



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ  
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ  
ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ  
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ  
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Θεσσαλονίκη,  
4 Απριλίου 2009

Μεγάλη αίθουσα ισογείου  
Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ

## 1<sup>η</sup> Ημερίδα Η Ειδική Φυσική Αγωγή Στην Εκπαίδευση

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Ν., **Πρόεδρος**  
Φωτιάδου Ε., **Γραμματέας**

#### Μέλη

Βαμβακούδης Ε.  
Βράμπας Ι.  
Γιαγκάζογλου Π.  
Γιαννιτσοπούλου Ε.  
Γιαγκουδάκη Φ.  
Δεληγιάννης Α.  
Ευαγγελινού Χ.  
Ζαγγελίδης Σ.  
Θώμογλου Γ.  
Κάνδραλη Ι  
Κουιδή Ε.  
Κουτσούκη Δ.  
Κίτσιος Α.  
Κοκαρίδας Δ\* .

Κουτλιάνος Ν.  
Μαμελετζή Δ.  
Μανδρούκας Κ.  
Ματζιάρη Χ.  
Μεταξάς Θ.  
Μπάτσιου Σ.  
Μυλωνάς Α.  
Παπαβασιλείου Α.  
Πρώιος Μιλ.  
Πρώιος Μιχ.  
Σιάτρας Θ.  
Σιδηροπούλου Μ.  
Στεφανίδης Π.  
Συκαράς Β.  
Τσιλιγκίρογλου-Φαχαντίδου Α.  
Τσιμάρας Β.  
Χριστούλας Κ.

---

\* Επιμέλεια υλικού

## **10.15-12.00 – 1η συνεδρία**

**ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ & ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ**  
Συντονιστής: **Τσιμάρας Βασίλειος**, Επίκουρος Καθηγητής

### **1<sup>η</sup> Ομιλία**

**Φωτιάδου Ελένη**, Λέκτορας Ειδικής Φυσικής Αγωγής, Α.Π.Θ.  
Η ειδική Φ.Α. στη Μακεδονία

Σκοπός της διημερίδας που διοργάνωσαν η Ελληνική Εταιρεία Θεραπευτικής Γυμναστικής και Ειδικής Φυσικής Αγωγής και ο Τομέας Βιολογίας της Άσκησης του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ., την άνοιξη του 2009, ήταν η ανάδειξη των προσπαθειών που καταβάλλονται και των δυσκολιών που ανακύπτουν στη διδασκαλία και εφαρμογή της Ειδικής Φυσικής Αγωγής σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, μοιράστηκε στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής σε όλη την Ελλάδα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις διερεύνησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τόσο οι μαθητές με αναπηρία ή αναπτυξιακά προβλήματα, όσο και οι καθηγητές τους.

Τα αποτελέσματα στα οποία θα αναφερθούν στην παρούσα έρευνα αφορούν την ανάλυση των αποτελεσμάτων του μεγαλύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε σε Καθηγητές Φυσικής Αγωγής από τη Μακεδονία. Το Ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 45 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν κυρίως τέσσερις βασικούς άξονες: τη διδακτική εμπειρία, την εκπαίδευση – γνώσεις, την υλικοτεχνική υποδομή καθώς και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.

### **Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 101 άνδρες 48% και 108 γυναίκες ποσοστό 52%, Καθηγητές Φυσικής Αγωγής από τη Μακεδονία.

### **Ανάλυση Αποτελεσμάτων**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι το 49% των συμμετεχόντων διαθέτετε επαγγελματική εμπειρία σχετική με άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ότι αφορά τις σπουδές σχετικά με την ειδική φυσική αγωγή, από το 49% των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί με ΑμεΑ το ποσοστό αυτών που διέθεταν εξειδίκευση με σπουδές ή την πιστοποιημένη εμπειρία κυμάνθηκε ως εξής:

Το 31% διέθεταν σπουδές σε προπτυχιακό επίπεδο δηλαδή ειδικότητα ή κατεύθυνση στην Ειδική Φυσική Αγωγή. Το 19% διέθεταν σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών. Το 10% συμμετείχαν σε σεμινάρια εξειδίκευσης Ειδικής Αγωγής. Τέλος, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 40% των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί με ΑμεΑ δήλωσαν επίσης ότι δε διαθέτουν καμία εξειδίκευση ή κάποια προηγούμενη εμπειρία. Παρόλα αυτά στη συντριπτική πλειοψηφικά τους, σε ποσοστό 80%, οι συμμετέχοντες βρίσκουν ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες.

Σε ερώτηση που αφορούσε την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (ποσοστό 99%) απάντησε θετικά. Πιο συγκεκριμένα και σε ότι αφορά τη συχνότητα της επιμόρφωσης, το 52% των συμμετεχόντων θεωρούν αρκετή μια φορά το εξάμηνο ενώ το 48% μια φορά το χρόνο. Ενώ σε ερώτηση που αφορούσε την κατεύθυνση της επιμόρφωσης το 92% απάντησαν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να αφορά όλους τους Κ.Φ.Α, το 7% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι θα πρέπει να επιμορφώνονται μόνο όσοι δουλεύουν σε ειδικά σχολεία ή τάξεις ένταξης, ενώ το 1% μόνο στους Εξειδικευμένους στην Ειδική Φυσική Αγωγή

Όπως είναι γνωστό «Με τον νόμο 3699/2-10-2008 τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΔΑΥ) καταργήθηκαν και στην θέση τους ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Τα (ΚΕΔΔΥ) αξιολογούν μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και αν φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μέχρι το εικοστό πέμπτο (25ο).

Σχετικά με τη δέσμη ερωτήσεων που αφορούσαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Γνωρίζετε τι είναι τα κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ)», το 80% απάντησε ότι γνωρίζει. Από αυτούς όμως μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 10% έτυχε να συνεργαστεί μαζί τους ώστε να εφαρμόσει Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) σε κάποιον μαθητή σας με αναπηρία.

Σχετικά με τις οδηγίες που αφορούν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υπάρχουν στο βιβλίο Κ.Φ.Α του Υ.Π.Ε.Π.Θ το 56% από τους συμμετέχοντες απάντησε ότι γνωρίζει την ύπαρξη των οδηγιών αυτών αλλά μόνο το 22% από αυτούς θεωρεί ότι οι οδηγίες είναι επαρκείς ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που φάνηκε ότι αντιμετωπίζουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής σχετικά με τη λήψη επιπρόσθετης βοήθειας σε Σ.Μ.Ε.Α. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι εποπτεύονται επιστημονικά από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο Φυσικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος αδυνατεί να τους παράσχει επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη καθώς δηλώνει - και είναι - μη ειδικευμένος στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Έτσι λοιπόν γεννάται το εύλογο ερώτημα πόσοι από τους καθηγητές *«έχουν το μεράκι και τη δυνατότητα»* να υλοποιήσουν τις οδηγίες, αφού λείπει η κατάρτιση. Είναι άλλωστε γνωστό ότι *«Η θετική στάση και καλή διάθεση»* δεν είναι επαρκή προσόντα για έργο υψηλών απαιτήσεων.

Με βάση τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου κρίνεται σκόπιμος ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την Ειδική Φυσική Αγωγή, με τη συνεργασία του Υπ.Ε.Π.Θ., του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου των Τ.Ε.Φ.Α.Α. των Διευθύνσεων Φυσικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής και προτείνονται η δια βίου εκπαίδευση των Κ.Ε.Φ.Α. με γνώσεις οι οποίες θα μπορούν να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη έτσι ώστε να είναι δυνατή η αξιοποίηση τους σε πρακτική εφαρμογή. Προτείνεται επίσης η συνεργασία όλων των ΤΕΦΑΑ με την Α΄βάθμια και Β΄βάθμια Εκπαίδευση, και με την Ελληνική Εταιρία Θεραπευτικής γυμναστικής και Ειδικής Φυσικής Αγωγής καθώς και η Διοργάνωση Ημερίδων, Συμποσίων, Επιμορφωτικών σεμιναρίων, για τη δια βίου εκπαίδευση, των Κ.Φ.Α.

## 2<sup>η</sup> Ομιλία

**Γιαγκάζολου Παρασκευή.**, Λέκτορας Ειδικής Αγωγής, ΤΕΦΑΑ Σερρών, Α.Π.Θ.  
Πρακτικές εφαρμογές ψυχοκινητικής αγωγής σε άτομα με αναπηρία

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και την εκπαίδευση (εμπειρία). Καθώς το παιδί μεγαλώνει, το νευρικό σύστημα αναπτύσσεται συνεχώς σε μέγεθος και πολυπλοκότητα. Πολλοί επιστήμονες πιστεύουν ότι οι διάφορες αλλαγές που συμβαίνουν στη δομή του εγκεφάλου εξασφαλίζουν τη βάση για μια πιο περίπλοκη κινητική συμπεριφορά και αυξάνουν την ικανότητα της μάθησης και της επίλυσης προβλημάτων. Όσο το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσει τη δύναμη, την ισορροπία, την αντοχή, το ρυθμό και το συγχρονισμό, τόσο γίνεται πιο ικανό να αναπτύσσει περίπλοκα κινητικά σχήματα που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Με την έννοια **ψυχοκινητική** εννοείται η σκόπιμη κινητική συμπεριφορά στην οποία εμπλέκεται το σώμα του παιδιού και η οποία προκαλείται, οργανώνεται και ελέγχεται από ψυχικούς μηχανισμούς. Η ψυχική εξέλιξη δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την κινητική εξέλιξη. Η στενή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σώμα και στην ψυχή είναι αναμφισβήτητη. Σκέψεις, συναισθήματα και ορμές εξωτερικεύονται στις κινητικές διαδικασίες. Η παιδική μάθηση προσδιορίζεται αποφασιστικά μέσα από τις κινητικές εμπειρίες. Η ψυχοκινητική αγωγή είναι ένα ουσιώδες συστατικό για την υποστήριξη της ανάπτυξης του παιδιού. Ψυχοκινητική αγωγή σημαίνει μάθηση μέσα από την κίνηση (Γιαγκάζογλου 2008).

Οι πλούσιες βιωματικές κινητικές δραστηριότητες, με σκοπό την ενίσχυση της αισθητηριακής αντίληψης, ανήκουν στα πρωταρχικά περιεχόμενα της Ψυχοκινητικής αγωγής. Η ψυχοκινητική ορίζεται ως μία ολιστική-ανθρωπιστική, εξατομικευμένη και αντίστοιχη με τις ανάγκες και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού προσέγγιση της κινητικής αγωγής (Zimmer, 2007). Στα πλαίσια της ψυχοκινητικής αναπτυξιακής αγωγής πραγματοποιούνται έντονοι βιωματικές κινητικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα παιχνίδια (Zimmer, 2007, Herm 1997).

Τα συναισθήματα και τα ψυχικά βιώματα των παιδιών και των εφήβων εξωτερικεύονται στην κινητική τους συμπεριφορά. Πολύ γρήγορα διαπιστώθηκε ότι οι απαιτήσεις των αθλητικών δραστηριοτήτων ήταν υπερβολικές για τα παιδιά. Στη θέση λοιπόν της αρχής της επίδοσης τέθηκε το «ελεύθερο κατά περιπτώσεις ανεπαίσθητα καθοδηγούμενο παιχνίδι. Αντί να επικεντρώσουμε στην απόδοση και το αποτέλεσμα, που συχνά μας αποπροσανατολίζουν από τις ανάγκες των παιδιών, που μας οδηγεί στο να βλέπουμε μόνο *ελλείψεις, διαταραχές και μειονεκτήματα*, επικεντρώνουμε στις ανάγκες και στην προσωπικότητα, αφήνοντας τα παιδιά να εκφραστούν παίζοντας ελεύθερα και αβίαστα» (Kiphard 1989).

Η Ψυχοκινητική αγωγή βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων ψυχοκινητικής για παιδιά με τυπική ανάπτυξη αλλά και μέσω προγραμμάτων θεραπείας για παιδιά με αναπηρίες που εμφανίζουν διαταραχές στον κινητικό, αντιληπτικό, γλωσσικό ή κοινωνικό τομέα καθώς και προβλήματα αυτοσυγκέντρωσης (Zimmer, 2007). Τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές μπορούν να βελτιώσουν την εκτέλεση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, όταν τους παρέχεται καθοδήγηση και συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα άσκησης (Maiano, Ninot, & Errais, 2001; Ninot, Bilard, & Sokolowski, 2000) και να έχουν θετικές επιδράσεις στις καθημερινές τους δραστηριότητες (Stear, 2003; Pitteti, Rimmer, & Fernhall, 1993; Pitteti & Tam, 1991).

Η Ψυχοκινητική αγωγή θεωρείται παιδαγωγικό-θεραπευτικό μοντέλο το οποίο αξιολογεί την αλληλεπίδραση ψυχικών και κινητικών διαδικασιών. Οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Τη θέση των ασκήσεων που στοχεύουν στις δυσλειτουργίες και αδυναμίες των παιδιών καταλαμβάνουν οι κινητικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν: *αισθητηριακές, σωματικές και κοινωνικές εμπειρίες*. Το παιδί πρέπει να χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις του, να δέχεται το σώμα του και να μάθει να το χρησιμοποιεί ώστε να θεωρεί τον εαυτό του σημαντικό κομμάτι μιας ομάδας (Zimmer & Cicurs, 1997).

Με την απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά να κινούνται επιδέξια, να γνωρίζουν την κίνηση και να εκφράζονται μέσα από αυτή με μία ευρεία ποικιλία βασικών και ειδικευμένων κινητικών δεξιοτήτων. Η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων βοηθά στη σωματική απόδοση και στη βελτίωση της κινητικής συμπεριφοράς. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Παιδιά με κινητικές διαταραχές, συχνά αποκλείονται από σωματικές αθλητικές δραστηριότητες ή περιορίζονται να παίξουν με παιδιά μικρότερων ηλικιών (Boufford, Watkinson, Thompson, Dunn & Romanow, 1996). Σημαντικό είναι ότι η επιτυχημένη εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων, συμβάλλει σε μια θετική αυτό-εκτίμηση, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη και σε αυξημένη κινητική ικανότητα (Stear, 2003; Roswal & Frith, 1983).

Η προσωπικότητα αναπτύσσεται χάρη σε μία προοδευτική συνειδητοποίηση του σώματος του παιδιού και των δυνατοτήτων του να ενεργεί και να μεταμορφώνει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την κίνηση. Το παιδί μέσω της φυσικής δραστηριότητας, μαθαίνει να κατανοεί τις έννοιες της συμμετοχής, συνεργασίας, συναγωνισμού. Αποδέχεται αξίες, στάσεις, κανόνες, διαθέσεις και τρόπους συμπεριφοράς. Η κινητική δραστηριότητα μπορεί να προάγει τη θετική συμπεριφορά και να διδάξει τις αρετές της ειλικρίνειας, της ομαδικής δουλειάς, της εντιμότητας, του αυτοελέγχου και του τίμιου παιχνιδιού.

Η επιτυχία της ψυχοκινητικής αγωγής-παρέμβασης εξαρτάται από κάποιες βασικές αρχές. Στο επίκεντρο της ψυχοκινητικής αγωγής βρίσκεται η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι. Τα κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή πηγάζουν από τις ελκυστικές δραστηριότητες και τη διαμόρφωση χαρούμενης, ζεστής, ατμόσφαιρας. Οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να προάγουν τη δυνατότητα αυτενέργειας των μαθητών και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους ενώ αντίθετα δεν πρέπει να τονίζονται οι αδυναμίες. Επιπλέον, πρέπει να αποφεύγεται η πίεση για επίδοση και σύγκριση μεταξύ των μαθητών και οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες.

Σε κάθε ομαδική δραστηριότητα πρέπει να υπάρχουν οργανωτικοί και κοινωνικοί κανόνες που διευκολύνουν το παιχνίδι για όλους. Έτσι, απαραίτητος θεωρείται ο καθορισμός κανόνων (οργανωτικών, κοινωνικών) και η τήρησή τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνέπεια. Οι ξεκάθαροι κανόνες διευκολύνουν το κοινό παιχνίδι πρέπει όμως να περιορίζονται στα απαραίτητα για την προστασία των μελών της ομάδας και της υλικής υποδομής. Τέλος, είναι απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της ψυχοκινητικής παρέμβασης η προσαρμογή εργασίας στο ρυθμό του παιδιού και η ενίσχυση ακόμη και των μικρότερων επιτυχιών (Zimmer & Cicurs 1997)..

Το κίνητρο για συμμετοχή σε προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής μπορεί να πηγάζει από την ελκυστικότητα της κινητικής δραστηριότητας η οποία επηρεάζεται και από τα όργανα και τον υλικό εξοπλισμό που θα χρησιμοποιηθούν. Η χρήση ψυχοκινητικών οργάνων, όπως η τροχοσανίδα, η πεταλοσανίδα, το αλεξίπτωτο, η θεραπευτική μπάλα, η ρόδα ισορροπίας, το τραμπολίνο, μπορούν να βελτιώσουν την

αντιληπτική ικανότητα των παιδιών και να βοηθήσουν στην κατανόηση σύνθετων παιχνιδιών. Οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν ελκυστικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα να γίνεται χρήση συναρπαστικών υλικών και αντικειμένων και πάντα σε συνυπολογισμό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Zimmer 2004). Πολλά από τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι απλά καθημερινά αντικείμενα, όπως χαρτοκιβώτια, κομμάτια ύφασμα, εφημερίδες, ρολά από χαρτί κουζίνας, μπαλόνια, μανταλάκια κ.α. (Γιαγκάζογλου 2008).

Η κίνηση μπορεί να αποτελέσει μέσο απόκτησης εμπειριών σε όλα τα μαθήματα. Η ψυχοκινητική αγωγή ως βασικό διαθεματικό εργαλείο βοηθά στην καλύτερη κατανόηση θεωρητικών μαθημάτων. Το παιδί μπορεί να συμμετέχει με όλο του το σώμα στην απόκτηση πολλών εμπειριών σε σχέση με κάποια φυσικά φαινόμενα, όπως δύναμη, ισορροπία, ταλάντωση. Η εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης, αριθμών και απλών μαθηματικών εννοιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κίνηση. Η ψυχοκινητική λοιπόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα ως εργαλείο προσέγγισης.

### **Συμπεράσματα -Προτάσεις**

*Επειδή τα περισσότερα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές παρουσιάζουν καθυστέρηση και στην κινητική ανάπτυξη κρίνονται απαραίτητα:*

- Η αξιολόγηση των παιδιών, ο εντοπισμός πιθανών δυσκολιών και η έγκαιρη παρέμβαση.
- Προγράμματα άσκησης προσαρμοσμένα στο αναπτυξιακό επίπεδο.
- Η δημιουργία αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής για τα άτομα με αναπηρία, με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο.
- Η δημιουργία οργανωμένου προγράμματος άσκησης με τη χρήση ποικίλων υλικών για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

### **Βιβλιογραφία**

- Boufford, M., Watkinson, E.J., Thompson, L. P., Dunn, J.L.C., & Romanow, S.K.E. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 61-73.
- Herm, S. (1997). *Psychomotorische Spiele für Kleinstkinder in krippen*. Berlin, p.p 123-127.
- Kiphard, E.J. (1989). *Psychomotorik in Praxis und Theorie*. Gütersloch, Flöttmann.
- Maiano, C., Ninot, G., & Errais, B. (2001). Effects of alternate sport competition in perceived competence for adolescent males with mild to moderate mental retardation. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 51-58.
- Ninot, G., Bilard, J., & Sokolowski, M. (2000). Athletic competition: a mean of improving the self-image of mentally retarded adolescent? *International Journal of Rehabilitation Research*, 23, 111-117.
- Pitetti, K.H., Rimmer, J.H., & Fernhall, B. (1993). Physical fitness and adults with mental retardation. *Sports Medicine*, 16 (1), 23-56.
- Pitetti, K.H., & Tan, D.M. (1991). Effects of a minimally supervised exercise program for mentally retarded adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, 594-601.
- Roswal, G.M., & Frith, G. H. (1983). The effect of a developmental program play on the motor proficiency of mildly handicapped children. *American Corrective Therapy Journal*, 37, 105-108.

- Stear, S. (2003). Health and fitness: the importance of physical activity. *Journal of Family Health Care*, 13, 10-13.
- Zimmer, R. (2004). *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorische forderung im kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1997). *Psychomotorik*. Schorndorf.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης*. Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α. Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Γιαγκάζογλου Π. (2008). Σημειώσεις στο μάθημα προσχολική φυσική αγωγή. Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Θεσσαλονίκη.



### **3<sup>η</sup> Ομιλία**

**Καρρά Χ.**, M.Sc., καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών  
Η ειδική Φ.Α. στη Μακεδονία

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλά βήματα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Παρόλα αυτά, το έργο του ΚΦΑ παραμένει τόσο δύσκολο, όσο και σημαντικό. Ο ΚΦΑ αντιμετωπίζει ακόμη πολλά προβλήματα στην καθημερινότητά του σε ένα ειδικό σχολείο. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ΚΦΑ και ερωτήθηκαν αν έχουν εργασθεί με άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 44% απάντησαν θετικά. Ποιοι όμως είναι οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε ποια σχολεία φοιτούν;

Σύμφωνα με το νόμο ειδικής αγωγής 603/88 του ΥΠΕΠΘ μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται :

- Μαθητές με προβλήματα όρασης
- Μαθητές με προβλήματα ακοής
- Μαθητές με νοητική υστέρηση
- Μαθητές με κινητικά προβλήματα, πολλαπλές αναπηρίες, νευρολογικά, ορθοπεδικά προβλήματα
- Μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές-αυτισμό
- Μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα

Τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συναντούμε στο τυπικό σχολείο, σε τμήματα ένταξης, στο Ειδικό σχολείο, σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και σε Τ.Ε.Ε Ειδικής αγωγής. Στη συγκεκριμένη μελέτη θα γίνει αναφορά στους ΚΦΑ που δουλεύουν σε ειδικά σχολεία και σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Εκεί ο ΚΦΑ εφαρμόζει προγράμματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σκοπός της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ) είναι να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα βοηθάει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία (Μουντάκης, 1992; Arnheim, Auxter & Crowe, 1973).

Στόχοι της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι:

- Ανάπτυξη των βασικών φυσικών ικανοτήτων
- Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη των αντιληπτικοκινητικών λειτουργιών
- Η προαγωγή της υγείας και ευεξίας
- Καλλιέργεια του ρυθμού.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών
- Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης
- Η μείωση του άγχους και της έντασης
- Η ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης - Ανάπτυξη αρετών (συνεργασία, θάρρος, υπομονή, επιμονή, ομαδικό πνεύμα, υπευθυνότητα κλπ.)
- Η απόκτηση γνωστικών-κινητικών δεξιοτήτων
- Απόκτηση βασικών γνώσεων υγιεινής
- Ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
- Η ανάπτυξη της επικοινωνίας
- Κατανόηση εννοιών και απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό.

