ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

της Λαμπρινής Θ. Κολιού

Σπάρτη 2021

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Στυλιανή Τζιαφέρη , Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
2. Μέλος: Ουρανία Βρόντου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
3. Μέλος: Ιωάννης Δουβής , Καθηγητής

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 18 (Λόγοι και διαδικασία διαγραφής από το ΠΜΣ) του Κανονισμού Λειτουργίας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας (ΜΔΕ) δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ημερομηνία: …/…/2021

Ο-Η Δηλ…..

(Υπογραφή)

Copyright © Κολιού Λαμπρινή, 2021

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 συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)».

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λαμπρινή Θ. Κολιού: Αντιλήψεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

(Με την επίβλεψη της κ. Στυλιανής Τζιαφέρη, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας).

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το συγκεκριμένο ζήτημα καλύφθηκε αφενός μέσω της συλλογής δευτερογενών δεδομένων από άλλες έρευνες και μελέτες και αφετέρου μέσω της συλλογής πρωτογενών δεδομένων, από την πρωτογενή ποσοτική έρευνα που διεξήχθηκε. Η πρωτογενής ποσοτική έρευνα βασίστηκε σε ένα πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο που αποτελεί το μοναδικό ερευνητικό εργαλείο αυτής και το οποίο συμπληρώθηκε από συνολικά 102 καθηγητές φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, με συντελεστή Cronbach's Alpha της τάξεως του 0,9. Για την συλλογή του ερευνητικού δείγματος ακολουθήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας και η τεχνική της χιονοστιβάδας, ενώ καλύφθηκαν πλήρως όλα τα ζητήματα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας, για τα οποία κατέστησαν ενήμεροι όλοι οι συμμετέχοντες πριν την επίσημη συμμετοχή τους στο ερευνητικό δείγμα. Από τα αποτελέσματα προέκυψε η συλλογική θετική αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημά τους. Επίσης, προέκυψε η υπόσταση στατιστικά σημαντικών διαφόρων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, με βάση την επιμόρφωση και εξοικείωσή τους με τους μαθητές που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές φυσικής αγωγής που ήταν περισσότερο επιμορφωμένοι επί των εν λόγω ζητημάτων και περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτά, κατέληγαν σε ακόμα θετικότερες αντιλήψεις ως προς το ζήτημα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, Αντιλήψεις, Ενσωμάτωση, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αναπηρία.

ABSTRACT

Lamprini Koliou: Perceptions of physical education teachers for the inclusion of students with special educational needs in the physical education course

(With the supervision of Dr. Styliani Tziaferi, Associate Professor).

The ultimate goal of this dissertation is to investigate the perceptions of physical education teachers for the inclusion of students with special educational needs in the physical education course. This issue was addressed on the one hand through the collection of secondary data from other surveys and studies and on the other hand through the collection of primary data from the primary quantitative research conducted. The primary quantitative research was based on a fully structured questionnaire which is its only research tool, and which was completed by a total of 102 physical education teachers of Greek primary and secondary education. The questionnaire is accompanied by high levels of reliability, with a Cronbach's Alpha score of 0.9. For the collection of the research sample, the convenience sampling and the avalanche technique were followed, while all the issues of research ethics and ethics were fully covered, of which all the participants were informed before their official participation in the research sample. The results showed the collective positive perceptions of physical education teachers for the integration of children with special educational needs in their lesson. Also, the existence of statistically significant differences in the perceptions of physical education teachers emerged, based on their training and familiarity with students with special educational needs. More specifically, physical education teachers who were more educated on these issues and more familiar with them, came to even more positive perceptions about the issue of integrating children with special educational needs into the physical education class.

Keywords: Physical Education Teachers, Perceptions, Integration, Special Educational Needs, Disability.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κ. Στυλιανή Τζιαφέρη, που με βοήθησε να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία με την πολύτιμη συμβολή της.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που όλο αυτό το διάστημα μου στάθηκαν δείχνοντας κατανόηση και υπομονή.

Ευχαριστώ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ iv

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ vi

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ix

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ xi

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

1.1 Σκοπός και Αντικείμενο 1

1.2 Σπουδαιότητα και Συμβολή στην Ήδη Υφιστάμενη Γνώση 1

1.3 Σύντομη Ανασκόπηση Κεφαλαίων 2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ 4

2.1 Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 4

2.1.1 Η Αναπηρία 4

2.1.2 Το Κοινωνικό Πρότυπο της Αναπηρίας 6

2.1.3 Το Ιατρικό Πρότυπο της Αναπηρίας 8

2.1.4 Η Ειδική Αγωγή 9

2.2 Η Ένταξη των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες 12

2.3 Οι Μορφές Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες 14

2.4 Οι Αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε Ζητήματα Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες 16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 21

3.1 Σκοπός Έρευνας 21

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 21

3.3 Στάδια και Διαδικασία Έρευνας 22

3.4 Ερευνητικό Δείγμα και Μέθοδος Δειγματοληψίας 24

3.5 Ερευνητικό Εργαλείο – Ερωτηματολόγιο 24

3.6 Διαδικασία Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων και Επεξεργασία 26

3.7 Ζητήματα Ερευνητικής Ηθικής 28

3.8 Περιορισμοί Έρευνας..... 28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ 29

4.1 Δημογραφικά Αποτελέσματα 30

4.2 Αποτελέσματα Αντιλήψεων 39

4.3 Απάντηση στα Ερευνητικά Ερωτήματα..... 49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... 63

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 67

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 30
Πίνακας 2 31
Πίνακας 3 33
Πίνακας 4 34
Πίνακας 5 35
Πίνακας 6 36
Πίνακας 7 37
Πίνακας 8 39
Πίνακας 9 40
Πίνακας 10 41
Πίνακας 11 41
Πίνακας 12 42
Πίνακας 13 42
Πίνακας 14 43
Πίνακας 15 43
Πίνακας 16 44
Πίνακας 17 45
Πίνακας 18 45
Πίνακας 19 46
Πίνακας 20 46
Πίνακας 21 48
Πίνακας 22 51
Πίνακας 23 51
Πίνακας 24 52

Πίνακας 25 53

Πίνακας 26 54

Πίνακας 27 55

Πίνακας 28 56

Πίνακας 29 58

Πίνακας 30 59

Πίνακας 31 60

Πίνακας 32 61

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1 31

Διάγραμμα 2 32

Διάγραμμα 3 33

Διάγραμμα 4 34

Διάγραμμα 5 35

Διάγραμμα 6 37

Διάγραμμα 7 38

Διάγραμμα 8 39

Διάγραμμα 9 53

Διάγραμμα 10 54

Διάγραμμα 11 55

Διάγραμμα 12 57

Διάγραμμα 13 58

Διάγραμμα 14 59

Διάγραμμα 15 60

Διάγραμμα 16 61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Σκοπός και Αντικείμενο

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής επί του ζητήματος της ένταξης των μαθητών που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πρόκειται για ένα ζήτημα που εξετάζεται αφενός μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αφετέρου μέσω πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατίθενται δευτερογενή δεδομένα. Πρόκειται για δεδομένα που προκύπτουν από άλλες μελέτες. Απώτερος σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η κατανόηση εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν στο ερευνητικό σκέλος, καθώς επίσης και η παράθεση ευρημάτων άλλων ερευνητών και μελετητών, τα οποία κατόπιν της εξαγωγής των αποτελεσμάτων της πρωτογενούς έρευνας θα μπορούν να συγκριθούν με αυτά.

1.2 Σπουδαιότητα και Συμβολή στην Ήδη Υφιστάμενη Γνώση

Το ζήτημα της ένταξης των παιδιών που διακατέχονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση και ιδίως στο μάθημα της φυσικής αγωγής, έχει αποτελέσει πόλο έλξης πολλών μελετών και ερευνών, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Αξιοπρόσεκτο κρίνεται το γεγονός ότι στο παρελθόν υπήρχε η κάθετη τάση απομόνωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όχι μόνο από τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά και από τις κοινωνικές. Πλέον, το τοπίο έχει αλλάξει, καθώς διενεργούνται φιλότιμες προσπάθειες της όσο το δυνατόν ομαλότερης ένταξής τους στην γενική εκπαίδευση. Άλλωστε, η εν λόγω ομαλή ένταξή τους δεν συνοδεύεται μόνο από οφέλη υπέρ των

παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά έχει αποδειχθεί ότι ωφελεί και τα υπόλοιπα παιδιά.

Ωστόσο, οι καθηγητές φυσικής αγωγής βρίσκονται αντιμέτωποι με μία ιδιάζουσα πρόκληση, που είναι άμεσα συνυφασμένη με την ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η πρόκληση αυτή έγκειται στην πολυδιάσταση και έντονη διαφοροποίηση των μορφών αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που είναι δυνατόν να έχει το κάθε παιδί. Η ποικιλομορφία αυτή καθιστά το έργο τους στην προσπάθεια της εν λόγω ένταξης των παιδιών αυτών, αφενός πολύπλοκο και αφετέρου δύσκολο. Έτσι, αφού ληφθεί εξεταστεί ο βαθμός και ο τύπος αναπηρίας ενός μαθητή, στη συνέχεια κρίνεται για το αν ο μαθητής αυτός θα ενταχθεί στη γενική τάξη, ή σε τμήμα ένταξης ή ακόμα και στην γενική τάξη με παράπλευρη υποστήριξη.

Παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής στην ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, γεγονός το οποίο σημαίνει ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό, λαμβανομένης υπόψιν της σπουδαιότητας του ζητήματος αυτού. Το βιβλιογραφικό και ερευνητικό αυτό κενό καλύπτεται μέσω της παρούσας εργασίας.

1.3 Σύντομη Ανασκόπηση Κεφαλαίων

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά, γίνεται εμβάθυνση στην ειδική αγωγή, την αναπηρία και στο κοινωνικό και ιατρικό πρότυπο αυτής. Επίσης, περιγράφονται θέματα που συνάδουν με την ειδική αγωγή και την υπόσταση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εν συνεχεία, επισημαίνεται η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και περιγράφονται οι διάφορες μορφές ένταξης. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα άλλων ερευνών πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πάνω σε θέματα ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται μεθοδολογικά ζητήματα που είναι συνυφασμένα με την πρωτογενή ποσοτική έρευνα, όπως είναι επί παραδείγματι ο σκοπός της έρευνας και τα ερωτήματα που αναμένεται να καλυφτούν από τη στατιστική ανάλυση, ο τρόπος συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων και του ερευνητικού δείγματος, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και ο τρόπος με τον οποίο καλύφθηκαν θέματα που συνάδουν με την ηθική της έρευνας, όπως η ανωνυμία και η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητώνται τα ερευνητικά αποτελέσματα. Τέλος, ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο του οποίου παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα, καθώς επίσης και προτάσεις που απορρέουν από αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Προ της έναρξης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διευκρινίζεται ότι για την αναζήτηση των επιστημονικών άρθρων χρησιμοποιήθηκαν δύο βάσεις αναζήτησης, ήτοι το Google Scholar και το Scopus. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: «*Special education, Physical education, Special educational needs, Children, Teachers, Inclusion, Participation, Disabilities, Teachers' perceptions*». Οι αντίστοιχες ελληνικές λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: «*Αναπηρίες, Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μαθητές, Φυσική αγωγή, Αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής, Ένταξη*». Αρχικά, τα άρθρα αξιολογήθηκαν με κριτήριο τον τίτλο τους και αν αυτός κρινόταν σχετικός με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα διπλωματική εργασία. Εν συνεχεία, εφόσον κρινόταν η καταλληλότητα και σχετικότητα του τίτλου του κάθε άρθρου, ακολουθούσε το στάδιο της ανάγνωσης της περίληψης αυτού, προκειμένου να αξιολογηθεί ευστοχότερα η καταλληλότητά του για να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε περιπτώσεις που από την περίληψη δεν ήταν δυνατή η αξιολόγηση της καταλληλότητας και σχετικότητας των άρθρων, ακολουθούσε η ανάγνωση της εισαγωγής και των τελικών συμπερασμάτων του και κατόπιν λαμβανόταν η απόφαση του αν το άρθρο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην κάτωθι ανασκόπηση. Τέλος, επισημαίνεται ότι δεν τέθηκε χρονικός περιορισμός στην αναζήτηση των άρθρων σε αμφότερες τις βάσεις αναζήτησης, διότι απώτερος σκοπός ήταν η χρήση άρθρων με όσο το δυνατόν σχετικότερο περιεχόμενο με το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

2.1 Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

2.1.1 Η Αναπηρία

Ο εννοιολογικός πυρήνας του όρου “αναπηρία” είναι αφενός δύσκολα εντοπίσιμος και αφετέρου πολυδιάστατος. Μάλιστα, η δυσκολία εντοπισμού ενός συγκεκριμένου πυρήνα της έννοιας της αναπηρίας ενδεχομένως να είναι και απόρροια της ανωτέρω αναφερόμενης πολυδιάστασης αυτής. Ο λόγος της πολυδιάσπασης της αναπηρίας έγκειται στο ότι προκειμένου να αποσαφηνιστεί, πρέπει να ληφθεί υπόψιν, όχι μόνο η ιατρική της διάσταση αλλά και η κοινωνική. Την ίδια στιγμή, η αναπηρία δυνατή να χαρακτηριστεί εννοιολογικά ως κάτι ρευστό και ιδιαίτερο. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η αντίληψη του φυσιολογικού ανθρώπου, στη σημερινή εποχή, είναι δυνατόν, μελλοντικά, να αντικατοπτρίζει ένα άτομο που πάσχει από κάποιας μορφής αναπηρία (Goodley et al., 2019).

Ως εκ των ανωτέρω αναφερόμενων, είναι εύλογη και αιτιολογημένη η απόδοση πολλαπλών ορισμών στον όρο της αναπηρίας, βάσει του οποίου ένας άνθρωπος χαρακτηρίζεται ως ανάπηρος. Έτσι, ως αναπηρία νοείται η χρόνια βλάβη, ανεξάρτητα από το αν αυτή είναι σωματική ή διανοητική, ή αλλοίωσης της υγείας ενός ανθρώπου, η οποία είναι δυνατόν να είναι έμφυτη ή ακόμα και επίκτητη. Η εν λόγω αλλοίωση αναφέρεται αφενός στην ψυχική και πνευματική υγεία ενός ανθρώπου και αφετέρου στη σωματική. Μάλιστα, προκειμένου να χαρακτηριστεί ένας άνθρωπος ως ανάπηρος, η επίκτητη ή έμφυτη αλλοίωση της υγείας του πρέπει να συνεπάγεται τον περιορισμό ή την ολοσχερή απώλεια της δυνατότητάς τους να αποδώσουν αυτοδύναμα στην κοινωνία (Κρεμαλής, 2006; Barnes, 2012).

Ο παγκόσμιος οργανισμός υγείας, έχει χαρακτηρίσει ως αναπηρία, οποιονδήποτε περιορισμό ή αδυναμία ικανότητας ενός ανθρώπου, στο πλαίσιο της προσπάθειας και της θέλησής του να εκτελέσει μία συγκεκριμένη δραστηριότητα με ομαλό τρόπο. Ως ομαλός, νοείται ο τρόπος, με τον οποίο οποιοσδήποτε άνθρωπος θα επιτελούσε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χωρίς να αντιμετωπίσει κάποια δυσχέρεια ή δυσκολία. Κατόπιν, αξιοπρόσεκτη είναι και η προσέγγιση του Jantzen (1974) για την αναπηρία, ο οποίος, συγκεκριμένα, πρόσθεσε μία ακόμα διάσταση στον ανωτέρω αναφερόμενο ορισμό. Η διάσταση αυτή είναι κοινωνικής φύσεως. Έτσι, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής υποστηρίχθηκε ότι η αναπηρία δεν είναι δυνατόν να λαμβάνεται υπόψιν ως κάποιου είδους φυσικό φαινόμενο. Ο ίδιος επισήμανε ότι καθίσταται εμφανής και η υπόστασή της επιβεβαιώνεται όταν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ανθρώπου, ή οι επιμέρους διαστάσεις των εν λόγω γνωρισμάτων του, τίθενται σε σύγκριση με τις υφιστάμενες

υποκειμενικές αντιλήψεις για τις ελάχιστα απαιτούμενες κοινωνικές δυνατότητες, δεξιότητες και ικανότητες. Σε περίπτωση κατά την οποία θεωρηθεί ότι ένας άνθρωπος, βάσει των δικών του χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί πλήρως και χωρίς κάποιο λειτουργικό εμπόδιο, στις ανωτέρω αναφερόμενες ελάχιστα απαιτούμενες δυνατότητες, αυτό είναι το σημείο στο οποίο θεωρείται ότι η αναπηρία είναι εμφανής. Από αυτό το σημείο και έπειτα, το άτομο χαρακτηρίζεται ως ανάπηρο. Συν τοις άλλοις, αν ληφθεί υπόψιν ο οικουμενικός χαρακτήρας της αναπηρίας και η διαφορετικότητα των υφιστάμενων επ' αυτής αντιλήψεων, βάσει της κουλτούρας που επικρατεί σε κάθε κοινωνία, καθίσταται ακόμα περισσότερο κατανοητός ο βαθμός διαφορετικότητας της χροιάς που μπορεί να αποδοθεί στην εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας (Kulkarni & Lengnick-Hall, 2011; Medina & Gamero, 2017).

