

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΟΙΟΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Καταλληλότητα εκπαιδευτικών αθλητισμού για Α.μεΑ.. Απόψεις
εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε Δομές Εκπαίδευσης και
Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής»**

Καλφούντζου Βασιλική
A.M.:6062202003024

Σπάρτη 2022

Copyright © Καρφούντζου Βασιλική, 2022.

Με επιφύλαξη παντός 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 διπλωματικής 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 Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

**«Καταλληλότητα εκπαιδευτικών αθλητισμού για Α.μεΑ.. Απόψεις εκπαιδευτικών
Φυσικής Αγωγής σε Δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της
Περιφερειακής Ενότητας Αττικής»**

Επιβλέπων

Πηνελόπη Αθανασοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Γνωστικό αντικείμενο
«Μάρκετινγκ υπηρεσιών», Τμήμα Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού, Σχολή
Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

*Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι αφιερωμένη
στο σύζυγο μου Νίκο και στα παιδιά μου
Κωνσταντίνο, Ελίνα και Έλενα*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μ. Π. «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Αισθάνομαι επιτακτική ανάγκη στη θέση που βρίσκομαι, να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Κα. Αθανασοπούλου Πηνελόπη, για την ενεργή συμμετοχή και καθοδήγηση, έτσι ώστε να θεμελιωθούν οι στόχοι, της μεταπτυχιακής μου διατριβής, τον συνεχή ενθουσιασμό και τη μετάγχιση ενθουσιασμού, στα διάφορα στάδια επεξεργασίας, την επικοινωνία και τη γόνιμη εναλλαγή ιδεών, καθώς και την ουσιαστική καθοδήγησή της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εν λόγω εργασίας.

Επίσης, παράλειψή μου θα είναι, εάν δεν ευχαριστήσω και τους άλλους δύο επιβλέποντες την Κα. Χατζηγιάννη και τον Κο. Στρίγκα για την άψογη συνεργασία μέχρι την υλοποίηση αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας. Εν συνεχεία ένα τεράστιο ευχαριστώ από καρδιάς σε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, που ο καθένας τους, μέσω της διδασκαλίας των, συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους γονείς μου, διότι χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση, ψυχολογική και ηθική υποστήριξη που μου προσέφεραν δε θα ήταν εύκολη η υλοποίηση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Καταλληλότητα εκπαιδευτικών αθλητισμού για Α.μεΑ.. Απόψεις Ε.Φ.Α. (Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής) σε Δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής» Βασιλική Καλφούντζου

Στο πλαίσιο της διαδικασίας ενσωμάτωσης και συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φ. Α., ο ρόλος του Ε.Φ.Α. θεωρείται καθοριστικός. Ο ρόλος αυτός συνδέεται με σειρά χαρακτηριστικών που τον καθιστούν κατάλληλο να διδάξει το μάθημα της Ε.Α. (Ειδικής Αγωγής) αλλά και να ενσωματώσει τον μαθητή με αναπηρία στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά αυτά που συνθέτουν την έννοια της καταλληλότητας των Ε.Φ.Α., έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι οποίοι εργάζονται σε δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής. Στην έρευνα συμμετείχαν 137 εκπαιδευτικοί Φ.Α. και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου google forms, τα οποία κατόπιν αναλύθηκαν στατιστικά με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 26. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλό βαθμό θετικών απόψεων σχετικά με την επάρκεια εξειδίκευσης, γνώσεων και εμπειρίας σχετικά με τα άτομα με αναπηρία και την άθλησή τους, υψηλά επίπεδα ικανότητας και αυτοπεποίθησης αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στις αθλητικές δραστηριότητες και χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, χαρακτηριστικά που καθορίζουν την καταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και προέκυψε ότι ως προς το φύλο, οι γυναίκες καταγράφουν σημαντικά στατιστικά ευρήματα σε σχέση με τους άντρες, το ακαδημαϊκό επίπεδο επίσης, ενώ η ηλικία δεν παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: *Καταλληλότητα, Εκπαιδευτικοί Φ.Α., εξειδίκευση, εμπειρία, επαγγελματική εξουθένωση.*

ABSTRACT

Suitability of sports teachers for the disabled. Views of Physical Education (P.E.) teachers in Education and Creative Employment Structures of the Regional Unit of Attica.

Vasiliki Kalfountzou

In the process of integrating and including students with disabilities in the P.E. lesson, the role of the P.E. teacher is crucial. This role is associated with a number of characteristics that make him suitable to teach the special education course but also to integrate the student with disabilities in the school and wider community. The purpose of this paper is to highlight these characteristics that compose the concept of fitness of P.E. teachers, as understood by the teachers themselves who work in educational and creative employment structures of the regional unit of Attica. The survey involved 137 P.E. teachers and the data collection was carried out using an electronic Google forms questionnaire, which was then statistically analysed with the IBM SPSS 26 statistical package. The findings of the survey showed a high degree of positive views on the adequacy of specialization, knowledge and experience regarding people with disabilities and their sports, high levels of ability and confidence in supporting students with disabilities in sports activities and low levels of professional burnout, characteristics that determine the suitability of a teacher. There were also correlations with the demographic characteristics of the participants and it emerged that in terms of Gender, Women record important statistical findings in relation to men, academic level as well, while age does not play a significant role.

Keywords: *Suitability, P.E. teachers, specialization, experience, burnout.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ.....	i
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	i
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	xii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	1
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Κριτήρια καταλληλότητας.....	2
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....	4
1.3 Σκοπός της έρευνας.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	10
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	10
2.1 Ορισμοί όρων.....	10
2.1.1 Η έννοια της αναπηρίας.....	10
2.1.2 Οι έννοιες της ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης.....	12
2.2 Η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών.....	14
2.3 Έρευνες για την εκπαίδευση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη Μ.μεΑ.....	18
2.4 Έρευνες για την εμπειρία των εκπαιδευτικών Ε.Α.....	23
2.5 Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτό-πραγμάτωση των εκπαιδευτικών Ε.Α.....	25

2.6 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	30
2.7 Έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση Μ.μεΑ.....	33
2.8 Έρευνες για δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	46
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	46
3.1 Δείγμα.....	47
3.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	47
3.3 Διαδικασία.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV	51
4.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	51
4.2 Ερωτήσεις βαθμονόμησης.....	54
4.3 Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis).....	73
4.4 Στατιστικοί έλεγχοι.....	83
4.5 Σύνοψη.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	95
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.....	105
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄.....	125

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Εσωτερική συνοχή αντικειμένων Chronbach'sa	52
Πίνακας 2. Ερωτήσεις βαθμονόμησης.....	54
Πίνακας 3. Έλεγχοι πολύπαραγοντικής ανάλυσης	73
Πίνακας 4. Βασικά στοιχεία της ExploratoryFactorAnalysis.	74
Πίνακας 5. Τελική τοποθέτηση ερωτήσεων σε παράγοντα.	74
Πίνακας 6. Συσχέτιση παραγόντων της PCA με τα δημογραφικά.	83
Πίνακας 7. ANOVA με παράμετρο το φύλο των ερωτηθέντων.	85
Πίνακας 8. ANOVA με παράμετρο την ηλικία των ερωτηθέντων.....	86
Πίνακας 9. Μέτα έλεγχος για την ANOVA.	87
Πίνακας 10. ANOVA με παράμετρο την επαγγελματική ιδιότητα ηλικία των ερωτηθέντων.	88
Πίνακας 11. ANOVA με παράμετρο τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων.	89
Πίνακας 12. ANOVA με παράμετρο το ακαδημαϊκό επίπεδο των ερωτηθέντων.....	90
Πίνακας 13. Μέτα έλεγχος για την ANOVA	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Κατανομή φύλλου των ερωτηθέντων.....	52
Γράφημα 2. Ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων.....	52
Γράφημα 3. Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή των ερωτηθέντων.....	53
Γράφημα 4. Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.....	53
Γράφημα 5. Ακαδημαϊκό επίπεδο ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.....	54
Γράφημα 6. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 6.....	58
Γράφημα 7. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 7.....	58
Γράφημα 8. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 8.....	59
Γράφημα 9. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 9.....	59
Γράφημα 10. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 10.....	60
Γράφημα 11. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 11.....	60
Γράφημα 12. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 12.....	61
Γράφημα 13. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 13.....	61
Γράφημα 14. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 14.....	62
Γράφημα 15. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 15.....	62
Γράφημα 16. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 16.....	63
Γράφημα 17. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 17.....	63
Γράφημα 18. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 18.....	64
Γράφημα 19. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 19.....	64
Γράφημα 20. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 20.....	65
Γράφημα 21. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 21.....	65

Γράφημα 22. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 22.	66
Γράφημα 23. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 23.	66
Γράφημα 24. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 24.	67
Γράφημα 25. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 25.	67
Γράφημα 26. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 26.	68
Γράφημα 27. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 27.	68
Γράφημα 28. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 28.	69
Γράφημα 29. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 29.	69
Γράφημα 30. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 30.	70
Γράφημα 31. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 31.	70
Γράφημα 32. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 32.	71
Γράφημα 33. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 33.	71
Γράφημα 34. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 34.	72
Γράφημα 35. Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο του.	85
Γράφημα 36. Βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο του.	86
Γράφημα 37. Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ηλικία του.	87
Γράφημα 38. Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας του στην ειδική αγωγή.	90
Γράφημα 39.	92
Γράφημα 40. Η ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού.	92
Γράφημα 41. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού.	93

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Α. Αισθητηριακή Αναπηρία

Α.μεΑ. Άτομα με αναπηρίες

Γ.Α. Γενική Αγωγή

Γ.Ε. Γενική Εκπαίδευση

Ε.Α. Ειδική Αγωγή

Ε.Α.Ε. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ε.Γ.Α. Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Ε.Ε.Α. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Ε.Ε.Φ.Α. Εκπαιδευτικοί Ειδικής Φυσικής Αγωγής

Ε.Φ.Α. Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής

Κ.Α. Κινητική Αναπηρία

Κ.Δ.Α.Υ. Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Μ.μεΑ. Μαθητές με αναπηρίες

Ν.Α. Νοητική Αναπηρία

Σ.Σ. Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Φ.Α. Φυσική Αγωγή

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: 13/07/2022

Η Δηλούσα
Καλφούντζου Βασιλική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στην Γ.Ε. αποτελεί ένα απ' τα καίρια ζητήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης έχουν αναδειχθεί αρκετά ζητήματα που μεταξύ άλλων σχετίζονται με την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών Γ.Α. και Ε.Α., που καλούνται να διαχειριστούν τα ζητήματα ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Ένα από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος που προάγει την ομαδικότητα, τον σεβασμό, την ισότητα είναι το μάθημα της Φ.Α.. Μέσα από ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες συντελείται η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες, καθώς τους επιτρέπεται να βιώνουν από κοινού εμπειρίες, να θέτουν κοινούς στόχους, να παίζουν μαζί και να συνεργάζονται για την επίτευξη αυτών των στόχων (Evangelinou, 2006).

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται αρχικά εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για μια επιτυχή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε δεύτερο επίπεδο, καθώς το αντικείμενο της παρούσας μελέτης εστιάζει στους εκπαιδευτικούς Φ.Α., η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώνεται σε έρευνες που έχουν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς Φ.Α..

Στη συνέχεια πραγματοποιείται ποσοτική έρευνα, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. για μαθητές με αναπηρίες σε δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής.

1.1 Κριτήρια καταλληλότητας

Η έννοια της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών έχει εγείρει πολλά ζητήματα για το πώς ορίζεται και ποια κριτήρια την προσδιορίζουν. Ως έννοια στο διδακτικό πεδίο δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά, ωστόσο μετά από διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκαν ορισμένα κριτήρια τα οποία αποτελούν προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός «κατάλληλος» να διδάξει ή να εντάξει μαθητές σε ένα σχολικό πλαίσιο. Όπως προκύπτει από πολλές έρευνες τα κριτήρια για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών και ειδικά τη διδακτική καταλληλότητα είναι η κατάκτηση του γνωστικού αντικείμενου, η κατάρτιση, η συναισθηματική καταλληλότητα, η αξιολόγηση, η εμπειρία, η αποτελεσματικότητα και η αλληλεπίδραση (Breda & Pino-Fan, & Font, 2017; Giacomone, Godino & Beltrán - Pellicer, 2018; Kaiber, Lemos & Pino-Fan, 2017). Εκτός από τους εξωγενείς αυτούς παράγοντες, ο εκπαιδευτικός ως προσωπικότητα φέρει τις δικές του στάσεις, δεξιότητες, συναισθηματικό υπόβαθρο και ικανότητες, προκειμένου να είναι κατάλληλος και αποτελεσματικός στον δύσκολο ρόλο που καλείται να υπηρετήσει (OECD, 2009).

Καθώς η προώθηση θετικών συμπεριφορών αποτελεί έναν από τους στόχους της ενσωμάτωσης, για το λόγο αυτό χρειάζεται επιμελής σχεδιασμός ειδικών αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, και προσεκτικά δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ρυθμιστής όλων αυτών είναι πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός της τάξης και για το ρόλο αυτό θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλα προσόντα, να είναι ικανός και να διαθέτει αυτοπεποίθηση προκειμένου να φέρει με επιτυχία τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένας κατάλληλος εκπαιδευτικός που εμπλέκεται με μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους, κατάλληλες

δραστηριότητες για να αναπτυχθούν και να δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα υπάρχει ασφάλεια (Olivier&Williams, 2005).

Στην περίπτωση του Ε.Ε.Φ.Α. (Εκπαιδευτικού Ειδικής Φυσικής Αγωγής), προκειμένου να κριθεί κατάλληλος ώστε να κριθεί επαρκής, χρειάζεται να διαθέτει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία συντελούν στη διαρκή βελτίωση των πρακτικών του. Ο ρόλος του, θεωρείται ακόμα πιο απαιτητικός και πολύπλευρος, κυρίως εξαιτίας των ευρύτερων επιστημονικών εξελίξεων αλλά και των καινοτομιών στην Ε.Α.Ε (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση), όπου με την συμπερίληψη, ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών απαιτεί πολυεπίπεδες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι η διαρκής επιμόρφωση, η εμπειρία και η αξιοποίησή της, η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του, η ενσυναίσθηση αλλά και τα προσωπικά επιτεύγματα συνθέτουν την έννοια της καταλληλότητας του Ε.Φ.Α. στην παρούσα εργασία (OECD, 2009).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που συνθέτει την καταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού είναι η επιμόρφωση που λαμβάνει και όσο διαρκούν οι βασικές σπουδές, αλλά κυρίως όσο διαρκεί η επαγγελματική του πορεία. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ακόμα πιο σημαντική, ειδικά αυτών που προέρχονται από την γενική αγωγή και δεν διαθέτουν επαρκές επιστημονικό υπόβαθρο ή προηγούμενη εμπειρία (Vaz et al, 2021).

Η εμπειρία συγκαταλέγεται στους σημαντικότερους παράγοντες, παρέα με την επιμόρφωση και τις γνώσεις, έτσι ώστε να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τεκμηριωμένα τις πρακτικές και τις παρεμβάσεις της συμπερίληψης, εξαρτάται σημαντικά από την εκπαίδευση που έχουν, αλλά και με την προηγούμενη εμπειρία τους με παιδιά με αναπηρίες (Seagall & Cambell, 2012).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα που συνθέτει την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών και ασκεί σημαντική επίδραση στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία (Hodge, Haegele, Filho, & Lopes 2018; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012).

Συνεπώς προκύπτει ένα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν και να εντάξουν μαθητές με αναπηρίες. Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που συνθέτουν την καταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των επιμέρους αυτών κριτηρίων. Με τον τρόπο αυτό προκύπτει ο σκοπός της παρούσας έρευνας ο οποίος επικεντρώνεται στην ύπαρξη αυτών των κριτηρίων/διαστάσεων της καταλληλότητας των Ε.Φ.Α. που καλούνται να εντάξουν Μ.μεΑ. στο μάθημα της Φ.Α. . Οι διαστάσεις που διερευνώνται είναι:

- Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού
- Η εμπειρία
- Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του
- Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση
- Οι στάσεις
- Ο βαθμός ενσυναίσθησης
- Η επαγγελματική εξουθένωση.

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Η ενσωμάτωση και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία εντάσσεται πλέον στη γενική τάξη. Η υποστήριξη των Μ.μεΑ. γίνεται με Ε.Ε.Α. (Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής), την λεγόμενη παράλληλη στήριξη. Από το 2002 με το Π.Δ. 1319, παρέχεται στον μαθητή με αναπηρίες η δυνατότητα εξατομικευμένης

υποστήριξης από ειδικό παιδαγωγό εντός της γενικής τάξης, και εισάγεται η συνδιδασκαλία δυο εκπαιδευτικών με κύριο σκοπό την λειτουργία του αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2013).

Το 2008, με το Ν.3699, ΦΕΚ 199/2-10-2008 αναφέρεται ότι η Ε.Α. και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους Μ.μεΑ. και μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της Ε.Α.Ε., η Πολιτεία έχει ως δέσμευση την κατοχύρωση και την διαρκή αναβάθμιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της Ε.Α.Ε. αναπόσπαστα από την υποχρεωτική και δωρεάν δημόσια παιδεία και να φροντίζει ώστε να παρέχεται δωρεάν Δημόσια Ε.Α.Ε. σε όλα τα άτομα που την χρειάζονται ανεξαρτήτου ηλικίας και για όλα τα εκπαιδευτικά στάδια και βαθμίδες. Σκοπός της Ε.Α.Ε. είναι η ολιστική και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των Μ.μεΑ., η βελτιστοποίηση και αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ένας ακόμα σημαντικός σκοπός είναι η αποδοχή των Μ.μεΑ., η αρμονική συνύπαρξη με το κοινωνικό σύνολο, η παροχή ισότιμων ευκαιριών εξέλιξης και η διασφάλιση της προσβασιμότητας όλων, στις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι όλες οι μορφές αναπηρίας επιδρούν σημαντικά στην λειτουργικότητα του ατόμου και εκτός αυτού δημιουργούν ζητήματα αποδοχής, ένταξης και ενσωμάτωσης στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύνολο. Κρίνεται σημαντικό να αποκωδικοποιηθεί και το θεσμικό πλαίσιο που εφαρμόζεται σήμερα στην Ελλάδα για τα άτομα με αναπηρίες, προκειμένου να αναδειχθούν πιθανές αδυναμίες και αστοχίες.

Στην Ελλάδα έχει θεσμοθετηθεί το πλαίσιο για τα δικαιώματα και την ισότητα των ατόμων με αναπηρίες εξαρχής και θεμελιωδώς από το Ελληνικό Σύνταγμα.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 1 του Ελληνικού Συντάγματος ορίζεται ρητά κάθε δικαίωμα για σεβασμό και για προστασία της «αξίας του ανθρώπου», ως μία απ' τις θεμελιώδεις αρχές και αποτελεί «πρωταρχική υποχρέωση» του Ελληνικού Κράτους, ενώ στο άρθρο 21 αναφέρεται ότι το κράτος είναι υποχρεωμένο για την φροντίδα της υγείας των πολιτών και να λαμβάνει ειδικά μέτρα ώστε να προστατευτούν, η νεότητα, το γήρας, η αναπηρία και η περιθαλψη των απόρων (https://www.bestrong.org.gr/el/living_with_cancer/practicalinfo/legalissues/greeklegislationfordisabled/).

Στο άρθρο 22 ορίζεται ρητά το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία ώστε να εργάζονται και τη προστασία της εργασίας που αυτά παρέχουν. Ωστόσο στο σημείο αυτό διαφαίνεται μεν αλλά δεν ορίζεται ρητά η πρόβλεψη ζητημάτων που αφορούν στις συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές, την εκπαίδευση στη εργασία, την εξέλιξη και άλλα εργασιακά δικαιώματα, εννοώντας ότι υπάρχει απαγόρευση σε διακρίσεις εις βάρος των ατόμων με αναπηρίες χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο (https://www.bestrong.org.gr/el/living_with_cancer/practicalinfo/legalissues/greeklegislationfordisabled/).

Στο άρθρο 25 του Ελληνικού Συντάγματος, αναφέρεται ότι όλα τα Α.μεΑ. αποτελούν μέλη του συνόλου της κοινωνίας και βρίσκονται υπό την προστασία και την εγγύηση του κράτους ώστε να απολαμβάνουν κάθε πλευρά της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής. (<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-25/>).

Σε ό,τι αφορά την σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, άρχισε να γίνεται λόγος στο Σύνταγμα του 1974. Το άρθρο 16 αναφέρει ότι

και «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δικαιούνται δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια».

Στη συνέχεια, το 1981 με το Ν. 1143 διενεργούνται ενέργειες «περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Ωστόσο αυτός ο νόμος, στην ουσία, διακρίνει τους μαθητές σε τυπικούς και αποκλίνοντες, με αποτέλεσμα να προκαλέσει πολλές αντιδράσεις και να οδηγήσει το 1986 με το Ν. 1566, στην κατάργηση αυτής της διάκρισης και να αρχίσει να γίνεται συζήτηση για συστέγαση ειδικών και γενικών σχολείων, θεσμοθέτηση του προγράμματος της ειδικής τάξης, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ε.Α., στην πρόσληψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κλπ) και στην λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών. Ωστόσο και στο νόμο αυτό διατηρείται ο χαρακτηρισμός «αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα» και η έννοια της ένταξης αποτελεί σκοπό της Ε.Α. και όχι της Γ.Α. , ούτε προσδιορίζεται ο τρόπος εφαρμογής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την εφαρμογή του νόμου διαπιστώθηκαν πολλές ελλείψεις σε δομές και υπηρεσίες αλλά και σε καταλληλόλητα εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές με αναπηρίες, ακόμα και με τις πιο ελαφριές, να συνεχίζουν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, τα οποία και αυτά δεν ήταν επαρκώς στελεχωμένα με ειδικευμένο προσωπικό και άρα ακατάλληλο προσωπικό (Ζώνιου - Σιδερή, 2000).

Το 1988, με το Ν. 1771, γίνεται λόγος για το σύστημα εισαγωγής των Μ.μεΑ. στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ με τον Ν. 1824, θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για όσους παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Εν συνεχεία, το 2000, με τον Ν. 2817 προωθείται η εφαρμογή της συνεκπαίδευση και θεσμοθετείται η λειτουργία των ΚΔΑΥ. Με τον ίδιο νόμο, οι Ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης και

ιδρύονται επιπλέον ορισμένα, χωρίς όμως ειδικευμένο προσωπικό, ειδικά σε θέματα ένταξης, απουσία σχεδιασμού καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων και απουσία ειδικά διαμορφωμένων χώρων.

Αυτό που γίνεται αντιληπτό έπειτα από την παράθεση σημαντικών πληροφοριών και νομοθεσιών για τα Α.μεΑ., είναι ότι η λειτουργικότητα και η ένταξη των ατόμων με αναπηρία συνδέεται αναπόσπαστα με την εκπαίδευση. Ένα απ' τα πιο σημαντικά ζητήματα που έχει προκύψει τα τελευταία 3 χρόνια, σε σχέση με την εκπαίδευση, συμπερίληψη ή ένταξη των Μ.μεΑ., εγείρει ζητήματα καταλληλότητας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Τα κριτήρια που συναποτελούν την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών είναι η εκπαιδευτική επάρκεια, η κατάρτιση, η εμπειρία, η ιδιοσυγκρασία ο χαρακτήρας ο βαθμός ενσυναίσθησης και οι ίδιες οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; OECD, 2009).