Το κομμάτι του αθλητισμού θεωρείται πολύ σημαντική προσφορά στο χώρο της ειδικής αγωγής. Φαίνεται από τις απαντήσεις των ΚΦΑ στην έρευνα, ότι μόνο το 20% έχουν συμμετέχει σε αγώνες ΑΜΕΑ. Αυτό ίσως να οφείλετε σε ελλιπή ενημέρωση ή και φόβο να συνοδεύσουμε ΑΜΕΑ σε αγώνες μακριά από το σπίτι τους. Οι αγώνες που αφορούν στους μαθητές των ειδικών σχολείων είναι οι αγώνες *Special Olympics*. Αποστολή των special Olympics είναι να προσφέρουν δυνατότητες προπόνησης και συμμετοχής σε αγώνες, σε παιδιά και νέους με νοητική υστέρηση και να τους δώσουν ευκαιρίες να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, κοινωνικά και πνευματικά, μοιραζόμενοι τη χαρά που ο αθλητισμός προσφέρει, με τους φίλους, τους γονείς τους, τους εθελοντές και υποστηρικτές, σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής (SOI 2008). Στόχοι του προπονητικού προγράμματος των Special Olympics είναι η ανάπτυξη εξειδικευμένης αθλητικής επιδεξιότητας, αγωνιστικής εμπειρίας, εμπλοκή-συμμετοχή της «κοινωνίας», προσωπική ανάπτυξη, ισοτιμία και ευκαιρίες, ουσιαστική κοινωνική ένταξη, εκπαιδευτική εμπειρία, καλλιέργεια της εθελοντικής προσφοράς. Όπως είναι φανερό λοιπόν η εμπλοκή του ΚΦΑ στα προπονητικά προγράμματα των Special Olympics μόνο όφελι μπορεί να του προσφέρει.

### ***Προβλήματα - Αντιμετώπιση***

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ο ΚΦΑ αντιμετωπίζει μια σειρά από προβλήματα στα οποία καλείται να βρει λύσεις. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι: η δομή τμημάτων, η συνεργασία με συναδέλφους-γονείς, τα προγράμματα, οι υποδομές και η επιμόρφωση.

Πιο συγκεκριμένα, για την Δομή τμημάτων ο Νόμος 603/88 ορίζει αναλογία 5-8 μαθητών ανά εκπαιδευτικό και μόνο για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και αυτισμό ο αριθμός των μαθητών μπορεί να είναι μέχρι τρεις. Είναι επίσης γνωστό πως στις περισσότερες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ακολουθώντας τις αρχές των τυπικών σχολείων ο ΚΦΑ καλείται να διδάξει σε ολόκληρο το τμήμα του οποίου η σύνθεση έγινε με γνωστικά και μόνο κριτήρια.

**Πρόταση:** *Επιλογή μαθητών με βάση την αξιολόγησή τους στις φυσικές ικανότητες.*

Όσο για τη συνεργασία με συναδέλφους-γονείς υπάρχει δυστυχώς νομοθετικό κενό. Η μόνη αναφορά του νόμου αφήνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών του σχολείου στη διάθεση του διευθυντή όταν αυτός θεωρεί ότι είναι απαραίτητο χωρίς να διευκρινίζει τον χρόνο και τη συχνότητα αυτής της συνεργασίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων μαθητών όπου υπάρχουν οι ίδιες ασαφείς αναφορές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι ΚΦΑ σε ερώτηση σχετικά με το αν έχουν επαφή και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, απάντησαν: Συχνά 33%, Πολύ συχνά 16%, σπάνια 35%, πολύ σπάνια 7%.

**Πρόταση:** *Προσωπική επαφή - καθιέρωση συστήματος επικοινωνίας με τους γονείς, ορισμός ημέρας & ώρας συνεργασίας με συναδέλφους.*

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία στους ΚΦΑ να καταξιωθούν στον εργασιακό τους χώρο, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους αποκτώντας μοναδικές εμπειρίες και ανταλλάσσοντας ιδέες, γνώσεις και βιώματα με συναδέλφους από την Ελλάδα και την Ευρώπη. Επίσης είναι μια καλή ευκαιρία να βελτιώσει τις εγκαταστάσεις και το υλικό του αξιοποιώντας τα κονδύλια που του παρέχονται. Δυστυχώς η συμμετοχή σε προγράμματα δεν είναι μεγάλη όπως φαίνεται από τα στοιχεία της έρευνας.

*Στοιχεία έρευνας*

Ερ: Το σχολείο σας συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα;

Απ: Ναι 30% Όχι 70%

**Πρόταση:** *Συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά, εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά ή προγράμματα αγωγής υγείας.*

Οι κτηριακές εγκαταστάσεις είναι ένα ακόμη σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ΚΦΑ των μονάδων ειδικής αγωγής. Οι περισσότεροι είναι αναγκασμένοι να δουλεύουν σε ακατάλληλους χώρους χωρίς τον απαραίτητο εξοπλισμό. Για την κτηριακή υποδομή δυστυχώς δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά, εκείνο ίσως για το οποίο μπορούμε να παλέψουμε είναι το υλικό.

**Πρόταση:** *Κατασκευή υλικού, χρηματοδότηση από προγράμματα*

Η επιμόρφωση τέλος είναι ένα ακόμη μεγάλο πρόβλημα για τον ΚΦΑ ειδικής αγωγής που έχει ανάγκη από εξειδικεύσεις και σεμινάρια εξειδικευμένων και νέων μεθόδων π.χ. Halliwick, ιπποθεραπεία, TEAACH, BOBATH, θεατρικό παιχνίδι, ψυχοκινητική κ.λ.π. τα οποία αναγκάζεται να πληρώνει όταν του δίνεται η ευκαιρία να τα παρακολουθήσει λόγω και της έλλειψης χρόνου όταν εργάζεται. Οι ΚΦΑ γενικής παιδείας έχουν ανάγκη από γενικότερες γνώσεις ειδικής αγωγής και ίσως είναι αρκετά κάποια ολιγόωρα σεμινάρια που μπορούν να γίνουν ευκολότερα.

**Πρόταση:** *Να επιδοτηθούν εξειδικευμένα σεμινάρια με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ σε μη εργάσιμες ημέρες και ώρες ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους ΚΦΑ ειδικής αγωγής να τα παρακολουθήσουν. Έτσι θα είναι ενημερωμένοι, καταρτισμένοι και επομένως αποδοτικότεροι στο έργο τους.*

#### **4<sup>η</sup> Ομιλία**

**Σιδηροπούλου Μαρία**, Λέκτορας Ειδικής Φυσικής Αγωγής, ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ.  
Η Ειδική Φυσική Αγωγή στη γερμανόφωνη Ευρώπη

Με αναδρομή στο παρελθόν διαπιστώνει κανείς ότι η συστηματική εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών ειδικής αγωγής στη Γερμανόφωνη Ευρώπη αρχίζει στα μέσα του 19 ου αιώνα σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση των πρώτων σχολείων για άτομα με αναπηρίες. Η ονομασία βοηθητικό, ειδικό και τέλος ενισχυτικό προσδιορίζει ένα σχολείο στο οποίο ο μαθητής με ιδιαίτερες ανάγκες μπορεί κατάλληλα να προωθηθεί. Ιδρύονται ειδικά σχολεία για όλες τις μορφές αναπηρίας και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και προωθείται η επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση.

Εντατικές προσπάθειες και συνεχής χρηματοδότηση ερευνών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης οδήγησε από την πλευρά των κυβερνήσεων στην προώθηση νέων μοντέλων εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρίες και στη δεκαετία του 50' δημιουργήθηκαν αυτόνομες Πανεπιστημιακές σχολές ειδικής αγωγής με διαφορετικούς κλάδους ειδικότητας και εξειδίκευση στις διάφορες μορφές αναπηρίας (Scheid, 1995). Το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών περιελάμβανε υποχρεωτική περίοδο έξι μηνών πιστοποιημένης πρακτικής εξάσκησης σε Ειδικό σχολείο της κατεύθυνσης που επέλεγε ο φοιτητής δημιουργούσε σε αυτή τη χρονική περίοδο, καλύτερες προϋποθέσεις, στον Ειδικό παιδαγωγό για την εκτέλεση των καθηκόντων του (Eberwein, 1994). Στις ειδικές παιδαγωγικές σχολές και σχολές ΦΑ από πολύ νωρίς αναπτύσσονται κατευθύνσεις που αφορούν τόσο στην θεραπευτική άσκηση είτε με τη μορφή θεραπευτικών προγραμμάτων άσκησης, είτε με τη μορφή της ψυχοκινητικής θεραπευτικής αγωγής όσο και στην άθληση αναπήρων ατόμων. Εξειδικεύσεις στον τομέα της άσκησης αλλά και θεραπείας διαμέσου της άσκησης για άτομα με αναπηρία προσφέρονται σε πολλά Πανεπιστήμια της Ευρώπης (Singer, 2003).

Από τη δεκαετία του 70' αρχίζει να γίνεται λόγος για σχολική ένταξη σε κανονικά σχολεία των παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε σχολεία που παρέχουν ενισχυτική εκπαίδευση, ωστόσο αυτό περιορίζεται μόνο σε εκπαιδευτικές συναντήσεις ή σε κοινές δράσεις αθλητικού περιεχομένου (Heimlich, 2003).

Από τα μέσα του 90' όλο και περισσότερα κρατίδια και καντόνια αντικαθιστούν τα **ειδικά σχολεία** με **σχολεία ενίσχυσης** και για όλους τους τύπους ειδικών σχολείων. Τα κέντρα διάγνωσης και αξιολόγησης υποστηρίζουν και ενισχύουν τους γονείς στην εξεύρεση του κατάλληλου ειδικού σχολείου και συνεχίζουν να παρακολουθούν και να στηρίζουν την πορεία και εξέλιξη του μαθητή. Ο όρος ενίσχυση-προώθηση αφορά στις προσπάθειες που καταβάλει το σχολείο για μείωση ή εξισορρόπηση των διαταραχών που προκύπτουν από μια αναπηρία (Wurzel, 2001). Η ενσωμάτωση με τη μορφή μιας ευρύτερης αλληλεπίδρασης εφαρμόζεται σε αρκετά σχολεία της Γερμανίας και της Ελβετίας και η φυσική αγωγή αποτελεί καλό εργαλείο για το σκοπό αυτό. Συστηματικές προσπάθειες λειτουργίας παράλληλων ειδικών τάξεων στο κανονικό σχολείο διευκολύνουν την ένταξη και δημιουργούν συνθήκες **ενός σχολείου για όλους**, άλλωστε η αναγκαιότητα συνύπαρξης των παιδιών με αναπηρία με μη ανάπηρα παιδιά, τονίζεται σε πολλές μελέτες εφόσον τα οφέλη που προκύπτουν σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο θεωρούνται αξιοσημείωτα. Η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετήθηκε όμως για τα επόμενα χρόνια είναι αυτή της **προσεχτικής ενσωμάτωσης** αφού οι περισσότεροι ειδικοί

επιστήμονες ιδιαίτερα της Γερμανίας τονίζουν την αναγκαιότητα συνέχισης της λειτουργίας και χρηματοδότησης των ειδικών σχολικών μονάδων και των σχολείων που παρέχουν ενισχυτική φροντίδα για πολλές περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία (ΚΜΚ, 1994).

Το 1994 αποφασίστηκε να προωθηθεί πλέον η ενταξιακή εκπαίδευση, ωστόσο αν και σταδιακά δημιουργούνται κάποιες υποδομές σε σχολικές μονάδες δημοτικά και γυμνάσια για να υποδεχτούν μαθητές με αναπηρία, το 2003 στη Γερμανία συνολικά σε όλα τα κρατίδια μόνο το 13% των παιδιών με αναπηρία εντάχθηκε σε κανονικά σχολεία, ενώ τα περισσότερα επέλεξαν να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο οργανωμένο ανάλογα με τη μορφή της αναπηρίας που έφεραν. Με το δικαίωμα να αποφασίζουν οι γονείς σε ποιο τύπο σχολείου θα ενταχθεί το παιδί τους, είχαν συχνά να επιλέξουν μεταξύ του ειδικού σχολείου με ποιοτικά και ποσοτικά καλύτερου εξοπλισμού όσον αφορά τον παιδαγωγικό τομέα και ενός σχολείου της γενικής εκπαίδευσης με τη δυνατότητα καλύτερης κοινωνικής ενσωμάτωσης (Wurzel, 2003).

Το 2007 φοιτούν στα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης 430.000 μαθητές, δηλαδή το 4,5% όλων των μαθητών της Γερμανίας. Στην Ελβετία το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σύστημα της ειδικής παιδαγωγικής αντικαθίσταται από ένα νέο της ετερογενούς, συνεργατικής, ομαδικής εκπαίδευσης. Ένα εγχείρημα, καθόλου εύκολο, με πολλές προκλήσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους φοιτητές, οι οποίοι καλούνται να αποκτήσουν καινούργιες γνώσεις σε επίπεδο προσωπικό, κοινωνικό, εξειδίκευσης και στρατηγικής. Η νέα εκπαιδευτική κατεύθυνση της σχολικής ειδικής αγωγής απαιτεί οργάνωση και σχεδιασμό για την υλοποίηση του προγράμματος.

Το νέο προφίλ εκπαίδευσης βασίζεται σε τέσσερα σημεία όπως στην εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση, στην ενισχυτική-διαγνωστική δράση, στη συνεργασία με όλα τα σημαντικά εμπλεκόμενα πρόσωπα σε σχέση με το μαθητή και τέλος στη συμβουλευτική και το συντονισμό (Kurcz, 2000).

Σχεδιάζονται πιο προωθημένα εκπαιδευτικά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης και της αγωγής. Σχολείο με ενταξιακό προσανατολισμό θεωρείται ένα σχολείο με νέες ποιότητες, είναι ένα σχολείο εξελικτικό που θέτει τις βάσεις για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων προωθεί και εξασφαλίζει μόρφωση για όλους σε μια κοινωνία που δεν σκέφτεται και δεν ενεργεί για δύο διαφορετικές κατηγορίες μαθητών (Liesen, 2004).

Στο καντόνι της Ζυρίχης, η ενταξιακή κατεύθυνση στο δημοτικό σχολείο για πάνω από 15 χρόνια αποτελεί επιτυχημένο μοντέλο σε ότι αφορά τη ποιότητα της σχολικής ένταξης, όχι όμως ως προς το περιεχόμενο, τα προβλήματα και οι δυσκολίες δεν ξεπεράστηκαν σε επίπεδο πολυμορφικότητας, ανομοιογένειας και έλλειψης ενισχυτικών δομών. Από το 2005 με νόμο πλέον σε τοπικό επίπεδο αποφασίστηκε η εκπαιδευτική πολιτική να ενισχύει και να εφαρμόζει στρατηγικές σχολικής ένταξης με συγκεκριμένους σχεδιασμούς, συστάσεις και περιορισμούς ώστε αυτή να πραγματοποιείται με συνέπεια. Από το 2008 πειραματικά ξεκίνησε η **συνύπαρξη** και στη νηπιακή εκπαίδευση τα αποτελέσματα της οποίας μένει να ερευνηθούν.

Η κρατική μέριμνα δεν περιορίστηκε μόνο στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με αναπηρία αλλά δημιούργησε κατάλληλες υποδομές για την πρόληψη και αποκατάσταση των παιδιών έτσι ώστε να μειώνονται οι συνέπειες που προέκυπταν από μια αναπηρία. Εξατομικευμένα Θεραπευτικά προγράμματα άσκησης στα κέντρα διάγνωσης εκτός του σχολικού προγράμματος ενισχύονται και προωθούνται. Στη συνέχεια οι ειδικοί παιδαγωγοί με κατάρτιση στην κινητική αγωγή καλούνται να υλοποιήσουν προγράμματα που σχεδιάζονται από διεπιστημονικές ομάδες (ΚΜΚ, 1994). Ο σχεδιασμός και η προώθηση ειδικών προγραμμάτων-

πειραματικών μοντέλων εκπαίδευσης – με εφαρμογή σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες σε ορισμένα κρατίδια ή καντόνια - καθώς και η διαρκής ενίσχυση και ανανέωση αυτών των προγραμμάτων οδήγησε σε ένα ολοκληρωμένο σχολικό σύστημα εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία σε συνδυασμό με την υψηλού επιπέδου εκπαίδευση που παρείχαν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στους φοιτητές των ειδικοτήτων ειδικής φυσικής αγωγής και θεραπευτικής παιδαγωγικής με δυνατότητα εξειδίκευσης (ΚΜΚ, 1994).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρεμβάλω μερικά παραδείγματα που αφορούν α) στην εκπαίδευση των καθηγητών ειδικής Φυσικής αγωγής αλλά και β) στη εφαρμογή της Φυσικής αγωγής (ΦΑ) στη σχολική πράξη. Το πρόγραμμα σπουδών για παράδειγμα στο αθλητικό πανεπιστήμιο της Κολονίας στη Γερμανία περιλαμβάνει την κατεύθυνση Αποκατάσταση και άθληση ατόμων με αναπηρία, σπουδές προσανατολισμένες και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά προσφέρει και επαγγελματική αποκατάσταση στον ελεύθερο τομέα (προπονητές ή καθοδηγητές – θεραπευτές προγραμμάτων άσκησης για άτομα με χρόνιες παθήσεις). Η συμμετοχή σε προγράμματα θεραπευτικής άσκησης συστήνεται, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ‘συνταγογραφείται’, από ειδικούς θεράποντες ιατρούς ενώ τα έξοδα αναλαμβάνουν τα ασφαλιστικά ταμεία. Προγράμματα άσκησης εφαρμόζονται στο Πανεπιστήμιο με μεγάλη επιτυχία όπως αποκαλύπτεται από τις διεθνούς κύρους έρευνες που γίνονται από τα σχετικά εργαστήρια. Οι συνεργασίες με κλινικές, ιδρύματα και ειδικά σχολεία είναι συνεχής και η παροχή δυνατότητας πρακτικής εξάσκησης στους φοιτητές βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα καθώς σε όλες τις εγκαταστάσεις της σχολής εφαρμόζονται παράλληλα προγράμματα άσκησης για άτομα με αναπηρία.

Με παράδειγμα ένα Γυμνάσιο για άτομα με μειωμένη όραση & τύφλωση στην πράξη της σχολικής Φυσικής αγωγής (Γυμνάσιο σημαίνει εδώ από 5<sup>η</sup> – 10 τάξη φοίτηση ) διαπιστώνει κανείς ότι προσφέρεται η δυνατότητα αποφοίτησης από αυτό εάν οι μαθητές το επιθυμούν. Το σχολείο διατηρεί στενή συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της πόλης (Marburg) και δέχεται επιστημονική στήριξη καθώς συμμετέχει σε πολλά πιλοτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου. Το μάθημα ΦΑ προσφέρεται σε συχνότητα 3 x την εβδομάδα, είναι υποχρεωτικής επιλογής για τις μικρότερες τάξεις ενώ για τις τρεις μεγαλύτερες παρέχεται η δυνατότητα επιλογής από τρεις διαφορετικούς τομείς άσκησης. Η βασική ιδέα της ΦΑ αφορά την ενίσχυση και τον προσανατολισμό του μαθητή στις κλίσεις του, την ολοκλήρωση της ανάπτυξης του και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι αθλητικές δραστηριότητες αλλάζουν κάθε εξάμηνο, ενώ σοβαρά υπόψη, λαμβάνεται η ιδιαιτερότητα της αναπηρίας & οι προηγούμενες εμπειρίες στο μάθημα ΦΑ. Σημαντική βαρύτητα δίνεται στο υγρό κινητικό περιβάλλον εξαιτίας των πολύπλευρων αντιληπτικοκνητικών ερεθισμάτων, στη θεραπευτική ιππασία, στο χορό αλλά και στα χειμερινά αθλήματα. Το μάθημα ΦΑ συμπληρώνεται από πολλές εβδομαδιαίες συμμετοχές των μαθητών σε προγράμματα άσκησης εκτός σχολείου (Kesslerling, 1989).

#### ***Για ποιους λόγους ένταξη ή από κοινού διδασκαλία στο μάθημα φυσικής αγωγής;***

Να αναφέρουμε για παράδειγμα τη διαπίστωση, ότι νοητικά καθυστερημένα παιδιά όταν συναναστρέφονται μόνο μεταξύ τους συχνά έχουν την τάση να αναπτύσσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές σε ότι αφορά τον κοινωνικό τομέα, ενώ η από κοινού εξάσκηση παιδιών με και χωρίς αναπηρία συνεισφέρει σημαντικά στην εξάλειψη προκαταλήψεων. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν έρευνες που εφαρμόστηκαν στην κολύμβηση σε προγράμματα κοινής εξάσκησης ανάπηρων & μη μαθητών. Επιχειρήματα που αναφέρονται υπέρ της από κοινού εξάσκησης στο νερό

είναι ότι η εκμάθηση επιτυγχάνεται με τις ίδιες προϋποθέσεις (μέσω της κολύμβησης αρχαρίων), η διευκόλυνση των κινήσεων στο νερό λόγω άνωσης ελαχιστοποιεί την αίσθηση της αναπηρίας και τέλος η ενσωμάτωση επιτυγχάνεται έγκαιρα χωρίς εδραίωση προκαταλήψεων, καθώς είναι γνωστό πόσο σημαντική είναι η ηλικία των τεσσάρων έως οκτώ χρόνων για τη διαμόρφωση απόψεων και συμπεριφορών (Rheker, 2003, Innenmoser, 2005).

Ένα ακόμη παράδειγμα λειτουργίας ενός 10τάξιου σχολείου ενίσχυσης στο Freiburg/Γερμανία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλές επιδόσεις και αποκλίνουσα συμπεριφορά, το οποίο συστεγάζεται με ένα γενικό σχολείο που περιλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών με βαρύ οικογενειακό περιβάλλον.

### ***Λειτουργία του σχολείου στον τομέα της κινητικής αγωγής και της άθλησης***

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται σε ολόκληρη την προσωπικότητά τους και έχουν ανάγκη ενίσχυσης στους τομείς: γλώσσα, αντίληψη, κινητικότητα, μαθησιακή, συναισθηματική & κοινωνική συμπεριφορά. Η κινητικότητα των μαθητών είναι περιορισμένη, με συχνή εμφάνιση διαταραχών της στάσης του σώματος, ασυνέργεια στις κινήσεις, ψυχικά προβλήματα, προβλήματα βάρους σώματος κλπ., και επειδή ο έλεγχος του σώματος, αποτελεί ως γνωστό θεμέλιο για την συναισθηματική νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην κίνηση & στην αγωγή μέσω της κίνησης.