Όπως επισημάνθηκε ανωτέρω, η αναπηρία δύναται να είναι αφενός επίκτητη αφετέρου έμφυτη. Οι πρώτες αναφορές που αφορούσαν τον όρο της αναπηρίας δεν ήταν δυνατόν να συνοδευτούν από επιστημονική επεξήγηση. Ο λόγος έγκειται στο ότι η εκάστοτε υφιστάμενη επιστημονική κοινότητα δεν είχε εντάξει το ζήτημα της αναπηρίας στην σφαίρα ενδιαφέροντός της, και αυτό, στη συνέχεια, οδηγούσε στην αντίληψή της αναπηρίας ως συνέπεια θρησκευτικής φύσεως πρακτικών. Αυτό σημαίνει, επί της ουσίας, ότι συχνά πρεσβευόταν η πεποίθηση ότι η αναπηρία επερχόταν σε έναν άνθρωπο, ως αποτέλεσμα της τιμωρίας του από μία ανώτερη δύναμη. Πρόκειται για μία ερμηνευτική διάσταση, η οποία συνήθως επέφερε πως απότοκο τον αποκλεισμό των αναπήρων ανθρώπων από την κοινωνία, ή σε ακόμα πιο ακραίες περιπτώσεις από την ίδια τους την οικογένεια (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005; Bonevski et al., 2014).

2.1.2 Το Κοινωνικό Πρότυπο της Αναπηρίας

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, το ιατρικό μοντέλο είχε ήδη απορριφθεί από τους ίδιους τους ανθρώπους που έπασχαν από κάποια μορφή αναπηρίας. Έτσι, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960 – 1970, οι ίδιοι οι άνθρωποι που έπασχαν από

κάποιου είδους αναπηρία συνέβαλαν στο να αναπτυχθεί το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, το οποίο συνοδεύεται από έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο σκέψης συγκριτικά με το ιατρικό πρότυπο (King et al., 2003; Dirth & Branscombe, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, βάσει του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, οποιοσδήποτε υφιστάμενος δεσμός μεταξύ των αναπήρων και της κοινωνίας έπρεπε να σταματήσει να υφίσταται. Η μόνη ουσιαστική προσφορά της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες ήταν η επίδειξη ελεημοσύνης και λύπησης. Ο Oliver (1990, 1996) ήταν αυτός που έθεσε τα θεμέλια για την ανάδυση μίας νέας προσέγγισης, που είναι η κοινωνική. Έκτοτε, λοιπόν, προτάθηκαν ορισμένες εναλλακτικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και ερμηνείες της αναπηρίας και επήλθε ο διαχωρισμός της έννοιας της αναπηρίας από την αντίστοιχη της εξασθένησης. Πιο συγκεκριμένα, η εξασθένηση ήταν αντιληπτή ως ένας λειτουργικής φύσεως περιορισμός, από τον οποίο χαρακτηριζόταν ένας άνθρωπος. Η εξασθένηση, σύμφωνα με την εν λόγω ερμηνεία της, συνάδει με την αισθητηριακή, διανοητική και φυσική εξασθένιση του ανθρώπου. Η αναπηρία, ωστόσο, λαμβανόταν υπόψιν ως μία κατάσταση που οδηγούσε στην απόλυτη απώλεια ή τον περιορισμό των ευκαιριών, που δίνονταν σε έναν άνθρωπο, να έχει μία κανονική διαβίωση, όπως το κανονικό ορίζεται με βάση τον τρόπο διαβίωσης των υπόλοιπων ανθρώπων– μελών της κοινωνίας (Brantlinger et al., 2005; Scholz & Ingold, 2020).

Καθίσταται αντιληπτό, κατόπιν της θέσπισης της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας, ότι η αναπηρία σταμάτησε να αντιμετωπίζεται ως ένα διακριτό πρόβλημα, αλλά ξεκίνησε να λαμβάνεται υπόψιν ως ένα σκέλος κοινωνικής κατασκευής, το οποίο συνοδεύεται από κοινωνικές, περιβαλλοντικές και πολιτικές επεκτάσεις (Correia et al., 2019).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι από την πλευρά του Oliver (1996) δίνεται η επεξήγηση ότι η αντίληψη της αναπηρίας ως ενός τραγικού γεγονότος από την πλευρά των υπολοίπων μελών της κοινωνίας, αποτελεί αιτία δημιουργίας καταπιέσεων κοινωνικής φύσεως, εις βάρος των ανθρώπων με αναπηρίες. Ουσιαστικά, στο πλαίσιο της κοινωνικής διάστασης της αναπηρίας, οι αντιλήψεις που επικρατούν για την ταινία αυτής προσαρμόζονται σε επικαιροποιημένα και εντελώς καινούργια δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, η αναπηρία σταματά να εκλαμβάνεται ως

ένα εξατομικευμένο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ανθρώπου. Συγκεκριμένα, ξεκινά να καθίσταται αναγνωρίσιμη ως ένα είδος περιορισμού, το οποίο επιβάλλεται από το κοινωνικό σύνολο εντός του οποίου, το άτομο που πάσχει από κάποιας μορφής αναπηρία, καλείται να δραστηριοποιηθεί και να επιβιώσει. Οι υφιστάμενες συνήθειες και κοινωνικές δομές αποτελούν τις αιτίες αποκλεισμού των ανθρώπων που πάσχουν από κάποιας μορφής αναπηρία, από την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα (Griful-Freixenet et al., 2017; Bogart et al., 2018; Smith & Bundon, 2018).

2.1.3 Το Ιατρικό Πρότυπο της Αναπηρίας

Βάσει του ιατρικού προτύπου, η φυσική κατάσταση και η ασθένεια ενός ανθρώπου που πάσχει από κάποιο είδος αναπηρίας, είναι οι ακριβείς προσδιοριστικοί παράγοντες που καθορίζουν το είδος της αναπηρίας αυτής. Έτσι, υπό την ιατρική πτυχή, η αναπηρία εκλαμβάνεται υπόψιν ως ένα διακριτό πρόβλημα, ενώ την ίδια στιγμή υπάρχει η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες χρειάζονται διαρκή παρακολούθηση, φροντίδα και θεραπεία. Επί της ουσίας, μέσω της πεποίθησης αυτής, οι άνθρωποι με αναπηρίες λαμβάνονται υπόψιν ως απόλυτα εξαρτώμενοι από τους γύρω τους, και όχι ως αυτοσυντηρούμενα όντα. Η πεποίθηση αυτή, επιπροσθέτως, καθιστά εντονότερο τον κοινωνικό αποκλεισμό των αναπήρων ανθρώπων (Wood, 1980; Barton, 1989; Amedro et al., 2018).

Άνθρωποι που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας, ως εκ των ανωτέρω αναφερόμενων, είναι αποκλείνοντες, μειονεκτούντες και πολλές φορές συνήθιζαν να χαρακτηρίζονται ακόμα και ως “σπαστικοί” (King et al., 2010).

Από την πτυχή του ιατρικού προτύπου της αναπηρίας, πραγματοποιείται εμβάθυνση σε όλα όσα αδυνατούν να πράξουν οι ανάπηροι άνθρωποι. Μάλιστα, στο πλαίσιο του ιατρικού προτύπου της αναπηρίας, το βιολογικό σώμα θεωρείται ως το πρωταρχικό τέτοιο αυτής (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006).

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι το ιατρικό πρότυπο επικρατούσε ως κυρίαρχο, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, ασκώντας ουσιαστική επιρροή στις αντιλήψεις των ανθρώπων της τότε εποχής απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες.

Το συγκεκριμένο πρότυπο, βέβαια, έχει απορριφθεί από την πλευρά των αναπήρων ανθρώπων. Αναλυτικότερα, το συγκεκριμένο πρότυπο εμπεριέχει τις κάτωθι αναφερόμενες διακρίσεις εις βάρος των ανθρώπων με αναπηρίες:

- Εξασθένηση, που είναι συνυφασμένη με όποιας μορφής απώλεια ή δυσλειτουργία της ανατομικής, φυσιολογικής ή ψυχολογικής δομής του ανθρώπου

- Η αναπηρία, από την οποία πάσχει ένας άνθρωπος, είναι συνυφασμένη με οποιουδήποτε είδους περιορισμό ή την ελλιπή ικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων με τον ίδιο τρόπο, με τον οποίο αυτές εκτελούνται από τους "φυσιολογικούς" ανθρώπους (Stalker et al., 1999; Oliver, 2013).

2.1.4 Η Ειδική Αγωγή

Όπως ακριβώς αναφέρθηκε ανωτέρω για την περίπτωση της αναπηρίας, έτσι και για την περίπτωση της ειδικής αγωγής, η πολυδιάστασή της οδηγεί στην υπόσταση πολλών επιμέρους εννοιολογικών αποσαφηνίσεων. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο πρωταρχικός ορισμός που αποδόθηκε για την ειδική αγωγή ήταν αυτός της Ιμβριώτη (1939), κατά το έτος 1939. Πιο συγκεκριμένα, από την πλευρά της Ιμβριώτη (1939) η ειδική αγωγή ορίστηκε ως μία αγωγή θεραπευτικής φύσεως, απώτερος σκοπός της οποίας ήταν η μόρφωση, διδασκαλία, πρόνοια και παροχή φροντίδας όλων των παιδιών που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας, ανεξάρτητα από το αν αυτή η αναπηρία είναι διανοητική ή σωματική. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, η ειδική αγωγή αποσκοπεί και στην ψυχική εξέλιξη των παιδιών αυτών, η οποία είναι δυνατόν να παρεμποδίζεται από την υπόσταση διαφόρων κοινωνικών και ατομικών ανασταλτικών παραγόντων. Καθώς επήλθε η πάροδος των ετών, ο ανωτέρω αναφερόμενος ορισμός που αποδόθηκε προς την ειδική αγωγή, επεκτάθηκε προς την ευρύτερη διάσταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που παρέχονται προς τα παιδιά που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας ή προς τα παιδιά που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, εμπεριέχεται η παροχή διδακτικών μεθοδολογιών, που είναι ειδικά σχεδιασμένες προκειμένου να υποστηρίζονται από εξειδικευμένα και ειδικά προγράμματα. Τα εν λόγω

προγράμματα, με τη σειρά τους, είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένα, ώστε να παρέχονται προς τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε εκπαιδευτικούς χώρους που διαθέτουν τον απαιτούμενο εξοπλισμό και κατάλληλη διαρρύθμιση, έτσι ώστε να επέρχεται πλήρης κάλυψη των αναγκών των παιδιών που πάσχουν από αναπηρία ή αυτών που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Heward, 2011; O'brien et al., 2011).

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η παροχή, προς αυτά, ισότιμων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δεν ήταν ανέκαθεν δεδομένα ζητήματα. Η καθιέρωσή τους, αποτελεί απότοκο πολλών προσπαθειών, οι οποίες διήρκεσαν αρκετά χρόνια. Στο σημείο αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το γεγονός ότι ο πλήρης κοινωνικός αποκλεισμός των ανθρώπων που έπασχαν από οποιασδήποτε μορφής αναπηρία και η πλήρης κοινωνική τους απόρριψη, άρχισε να περιορίζεται από την δεκαετία του 1960, κατόπιν άσκησης κριτικής επί του ζητήματος της ξεχωριστής εκπαίδευσης των ανθρώπων αυτών (Morgan et al., 2019; DeMatthews et al., 2020).

Πιο συγκεκριμένα, εκείνη την εποχή, στην Αμερική, διαπιστώθηκε πως στα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης δεν πήγαιναν μόνο μαθητές που έπασχαν από κάποιο είδος αναπηρίας ή διέθεταν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και μαθητές που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά υπόβαθρα ή αυτοί που προέρχονταν από κοινωνικές μειονότητες (Darabkh et al., 2017; Humphries et al., 2018). Το συγκεκριμένο γεγονός, οδήγησε στην έξαρση πολλαπλών κινητοποιήσεων. Απώτερος σκοπός των κινητοποιήσεων αυτών ήταν η διεκδίκηση του δικαιώματος της εκπαιδευτικής ισοτιμίας. Τότε ήταν που είχε ξεκινήσει και η ανάπτυξη του λεγόμενου αναπηρικού κινήματος, το οποίο σηματοδότησε την μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό πρότυπο της αναπηρίας. Κατά τη διάρκεια των μετέπειτα δεκαετιών, και πιο συγκεκριμένα των δεκαετιών που μεσολάβησαν μεταξύ του 1970 – 1980, είχε ήδη ξεκινήσει η ανάπτυξη εναλλακτικών μοντέλων ένταξης. Τα μοντέλα αυτά περιελάμβαναν ισχυρές ερευνητικές και επιστημονικές δραστηριότητες. Μετά από την περίπτωση της Αμερικής, ακολούθησε το έντονο ενδιαφέρον της Ευρώπης για την ένταξη των αναπήρων μαθητών και των μαθητών που διακατέχονταν από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην ισότιμη εκπαίδευση. Έτσι, διαπιστώθηκε οριστικά ότι το ιατρικό μοντέλο κατέστη πλήρως της λειτουργικό και κατέληξε να αντικατασταθεί από το λεγόμενο κοινωνικό μοντέλο (De Graaf et al., 2018; Woods et al., 2018).

Έκτοτε, δόθηκε ακόμα μεγαλύτερη προσοχή στην εύκολη και ομαλή προσαρμογή των σχολικών μονάδων στις ανάγκες του μαθητικού κοινού. Κατά τη διάρκεια εκείνης της περιόδου, είχαν ήδη ξεκινήσει να γίνονται εμφανείς και οι πρώτες μεταρρυθμίσεις, επί του συγκεκριμένου ζητήματος, στην περίπτωση της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, κατά το έτος 1981, στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας θεσπίστηκε συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, από την πλευρά του οποίου θεσμοθετήθηκε η εκπαίδευση των μαθητών που πάσχουν από αναπηρίες και αυτών που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για ένα ζήτημα που πλέον ξεκίνησε να αποτελεί ευθύνη του ελληνικού κράτους. Ωστόσο, χώρος της ένταξης δεν είχε ακόμα αναπτυχθεί και η πρώτη αναφορά του πραγματοποιήθηκε ορισμένα χρόνια μετά (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Στην Ελλάδα, ο πιο πρόσφατος νόμος επί της ειδικής αγωγής και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο Ν.3699/2008. Στις εν λόγω νομοθετικές διατάξεις, επέρχεται μετονομασία της ειδικής αγωγής σε «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και των αναπήρων ατόμων σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στις ίδιες νομοθετικές διατάξεις, τονίστηκε ο δημόσιος χαρακτήρας της έννοιας και εφαρμογής της αγωγής και ότι μέσω αυτής προάγεται η ισότητα στις δοθείσες ευκαιρίες και η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των κοινωνικών τομέων. Όμως, ο συγκεκριμένος νόμος συνοδεύεται από μία σοβαρή αδυναμία, που αφορά την ιατρική σκιαγράφηση των ειδικών αναγκών και του τρόπου αναγνώρισής τους. Άτομα που χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τις εν λόγω πρόσφατες νομοθετικές διατάξεις, διατηρούνται σε ειδικά τμήματα ένταξης, κατόπιν εφαρμογής κλινικών κριτηρίων, τα οποία θα αξιολογούνται από τους αντίστοιχους αρμόδιους φορείς (Ζώνιου-Σιδέρη 2012).

Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, η περισσότερο αξιοσήμαντη αλλαγή παρατηρήθηκε κατά το έτος 1990. Πιο συγκεκριμένα, τότε ξεκίνησε να καθίσταται αντιληπτό, σε παγκόσμιο βεληνεκές, ότι τα προβλήματα δεν δημιουργούνται από τις νοητικές και σωματικές αναπηρίες των ανθρώπων, αλλά από τον τρόπο που η ίδια κοινωνία προσεγγίζει τους ανθρώπους αυτούς (Doherty, 2019).

2.2 Η Ένταξη των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Όταν ομιλούμε περί ένταξης, νοείται η ολιστική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς επίσης και την ισότιμη συμμετοχική τους δραστηριότητα στα κοινωνικά δρώμενα, κατ' αναλογία με τις δυνατότητές τους (Salend, 2001). Απώτερος σκοπός της ένταξης, είναι η λήψη ισότιμης αναγνώρισης και μάθησης από όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως. Έτσι, όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το αν πάσχουν από κάποια συγκεκριμένη αναπηρία ή αν είναι φυσιολογικοί, αντιμετωπίζονται ως ολοκληρωμένα άτομα από την ίδια την κοινωνία. Η παιδαγωγική της ένταξης, συγκεκριμένα, διέπεται από συγκεκριμένες αρχές. Σύμφωνα με τους εξής Ζώνιου- Σιδέρη (1998), αυτές οι αρχές είναι οι εξής:

(1) Το ισότιμο δικαίωμα του συνόλου των παιδιών για την πρόσβαση τους στη γενική εκπαίδευση.

(2) Εκ της ανωτέρω αρχής, προκύπτει η κατάργηση της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία διαχωρίζει τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους. Βάσει της αρχής αυτής παύει να ισχύει ο αποκλεισμός και η διαφοροποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, αποσκοπείται η βέλτιστη διαπαιδαγώγηση των εν λόγω παιδιών, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των παιδιών που δεν πάσχουν από κάποιου είδους αναπηρία.

(3) Συνυπόσταση του δίπτυχου αλληλεγγύης – συνεργασίας. Πρόκειται για μία εκ των βασικών ηθικών αρχών, από τις οποίες πρέπει απαραιτήτως να διέπεται η σχολική πραγματικότητα στη σύγχρονη εποχή.

(4) Η συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν χαρακτηρίζονται από κάποια συγκεκριμένη -φυσική ή κοινωνική- ιδιαιτερότητα ή όχι, στην εκπαίδευση.

(5) Προώθηση της προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε αυτό να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες από τις οποίες χαρακτηρίζονται τα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν πάσχουν από κάποια συγκεκριμένη αναπηρία ή όχι, ή από το αν χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται μέσω της υπόστασης και εφαρμογής προγραμμάτων που

χαρακτηρίζονται από ευελιξία και περιλαμβάνουν πλούσιες κοινωνικές δραστηριότητες.