Από τις συγκεκριμένες έρευνες, ενώ προκύπτει ότι υπάρχει η διάθεση και η επιθυμία οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στην ένταξη και συμπερίληψη των Μ.μεΑ., ωστόσο δεν διερευνώνται επαρκώς τα στοιχεία και οι προϋποθέσεις εκείνες που θα μπορούσαν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή ένταξη. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναζητήσει τα στοιχεία και τις προϋποθέσεις που καθιστούν έναν Ε.Φ.Α. κατάλληλο ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Ε.Φ.Α. που διδάσκουν σε δομές εκπαίδευσης και δημιουργικής απασχόλησης και φιλοξενούν μαθητές με αναπηρίες, ως προς το αν διαθέτουν τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις ώστε να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται ζητήματα κατάρτισης, εμπειρίας τα ατομικά χαρακτηριστικά του, οι στάσεις του και ο βαθμός ενσυναίσθησης αποτελούν δείκτες μέτρησης της καταλληλότητας ενός Ε.Φ.Α. ώστε να είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε ζητήματα ένταξης, συνεκπαίδευσης, συμπερίληψης, μαθητών με αναπηρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Ορισμοί όρων

2.1.1 Η έννοια της αναπηρίας

Η έννοια της αναπηρίας αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του φαινομένου, το οποίο ερμηνεύεται είτε ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες είτε ανάλογα με την κατάσταση του ατόμου που φέρει χαρακτηριστικά αναπηρίας. Συνεπώς η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας καθίσταται αρκετά δύσκολη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί πλήθος ορισμών. Κάποιοι ορισμοί προσεγγίζουν το άτομο με αναπηρία από βιολογικής σκοπιάς, για παράδειγμα αναφέρεται ότι «ανάπηρο είναι ένα παιδί με πάθηση στον εγκεφαλικό φλοιό». Κάποιοι άλλοι προσεγγίζουν την έννοια της αναπηρίας, ως κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό σύνολο, όπως για παράδειγμα «ανάπηρο είναι ένα παιδί που δε βλέπει και δεν μπορεί να οδηγήσει το ποδήλατό του». Μια άλλη οπτική προσεγγίζει την αναπηρία από εκπαιδευτική σκοπιά, όπως για παράδειγμα «ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοιτά σε σχολείο κωφών» (Priestley, 2003).

Το μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας που αφορά την παρούσα έρευνα είναι το εκπαιδευτικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό έχει αποτελέσει το θεμέλιο για να αναζητηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και τα μέτρα, ώστε να εξασφαλιστεί στα άτομα με αναπηρία, ένα ποιοτικό βιοτικό επίπεδο όπως εξασφαλίζεται και για τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Το μέσο για την εξασφάλιση ποιότητας ζωής είναι η εκπαίδευση, η οποία μεταξύ άλλων αποτελεί το βασικότερο μέσο κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας στάσεων και κουλτούρας για τα άτομα με αναπηρία και στην εξάλειψη των διακρίσεων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνωρίζεται η αξία ενός μαθητή

με αναπηρίες, αντιμετωπίζονται οι ανάγκες του και υποστηρίζεται η ισότιμη συμμετοχή του στην σχολική κοινότητα. Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο ακολουθεί και αποδέχεται την κοινωνική πραγματικότητα, της οποίας ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η διαφορετικότητα των ατόμων, δημιουργεί ένα νέο πολιτισμικό γίνεσθαι όπου όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια προσωπική αξία ανεξάρτητα από φυλετικά, σωματικά, ψυχικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά και προσανατολίζεται προς την εξάλειψη των αναχρονιστικών αντιλήψεων για τα άτομα αυτά.

Συνεπώς το εκπαιδευτικό μοντέλο προάγει μια συμπεριληπτική θεώρηση, ισότητα και δικαιοσύνη για όλα τα άτομα και για όλους τους μαθητές με αναπηρία, χωρίς να αναγνωρίζει σ' αυτούς ελλείμματα ή μειονεκτήματα (Σούλης, 2013).

Τα άτομα με αναπηρίες ταξινομούνται σε συγκεκριμένες κατηγορίες, σύμφωνα με επιστημονικά κριτήρια αλλά και το θεσμικό πλαίσιο της κάθε χώρας. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Νόμο 2817/14.3.2000 για να χαρακτηριστεί κάποιο άτομο ως άτομο με αναπηρίες θα πρέπει να έχει διαγνωστεί με:

- Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- Νευρολογικά ή κινητικά προβλήματα.
- Προβλήματα αισθητηριακά όπως όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) ή προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
- Με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες
- Με αυτισμό ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

2.1.2 Οι έννοιες της ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης

Καθώς γίνεται διαρκώς αναφορά στην έννοια της ένταξης είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί τι σημαίνει ο όρος «ένταξη». Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2006, σελ. 615) ως ένταξη περιγράφεται η «τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί κάτι το ενιαίο μ' αυτό». Ως ένταξη, στην εκπαιδευτική διαδικασία νοείται η κοινή διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, ανεξάρτητα από το βαθμό ικανότητας ή το επίπεδο αναπηρίας, ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες όλων των μαθητών (Kudláček, 2001).

Κύριος σκοπός της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στην εκπαίδευση, είναι η διασφάλιση της καθολικής λήψης κατάλληλης καθοδήγησης και σωματικής δραστηριότητας, μη επηρεάζοντας αρνητικά τις δεξιότητες ή τη γνωστική λειτουργία των μαθητών, καθώς ταυτόχρονα γίνεται κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ΜμεΑ στην γενική τάξη (Block, 2007). Με αυτό τον τρόπο η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση πλαισιώνεται με τους όρους ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση. Η έννοια της ενσωμάτωσης αφορά στην «συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου ως αδιάσπαστο μέρος ενός συγκροτημένου συνόλου» (Μπαμπινιώτης, 2006, σελ. 615). Η ενσωμάτωση στοχεύει στην εξάλειψη της απομόνωσης και περιθωριοποίησης των ΑμεΑ, η μείωση των διακρίσεων απέναντι στα άτομα αυτά και η προαγωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα από συμμετοχικές μαθησιακές, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες (Connor & Ferri, 2007). Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και αποτελούν ίσα μέλη μιας ομάδας ή κοινότητας.

Η διαδικασία της ένταξης και της ενσωμάτωσης επιτυγχάνεται μέσω της συνεκπαίδευσης. Η έννοια της συνεκπαίδευσης ή συμμετοχική εκπαίδευση αφορά σε ένα

«Κοινό σχολείο για όλους, το οποίο παρέχει ευκαιρίες για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων» (Μπαμπινιώτης, 2006, σελ. 1701). Σκοπός της συνεκπαίδευσης είναι να καταργηθεί η ειδική εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να εντάσσονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, με κάποια τροποποίηση στα αναλυτικά προγράμματα και με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα αν έχουν ή όχι κάποια αναπηρία, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Cole & Meyer, 1991).

Συνεπώς, αυτό που γίνεται αντιληπτό σε σχέση με των δύο αυτών εννοιών – την ένταξη, και την ενσωμάτωση – είναι ότι αποτελούν μια αλληλένδετη διαδικασία που στοχεύει στην μετάβαση του ατόμου από ένα ειδικό, απομονωμένο πλαίσιο, προς ένα γενικό, ευρύ και συμπεριληπτικό πλαίσιο, ενώ με την ενσωμάτωση ενισχύεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, η συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες, όπως στην ελεύθερη ώρα, στον αθλητισμό και στην αναψυχή, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Τσιναρέλης, 2000). Η ενσωμάτωση διαφοροποιείται από την ένταξη στο σημείο εκείνο που αφορά την συνεχή αλληλεπίδραση μέσα από την οποία ο μαθητής διατηρεί την ταυτότητά του και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, ενώ η ένταξη συνδέεται με ατομικές διεργασίες που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά. Η ενσωμάτωση θεμελιώνεται μέσα από αμοιβαίες διαδικασίες κατανόησης, προσαρμογής, και αναγνώρισης των ικανοτήτων όλων των μαθητών σε επίπεδο που ο μαθητής με αναπηρία μπορεί να συνυπάρχει αρμονικά και ισότιμα, αποτελώντας τον κρίκο μιας αλυσίδας.

Για την επίτευξη των δύο αυτών εννοιών το κλειδί είναι η συνεκπαίδευση. Ωστόσο πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική η συνεκπαίδευση. Η φυσική και η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελούν δύο από τις πιο

σημαντικές προϋποθέσεις. Η φυσική ενσωμάτωση αφορά στην ταυτόχρονη και αδιάλειπτη φυσική παρουσία όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες σε ένα σταθερό περιβάλλον όπως η σχολική τάξη αποτελεί μία από αυτές τις προϋποθέσεις. Από την άλλη, η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά στην ισότητα της συμμετοχής στις κοινωνικές δραστηριότητες (Flem & Keller, 2000). Μια άλλη σημαντική προϋπόθεση είναι οι στάσεις που υιοθετούν όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, η διοίκηση των σχολικών μονάδων και οι γονείς όλων των παιδιών.

Όπως προαναφέρθηκε, η ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί συμμετοχική και αλληλεπιδραστική διαδικασία η οποία φαίνεται ότι προσφέρει σημαντικότερα οφέλη σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα. Τα πιο σημαντικά από τα οφέλη αυτά είναι η κοινωνική ανάπτυξη μέσω της κοινωνικοποίησης, η ενίσχυση της αυτονομίας μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, η άμεση πρόσβαση σε υποστήριξη ή βοήθεια, η ισότιμη αντιμετώπιση, η ισότιμη συμμετοχή σ' όλες τις σχολικές δράσεις και η καλλιέργεια αυτοσεβασμού των μαθητών με αναπηρίες.

2.2 Η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών

Το βασικό κριτήριο της παρούσας μελέτης είναι η έννοια της «καταλληλότητας» την οποία προσδιορίσαμε λειτουργικά μέσα από συγκεκριμένους δείκτες.

Οι δείκτες αυτοί είναι:

- Η εκπαίδευση -επιμόρφωση του εκπαιδευτικού
- Η εμπειρία
- Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του

- Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση
- Οι στάσεις
- Ο βαθμός ενσυναίσθησης
- Η επαγγελματική εξουθένωση

Η εκπαίδευση - επιμόρφωση: Η έννοια της επιμόρφωσης απαντά στη βιβλιογραφία πολλούς ορισμούς, ωστόσο υπάρχουν κάποιες αρχές στην έννοια που συγκλίνουν σ αυτήν. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1991), η επιμόρφωση προϋποθέτει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην επιστημονική εξειδίκευση, την κατάρτιση και στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων. Ο ρόλος της επιμόρφωσης αφορά στη βελτίωση και την ανανέωση όσων είχαν περιληφθεί στην βασική εκπαίδευση, με σκοπό την αξιοποίηση των σύγχρονων δεδομένων και την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ως κύριος στόχος της επιμόρφωσης θεωρείται η βελτιστοποίηση του γνωστικού επιπέδου του εκπαιδευτικού, το οποίο συνδέεται με τις με το επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, προσφέροντάς του τη δυνατότητα να κατανοεί σε ικανοποιητικό βαθμό τις νεότερες κοινωνικές καταστάσεις, ώστε να προετοιμάζει και να υποστηρίζει τους μαθητές να ανταποκριθούν σε κάθε πρόκληση ή απαίτηση. Από μια άλλη σκοπιά, η επιμόρφωση ορίζεται ως μια διαρκής διαδικασία που δε σταματά, και ξεκινά από τη στιγμή της ανάληψης των βασικών καθηκόντων που καλείται να ασκήσει ο εκπαιδευτικός, μια διαδικασία που εμπλέκει πολλές και ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Χατζηδήμου, 2011). Μέσω της επιμόρφωσης ικανοποιούνται οι επιστημονικές ανάγκες που διαρκώς προκύπτουν στον εκπαιδευτικό, ώστε να εξελίσσεται προσωπικά και επαγγελματικά. Άλλωστε η επιμόρφωση αφορά σε μια σειρά από δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με αφετηρία την αρχική

ακαδημαϊκή τους μόρφωση και με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών τους (Bolam, 1986).

Η εμπειρία: Η έννοια της εμπειρίας περιγράφεται από τον Williams (1983) ως «μαθήματα από το παρελθόν» και ως κάτι έντονα προσωπικό, υποκειμενικό και, κάτι το οποίο δεν έχει σύνδεση με το παρελθόν αλλά «σήμερα». Ο βαθμός εμπειρίας είναι συνδεδεμένος με στοιχεία που μας προσφέρουν οι αισθήσεις μας. Μέσω των βιωμάτων μας, φιλτράρουμε πολλά εξωτερικά ερεθίσματα και εστιάζουμε την προσοχή μας σε άλλα. Όμως ένα σημαντικό κομμάτι απ' τις εμπειρίες μας πηγάζει απ' τον «είναι» μας. Ο όρος «βιωματική μάθηση» (Kelly, 1955) πλέον σχετίζεται με την κατάρτιση και την εκπαίδευση την επαγγελματική. Ο Kolb (1985) θεωρεί πως η μάθηση έχει μια κυκλική μορφή η οποία έχει αφετηρία την εμπειρία, επόμενο στάδιο την ανασκόπηση και τον προβληματισμό ώστε να προχωρήσει στην αφηρημένη σκέψη, την γενίκευση και να γίνει ολοκληρωμένη μέσω της δοκιμής, του πειραματισμού και του ελέγχου. Τα συγγράμματα και η θεωρητική προσέγγιση συμβάλλουν μόνο κατά ένα μέρος στην μαθητική διαδικασία. Η επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και άλλες μαθήσεις προϋποθέτουν άμεση εμπειρία (γνώσεις απ' το παρελθόν). Η οποία για να ολοκληρωθεί, πρέπει να συνοδεύεται από τον πειραματισμό, την θεωρητική προσέγγιση και τον προβληματισμό. Η εμπειρική απόκτηση γνώσεων βρίσκεται σε ανταγωνισμό απέναντι στην επιστήμη, το οποίο συχνά αποτελεί θέμα συγκρούσεων ανάμεσα στο παλιό και το νέο, την παράδοση και τον ορθολογισμό – εμπειρία έναντι της τεχνογνωσίας.

Οι στάσεις: Η διερεύνηση των στάσεων αποτελεί σημαντικό εργαλείο όταν πρόκειται για προσεγγιστική προσπάθεια της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μελετώντας τις στάσεις ως φαινόμενο, που διαμορφώνει κυρίως την εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου ή απλά μπορεί να τη προβλέψει, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνει

σωστή ερμηνεία για τις κοινωνικές διαστάσεις του ανθρώπου. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ποικιλία ορισμών σύμφωνα με το χαρακτηριστικό της έννοιας που υπάρχει σύνδεση. Η σύγχρονη ψυχολογία, χαρακτηρίζει τις στάσεις (attitudes) ως μια από τις σημαντικότερες έννοιες, ανεξάρτητα από τον διαφορετικό ορισμό. (Allport, 1935).

Οι ψυχολόγοι Zimbardo και Leippe (1991, σελ. 30) ερμηνεύουν τον ορισμό της στάσης, σαν μια αξιολογική διάθεση, η οποία βασίζεται στις πρότερες γνώσεις, στις συναισθηματικές αντιδράσεις και στην προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος. Η στάση δρα ακόμη και μεμονωμένα στην επιρροή των γνωστικών λειτουργιών, των συναισθηματικών ανταποκρίσεων και των μελλοντικών εντάσεων και συμπεριφορών του ατόμου. Επίσης, κατά τον ψυχολόγο Bernstein, "στάση είναι η διάθεση για μια συγκεκριμένη, γνωστική, συναισθηματική ή συμπεριφορική αντίδραση προς ένα άτομο, ένα αντικείμενο, μια ομάδα, μια κατάσταση ή πράξη».

Οι ερευνητές υποστηρίζουν, την ύπαρξη άμεσης σχέσης στάσεων και συμπεριφοράς, καθώς η συμπεριφορά συνδέεται με τον εσωτερικευμένο κόσμο του ανθρώπου, θα συναντούσαμε κάπου στο τέρμα τις στάσεις του ατόμου. Οι στάσεις προηγούνται της συμπεριφοράς και είναι ευρέως αποδεκτό πως είναι δυνατόν να την προβλέψουν (Zimbardo & Leippe, 1991, σελ. 30).

Η ενσυναίσθηση: Η ενσυναίσθηση αφορά στην ικανότητα βίωσης των συναισθημάτων του άλλου και μια ικανότητα κατανόησης των σκέψεων και της συμπεριφοράς του (Μαλικιώση - Λοϊζου (2000). Ωστόσο δεν αρκεί μόνο κάποιος να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις αλλά να αντιδρά με τον κατάλληλο συναισθηματικό τρόπο. Μια άλλη οπτική, αυτή του Goleman (2011), υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος που διαθέτει ενσυναίσθηση πρέπει να είναι ήρεμος και ικανός να κατανοήσει

τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα του μαθητή με αναπηρίες στην συγκεκριμένη περίπτωση, ώστε να μπορεί να συναισθανθεί μαζί του.

Η επαγγελματική εξουθένωση: Η επαγγελματική εξουθένωση, αποτελεί μια κατάσταση που συναντάμε σε άτομα εργαζόμενα. Τα αισθήματα της σωματικής αλλά και της συναισθηματικής/ψυχολογικής κούρασης αποτελούν το βασικότερο σύμπτωμα του ατόμου. Οι Maslach & Leiter, (2016), υποστήριξαν συγκεκριμένα ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει ως σύμπτωμα την αίσθηση εξάντλησης, την ψυχοσωματική κόπωση και το αδικαιολόγητο αίσθημα μόνιμης κόπωσης που παραμένει ακόμη και μετά τον ύπνο. Επιπλέον, παρουσιάζεται στο άτομο μια τάση για σταδιακή απόσυρση από τον περίγυρό του, απουσία συγκέντρωσης, και τελικά αδυναμία για την επιτυχή ολοκλήρωση οποιασδήποτε εργασίας ξεκινάει. Συγκεκριμένα, για την ανίχνευση του φαινομένου αυτού, στον χώρο της Εκπαίδευσης, μέσα από έρευνες αποκαλύπτεται πως η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζεται έντονα στους εκπαιδευτικούς επειδή το επάγγελμά τους έχει ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο και δη τους μαθητές. Και για το λόγο αυτό εμφανίζεται και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Marin & Aguayo, 2019, Rentzou, 2015).

2.3 Έρευνες για την εκπαίδευση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη Μ.μεΑ.

Ένα από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος που προάγει την ομαδικότητα, τον σεβασμό, την ισότητα είναι το μάθημα της Φ.Α. . Μέσα από ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες συντελείται η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες, καθώς τους επιτρέπεται να βιώνουν από κοινού εμπειρίες, να θέτουν κοινούς στόχους, να παίζουν μαζί και να συνεργάζονται για την επίτευξη αυτών των στόχων

(Evaggelinou, 2006). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές και προεκτείνεται παραπέρα. Σύμφωνα με τους (Connor & Ferri, 2007) η Φ.Α. δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα από αθλητικές δραστηριότητες ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, ενώ ο Riehl (2000), αναφέρει ότι μέσω του μαθήματος της Φ.Α. προωθούνται προγράμματα ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης για τους μαθητές με αναπηρίες. Τέλος, η ενσωμάτωση που συντελείται κατά το μάθημα της Φ.Α., συμβάλει έντονα στο να βελτιωθεί η φυσική κατάσταση των Μ.μεΑ., στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, και στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που αγωνίζονται και διεκδικούν μέσα στο εκπαιδευτικό και μετέπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο.

Σημαντικό ρόλο για την ένταξη και τη ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί το πρόσωπο του Ε.Ε.Φ.Α..

Ως σημαντική λοιπόν παρουσιάζεται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ειδικά των μεγαλύτερων σε ηλικία σε ζητήματα αναπηρίας. Σε έρευνα των Vaz, Wilson, Falkmer, Sim, Scott, Cordier, & Falkm (2021), φάνηκε ότι οι ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν κλίση σε αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη, γεγονός που αποδίδεται στο ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί πρέπει να είχαν περιορισμένη ή καθόλου εκπαίδευση στη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς.

Ο βαθμός ικανότητας των εκπαιδευτικών στην αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας, επηρεάζεται σημαντικά από τη γνώση. Σύμφωνα με την έρευνα των Vaz et al., (2021) οι γνώσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να χωριστούν σε γνώσεις περιεχομένου (δηλαδή, γνώσεις σχετικά με το θέμα), παιδαγωγικές γνώσεις (δηλαδή, συμπεριλαμβανομένων στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης τάξεων) και παιδαγωγικές γνώσεις περιεχομένου (δηλαδή, πώς να διδάξουν ένα συγκεκριμένο

περιεχόμενο σε έναν συγκεκριμένο μαθητή σε ένα καθορισμένο πλαίσιο). Η εκπαίδευση στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες συνδέθηκε με θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη. Ωστόσο, η διατήρηση ενός πτυχίου στη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς δεν συνέβαλε απαραίτητα στο μοντέλο της ένταξης.

Ο Ε.Ε.Α. θα πρέπει να διαθέτει τις γνώσεις και τις ικανότητες να την οργάνωση ελκυστικών, πολυαισθητηριακών εμπειριών με ουσία και ενδιαφέρον για τους μαθητές με αναπηρία, να ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτούς και να ενθαρρύνει στάσεις συνεργασίας και ενθάρρυνσης, αποδοχής, αγάπης και εμπιστοσύνης (Νικολακάκη, 2003).

Καθώς η προώθηση θετικών συμπεριφορών αποτελεί έναν από τους στόχους της ενσωμάτωσης, για το λόγο αυτό χρειάζεται επιμελής σχεδιασμός ειδικών αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, και προσεκτικά δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ρυθμιστής όλων αυτών είναι πρώτα απ' όλα ο εκπαιδευτικός της τάξης και για το ρόλο αυτό θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλα προσόντα, να είναι ικανός και να διαθέτει αυτοπεποίθηση προκειμένου να φέρει με επιτυχία τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένας κατάλληλος εκπαιδευτικός που εμπλέκεται με μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους, κατάλληλες δραστηριότητες ώστε να αναπτυχθούν, και να δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά το δυνατό ασφαλέστερο (Olivier & Williams, 2005).

Στο πλαίσιο ενός διευρυμένου ευρωπαϊκού στόχου, η υιοθέτηση της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή, η Ελλάδα, με το Ν. 3848/2010, θέσπισε την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσης, καθώς και την καθιέρωση πλαισίων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στον εκπαιδευτικό τομέα (Μπαλίτα, 2014).

Όπως έχει προκύψει από πολλές επιστημονικές έρευνες, μεταξύ των επικρατέστερων παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους Μ.μεΑ. και την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι η αυτοπεποίθηση που προέρχεται απ' την κατάλληλο υπόβαθρο, την εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σ' αυτήν και η διδακτική εμπειρία τους με Μ.μεΑ. (Gregor & Campbell, 2001; Weller, 2012).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που συνθέτει την καταλληλότητα ενός Ε.Φ.Α. είναι η επιμόρφωση που λαμβάνει και κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών, αλλά κυρίως κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας.

Τα ευρήματα πολλών ερευνών δείχνουν σημαντική επίδραση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στους Ε.Ε.Φ.Α. και στις στάσεις τους ως προς την συμπερίληψη των Μ.μεΑ.. Σε έρευνα των Mngo & Mngo (2018), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής εκπαίδευσης σε επτά επιλεγμένα σχολεία που συμμετείχαν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο Καμερούν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με κάποια επιπλέον κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία Μ.μεΑ. και οι πιο έμπειροι και ανώτερης κλίμακας μόρφωσης εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της συνεκπαίδευσης, δείχνοντας ότι οι αρνητικές στάσεις στη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία συνδέεται με ανεπαρκή ή πλήρη έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι, ή λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση έδειξαν λιγότερο ενθουσιασμό σχετικά με τα οφέλη της ένταξης, την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριληπτικές τάξεις και να διδάσκουν μαθητές με αναπηρίες.