Ικανότητες όπως αντοχή, αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία, υπευθυνότητα, ανεκτικότητα και συνεργασία ενισχύονται και προωθούνται στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ αλλά και του σχολικού αθλητισμού επιδόσεων, όπου οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες τους ωθούνται να ανακαλύψουν τα όρια των δυνατοτήτων τους. Προγράμματα συνεργασίας του σχολείου με τους συλλόγους παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή, από πολύ νωρίς να γνωρίσει τη ζωή στο σύλλογο, ενώ οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής στο σύλλογο επηρεάζουν θετικά την απόδοσή του στην κινητική αγωγή στο σχολείο (Bös & Scholtes, 1990) Επίσης συνεισφέρουν στη αγωγή υγείας καθώς παρακινούνται οι μαθητές να ασκούνται και εξωσχολικά όπως για παράδειγμα στην κολύμβηση και στις χειμερινές δραστηριότητες. Το σχολείο διαθέτει αίθουσα γυμναστικής, γήπεδο που χρησιμοποιείται και για το στίβο, κολυμβητήριο και μια αυλή όπου δίνεται η δυνατότητα άσκησης των παιδιών στα διαλείμματα. Υπαίθριες δραστηριότητες εκτελούνται στο ποτάμι και βοηθούν στην πραγμάτωση των στόχων της ΦΑ. Στις συνεργασίες με αθλητικούς συλλόγους και σχολεία γενικής εκπαίδευσης μέσω πιλοτικών προγραμμάτων οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (8<sup>ης</sup>, 9<sup>ης</sup>, 10<sup>ης</sup>) έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ακόμη πιο εντατικές αθλητικές δραστηριότητες όπως σκι, ιστιοπλοΐα, ιππασία, χορό και πάλη με τα γνωστά οφέλη που προκύπτουν σε νευροκινητικό, οπτικοκινητικό και ψυχοκινητικό επίπεδο. Η νέες αντιλήψεις που προωθούνται τελευταία για τη διαμόρφωση ενός 'κινητικού σχολείου' εφαρμόζονται και εδώ καθώς δίνεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης της κίνησης και στην αίθουσα διδασκαλίας: για πχ. **στο μάθημα των μαθηματικών** οι μαθητές εργάζονται με όργανα γυμναστικής όπως ράβδους, μπάλες του τέννις, softball, παιχνίδια αριθμητικής με κίνηση στο χώρο, ομαδική εργασία. **Στη Γλώσσα** : συχνά χρησιμοποιούνται παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, εργασία σε σταθμούς και γίνεται χρήση υλικών όπως σχοινάκι, τροχοσανίδα, πεταλοσανίδα. Συχνά δε η διδασκαλία μεταφέρεται σε ελεύθερο χώρο, στη αυλή όπου υπάρχουν σταθερά καθίσματα και τραπέζια, επίσης στη πόλη με επισκέψεις σε παιδότοπους έτσι μέσο όρο μεσολαβούν 10-15 λεπτά κίνηση στο κάθε μάθημα (Baumann, 2006).

Τόσο η κινητική αγωγή όσο και η Ψυχοκινητική αγωγή αποτελούν βασική αναπτυξιακή αγωγή στα γερμανόφωνα κράτη. Η Frostig στην Αυστρία εκπρόσωπος της κινητικής αγωγής, εργάστηκε στο γλωσσικό και αντιληπτικο-κινητικό τομέα με παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και προώθησε την άποψη της αναγκαιότητας εξάσκησης της οπτικής αντίληψης ως ύψιστης σημασίας για τη μάθηση στο σχολείο. Οι αντιληπτικοκινητικές δοκιμασίες και τα θεραπευτικά προγράμματα άσκησης στην κινητική αγωγή που δημιούργησε, γίνονται διεθνώς αποδεκτά και αφορούν τόσο στην πρόληψη όσο και στη θεραπεία. Οι μελέτες της Frostig αποτελούν περιεχόμενα σπουδών σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές ειδικής αγωγής με κατεύθυνση την κινητική αγωγή.

Παράλληλα με την εξέλιξη της **κινητικής αγωγής** εξελίσσεται μια νέα μορφή κινητικής αγωγής η **Ψυχοκινητική αγωγή** που εκφράζεται μέσα από τη προσπάθεια του Kiphard καθηγητή φυσικής αγωγής, ο οποίος αφοσιώθηκε στη Θεραπευτική παιδαγωγική και εργαζόμενος αρχικά σε παιδοψυχιατρικές κλινικές στη Γερμανία, με παιδιά που εμφάνιζαν κινητικές διαταραχές ή κινητική αδεξιότητα διαπίστωσε ότι μέσω της κίνησης βελτιώνεται ταυτόχρονα και ο ψυχισμός του παιδιού. Η ψυχοκινητική αγωγή «...ως σφαιρική, ανθρώπινη και σύμφωνα με τις παιδικές ανάγκες μορφή, αναπτυξιακή κινητική αγωγή» περιγράφει την ανθρώπινη κινητικότητα και εκφράζει τη στενή σχέση αντίληψης, εμπειρίας, βιώματος και δράσης. Η κίνηση δεν παρατηρείται ως μια αναφορά στο σώμα αλλά αποτελεί έκφραση ολόκληρης της προσωπικότητας του ανθρώπου «ψυχή-πνεύμα» (συναισθηματικές βιωματικές εμπειρίες) και κινητικότητα (κινητικές βιωματικές εμπειρίες (Eggert, 2005, Kiphard, 2001). Κατά την θεραπεία με άσκηση ο Kiphard συμπεριέλαβε στοιχεία της Ρυθμικής, της Παιδαγωγικής Γυμναστικής και της Ενόργανης Γυμναστικής. Η Ψυχοκινητική αγωγή βρίσκεται στο σημείο τομής **της θεραπείας και της παιδαγωγικής** και ανάλογα με την ομάδα και το πρόβλημα, μπορεί να «ενισχύει» και να «θεραπεύει». Κατ' αυτόν τον τρόπο επιδρά όχι μόνο θεραπευτικά (ψυχοκινητική παρέμβαση) αλλά και προληπτικά (ψυχοθεραπευτική αγωγή). Σημαντική επομένως είναι η έγκαιρη παρατήρηση - Διάγνωση και εφαρμογή σχεδιασμένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση κινητικών και άλλων μειονεξιών – έτσι για παράδειγμα ένα μοντέλο άσκησης προσανατολισμένο στην εξάσκηση κινητικών περιεχομένων οδηγεί σε πολλαπλά οφέλη. Ο παιδαγωγός ή ο θεραπευτής δεν επικεντρώνεται στην επίτευξη απόδοσης ή στην επίτευξη κάποιου αποτελέσματος, διότι αυτό αποπροσανατολίζει από τις πραγματικές ανάγκες. Συστήνεται σε όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ή τη θεραπεία των παιδιών, να στοχεύουν κύρια στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στις ανάγκες τους, επιτρέποντας τα να παίζουν και να εκφραστούν κινητικά ελεύθερα (Kiphard, 1989).

Ο Kiphard έβαλε τα θεμέλια ώστε να δημιουργηθεί στο **Πανεπιστήμιο του Marburg** (1983) η πρώτη Πανεπιστημιακή σχολή στην Ευρώπη Κινησιοπαιδαγωγικής-Κινησιοθεραπείας με βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές. Όπου η μεν Κινησιοπαιδαγωγική αποτελεί μοντέλο υλιστικής προσέγγισης της αγωγής μέσω της βιωματικής άσκησης και της κίνησης, ενώ η κινησιοθεραπεία αποτελεί «τη μεθοδολογία της κινητικής αγωγής για την αντιμετώπιση των αποκλίσεων, των ελλείψεων, των συμπεριφορικών διαταραχών και της ανθρώπινης απόδοσης» πρόκειται για επιστήμη με πολύπλευρα ερευνητικά πεδία (Kiphard, 1995, Schilling, 1986). Επειδή η αξία της ΨΑ αναγνωρίστηκε στην Ευρώπη από πολύ νωρίς ως άσκηση που μπορεί να επηρεάσει θετικά και στοχευμένα το παιδί με αναπηρίες εφαρμόζεται ευρέως σε όλους τους τύπους σχολείων στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση ειδική και κανονική. Στην Αυστρία όπως και στα γερμανόφωνα σχολεία της Ελβετίας, Ολλανδίας και Βελγίου καθώς επίσης και στη Γερμανία



θεσπίστηκε νόμος που κατοχυρώνει το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να παίρνουν μέρος σε ομαδικές και εξατομικευμένες συνεδρίες Ψυχοκινητικής θεραπείας τόσο στα πλαίσια της σχολικής τους φοίτησης όσο και της εξωσχολικής με κάλυψη των εξόδων από τις σχολικές κοινότητες και τα ασφαλιστικά ταμεία. Με αυτό τον τρόπο κατοχυρώθηκε το επάγγελμα του παιδαγωγού - Θεραπευτή Ψυχοκινητικής αγωγής καθώς εδώ και χρόνια προσλαμβάνεται εκπαιδευτικό προσωπικό για να διδάξει σε προσχολικές και σχολικές μονάδες κανονικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αν και αρχικά η ψυχοκινητική αγωγή βασίστηκε στο ιατρικό μοντέλο δηλαδή σε περιπτώσεις διαταραχών εξατομικευμένη θεραπεία, τα τελευταία χρόνια εντάσσεται και στα σχολικά προγράμματα φυσικής αγωγής στις τάξεις ένταξης (Zimmer, 2006) .

### **Η σημερινή κατάσταση στην Σχολική φυσική αγωγή στις τάξεις ένταξης**

Στη σχολική φυσική αγωγή στις τάξεις ένταξης, δίνεται ελάχιστη προσοχή, μολονότι κάτω από ανάλογες συνθήκες και πλαίσιο οργάνωσης, η από κοινού διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις και να ενισχυθεί η δυνατότητα ενσωμάτωσης των μαθητών. Δυστυχώς δεν υπάρχει κανένα ψήφισμα που να επιβάλλει υποχρεωτική φοίτηση στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής για παιδιά με αναπηρία, αντίθετα συχνά αυτά παίρνουν απαλλαγή από το μάθημα είτε για ιατρικούς λόγους είτε εξαιτίας έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών ή έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών ή λόγω μη ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Fediuk, 1999).

Η από κοινού κινητικές δραστηριότητες, επιδρούν θετικά τόσο στη διαμόρφωση του σχολείου ως ζωτικού χώρου για όλους τους μαθητές, όπου προωθείται η υγεία και η ανάπτυξη της κινητικότητας όσο και στη ανάγκη να γνωρίσουν οι μαθητές εκατέρωθεν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, με αποτέλεσμα να παρέχεται η ευκαιρία στους μη ανάπηρους μαθητές να αναπτύξουν συμπάθειες και να δείξουν κατανόηση για τους συμμαθητές τους με προβλήματα.

Η 'χρόνια υποχρηματοδότηση' του μαθήματος ΦΑ για μαθητές με αναπηρία οδηγεί συχνά σε μείωση της διάρκειας των ωρών ΦΑ. Τονίζεται συνεχώς ότι το μάθημα ΦΑ στις τάξεις ένταξης, είναι ανάγκη να προσαρμοστεί καλύτερα στις ανάγκες του μαθητή με αναπηρία, και να προσδίδετε ελάχιστη σημασία στο συναγωνισμό και τη νίκη. Συχνά η ΦΑ στις τάξεις ένταξης μπορεί να έχει και αντίθετα αποτελέσματα, όταν οι διδακτικές μονάδες δε σχεδιάζονται ή ο σχεδιασμός τους είναι ανεπαρκής, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και δε διαθέτουν εξειδίκευση, δεν έχουν θετική άποψη για την ένταξη, δεν ακολουθούνται κανόνες. Όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν σε απομόνωση και διαχωρισμό των μαθητών με αναπηρία και να τους στερήσει τη διάθεση για κίνηση. Η αλλαγή του κανονικού σχολείου σε σχολείο ένταξης δημιουργεί οργανωτικά και πολιτισμικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπισθούν καθώς επιφέρει ανασφάλεια και στις δυο πλευρές των συμμετεχόντων μαθητών, για το λόγο αυτό, απαιτείται συνεργασία πολλών ειδικοτήτων. Όμως, όχι μόνο οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία, υποφέρουν εξαιτίας ενός τέτοιου μαθήματος που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων, αλλά και οι καθηγητές ΦΑ που διαπιστώνουν την ανεπάρκεια τους σε ότι αφορά το μεθοδικό-διδακτικό σχεδιασμό ενός μαθήματος φυσικής αγωγής με ενταξιακό προσανατολισμό (La Master et al., 1998). Για παράδειγμα, οι μη αποσαφηνισμένες προσδοκίες και μη καταμερισμός καθηκόντων, η μη συζήτηση για «το περιεχόμενο της συνεργασίας, για «την ποιοτικά καλή διδασκαλία» ή για «την πειθαρχία» - μπορούν να αποτελέσουν τις αρχικές δυσκολίες (Lischer, 1997). Τέλος το Team των διδασκόντων θα πρέπει να εργάζεται ομαδικά, να αξιολογεί περιοδικά το διδακτικό

του έργου και να το αναπροσαρμόζει. Σχολικές δομές, ειδική εκπαίδευση, εξειδίκευση, συνέχιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων για απόκτηση γνώσεων και ειδικών ικανοτήτων θεωρούνται απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορούν οι διδάσκοντες να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν την πολυμορφικότητα διαφορετικών μαθησιακών προϋποθέσεων και μαθησιακών και κινητικών δυνατοτήτων των μαθητών τους και να τους ενισχύουν ανάλογα στην ανάπτυξή τους (Doll-Tepfer, 1994).

### **Η διδακτική βασικό εργαλείο για τη διαχείριση της ετερογένειας στο μάθημα της Σχολικής Φυσικής αγωγής στις τάξεις ένταξης**

Στόχος της ΦΑ στις τάξεις ένταξης είναι η δημιουργία ετερογενών ομάδων, αδιαχώριστων στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας με τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτή την ένταξη σε επίπεδο επίτευξης μαθησιακών στόχων (μαθητές διαφορετικού επιπέδου γνώσεων και κινητικών ή νοητικών ικανοτήτων). Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, η διδακτική αποτελεί σημαντικό εργαλείο αντιμετώπισης της ετερογένειας καθώς προσφέρει δομές-στοιχεία και μεθόδους μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η διαμόρφωση περιεχομένων και σχέσεων, ώστε να παραχθεί ωφέλιμη μάθηση για όλους και σε κοινό πάντα αντικείμενο μελέτης. Μαθητές με ειδικές ανάγκες ενσωματώνονται σε ομάδες διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικού επιπέδου μάθησης, η πολυμορφικότητα, η ετερογένεια είναι φυσιολογική και με την έννοια της **διεύρυνσης** χρησιμοποιείται ως τέτοια προς όφελος της μάθησης. Πολλά μεθοδικά στοιχεία εξασφαλίζουν τη δομή και την οργάνωση της από κοινού αλλά και εξατομικευμένης μάθησης (Reiser, 1991).

Σύμφωνα με τη νομοθετική ρύθμιση για ένταξη η κινητική αγωγή και το μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να διαμορφώνονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι από κοινού μαθησιακές διαδικασίες για παιδιά με και χωρίς αναπηρίες να διευρύνονται σε πολλούς τομείς. Να δημιουργούνται **‘καταστάσεις’** που να οδηγούν σε από κοινού επίλυση των κινητικών θεμάτων ή σε εναλλακτικές για παράδειγμα με παιχνίδια συνεργασίας, άσκηση και δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον, βιωματική παιδαγωγική, ψυχοκινητική αγωγή, ρυθμική, χειμερινές και εαρινές εβδομαδιαίες αθλητικές συναντήσεις για όλους κλπ (Fediuk et al., 1996). Ταυτόχρονα όμως ο εκπαιδευτικός να μη παραβλέπει και την ανάγκη προώθησης της ικανότητας για επίδοση. Στη διάρκεια της διδασκαλίας, να εναλλάσσονται δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον παιδαγωγό με θέματα κοινά αλλά και εξατομικευμένα καθώς το περιβάλλον της διδασκαλίας και η ίδια η διδασκαλία μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται με συνεχείς προκλήσεις και κίνητρα, ώστε να προσελκύουν όλους τους μαθητές, με ή χωρίς αναπηρία (Kurz, 1992). Διαπιστώνει κανείς ότι με τη θεματολογία της ένταξης, το μάθημα ΦΑ και η επιστήμη της ΦΑ βρίσκονται μπροστά σε νέες προκλήσεις, βαθιές τομές που μεταβάλλουν και διαφοροποιούν τις κατευθυντήριες γραμμές **της αθλητικής παιδαγωγικής** ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ατομικότητα και την αντιμετώπιση του μεγάλου βαθμού ετερογένειας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της σχολικής ΦΑ αποτελούν τη βάση για τη σχολική ΦΑ στις τάξεις ένταξης, όπως επίσης οι κανόνες της ενταξιακής κατεύθυνσης για τη κανονική σχολική ΦΑ είναι σημαντικοί, εφόσον στην ουσία από άποψη διδακτικής και μεθοδολογίας απευθύνονται στις ατομικές μαθησιακές προϋποθέσεις, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Ωστόσο βέβαια τα μέτρα ένταξης στο μάθημα της σχολικής ΦΑ δε θεωρούνται επαρκή και μόνο περιορισμένα μπορούν να λύσουν το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με συμπεράσματα ερευνών στο μάθημα σχολικής ΦΑ με ενταξιακό προσανατολισμό τονίζεται, η προσπάθεια για ένταξη, να μη

περιορίζεται μόνο μέσω της σχολικής ΦΑ που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, αλλά ο στόχος της ένταξης, να πραγματοποιείται και έξω από τα όρια του σχολείου, με από κοινού εξωσχολικές δραστηριότητες (Fediuk & Scheid, 1999, Scheid, 1995, Fediuk et al., 1996). Η δυνατότητα άσκησης στον εξωσχολικό τομέα πρέπει να προωθηθεί ακόμη περισσότερο με οργανωμένη άσκηση. Η έλλειψη και μη επαρκή κάλυψη με μεγαλύτερη προσφορά δυνατότητας ΦΑ για μαθητές με αναπηρίες σηματοδοτεί την ανάγκη οργάνωσης ενός συστηματικού δικτύου κοινής προσπάθειας με όλους τους φορείς της άθλησης και όλους τους υπεύθυνους (Weichert, 1997).

Για το λόγο αυτό, πολυάριθμα μοντέλα – πρότυπα, που αφορούν την ένταξη μέσω της άσκησης για τον ελεύθερο χρόνο, έχουν αναπτυχθεί στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, και εφαρμόζονται με μεγάλη επιτυχία εδώ και αρκετό καιρό και προσφέρουν πολλές και κατάλληλες δυνατότητες άσκησης για ‘τον ελεύθερο χρόνο’.

Τέλος, στοχευμένες έρευνες στην σχολική πράξη σε θέματα μεθοδολογικής προσέγγισης, κρίνονται απολύτως απαραίτητες για τη συνέχιση της υλοποίησης αυτής της εκπαιδευτικής σχολικής κατεύθυνσης με ενταξιακό προσανατολισμό.

Τέλος να σημειωθεί ότι η ένταξη δεν συμβαίνει από μόνη της, αλλά το μάθημα ΦΑ με ενταξιακό προσανατολισμό πρέπει να σχεδιάζεται και να εκτελείται έτσι ώστε να υπερτερούν τα θετικά στοιχεία και να μειώνονται κατά το δυνατόν τα προβλήματα από αυτή τη συνύπαρξη. Η επιτυχία της εφαρμογής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Κατάλληλες συνθήκες πλαισίου όπως Διδακτικό προσωπικό και εξειδίκευση, Υλικοτεχνική υποδομή, οργάνωση του μαθήματος, μέθοδοι και περιεχόμενα, ευνοούν για μια θετική επίδραση του μαθήματος ΦΑ με ενταξιακό προσανατολισμό ενώ αντίθετα ελλείψεις στα παραπάνω, οδηγούν σε αρνητικές επιδράσεις σε ότι αφορά τα μέτρα ένταξης (Heimlich, 2003).

Τελειώνοντας, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του υπουργείου παιδείας της Γερμανίας τέσσερις τομείς αναφέρονται για τις τάξεις ένταξης στο μάθημα ΦΑ:

1. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί για τα παιδιά και νέους με αναπηρία ένα κόσμο για παιχνίδι, κίνηση και άθληση
2. Να προσφέρεται μάθημα ΦΑ και εκτός του καθιερωμένου μαθήματος σχολικής ΦΑ ως ενισχυτική διδασκαλία
3. Να προσφέρονται αθλητικές δυνατότητες στον εξωσχολικό τομέα
4. Να εξειδικεύονται οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ειδικής σχολικής ΦΑ και να προσλαμβάνεται επιπλέον προσωπικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος (Krustin, 1991).

Ιδιαίτερα επιθυμητό είναι βέβαια, η επιστήμη με βάση τις διαφορετικές προκλήσεις που προκύπτουν από τους παραπάνω τομείς να εξετάζουν και αναλύουν για παράδειγμα α) δραστηριότητες και συμμετοχή μαθητριών και μαθητών με αναπηρία στο μάθημα σχολικής ΦΑ και εξωσχολικής ΦΑ όπως και τις δυνατότητες κινητικής αγωγής, αθλοπαιδιών και αθλητικών δραστηριοτήτων στη γενική εκπαίδευση.

β) την κατάσταση της σχολικής ΦΑ και εξωσχολικής ΦΑ στα σχολεία που παρέχουν ενισχυτική φροντίδα

γ) την κατάσταση που επικρατεί στην σχολική ΦΑ στις τάξεις ένταξης και οι δυνατότητες άσκησης καθώς και τις δυνατότητες εξωσχολικής άσκησης για άτομα με αναπηρία

δ) την κατάσταση της ειδίκευσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών για τη σχολική ΦΑ και εξωσχολική άσκηση, υπό τη θεώρηση της ένταξης (Kleindienst-Cachay, 1993).

