

**ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“Οργάνωση / Διαχείριση του Αθλητισμού για άτομα με αναπηρίες”**

**“ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΩΝ ΚΟΛΥΜΒΗΣΗΣ, ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΝΑΥΑΓΟΣΩΣΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Ή ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ”**

**Της Μητσάκου Ξανθής-Παναγιώτας Α.Μ.: 6062202303033**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

**Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:**

- 1. Επιβλέπουσα: Ευαγγελινού Χριστίνα, καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ Σερρών ΑΠΘ**
- 2. Μέλος: Κυπραίος Γεώργιος, Καθηγητής ΤΟΔΑ, Κοσμήτορας Σχολής Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**
- 3. Μέλος: Μουζόπουλος Γεώργιος, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΑΝ/ΜΙΟΥ**

**ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΠΑΡΤΗ 2026**

**Copyright ©Μητσάκου Ξανθή-Παναγιώτα, 2025-2026**

**Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.**

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν ουσιαστικά στην πορεία και την ολοκλήρωση της μελέτης αυτής.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Χριστίνα Ευαγγελινού, για την σταθερή καθοδήγηση, την αδιάκοπη υποστήριξη και τις εύστοχες, επιστημονικά τεκμηριωμένες παρατηρήσεις της. Η πολύτιμη συμβολή της, η εμπειρία της και η συνεχής διαθεσιμότητά της αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή υλοποίηση της εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τον Κοσμήτορα κ. Γεώργιο Κυπραίό, μέλος της τριμελούς επιτροπής, για τις εποικοδομητικές του παρατηρήσεις και τη συμβολή του στη βελτίωση της ποιότητας της παρούσας έρευνας. Η οπτική του και οι κατευθύνσεις του συνέβαλαν σημαντικά στον επιστημονικό εμπλουτισμό της μελέτης. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τον Επιστημονικό συνεργάτη κ. Γεώργιο Μουζόπουλο για τη συμμετοχή του στην επιτροπή και για τις χρήσιμες και ουσιαστικές υποδείξεις του, οι οποίες ενίσχυσαν περαιτέρω τη σαφήνεια και την πληρότητα της εργασίας.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο και βαθύ ευχαριστώ στην οικογένειά μου, για την αμέριστη στήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η παρουσία και η υποστήριξή τους αποτέλεσαν σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε στάδιο αυτής της διαδρομής. Σε όλους όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο, εκφράζω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη. Η συμβολή σας υπήρξε πραγματικά ανεκτίμητη.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μητσάκου Ξανθή-Παναγιώτα: “Στάσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα των Προπονητών Κολύμβησης, των Φοιτητών Ειδίκευσης και των Ναυαγοσωστών στη Συμπεριληπτική Διδασκαλία Παιδιών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες”

(Με την επίβλεψη της κ. Ευαγγελινού Χριστίνας, καθηγήτριας ΤΕΦΑΑ Σερρών, ΑΠΘ)

Η συμπερίληψη αποτελεί σύγχρονη και διεθνώς αναγνωρισμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, με ή χωρίς αναπηρία, στην εκπαίδευση. Η αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στη Φυσική Αγωγή και στον αθλητισμό. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας προπονητών κολύμβησης, φοιτητών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 90 άτομα (33 προπονητές κολύμβησης, 31 φοιτητές ειδίκευσης και 26 ναυαγώστες). Για το φύλο και την ηλικία υπήρχαν 86 έγκυρες απαντήσεις: 58.1% άνδρες και 41.9% γυναίκες, ενώ οι συχνότερες ηλικιακές ομάδες ήταν 21–30 και 31–40 (33.7% η καθεμία). Η επαγγελματική εμπειρία συγκεντρώθηκε κυρίως στα 4–6 έτη (26.7%) και στα >10 έτη (23.3%). Ως πλαίσιο δραστηριοποίησης καταγράφηκαν συχνότερα σύλλογος/σωματείο (41.1%), ενώ ακολούθησαν δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο (20.0% έκαστο) και ΚΔΑΠ/Κέντρο (18.9%). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά μέσω ασφαλούς πλατφόρμας (Google Forms) το δημογραφικό ερωτηματολόγιο, το ερωτηματολόγιο *Swimming Coaches' Attitudes Toward Inclusion* των (Hammond et al., 2014; εφαρμογή σε ελληνικό πλαίσιο: Kasagianni et al., 2024) και την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των Hutzler και Barak (2017). Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε αξιοπιστία κλιμάκων (Cronbach's  $\alpha$ ), περιγραφικά (M, SD), one-way ANOVA, συσχετίσεις Pearson και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (IBM SPSS Statistics 26). Καταγράφηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας. Οι προπονητές κολύμβησης παρουσίασαν τις πιο θετικές στάσεις και τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ οι φοιτητές ειδίκευσης εμφάνισαν επίσης θετικές

αντιλήψεις, ιδίως όταν είχαν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα ή επιμορφώσεις. Αντίθετα, οι ναυαγосώστες παρουσίασαν πιο συγκρατημένες στάσεις και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, εύρημα που φαίνεται να συνδέεται με το είδος της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, η οποία συχνά δεν προέρχεται από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και εστιάζει κυρίως σε ζητήματα ασφάλειας, με περιορισμένη έμφαση στη διδασκαλία και στη συμπερίληψη. Σε πολυπαραγοντικό επίπεδο, στο μοντέλο πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας οι αυτοαξιολογούμενες Γνώσεις και η Επιμόρφωση είχαν στατιστικά σημαντική συμβολή, ενώ οι δείκτες εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μοναδική συμβολή. Στο αντίστοιχο μοντέλο για τις Στάσεις, το συνολικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό, με στατιστικά σημαντική συμβολή της Επιμόρφωσης. Συνολικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι η επιμόρφωση αποτελεί κεντρικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της συμπεριληπτικής κουλτούρας στον κολυμβητικό χώρο. Η μελέτη επεχείρησε να συμβάλει στη βιβλιογραφία, καθώς συγκαταλέγεται στις ελάχιστες που εξετάζουν ταυτόχρονα προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης και ναυαγосώστες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Συμπερίληψη, αναπηρία, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αυτοαποτελεσματικότητα, Στάσεις, Προπονητές Κολύμβησης, Φοιτητές Ειδίκευσης, Ναυαγосώστες.

## ABSTRACT

Mitsakou Xanthi-Panagiota: “Attitudes and Self-Efficacy of Swimming Coaches, Specialization Students, and Lifeguards toward the Inclusive Instruction of Children with Disabilities or Special Educational Needs” (Supervised by Christina Evaggelinou, Professor, Department of Physical Education and Sport Science, Serres, Aristotle University of Thessaloniki)

Inclusion constitutes a contemporary and internationally recognized educational approach that promotes the equal participation of all children, with or without disabilities in education. The effective implementation of inclusive practices largely depends on the attitudes and self-efficacy of physical education professionals. The purpose of the present study was to investigate the relationship between attitudes and self-efficacy among swimming coaches, specialization students, and lifeguards toward the inclusive instruction of children with disabilities and/or special educational needs (SEN). In the present study, 90 individuals participated (33 swimming coaches, 31 specialization students, and 26 lifeguards). For gender and age, there were 86 valid responses: 58.1% men and 41.9% women; the most frequent age groups were 21–30 and 31–40 (33.7% each). Professional experience was mainly concentrated in 4–6 years (26.7%) and more than 10 years (23.3%). Regarding the professional setting, participants most commonly reported sports clubs/associations (41.1%), followed by public schools and private schools (20.0% each) and after-school/community centers (18.9%). Participants completed an online questionnaire via a secure platform (Google Forms), which included a demographic form, the *Swimming Coaches' Attitudes Toward Inclusion* questionnaire (Hammond et al., 2014; Greek application: Kasagianni et al., 2024), and the self-efficacy scale by Hutzler and Barak (2017). The statistical analysis included scale reliability (Cronbach's  $\alpha$ ), descriptive statistics (M, SD), one-way ANOVA, Pearson correlations, and multiple linear regression (IBM SPSS Statistics 26). A statistically significant positive correlation was found between Attitudes and Self-efficacy. Swimming coaches demonstrated the most positive attitudes and the highest levels of self-efficacy, while specialization students also showed positive perceptions, particularly when they had attended relevant courses or training programs. In contrast, lifeguards exhibited more reserved attitudes and lower self-efficacy, a finding that appears to be associated with the nature of their professional training, which often does not originate from higher education institutions and primarily focuses on safety issues,

with limited emphasis on teaching and inclusion. At the multivariate level, in the predictive model of Self-efficacy, self-assessed Knowledge and Training made statistically significant contributions, whereas indicators of experience/contact with persons with disabilities did not show a statistically significant unique contribution. In the corresponding model for Attitudes, the overall model was statistically significant, with Training making a statistically significant contribution. Overall, the findings indicated that training constitutes a central factor in strengthening self-efficacy and fostering an inclusive culture in the swimming context. The study sought to contribute to the literature, as it is among the few to examine swimming coaches, specialization students, and lifeguards simultaneously.

**Keywords:** Inclusion, disability, Special Educational Needs, Self-Efficacy, Attitudes, Swimming Coaches, Specialization Students, Lifeguards.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
1.1 Συμπερίληψη-Συμπεριληπτική διδασκαλία .....	12
1.2 Στάσεις: Εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου.....	14
1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα και Ένταξη στη Φυσική Αγωγή.....	16
1.4 Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	17
1.5 Συμπερίληψη και Κολύμβηση.....	18
1.6 Ερευνητικό Κενό.....	22
1.7 Σκοπός της έρευνας .....	25
1.8 Σημασία της Έρευνας.....	26
1.9 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	27
1.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	30
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	30
2.1 Συμπερίληψη στην εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή .....	30
2.2 Στάσεις εκπαιδευτικών και επαγγελματιών άσκησης απέναντι στη συμπερίληψη.....	32
2.3 Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην ενταξιακή εκπαίδευση.....	33
2.4 Συμπερίληψη στην Κολύμβηση.....	36
2.5 Από τη βιβλιογραφία στα ερευνητικά ερωτήματα .....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ .....	42
ΜΕΘΟΔΟΣ .....	42
3.1 Συμμετέχοντες.....	42
3.2 Ερευνητικά Εργαλεία .....	43
3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	46
3.4 Ηθικές αρχές.....	46
3.5. Στατιστική Ανάλυση .....	47
3.6. Στατιστικές μέθοδοι .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV .....	52
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	52
4.1 Στατιστική περιγραφή των Γραφημάτων .....	52

4.2 Παρουσίαση πινάκων .....	78
4.3 Περιγραφικά αποτελέσματα.....	93
4.4 Σύνδεση αποτελεσμάτων με ερευνητικές υποθέσεις (H1–H5) .....	96
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ V</b> .....	98
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	98
5.1 Σύγκριση με προηγούμενες έρευνες (ανά ερευνητική υπόθεση : H1-H5) .....	98
5.2 Ερμηνεία των Ευρημάτων .....	104
5.3 Πρακτικές εφαρμογές.....	109
5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	111
5.5 Προτάσεις για εφαρμογή στην προπονητική κολύμβησης.....	113
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	115
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI</b> .....	118
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	118
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	122
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α</b> .....	122
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β</b> .....	125
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ</b> .....	127
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ</b> .....	129
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε</b> .....	133

○

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αναπηρίας αποτελεί αντικείμενο συνεχούς εξέλιξης, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2001), η αναπηρία είναι μια σύνθετη κατάσταση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των σωματικών, νοητικών, ψυχικών ή αισθητηριακών δυσκολιών ενός ατόμου και των περιβαλλοντικών ή κοινωνικών εμποδίων, που παρεμποδίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή του στην κοινωνία. Αυτή η προσέγγιση είναι ένας όρος-ομπρέλα που περιλαμβάνει βλάβες στις σωματικές λειτουργίες, περιορισμούς δραστηριοτήτων και δυσκολίες συμμετοχής, οι οποίες αναδύονται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς φραγμούς. Παραδοσιακά, η αναπηρία εκλαμβάνόταν ως ατομικό πρόβλημα, συνδεδεμένο με παθολογικές ή σωματικές δυσλειτουργίες. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση προς την κοινωνική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει ότι η αναπηρία δεν προκύπτει αποκλειστικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου, αλλά κυρίως από τα εμπόδια που θέτει το κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο (Wilhelmsen & Sørensen, 2017; De Beco, 2014). Έτσι, ό,τι παρεκκλίνει από το κοινωνικά αποδεκτό «κανονικό» συχνά περιθωριοποιείται (Tant & Watelain, 2016; O'Brien, Kudláček & Howe, 2009).

Μια σύγχρονη, ανεκτική και προοδευτική κοινωνία οφείλει να μετατρέπει τη διαφορετικότητα σε ισότιμη ευκαιρία συμμετοχής για όλα τα μέλη της (UNESCO, 2008· 2009). Η οπτική αυτή έχει επηρεάσει βαθιά τις πολιτικές εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, οδηγώντας στη διαμόρφωση νομοθεσιών και διεθνών συμβάσεων που κατοχυρώνουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.

**Το *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*** είναι το πλαίσιο που αναπτύχθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) μέσω διεθνούς ομάδας επιτροπών εμπειρογνομόνων και μετακινεί την έμφαση από τη διάγνωση στη λειτουργικότητα και στη συμμετοχή (World Health Organization [WHO], 2001)

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD, 2006), και ειδικά τα Άρθρα (24,30) αναγνωρίζουν την εκπαίδευση χωρίς

αποκλεισμούς ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) ανέδειξε την ανάγκη, τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμόζονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, επιβεβαιώνοντας ότι η διαφορετικότητα αποτελεί θετικό στοιχείο ενδυνάμωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Η UNESCO (2020) τονίζει ότι η αναπηρία δεν είναι ατομικό μειονέκτημα αλλά κοινωνικό ζήτημα που απαιτεί εξάλειψη εμποδίων και προώθηση ίσων ευκαιριών.

Στην Ελλάδα, η νομική βάση για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ΕΕΑ θεμελιώνεται στον **Νόμο 3699/2008** (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) — τον βασικό νόμο που ρυθμίζει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα .Ο νόμος ορίζει ότι:

«Άτομα με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνα που, για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω σωματικών, αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών ή ψυχικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης».

Ο νόμος αυτός ορίζει την ειδική αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος της δημόσιας εκπαίδευσης και προβλέπει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Αναγνωρίζει τις ακόλουθες κατηγορίες ΕΕΑ:

- ✓ νοητική αναπηρία
- ✓ αισθητηριακές αναπηρίες (όρασης, ακοής)
- ✓ κινητικές αναπηρίες
- ✓ χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- ✓ διαταραχές ομιλίας–λόγου
- ✓ ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία)
- ✓ σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- ✓ διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτιστικό φάσμα)
- ✓ ψυχικές διαταραχές
- ✓ πολλαπλές αναπηρίες

Η κατηγοριοποίηση αυτή έχει καθοριστική σημασία για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και την κατανομή πόρων. Παράλληλα, διασφαλίζει τη θεσμική υποστήριξη της φιλοσοφίας της συμπερίληψης και την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των μαθητών.

Ο συνδυασμός του διεθνούς πλαισίου (ICF, CRPD, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα) και του ελληνικού νομοθετικού πλαισίου διαμορφώνει το ιδεολογικό υπόβαθρο στο οποίο εντάσσεται η παρούσα διατριβή: η αναπηρία δεν αποτελεί λόγο αποκλεισμού, αλλά σημείο εκκίνησης για την οργάνωση εκπαιδευτικών πρακτικών που διασφαλίζουν ισότιμη συμμετοχή.

### **1.1 Συμπερίληψη-Συμπεριληπτική διδασκαλία**

Με βάση τη σύγχρονη θεώρηση, η συζήτηση μετατοπίζεται από το «ποιοι μαθητές έχουν αναπηρία» στο «πώς το σχολείο και τα προγράμματα άσκησης μπορούν να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές». Η έννοια της συμπερίληψης (inclusion) αποτελεί βασική παιδαγωγική και κοινωνική αρχή που προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από ικανότητες, δυσκολίες ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (UNESCO, 1994; De Beco, 2014). Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η παρουσία των μαθητών στο ίδιο περιβάλλον δεν θεωρείται από μόνη της επαρκής· ζητούμενο είναι η ουσιαστική συμμετοχή, η αποδοχή, η πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες και η προσαρμογή του περιβάλλοντος και της διδασκαλίας (UNESCO, 2020).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) αποτέλεσε ορόσημο, καθώς υπογράμμισε ότι τα σχολεία οφείλουν να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις διαφορές τους και να προσαρμόζουν τη λειτουργία τους ώστε να ανταποκρίνονται σε ποικίλες ανάγκες. Στο ίδιο πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεμελιώνεται και ως δικαίωμα, με κεντρική αναφορά στο Άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, ενώ η ισότιμη συμμετοχή σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής/άθλησης συνδέεται και με την ευρύτερη αρχή συμμετοχής στην πολιτιστική ζωή, την αναψυχή και τον αθλητισμό (United Nations, 2006· UNESCO, 2020).

Ειδικά στη Φυσική Αγωγή, η συμπερίληψη συνδέεται με πρακτικές που επιτρέπουν σε μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ να συμμετέχουν ουσιαστικά στο μάθημα, μέσα από παιδαγωγικές προσαρμογές, διαφοροποίηση στόχων/δραστηριοτήτων, κατάλληλη οργάνωση του μαθήματος και υποστηρικτικές δομές (Block & Obrusnikova, 2007). Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει οφέλη τόσο για μαθητές με αναπηρία όσο και για μαθητές χωρίς αναπηρία, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τις θετικές στάσεις, υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες εφαρμογής και υποστήριξη (O'Brien, Kudláček, & Howe, 2009; Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019). Ωστόσο, η εφαρμογή της συμπερίληψης δεν είναι αυτονόητη: συχνά αναφέρονται ως βασικές προκλήσεις η ελλιπής επιμόρφωση, η περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή και η απουσία επαρκών υποστηρικτικών μηχανισμών, στοιχεία που επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; UNESCO, 2020).

Στον ελληνικό χώρο, η εκπαιδευτική πολιτική έχει ενισχύσει σταδιακά τη συνεκπαίδευση και την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση (Ν. 3699/2008). Παράλληλα, ελληνικές μελέτες που εστιάζουν στη Φυσική Αγωγή επισημαίνουν ότι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και η ύπαρξη παιδαγωγικών προσαρμογών και υποστήριξης, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο (Doulkeridou et al., 2011). Επιπλέον, έχει υπογραμμιστεί ότι η Φυσική Αγωγή μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην αναπηρία και στον αθλητισμό, ενισχύοντας την κατανόηση και την αποδοχή, όταν υλοποιείται με κατάλληλο παιδαγωγικό προσανατολισμό (Evaggelínou, 2002). Συνεπώς, πέρα από τις θεσμικές προβλέψεις, η επιτυχία της συμπερίληψης προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση, επαρκείς πόρους, υποστηρικτικές δομές και συστηματική προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών, ώστε η ισότιμη συμμετοχή να γίνεται πραγματικότητα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

## 1.2 Στάσεις: Εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου

Οι στάσεις αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και, τελικά, τον τρόπο που δρουν μέσα σε κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πλαίσια. Ο όρος Στάσεις θεωρείται ως: Σταθερή και διαρκής ψυχική και συναισθηματική κλίση ενός ατόμου, ευνοϊκή ή δυσμενής, προς ένα άτομο, μια ιδέα, ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση (Eagly & Chaiken, 1993). Αποτελούνται από τρία στοιχεία: το συναισθηματικό (συναισθήματα), το συμπεριφορικό (προθέσεις ή ενέργειες) και το γνωστικό (σκέψεις ή πεποιθήσεις) (Eagly & Chaiken, 1993). Αυτή η τριμερής δομή έχει καθιερωθεί σε διεθνές επίπεδο και αποτελεί σταθερή βάση για θεωρητικά μοντέλα πρόβλεψης συμπεριφοράς.

Οι στάσεις σχετίζονται με τις προθέσεις και την εκδήλωση συμπεριφοράς, επηρεάζοντας τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και ενεργεί ως απάντηση στον κόσμο γύρω του (Ajzen, 1991, 2012).

Οι στάσεις δεν λειτουργούν μεμονωμένα: αλληλεπιδρούν βαθιά με την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997).

Η έννοια αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για ζητήματα συμπερίληψης, όπου η θετική στάση των επαγγελματιών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (Block & Obrusnikova, 2007· Qi & Ha, 2012· Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Έρευνες στη ΦΑ δείχνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη επηρεάζεται από προηγούμενες εμπειρίες, από την ποιότητα της εκπαίδευσης και από τον βαθμό προετοιμασίας για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία (Doulkeridou et al., 2011· Vickerman & Coates, 2009· Tant & Watelain, 2016).

Σύμφωνα με την **Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Ajzen (1991, 2012)**, οι στάσεις αποτελούν κεντρική μεταβλητή στη διαμόρφωση προθέσεων και, τελικά, στη διαμόρφωση πραγματικής συμπεριφοράς. Η πεποίθηση ότι «μπορώ να τα καταφέρω» επηρεάζει το αν οι επαγγελματίες εμφανίζουν δεκτικότητα, ευελιξία και προθυμία να εφαρμόσουν προσαρμογές, ιδιαίτερα όταν εργάζονται με άτομα με αναπηρία (Bandura, 1997· Block et al., 2010· Hutzler & Barak, 2017). Έτσι, η στάση δεν αποτελεί ένα απομονωμένο ψυχολογικό χαρακτηριστικό, αλλά έναν δυναμικό δείκτη που

αντικατοπτρίζει τη συνάντηση μεταξύ γνώσης, εμπειρίας και προσωπικής πίστης στην ικανότητα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών.

Σε αυτό το σημείο υπάρχει μια άμεση σύνδεση με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997), ο οποίος τόνισε ότι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, επηρεάζει ισχυρά τόσο τη στάση του όσο και τις τελικές πράξεις του. Άρα, οι στάσεις δεν λειτουργούν μεμονωμένα· αλληλεπιδρούν βαθιά με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η κατανόηση των στάσεων είναι απαραίτητη για το παρόν ερευνητικό έργο, καθώς επηρεάζει όχι μόνο το πώς αντιλαμβάνονται οι προπονητές, οι φοιτητές και οι ναυαγосώστες τη συμπεριληπτική διδασκαλία στο υδάτινο περιβάλλον, αλλά και το κατά πόσο είναι έτοιμοι και διατεθειμένοι να την εφαρμόσουν στην πράξη ουσιαστικά και βιώσιμα, και όχι να παραμείνει μια θεωρητική πρόθεση χωρίς πρακτικό αντίκρισμα.

### 1.3 Αυτοαποτελεσματικότητα και Ένταξη στη Φυσική Αγωγή

Η έννοια της **αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy)** αποτελεί ένα από τα πλέον θεμελιώδη θεωρητικά εργαλεία στην ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, καθώς συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που τα άτομα σχεδιάζουν, οργανώνουν και εκτελούν ενέργειες προκειμένου να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους.

Είναι η πεποίθηση ενός ατόμου στις δικές του ικανότητες να οργανώνει και να εκτελεί τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ενώ η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει σε αποφυγή δραστηριοτήτων, η καλλιέργειά της, μέσω της δημιουργίας ρεαλιστικών στόχων και της ενθάρρυνσης, οδηγεί σε ανθεκτικότητα, αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη επιτυχία στην προσωπική και ακαδημαϊκή ζωή. (Bandura, 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει προταθεί ως ένα προτιμώμενο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με την ένταξη (Block et al., 2010; Taliaferro et al., 2015)

Ένας βασικός παράγοντας στην επιτυχία της ένταξης στη ΦΑ ή σε πρόγραμμα αναψυχής είναι η προετοιμασία και η αυτοπεποίθηση του καθηγητή ΦΑ (Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle & Stevens, 1998).

Ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποφασίζουν την πράξη τους μόνο στη βάση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει, αλλά κυρίως στη βάση της πεποίθησης ότι μπορούν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές στην πράξη. Αυτός είναι ακριβώς ο πυρήνας της αυτοαποτελεσματικότητας, συμβαδίζοντας με τη θέση του Bandura (1997) ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι «δεύτερης τάξης» μεταβλητή, αλλά «γεννήτρια συμπεριφοράς».

Η καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης. Η καλλιέργεια αυτή μπορεί να ενισχυθεί μέσω:

- (α) εμπειριών επιτυχίας σε πραγματικές συνθήκες (mastery experiences),
- (β) παρατήρησης μοντέλων επιτυχούς εφαρμογής (vicarious experiences),
- (γ) κοινωνικής ενίσχυσης (social persuasion) και
- (δ) διαχείρισης συναισθηματικής ενεργοποίησης (physiological and affective states),

τα οποία αποτελούν τους τέσσερις βασικούς μηχανισμούς ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura (1997). Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει όχι μόνο να παρέχουν πληροφορία, αλλά να προσφέρουν δομημένες ευκαιρίες για εφαρμογή, παρατήρηση, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Συνολικά, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί κομβικό στοιχείο για την κατανόηση της συμπεριφοράς του καθηγητή ΦΑ στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Η διεθνής και ελληνική έρευνα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι χωρίς την ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, οι πολιτικές ένταξης κινδυνεύουν να παραμείνουν τυπικές και όχι ουσιαστικές. Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί λοιπόν στρατηγική προτεραιότητα, όχι απλώς θεωρητική έννοια (Block et al., 2010).

Η κατανόηση των στάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας είναι λοιπόν απαραίτητη για την ερμηνεία της συμπεριληπτικής διδασκαλίας στο νερό. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα διατριβή στηρίζεται σε δύο βασικά κοινωνικο-γνωστικά θεωρητικά πλαίσια.

#### **1.4 Θεωρητικό Υπόβαθρο**

Ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, οι προπονητές κολύμβησης, οι φοιτητές ειδικότητας και οι ναυαγосώστες ανταποκρίνονται στον αυξανόμενο αριθμό παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο νερό και σε υδάτινα περιβάλλοντα μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το πρίσμα δύο κεντρικών κοινωνικο-γνωστικών θεωριών:

**της Θεωρίας Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991· 2012) και**

**της Κοινωνικο-γνωστικής Θεωρίας του Bandura (1997)**

Και οι δύο θεωρίες υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά σε εκπαιδευτικά και προπονητικά πλαίσια δεν διαμορφώνεται μόνο από τις εξωτερικές συνθήκες, αλλά και από τις εσωτερικές γνωστικές εκτιμήσεις του ατόμου σχετικά με το τι μπορεί να ελέγξει και τι αποτέλεσμα αναμένει από τις ενέργειές του.

Υπό αυτό το πρίσμα, η συμπεριληπτική πρακτική στον κολυμβητικό χώρο δεν αποτελεί απλώς ζήτημα δεξιοτήτων διδασκαλίας, αλλά πρωτίστως ζήτημα πεποιθήσεων.

**Η Θεωρία Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991· 2012) υποστηρίζει ότι:**

Η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από:

- ✓ τις στάσεις του απέναντι στη συμπερίληψη
- ✓ τις κοινωνικές προσδοκίες (τι θεωρεί αποδεκτό το περιβάλλον του)
- ✓ την πίστη του στις ικανότητές του

Στην ανανεωμένη εκδοχή (2012), δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πρόθεση ως τον πιο σημαντικό παράγοντα που προβλέπει τη μελλοντική συμπεριφορά.

**Η Κοινωνικογνωστική Θεωρία του Bandura (1997) υποστηρίζει ότι:**

- ✓ Η αυτοαποτελεσματικότητα , δηλαδή η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, επηρεάζει το αν θα ξεκινήσει και θα συνεχίσει μια συμπεριφορά
- ✓ Συνδέεται με την προσπάθεια, την αντοχή στις δυσκολίες και την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις
- ✓ Αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη και τη διδασκαλία σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα

Επαγγελματίες με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανότερο να προσαρμόσουν την πρακτική τους, ώστε να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρία.

### **1.5 Συμπερίληψη και Κολύμβηση**

Στο πλαίσιο της κολύμβησης, η πρόθεση εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας επηρεάζεται σημαντικά από τις στάσεις και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των προπονητών, φοιτητών και ναυαγοσωστών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του υδάτινου περιβάλλοντος. Ωστόσο, αυτό που καθορίζει αν η πρόθεση μετατρέπεται σε πραγματική παιδαγωγική πράξη, είναι η αυτοαποτελεσματικότητα , δηλαδή η πεποίθηση ότι μπορούν να διδάξουν με επιτυχία σε συνθήκες που χαρακτηρίζονται από άνωση, αντίσταση, αναπνευστικό έλεγχο, φόβο πνιγμού και αυξημένη ευθύνη ασφάλειας (Bandura, 1997). Στην ειδική φυσική αγωγή, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αναδειχθεί ως ένας από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς δείκτες επιτυχούς ένταξης (Block & Rizzo, 1995· Lepore, Gayle & Stevens, 1998), ενώ μεταγενέστερη

βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο για την ερμηνεία και ενίσχυση συμπεριληπτικών πρακτικών (Block et al., 2010).

Στο περιβάλλον του κολυμβητηρίου, όπου ο επαγγελματίας δεν λειτουργεί μόνο ως «εκπαιδευτής δεξιοτήτων» αλλά και ως υπεύθυνος για τη διαχείριση της ασφάλειας, η αυτοαποτελεσματικότητα αποκτά πρόσθετο βάρος. Δεν αφορά απλώς το «μπορώ να διδάξω», αλλά και το κατά πόσο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να διατηρήσει το παιδί ασφαλές την ίδια στιγμή που εφαρμόζει προσαρμογές και υποστηρίζει τη μάθηση— δηλαδή τη διάσταση της *safety self-efficacy*. Παράλληλα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται κυρίως μέσα από εμπειρίες επιτυχούς εφαρμογής και καθοδηγούμενης πρακτικής, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της εκπαίδευσης, ενώ οι πρώτες εμπειρίες που συνοδεύονται από φόβο, ανασφάλεια ή αποφυγή μπορεί να τη μειώσουν και να επηρεάσουν αρνητικά την μελλοντική ετοιμότητα για συμπερίληψη (Lepore et al., 1998; Block et al., 2010).

Άρα, στον κολυμβητικό χώρο το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι αν κάποιος «νιώθει γενικά σίγουρος», αλλά σε ποιο βαθμό πιστεύει ότι μπορεί να διδάξει με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως ασφάλεια στο νερό, επίπλευση, έλεγχο αναπνοής, τεχνική κολύμβησης και βασικές δεξιότητες διάσωσης, σε ένα παιδί με συγκεκριμένη αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις απαιτήσεις της περίπτωσης.

Συνεπώς, στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η κεντρική ψυχολογική μεταβλητή που συνδέει:

- (α) τη Θεωρία του Ajzen (πρόθεση → συμπεριφορά) με
- (β) τη Θεωρία του Bandura (πεποίθηση ικανότητας → μαθησιακά αποτελέσματα) και
- (γ) τον κολυμβητικό χώρο ως υψηλής ευθύνης περιβάλλον.

Έτσι, το θεωρητικό υπόβαθρο οδηγεί σε ένα σαφές συμπέρασμα: η συμπεριληπτική διδασκαλία στο νερό σε σημαντικό βαθμό συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η βιβλιογραφία ενισχύει την άποψη ότι η συμπεριληπτική ετοιμότητα των επαγγελματιών δεν διαμορφώνεται μόνο από γενικά θετικές στάσεις, αλλά κυρίως από την αυτοαποτελεσματικότητα και τις πραγματικές ευκαιρίες εφαρμογής. Παρεμβατικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής δείχνουν ότι η στοχευμένη κατάρτιση μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά την

αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη, ιδίως όταν συνδυάζεται με βιωματικές εμπειρίες και πρακτική εξάσκηση (Alhumaid, Khoo, & Bastos, 2020). Αντίστοιχα, ερευνητικά δεδομένα σε πλαίσια που αφορούν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αναδεικνύουν ότι η αίσθηση επάρκειας εξαρτάται από εξειδικευμένες γνώσεις, στρατηγικές προσαρμογής και εμπειρίες επιτυχούς διαχείρισης, πέρα από τη γενική αποδοχή της συμπερίληψης (Alhumaid et al., 2020). Παράλληλα, σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης, όπως η διαδικτυακή εκπαίδευση, αναδεικνύουν ότι οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος αναπηρίας και το είδος δραστηριότητας, υποδεικνύοντας την ανάγκη για πιο στοχευμένες και «πρακτικά μεταφράσιμες» παρεμβάσεις κατάρτισης (Hutzler et al., 2024).

Επιπλέον, μελέτες σε φοιτητές/προ-υπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν ότι η ενίσχυση της συμπεριληπτικής ετοιμότητας προκύπτει πιο συστηματικά όταν η εκπαίδευση συνδέει θεωρία, δομημένες μαθησιακές εμπειρίες και ανατροφοδότηση σε πραγματικές συνθήκες, ενώ οι αλλαγές σε στάσεις και αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι απαραίτητα παράλληλες (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Τέλος, έχει τεκμηριωθεί η αναγκαιότητα να εξετάζονται από κοινού οι δύο μεταβλητές ως συμπληρωματικοί δείκτες ετοιμότητας, καθώς οι στάσεις αποτυπώνουν περισσότερο την αποδοχή/πρόθεση, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αποτυπώνει την ικανότητα εφαρμογής στην πράξη (Antala et al., 2022).