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα μεγάλης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα οποία, μεταξύ άλλων έδειξαν ότι μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών κατείχε την σωστή κατάρτιση

ώστε να έχει την ικανότητα για ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν σε έρευνα της Wilkerson (2012), η κατάρτιση τους έκανε να αντιμετωπίζουν με πιο θετικό τρόπο την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες, ενώ σε έρευνα της Waligore (2002, σελ. 11) αναφέρεται ότι «η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τοποθετούνται στις γενικές τάξεις».

Ωστόσο πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που σε διάφορες έρευνες αναφέρουν ότι δεν υπήρχε η επαρκής κατάρτιση ώστε να μπορούν να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες Μ.μεΑ. Επισημαίνουν ότι σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές προσφέρονται ελάχιστα μαθήματα Ε.Α. ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ή και καθόλου (Gregor & Campbell, 2001; Sharma et al., 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά σε μια διαδικασία η οποία διευρύνει και εμπλουτίζει το υπόβαθρο γνώσεων του εκπαιδευτικού και προσφέρει περισσότερες δεξιότητες ως προς τη διδασκαλία, συμπεριλαμβάνοντας την ικανότητα για συνεργασία, την κριτική θεώρηση της γνώσης και την συνειδητοποίηση του επαγγελματικού του ρόλου. Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης είναι η σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσο πιο στενή είναι αυτή η σύνδεση, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούν να αξιοποιηθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα, στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τον καθορισμό των στόχων, της μεθοδολογίας και του εκπαιδευτικού υλικού, για την άσκηση του διδακτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Συνεπώς ένα σημαίνον χαρακτηριστικό που συνθέτει την καταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι η δια βίου επιμόρφωση. Έναν ακόμα πιο ισχυρό συνδυασμό αποτελεί η επιμόρφωση με την εμπειρία προκειμένου να ενισχυθεί η

καταλληλότητα των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε διαδικασίας ενσωμάτωσης και συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία.

2.4 Έρευνες για την εμπειρία των εκπαιδευτικών Ε.Α.

Ένα επιπλέον στοιχείο που συνθέτει την καταλληλότητα των Ε.Ε.Φ.Α. είναι η εμπειρία.

Σε έρευνα των Greguol, Malagodi, & Carraro, (2018) στην οποία μελετήθηκε η στάση 35 εκπαιδευτικών Φ.Α. απέναντι στην ένταξη των Μ.μεΑ. σε κανονικές τάξεις και η επίδραση του φύλου, το μέγεθος της επαγγελματικής εμπειρίας και το είδος της αναπηρίας των μαθητών, τα αποτελέσματα ήταν θετικά για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των Μ.μεΑ. στις τάξεις τους. Το μέγεθος της εμπειρίας αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των στάσεων τους. Σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία, ειδικά σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες στις τάξεις τους, παρουσιάζουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη.

Σε πρόσφατη έρευνα των Vaz, et al., (2021), η οποία διερευνούσε τους παράγοντες που επιδρούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών δημοτικού με αναπηρία οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με μικρή εμπειρία αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία.

Η εμπειρία αποτελεί έναν απ' τους σημαντικότερους παράγοντες, μαζί με την επιμόρφωση και τις γνώσεις, στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες. Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τεκμηριωμένα τις πρακτικές και τις παρεμβάσεις της συμπερίληψης, εξαρτάται σε έντονα απ' την εκπαίδευση που έχουν αποκτήσει σχετικά με τα Μ.μεΑ. αλλά και με την προηγούμενη

εμπειρία τους με Μ.μεΑ. Προκειμένου να διδάξει ένας εκπαιδευτικός μαθητές με αναπηρίες προϋποθέτει συγκεκριμένες προσεγγίσεις (Seagall & Cambell, 2012).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, θεωρούν ότι δεν διαθέτουν αρκετή εμπειρία ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο σύνθετου πλαισίου, όπως είναι η ειδική αγωγή, και συχνά θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις διδακτικές απαιτήσεις (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2000).

Σχετικά με την σύνδεση της εμπειρίας με την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, δεν έχουν καταγραφεί πολλές έρευνες. Ωστόσο, σε σχετική μελέτη των McGregor & Cambell (2001) έγινε διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη γνώση και την κατάρτιση εκπαιδευτικών Ε.Α. και Γ.Α. και τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυξημένη εμπειρία και γνώση οδηγεί τους με μεγαλύτερη βεβαιότητα στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, ενώ υπήρξε διαφοροποίηση στους Ε.Γ.Α. (εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής) οι οποίοι δεν ήταν σίγουροι για την επιτυχή ένταξη των μαθητών τους. Όσοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες -αυτισμό συγκεκριμένα- φάνηκε πως ένιωθαν αρκετή εμπιστοσύνη για τη διδασκαλία Μ.μεΑ. από τους μη έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στην σημαντικότητα της γνώσης και της εμπειρίας, στην αλλαγή του κινήτρου και των στάσεων τους ως προς τις ΔΑΦ. Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς της Ε.Α., αυτοί ήταν περισσότερο θετικοί στην επιτυχία της ένταξης, ωστόσο καταγράφηκε ελλιπής κατάρτιση στον αυτισμό και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα του Seagal (2007), όσοι είχαν περισσότερη εμπειρία σε μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, είχαν γνώση σε τακτικές συμπερίληψης, τις οποίες έκαναν εφαρμογή την τάξη.

Ωστόσο, σε άλλη έρευνα, της Wilkerson (2012) σχετικά με την εμπειρία προέκυψαν διαφορετικά ευρήματα μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πιο μεγάλη ηλικίας και μεγαλύτερης προϋπηρεσίας εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστα δεκτικοί σε πράξεις συμπερίληψης, ενώ οι Ε.Ε.Α. ήταν δεκτικοί σε πρακτικές συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς της Γ.Α. .

Οι Shetty και Rai (2014) ως προς την γνωστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Π.Ε. για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσοι διέθεταν μεγαλύτερη εμπειρία και κατάρτιση στις ΔΑΦ κατείχαν πιο πολλές γνώσεις και η διδακτική εμπειρία και η κατάρτιση είχαν άμεση συνάρτηση με τη γνώση για τις ΔΑΦ.

Πέρα απ' την εμπειρία που θα έπρεπε να έχουν αποκτήσει οι Ε.Ε.Α., σημαντική κρίνεται και η εμπειρία των επιμορφωτών, στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Σε έρευνα του Αγαλιώτη (2007), αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε. για την εξατομικευμένη διδασκαλία, προέκυψε ότι η επιλογή των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται με κριτήριο τη διδακτική εμπειρία που έχουν αποκτήσει σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επιπλέον, τέθηκε έντονα η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην Ε.Α. να αποκτήσουν εμπειρία μέσω πρακτικής άσκησης από προγράμματα επιμόρφωσης.

2.5 Έρευνες για την αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτό-πραγμάτωση των εκπαιδευτικών Ε.Α.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που συνθέτει την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αυτό-πραγμάτωση και τα προσωπικά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.

Στη έρευνα των Vaz et al., (2021) η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα στις δεξιότητες διδασκαλίας συσχετίστηκε με αρνητικές στάσεις η οποία αποδίδεται σε χαμηλό επίπεδο εξειδικευμένων γνώσεων όπως και σε έρευνα των Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen (2012).

Σε έρευνα των Hodge, Haegele, Filho, & Lopes (2018), αναλύθηκαν οι αντιλήψεις έξι Βραζιλιάνων καθηγητών Φ.Α. σχετικά με τις εμπειρίες τους στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, μέσω συνεντεύξεων. Τα ευρήματα αποκάλυψαν τέσσερα σημαντικά επαναλαμβανόμενα θέματα. Το πρώτο σημαντικό θέμα εκθέτει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι οι αρχές λειτουργίας της τάξης τους ήταν συνήθως συμπεριληπτικές, όχι όμως χωρίς αποκλεισμούς. Δεύτερον, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ήταν δυσλειτουργικές με προβλήματα και ανησυχίες πέρα από αυτά ενός τυπικού προγράμματος Φ.Α.. Τρίτον, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από διάφορες σημαντικές μεταβλητές, όπως τα χρόνια και ο τύπος εμπειρίας, οι γνώσεις, η κατάρτιση, ο τύπος αναπηρίας στον μαθητών και η σοβαρότητα, και η συνεργασία με τους συναδέλφους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είχαν ως επί το πλείστον εσωτερικά κίνητρα στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες, όπως οι στάσεις των γονιών των συναδέλφων και της διεύθυνσης του σχολείου. Για παράδειγμα κάποιος εμπνεόταν να συνεργαστεί με παιδιά με αναπηρία από την καθηγήτριά του στο πανεπιστήμιο, κάποιος άλλος αισθανόταν ικανοποίηση βοηθώντας τους μαθητές με αναπηρία να πετύχουν ένα στόχο, και κάποιος άλλος εκπαιδευτικός έπαιρνε δύναμη από τη χαρά των παιδιών με αναπηρία.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Buell et al. (1999). Οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάστηκαν με μεγαλύτερη πίστη όσο αφορά τις ικανότητες τους για τη σωστή ανταπόκρισή τους στο θέμα της συμπερίληψης. Στην ίδια έρευνα, σημαντικό ρόλο

φαίνεται να έχει το είδος και η ποιότητα της κατάρτισης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, στην καλλιέργεια στάσεων απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Επιμορφούμενοι ειδικής και γενικής αγωγής που παρακολουθούσαν μαθήματα σχετικά με την Ε.Α. υποστήριξαν ότι το είδος και η ποιότητα της κατάρτισης συνέβαλε στην θετική αλλαγή στάσεων προς τη συμπερίληψη. Επίσης στην ίδια έρευνα καταγράφηκε αύξηση των επιπέδων της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, διάθεση για επίτευξη προσπαθειών σε δραστηριότητες με μαθητές με αναπηρίες και αυτοπεποίθηση στο να αλληλεπιδράσουν εύκολα με τους μαθητές. Αναφέρεται επίσης ότι, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αυξάνεται όταν αυτοί εφαρμόζουν πρακτικές και τεχνικές που συμβάλουν θετικά στη μάθηση του μαθητή με αναπηρίες (Van Laarhoven et al., 2007; Zoniou - Sideri, & Vlachou, 2006).

Η Waligore (2002, σελ. 11) στην έρευνά της, αναφέρει πως «η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τοποθετούνται στις γενικές τάξεις» και ότι οι μη καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μόνο αρνητική στάση, αλλά υπάρχει και απουσία εμπιστοσύνης για τις δεξιότητες διδασκαλίας σε μαθητές με Ε.Ε.Α.» (2002, σελ. 12).

Η απουσία σε ατομικά επιτεύγματα γίνεται εμφανής μέσω της μειωμένης απόδοσης του εκπαιδευτικού και μέσω της έλλειψης πρωτοβουλιών και προσπάθειας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και ασθενών (Maslach, 1982). Η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων συνδέεται κατά κύριο λόγο με την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν αισθάνονται ότι δεν τους ταιριάζει ο εργασιακός τους ρόλος ή αισθάνονται έντονα το βάρος της ευθύνης για την ασφάλεια και συμπεριφορά των μαθητών τους. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες η κατάθλιψη και η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνονται με αίσθημα εξάντλησης και κόπωσης, μείωση

της ενέργειας και της δύναμης των προσδοκιών καθώς επίσης με τάση αποφυγής και απόσυρσης. Η ομοιότητα της κατάθλιψης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, οφείλεται κυρίως σε υψηλούς δείκτες συνάφειας ανάμεσα στην κατάθλιψη και τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη διάσταση της συναισθηματικής εξουθένωσης που συνδέεται με τα προσωπικά επιτεύγματα, οι σχέσεις με την κατάθλιψη είναι λιγότερο ισχυρές (Glass & McKnight, 1996).

Ένας ακόμα παράγοντας που συμβάλλει στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, στη βάση της διδασκαλίας, όπως προκύπτει από τις Ψυχοπαιδαγωγικές και Διδακτικές θεωρίες, είναι οι προσωπικοί παράγοντες. Η διδασκαλία είναι κατά κύριο λόγο υπόθεση αυτό-πραγμάτωσης και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να ακολουθεί συγκεκριμένα μοντέλα, σταθερά και αναλλοίωτα.

Σε άλλες έρευνες σχετικές με την αυτό-πραγμάτωση και την αποτελεσματικότητα των Ε.Φ.Α., οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται με την ακαδημαϊκή προετοιμασία, την εξάσκηση στον πρακτικό τομέα, τον εμπειρικό τομέα (άμεσα ή έμμεσα), την υποστήριξη που λαμβάνουν απ' τους άλλους και την συναισθηματική κατάσταση, υπολογίζοντας πως οι παράγοντες αυτοί, αυξάνουν τις πιθανότητες για επιτυχία (Block, Taliafero, Harris, & Krause, 2010). Οι Sato & Hodge (2009) που διερευνούσαν τις απόψεις Ε.Φ.Α. σχετικά με τις ικανότητές τους να ανταπεξέλθουν στην συνεκπαίδευση μαθητών με σοβαρές μορφές αναπηρίας, οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως η αυτο-αποτελεσματικότητά τους έχει τη δυνατότητα βελτίωσης μέσω εμπειριών, κατάλληλης εκπαίδευσης, σωστό εξοπλισμό στις τάξεις και υπηρεσίες υποστήριξης και δομές.

Σχετικές έρευνες που συνδέουν την καταλληλότητα των Ε.Φ.Α. με τα χρόνια εμπειρίας και την αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρουν ότι μετά από 5-10 χρόνια

προϋπηρεσίας αυξάνεται αναλογικά και η αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ μετά από 10 χρόνια προϋπηρεσία η αυτό-αποτελεσματικότητα καταγράφει πτωτικής πορεία (Egyed & Short 2006). Σε έρευνα των Tschannen - Moran & Hoy (2007) που διερευνούσε τις απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στις ΗΠΑ. Ως συμπέρασμα προέκυψε πως κατά τα αρχικά έτη επαγγελματικής τους πορείας, πραγματοποιούν επανεξέταση στους τρόπους διδασκαλίας και στις προσδοκίες τους απ' τους μαθητές. Χρησιμοποιώντας την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας TSES οι μελετητές προέκυψε, πως οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία κάτω των 3 ετών, έχουν λιγότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, συγκριτικά με συναδέλφους που είχαν ξεπεράσει την 4ετία. Σε έρευνα που αφορούσε 3 σέρβικα Πανεπιστήμια, με σκοπό τον προσδιορισμό του επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας των τελειόφοιτων Τ.Ε.Φ.Α.Α., σε σχέση με προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με: Ν.Α. (Νοητική Αναπηρία), Κ.Α (Κινητική Αναπηρία) και Α.Α. (Αισθητηριακή Αναπηρία), στα ευρήματα φάνηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές σε σχέση με το φύλο, προς την διδακτική διαδικασία μαθητών με Ν.Α. και Α.Α. σε διαφορετικά τμήματα, και επίσης, έγινε παρατήρηση στατιστικά σημαντικών διαφορών, και στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην Ν.Α. και Κ.Α. και στα 3 αυτά εκπαιδευτικά ιδρύματα. (Jovanović, Kudláček, Block, & Djordjević 2014).

Η ανθεκτικότητα αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα καθώς έχει συνδεθεί με την επαγγελματική εξουθένωση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Akgul (2012) τα ευρήματα έδειξαν ότι αν δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς τακτική και ουσιαστική επιμόρφωση αυτό μπορεί να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς άγχος, πίεση, απογοήτευση και ματαιώση.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα ακόμα χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα Ε.Φ.Α., καθώς συνδέεται με τη δημιουργία θετικών στάσεων στη σχέση του με τους μαθητές του με αναπηρίες.

Οι Ε.Ε.Α. που διαθέτουν ενσυναίσθηση συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Επίσης η ενσυναίσθηση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις ανάγκες των μαθητών και να ανακαλύψουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας τους και να την βελτιώσουν. Σύμφωνα με έρευνα του Ramana (2013), οι καλοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση και άρα έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν πιο άμεσα τις δυσκολίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών τους και άρα να σχεδιάσουν και τα κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές τους με αναπηρίες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστηρίζουν και σε ψυχολογικό επίπεδο τους μαθητές τους με αναπηρίες, καθώς αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία τους και δεν θεωρούν τις αναπηρίες ως εμπόδιο.

Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη ενσυναίσθηση είναι σε θέση να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές του και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης του μαθητή και κίνητρα για μάθηση (Cooper, 2004).

2.6 Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες που αναστέλλουν την καταλληλότητα των Ε.Φ.Α. και αυτές συμπυκνώνονται γύρω από την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ξεκάθαρα, βασικό άξονα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ο άνθρωπος και οι ανάγκες του. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στην σχολική

αίθουσα, προεκτείνεται έξω απ' αυτήν. Οι παράμετροι και οι συνιστώσες που δημιουργούνται είναι πολλές και προκαλούν την καλλιέργεια αγωνίας και άγχους στους εκπαιδευτικούς το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την σύνθεση ενός περιβάλλοντος που αυξάνει το υφιστάμενο στρες. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που εκθέτει τον εαυτό του σε ένα τέτοιο στρεσογόνο περιβάλλον τον ωθεί σε εξάντληση. Αναφορικά με το χώρο της Γ.Α. και της Ε.Α. , οι έρευνες φανερώνουν ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση αφορά και τους δυο χώρους, ίσως όχι με την ίδια ένταση και τον ίδιο βαθμό (Platsidou, 2010).

Σε έρευνα των Bettini, Cumming, O'Brien, Brunsting, Ragunathan, Sutton, & Chopra (2020) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, έχουν υψηλότερα ποσοστά εξάντλησης και φθοράς από άλλους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την επάρκεια του χρόνου προγραμματισμού, τη διαχειριστικότητα του φόρτου εργασίας, το άγχος και τη συναισθηματική εξάντληση μεσολαβούσαν στις σχέσεις μεταξύ άλλων συνθηκών εργασίας και πρόθεσης παραμονής. Συγκεκριμένα, οι Ε.Ε.Α. ανέφεραν ότι ξοδεύουν περισσότερο χρόνο προγραμματισμού εκτός σχολείου επιβλέπουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε διδακτικούς πόρους και εξυπηρετούν πιο ετερογενείς εκπαιδευτικές ομάδες και συνεπώς είναι πιο πιθανό να αναφέρουν ότι έχουν ανεπαρκή χρόνο προγραμματισμού, ανεξέλεγκτο φόρτο εργασίας, άγχος, συναισθηματική εξάντληση και πρόθεση να φύγουν, ενώ παρατηρείται και συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με την χρονική περίοδο διδασκαλίας. Όπως προέκυψε από την έρευνα των Brunsting et al., (2021) η συναισθηματική εξάντληση μειώθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και η προσωπική ολοκλήρωση αυξήθηκε από το φθινόπωρο έως την άνοιξη.

Σε άλλες μελέτες που είχαν για διερευνητικό αντικείμενο τις αιτίες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Ε.Α. σε επαγγελματική εξουθένωση, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι μικρότερης ηλικίας είναι πιο επιρρεπείς να αποσυρθούν από την Ειδική Εκπαίδευση σε σύγκριση με όσους έχουν επαγγελματική πορεία αρκετών ετών στο συγκεκριμένο τομέα (Αντωνίου, Αναγνωστοπούλου & Γάκη, 2010; Kokkinos, 2013). Επίσης είναι εντονότερη σε εκπαιδευτικούς που βιώνουν μακροχρόνιες στρεσογόνες καταστάσεις και άρα γίνονται πιο ευάλωτοι. Επιπρόσθετα, η έλλειψη βοήθειας και ψυχολογικής υποστήριξης απ' τον Διευθυντή της μονάδας όπου υπηρετούν, λειτουργεί ως στοιχείο που οδηγεί στην πυροδότηση της έντασης της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού (Μπαντούνα, 2020). Σε έρευνα του Κολιάδη και συν (2003) τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Γ.Α. τείνουν να παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίηση και εξουθένωση συναισθηματικής φύσεως συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Ε.Α.. Τέλος, ο Αθανασάκης (2011) στη μελέτη του, συμπέρανε ότι στρες και έλλειψη αυτοπεποίθησης αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της συναισθηματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με Μ.μεΑ.

Σε έρευνα των Κόκκινου και Δαβάζογλου (2006), τα ευρήματα έδειξαν ότι οι Εκπαιδευτικοί της Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς της Γ.Α..

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει επιπτώσεις τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σε βαθμό που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα υγείας και ψυχική και σωματική κούραση, όσο και στον μαθητή ο οποίος συχνά αντιλαμβάνεται αυτή την κούραση με συνέπεια να μειώνονται τα κίνητρα για μάθηση (Maslach, 2013).

Σε κάποιες άλλες έρευνες η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποδίδεται στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, τον σχεδιασμό των Αναλυτικών

προγραμμάτων, τη διδακτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα στην έρευνα των Morley et al. (2005), τα ευρήματα υπέδειξαν ότι η πληροφόρηση, ο σχεδιασμός του σχολικού πλάνου, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο τρόπος δόμησης των εκπαιδευτικών τακτικών αποτελούν μεταβλητές επιτυχίας. Στην έρευνα καταγράφηκε η έντονη ανησυχία, για την προσωπική επάρκειά τους στην ανταπόκριση των απαιτήσεων της συνεκπαίδευσης, ο ελάχιστος βαθμός αυτοπεποίθησής τους, αλλά και η έλλειψη υποστήριξης απ' την εκπαιδευτική ηγεσία.

2.7 Έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση Μ.μεΑ.

Εκτός από όλους τους παραπάνω, εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, υπάρχουν και οι ενδογενείς, δηλαδή οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Ένας από αυτούς είναι οι προσωπικές στάσεις και απόψεις που φέρουν οι Ε.Ε.Α. απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτές οι στάσεις μπορεί να είναι είτε αρνητικές είτε θετικές, με τις θετικές να υπερισχύουν των αρνητικών.

Σε έρευνα των Dimitrova - Radojchikj, & Chichevska - Jovanova, (2015) παρόλο που οι στάσεις των ήταν θετικές ως προς την ενσωμάτωση των Μ.μεΑ., υπήρχε κάποια ανησυχητική κατάσταση ότι η πολιτική ένταξης δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι και υποστηριζόμενοι ώστε να εργαστούν με συμπεριληπτικές πρακτικές. Στη διαδικασία της συμπερίληψης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν κρίσιμο το ρόλο τους ειδικά στην προώθηση της συμμετοχής και στη μείωση των ανεπαρκών επιτευγμάτων σε παιδιά με αναπηρία.