Εάν όλα αυτά συμβούν τότε μόνο θα μπορεί να γίνεται λόγος για ένα επιτυχημένο σχολικό μοντέλο στο οποίο θα πραγματοποιείται η ένταξη με τη βοήθεια των κατάλληλα εκπαιδευμένων διδασκόντων του μαθήματος ΦΑ.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- BAUMANN, S. *Von der spielerischen Wassergewöhnung und Wasserbewältigung zum Schwimmen und spielerischen Trainieren in heterogenen Schwimmgruppen*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen, 2006.
- BLOCK, M. E. & KREBS, P. L. (1992). An alternative to least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 9, 97-113
- BÖS, K. & SCHOLTES, U. (1990). Integrativer Sportunterricht von nichtbehinderten und geistig behinderten Schülern. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, 246-253
- DOLL-TEPPER, G. *Einstellungen von Sportlehrkräften zur Integration von Menschen mit Behinderungen in Schule und Verein*. Köln 1994.
- EBERWEIN, H. *Altagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*. Schondorf, Hoffmann, 1994.
- EGGGERT, D. *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Verlag Modernes Lernen, 2005.
- FEDIUK, F. *Integrierter Sport mit geistig retardierten und nichtretardierten Jugendlichen – theoretische Grundlagen und Ergebnisse einer feldexperimentellen Untersuchung*. Köln 1988.
- FEDIUK, F. *Integrativer Schulsport. Eine Analyse nationaler und internationaler Beiträge zum gemeinsamen Schulsport von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen*, (Habilitationsschrift). Kassel 1999.
- FEDIUK, F., HEIDENREICH, R., KRÖNERT, M. *Curriculare Bausteine für Bewegungserziehung und Sport im Gemeinsamen Unterricht*. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung*. Bönen 1996, 103-112.
- HEIMLICH, U. *Integrative Pädagogik*. Eine Einführung. Stuttgart, Kohlhammer, 2003.
- HINZ, A. *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg 1993.
- KAPUSTIN, P. *Familie und Sport*. Mayer & Mayer, Aachen 1991.
- KERP, S.: *Möglichkeiten und Grenzen der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in den Sportunterricht der Primarstufe*. (Unveröff. Diplomarbeit). Köln 1993.
- KESSELRING, A.: *Prozeßanalyse der motorischen Lernfortschritte und der Integration einer blinden Schülerin*. (Dissertation). Heidelberg 1989.
- KLEINDIENST-CACHAY, C. (1993): *Sportpädagogische Reflexionen zur wohnortnahen Integration*. *Sportunterricht* 42, 507-518
- KMK: *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45 (1994), 484-494.
- KIPHARD, E. J. *Mototherapie-Teil I. Psychomotorische Entwicklungsförderung*, Band 2, Verlag modernes lernen, 4., unveränderte. Aufl., Borgmann, Dortmund, 1995.
- KIPHARD, E. J. *Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung*. Band 1, Verlag modernes Lernen, 9, unveränderte. Aufl., Borgmann, Dortmund, 2001.

- KURZ, D. *Sport mehrperspektivisch unterrichten - warum und wie? Sport zwischen Tradition und Zukunft*. Hoffmann, Schondorf, 1992, 15-18.
- LA MASTER, K. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 1, 64-8
- REISER, H. *Wege und Irrwege zur Integration*. In: SANDER, A./RAIDT, P. (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*. Sankt Ingbert 1991, 13-33.
- RHEKER, U. *Spiel und Sport für alle. Integrationssport für Familie, Verein und Freizeit*. Aachen 1993.
- SCHEID, V. *Chancen der Integration durch Sport*. Aachen 1995.
- STREICHER, W./LESKE, R. (1985). Soziale Integration Geistig behinderter im Sportunterricht der Grund- und Hauptschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36, 477-487.
- SCHILLING, F. Motorische Entwicklung als Adaptationsprozeß. In Müller-Volkamer, M. & Zimmer, R. (1986). *Kinderzentrierte Mototherapie. Motorik*, 9 : 49-58.
- ZIMMER, R. (). *Handbuch der Psychomotorik, Theorie und Praxis der psychomotorische Förderung von Kindern*. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 2006.
- WEICHERT, W. (1997). Integration durch Bewegungsbeziehungen. *Sportpädagogik* 21, 2, 46-49.
- WURZEL, B. *Sportunterricht mit Nichtbehinderten und Behinderten. Untersucht am Beispiel von Sehenden und Blinden*, Schorndorf 1991.
- WURZEL, B. (2001). Gemeinsamerunterricht von Nichtbehinderten und Behinderten – auch im Sport? *Praxis der Psychomotorik*, 26, 258-262.
- WURZEL, B. (2003). Was über “erstbeste Lösungen“ hinausgeht. Über die Notwendigkeit didaktisch-methodischer Maßnahmen in heterogenen Gruppen. *Sportpädagogik*, 27: 4, 40-43.

## **5<sup>η</sup> Ομιλία**

Δουλκερίδου Αγάπη, Υποψήφια Διδάκτορας, ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ  
Στάσεις καθηγητών Φ.Α. στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο

Εδώ και αρκετές δεκαετίες αποτελεί θέμα διαρκούς δημόσιας συζήτησης η ένταξη των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στις τάξεις του γενικού σχολείου. Σήμερα, παρά το γεγονός ότι αυτοί φοιτούν ακόμα σε ειδικά σχολεία, υπάρχει η τάση, ως συνέπεια εθνικών και διεθνών πολιτικών εκπαίδευσης, να ενταχθούν στη γενική εκπαίδευση (Meegan, & MacPhail, 2006). Η ένταξη ορίζεται ως η εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρίες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, ακόμα και αν απαιτούνται ειδικές υπηρεσίες για να την κάνουν αποτελεσματική (Block & Vogler, 1994). Σύμφωνα με την Sherrill (1998), εξαιρέσεις σ' αυτήν την πρακτική μπορεί να είναι ο πληθυσμός με σοβαρή μέχρι βαθιά νοητική καθυστέρηση και/ή πολλαπλές αναπηρίες, που κάνουν την επιτυχία στην τυπική τάξη πολύ δύσκολη ή αδύνατη. Σχολική ένταξη σημαίνει η παροχή κατάλληλης υποστήριξης και βοήθειας στους μαθητές με αναπηρία και με Ε.Ε.Α., καθώς και η πλήρης αποδοχή τους ως ενεργά μέλη από τους συνομηλίκους τους στην τάξη τους (Kudlacek, et. al., 2008).

Τα πλεονεκτήματα της πλήρους ένταξης των μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στη γενική εκπαίδευση τονίζονται από τους ερευνητές Freeman, & Alkin, (2000), οι οποίοι επισημαίνουν το αρνητικό κοινωνικό και ακαδημαϊκό κόστος της ξεχωριστής ειδικής. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές Mrug & Wallander (2002), τονίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν τις ίδιες πιθανότητες και ευκαιρίες να συμμετέχουν ισότιμα με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία στο σχολείο και σε διάφορα κοινωνικά γεγονότα (π.χ. γιορτές, αθλητικές εκδηλώσεις κ.λ.π). Η ένταξη σαφώς ευνοεί και τους μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς κι αυτοί μαθαίνουν να προσεγγίζουν τους συμμαθητές τους με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. (Romer, & Haring, 1994), να αναπτύσσουν κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας (Lieber, Capell, Sandal, Wolfberg, Horn, & Bechman, 1998), καθώς και να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται απέναντι στις ανάγκες των μαθητών με χαρακτηριστικά που διαφέρουν από το μέσο όρο της «φυσιολογικής ανάπτυξης» (Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992).

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία έχει κάνει σημαντική πρόοδο στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η σύγχρονη πολιτική της ειδικής εκπαίδευσης της χώρας ορίζεται από τον Νόμο 3699/02-10-2008 (ΦΕΚ 199, Α'), ο οποίος προβλέπει τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στην τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ή σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, κατόπιν γνωμάτευσης των εκάστοτε Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και υπό την εποπτεία και καθοδήγησή τους. Όταν η φοίτηση στα συνήθη σχολεία ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη λόγω του είδους και του βαθμού της αναπηρίας, η εκπαίδευση των παιδιών παρέχεται σε αυτοτελή σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε ιδρύματα και σε εξαιρετικές περιπτώσεις στο σπίτι. Μέσα από το νέο Νόμο διαφαίνεται ότι ο γενικότερος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ είναι η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχολείου, το οποίο να είναι στη θέση να ανταποκριθεί στα ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα κάθε μαθητή.

Η ένταξη μαθητών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. με μαθητές χωρίς αναπηρίες πραγματοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) σε

σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος (Sherrill, 2004). Με την κίνηση της ολοκληρωτικής ένταξης συμπίπτουν οι αλλαγές στη φιλοσοφία για την προσφορά υπηρεσιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στους μαθητές με αναπηρίες (Block & Krebs, 1992). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) καλούνται να προετοιμαστούν την ένταξη μαθητών με αναπηρίες στο μάθημά τους. Τα προγράμματα ένταξης προϋποθέτουν την ικανότητα του γυμναστή και τη διαθεσιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης (εξοπλισμός, προσωπικό, κ.α.) (Auxter, Pyfer & Huettig, 2001). Ωστόσο, αναφέρονται εμπόδια, όπως ανεπαρκής προετοιμασία, μεγάλος αριθμός μαθητών στο τμήμα, έλλειψη προσωπικού υποστήριξης & εξοπλισμού (Auxter et al, 2001, Sherrill, 1998).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία σε μία τάξη ένταξης. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι οι στάσεις των ΚΦΑ απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες και με Ε.Ε.Α. (Tripp, & Sherrill, 1991; Jansma, & French, 1994; Sherrill, 2004; Morley, et. al., 2005). Ο Allport (1935), περιγράφει τη στάση «ως μια νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από εμπειρίες και ασκεί άμεση ή δυναμική επίδραση πάνω στις αντιδράσεις του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται». Υποστηρίζει δε, ότι η στάση δεν είναι μια συμπεριφορά, αλλά μια κατάσταση που προηγείται αυτής. Στη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 2000; 1991), στην οποία στηρίζεται το Ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, κεντρικός παράγοντας είναι η πρόθεση να εκτελεστεί μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η πρόθεση επηρεάζεται από τις στάσεις απέναντι σε μία συμπεριφορά, τις υποκειμενικές νόρμες και τον έλεγχο αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς. Επομένως, είναι σημαντικό να μελετηθεί η στάση των Κ.Φ.Α. και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν, καθώς αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η θετική στάση τους μπορεί να οδηγήσει σε μία θετική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο (Jansma, & French, 1994).

Έχουν μελετηθεί διάφορες μεταβλητές που επηρεάζουν την στάση των καθηγητών. Έχει βρεθεί ότι η στάση των ΚΦΑ απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες στο μάθημά τους είναι περισσότερο θετική όταν έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή προετοιμασία (Hutzler, Zach & Gafni, 2005; Conaster, Block & Lepore, 2000; Kowalski & Rizzo, 1996; Block & Rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995), εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Hutzler, Zach, Gafni, 2005; Kozub & Poretta, 1998; Block & Rizzo, 1995; Schmidt-Gotz et al, 1994) και υψηλότερη αντιληπτική ικανότητα στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Kowalski & Rizzo, 1996; Block & Rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Schmidt-Gotz et al, 1994). Επίσης, το φύλο και η ηλικία είναι μεταβλητές που επιδρούν στη στάση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Κάποιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες έχουν ευνοϊκότερη στάση από τους άνδρες (Downs & Williams, 1994), ενώ άλλοι δεν βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων (Hodge et al, 2002; Rizzo & Vispoel, 1991). Οι DePauw και Goc Karp (1990) βρήκαν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές φυσικής αγωγής είχαν λιγότερο θετική στάση σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους, ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης και της ηλικίας των ΚΦΑ (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988).

Έχουν επίσης μελετηθεί και μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με την αλλαγή της στάσης απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες και με Ε.Ε.Α. Οι Hodge και Jansma (1999) βρήκαν ότι η στάση των φοιτητών Φυσικής Αγωγής βελτιώθηκε έπειτα από παρακολούθηση μαθημάτων Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ) και πρακτική εξάσκηση. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Folsom-Meek,

Nearing και Kalakian (2000). Σε άλλη έρευνα υποστηρίζεται ότι για τη θετική αλλαγή των στάσεων πολύ σημαντικό ρόλο έπαιξε η πρακτική εμπειρία που πήραν οι συμμετέχοντες από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης, σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων ΠΦΑ (Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen, & Krampf, 1999).

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες όσον αφορά στη στάση των Κ.Φ.Α. που διδάσκουν στο γενικό σχολείο. Μία έρευνα, κάτω από την οποία διεξήχθησαν άλλες τέσσερις, ήταν των Doulkeridou και Evaggelinou (2006), σύμφωνα με την οποία οι στάσεις των ΚΦΑ απέναντι στην ένταξη ήταν θετικές. Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, αλλά και μεταξύ των καθηγητών που δίδασκαν το μάθημα της Ολυμπιακής/Παραολυμπιακής Παιδείας και αυτών που δίδασκαν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην έρευνα της Εμμανουήλ (2006), διαπιστώθηκαν θετικές στάσεις των Κ.Φ.Α. απέναντι στην ένταξη, αλλά και η έλλειψη διαφοράς με βάση τις ηλικιακές ομάδες, ενώ στην έρευνα της Κοκκάρη (2007), που μελέτησε τις στάσεις των Κ.Φ.Α. επισημάνθηκε η αναγκαιότητα για συνεχή ενημέρωσή τους σε θέματα ένταξης. Όσον αφορά στο φύλο βρέθηκε ότι οι γυναίκες είχαν πιο θετικές στάσεις σε σχέση με τους άνδρες, ενώ στην έρευνα του Ρίζου (2007), δεν βρέθηκαν διαφορές σε σχέση με το φύλο, αλλά ούτε και μεταξύ των ΚΦΑ που δίδασκαν στα ειδικά και στα γενικά προγράμματα άθλησης. Στην έρευνα της Τολιοπούλου (2007) εξετάστηκαν οι στάσεις των φοιτητών στη ΦΑ. Διαπιστώθηκε ότι οι τελειόφοιτοι ήταν πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη από τους πρωτοετείς φοιτητές.

Ωστόσο, στην Ελλάδα διεξήχθησαν κι άλλες μελέτες για τη διερεύνηση των στάσεων των ΚΦΑ. Η έρευνα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), έδειξε ότι η συμβολή των Κ.Φ.Α. στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου εξαρτάται από το επίπεδο γνώσης που πιστεύουν ότι έχουν σε θέματα αναπηρίας. Οι Bekiari και Sakelariou (2004) βρήκαν θετικές τις στάσεις των ΚΦΑ, παρά το γεγονός ότι δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους ν' ανταποκριθούν απέναντι στην ένταξη. Επίσης, οι γυναίκες και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν θετικότεροι απέναντι στα οφέλη της ένταξης, ενώ οι άνδρες με μεγαλύτερη εμπειρία ήταν πιο θετικοί σχετικά με την ικανότητά τους και την παροχή υπηρεσιών. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι Κ.Φ.Α. αμφιβάλλουν ως προς το πόσο λειτουργική μπορεί να είναι η ένταξη μαθητών με αναπηρία στο αντίστοιχο μάθημα, λόγω της έλλειψης υπηρεσιών υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής (Papadopoulou, et. al., 2004). Αντίθετα, όπως φάνηκε από την μελέτη της Kontou και των συνεργατών της (1999), οι φοιτητές φυσικής αγωγής έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, ενώ για τα κορίτσια βρέθηκε ότι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση τους ήταν η υποκειμενική αντίληψη ικανότητας διδασκαλίας και για τα αγόρια η προηγούμενη εμπειρία. Τέλος, στην έρευνα των Theodorakis, Bagiatis & Goudas (1995) βρέθηκε ότι η πρόθεση των φοιτητών φυσικής αγωγής να δουλέψουν με άτομα με αναπηρία επηρεάζεται από τη δύναμη της στάσης τους απέναντι στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία. Όλα αυτά τα αποτελέσματα δίνουν μία πρώτη εικόνα της άποψης των Ελλήνων καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Οι ραγδαίες μεταβολές της στάσης εξαιτίας διαφόρων εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, όπως είναι η προσθήκη του μαθήματος της Ολυμπιακής/Παραολυμπιακής Παιδείας στα σχολεία, καθώς και η διοργάνωση αθλητικών γεγονότων, κρίνουν αναγκαία την περαιτέρω έρευνα της στάσης τους σε σχέση με παράγοντες που πιθανώς την επηρεάζουν, αλλά και για έρευνα σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

Συμπερασματικά, οι στάσεις όλων των Κ.Φ.Α. φάνηκαν να είναι θετικές απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φυσικής



Αγωγής στο γενικό σχολείο, αλλά διατηρώντας μία επιφύλαξη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αντίστοιχη συμπεριφορά. Το φύλο δεν διαπιστώθηκε να τις επηρεάζει. Φάνηκε ότι οι Κ.Φ.Α. πιστεύουν, ότι αφενός θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην οργάνωση τους μαθήματος, αφετέρου όμως θα υπάρξουν θετικές επιδράσεις τόσο στους μαθητές με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. όσο και στους μαθητές χωρίς αναπηρία. Θεωρούν ότι δεν έχουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, αλλά είναι πρόθυμοι να μάθουν. Η επαρκής προετοιμασία και η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών πρέπει να διευθετηθούν ώστε να γεφυρωθεί η θεωρία με την πράξη.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνουν και άλλες έρευνες, που θα μελετούν τις στάσεις των Κ.Φ.Α. απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρακολούθηση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου τα ολοκληρωμένα πορίσματά να δοθούν στους Κ.Φ.Α., στα πανεπιστημιακά Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, καθώς και στα υπουργεία που διαμορφώνουν την πολιτική για τη Φυσική Αγωγή. Η καλύτερη ακαδημαϊκή προετοιμασία θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να διδάξουν σε παιδιά με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στις τάξεις του γενικού σχολείου. Για τους Κ.Φ.Α. που υπηρετούν ήδη στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά υλικά και να γίνουν σεμινάρια σχετικά με θέματα αναπηρίας, στρατηγικών εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες και με Ε.Ε.Α., Παραολυμπιακής Παιδείας ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τη διδασκαλία σε άτομα με αναπηρία, αλλά και για να βελτιωθεί η στάση τους απέναντι στην ένταξη. Τα σεμινάρια προτείνεται να περιλαμβάνουν θεωρητική προσέγγιση αλλά και πρακτική εξάσκηση. Τέλος, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρέπει να παρέχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ώστε και οι ΚΦΑ να νιώθουν πιο ικανοί και με επαρκή υποστήριξη.

### **Ξένη Βιβλιογραφία**

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (802-827). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ajzen, I. (2000). Construction of a standard questionnaire for the theory of planned behavior. *Unpublished manual for construction of questionnaire*.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179 - 211.
- Ammah, J. & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89, 40 - 54.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book, Inc.
- Bekiari, A. & Sakelariou, K. (2004). Physical education teacher's opinions toward inclusion of students with disabilities. *Italian Journal of Sport Sciences*, 11, 10-15.
- Block, M.E., & Krebs, P.L. (1992). An alternative to least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 97-113.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Jash*, 20(1), 80-87.

- Block, M.E., & Vogler, E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 65(1), 40-44.
- Conaster, P., Block, M. & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.
- DePauw, K.P., & Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. Von Selzam (Eds.), *Adapted Physical Activity* (pp. 149-158). Berlin:
- Doulkeridou, A., & Evaggelinou, C. (2006). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. Proceedings from: 8<sup>th</sup> *European Conference of Adapted Physical Activity*, September 7-9, Olomouc, Czech Republic.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., & Kalakian, L.H. (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 52-58.
- Freeman, S. & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
- Hodge, S. & Jansma, P. (1999). Effect of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Jansma, P., & French, R. (1994). *Special physical education: Physical activity, sports, and recreation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontou, M., Asproдини, A., Katartzi, E., Evaggelinou, C. (1999). Physical Education students' attitudes toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. Proceedings, 7<sup>th</sup> *International Conference of Physical Education*, Komotini 21-23 May, Athlisis and Society, 22, 50.
- Kowalski, E.M., & Rizzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Kozub, F., & Porretta, ZD. (1998). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.
- Kudlacek, M., Jesina, O., Sterbova, D. & Sherrill, C. (2008). The nature of work and roles of public school adapted physical educators in the United States. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45-55.

- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Bechman, P. (1988). Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87–105.
- Meegan, S., & Mac Phail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 2(1), 75-97.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 84-107.
- Mrug, S., & Wallander, L. J. (2002). Self Concept of Young People with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267–274.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.
- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53–63.
- Rizzo, T.R., & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching Students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T.R., & Wright, R.G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Romer, L., & Haring, N. (1994). The social participation of students with deafblindness in educational settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 134–144.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of University students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17(1), 45-57.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (5<sup>th</sup> ed.). Dubuque, IA: WCB/McGraw-Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K. & Goudas, N. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (2), pp.151-160.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- Βαπορίδη, Ι., Κοκκαρίδας, Δ. & Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, (σελ. 40-47).
- Εμμανουήλ, Α. (2007). *Επίδραση της ηλικίας στη στάση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο μάθημα τη Φυσικής Αγωγής.*

- Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Κοκκάρη, Μ. (2007). *Η στάση των καθηγητών Ολυμπιακής Παιδείας απέναντι στην ένταξη και την αναπηρία*. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Θεματικού Συνεδρίου της Ένωσης Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, 8 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Ρίζος, Α. (2007). *Εκτίμηση των στάσεων καθηγητών φυσικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά και γενικά προγράμματα μαζικού αθλητισμού, απέναντι στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην «Κινησιολογία» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Τολιοπούλου, Θ. (2007). *Η επίδραση της ακαδημαϊκής προετοιμασίας στη στάση των φοιτητών του Τ.Ε.Φ.Α.Α. απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο τυπικό σχολείο*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Φ.Ε.Κ. 199 Α΄ της 02 Οκτωβρίου 2008, Νόμος 3699/2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

## **6<sup>η</sup> Ομιλία**

Καταρτζή Ερμιόνη, Λέκτορας, ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ  
Παιδιά με κινητική αδεξιότητα και Φ. Α.

Η κίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Η απόκτηση ικανότητας για κίνηση στην αρχή της ανάπτυξης επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον και αργότερα να αναπτυχθούν ψυχοκινητικά και ψυχοκοινωνικά, μέσα από τη συμμετοχή σε διαφορετικές μορφές παιχνιδιού και αθλητικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Μερικά από αυτά, χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με κινητική αδεξιότητα» (Wall, 1982). Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να παρουσιάσει τον ορισμό, τη συχνότητα εμφάνισης και τα βασικά κινητικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του παιδιού με κινητική αδεξιότητα καθώς επίσης και τον τρόπο αξιολόγησής του, έτσι ώστε να είναι δυνατή η ανίχνευσή του από τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο σχολείο με στόχο την έγκαιρη παρέμβαση για την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων του.