Παρότι τα παραπάνω ευρήματα είναι ισχυρά, η μεταφορά τους στην κολύμβηση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, επειδή το περιβάλλον του νερού εισάγει απαιτήσεις που δεν συναντώνται με την ίδια ένταση σε άλλα πλαίσια Φυσικής Αγωγής: αυξημένο κίνδυνο, ανάγκη διαρκούς επιτήρησης, διαφοροποιήσεις στη λειτουργική ικανότητα του παιδιού και υψηλές απαιτήσεις για οργάνωση και επικοινωνία. Σε αυτό το ειδικό πλαίσιο, πρόσφατες ενδείξεις από την κολύμβηση συγκλίνουν στο ότι η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρία συνδέεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και θετικότερες στάσεις σε προπονητές κολύμβησης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της εμπειρίας και της κατάρτισης ως βασικών παραγόντων πρακτικής ετοιμότητας (Kasagianni, Papadimitriou, & Panagiotopoulou, 2024). Συμπληρωματικά, ποιοτικά δεδομένα από εκπαιδευτές κολύμβησης αναδεικνύουν ως κεντρικά ζητήματα εφαρμογής τις προσαρμογές ασκήσεων, τη διαφοροποιημένη επικοινωνία, τη διαχείριση ομάδας και τη συνεργασία με οικογένεια/φορείς, επιβεβαιώνοντας ότι η

συμπερίληψη στο νερό είναι κατεξοχήν «πρακτικό έργο» που απαιτεί υποστήριξη και επιμόρφωση (García-Hidalgo & Block, 2025). Επιπλέον, παρεμβατικές μελέτες σε παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν ότι δομημένα/προσαρμοσμένα προγράμματα κολύμβησης μπορούν να βελτιώσουν δεξιότητες, ασφάλεια στο νερό και υδάτινη συμμετοχή, γεγονός που υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη στο νερό προϋποθέτει μεθοδικό σχεδιασμό και συστηματική εφαρμογή (Carson, Findlay, Johnston, & Louw, 2025). Στο ίδιο πνεύμα, έρευνα σε ναυαγосώστες δείχνει ότι η επαγρύπνηση και η απόδοση στην επιτήρηση επηρεάζονται από εμπειρία, φόρτο και απαιτήσεις του περιβάλλοντος, επιβεβαιώνοντας τη βαρύτητα της «ετοιμότητας ασφάλειας» σε συνθήκες κολυμβητηρίου (Sharpe et al., 2023) . Παρότι δεν αφορούν άμεσα ναυαγосώστες, ευρήματα από επαγγελματίες «ασφάλειας» αναδεικνύουν επίσης ότι οι στάσεις και—κυρίως—η στοχευμένη εκπαίδευση σε επικοινωνία, ενσυναίσθηση και πρακτική παρέμβαση είναι κρίσιμες για αποτελεσματική υποστήριξη ατόμων με αναπηρία σε δημόσιους χώρους, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί συναφές με τον ρόλο ευθύνης που φέρει ο ναυαγосώστης σε υδάτινες εγκαταστάσεις (Uskun et al., 2024). Ωστόσο, παρά τη σαφή πρόοδο της σύγχρονης βιβλιογραφίας, παραμένουν ουσιώδη ερευνητικά κενά.

## 1.6 Ερευνητικό Κενό

Παρά την εκτεταμένη διεθνή βιβλιογραφία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη ΦΑ η ερευνητική εστίαση έχει στραφεί κυρίως σε σχολικά πλαίσια και σε εκπαιδευτικούς της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ η χαρτογράφηση στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας σε άλλα επαγγελματικά πεδία παραμένει λιγότερο ανεπτυγμένη (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Η απόκλιση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στα υδάτινα περιβάλλοντα, όπου η διδασκαλία συνυπάρχει λειτουργικά με την ασφάλεια και η «ετοιμότητα» των επαγγελματιών δεν αφορά μόνο παιδαγωγικές δεξιότητες, αλλά και αποφάσεις υψηλής ευθύνης σε πραγματικό χρόνο (Sharpe et al., 2023; Stallman et al., 2017).

Στο πεδίο της κολύμβησης, τα διαθέσιμα στοιχεία για συμπερίληψη είναι ακόμη περιορισμένα και λιγότερο συστηματικά σε σύγκριση με τη σχολική ΦΑ (García-Hidalgo & Block, 2025; Kasagianni et al., 2024). Οι πρώιμες μελέτες στο υδάτινο περιβάλλον εστίασαν κυρίως στις πεποιθήσεις/στάσεις εκπαιδευτών κολύμβησης σε γενικά συμπεριληπτικά πλαίσια, αναδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση και η εμπειρία σχετίζονται με ευνοϊκότερες αντιλήψεις και υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Conatser & Block, 2001). Πρόσφατα, η ποιοτική διερεύνηση εμπειριών εκπαιδευτών υποδεικνύει ότι μεγάλο μέρος της γνώσης αποκτάται «στην πράξη», ενώ η τυπική/δομημένη κατάρτιση για διδασκαλία παιδιών με αναπηρία παραμένει συχνά περιορισμένη, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τόσο την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και τη συνέπεια εφαρμογής προσαρμογών (García-Hidalgo & Block, 2025). Παράλληλα, ενώ η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν κρίσιμους ψυχολογικούς δείκτες ετοιμότητας για συμπεριληπτική πρακτική, μεγάλο μέρος των ευρημάτων προέρχεται από πλαίσια προετοιμασίας εκπαιδευτικών ΦΑ και όχι από εξειδικευμένα υδάτινα περιβάλλοντα (Qi & Ha, 2012; Vickerman & Coates, 2009; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Ειδικότερα, οι φοιτητές/προ-υπηρεσιακοί επαγγελματίες έχουν μελετηθεί ως προς το πώς μαθήματα, πρακτικές εμπειρίες και επιμορφωτικές παρεμβάσεις επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη· τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η οργανωμένη κατάρτιση και η πρακτική έκθεση μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα διδασκαλίας σε συμπεριληπτικά πλαίσια (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Hutzler et al., 2024; Taliaferro et al., 2015; Tindall et al., 2016).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της γνώσης στην κολύμβηση, όπου η ασφάλεια είναι αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Στη βιβλιογραφία δεν εξετάζονται συχνά ταυτόχρονα οι βασικοί ρόλοι που συνυπάρχουν στο κολυμβητήριο, ώστε να αποτυπώνεται συνολικά η «συμπεριληπτική ετοιμότητα» ενός περιβάλλοντος υψηλής ευθύνης. Στην πράξη, η συμπεριληπτική διδασκαλία στο υδάτινο περιβάλλον διαμορφώνεται από τη συν-παρουσία και τη συνεργασία προπονητών κολύμβησης, φοιτητών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών, με σαφώς διαφοροποιημένους ρόλους, καθήκοντα και κριτήρια απόδοσης. Παρότι η ασφάλεια αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα στο νερό, έχει ερευνηθεί περισσότερο ως απόδοση επιτήρησης/επαγρύπνησης και λιγότερο ως ψυχολογική ετοιμότητα (στάσεις/αυτοαποτελεσματικότητα) σε συνθήκες συμπερίληψης (Sharpe et al., 2023). Ταυτόχρονα, η έννοια της «υδατικής επάρκειας» (water competence) αναδεικνύει ότι η ασφάλεια δεν είναι μόνο τεχνική επιτήρηση, αλλά ένα πλέγμα δεξιοτήτων (σωματικών, γνωστικών και συναισθηματικών) που συνδέεται άμεσα με συμπεριληπτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας (Stallman et al., 2017).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η πρόσφατη ερευνητική συνεισφορά επικεντρώθηκε αποκλειστικά σε προπονητές κολύμβησης και αθλητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, χωρίς συγκριτική θεώρηση με άλλες επαγγελματικές ομάδες του κολυμβητηρίου (Kasagianni et al., 2024). Έτσι, παραμένει ασαφές κατά πόσο οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα διαφοροποιούνται μεταξύ προπονητών, φοιτητών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών, καθώς και πώς οι παράγοντες εκπαίδευσης/εμπειρίας συνδέονται με την πρόθεση και την εφαρμογή συμπεριληπτικής διδασκαλίας στο νερό.

Συνεπώς, το ερευνητικό κενό εντοπίζεται:

**(α)** στην απουσία συγκριτικής διερεύνησης ανάμεσα σε προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης και ναυαγοσώστες σε όρους στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας για συμπεριληπτική διδασκαλία στο υδάτινο περιβάλλον (Kasagianni et al., 2024; Wilhelmsen & Sørensen, 2017),

**(β)** στη μη συστηματική σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας με την πραγματική εφαρμογή της συμπερίληψης στη διδασκαλία στο νερό, όπου οι προσαρμογές και η ασφάλεια πρέπει να συντονίζονται λειτουργικά (Conatser & Block, 2001; García-Hidalgo & Block, 2025),

(γ) στην έλλειψη δεδομένων για το πώς η εκπαίδευση και η εμπειρία επηρεάζουν ταυτόχρονα στάσεις, αυτοαποτελεσματικότητα και πρόθεση συμπερίληψης ειδικά σε υδάτινα περιβάλλοντα υψηλής ευθύνης (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Hutzler et al., 2024; Taliaferro et al., 2015).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει το εντοπισμένο ερευνητικό κενό, αποτυπώνοντας και συγκρίνοντας τις διαφοροποιήσεις ανά βασικό ρόλο (προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης, ναυαγοσώστες), και διερευνώντας τη σχέση των συμπληρωματικών δεικτών ετοιμότητας (στάσεις και αυτοαποτελεσματικότητα) με παράγοντες επιμόρφωσης και εμπειρίας. Η διερεύνηση πραγματοποιείται σε ένα υδάτινο πλαίσιο υψηλής ευθύνης, όπου η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και η ασφάλεια αποτελούν αλληλένδετες και ταυτόχρονες απαιτήσεις της συμπεριληπτικής πρακτικής (Sharpe et al., 2023; Stallman et al., 2017).

### **1.7 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των προπονητών κολύμβησης, των φοιτητών ειδίκευσης και των ναυαγοσωστών απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).

## 1.8 Σημασία της Έρευνας

Η διερεύνηση των στάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των προπονητών κολύμβησης, των φοιτητών ειδίκευσης και των ναυαγοσωστών κρίνεται αναγκαία, καθώς στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη συνδυαστικών μελετών που να καταγράφουν συνολικά τις αντιλήψεις αυτών των επαγγελματικών ομάδων για τη συμπεριληπτική διδασκαλία στο υδάτινο περιβάλλον. Η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση, τη στάση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στην κολύμβηση και στη διάσωση.

Η έρευνα παρέχει σαφέστερη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης επαγγελματιών του νερού, αναδεικνύοντας τα πεδία στα οποία απαιτείται περαιτέρω κατάρτιση σε ζητήματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής και ασφάλειας. Η κατανόηση αυτών των αναγκών δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης στοχευμένων δράσεων επιμόρφωσης που θα συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση των συνθηκών ένταξης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των επαγγελματιών ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριληπτικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την απόδοσή του. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση των αντιλήψεων των προπονητών, των φοιτητών και των ναυαγοσωστών αποτελεί κρίσιμη παράμετρο για την κατανόηση της αποτελεσματικότητάς τους στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης και στην προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στο νερό.

Παράλληλα, η μελέτη συμβάλλει στη διαμόρφωση βάσης επιστημονικών δεδομένων που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των επαγγελματιών Φυσικής Αγωγής, καθώς και για τη χάραξη πολιτικών που προάγουν τη συμπερίληψη στην αθλητική και ψυχαγωγική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η προσπάθεια για τη δημιουργία ασφαλών, υποστηρικτικών και ισότιμων περιβαλλόντων μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύσσονται ολόπλευρα.

## 1.9 Ερευνητικές Υποθέσεις

Η έρευνα διαμορφώθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των προπονητών/τριών κολύμβησης, των φοιτητών/τριών ειδίκευσης και των ναυαγοσωστών/στριών απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο υδάτινο περιβάλλον. Για τον σκοπό αυτό, τέθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν στη βάση της σχετικής θεωρίας και της προηγούμενης βιβλιογραφίας και ελέγχθηκαν εμπειρικά μέσω των αντίστοιχων στατιστικών αναλύσεων.

H1. Θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ προπονητών/τριών, φοιτητών/τριών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών/στριών ως προς τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα.

H2. Οι στάσεις θα σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα.

H3. Η επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη θα σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και, σε μικρότερο βαθμό, με τις στάσεις.

H4. Η εμπειρία με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας ή/και ώρες αλληλεπίδρασης) αναμένεται να σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και να παρουσιάζει ασθενέστερη σχέση με τις στάσεις.

H5. Οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη θα συσχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα.

### 1.10 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσίασε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζεται από υποκειμενικότητα και κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2012).

Δεύτερον, η μεθοδολογία στηρίχθηκε μόνο σε ποσοτικά δεδομένα, χωρίς τη συμπληρωματική αξιοποίηση ποιοτικών τεχνικών (π.χ. συνεντεύξεις ή παρατήρηση), περιορίζοντας τη δυνατότητα πληρέστερης κατανόησης των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Τρίτον, η συμμετοχή καθορίστηκε από τη διαθεσιμότητα και την προθυμία των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκλειστεί μεροληψία επιλογής και να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό συμμετεχόντων ανά επαγγελματική ομάδα. Επιπλέον, διαφορές στο επίπεδο εκπαίδευσης και στην επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων ενδέχεται να σχετίζονται με τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη στην ερμηνεία των ευρημάτων.

Τέταρτον, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των Στάσεων και της Αυτοαποτελεσματικότητας βασίστηκαν σε διεθνώς χρησιμοποιούμενα εργαλεία και αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα με προσαρμογή στο πλαίσιο της κολύμβησης (Hammond et al., 2014; Hutzler & Barak, 2017). Η αξιοπιστία τους στους συμμετέχοντες της μελέτης ήταν καλή έως εξαιρετική (Cronbach's  $\alpha$ ), υποστηρίζοντας τη συνεπή μέτρηση των υπό εξέταση εννοιών. Για πληρέστερη τεκμηρίωση σε μελλοντικές εφαρμογές, θα μπορούσε να εξεταστεί και η διερεύνηση πρόσθετων δεικτών εγκυρότητας στην ελληνική γλώσσα.

Πέμπτον, η εμπειρία των συμμετεχόντων ως προς τις κατηγορίες αναπηρίας καταγράφηκε με αυτοαναφορά και με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών, ώστε να αποτυπωθεί συνοπτικά το εύρος επαφής τους με διαφορετικές αναπηρίες. Δεδομένου ότι η εμπειρία αναφέρθηκε συχνότερα σε κινητικές αναπηρίες σε σχέση με άλλες κατηγορίες, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται λαμβάνοντας υπόψη αυτή την κατανομή

εμπειρίας των συμμετεχόντων, χωρίς να αναιρείται η γενική στόχευση της μελέτης στη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στην κολύμβηση.

Τέλος, δεν συλλέχθηκαν δεδομένα γεωγραφικής κατανομής (π.χ. πόλη, νομός, περιφέρεια), οπότε δεν ήταν δυνατός ο έλεγχος διαφορών ανά περιοχή και η πλήρης αποτύπωση γεωγραφικής αντιπροσωπευτικότητας. Σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμη η ένταξη δεικτών γεωγραφικού πλαισίου (π.χ. περιφέρεια, βαθμός αστικότητας), ώστε να επιτρέπονται πιο ασφαλείς γενικεύσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### 2.1 Συμπερίληψη στην εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή

Η έννοια της συμπερίληψης έχει αναδειχθεί ως θεμελιώδης πυλώνας του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το Πλαίσιο της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και η πρόσφατη Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (UNESCO, 2020) υπογραμμίζουν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπηρίας ή μαθησιακών δυσκολιών, έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν ισότητα, συμμετοχή και κατάλληλη υποστήριξη. Στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η συμπερίληψη αποτελεί σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται από δομικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (O'Brien, Kudláček & Howe, 2009· Qi & Ha, 2012).

Τα τελευταία 40 χρόνια, πλήθος συστηματικών ανασκοπήσεων έχει αναδείξει ότι η επιτυχία της συμπερίληψης στη ΦΑ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Tant & Watelain, 2016· Wilhelmsen & Sørensen, 2017· Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019). Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από την ελληνική έρευνα, όπου οι διδάσκοντες ΦΑ συχνά εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με την επάρκειά τους να διδάξουν μαθητές με αναπηρία (Doulkeridou et al., 2011).

Συνεπώς, η βιβλιογραφία συγκλίνει ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί μόνο ζήτημα πολιτικών και υποδομών, αλλά κυρίως ζήτημα ανθρώπινων αντιλήψεων και επαγγελματικών πεποιθήσεων, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες των Ajzen (1991, 2012) και Bandura (1997).

## Ιστορική εξέλιξη και μεταβολή στάσεων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία

**Στα πρώτα χρόνια** της διεθνούς βιβλιογραφίας στη ΦΑ και ειδικά στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, οι στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία περιγράφονταν ως κατά βάση αρνητικές, επιφυλακτικές και συχνά απορριπτικές. Η κλασική ανασκόπηση των Block & Obrusnikova (2007) αποτελεί σημείο – αναφοράς, καθώς κατέδειξε ότι για δεκαετίες η επικρατούσα στάση ήταν η δυσπιστία: οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πίστευαν πως δεν ήταν έτοιμοι, δεν διέθεταν τα κατάλληλα εργαλεία και δεν ένιωθαν ικανότητα να διαχειριστούν μαθητές με αναπηρία στο γενικό μάθημα ΦΑ. Το βασικό μοτίβο εκείνης της περιόδου δεν ήταν η απόλυτη άρνηση της συμπερίληψης ως ιδέα, αλλά ο φόβος, η ανασφάλεια και η πεποίθηση ότι η αναπηρία απαιτεί «ειδικό χώρο» και «ειδικούς» (Block & Obrusnikova, 2007). Άρα, η δυσμενής στάση ήταν προϊόν *αίσθησης μη επάρκειας* και όχι προϊόν καθαρής ιδεολογικής αντίστασης.

**Μετά το 2007**, η εικόνα άρχισε να μετατοπίζεται. Μεταγενέστερες ανασκοπήσεις έδειξαν ότι οι στάσεις δεν είναι πλέον τόσο σκληρά αρνητικές — υπάρχει μετατόπιση προς μικτές, πιο ουδέτερες, πιο σύνθετες στάσεις. Οι O'Brien, Kudláček & Howe (2009) ανέδειξαν ότι η αρνητικότητα των προηγούμενων δεκαετιών άρχισε να αντικαθίσταται από μια στάση *ανησυχίας* για το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί στην πρακτική πλευρά της συμπερίληψης. Δηλαδή το πρόβλημα δεν ήταν «δεν θέλω τα παιδιά με αναπηρία», αλλά «φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω σωστά». Αυτή η μετατόπιση είναι κρίσιμη, γιατί σηματοδοτεί *αλλαγή τύπου αρνητικότητας*: από αξιακή απόρριψη → σε λειτουργικό άγχος προετοιμασίας.

Με τα χρόνια, η έλλειψη εκπαίδευσης και η έλλειψη διαρκούς επιμόρφωσης αναγνωρίστηκαν ως βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις (Tant & Watelain, 2016). Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ανεπαρκείς τεχνικά και παιδαγωγικά, τόσο περισσότερο συγκρατημένοι εμφανίζονταν ως προς την ένταξη.

Στη συνέχεια, έρευνες όπως των Qi & Ha (2012) και Wilhelmsen & Sørensen (2017) ανέδειξαν ότι οι στάσεις δεν διαμορφώνονται μόνο από τις ατομικές απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και από το συνολικό οικοσύστημα γύρω τους: την κουλτούρα του σχολείου, τις δομές υποστήριξης, τις διοικητικές πολιτικές, τις κοινωνικές αντιλήψεις, την κουλτούρα των επαγγελματικών φορέων.

Άρα το φαινόμενο είναι συστημικό, όχι ατομικό.

Οι Rekaa et al. (2019) διατύπωσαν ένα από τα κεντρικά συμπεράσματα των νεότερων ανασκοπήσεων: παρά τις αποκλίσεις μεταξύ των χωρών, παρά τις ανισότητες ως προς την εφαρμογή πρακτικών και παρά το ότι η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται ισότιμα παντού, σε μακροεπίπεδο η αλλαγή έχει ξεκινήσει. Με άλλα λόγια, *οι στάσεις είναι σήμερα πιο θετικές από ποτέ.*

Το κρίσιμο συμπέρασμα αυτής της γραμμικής εξέλιξης είναι το εξής:

από την εποχή της απόρριψης  $\Rightarrow$  περάσαμε στην εποχή της ανησυχίας και ανασφάλειας  $\Rightarrow$  και σήμερα βρισκόμαστε στην εποχή της θετικής πρόθεσης, υπό προϋποθέσεις.

Δεν σημαίνει ότι οι δυσκολίες έχουν εξαλειφθεί. σημαίνει ότι οι στάσεις πλέον δεν αποτελούν το βασικό εμπόδιο της συμπερίληψης. *Το βασικό εμπόδιο σήμερα είναι η εφαρμογή, η επιμόρφωση, η επαγγελματική επάρκεια, οι δομές και οι υλικοί πόροι.*

Η ιστορική επιστημονική εξέλιξη των στάσεων, όπως αναδεικνύεται από Block & Obrusnikova (2007) έως Rekaa et al. (2019), επιβεβαιώνει ότι η συμπερίληψη δεν είναι στατική κατάσταση, *αλλά μια δυναμική διαδικασία αλλαγής νοοτροπιών.*

Οι στάσεις δεν είναι τυχαίες, σταθερές και ακλόνητες. Είναι μεταβαλλόμενες, επηρεάζονται από δομές, από εκπαίδευση, από πολιτικές, από την επαγγελματική κουλτούρα ενός πεδίου και καθορίζουν —σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από όσο συχνά αναγνωρίζεται— το αν η συμπερίληψη θα εφαρμοστεί ουσιαστικά ή απλώς θα παραμείνει θεωρητικός στόχος. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παρούσα μελέτη υιοθετεί και ευθυγραμμίζεται με τη θέση ότι η κατανόηση των στάσεων δεν είναι ένα παθητικό θεωρητικό βήμα: είναι βασική προϋπόθεση για να εξηγηθεί η πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης.

## **2.2 Στάσεις εκπαιδευτικών και επαγγελματιών άσκησης απέναντι στη συμπερίληψη**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης. Ο Block & Rizzo (1995) ανέδειξαν ότι οι θετικές στάσεις σχετίζονται με μεγαλύτερη πιθανότητα ένταξης μαθητών με αναπηρία στο μάθημα. Ο Block & Obrusnikova (2007), εξετάζοντας τη βιβλιογραφία 1995–2005, κατέδειξαν ότι παρά τη γενική αποδοχή της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανεπαρκείς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς, ασφάλειας και προσαρμογής δραστηριοτήτων.

Στην Ευρώπη, μελέτες όπως των Vickerman & Coates (2009) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης παραμένει ανομοιογενής, με αποτέλεσμα σημαντικές διαφορές στη στάση και την ετοιμότητά τους. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και από τους Tindall et al. (2015), οι οποίοι ερεύνησαν τις στάσεις φοιτητών ΦΑ στην Ιρλανδία και διαπίστωσαν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζει καθοριστικά την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία. Μελέτη της Obrusnikova (2008) έδειξε ότι οι στάσεις των καθηγητών Φ.Α. ήταν περισσότερο θετικές στην διδασκαλία μαθητών που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην μάθηση και λιγότερο στην διδασκαλία μαθητών με διαταραχές στην συμπεριφορά. Ενώ έρευνα που διεξήχθη από τους Duchane et al. (2008) έδειξε ότι οι φοιτητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρία και ειδικά όσοι είχαν ειδίκευση στη Π.Φ.Α., καθώς και οι γυναίκες φοιτήτριες, ήταν περισσότερο θετικές προς τα άτομα αυτά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις. Παρόμοια συμπεράσματα, προκύπτουν και από την μελέτη των Jerlinder et al. (2010) που αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και δείχνει ότι το σύνολο των Κ.Φ.Α., είναι θετικοί στην συνεκπαίδευση και ιδιαίτερα αυτοί που είχαν προηγούμενη σχετική εμπειρία και επιμόρφωση. Μια άλλη έρευνα, με ποιοτικά χαρακτηριστικά, που έγινε από τους Tindal et al. (2015) επιβεβαιώνει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, για τη θετική στάση φοιτητών Φ.Α. στην ένταξη και διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, ενώ παράλληλα δείχνει ότι η Π.Φ.Α. επέδρασε θετικά στις στάσεις των φοιτητών. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές πρότειναν να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της επιμόρφωσης η «ζωντανή διδακτική εμπειρία».

Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι οι στάσεις αποτελούν σταθερό και κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την πρόθεση και την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης.

### **2.3 Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην ενταξιακή εκπαίδευση**

Οι Block και Rizzo (1995) και αργότερα οι Lepore, Gayle και Stevens (1998) έδειξαν ότι στην ΠΦΑ, ειδικά όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε απαιτητικά κινητικά περιβάλλοντα (όπως το υδάτινο), ένας από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς δείκτες επιτυχίας ένταξης είναι η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Παρομοίως, μεταγενέστερη βιβλιογραφία (Block et al., 2010; Taliaferro et al., 2015) πρότεινε ότι η αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας είναι ίσως το καταλληλότερο

θεωρητικό πλαίσιο για να ερμηνεύσουμε, να προβλέψουμε και να ενισχύσουμε τις συμπεριληπτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ΦΑ. Το ίδιο πλαίσιο μπορεί — και πρέπει — να επεκταθεί στις υδάτινες πρακτικές: προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδικότητας και ναυαγосώστες δεν είναι απλώς “εκπαιδευτές κίνησης”, αλλά ρυθμιστές ασφάλειας, ρυθμιστές ρίσκου, ρυθμιστές άγχους — και στις τρεις αυτές λειτουργίες, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι καθοριστική.

Η μάθηση στο νερό είναι ένα ιδιαίτερο κινητικό περιβάλλον. Η άνωση, η αντίσταση του νερού, η προσαρμογή της αναπνοής, ο φόβος και η ανάγκη συνεχούς ελέγχου της στάσης του σώματος επηρεάζουν τον τρόπο που εκτελούνται οι δεξιότητες. Δεν είναι μια «γραμμική» διαδικασία βήμα-βήμα, αλλά απαιτεί συνεχή προσαρμογή μέσα στην κίνηση. Για τους μαθητές με αναπηρία, οι απαιτήσεις αυτές πολλαπλασιάζονται. Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή στο νερό δεν συνδέεται μόνο με το “μπορώ να διδάξω σωστά”, αλλά και με το “μπορώ να κρατήσω ασφαλές το παιδί;”.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτή η διάσταση ονομάζεται *safety self-efficacy* και αποτελεί πρόσθετη γνωστική απαίτηση για προπονητές κολύμβησης και ναυαγосώστες. Ένας ναυαγосώστης που δεν πιστεύει ότι μπορεί να παρέχει ασφαλές περιβάλλον δεν θα επιτρέψει εύκολα διαφοροποιημένες δραστηριότητες, ακόμη και αν γνωρίζει τεχνικά πώς να τις διδάξει. Αυτό σημαίνει ότι ο παράγοντας «ασφάλεια» λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας, επηρεάζοντας το βαθμό στον οποίο οι επαγγελματίες αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές στο νερό. Επιπλέον, οι φοιτητές ειδικότητας αποτελούν θεμελιώδη πληθυσμό στη μελλοντική συμπεριληπτική εκπαίδευση: εάν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αποκτήσουν εμπειρίες επιτυχίας σε ενταξιακά υδάτινα περιβάλλοντα (*mastery experiences*), η αυτοαποτελεσματικότητά τους θα ενισχυθεί με τρόπο σταθερό και διαρκή. Αντιθέτως, εάν οι πρώτες τους εμπειρίες είναι αποφυγή, φόβος ή ανασφάλεια, η μελλοντική ένταξη είναι λιγότερο πιθανή. Αυτό είναι ακριβώς το σχήμα που προτείνει ο Bandura (1997) όταν αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα «δεν είναι χαρακτηριστικό προσωπικότητας, είναι νοητική προσαρμογή που ρυθμίζεται από εμπειρίες».

Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1997) τονίζει ότι η πίστη στις ικανότητες επηρεάζει άμεσα την προσπάθεια, την επιμονή, την απόδοση και τη διάθεση για ανάληψη προκλήσεων. Στο πλαίσιο της ΦΑ και της προσαρμοσμένης άσκησης, η

αυτοαποτελεσματικότητα έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες επιτυχούς συμπερίληψης (Hutzler & Barak, 2017). Οι Block et al. (2010) κατασκεύασαν και επικύρωσαν ειδικό εργαλείο για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας φοιτητών ΦΑ ως προς την ένταξη, καταλήγοντας ότι η στοχευμένη εκπαίδευση και οι εμπειρίες επιτυχίας αποτελούν κρίσιμους ενισχυτικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, η μελέτη των Doulkeridou et al. (2011) στην Ελλάδα έδειξε ότι η έλλειψη κατάρτισης και πρακτικής εμπειρίας μειώνει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας που διαμεσολαβεί μεταξύ γνώσης, στάσης και πρακτικής συμπερίληψης.

Μεταβαίνοντας από το γενικό πλαίσιο της ΦΑ, στο περιβάλλον της κολύμβησης, είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί ότι οι ίδιοι ψυχολογικοί μηχανισμοί που συνδέουν στάσεις, αυτοαποτελεσματικότητα και πρόθεση εφαρμογής συμπερίληψης (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997) λειτουργούν και στην κολύμβηση, αλλά υπό εντονότερες λειτουργικές απαιτήσεις. Ειδικότερα, η διεθνής βιβλιογραφία στη ΦΑ έχει δείξει ότι η συμπερίληψη δεν εξαρτάται μόνο από την αποδοχή ως ιδέα, αλλά από την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, την κατάρτιση και τις υποστηρικτικές δομές που επιτρέπουν την εφαρμογή στην πράξη (Block & Obrusnikova, 2007; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017), ενώ στο ελληνικό πλαίσιο έχουν αναδειχθεί αντίστοιχα ζητήματα ετοιμότητας και πρακτικής προετοιμασίας (Doulkeridou et al., 2011). Ωστόσο, στο κολυμβητήριο οι απαιτήσεις αυτές “συμπυκνώνονται”, καθώς η διδασκαλία συνυπάρχει οργανικά με την ασφάλεια, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια πιο εξειδικευμένη διερεύνηση της συμπεριληπτικής ετοιμότητας των βασικών ρόλων του κολυμβητηρίου (Conatser & Block, 2001; Stallman et al., 2017).

## 2.4 Συμπερίληψη στην Κολύμβηση

Η βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια έδειξε αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη των στάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται σε κολυμβητικούς χώρους, τόσο στο πλαίσιο της προπονητικής όσο και της εκπαίδευσης. Οι έρευνες που παρουσιάζονται στη συνέχεια ανέδειξαν κρίσιμες πτυχές της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία στην κολύμβηση και σε συναφείς ρόλους, συμβάλλοντας στην κατανόηση παραγόντων που ενίσχυσαν ή εμπόδισαν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Στην κατηγορία των **προπονητών/εκπαιδευτών κολύμβησης**,

η μελέτη των Kasagianni et al. (2024) εξέτασε τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα Ελλήνων προπονητών ως προς τη συμπερίληψη αθλητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τα ευρήματα έδειξαν συνολικά θετικές στάσεις και υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ αναδείχθηκαν διαφοροποιήσεις που συνδέθηκαν με χαρακτηριστικά όπως η κατάρτιση στην Προσαρμοσμένη Φ.Α. και η προπονητική εμπειρία. Ιδιαίτερη αξία για την παρούσα διατριβή είχε το ότι η έρευνα τεκμηρίωσε πως η επαγγελματική ετοιμότητα στο νερό σχετίστηκε με εξειδικευμένη εκπαίδευση και με πραγματικές εμπειρίες διδασκαλίας, στοιχείο που υποστήριξε την ανάγκη στοχευμένης κατάρτισης για συνεπή εφαρμογή συμπερίληψης.

Η ποιοτική έρευνα των García-Hidalgo και Block (2025) αποτύπωσε τις εμπειρίες εκπαιδευτών κολύμβησης όταν δίδαξαν παιδιά με αναπηρία και ανέδειξε πρακτικές ανάγκες, όπως προσαρμογές ασκήσεων, αποτελεσματική επικοινωνία, διαχείριση ομάδας και συνεργασία με γονείς/υποστηρικτικούς φορείς, τονίζοντας ότι η συμπερίληψη στο νερό απαιτούσε υποστήριξη και επιμόρφωση και όχι μόνο θετική στάση. Επιπλέον, η μελέτη των Carson et al. (2025) εξέτασε την επίδραση ενός δομημένου/προσαρμοσμένου προγράμματος κολύμβησης σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και έδειξε ότι η πρόοδος σε δεξιότητες κολύμβησης, ασφάλεια στο νερό και συμμετοχή συνδέθηκε με συστηματικό σχεδιασμό, σαφή δομή και στοχευμένες προσαρμογές. Συνολικά, οι παραπάνω μελέτες υποστήριξαν ότι η αποτελεσματική συμπερίληψη στο κολυμβητήριο βασίστηκε σε εξειδικευμένη κατάρτιση, πρακτική εμπειρία, συνεπή εφαρμογή προσαρμογών, ασφαλή οργάνωση

του μαθήματος, στοιχεία που συνδέθηκαν άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ετοιμότητα των προπονητών κολύμβησης.

Με αυτόν τον τρόπο, η συμπερίληψη παρουσιάστηκε ως λειτουργικό σύνολο δεξιοτήτων εφαρμογής και όχι ως απλή θετική πρόθεση.

Αντίστοιχα, στην κατηγορία των **φοιτητών ειδίκευσης**, παρότι μεγάλο μέρος της έρευνας αφορούσε γενικά πλαίσια ΦΑ, αποδείχθηκε ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη για τους φοιτητές ειδίκευσης ως «δεξαμενή» μελλοντικών επαγγελματιών που θα κληθούν να λειτουργήσουν και σε κολυμβητικούς χώρους .

Η μελέτη των Tindall et al. (2015) ανέδειξε ότι οι βιωματικές εμπειρίες και η καθοδηγούμενη πρακτική συνδέθηκαν με πιο θετικές στάσεις και αυξημένη αυτοπεποίθηση/ετοιμότητα για διδασκαλία σε πλαίσια αναπηρίας/ένταξης, υποστηρίζοντας ότι οι αντιλήψεις διαμορφώθηκαν ουσιαστικά ήδη στο στάδιο της εκπαίδευσης (Tindall et al., 2015). Μετά το 2020, η έρευνα εστίασε περισσότερο στο πώς η κατάρτιση επηρέασε διαφορετικές διαστάσεις της ετοιμότητας:

Οι Grimminger-Seidensticker και Seyda (2022) έδειξαν ότι, όταν οι φοιτητές παρακολουθούν οργανωμένη εκπαίδευση για τη συμπερίληψη, νιώθουν πιο έτοιμοι να τη εφαρμόσουν στην πράξη. Τόνισαν ότι βοηθά ιδιαίτερα η σαφής δομή στην προετοιμασία και η καθοδήγηση σε συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας. Παράλληλα, η μελέτη των Hutzler et al. (2024) τεκμηρίωσε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και οι στάσεις διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με το είδος αναπηρίας και τη δραστηριότητα, υποδεικνύοντας ότι η ετοιμότητα δεν ήταν γενική, αλλά πλαίσιο-εξαρτώμενη—εύρημα που μεταφέρθηκε άμεσα στο κολυμβητήριο, όπου οι απαιτήσεις ασφάλειας και οργάνωσης είναι ιδιαίτερες.