Οι στάσεις αυτές διαφοροποιούνται ακόμα και από την μορφή αναπηρίας που φέρει ο μαθητής (Zoniou - Sideri & Vlachou, 2006). Χαρακτηριστικά έχει καταγραφεί

ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί στέκονται πιο διστακτικά απέναντι σε μαθητές με συναισθηματικές-συμπεριφορικές διαταραχές και με νοητική υστέρηση, επειδή ο σχεδιασμός της εξατομικευμένης παρέμβασης είναι πιο σύνθετος και πιο απαιτητικός (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί διατηρούν ουδέτερη στάση απέναντι στους μαθητές τους με αναπηρία. Η στάση αυτή συχνά αποδίδεται σε συγκρούσεις μεταξύ των ατομικών πεποιθήσεων και αξιών του εκπαιδευτικού με αυτές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένας ακόμα λόγος στον οποίο αποδίδεται η ουδετερότητα αυτή μπορεί να είναι η ημιμάθεια και η έλλειψη γνώσεων για τους μαθητές με αναπηρία. Σε κάθε περίπτωση η ουδέτερη στάση είναι ένα συνονθύλευμα θετικών και αρνητικών στάσεων, απόψεων και συναισθημάτων, ωστόσο θεωρείται μη κατάλληλη παιδαγωγικά. Η αναπαραγωγή στερεοτυπικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην αγωγή των μαθητών με αναπηρίες, συχνά δεν γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους, πιθανόν επειδή δεν εκδηλώνονται συνειδητά. Ένας άλλος λόγος μπορεί να είναι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες ή οι καθόλου εμπειρίες με μαθητές με αναπηρίες που να έχουν επιφορτίσει με αρνητικά συναισθήματα τους εκπαιδευτικούς (Parchomiuk, 2015).

Σε έρευνα των Mngo & Mngo (2018), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής εκπαίδευσης σε επτά επιλεγμένα σχολεία που συμμετείχαν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο Καμερούν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να προτιμούν ξεχωριστά σχολεία ειδικής εκπαίδευσης από ότι συμπεριληπτικά σχολεία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με κάποια επιπλέον κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία Μ.μεΑ. και οι πιο έμπειροι και υψηλά μορφωμένοι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της συνεκπαίδευσης, υποδεικνύοντας ότι οι αρνητικές στάσεις στη συμπερίληψη των Μ.μεΑ.

συνδέεται με ανεπαρκή ή πλήρη έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι, ή λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί χωρίς εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση έδειξαν λιγότερο ενθουσιασμό σχετικά με τα οφέλη της ένταξης, την ικανότητά τους να διαχειρίζονται συμπεριληπτικές αίθουσες διδασκαλίας και να διδάσκουν μαθητές με αναπηρίες.

Το ζήτημα της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία έχει πολλές διαστάσεις και περιλαμβάνει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Αφορά το γενικότερο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο εμπλέκονται μαθητές γενικής και Ε.Α., εκπαιδευτικοί γενικής και Ε.Α., γονείς και ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Οι παραπάνω παράγοντες παίζουν τον δικό τους ρόλο ο οποίος έχει άμεση σχέση με τη συμπεριφορά και τις απόψεις που έχουν σχηματιστεί για τα άτομα με αναπηρία (Rizzo, 1984).

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης προσφέρει πολλαπλά οφέλη και αμφίπλευρα: σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς, καθώς οι δύο πλευρές έρχονται σε αλληλεπίδραση, προσφέρουν βοήθεια, συζητούν και συνεργάζονται. Αυτή η προοπτική όμως δεν είναι πάντα εφικτή καθώς η συνύπαρξη και διαχείριση όλων αυτών των παραγόντων από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν είναι εφικτή.

Ένα μάθημα στο οποίο φαίνεται ότι η διαδικασία ενσωμάτωσης μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα και είναι λειτουργική είναι το μάθημα της Φ.Α.. Η Φ.Α. αποτελεί συνήθως τον κυριότερο από τους παράγοντες της ενσωμάτωσης και το πρώτο από τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος όπου εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση (Sherrill, 1993). Η Unesco (1994), στο άρθρο 1 του Διεθνούς Καταστατικού, επισημαίνει τη μεγάλη συνεισφορά της Φ.Α., και επισημαίνει ότι: « η συμμετοχή στη Φ.Α. και στον αθλητισμό είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων. Η σημασία της συμμετοχής στο μάθημα της Φ.Α. για όλα τα παιδιά, επισημάνθηκε επίσης στην

Παγκόσμια Συνδιάσκεψη στο Βερολίνο το 1999, όπου χαρακτηρίστηκε ως «αναφαίρετο δικαίωμα όλων» και ένας από τους βασικότερους παράγοντες κοινωνικοποίησης, που παρέχει σε όλους την δυνατότητα για κοινά βιώματα με τρόπο εποικοδομητικό και ευχάριστο. Τα οφέλη της Φ.Α., για ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες δεν περιορίζονται μόνο στην κοινωνικοποίηση. Μέσα από τη Φ.Α. οι μαθητές με αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να ανακαλύψουν προεκτάσεις του εαυτού τους, όπου σε άλλες περιπτώσεις ίσως να μην είχαν (Sherrill, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί της Ε.Φ.Α. κατά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επιδείξουν στάσεις και προστάσεις ώστε να αποφευχθούν/αντιμετωπιστούν διάφορες δύσκολες καταστάσεις (Evans, Salisbury, Palorabaro & Goldberg, 1994). Ένας Ε.Φ.Α. που διδάσκει σε μαθητές ανεξαρτήτου κατάστασης, πρέπει να εστιάζει στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών ώστε να ενισχύει τις ψυχοκινητικές ικανότητες όλων των μαθητών καθώς αυτή συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση και την κίνηση του σώματος. Ένα ακόμα σημείο που φαίνεται ότι θα πρέπει να εστιάζει ο Ε.Ε.Φ.Α. είναι να ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών με αναπηρίες να εκφράζονται δημιουργικά και να έχουν κοινωνική αλληλεπίδραση ώστε να κατευθύνει το μαθητή να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις ικανότητές του και να μπορεί να τις αξιοποιεί ακόμα και στον ελεύθερο χρόνο του (Μπάτσιου και συν., 2003).

Οι Vogler, Koranda και Romance (2000) μελέτησαν τη περίπτωση συνεκπαίδευσης του μαθήματος φυσικής αγωγής, ενός μαθητή με εγκεφαλική παράλυση με 20 μαθητές χωρίς αναπηρία, τα ευρήματα, μεταξύ άλλων έδειξαν ότι η ενσωμάτωση ήταν αποτελεσματική και εξαιτίας της καθοδήγησης ενός Ε.Ε.Φ.Α.. Επιπλέον, η παρουσία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συνέβαλε στο να αποκτήσουν οι μαθητές

χωρίς αναπηρίες, θετικές εμπειρίες και να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με το συμμαθητή τους με αναπηρία.

Ωστόσο, στην έρευνα των Archie και Sherrill (1989), τα ευρήματα δεν έδειξαν καμία διαφορά μεταξύ των μαθητών που παρακολούθησαν μάθημα Φ.Α. με συνεκπαίδευση με συμμαθητές με αναπηρίες, και μαθητών που δεν συνεκπαιδεύτηκαν, ωστόσο ο ρόλος του εκπαιδευτικού λειτούργησε θετικά ως προς τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία σε συμμαθητές με αναπηρία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Wiskochil, Lieberman, Houston-Wilson και Petersen (2007) με σκοπό να εξετάσουν την αλληλεπίδραση της διδασκαλία ανάμεσα σε τέσσερις συνομηλικούς με τύφλωση, πραγματοποιήθηκε προ- παρεμβατική φάση από τον Ε.Φ.Α., σε σχέση με τις τεχνικές επικοινωνίας, την καθοδήγηση και την ανατροφοδότηση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καθοριστικός στο να καθοδηγήσει και να δώσει λεκτική ανατροφοδότηση.

Μια άλλη μορφή ενσωμάτωσης των Μ.μεΑ. στο μάθημα της Φ.Α. είναι ο παιγνιώδης τρόπος που περιλαμβάνει δραστηριότητες που προσφέρουν τη δυνατότητα σε Μ.μεΑ. να μιμηθούν άτομα τυπικής κινητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Mc Gill, 1984).

Οι Martin και Smith (2002) που διερεύνησαν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες σε δραστηριότητες για αναψυχή, οι δραστηριότητες αυτές προσέδωσαν κύρος και αξιοπιστία στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών οι οποίοι προσπαθούν με κάθε τρόπο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Οι Ε.Ε.Φ.Α. είναι αυτοί που συμβάλουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και αποδοχής στους μαθητές χωρίς αναπηρίες για τους συμμαθητές τους με αναπηρίες. Οι Lieberman και Houston-Wilson (2002) υποστήριξαν ότι υπάρχουν τρεις τρόποι οι

Ε.Ε.Φ.Α. να συμβάλλουν στην καλλιέργεια αυτή. Ο πρώτος τρόπος είναι ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές του, σε θεωρητικό επίπεδο, τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας, να περιγράψει δηλαδή τις ιδιαιτερότητες του συμμαθητή τους με αναπηρία, όχι όμως υπό την μορφή ελλείμματος που μπορεί να προκαλέσει οίκτο ή λύπηση, αλλά ως μια μορφή διαφορετικότητας. Ο δεύτερος τρόπος είναι να οργανώσει βιωματικές δραστηριότητες που να συνδέονται με την αναπηρία ώστε οι μαθητές γενικής αγωγής να κατανοήσουν με πιο άμεσο τρόπο την έννοια της αναπηρίας. Είναι πολύ σημαντικό οι δραστηριότητες αυτές να πραγματοποιούνται με τη συνεργασία κι άλλων ειδικοτήτων και να παρουσιάζονται με παιγνιώδη τρόπο, ώστε να αφήνει αρνητικές εντυπώσεις και τις δραστηριότητες να ακολουθούν συζητήσεις. Τέλος ο τρίτος τρόπος είναι οργανώσει συνδιδασκαλίες με μαθητές με αναπηρίες ώστε να μάθουν όλοι να συνυπάρχουν με άτομα με αναπηρία, ώστε οι μαθητές χωρίς αναπηρίες να υποστηρίζουν ενεργά τους συμμαθητές τους με αναπηρίες, εντός και εκτός του σχολείου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια σειρά από έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις των Ε.Φ.Α. σχετικά με τις ικανότητες, τις γνώσεις και την κατάρτιση που διαθέτουν ώστε να μπορούν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Περικλή, Τσιμάρια Ευαγγελινού και Αγγελοπούλου (2002) οι συμμετέχοντες Ε.Φ.Α. αναφέρουν ότι η κατάρτισή τους, η ενημέρωσή τους και η ειδίκευσή τους είναι ελλιπής ώστε να έχουν θετική στάση για ενδεχόμενη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση. Σε αντίστοιχες έρευνες οι Ε.Φ.Α. αγωγής αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ανέτοιμο να διδάξουν σε γενικές τάξεις που φοιτούν και μαθητές με αναπηρίες και δεν διαθέτουν την κατάλληλη εξοικείωση με την συνδιδασκαλία μαθητών ανεξαρτήτου κατάστασης στο μάθημα της Φ.Α. και τα αθλήματα των Μ.μεΑ. (Βαπορίδη, Κοκαρίδας & Κρομμύδας, 2005).

Σε έρευνα των Conaster, Block και Gansneder (2002) διερευνήθηκαν οι στάσεις 111 εκπαιδευτών κολύμβησης σε σχέση με την προπονητική πάνω σε άτομα με αναπηρίες και την εφαρμογή του μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παράγοντες της πρόθεσης, η ίδια η πρόθεση αλλά και συμπεριφορά των εκπαιδευτών, ήταν αρκετά υψηλότερη για τη διδασκαλία ατόμων με μετρίου βαθμού αναπηρία παρά με σοβαρού βαθμού. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και η στάση τους προς τη συμπεριφορά προέβλεπαν αρκετά την πρόθεση και ίδια πρόθεση τη συμπεριφορά.

Σε αντίστοιχη έρευνα των Theodorakis et al., (1995), στην οποία συμμετείχαν 99 μελλοντικοί γυμναστές, διερευνήθηκε η στάση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα άτομα με αναπηρίες και εφαρμόστηκε το μοντέλο της Σ.Σ. (Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς) εισάγοντας δύο εξωγενείς παράγοντες: α) τη «δύναμη των στάσεων», και β) τη «αυτο-ταυτότητα». Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει από τη μια επιτυχημένη πρόθεση των φοιτητών, για τη διδασκαλία ατόμων με κάποια αναπηρία, από την άλλη, καταλληλόλητα του προτεινόμενου μοντέλου ως προς την εξέταση των παραγόντων της πρόθεσης της αθλητικής εκπαίδευσης ειδικών πληθυσμών (Theodorakis et al., 1995).

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τσεχία, πάλι σε φοιτητές-εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, για την πρόθεσή τους να περιλαμβάνουν άτομα με αναπηρίες στα προγράμματα Γ.Φ.Α. (Kudlaeek, Valkova, Sherrill, Myers & French, 2002). Στο μοντέλο της Σ.Σ. καταγράφηκε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της πρόθεσης των να συμπεριλάβουν άτομα με αναπηρίες στο μάθημά τους.

Στην έρευνα των Cascone, de Cesare, & D'Elia, (2020) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούν οι Ε.Φ.Α. είναι να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική-διδασκτική τους δράση στα μέτρα και τις δυνατότητες των μαθητών τους με αναπηρία. Συγκεκριμένα, η κύρια δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στο σχολείο είναι η αδυναμία προγραμματισμού συνεκπαίδευσης και εξατομικευμένα μαθήματα. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση του καθηγητή Φ.Α. γενικά, και ιδιαίτερα για εκείνους που διδάσκουν τα άτομα με αναπηρία πρέπει να έχουν μια λιγότερο βιο-ιατρική προσέγγιση και περισσότερη παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να μπορούν να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρία στο μάθημα.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών συνοψίζονται στην άποψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται κατάλληλοι και διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, ενώ αναφέρουν ότι οι λόγοι που τους οδηγούν σε αυτή τη στάση είναι η έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων, κυρίως σε θέματα που έχουν σχέση με τις ιδιαιτερότητες παιδιών με αναπηρίες. Επίσης αναφέρουν ότι δεν κατέχουν τις απαιτούμενες διδακτικές μεθόδους (Abosi, 2000; Kearney, 2000; Bayliss&Avramidis, 2000).

Σε έρευνα των Κουτσούκη και συνεργάτες (2001) οι εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (φοιτητές) Φ.Α. επεσήμαναν ότι διαφωνούν με την φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης εξαιτίας των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τις διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης των Μ.μεΑ. στο τυπικό σχολείο. Εμπόδια που αναφέρουν είναι η ανεπαρκής πανεπιστημιακή κατάρτιση, η έλλειψη πληροφοριών, ο μειωμένος αριθμός μαθημάτων σχετικά με ζητήματα ατόμων με αναπηρίες, μεθόδους διδασκαλίας και θέματα ασφάλειας των μαθητών αυτών (Κουτσούκη, 2001).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι Ε.Φ.Α. αφενός θεωρούν ότι έχουν καθοριστικής σημασίας ρόλο στην επιτυχή ή ανεπιτυχή ένταξη και της συνεκπαίδευσης και αφετέρου αποδίδουν την μη επίτευξη της ένταξης στις ελλείψεις όλων αυτών που αναφέρονται παραπάνω, με αποτέλεσμα συχνά να θεωρούν τους εαυτούς τους ακατάλληλους να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Επιπλέον επισημαίνουν ότι αυτή ακαταλληλόλητα έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία αυτή (Pumfrey 2000; Tzokona 2000; Hegarthy, 1994).

Για τη διερεύνηση των απόψεων των Ε.Φ.Α. στην Ελλάδα, σχετικά με την στάση τους ως προς την ενσωμάτωση των Μ.μεΑ. σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το ΤΙΑQ (Teacher Integration Attitude Questionnaire) από τους Sideridis και Chandler (1997). Το ερωτηματολόγιο αυτό εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε μελέτη των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004) οι οποίοι μελέτησαν ένα δείγμα Ε.Φ.Α.. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ανέδειξαν τα πρώτα δείγματα των απόψεων των Ελλήνων Ε.Φ.Α. όσο αφορά την ενσωμάτωση των Μ.μεΑ. και υπέδειξαν την ανάγκη για επιπλέον διερεύνηση στις απόψεις των Ε.Φ.Α. με διαφορετικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Υπάρχουν κι άλλοι ακόμα παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν και να υπάρχει σωστή ανταπόκριση στις ανάγκες ένταξης και συμπερίληψης των μαθητών. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να οφείλονται σε έλλειψη οικονομικών πόρων, σε απουσία προγραμματισμού ή ακόμα και σε έλλειψη υποδομών προσβασιμότητας και προσπελασιμότητας του περιβάλλοντος στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι αθλητικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εξωγενείς αυτοί

παράγοντες καθιστούν τον εκπαιδευτικό μη λειτουργικό και αναποτελεσματικό ακόμα κι αν διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση και τη σχετική εμπειρία (Mc Cornick, 2001).

Σε σχετική έρευνα, των Lienert et al., (2001) στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις των Ε.Φ.Α., τα ευρήματα έδειξαν πως η ελλιπής οργάνωση προβληματίζει πιο πολύ τους καθηγητές Φ.Α., οι συγκεκριμένοι δήλωσαν πως για την επιτυχή πορεία του θεσμού της συν-εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η παρουσία προσωπικού με εξειδίκευση. Οι Weisel & Dror (2006) μελέτησαν την επίδραση του οργανωμένου κλίματος σε εκπαιδευτές Φ.Α. ως προς την ενσωμάτωση Μ.μεΑ., έγινε φανερό ότι το κλίμα της τάξης αλλά και η συμμετοχή των Ε.Φ.Α. σε πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης είχε θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση. Επίσης, υπήρξε η παρατήρηση ότι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που εκλάμβαναν πως στη σχολική μονάδα υπήρχε υποστηρικτικό κλίμα εκ μέρους των προϊσταμένων, ήταν ανοιχτό στην καινοτομία πάνω στους Μ.μεΑ. και υπήρχε συνεργατικότητα η οποία δεν αποτελούσε απειλή για την αυτονομία τους, έκλιναν θετικά προς την έννοια της ενσωμάτωσης.

Σε έρευνα των Meegan και Mac Phail (2006) όπου οι κύριες μεταβλητές ήταν το φύλο, η εκπαίδευση και η εμπειρία, μελετήθηκε η στάση των Ε.Φ.Α. ως προς την πιθανότητα διδασκαλίας Μ.μεΑ., με στόχο πραγματοποιηθεί αναζήτηση της σχέσης συγκεκριμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με α) την διαταραχή συναισθηματικής φύσης, β) συγκεκριμένο είδος μαθήματος Μ.μεΑ., γ) μέτρια Ν.Α., δ) την σοβαρή Ν.Α. και ε) επιλεγμένα χαρακτηριστικά φύλου, της ακαδημαϊκής προετοιμασίας και την προγενέστερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γυναικείου φύλου Ε.Φ.Α. επέδειξαν θετικότερη στάση προς τα άτομα με μέτρια σοβαρή Ν.Α. . Ένα μικρό ποσοστό Ε.Φ.Α. είχε ολοκληρώσει ένα είδος αρχικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες σε σχέση με την Φ.Α. είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Μπάτσιου και συν., 2003).

Σε άλλη έρευνα των Yarimkaya & Rizzo (2020) η οποία αξιολογούσε τις αντιλήψεις και τις στάσεις 472 Ε.Φ.Α. για τη διδασκαλία Μ.μεΑ. στο μάθημα της Φ.Α., φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν ευνοϊκές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία. Επιπλέον, ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία, και τον τύπο της αναπηρίας, επηρέασε τις αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φ.Α..

Σε έρευνα των Morley, Bailey, Tan και Cooke (2005) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις Ε.Φ.Α. Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον αν ήταν σε θέση να εντάξουν Μ.μεΑ. στο μάθημά τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι για τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της ένταξης είναι σαν ένα μεγάλο ταξίδι το οποίο θα ήταν επιτυχές μόνο με την ύπαρξη/αξιοποίηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ή ριζική αλλαγή, όπως αυτό της κατάλληλης υποστήριξης, των πόρων, της εκπαίδευσης. Επίσης, επισημάνθηκε η ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση, καλύτερη οργάνωση στρατηγικών μάθησης για να μπορεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιτύχει μια ομαλή ένταξη των μαθητών με αναπηρίες. Επίσης, διατυπώθηκε η ανάγκη για υποστήριξη απ' το ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε άτομα με αναπηρία ειδικά στο πλαίσιο της Φ.Α. απ' ότι στα υπόλοιπα μαθήματα.

2.8 Έρευνες για δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία

Σε ό,τι αφορά το φύλο και την επίδρασή του στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους Μ.μεΑ., υπήρξαν πολλές έρευνες που ανέδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις ως προς την ένταξη των Μ.μεΑ. από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί (Fakolade et al., 2009; Megan & Mcphail, 2006; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Σε άλλη έρευνα, των Hodge και Jansma (2000) οι θηλυκού γένους Ε.Φ.Α. παρουσιάζοντουσαν με περισσότερη εμπειρία και θετικότερη στάση από τους αρσενικού γένους συναδέλφους, στην πιθανότητα να δουλέψουν σε τμήματα συν-εκπαίδευσης.

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες προέκυψαν αντίθετα ευρήματα με τους άντρες Ε.Φ.Α. να έχουν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Rakar & Kaczmarek, 2010). Υπήρξαν όμως και έρευνες όπου δεν προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες (Avramidis & Norwich, 2002; Varcoe & Boyle, 2014).

Σε έρευνα των Rizzo και Kirkendall (1995) διερευνήθηκε η σχέση της δημογραφικής θέσης των τελειόφοιτων Φ.Α. με την ικανότητά τους για διδασκαλία σε Μ.μεΑ.. Τα ευρήματα έδειξαν πως η αντιληπτική ικανότητα και η ακαδημαϊκή προετοιμασία αποτελούσαν δυο από τους σημαντικότερους παράγοντες καθορισμού της ποιότητας του εκπαιδευτικού Φ.Α.. Επίσης, η ηλικία των Ε.Φ.Α. απέναντι στην πιθανότητα για διδασκαλία σε σχολική μονάδα που φοιτούν παιδιά είτε με είτε χωρίς αναπηρία, δεν επηρέασε τη στάση τους σε αντιδιαστολή με τα έτη προϋπηρεσίας που αποτέλεσαν καλό δείκτη πρόβλεψης της στάσης τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις έρευνες διαπιστώνουμε ότι ένα από τα πιο ευαίσθητα σημεία της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες συνδέονται με τον εκπαιδευτικό. Όπως φαίνεται η επιτυχία ή η αποτυχία εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό απ' την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού, και δη του Ε.Φ.Α.. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών σχετικά με τις στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι σε χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να συνθέσουν την έννοια της καταλληλότητας, προέκυψαν οι μεταβλητές της επιμόρφωσης/εξειδίκευσης, της εμπειρίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτό-αποτελεσματικότητας και συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:.

1. Σε ποιο βαθμό οι γυμναστές Ε.Α. έχουν τις ακαδημαϊκές γνώσεις να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου;
2. Σε ποιο βαθμό διαθέτουν την εμπειρία να εφαρμόσουν σε πρακτικό επίπεδο τις ακαδημαϊκές γνώσεις στο πεδίο της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες;
3. Σε ποιο βαθμό οι γυμναστές Ε.Α. βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τα άτομα με αναπηρίες;
4. Σε ποιο βαθμό οι γυμναστές Ε.Α. θεωρούν ότι σημειώνουν προσωπικά επιτεύγματα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους ρόλου;

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα σχετικά με την καταλληλότητα αλλά και να αντιπαραβληθούν τα ευρήματά μας με προηγούμενες έρευνες και να προκύψουν νέες ερευνητικές συζητήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής κοινωνικής έρευνας. Ως η πιο κατάλληλη μεθοδολογία για τη διερεύνηση του ερευνητικού σκοπού κρίθηκε η ποσοτική έρευνα, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η ποσοτικοποίηση, η μέτρηση και η ανάλυση δεδομένων.