Η αναπτυξιακή διαταραχή της συναρμογής (Developmental Coordination Disorder - DCD), είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (APA), (Manual for Mental Disorders - Diagnostical Statistic Manual - DSM-IV, 1994), και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), (Classification of Diseases and Related Problems - ICD-10, 1993). Για τη διαταραχή αυτή έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι όπως, αναπτυξιακή αδεξιότητα, δυσπραξία, αντιληπτικοκινητική δυσλειτουργία και κινητικές δυσκολίες, όμως ο όρος κινητική αδεξιότητα είναι αυτός που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ερευνητές (Wright, 1997). Οι Hulme & Lord (1986), τα περιγράφουν ως παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην επαρκή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (μάθηση και εκτέλεση), χωρίς να υπάρχουν συγκεκριμένες αισθητηριακές, γνωστικές και νευρολογικές βλάβες. Υπάρχουν τέσσερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κινητική αδεξιότητα: α) Ανεπαρκής κινητική απόδοση σε βαθμό που να δημιουργεί δυσκολίες σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η ικανότητα να τρέφεται και να ντύνεται, καθώς και δραστηριότητες του σχολείου, όπως η γραφή, η ζωγραφική και οι δραστηριότητες παιχνιδιού, β) Απουσία νευρολογικών προβλημάτων που σχετίζονται με πυραμιδικές, εξωπυραμιδικές και άλλες εγκεφαλικές βλάβες, γ) Τυπική, ή σχεδόν τυπική νοημοσύνη με υψηλούς προφορικούς δείκτες νοημοσύνης στη δοκιμασία νοημοσύνης WISC, δ) Αποκλίσεις, όσο αφορά τις κινητικές δεξιότητες, με προβλήματα λεπτού χειρισμού σε μερικές και αδρού σε άλλες.

Στο σχολείο το παιδί μπορεί να εμφανίζει μία, ή και περισσότερες από τις παρακάτω δυσκολίες: αδέξια βάδιση, βραδύτητα στη μάθηση δεξιοτήτων όπως, κουτσό, τρέξιμο, ή άλμα, αργή ανάβαση και κατάβαση από σκάλες και αδυναμία στο δέσιμο κορδονιών και στο κούμπωμα κουμπιών. Επίσης, μπορεί να εμφανίζει βραδύτητα στη μάθηση ρίψης και υποδοχής μπάλας και γενικά μπορεί να θεωρηθεί αδέξιο κατά την εκτέλεση λεπτών (Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001) και αδρών κινητικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, εμφανίζει τάση να παρασύρει αντικείμενα και να σκοντάφτει πάνω σε συμμαθητές, ή αντικείμενα της τάξης (Barnett & Henderson, 1992) και γενικότερα, προβλήματα στον έλεγχο της στάσης (ισορροπία), (Wann, Mon-Williams & Rushton, 1998; Williams & Woollacott, 1997).

Η συχνότητα εμφάνισης της κινητικής αδεξιότητας απαντάται περίπου στο 5-10% του συνολικού πληθυσμού των παιδιών (APA, 1994; Gubby, 1975; Henderson

& Hall, 1982; Wright, 1997). Έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έδειξαν ότι, η συχνότητα εμφάνισης κυμαίνεται από 2,7% έως 15% (Henderson, Rose & Henderson, 1992; Ploje, 1987; van Dellen, Vaessen & Schoemaker, 1990; Wright, Sugden, Ng & Tan, 1994). Στην Ελλάδα οι μέχρι στιγμής προσπάθειες ανίχνευσης και αξιολόγησης δείχνουν πως το ποσοστό των παιδιών με κινητικά αδεξιότητα κυμαίνεται μεταξύ 7-11% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Κουρτέσης, 1997). Κλινικές μελέτες έχουν δείξει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια από ότι στα κορίτσια (Gordon & McKinlay, 1980). Ένας λόγος που δυσκολεύει την αξιολόγηση συχνότητας εμφάνισης της κινητικής αδεξιότητας είναι ότι, τα παιδιά που εμφανίζουν το πρόβλημα αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, με επιμέρους υποκατηγορίες και διαφορετικά χαρακτηριστικά η κάθε μία (Hoare, 1994; Maeland, 1992; Visser, 2003).

Με βάση τις θεωρίες της παρακίνησης, υποστηρίζεται από τους ερευνητές ότι, δημιουργείται ένα σύνδρομο κινητικής αδεξιότητας σαν αποτέλεσμα των κινητικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Επειδή, η έλλειψη ικανότητας στον κινητικό τομέα είναι εμφανής, τα παιδιά που έχουν κινητικές δυσκολίες δεν μπορούν να κρύψουν την φτώχη τους απόδοση κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών και των αθλημάτων. Οι κοινωνικές και κινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, το αναγκάζουν να αποφεύγει να συμμετέχει σε φυσικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε ομαδικές (Wall, Reid & Paton, 1990). Η μη συμμετοχή εμποδίζει ακόμη περισσότερο την κινητική ανάπτυξη και αυξάνει ακόμη περισσότερο τις διαφορές μεταξύ των παιδιών και των συνομηλίκων τους, όσον αφορά την απόδοση, ενώ οδηγεί και σε χαμηλά επίπεδα φυσικής κατάστασης. Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης στα παιδιά με κινητική αδεξιότητα, είναι η γενετική προδιάθεση, οι κοινωνικές πιέσεις, οι περιορισμοί από το περιβάλλον και η δομή και οι αξίες της οικογένειας, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο. Εάν η επίδραση είναι αρνητική, ο αρνητικός κύκλος από τη χαμηλή κινητική ικανότητα στην υποκινητικότητα και στα χαμηλά επίπεδα φυσικής κατάστασης ενισχύεται. Ο συνδυασμός της κακής κινητικής συναρμογής με το συναίσθημα της ανεπάρκειας ενισχύονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι μακροπρόθεσμες συνέπειες περιλαμβάνουν μείωση της παρακίνησης για συμμετοχή στη φυσική αγωγή, μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και συνεπώς λιγότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και της φυσικής κατάστασης. Οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές συχνά κριτικάρουν αρνητικά την κινητική απόδοση του παιδιού με αποτέλεσμα την απόσυρσή του από τη φυσική αγωγή. Αντίθετα, αν υπάρχουν θετικές επιρροές από την οικογένεια, τους φίλους και το κοινωνικό σύνολο αυτός ο αρνητικός κύκλος μπορεί να «σπάσει» (Hands & Larkin, 2002).

Στον τομέα της αξιολόγησης υπάρχουν διαθέσιμες έγκυρες δέσμες δοκιμασιών (Henderson & Sugden, 1992), οι οποίες χρησιμοποιούνται στη φυσική αγωγή. Το Movement Assessment Battery for Children (Movement ABC), αποτελεί την πιο δημοφιλή δοκιμασία στη βιβλιογραφία (Maeland, 1992; Miyahara, Tsujii, Hanai et al., 1998; Rosblad & Gard, 1998; Smits-Engelsman, Henderson & Michels, 1998; Wright et al., 1994). Η δοκιμασία αποτελείται από το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους δασκάλους ή γονείς (Movement ABC Checklist), την κινητική δοκιμασία, καθώς και οδηγίες για παρέμβαση. Η δοκιμασία έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές χώρες (Kourteisis, Tzetzis, Kioumourtzoglou & Mavromatis 2001; Miyahara et al., 1998; Rösblad & Gard, 1998; Smits-Engelsman et al., 1998; Wright & Sugden, 1998; Wright et al., 1994).

Έχουν αναπτυχθεί αρκετές διαφορετικές προσεγγίσεις παρέμβασης για τα παιδιά με κινητική αδεξιότητα τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, οι Sigmundsson,

Pedersen, Whiting, & Ingvaldsen (1998), συμπέραναν ότι ο εκπαιδευτικός ή οι διδακτικές αρχές και όχι η συγκεκριμένη μέθοδος παρέμβασης οδηγεί σε βελτίωση των προβλημάτων του παιδιού. Έτσι, όποια μέθοδο και αν διαλέξει ο καθηγητής φυσικής αγωγής, καλό είναι να λάβει υπόψη του τις παρακάτω πρακτικές συμβουλές:

- ✓ Χρήση της μεθόδου μερικής εξάσκησης ή ανάλυσης της δεξιότητας
- ✓ Ένα πρόγραμμα λίγων εβδομάδων δεν μπορεί να εξαλείψει ένα πρόβλημα που υφίσταται για χρόνια
- ✓ Δημιουργία του αισθήματος επιτυχίας από τις πρώτες προσπάθειες (αύξηση της δυσκολίας μιας δεξιότητας με μικρά βήματα)
- ✓ Εφαρμογή δραστηριοτήτων με πολλά επίπεδα επιτυχίας, παρά το αυστηρό κριτήριο «περνάς - κόβεις». Όχι επιλογή παιχνιδιών αποκλεισμού.
- ✓ Εξάσκηση με στόχο τις δεξιότητες στις οποίες υπάρχει δυσκολία
- ✓ Εκτέλεση των δεξιοτήτων σε διαφορετικές καταστάσεις, με διαφορετικές ταχύτητες και άλλες παραμέτρους
- ✓ Δραστηριότητες χωρίς άγχος και μεγάλα διαλείμματα μετά από κοπιαστική άσκηση
- ✓ Ελευθερία επιλογής της δραστηριότητας από το παιδί (Κουρτέσης, 2007).

### **Βιβλιογραφία**

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental health disorders (4<sup>th</sup> edition, revised)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Barnett, A.L. & Henderson, S.E. (1992). Some observations on the figure drawings of clumsy children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 341 – 355.
- Gordon, N. & McKinlay, I. (1980). *Helping clumsy children*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Gubbay, S.S. (1975). Clumsy children in normal schools. *The Medical Journal of Australia*, 1, 233-236.
- Hands, B. & Larkin, D. (2002). Physical fitness and developmental coordination disorder. In *Developmental Coordination Disorder*, Cermak, S. A. & Larkin, D. (Eds.). Delmar Thomson Learning, Albany, NY.
- Henderson, S.E. & Hall, D. (1982). Concomitants of clumsiness in young school children. *Developmental Medical and Child Neurology*, 24, 448-461.
- Henderson, L., Rose, P. & Henderson, S.E. (1992). Reaction time and movement time in children with developmental coordination disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 895 – 905.
- Henderson, S.E. & Sugden, D.A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. London: Psychological Corporation.
- Hoare, D. (1994). Subtypes of developmental coordination disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 158-169.
- Hulme, C. & Lord, R. (1986). Clumsy children – a review of recent research. *Child care, health and development*, 12, 257-269.
- Poeje, S.O. (1987). Developmental apraxia among Nigerian children in Enunu, Nigeria. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 502 – 507.
- Kourtessis, T., Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E. & Mavromatis, G. (2001). The effects of an intensive recreational program on children with movement difficulties. *New Zealand Journal of Disability Studies*, 9, 120-139.
- Maeland, A.F. (1992). Identification of children with motor coordination problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 330-342.

- Miyahara, M., Tsujii, M., Hanai, T., Jongmans, M., Barnett, A., Henderson, S., Hort, M., Nakanishi, K. & Kageyama, H. (1998). The Movement Assessment Battery for Children: A preliminary investigation of its usefulness in Japan. *Human Movement Science, 17*, 679-697.
- Rösblad, B. & Gard, L. (1998). The assessment of children with Developmental Coordination Disorders in Sweden: A preliminary investigation of the suitability of the Movement ABC. *Human Movement Science, 17*, 711-719.
- Sigmundsson, H., Pedersen, A.V., Whiting, H.T.A., & Ingvaldsen, R.P. (1998). We can cure your child's clumsiness: A review of intervention methods. *Scandinavian Journal of Rehabilitative Medicine, 30*, 101 -106.
- Smits-Engelsman, B.C.M., Henderson, S.E. & Michels, C.G.J. (1998). The assessment of children with Developmental Coordination Disorders in the Netherlands: The relationship between the Movement Assessment Battery for Children and the Korperkoordinations Test fur Kinder. *Human Movement Science, 17*, 699-709.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S. & Van Galen, G. P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science, 20*, 161 – 182.
- van Dellen, T., Vaessen, W. & Schoemaker, M. M. (1990). Clumsiness: definition and selection of subjects. In A. F. Kalverboer (Ed.), *Developmental Biopsychology, Experimental and Observational Studies in Children at Risk* (pp. 135-152). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Visser, J. (2003). Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities. *Human movement science, 22*, 479-493.
- Wall, A.E. (1982). Physically awkward children: A motor development perspective. In J.P. Das, R.F. Mulcahy & A.E. Wall (Eds.), *Theory and research in learning disabilities* (pp. 253-268). New York: Plenum Press.
- Wall, A.E., Reid, G. & Paton, J. (1990). The syndrome of physical awkwardness. *Problems in Movement Control, 27*, 283- 316.
- Wann, J.P., Mon-Williams, M. & Rushton, K. (1998). Postural control and coordination disorders: The swinging room revisited. *Human Movement Science, 17*, 491 –514.
- WHO (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Geneva, World Health Organization.
- Williams, H. & Woollacott, M. (1997). Characteristics of neuromuscular responses underlying posture control in clumsy children. *Motor Development: Research and Reviews, 1*, 8 –23.
- Wright, H.C. (1997). Children with Developmental Coordination Disorder – A review. *European Journal of Physical Education, 2*, 5-22.
- Wright, H.C. & Sugden, D.A. (1998). A school Based intervention program for children with Developmental Coordination Disorder. *European Journal of Physical Education, 3*, 35-50.
- Wright H.C., Sugden, D.A, Ng, R. & Tan, J. (1994). Identification of children with movement problems in Singapore: Usefulness of the Movement ABCB Checklist. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*, 150-157.
- Κουρτέσης, Θ. (1997). Αποτελέσματα εξάσκησης μέσα στο νερό σε παιδιά με προβλήματα στην κίνηση. Αθμοσέυτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.



Κουρτέσης, Θ. (2007). Μαθητές με μαθησιακές κινητικές δυσκολίες στο τυπικό σχολικό περιβάλλον. Στο *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Σκοποί-Στόχοι - Επιδιώξεις* (Κιουμουρτζόγλου). Εκδ Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.

## 12.30-14.00 – 2η συνεδρία

### **ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας** Συντονιστής: **Κοκαρίδας Δημήτριος, ΕΕΔΙΠ Ι**

#### **1<sup>η</sup> Ομιλία**

Κοκαρίδας Δημήτριος, Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. Ειδικής Φυσικής Αγωγής, Π.Θ.  
Ένταξη στην Περιφέρεια Θεσσαλίας

Με έναυσμα τη συμμετοχή μας στην ημερίδα με τίτλο «Η Ειδική Φυσική Αγωγή στην Εκπαίδευση», η πρώτη ενέργειά μας ήταν πρώτα να καταγραφεί η υπάρχουσα κατάσταση των τμημάτων ένταξης και των ειδικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας προκειμένου να πληροφορηθούν οι παρευρισκόμενοι της ημερίδας αλλά και να αποφασιστούν τα θέματα που θα παρουσιαστούν από εμάς, ως ειδικότητα της ειδικής φυσικής αγωγής του Π.Θ. Έτσι, μετά από πολύπλευρη και λεπτομερή συλλογή πληροφοριών, καταγράφηκε κατά πολύ κοντινή προσέγγιση ο αριθμός των τμημάτων ένταξης και των ειδικών σχολείων καθώς και των μαθητών που απασχολούνται σε αυτά κατά το εκπαιδευτικό έτος 2008-09 στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Νομός	Τμήματα Ένταξης		Ειδικά Σχολεία	Μαθητές	
	A/θμιας	B/θμιας		Τμήματα Ένταξης	Ειδικά σχολεία
Λάρισας	17 (142 μαθ.)	1ΤΕΕ (16 μαθ.) 1 ΕΕΕΚ (11μαθ.)	3 + 1 νηπ.	169	66
Μαγνησίας	28 (269 μαθ.)	1ΤΕΕ (41 μαθ.) 2 ΕΕΕΚ (22μαθ.) 3 Γυμν. (3 μαθ.)	9	335	82
Τρικάλων	17 + 1 τμήμα ένταξης μαθητών με κώφωση(191 μαθ.)	Δεν λειτουργούν λόγω έλλειψης προσωπικού	2 + 1 νηπ.	191	34
Καρδίτσας	31 (210 μαθ.)	1ΤΕΕ (15 μαθ.) 1 ΕΕΕΚ (10 μαθ.)	2 + 1 νηπ.	235	18
<b>Σύνολο</b>	<b>94 (812 μαθ.)</b>	<b>10 (118 μαθ.)</b>	<b>16 + 3 νηπ.</b>	<b>930</b>	<b>200</b>

Την τελευταία πενταετία, βήματα βελτίωσης που έχουν διαπιστωθεί είναι ότι ο αριθμός των τμημάτων ένταξης και των μαθητών που φοιτούν σε αυτά έχει σχεδόν τριπλασιαστεί:

<b>Περιφέρεια Θεσσαλίας</b>		
	Τμήματα Ένταξης	Μαθητές
2002 - 2003	36	389
2008 - 2009	104	930

Επιπλέον, την επόμενη διδακτική χρονιά αναμένεται να αυξηθεί ο αριθμός των τμημάτων ένταξης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατά συνέπεια και ο αριθμός των μαθητών:

<b>Περιφέρεια Θεσσαλίας</b>	
<b>Νομός</b>	<b>Επιπλέον Τμήματα Ένταξης</b>
Λάρισας	7 Γυμνάσια
Μαγνησίας	1 Γυμνάσιο και 3 Λύκεια Παράλληλης Στήριξης
Τρικάλων	6 Γυμνάσια
Καρδίτσας	5 Γυμνάσια

Στο ερώτημα ωστόσο που τίθεται εάν η βελτίωση αυτή είναι πραγματική και εφικτή στην πράξη, η απάντηση είναι ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ θεωρίας και πραγματικής πρακτικής εφαρμογής της ένταξης, λόγω πολλών αναφερόμενων προβλημάτων, που αφορούν:

- Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (εκπαιδευτικό υλικό, εργαστήρια).
- Έλλειψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ή μη δημιουργίας οργανικών θέσεων που αποτελούν τους κύριους λόγους που τμήματα ένταξης δεν λειτουργούν ακόμη.
- Προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία των ΚΔΑΥ –σημερινών ΚΕΔΔΥ- (στελέχωση με το προσωπικό που προβλέπεται, παραλαβή του κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, στέγαση, εξεύρεση πόρων των λειτουργικών εξόδων, μισθοδοσία του νεοδιοριστού Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, οργάνωση αρχείου) με αποτέλεσμα παρά τις φιλότιμες προσπάθειες του λιγοστού ειδικευμένου προσωπικού να εκκρεμούν πολλές αιτήσεις αξιολόγησης μαθητών.

Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μικρό ποσοστό απορρόφησης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα ένταξης, Έτσι:

- Στη Θεσσαλία σε σύνολο περίπου 5400 μαθητών Α/βάθμιας που έχουν ανάγκη ειδικής αγωγής μόνο οι 930 παρακολουθούν κάποιο τμήμα ένταξης.
- Στη Β'βάθμια εκπαίδευση μόνο 187 παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής, σε κάποιο από τα τμήματα ένταξης ή Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής ή ΕΒΕΕΚ.

Με βάση την παρούσα κατάσταση, αποφασίστηκε να παρουσιαστούν στην ημερίδα τα εξής θέματα:

- Στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία.
- Παρουσίαση προγράμματος άσκησης της ειδικότητας σε άτομα με ψυχικές νόσους και ως ένα παράδειγμα για προώθηση της ειδικής φυσικής αγωγής και σε άλλες δομές που δεν περιλαμβάνονται στο πρόσφατο νομοσχέδιο.
- Εφαρμογή πλήρους ένταξης παιδιού με αυτισμό στην αγγλική προ-σχολική εκπαίδευση ως άλλο ένα παράδειγμα προώθησης της ειδικής φυσικής αγωγής στις προσχολικές ηλικίες.
- Απόψεις σχολικών συμβούλων Φ.Α. της Περιφέρειας Θεσσαλίας.
- Προτάσεις.

Όσον αφορά τις απόψεις σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής, στάλθηκε μέσω email ένα ερωτηματολόγιο 8 περιφραστικών ερωτήσεων στο οποίο οι σχολικοί σύμβουλοι που επιθυμούσαν απάντησαν για θέματα που αφορούν τις διαδικασίες ένταξης και τον ρόλο της ειδικής φυσικής αγωγής. Οι ερωτήσεις καθώς και τα κοινά σημεία των απαντήσεων ήταν τα εξής:

- **Ερώτηση 1:** Πιστεύετε ότι ο καθηγητής ΦΑ έχει σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει ως προς τον εντοπισμό, τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στα πλαίσια του σχολείου και εάν ναι, γιατί;
  - **Απάντηση:** Οι ΚΦΑ έχει σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν ως προς την πρόοδο των μαθητών και τη βελτίωσή τους λόγω της αλληλεπίδρασης του κινητικού και του γνωστικού τομέα που το μάθημα προσφέρει και της παιγνιώδους φύσης του που βοηθά στο ότι τα παιδιά προσεγγίζονται ευκολότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα.
  
- **Ερώτηση 2:** Θεωρείτε ότι η ύπαρξη της σχετικά νέας ειδικότητας της ΕΦΑ συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού στάτους του καθηγητή ΦΑ;
  - **Απάντηση:** Η ειδικότητα της ΕΦΑ συμβάλλει στην αναβάθμιση του στάτους επειδή καθιστά ικανό τον καθηγητή να ανταπεξέλθει στην εκπαίδευση - προσέγγιση των ατόμων αυτών, διευρύνει τις γνώσεις του και τον βοηθά να προσφέρει σπουδαιότερο έργο και να παρουσιάσει καλύτερα αποτελέσματα από κάποιον που δεν έχει την ανάλογη επιστημονική κατάρτιση.
  
- **Ερώτηση 3:** Πιστεύετε ότι η ψήφιση του νέου νόμου για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ένα θετικό βήμα για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του καθηγητή ΦΑ και την αύξηση των προοπτικών για εργασία;
  - **Απάντηση:** Σίγουρα ναι, ο πρόσφατος Ν.3699/2008 θα συμβάλλει προς τη θετική κατεύθυνση της βελτίωσης προοπτικών απασχόλησης και αποτελεί θετικό βήμα για την εξέλιξη του κλάδου.
  