(6) Η ένταξη πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζεται σε όλες τις κατηγορίες των παιδιών με ειδικές ανάγκες και όχι μόνο στις "παραδοσιακές" περιπτώσεις ειδικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να περιλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις των παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο πλαίσιο αυτής, πρέπει να αναδύονται μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται αφενός από σταθερότητα και αφετέρου από ψυχοκοινωνική δεκτικότητα.

(7) Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας πρέπει να περιλαμβάνονται εξατομικευμένες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες θα εφαρμόζονται προσωποποιημένα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο πλαίσιο των εν λόγω διδακτικών μεθόδων, θα πρέπει να αξιοποιούνται εναλλακτικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, απώτερος σκοπός των οποίων είναι η περαιτέρω ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων όλων των παιδιών.

(8) Η απόδοση έμφασης σε ζητήματα συνυφασμένα με τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω μετεκπαίδευση πρέπει να εμβαθύνει σε θέματα εφαρμοζόμενων πολιτικών ένταξης των μαθητών αυτών.

(9) Η αξιοποίηση των υφιστάμενων υποστηρικτικών δομών, οι οποίες συνοδεύονται από κοινωνικό χαρακτήρα και οι οποίες επικεντρώνονται αφενός στα ίδια τα παιδιά και αφετέρου στις οικογένειές τους, οι οποίες αναπτύσσουν στενό συνεργατικό πλαίσιο με το σχολείο.

(10) Η ενίσχυση της πεποίθησης ότι το σύνολο των μαθητών επωφελείται από την διαφορετικότητα, η οποία υφίσταται λόγω της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενισχύεται η πεποίθηση ότι ακόμα και η απλή παρουσία ενός παιδιού που πάσχει από σοβαρές σωματικές και διανοητικές αναπηρίες, μέσα σε μία σχολική τάξη και η συνύπαρξή του με τα υπόλοιπα φυσιολογικά παιδιά, είναι δυνατόν να οδηγήσει στην αλλαγή της σκέψης, της νοοτροπίας και της στάσης των υπολοίπων παιδιών απέναντι σε τέτοιου είδους περιπτώσεις.

(11) Η ενίσχυση της διατήρησης και της υπόστασης ανοιχτών σχολείων, αφενός προς την κοινωνία και αφετέρου στις οικογένειες των παιδιών, με απόδοση ιδιαίτερης

εμβάθυνσης στην ενδυνάμωση των σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης και συνεργασίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Κουρκούτας & Caldin, 2010).

2.3 Οι Μορφές Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η ομαλή ένταξη των παιδιών που διακατέχονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης, δύναται να πραγματοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ωστόσο, λόγω του ότι το φαινόμενο της ένταξης διακατέχεται από πολυδιάσταση, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της αναπηρίας που προαναφέρθηκε, εύλογη κρίνεται η αναγκαιότητα της μεμονωμένης και εξατομικευμένης εξέτασης της εκάστοτε περίπτωσης ένταξης. Η εν λόγω εξατομικευμένη προσέγγιση και εξέταση συμβάλλει στη βέλτιστη δυνατή διαδικασία της ένταξης ενός παιδιού στη γενική εκπαίδευση. Βάσει των ανωτέρω αναφερόμενων δεδομένων, απορρέουν δύο επιμέρους δυο οργανωτικές δομές ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012):

α) Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις. Στην προκειμένη περίπτωση δεν υφίσταται διαφοροποίηση στις σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αυτές είναι όμοιες με όσες συμμετέχουν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους.

β) Η υπαγωγή των μαθητών που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης. Στην περίπτωση αυτή προσφέρεται εξειδικευμένη υποβοήθηση, σε αυτά τα παιδιά, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν ομαλά και αποτελεσματικά στις κανονικές σχολικές μονάδες, με τη συνοδεία της απαιτούμενης εκπαιδευτικής βοήθειας. Συν τοις άλλοις, στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός των τμημάτων ένταξης είναι ειδικός σε περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτει επαρκές γνωστικό υπόβαθρο για τις δυνατότητες και τις υφιστάμενες ανάγκες των εν λόγω παιδιών. Επίσης, οι ειδικές γνώσεις που διαθέτει ο

εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τμήματα ένταξης αφορούν και εξειδικευμένες μαθησιακές μεθόδους που είναι σε θέση να εφαρμόσει στα παιδιά αυτά. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών κρατών, η ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπληκτικές ανάγκες και αναπηρίες έχει καταστεί μία επιτυχή διαδικασία. Στην περίπτωση της Ελλάδας, όμως, συναντώνται ακόμη δυσκολίες. Προκειμένου αυτές οι δυσκολίες να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά και προκειμένου να στεφθεί με απόλυτη επιτυχία η διαδικασία της ομαλής ένταξης των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη γενική εκπαίδευση, έχει προηγηθεί η διεξαγωγή σημαντικών ερευνών, όπως είναι επί παραδείγματι αυτές των Hutzler et al. (2019) και Wilhelmsen & Sorensen (2017). Οι έρευνες αυτές, συγκεκριμένα, εμβαθύνουν σε εκείνους τους προσδιοριστικούς παράγοντες που ασκούν επιρροή στη διαδικασία της ένταξης. Το δημιουργηθέν μοντέλο, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί δέχονται βοήθεια για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβαίνει στον διαχωρισμό των παραγόντων που δύνανται να επιδράσουν στην αποτελεσματικότητα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, ο εν λόγω διαχωρισμός καταλήγει στις κάτωθι αναφερόμενες διακρίσεις παραγόντων:

(1) Πρωτογενείς παράγοντες: πρόκειται για ένα σύνολο παραγόντων που καθίστανται υπεύθυνοι για την επιτυχή ή αποτυχή διαδικασία της ένταξης, πριν την έναρξη αυτής. Η προσωπικότητα του εκάστοτε μαθητή και τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής, ο τύπος της αναπηρίας από την οποία συνοδεύεται, η ένταση της αναπηρίας αυτής, οι σχολικές εγκαταστάσεις, το υφιστάμενο νομοθετικό και κανονιστικό πλαίσιο, η στάση της οικογένειας, η επάρκεια της προετοιμασίας του παιδιού, καθώς επίσης και η μεθοδική διδακτική, είναι ορισμένοι παράγοντες ιδιάζουσας σημασίας που παίζουν ρόλο στην επιτυχία της διαδικασίας της ένταξης (Finkelstein et al., 2019).

(2) Δευτερογενείς παράγοντες: Πρόκειται για ένα σύνολο παραγόντων που ασκούν επιρροή στον βαθμό συμμετοχικότητας του παιδιού, αφού έχει ολοκληρωθεί η ένταξη του σε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα ένταξης. Σε αυτό το σημείο, παράγοντες όπως είναι επί παραδείγματι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδί, η υγιής επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους συμμαθητές του, όπως επίσης και η αλληλεπίδρασή του με τους δασκάλους και τα υπόλοιπα παιδιά,

διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της ένταξης (Gregor & Campbell, 2001).

(3) Τριτογενείς παράγοντες: Πρόκειται για ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι είναι συνυφασμένοι με τους λόγους που είναι δυνατόν να ασκήσουν έμμεση επιρροή στους πρωτογενείς και δευτερογενείς, ανωτέρω αναφερόμενους παράγοντες. Χαρατηριστικά παραδείγματα τριτογενών παραγόντων είναι η στάση και οι πεποιθήσεις του κοινωνικού περίγυρου, όπως επίσης και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, στις οποίες το παιδί με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύναται να συμμετέχει (Hotulainen & Takala, 2013).

2.4 Οι Αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε Ζητήματα Ένταξης των Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Μέσω της αποσαφήνισης των όρων «αναπηρία» και «ένταξη» καθίσταται δυνατή η ευκολότερη ανάλυση των αντιλήψεων, οι οποίες διατηρούνται από την πλευρά των καθηγητών φυσικής αγωγής, αναφορικά με το ζήτημα της ένταξης των ατόμων που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας, στα μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης. Η εν λόγω ένταξη έχει καταστεί αντικείμενο ανάλυσης και διερεύνησης πολλών ερευνητών στο παρελθόν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι μελέτες και έρευνες των Rizzo & Vispoel (1991), των Sansi et al. (2021), των Schmidt-Gotz et al. (1994) και των Edwards et al. (2019). Τα αποτελέσματα και οι καταλήξεις, ωστόσο, άλλες φορές ευθυγραμμίζονται και άλλες φορές αποκλίνουν και τα τελικά συμπεράσματα καταλήγουν να συγκλίνουν ή να διαφέρουν αντίστοιχα.

Ένας από τους πρωταρχικούς αποδιδόμενους και δημοφιλέστερους ορισμούς των στάσεων διατυπώθηκε εν έτει 1935 από τον Allport, ο οποίος επισήμανε ότι η στάση θεωρείται ως μία «νευρική και νοερή κατάσταση ετοιμότητας», όπως αναφέρεται από τον Nichols (2019). Η εν λόγω κατάσταση, σύμφωνα με τον ίδιο, προκύπτει ένα σύνολο εμπειριών και επηρεάζει άμεσα τις αντιδράσεις ενός ανθρώπου σε διάφορες καταστάσεις συσχετιζόμενες με τον ίδιο. Όπως επισημαίνει ο Nichols (2019), οι αντιλήψεις δεν αντικατοπτρίζουν συμπεριφορικές καταστάσεις προς τα

βιώματα του ανθρώπου. Αντιθέτως, θεωρούνται ως καταστάσεις που προηγούνται της δράσης του ανθρώπου. Ορισμένοι εκ των παραγόντων που δύναται να ασκήσουν επιρροή στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι παράγοντες δημογραφικής και κοινωνικής φύσεως. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, το γνωστικό υπόβαθρο και η επαγγελματική εμπειρία, καθώς επίσης και η εξοικείωσή τους με ζητήματα διαχείρισης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι έρευνες, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στην εξέταση και ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, με βάση το φύλο τους, κατέληξαν σε αποτελέσματα αυξημένου ενδιαφέροντος. Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Papadopoulou et al. (2004), στην οποία το ερευνητικό δείγμα απαρτιζόταν από συνολικά 93 καθηγητές φυσικής αγωγής, προέκυψε ότι οι αντιλήψεις των γυναικών καθηγητριών ήταν θετικότερες ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εν συγκρίσει με τις αντίστοιχες των ανδρών. Η έρευνα του Kuester (2000) ευθυγραμμίστηκε με την ανωτέρω αναφερόμενη έρευνα ως προς τα εν λόγω συμπεράσματα. Η έρευνα των Schmidt – Gotz et al. (1994), προέβη στην εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς το ζήτημα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν συνολικά 5000 εκπαιδευτικοί. Από το εν λόγω ερευνητικό δείγμα, οι 3250 ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής διατηρούσαν περισσότερο ευνοϊκή στάση ως προς το ζήτημα της ένταξης, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Downs & Williams (1994). Ορισμένες επιπρόσθετες μελέτες, συν τοις άλλοις, επιβεβαίωσαν τα ανωτέρω αναφερόμενα αποτελέσματα. Οι Folsom-Meek et al. (1999) στην έρευνα που διεξήγαγαν συγκέντρωσαν ένα ερευνητικό δείγμα που απαρτιζόταν από συνολικά 192 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Η έρευνα αυτή εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα που επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα των Aloia et al. (1980).

Συν τοις άλλοις, εντοπίζονται επιπρόσθετες έρευνες που έχουν διεξαχθεί και οι οποίες δεν προέκυψαν με στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σύμφωνα με το φύλο τους. Μάλιστα, οι εν λόγω έρευνες δεν ήταν λίγες και χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών είναι οι έρευνες των Hodge et al. (2002), του Patrick (1987), των Kudlacek et al. (2002), καθώς επίσης και

αυτές των Rizzo & Wright (1988), των DePauw & Goc Karp (1990), των Duchane & French (1998) και των Hodge & Jansma (1999).

Πέραν των ανωτέρω, δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και οι οποίες είναι επικεντρωμένες στη μελέτη των αντιλήψεων καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση στο μάθημά τους, παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ομιλούμε για έρευνες που συνέκριναν τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την ηλικία τους. Οι έρευνες αυτές, εν τέλει κατέληξαν σε δυσδιάστατα και όχι πάντα ευθυγραμμισμένα συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, οι έρευνες, στις οποίες προέκυψε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής καθίστανται περισσότερο αρνητικές, όσο αυξάνεται η ηλικία, είναι αυτές των Rizzo & Kirkendall (1995), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 226 καθηγητές φυσικής αγωγής, αλλά και η έρευνα που διεξήχθη από την πλευρά των DePauw & Goc Karp (1990). Οι μεν Rizzo & Wright (1998), ωστόσο, πραγματοποίησαν και μία ακόμα παρεμφερή έρευνα, πιο πρόσφατη, στην οποία αποδεικνύουν ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν ασκεί επιρροή στις εν λόγω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Στην πιο πρόσφατη αυτή έρευνά τους, συμμετείχαν συνολικά 137 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής. Με το συμπέρασμα αυτό ευθυγραμμίστηκαν και οι μελέτες των Rizzo & Vispoel (1991). Οι εν λόγω έρευνες, επομένως, δεν κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία.

Αναφορικά με τις ακαδημαϊκές γνώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, ως ενός προσδιοριστικού παράγοντα που επηρεάζει την στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ασχολήθηκε η έρευνα των Hutzler et al. (2005). Πρόκειται για μία έρευνα που απευθύνθηκε σε ένα ερευνητικό δείγμα της τάξεως των 153 φοιτητών φυσικής αγωγής. Η έρευνα αυτή κατέληξε στα εξής πορίσματα:

α) η συμμετοχή των συμμετεχόντων στην έρευνα, σε μαθήματα που ήταν συνυφασμένα με την αναπηρία επιδρούσε θετικά στις επικρατούσες αντιλήψεις, τη στιγμή κατά την οποία συνέβαλε στην επικράτηση θετικότερων αντιλήψεων

β) όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μαθημάτων που παρακολουθούσαν οι συμμετέχοντες και τα οποία είχαν σχέση με την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο θετικότερες αντιλήψεις επικρατούσαν

γ) οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία σε θέματα ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, κατέληξαν να έχουν θετικότερες αντιλήψεις.

Όπως επισήμαναν οι Kudlacek et al. (2002), ένα στοιχείο που λειτουργούσε θετικά στις διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στο θέμα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν η εξειδίκευσή τους στην ειδική αγωγή. Το ανωτέρω ευθυγραμμίζεται και με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Kozub & Porretta (1998). Οι τελευταίοι αναφερόμενοι ερευνητές επισήμαναν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ήταν θετικές ως προς το εν λόγω αναφερόμενο ζήτημα της ένταξης, αλλά ο παράγων της απουσίας επαρκούς γνωστικού υποβάθρου, οδηγούσε στην αντίληψη της υπόστασης ανικανότητας από την πλευρά τους, ώστε να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν επαρκώς και πλήρως στις ανάγκες ένταξης των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορες αθλητικές δραστηριότητες, όπως επισημαίνεται από τους Kozub & Porretta (1998).

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί και είναι επικεντρωμένες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, με κριτήριο το είδος και τον τύπο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ορισμένων μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Rizzo & Vispoel (1991) κατέληξε στο ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται θετικότερη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, εν συγκρίσει με τα παιδιά που πάσχουν από ελαφρές αναπηρίες διανοητικής φύσεως ή συμπεριφορικές διαταραχές. Η έρευνα των Hodge & Jansma (1998) και των Βαπορίδη, κ.α. (2005) αποδεικνύουν ευθυγράμμιση με το ανωτέρω αναφερόμενο συμπέρασμα. Η έρευνα της Pearson (2003) κατέληξε στο ότι τα παιδιά που συνοδεύονται από ειδικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες κατέληγαν να δημιουργούν μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων στο στάδιο της ενσωμάτωσής τους, συγκριτικά με τα παιδιά που έπασχαν από κινητικής φύσεως αναπηρίες. Με αυτό ευθυγραμμίζεται και η έρευνα του Shanker (1995). Η έρευνα των Nilholm & Göransson (2017) επισήμανε ότι η ενσωμάτωση των μαθητών που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας δεν είναι απόλυτα ρεαλιστική, όταν ομιλούμε για περιπτώσεις σοβαρών αναπηριών.

Αν και σε γενικές γραμμές, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι θετικότερες προς την περίπτωση των μαθητών που διαθέτουν μαθησιακές

δυσκολίες ή καθυστέρηση νοητικής φύσεως, εν συγκρίσει με την περίπτωση των παιδιών που διαθέτουν κινητικής φύσεως αναπηρίες, ωστόσο, ορισμένες άλλες έρευνες δεν καταλήγουν στον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις που κρατούν οι καθηγητές του μαθήματος της φυσικής αγωγής σχετικά με την κατηγορία, τη φύση και το είδος της αναπηρίας από την οποία πάσχει ένας μαθητής. Τέτοιες έρευνες είναι αυτές που διεξήχθηκαν από τους Zanandrea & Rizzo (1998) και τους Downs & Williams (1994), καθώς επίσης και οι μελέτες των Schmidt-Gotz et al. (1994), Stewart (1991) και των Tant & Watelain (2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός Έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συν τοις άλλοις, ερευνητικός σκοπός είναι ο εντοπισμός διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής με βάση τα δημογραφικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για λόγους κάλυψης του ανώτερου αναφερόμενου ερευνητικού σκοπού επιδιώκεται η απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

(1) Ποια είναι η περισσότερο και ποια λιγότερο επικρατέστερη αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής, αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής;

(2) Ποια είναι η γενικότερη αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της ειδικής αγωγής;

(3) Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

3.3 Στάδια και Διαδικασία

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα, η ερευνήτρια ακολούθησε τα ακόλουθα επιμέρους στάδια:

(1) Αποσαφηνίστηκε ο σκοπός της έρευνας.