Τέλος, η εργασία των Alhumaid et al. (2020) υποστήριξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα για ένταξη επηρεάστηκε από παράγοντες όπως σχετικές εμπειρίες/μαθήματα και παρατήρηση διδασκαλίας, ενισχύοντας την άποψη ότι η ετοιμότητα οικοδομήθηκε μέσα από στοχευμένη προετοιμασία και ουσιαστική επαφή με το αντικείμενο (Alhumaid et al., 2020).

Συνολικά, τα ευρήματα συγκλίνουν ότι η ετοιμότητα των φοιτητών ενισχύθηκε όταν η κατάρτιση συνέδεσε θεωρία–πράξη μέσω εμπειριών εφαρμογής και ρεαλιστικών

σεναρίων, κάτι που στο νερό απέκτησε ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα λόγω των αυξημένων λειτουργικών απαιτήσεων.

Τέλος, για τους ναυαγιστές και τους ρόλους ασφάλειας, η βιβλιογραφία που συνδέει ρητά στάσεις συμπερίληψης με ναυαγοσωστική παρέμεινε περιορισμένη· ωστόσο, μελέτες για την ασφάλεια στο νερό ανέδειξαν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ετοιμότητα στην πράξη.

Η έρευνα των Sharpe et al. (2023) εξέτασε την επαγρύπνηση ναυαγοσωστών συγκρίνοντας έμπειρους και λιγότερο έμπειρους ως προς την απόδοση σε καθήκοντα επιτήρησης. Έδειξε ότι η ασφάλεια στο κολυμβητήριο επηρεάστηκε από παράγοντες όπως η εμπειρία, η δυσκολία εντοπισμού ενός περιστατικού και οι συνθήκες επιτήρησης. Επομένως, η ετοιμότητα δεν ήταν αυτονόητη, αλλά απαιτούσε συστηματική εκπαίδευση και συνεχή εξάσκηση. Παράλληλα, η έννοια της υδατικής επάρκειας (water competence) αντιμετώπισε την ασφάλεια στο νερό όχι ως μία μόνο δεξιότητα, αλλά ως συνδυασμό σωματικών ικανοτήτων, γνώσεων/κατανόησης του κινδύνου και συναισθηματικής διαχείρισης (π.χ. ψυχραιμία και αυτοέλεγχος). Με αυτή τη λογική, η ασφαλής συμμετοχή στο νερό προϋπέθεσε συνολική ετοιμότητα του ατόμου και όχι απλώς καλή τεχνική κολύμβησης, στοιχείο που υποστήριξε μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση στη διδασκαλία και στην πρόληψη κινδύνων (Stallman et al., 2017).

Ως χρήσιμο παράδειγμα από επαγγέλματα αυξημένης ευθύνης σε δημόσιους χώρους, η μελέτη των Uskun et al. (2024) σε προσωπικό ασφάλειας έδειξε ότι οι στάσεις απέναντι στην αναπηρία διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Παράλληλα, ανέδειξε την ανάγκη για στοχευμένη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση σε ρόλους εποπτείας και υποστήριξης σε δημόσιους χώρους, στοιχείο που ενισχύει το σκεπτικό ότι οι ναυαγιστές αποτελούν κεντρικό παράγοντα για την ασφαλή εφαρμογή της συμπερίληψης στο κολυμβητήριο .

Η βιβλιογραφία συνολικά έδειξε ότι η αποτελεσματική επιτήρηση και η ασφάλεια στο κολυμβητήριο δεν είναι δεδομένες, αλλά εξαρτώνται από τις συνθήκες, την εμπειρία και την καλή οργάνωση. Τόνισε την ανάγκη ένταξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και πρακτικής παρέμβασης, ώστε να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των security guards στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αποτελούν χρήσιμη βάση για την παρούσα έρευνα, καθώς επιβεβαιώνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και οι στάσεις συνδέονται στενά με την πρόθεση και την ικανότητα των επαγγελματιών να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στα υδάτινα προγράμματα. Επομένως, η μελέτη των συγκεκριμένων μεταβλητών στον πληθυσμό των προπονητών κολύμβησης, των φοιτητών ειδικότητας και των ναυαγοσωστών συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των συνθηκών που προάγουν τη συμπεριληπτική διδασκαλία και ασφάλεια στο κολυμβητήριο.

## 2.5 Από τη βιβλιογραφία στα ερευνητικά ερωτήματα

Η ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας στη Φυσική Αγωγή ανέδειξε με συνέπεια ότι η συμπερίληψη δεν εξαρτάται μόνο από γενικές αρχές ή θεσμικές κατευθύνσεις, αλλά και από το αν οι επαγγελματίες διαθέτουν θετικές στάσεις και, κυρίως, αίσθηση επάρκειας για να εφαρμόσουν προσαρμογές στην πράξη. Με άλλα λόγια, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως κρίσιμος δείκτης ετοιμότητας, ενώ η εκπαίδευση/επιμόρφωση, η εμπειρία και το πλαίσιο υποστήριξης επηρεάζουν άμεσα το κατά πόσο η συμπερίληψη γίνεται εφαρμόσιμη (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997; Block & Rizzo, 1995; Block & Obrušnikova, 2007; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Στο ελληνικό πλαίσιο, αντίστοιχα, έχει καταγραφεί ότι η θετική πρόθεση συνυπάρχει συχνά με ανάγκη για πιο συστηματική προετοιμασία και υποστήριξη, ώστε η εφαρμογή να είναι σταθερή και ουσιαστική (Doulkeridou et al., 2011).

Όταν, όμως, η συζήτηση μεταφέρεται στο κολυμβητήριο, η τεκμηρίωση είναι σαφώς μικρότερη και λιγότερο συγκρίσιμη. Οι διαθέσιμες μελέτες στην κολύμβηση εστίασαν κυρίως σε προπονητές/εκπαιδευτές και συνέδεσαν την ετοιμότητα για συμπερίληψη με την κατάρτιση και την εμπειρία, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ανέδειξαν ότι η εφαρμογή προϋποθέτει πρακτικές δεξιότητες (προσαρμογές, επικοινωνία, οργάνωση ομάδας, συνεργασία με οικογένεια/δομές), οι οποίες δεν καλύπτονται πάντα από την τυπική εκπαίδευση (Conatser & Block, 2001; Kasagianni et al., 2024; García-Hidalgo & Block, 2025). Παράλληλα, δεδομένα παρεμβάσεων σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος έδειξαν ότι η ασφαλής και ποιοτική συμμετοχή στην κολύμβηση απαιτεί δομημένο σχεδιασμό και στοχευμένες προσαρμογές, αυξάνοντας τις απαιτήσεις για όσους υλοποιούν τα προγράμματα (Carson et al., 2025). Επιπλέον, η διάσταση της ασφάλειας έχει συζητηθεί στη βιβλιογραφία ως ουσιαστικό μέρος της συμμετοχής, τόσο μέσα από την έννοια της υδατικής επάρκειας όσο και μέσα από ευρήματα που δείχνουν ότι η επιτήρηση/ετοιμότητα επηρεάζεται από την εμπειρία και τις συνθήκες (Stallman et al., 2017; Sharpe et al., 2023). Παρ' όλα αυτά, η βιβλιογραφία σπάνια αντιμετώπισε το κολυμβητήριο ως “σύστημα ρόλων” και δεν προσέφερε επαρκή συγκριτικά δεδομένα για τις βασικές ομάδες που συνυπάρχουν στην πράξη (προπονητές, φοιτητές ειδίκευσης, ναυαγοςώστες), ούτε για το πώς η επιμόρφωση, η εμπειρία και οι γνώσεις σχετίζονται με στάσεις και αυτοαποτελεσματικότητα σε καθεμία από αυτές τις ομάδες.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη τοποθετήθηκε στο σημείο όπου η υπάρχουσα τεκμηρίωση δεν επαρκεί για να περιγράψει συγκρίσιμα την “συμπεριληπτική ετοιμότητα” στο κολυμβητήριο. Για τον λόγο αυτό διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις (H1–H5), με στόχο: (α) να αποτυπωθούν και να συγκριθούν στάσεις και αυτοαποτελεσματικότητα σε προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης και ναυαγοςώστες και (β) να εξεταστεί η σχέση τους με δείκτες επιμόρφωσης, εμπειρίας και αυτοαξιολογούμενων γνώσεων. Για να υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια και ευκολότερη παρακολούθηση, οι βασικές βιβλιογραφικές πηγές και τα κύρια στοιχεία τους (αντικείμενο,συμμετέχοντες, μέθοδος,εργαλεία και κεντρικά ευρήματα) συγκεντρώνονται συνοπτικά στο Παράρτημα Ε. Με αυτόν τον τρόπο αποτυπώνεται καθαρά πώς τα βασικά ευρήματα της βιβλιογραφίας συνέβαλαν στη διαμόρφωση του σκοπού και των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας διατριβής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 3.1 Συμμετέχοντες

Το σύνολο των συμμετεχόντων ανήλθε σε 90 άτομα. Ως προς την επαγγελματική τους ιδιότητα, οι συμμετέχοντες κατανεμήθηκαν σε τρεις ομάδες:

- Α. Προπονητές κολύμβησης (n = 33, 36.7%), με επαγγελματική εμπειρία σε υδάτινα προγράμματα άσκησης και εκμάθησης
- Β. Φοιτητές ειδίκευσης (n = 31, 34.4%), οι οποίοι παρακολουθούν προγράμματα σπουδών στον τομέα της Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα στο αντικείμενο της κολύμβησης
- Γ. Ναυαγοσώστες (n = 26, 28.9%), πιστοποιημένοι επαγγελματίες με αρμοδιότητα στην ασφάλεια και στην πρόληψη και αντιμετώπιση κινδύνων στο νερό

Ως προς το φύλο, απάντησαν 86 συμμετέχοντες:

- Άνδρες n = 50 (58.1%)
- Γυναίκες n = 36 (41.9%)

(4 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν φύλο).

Η ηλικία καταγράφηκε επίσης σε 86 απαντήσεις, σε κατηγορίες:

- 21–30 (n = 29, 33.7%)
- 31–40 (n = 29, 33.7%)
- 41–50 (n = 21, 24.4%)
- 51+ (n = 7, 8.1%)

(4 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν ηλικία)

Ως προς τη συνολική επαγγελματική εμπειρία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

- <1 έτος (n = 13, 14.4%)
- 1–3 έτη (n = 18, 20.0%)
- 4–6 έτη (n = 24, 26.7%)
- 7–10 έτη (n = 14, 15.6%)
- >10 έτη (n = 21, 23.3%)

Τέλος, ως προς τον τύπο φορέα/πλαisiού δραστηριοποίησης, καταγράφηκαν:

- Δημόσιο σχολείο (n = 18, 20.0%)
- Ιδιωτικό σχολείο (n = 18, 20.0%)
- Σύλλογος/Σωματείο (n = 37, 41.1%)
- ΚΔΑΠ/Κέντρο (n = 17, 18.9%)

Το ερωτηματολόγιο δεν περιλάμβανε μεταβλητή γεωγραφικής κατανομής (π.χ., πόλη/νομός/περιφέρεια). Συνεπώς, δεν ήταν δυνατή η ποσοτική περιγραφή του γεωγραφικού εύρους του δείγματος. Αντ' αυτού καταγράφηκε το πλαίσιο δραστηριοποίησης ( δημόσιος,ιδιωτικός φορέας,σύλλογος,ΚΔΑΠ ), ως ενδεικτικός δείκτης του λειτουργικού πλαισιού στο οποίο εφαρμόζεται η συμπερίληψη.»

### **3.2 Ερευνητικά Εργαλεία**

Τα ερευνητικά εργαλεία χορηγήθηκαν στην ελληνική γλώσσα. Οι κλίμακες Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας βασίστηκαν σε εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Hammond et al., 2014; Hutzler & Barak, 2017). Στην παρούσα μελέτη δεν χρησιμοποιήθηκε επίσημα σταθμισμένη ελληνική έκδοση των συγκεκριμένων εργαλείων· ωστόσο, οι διατυπώσεις αποδόθηκαν στα ελληνικά και προσαρμόστηκαν εννοιολογικά στο πλαίσιο της κολύμβησης, διατηρώντας τη δομή και το περιεχόμενο των αρχικών κλιμάκων. Η αξιοπιστία των κλιμάκων στο παρόν δείγμα εξετάστηκε με τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's α.

#### **1ο Ερωτηματολόγιο: Δημογραφικά στοιχεία**

Το πρώτο μέρος της έρευνας περιλάμβανε δημογραφικές και επαγγελματικές πληροφορίες (π.χ. φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη εμπειρίας, προηγούμενη επιμόρφωση, εμπειρία/επαφή με άτομα με αναπηρία και ώρες αλληλεπίδρασης). Οι πληροφορίες αυτές κρίνονται αναγκαίες για την περιγραφή του δείγματος και την ερμηνεία πιθανών διαφορών μεταξύ των ομάδων.

## 2ο Ερωτηματολόγιο: Στάσεις προς τη συμπερίληψη

Για τη μέτρηση των στάσεων χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη έκδοση του ερωτηματολογίου Attitudes of Australian swimming coaches towards inclusion of swimmers with an intellectual disability (Hammond et al., 2014) (βλ. Παράρτημα Β). Παρότι το αρχικό εργαλείο αναπτύχθηκε με αναφορά σε συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας, στην παρούσα μελέτη η ορολογία των διατυπώσεων προσαρμόστηκε ώστε να αναφέρεται γενικά σε «παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)», σε συμφωνία με τον σκοπό της έρευνας και τον τίτλο της, και όχι αποκλειστικά σε μία κατηγορία αναπηρίας. Η προσαρμογή αφορούσε μόνο τη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να ταιριάζουν στο πλαίσιο της κολύμβησης και δεν άλλαξε τη δομή ή τον τρόπο βαθμολόγησης της κλίμακας.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 5 βήθια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), όπου υψηλότερες τιμές αντιστοιχούσαν σε θετικότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η επιλογή του εργαλείου υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία στο πεδίο της κολύμβησης (Hammond et al., 2014), ενώ η συνάφεια του θέματος με το ελληνικό πλαίσιο τεκμηριώνεται και από πρόσφατη εφαρμογή σε ελληνικό δείγμα προπονητών κολύμβησης (Kasagianni et al., 2024).

Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε θεματικές ενότητες:

- σημασία της συμπερίληψης
- ρόλος και στάσεις επαγγελματιών
- εκπαίδευση/επιμόρφωση
- πρακτική εφαρμογή και
- οφέλη για όλους

. Στο παρόν δείγμα, η κλίμακα Στάσεων εμφάνισε καλή εσωτερική συνοχή (Cronbach's  $\alpha = 0.839$ ).

### **3ο Ερωτηματολόγιο: Αυτοαποτελεσματικότητα**

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη έκδοση του εργαλείου Self-efficacy of physical education teachers in including students with disabilities (Hutzler & Barak, 2017) (βλ. Παράρτημα Γ).

Η κλίμακα περιλάμβανε 15 ερωτήματα και κάλυπτε θεματικές όπως:

- προσαρμογή/τροποποίηση δραστηριοτήτων,
- διαχείριση μαθησιακής διαδικασίας και συμπεριφοράς,
- ασφάλεια/υποστήριξη και
- συνεργασία/επικοινωνία και αυτοπεποίθηση στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Στην παρούσα μελέτη οι διατυπώσεις προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο της κολύμβησης (π.χ. οργάνωση προπόνησης/μαθήματος, ασφάλεια στην πισίνα, συνεργασία με γονείς/ειδικούς), διατηρώντας τη δομή της κλίμακας και τον προσανατολισμό της στην εφαρμογή συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ( $K = 15$  ερωτήματα) παρουσίασε Cronbach's  $\alpha = 0.949$ , ένδειξη εξαιρετικής εσωτερικής συνοχής στο παρόν δείγμα.

### **3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω ασφαλούς πλατφόρμας (Google Forms). Οι συμμετέχοντες έλαβαν σαφή ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία, την ανωνυμία των απαντήσεων και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής, πριν προχωρήσουν στη συμπλήρωση. Ο μέσος χρόνος ολοκλήρωσης κυμάνθηκε περίπου στα 10–12 λεπτά. Η ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων διευκόλυνε την πρόσβαση σε επαγγελματίες με διαφορετικά ωράρια και χώρους εργασίας, περιορίζοντας πρακτικά εμπόδια συμμετοχής και ενισχύοντας την ευκολία ανταπόκρισης..

### **3.4 Ηθικές αρχές**

Η έρευνα διεξήχθη με σεβασμό στις βασικές ηθικές αρχές της επιστημονικής έρευνας (εθελοντική συμμετοχή, ανωνυμία και εμπιστευτικότητα). Πριν από την έναρξη του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες έλαβαν γραπτή ενημέρωση στην πρώτη σελίδα της φόρμας (ηλεκτρονικό ενημερωτικό σημείωμα), όπου περιγραφόταν ο σκοπός της μελέτης, η διαδικασία συμπλήρωσης, η εκτιμώμενη διάρκεια, καθώς και το δικαίωμα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Η συνέχιση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η επιλογή «Υποβολή» λειτούργησε ως ηλεκτρονική δήλωση συγκατάθεσης.

Η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική και οι απαντήσεις συλλέχθηκαν ανώνυμα, χωρίς καταγραφή ονοματεπώνυμου, e-mail, IP ή άλλων στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίηση. Τα δεδομένα τηρήθηκαν με εμπιστευτικότητα, χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και αναλύθηκαν σε συγκεντρωτική μορφή, ώστε να διασφαλίζεται ότι κανένας συμμετέχων δεν μπορεί να αναγνωριστεί από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

### 3.5. Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση βασίστηκε τόσο στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όσο και στις απαντήσεις τους στις ψυχομετρικές κλίμακες της έρευνας.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν (ή ανακωδικοποιήθηκαν, όπου απαιτήθηκε) σε αριθμητική κλίμακα 1–5, όταν είχαν καταγραφεί σε λεκτική/κειμενική μορφή. Για τις κλίμακες Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας υπολογίστηκαν σύνθετοι δείκτες, ως ο μέσος όρος των 15 αντίστοιχων ερωτημάτων κάθε κλίμακας. Η μεταβλητή «Ιδιότητα» ανακωδικοποιήθηκε σε τρεις επαγγελματικές ομάδες (προπονητές κολύμβησης  $n = 33$ , φοιτητές ειδίκευσης  $n = 31$ , ναυαγοσώστες  $n = 26$ ) πριν από την εφαρμογή του one-way ANOVA. Οι έλεγχοι ANOVA πραγματοποιήθηκαν σε πλήρεις περιπτώσεις για τις δύο κλίμακες ( $N = 90$ ).

Οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών υπολογίστηκαν με τον συντελεστή Pearson  $r$  επίσης σε πλήρεις περιπτώσεις (listwise), δηλαδή αποκλείστηκαν συμμετέχοντες με ελλιπή δεδομένα σε οποιαδήποτε από τις μεταβλητές του εκάστοτε ελέγχου. Ως αποτέλεσμα, το τελικό  $N$  διαμορφώθηκε ανά ανάλυση και αναφέρεται στους αντίστοιχους πίνακες.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τη συλλογή δημογραφικών και επαγγελματικών/εκπαιδευτικών στοιχείων, όπως φύλο, ηλικία, επαγγελματική ή φοιτητική ιδιότητα, επίπεδο και κατεύθυνση σπουδών, καθώς και δείκτες εμπειρίας και επιμόρφωσης που σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Οι πληροφορίες αυτές αξιοποιήθηκαν για την περιγραφή των συμμετεχόντων και για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στα επίπεδα στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ των επιμέρους ομάδων.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν δύο ψυχομετρικές κλίμακες που αποτύπωναν τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε πενταβάθμια αριθμητική κλίμακα και, για καθεμία από τις δύο κλίμακες, υπολογίστηκε σύνθετος δείκτης ως ο μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων. Πριν από την περαιτέρω ανάλυση, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων μέσω του δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's  $\alpha$ , με τιμές που κρίθηκαν ικανοποιητικές έως εξαιρετικές.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν:

- α) η επαγγελματική ομάδα των συμμετεχόντων (προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης, ναυαγοςώστες)
- β) η συμμετοχή σε επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη
- γ) οι δείκτες επαφής/εμπειρίας με ΑμεΑ (ώρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης στην κολύμβηση και επίπεδο εμπειρίας).

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν:

- οι συνολικές τιμές των κλιμάκων Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία.

Η μεταβλητή «Επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη» προέκυψε από τη μεταβλητή «Επιμόρφωση τελευταίας 3ετίας» (πολλαπλών επιλογών).

Ως «με επιμόρφωση» κωδικοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν επιμόρφωση στη Συμπερίληψη στη Φυσική Αγωγή και/ή στην Ειδική Αγωγή/Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Αντίθετα, όσοι δεν δήλωσαν καμία από τις παραπάνω κατηγορίες κωδικοποιήθηκαν ως «χωρίς επιμόρφωση». Η μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε σε διχοτομική μορφή (0 = χωρίς επιμόρφωση, 1 = με επιμόρφωση).

Αρχικά υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά  $M$  (μέσος όρος) και  $SD$  (τυπική απόκλιση). Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των τριών επαγγελματικών ομάδων ως προς τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA). Όταν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστερες συγκρίσεις (post hoc) με τη δοκιμή Tukey HSD, για να δείξουν ποια συγκεκριμένα ζεύγη ομάδων (π.χ. προπονητές και φοιτητές, προπονητές και ναυαγοςώστες ) διέφεραν

Εξετάστηκε αν οι στάσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα διέφεραν ανάλογα με

- (α) τις ώρες εβδομαδιαίας αλληλεπίδρασης με άτομα με αναπηρία και
- (β) το επίπεδο εμπειρίας με άτομα με αναπηρία (4 επίπεδα)

Για τον έλεγχο αυτών των διαφορών χρησιμοποιήθηκε one-way ANOVA.

Συγκρίθηκαν οι συμμετέχοντες με και χωρίς σχετική επιμόρφωση με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Όταν οι διακυμάνσεις δεν ήταν ίσες, χρησιμοποιήθηκε το Welch t-test.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση με τη μορφή πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (multiple linear regression), με σκοπό να εξεταστεί η σχετική συμβολή της Επιμόρφωσης (0/1), των αυτοαξιολογούμενων Γνώσεων, καθώς και των δεικτών εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας και ώρες αλληλεπίδρασης/εβδομάδα) στην πρόβλεψη των συνολικών δεικτών.

Εκτιμήθηκαν δύο ξεχωριστά μοντέλα, με εξαρτημένη μεταβλητή

(α) την Αυτοαποτελεσματικότητα και

(β) τις Στάσεις.

Αναφέρθηκαν οι συντελεστές του μοντέλου και τα επίπεδα σημαντικότητας, ώστε να αποτυπώνεται ποιοι παράγοντες διατηρούν στατιστικά σημαντική επίδραση όταν εξετάζονται ταυτόχρονα, πέρα από τους μονοπαραγοντικούς ελέγχους.

Οι συσχετίσεις Pearson  $r$  υπολογίστηκαν μόνο μεταξύ των σύνθετων δεικτών Στάσεων, Αυτοαποτελεσματικότητας και της μεταβλητής Γνώσεις (αυτοαξιολόγηση) (βλ. Πίνακας 4.5). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε  $\alpha = 0,05$  ( $p < 0,05$ ), δηλαδή τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν σημαντικά όταν η πιθανότητα να προέκυψαν τυχαία ήταν μικρότερη από 5%. Επιπλέον, αναφέρθηκαν μεγέθη επίδρασης ( $\eta^2$  και Cohen's  $d$ ) ώστε να εκτιμηθεί πόσο ισχυρές ήταν οι διαφορές/σχέσεις και ποια ήταν η πρακτική σημασία των ευρημάτων, πέρα από τη στατιστική σημαντικότητα.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο IBM SPSS Statistics (έκδοση 26), μετά την εισαγωγή του αρχείου από Excel και την ανακωδικοποίηση των μεταβλητών όπου αυτό ήταν απαραίτητο.

### 3.6. Στατιστικές μέθοδοι

- Αξιοπιστία κλιμάκων: Υπολογίστηκε Cronbach's  $\alpha$  για τις κλίμακες «Στάσεις» (15 ερωτήματα) και «Αυτοαποτελεσματικότητα» (15 ερωτήματα)
- Περιγραφικά: Παρουσιάζονται μέσοι όροι ( $M$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $SD$ ) για τις κλίμακες, συνολικά και ανά επαγγελματική ομάδα
- Συσχετίσεις: Υπολογίστηκαν συσχετίσεις Pearson  $r$  (Πίνακας 4.5), μόνο μεταξύ:

- (1) Στάσεις – Αυτοαποτελεσματικότητα,
  - (2) Γνώσεις (αυτοαξ.) – Αυτοαποτελεσματικότητα
  - (3) Γνώσεις (αυτοαξ.) – Στάσεις
- Διαφορές ομάδων: Εφαρμόστηκε one-way ANOVA για σύγκριση των 3 επαγγελματικών ομάδων ως προς τις Στάσεις και την Αυτοαποτελεσματικότητα. Για τον εντοπισμό των ζευγών ομάδων που διέφεραν, πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey HSD (Πίνακας 4.7).
- Ώρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης με ΑμεΑ: Εξετάστηκαν διαφορές στις Στάσεις και την Αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των κατηγοριών ωρών αλληλεπίδρασης ανά εβδομάδα με one-way ANOVA (Πίνακας 4.6).
- Εμπειρία με ΑμεΑ: Εξετάστηκαν διαφορές στις Στάσεις και την Αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ τεσσάρων επιπέδων εμπειρίας με one-way ANOVA (Πίνακας 4.9).
- Επιμόρφωση (ναι/όχι): Εξετάστηκαν διαφορές μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, με αναφορά στη γραμμή Welch όπου απαιτήθηκε, και αναφέρθηκε το μέγεθος επίδρασης Cohen's d (Πίνακας 4.8).
- Πολυπαραγοντική ανάλυση (πολλαπλή παλινδρόμηση): Πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) για να εξεταστεί η ταυτόχρονη επίδραση της Επιμόρφωσης (0/1), των αυτοαξιολογούμενων Γνώσεων και των δεικτών εμπειρίας με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας και ώρες/εβδομάδα) στους συνολικούς δείκτες. Εκτιμήθηκαν δύο μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή (α) την Αυτοαποτελεσματικότητα και (β) τις Στάσεις, ώστε να αποτυπωθεί ποιοι παράγοντες διατηρούν στατιστικά σημαντική σχέση όταν ελέγχονται οι υπόλοιποι ταυτόχρονα (βλ. Πίνακες 4.10–4.11).
- Κριτήριο σημαντικότητας:  $\alpha = 0.05$  (two-tailed)

- Μεγέθη επίδρασης:  $\eta^2$  (ANOVA), Cohen's  $d$  (t-test)

Το post-hoc Tukey έκανε συγκρίσεις όπως:

- Προπονητές ↔ Ναυαγασώστες
- Προπονητές ↔ Φοιτητές
- Φοιτητές ↔ Ναυαγασώστες

και έδειξε σε ποιες από αυτές υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

Για τη σύγκριση επιμόρφωσης σχετικής με συμπερίληψη (ναι/όχι) χρησιμοποιήθηκε Welch t-test. («Διαφέρουν τα άτομα με και χωρίς επιμόρφωση ως προς τις στάσεις ή την αυτοαποτελεσματικότητα;»)

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το  $\alpha = 0.05$ , γεγονός που σημαίνει ότι γίνεται αποδεκτή πιθανότητα σφάλματος έως 5%. Οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με διπλής κατεύθυνσης (two-tailed) προσέγγιση, καθώς δεν διατυπώθηκε εκ των προτέρων υπόθεση υπεροχής κάποιας ομάδας.

Πέραν της διερεύνησης της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών, εξετάστηκε και το μέγεθος των διαφορών, προκειμένου να αποτιμηθεί η πρακτική τους σημασία. Για τον σκοπό αυτό αναφέρθηκαν δείκτες μεγέθους επίδρασης, συγκεκριμένα  $\eta^2$  στις αναλύσεις διακύμανσης και το Cohen's  $d$  στις συγκρίσεις δύο ομάδων. Με τον τρόπο αυτό, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν όχι μόνο την ύπαρξη διαφορών, αλλά και το βαθμό στον οποίο αυτές είναι ουσιαστικές στην πράξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

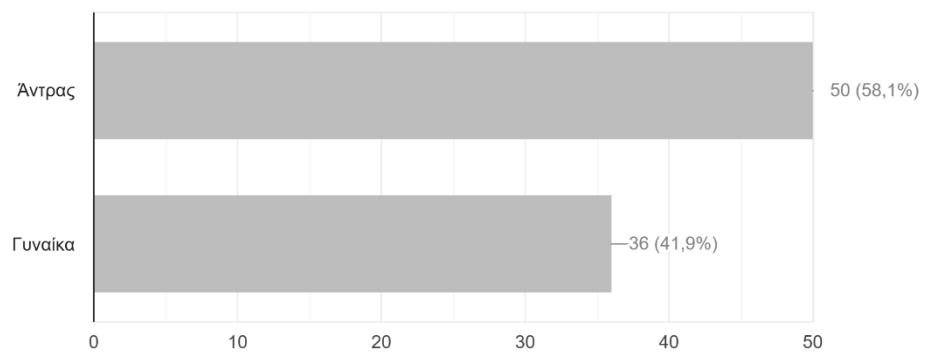
Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής περιγραφής των Γραφημάτων των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και της στατιστικής ανάλυσης των Πινάκων για το σύνολο του δείγματος ( $N = 90$ ) προπονητών κολύμβησης ( $n = 33$ ), φοιτητών ειδίκευσης ( $n = 31$ ) και ναυαγοσωστών ( $n = 26$ ).

#### 4.1 Στατιστική περιγραφή των Γραφημάτων

##### Δημογραφικά Στοιχεία για Προπονητές Κολύμβησης, Φοιτητές Ειδίκευσης και Ναυαγοσώστες

Φύλλο

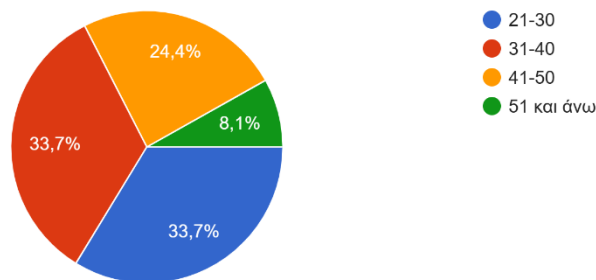
0 / 86 σωστές απαντήσεις



Ως προς το φύλο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι άνδρες (58,1%,  $n = 50$ ), ενώ οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 41,9% ( $n = 36$ ), γεγονός που δείχνει ελαφρά υπεροχή του ανδρικού φύλου στο σύνολο του δείγματος. Σημειώνεται ότι στην ερώτηση απάντησαν 86 άτομα, συνεπώς 4 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν φύλο.

### Ηλικία

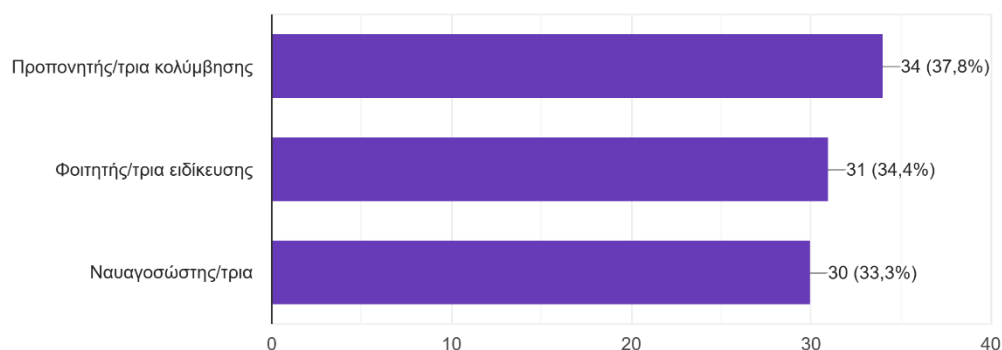
86 απαντήσεις



Η κατανομή των ηλικιών δείχνει ότι τα υψηλότερα ποσοστά εντοπίζονται στις ομάδες 21–30 ετών (33,7%,  $n = 29$ ) και 31–40 ετών (33,7%,  $n = 29$ ). Ακολουθεί η ομάδα 41–50 ετών (24,4%,  $n = 21$ ), ενώ το μικρότερο ποσοστό αντιστοιχεί στις ηλικίες 51 ετών και άνω (8,1%,  $n = 7$ ). Στην ερώτηση απάντησαν 86 άτομα, συνεπώς 4 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν ηλικία.

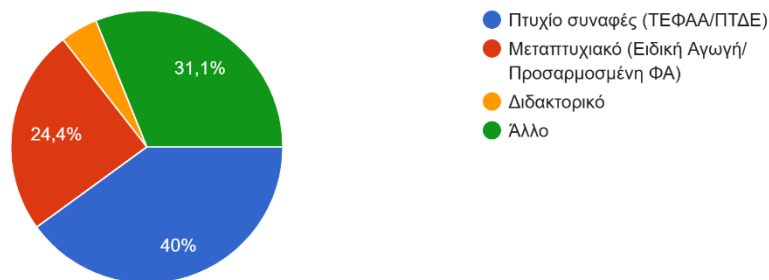
### Ιδιότητα

90 απαντήσεις



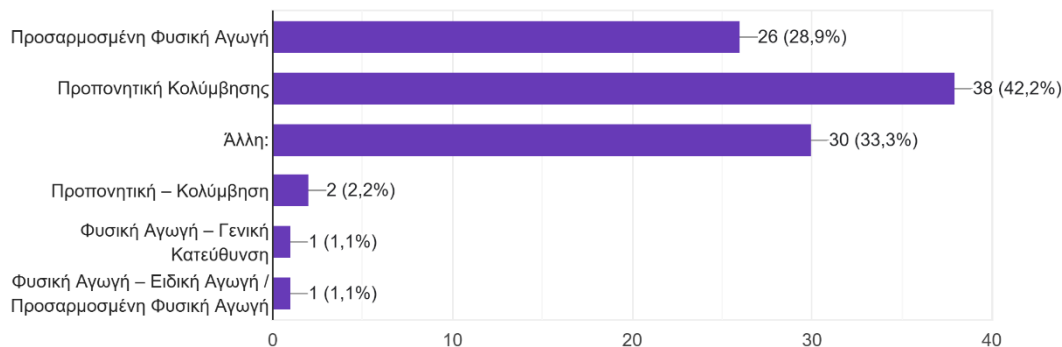
Στην ερώτηση σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα ( $N = 90$ ), καταγράφηκαν οι ακόλουθες δηλώσεις: προπονητής/τρια κολύμβησης (37,8%,  $n = 34$ ), φοιτητής/τρια ειδίκευσης (34,4%,  $n = 31$ ) και ναυαγοσώστης/τρια (33,3%,  $n = 30$ ). Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη ερώτηση επιδέχεται πολλαπλές δηλώσεις ιδιότητας, συνεπώς το άθροισμα των συχνοτήτων/ποσοστών μπορεί να υπερβαίνει το  $N/100\%$ .