- **Ερώτηση 4:** Ποια απαραίτητα προσόντα θεωρείτε ότι πρέπει να έχει ο ΚΦΑ προκειμένου να είναι ικανός να διδάξει μαθητές με ΕΕΑ;
  - **Απάντηση:** Ο ΚΦΑ πρέπει:
    - Να έχει θεωρητικό υπόβαθρο.
    - Να είναι εξοικειωμένος με τη διαφορετικότητα της ανθρώπινης φύσης.
    - Να δείχνει διάθεση για επιμόρφωση/ενημέρωση.
    - Να διάκειται θετικά στην πρόκληση να διδάξει μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

- Να δείχνει αγάπη, υπομονή, επιμονή, να είναι ευέλικτος, συνεργατικός και προσαρμοστικός και να καλλιεργεί την ευαισθησία των τυπικών μαθητών απέναντι σε μαθητές με αναπηρίες.
- **Ερώτηση 5:** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι ΚΦΑ στην Α/βάθμια και στη Β/βάθμια εκπαίδευση έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες/γνώσεις για να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ;
- **Απάντηση:** Οι ΚΦΑ δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες ή είναι ικανοί μόνο ως ένα βαθμό και βασίζονται κυρίως στην εμπειρία προκειμένου να αντισταθμίζουν την έλλειψη γνώσεων/δεξιοτήτων. Αυτό οφείλεται κυρίως στην έλλειψη σεμιναρίων – επιμορφώσεων και στο γεγονός ότι η ειδικότητα της ΕΦΑ είναι πιο πρόσφατη στα ΤΕΦΑΑ σε σύγκριση με άλλες ειδικότητες.
- **Ερώτηση 6:** Ποιες ενέργειες θεωρείτε ότι θα οδηγούσαν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάρτισης και της ικανότητας των ΚΦΑ να διδάξουν μαθητές με αναπηρία;
- **Απάντηση:**
  - Βασική λήψη πληροφοριών σε προπτυχιακό επίπεδο.
  - Στοχευμένη επιμόρφωση – παρακολούθηση σεμιναρίων των ΚΦΑ σε διαφορετικά αντικείμενα - ενότητες αναπηριών.
  - Σύνδεση των παραπάνω με το πρακτικό κομμάτι.
  - Πληροφόρηση από βιβλία, ιντερνέτ και παρακολούθηση αγώνων ΑΜΕΑ.
- **Ερώτηση 7:** Ποια προβλήματα πιστεύετε ότι συναντά καθημερινά ο ΚΦΑ στην προσπάθειά του να διδάξει μαθητές με ΕΕΑ;
- **Απάντηση:** Παρατηρούνται τα εξής προβλήματα:
  - Έλλειψη γνώσης ανά περίπτωση μαθητή στα τμήματα ένταξης.
  - Ανησυχία των καθηγητών αν μπορούν οι ίδιοι να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν το Ατομικό Πρόγραμμα Σπουδών στο επίπεδο των μαθητών και αν οι μαθητές είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του.
  - Έλλειψη ενημέρωσης – επιμόρφωσης.
  - Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και προσαρμοσμένου εξειδικευμένου υλικού.
  - Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και διαφορετικότητα των αναγκών των παιδιών.
  - Προβλήματα μετακίνησης των μαθητών με ΕΕΑ από και προς τον σχολικό χώρο.
- **Ερώτηση 8:** Με την ευκαιρία της ψήφισης του νέου νόμου, ποιες προτάσεις βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία θα κάνατε προκειμένου να μειωθεί το πιθανό «κενό» που μπορεί να υπάρχει μεταξύ θεωρίας και αληθινής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ;
- **Απάντηση.** Οι προτάσεις βελτίωσης που θα μπορούσαν να γίνουν είναι:
  - Ενημέρωση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο θα εξελιχθεί η διδακτική ώρα.
  - Ενημέρωση των μαθητών χωρίς ΕΕΑ για τον τρόπο συνεργασίας, προσέγγισης με τους άλλους μαθητές.

- Να υπάρξει γενικότερη επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τροποποιηθούν σε πρακτικό επίπεδο και στην καθημερινή βάση τα ΑΠΣ, έτσι ώστε το γενικό σχολείο και η τυπική τάξη να είναι σε θέση να δεχθεί τους μαθητές με αναπηρίες.
- Να βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή & το εκπαιδευτικό υλικό.
- Να επανδρωθούν όλα τα σχολεία της χώρας με ειδικευμένους στην Ε.Φ.Α. και στις δύο βαθμίδες εκπ/σης.
- Οποσδήποτε να προκηρυχθούν θέσεις Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Φυσικής Αγωγής.

Από τα λεγόμενα των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι οι σχολικοί σύμβουλοι:

- Πιστεύουν στον σημαντικό ρόλο του ΚΦΑ στα τμήματα ένταξης και στο ότι η ειδικότητα της Ειδικής Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) συμβάλλει στην αναβάθμιση του επαγγέλματος και των προοπτικών του,
- Θεωρούν ότι η πιθανή έλλειψη γνώσεων ή διδακτικής εμπειρίας πρέπει να αντιμετωπιστεί με συνεχή επιμόρφωση-σεμινάρια.
- Όλοι ανεξαιρέτως τονίζουν την σπουδαιότητα προκήρυξης θέσης Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Φυσικής Αγωγής.

Συνοπτικά, όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι απάντησαν ήταν θετικά διακείμενοι ως προς την ΕΦΑ. Ωστόσο, ο αριθμός αυτών που απάντησαν (4) σε σύγκριση με τον συνολικό αριθμό (30) σχολικών συμβούλων που προσεγγίστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας, ήταν απογοητευτικός. Παρατηρείται δηλαδή μία αρχική έλλειψη ενδιαφέροντος που πέρα από την προσωπική στάση του καθενός δείχνει ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη σύνδεση που θα μπορούσε να υπάρχει μεταξύ των ΤΕΦΑΑ με την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση. Προκειμένου η σύνδεση αυτή να επιτευχθεί αλλά και για την προώθηση της ΕΦΑ, η ειδικότητα της Ειδικής Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας έχει να κάνει τις ακόλουθες προτάσεις:

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

- **Διεξαγωγή σεμιναρίων με βιωματική προσέγγιση για την επιμόρφωση των καθηγητών ΦΑ και την ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ ΤΕΦΑΑ με την Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση.** Σεμινάρια θα μπορούσαν να γίνουν για τους καθηγητές ΦΑ της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, από ένα για κάθε περιφέρεια (π.χ. Θεσσαλία, Μακεδονία, Θράκη Αθήνα) με την ευθύνη διοργάνωσης κάθε φορά του αντίστοιχου ΤΕΦΑΑ ή σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας για τη διαμόρφωση επιμορφωτικού προγράμματος όπως το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα». Σε περίπτωση διεξαγωγής ενός προγράμματος επιμόρφωσης όπως το «Καλλιπάτειρα», θα πρέπει να καθιερωθούν κριτήρια συμμετοχής με πρώτη προτεραιότητα την συμμετοχή καθηγητών/τριων που έχουν ειδικότητα ειδικής φυσικής αγωγής, ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ή θεραπευτικής γυμναστικής. Οι καθηγητές αυτοί θα αποτελέσουν αυτούς που θα επιλεγούν να εργαστούν ως αναπληρωτές ειδικής φυσικής αγωγής στα ειδικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης που συνεχώς αυξάνονται.
  - **Παράδειγμα εφαρμογής βιωματικού σεμιναρίου:** Το κάθε διήμερο σεμινάριο μπορεί να χωριστεί σε τριώρες παρουσιάσεις γνωστικών αντικειμένων της ΕΦΑ από αυτά που θα έχουν προεπιλεγεί από τους

- Στο πρώτο μέρος θα γίνεται μία παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και θα δίνονται αντιπροσωπευτικά πλάνα μαθημάτων στους επιμορφούμενους οι οποίοι σε ομάδες θα αξιολογούν το πλάνο που τους δόθηκε και θα ακολουθεί συζήτηση.
  - Στο δεύτερο μέρος οι ΚΦΑ σε ομάδες θα αναπτύσσουν το δικό τους πλάνο μαθήματος το οποίο θα παρουσιάζουν στην τάξη με ακόλουθη συζήτηση μεταξύ των ομάδων.
  - Στο τέλος κάθε διημερίδας τα πλάνα των μαθημάτων θα αναρτώνται σε ηλεκτρονική μορφή στο site της Ελληνικής Εταιρείας Θεραπευτικής Γυμναστικής & Ειδικής Φυσικής Αγωγής απ' όπου οι ΚΦΑ θα μπορούν να τα «κατεβάζουν» ή να τα συμβουλευτούνται.
- **Δημιουργία ιστοσελίδας και βάσης δεδομένων (forum) της Ελληνικής Εταιρείας Θεραπευτικής Γυμναστικής & Ειδικής Φυσικής Αγωγής** όπου οι ΚΦΑ θα μπορούν να την επισκέπτονται για να πληροφορούνται θέματα ειδικής αγωγής και για να κατεβάζουν πλάνα μαθημάτων – υλικό που θα προκύπτει από τα βιωματικά σεμινάρια και θα ανανεώνεται συνεχώς. Την βάση δεδομένων θα μπορούν να επισκέπτονται οι γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρίες αλλά και οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες για υποστήριξη και παροχή συμβουλών. *Προτείνεται επίσης οι φοιτητές/τριες της ειδικής φυσικής αγωγής να συμμετέχουν ενεργά στην επικοινωνία απαντώντας σε ερωτήσεις υπό την επίβλεψη των διδασκόντων για να έρθουν σε επαφή με τον χώρο της μελλοντικής εργασίας τους.*
- **Πρόταση προς το Υπουργείο Παιδείας προκήρυξης θέσης Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Φυσικής Αγωγής** που θα λειτουργεί μεταξύ άλλων και με μία επιπλέον αρμοδιότητα ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, ΤΕΦΑΑ και Υπουργείου Παιδείας.
- **Πρόταση προς το Υπουργείο Παιδείας να συμπεριληφθεί σε επόμενα νομοσχέδια η προκήρυξη θέσεων Ε.Φ.Α. σε δομές του Δημοσίου όπως ψυχιατρεία, προσχολική εκπαίδευση που δεν περιλαμβάνονται στον Ν.3699/2008.** Κι αυτό γιατί η ειδική φυσική αγωγή επιδρά αποδεδειγμένα στην βελτίωση της ποιότητας ζωής ατόμων με ψυχικές νόσους, χρόνιες παθήσεις και άλλες περιπτώσεις που υπάγονται στον τομέα της ευρύτερης δημόσιας υγείας, χωρίς ωστόσο να έχει ενταχθεί ακόμη ως ειδικότητα στις δομές αυτές. Όσο για την προσχολική ηλικία, η φυσική αγωγή είναι η μόνη επιστήμη που μπορεί να φέρει σε επαφή το παιδί με το κύριο μέσο της ψυχοκινητικής του ανάπτυξης, που είναι το παιχνίδι. Εύλογο είναι ότι σε περιπτώσεις νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η παρουσία καθηγητή ειδικής φυσικής αγωγής μπορεί να συνεισφέρει καταλυτικά στην ένταξη του παιδιού με αναπηρίες αλλά και στην πρώιμη παρέμβαση που αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για το μέλλον του παιδιού.
- **Προβολή της Ε.Φ.Α. σε συνέδρια - σεμινάρια και επιστημονικά περιοδικά άλλων ειδικοτήτων (π.χ. ψυχιατρικής) μέσω κατάθεσης ανακοινώσεων, εργασιών και άρθρων** για να εδραιωθεί στη συνείδηση περισσότερων επιστημόνων αλλά και του Υπουργείου Παιδείας η ειδική φυσική αγωγή, προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για περισσότερες

**Τέλος, προτείνεται η χρησιμοποίηση του νέου ερωτηματολογίου που αναλύεται στην παρουσίαση «στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία» σε μεγαλύτερα δείγματα καθηγητών φυσικής αγωγής από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα προκειμένου να καταγραφεί πανελλαδικά η στάση τους και να ενισχυθεί η αξιοπιστία του νέου εργαλείου μέτρησης.**



## **2<sup>η</sup> Ομιλία**

Μπρούπη Αλεξάνδρα – Ελευθερία, Φοιτήτρια, ΤΕΦΑΑ Π.Θ.  
Στάσεις Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Θεσσαλίας

### **Εισαγωγή**

Όπως είναι ήδη γνωστό, η ψήφιση του πρόσφατου Νόμου για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση, κατοχυρώνει πλέον νομικά το επάγγελμα των καθηγητών της Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο για την προώθηση προτάσεων που αφορούν στην ανάπτυξη της ειδικότητας κρίνεται αναγκαία μια καταγραφή των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.

Σκοπός επομένως της έρευνας ήταν να εξετάσει τη στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς τις παραμέτρους που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, μέσα από τη δημιουργία ενός αξιόπιστου ερωτηματολογίου το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μελλοντικές έρευνες.

### **Μέθοδος**

#### *Συμμετέχοντες*

Το δείγμα αποτελούνταν από 114 συμμετέχοντες (62 άντρες και 52 γυναίκες), όλοι καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

#### *Εργαλείο Μέτρησης*

Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο 38 ερωτήσεων - κάθε μία από τις οποίες αξιολογούνταν σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert- από την παραγοντική ανάλυση του οποίου προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο 34 ερωτήσεων αποτελούμενο από έξι παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 59,2% της συνολικής διακύμανσης και αφορούσαν:

- **Το αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης** την οποία οι ΚΦΑ πιστεύουν ότι έχουν όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία.
- **Την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκινητικής αγωγής** και τη συνέπεια που οι καθηγητές ΦΑ επιδεικνύουν σε αυτό.
- **Την αξιολόγηση και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων** από τους καθηγητές ΦΑ κατά τη διάρκεια του έτους.
- **Τη συνεργασία** που οι καθηγητές ΦΑ επιδεικνύουν με γονείς και συνάδελφους εκπαιδευτικούς.
- **Το βαθμό συμμετοχής** τους σε δρώμενα ατομικού και συλλογικού επιπέδου, που αφορούν μαθητές με αναπηρία.
- **Την προθυμία** του εκάστοτε καθηγητή ΦΑ να διδάξει σε μαθητές με αναπηρία.

#### *Στατιστική Ανάλυση*

Η στατιστική ανάλυση με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου Κοινωνικών Επιστημών (SPSS 15) περιλάμβανε:

- Έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Cronbach's  $\alpha$ ).
- Ανάλυση συσχέτισης (Pearson  $r$ ) των μεταβλητών μεταξύ τους.
- Μη συσχετισμένο έλεγχο  $t$  (independent samples  $t$ -test) για την εξέταση τυχόν διαφορών στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με βάση:

- Το φύλο.
- Την προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με αναπηρίες.
- Τη γνώση του σκοπού λειτουργίας των ΚΔΑΥ – σημερινών ΚΕΔΔΥ.
- Την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στο χώρο εργασίας.
- Την ύπαρξη χρηματοδότησης για αγορά εξοπλισμού.
- Ανάλυση διακύμανσης για την εξέταση της επίδρασης στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση:
  - Την πιστοποιημένη εμπειρία στην ΕΦΑ.
  - Την ασχολία στο χώρο της αναπηρίας εκτός ωρών διδασκαλίας.
  - Τον παρόντα χώρο εργασίας των καθηγητών.
  - Τα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία στην ΕΦΑ.
  - Τις εβδομαδιαίες ώρες εργασίας των ΚΦΑ σε τμήματα με μαθητές με αναπηρίες.
  - Το είδος της χρηματοδότησης του σχολείου που εργάστηκε ο καθηγητής.

### Αποτελέσματα

Η ανάλυση Cronbach  $\alpha$  ανέδειξε εσωτερική συνοχή που κυμάνθηκε από καλή ( $\alpha = .65$ ) έως υψηλή ( $\alpha = .86$ ) για τους παράγοντες της συμμετοχής και της γνώσης αντίστοιχα. Επιπλέον, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση όλων των παραγόντων μεταξύ τους (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου και συσχέτιση παραγόντων

	Γνώση	Εφαρμογή	Αξιολόγηση	Συν/σία	Συμ/χή	$\alpha$
Γνώση						.86
Εφαρμογή	.471**					.72
Αξιολόγηση	.323**	.450**				.70
Συνεργασία	.280*	.324**	.404**			.73
Συμμετοχή	.354**	.332**	.250*	.249*		.65
Προθυμία	.425**	.266**	.190	.273*	.379**	.73

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t ανέδειξε διαφορές στους παράγοντες εφαρμογή και αξιολόγηση με βάση το φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο συνεπείς ως προς την αξιολόγηση και εφαρμογή προγραμμάτων (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Διαφορές ως προς το φύλο

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Εφαρμογή	Άνδρες	57	3.33	.65	-3.98	99	.000
	Γυναίκες	44	3.80	.48	-4.14	98.74	

Αξιολόγηση	Άνδρες	58	3.31	.59	-2.01	103	.047
	Γυναίκες	47	3.52	.45	-2.07	102.64	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης αναδείχθηκαν, με τους καθηγητές που γνώριζαν τον σκοπό λειτουργίας των ΚΔΑΥ να δείχνουν μεγαλύτερη γνώση των ευρύτερων θεμάτων της ειδικής φυσικής αγωγής και περισσότερη διάθεση για συνεργασία σε σύγκριση με τους καθηγητές που δεν είχαν γνώση (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Διαφορές ως προς την γνώση λειτουργίας των ΚΔΑΥ

Παράγοντες	Γνώση ΚΔΑΥ	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Γνώση	Ναι	73	2.62	.70	1.74	82	.003
	Όχι	11	2.25	.30	3.05	29.77	
Συνεργασία	Ναι	54	3.85	.56	2.73	62	.008
	Όχι	10	3.34	.39	3.50	16.86	

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία αναδείχθηκε ως ο καθοριστικός παράγοντας που επηρέασε την στάση των καθηγητών που είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία ως προς την περισσότερη γνώση, συνεργασία, συμμετοχή και προθυμία που επέδειξαν σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Διαφορές ως προς την διδακτική εμπειρία

Παράγοντες	Διδ/κή εμπειρία	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Γνώση	Ναι	24	2.87	.77	2.44	102	.016
	Όχι	80	2.50	.62	2.16	32.27	
Συνεργασία	Ναι	18	4.21	.59	4.00	77	.000
	Όχι	61	3.66	.47	3.55	23.82	
Συμμετοχή	Ναι	23	1.72	.86	3.27	97	.001
	Όχι	76	1.27	.45	2.38	25.72	
Προθυμία	Ναι	24	3.35	1.04	1.87	108	.032
	Όχι	86	3.01	.71	1.51	29.23	

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον παρόντα χώρο εργασίας, με τους ΚΦΑ που απασχολούνται σε προγράμματα Γενικής Γραμματείας και Αθλητισμού και σε εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο επαρκείς ως προς τους παράγοντες της γνώσης, της συμμετοχής, της εφαρμογής, της συνεργασίας και της προθυμίας (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Διαφορές ως προς τον παρόντα χώρο εργασίας

	Ειδικό σχολείο		Τμήματα Ένταξης		Παρ/λες τάξεις		ΓΓΑ		ΕΕΕΚ		F	p	η <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	3.25	.17	2.42	.48	2.69	.65	3.62	.78	3.50	.71	6.03	.000	.086
Συμμετοχή	2.50	1.1	1.47	.71	1.13	.26	3.08	1.8	2.3	.57	11,22	.000	.091
Εφαρμογή	3.50	.70	3.59	.73	3.65	.59	4.16	.16	4.2	2.88	2,81	.022	.001
Συνεργασία	4.0	.61	3.92	.62	3.8	3.3	3.95	.21	4.6	.45	3,32	.011	.148
Προθυμία	4.12	.53	3.05	.92	3.05	.73	3.08	1.2	4.8	.14	4,22	.002	.077

Σημαντικές διαφορές επίσης παρατηρήθηκαν με βάση την ασχολία στην ΕΦΑ εκτός ωρών διδασκαλίας ως προς τους παράγοντες της γνώσης, της συμμετοχής και της προθυμίας υπέρ των εθελοντών καθηγητών φυσικής αγωγής και των καθηγητών με επαγγελματική ασχολία σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής χωρίς πρόσθετη ενασχόληση (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Διαφορές ως προς την ασχολία εκτός ωρών διδασκαλίας

	Εθελοντική εργασία		Επαγγελματική ασχολία		Όχι		F	p	η <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	2.95	.69	3.12	.61	2.48	.61	4.83	.004	.166
Συμμετοχή	2.06	1.47	1.33	.32	1.22	.30	8.69	.000	.266
Προθυμία	3.47	1.13	3.75	.57	3.01	.74	2.65	.050	.182

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ως προς τους παράγοντες της γνώσης, της συμμετοχής και της προθυμίας των καθηγητών στην ΕΦΑ με μέσο εβδομαδιαίο ωράριο απασχόλησης (11-16 ώρες) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους καθηγητές (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Διαφορές ως προς τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας

	Ωρες εργασίας (2-10)		Ωρες εργασίας (11-16)		Ωρες εργασίας (17-24)		F	p	η <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	2.43	.26	4.50	.28	3.87	.32	2.83	.050	.724
Συμμετοχή	1.16	.23	4.66	.33	3.00	.17	5.41	.005	.804
Προθυμία	2.12	.17	4.25	.19	4.75	.43	3.60	.023	.787

Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των καθηγητών στην ΕΦΑ ως προς το μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής που οι καθηγητές με μέσο χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας επιδεικνύουν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ΚΦΑ (Πίνακας 8).

	Χρόνια Εμπειρίας (1-2)		Χρόνια Εμπειρίας (3-7)		Χρόνια Εμπειρίας (8 και πάνω)		F	p	η <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA	M	TA			
Συμμετοχή	1.50	.30	2.11	1.17	1.33	.28	7,06	.002	.783

### Συμπεράσματα

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η παρούσα θέση εργασίας αναδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα:

- Οι ΚΦΑ με προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή έδειξαν μεγαλύτερο αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης, και περισσότερη προθυμία για συνεργασία, συμμετοχή και επιμόρφωση.
- Οι ΚΦΑ που απασχολούνται σε προγράμματα Γενικής Γραμματείας και Αθλητισμού και σε εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο επαρκείς να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες και να εφαρμόσουν προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής.
- Οι καθηγητές, που διδάσκουν σε ειδικά σχολεία και σε εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, καθώς και να συνεργαστούν με γονείς και εκπαιδευτικούς ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας.

Ενδιαφέροντα ευρήματα είναι ότι:

- Οι ΚΦΑ οι οποίοι ασχολήθηκαν επαγγελματικά και οι ΚΦΑ οι οποίοι ασχολήθηκαν σε εθελοντική βάση στην ειδική αγωγή επέδειξαν παρόμοιο προφίλ.
- Οι ΚΦΑ εργαζόμενοι σε ειδικό σχολείο με μέσο χρόνο επαγγελματικής απασχόλησης (3 με 7 χρόνια) έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή σε

Φαίνεται δηλαδή ότι η λίγη εμπειρία ή οι λιγότερες ώρες εργασίας δεν δημιουργούν την απαραίτητη επαφή με την ειδική αγωγή ενώ από την άλλη οι πολλές εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ή τα πολλά χρόνια εργασίας προκαλούν κούραση.