(2) Διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που θα καλύψουν τον ανωτέρω τιθέμενο στόχο.

(3) Η ερευνήτρια αποφάσισε αν θα διεξάγει ποσοτική ή ποιοτική έρευνα. Επειδή η ίδια αξιολόγησε ότι μπορούσε να έχει πρόσβαση σε επαρκές ερευνητικό δείγμα προκειμένου να υποστηριχθεί ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, αλλά και επειδή θεωρήθηκε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα θα καλύπτονταν επαρκέστερα μέσω ποσοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, εν τέλει επικράτησε η ποσοτική έρευνα που θα είναι βασισμένη σε ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις.

(4) Ολοκληρώθηκε η δημιουργία του ερωτηματολογίου, που αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε έτσι ώστε να είναι εφικτή η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο σημείο αυτό, διευκρινίζεται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν με τέτοιον τρόπο, ώστε να δύνανται να απαντηθούν κατόπιν της ολοκλήρωσης της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου, δηλαδή κατόπιν της διεξαγωγής στατιστικής ανάλυσης περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Έτσι, τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τον προσδιορισμό των περισσότερο και λιγότερο δημοφιλών αντιλήψεων και τον προσδιορισμό της γενικής εικόνας που προέκυψε από τη γενική αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής, διαμορφώθηκαν ώστε να δύνανται να απαντηθούν μέσω της εξαγωγής μέσων τιμών στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήματα που αφορούσαν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαμορφώθηκε με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι δυνατή η απάντησή του μέσω στατιστικού ελέγχου διαφορών, που εμπίπτει στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής. Συν τοις άλλοις, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν με τέτοιον τρόπο, ώστε να καλύψουν ολιστικά το προς διερεύνηση ζήτημα, ήτοι τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πιο αναλυτικά, από τη μία πλευρά κρίθηκε σκόπιμη η αποσαφήνιση των

λιγότερο και περισσότερο δημοφιλών αντιλήψεών τους, εν συνεχεία η ακολούθηση της αξιολόγησης της γενικής διαμορφωθείσας εικόνας των αντιλήψεών τους και τέλος, ο εντοπισμός διαφορών στις αντιλήψεις τους, με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

(5) Αποστολή του ερευνητικού εργαλείου σε ένα πιλοτικό δείγμα 10 καθηγητών φυσικής αγωγής, για λόγους διεξαγωγής του πιλοτικού τεστ αυτού. Στο πλαίσιο του πιλοτικού τεστ του ερωτηματολογίου, οι 10 συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να στείλουν στην ερευνήτρια τα σχόλιά τους αναφορικά με το ερωτηματολόγιο και την ευκολία συμπλήρωσής του από πλευράς τους. Έτσι, βάσει των σχολίων του εν λόγω δείγματος των 10 καθηγητών φυσικής αγωγής, στο ερωτηματολόγιο θα γίνονταν όλες οι απαραίτητες αλλαγές και διορθώσεις, προκειμένου αυτό να λάβει την τελική του μορφή και να αποσταλεί οριστικά στον ερευνητικό πληθυσμό. Η διαδικασία του πιλοτικού τεστ διήρκεσε συνολικά μία εβδομάδα. Τα αποτελέσματα του πιλοτικού τεστ ήταν θετικά, καθώς και οι 10 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής ανέφεραν ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εύκολη και τα ερωτήματα ήταν απόλυτα κατανοητά. Κανείς δεν πρότεινε κάποια αλλαγή ή διόρθωση στις ερωτήσεις. Κατόπιν της ολοκλήρωσης αυτού, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή και ήταν έτοιμο προς αποστολή στον πληθυσμό της έρευνας.

(6) Μεταφορά του ερωτηματολογίου στην διαδικτυακή πλατφόρμα Google forms.

(7) Αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στον ερευνητικό πληθυσμό, δηλαδή σε καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(8) Συλλογή συνολικά 102 απαντημένων ερωτηματολογίων, που σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελείται από 102 καθηγητές φυσικής αγωγής που προέρχονται τόσο από την πρωτοβάθμια, όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(9) Κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, πριν τη μεταφορά τους στο SPSS (έκδοση 23), δηλαδή μετατράπηκαν οι λεκτικές απαντήσεις σε ποσοτικές.

(10) Μεταφέρθηκαν τα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα στο SPSS.

(11) Ξεκίνησε η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων, όπου χρησιμοποιήθηκε τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική.

(12) Απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

(13) Διαμορφώθηκαν τα τελικά συμπεράσματα.

3.4 Ερευνητικό Δείγμα και Μέθοδος Δειγματοληψίας

Το ερευνητικό δείγμα απαρτίζεται από συνολικά 102 καθηγητές φυσικής αγωγής, οι οποίοι προέρχονται αφενός από την πρωτοβάθμια και αφετέρου από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας, χωρίς να γίνει εξειδίκευση σε συγκεκριμένη Περιφέρεια. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή είναι η λεγόμενη δειγματοληψία ευκολίας. Επιπροσθέτως, ακολουθήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι παραλήπτες του ερωτηματολογίου παροτρύνθηκαν να το προωθήσουν σε συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, μόλις οι ίδιοι ολοκλήρωναν την συμπλήρωσή του. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλιζόταν η ταχύτερη συγκέντρωση μεγαλύτερου ερευνητικού δείγματος.

3.5 Ερευνητικό Εργαλείο – Ερωτηματολόγιο

Το ερευνητικό εργαλείο είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο (παράρτημα Ι). Το ερωτηματολόγιο, αναλυτικότερα, διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος συλλέγονται δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία για την έρευνα. Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος για το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 12 ερωτήσεις της 5-βάθμιας κλίμακας Likert. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο αποτελείται αποκλειστικά από ερωτήματα κλειστού τύπου. Αυτό σημαίνει ότι συμμετέχοντες δεν είχαν την επιλογή να δώσουν την δική τους λεκτική απάντηση στις επιμέρους ερωτήσεις, αλλά απαντούσαν σε αυτές επιλέγοντας τις ήδη δοθείσες απαιτητικές επιλογές που ταιριάζουν στην περίπτωσή τους.

Τα ερωτήματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με κριτήριο τα δημογραφικά δεδομένα που έπρεπε να συλλεχθούν ώστε να καλυφθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα του εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Τα ερωτήματα του δεύτερου σκέλους, επίσης, διαμορφώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με βάση δεδομένα και πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επομένως, οι ερωτήσεις του δευτέρου σκέλους διαμορφώθηκαν έτσι, που εν τέλει να δύναται η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα άλλων μελετών και ερευνών που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αναλυτικότερα, οι αντιλήψεις «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην συναναστροφή τους με τα άτομα με αναπηρία», «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών» και «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές την συνεργασία» διαμορφώθηκαν με αφορμή τις έρευνες των Gregor & Campbell (2001) και Hotulainen & Takala (2013), η αντίληψη «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διευκολύνει την διδακτική διαδικασία του μαθήματος» διαμορφώθηκε με αφορμή τη μελέτη του Pearson (2003), η αντίληψη «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενθαρρύνει τους μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους γύρω τους» διαμορφώθηκε με αφορμή τη μελέτη των González Contreras et al. (2020), η αντίληψη «Με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, η προετοιμασία και ο προγραμματισμός του μαθήματος γίνονται ευκολότερα» διαμορφώθηκε με αφορμή τη μελέτη των Kourakli et al. (2017), η αντίληψη «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους» και «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους» διαμορφώθηκε με αφορμή τη μελέτη των Baumert et al. (2017), οι αντιλήψεις «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία», «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τους κάνει να νιώθουν

ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές» και «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά στην μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία» διαμορφώθηκαν με αφορμή τη μελέτη των Contreras et al. (2020) και τέλος, η αντίληψη «Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας» διαμορφώθηκε με αφορμή τη μελέτη των Takriti et al. (2020).

3.6 Διαδικασία Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων και Επεξεργασία

Όπως περιγράφηκε ανωτέρω, ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν αφού το ερωτηματολόγιο καταχωρήθηκε στην διαδικτυακή πλατφόρμα Google forms και στη συνέχεια εστάλη διαδικτυακά στον ερευνητικό πληθυσμό, μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Λόγω του ότι, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας, δεν είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε το ποσοστό απόκρισης του ερευνητικού πληθυσμού, δηλαδή δεν είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε το ακριβές ποσοστό των παραληπτών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, με βάση τον συνολικό αριθμό των γενικών παραληπτών του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά, μέσω ανάρτησής του σε διαδικτυακές ομάδες και forums εκπαιδευτικών, αφού προηγουμένως ζητήθηκε η συμπλήρωσή του από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Για τον λόγο αυτόν δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε από ποια σχολεία προέρχονται οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος και από ποιες περιοχές της Ελλάδας. Όπως προαναφέρθηκε, ωστόσο, για τη συμμετοχή εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στο ερευνητικό δείγμα δεν είχαν τεθεί γεωγραφικά περιοριστικά κριτήρια για τα σχολεία που εργάζονταν, αρκεί να λειτουργούν εντός ελληνικής επικράτειας στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, διευκρινίζεται πως υπήρχε διαρκής παρακολούθηση των συλλεγόμενων απαντήσεων, σε πραγματικό χρόνο, μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google forms. Απώτερος σκοπός ήταν η συλλογή τουλάχιστον 100 ερωτηματολογίων και μόλις αυτό συνέβη, διακόπηκε η δυνατότητα συλλογής περαιτέρω απαντήσεων. Ο λόγος που απώτερος σκοπός ήταν η συλλογή τουλάχιστον

100 ερωτηματολογίων είναι γιατί σε πολλές έρευνες που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, ο αριθμός του ερευνητικού δείγματος ήταν 100 άτομα, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις έρευνες των Pássaro et al. (2019) και των Alghamdi et al. (2017).

Κατόπιν, λήφθηκε αυτόματα το αρχείο excel με όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, από την διαδικτυακή πλατφόρμα Google forms. Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα, δηλαδή μετατράπηκαν από λεκτικές απαντήσεις σε ποσοτικές. Κατόπιν, μεταφέρθηκαν όλες οι απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος στο στατιστικό λογισμικό SPSS. Έτσι, ξεκίνησε η στατιστική ανάλυση αυτών, μέσω της αξιοποίησης της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Αρχικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν μέσω της περιγραφικής στατιστικής, δηλαδή μέσω χρησιμοποίησης συχνότητας, αθροιστικής συχνότητας, ποσοστού, τυπικής απόκλισης και μέσων τιμών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι εφικτή η ομαδοποίηση όλων των ερωτημάτων του δεύτερου μέρους για την διαμόρφωση της μεταβλητής των αντιλήψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στη συνέχεια, ακολούθησε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν θα ακολουθήσουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι για την διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών. Κατόπιν, ακολούθησε η αξιοποίηση της επαγωγικής στατιστικής, μέσω τις παραθέσεις στατιστικών ελέγχων εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών.

3.7 Ζητήματα Ερευνητικής Ηθικής

Οι παραλήπτες του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για τον σκοπό και την χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, παροτρύνθηκαν να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια σε περίπτωση κατά την οποία είχαν οποιαδήποτε απορία αναφορικά με την παρούσα έρευνα. Συν τοις άλλοις, κατέστησαν ενήμεροι για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους στην έρευνα αυτή, καθώς επίσης και για το γεγονός ότι από την εν λόγω συμμετοχή δεν απορρέει κανένα οικονομικό όφελος ούτε για τον ερευνητή αλλά ούτε και για τους συμμετέχοντες. Τέλος, ενημερώθηκαν ότι δεν θα τεθεί στη δημοσιότητα και γενικότερα, ότι δε θα διαρρεύσει κάποιο προσωπικό και ευαίσθητο δεδομένο τους. Άλλωστε, για τον λόγο αυτόν, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά και κατόπιν της ολοκλήρωσης αυτού, οι συμμετέχοντες δεν κλήθηκαν να συμπληρώσουν κάποιο προσωπικό και ευαίσθητο δεδομένο τους, παρά μόνο να δώσουν απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

3.8 Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν συνοδεύεται από κάποιον επιπρόσθετο περιορισμό, πέραν ενός. Ο μοναδικός περιορισμός της έρευνας αυτής αφορά το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε απαρτίζεται από 102 καθηγητές φυσικής αγωγής, που προέρχονται από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γίνεται λόγος για έναν ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων μέσω του οποίου μπορούν να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα για την παρούσα έρευνα. Δεν είναι επαρκές όμως, αν είναι επιθυμητή η γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής. Αυτό

σημαίνει ότι ναι μεν ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι επαρκής μόνο για λόγους ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας, καθώς και άλλες παρεμφερείς έρευνες έχουν κινηθεί σε ίδιο μέγεθος ερευνητικού δείγματος, αλλά δεν είναι αρκετός ο αριθμός των συμμετεχόντων για να γενικευτούν τα συμπεράσματα στην εν γένει ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

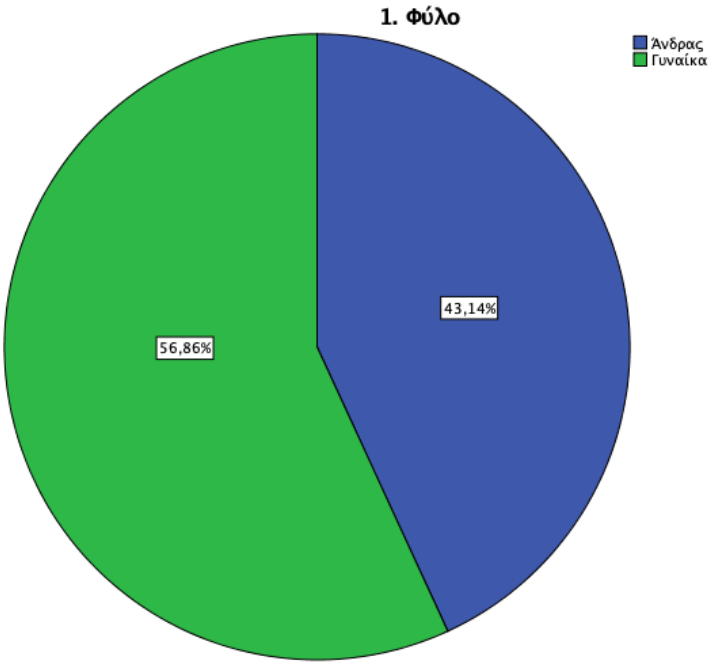
4.1 Δημογραφικά Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο αποσκοπεί στην συλλογή κοινωνικών και δημογραφικών πληροφοριών για το ίδιο το ερευνητικό δείγμα, δηλαδή για τους 102 καθηγητές φυσικής αγωγής που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	44	43,1	43,1	43,1
	Γυναίκα	58	56,9	56,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 1



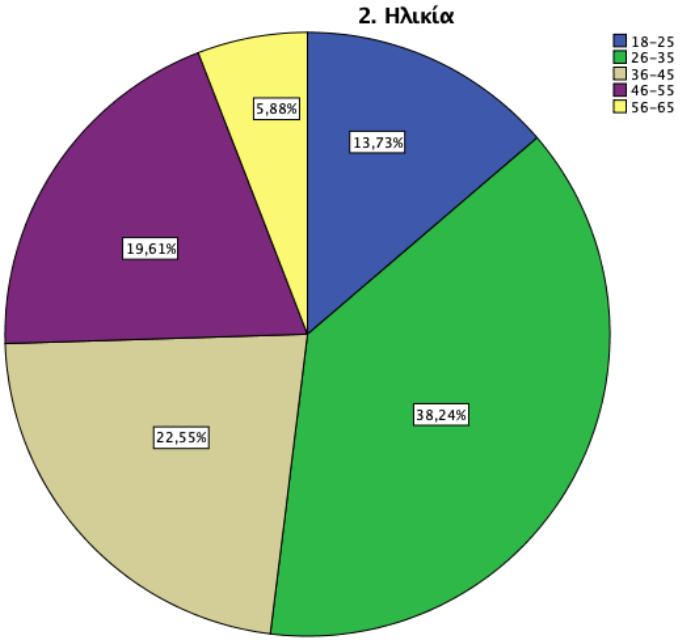
Διάγραμμα 1

Από τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι το 56,9% του ερευνητικού δείγματος απαρτίζεται από γυναίκες και το υπόλοιπο 43,1% απαρτίζεται από άνδρες. Δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	14	13,7	13,7	13,7
	26-35	39	38,2	38,2	52,0
	36-45	23	22,5	22,5	74,5
	46-55	20	19,6	19,6	94,1
	56-65	6	5,9	5,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 2



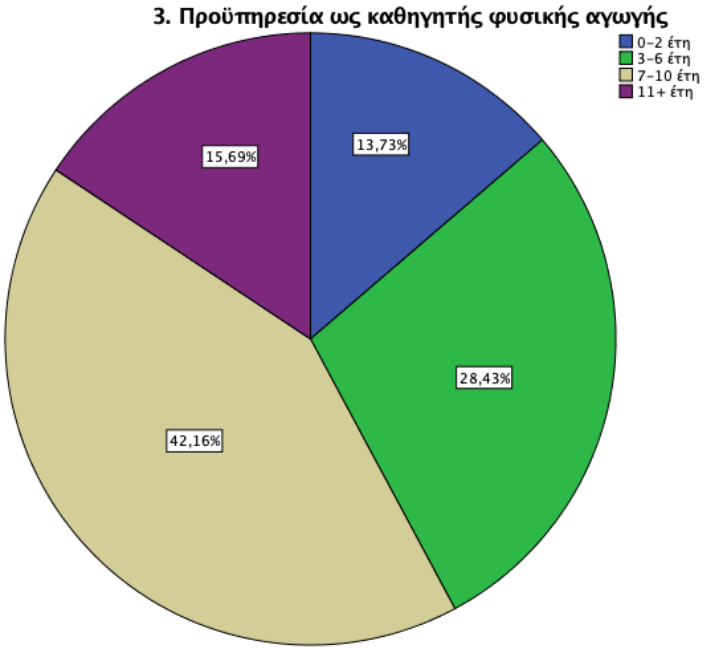
Διάγραμμα 2

Από τα ανωτέρω δεδομένα παρατηρείται ποικιλομορφία στις ηλικιακές κατηγορίες, στις οποίες υπάγεται το ερευνητικό δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 38,2% απαρτίζεται από καθηγητές ηλικίας μεταξύ 26 – 35 ετών. Στη συνέχεια, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτό του 22,5%, το οποίο αντιστοιχεί στους καθηγητές φυσικής αγωγής που ηλικιακά κυμαίνονται μεταξύ 36 – 45 ετών. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό είναι αυτό του 19,6% των καθηγητών φυσικής αγωγής, που ηλικιακά υπάγονται μεταξύ 46 – 55 ετών. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα ποσοστό της τάξεως του 13,7% των καθηγητών φυσικής αγωγής που ηλικιακά κυμαίνονται μεταξύ 18 – 25 ετών. Τέλος, η μειοψηφία του 5,9% των καθηγητών φυσικής αγωγής δήλωσε ότι ηλικιακά κυμαίνεται μεταξύ 56 – 65 ετών. Το γεγονός της υπόστασης ποικιλομορφίας στην ηλικιακή κατηγορία, στην οποία υπάγονται οι καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος, είναι θετικό, διότι σημαίνει ότι συλλέχθηκαν οι αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής που δεν προέρχονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία από μία ηλικιακή κατηγορία. Έτσι, θα μας δοθεί σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό η ευκαιρία να εξάγουμε αξιόπιστα αποτελέσματα από τον στατιστικό έλεγχο του εντοπισμού σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής με βάση τον παράγοντα της ηλικίας τους.