Η μεθοδολογία αυτού του τύπου επικεντρώνεται στον παραγωγικό έλεγχο των θεωρητικών στοιχείων, και στόχο έχει να εξάγει αποτελέσματα με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική προσέγγιση. Κύριος στόχος μιας έρευνας που ακολουθεί την ποσοτική μεθοδολογία είναι η μέτρηση των μεταβλητών και η εξαγωγή περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών αποτελεσμάτων. Η μέτρηση αυτή εξάγει με ακρίβεια τις διαφορές των μεταβλητών και ταυτόχρονα μέσα από καθορισμένο μοντέλο διακρίσεων, διασφαλίζει σταθερά ευρήματα που εναρμονίζονται με πρότερες σχετικές έρευνες. Τέλος, σημαντικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής μεθοδολογίας είναι ότι υπολογίζει με ακρίβεια τη συσχέτιση των εννοιών που διερευνώνται (Bryman, 2017).

Το ερευνητικό σχέδιο που εφαρμόζεται στην παρούσα εργασία προχωρά στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και επικεντρώνεται στην ανακάλυψη συσχετίσεων των μεταβλητών και στη γενίκευση των συμπερασμάτων ώστε να αναδειχθούν ορθά ερευνητικά ευρήματα. Κατά την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου, ελέγχεται ένα ικανοποιητικό δείγμα πληθυσμού, στο οποίο χορηγείται ερωτηματολόγιο το οποίο καλείται να απαντήσει σε εύλογο χρονικό διάστημα, με προϋπόθεση οι μεταβλητές να είναι πάνω από δύο, οπότε και μπορούν να πραγματοποιηθούν συσχετίσεις μεταξύ αυτών (Bryman, 2017).

3.1 Δείγμα

Ο πληθυσμός αυτής της έρευνας είναι οι Ε.Φ.Α. μαθητών με αναπηρία. Ο πληθυσμός μιας έρευνας περιγράφει μια ομάδα μονάδων από το οποίο επιλέγεται το δείγμα. Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι Ε.Φ.Α. μαθητών με αναπηρία που υπηρετούν σε δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής. Το δείγμα αποτελεί υποσύνολο του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται η έρευνα. Το δείγμα αποτελείται από 137 Ε.Φ.Α., εκ των οποίων το 65,69% είναι γυναίκες και το 34,31% άντρες.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε επειδή οι Ε.Φ.Α. σε παιδιά με αναπηρίες αποτελούν τον άμεσο ρυθμιστή που συνδέεται με ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης της αναπηρίας και για το λόγο αυτό, οι απόψεις τους θεωρούνται ότι θα μπορούσαν να δώσουν άμεσα δεδομένα για την έρευνα. Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω ευκολίας καθώς επιλέγονται μόνο εκπαιδευτικοί του νομού Αττικής και δεν έχουν όλοι την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν (Bryman, 2017).

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε και πριν, είναι το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας. Η σύσταση των ερωτήσεων προέκυψε από συγκερασμό πολλών αντίστοιχων ερευνητικών από την βιβλιογραφική επισκόπηση (Dimitrova - Radojchikj, & Chichevska - Jovanova, 2015; Maslach, 2013; Olivier&Williams, 2005; Vazetal., 2021).

Στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου δίνονται ορισμένες πληροφορίες σχετικά με το σκοπό, τον τρόπο συμπλήρωσης και την προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε ενότητες. Τα ερωτήματα αφορούν:

- A) την εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- B) την εμπειρία των εκπαιδευτικών.
- Γ) την επαγγελματική εξουθένωση.
- Δ) Ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού.
- Ε) την αυτό-πραγμάτωση των εκπαιδευτικών.

Οι τέσσερις πρώτες ενότητες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και ελέγχουν την εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εμπειρία στην πρακτική εφαρμογή, το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τα προσωπικά επιτεύγματα που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και του βαθμού εμπιστοσύνης που ορίζει τη σχέση τους. Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητούνται πληροφορίες σχετικά με δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Όλες οι ερωτήσεις (πλην των δημογραφικών) απαντώνται με πεντάβαθμη κλίμακα Likert από 1-5 όπου 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Η επιλογή της κλίμακας Likert επιλέγεται ως η πιο κατάλληλη επειδή μετρά πολλαπλά στοιχεία (Bryman, 2017).

3.3 Διαδικασία

Η ιδέα της παρούσας διπλωματικής προέκυψε λόγω της ιδιότητας μου ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατόπιν συνεργασίας με την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Η παρούσα εργασία, καθώς έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των Ε.Φ.Α. σχετικά με την καταλληλότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ενσωμάτωσης και συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας αλλά και της δημοσκόπησης με δομημένο

ερωτηματολόγιο. Μέσα από επιστάμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν ορισμένα ερευνητικά κενά τα οποία προσαρμόστηκαν στον παρόν ερευνητικό στόχο και επικεντρώθηκαν γύρω από την έννοια της καταλληλότητας. Η έννοια αυτή προκειμένου να μετατραπεί σε μετρήσιμη πλαισιώθηκε με συγκεκριμένους δείκτες της εκπαίδευσης/κατάρτισης, της εμπειρίας, της αυτοπραγμάτωσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη επιστημονικών θεωριών, αποσαφηνίστηκαν εννοιολογικά οι όροι οι οποίοι θα κάνουν το αντικείμενο διερεύνησης και τις διαστάσεις του πιο σαφείς. Έπειτα επιλέχθηκε η διάσταση η οποία διερευνάται στην παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια διατυπώθηκαν ερωτήματα και υποθέσεις που χρειάζονταν απαντήσεις και μετά από κριτική αξιολόγηση και μελέτη τα ερευνητικά ερωτήματα περιορίστηκαν στις τέσσερις μεταβλητές, της εκπαίδευσης/κατάρτισης, της εμπειρίας, της αυτοπραγμάτωσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συντάχθηκε εξ αρχής το ερωτηματολόγιο πάνω στις τέσσερις αυτές μεταβλητές με σκοπό την ποσοτικοποίηση των μεταβλητών και την εξαγωγή αριθμητικών και στατιστικών δεδομένων, ώστε να εξαχθούν ασφαλή αποτελέσματα που θα μπορούν να αντιπαραβληθούν με αυτά προηγούμενων σχετικών ερευνών (Bryman, 2017).

Η υλοποίηση της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων τα οποία συντάχθηκαν σε φόρμες google και απεστάλησαν στους ερωτώμενους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι διευθύνσεις των ηλεκτρονικών ταχυδρομείων αντλήθηκαν από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων με τις οποίες η ερευνήτρια ήρθε αρχικά σε επαφή με ηλεκτρονική αλληλογραφία εξηγώντας ακριβώς τον σκοπό της έρευνας και διευκρινίζοντας ζητήματα δεοντολογίας. Η διάρκεια

συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου ένα μήνα από αρχές Φεβρουαρίου έως αρχές Μαρτίου του 2022).

Στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου αναφέρονται πληροφορίες για την έρευνα όπως ο σκοπός, διατυπώνονται σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης, υπολογίζεται ενδεικτικά ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης, και γίνονται διευκρινήσεις σχετικά με το απόρρητο και τα προσωπικά δεδομένα, καθώς και για την προστασία αυτών (Bryman, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά στοιχεία

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μη δομημένο ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω των googleforms σε καθηγητές ειδικής αγωγής στην Περιφέρεια Αττικής κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος-Μάρτιος 2022. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών και είκοσι εννιά ερωτήσεις σε βάση πενταβάθμιας κλίμακας συμφωνίας τύπου likert (Καθόλου-1, Λίγο-2, Μέτρια-3, Πολύ-4, Πάρα πολύ-5). Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 137 εκπαιδευτικούς.

Η εσωτερική συνοχή των αντικειμένων της πενταβάθμιας κλίμακας είναι εξαιρετικά καλή με την τιμή του δείκτη **Cronbach'sa** ίση με **0,775**.

Case Processing Summary

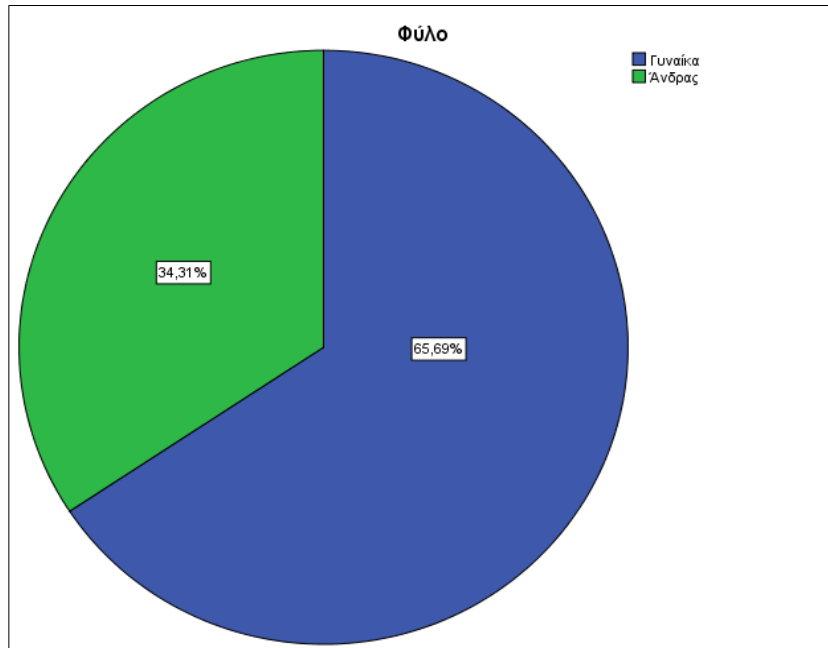
		N	%
Cases	Valid	137	100,0
	Excluded ^a	0	0,0
	Total	137	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

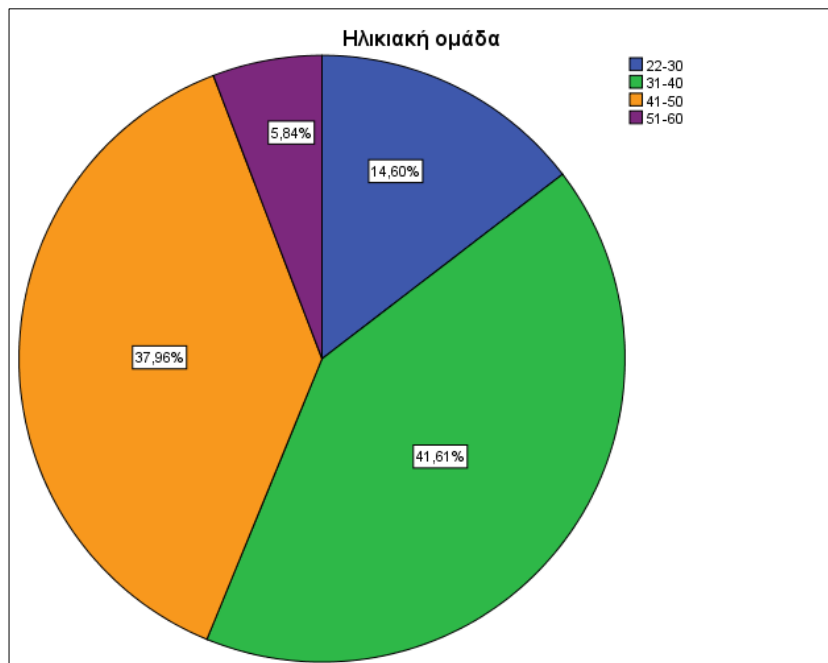
Πίνακας 1. Εσωτερική συνοχή αντικειμένων Chronbach's a.

Reliability Statistics

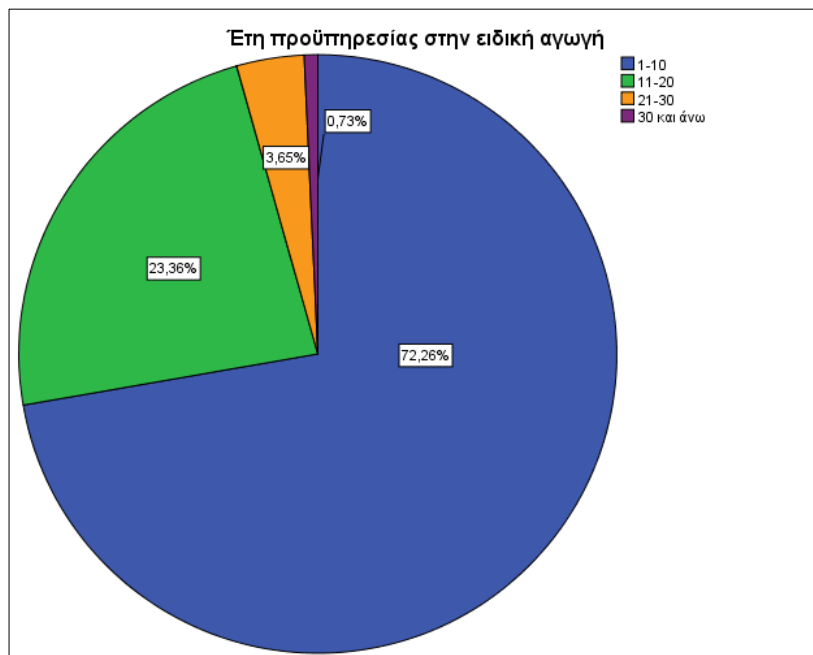
Cronbach's Alpha	N of Items
0,775	29



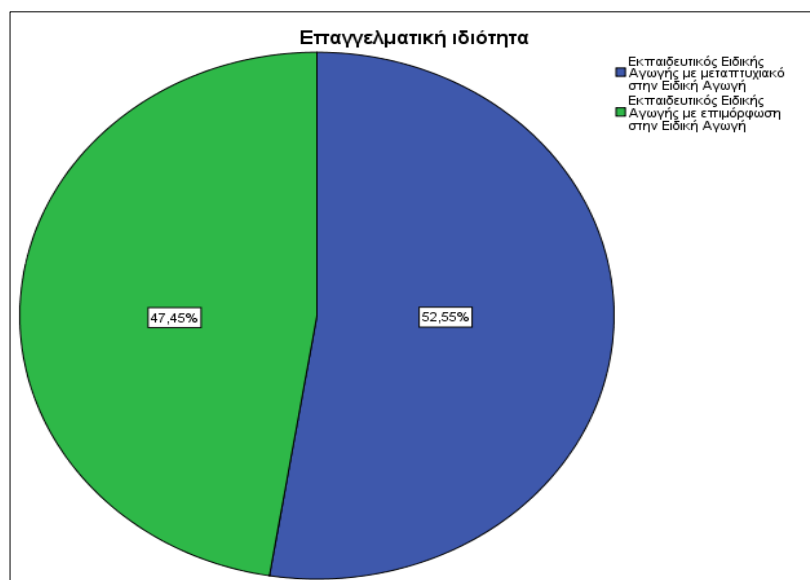
Γράφημα 1. Κατανομή φύλλου των ερωτηθέντων.



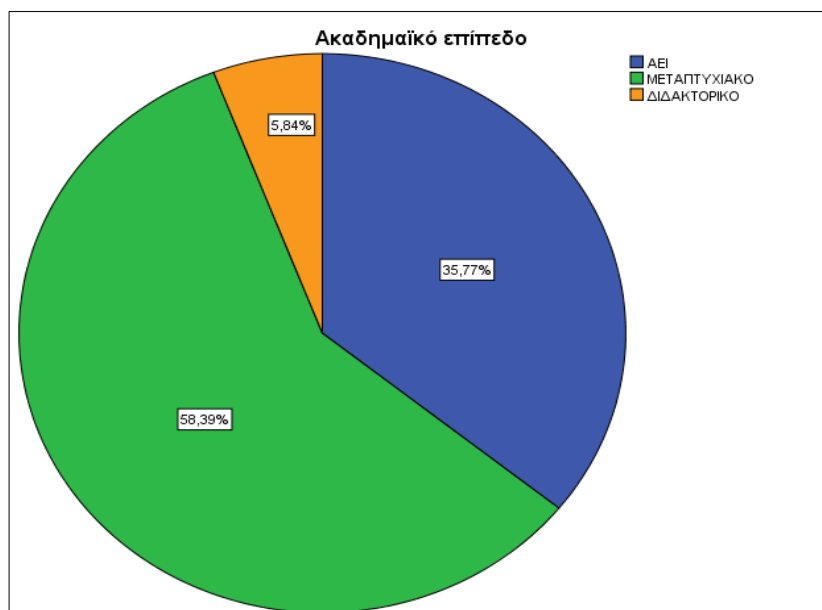
Γράφημα 2. Ηλικιακή κατανομή των ερωτηθέντων.



Γράφημα 3. Προϋπηρεσία στην Ε.Α. των ερωτηθέντων.



Γράφημα 4. Εξειδίκευση στην Ε.Α.



Γράφημα 5. Ακαδημαϊκό επίπεδο ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

4.2 Ερωτήσεις βαθμονόμησης

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα σχεδιαγράμματα 6 ως 34 που αποτυπώνουν τις απαντήσεις (εκφρασμένες σε ποσοστό % επί των συχνοτήτων των απαντήσεων) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στις 29 ερωτήσεις που βασίζονται στη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στο πίνακα 2.

Πίνακας 1. Ερωτήσεις βαθμονόμησης

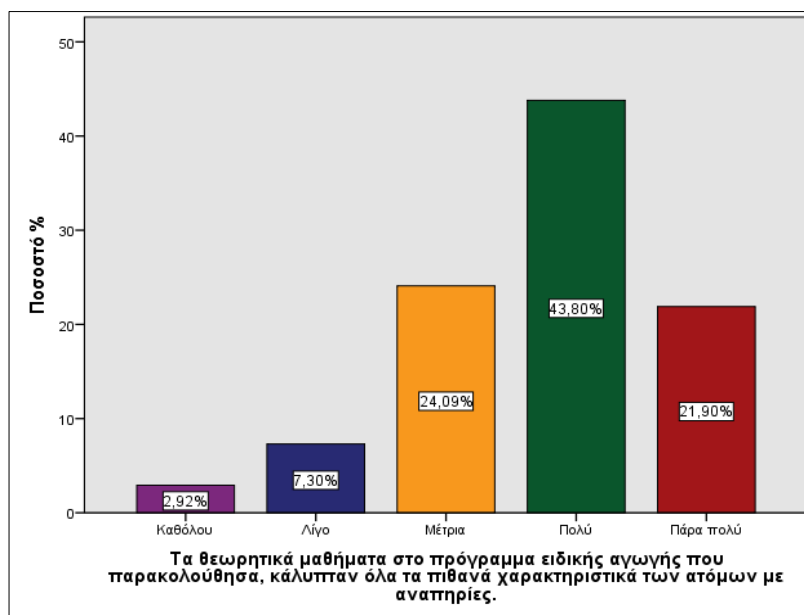
α/α	Ερώτηση
1	Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, κάλυπταν όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες.
2	Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, περιελάμβαναν ποικίλες μεθόδους άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.

α/α	Ερώτηση
3	Η ποιότητα της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. που παρακολούθησα, με εφοδίασε με εμπειρία ώστε να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό μου έργο.
4	Η χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. που παρακολούθησα, επαρκούσε ώστε να μπορέσω να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος.
5	Θεωρώ ότι κατέχω σημαντικές γνώσεις φυσιολογίας, ώστε να ενδυναμώσω τη φυσική κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρίες.
6	Θεωρώ ότι έχω σημαντικές γνώσεις ανατομίας, ώστε να γυμνάσω, χωρίς πιθανότητες τραυματισμού, ένα άτομο με αναπηρίες.
7	Θεωρώ ότι μου λείπουν γνώσεις, σε σχέση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.
8	Θεωρώ απαραίτητη τη δια βίου εκπαίδευση, σε σχέση με το αντικείμενό μου.
9	Θεωρώ ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει, μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στην καθημερινότητα της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες;
10	Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται ολιστική προσέγγιση, σε ένα σύνολο ατόμων με αναπηρίες;
11	Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση στα άτομα με αναπηρίες;
12	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ ένα ατύχημα, κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες.

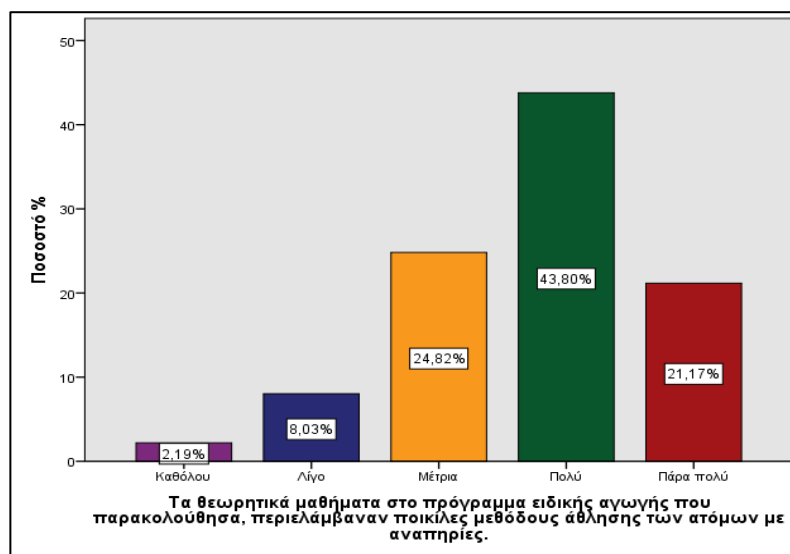
α/α	Ερώτηση
13	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες.
14	Θεωρώ ότι έχω την ικανότητα να προετοιμάσω ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα.
15	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο δύσκολοι κι αν είναι για τις σωματικές τους δυνατότητες.
16	Θεωρώ ότι εκτός από τις τεχνικές, χρειάζεται να κατέχω δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με αναπηρίες.
17	Αισθάνομαι κουρασμένος όταν πηγαίνω στην εργασία μου.
18	Η συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία μου προκαλεί στρες.
19	Οι υλικοτεχνικές υποδομές που έχω στη διάθεσή μου, διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες;
20	Ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου, λειτουργούν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.
21	Αισθάνομαι σωματική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.
22	Αισθάνομαι ψυχολογική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.
23	Αισθάνομαι απογοήτευση όταν ο/οι μαθητής/τές μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;
24	Αισθάνομαι υπεύθυνος όταν ο/οι μαθητής/τες μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;

α/α	Ερώτηση
25	Έχω δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μου, με αναπηρίες.
26	Εκδηλώνω ενδιαφέρον για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου με αναπηρίες.
27	Χρησιμοποιώ καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.
28	Έχω καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική μου πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες.
29	Νιώθω ικανοποίηση στο τέλος της άθλησης, για τις επιδόσεις των μαθητών μου, σε σχέση με την επίτευξη των ημερήσιων στόχων.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική συνολικά αντίληψη για την επάρκεια των γνώσεων που έχουν λάβει από τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησαν, αναφορικά με όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες και τις ποικίλες μεθόδους άθλησης τους (Γραφήματα 6 και 7).