### Ανώτατος τίτλος σπουδών 90 απαντήσεις



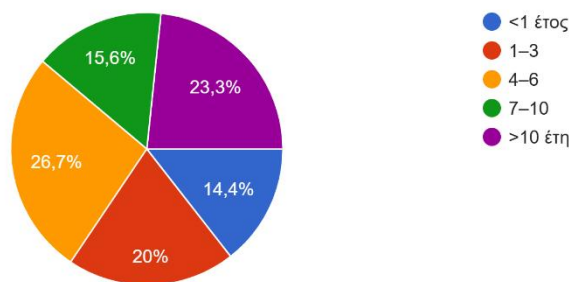
Ως προς τον ανώτατο τίτλο σπουδών, το 40,0% (n = 36) διαθέτει πτυχίο ΤΕΦΑΑ/ΑΤΕΙ, ενώ το 24,4% (n = 22) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (σύνολο 64,4% με ανώτατη συναφή εκπαίδευση). Επιπλέον, το 31,1% (n = 28) δήλωσε «άλλο», ενώ το 4,4% (n = 4) διαθέτει διδακτορικό. Συνολικά, το δείγμα εμφανίζει υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

### Κατεύθυνση σπουδών 90 απαντήσεις



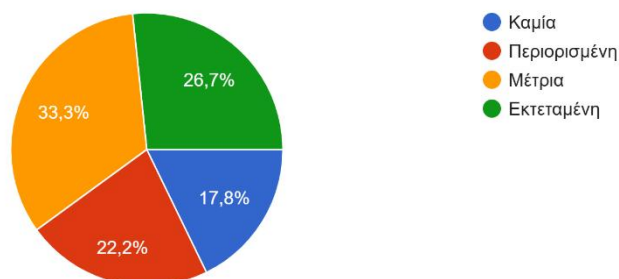
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων προέρχεται από κατευθύνσεις συναφείς με την κολύμβηση και τη συμπεριληπτική φυσική αγωγή. Το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε κατεύθυνση Προπονητικής Κολύμβησης (42,2%), ενώ σημαντικό ποσοστό προέρχεται από την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή (28,9%). Παράλληλα, το 33,3% δήλωσε άλλη συναφή κατεύθυνση, γεγονός που αναδεικνύει την ετερογένεια του δείγματος .

Συνολική επαγγελματική εμπειρία  
90 απαντήσεις



Το δείγμα παρουσιάζει ανομοιογενή κατανομή ως προς την επαγγελματική εμπειρία, με το 26,7% να διαθέτει 4-6 έτη εμπειρίας και το 23,3% περισσότερα από 10 έτη, γεγονός που δείχνει ισχυρή παρουσία έμπειρων επαγγελματιών. Παράλληλα, το 34,4% έχει έως 3 έτη εμπειρίας (14,4% <1 έτος και 20% 1-3 έτη), υποδηλώνοντας σημαντική συμμετοχή νεότερων στον χώρο.

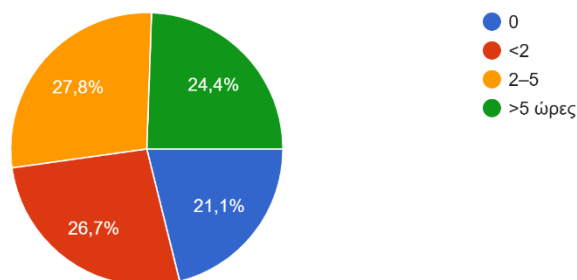
Εμπειρία με άτομα με αναπηρία σε χώρους κολύμβησης  
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε μέτρια (33,3%) ή εκτεταμένη εμπειρία (26,7%) με άτομα με αναπηρία σε χώρους κολύμβησης. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό ανέφερε περιορισμένη (22,2%) ή καμία εμπειρία (17,8%), γεγονός που υποδηλώνει ανομοιογένεια στο επίπεδο πρακτικής επαφής με τη συμπερίληψη στο υδάτινο περιβάλλον.

### Ώρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης με ΑμεΑ στην κολύμβηση

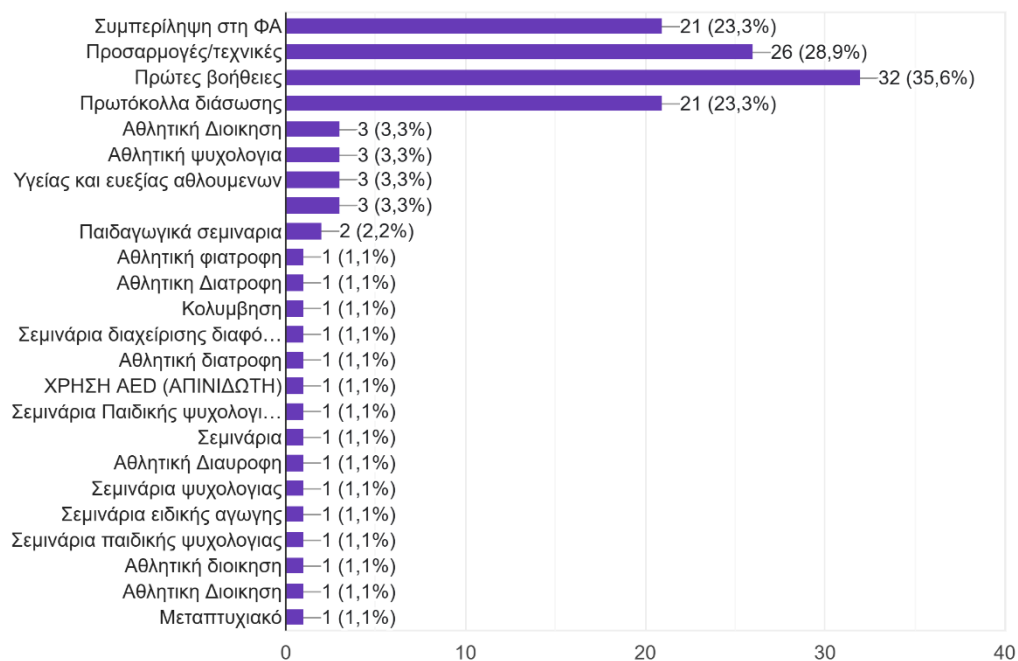
90 απαντήσεις



Η κατανομή δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δεν έχει καθόλου ή έχει ελάχιστη εβδομαδιαία αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία στην κολύμβηση (0 ώρες: 21,1%, <2 ώρες: 26,7%). Παράλληλα, 27,8% ανέφερε μέτρια αλληλεπίδραση (2-5 ώρες), ενώ 24,4% δήλωσε εκτεταμένη επαφή (>5 ώρες εβδομαδιαίως), γεγονός που υποδηλώνει ανομοιογένεια ως προς την εμπειρία άμεσης πρακτικής επαφής με τη συμπερίληψη στο υδάτινο περιβάλλον.

### Επιμόρφωση τελευταίας 3ετίας

90 απαντήσεις

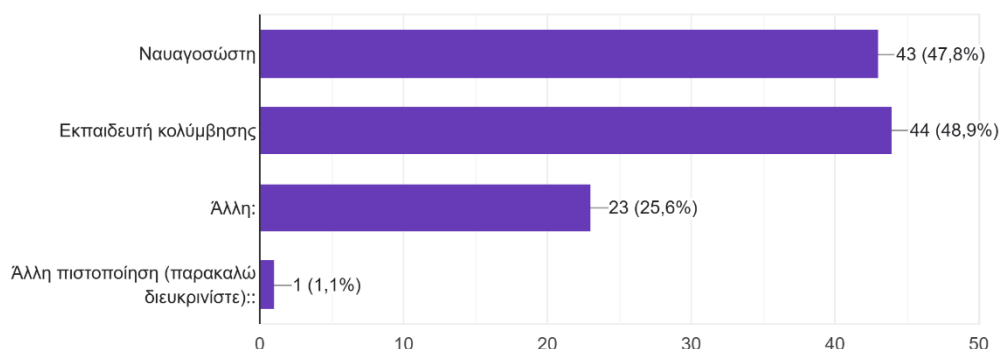


Η επιμόρφωση των συμμετεχόντων την τελευταία τριετία επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα Πρώτων Βοηθειών (35,6%), προσαρμογών και τεχνικών διδασκαλίας (28,9%), καθώς και συμπερίληψης στη Φυσική Αγωγή (23,3%) και πρωτοκόλλων διάσωσης (23,3%). Αντίθετα, η συμμετοχή σε επιμορφώσεις που σχετίζονται άμεσα με παιδαγωγικές, ψυχολογικές ή ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εμφανίζεται περιορισμένη ( $\leq 3,3\%$ ).

Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι, παρότι οι συμμετέχοντες εμφανίζουν σημαντική έκθεση σε θέματα ασφάλειας και τεχνικής επάρκειας, η συστηματική επιμόρφωση σε τομείς που σχετίζονται άμεσα με τη συμπερίληψη, τις στάσεις και την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας παραμένει περιορισμένη.

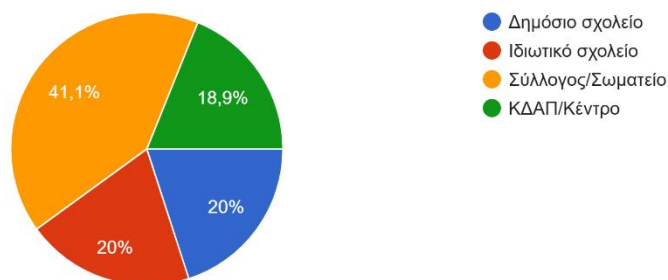
#### Πιστοποιήσεις

90 απαντήσεις



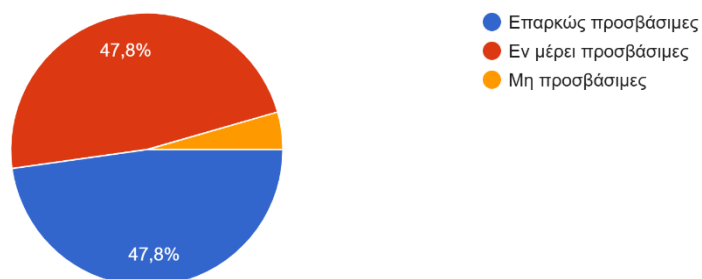
Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες διαθέτουν πιστοποίηση εκπαιδευτή κολύμβησης και ναυαγοσώστη (47,8%), ενώ το 25,6% ανέφερε κάποια άλλη πιστοποίηση. Το εύρημα δείχνει υψηλή τεχνική και επαγγελματική κατάρτιση του δείγματος, στοιχείο που αναμένεται να επηρεάζει θετικά τις στάσεις και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα.

Τύπος φορέα  
90 απαντήσεις



Το 41,1% των συμμετεχόντων εργάζεται σε συλλόγους/σωματεία, ενώ ίσα ποσοστά (20%) απασχολούνται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, και 18,9% σε ΚΔΑΠ/Κέντρα. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει διαφορετικά εργασιακά πλαίσια, τα οποία ενδέχεται να σχετίζονται με διαφοροποιήσεις στις στάσεις και στην αυτοαποτελεσματικότητα απέναντι στη συμπερίληψη.

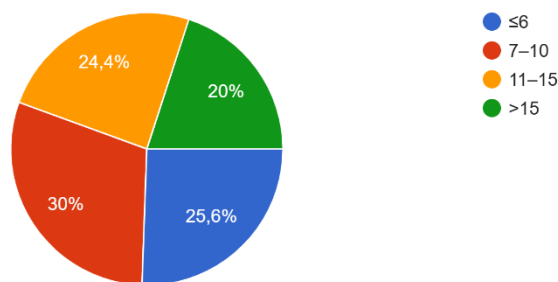
Προσβασιμότητα εγκαταστάσεων  
90 απαντήσεις



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 47,8% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι εγκαταστάσεις είναι επαρκώς προσβάσιμες, το 47,8% ότι είναι εν μέρει προσβάσιμες, ενώ μικρό ποσοστό (4,4%) ανέφερε ότι είναι μη προσβάσιμες. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η φυσική προσβασιμότητα των εγκαταστάσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς σε σημαντικό ποσοστό οι χώροι κρίνονται είτε εν μέρει, είτε ανεπαρκώς προσβάσιμοι, γεγονός που μπορεί να περιορίζει τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία.

### Μέγεθος τμήματος

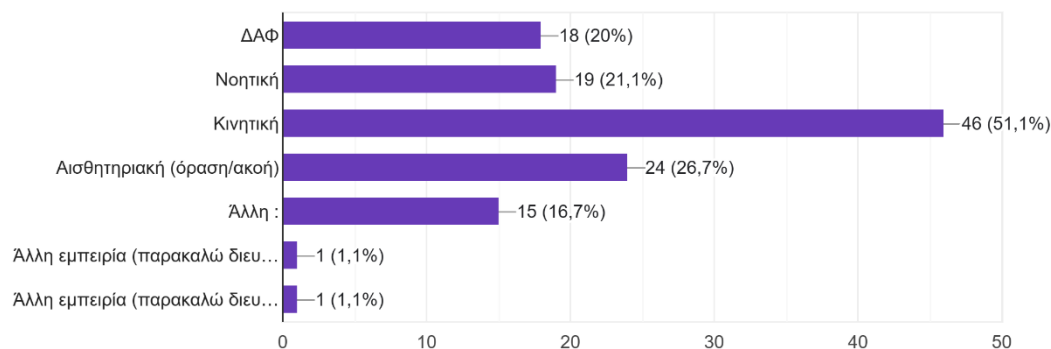
90 απαντήσεις



Το 25,6% των συμμετεχόντων εργάζεται σε τμήματα έως 6 ατόμων, το 30,0% σε τμήματα 7-10 ατόμων, το 24,4% σε τμήματα 11-15 ατόμων και το 20,0% σε τμήματα άνω των 15 ατόμων. Τα δεδομένα δείχνουν κατανομή των μεγεθών τμημάτων σε όλες τις κατηγορίες, χωρίς σαφή κυριαρχία ενός συγκεκριμένου μεγέθους.

### Εμπειρία με κατηγορίες αναπηριών

90 απαντήσεις

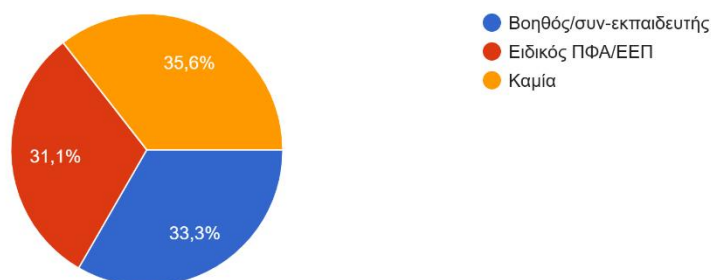


Οι συμμετέχοντες δήλωσαν μεγαλύτερη εμπειρία με κινητικές αναπηρίες (51,1%), ακολουθούμενη από αισθητηριακές αναπηρίες όρασης/ακοής (26,7%), νοητική αναπηρία (21,1%) και διαταραχή αυτιστικού φάσματος – ΔΑΦ (20,0%). Μικρότερο ποσοστό ανέφερε εμπειρία με άλλες κατηγορίες αναπηριών (16,7%), ενώ οι λοιπές απαντήσεις ήταν μεμονωμένες (1,1%).

Τα ποσοστά ανά κατηγορία αναπηρίας παρουσιάζονται περιγραφικά και αποτυπώνουν το εύρος εμπειριών των συμμετεχόντων. Παρότι το αρχικό εργαλείο στο οποίο βασίστηκε η κλίμακα Στάσεων αναπτύχθηκε με αναφορά σε συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας (Hammond et al., 2014), στην παρούσα μελέτη οι διατυπώσεις των

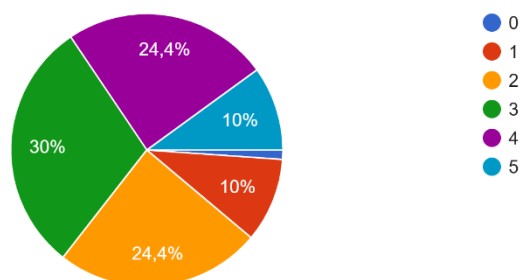
ερωτήσεων προσαρμόστηκαν ώστε να αφορούν γενικά τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στην κολύμβηση.

Υποστήριξη διαθέσιμη κατά τη διδασκαλία/άσκηση  
90 απαντήσεις



Το 33,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι διαθέτει βοηθό ή συν-εκπαιδευτή, το 31,1% ότι υπάρχει ειδικός ΠΦΑ/ΕΕΠ, ενώ το 35,6% ανέφερε ότι δεν υπάρχει καμία υποστήριξη. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εργάζονται σε διαφορετικά επίπεδα διαθέσιμης υποστήριξης, γεγονός που επηρεάζει το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται τόσο οι στάσεις όσο και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διδασκαλία ή την άσκηση.

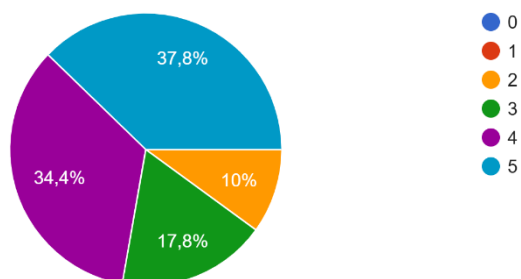
Αυτοαξιολόγηση γνώσεων για προσαρμογές στην κολύμβηση  
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αυτοαξιολόγησε τις γνώσεις της σε μέτριο έως καλό επίπεδο, με 30% να επιλέγει την τιμή 3 και 24,4% την τιμή 4. Παράλληλα, 24,4% δήλωσε χαμηλότερο επίπεδο (τιμή 2), ενώ 20% συνολικά τοποθετήθηκε στα άκρα (τιμές 1 και 5), γεγονός που αποτυπώνει ετερογένεια στην αντιλαμβανόμενη επάρκεια

γνώσεων, σχετική με τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα που εξετάζονται στη συνέχεια.

Επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση στη συμπερίληψη  
90 απαντήσεις

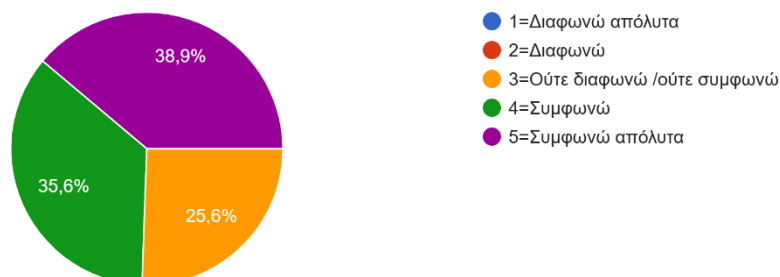


Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε υψηλή έως πολύ υψηλή επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση στη συμπερίληψη (τιμές 4 και 5: συνολικά 72,2%), γεγονός που καταδεικνύει έντονη προθυμία για ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

## Στάσεις

Η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην κολύμβηση είναι σημαντική για την κοινωνική τους ανάπτυξη.

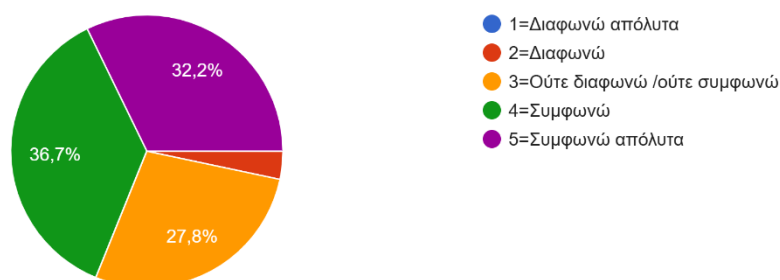
90 απαντήσεις



Το 74,5% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην κολύμβηση είναι σημαντική για την κοινωνική τους ανάπτυξη, ενώ το 25,6% δηλώνει ουδέτερη στάση. Δεν καταγράφονται απαντήσεις διαφωνίας.

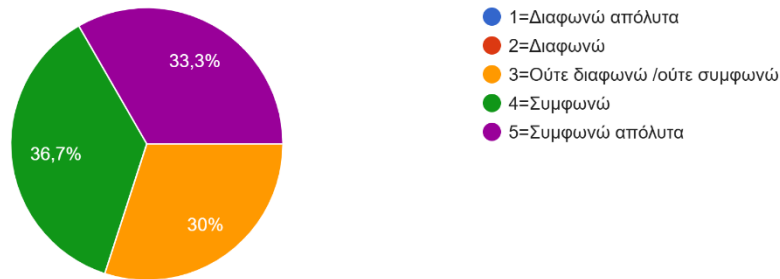
Η παρουσία παιδιών με αναπηρία σε μικτές ομάδες βελτιώνει την αποδοχή από τους συνομηλίκους.

90 απαντήσεις



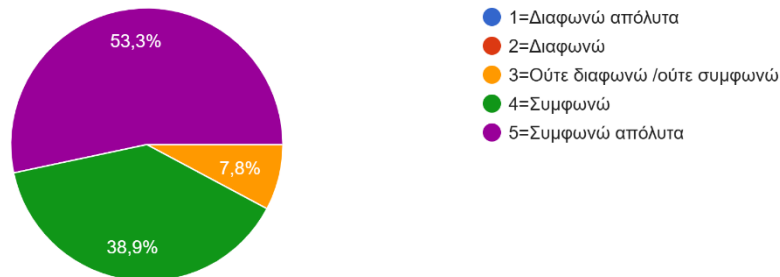
Το 68,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η παρουσία παιδιών με αναπηρία σε μικτές ομάδες βελτιώνει την αποδοχή από τους συνομηλίκους, ενώ το 27,8% διατηρεί ουδέτερη στάση. Το υπόλοιπο 3,3% εκφράζει διαφωνία.

Η συμπερίληψη συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα.  
90 απαντήσεις



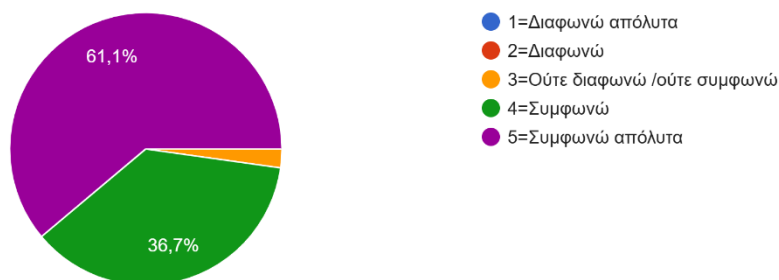
Το 70,0% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα, ενώ το 30,0% διατηρεί ουδέτερη στάση. Δεν καταγράφεται ουσιαστικό ποσοστό διαφωνίας.

Οι επαγγελματίες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.  
90 απαντήσεις



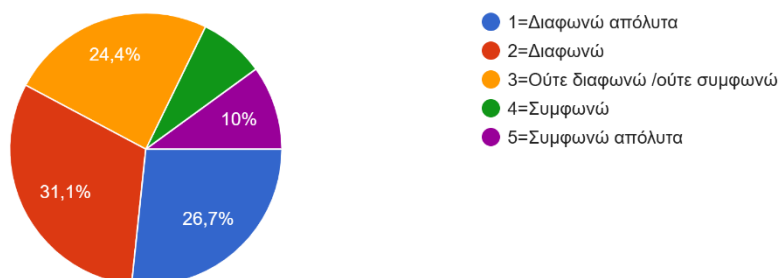
Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι οι επαγγελματίες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, με το 53,3% να συμφωνεί απόλυτα και το 38,9% να συμφωνεί. Μόνο το 7,8% διατηρεί ουδέτερη στάση, χωρίς να καταγράφεται διαφωνία.

Οι θετικές στάσεις των επαγγελματιών αποτελούν βασικό παράγοντα επιτυχούς συμπερίληψης.  
90 απαντήσεις



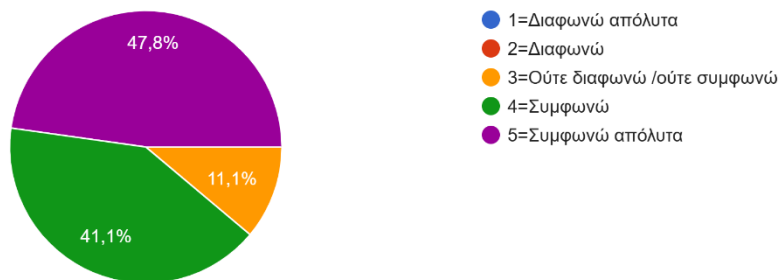
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο των θετικών στάσεων στην επιτυχή συμπερίληψη, με το 61,1% να συμφωνεί απόλυτα και το 36,7% να συμφωνεί. Το 2,2% δηλώνει ουδέτερη στάση, ενώ δεν καταγράφονται απαντήσεις διαφωνίας.

Η διδασκαλία παιδιών με αναπηρία μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά χωρίς υπερβολική επιπλέον προσπάθεια.  
90 απαντήσεις



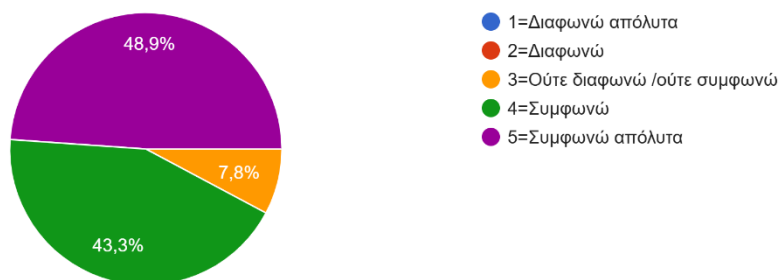
Οι απαντήσεις κατανέμονται κυρίως μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, με το 26,7% να διαφωνεί απόλυτα και το 31,1% να διαφωνεί, ενώ το 24,4% δηλώνει ουδέτερη στάση. Στη συμφωνία καταγράφεται 7,8% που συμφωνεί και 10,0% που συμφωνεί απόλυτα, γεγονός που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζονται επιφυλακτικοί ως προς το αν η συμπερίληψη μπορεί να ενσωματωθεί χωρίς υπερβολική επιπλέον προσπάθεια.

Η εκπαίδευση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ενισχύει τις θετικές στάσεις για ένταξη.  
90 απαντήσεις



Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εκφράζει θετική στάση, με το 47,8% να συμφωνεί απόλυτα και το 41,1% να συμφωνεί ότι η εκπαίδευση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ενισχύει τις θετικές στάσεις για ένταξη. Μόνο το 11,1% διατηρεί ουδέτερη στάση, ενώ δεν καταγράφονται ποσοστά διαφωνίας.

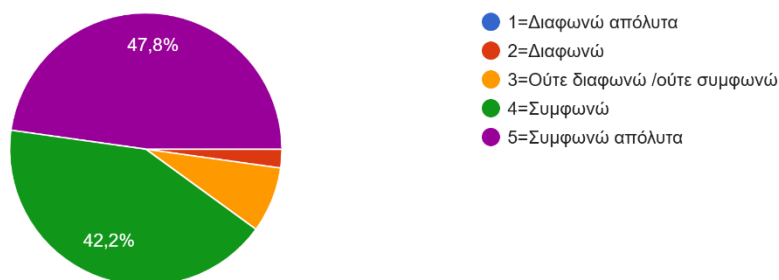
Η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρία βελτιώνει τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη.  
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρία βελτιώνει τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη, με το 48,9% να συμφωνεί απόλυτα και το 43,3% να συμφωνεί. Μόνο το 7,8% διατηρεί ουδέτερη στάση, χωρίς να καταγράφονται ποσοστά διαφωνίας.

Χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση για το πώς θα εντάσω αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρία στην κολύμβηση.

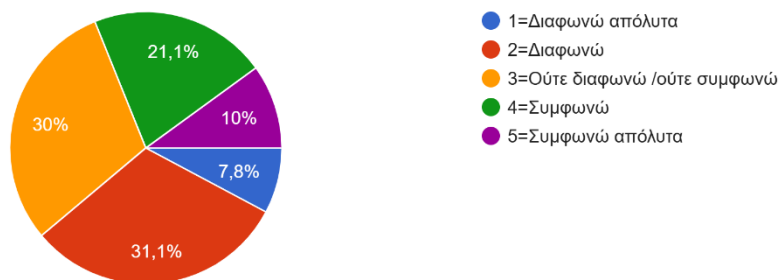
90 απαντήσεις



Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με την αποτελεσματική ένταξη παιδιών με αναπηρία στην κολύμβηση, με το 47,8% να συμφωνεί απόλυτα και το 42,2% να συμφωνεί. Πολύ μικρά ποσοστά καταγράφονται σε ουδέτερες ή αρνητικές απαντήσεις, γεγονός που δείχνει ευρεία αναγνώριση της ανάγκης ενίσχυσης γνώσεων και δεξιοτήτων.

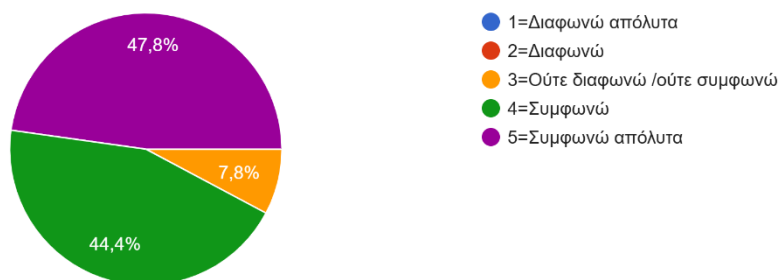
Η εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης στην κολύμβηση είναι εφικτή στην πράξη.

90 απαντήσεις



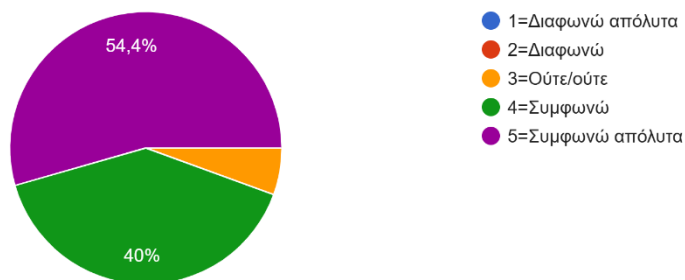
Οι απαντήσεις εμφανίζουν μεικτή εικόνα ως προς την εφικτότητα εφαρμογής πρακτικών συμπερίληψης στην κολύμβηση. Ποσοστό 31,1% διαφωνεί και 7,8% διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 21,1% συμφωνεί και το 10% συμφωνεί απόλυτα, με ένα σημαντικό 30% να τηρεί ουδέτερη στάση, στοιχείο που υποδηλώνει επιφυλακτικότητα ή αβεβαιότητα στην πράξη.

Οι δυσκολίες στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη υποστήριξη.  
90 απαντήσεις



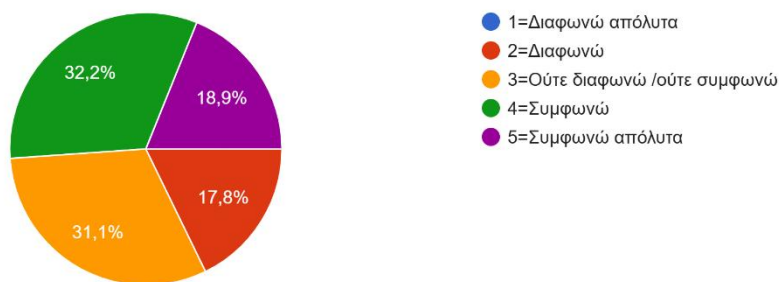
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκφράζει θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι οι δυσκολίες στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη υποστήριξη, καθώς το 44,4% συμφωνεί και το 47,8% συμφωνεί απόλυτα. Μικρό ποσοστό (7,8%) διατηρεί ουδέτερη στάση, ενώ δεν καταγράφονται ποσοστά διαφωνίας.

Η προσβασιμότητα των εγκαταστάσεων επηρεάζει την επιτυχία της συμπερίληψης.  
90 απαντήσεις



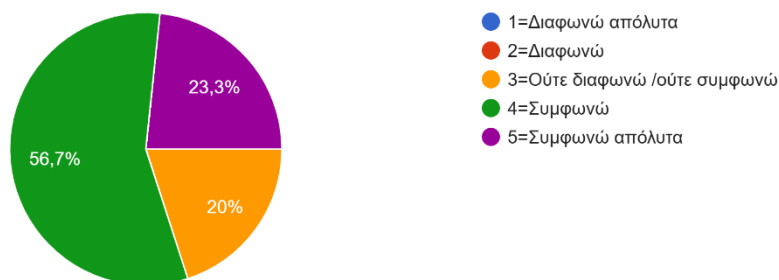
Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η προσβασιμότητα των εγκαταστάσεων επηρεάζει την επιτυχία της συμπερίληψης, καθώς το 40% δηλώνει ότι συμφωνεί και το 54,4% ότι συμφωνεί απόλυτα. Πολύ μικρό ποσοστό (5,6%) διατηρεί ουδέτερη στάση, χωρίς να καταγράφονται απαντήσεις διαφωνίας.

Τα παιδιά με αναπηρία επωφελούνται ισότιμα από τα προγράμματα κολύμβησης.  
90 απαντήσεις



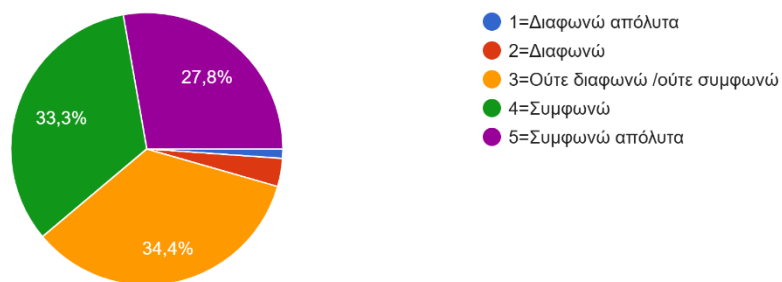
Το 51,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι τα παιδιά με αναπηρία επωφελούνται ισότιμα από τα προγράμματα κολύμβησης, ενώ το 31,1% δηλώνει ουδέτερη στάση. Παράλληλα, ένα 17,8% εκφράζει διαφωνία, γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιημένες αντιλήψεις ως προς τον βαθμό ισότιμης ωφέλειας.