3. Προϋπηρεσία ως καθηγητής φυσικής αγωγής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2 έτη	14	13,7	13,7	13,7
	3-6 έτη	29	28,4	28,4	42,2
	7-10 έτη	43	42,2	42,2	84,3
	11+ έτη	16	15,7	15,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 3



Διάγραμμα 3

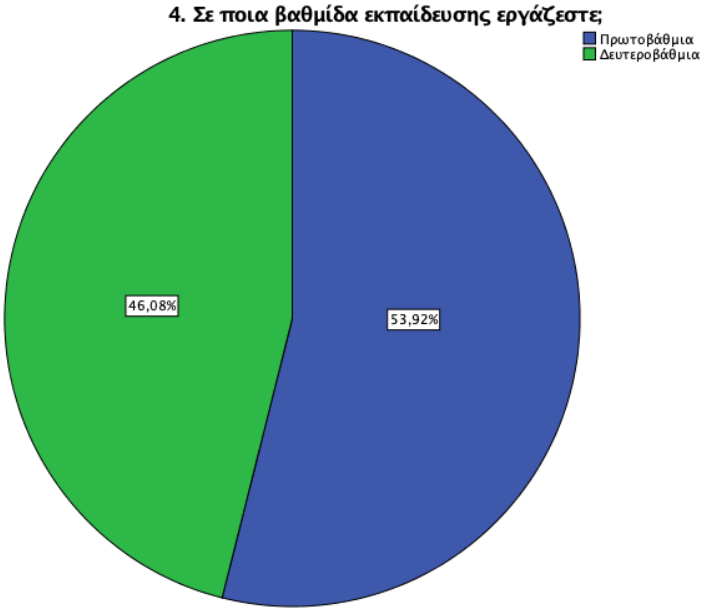
Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ποικιλομορφία στις απαντήσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος ως προς την προϋπηρεσία τους στην συγκεκριμένη θέση εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 42,2% των καθηγητών φυσικής αγωγής δήλωσαν ότι διαθέτουν προϋπηρεσία που κυμαίνεται μεταξύ 7-10 ετών, τη στιγμή κατά την οποία το 28,4% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία μεταξύ 3-6 ετών. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα ποσοστό της τάξεως του 15,7% δείγματος που δήλωσε προϋπηρεσία

άνω των 10 ετών και τέλος, το 13,7% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία μέχρι και 2 έτη στην συγκεκριμένη θέση εργασίας. Ομοίως με ανωτέρω, η εντοπισμένη ποικιλομορφία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους, κρίνεται θετική, λόγω του ότι θα μας επιτρέψει την εξαγωγή αξιόπιστων στατιστικών αποτελεσμάτων μέσω του ελέγχου εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής με κριτήριο την προϋπηρεσία τους.

4. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια	55	53,9	53,9	53,9
	Δευτεροβάθμια	47	46,1	46,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 4



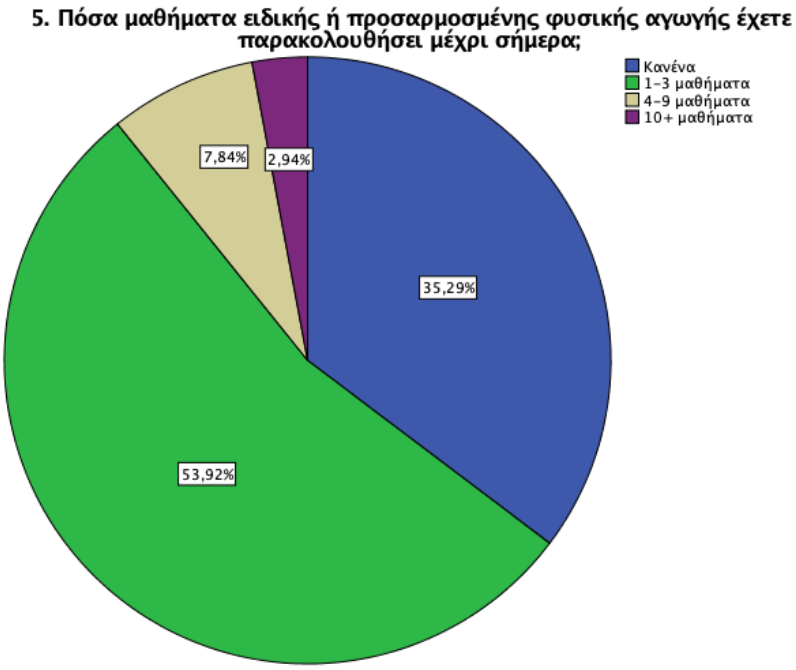
Διάγραμμα 4

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται ότι το 53,9% του ερευνητικού δείγματος απασχολείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 46,1% απασχολείται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν υπάρχει, επομένως, μεγάλη απόκλιση στους καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων.

5. Πόσα μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	36	35,3	35,3	35,3
	1-3 μαθήματα	55	53,9	53,9	89,2
	4-9 μαθήματα	8	7,8	7,8	97,1
	10+ μαθήματα	3	2,9	2,9	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 5



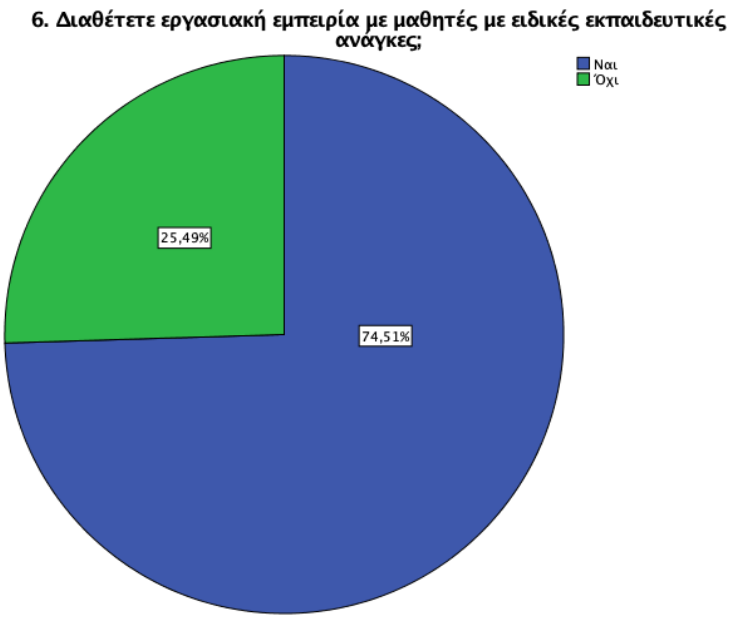
Διάγραμμα 5

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται ότι το 53,9% των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει μέχρι στιγμής 1-3 μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα ποσοστό της τάξεως του 35,3%, το οποίο αντιστοιχεί στους καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος που δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα μάθημα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής. Ήδη έχει συμπληρωθεί η συντριπτική πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος (89,2%), η οποία αντιστοιχεί στους καθηγητές φυσικής αγωγής που δήλωσαν χαμηλή παρακολούθηση τέτοιου είδους μαθημάτων. Στη συνέχεια, ακολουθεί το 7,8% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει, μέχρι στιγμής, 4-9 μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής και τέλος, η μειοψηφία του 2,9% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει άνω των δέκα εν λόγω μαθημάτων. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει χαμηλά επίπεδα παρακολούθησης από τους καθηγητές φυσικής αγωγής του παρόντος ερευνητικού δείγματος, σε μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής.

6. Διαθέτετε εργασιακή εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	76	74,5	74,5	74,5
	Όχι	26	25,5	25,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 6



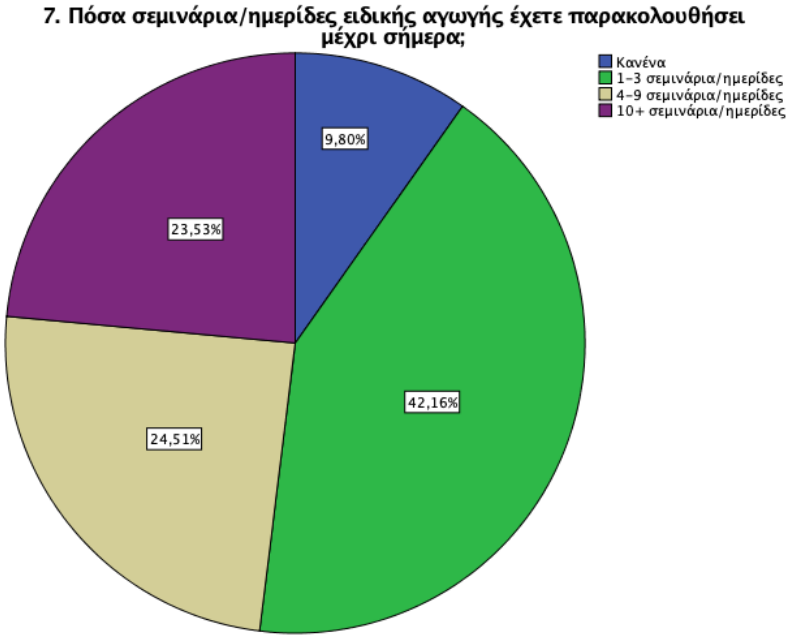
Διάγραμμα 6

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι η πλειοψηφία του 74,5% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ότι διαθέτει εργασιακή εμπειρία με μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και το υπόλοιπο 25,5% δήλωσε ότι δεν διαθέτει τέτοιου είδους εμπειρία.

7. Πόσα σεμινάρια/ημερίδες ειδικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κανένα	10	9,8	9,8	9,8
	1-3 σεμινάρια/ημερίδες	43	42,2	42,2	52,0
	4-9 σεμινάρια/ημερίδες	25	24,5	24,5	76,5
	10+ σεμινάρια/ημερίδες	24	23,5	23,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 7



Διάγραμμα 7

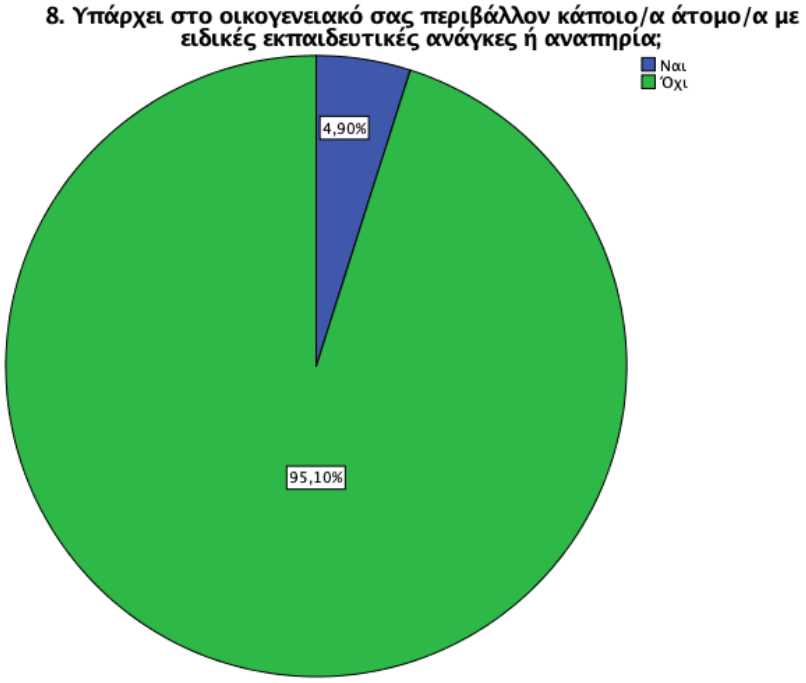
Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 42,2% των καθηγητών φυσικής αγωγής που συμμετέχουν στο παρόν ερευνητικό δείγμα δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει 1-3 σεμινάρια/ημερίδες ειδικής αγωγής, μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια, ακολουθείται 24,5% του ερευνητικού δείγματος που δήλωσε παρακολούθηση 4-9 σεμιναρίων – ημερίδων ειδικής αγωγής. Κατόπιν, ακολουθεί ένα ποσοστό της τάξεως του 23,5% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος, Που δήλωσαν παρακολούθηση άνω των 10 σεμιναρίων – ημερίδων ειδικής αγωγής. Τέλος, το 9,8% ερευνητικού δείγματος δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο– ημερίδα ειδικής αγωγής μέχρι στιγμής.

8. Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον κάποιο/α άτομο/α με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	5	4,9	4,9	4,9
	Όχι	97	95,1	95,1	100,0

Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 8



Διάγραμμα 8

Από τα ανωτέρω παρατιθέμενα δεδομένα φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 95,1% των καθηγητών φυσικής αγωγής που συμμετέχουν στο ερευνητικό δείγμα, δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο που πάσχει από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποιο είδος αναπηρίας. Η συντριπτική μειοψηφία του 4,9% του ερευνητικού δείγματος απάντησε θετικά.

4.2 Αποτελέσματα Αντιλήψεων

Στο σημείο αυτό, παρατίθενται τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, απώτερος σκοπός του οποίου είναι η συλλογή των αντιλήψεων των 102 καθηγητών φυσικής αγωγής, ως προς το ζήτημα της ένταξης των μαθητών

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αρχικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται μέσω της περιγραφικής στατιστικής.

1. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην συναναστροφή τους με τα άτομα με αναπηρία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	5,9	5,9	5,9
	Συμφωνώ	54	52,9	52,9	58,8
	Συμφωνώ απόλυτα	42	41,2	41,2	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 9

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 5,9% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην συναναστροφή τους με τα άτομα που πάσχουν από κάποιο είδος αναπηρίας. Το υπόλοιπο ερευνητικό δείγμα δήλωσε ότι συμφωνεί. Κανένας συμμετέχων δεν έδωσε αρνητική απάντηση, που συνεπάγεται διαφωνία.

2. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διευκολύνει την διδακτική διαδικασία του μαθήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	31	30,4	30,4	30,4
	Συμφωνώ	54	52,9	52,9	83,3

Συμφωνώ απόλυτα	17	16,7	16,7	100,0
Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 10

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 30,4% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, αλλά ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διευκολύνει την διδακτική διαδικασία του συγκεκριμένου μαθήματος. Το υπόλοιπο ερευνητικό δείγμα δήλωσε ότι συμφωνεί με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ κανένας καθηγητής φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος του δεν δήλωσε διαφωνία.

3. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενθαρρύνει τους μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους γύρω τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	43	42,2	42,2	42,2
	Συμφωνώ απόλυτα	59	57,8	57,8	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 11

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 57,8% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση ότι ένταξη των μαθητών με ειδικές απαιτητικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενθαρρύνει τους μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους γύρω τους. Το υπόλοιπο 42,2% δήλωσε ότι συμφωνεί με την συγκεκριμένη πρόταση, ενώ κανένας από τους καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δεν δήλωσε μέτρια συμφωνία ή διαφωνία.

4. Με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η προετοιμασία και ο προγραμματισμός του μαθήματος γίνονται ευκολότερα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	34	33,3	33,3	33,3
	Συμφωνώ	41	40,2	40,2	73,5
	Συμφωνώ απόλυτα	27	26,5	26,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 12

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 33,3% καθηγητών φυσικής αγωγής του παρόντος ερευνητικού δείγματος δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, αλλά ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η προϋπηρεσία και ο προγραμματισμός του μαθήματος φυσικής αγωγής καθίστανται ευκολότερα. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν και κανένας δεν δήλωσε διαφωνία.

5. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	35	34,3	34,3	34,3
	Συμφωνώ απόλυτα	67	65,7	65,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 13

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 65,7% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε απόλυτη συμφωνία ναι το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές επενδυτικές

ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών. Το υπόλοιπο 34,3% δήλωσε ότι απλά συμφωνεί, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε μέτρια συμφωνία ή διαφωνία.

6. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	9	8,8	8,8	8,8
	Συμφωνώ	55	53,9	53,9	62,7
	Συμφωνώ απόλυτα	38	37,3	37,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 14

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι η μειοψηφία του 8,8% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ουδετερότητα αναφορικά με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ασκεί θετική επίδραση στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Το υπόλοιπο ερευνητικό δείγμα δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω πρόταση ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν δήλωσε διαφωνία.

7. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	33	32,4	32,4	32,4
	Συμφωνώ απόλυτα	69	67,6	67,6	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 15

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 67,6% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος συμφώνησαν απόλυτα με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με την ανωτέρω παρατιθέμενη πρόταση. Κανένας από τους συμμετέχοντες καθηγητές φυσικής αγωγής δεν δήλωσε μέτρια συμφωνία ή διαφωνία.

8. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές την συνεργασία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	5,9	5,9	5,9
	Συμφωνώ	43	42,2	42,2	48,0
	Συμφωνώ απόλυτα	53	52,0	52,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 16

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι η συντριπτική μειοψηφία του 5,9% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε ουδετερότητα σχετικά με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές την συνεργασία. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες συμφωνούν, ενώ κανένας δεν διαφώνησε.

9. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	12	11,8	11,8	11,8
	Συμφωνώ	44	43,1	43,1	54,9
	Συμφωνώ απόλυτα	46	45,1	45,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 17

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 11,8% των καθηγητών φυσικής αγωγής της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, αλλά ούτε διαφωνούν με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, δεν μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας. Το υπόλοιπο ερευνητικό δείγμα δήλωσε συμφωνία με την πρόταση αυτή, ενώ κανένας δεν δήλωσε ότι διαφωνεί.

10. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους κάνει να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	35	34,3	34,3	34,3
	Συμφωνώ απόλυτα	67	65,7	65,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 18

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 65,7% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δήλωσαν ότι συμφωνώ απόλυτα με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τους κάνει να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές. Το υπόλοιπο 34,3% δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω παρατιθέμενη πρόταση. Κανένας από τους συμμετέχοντες καθηγητές φυσικής αγωγής δεν δήλωσε μέτρια συμφωνία ή διαφωνία.

11. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	35	34,3	34,3	34,3
	Συμφωνώ απόλυτα	67	65,7	65,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 19

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 65,7% του ερευνητικού δείγματος δήλωσε απόλυτη συμφωνία με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών αυτών. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες συμφώνησαν και κανένας δεν δήλωσε ουδετερότητα ή διαφωνία. Στην προκειμένη περίπτωση τα αποτελέσματα ταυτίζονται απόλυτα με τα αποτελέσματα του πίνακα 18.

12. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές βοηθά στην μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	6	5,9	5,9	5,9
	Συμφωνώ	69	67,6	67,6	73,5
	Συμφωνώ απόλυτα	27	26,5	26,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Πίνακας 20

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι το 5,9% των καθηγητών φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με το ότι η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά στη μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Το υπόλοιπο ερευνητικό δείγμα δήλωσε συμφωνία και κανένας δεν δήλωσε ότι διαφωνεί.

Στο σημείο αυτό, για λόγους πληρέστερης κατανόησης των ανωτέρω παρατιθέμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων, ακολουθεί ο κάτωθι πίνακας, στον οποίο διαφαίνονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής σε κάθε ένα από τα ανωτέρω παρατιθέμενα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην συναναστροφή τους με τα άτομα με αναπηρία.	102	3,00	5,00	4,3529	,59114
2. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διευκολύνει την διδακτική διαδικασία του μαθήματος.	102	3,00	5,00	3,8627	,67544
3. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενθαρρύνει τους μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους γύρω τους.	102	4,00	5,00	4,5784	,49625
4. Με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η προετοιμασία και ο προγραμματισμός του μαθήματος γίνονται ευκολότερα.	102	3,00	5,00	3,9314	,77408

5. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών.	102	4,00	5,00	4,6569	,47710
6. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.	102	3,00	5,00	4,2843	,61944
7. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία.	102	4,00	5,00	4,6765	,47013
8. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές την συνεργασία.	102	3,00	5,00	4,4608	,60806
9. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας.	102	3,00	5,00	4,3333	,67974
10. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους κάνει να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές.	102	4,00	5,00	4,6569	,47710
11. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.	102	4,00	5,00	4,6569	,47710
12. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές βοηθά στην μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.	102	3,00	5,00	4,2059	,53285
Valid N (listwise)	102				

Πίνακας 21

Από τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι όλες οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα και σίγουρα άνω του μετρίου. Ωστόσο, από το σύνολο των ανωτέρω αναφερόμενων αντιλήψεων, οι επικρατέστερες είναι αυτές που συγκέντρωσαν τους υψηλότερους μέσους όρους. Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στην αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία. Πρόκειται για μία αντίληψη που συγκέντρωσε μέσο όρο της τάξεως του 4,67, δηλαδή πλησίον της πέμπτης απαντητικής επιλογής, η οποία αντικατοπτρίζει την απόλυτη ταύτιση του ερευνητικού δείγματος με την συγκεκριμένη πρόταση. Στη συνέχεια, αμέσως μετά, ακολουθούν με ισοβαθμία της τάξεως του 4,65 τρεις αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, τους κάνει να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές και αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών. Η αντίληψη που συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο, ο οποίος κυμάνθηκε στο 3,93, είναι αυτή, σύμφωνα με την οποία με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, η προετοιμασία και ο προγραμματισμός του συγκεκριμένου μαθήματος γίνονται ευκολότερα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη αντίληψη συγκέντρωσε τον χαμηλότερο μέσο όρο, ο μέσος όρος αυτός κυμαίνεται πλησίον της τέταρτης απαντητικής επιλογής, επομένως, δεν εκφράζει διαφωνία, απλώς εκφράζει τη μικρότερη συμφωνία συγκριτικά με τις υπόλοιπες αντιλήψεις.

4.3 Απάντηση στα Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο σημείο αυτό, παρατίθενται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και δίνεται απάντηση σε καθένα από αυτά, αφενός βάσει των ανωτέρω παρατιθέμενων αποτελεσμάτων και αφετέρου μέσω επιπρόσθετων διεξαγόμενων στατιστικών ελέγχων που ακολουθούν όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο.

(1) Ποια είναι η περισσότερο και ποια λιγότερο επικρατέστερη αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής, αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές επενδυτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής;

Το ερώτημα αυτό απαντάται από τα δεδομένα που παρατέθηκαν στον πίνακα 21. Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, η αντίληψη των καθηγητών που επικράτησε έναντι των υπολοίπων αντιλήψεων είναι ότι η ένταξη βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία. Αυτή που επικράτησε λιγότερο είναι ότι μέσω της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, διευκολύνεται ο προγραμματισμός και η προετοιμασία του συγκεκριμένου μαθήματος. Ωστόσο, στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί ότι ακόμα και η τελευταία αναφερόμενη αντίληψη της διευκόλυνσης και του προγραμματισμού και της προετοιμασίας του μαθήματος φυσικής αγωγής, συγκέντρωση υψηλό μέσο όρο απαντήσεων των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, γεγονός που σημαίνει ότι δεν διαφωνούν με την συγκεκριμένη πρόταση, απλώς συμφωνούν λιγότερο, συγκριτικά με τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με τις υπόλοιπες προτάσεις.

(2) Ποια είναι η γενικότερη αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της ειδικής αγωγής;

Για να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό, πρέπει να προηγηθεί η κατασκευή της μεταβλητής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πρόκειται για μία μεταβλητή που δημιουργείται από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και από όλα τα ερωτήματα που παρατίθενται σε αυτό. Προκειμένου να ελεγχθεί αν είναι εφικτή η κατασκευή της συγκεκριμένης μεταβλητής διεξάγεται έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha στο σύνολο του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Σε περίπτωση κατά την οποία ο συγκεκριμένος έλεγχος αξιοπιστίας φέρει ως αποτέλεσμα συντελεστή αξιοπιστίας άνω του 0,7, τότε αυτό συνεπάγεται υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, επομένως καθίσταται αυτομάτως εφικτή η κατασκευή της συγκεκριμένης μεταβλητής από το σύνολο των 12 ερωτημάτων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα του τεστ αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,910	12

Πίνακας 22

Από τον ανωτέρω πίνακα φαίνεται ότι το αποτέλεσμα του τεστ αξιοπιστίας παρουσίασε έναν συντελεστή αξιοπιστίας της τάξεως του 0,91. Πρόκειται για υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, τα οποία επιτρέπουν την κατασκευή μίας μεταβλητής από το σύνολο των 12 ερωτημάτων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου. Για να καλυφθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον προσδιορισμό της ευρύτερης εικόνας των αντιλήψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αρκεί να παρουσιαστεί η ευρύτερη εικόνα που προκύπτει από την νέα μεταβλητή, μέσω περιγραφικής στατιστικής. Η απάντηση στο εν προκειμένω ερώτημα δίνεται από την εικόνα που σχηματίζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενσωμάτωση	102	3,58	5,00	4,3881	,41219
Valid N (listwise)	102				

Πίνακας 23

Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι η μεταβλητή “Ενσωμάτωση”, που σχηματίστηκε από τα 12 ερωτήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, συγκεντρώνει έναν μέσο όρο της τάξεως του 4,39. Αυτό δείχνει ότι η ευρύτερη στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι πολύ θετική.

Μάλιστα, το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος μέσος όρος συνοδεύεται από μία τυπική απόκλιση της τάξεως του 0,41, αποδεικνύει ότι δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής.

(3) Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, με βάση τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Για να καλυφθεί αυτό το ερώτημα απαιτείται η διεξαγωγή ελέγχων που εμπίπτουν στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής. Για να αποφασιστεί αν θα διεξαχθούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι, ελέγχεται η κανονικότητα της κατανομής της μεταβλητής της ενσωμάτωσης, η οποία αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό πραγματοποιείται ο έλεγχος Shapiro-Wilk. Ο συγκεκριμένος έλεγχος επιλέγεται έναντι του Kolmogorov-Smirnov, διότι το ερευνητικό δείγμα αριθμεί λιγότερα από 1000 άτομα. Σε περίπτωση κατά την οποία από τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελέγχου κανονικότητας κατανομής προκύψει ότι sig.<0,05, αυτό σημαίνει ότι στην συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθείται κανονική κατανομή και ως εκ τούτου θα πρέπει να διεξαχθούν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Σε διαφορετική περίπτωση, ακολουθείται κανονική κατανομή και διεξάγονται παραμετρικοί έλεγχοι. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ενσωμάτωση	,151	102	,000	,922	102	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 24

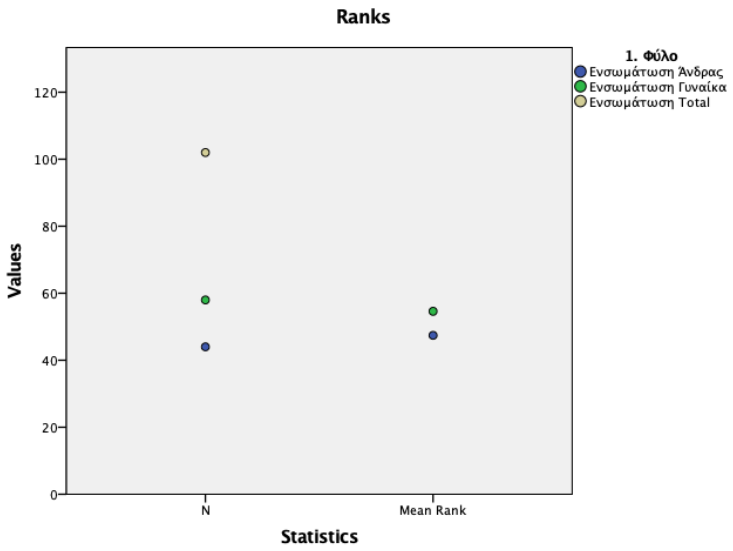
Από τα ανωτέρω δεδομένα φαίνεται ότι στην συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ακολουθείται κανονική κατανομή (sig.<0,05). Επομένως, προκειμένου να δοθεί απάντηση στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με βάση τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία συλλέχθηκαν στο πρώτο μέρος στο ερωτηματολόγιο, διεξάγεται ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Ο συγκεκριμένος μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος πραγματοποιείται για κάθε ένα ερώτημα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου.

Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	1,489
Df	1
Asymp. Sig.	,222

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 1. Φύλο

Πίνακας 25



Διάγραμμα 9

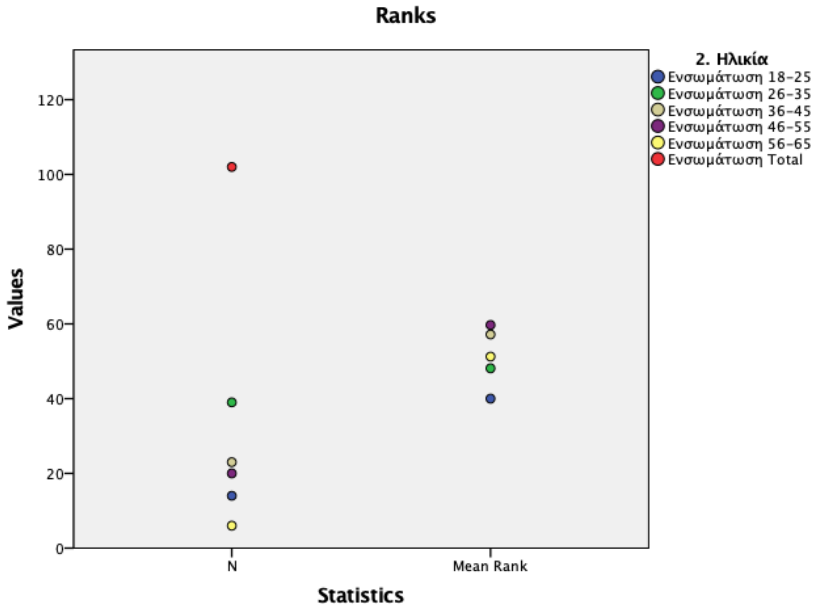
Από τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση το φύλο τους (sig.>0,05). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα φαίνεται αφενός από τον πίνακα 25 και αφετέρου από το διάγραμμα 9. Ειδικότερα, στην εικόνα που αποτυπώνεται στο διάγραμμα 9, φαίνεται ότι οι απαντήσεις (mean rank) των συμμετεχόντων ανδρών και γυναικών δεν απέχουν σημαντικά μεταξύ τους.

Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	5,070
Df	4
Asymp. Sig.	,280

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 2. Ηλικία

Πίνακας 26



Διάγραμμα 10

Από τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής

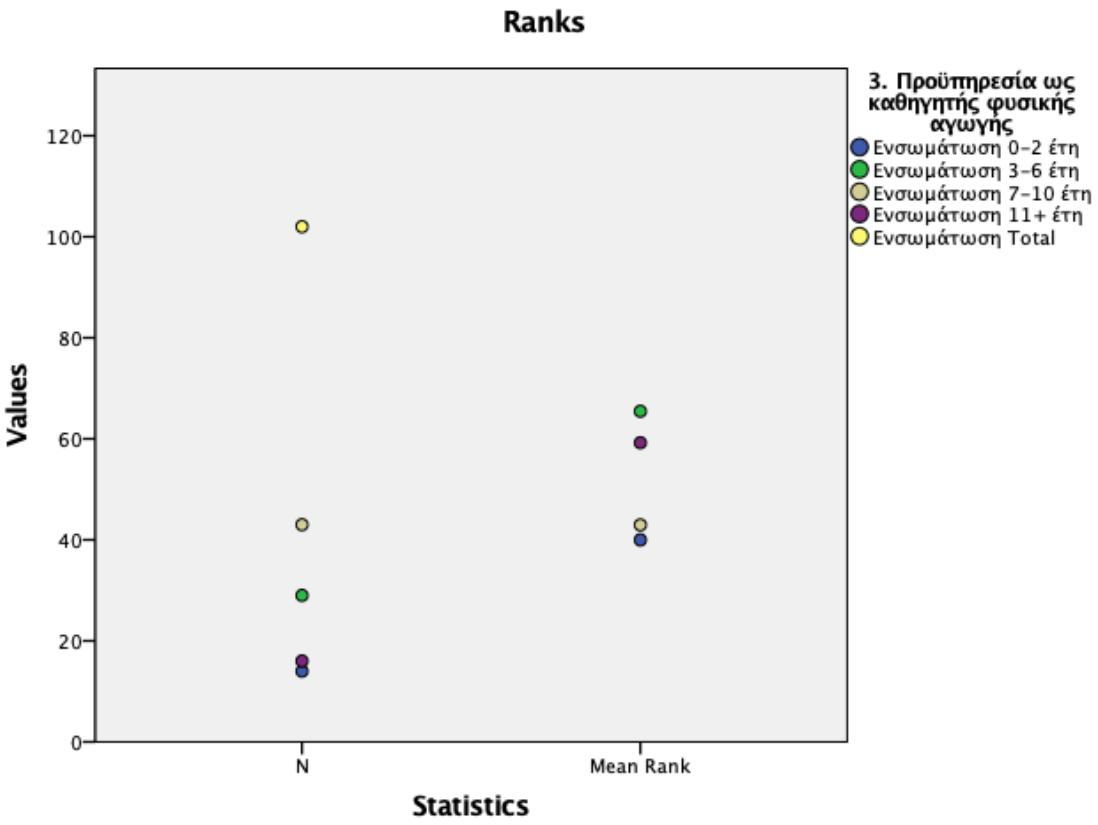
αγωγής, με βάση την ηλικία τους (sig.>0,05). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα φαίνεται αφενός από τον πίνακα 26 και αφετέρου από το διάγραμμα 10. Ειδικότερα, στην εικόνα που αποτυπώνεται στο διάγραμμα 10, φαίνεται ότι οι απαντήσεις (mean rank) των συμμετεχόντων όλων των ηλικιακών κατηγοριών, δεν απέχουν σημαντικά μεταξύ τους.

Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	13,391
Df	3
Asymp. Sig.	,004

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 3. Προϋπηρεσία ως καθηγητής φυσικής αγωγής

Πίνακας 27



Διάγραμμα 11

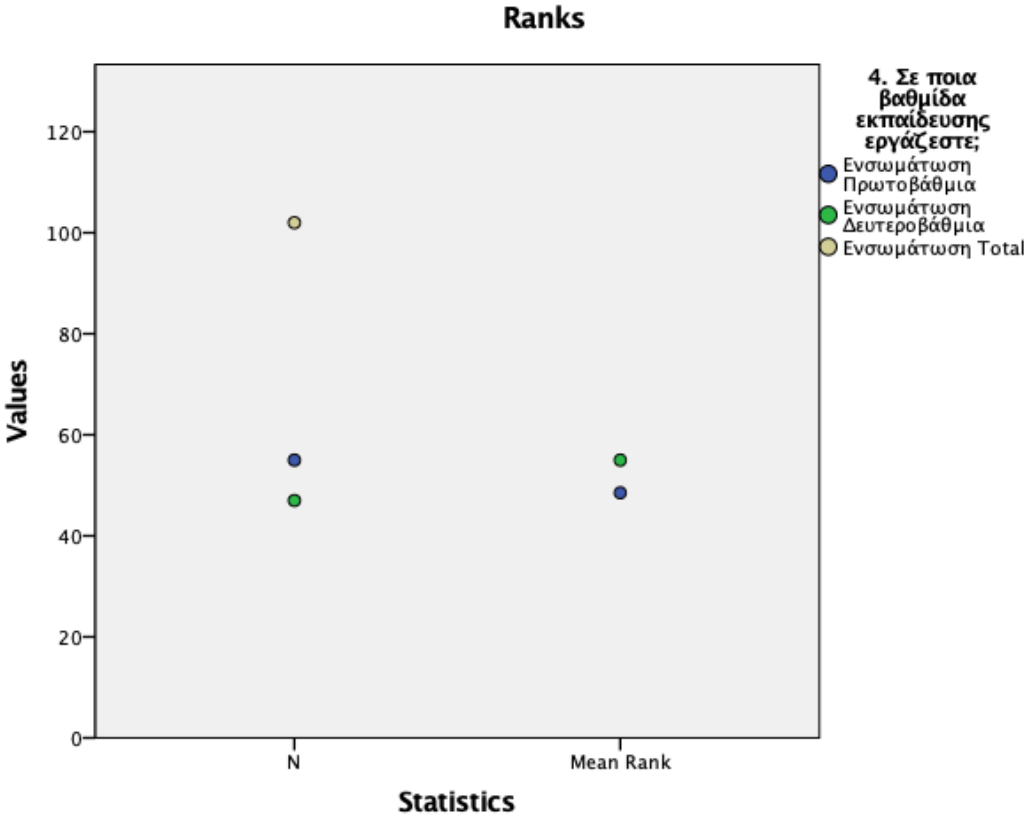
Από τα ανωτέρω δεδομένα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση την προϋπηρεσία που διαθέτουν στην συγκεκριμένη θέση εργασίας (sig.<0,05). Ειδικότερα, από την εικόνα που διαμορφώνεται από το διάγραμμα 11, οι εντοπισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών ετών προϋπηρεσίας στο επάγγελμα του καθηγητή φυσικής αγωγής, είναι περισσότερο εμφανείς. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας στα επίπεδα των mean ranks, διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής με προϋπηρεσία μεταξύ 0-2 και 7-10 ετών κυμαίνονται σε πλησιέστερα και χαμηλότερα επίπεδα, συγκριτικά με τους καθηγητές φυσικής αγωγής που δήλωσαν τα έτη προϋπηρεσίας που κυμαίνονται μεταξύ 3-6 και άνω των 11, οι οποίες βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο.

Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	1,227
Df	1
Asymp. Sig.	,268

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 4. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε;

Πίνακας 28



Διάγραμμα 12

Από τα ανωτέρω αποτελέσματα, φαίνεται ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες καθηγητές φυσικής αγωγής (sig.>0,05). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα φαίνεται αφενός από τον πίνακα 28 και αφετέρου από το διάγραμμα 12. Ειδικότερα, στην εικόνα που αποτυπώνεται στο διάγραμμα 12, φαίνεται ότι οι απαντήσεις (mean rank) των συμμετεχόντων αμφότερων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, δεν απέχουν σημαντικά μεταξύ τους.

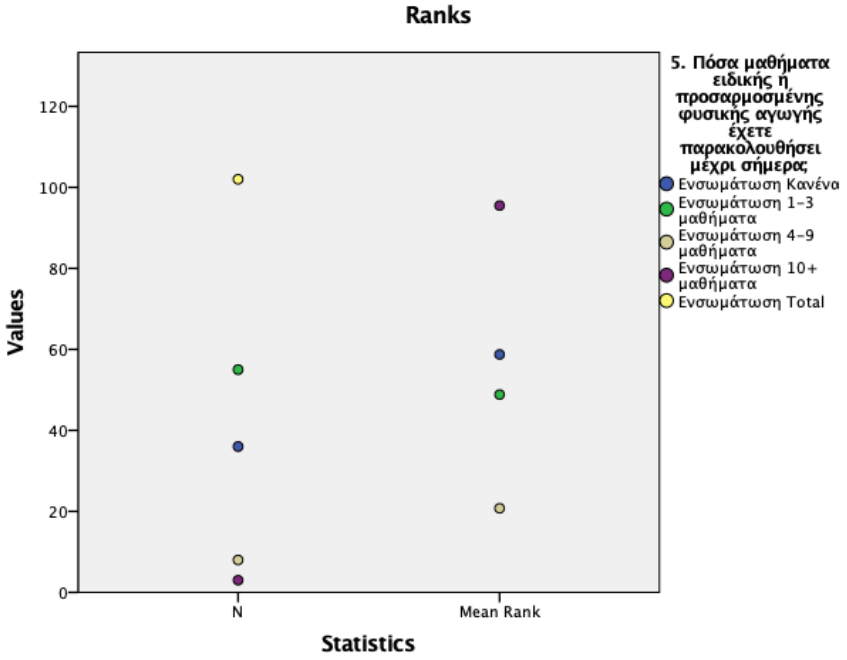
Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	18,096
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 5. Πόσα μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

Πίνακας 29



Διάγραμμα 13

Από τα ανωτέρω δεδομένα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση το πόσα μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής έχουν παρακολουθηθεί μέχρι σήμερα από τους καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος (sig.<0,05). Ειδικότερα, από την εικόνα που διαμορφώνεται από το διάγραμμα 13, οι εν λόγω εντοπισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι περισσότερο εμφανείς. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας στα επίπεδα των mean ranks, διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής που έχουν παρακολουθήσει τα περισσότερα μαθήματα (άνω των 10) βρίσκονται, με διαφορά συγκριτικά με τους υπολοίπους, στα υψηλότερα επίπεδα.

Test Statistics[a,b]

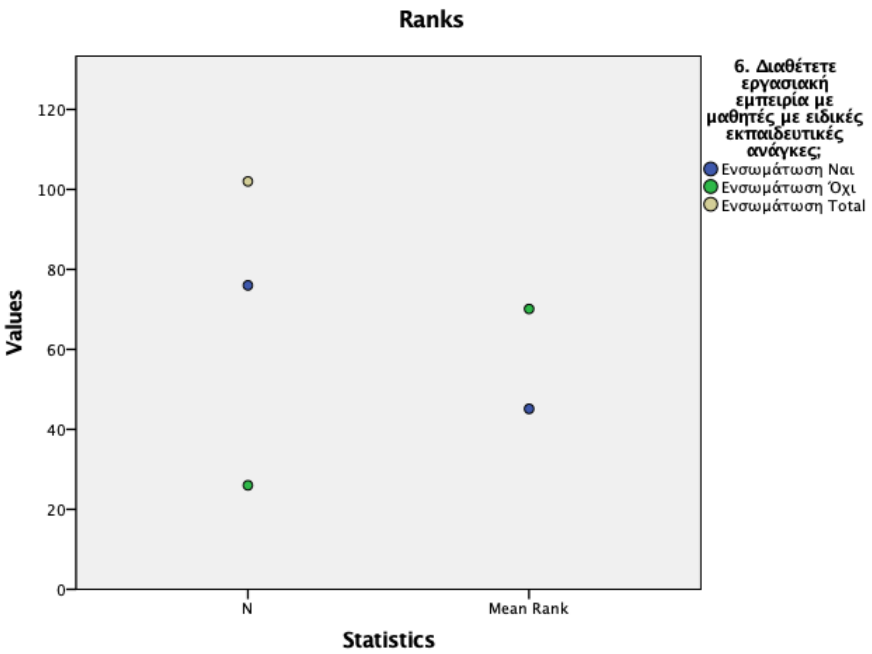
	Ενσωμάτωση

Chi-Square	13,984
Df	1
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 6. Διαθέτετε εργασιακή εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Πίνακας 30



Διάγραμμα 14

Από τα ανωτέρω δεδομένα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση το αν οι καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος διαθέτουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (sig.<0,05). Ειδικότερα, από την εικόνα που διαμορφώνεται από το διάγραμμα 14, οι εν λόγω εντοπισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι περισσότερο εμφανείς. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας στα επίπεδα των mean ranks, διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών

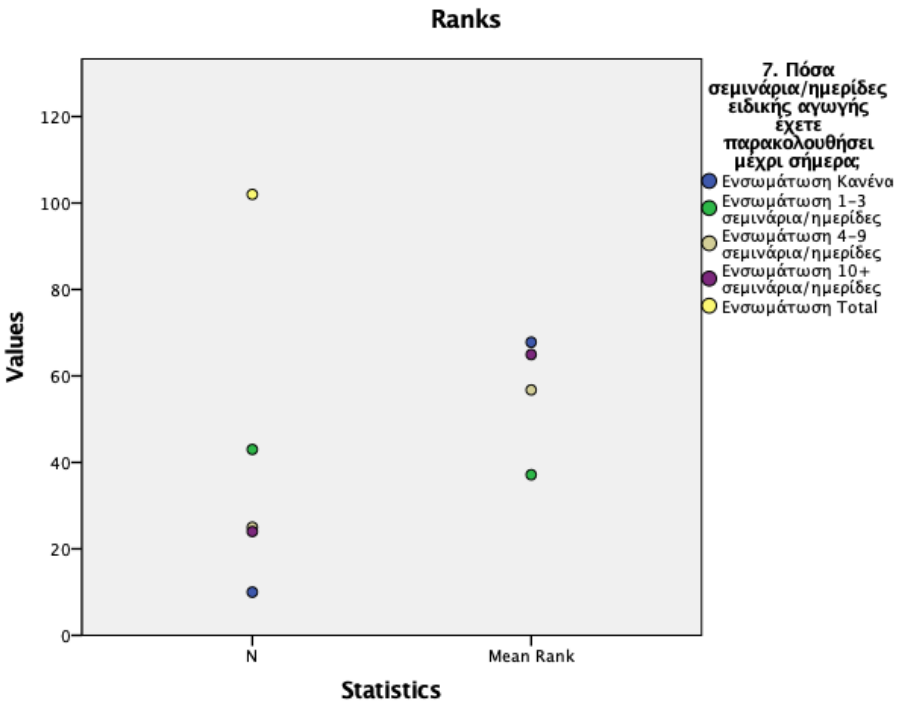
φυσικής αγωγής που δεν διαθέτουν τέτοιου είδους εμπειρία είναι σημαντικά υψηλότερες από αυτές των καθηγητών που δήλωσαν ότι διαθέτουν εμπειρία.

Test Statistics[a,b]

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	19,155
Df	3
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 7. Πόσα σεμινάρια/ημερίδες ειδικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

Πίνακας 31



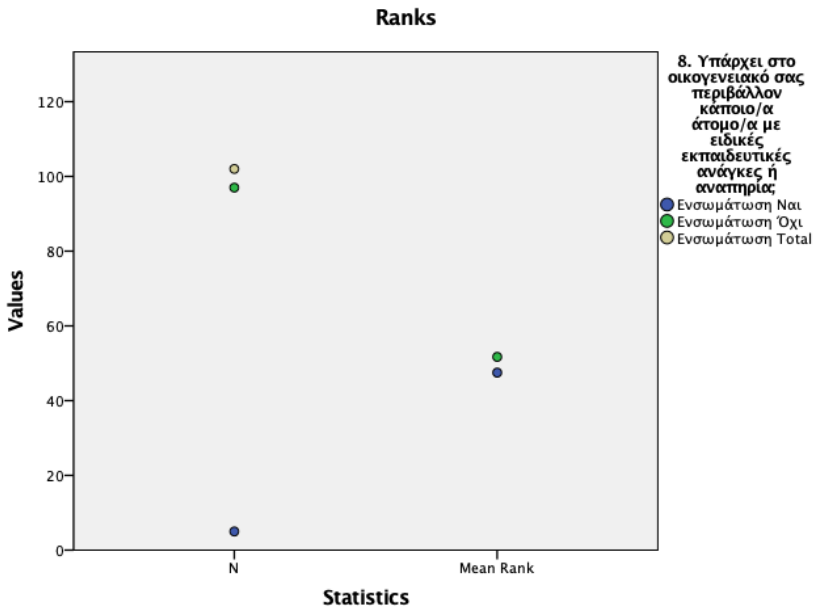
Διάγραμμα 15

Από τα ανωτέρω δεδομένα εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση το πόσα σεμινάρια-ημερίδες ειδικής αγωγής έχουν παρακολουθηθεί μέχρι σήμερα από τους καθηγητές φυσικής αγωγής του ερευνητικού δείγματος (sig.<0,05). Ειδικότερα, από την εικόνα που διαμορφώνεται από το διάγραμμα 15, οι εν λόγω εντοπισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι περισσότερο εμφανείς. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας στα επίπεδα των mean ranks, διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής που έχουν παρακολουθήσει τα περισσότερα σεμινάρια-ημερίδες (άνω των 10) μαζί με αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα, βρίσκονται, με διαφορά συγκριτικά με τους υπολοίπους, στα υψηλότερα επίπεδα.

	Ενσωμάτωση
Chi-Square	,097
Df	1
Asymp. Sig.	,755

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: 8. Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον κάποιο/α άτομο/α με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία;

Πίνακας 32



Διάγραμμα 16

Από τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα, φαίνεται ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων καθηγητών φυσικής αγωγής, με βάση το αν οι συμμετέχοντες καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποιο είδος αναπηρίας (sig.>0,05). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα φαίνεται αφενός από τον πίνακα 32 και αφετέρου από το διάγραμμα 16. Ειδικότερα, στην εικόνα που αποτυπώνεται στο διάγραμμα 16, φαίνεται ότι οι απαντήσεις (mean rank) των συμμετεχόντων αμφότερων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, δεν απέχουν σημαντικά μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, στο ζήτημα της ένταξης των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για την κάλυψη του εν λόγω σκοπού, αφενός μελετήθηκαν δευτερογενή δεδομένα, δηλαδή δεδομένα που έχουν προκύψει από άλλες μελέτες και έρευνες παρεμφερούς ζητήματος, και αφετέρου συλλέχθηκαν πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα μέσω διεξαγωγής πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα βασίστηκε σε ένα πλήρως δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από συνολικά 102 Έλληνες εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που προέρχονται από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η γενικότερη εικόνα που προέκυψε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής διαθέτουν θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών που διαθέτουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πρόκειται για ένα θετικό αντίκρισμα που επιβεβαιώνεται και από τους Kozub & Porretta (1998), καθώς και αυτοί τόνισαν τις θετικές αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλες έρευνες που τονίζουν τις θετικές τους αντιλήψεις για το θέμα της ένταξης είναι αυτή των Wilhelmsen & Sorensen (2017) και των Haegele & Zhu (2017). Μάλιστα, η τελευταία αφορούσε ερευνητικό δείγμα δεκαέξι καθηγητών φυσικής αγωγής και τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν επεσήμαναν τον θετικό απόηχο της ένταξης για όλα τα παιδιά. Ομοίως, οι Hodge et al. (2017), στην έρευνά τους, επιβεβαίωσαν τις θετικές αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για το θέμα της ένταξης. Οι ίδιοι, τόνισαν τον κομβικό ρόλο των ιδίων των καθηγητών στην ενθάρρυνση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε η ένταξή τους να είναι ομαλή.

Τα οφέλη που προέκυψαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής, από την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλαπλά. Το βασικότερο ήταν απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων των υπολοίπων μαθητών για τα άτομα με αναπηρία. Το ίδιο υποστηρίχθηκε και από τις μελέτες των Κουρκούτας & Caldin (2010), Ζώνιου- Σιδέρη (1998) και Salend (2001).

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη φυσική αγωγή μπορεί να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους και συμβάλλει στην ίση μεταχείρισή τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα ερευνητικά αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι βοηθητική και για τους συμμαθητές τους, επειδή εξοικειώνονται να συναναστρέφονται με παιδιά με αναπηρίες. Η μελέτη του Wang (2019), επίσης, τόνισε τη σημασία της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής τους και στην ψυχική ανάταση των παιδιών αυτών, ειδικότερα αν η εν λόγω ένταξή τους ενθαρρύνεται και από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Εδώ όμως, όπως τόνισε ο ερευνητής, κομβική σημασία έχει η σωστή διαχείριση της κατάστασης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής.