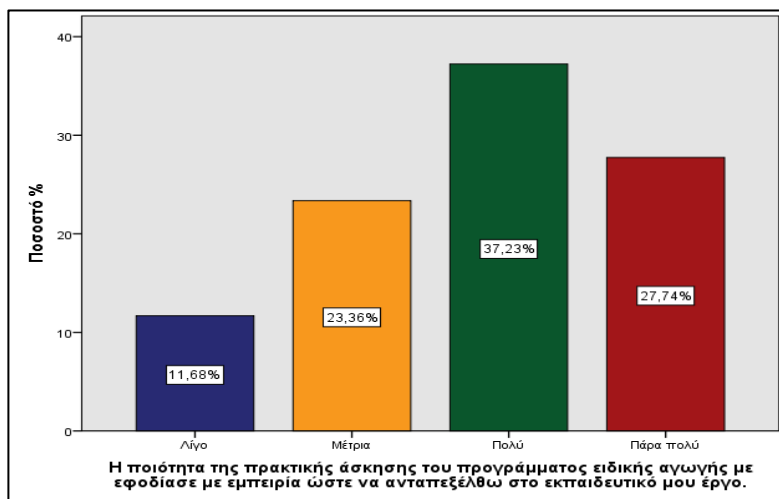
Γράφημα 6. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 6.



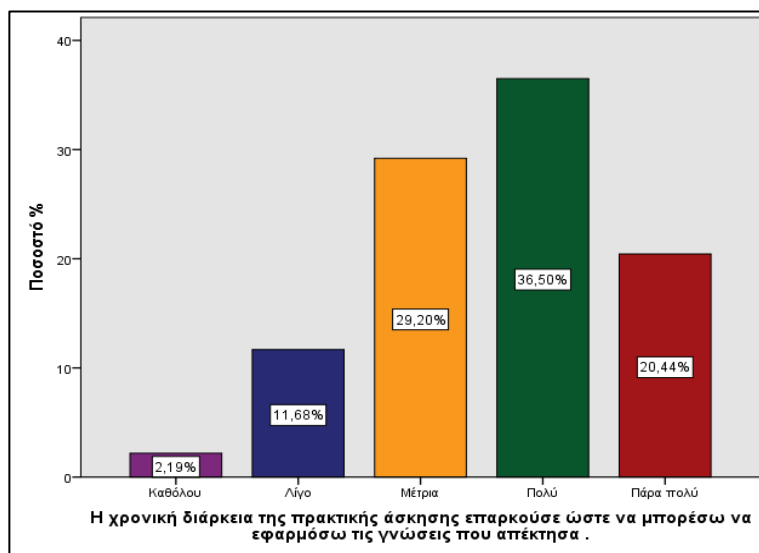
Γράφημα 7. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 7.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική συνολικά αντίληψη για την ποιότητα και τη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. που

παρακολούθησαν, καθώς και για την εμπειρία που έλαβαν ώστε να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό έργο και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν (Γραφήματα 8 και 9).

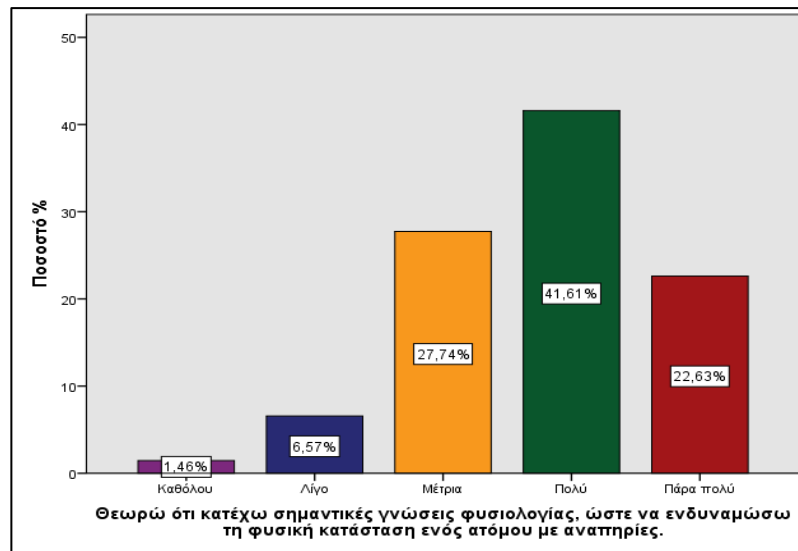


Γράφημα 8. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 8.

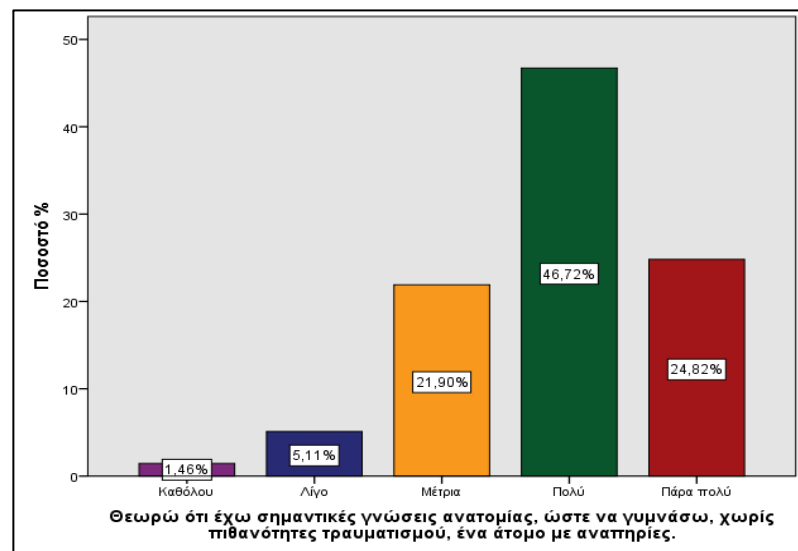


Γράφημα 9. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 9.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις φυσιολογίας και ανατομίας, ώστε να ενδυναμώσουν ένα άτομο με αναπηρίες, χωρίς πιθανότητες τραυματισμού του (Γραφήματα 10 και 11).

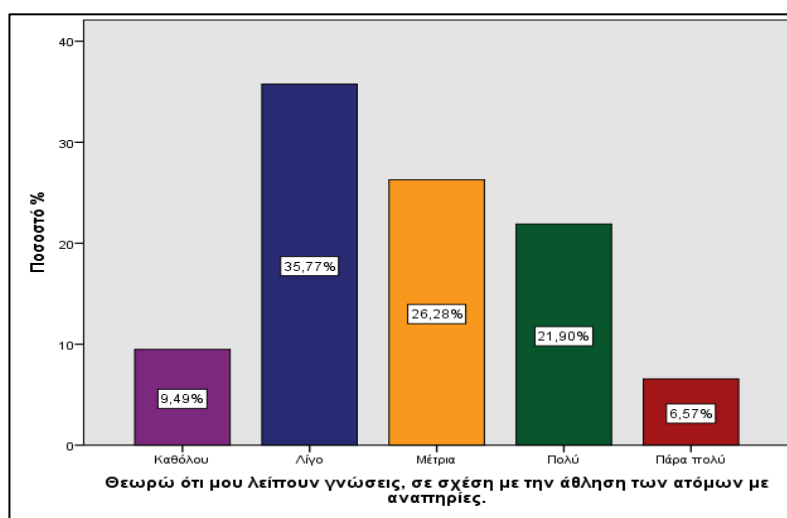


Γράφημα 10. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 10.

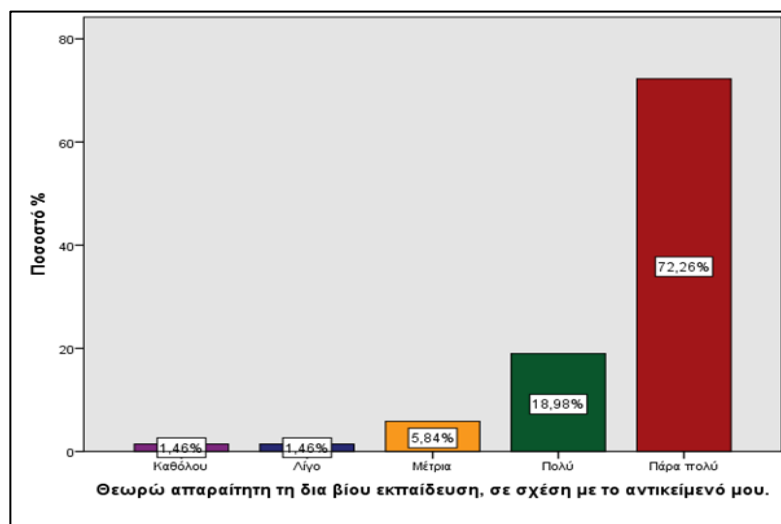


Γράφημα 11. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 11.

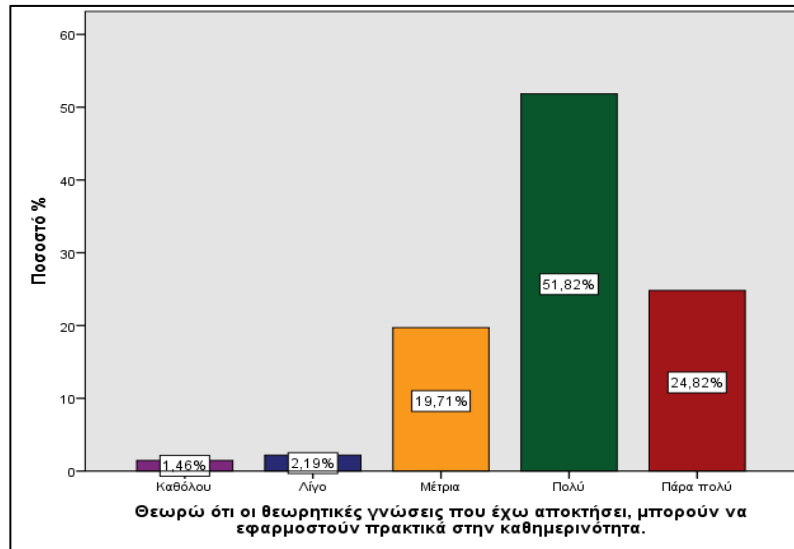
Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν ελλείψεις στις γνώσεις τους σε σχέση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες. (Γράφημα 12). Παράλληλα, αναγνωρίζουν καθολικά τη σημαντικότητα της δια βίου εκπαίδευσης στο αντικείμενο τους και πιστεύουν στη πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων τους στην καθημερινότητα της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες (Γραφήματα 13 και 14).



Γράφημα 12. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 12.

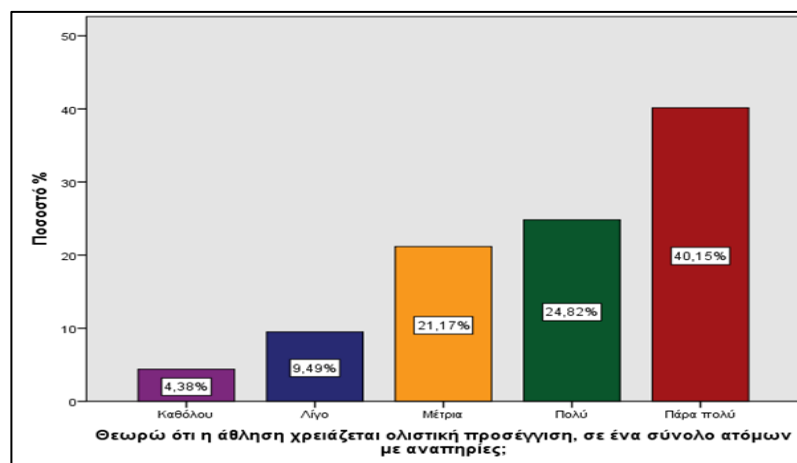


Γράφημα 13. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 13.

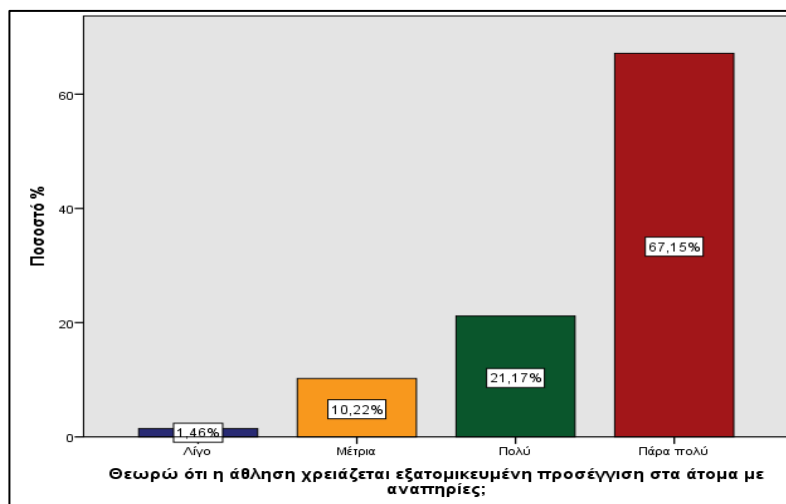


Γράφημα 14. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 14.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά στην ολιστική προσέγγιση της άθλησης, σε ένα σύνολο ατόμων με αναπηρίες και κατά συντριπτική πλειοψηφία θεωρούν ότι η άθληση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση στα άτομα με αναπηρίες (Γραφήματα 15 και 16).

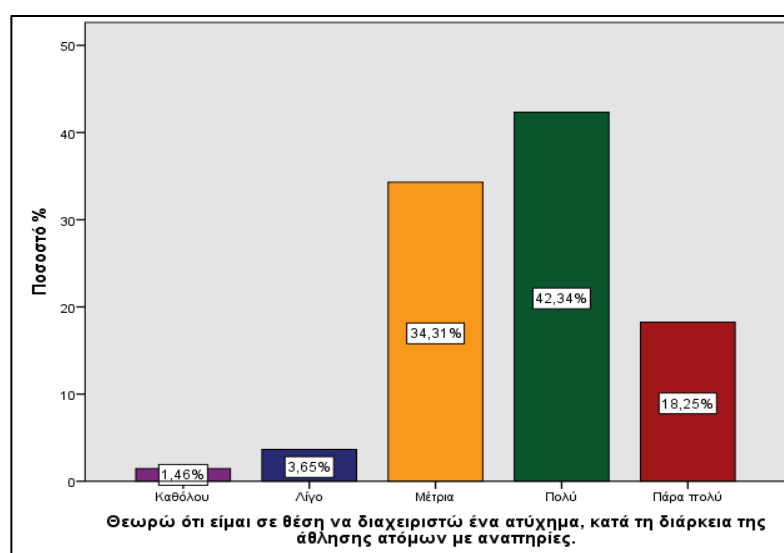


Γράφημα 15. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 15.

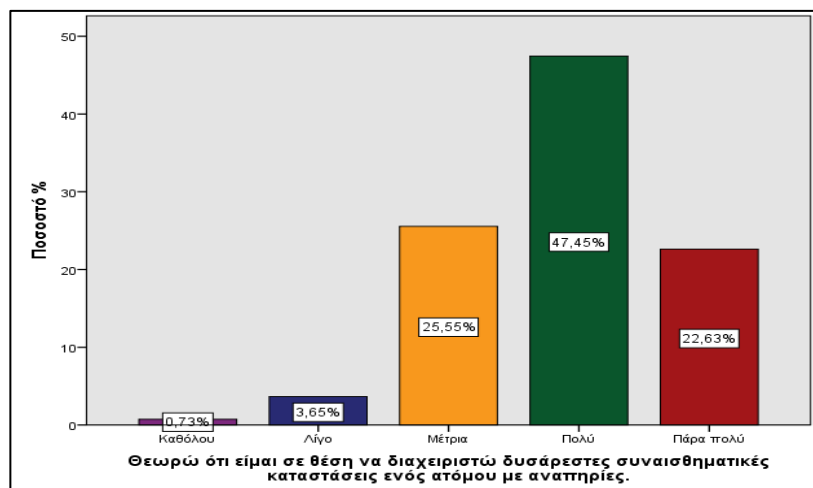


Γράφημα 16. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 16.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν συγκρατημένα θετική αντίληψη για τη θέση τους να διαχειριστούν ένα ατύχημα, κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες, ενώ είναι περισσότερο σίγουροι ότι μπορούν να διαχειριστούν τις δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες (Γραφήματα 17 και 18).

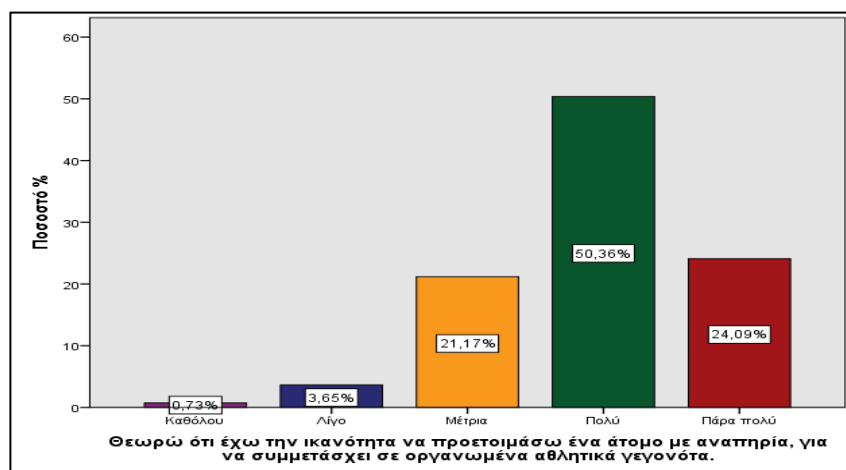


Γράφημα 17. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 17.

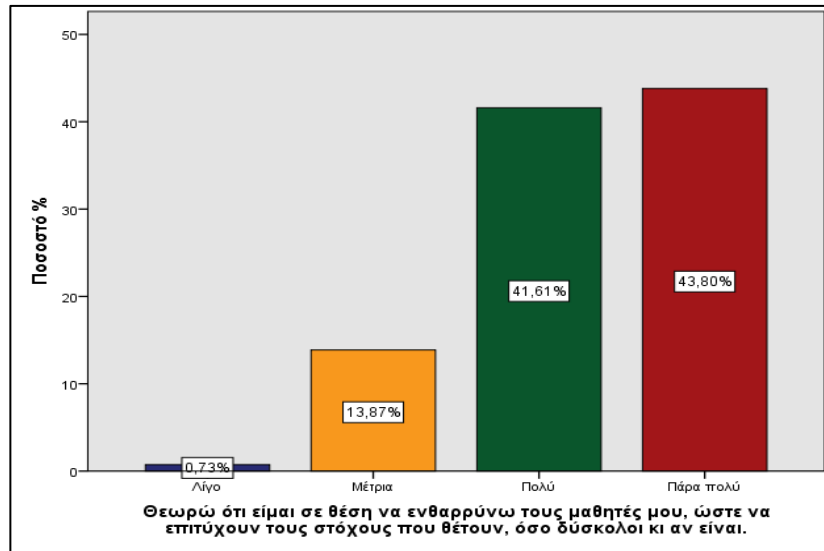


Γράφημα 18. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 18.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να προετοιμάσουν ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα, καθώς και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο δύσκολοι κι αν είναι για τις σωματικές τους δυνατότητες (Γραφήματα 19, 20).

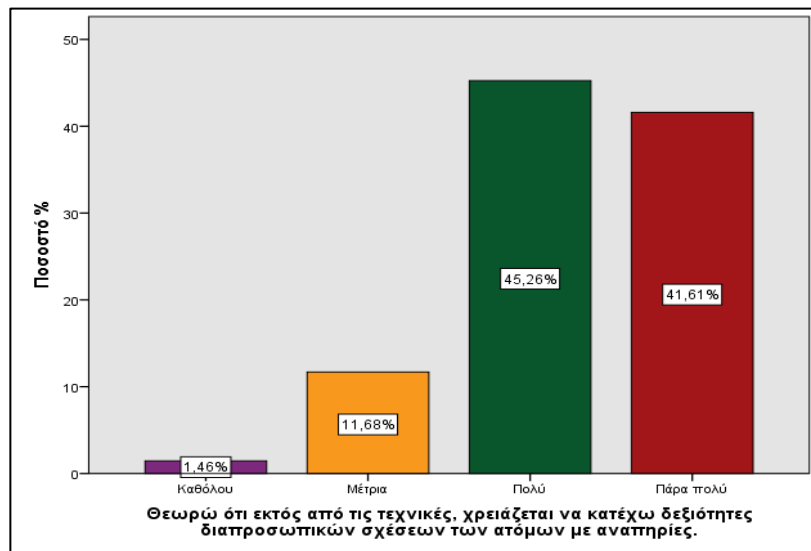


Γράφημα 19. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 19.



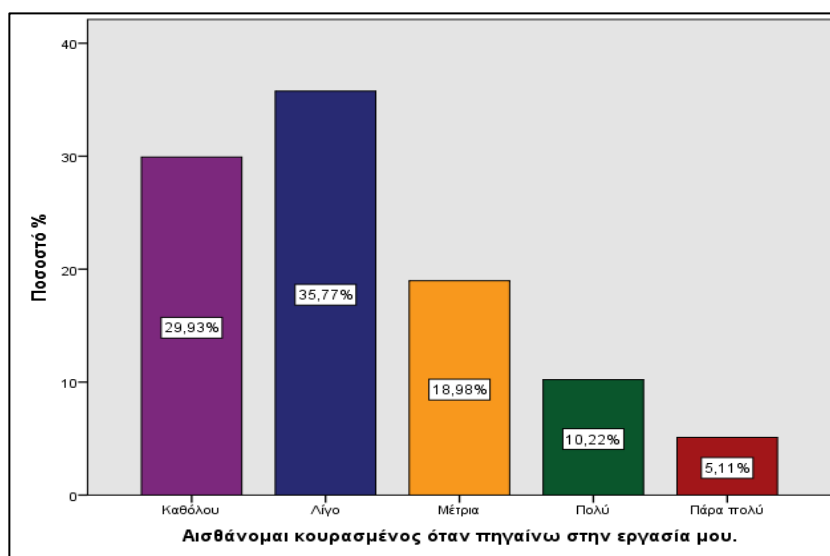
Γράφημα 20. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 20.

Παράλληλα αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του να κατέχουν δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τα άτομα με αναπηρίες (Γράφημα 21).

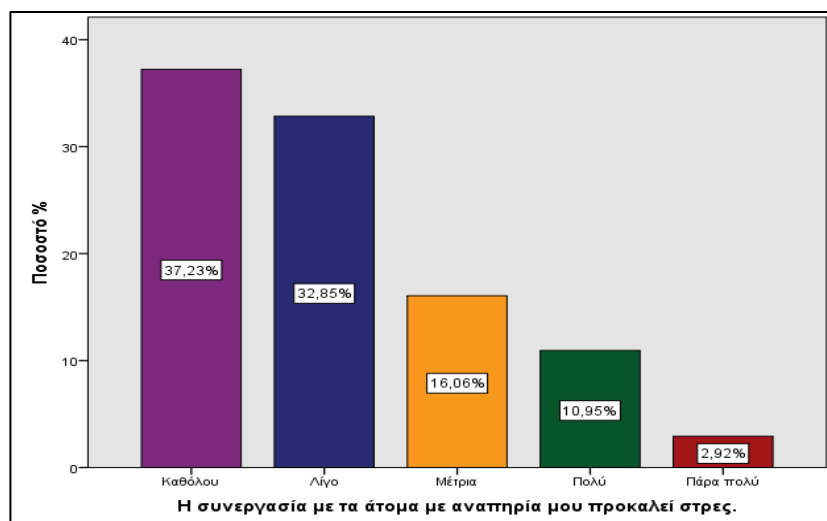


Γράφημα 21. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 21.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατηγορηματικά ότι δεν επηρεάζονται σωματικά (κούραση) ή ψυχολογικά (στρες) από την εργασία τους αναφορικά με τη διάθεση να πάνε σε αυτή ή να συνεργαστούν με τους μαθητές τους (Γραφήματα 22 και 23).