Η συμπερίληψη βοηθά τα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.  
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (80,0%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η συμπερίληψη βοηθά τα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, ενώ το 20,0% διατηρεί ουδέτερη στάση. Δεν καταγράφονται ποσοστά διαφωνίας, γεγονός που δείχνει ευρεία αποδοχή της συγκεκριμένης αντίληψης.

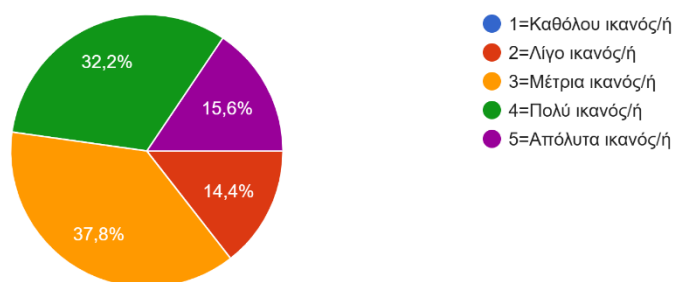
Η συμπερίληψη βελτιώνει τη συνολική ποιότητα του προγράμματος κολύμβησης.  
90 απαντήσεις



Το 61,1% των συμμετεχόντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η συμπερίληψη βελτιώνει τη συνολική ποιότητα του προγράμματος κολύμβησης, ενώ το 34,4% διατηρεί ουδέτερη στάση. Το υπόλοιπο 4,4% εκφράζει διαφωνία, γεγονός που δείχνει γενικά θετική αλλά όχι απόλυτα ομοιογενή αντίληψη.

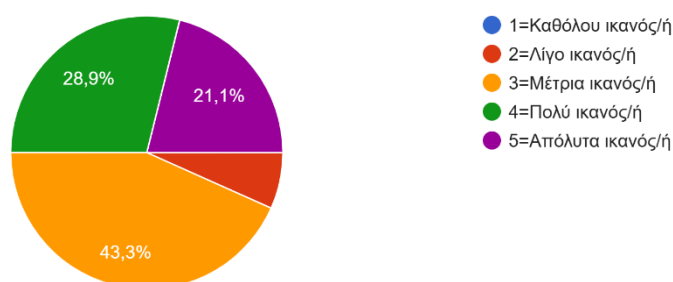
## Αυτοαποτελεσματικότητα των Προπονητών Κολύμβησης, των Φοιτητών Ειδίκευσης και των Ναυαγοσωστών στη Συμπεριληπτική Διδασκαλία Παιδιών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οργανώνω προπόνηση που ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες.  
90 απαντήσεις



Το 47,8% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι είναι πολύ ή απολύτως ικανό να οργανώνει προπόνηση που ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες, ενώ το 37,8% αυτοαξιολογείται ως μέτρια ικανό. Αντίθετα, το 14,4% αναφέρει χαμηλό επίπεδο ικανότητας, υποδηλώνοντας διαφοροποιημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην προσαρμογή της προπόνησης.

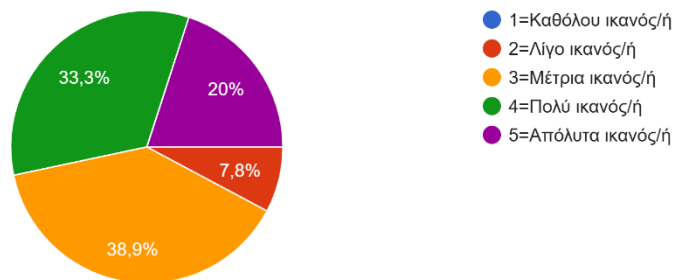
Επιλέγω ασκήσεις ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.  
90 απαντήσεις



Το 50,0% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι είναι πολύ ή απολύτως ικανό να επιλέγει ασκήσεις ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, ενώ το 43,3% αυτοαξιολογείται ως μέτρια ικανό. Μικρό ποσοστό (6,7%) αναφέρει χαμηλή ικανότητα, δείχνοντας συνολικά θετικά αλλά διαφοροποιημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλογή συμπεριληπτικών ασκήσεων.

Προσαρμόζω το πρόγραμμα όταν χρειάζεται ειδικές τροποποιήσεις.

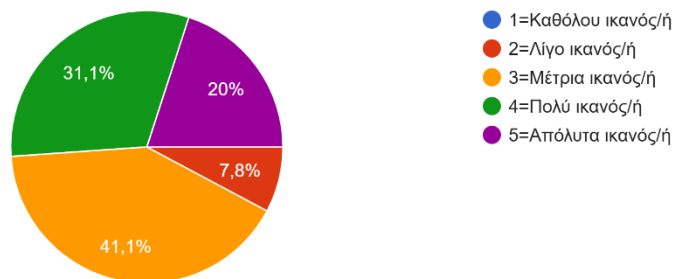
90 απαντήσεις



Το 53,3% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι είναι πολύ ή απολύτως ικανό να προσαρμόζει το πρόγραμμα όταν απαιτούνται ειδικές τροποποιήσεις, ενώ το 38,9% τοποθετείται σε μέτριο επίπεδο ικανότητας. Μικρό ποσοστό (7,8%) αναφέρει χαμηλή ικανότητα, υποδεικνύοντας συνολικά θετική αλλά όχι ομοιογενή αυτοαξιολόγηση ως προς την προσαρμογή του προγράμματος.

Διατηρώ την ομάδα συγκεντρωμένη με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας.

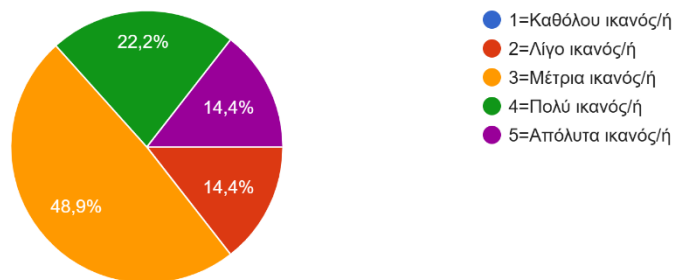
90 απαντήσεις



Το 51,1% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι είναι πολύ ή απολύτως ικανό να διατηρεί την ομάδα συγκεντρωμένη με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας, ενώ το 41,1% αυτοαξιολογείται σε μέτριο επίπεδο. Ένα μικρό ποσοστό (7,8%) αναφέρει χαμηλή ικανότητα, δείχνοντας συνολικά μέτρια προς υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στον συγκεκριμένο τομέα.

### Αντιμετωπίζω δυσκολίες συμπεριφοράς σχετιζόμενες με αναπηρία.

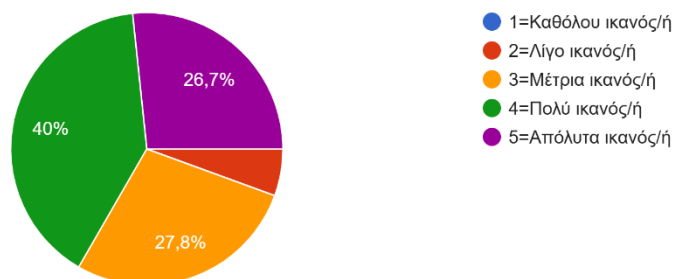
90 απαντήσεις



Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (48,9%) αυτοαξιολογούνται ως μέτρια ικανοί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες συμπεριφοράς που σχετίζονται με αναπηρία, ενώ το 36,6% δηλώνει ότι είναι πολύ ή απολύτως ικανό. Αντίθετα, το 14,4% αναφέρει χαμηλή ικανότητα, υποδηλώνοντας διαφοροποιημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στον συγκεκριμένο τομέα.

### Ενθαρρύνω θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών.

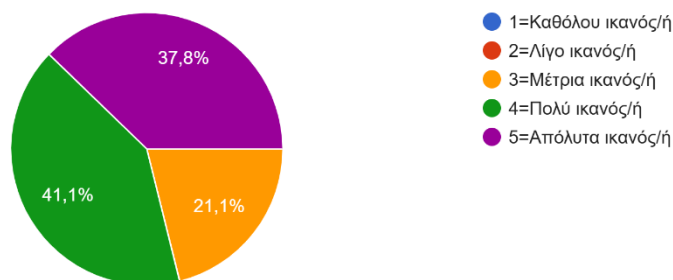
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει υψηλή ικανότητα στην ενθάρρυνση θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών, με το 40,0% να αυτοαξιολογείται ως πολύ ικανό και το 26,7% ως απολύτως ικανό. Παράλληλα, το 27,8% δηλώνει μέτρια ικανότητα, ενώ το 5,6% τοποθετείται στη χαμηλή ικανότητα. Δεν καταγράφονται απαντήσεις «καθόλου ικανός/ή».

### Εξασφαλίζω την ασφάλεια παιδιών με αναπηρία μέσα στην πισίνα.

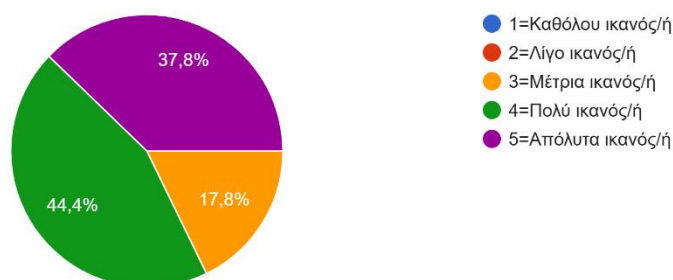
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αυτοαξιολογεί την ικανότητά της να εξασφαλίζει την ασφάλεια παιδιών με αναπηρία σε υψηλά επίπεδα, με το 41,1% να δηλώνει πολύ ικανό και το 37,8% απολύτως ικανό. Ένα μικρότερο ποσοστό (21,1%) τοποθετείται στη μέτρια ικανότητα, χωρίς αναφορές χαμηλής επάρκειας.

### Εφαρμόζω βασικές τεχνικές διάσωσης όταν χρειάζεται.

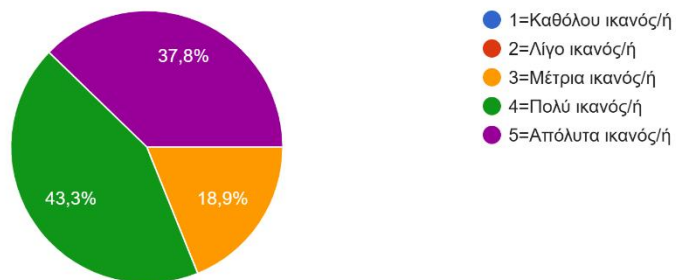
90 απαντήσεις



Η αυτοαξιολόγηση δείχνει υψηλό επίπεδο επάρκειας στην εφαρμογή βασικών τεχνικών διάσωσης, καθώς το 44,4% δηλώνει πολύ ικανό και το 37,8% απολύτως ικανό. Ένα μικρότερο ποσοστό (17,8%) τοποθετείται στη μέτρια ικανότητα, χωρίς αναφορές χαμηλής επάρκειας.

Χειρίζομαι καταστάσεις πρώτων βοηθειών με επάρκεια.

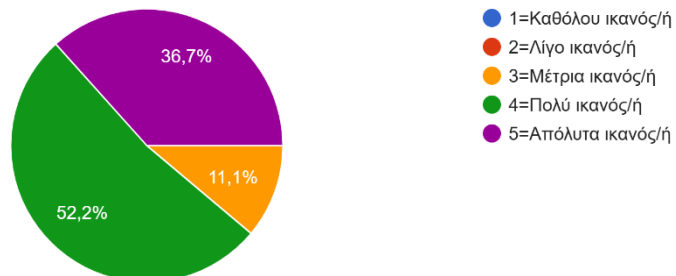
90 απαντήσεις



Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αξιολογεί θετικά την ικανότητά της στη διαχείριση καταστάσεων πρώτων βοηθειών, με το 43,3% να δηλώνει πολύ ικανό και το 37,8% απολύτως ικανό. Ένα μικρότερο ποσοστό (18,9%) αυτοτοποθετείται στη μέτρια ικανότητα, χωρίς αναφορές χαμηλής επάρκειας.

Συνεργάζομαι με γονείς και ειδικούς για την καλύτερη υποστήριξη.

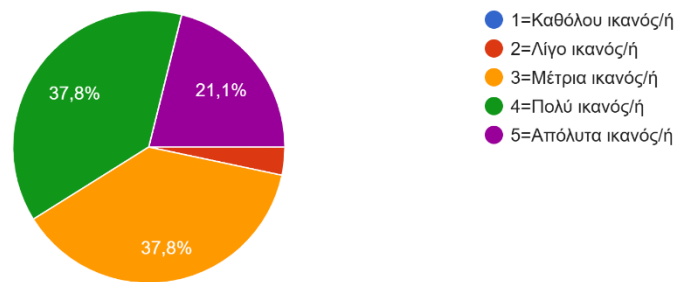
90 απαντήσεις



Η συνεργασία με γονείς και ειδικούς αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά, καθώς το 52,2% των συμμετεχόντων δηλώνει πολύ ικανό και το 36,7% απολύτως ικανό. Μικρό ποσοστό (11,1%) αυτοτοποθετείται στη μέτρια ικανότητα, χωρίς αναφορές χαμηλής επάρκειας.

Επικοινωνώ σαφείς οδηγίες σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες.

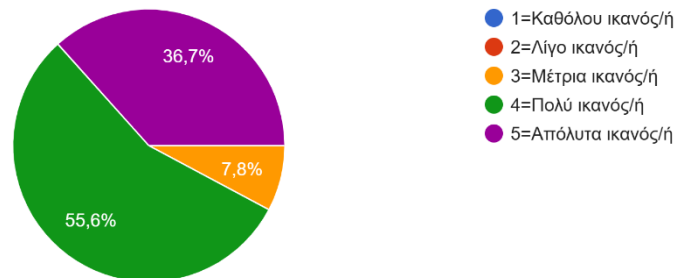
90 απαντήσεις



Η επικοινωνία σαφών οδηγιών αξιολογείται κυρίως σε μέτριο και υψηλό επίπεδο, καθώς το 37,8% δηλώνει μέτρια ικανό και το 37,8% πολύ ικανό, ενώ το 21,1% αυτοαξιολογείται ως απολύτως ικανό. Το 3,3% τοποθετείται σε χαμηλότερο επίπεδο ικανότητας, ενώ δεν καταγράφονται απαντήσεις «καθόλου ικανός/ή».

Συνεργάζομαι με συναδέλφους για βελτίωση πρακτικών.

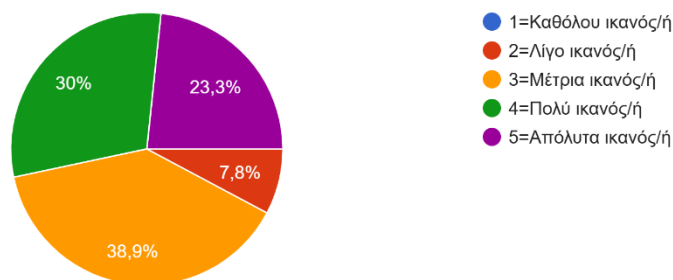
90 απαντήσεις



Η συνεργασία με συναδέλφους αξιολογείται ιδιαίτερα θετικά, καθώς το 55,6% δηλώνει ότι είναι πολύ ικανό και το 36,7% απολύτως ικανό. Μόνο το 7,8% τοποθετείται σε μέτριο επίπεδο, χωρίς αναφορές σε χαμηλή ικανότητα.

Διατηρώ θετική στάση ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες.

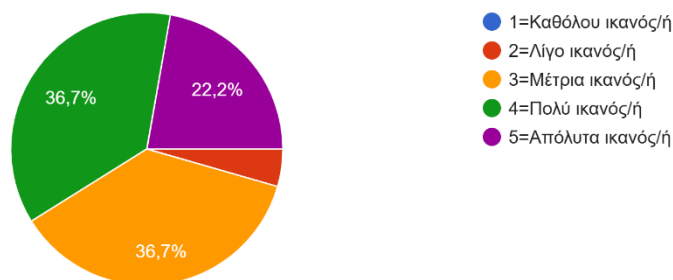
90 απαντήσεις



Η διατήρηση θετικής στάσης σε συνθήκες δυσκολίας αξιολογείται κυρίως ως μέτρια έως υψηλή, με το 38,9% να δηλώνει μέτρια ικανότητα και το 30% πολύ υψηλή. Παράλληλα, το 23,3% δηλώνει απολύτως ικανό, ενώ μικρό ποσοστό (7,8%) τοποθετείται σε χαμηλότερο επίπεδο.

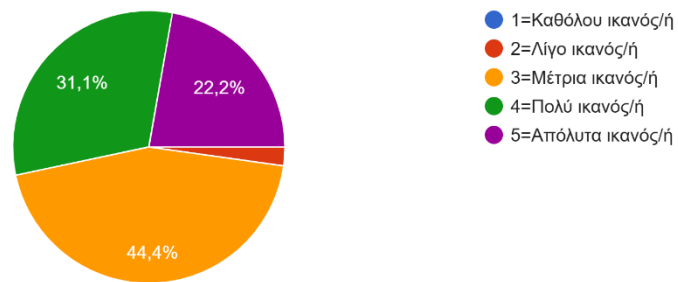
Επιμένω και βρίσκω λύσεις σε απαιτητικές συνθήκες.

90 απαντήσεις



Η ικανότητα επιμονής και εύρεσης λύσεων σε απαιτητικές συνθήκες αξιολογείται κυρίως ως μέτρια (36,7%) και πολύ υψηλή (36,7%), ενώ το 22,2% δηλώνει απολύτως ικανό. Το 4,4% τοποθετείται σε χαμηλά επίπεδα ικανότητας, ενώ δεν καταγράφονται απαντήσεις «καθόλου ικανός/ή».

Εμπιστεύομαι τις ικανότητές μου να εφαρμόζω πρακτικές συμπερίληψης.  
90 απαντήσεις



Η εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων στην ικανότητά τους να εφαρμόζουν πρακτικές συμπερίληψης εμφανίζεται κυρίως σε μέτριο (44,4%) και υψηλό επίπεδο (31,1%), ενώ το 22,2% δηλώνει απόλυτη εμπιστοσύνη. Το 2,2% καταγράφεται στις χαμηλές βαθμίδες, ενώ δεν υπάρχουν απαντήσεις «καθόλου ικανός/ή».

## 4.2 Παρουσίαση πινάκων

Στην ενότητα 4.2 παρουσιάζονται οι Πίνακες 4.1 έως 4.10

### Πίνακας 4.1.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων (N = 90)

Μεταβλητή	Κατηγορία	n	%
Επαγγελματική ιδιότητα*	Προπονητής/τρια κολύμβησης	34	37,8
	Φοιτητής/τρια ειδίκευσης	31	34,4
	Ναυαγοσώστης/τρια	30	33,3
Φύλο (86 απαντήσεις)	Ανδρας	50	58,1
	Γυναίκα	36	41,9
Ηλικία (86 απαντήσεις)	21–30	29	33,7
	31–40	29	33,7
	41–50	21	24,4
	51+	7	8,1
Συνολική επαγγελματική εμπειρία	<1 έτος	13	14,4
	1–3 έτη	18	20,0
	4–6 έτη	24	26,7
	7–10 έτη	14	15,6
	>10 έτη	21	23,3

Τύπος φορέα	Δημόσιο σχολείο	18	20,0
	Ιδιωτικό σχολείο	18	20,0
	Σύλλογος/Σωματείο	37	41,1
	ΚΔΑΠ/Κέντρο	17	18,9

Ο Πίνακας 4.1 παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (N = 90). Ως προς την επαγγελματική ιδιότητα, καταγράφηκαν οι ακόλουθες δηλώσεις: προπονητής/τρια κολύμβησης (n = 34, 37,8%), φοιτητής/τρια ειδίκευσης (n = 31, 34,4%) και ναυαγοσώστης/τρια (n = 30, 33,3%). Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη ερώτηση αποτελεί πολλαπλή δήλωση, συνεπώς το άθροισμα των ποσοστών/συχνοτήτων μπορεί να υπερβαίνει το N/100%. Για τις αναλύσεις σύγκρισης μεταξύ επαγγελματικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε ξεχωριστή μεταβλητή «Επαγγελματική ομάδα», η οποία κατηγοριοποιεί κάθε συμμετέχοντα σε μία μόνο ομάδα (N = 90).

Για το φύλο απάντησαν 86 άτομα (άνδρες: n = 50, 58,1%· γυναίκες: n = 36, 41,9%), ενώ 4 συμμετέχοντες δεν απάντησαν. Αντίστοιχα, για την ηλικία απάντησαν 86 άτομα (21–30: n = 29, 33,7%· 31–40: n = 29, 33,7%· 41–50: n = 21, 24,4%· 51+: n = 7, 8,1%), ενώ 4 συμμετέχοντες δεν απάντησαν. Η συνολική επαγγελματική εμπειρία κατανέμεται σε <1 έτος (n = 13, 14,4%), 1–3 έτη (n = 18, 20,0%), 4–6 έτη (n = 24, 26,7%), 7–10 έτη (n = 14, 15,6%) και >10 έτη (n = 21, 23,3%). Ως προς τον τύπο φορέα, καταγράφηκαν σύλλογος/σωματείο (n = 37, 41,1%), δημόσιο σχολείο (n = 18, 20,0%), ιδιωτικό σχολείο (n = 18, 20,0%) και ΚΔΑΠ/Κέντρο (n = 17, 18,9%).

Για τις συγκρίσεις μεταξύ επαγγελματικών ομάδων με **one-way ANOVA** (Πίνακας 4.7) χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «Επαγγελματική ομάδα» (μοναδική κατηγοριοποίηση ανά συμμετέχοντα, N = 90), ενώ η επαγγελματική ιδιότητα του Πίνακα 4.1 χρησιμοποιείται μόνο περιγραφικά.

**Σημείωση:** Για τις μεταβλητές Φύλο και Ηλικία υπήρχαν 86 έγκυρες απαντήσεις (4 μη απαντήσεις, 4,4% επί του συνολικού N = 90). Τα ποσοστά στις κατηγορίες του Φύλου και της Ηλικίας υπολογίστηκαν επί των έγκυρων απαντήσεων (N = 86).

### Πίνακας 4.2.

Αξιοπιστία κλιμάκων (Cronbach's  $\alpha$ )

Κλίμακα	Ερωτήματα (k)	N	Cronbach's $\alpha$
Στάσεις	15	90	0.839
Αυτοαποτελεσματικότητα	15	90	0.949

Ο Πίνακας 4.2 παρουσιάζει την αξιοπιστία των δύο ψυχομετρικών κλιμάκων της μελέτης για το σύνολο των συμμετεχόντων ( $N = 90$ ). Η κλίμακα Στάσεων ( $K = 15$  ερωτήματα) εμφάνισε Cronbach's  $\alpha = 0.839$ , τιμή που υποδηλώνει καλή εσωτερική συνοχή, ενώ η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας ( $K = 15$  ερωτήματα) παρουσίασε Cronbach's  $\alpha = 0.949$ , ένδειξη εξαιρετικής εσωτερικής συνοχής. Και οι δύο τιμές υπερέβησαν το συνήθως αποδεκτό όριο αξιοπιστίας ( $\alpha \geq 0,70$ ), γεγονός που δείχνει ότι τα ερωτήματα κάθε κλίμακας μετρούν με συνέπεια την αντίστοιχη έννοια και επιτρέπουν τη χρήση των συνολικών δεικτών στις επόμενες αναλύσεις. Οι τιμές του  $\alpha$  παρουσιάζονται στρογγυλοποιημένες στα τρία δεκαδικά.

Οι αναλύσεις αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκαν με listwise αποκλεισμό ελλιπών απαντήσεων, δηλαδή συμπεριλήφθηκαν μόνο πλήρεις περιπτώσεις.

### Πίνακας 4.3.

Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων (συνολικά)

Μεταβλητή	$N$	$M$	$SD$
Στάσεις	90	4.00	0.45
Αυτοαποτελεσματικότητα	90	3.85	0.63

**Σημείωση:**  $M$  = μέση τιμή,  $SD$  = τυπική απόκλιση,  $N$  = αριθμός συμμετεχόντων

Ο Πίνακας 4.3 παρουσιάζει τα συνολικά περιγραφικά στατιστικά των κλιμάκων Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας για το σύνολο των συμμετεχόντων ( $N = 90$ ). Η κλίμακα Στάσεων εμφάνισε μέσο όρο  $M = 4.00$  και τυπική απόκλιση  $SD = 0.45$ , ένδειξη γενικά θετικών στάσεων και σχετικά μικρής διαφοροποίησης μεταξύ των

συμμετεχόντων. Αντίστοιχα, η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασε μέσο όρο  $M = 3.85$  και τυπική απόκλιση  $SD = 0.63$ , γεγονός που υποδηλώνει υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, με μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις σε σύγκριση με τις στάσεις.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν θετικές στάσεις και υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, στοιχείο που επιτρέπει την περαιτέρω διερεύνηση διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

#### Πίνακας 4.4.

Περιγραφικά στατιστικά κλιμάκων ανά επαγγελματική ομάδα

Ομάδα	N	Στάσεις	Στάσεις	Αυτοαποτελ	Αυτοαποτελ
		M	SD	M	SD
Ναυαγοςώστες	26	3.78	0.31	3.62	0.54
Προπονητές κολύμβησης	33	4.21	0.48	4.31	0.42
Φοιτητές ειδίκευσης	31	3.95	0.43	3.55	0.61

Ο Πίνακας 4.4 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά (μέσοι όροι  $M$  και τυπικές αποκλίσεις  $SD$ ) των κλιμάκων Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας ανά επαγγελματική ομάδα συμμετεχόντων (ναυαγοςώστες, προπονητές κολύμβησης και φοιτητές ειδίκευσης).

Όσον αφορά την κλίμακα Στάσεων, οι προπονητές κολύμβησης εμφάνισαν τον υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 4.21$ ,  $SD = 0.48$ ). Ακολουθούν οι φοιτητές ειδίκευσης ( $M = 3.95$ ,  $SD = 0.43$ ), ενώ οι ναυαγοςώστες παρουσίασαν τον χαμηλότερο μέσο όρο ( $M = 3.78$ ,  $SD = 0.31$ ). Οι τυπικές αποκλίσεις είναι σχετικά χαμηλές, υποδεικνύοντας περιορισμένη διασπορά των απαντήσεων εντός κάθε ομάδας.

Αναφορικά με την κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας, οι προπονητές κολύμβησης κατέγραψαν επίσης τον υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 4.31$ ,  $SD = 0.42$ ). Οι ναυαγοςώστες εμφάνισαν μέσο όρο  $M = 3.62$  ( $SD = 0.54$ ), ενώ οι φοιτητές ειδίκευσης παρουσίασαν τον χαμηλότερο μέσο όρο ( $M = 3.55$ ,  $SD = 0.61$ ). Οι υψηλότερες τιμές τυπικής

απόκλισης στις δύο τελευταίες ομάδες υποδηλώνουν μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους προπονητές.

Συνολικά, τα περιγραφικά ευρήματα δείχνουν ότι οι προπονητές κολύμβησης εμφανίζουν υψηλότερους μέσους όρους τόσο στις Στάσεις όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες.

**Πίνακας 4.5.**

Συσχετίσεις (Pearson  $r$ )

Μεταβλητές	N	r	P
Στάσεις (M) ↔ Αυτοαποτελεσματικότητα (M)	90	$r(88) = 0.411$	$p < .001$
Γνώσεις (αυτοαξ.) ↔ Αυτοαποτελεσματικότητα (M)	90	$r(88) = 0.578$	$p < .001$
Γνώσεις (αυτοαξ.) ↔ Στάσεις (M)	90	$r(88) = 0.036$	$p = .733$

Ο Πίνακας 4.5. παρουσιάζει τις συσχετίσεις Pearson μεταξύ των βασικών μεταβλητών της μελέτης. Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν στους σύνθετους δείκτες των κλιμάκων (μέσος όρος των επιμέρους ερωτημάτων). Όλες οι μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν σε αριθμητική μορφή (1–5 για τις κλίμακες και 0/1 για τις διχοτομικές μεταβλητές). Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν ανά ζεύγος μεταβλητών.

Καταγράφηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας,  $r(88) = 0.411$ ,  $p < .001$  (N = 90). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοαξιολογούμενων Γνώσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας,  $r(88) = 0.578$ ,  $p < .001$  (N = 90). Αντίθετα, μεταξύ

Γνώσεων **και** Στάσεων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση,  $r(88) = 0.036$ ,  $p = .733$  ( $N = 90$ ).

**Πίνακας 4.6.**

Ωρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης με ΑμεΑ στην κολύμβηση: περιγραφικά και One-way ANOVA

Κατηγορία ωρών/εβδ.	N	Στάσεις (M ± SD)	Αυτοαποτελεσματικότητα (M ± SD)
0	19	4.16 ± 0.39	3.92 ± 0.60
<2	24	4.01 ± 0.52	3.71 ± 0.67
2–5	25	3.99 ± 0.42	3.58 ± 0.36
>5 ώρες	22	3.85 ± 0.43	4.24 ± 0.68
ANOVA		$F(3, 86) = 1.77$ , $p = .160$ , $\eta^2 = 0.058$	$F(3, 86) = 5.48$ , $p = .002$ , $\eta^2 = 0.160$

**Ο Πίνακας 4.6.** παρουσιάζει τους μέσους όρους (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (SD) των Στάσεων και της Αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία ωρών/εβδομάδα αλληλεπίδρασης με ΑμεΑ, καθώς και τα αποτελέσματα One-way ANOVA. Για τις Στάσεις, η διαφορά μεταξύ κατηγοριών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p \geq .05$ ), ενώ για την Αυτοαποτελεσματικότητα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ κατηγοριών ( $p < .05$ ).

**Πίνακας 4.7.**

Διαφορές μεταξύ επαγγελματικών ομάδων (One-way ANOVA και Tukey HSD)

Έλεγχος / Σύγκριση	Στατιστικός δείκτης	p	$\eta^2$ / $\Delta M$
Στάσεις (ANOVA)	$F(2, 87) = 7.83$	$p < .001$	$\eta^2 = 0.153$
Αυτοαποτελεσματικότητα (ANOVA)	$F(2, 87) = 20.11$	$p < .001$	$\eta^2 = 0.316$
Tukey HSD – Στάσεις: Ναυαγосώστες – Προπονητές	—	$p = .001$	$\Delta M = -0.428$
Tukey HSD – Στάσεις: Ναυαγосώστες – Φοιτητές	—	$p = .247$	$\Delta M = -0.173$
Tukey HSD – Στάσεις: Προπονητές – Φοιτητές	—	$p = .049$	$\Delta M = 0.255$
Tukey HSD – Αυτοαποτελεσματικότητα: Ναυαγосώστες – Προπονητές	—	$p < .001$	$\Delta M = -0.691$
Tukey HSD – Αυτοαποτελεσματικότητα: Ναυαγосώστες – Φοιτητές	—	$p = .870$	$\Delta M = 0.067$
Tukey HSD – Αυτοαποτελεσματικότητα: Προπονητές – Φοιτητές	—	$p < .001$	$\Delta M = 0.759$

**Ο Πίνακας 4.7.** παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ενός παράγοντα (One-way ANOVA) και των post hoc συγκρίσεων Tukey HSD για τη

σύγκριση των τριών επαγγελματικών ομάδων ως προς τις Στάσεις και την Αυτοαποτελεσματικότητα. Το one-way ANOVA εφαρμόστηκε στον σύνθετο δείκτη Στάσεων (μέσος όρος 15 ερωτημάτων) μεταξύ των 3 επαγγελματικών ομάδων ( $N = 90$ ).»

Για τις **Στάσεις** καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ομάδων,  $F(2, 87) = 7.83$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.153$ . Οι συγκρίσεις Tukey έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα ζεύγη Ναυαγοςώστες–Προπονητές ( $\Delta M = -0.428$ ,  $p = .001$ ) και Προπονητές–Φοιτητές ( $\Delta M = 0.255$ ,  $p = .049$ ), ενώ το ζεύγος Ναυαγοςώστες–Φοιτητές δεν ήταν σημαντικό ( $\Delta M = -0.173$ ,  $p = .247$ ).

Για την **Αυτοαποτελεσματικότητα** καταγράφηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ομάδων,  $F(2, 87) = 20.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.316$ .

Οι συγκρίσεις Tukey έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα ζεύγη Ναυαγοςώστες–Προπονητές ( $\Delta M = -0.691$ ,  $p < .001$ ) και

Προπονητές–Φοιτητές ( $\Delta M = 0.759$ ,  $p < .001$ ), ενώ το ζεύγος

Ναυαγοςώστες–Φοιτητές δεν ήταν σημαντικό ( $\Delta M = 0.067$ ,  $p = .870$ ).

**Πίνακας 4.8.**

Επίδραση επιμόρφωσης σχετικής με συμπερίληψη (Welch t-test)

Μεταβλητή	Με επιμόρφωση (N)	M	SD	Χωρίς επιμόρφωση (N)	M	SD	t (Welch)	df	p	Cohen's d
Στάσεις	23	4.19	0.44	67	3.93	0.44	$t = 2.47$	37.73	.018	$d = 0.60$
Αυτοαποτελεσματικότητα	23	4.25	0.55	67	3.71	0.60	$t = 3.95$	41.59	<.001	$d = 0.91$

Ο Πίνακας 4.8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σύγκρισης δύο ανεξάρτητων ομάδων (με επιμόρφωση:  $N = 23$ , χωρίς επιμόρφωση:  $N = 67$ ) ως προς τις κλίμακες Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας, με χρήση Welch's t-test (equal variances not assumed). Για τις Στάσεις, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων,  $t = 2.47$ ,  $df = 37.73$ ,  $p = .018$ , με μέγεθος επίδρασης Cohen's  $d = 0.60$ . Για την Αυτοαποτελεσματικότητα, προέκυψε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά,  $t = 3.95$ ,  $df = 41.59$ ,  $p < .001$ , με μέγεθος επίδρασης Cohen's  $d = 0.91$ . Συνεπώς, οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση εμφανίζουν υψηλότερες τιμές τόσο στις Στάσεις όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση.