Το σημείο, στο οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό, συγκριτικά με τα ανωτέρω αναφερόμενα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφορά την διευκόλυνση του προγραμματισμού και διεξαγωγής του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ακόμα και με αυτήν την άποψη, οι καθηγητές φυσικής αγωγής δεν φάνηκαν να διαφωνούν. Όμως, το γεγονός ότι συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με την συγκεκριμένη πρόταση, συγκριτικά με τις υπόλοιπες ανωτέρω αναφερόμενες, αποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθιστά το έργο του καθηγητή φυσικής αγωγής δυσκολότερο ως προς τον σχεδιασμό και την διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό ωστόσο, δεν αναιρεί το γεγονός ότι επιτυχής ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο μάθημα της φυσικής αγωγής συνοδεύεται από πολλαπλά οφέλη, τόσο για την περίπτωση των υπολοίπων παιδιών όσο και για την περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό ενθαρρύνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Tanure Alves et al. (2018), η οποία αφορούσε ερευνητικό δείγμα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και στην προκειμένη περίπτωση δεν καταγράφονται οι αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής επί του θέματος, ωστόσο, από τις μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών φάνηκε η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην προσαρμογή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς τονίζεται ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου μαθήματος.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής βάσει των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, στην παρούσα έρευνα δεν μπορούμε να ταυτιστούμε με τα αποτελέσματα των Papadopoulou et al. (2004), Kuester (2000), Schmidt – Gotz et al. (1994), Downs & Williams (1994), Folsom-Meek et al. (1999) και Aloia et al. (1980), οι οποίοι εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών καθηγητών φυσικής αγωγής. Στην προκειμένη περίπτωση, δεν εντοπίστηκαν τέτοιοι είδους στατιστικά σημαντικές διαφορές, καθώς τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες καθηγητές φυσικής αγωγής κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα αντιλήψεων ως προς το ζήτημα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες των Hodge et al. (2002), των Rizzo & Wright (1988), του Patrick (1987), των Kudlacek et al. (2002), καθώς επίσης και από τις έρευνες που διεξήχθηκαν από τους DePauw & Goc Karp (1990), τους Hodge & Jansma (1999) και τους Duchane & French (1998), με τις οποίες ερχόμαστε σε ευθυγράμμιση.

Ομοίως, δεν μπορούμε να επιβεβαιώσουμε τα αποτελέσματα των Rizzo & Kirkendall (1995), Rizzo & Wright (1998), Rizzo & Vispoel (1991) και DePauw & Goc Karp (1990), περί εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών στις αντιλήψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής με κριτήριο την ηλικία τους. Στην προκειμένη περίπτωση, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιμέρους ηλικιακές κατηγορίες των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Ένα ακόμα σημείο, στο οποίο δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτό τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται καθηγητές φυσικής αγωγής, καθώς επίσης και το αν στο οικογενειακό τους περιβάλλον υπάρχει κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή κάποιου είδους αναπηρία. Όμως, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει των ετών προϋπηρεσίας, της εμπειρίας που διαθέτουν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και του αριθμού των μαθημάτων, σεμιναρίων και ημερίδων που έχουν παρακολουθήσει αναφορικά με την ειδική φυσική αγωγή. Η γενικότερη εικόνα που προέκυψε είναι ότι όσο πιο μεγάλη εμπειρία διαθέτουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής σε ζητήματα που είναι συνυφασμένα με την υπόσταση ειδικών εκτελεστικών αναγκών και όσο πιο πλήρη επιμόρφωση διαθέτουν επί των συγκεκριμένων ζητημάτων, τόσο πιο θετική στάση κρατούν απέναντι στο ζήτημα της ένταξης των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τις έρευνες των Hutzler et al. (2005), Kudlacek et al. (2002) και Kozub & Porretta (1998).

Έτσι, προκύπτει ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που δεν νιώθουν μεγάλη εξοικείωση και δεν είναι αρκετά επιμορφωμένοι σε ζητήματα ειδικής φυσικής αγωγής και ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημά τους, ενδεχομένως βιώνουν μεγαλύτερη ανασφάλεια για την επιτυχή εν λόγω ενσωμάτωση αυτών των παιδιών και καταλήγουν να είναι περισσότερο διστακτικοί στις αντιλήψεις τους, συγκριτικά με αυτούς που διαθέτουν επαρκή εμπειρία και επιμόρφωση.

Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής συνοδεύεται από πολυδιάστατα και πολλαπλά οφέλη τόσο για τα παιδιά αυτά όσο και για τα υπόλοιπα. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής εκφράζουν μία θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο μάθημά τους. Οι ίδιοι όμως, ενδεχομένως να χρειαστεί να καταβάλλουν επιπρόσθετες προσπάθειες για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό του μαθήματος, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα πρόσφορο έδαφος ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτό. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επιμόρφωση και η κατοχή εμπειρίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής επί ζητημάτων ειδικής εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Με τον τρόπο αυτόν, είναι δυνατόν να εξαλειφθούν ενδεχόμενες ανασφάλειές τους αναφορικά με την επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο μάθημά τους.

Στο σημείο αυτό, δεδομένων των χρήσιμων ευρημάτων της παρούσας έρευνας, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μεγαλύτερης κλίμακας. Προτείνεται, επομένως, η πραγματοποίηση της ίδιας έρευνας, η οποία όμως θα απευθύνεται σε μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα, ώστε να είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των καθηγητών φυσικής αγωγής της Ελλάδας. Με τον τρόπο αυτό, θα εξαλειφθεί ο μοναδικός ερευνητικός περιορισμός που συνοδεύει την παρούσα πρωτογενή έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη

Alghamdi, N. G., Aslam, M., & Khan, K. (2017). Personality Traits as Predictor of Emotional Intelligence among the University Teachers as Advisors. Education Research International, 2017, 1–6.

Aloia, G,F., Knutson, R., Minner, S.H., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. Mental Retardation, 18, 85-87.

Amedro, P., Gavotto, A., Guillaumont, S., Bertet, H., Vincenti, M., De La Villeon, G., & Matecki, S. (2017). Cardiopulmonary fitness in children with congenital heart diseases versus healthy children. Heart, 104(12), 1026–1036.

Barnes, C. (2012). Re-thinking Disability, Work and Welfare. Sociology Compass, 6(6), 472–484.

Barton, L. (1989). Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.

Baumert, A., Schmitt, M., Perugini, M., Johnson, W., Blum, G., Borkenau, P., & Wrzus, C. (2017). Integrating Personality Structure, Personality Process, and Personality Development. European Journal of Personality, 31(5), 503–528.

Bogart, K. R., Lund, E. M., & Rottenstein, A. (2018). Disability pride protects self-esteem through the rejection-identification model. Rehabilitation Psychology, 63(1), 155–159.

Bonevski, B., Randell, M., Paul, C., Chapman, K., Twyman, L., Bryant, J., & Hughes, C. (2014). Reaching the hard-to-reach: a systematic review of strategies for improving health and medical research with socially disadvantaged groups. BMC Medical Research Methodology, 14(1).

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative Studies in Special Education. Exceptional Children, 71(2), 195–207.

Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S., & Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. International Journal of Educational Development, 74, 102-163.

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C., & Amaro, F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. Children and Youth Services Review, 100 (2019), 76-88.

Darabkh, K. A., Haddad, L., Sweidan, S. Z., Hawa, M., Saifan, R., & Alnabelsi, S. H. (2017). An efficient speech recognition system for arm-disabled students based on isolated words. Computer Applications in Engineering Education, 26(2), 285–301.

De Graaf, G., Levine, S. P., Goldstein, R., & Skotko, B. G. (2018). Parents' perceptions of functional abilities in people with Down syndrome. American Journal of Medical Genetics, 1-16.

DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2020). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. Educational Administration Quarterly, 1-46.

DePauw, K. P., & Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll- Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. Von Selzam (Eds.), Adapted Physical Activity (pp. 149-158). Berlin: Springer Verlag.

Dirth, T. P., & Branscombe, N. R. (2018). The social identity approach to disability: Bridging disability studies and psychological science. Psychological Bulletin, 144(12), 1300–1324.

Doherty, G. (2019). Prejudice, friendship and the abuse of disabled people: an exploration into the concept of exploitative familiarity (mate crime). Disability & Society, 1–26.

Downs, P. & Williams, T. (1994). Students attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 32-43.

Duchane, K.A. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings, Adapted Physical Activity Quarterly, 15, 370–80.

Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. C. (2019). How Students without Special Needs Perceive Social Inclusion of Children with Physical Impairments in Mainstream Schools: A Scoping Review. International Journal of Disability, Development and Education, 1–27.

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. International Journal of Inclusive Education, 1–28.

Folsom-Meek, S. L., Nearing, J. R., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on the attitudes of preservice professionals. Adapted Physical Activity Quarterly, 16, 389-402.

González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. del C., & Bernadette-Lupson, K. (2020). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). Education 3-13, 1–12.

Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for Critical Disability Studies. Disability & Society, 34(6), 972–997.

Gregor, E. M. C., & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. Autism, 5(2), 189–207.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. Disability & Society, 32(10), 1627–1649.

Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of Individuals With Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study. Research Quarterly for Exercise and Sport, 88(4), 425–435.

Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Hodge, S. & Jansma, P. (1999). Effect of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. Adapted Physical Activity Quarterly, 16, 48-63.

Hodge, S. R. & Jansma, P. (1998). Attitude change of physical education majors toward teaching students with varied disabilitytypes, Clinical Kinesiology, 51(4), p. 72-79.

Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierres Filho, P., & Rizzi Lopes, G. (2017). Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 65(4), 408–427.

Hotulainen, R., & Takala, M. (2013). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. International Journal of Inclusive Education, 18(2), 140–154.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Rathmann, C., & Smith, S. (2018). Support for Parents of Deaf Children: Common Questions and Informed, Evidence-based Answers. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 118 (2019), 134-142.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. Physical Education and Sport Pedagogy, 1–18.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. European Journal of Special Needs Education, 20(3), 309-327.

Jantzen, W. (1974). Sozialisation und Behinderung. Germany: Gieβen.

King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A Conceptual Model of the Factors Affecting the Recreation and

Leisure Participation of Children with Disabilities. Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 23(1), 63–90.

King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schwellnus, H. (2010). A Developmental Comparison of the Out-of-school Recreation and Leisure Activity Participation of Boys and Girls With and Without Physical Disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 57(1), 77–107.

Kourakli, M., Altanis, I., Retalis, S., Boloudakis, M., Zbainos, D., & Antonopoulou, K. (2017). Towards the improvement of the cognitive, motoric and academic skills of students with special educational needs using Kinect learning games. International Journal of Child-Computer Interaction, 11, 28–39.

Kozub, F. & Porretta, ZD. (1988). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 15, 328-344.

Kudlacek, M., Valkova, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 280-299.

Kuester, V. (2000). 10 Years on: Have Teacher Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities Changed, Paper presented at the ISEC 2000. London.

Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. Human Resource Management, 50(4), 521–540.

Medina, F. J., & Gamero, N. (2017). The Socialization Process: Helping Organizations Integrate People with Disabilities into the Workplace. Industrial Relations & Conflict Management, 139–152.

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2017). Replicated Evidence of Racial and Ethnic Disparities in Disability Identification in U.S. Schools. Educational Researcher, 46(6), 305–322.

Nichols, L. T. (2019). Toward an Integral, Professional-Public Sociology: The Example of Gordon W. Allport. The American Sociologist, 50(2), 315–332.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. European Journal of Special Needs Education, 32(3), 437–451.

O'brien, C., Hartshorne, R., Beattie, J., & Jordan, L. (2011). A Comparison of Large Lecture, Fully Online, and Hybrid Sections of Introduction to Special Education. Rural Special Education Quarterly, 30(4), 19–31.

Oliver, M. (1990). The politics of disablement. London: MacMillan Press.

Oliver, M. (1996). Understanding disability-from theory to practice. London: Macmillan Press.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. Disability & Society, 28(7), 1024–1026.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. International Journal of Special Education, 19(2), 104-111.

Pássaro, A. de C., Regra, M. C., Serrão, C., & Marques, A. P. (2019). Cultural adaptation and reliability of the questionnaire of sex education in schools. Ciência & Saúde Coletiva, 24(7), 2601–2608.

Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. Adapted Physical Activity Quarterly, 4, 316-325.

Pearson, S., Chambers, G., & Hall, K. (2003). Video material as a support to developing effective collaboration between teachers and teaching assistants. Support for Learning, 18, 83-87.

Rizzo, T. L. & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. Mental Retardation, 26, 307-309.

Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. Adapted Physical Activity Quarterly, 8, 4-11.

Rizzo, T. L. & Kirkendall, D. G. (1995). Teaching students with mind disabilities. What effects attitudes of future physical educators? Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 205-206.

Salend, S. J. (2001). Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Sansi, A., Nalbant, S. & Ozer, D. (2021). Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmrent Disorder, 51, 2254–2270.

Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G. & Lienert, C. (1994). Attitudes of University students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. Physical Education Review, 17(1), 45-47.

Scholz, F., & Ingold, J. (2020). Activating the ideal jobseeker: Experiences of individuals with mental health conditions on the UK Work Programme. Human Relations,

Shanker, A. (1995). Full Inclusion is Neither Free nor Appropriate, Educational Leadership, 52(4), 18–21.

Smith, B., & Bundon, A. (2018). Disability Models: Explaining and Understanding Disability Sport in Different Ways. The Palgrave Handbook of Paralympic Studies, 15–34.

Stalker, K., Baron, S., Riddell, S., & Wilkinson, H. (1999). Models of disability: the relationship between theory and practice in non-statutory organizations. Critical Social Policy, 19(1), 5–29.

Stewart, C. C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. Physical Educator, 48(3), 142–145.

Takriti, R. A., Elhoweris, H., & Atkinson, S. J. (2018). Examining the expectations of early years' teachers in the U.A.E. regarding a successful start to school for children with and without special educational needs. Early Child Development and Care, 1–10.

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.

Tanure Alves, M. L., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). We can't do anything: The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. British Journal of Visual Impairment, 36(2), 152–162.

Wang, L. (2019). Perspectives of Students With Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. Adapted Physical Activity Quarterly, 1–22.

Wilhelmsen, T., & Sorensen, 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.

Wood, P.H.N. (1980). Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities, and handicaps. WHO Chronicle, 34, 376-380.

Woods, K., McCaldin, T., Hipkiss, A., Tyrell, B., & Dawes, M. (2018). Linking rights, needs, and fairness in high-stakes assessments and examinations. Oxford Review of Education, 1–16.

Zanandrea, M. & Rizzo, T. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. Perceptual Motor Skills, 86, 669-776.

Ελληνική

Βαπορίδη, Ι., Κοκκαρίδας, Δ., & Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 3(1), 40-47.

Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (2005). Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας: Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. Ε21, Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21ου αιώνα, 21-23.

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2012). Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ιμβριώτη, Π. (1939). Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.

Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας Θεωρία και ερευνητική πρακτική-Αντιφάσεις και ερωτήματα. Μακεδόν, 15, 223-232.

Κοκκάρη, Μ. (2006). Η επίδραση του φύλου στη στάση των Καθηγητών Ολυμπιακής και Παραολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διπλωματική εργασία, Σέρρες

Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (2010). Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος

Κρεμαλής Κ. (2006). Το δικαίωμα του ατόμου για κοινωνική πρόνοια. Συμβολή στο νομικό προσδιορισμό των κοινωνικών υπηρεσιών. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Α. Άνδρας

Β. Γυναίκα

2. Ηλικία

Α. 18-25

Β. 26-35

Γ. 36-45

Δ. 46-55

Ε. 56-65

3. Προϋπηρεσία ως καθηγητής φυσικής αγωγής

Α. 0-2 έτη

Β. 3-6 έτη

Γ. 7-10 έτη

Δ. 11+ έτη

4. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε;

Α. Πρωτοβάθμια

Β. Δευτεροβάθμια

5. Πόσα μαθήματα ειδικής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

Α. Κανένα

Β. 1-3 μαθήματα

Γ. 4-9 μαθήματα

Δ. 10+ μαθήματα

6. Διαθέτετε εργασιακή εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Α. Ναι

Β. Όχι

7. Πόσα σεμινάρια/ημερίδες ειδικής αγωγής έχετε παρακολουθήσει μέχρι σήμερα;

Α. Κανένα

Β. 1-3 σεμινάρια/ημερίδες

Γ. 4-9 σεμινάρια/ημερίδες

Δ. 10+ σεμινάρια/ημερίδες

8. Υπάρχει στο οικογενειακό σας περιβάλλον κάποιο/α άτομο/α με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία;

Α. Ναι

Β. Όχι

Β ΜΕΡΟΣ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Παρακαλείσθε όπως αξιολογήσετε καθεμία από τις κάτωθι προτάσεις σε μία κλίμακα από το 1(=Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5(=Συμφωνώ απόλυτα), ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθάει τους υπόλοιπους μαθητές στην συναναστροφή τους με τα άτομα με αναπηρία.					
2. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διευκολύνει την διδακτική διαδικασία του μαθήματος.					
3. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενθαρρύνει τους μαθητές να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους γύρω τους.					
4. Με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, η προετοιμασία και ο προγραμματισμός του μαθήματος γίνονται ευκολότερα.					
5. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αναπτύσσει την ανοχή των υπολοίπων μαθητών.					
6. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.					

7. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά τους υπόλοιπους μαθητές στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων για τα άτομα με αναπηρία.					
8. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές την συνεργασία.					
9. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν μειώνει την ποιότητα της διδασκαλίας.					
10. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τους κάνει να νιώθουν ισάξιοι με τους υπόλοιπους μαθητές.					
11. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.					
12. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βοηθά στην μετέπειτα ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.					

ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