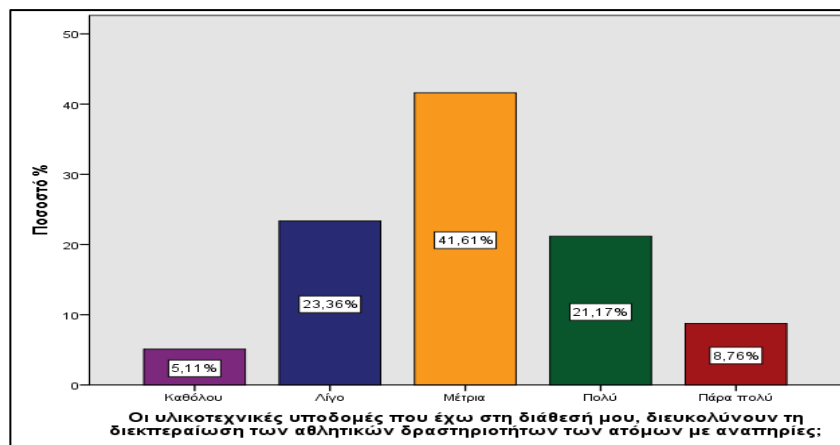


Γράφημα 22. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 22.



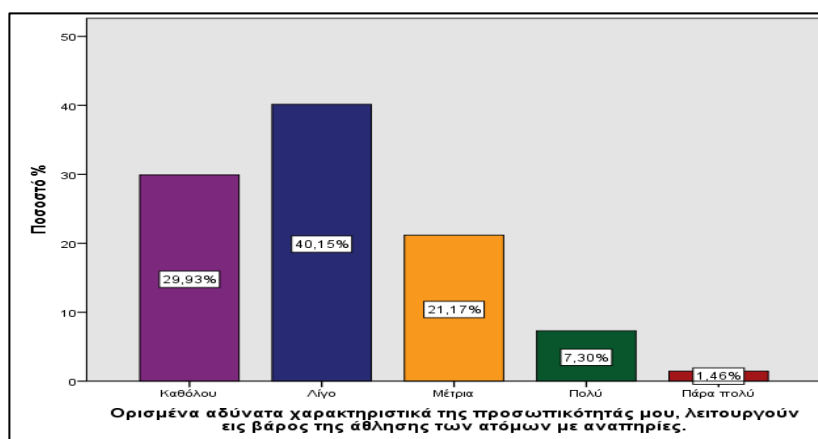
Γράφημα 23. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 23.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές που έχουν στη διάθεσή τους και κατά πόσο αυτές διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 24).



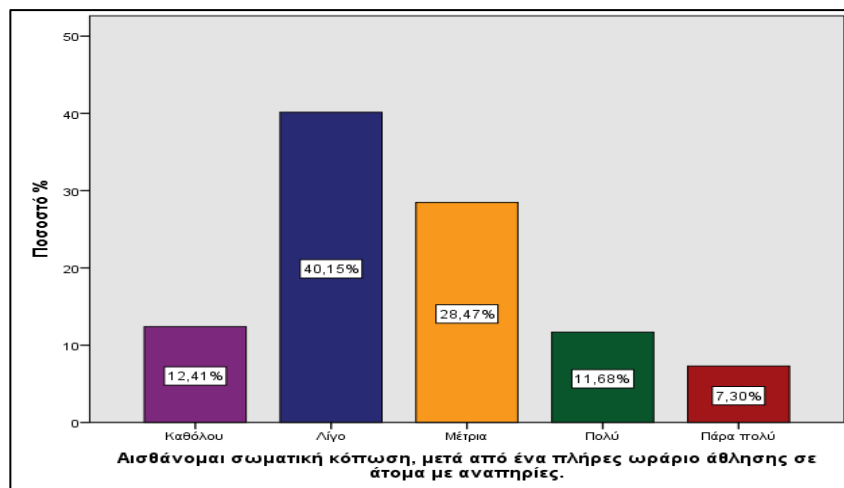
Γράφημα 24. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 24.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν ότι ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους μπορούν να λειτουργήσουν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες. (Γράφημα 25).

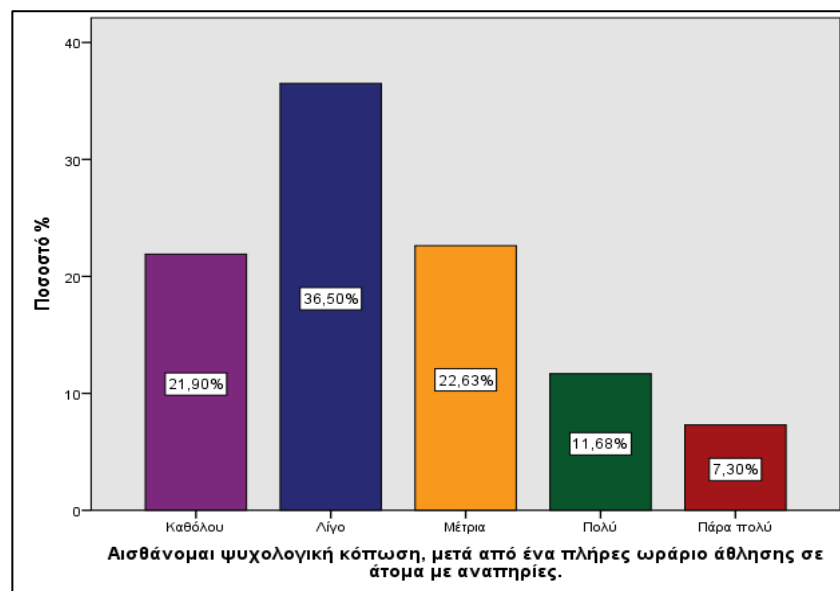


Γράφημα 25. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 25.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται σωματική ή ψυχολογική κόπωση από την εργασία τους, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες (Γραφήματα 26 και 27).

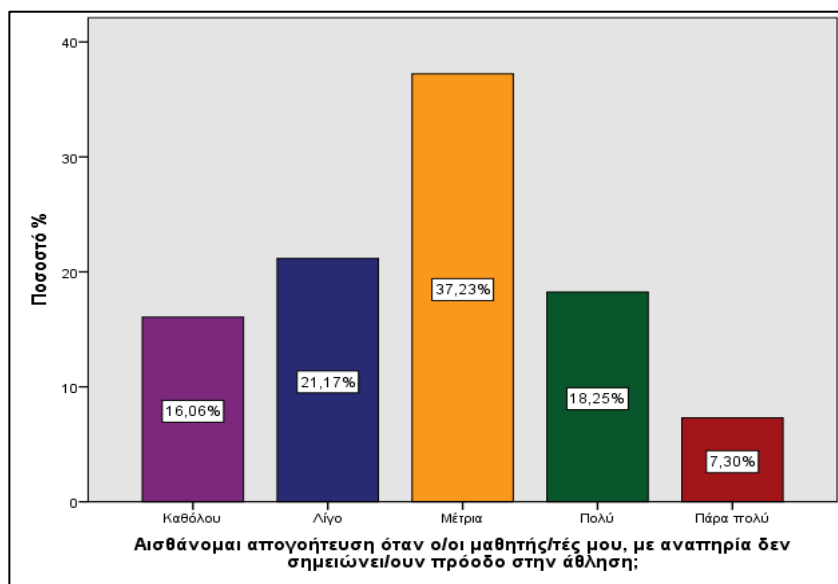


Γράφημα 26. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 26.

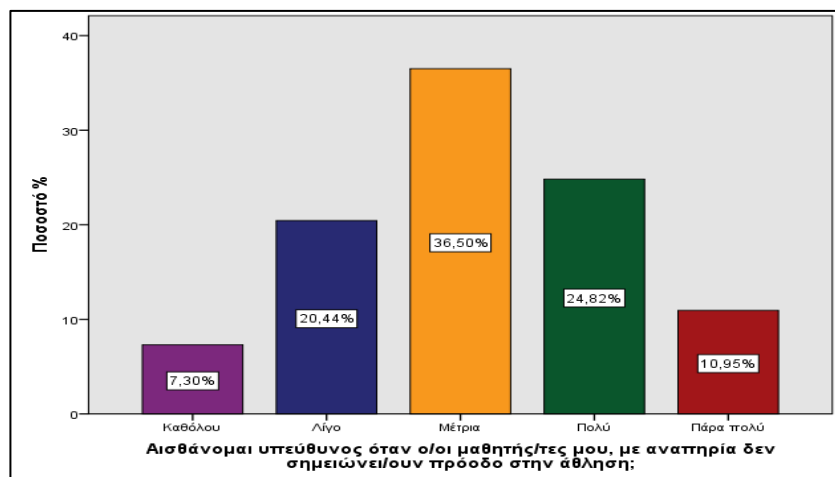


Γράφημα 27. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 27.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να επηρεάζονται πολύ και να απογοητεύονται όταν ο/οι μαθητής/τές τους, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση και ούτε φαίνεται να πιστεύουν ότι φέρουν οι ίδιοι την ευθνή για αυτό (Γραφήματα 28 και 29).



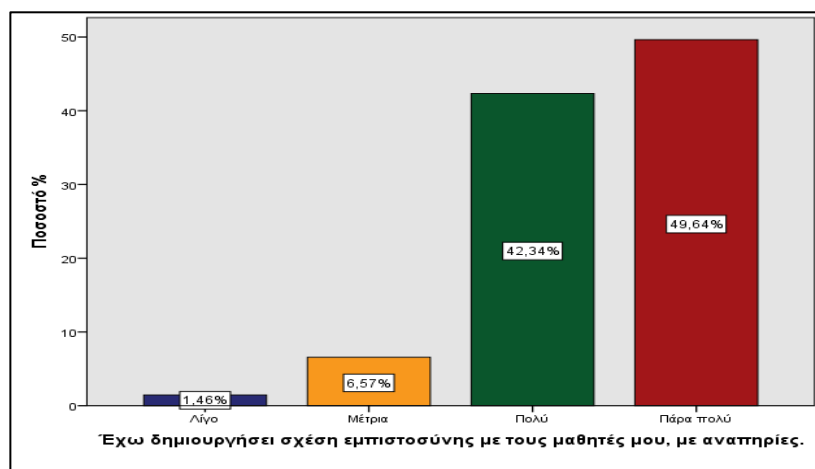
Γράφημα 28. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 28.



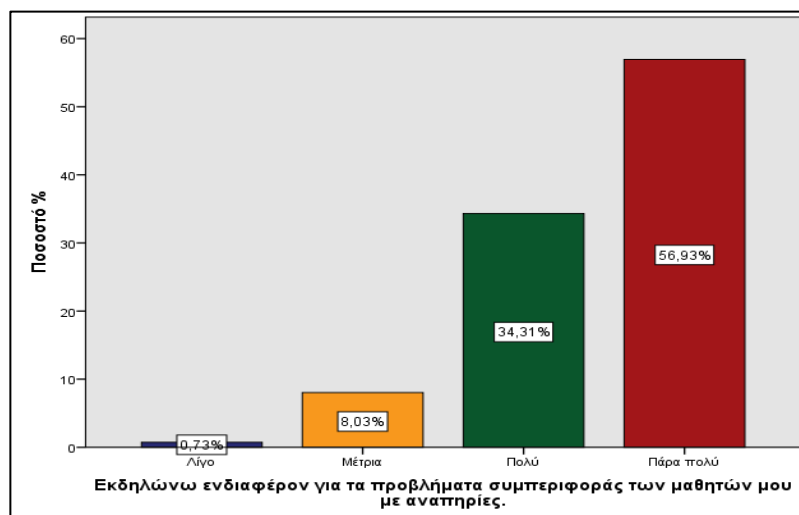
Γράφημα 29. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 29.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν δημιουργήσει σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους και ότι εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Γραφήματα 30 και 31).

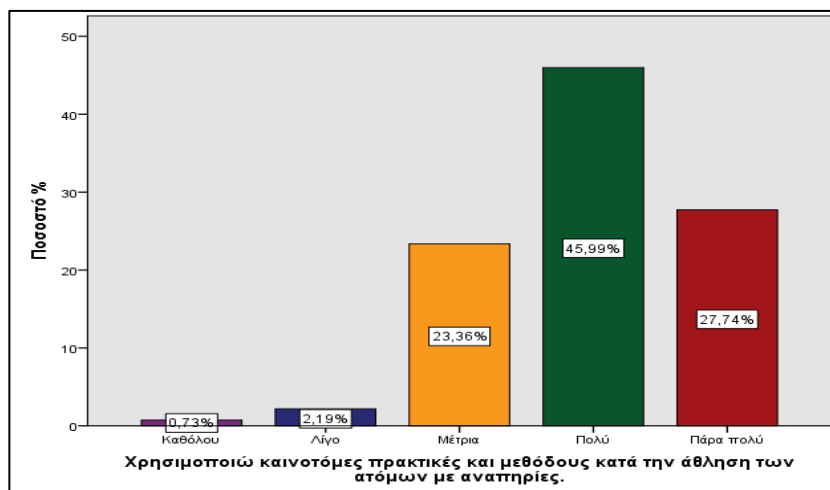
Παράλληλα δηλώνουν σε αρκετά ικανοποιητικά ποσοστά ότι χρησιμοποιούν καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 32).



Γράφημα 30. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 30.

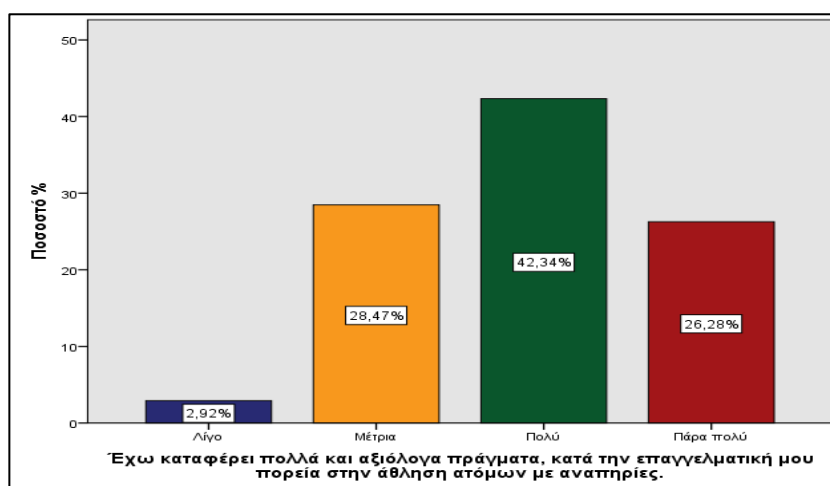


Γράφημα 31. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 31.

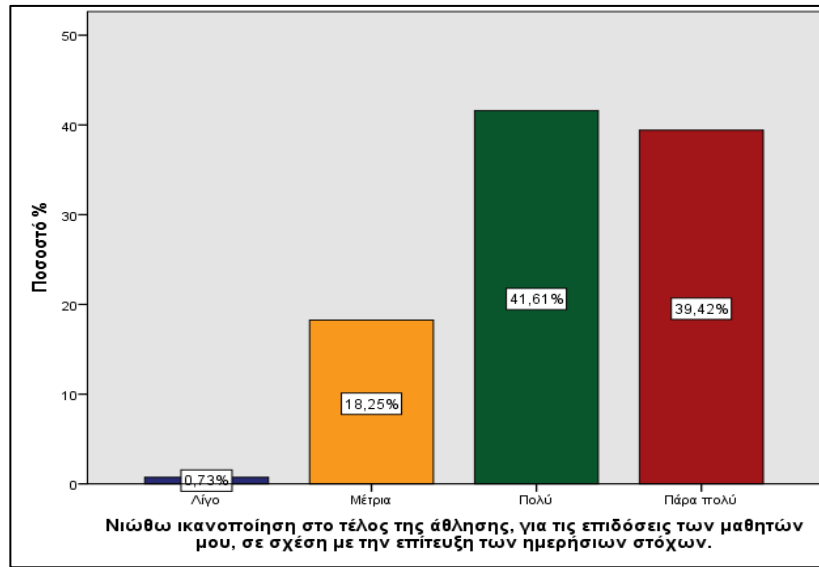


Γράφημα 32. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 32.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τους εαυτούς τους και δηλώνουν ότι έχουν καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική τους πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες, καθώς και ότι νιώθουν ικανοποίηση στο τέλος της άθλησης, για το αποτέλεσμα όσο αναφορά τις επιδόσεις των μαθητών τους, σε σχέση πάντα με την επίτευξη των ημερήσιων στόχων που τίθενται (σχεδιαγράμματα 33 και 34).



Γράφημα 33. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 33.



Γράφημα 34. Η κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην ερώτηση 34.

4.3 Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (Exploratory Factor Analysis)

Πριν προχωρήσουμε σε πολύπαραγοντική ανάλυση διερευνώνται 2 συνθήκες. Η πιθανότητα ο πίνακας συσχετίσεων να είναι πίνακας ταυτότητας οπότε δεν είναι κατάλληλα τα δεδομένα με το Bartlett's test of Sphericity και η δύναμη των μερικών συσχετίσεων δηλαδή πως ο κάθε παράγοντας εξηγεί τους άλλους με το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy όπου τιμές κοντά στο 1.0 είναι ιδεατές και κάτω του 0,5 απαράδεκτες. Για τα δεδομένα μας υπάρχει αρκετά καλή τιμή $KMO=0,823$ και δεν έχουμε πίνακα ταυτότητας ($sig < 0.00$) οπότε μπορούμε να εκτελέσουμε πολυπαραγοντική ανάλυση (πίνακας 3).

Πίνακας 2. Έλεγχοι πολύπαραγοντικής ανάλυσης.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,823
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2228,271
	df	406
	Sig.	,000

Σε δεύτερο στάδιο οι 29 ερωτήσεις με βάση την ανάλυση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε 7 πολύ-παράγοντες, όπως φαίνεται στους πίνακες της ανάλυσης που ακολουθούν (Πίνακας 4, 5). Παρατηρούμε ότι 7 στοιχεία έχουν ίδια τιμή μεγαλύτερη του 1 ($Eigenvalue > 1$) και αθροιστικά εξηγούν το 67,4% της παραλλακτικότητας του φαινομένου.

Η μέθοδος εξαγωγής των παραγόντων βασίστηκε στην: Principal Component Analysis (PCA) και επίσης αξιοποιήθηκε η Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization για καλύτερα αποτελέσματα.

Πίνακας 3. Βασικά στοιχεία της Exploratory Factor Analysis.

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,992	31,005	31,005	8,992	31,005	31,005	4,175	14,397	14,397
2	3,129	10,790	41,795	3,129	10,790	41,795	3,611	12,451	26,848
3	2,506	8,643	50,438	2,506	8,643	50,438	3,333	11,493	38,341
4	1,430	4,930	55,368	1,430	4,930	55,368	2,832	9,766	48,107
5	1,356	4,676	60,044	1,356	4,676	60,044	2,457	8,471	56,579
6	1,115	3,846	63,890	1,115	3,846	63,890	1,851	6,383	62,961
7	1,018	3,509	67,399	1,018	3,509	67,399	1,287	4,437	67,399
8	,920	3,172	70,571						
9	,878	3,029	73,599						
10	,746	2,573	76,173						
11	,721	2,485	78,657						
12	,688	2,374	81,031						
13	,642	2,214	83,244						
14	,562	1,937	85,182						
15	,540	1,862	87,044						
16	,460	1,585	88,629						
17	,431	1,486	90,115						
18	,417	1,438	91,553						
19	,378	1,303	92,856						
20	,326	1,126	93,982						
21	,308	1,061	95,043						
22	,262	,904	95,947						
23	,249	,860	96,807						
24	,208	,717	97,523						
25	,191	,658	98,182						
26	,176	,608	98,790						
27	,152	,524	99,314						
28	,104	,359	99,673						
29	,095	,327	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 4. Τελική τοποθέτηση ερωτήσεων σε παράγοντα.

Rotated Component Matrix ^a							
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, κάλυπταν όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες.	,779	-,115	,221	,122	,039	-,210	-,068

Η ποιότητα της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. με εφοδίασε με εμπειρία ώστε να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό μου έργο.	,769	- ,270	,020	,201	,145	,042	,015
Η χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης επαρκούσε ώστε να μπορέσω να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα .	,731	- ,207	,004	,266	,055	,011	,073
Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, περιελάμβαναν ποικίλες μεθόδους άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.	,725	- ,126	,266	,208	,194	- ,036	,120
Θεωρώ ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει, μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στην καθημερινότητα.	,626	- ,059	,396	,304	,097	- ,102	- ,114
Οι υλικοτεχνικές υποδομές που έχω στη διάθεσή μου, διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες;	,499	,026	- ,154	,168	,243	,179	,120
Θεωρώ ότι έχω την ικανότητα να προετοιμάσω ένα άτομο με αναπηρία,	,466	- ,053	,202	,415	,324	- ,093	- ,088

για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα.							
Αισθάνομαι ψυχολογική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.	- ,100	,833	- ,103	- ,162	- ,116	,183	- ,033
Αισθάνομαι σωματική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.	- ,204	,802	- ,066	- ,011	- ,119	,096	,042
Αισθάνομαι κουρασμένος όταν πηγαίνω στην εργασία μου.	- ,199	,694	- ,238	,135	- ,162	,222	,119
Η συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία μου προκαλεί στρες.	- ,075	,691	- ,232	,005	- ,062	,427	,093
Ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου, λειτουργούν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.	,045	,631	- ,119	- ,281	- ,021	- ,071	- ,279
Θεωρώ ότι μου λείπουν γνώσεις, σε συνάρτηση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.	- ,209	,591	,190	- ,285	,123	- ,019	,070
Εκδηλώνω ενδιαφέρον όσο αναφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου με αναπηρίες.	,022	- ,125	,739	,000	,375	,006	,004

Θεωρώ απαραίτητη τη δια βίου εκπαίδευση, σε σχέση με το αντικείμενό μου.	- ,020	- ,105	,691	,006	,077	,085	,257
Θεωρώ ότι εκτός από τις τεχνικές, χρειάζεται να κατέχω δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με αναπηρίες.	,304	,054	,657	,133	,047	,186	,047
Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο δύσκολο κι αν είναι.	,309	- ,248	,609	,250	,205	,055	- ,056
Έχω δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μου, με αναπηρίες.	,132	- ,128	,601	,176	,363	- ,048	,049
Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες.	,366	- ,206	,399	,554	,003	,132	- ,191
Θεωρώ ότι έχω σημαντικές γνώσεις ανατομίας, ώστε να γυμνάσω, χωρίς πιθανότητες τραυματισμού, ένα άτομο με αναπηρίες.	,341	- ,119	,035	,782	,193	- ,062	,007
Θεωρώ πως είμαι σε θέση να διαχειριστώ ένα ατύχημα, κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες.	,400	- ,103	,219	,705	,087	- ,041	,012

Θεωρώ ότι κατέχω σημαντικές γνώσεις φυσιολογίας, ώστε να ενδυναμώσω τη φυσική κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρίες.	,384	- ,155	,099	,696	,270	- ,141	,018
Χρησιμοποιώ καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.	,161	- ,052	,303	,244	,687	- ,065	- ,075
Έχω καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική μου πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες.	,174	,024	,236	,173	,791	- ,072	- ,078
Νιώθω ικανοποίηση στο τέλος της άθλησης, σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών μου, σε σύγκριση με την επίτευξη των στόχων της ημέρας.	,209	- ,302	,167	,013	,768	,127	,151
Αισθάνομαι απογοήτευση όταν ο/οι μαθητής/τές μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;	- ,048	,315	,067	- ,100	- ,113	,799	- ,105
Αισθάνομαι υπεύθυνος όταν ο/οι μαθητής/τες μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;	- ,012	,142	,203	- ,041	,079	,823	- ,044
Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση στα άτομα με αναπηρίες;	- ,128	- ,031	,436	,159	,011	,079	,618

Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται ολιστική προσέγγιση, σε ένα σύνολο ατόμων με αναπηρίες;	,187	,056	,024	- ,167	- ,027	- ,187	,760
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.							
a. Rotation converged in 9 iterations.							