**Σημείωση:** Η διχοτομική μεταβλητή «Επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη» δημιουργήθηκε από τη μεταβλητή «Επιμόρφωση τελευταίας 3ετίας/Σεμινάρια» (στήλη K στα υπολογιστικά φύλλα του Excel). Ως «με επιμόρφωση» ( $N = 23$ ) κωδικοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν επιμόρφωση στη «Συμπερίληψη στη ΦΑ» και/ή στην «Ειδική Αγωγή/ΠΦΑ», ενώ οι υπόλοιποι κωδικοποιήθηκαν ως «χωρίς επιμόρφωση» ( $N = 67$ ). Η μεταβλητή κωδικοποιήθηκε ως 1 = με επιμόρφωση και 0 = χωρίς επιμόρφωση. Για τη σύγκριση των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και αναφέρθηκε η γραμμή Welch ("equal variances not assumed").

### Πίνακας 4.9.

Εμπειρία με ΑμεΑ: μέσοι όροι και One-way ANOVA

Εμπειρία με ΑμεΑ	N	Στάσεις M	Αυτοαποτελ. M
Εκτεταμένη	24	3.86	4.15
Καμία	16	4.21	3.89
Μέτρια	30	3.98	3.74
Περιορισμένη	20	4.02	3.62

ANOVA:

Μεταβλητή	F	df1	df2	p	$\eta^2$
Στάσεις	2.12	3	86	0.104	0.069
Αυτοαποτελεσματικότητα	3.23	3	86	0.026	0.101

**Ο Πίνακας 4.9.** παρουσιάζει τους μέσους όρους των κλιμάκων Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με το επίπεδο εμπειρίας των συμμετεχόντων με άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (One-way ANOVA) που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων ομάδων εμπειρίας (καμία, περιορισμένη, μέτρια, εκτεταμένη).

**Για τις Στάσεις** δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ομάδων εμπειρίας,  $F(3, 86) = 2.12$ ,  $p = .104$ ,  $\eta^2 = 0.069$ . Αντίθετα, για την **Αυτοαποτελεσματικότητα** καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων εμπειρίας,  $F(3, 86) = 3.23$ ,  $p = .026$ ,  $\eta^2 = 0.101$ .

**Πίνακας 4.10.**

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της Αυτοαποτελεσματικότητας  
(M)

Μεταβλητή	B	SE B	$\beta$	t	p	95% CI [LL, UL]
Γνώσεις (αυτοαξ.)	0.329	0.054	0.620	6.04	< .001	[0.221, 0.437]
Εμπειρία (επίπεδο)	-0.137	0.106	-0.229	-1.29	.202	[-0.348, 0.075]
Ωρες/εβδομάδα	0.015	0.098	0.026	0.15	.880	[-0.180, 0.210]
Επιμόρφωση (0/1)	0.349	0.129	0.236	2.70	.008	[0.092, 0.606]

**Σημείωση:** B = μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης, SE B = τυπικό σφάλμα του B,  $\beta$  = τυποποιημένος συντελεστής (standardized beta), t = τιμή ελέγχου t, p = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, 95% CI [LL, UL] = 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το B (LL = κάτω όριο, UL = άνω όριο).

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα (μέσος όρος 15 ερωτημάτων).

- Γνώσεις: αυτοαξιολόγηση 0–10
- Εμπειρία: 1 = Καμία, 2 = Περιορισμένη, 3 = Μέτρια, 4 = Εκτεταμένη
- Ωρες/εβδομάδα: 0 = 0, 1 = <2, 2 = 2–5, 3 = >5
- Επιμόρφωση (0/1): 1 = «με επιμόρφωση» όσοι δήλωσαν επιμόρφωση στη «Συμπερίληψη στη ΦΑ» και/ή στην «Ειδική Αγωγή/ΠΦΑ», 0 = «χωρίς επιμόρφωση» όλοι οι υπόλοιποι
- Σύνοψη μοντέλου:  $F(4, 85) = 14.92$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .413$ ,  $adj. R^2 = .385$  (N = 90)

Ο Πίνακας 4.10. παρουσιάζει τα αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοαποτελεσματικότητα και προβλεπτικές μεταβλητές την Επιμόρφωση (0 = όχι, 1 = ναι), το Επίπεδο εμπειρίας (0–3), τις Ώρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης (0–3) και τις αυτοαξιολογούμενες Γνώσεις (0–10).

Το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό,  $F(4, 85) = 14.92$ ,  $p < .001$ , και εξήγησε το 41.3% της διακύμανσης ( $R^2 = .413$ , Adjusted  $R^2 = .386$ ).

Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας ήταν οι Γνώσεις ( $B = 0.329$ ,  $SE = 0.054$ ,  $t = 6.04$ ,  $p < .001$ ) και η Επιμόρφωση ( $B = 0.349$ ,  $SE = 0.129$ ,  $t = 2.70$ ,  $p = .008$ ), ενώ το Επίπεδο εμπειρίας ( $p = .202$ ) και οι Ώρες/εβδομάδα ( $p = .880$ ) δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί.

**Πίνακας 4.11.**

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις (M)

<b>Μεταβλητή</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Σταθερά	4.025	0.121	33.30	< .001
Επιμόρφωση (0 = όχι, 1 = ναι)	0.282	0.110	2.57	.012
Επίπεδο εμπειρίας (0–3)	-0.161	0.090	-1.78	.079
Ωρες/εβδ. (0–3)	-0.011	0.083	-0.14	.892
Γνώσεις (0–10)	0.066	0.046	1.43	.156

**Σημείωση:** N = 90. Εξαρτημένη μεταβλητή: μέσος όρος κλίμακας Στάσεων (1–5).

Οι προβλεπτικοί παράγοντες και οι κωδικοποιήσεις είναι οι ίδιες με τον Πίνακα 4.10. Συνολικό μοντέλο:  $F(4, 85) = 4.46$ ,  $p = .003$ ,  $R^2 = 0.173$ .

Ο Πίνακας 4.11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις και προβλεπτικές μεταβλητές την Επιμόρφωση (0 = όχι, 1 = ναι), το Επίπεδο εμπειρίας (0–3), τις Ώρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης (0–3) και τις αυτοαξιολογούμενες Γνώσεις (0–10). Το συνολικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό,  $F(4, 85) = 4.46$ ,  $p = .003$ , και εξήγησε το 17.3% της διακύμανσης στις Στάσεις ( $R^2 = .173$ ). Από τις προβλεπτικές μεταβλητές, στατιστικά σημαντική ήταν η Επιμόρφωση ( $B = 0.282$ ,  $SE = 0.110$ ,  $t = 2.57$ ,  $p = .012$ ), ενώ το Επίπεδο εμπειρίας ( $p = .079$ ), οι Ώρες/εβδομάδα ( $p = .892$ ) και οι Γνώσεις ( $p = .156$ ) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μοναδική συμβολή στο μοντέλο

Πίνακας 4.12.

Σύνοψη παρουσίασης στατιστικών κριτηρίων και περιγραφικών δεικτών

Στατιστικό κριτήριο	Παρουσίαση αποτελέσματος μέσα στο κείμενο (τιμές μελέτης)
Κριτήριο $r$ (Pearson)	$r(88) = 0.411, p < .001$ (Στάσεις– Αυτοαποτελεσματικότητα) $r(88) = 0.578, p < .001$ (Γνώσεις– Αυτοαποτελεσματικότητα) $r(88) = 0.036, p = .733$ (Γνώσεις– Στάσεις)
Κριτήριο $t$ (Welch t-test)	$t = 1.56, p = .123, d = 0.33$ (Στάσεις: με/χωρίς επιμόρφωση) $t = 3.02, p = .003, d = 0.64$ (Αυτοαποτελεσματικότητα: με/χωρίς επιμόρφωση)
Κριτήριο $F$ (one-way ANOVA)	$F(2, 87) = 7.83, p < .001, \eta^2 = 0.153$ (Στάσεις: 3 επαγγελματικές ομάδες) $F(2, 87) = 20.11, p < .001, \eta^2 = 0.316$ (Αυτοαποτελεσματικότητα: 3 επαγγελματικές ομάδες) $F(3, 86) = 2.12, p = .104, \eta^2 = 0.069$ (Στάσεις: 4 επίπεδα εμπειρίας ΑμεΑ) $F(3, 86) = 3.23, p = .026, \eta^2 = 0.101$ (Αυτοαποτελεσματικότητα: 4 επίπεδα εμπειρίας ΑμεΑ) $F(3, 86) = 1.77, p = .160, \eta^2 = 0.058$ (Στάσεις: 4 κατηγορίες ωρών/εβδ.) $F(3, 86) = 5.48, p = .002, \eta^2 = 0.160$ (Αυτοαποτελεσματικότητα: 4 κατηγορίες ωρών/εβδ.)
Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (OLS)	Αυτοαποτελεσματικότητα (M): $F(4, 85) = 14.92, p < .001, R^2 = 0.413$ Στάσεις (M): $F(4, 85) = 4.46, p = .003, R^2 = 0.173$
Μέγεθος της επίδρασης ( $d, \eta^2$ )	$\eta^2 = 0.153, 0.316, 0.069, 0.101, 0.058, 0.160$ $d = 0.33, 0.64$
Δείκτης προσδιορισμού $r^2$	$r^2 = 0.169$ (από $r = 0.411$ ) $r^2 = 0.334$ (από $r = 0.578$ ) $r^2 = 0.001$ (από $r = 0.036$ )
Μέση τιμή ( $M$ )	$M = 4.00$ (Στάσεις) $M = 3.85$ (Αυτοαποτελεσματικότητα)
Τυπική απόκλιση ( $SD$ )	$SD = 0.45$ (Στάσεις) $SD = 0.63$ (Αυτοαποτελεσματικότητα)
Μέγεθος συμμετεχόντων ( $N$ )	$N = 90$

**Σημείωση.** Ο Πίνακας 4.12 συνοψίζει τον τρόπο αναγραφής των στατιστικών αποτελεσμάτων μέσα στο κείμενο για όλες τις βασικές αναλύσεις της μελέτης. Περιλαμβάνει ενδεικτικές γραμμές παρουσίασης για τις συσχετίσεις Pearson ( $r$ ) μεταξύ συνεχών μεταβλητών, το Welch's t-test για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων (με/χωρίς επιμόρφωση), καθώς και τις one-way ANOVA για τις συγκρίσεις μεταξύ πολλαπλών κατηγοριών (επαγγελματικές ομάδες, επίπεδα εμπειρίας και ώρες αλληλεπίδρασης). Επιπλέον, ενσωματώνει τα δύο πολυπαραγοντικά μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (για Αυτοαποτελεσματικότητα και για Στάσεις), μαζί με τους βασικούς δείκτες ερμηνείας ( $F$ ,  $p$ ,  $R^2$ ). Τέλος, παρατίθενται συνοπτικά οι περιγραφικοί δείκτες ( $M$ ,  $SD$ ,  $N$ ) και τα μεγέθη επίδρασης ( $d$ ,  $\eta^2$ ,  $r^2$ ), ώστε να υπάρχει ενιαία και συνεπής παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε όλο το κεφάλαιο.

### 4.3 Περιγραφικά αποτελέσματα

Στη μελέτη συμμετείχαν 90 άτομα (προπονητές κολύμβησης  $n = 33$ , φοιτητές ειδίκευσης  $n = 31$ , ναυαγосώστες  $n = 26$ ). Οι δύο ψυχομετρικές κλίμακες εμφάνισαν ικανοποιητική έως εξαιρετική αξιοπιστία: για τις Στάσεις το Cronbach's  $\alpha$  ήταν .839, ενώ για την Αυτοαποτελεσματικότητα το Cronbach's  $\alpha$  ήταν .949.

Σε συνολικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν θετικές Στάσεις ( $M = 4.00$ ,  $SD = 0.45$ ) και υψηλή αντιλαμβανόμενη Αυτοαποτελεσματικότητα ( $M = 3.85$ ,  $SD = 0.63$ ). Σε επίπεδο επαγγελματικής ομάδας, οι προπονητές εμφάνισαν τις υψηλότερες μέσες τιμές και στις δύο μεταβλητές (Στάσεις  $M = 4.21$ , Αυτοαποτελεσματικότητα  $M = 4.31$ ). Οι φοιτητές κατέγραψαν ενδιάμεσο επίπεδο Στάσεων ( $M = 3.95$ ) αλλά χαμηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα ( $M = 3.55$ ), ενώ οι ναυαγосώστες παρουσίασαν χαμηλότερες Στάσεις ( $M = 3.78$ ) και μέτρια Αυτοαποτελεσματικότητα ( $M = 3.62$ ).

#### ➤ Διαφορές και σχέσεις μεταξύ μεταβλητών

Διαφορές μεταξύ επαγγελματικών ομάδων (one-way ANOVA). Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων τόσο στις Στάσεις όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα. Για τις Στάσεις, προέκυψε σημαντικό αποτέλεσμα ( $F(2, 87) = 7.83$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .153$ ). Για την Αυτοαποτελεσματικότητα, το αποτέλεσμα ήταν επίσης σημαντικό και ισχυρότερο ( $F(2, 87) = 20.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .316$ ). Για τον εντοπισμό των συγκεκριμένων ζευγών ομάδων που διέφεραν, πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey HSD.

#### ➤ Συσχέτιση Στάσεων – Αυτοαποτελεσματικότητας (Pearson $r$ ).

Υπολογίστηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Στάσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας ( $r(88) = .411$ ,  $p < .001$ ).

#### ➤ Επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη (Welch's t-test).

Η σύγκριση συμμετεχόντων με και χωρίς σχετική επιμόρφωση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες Στάσεις,  $t = 2.47$ ,  $df = 37.73$ ,  $p = .018$ ,  $d = 0.60$ , καθώς και στατιστικά σημαντικά υψηλότερη Αυτοαποτελεσματικότητα,  $t = 3.95$ ,  $df = 41.59$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.91$ .

➤ **Εμπειρία με άτομα με αναπηρία (one-way ANOVA – 4 επίπεδα).**

Η εμπειρία εξετάστηκε σε τέσσερα επίπεδα. **Για τις Στάσεις** δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F(3, 86) = 2.12, p = .104, \eta^2 = .069$ ). Αντίθετα, **για την Αυτοαποτελεσματικότητα** καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $F(3, 86) = 3.23, p = .026, \eta^2 = .101$ ). Τα αποτελέσματα αυτά ενδέχεται να σχετίζονται με διαφοροποιήσεις στην Αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των επιπέδων εμπειρίας, ενώ για τις Στάσεις δεν προέκυψε αντίστοιχη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

➤ **Πολυπαραγοντική διερεύνηση (πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση).**

Για να εξεταστεί η ταυτόχρονη συμβολή της Επιμόρφωσης, της Εμπειρίας, των Ωρών αλληλεπίδρασης/εβδομάδα και των αυτοαξιολογούμενων Γνώσεων, πραγματοποιήθηκαν δύο μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

**Για την Αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 4.10)**, το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό,  $F(4, 85) = 14.92, p < .001$ , και εξήγησε το 41.3% της διακύμανσης ( $R^2 = .413$ ). Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ήταν οι Γνώσεις ( $p < .001$ ) και η Επιμόρφωση ( $p = .008$ ), ενώ το Επίπεδο εμπειρίας ( $p = .202$ ) και οι Ώρες/εβδομάδα ( $p = .880$ ) δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί.

**Για τις Στάσεις (Πίνακας 4.11)**, το μοντέλο ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό,  $F(4, 85) = 4.43, p = .003$ , και εξήγησε το 17.2% της διακύμανσης ( $R^2 = .172$ ). Από τους προβλεπτικούς παράγοντες, στατιστικά σημαντική ήταν μόνο η Επιμόρφωση ( $p = .004$ ), ενώ οι Γνώσεις ( $p = .971$ ), το Επίπεδο εμπειρίας ( $p = .511$ ) και οι Ώρες/εβδομάδα ( $p = .651$ ) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική μοναδική συμβολή.

**Κύρια αποτελέσματα**

Οι ψυχομετρικές κλίμακες παρουσίασαν καλή έως εξαιρετική αξιοπιστία (Cronbach's  $\alpha = .839$  για τις Στάσεις και  $\alpha = .949$  για την Αυτοαποτελεσματικότητα). Σε συνολικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν θετικές στάσεις ( $M = 4.00, SD = 0.45$ ) και σχετικά υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ( $M = 3.85, SD = 0.63$ ) ως προς τη συμπεριληπτική διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ στην κολύμβηση.

Καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών επαγγελματικών ομάδων τόσο στις Στάσεις όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα, με μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην Αυτοαποτελεσματικότητα ( $\eta^2 = .316$  έναντι  $\eta^2 =$

.153). Οι προπονητές κολύμβησης παρουσίασαν τις υψηλότερες μέσες τιμές και στις δύο μεταβλητές σε σύγκριση με τους φοιτητές ειδικευσης και τους ναυαγοσώστες. Επιπλέον, οι Στάσεις συσχετίστηκαν θετικά με την Αυτοαποτελεσματικότητα ( $r(88) = .411, p < .001$ ).

Τέλος, η σχετική επιμόρφωση συνδέθηκε με υψηλότερες τιμές τόσο στις Στάσεις ( $t = 2.47, p = .018, d = 0.60$ ) όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα ( $t = 3.95, p < .001, d = 0.91$ ), με μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης στην Αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε πολυπαραγοντικό επίπεδο, η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέφθηκε κυρίως από τις αυτοαξιολογούμενες Γνώσεις ( $p < .001$ ) και την Επιμόρφωση ( $p = .008$ ), ενώ για τις Στάσεις σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ήταν μόνο η Επιμόρφωση ( $p = .004$ ).

#### 4.4 Σύνδεση αποτελεσμάτων με ερευνητικές υποθέσεις (H1–H5)

**H1.** Η υπόθεση ότι θα υπήρχαν διαφορές μεταξύ προπονητών/τριών, φοιτητών/τριών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών/στριών ως προς τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα υποστηρίχθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις δύο μεταβλητές (**Στάσεις:**  $F(2, 87) = 7.83, p < .001, \eta^2 = 0.153$  · **Αυτοαποτελεσματικότητα:**  $F(2, 87) = 20.11, p < .001, \eta^2 = 0.316$ ).

Οι μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey HSD έδειξαν ότι στις **στάσεις** υπήρξε διαφορά μεταξύ ναυαγοσωστών–προπονητών ( $p = .001, \Delta M = -0.428$ ) και μεταξύ προπονητών–φοιτητών ( $p = .049, \Delta M = 0.255$ ), ενώ η διαφορά ναυαγοσωστών–φοιτητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = .247$ ).

Στην **αυτοαποτελεσματικότητα** υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ναυαγοσωστών–προπονητών ( $p < .001, \Delta M = -0.691$ ) και προπονητών–φοιτητών ( $p < .001, \Delta M = 0.759$ ), ενώ η διαφορά ναυαγοσωστών–φοιτητών δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = .870$ ).

**H2.** Η υπόθεση ότι οι στάσεις θα σχετίζονταν θετικά με την **αυτοαποτελεσματικότητα** υποστηρίχθηκε. Η συσχέτιση Pearson ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική σχέση ( $r(88) = .411, p < .001, N = 90$ ), δείχνοντας ότι όσο υψηλότερες ήταν οι στάσεις, τόσο υψηλότερη ήταν και η αυτοαποτελεσματικότητα.

**H3.** Η υπόθεση ότι η επιμόρφωση σχετική με τη συμπερίληψη θα σχετιζόταν με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και, σε μικρότερο βαθμό, με τις στάσεις υποστηρίχθηκε. Η σύγκριση συμμετεχόντων με και χωρίς επιμόρφωση (Welch's t-test) έδειξε στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές τόσο στις Στάσεις,  $t = 2.47, df = 37.73, p = .018, d = 0.60$ , όσο και στην Αυτοαποτελεσματικότητα,  $t = 3.95, df = 41.59, p < .001, d = 0.91$ , με υψηλότερες τιμές στην ομάδα με επιμόρφωση. Το μέγεθος επίδρασης ήταν μεγαλύτερο στην Αυτοαποτελεσματικότητα ( $d = 0.91$ ) σε σύγκριση με τις Στάσεις ( $d = 0.60$ ), στοιχείο που είναι συμβατό με την υπόθεση ότι η επιμόρφωση σχετίζεται ισχυρότερα με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, η πολυπαραγοντική ανάλυση (πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση) για την πρόβλεψη της Αυτοαποτελεσματικότητας έδειξε ότι η επιμόρφωση διατηρούσε στατιστικά σημαντική σχέση και όταν ελέγχθηκαν ταυτόχρονα οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις και οι δείκτες εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ ( $B = 0.349$ ,  $SE B = 0.129$ ,  $\beta = 0.236$ ,  $t = 2.70$ ,  $p = .008$ , 95% CI [0.092, 0.606]). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η επιμόρφωση σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ακόμη και όταν ληφθούν υπόψη ταυτόχρονα οι γνώσεις και οι δείκτες εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ (Πίνακας 4.10).

**H4.** Η υπόθεση ότι η εμπειρία με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας ή/και ώρες αλληλεπίδρασης) θα σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και θα παρουσιάζει ασθενέστερη σχέση με τις στάσεις υποστηρίχθηκε ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, για τις Στάσεις δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ούτε ως προς το επίπεδο εμπειρίας,  $F(3, 86) = 2.12$ ,  $p = .104$ ,  $\eta^2 = .069$ , ούτε ως προς τις ώρες αλληλεπίδρασης/εβδομάδα,  $F(3, 86) = 1.77$ ,  $p = .160$ ,  $\eta^2 = .058$ . Αντίθετα, για την Αυτοαποτελεσματικότητα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο ως προς το επίπεδο εμπειρίας,  $F(3, 86) = 3.23$ ,  $p = .026$ ,  $\eta^2 = .101$ , όσο και ως προς τις ώρες αλληλεπίδρασης/εβδομάδα,  $F(3, 86) = 5.48$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .160$ .

Σε πολυπαραγοντικό επίπεδο (πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοαποτελεσματικότητα), οι δείκτες εμπειρίας δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες όταν συνεκτιμήθηκαν ταυτόχρονα οι Γνώσεις (αυτοαξ.) και η Επιμόρφωση (Εμπειρία:  $p = .202$  · Ώρες/εβδομάδα:  $p = .880$  Πίνακας 4.10).

**H5.** Η υπόθεση ότι οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις σχετικά με τη συμπερίληψη θα συσχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα υποστηρίχθηκε. Η συσχέτιση Pearson ήταν θετική και στατιστικά σημαντική,  $r(88) = .578$ ,  $p < .001$  ( $N = 90$ ). Σε πολυπαραγοντικό επίπεδο (πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοαποτελεσματικότητα), οι Γνώσεις (αυτοαξ.) αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα όταν συνεκτιμήθηκαν ταυτόχρονα η Επιμόρφωση και οι δείκτες εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ ( $B = 0.329$ ,  $SE B = 0.054$ ,  $\beta = 0.620$ ,  $t = 6.04$ ,  $p < .001$ , 95% CI [0.221, 0.437]· Πίνακας 4.10).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη εστίασε στη συμπεριληπτική ετοιμότητα στον κολυμβητικό χώρο, δηλαδή στον συνδυασμό στάσεων και αίσθησης επάρκειας που χρειάζεται ένας επαγγελματίας για να υποστηρίξει ουσιαστικά τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Σε αντίθεση με έρευνες που περιορίζονται σε σχολικά πλαίσια, η παρούσα προσέγγιση ανέδειξε τρεις διαφορετικούς ρόλους που συνυπάρχουν στο κολυμβητήριο (**προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης και ναυαγοσώστες**) και εξέτασε πώς οι διαφορές στις αρμοδιότητες και στις απαιτήσεις του ρόλου συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ότι στον συγκεκριμένο χώρο η διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τη διαχείριση της ασφάλειας και την ανάγκη για προσαρμογές στην πράξη, γεγονός που καθιστά κρίσιμη τη διερεύνηση παραγόντων όπως η επιμόρφωση, οι εμπειρίες εφαρμογής και οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις.

#### 5.1 Σύγκριση με προηγούμενες έρευνες (ανά ερευνητική υπόθεση : H1-H5)

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ευρημάτων ανά ερευνητική υπόθεση (H1–H5) , με τη βιβλιογραφία, με έμφαση στη συμπερίληψη στη ΦΑ και στον κολυμβητικό χώρο, όπου η εφαρμογή προϋποθέτει οργάνωση, προσαρμογές και συνεχή μέριμνα για την ασφάλεια.

#### **H1. Διαφορές μεταξύ προπονητών/τριών , φοιτητών/τριών, ναυαγοσωστών/στριών**

Στην παρούσα μελέτη φάνηκε ότι οι τρεις ομάδες δεν αντιμετώπισαν τη συμπερίληψη με τον ίδιο τρόπο: υπήρξαν διαφοροποιήσεις τόσο στις στάσεις όσο και (ακόμη περισσότερο) στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Η εικόνα αυτή ταίριαξε με όσα είχαν δείξει προηγούμενες έρευνες στη ΦΑ , η συμπερίληψη δεν επηρεάστηκε μόνο από προσωπικές απόψεις, αλλά και από τις απαιτήσεις του ρόλου, τους διαθέσιμους πόρους, καθώς και το επίπεδο υποστήριξης που είχε κάθε επαγγελματίας στο περιβάλλον εργασίας του (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Αντίστοιχα, ανασκοπήσεις τόνισαν ότι, παρότι η συμπερίληψη ως ιδέα έγινε γενικά αποδεκτή, η εφαρμογή στην πράξη

διαφοροποιήθηκε όταν υπήρχαν ελλείψεις σε ετοιμότητα, υποστήριξη και υλικούς ή οργανωτικούς πόρους (Block & Obrusnikova, 2007). Στον κολυμβητικό χώρο, τα ελληνικά δεδομένα έδειξαν ότι η κατάρτιση και η εμπειρία συνδέθηκαν με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και πιο θετικές αντιλήψεις σε προπονητές που εργάστηκαν με άτομα με ΔΑΦ (Kasagianni et al., 2024). Παράλληλα, η ποιοτική μελέτη των García-Hidalgo και Block (2025) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτές κολύμβησης χρειάστηκε να κάνουν προσαρμογές, να οργανώσουν την ομάδα, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά και να συνεργαστούν με γονείς/δομές, ενώ έγινε σαφές ότι η θετική στάση από μόνη της δεν αρκούσε χωρίς επιμόρφωση και υποστήριξη. Από την πλευρά της ασφάλειας, η έρευνα στη ναυαγосωστική έδειξε ότι η απόδοση στην επιτήρηση επηρεάστηκε από εμπειρία και συνθήκες παρακολούθησης, κάτι που υπογράμμισε ότι η ετοιμότητα “χτίστηκε” με συστηματική προετοιμασία και δεν θεωρήθηκε αυτονόητη (Sharpe et al., 2023). Όλα αυτά ενίσχυσαν την ερμηνεία ότι οι διαφορετικοί ρόλοι στο κολυμβητήριο μπορούν να συνδέονται με διαφορετικές «αφετηρίες» σε στάσεις και κυρίως σε αίσθηση επάρκειας.

#### **Μία πιθανή εξήγηση της διαφοράς των ομάδων θα μπορούσε να θεωρηθεί η εξής:**

- **Προπονητές κολύμβησης:** Στην πλειονότητά τους διαθέτουν πανεπιστημιακή επιστημονική κατάρτιση με πτυχίο κυρίως Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ), που περιλαμβάνει παιδαγωγική/διδασκτική βάση και πιο οργανωμένη γνώση γύρω από την άσκηση και την εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να εξηγεί γιατί εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και πιο θετικές στάσεις.
- **Ναυαγосώστες:** Η κατάρτισή τους εστιάζει κυρίως στην ασφάλεια, την πρόληψη και τη διάσωση, συχνά μέσω πιστοποιήσεων και σεμιναρίων, με λιγότερη έμφαση στη διδασκτική της συμπερίληψης. Έτσι, μπορεί να παρουσιάζουν πιο συγκρατημένη αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπεριληπτική διδασκαλία.
- **Φοιτητές ειδίκευσης:** Βρίσκονται σε «μεταβατικό στάδιο»: έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά η αυτοαποτελεσματικότητα και η ετοιμότητα για συμπερίληψη ενισχύονται κυρίως όταν αποκτούν βιωματική πρακτική εμπειρία σε πραγματικά συμπεριληπτικά προγράμματα στο νερό.

Γενικά, η εκπαίδευση και η πρακτική εμπειρία φαίνεται να «χτίζει» περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητα από ό,τι αλλάζει άμεσα τις στάσεις.

## **H2. Σχέση στάσεων και αυτοαποτελεσματικότητας**

Ένα βασικό σημείο της παρούσας μελέτης ήταν ότι οι στάσεις συνδέθηκαν θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Με απλά λόγια, όταν οι συμμετέχοντες είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, δήλωσαν και μεγαλύτερη σιγουριά ότι μπορούν να την εφαρμόσουν.

Αυτό συμφώνησε με το θεωρητικό πλαίσιο:

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς υποστήριξε ότι η πρόθεση επηρεάστηκε τόσο από τις στάσεις όσο και από το κατά πόσο το άτομο ένιωθε ότι έχει έλεγχο/ικανότητα να πράξει, ενώ η θεωρία του Bandura έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα καθόρισε την προσπάθεια και την επιμονή όταν εμφανίστηκαν δυσκολίες (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997). Αντίστοιχα, έρευνες στη Φυσική Αγωγή έδειξαν ότι οι επαγγελματίες που συνδύαζαν θετικότερες στάσεις με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ήταν συνήθως πιο έτοιμοι να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Block & Rizzo, 1995; Block & Obrusnikova, 2007). Στον κολυμβητικό χώρο, η García-Hidalgo και Block (2025) περιέγραψε ότι η αποτελεσματική συμπερίληψη στηρίχθηκε στην ικανότητα για πρακτικές προσαρμογές και οργάνωση, άρα η σύνδεση στάσης–επάρκειας αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

## **H3. Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα**

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχετική επιμόρφωση συνδέθηκε με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και, παράλληλα, με υψηλότερες στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο, η επίδραση ήταν ισχυρότερη στην αυτοαποτελεσματικότητα (μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης), γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ως αναμενόμενο: σε αρκετές περιπτώσεις οι στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη είναι ήδη σχετικά θετικές, ενώ η επιμόρφωση συμβάλλει κυρίως στην ενίσχυση της πρακτικής επάρκειας, δηλαδή στο πώς οργανώνεται και εφαρμόζεται η συμπεριληπτική διδασκαλία, και λιγότερο στη μεταβολή της γενικής αποδοχής της.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει την ίδια κατεύθυνση, καθώς η κατάρτιση φαίνεται να ενισχύει κυρίως την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, προσφέροντας γνώσεις και εφαρμόσιμες στρατηγικές (Hutzler & Barak, 2017). Παράλληλα, μελέτες έχουν αναδείξει ότι η συμπερίληψη δεν προχωρά μόνο με «καλές προθέσεις», αλλά απαιτεί υποστήριξη και πόρους, ώστε η κατάρτιση να μετατραπεί σε αποτελεσματική πρακτική (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Doulkeridou et al. (2011) έδειξαν ότι, παρότι υπάρχει θετική κατεύθυνση προς την ένταξη, κρίσιμο ζήτημα παραμένει η επαρκής πρακτική προετοιμασία και η ύπαρξη υποστηρικτικών μηχανισμών. Αντίστοιχα, στην κολύμβηση, οι García-Hidalgo και Block (2025) ανέδειξαν ότι πολλοί εκπαιδευτές στηρίζονται σε εμπειρίες «στην πράξη», οι οποίες δεν καλύπτουν πάντα τις ανάγκες προσαρμογής και οργάνωσης, γεγονός που ενισχύει τη σημασία της συστηματικής επιμόρφωσης για την εφαρμογή αποτελεσματικών συμπεριληπτικών πρακτικών.

#### **H4. Εμπειρία με ΑμεΑ και αυτοαποτελεσματικότητα**

Στην παρούσα μελέτη η εμπειρία/επαφή με ΑμεΑ συνδέθηκε με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι στάσεις δεν διαφοροποιήθηκαν εξίσου.

Η ερμηνεία αυτή ήταν αρκετά αναμενόμενη με βάση τον Bandura: η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύθηκε κυρίως μέσα από εμπειρίες εφαρμογής και επιτυχούς διαχείρισης πραγματικών καταστάσεων (Bandura, 1997). Στην εκπαίδευση φοιτητών, η βιβλιογραφία έδειξε ότι η βιωματική εμπειρία και η πρακτική άσκηση συνδέθηκαν με μεγαλύτερη ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση για συμπερίληψη (Tindall et al., 2015), ενώ παρεμβάσεις κατάρτισης ενίσχυσαν πλευρές συμπεριληπτικής επάρκειας (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Επιπλέον, η έρευνα των Hutzler et al. (2024) έδειξε ότι η ετοιμότητα διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τη δραστηριότητα και το είδος αναπηρίας, κάτι που ενίσχυσε την ιδέα ότι η εμπειρία πρέπει να είναι “σχετική” με τις απαιτήσεις του κολυμβητηρίου για να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Στην κολύμβηση, οι Conatser και Block (2001) κατέγραψαν ότι περιορισμένη εμπειρία και κατάρτιση συνδέθηκαν με αβεβαιότητα και χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Επιπλέον, η έννοια της υδατικής επάρκειας υπογράμμισε ότι η ασφάλεια στην κολύμβηση απαιτεί συνδυασμό σωματικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, επομένως η εμπειρία αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα για την

αίσθηση επάρκειας (Stallman et al., 2017). Η έρευνα των Sharpe et al. (2023), η οποία αφορούσε ναυαγιστές, ανέδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της επιτήρησης στο κολυμβητήριο διαφοροποιήθηκε ανάλογα με την εμπειρία και τις συνθήκες παρακολούθησης, ενισχύοντας την ερμηνεία ότι η ετοιμότητα για ασφαλή διαχείριση καταστάσεων καλλιεργήθηκε κυρίως μέσα από συστηματική εκπαίδευση και επαναλαμβανόμενη πρακτική.

#### **H5. Γνώσεις και αυτοαποτελεσματικότητα**

Η αυτοαξιολόγηση γνώσεων για τη συμπερίληψη συνδέθηκε θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Δηλαδή, όσοι ένιωσαν ότι γνωρίζουν περισσότερα, ένιωσαν και πιο ικανοί να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές.

Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίστηκε με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις ενισχύουν την αίσθηση επάρκειας (Bandura, 1997), και με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, που υποστηρίζει ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος βασίζεται στην εκτίμηση ικανοτήτων και διαθέσιμων μέσων (Ajzen, 1991, 2012). Σε επίπεδο ερευνών, η επιμόρφωση είχε συνδεθεί με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα επειδή πρόσφερε εργαλεία και στρατηγικές εφαρμογής (Hutzler & Barak, 2017), ενώ στο ελληνικό πλαίσιο τονίστηκε ότι η ουσιαστική εφαρμογή απαιτεί προετοιμασία και υποστήριξη (Doulkeridou et al., 2011). Στον κολυμβητικό χώρο, η έρευνα των García-Hidalgo και Block (2025) ανέδειξε ότι η συμπερίληψη απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες οργάνωσης, ενώ των Carson et al. (2025), έδειξε ότι τα δομημένα/προσαρμοσμένα προγράμματα για παιδιά με ΔΑΦ συνδέθηκαν με βελτιώσεις σε δεξιότητες, ασφάλεια και συμμετοχή, κάτι που ενίσχυσε την ανάγκη για επαγγελματίες με επάρκεια και αυτοπεποίθηση στην υλοποίηση.

#### **Πολυπαραγοντική τεκμηρίωση (H3–H5)**

Συμπληρωματικά, πέρα από τις διμεταβλητές συγκρίσεις, εφαρμόστηκαν δύο πολλαπλές γραμμικές παλινδρομήσεις, μία με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοαποτελεσματικότητα και μία με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις, με κοινές συν-προβλεπτικές μεταβλητές τις Γνώσεις (αυτοαξ.), την Επιμόρφωση (0/1) και τους δείκτες εμπειρίας/επαφής με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας, ώρες/εβδομάδα). Για την Αυτοαποτελεσματικότητα, το μοντέλο έδειξε ότι όταν οι παράγοντες εξετάζονται

ταυτόχρονα, οι Γνώσεις (αυτοαξ.) και η Επιμόρφωση διατηρούν στατιστικά σημαντική συμβολή (Πίνακας 4.10). Η πολυπαραγοντική αυτή προσέγγιση βοηθά να αποτυπωθεί η σχετική συμβολή κάθε παράγοντα με τους υπόλοιπους σταθερούς, δηλαδή να φανεί αν ένας παράγοντας σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα πέρα από την κοινή του συνύπαρξη με άλλους (π.χ. η επιμόρφωση συχνά συνοδεύεται από υψηλότερες γνώσεις). Αντίστοιχα, στο μοντέλο πρόβλεψης των Στάσεων (Πίνακας 4.11), οι ίδιοι παράγοντες αξιολογήθηκαν ως προς το αν εξηγούν διαφοροποιήσεις στις στάσεις όταν συνεκτιμώνται μαζί. Συνολικά, η εικόνα από τα πολυπαραγοντικά μοντέλα είναι συνεπής με το σκεπτικό των H3–H5, ότι δηλαδή οι παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης (ιδίως επιμόρφωση και γνώσεις) αποτυπώνονται πιο «καθαρά» στην Αυτοαποτελεσματικότητα (ικανότητα/επάρκεια για εφαρμογή), ενώ οι Στάσεις τείνουν να εμφανίζουν ασθενέστερες ή λιγότερο σταθερές διαφοροποιήσεις όταν ελέγχονται ταυτόχρονα πολλοί συναφείς παράγοντες. Σε επίπεδο σύγκρισης με προηγούμενες έρευνες, το μοτίβο αυτό είναι συμβατό με τη βιβλιογραφία της συμπερίληψης στη Φυσική Αγωγή, όπου η κατάρτιση/εκπαιδευτικές εμπειρίες συνδέονται συχνά πιο σταθερά με δείκτες αυτοαποτελεσματικότητας/αντιλαμβανόμενης επάρκειας σε σχέση με τις στάσεις, ιδίως όταν εξετάζονται πολλαπλοί παράγοντες μαζί (Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Επιπλέον, ανασκοπήσεις στον χώρο επισημαίνουν ότι οι στάσεις μπορούν να είναι ήδη σχετικά θετικές ή να επηρεάζονται περισσότερο από το πλαίσιο και την υποστήριξη, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αντανακλά πιο άμεσα την κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων για πράξη (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; Tant & Watelain, 2016; Rekaa et al., 2019).

## 5.2 Ερμηνεία των Ευρημάτων

Στην παρούσα μελέτη καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπονητών κολύμβησης, φοιτητών ειδίκευσης και ναυαγοσωστών τόσο στις στάσεις όσο και στην αυτοαποτελεσματικότητα απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με τις διαφοροποιήσεις να εμφανίζονται εντονότερα στην αυτοαποτελεσματικότητα. Με βάση αυτό το εύρημα, η ερμηνεία που ακολουθεί οργανώθηκε ανά ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη ότι στο κολυμβητήριο η συμπερίληψη επηρεάζεται από το τι «ζητά» ο κάθε ρόλος, από τις διαδρομές κατάρτισης και από τις ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

### Προπονητές κολύμβησης

Οι προπονητές εμφάνισαν συνολικά υψηλότερα επίπεδα, ιδίως στην αυτοαποτελεσματικότητα, κάτι που μπορεί να συνδεθεί με το ότι η επαγγελματική τους ταυτότητα βασίζεται στη διδασκαλία δεξιοτήτων, στον σχεδιασμό προόδου και στην εξατομίκευση. Επιπλέον, σε μεγάλο ποσοστό διαθέτουν πανεπιστημιακή κατάρτιση με πτυχίο Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ), που παρέχει παιδαγωγική/διδακτική βάση και πιο οργανωμένη γνώση για την εκπαίδευση και την άσκηση. Η βιβλιογραφία έδειξε ότι εκπαιδευτικές διαδρομές και επιμορφωτικές εμπειρίες με περιεχόμενο συμπερίληψης συνδέθηκαν με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη ετοιμότητα εφαρμογής (Vickerman & Coates, 2009; Hutzler & Barak, 2017), ενώ ανασκοπήσεις υπογράμμισαν ότι η εφαρμογή στην πράξη εξαρτήθηκε από επάρκεια, πόρους και υποστήριξη (Block & Obrusnikova, 2007; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Ειδικά για τον χώρο της κολύμβησης στην Ελλάδα, η μελέτη των Kasagianni et al. (2024) έδειξε ότι η σχετική εκπαίδευση και η εμπειρία συνδέθηκαν με θετικότερες αντιλήψεις και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα προπονητών ως προς τη συμπερίληψη ατόμων με ΔΑΦ. Παράλληλα, ποιοτικά δεδομένα ανέδειξαν ότι η συμπερίληψη στην κολύμβηση απαιτεί πρακτικές προσαρμογές, οργάνωση ομάδας και συνεργασία με γονείς/δομές, επιβεβαιώνοντας ότι η επάρκεια δεν περιορίζεται στη στάση αλλά αφορά και την εφαρμογή (García-Hidalgo & Block, 2025). Τέλος, η τεκμηρίωση για δομημένα/προσαρμοσμένα προγράμματα κολύμβησης σε παιδιά με ΔΑΦ ενίσχυσε την ιδέα ότι η συμπερίληψη στηρίζεται σε συστηματικό σχεδιασμό, άρα απαιτεί επαγγελματίες με υψηλή αίσθηση ικανότητας υλοποίησης (Carson et al., 2025).

## **Φοιτητές ειδίκευσης**

Οι φοιτητές βρέθηκαν σε μια πιο «ενδιάμεση» εικόνα, κάτι που ερμηνεύεται με το ότι αποτελούν ομάδα μεταβατική: έχουν ήδη εκτεθεί σε θεωρητικό περιεχόμενο και σε αξίες συμπερίληψης, όμως η αυτοαποτελεσματικότητα συνήθως σταθεροποιείται όταν υπάρχουν επαρκείς εμπειρίες εφαρμογής και καθοδήγηση. Η θεωρία του Bandura τόνισε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται κυρίως μέσα από επιτυχημένες εμπειρίες πράξης (Bandura, 1997), ενώ στη Φυσική Αγωγή έχει καταγραφεί ότι η θετική στάση δεν αρκεί όταν απουσιάζουν οι συνθήκες που επιτρέπουν την εφαρμογή (Block & Obrušnikova, 2007; Tant & Watelain, 2016). Αντίστοιχα, έρευνα σε φοιτητές έδειξε ότι η βιωματική εμπειρία, η πρακτική άσκηση και η καθοδήγηση συνδέθηκαν με μεγαλύτερη ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση για συμπερίληψη (Tindall et al., 2015), ενώ εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενίσχυσαν πτυχές συμπεριληπτικής επάρκειας (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Επιπλέον, τεκμηριώθηκε ότι η ετοιμότητα διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τη δραστηριότητα και το είδος αναπηρίας, στοιχείο που υποστηρίζει την ανάγκη πιο εξειδικευμένης προετοιμασίας για την κολύμβηση (Hutzler et al., 2024). Συνεπώς, στους φοιτητές η θετική πρόθεση μπορεί να προηγείται της πλήρους αίσθησης επάρκειας, μέχρι να αποκτηθούν πιο σταθερές εμπειρίες εφαρμογής (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997).

## **Ναυαγосώστες**

Οι ναυαγосώστες εμφάνισαν πιο συγκρατημένα επίπεδα, ιδιαίτερα στην αυτοαποτελεσματικότητα για «συμπεριληπτική διδασκαλία», κάτι που μπορεί να εξηγηθεί από τη διαφορετική εστίαση του ρόλου τους. Η κύρια αποστολή τους είναι η ασφάλεια, η πρόληψη κινδύνου και η άμεση ανταπόκριση, άρα η εκπαίδευσή τους συχνά οργανώνεται γύρω από πρωτόκολλα επιτήρησης και διάσωσης μέσω πιστοποιήσεων και σεμιναρίων και όχι γύρω από παιδαγωγικές πρακτικές συμπερίληψης. Σε αυτό το σημείο έχει σημασία ότι, σε αντίθεση με τους προπονητές, οι περισσότεροι ναυαγосώστες δεν διαθέτουν πανεπιστημιακή κατάρτιση, άρα μπορεί να έχουν λιγότερη συστηματική διδακτική προετοιμασία για προσαρμογές και εκπαιδευτική οργάνωση. Παρ' όλα αυτά, η βιβλιογραφία στην προσαρμοσμένη κολύμβηση υπογράμμισε ότι η συμπερίληψη απαιτεί εξειδικευμένη γνώση, οργάνωση και μεθοδικότητα και δεν εξαντλείται στη θετική στάση (Lepore et al., 1998; Conatser & Block, 2001). Επιπλέον, η έννοια της υδατικής επάρκειας ανέδειξε ότι η ασφάλεια

στην κολύμβηση συνδέεται με σωματικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, κάτι που αυξάνει την πολυπλοκότητα της συμμετοχής στο κολυμβητήριο (Stallman et al., 2017). Στην ίδια γραμμή, η έρευνα των Sharpe et al. (2023), η οποία αφορούσε ναυαγосώστες, έδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της επιτήρησης επηρεάστηκε από την εμπειρία και τις συνθήκες παρακολούθησης, ενισχύοντας την ερμηνεία ότι η επιχειρησιακή ετοιμότητα καλλιεργείται μέσα από συστηματική εκπαίδευση και επαναλαμβανόμενη πρακτική. Έτσι, η πιο συγκρατημένη αυτοαποτελεσματικότητα στους ναυαγосώστες μπορεί να αντανακλά όχι απαραίτητα αρνητική στάση, αλλά διαφορετική εκπαιδευτική διαδρομή και διαφορετικό πυρήνα ρόλου στο κολυμβητήριο.

### **Επιμόρφωση – εμπειρία – γνώσεις**

Η επιμόρφωση, η εμπειρία/επαφή με ΑμεΑ (επίπεδο εμπειρίας ή/και ώρες αλληλεπίδρασης) και οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις συνδέθηκαν με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Ωστόσο, ως προς τις στάσεις, η εικόνα ήταν πιο περιορισμένη: οι στάσεις διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την επιμόρφωση, αλλά δεν διαφοροποιήθηκαν αντίστοιχα με την εμπειρία/ώρες αλληλεπίδρασης, ενώ επίσης δεν προέκυψε ουσιαστική σχέση μεταξύ γνώσεων και στάσεων.

Το εύρημα είναι συνεπές με το ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν το άτομο αποκτά γνώση και ευκαιρίες εφαρμογής, δηλαδή όταν μεταβαίνει από τη γενική αποδοχή στο «μπορώ να το υλοποιήσω» (Bandura, 1997). Παράλληλα, η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εξηγεί ότι η πρόθεση για δράση δεν επηρεάζεται μόνο από τη στάση, αλλά και από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο/ικανότητα, ο οποίος ενδυναμώνεται μέσω κατάρτισης και εμπειρίας (Ajzen, 1991, 2012).

**Επιμόρφωση:** Η σχετική επιμόρφωση συνδέθηκε με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και, παράλληλα, με υψηλότερες στάσεις, με ισχυρότερη επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι η επιμόρφωση παρέχει πρακτικές στρατηγικές και εργαλεία εφαρμογής (Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009), ενώ η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης επηρεάζεται και από το πλαίσιο υποστήριξης και τους διαθέσιμους πόρους (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Στα ελληνικά δεδομένα, έχει τονιστεί ότι μια θετική στάση δεν επαρκεί χωρίς επαρκή προετοιμασία και υποστήριξη (Doulkeridou et al., 2011).

**Εμπειρία/επαφή:** Συνδέθηκε με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η επάρκεια «χτίζεται» μέσα από επαναλαμβανόμενη πρακτική και επιτυχημένη διαχείριση πραγματικών καταστάσεων (Bandura, 1997; Tindall et al., 2015; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). Στην κολύμβηση, περιορισμένη εμπειρία/κατάρτιση είχε συνδεθεί με αβεβαιότητα (Conatser & Block, 2001), ενώ στους ναυαγοσώστες η απόδοση επιτήρησης διαφοροποιήθηκε με εμπειρία και συνθήκες (Sharpe et al., 2023).

**Γνώσεις:** Οι υψηλότερες (αυτοαξιολογούμενες) γνώσεις συνδέθηκαν με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, επειδή ενισχύουν την αίσθηση επάρκειας και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο (Bandura, 1997; Ajzen, 1991, 2012). Στην κολύμβηση, τονίστηκε ότι η συμπερίληψη απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες οργάνωσης/προσαρμογών (García-Hidalgo & Block, 2025) και ότι τα δομημένα προγράμματα για παιδιά με ΔΑΦ προϋποθέτουν συστηματικό σχεδιασμό και επάρκεια υλοποίησης (Carson et al., 2025).

### **Πολυπαραγοντική ερμηνεία των ευρημάτων**

Συμπληρωματικά προς τις διμεταβλητές αναλύσεις, πραγματοποιήθηκαν δύο πολλαπλές γραμμικές παλινδρομήσεις, μία με εξαρτημένη μεταβλητή την Αυτοαποτελεσματικότητα και μία με εξαρτημένη μεταβλητή τις Στάσεις, με κοινές προβλεπτικές μεταβλητές τις Γνώσεις (αυτοαξιολόγηση), την Επιμόρφωση (0/1), το επίπεδο εμπειρίας με ΑμεΑ και τις ώρες αλληλεπίδρασης ανά εβδομάδα (Πίνακες 4.10–4.11). Η πολυπαραγοντική προσέγγιση είναι χρήσιμη ,γιατί επιτρέπει να εκτιμηθεί η συμβολή κάθε παράγοντα όταν οι υπόλοιποι συνυπολογίζονται, μειώνοντας την πιθανότητα να αποδίδεται ένα εύρημα σε έναν παράγοντα ενώ στην πράξη συνυπάρχει με άλλους, για παράδειγμα όταν η επιμόρφωση συνοδεύεται και από υψηλότερες δηλωμένες γνώσεις (Ajzen, 1991, 2012).

Για την Αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 4.10), το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό και έδειξε ότι οι Γνώσεις και η Επιμόρφωση παραμένουν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες, ακόμη και όταν συνεκτιμώνται ταυτόχρονα οι δείκτες εμπειρίας. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με το θεωρητικό πλαίσιο της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με το οποίο η αίσθηση ικανότητας ενισχύεται όταν το άτομο διαθέτει γνώση και στρατηγικές εφαρμογής, καθώς και εμπειρίες που στηρίζουν την εκτέλεση της συμπεριληπτικής πρακτικής (Bandura, 1997). Σε

αντίστοιχη κατεύθυνση, η διεθνής βιβλιογραφία στη συμπεριληπτική Φυσική Αγωγή δείχνει ότι η κατάρτιση και τα σχετικά μαθήματα συχνά συνδέονται πιο σταθερά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, επειδή προσφέρουν εφαρμόσιμα εργαλεία και οργανωμένες πρακτικές (Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009). Επιπλέον, ανασκοπήσεις υπογραμμίζουν ότι παρεμβάσεις ή προγράμματα εκπαίδευσης τείνουν να επηρεάζουν περισσότερο την «ικανότητα για πράξη» παρά να μεταβάλλουν άμεσα στάσεις, ειδικά όταν εξετάζονται πολλοί παράγοντες μαζί (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Tant & Watelain, 2016; Rekaa et al., 2019).

Για τις Στάσεις (Πίνακας 4.11), το συνολικό μοντέλο ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό, όμως σε επίπεδο επιμέρους παραγόντων στατιστικά σημαντική παρέμεινε μόνο η Επιμόρφωση, ενώ οι Γνώσεις, το επίπεδο εμπειρίας και οι ώρες αλληλεπίδρασης δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μοναδική συμβολή. Η εικόνα αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το ότι οι στάσεις, ως γενικότερη αξιολογική διάθεση, συχνά είναι ήδη θετικές ή επηρεάζονται από ευρύτερους παράγοντες πλαισίου και υποστήριξης, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα αντανακλά πιο άμεσα την αίσθηση πρακτικής επάρκειας (Eagly & Chaiken, 1993; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Έτσι, τα πολυπαραγοντικά ευρήματα ενισχύουν τη διάκριση ανάμεσα στη στάση και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα εφαρμογής: η επαγγελματική προετοιμασία και οι γνώσεις αποτυπώνονται πιο σταθερά στην Αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ στις Στάσεις η διαφοροποίηση είναι πιο περιορισμένη όταν συνεκτιμώνται ταυτόχρονα πολλοί συναφείς δείκτες (Bandura, 1997; Ajzen, 1991, 2012; Hutzler & Barak, 2017; Rekaa et al., 2019).

### 5.3 Πρακτικές εφαρμογές

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης, η ενίσχυση της συμπερίληψης στο κολυμβητήριο χρειάζεται να στηριχθεί σε πρακτική προετοιμασία και σε σαφείς διαδικασίες εφαρμογής, όχι μόνο σε γενικές αρχές. Σε επίπεδο κατάρτισης, προτείνονται στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης που μεταφράζουν τη συμπερίληψη σε συγκεκριμένες δεξιότητες: προσαρμογές ασκήσεων και εξοπλισμού, κλιμάκωση δυσκολίας, επικοινωνία και διαχείριση ομάδας, καθώς και οργάνωση του μαθήματος με έμφαση στην ασφάλεια. Η κατεύθυνση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία η αίσθηση επάρκειας ενισχύεται όταν παρέχονται εφαρμόσιμα εργαλεία και εμπειρίες επιτυχούς εφαρμογής (Bandura, 1997), και υποστηρίζεται από ευρήματα που έδειξαν ότι η επιμόρφωση σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπερίληψη (Hutzler & Barak, 2017). Επιπλέον, πρόσφατα δεδομένα στην κολύμβηση ανέδειξαν ότι η αποτελεσματική συμπερίληψη απαιτεί συγκεκριμένες πρακτικές και υποστήριξη (García-Hidalgo & Block, 2025), ενώ δομημένα και προσαρμοσμένα προγράμματα για παιδιά με ΔΑΦ έδειξαν την αξία της συστηματικής παρέμβασης και του σταθερού σχεδιασμού για ασφαλή συμμετοχή (Carson et al., 2025). Στο ελληνικό πλαίσιο, η σύνδεση της κατάρτισης με θετικότερες αντιλήψεις και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε προπονητές κολύμβησης ενισχύει την ανάγκη για οργανωμένη επιμόρφωση (Kasagianni et al., 2024).

Επιπλέον, τα πολυπαραγοντικά ευρήματα ενισχύουν την ανάγκη οι παρεμβάσεις να στοχεύουν σε παράγοντες που συνδέονται με πιο “σταθερό” τρόπο με την πράξη. Συγκεκριμένα, όταν οι Γνώσεις και η Επιμόρφωση συνεκτιμήθηκαν μαζί με τους δείκτες εμπειρίας, παρέμειναν οι πιο σαφείς προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 4.10), ενώ στις Στάσεις η εικόνα ήταν πιο περιορισμένη (Πίνακας 4.11). Έτσι, οι πρακτικές εφαρμογές είναι σκόπιμο να δίνουν προτεραιότητα σε οργανωμένη επιμόρφωση και ανάπτυξη εφαρμόσιμων δεξιοτήτων, ώστε να ενισχύεται η αντιλαμβανόμενη ικανότητα υλοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών στο κολυμβητήριο (Bandura, 1997; Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009).»

Για τους φοιτητές ειδικευσης, κεντρική πρακτική εφαρμογή είναι η δομημένη πρακτική άσκηση σε πραγματικά συμπεριληπτικά προγράμματα κολύμβησης, με καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, ώστε η θεωρία να συνδεθεί με ρεαλιστικά σενάρια και

απαιτήσεις του κολυμβητηρίου (Block & Obrušnikova, 2007; Bandura, 1997). Η έμφαση στη «μάθηση μέσω εφαρμογής» είναι συμβατή και με νεότερα ευρήματα που δείχνουν ότι η ετοιμότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τη δραστηριότητα και το είδος αναπηρίας, άρα χρειάζεται εξειδίκευση και όχι γενική προετοιμασία (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022; Hutzler et al., 2024).

Τέλος, σε επίπεδο οργάνωσης του κολυμβητηρίου, η συμπερίληψη λειτουργεί πιο σταθερά όταν αντιμετωπίζεται ως συνεργατική διαδικασία με διακριτούς ρόλους: ο/η προπονητής/τρια αναλαμβάνει τον διδακτικό σχεδιασμό και τις προσαρμογές, ο/η ναυαγοσώστης/στρια ενισχύει τον πυλώνα της ασφάλειας μέσα από σαφείς κανόνες επιτήρησης και ετοιμότητα ανταπόκρισης, και ο φορέας εξασφαλίζει διαδικασίες, προσωπικό και υποστήριξη. Η σημασία της συστημικής οργάνωσης και των διαθέσιμων πόρων έχει αναδειχθεί ως κρίσιμος παράγοντας για επιτυχή συμπερίληψη (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017), ενώ η έμφαση σε δομές και δικαιώματα αποτελεί βασική κατεύθυνση της σύγχρονης συμπεριληπτικής πολιτικής (UNESCO, 2020; De Beco, 2014). Συμπληρωματικά, ευρήματα σε ναυαγοσώστες υπενθύμισαν ότι η ασφάλεια επηρεάζεται από εμπειρία και συνθήκες επιτήρησης, άρα χρειάζεται συνεχής εξάσκηση και σαφή πρωτόκολλα στο κολυμβητήριο (Sharpe et al., 2023).

#### 5.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να κινηθούν σε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις, ώστε να αποσαφηνιστεί τι ενισχύει ουσιαστικά τη συμπερίληψη στο κολυμβητήριο.

**Πρώτον**, χρειάζονται παρεμβατικές μελέτες (π.χ. πριν και μετά) με επιμορφωτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για την κολύμβηση, ώστε να εξεταστεί αν η επιμόρφωση βελτιώνει πρώτα την αυτοαποτελεσματικότητα και στη συνέχεια τις στάσεις, όπως υποστηρίζει η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας και η σχετική βιβλιογραφία επιμόρφωσης στη συμπερίληψη (Bandura, 1997; Hutzler & Barak, 2017; Hutzler et al., 2024; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

Επιπλέον, είναι χρήσιμο οι παρεμβάσεις να περιλαμβάνουν και παρακολούθηση σε βάθος χρόνου (follow-up), ώστε να εξεταστεί αν οι αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα διατηρούνται και αν συνοδεύονται από μεταβολές στις στάσεις ή/και στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης στην πράξη (Bandura, 1997; Hutzler & Barak, 2017; Hutzler et al., 2024).

**Δεύτερον**, προτείνεται πιο στοχευμένη διερεύνηση της «ετοιμότητας» ανά κατηγορία αναπηρίας ή ΕΕΑ και ανά απαιτήσεις δραστηριότητας, καθώς η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις και το πλαίσιο υποστήριξης/πόρων επηρεάζει έντονα το αποτέλεσμα (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; Rekaa et al., 2019).

**Τρίτον**, έχει αξία η χρήση μικτών μεθόδων, με συνδυασμό ερωτηματολογίων και ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις/ομάδες εστίασης), ώστε να καταγραφούν οι πραγματικές δυσκολίες εφαρμογής, οι ανάγκες κατάρτισης και οι συνθήκες του κολυμβητηρίου που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη συμπερίληψη· η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί η πρακτική διάσταση συχνά δεν αποτυπώνεται πλήρως μόνο με ποσοτικά εργαλεία (Block & Obrusnikova, 2007; García-Hidalgo & Block, 2025).

Παράλληλα, θα ήταν χρήσιμο να ενταχθούν δείκτες παρατήρησης και αξιολόγησης της εφαρμογής (π.χ. καταγραφή προσαρμογών, οργάνωσης μαθήματος, επικοινωνίας και διαχείρισης ομάδας), ώστε να συνδυαστούν οι αυτοαναφορές με στοιχεία από την πραγματική πρακτική στο κολυμβητήριο (Block & Obrusnikova, 2007; García-Hidalgo & Block, 2025).

**Τέταρτον**, προτείνονται μελέτες με μεγαλύτερη και πιο διαφοροποιημένη συμμετοχή (διαφορετικοί φορείς, επίπεδα εμπειρίας, πόροι και οργανωτικές πρακτικές), αλλά και συγκριτική εστίαση στους τρεις ρόλους (προπονητές, φοιτητές, ναυαγοσώστες), ώστε να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα και να αποτυπωθούν οι όροι που καθιστούν τη συμπερίληψη ρεαλιστική και ασφαλή (UNESCO, 2020; De Beco, 2014; Kasagianni et al., 2024; Conatser & Block, 2001).

Επιπλέον, σε μεγαλύτερα δείγματα θα μπορούσαν να εφαρμοστούν συστηματικά πολυπαραγοντικές αναλύσεις (π.χ. πολλαπλή παλινδρόμηση), ώστε να εξεταστεί η σχετική συμβολή επιμόρφωσης, γνώσεων και εμπειρίας όταν συνεκτιμώνται ταυτόχρονα. Αυτό θα βοηθήσει να αποσαφηνιστεί ποιοι παράγοντες συνδέονται πιο σταθερά με την αυτοαποτελεσματικότητα και ποιοι με τις στάσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μεταβλητές αυτές συχνά συνυπάρχουν στην πράξη (Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).»

**Τέλος**, κρίνεται σημαντικό να ενταχθεί πιο συστηματικά η διάσταση της ασφάλειας ως μεταβλητή έρευνας (όχι μόνο ως απόδοση επιτήρησης, αλλά και ως αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα και ικανότητα), δεδομένου ότι η ασφάλεια αποτελεί κεντρική συνιστώσα της συμμετοχής στην κολύμβηση και συνδέεται με δεξιότητες, εμπειρία και συνθήκες λειτουργίας του κολυμβητηρίου (Stallman et al., 2017; Sharpe et al., 2023; Lepore et al., 1998; Carson et al., 2025).

## 5.5 Προτάσεις για εφαρμογή στην προπονητική κολύμβησης

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης και τη σχετική βιβλιογραφία έως το 2025, οι πρακτικές προτάσεις για την ενίσχυση της συμπερίληψης στην προπονητική κολύμβησης οργανώνονται στους ακόλουθους τέσσερις άξονες:

### ➤ Ενίσχυση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΤΕΦΑΑ)

Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η επαγγελματική ετοιμότητα συνδέεται κυρίως με την ικανότητα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών και όχι μόνο με τη θετική πρόθεση. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντική η ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών των ΤΕΦΑΑ με μαθήματα και εργαστηριακές εφαρμογές που συνδέουν την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή με τη διδασκαλία κολύμβησης σε παιδιά με αναπηρία ή/και ΕΕΑ. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η συστηματική εκπαίδευση στη συμπερίληψη σχετίζεται με υψηλότερη επάρκεια και ετοιμότητα των επαγγελματιών (Block & Rizzo, 1995; Block & Obrušnikova, 2007; Vickerman & Coates, 2009). Παράλληλα, νεότερα δεδομένα υποστηρίζουν ότι η ετοιμότητα μπορεί να διαφοροποιείται ανά δραστηριότητα και είδος αναπηρίας, στοιχείο που ενισχύει την ανάγκη για στοχευμένη εξειδίκευση στο πλαίσιο της κολύμβησης (Hutzler et al., 2024).

### ➤ Στοχευμένη επιμόρφωση για ενεργούς προπονητές και ναυαγασώστες

Στην παρούσα μελέτη, η επιμόρφωση σχετίστηκε με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή με μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη ετοιμότητα για εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη. Η διαπίστωση αυτή είναι συνεπής με τη βιβλιογραφία, η οποία τεκμηριώνει ότι η κατάρτιση ενισχύει την αίσθηση επάρκειας όταν περιλαμβάνει συγκεκριμένες στρατηγικές και εργαλεία εφαρμογής (Hutzler & Barak, 2017; Block et al., 2010). Στο πλαίσιο της κολύμβησης, προτείνονται επιμορφωτικά προγράμματα που να εστιάζουν σε: (α) προσαρμογές ασκήσεων και εξοπλισμού, (β) οργάνωση μαθήματος και διαχείριση ομάδας, (γ) αποτελεσματική επικοινωνία με παιδί, γονείς και φορείς, και (δ) σαφείς διαδικασίες ασφάλειας. Αντίστοιχη ανάγκη για πρακτικές δεξιότητες και οργανωμένη υποστήριξη αναδεικνύεται και από ποιοτικά δεδομένα εκπαιδευτών κολύμβησης (García-Hidalgo & Block, 2025), ενώ η αξία του συστηματικού σχεδιασμού υποστηρίζεται και από δομημένα προγράμματα κολύμβησης σε παιδιά με ΔΑΦ (Carson et al., 2025). Επιπλέον, ο κεντρικός ρόλος της ασφάλειας στο κολυμβητήριο καθιστά αναγκαία την

κοινή εκπαίδευση και τον συντονισμό προπονητών και ναυαγοσωστών σε βασικά πρωτόκολλα και διαδικασίες (Stallman et al., 2017; Sharpe et al., 2023).

- Σύνδεση θεωρίας με πρακτική εμπειρία για φοιτητές ειδίκευσης

Για τους φοιτητές ειδίκευσης, βασική προτεραιότητα αποτελεί η ενίσχυση της δομημένης πρακτικής άσκησης σε πραγματικά συμπεριληπτικά προγράμματα κολύμβησης, με εποπτεία, ανατροφοδότηση και σαφή κριτήρια διδασκαλίας και ασφάλειας. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η βιωματική εμπειρία και η καθοδηγούμενη πρακτική σχετίζονται με υψηλότερη ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση για συμπερίληψη (Tindall et al., 2015). Επιπλέον, σε ελληνικά δεδομένα έχει επισημανθεί ότι η θετική στάση δεν επαρκεί όταν απουσιάζει επαρκής πρακτική προετοιμασία και υποστήριξη (Doulkeridou et al., 2011). Αντίστοιχα, παρεμβάσεις σε φοιτητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση που συνδέει συστηματικά θεωρία και πράξη ενισχύει ουσιαστικά δεξιότητες που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική επάρκεια (Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022).

- Συνδυαστική έμφαση σε στάσεις και επάρκεια εφαρμογής (με προτεραιότητα στην πρακτική ετοιμότητα)

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η λειτουργική εφαρμογή της συμπερίληψης στην προπονητική κολύμβησης συνδέεται κυρίως με το κατά πόσο ο/η επαγγελματίας αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να υλοποιήσει προσαρμογές με ασφάλεια και συνέπεια. Η κατεύθυνση αυτή είναι συμβατή με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, σύμφωνα με την οποία η αντιλαμβανόμενη επάρκεια επηρεάζει την προσπάθεια, την επιμονή και τη διαχείριση των δυσκολιών (Bandura, 1997), αλλά και με τη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, όπου ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος/ικανότητα συνδέεται με την πρόθεση και τελικά με τη συμπεριφορά (Ajzen, 1991, 2012). Συνεπώς, οι παρεμβάσεις στον χώρο της κολύμβησης είναι σκόπιμο να αξιολογούνται όχι μόνο ως προς τις στάσεις, αλλά κυρίως ως προς το κατά πόσο ενισχύουν την πρακτική ετοιμότητα και την ικανότητα εφαρμογής, κάτι που υποστηρίζεται και από πρόσφατες προσεγγίσεις στον κολυμβητικό χώρο (Kasagianni et al., 2024; García-Hidalgo & Block, 2025).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διατριβή κατέληξε σε σαφή συμπεράσματα για τους παράγοντες που συνδέονται με τη συμπεριληπτική ετοιμότητα στο κολυμβητήριο, εστιάζοντας σε τρεις διακριτούς ρόλους (προπονητές κολύμβησης, φοιτητές ειδίκευσης, ναυαγοσώστες) και στις δύο βασικές ψυχολογικές διαστάσεις που τη συγκροτούν τις στάσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997).

**Πρώτον**, τεκμηριώθηκε ότι οι τρεις ομάδες δεν παρουσίασαν ενιαία εικόνα. Η διαφοροποίηση ανά ρόλο επιβεβαιώνει ότι η συμπεριληπτική ετοιμότητα στο κολυμβητήριο δεν είναι αυτονόητη, αλλά διαμορφώνεται από το είδος ευθύνης, τις εκπαιδευτικές διαδρομές και το περιεχόμενο της προετοιμασίας που έχει λάβει κάθε επαγγελματική ομάδα (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί αναδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις δεν μπορούν να είναι «ίδιες για όλους», αλλά πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε ρόλου.