- Οι καθηγήτριες ΦΑ εμφανίστηκαν περισσότερο συνεπείς ως προς την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων φυσικής αγωγής σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.
- Οι ΚΦΑ που γνώριζαν τον σκοπό λειτουργίας των ΚΔΑΥ, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης γνώσης, και προθυμίας για συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών με αναπηρία.
- Η ύπαρξη ανοιχτού ή κλειστού χώρου, η πιστοποιημένη εμπειρία η χρηματοδότηση και ο αριθμός μαθητών στο τμήμα δεν αποδείχτηκαν παράγοντες που επηρέασαν τη γνώμη των ΚΦΑ.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ώστε να ερευνηθεί και να ενισχυθεί περαιτέρω η αξιοπιστία του καθώς και σε μεγαλύτερα δείγματα καθηγητών φυσικής αγωγής από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα.

### **3<sup>η</sup> Ομιλία**

**Μαγγουρίτσα Γεωργία (M.Sc), ΤΕΦΑΑ, ΠΘ**

Άσκηση σε άτομα με ψυχικές νόσους

#### **Εισαγωγή**

Στα πλαίσια της ειδικότητας της Ειδικής Φυσικής Αγωγής του ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι φοιτητές πραγματοποιούν πρακτική άσκηση σε διάφορες δομές ΑμεΑ σε όλη τη διάρκεια κάθε εκπαιδευτικού έτους, μεταξύ των οποίων και στον Οίκο Γαλήνης «η Αγία Αναστασία» του Νομού Τρικάλων που αφορά άτομα με ψυχικές νόσους. Σε μία προσπάθεια να δημιουργηθεί μία σύνδεση με την Ειδική Φυσική Αγωγή με αυτόν τον τομέα και να ερευνηθεί η ευεργετική επίδραση της άσκησης, αποφασίστηκε σε συμφωνία με τον ψυχίατρο της κλινικής να δομηθεί το πρόγραμμα άσκησης πάνω σε ένα σύστημα token economy.

Σκοπός της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής στα πλαίσια της πρακτικής της ειδικότητας ήταν να ερευνηθεί η επίδραση της άσκησης οργανωμένης σε ένα σύστημα token economy σε άτομα με ψυχικές νόσους. Απώτεροι στόχοι του παρεμβατικού προγράμματος ήταν η βελτίωση της γενικότερης φυσικής κατάστασης των συμμετεχόντων, η ψυχολογική τόνωση, η κοινωνική επαφή των συμμετεχόντων, η πνευματική δραστηριοποίηση, η αναζωογόνηση για αντιμετώπιση της καθημερινότητας της κλινικής καθώς και η σωματική επάρκεια για τις καθημερινές τους δραστηριότητες.

#### **Μέθοδος και Διαδικασία**

##### *Εργαλείο Μέτρησης*

Σαν εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το Wisconsin Quality Of Life Client Questionnaire (W-QLI) που αξιολογεί τις απαντήσεις του πελάτη σχετικά με την ποιότητα ζωής του σε διάφορους τομείς (επίπεδο ικανοποίησης, δραστηριότητες-ασχολία, ψυχολογική υγεία, φυσική υγεία κ.α.) σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (κατά τις τελευταίες 4 εβδομάδες). Η αξιολόγηση κάθε ασθενή έγινε από τον ψυχίατρο σε κατ' ιδίαν συνάντηση που είχε με τον καθέναν.

##### *Συμμετέχοντες*

Για την επιλογή του δείγματος έγινε συγκέντρωση παρουσία του ψυχιάτρου, των διδασκόντων και των φοιτητών της ΕΦΑ στο χώρο αναψυχής των ασθενών, όπου ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα άσκησης και τα οφέλη του. Κατόπιν το ιατρικό προσωπικό κατέγραψε τα ονόματα αυτών που εκδήλωσαν αρχικό ενδιαφέρον να συμμετέχουν. Συνολικά 15 ασθενείς (12 άντρες, 3 γυναίκες) δήλωσαν το όνομά τους από τους οποίους τρεις (3) ασθενείς (άντρες ηλικίας 18-33 ετών) εμφάνιζαν ψυχωτική συμπεριφορά λόγω προηγούμενης χρήσης αλκοόλ, ναρκωτικών και δώδεκα (12) ασθενείς (9 άντρες 3 γυναίκες) είχαν σχιζοφρένεια με εμφάνιση παθητικού τύπου συμπεριφορών όπως φοβίες, κατάθλιψη κ.ά.

##### *Πρόγραμμα άσκησης*

Το παρεμβατικό πρόγραμμα άσκησης είχε συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα (09:15 με 10:00 το πρωί) από 40-45 λεπτά άσκησης κάθε φορά, παρουσία κάθε φορά 4 φοιτητών/τριών της ειδικότητας και του διδάσκοντα ΕΦΑ. Η διάρκεια του προγράμματος ορίστηκε σε είκοσι τέσσερις (24) εβδομάδες. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν ράβδοι, κορύνες, σχοινάκια, λάστιχα, βαράκια, μπάλες βόλεϊ,

μπάσκετ, ποδοσφαίρου & χάντμπολ, στρώματα. Ο χώρος άσκησης για τη διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος ορίστηκε η αίθουσα αναψυχής των ασθενών κατάλληλα διαμορφωμένη ή το προαύλιο της κλινικής σε περίπτωση καλού καιρού. Όσον αφορά τη δομή της ημερήσιας άσκησης έγινε προσπάθεια να τηρηθεί ένα αυστηρό πρωτόκολλο εξάσκησης που περιλάμβανε: Προθέρμανση διάρκειας 5'-10' με γρήγορο περπάτημα ή αργό τρέξιμο, επαναλαμβανόμενες ασκήσεις των άκρων και ασκήσεις ελαστικότητας. Τη δυναμική φάση, διάρκειας 15'-25' ανάλογα με την περίπτωση, στην οποία η ένταση καθορίζονταν στο 60-70% της μέγιστης καρδιακής συχνότητας. Και τέλος τη φάση σταδιακής ελάττωσης της έντασης, διάρκειας 3'-5' που είχε σαν στόχο την αποφυγή επιπλοκών (ναυτία, πονοκέφαλος, αρρυθμία) συνέπεια απότομου τερματισμού της άσκησης ιδιαίτερα σε αυτούς τους ασθενείς που λαμβάνουν όλοι φαρμακευτική αγωγή.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν: ελεύθερες ασκήσεις προθέρμανσης-προετοιμασίας, αερόβιες ασκήσεις (γρήγορο βάδισμα, χαλαρό τρέξιμο, σκυταλοδρομίες, ασκήσεις ενεργοποίησης μεγάλων μυϊκών ομάδων), ασκήσεις ευλυγισίας (σε ζευγάρια για ενεργοποίηση των αρθρώσεων της ωμοπλάτης με τη χρήση κατάλληλων οργάνων), ασκήσεις δύναμης (τάσεις-κάμψεις, άλματα σε μήκος χωρίς φόρα, καθίσματα με εκτινάξεις προς τα πάνω, ρίψεις ιατρικής μπάλας, κοιλιακούς, ραχιαίους), ασκήσεις στατικής και δυναμικής ισορροπίας, ορθοσωμικές ασκήσεις – ισομετρικές ασκήσεις (κυρίως για την αποφυγή αποκλίσεων της σπονδυλικής στήλης), αναπνευστικές ασκήσεις και ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, ασκήσεις για τον συντονισμό ματιού – χεριού, ματιού-ποδιού, ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, και αθλοπαιδιές (με στόχο την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων στο μπάσκετ, το βόλεϊ, το ποδόσφαιρο και το χάντμπολ).

### ***Token Economy System***

Το Token Economy είναι ένας τύπος θεραπείας της συμπεριφοράς, που χρησιμοποιεί ένα είδος ανταλλαγής (token) το οποίο δίνεται ως ανταμοιβή σε περίπτωση εκδήλωσης θετικής συμπεριφοράς από τον ασκούμενο και δίνεται σε προκαθορισμένο χρόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα Token Economy προγράμματα έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικά για τη θεραπεία συμπεριφοράς ατόμων με ψυχικές διαταραχές.

### ***Δομή του Token Economy***

Σχετικά με τη δομή του συστήματος Token Economy, αρχικά, σε κάθε μάθημα ο ασκούμενος μπορούσε να κερδίσει έως δύο είδη ανταμοιβής (tokens). Η πρώτη ανταμοιβή αφορούσε ένα πλαστικό νόμισμα που κέρδιζε όταν ερχόταν στην ώρα του στο μάθημα. Η δεύτερη ανταμοιβή αφορούσε ένα πτυχίο συμμετοχής με την υπογραφή των γυμναστών που δινόταν στο τέλος του μαθήματος σε αυτούς που συμμετείχαν σε όλες τις ασκήσεις. Έτσι, κάθε συνεπής ασκούμενος μπορούσε να κερδίσει ανά εβδομάδα 6 tokens το μέγιστο (3 μαθήματα X 2 tokens το μάθημα). Οι ασκούμενοι που αποκτούσαν και το δεύτερο token στο τέλος του μαθήματος, λάμβαναν επιπρόσθετα ως αμοιβή μία μικρή σοκολάτα ή μία καραμέλα, ή έναν χυμό κ.α. ενώ οι υπόλοιποι που είτε δεν ήρθαν στην ώρα τους, είτε δεν συμμετείχαν σε όλες τις ασκήσεις δεν λάμβαναν τίποτα ως ποινή. Στο τέλος κάθε δεύτερης εβδομάδας, μόνο όσοι ασκούμενοι αποκτούσαν 12 tokens κέρδιζαν διαφορετική αμοιβή κάθε φορά (καπέλο, μπλούζα, κάλτσες κ.α.) για τη συνέπειά τους.

Τις πρώτες 6 εβδομάδες το σύστημα ανταμοιβής διατηρήθηκε ως έχει. Στη συνέχεια και για άλλες 6 εβδομάδες, αυξήθηκε ο χρόνος (ανά τρεις εβδομάδες) στον οποίο έπαιρναν την μεγαλύτερη αμοιβή διατηρώντας τα 2 token την ημέρα. Στην



παρούσα φάση της έρευνας (13<sup>η</sup> – 15<sup>η</sup> εβδομάδα), έχει διατηρηθεί το σύστημα των 3<sup>ov</sup> εβδομάδων αλλά έχει αποσυρθεί το 1<sup>ο</sup> token ανά ημέρα σε μία προσπάθεια να διαπιστωθεί πόσοι από τους ασθενείς συμμετέχουν ενσυνείδητα. Στη συνέχεια, οι εβδομάδες θα ομαδοποιηθούν ανά τέσσερις με ένα token ανά μάθημα χωρίς όμως πλήρη απόσυρση παροχής token.

Εβδομάδα	Tokens ανά μάθημα			Token ανά εβδομάδες
1η , 2η	2	2	2	Κοντομάνικη μπλούζα
3η , 4η	2	2	2	Καπέλο
5η, 6η	2	2	2	Κάλτσες
7η, 8η, 9η	2	2	2	Φανέλα
10η, 11η, 12η	2	2	2	Οδοντόβουρτσα
13η,14η, 15η	1	1	1	Οδοντόκρεμα
16η – 20η	1	1	1	Αφρόλουτρο (μικρό)
20η - 24η	1	1	1	Μετάλλιο συμμετοχής

**Πίνακας 1.** Δομή συστήματος Token Economy

### Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα πρώτα αποτελέσματα έως την 13<sup>η</sup> εβδομάδα που έχει συμπληρωθεί έχει διαπιστωθεί ότι έξι (6) από τους συμμετέχοντες είναι απολύτως συνεπείς και συμμετέχουν ενσυνείδητα στο πρόγραμμα επειδή όπως δηλώνουν τους αρέσει η άσκηση χωρίς να περιμένουν κατ' ανάγκη ανταμοιβή. Έξι (6) ασθενείς συμμετέχουν χωρίς απαραίτητα να τηρούν πάντοτε είτε την ώρα άφιξης είτε την συμμετοχή τους σε όλο το μάθημα έχοντας ως κίνητρο κυρίως την ανταμοιβή στο τέλος του μαθήματος. Τέλος, τρεις (3) ασκούμενοι συμμετέχουν σπάνια ή δεν συμμετέχουν καθόλου. Ακόμη, σύμφωνα με τον ψυχίατρο από την αξιολόγηση στο μέσο του προγράμματος έχει έως τώρα παρατηρήσει βελτίωση σε δύο ασθενείς με σχιζοφρένεια. Συγκεκριμένα έχει σημειωθεί μείωση της φαρμακευτικής αγωγής που λαμβάνουν που αποδίδεται σύμφωνα με τη διάγνωση του ψυχιάτρου στην ευεργετική επίδραση της άσκησης. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι στις κατ' ιδίαν συζητήσεις του ψυχιάτρου με αυτούς τους ασθενείς, έχουν κατ' επανάληψη εκφράσει την χαρά τους που έχουν την ευκαιρία να ασκούνται, δηλώνουν βελτιωμένη διάθεση, δηλώνουν ευεξία, ζητούν αύξηση των ωρών γυμναστικής ή δυνατότητα να τους παρέχονται μπάλες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με βάση το εργαλείο μέτρησης βρίσκεται στο στάδιο της επεξεργασίας.

### Γενικές Διαπιστώσεις

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ασθενείς με σχιζοφρένεια δείχνουν να επωφελούνται ή να είναι πιο θετικοί ως προς την άσκηση από τους ασθενείς με ψυχωτική συμπεριφορά. Επιπλέον, τα κύρια προβλήματα εμφανίζονται κυρίως στην αερόβια

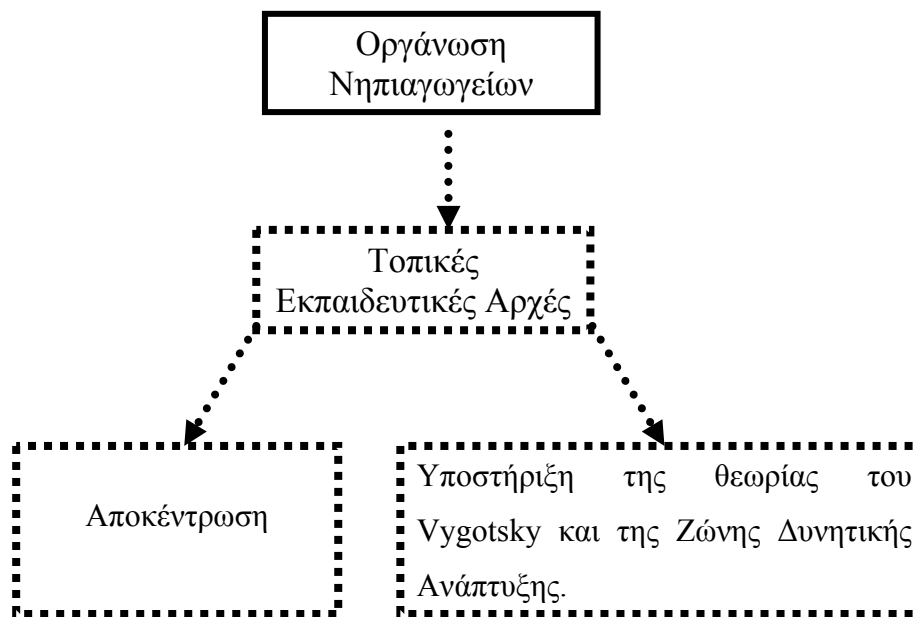
ικανότητα των ασκούμενων λόγω υπερβολικού καπνίσματος και στην ευλυγισία όπου ακόμη και οι νεότεροι ασθενείς παρουσιάζονται εμφανώς δύσκαμπτοι.

Συμπερασματικά λοιπόν, ένα πρόγραμμα Ειδικής Φυσικής Αγωγής δείχνει ότι μπορεί να προσφέρει στην βελτίωση παραμέτρων της υγείας και της ποιότητας ζωής ασθενών με ψυχικές νόσους. Η κάθε μορφής άσκηση σε άτομα με ψυχικές νόσους αποτελεί έναν καλό τρόπο προβολής της Ειδικής Φυσικής Αγωγής η οποία θα πρέπει να επεκταθεί και σε δομές που δεν αφορούν μόνο την εκπαίδευση.

#### 4<sup>η</sup> Ομιλία

**Θεοδώρου Φανή**, Υποψήφια Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, University of Southampton  
Εφαρμογή πλήρους ένταξης παιδιού με αυτισμό στην αγγλική προσχολική εκπαίδευση

Η πλήρης ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στην αγγλική προσχολική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών που συντονίζονται μέσα από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, σύμφωνα με το παρακάτω σχεδιάγραμμα.



Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές είναι χωρισμένες κατά περιοχές, ενώ κάθε τοπική αρχή περιλαμβάνει όλα τα νηπιαγωγεία της περιοχής. Οι αρχές αυτές θέτουν τα γενικότερα κριτήρια που όλα τα νηπιαγωγεία πρέπει να πληρούν όσο αναφορά στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς κάθε παιδί καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να διέξαγονται όλες οι δραστηριότητες μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων τους.

Επιπλέον πολλές από τις εκπαιδευτικές αυτές αρχές αρχίζουν να προωθούν και να υποστηρίζουν την Θεωρία του Vygotsky και της Ζώνης Δυνητικής Ανάπτυξης σε αντίθεση με όσα συνέβαιναν μέχρι τώρα όπου τα νηπιαγωγεία έπρεπε να υιοθετούν την Θεωρία του Piaget.

Η Ζώνη Δυνητικής Ανάπτυξης ουσιαστικά προτείνει ότι ένα παιδί μπορεί να μάθει περισσότερα πράγματα και να μοιραστεί περισσότερες εμπειρίες μέσω της βοήθειας άλλων και μπορεί να οριστεί ως εξής:

‘Το επίπεδο ανάπτυξης του δυναμικού, όπως καθορίζεται από τη λύση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά με τη βοήθεια άλλων ίσως είναι κατά κάποιο τρόπο πολύ πιο ενδεικτικό της νοητικής ανάπτυξης από ότι μπορούν να κάνουν μόνο τους’.

(Vygotsky, 1978 σελ.87)

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται. Το παιχνίδι άλλωστε είναι γνωστό πως είναι το μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει βρίσκει, ανακαλύπτει και αναπτύσσεται πνευματικά και διανοητικά. Αυτό υποστηρίζεται και από τον Benett et al. (1997) οι οποίοι ανάμεσα στα άλλα προτείνουν ότι:

- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο μάθησης
- Βοηθά στη ψυχοσωματική και νοητική ανάπτυξη ενός παιδιού
- Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι είναι καλύτερη όταν το παιδί επιλέγει μόνο του
- Ψάχνει και ανακαλύπτει
- Δεν υπάρχει σωστό και λάθος

Η σημασία του παιχνιδιού τονίστηκε και από τον Vygotsky ο οποίος το τοποθέτησε στην καρδιά της ανάπτυξης ενός παιδιού δίνοντας τον παρακάτω ορισμό για το παιχνίδι και τη θέση του στη ζωή ενός παιδιού:

‘Η συμπεριφορά του παιδιού κατά το παιχνίδι ξεπερνά την ηλικία του και λειτουργεί σαν μεγεθυντικός φακός καθώς περικλείει όλες τις αναπτυξιακές λειτουργίες σε μια συμπιεσμένη μορφή και είναι από μόνο του μια κύρια πηγή ανάπτυξης.’

(1978, σελ.102).

Το νηπιαγωγείο της σημερινής παρουσίασης είναι ένα πλήρως ενταγμένο νηπιαγωγείο και περιλαμβάνει παιδιά με αναπηρία. Ένα από αυτά τα παιδιά, είναι και ένα κορίτσι-πέντε χρόνων-υψηλής λειτουργικότητας. Το νηπιαγωγείο αυτό προκειμένου να ενσωματώσει το κορίτσι αυτό και να το βοηθήσει να παίξει και να επικοινωνήσει τόσο με την δασκάλα του όσο και με τα άλλα τυπικά παιδιά χρησιμοποιεί α) το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και κοινωνικοποίησης του αυτιστικού παιδιού, β) τον ‘κύκλο των φίλων’ που δίνει την δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες των άλλων τυπικών παιδιών και έτσι να γίνει ουσιαστικότερη η ενσωμάτωσή του στο νηπιαγωγείο με τα άλλα παιδιά και γ) το PECS -ένα σύστημα επικοινωνίας- το οποίο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να επιλέξει μόνο του την επόμενη δραστηριότητα και να θέσει τη δική του ατζέντα στο παιχνίδι χωρίς αυτή να επηρεάζεται ή να προτείνεται από τον δάσκαλο.

Ενσωματωμένο νηπιαγωγείο

- Ένα κορίτσι με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας
- Παιχνίδι ως μέσο μάθησης
- Κύκλος των φίλων
- PECS (Picture Exchange Communication System).

Σε αυτό το σημείο παρουσιάστηκε ένα βίντεο διάρκειας δύομισή λεπτών στο οποίο πήρε απεικονίστηκε το προαναφερθέν κορίτσι με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε δραστηριότητες οι οποίες έδειχναν το παιδί να συμμετέχει και να παίζει με άλλα τυπικά παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, τη δασκάλα του παιδιού να προσκαλεί όλα τα παιδιά-συμπεριλαμβανομένου και του αυτιστικού κοριτσιού- να κάνουν έναν κύκλο-τον κύκλο των φίλων και τέλος το παιδί μαζί με τη δασκάλα του η οποία χρησιμοποίησε το PECS προκειμένου να υπενθυμίσει στο παιδί με αυτισμό τις δραστηριότητες που είχε πάρει μέρος μέχρι εκείνη την στιγμή αλλά και να τη ρωτήσει που αλλού θα ήθελε να παίξει.

Video: Παρουσίαση ενός παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας το οποίο:

- Παίζει με τα άλλα τυπικά παιδιά στην ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.
- Παίρνει μέρος σε συλλογική δραστηριότητα καθοδηγούμενη από δασκάλα και ακολουθείται από όλα τα παιδιά –συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με αυτισμό-μέσω του κύκλου των φίλων.
- Χρησιμοποιεί το PECS –το οποίο έχει δοθεί από τη δασκάλα προς το παιδί με αυτισμό-ως μέσο επικοινωνίας με τη δασκάλα του για την επιλογή του επόμενου παιχνιδιού.

Τέλος, οι προτάσεις-συμπεράσματα που προτείνονται μέσω αυτής της παρουσίασης είναι οι εξής:

- Η πλήρης ένταξη σε τμήματα προσχολικής ηλικίας είναι πιθανόν αποτελεσματικότερη για αυτιστικά παιδιά υψηλής λειτουργικότητας.
- Η Φυσική Αγωγή μπορεί να γίνει μέρος της Ελληνικής προσχολικής αγωγής και να συμβάλει στην περαιτέρω ένταξη παιδιών με ειδικές ικανότητες.

### **Βιβλιογραφία**

- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. 1997. *Teaching through play: teacher's thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (σελ.87, 102). Cambridge:Harvard University Press Publishers.