**Δεύτερον**, καταγράφηκε σταθερή σύνδεση ανάμεσα σε θετικότερες στάσεις και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, στοιχείο που ενισχύει την αντίληψη ότι η συμπερίληψη δεν λειτουργεί μόνο ως αξιακή τοποθέτηση, αλλά απαιτεί και αίσθηση πρακτικής επάρκειας για εφαρμογή (Ajzen, 1991, 2012; Bandura, 1997; Block & Rizzo, 1995; Block & Obrusnikova, 2007). Με απλά λόγια, όταν η συμπερίληψη βιώνεται ως εφικτή, ενισχύεται και η προδιάθεση για υλοποίηση με συνέπεια.

**Τρίτον**, ένα από τα πιο λειτουργικά συμπεράσματα της μελέτης ήταν ότι η επιμόρφωση, η εμπειρία/επαφή και οι αυτοαξιολογούμενες γνώσεις συνδέθηκαν κυρίως με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα, ως προς τις στάσεις, η εικόνα ήταν πιο περιορισμένη: οι στάσεις διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την επιμόρφωση, αλλά δεν διαφοροποιήθηκαν αντίστοιχα με την εμπειρία ή τις ώρες αλληλεπίδρασης, ενώ δεν αναδείχθηκε ουσιαστική σχέση μεταξύ γνώσεων και στάσεων. Η συνεκτίμηση των βασικών παραγόντων ενισχύει το συμπέρασμα ότι η ενδυνάμωση της συμπερίληψης στο κολυμβητήριο περνά κυρίως μέσα από στοιχεία επαγγελματικής επάρκειας, δηλαδή από γνώση και στοχευμένη κατάρτιση που μεταφράζονται άμεσα σε «μπορώ να το εφαρμόσω», ενώ οι στάσεις είναι πιθανό να παραμένουν πιο σταθερές όταν δεν υπάρχει συστηματική καθοδήγηση και εφαρμόσιμα εργαλεία. Αυτό είναι σημαντικό γιατί εξηγεί γιατί οι στάσεις μπορεί να παραμένουν σχετικά σταθερές ή λιγότερο

ευαίσθητες σε εμπειρίες που δεν συνοδεύονται από συστηματική καθοδήγηση, ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται όταν υπάρχουν δομημένα εφόδια, ανατροφοδότηση και εφαρμόσιμες στρατηγικές. Η ερμηνεία αυτή είναι συμβατή με τη βιβλιογραφία της συμπερίληψης στη Φυσική Αγωγή, όπου η κατάρτιση συνδέεται συχνά πιο σταθερά με δείκτες αυτοαποτελεσματικότητας και /αντιλαμβανόμενης επάρκειας σε σχέση με τις στάσεις, και όπου η αποτελεσματική εφαρμογή επηρεάζεται από υποστήριξη, διαθέσιμους πόρους και ευκαιρίες πρακτικής υλοποίησης (Bandura, 1997; Ajzen, 1991, 2012; Hutzler & Barak, 2017; Vickerman & Coates, 2009; Doukeridou et al., 2011; Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; Rekaa et al., 2019).

Άρα, το βασικό συμπέρασμα δεν είναι ότι «οι στάσεις δεν μετρούν», αλλά ότι για να γίνει η συμπερίληψη ρεαλιστική και ασφαλής στην πράξη απαιτείται οργάνωση, κατάρτιση και γνώση που μετατρέπουν τη θετική πρόθεση σε ικανότητα εφαρμογής

**Τέταρτον**, η μελέτη ανέδειξε ότι η συμπερίληψη στην κολύμβηση δεν μπορεί να αποσπαστεί από την ασφάλεια και τη λειτουργία του κολυμβητηρίου ως περιβάλλον αυξημένης ευθύνης. Η διάσταση αυτή φωτίζεται τόσο από προσεγγίσεις που ορίζουν την ασφάλεια ως σύνολο δεξιοτήτων και ετοιμότητας συμμετοχής στην κολύμβηση όσο και από δεδομένα που δείχνουν ότι η επιτήρηση και η επαγρύπνηση επηρεάζεται από εμπειρία και συνθήκες, άρα απαιτεί συνεχή προετοιμασία (Stallman et al., 2017; Sharpe et al., 2023). Επιπλέον, τα πρόσφατα ευρήματα στον χώρο της κολύμβησης υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη προϋποθέτει συγκεκριμένες προσαρμογές, οργάνωση και συνεργασία με οικογένειες/δομές, και δεν εξασφαλίζεται μόνο από «καλή διάθεση» (García-Hidalgo & Block, 2025). Η αποτελεσματικότητα δομημένων/προσαρμοσμένων προγραμμάτων για παιδιά με ΔΑΦ ενισχύει περαιτέρω την ανάγκη συστηματικού σχεδιασμού και επάρκειας υλοποίησης στο κολυμβητήριο (Carson et al., 2025).

**Πέμπτον**, ως επιστημονική συμβολή, η διατριβή προσέθεσε συγκριτική γνώση σε ένα πεδίο όπου τα δεδομένα παραμένουν περιορισμένα, εξετάζοντας ταυτόχρονα τρεις ρόλους που συνυπάρχουν στο κολυμβητήριο και επηρεάζουν τη συμπεριληπτική λειτουργία του. Η σύνδεση των ευρημάτων με την ελληνική βιβλιογραφία ενισχύει τη συνέπεια του πλαισίου και την ερμηνευτική αξία των αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα ως

προς την ανάγκη πρακτικής προετοιμασίας πέρα από τη θετική πρόθεση (Doulkeridou et al., 2011; Kasagianni et al., 2024).

**Τελικό μήνυμα της μελέτης:** Η συμπερίληψη στο κολυμβητήριο δεν είναι σύνθημα· είναι καθημερινή πρακτική επάρκειας και συνεργασίας. Όσο περισσότερο οι επαγγελματίες αποκτούν στοχευμένη εκπαίδευση, ουσιαστική εμπειρία και κοινές διαδικασίες ασφάλειας και διδασκαλίας, τόσο πιο ρεαλιστική γίνεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, με μετρήσιμο κοινωνικό αποτύπωμα στην υγεία, την ασφάλεια και τη συμμετοχή τους, όπως υποστηρίζουν και οι αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (UNESCO, 1994, 2020; De Beco, 2014).

**Η συμπερίληψη παύει να είναι θεωρητική αρχή και γίνεται καθημερινή πρακτική.**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438–459). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers in including students with disabilities in general physical education classes: A cross-sectional study. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 12, 45. <https://doi.org/10.1186/s13102-020-00204-y>
- Antala, B., Šinkovec, J., Greguša, M., & Petrovič, M. (2022). Self-efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. *Sustainability*, 14(4), 2288. <https://doi.org/10.3390/su14042288>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), 141–151. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.2.141>
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2010). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(1), 7–21. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.1.7>
- Carson, J., Findlay, L., Johnston, L. M., & Louw, Q. A. (2025). Improving swimming skills, water safety and aquatic participation in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 5, Article 1496185. <https://doi.org/10.3389/fresc.2024.1496185>
- Conatser, P., & Block, M. (2001). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(2), 170–184.

- De Beco, G. (2014). The right to inclusive education according to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, requirements and (remaining) questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263–287. <https://doi.org/10.1177/016934411403200304>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1–11.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Evaggelinou, C. (2002). Attitudes toward people with disability and sport: The contribution of physical education. In *Paralympic Games – From 1960 to 2004* (In Greek). Athens 2004 Organising Committee of the Olympic Games.
- García-Hidalgo, M., & Block, M. E. (2025). Swim instructors' experiences teaching children with disabilities: A qualitative study. *Palaestra*, 39(2), 31–38.
- Grimminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Interventions in physical education teacher education to promote preservice teachers' competencies for inclusive physical education: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4518. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084518>
- Hammond, A. M., Young, J. A., & Konjarski, L. (2014). Attitudes of Australian swimming coaches towards inclusion of swimmers with an intellectual disability: An exploratory analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1425–1436. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.6.1425>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with disabilities: The impact of participation in adapted physical education courses. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 372–385. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1228620>
- Hutzler, Y., Beck, H., Reichman, B., & Goral, A. (2024). Online training on inclusive physical education: Differences in self-efficacy and attitudes of pre-service PE teachers across disability and activity. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 17(2), 7. <https://doi.org/10.5507/euj.2024.004>

- Kasagianni, K., Papadimitriou, D., & Panagiotopoulou, M. (2024). Attitudes and self-efficacy of Greek swimming coaches towards the inclusion of athletes with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Physical Education and Sport*, 24(1), 55–63.
- Lepore, M., Gayle, G. W., & Stevens, S. F. (1998). *Adapted aquatics programming: A professional guide*. Human Kinetics.
- O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 116–138.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: A review of literature from 2009 to 2018. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(2), 1–21. <https://doi.org/10.5507/euj.2019.007>
- Sharpe, B. T., Smith, M. S., Williams, S. C. R., & Mullins, B. (2023). Influence of lifeguard experience on drowning detection and vigilance during swimming pool surveillance. *Journal of Safety Research*, 87, 416–430. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2023.08.014>
- Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L., & Langendorfer, S. J. (2017). From swimming skill to water competence: Towards a more inclusive drowning prevention future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 10(2), Article 3. <https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03>
- Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-0072>
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>

- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E., & Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(1), 32–45. <https://doi.org/10.5507/euj.2015.003>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*.
- Uskun, E., Uz, A. Y., Develi, M., Bozvelioğlu, İ., Önal, Ö., & Kişioğlu, A. N. (2024). The attitude of security guards towards disabled individuals in the Mediterranean region of Turkey: A cross-sectional study. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 24(1), 1–27.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from the UK. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 75–91. <https://doi.org/10.1080/02619760802558139>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0139>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο 1<sup>ο</sup> :Δημογραφικά Στοιχεία για Προπονητές Κολύμβησης,Φοιτητές Ειδίκευσης και Ναυαγοσώστες

ΘΕΜΑ: “Στάσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα των Προπονητών Κολύμβησης, των Φοιτητών Ειδίκευσης και των Ναυαγοσωστών στη Συμπεριληπτική Διδασκαλία Παιδιών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες”

Attitudes and Self-Efficacy of Swimming Coaches, Specialization Students, and Lifeguards in Inclusive Teaching of Children with Disabilities or Special Educational Needs.

Οδηγίες:

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και της αυτοαποτελεσματικότητας των προπονητών κολύμβησης, των φοιτητών ειδίκευσης και των ναυαγοσωστών στη συμπεριληπτική διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις.

Επιλέξτε την κατάλληλη απάντηση σε κάθε ερώτηση.

Όπου χρειάζεται, μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία επιλογές.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

A/A	Ερώτηση	Επιλογές
1	Ιδιότητα	<input type="checkbox"/> Προπονητής/τρια κολύμβησης <input type="checkbox"/> Φοιτητής/τρια ειδίκευσης <input type="checkbox"/> Ναυαγοσώστης/τρια
2	Ανώτατος τίτλος σπουδών	<input type="checkbox"/> Πτυχίο συναφές (ΤΕΦΑΑ/ΠΤΔΕ) <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό(Ειδική Αγωγή/Προσαρμοσμένη ΦΑ) <input type="checkbox"/> Διδακτορικό
3	Κατεύθυνση σπουδών	<input type="checkbox"/> Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή

A/A	Ερώτηση	Επιλογές
		<input type="checkbox"/> Προπονητική Κολύμβησης <input type="checkbox"/> Άλλη: _____
4	Συνολική επαγγελματική εμπειρία	<input type="checkbox"/> <1 έτος <input type="checkbox"/> 1-3 <input type="checkbox"/> 4-6 <input type="checkbox"/> 7-10 <input type="checkbox"/> >10 έτη
5	Εμπειρία με άτομα με αναπηρία σε χώρους κολύμβησης	<input type="checkbox"/> Καμία <input type="checkbox"/> Περιορισμένη <input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Εκτεταμένη
6	Ωρες/εβδομάδα αλληλεπίδρασης με ΑμεΑ στην κολύμβηση	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> <2 <input type="checkbox"/> 2-5 <input type="checkbox"/> >5 ώρες
7	Επιμόρφωση τελευταίας ζετίας (πολλαπλές επιλογές)	<input type="checkbox"/> Συμπερίληψη στη ΦΑ <input type="checkbox"/> Προσαρμογές/τεχνικές <input type="checkbox"/> Πρώτες βοήθειες <input type="checkbox"/> Πρωτόκολλα διάσωσης <input type="checkbox"/> Άλλη: ____
8	Πιστοποιήσεις (πολλαπλές επιλογές)	<input type="checkbox"/> Ναυαγοσώστη <input type="checkbox"/> Εκπαιδευτή κολύμβησης <input type="checkbox"/> Άλλη: _____
9	Τύπος φορέα	<input type="checkbox"/> Δημόσιο σχολείο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό σχολείο <input type="checkbox"/> Σύλλογος/Σωματείο <input type="checkbox"/> ΚΔΑΠ/Κέντρο
10	Προσβασιμότητα εγκαταστάσεων	<input type="checkbox"/> Επαρκώς προσβάσιμες <input type="checkbox"/> Εν μέρει προσβάσιμες <input type="checkbox"/> Μη προσβάσιμες
11	Μέγεθος τμήματος	<input type="checkbox"/> ≤6 <input type="checkbox"/> 7-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> >15
12	Εμπειρία με κατηγορίες αναπηριών (πολλαπλές επιλογές)	<input type="checkbox"/> ΔΑΦ <input type="checkbox"/> Νοητική <input type="checkbox"/> Κινητική <input type="checkbox"/> Αισθητηριακή (όραση/ακοή) <input type="checkbox"/> Άλλη: _____

Α/Α	Ερώτηση	Επιλογές
13	Υποστήριξη διαθέσιμη κατά τη διδασκαλία/άσκηση (πολλαπλές επιλογές)	<input type="checkbox"/> Βοηθός/συν-εκπαιδευτής <input type="checkbox"/> Ειδικός ΠΦΑ/ΕΕΠ <input type="checkbox"/> Καμία
14	Αυτοαξιολόγηση γνώσεων για προσαρμογές στην κολύμβηση (Likert 0–10)	0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>
15	Επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση στη συμπερίληψη (Likert 0–10)	0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο 2<sup>ο</sup> : Στάσεις των Προπονητών Κολύμβησης, των Φοιτητών Ειδίκευσης και των Ναυαγοσωστών στη Συμπεριληπτική Διδασκαλία Παιδιών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Για τη μέτρηση των στάσεων χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένη έκδοση του ερωτηματολογίου *Attitudes of Australian swimming coaches towards inclusion of swimmers with an intellectual disability (Hammond et al., 2014)* (εφαρμογή σε ελληνικό πλαίσιο: *Kasagianni et al., 2024*)

Οδηγίες:

Παρακαλώ επιλέξτε έναν αριθμό από 1 έως 5 για κάθε απάντηση. Κλίμακα Likert: 1 = Διαφωνώ απόλυτα · 2 = Διαφωνώ · 3 = Ούτε/ούτε · 4 = Συμφωνώ · 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις.

A/A	Ερώτηση	1	2	3	4	5
[Ενότητα 1: Σημασία της συμπερίληψης]						
1	Η συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην κολύμβηση είναι σημαντική για την κοινωνική τους ανάπτυξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Η παρουσία παιδιών με αναπηρία σε μικτές ομάδες βελτιώνει την αποδοχή από τους συνομηλίκους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Η συμπερίληψη συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[Ενότητα 2: Ρόλος & στάσεις επαγγελματιών]						
4	Οι επαγγελματίες (προπονητές/φοιτητές/ναυαγοσώστες) μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Οι θετικές στάσεις των επαγγελματιών αποτελούν βασικό παράγοντα επιτυχούς συμπερίληψης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6	Η διδασκαλία παιδιών με αναπηρία μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά χωρίς υπερβολική επιπλέον προσπάθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[Ενότητα 3: Εκπαίδευση & επιμόρφωση]						
7	Η εκπαίδευση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ενισχύει τις θετικές στάσεις για ένταξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρία βελτιώνει τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Χρειάζομαι περισσότερη επιμόρφωση για το πώς θα εντάσσω αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρία στην κολύμβηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[Ενότητα 4: Πρακτική εφαρμογή]						
10	Η εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης στην κολύμβηση είναι εφικτή στην πράξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Οι δυσκολίες στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη υποστήριξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Η προσβασιμότητα των εγκαταστάσεων επηρεάζει την επιτυχία της συμπερίληψης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[Ενότητα 5: Οφέλη για όλους]						
13	Τα παιδιά με αναπηρία επωφελούνται ισότιμα από τα προγράμματα κολύμβησης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Η συμπερίληψη βοηθά τα υπόλοιπα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Η συμπερίληψη βελτιώνει τη συνολική ποιότητα του προγράμματος κολύμβησης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο 3<sup>ο</sup> :Αυτοαποτελεσματικότητα των Προπονητών Κολύμβησης, των Φοιτητών Ειδίκευσης και των Ναυαγοσωστών στη Συμπεριληπτική Διδασκαλία Παιδιών με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Για την μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο

“ *Self-efficacy of physical education teachers in including students with disabilities*”

( Hutzler and Barak ,2017)

Οδηγίες:

•Παρακαλώ επιλέξτε έναν αριθμό από 1 έως 5 για κάθε απάντηση.

*Κλίμακα LIKERT 1 = Καθόλου ικανός/ή | 2 = Λίγο ικανός/ή | 3 = Μέτρια ικανός/ή | 4 = Πολύ ικανός/ή | 5 = Απόλυτα ικανός/ή*

• Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

•Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις.

A/A	Ερώτηση	1	2	3	4	5
<b>[Ενότητα 1:Προσαρμογή Διδασκαλίας]</b>						
1	Οργανώνω προπόνηση που ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Επιλέγω ασκήσεις ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Προσαρμόζω το πρόγραμμα όταν χρειάζεται ειδικές τροποποιήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>[Ενότητα 2: Διαχείριση Μαθητών/Αθλητών]</b>						
4	Διατηρώ την ομάδα συγκεντρωμένη με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Αντιμετωπίζω δυσκολίες συμπεριφοράς σχετιζόμενες με αναπηρία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ενθαρρύνω θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>[Ενότητα 3: Ασφάλεια &amp; Υποστήριξη]</b>						
7	Εξασφαλίζω την ασφάλεια παιδιών με αναπηρία μέσα στην πισίνα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Εφαρμόζω βασικές τεχνικές διάσωσης όταν χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	Χειρίζομαι καταστάσεις πρώτων βοηθειών με επάρκεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>[Ενότητα 4: Συνεργασία &amp; Επικοινωνία]</b>						
10	Συνεργάζομαι με γονείς και ειδικούς για την καλύτερη υποστήριξη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Επικοινωνώ σαφείς οδηγίες σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Συνεργάζομαι με συναδέλφους για βελτίωση πρακτικών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>[Ενότητα 5: Πίστη στις Ικανότητές Μου]</b>						
13	Διατηρώ θετική στάση ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Επιμένω και βρίσκω λύσεις σε απαιτητικές συνθήκες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Εμπιστεύομαι τις ικανότητές μου να εφαρμόζω πρακτικές συμπερίληψης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

### Τύποι υπολογισμού στατιστικών δεικτών (IBM SPSS Statistics 26)

Στην παρούσα μελέτη οι στατιστικοί δείκτες υπολογίστηκαν με το IBM SPSS Statistics (έκδοση 26). Οι βασικοί τύποι που αντιστοιχούν στους δείκτες που αναφέρονται στο κείμενο παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

#### 1) Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Cronbach's $\alpha$ )

$$\alpha = [k / (k - 1)] \cdot [1 - (\Sigma\sigma_i^2 / \sigma^{T2})]$$

όπου  $k$  = αριθμός ερωτημάτων,  $\sigma_i^2$  = διακύμανση κάθε ερωτήματος και  $\sigma^{T2}$  = διακύμανση της συνολικής τιμής της κλίμακας.

#### 2) Μέσος όρος (M)

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

όπου  $x_i$  = τιμές συμμετεχόντων και  $n$  = αριθμός συμμετεχόντων.

#### 3) Τυπική απόκλιση (SD)

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M)^2}{n - 1}}$$

όπου  $x_i$  = τιμές συμμετεχόντων και  $n$  = αριθμός συμμετεχόντων.

#### 4) Συντελεστής συσχέτισης Pearson (r)

$$r = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \sum(y_i - \bar{y})^2}}$$

όπου  $x_i$  και  $y_i$  είναι οι τιμές των δύο μεταβλητών και  $\bar{x}$ ,  $\bar{y}$  οι αντίστοιχοι μέσοι όροι.

#### 5) ANOVA: στατιστικό F

$$F = \frac{MS_{\text{between}}}{MS_{\text{within}}}$$

όπου  $MS_{\text{between}}$  είναι η μέση τετραγωνική απόκλιση μεταξύ των ομάδων και  $MS_{\text{within}}$  η μέση τετραγωνική απόκλιση εντός των ομάδων.

## 6) Μέγεθος επίδρασης ( $\eta^2$ )

$$\eta^2 = \frac{SS_{\text{between}}}{SS_{\text{total}}}$$

όπου  $SS_{\text{between}}$  είναι το άθροισμα τετραγώνων μεταξύ ομάδων και  $SS_{\text{total}}$  το συνολικό άθροισμα τετραγώνων.

## 7) Post hoc συγκρίσεις Tukey (HSD)

$$\text{HSD} = q_{\alpha, k, df_{\text{within}}} \cdot \sqrt{\frac{MS_{\text{within}}}{n}}$$

όπου  $q(\alpha, k, df_{\text{within}})$  = κρίσιμη τιμή της κατανομής Studentized Range ( $q$ ),  $k$  = αριθμός ομάδων,  $df_{\text{within}}$  = βαθμοί ελευθερίας εντός ομάδων,  $MS_{\text{within}}$  = μέση τετραγωνική απόκλιση εντός ομάδων (από την ANOVA) και  $n$  = μέγεθος κάθε ομάδας (ή ο αρμονικός μέσος όταν τα μεγέθη διαφέρουν).

Κριτήριο απόφασης:  $|\bar{x}_i - \bar{x}_j| > \text{HSD} \Rightarrow$  στατιστικά σημαντική διαφορά.

## 8) Welch t-test (διόρθωση για άνισες διακυμάνσεις)

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

όπου  $\bar{x}_1, \bar{x}_2$  είναι οι μέσοι όροι των δύο ομάδων,  $s_1^2, s_2^2$  οι διακυμάνσεις και  $n_1, n_2$  ο αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα.

## 9) Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (για Πίνακες 4.10–4.11)

### 9.1 Γραμμικό μοντέλο

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_p X_{pi} + \varepsilon_i$$

όπου  $Y$  = εξαρτημένη μεταβλητή (π.χ. Αυτοαποτελεσματικότητα ή Στάσεις),  $X_j$  = προβλεπτικές μεταβλητές,  $\beta_0$  = σταθερά,  $\beta_j$  = συντελεστές,  $\varepsilon_i$  = σφάλμα.

### 9.2 Εκτίμηση συντελεστών (OLS)

$$\hat{\beta} = (\mathbf{X}'\mathbf{X})^{-1}\mathbf{X}'\mathbf{y}$$

όπου  $\mathbf{X}$  = πίνακας προβλεπτών (με στήλη 1 για τη σταθερά) και  $\mathbf{y}$  = διάνυσμα τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής.

### 9.3 Υπόλοιπα και εκτίμηση διακύμανσης σφάλματος

$$\hat{\mathbf{e}} = \mathbf{y} - \mathbf{X}\hat{\boldsymbol{\beta}}$$
$$\hat{\sigma}^2 = \frac{\sum e_i^2}{n - p - 1} = \frac{SSE}{df_{error}}$$

όπου  $n$ =μέγεθος δείγματος,  $p$ =αριθμός προβλεπτών (χωρίς τη σταθερά),  $SSE$ =άθροισμα τετραγώνων σφάλματος.

### 9.4 Τυπικό σφάλμα του συντελεστή (SE B)

$$SE(\hat{\beta}_j) = \sqrt{\hat{\sigma}^2 \cdot c_{jj}}$$

όπου  $c_{jj}$ είναι το  $j$ -οστό διαγώνιο στοιχείο του  $(\mathbf{X}'\mathbf{X})^{-1}$ .

### 9.5 Έλεγχος σημαντικότητας συντελεστή (t-test)

$$t = \frac{\hat{\beta}_j}{SE(\hat{\beta}_j)}$$

με βαθμούς ελευθερίας:

$$df = n - p - 1$$

### 9.6 95% Διάστημα εμπιστοσύνης για $B$

$$CI_{95\%}: \hat{\beta}_j \pm t_{0.975, df} \cdot SE(\hat{\beta}_j)$$

### 9.7 Συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ )

$$R^2 = 1 - \frac{SSE}{SST} = \frac{SSR}{SST}$$

όπου  $SST = \sum (y_i - \bar{y})^2$ ,  $SSR = \sum (\hat{y}_i - \bar{y})^2$ ,  $SSE = \sum (y_i - \hat{y}_i)^2$ .

### 9.8 Διορθωμένο $R^2$ (Adjusted $R^2$ )

$$R_{adj}^2 = 1 - \left( \frac{SSE/(n - p - 1)}{SST/(n - 1)} \right)$$

### 9.9 Έλεγχος συνολικής σημαντικότητας μοντέλου (F-test)

$$F = \frac{MSR}{MSE} = \frac{(SSR/p)}{(SSE/(n - p - 1))}$$

με βαθμούς ελευθερίας:

$$df_1 = p, df_2 = n - p - 1$$

### 9.10 Τυποποιημένος συντελεστής ( $\beta$ )

$$\beta_j = \hat{\beta}_j \cdot \frac{SD(X_j)}{SD(Y)}$$

όπου  $SD(X_j)$  η τυπική απόκλιση του προβλεπτικού και  $SD(Y)$  της εξαρτημένης μεταβλητής.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΠΙΝΑΚΑΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ					
Πηγή	Σκοπός / Αντικείμενο	Συμμετέχοντες / Πλαίσιο	Εργαλεία / Μέθοδος	Κύρια ευρήματα	Σύνδεση με παρούσα μελέτη
UNESCO (1994)	Θεμελίωση της συμπερίληψης ως δικαίωμα	Εκπαιδευτική πολιτική	Διεθνές πλαίσιο/διακήρυξη	Συμπερίληψη ως κεντρική αρχή για όλα τα παιδιά	Κανονιστικό υπόβαθρο για συμπερίληψη και στον κολυμβητικό χώρο
Block & Rizzo (1995)	Στάσεις εκπαιδευτικών Φ.Α. και ένταξη	Εκπαιδευτικοί Φ.Α.	Ποσοτική μελέτη	Θετικότερες στάσεις ↔ μεγαλύτερη πιθανότητα ένταξης	Τεκμηριώνει τις στάσεις ως δείκτη ετοιμότητας
Bandura (1997)	Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας	Θεωρητικό πλαίσιο	Θεωρητική ανάπτυξη	Πίστη ικανότητας ↔ προσπάθεια/επιμονή · ενίσχυση από εμπειρίες επιτυχίας	Στηρίζει το σχήμα εμπειρία/εκπαίδευση → αυτοαποτελεσματικότητα
Lepore et al. (1998)	Προσαρμοσμένη κολύμβηση	Κολύμβηση/πρωτόκολλα	Επαγγελματικός οδηγός	Ανάγκη εξειδίκευσης, οργάνωσης και προσαρμογών	Υπόβαθρο για το «τι απαιτεί» η συμπερίληψη στην πράξη
Conatser & Block (2001)	Πεποιθήσεις εκπαιδευτών κολύμβησης για συμπερίληψη	Εκπαιδευτές κολύμβησης	Ποσοτική έρευνα	Περιορισμένη εμπειρία/κατάρτιση ↔ αβεβαιότητα	Πρώιμη ειδική τεκμηρίωση για κολύμβηση
Block & Obrusnikova (2007)	Ανασκόπηση ένταξης στη Φ.Α. (1995–2005)	Φ.Α.	Ανασκόπηση	Η αποδοχή δεν αρκεί· η εφαρμογή επηρεάζεται από ετοιμότητα/πόρους/υποστήριξη	Πλαίσιο «από στάση → πράξη»
Vickerman & Coates (2009)	Προετοιμασία εκπαιδευτικών για συμπερίληψη	Ην. Βασίλειο	Ποιοτικές /μεικτές προσεγγίσεις	Σημασία εκπαίδευσης/κατάρτισης για ετοιμότητα	Υποστηρίζει τον ρόλο της προετοιμασίας στους ρόλους κολυμβητηρίου
O'Brien et al. (2009)	Ανασκόπηση ένταξης στη Φ.Α. (ευρωπαϊκή οπτική)	Φ.Α.	Ανασκόπηση	Πολυπαραγοντική φύση ένταξης· ανάγκη υποστήριξης	Συστημική ερμηνεία της συμπερίληψης
Doulkeridou et al. (2011)	Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Φ.Α. για ένταξη	Ελλάδα – εκπαιδευτικοί Φ.Α.	Ποσοτική μελέτη	Θετική στάση αλλά ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία/επιμόρφωση/υποστήριξη	Κρίσιμο ελληνικό σημείο αναφοράς
Qi & Ha (2012)	Ανασκόπηση ένταξης στη Φ.Α.	Φ.Α.	Ανασκόπηση	Η επιτυχία εξαρτάται από δομές, πόρους και οργανωτική στήριξη	Στηρίζει την εστίαση στο πλαίσιο/υποστήριξη

Hamm ond et al. (2014)	Στάσεις προπονητών κολύμβησης για συμπερίληψη	Αυστραλία – προπονητές	Ποσοτική έρευνα	Αποτύπωσε στάσεις προπονητών κολύμβησης για ένταξη	Σύνδεση με εργαλείο που αξιοποιήθηκε/π ροσαρμόστηκε
De Beco (2014)	Δικαίωμα στη συμπεριληπτι κή εκπαίδευση (CRPD)	Νομικό/θεσμικ ό πλαίσιο	Θεωρητικ ή–νομική ανάλυση	Απαιτήσεις/προϋποθ έσεις για συμπεριληπτική εκπαίδευση	Θεσμική τεκμηρίωση ανάγκης δομών υποστήριξης
Tant & Watel ain (2016)	Ανασκόπηση 1975–2015 (οπτική εκπαιδευτικό ν)	Φ.Α.	Συστημα τική ανασκόπ ηση	Σταθερός ρόλος εκπαίδευσης/ετοιμό τητας εκπαιδευτικών	Διαχρονική εξέλιξη της βιβλιογραφίας
Wilhel msen & Søren sen (2017)	Συστηματική ανασκόπηση 2009–2015	Φ.Α.	Συστημα τική ανασκόπ ηση	Ετοιμότητα/υποστή ριξη και αυτοαποτελεσματικ ότητα ως κρίσιμοι παράγοντες	Δένει με την έμφαση στην αυτοαποτελεσμ ατικότητα
Hutzle r & Barak (2017)	Μαθήματα ΠΦΑ και αυτοαποτελε σματικότητα	Εκπαιδευτικοί/ε κπαιδευόμενοι Φ.Α.	Ποσοτική έρευνα	Η κατάρτιση ↔ υψηλότερη αυτοαποτελεσματικ ότητα	Τεκμηριώνει «επιμόρφωση → αυτοαποτελεσμ ατικότητα»
Stallm an et al. (2017)	Υδατική επάρκεια και ασφάλεια	Κολύμβηση/πρ όληψη πνιγμού	Εννοιολο γική εργασία	Ασφάλεια = δεξιότητες + γνώση κινδύνου + συναισθηματική διαχείριση	Δείχνει ότι η ασφάλεια δεν είναι μόνο τεχνικό ζήτημα
Rekaa et al. (2019)	Ανασκόπηση 2009–2018 στη Φ.Α.	Φ.Α.	Ανασκόπ ηση	Πρόοδος στις στάσεις/κατεύθυνση ένταξης, αλλά άνιση εφαρμογή	Στηρίζει «πρόοδος με προϋποθέσεις»
UNES CO (2020)	Inclusion and Education: All means all	Διεθνές επίπεδο	Έκθεση	Η συμπερίληψη απαιτεί συστημική υποστήριξη και πρακτικά μέτρα	Πλαίσιο για προτάσεις πολιτικής/οργά νωσης
Sharp e et al. (2023)	Παράγοντες επιτήρησης στο κολυμβητήρι ο	Ναυαγοςώστες/ επιτήρηση	Εμπειρικ ή μελέτη	Η απόδοση επηρεάστηκε από εμπειρία και συνθήκες επιτήρησης	Στηρίζει ότι η ετοιμότητα/ασφ άλεια χρειάζεται εκπαίδευση και εξάσκηση
Uskun et al. (2024)	Στάσεις προσωπικού ασφάλειας προς αναπηρία	Δημόσιοι χώροι – προσωπικό ασφάλειας	Διατομεα κή ποσοτική	Στάσεις διαφοροποιήθηκαν με κοινωνικο- εκπαιδευτικούς παράγοντες	Αναλογική αξία για εκπαίδευση προσωπικού εποπτείας
Kasag ianni et al. (2024)	Στάσεις & αυτοαποτελε σματικότητα προπονητών για ΔΑΦ	Ελλάδα – προπονητές κολύμβησης	Ποσοτική μελέτη	Κατάρτιση/εμπειρία ↔ υψηλότερη αυτοαποτελεσματικ ότητα και θετικότερες στάσεις	Άμεση ελληνική σύγκριση με προπονητές κολύμβησης
Hutzle r et al. (2024)	Διαφοροποίη ση ετοιμότητας ανά	Εκπαιδευτικοί/ε κπαιδευόμενοι	Ποσοτική έρευνα	Η ετοιμότητα μεταβάλλεται ανά δραστηριότητα/ανάγ κες	Υποστηρίζει την ανάγκη εξειδίκευσης στην κολύμβηση

	αναπηρία/δραστηριότητα				
García-Hidalgo & Block (2025)	Εμπειρίες εκπαιδευτών κολύμβησης	Εκπαιδευτές κολύμβησης	Ποιοτική μελέτη	Απαιτούνται προσαρμογές, επικοινωνία, οργάνωση, συνεργασία με γονείς/δομές	Αναδεικνύει ότι η εφαρμογή απαιτεί πρακτικές δεξιότητες
Carson et al. (2025)	Προσαρμοσμένο πρόγραμμα για παιδιά με ΔΑΦ	Παιδιά με ΔΑΦ	RCT/παρέμβαση	Η δομή και οι προσαρμογές ↔ βελτιώσεις σε δεξιότητες/ασφάλεια/συμμετοχή	Δείχνει ότι η συμπερίληψη στην κολύμβηση θέλει σχεδιασμό