## **16.00-17.30 – 3η συνεδρία**

### **ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Θράκης**

Συντονίστρια: Μπάτσιου Σοφία., Επ. Καθηγήτρια

#### **1<sup>η</sup> Ομιλία**

**Μπάτσιου Σοφία**, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ/ΔΠΘ

Εκπαίδευση μαθητών στην Ειδική Φ.Α. στην Ανατ. Μακεδονία & Θράκη

#### **Εισαγωγή**

Με την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008, η πολιτεία αναγνώρισε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α) να εκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Η φυσική αγωγή (Φ.Α) είναι από τα αντικείμενα του σχολικού προγράμματος στα οποία πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση γιατί έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας. Ωστόσο η επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το παιδί με αναπηρία και Ε.Ε.Α, τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία και Ε.Ε.Α, το σχολείο, τους γονείς όλων των μαθητών, .... Ιδιαίτερα σημαντικός έχει αποδειχθεί ο ρόλος της στάσης του δασκάλου στην επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία και Ε.Ε.Α, γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους, τους γονείς. (Tzokona 2000, Pumfrey 2000).

#### **Σκοπός**

Σήμερα θα προσπαθήσω να παρουσιάσω τα αποτελέσματα της έρευνας που είχε σκοπό να καταγράψει το προφίλ των καθηγητών Φ.Α. (ΚΦΑ) που εργάζονται στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη (Α.Μ.Θ), οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τους παραπάνω νόμους γιατί σύμφωνα με τις κυρίες Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, (2000), η επιτυχία ενός νόμου κρίνεται από τη διάθεση και τη δυνατότητα αυτών που θα κληθούν να τον εφαρμόσουν.

#### **Μεθοδολογία**

Για τις ανάγκες της έρευνας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από 76 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους προϊσταμένους των γραφείων Φ.Α. των πέντε νομών για να το προωθήσουν στα σχολεία της περιφέρειάς τους. Επειδή επιστράφηκαν πολύ λίγα ερωτηματολόγια απαντημένα, ανέλαβαν συνάδελφοι (ένας σε κάθε νομό) να συμπληρώνουν στα ερωτηματολόγια τις απαντήσεις των καθηγητών Φ.Α. στη διάρκεια των διαλλειμάτων των σχολικών αγώνων (προσωπική συνέντευξη). Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια μέσω του διαδικτύου.

#### **Αποτελέσματα**

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν 120 ΚΦΑ (Δράμα=13, Καβάλα=43, Ξάνθη=21, Ροδόπη=8, Έβρος=33, και 2 εκτός Α.Μ.Θ), από τους οποίους οι 68 ήταν άνδρες και οι 52 γυναίκες. Από αυτούς οι 115 υπηρετούσαν σε γενικά σχολεία κι μόνο 5 σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Διορισμένοι ήταν οι 109, αναπληρωτές οι 2, ωρομίσθιοι οι 6. Ένα άτομο εργάζονταν σε γραφείο Φ.Α. Η ηλικία των ΚΦΑ κυμαίνονταν από 30-58 χρόνων. Η πλειονότητα αυτών (61,6%) ήταν

ηλικίας 40-46 χρόνων. Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι 13 από τους ΚΦΑ είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ένας διδακτορικό δίπλωμα, ενώ ένας είχε και πτυχίο φυσικοθεραπευτή. Τα χρόνια προϋπηρεσίας αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 1-27. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας των ΚΦΑ ήταν 8-24. Το 13% αυτών δίδασκε 22 ώρες, 19 και 18 ώρες το 18% και 16% αντίστοιχα. Μόνο τρεις ΚΦΑ συμπλήρωναν το υποχρεωτικό τους ωράριο σε ΣΜΕΑΕ. Μόνο 8 άτομα δήλωσαν ότι εκτός από το σχολείο απασχολούνταν και σε κάποιον άλλο φορέα κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (αθλητικό σύλλογο....

Από τους ΚΦΑ οι μισοί δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. Μόνο 5 από αυτούς είχαν ειδικευση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, οι 12 είχαν παρακολουθήσει μαθήματα κατεύθυνσης, οι 28 μαθήματα επιλογής και οι 12 μάθημα κορμού. Από αυτούς οι 3 (με ειδικότητα), αξιολόγησαν το επίπεδο των γνώσεων που αποκόμισαν από την παρακολούθηση του μαθήματος με τον ανώτερο βαθμό (7). Η πλειονότητα των υπολοίπων (n=36) χαρακτήρισαν τις γνώσεις τους ως ανεπαρκείς. Παρόλα αυτά η παρακολούθηση σεμιναρίων που αφορούσαν στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και Ε.Ε.Α. από τους ΚΦΑ ήταν ελλιπής. Από αυτούς που εργάζονται σε ΣΜΕΑ, μόνο οι δύο δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει δεκάωρο σεμινάριο και ο ένας 400 ωρών. Μικρότερης διάρκειας ήταν τα σεμινάρια που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει οι άλλοι δέκα εννιά.

Το μεγάλο έλλειμμα που παρατηρείται στις γνώσεις των ΚΦΑ θα έχει επίπτωση σίγουρα και στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης, αφού πολλά από αυτά τα παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ βρίσκονται στο γενικό σχολείο. Οι δέκα πέντε από τους συμμετέχοντες είχαν εμπειρία από τη διδασκαλία σε τμήματα συνεκπαίδευσης. Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, με διάσπαση προσοχής, χαμηλή νοημοσύνη, μυοσκελετικές παθήσεις.

Η πλειονότητα των ΚΦΑ δεν ενημερώνονται για τους αγώνες των ατόμων με αναπηρία που διοργανώνονται στην περιοχή τους, αλλά ούτε και για τα σεμινάρια. Αυτό δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε αδιαφορία δική τους γιατί αποδείχθηκε ότι όταν τους δίνεται υλικό το αξιοποιούν, όπως π.χ. το βιβλίο του καθηγητή φυσικής αγωγής, το οποίο η πλειονότητα αυτών το έχει μελετήσει και μάλιστα έκρινε πολύ χρήσιμες τις οδηγίες του. Πολύ θετικό στοιχείο είναι ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες γνώριζαν ότι στις τελευταίες σελίδες αυτού υπάρχουν οδηγίες για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία.

Στα θετικά στοιχεία των ΚΦΑ είναι ότι γνώριζαν για το ΚΔΑΥ, με το οποίο όμως δεν συνεργάζονταν, αφού μόνο 4 δήλωσαν ότι είχαν εφαρμόσει εξατομικευμένο πρόγραμμα άσκησης σε μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ του ΚΔΑΥ της περιοχής τους. Ένα άλλο πολύ θετικό στοιχείο είναι ότι 78 από τους συμμετέχοντες είχαν εφαρμόσει τη διαθεματικότητα, τη σύνδεση των γνώσεων που αποκτά από το μάθημα της φυσικής αγωγής με άλλα επιστημονικά πεδία για ν' αντιληφθούν οι μαθητές τη συμβολή τους σ' όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων αυτών χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και ιδιαίτερα η συνεργατική μάθηση.

Πολλοί δήλωσαν ότι ο εξοπλισμός τον οποίο διαθέτουν στο σχολείο ήταν ικανοποιητικός, για την αγορά του οποίου απευθύνονταν στην πολιτεία, στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των σχολικών τους μονάδων και στους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Όλοι δήλωσαν ότι για την άσκηση των μαθητών τους χρησιμοποιούσαν την αυλή του σχολείου. Οι μισοί δήλωσαν ότι διέθεταν κλειστό

γυμναστήριο. Δε σημειώθηκε κάποια διαφοροποίηση στον εξοπλισμό μεταξύ γενικών σχολείων και ΣΜΕΑ.

Στα αρνητικά στοιχεία συγκαταλέγεται η δήλωση των 48 ΚΦΑ ότι δεν αξιολογούν τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η αξιολόγηση που γίνεται με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θεωρώ ότι είναι απαραίτητη !!!!! Χωρίς αξιολόγηση δεν μπορεί να υπάρξει αρχείο επιδόσεων και εξέλιξης των μαθητών, οι οποίοι δεν μπορούν να θέσουν τόσο μακροπρόθεσμους όσο και βραχυπρόθεσμους στόχους

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τη συμπεριφορά των μαθητών προσπαθούν να τα επιλύσουν σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους των άλλων ειδικοτήτων ή του διευθυντή. Πολύ μικρό ήταν το ποσοστό αυτών που απευθύνθηκαν στο σχολικό σύμβουλο και στο ΚΔΑΥ.

### **Συμπέρασμα**

Επιγραμματικά τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα ήταν:

1. Η απροθυμία των συναδέλφων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Αυτό είναι αρνητικό γιατί δεν μπορούν οι υπεύθυνοι (πανεπιστήμια, πολιτεία...), να γνωρίζουν τους τομείς εκείνους που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.
2. Οι ΚΦΑ που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες είναι μέσης ηλικίας. Αυτό είναι **θετικό ή αρνητικό**; Προσωπικά πιστεύω ότι είναι θετικό, γιατί έχουν εμπειρία στη διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων που σημαίνει ότι τα κατέχουν καλά και μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με μεγάλη ευχέρεια όταν το τμήμα των μαθητών τους παρουσιάζει μεγάλη ανομοιογένεια στις ικανότητές τους (γνωστικές, κινητικές, συναισθηματικές).
3. Η πλειονότητα αυτών δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο πανεπιστήμιο αλλά ούτε και σεμινάρια που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ΕΕΑ. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία αν πράγματι θέλει να πετύχει ο θεσμός της συνεκπαίδευσης θα πρέπει να μεριμνήσει για την επιμόρφωσή τους. Αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους αφού η πλειονότητα αυτών εργάζεται λίγες ώρες την εβδομάδα και περιορίζεται μόνο σ' αυτήν την εργασία.
4. Ελλιπής επικοινωνία με το ΚΔΑΥ (ΚΕΔΔΥ)!!!!. Την υπηρεσία αυτή τη στελεχώνουν επιστήμονες εξειδικευμένοι. Κατά συνέπεια είναι οι πλέον ενημερωμένοι για τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ ή επίλυσης κάποιου προβλήματος. Η τακτική- προγραμματισμένη επίσκεψη των επιστημόνων αυτών στις σχολικές μονάδες για ενημέρωση και συζήτηση πιθανά να έλυνε κάποια σημαντικά προβλήματα. Γιατί η αναζήτηση βοήθειας από το διευθυντή!!!!, πιθανά να μην είναι και η καλύτερη λύση.
5. Η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και για τους μαθητές. Η απουσία αρχείου για την εξέλιξη των μαθητών θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με σοβαρότητα.
6. Ενθαρρυντικό είναι ότι υπάρχουν στην εκπαίδευση ΚΦΑ με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, καθηγητές που εφαρμόζουν πρωτοποριακές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει ενδιαφέρον και πρόθεση των ΚΦΑ για να βελτιωθούν, να συμβάλλουν στην καλύτερη εξέλιξη των μαθητών τους. Τα στοιχεία αυτά μπορεί η πολιτεία να τα αξιοποιήσει δίνοντας τις απαραίτητες ευκαιρίες. Αυτό προκύπτει και από τη δήλωσή τους ότι στα σεμινάρια που διοργανώνονται για τους ΚΦΑ θα πρέπει να αναπτύσσονται και θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ΕΕΑ.



## **Βιβλιογραφία**

1. Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική Θεώρηση. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: "Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα". Επιμέλεια Κυπριωτάκης. Εκδ. Α<sup>901</sup> Καββαδία, Ρέθυμο
2. Pumfey P. (2000). Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers. [www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_10\\_3.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm) .
3. Tzokova D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers' Perspectives. [www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_75htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm)

**18.00-19.00 – 4η συνεδρία**

**ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Αθηνών**  
Συντονίστρια: **Κουτσούκη Δ.**, Καθηγήτρια

**1<sup>η</sup> Ομιλία**

**Δούκα Α.**, Phd

Απόψεις αποφοίτων ΤΕΦΑΑ για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗΣ  
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ & ΕΙΔΙΚΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Απόψεις αποφοίτων ΤΕΦΑΑ για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία**

**Κουτσούκη Δ., Καθηγήτρια<sup>1</sup>, Δούκα Α., Ph.D., ΚΦΑ<sup>1</sup>, Χρυσάγης Ν., υποψήφιος διδάκτωρ,  
Φυσικοθεραπευτής ΚΦΑ<sup>1</sup>, Γραμματοπούλου Ε., Επίκουρη Καθηγήτρια<sup>2</sup>**

Στάσεις είναι η τάση των ανθρώπων να αξιολογούν μια συγκεκριμένη οντότητα (πρόσωπο, έννοια, πράγμα), με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Cowden and Megginson, 1988). Με πιο απλά λόγια, οι στάσεις εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανταποκρίνονται, αποδέχονται και συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον μέσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως εργασιακοί χώροι, σχολεία, κοκ. Σύμφωνα με τους Slininger και συνεργάτες (2000), οι στάσεις εκφράζουν μια ομάδα γνωστικών διεργασιών και πεποιθήσεων, που επηρεάζονται από το συναίσθημα και προδιαθέτουν το άτομο να εκδηλώσει κάποια συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς.

Ο ρόλος των στάσεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Shelvin & O' Moore, 2000, Sherrill, 1998). Οι στάσεις όλων όσων εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση (μαθητές χωρίς αναπηρίες, εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, γονείς, τοπική κοινωνία, ΜΜΕ, κ.λ.π.), συμβάλουν στην προοπτική της ένταξης και ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Nowicki & Sandieson, 2002). Ωστόσο, “η επιτυχία της ένταξης τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, παρά από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα” (Downs & Williams, 1994).

Οι Papadopoulou et al. (2004) εξέτασαν τις στάσεις των Ελλήνων καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) στο να συμπεριλαμβάνονται μαθητές με αναπηρίες στην ‘τυπική’ εκπαίδευση. Οι 93 συμμετέχοντες ΚΦΑ από δημόσια αλλά και ιδιωτικά σχολεία συμπλήρωσαν το Teacher Integration Attitudes Questionnaire (Ερωτηματολόγιο στάσεων των καθηγητών για την ένταξη). Οι κατηγορίες αναπηριών που αναφέρονταν ήταν πέντε: α) παιδιά με ορθοπεδικά προβλήματα, β) πολλαπλές αναπηρίες, γ) νοητική καθυστέρηση, δ) προβλήματα συμπεριφοράς και ε) μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι πολλοί ΚΦΑ δεν έχουν τις γνώσεις πώς να διδάξουν και να εντάξουν ένα παιδί με κάποια αναπηρία. Ωστόσο, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι πρόθυμο να αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να μπορεί να εντάξει στο μάθημά του ένα παιδί με αναπηρία. Επίσης, οι γυναίκες ΚΦΑ φάνηκε να είναι περισσότερο πρόθυμες και να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Οι ερευνητές κατέληξαν, ότι τα αποτελέσματα

της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, αφού συμφωνούσαν με προηγούμενες μελέτες και κυρίως επειδή υπήρξε το ενδιαφέρον από τους συμμετέχοντες να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, ώστε να μπορούν να εντάξουν παρόμοιους πληθυσμούς στο μάθημά τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση των απόψεων των αποφοίτων ΤΕΦΑΑ της χώρας για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα εξετάστηκαν οι αντικειμενικές ανάγκες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των σχολικών ομάδων Ειδικής Εκπαίδευσης, των σχολικών μονάδων και των ιδρυμάτων ευθύνης του Υπουργείου Υγείας – Πρόνοιας, καθώς, και των προγραμμάτων ΑμεΑ της Γ.Γ.Α. (Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού) σχετικά με :

1. Το επίπεδο γνώσεων των ΚΦΑ για τα άτομα με αναπηρία και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες.
2. Το επίπεδο εκπαίδευσης των ΚΦΑ σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ( Ειδική Φυσική Αγωγή ), προκειμένου να καταρτιστούν ανάλογα ταχύρρυθμα προγράμματα εκπαίδευσής τους (επιμόρφωση).
3. Την κτιριακή και λοιπή υλικοτεχνική υποδομή.
4. Συνεργασία με άλλες επιστημονικές ειδικότητες (γιατρούς, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κ.λ.π.), καθώς και συνεργασία με τους γονείς.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την Ελληνική Εταιρεία Θεραπευτικής Γυμναστικής & Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Σε αυτό απάντησαν 84 απόφοιτοι ΤΕΦΑΑ από τους οποίους το 38.5% ήταν άνδρες και το 61.5% γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνεται στα 27.2 έτη (ΤΑ = 6.83).

Τα τμήματα ΤΕΦΑΑ από τα οποία αποφοίτησαν οι ερωτηθέντες, ήταν της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Κομοτηνής, των Τρικάλων, και του εξωτερικού με αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής 90%, 2.5%, 2.5%, 3.8%, και 1.3%.

Όσον αφορά την εργασία τους σε χώρους Ειδικής Αγωγής κατά το παρελθόν, το 54% είχε εργαστεί με ΑΜΕΑ, το 27.3% είχε εργαστεί σε σχολείο, το 45,5% σε αθλητικό σύλλογο, το 21,1% σε ΟΤΑ ή ίδρυμα, και το 6,1% σε περισσότερα από τα παραπάνω.

Την εποχή που απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο, το 23,8% εργαζόταν σε τυπικό σχολείο, το 2,4% σε τυπικό σχολείο αλλά που είχε τμήμα ένταξης, το 16,7% σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, το 21,4% σε προγράμματα της ΓΓΑ και το 35,7% σε άλλο επαγγελματικό χώρο.

Αρχικά, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των ΚΦΑ ως προς τις γνώσεις που είχαν για την **Ειδική Αγωγή** αλλά και την **επιμόρφωσή** τους. Οι συμμετέχοντες ΚΦΑ απάντησαν ότι :

- Το 98.8% του δείγματος θεωρεί απαραίτητο να υπάρχει επιμόρφωση σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής.
- Το 30.5% γνωρίζει, ότι στο βιβλίο του ΚΦΑ του ΥΠΕΠΘ υπάρχουν οδηγίες που αφορούν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Το 57.1% γνωρίζει τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ.
- Το 90.2% σε κάθε νέα σχολική χρονιά κάνει σχεδιασμό προγράμματος στην αρχή της σχολικής χρονιάς με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, και
- Το 91.3% σε κάθε νέα σχολική χρονιά κάνει αξιολόγηση στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των ΚΦΑ ως προς τα **Ειδικά Σχολεία**:

- Το 41.2% των σχολείων που εργάζεται το δείγμα συμμετείχε σε αθλητικούς αγώνες ατόμων με αναπηρία.
- Το 60.9% των σχολείων που εργάζεται το δείγμα συμμετείχε σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Το 72.3% αυτών που εργάζονται με παιδιά με ειδικές ανάγκες είχαν συχνά επαφή με τους γονείς, το 17% αρκετές φορές, το 6.4% σπάνια, το 4.3% καθόλου.
- Το 73.8% συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Επίσης, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των ΚΦΑ ως προς την **υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων**:

- στο 19.1% των σχολείων που δίδασκαν οι συμμετέχοντες υπήρχαν υπαίθριοι χώροι άθλησης, στο 57.4% κλειστή αίθουσα γυμναστικής, στο 6.4% τίποτα από τα δύο, στο 17.5% και τα δύο.
- Το 32.7% των συμμετεχόντων δήλωσε, πως η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στο οποίο εργάζονταν ήταν επαρκής.

Τέλος, σχετικά με την **επάρκεια γνώσεων για την εκπαίδευση των ΑμεΑ** οι απαντήσεις των ΚΦΑ που αξιολογήθηκαν, έδειξαν, ότι:

- Το 45.3% του δείγματος θεωρούσε επαρκείς τις γνώσεις του για τα παιδιά με αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές. Θεωρούσαν, ότι είναι επαρκείς, ώστε να αντεπεξέλθουν στα καθήκοντά τους σε μία τάξη ειδικού σχολείου ή σε μία τάξη ένταξης.
- Το 63.6% του δείγματος θεωρούσε επαρκείς τις γνώσεις του για τα παιδιά με αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές. Θεωρούσαν, ότι είναι επαρκείς ώστε να εντάξουν έναν μαθητή με αναπηρία στο μάθημα φυσικής αγωγής.
- Το 76.4% δήλωσε, πως θα επιθυμούσε να διδάξει σε ειδικό σχολείο ή σε τμήματα ένταξης.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε με  $\chi^2$  ο αριθμός των ανδρών και γυναικών που διαχωρίζονταν με βάση την εργασία τους με ΑμεΑ (ναι, όχι). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στο αριθμό των παρατηρήσεων ( $\chi^2_{(1)} = .655, p = .42$ ).

Συνοψίζοντας, η συνολική εξέταση των απαντήσεων έδειξε, ότι:

Α) Οι ερωτηθέντες ήταν νέοι σχετικά, ενώ οι μισοί και παραπάνω ΚΦΑ είχαν εργαστεί με ΑΜΕΑ. Από αυτούς σχεδόν οι μισοί εργάστηκαν σε συλλόγους και το 1/3 σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Το σύνολο των συναδέλφων ανέδειξε την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Οι ΚΦΑ γνώριζαν τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) στο σύνολό τους, ενώ αξιολογούσαν τους μαθητές τους στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς. Συνεργάζονταν με άλλους συναδέλφους και κύρια με τους γονείς των παιδιών.

Β) Οι μισοί ΚΦΑ συμμετείχαν σε αγώνες με το σχολείο τους και τα ¾ συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι μισοί πάλι θεωρούσαν τις γνώσεις τους επαρκείς για να ανταπεξέλθουν σε τάξη μαθητών με αναπηρία, αλλά και τα ¾ του συνόλου των ΚΦΑ θεωρούσαν, ότι μπορούν να εντάξουν με επιτυχία στην τάξη τους παιδί με αναπηρία ή άλλου είδους διαταραχή. Σχεδόν τα ¾ των ερωτηθέντων ΚΦΑ επιθυμούσε να διδάξει σε ειδικό σχολείο ή σε τμήμα ένταξης.

Ανεξάρτητα, πάντως, από τα αποτελέσματα της έρευνας η διαδικασία της ένταξης-ενσωμάτωσης εξακολουθεί να αποτελεί μια τεράστια πρόκληση για μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και την ίδια την πολιτεία.

### **Βιβλιογραφία**

1. Cowden, E., & Megginson, N. (1988). Opinion and attitude assessment: The first step in changing public school service delivery. In C. Sherrill (Ed.), *Leadership training in adapted physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
2. Downs, P. & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
3. Nowicki, E.A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, (3).
4. Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z. & Patsiouras A. (2004). Attitudes of Greek education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19, 104-111.
5. Shelvin, M. and O'Moore, A. (2000) [Fostering positive attitudes: Reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities.](#) *European Journal of Special Needs Education*, 15:2 , pp. 206-217.
6. Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6<sup>th</sup> ed.). WCB McGraw-Hill.
7. Silinger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, (2), 176-197.