Οπότε καταλήγουμε ότι:

❖ **Παράγοντας 1^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

1	Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, κάλυπταν όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες.
2	Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα Ε.Α. που παρακολούθησα, περιελάμβαναν ποικίλες μεθόδους άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.
3	Η ποιότητα της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. που παρακολούθησα, με εφοδίασε με εμπειρία ώστε να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό μου έργο.
4	Η χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος Ε.Α. που παρακολούθησα, επαρκούσε ώστε να μπορέσω να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος.
9	Θεωρώ ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει, μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στην καθημερινότητα της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες;

-
- 14 Θεωρώ ότι έχω την ικανότητα να προετοιμάσω ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα.
-
- 19 Οι υλικοτεχνικές υποδομές που έχω στη διάθεσή μου, διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες;
-

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Η εκπαίδευση -επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 2^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

-
- 7 Θεωρώ ότι μου λείπουν γνώσεις, σε σχέση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.
-
- 17 Αισθάνομαι κουρασμένος όταν πηγαίνω στην εργασία μου.
-
- 18 Η συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία μου προκαλεί στρες.
-
- 20 Ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου, λειτουργούν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.
-
- 21 Αισθάνομαι σωματική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.
-
- 22 Αισθάνομαι ψυχολογική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες.
-

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 3^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

8	Θεωρώ απαραίτητη τη δια βίου εκπαίδευση, σε σχέση με το αντικείμενό μου.
15	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο δύσκολοι κι αν είναι για τις σωματικές τους δυνατότητες.
16	Θεωρώ ότι εκτός από τις τεχνικές, χρειάζεται να κατέχω δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με αναπηρίες.
25	Έχω δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μου, με αναπηρίες.
26	Εκδηλώνω ενδιαφέρον για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου με αναπηρίες.

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 4^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

5	Θεωρώ ότι κατέχω σημαντικές γνώσεις φυσιολογίας, ώστε να ενδυναμώσω τη φυσική κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρίες.
6	Θεωρώ ότι έχω σημαντικές γνώσεις ανατομίας, ώστε να γυμνάσω, χωρίς πιθανότητες τραυματισμού, ένα άτομο με αναπηρίες.
12	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση, έτσι ώστε να διαχειριστώ ένα ατύχημα, κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες.
13	Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες.

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Η εμπειρία του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 5^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

27 Χρησιμοποιώ καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.

28 Έχω καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική μου πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες.

29 Νιώθω ικανοποίηση στο τέλος της άθλησης, σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών μου, σε αναλογία με την επίτευξη των στόχων που τίθενται σε μια ημέρα.

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 6^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

23 Αισθάνομαι απογοήτευση όταν ο/οι μαθητής/τές μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;

24 Αισθάνομαι υπεύθυνος όταν ο/οι μαθητής/τες μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση;

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού.

❖ **Παράγοντας 7^{ος} περιλαμβάνει τις ερωτήσεις:**

10 Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται ολιστική προσέγγιση, σε ένα σύνολο ατόμων με αναπηρίες;

11 Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση στα άτομα με αναπηρίες;

Μπορεί δε να ονομαστεί συγκεντρωτικά ως: Οι στάσεις του εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι παράγοντες αυτοί συσχετίστηκαν με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο πίνακα 5 (Δεν παρατηρούνται ισχυρές γραμμικές συσχετίσεις (πίνακας 5)).

Πίνακας 5. Συσχέτιση παραγόντων της PCA με τα δημογραφικά.

Correlations						
		Επαγγελματική ιδιότητα	Φύλο	Ηλικιακή ομάδα	Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή	Ακαδημαϊκό επίπεδο
Η εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,115	-,070	,034	,097	,081
	Sig. (2-tailed)	,180	,419	,696	,261	,346
	N	137	137	137	137	137
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	,134	,190*	,092	-,027	-,134
	Sig. (2-tailed)	,119	,026	,285	,757	,118
	N	137	137	137	137	137
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,137	-,053	,116	,137	,231**
	Sig. (2-tailed)	,112	,541	,176	,111	,007
	N	137	137	137	137	137
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,077	-,078	,067	,112	,140
	Sig. (2-tailed)	,372	,366	,436	,192	,103
	N	137	137	137	137	137
Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,016	-,042	,121	,217*	,082
	Sig. (2-tailed)	,855	,627	,160	,011	,340
	N	137	137	137	137	137
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	,115	,171*	,065	-,051	,035
	Sig. (2-tailed)	,179	,046	,448	,554	,687
	N	137	137	137	137	137
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Pearson Correlation	-,044	-,053	-,040	-,003	,100
	Sig. (2-tailed)	,607	,537	,641	,970	,246
	N	137	137	137	137	137

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.4 Στατιστικοί έλεγχοι

Το Test of Homogeneity of Variances βάσει του Levene Statistic είναι $>0,05$ για όλες τις κατηγορίες για τους ελέγχους και έτσι πραγματοποιήθηκαν οι κάτωθι ANOVA μεταξύ των δημογραφικών (ανεξάρτητες μεταβλητές) και των αθροιστικών κλιμάκων των ερωτήσεων likert όπως προέκυψαν από την πολυπαραγοντική ανάλυση (εξαρτημένες μεταβλητές). Οι πίνακες των ελέγχων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Γενικά δε παρατηρούνται διαφοροποιήσεις για πολλές ερωτήσεις για κάθε εξεταζόμενη παράμετρο.

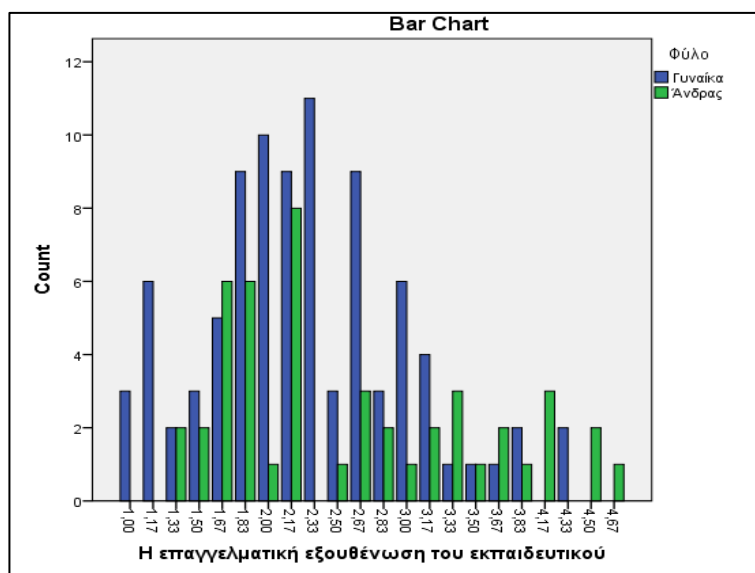
Με παράμετρο το φύλο των ερωτηθέντων, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται για τις κλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης και του βαθμού ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού (πίνακας 7). Με τις γυναίκες να τείνουν προς τις αρνητικές απαντήσεις της κλίμακας σε σχέση με τους άντρες και για τις δυο παραμέτρους (γράφημα 35, 36)

Με παράμετρο την ηλικία των ερωτηθέντων, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται για την κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων -αυτοπραγμάτωσης του εκπαιδευτικού (πίνακας 8), που παρουσιάζεται αναλυτικά στο γράφημα 37 και πίνακα 9 προκύπτει ότι σχεδόν όλες οι ηλικιακές ομάδες (πλην 31-40) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τους γηραιότερους (51-60).

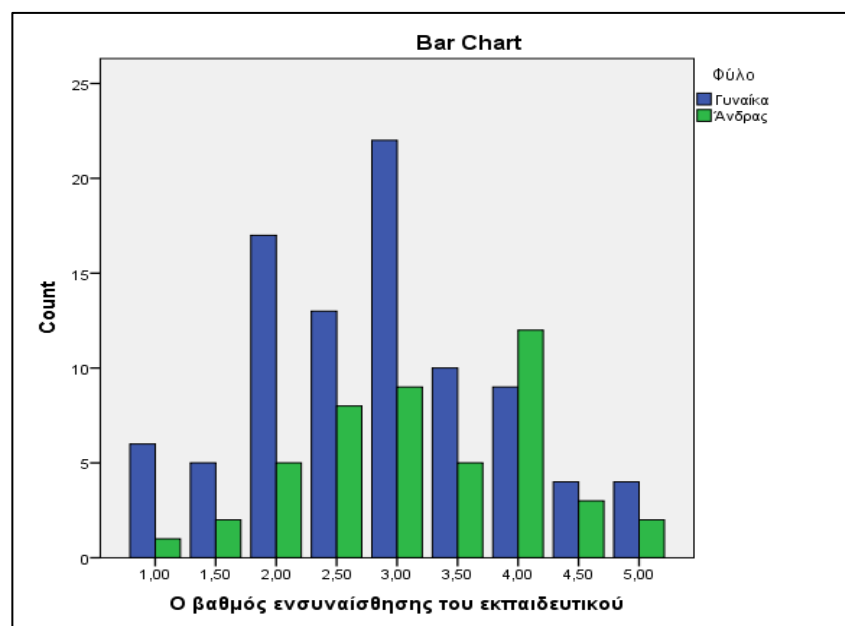
Με παράμετρο την επαγγελματική ιδιότητα ηλικία των ερωτηθέντων, θα λέγαμε πως δεν βρέθηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές σε καμία από τις εξεταζόμενες κλίμακες (πίνακας 10).

Πίνακας 6. ANOVA με παράμετρο το φύλο των ερωτηθέντων.

ANOVA με Φύλο						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,324	1	,324	,658	,419
	Within Groups	66,433	135	,492		
	Total	66,757	136			
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,337	1	3,337	5,047	,026
	Within Groups	89,270	135	,661		
	Total	92,607	136			
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Between Groups	,113	1	,113	,376	,541
	Within Groups	40,647	135	,301		
	Total	40,760	136			
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Between Groups	,456	1	,456	,821	,366
	Within Groups	74,923	135	,555		
	Total	75,379	136			
Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,107	1	,107	,237	,627
	Within Groups	61,200	135	,453		
	Total	61,307	136			
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,961	1	3,961	4,073	,046
	Within Groups	131,277	135	,972		
	Total	135,237	136			
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Between Groups	,220	1	,220	,383	,537
	Within Groups	77,557	135	,574		
	Total	77,777	136			



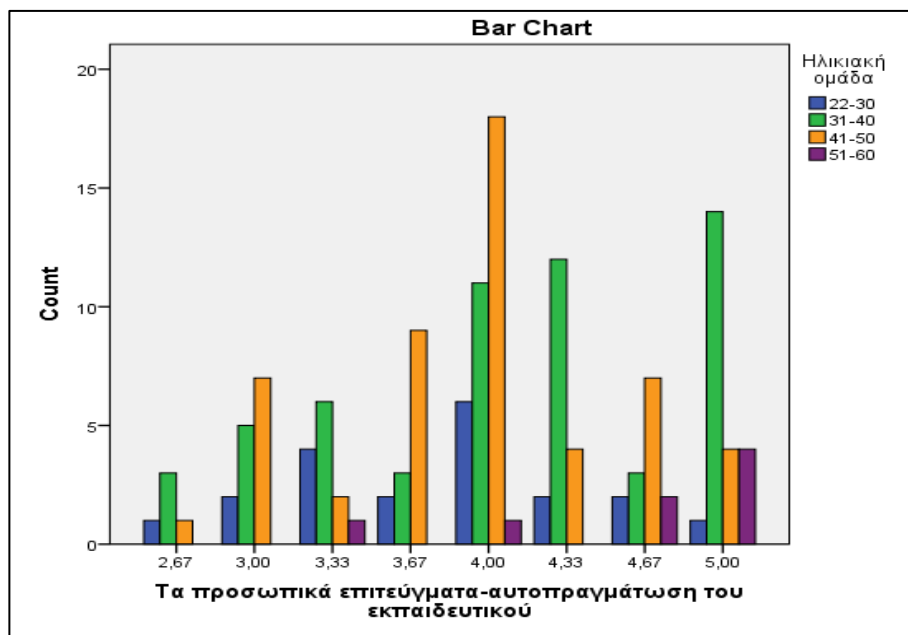
Γράφημα 35. Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο του.



Γράφημα 36. Βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με το φύλο του.

Πίνακας 7. ANOVA με παράμετρο την ηλικία των ερωτηθέντων.

ANOVA με Ηλικιακή ομάδα						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,136	3	,379	,768	,514
	Within Groups	65,620	133	,493		
	Total	66,757	136			
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,870	3	,290	,420	,739
	Within Groups	91,738	133	,690		
	Total	92,607	136			
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,831	3	,610	2,085	,105
	Within Groups	38,929	133	,293		
	Total	40,760	136			
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,216	3	1,072	1,975	,121
	Within Groups	72,163	133	,543		
	Total	75,379	136			
Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	4,026	3	1,342	3,116	,028
	Within Groups	57,282	133	,431		
	Total	61,307	136			
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,963	3	,654	,653	,582
	Within Groups	133,274	133	1,002		
	Total	135,237	136			
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,395	3	,465	,810	,491
	Within Groups	76,382	133	,574		
	Total	77,777	136			



Γράφημα 37. Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ηλικία του

Πίνακας 8. Μέτα έλεγχος για την ANOVA.

Multiple Comparisons							
LSD							
Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	22-30	31-40	-,28860	,17056	,093	-,6260	,0488
		41-50	-,13205	,17268	,446	-,4736	,2095
		51-60	-,76667*	,27454	,006	-1,3097	-,2236
	31-40	22-30	,28860	,17056	,093	-,0488	,6260
		41-50	,15655	,12585	,216	-,0924	,4055
		51-60	-,47807	,24777	,056	-,9682	,0120
	41-50	22-30	,13205	,17268	,446	-,2095	,4736
		31-40	-,15655	,12585	,216	-,4055	,0924
		51-60	-,63462*	,24924	,012	-1,1276	-,1416
	51-60	22-30	,76667*	,27454	,006	,2236	1,3097
		31-40	,47807	,24777	,056	-,0120	,9682
		41-50	,63462*	,24924	,012	,1416	1,1276

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 9. ANOVA με παράμετρο την επαγγελματική ιδιότητα ηλικία των ερωτηθέντων.

ANOVA με Επαγγελματική ιδιότητα						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,886	1	,886	1,816	,180
	Within Groups	65,871	135	,488		
	Total	66,757	136			
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,656	1	1,656	2,458	,119
	Within Groups	90,952	135	,674		
	Total	92,607	136			
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Between Groups	,760	1	,760	2,565	,112
	Within Groups	40,000	135	,296		
	Total	40,760	136			
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Between Groups	,446	1	,446	,803	,372
	Within Groups	74,933	135	,555		
	Total	75,379	136			
Τα προσωπικά επιτεύγματα- αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,015	1	,015	,034	,855
	Within Groups	61,292	135	,454		
	Total	61,307	136			
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,802	1	1,802	1,824	,179
	Within Groups	133,435	135	,988		
	Total	135,237	136			
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Between Groups	,153	1	,153	,266	,607
	Within Groups	77,625	135	,575		
	Total	77,777	136			

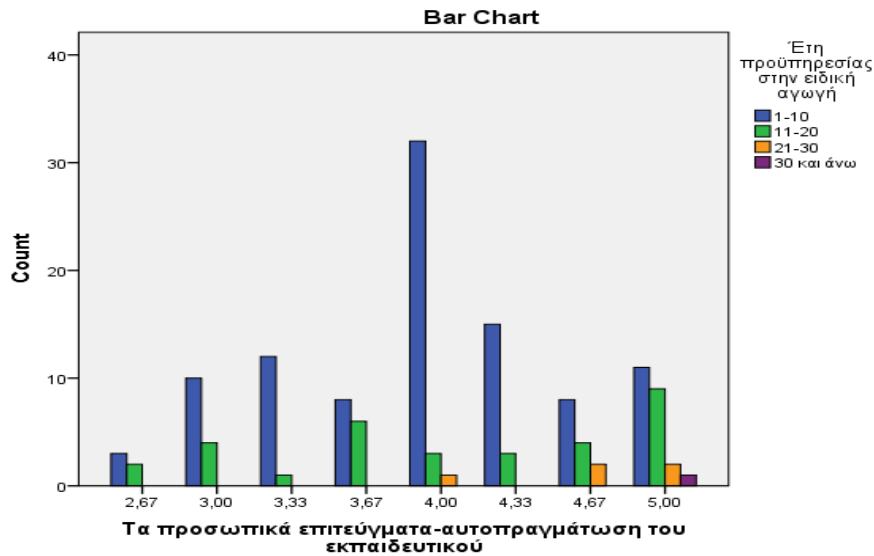
Με παράμετρο τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται για την κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων - αυτοπραγμάτωσης του εκπαιδευτικού (πίνακας 11), που παρουσιάζεται αναλυτικά στο γράφημα 38 προκύπτει ότι οι βασικές ηλικιακές ομάδες 1-10 και 11-20 διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ενώ οι άλλες ομάδες έχουν μικρό δείγμα και δεν εξετάζονται από μετα ανάλυση.

Τελευταίος έλεγχος αφορά τη παράμετρο του ακαδημαϊκού επίπεδου των ερωτηθέντων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε τρεις κλίμακες, την εκπαίδευση- επιμόρφωση, την ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα και την εμπειρία του

εκπαιδευτικού (πίνακας 12). Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται η μετα ανάλυση για τις παρατηρούμενες διαφορές και στα διαγράμματα 39, 40, 41 λεπτομέρειες. Οι κάτοχοι διδακτορικού φαίνεται να προκαλούν τις περισσότερες σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 10. ANOVA με παράμετρο τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων.

ANOVA με χρόνια προϋπηρεσίας						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,773	3	,258	,520	,670
	Within Groups	65,983	133	,496		
	Total	66,757	136			
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	,955	3	,318	,462	,709
	Within Groups	91,653	133	,689		
	Total	92,607	136			
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,244	3	,415	1,395	,247
	Within Groups	39,516	133	,297		
	Total	40,760	136			
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,172	3	,391	,700	,554
	Within Groups	74,207	133	,558		
	Total	75,379	136			
Τα προσωπικά επιτεύγματα- αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,545	3	1,182	2,721	,047
	Within Groups	57,763	133	,434		
	Total	61,307	136			
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,059	3	,353	,350	,789
	Within Groups	134,178	133	1,009		
	Total	135,237	136			
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,415	3	,472	,821	,484
	Within Groups	76,363	133	,574		
	Total	77,777	136			



Γράφημα 38. Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας του στην Ε.Α..

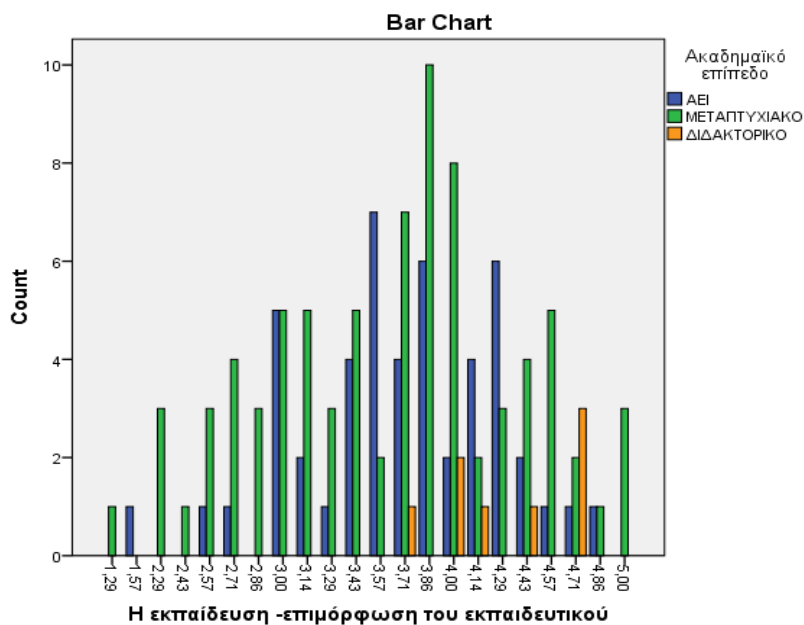
Πίνακας 11. ANOVA με παράμετρο το ακαδημαϊκό επίπεδο των ερωτηθέντων.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,338	2	1,669	3,526	,032
	Within Groups	63,419	134	,473		
	Total	66,757	136			
Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	2,814	2	1,407	2,099	,127
	Within Groups	89,794	134	,670		
	Total	92,607	136			
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	Between Groups	2,331	2	1,165	4,063	,019
	Within Groups	38,429	134	,287		
	Total	40,760	136			
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	Between Groups	4,010	2	2,005	3,764	,026
	Within Groups	71,369	134	,533		
	Total	75,379	136			
Τα προσωπικά επιτεύγματα-αυτοπραγμάτωση του εκπαιδευτικού	Between Groups	1,260	2	,630	1,405	,249
	Within Groups	60,048	134	,448		
	Total	61,307	136			
Ο βαθμός ενσυναίσθησης του εκπαιδευτικού	Between Groups	2,192	2	1,096	1,104	,335
	Within Groups	133,045	134	,993		
	Total	135,237	136			
Οι στάσεις του εκπαιδευτικού	Between Groups	3,168	2	1,584	2,845	,062
	Within Groups	74,609	134	,557		
	Total	77,777	136			

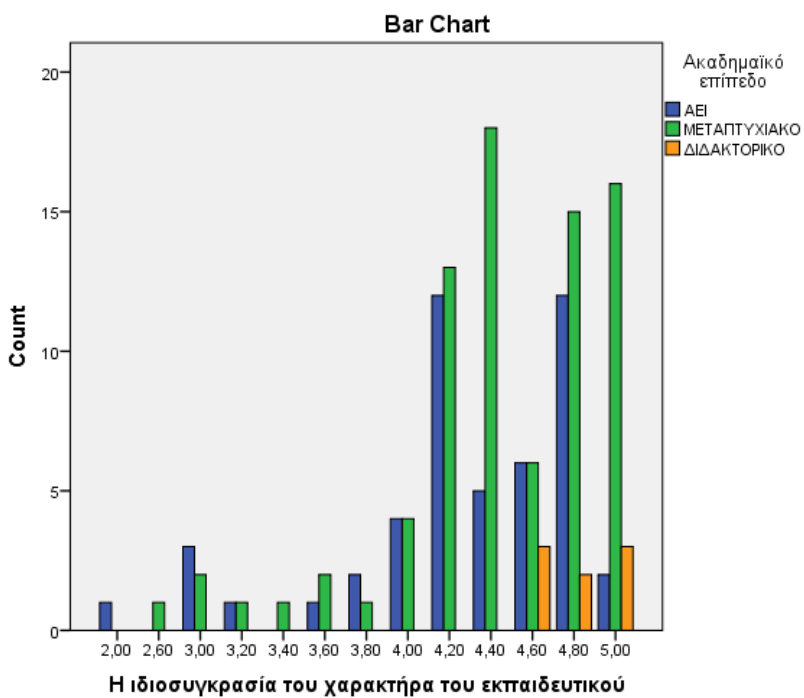
Πίνακας 12. Μετά έλεγχο για την ANOVA

Multiple Comparisons							
LSD							
Dependent Variable			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Η εκπαίδευση - επιμόρφωση του εκπαιδευτικού	ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,07584	,12480	,544	-,1710	,3227
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,60095*	,26233	,024	-1,1198	-,0821
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	-,07584	,12480	,544	-,3227	,1710
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,67679*	,25510	,009	-1,1813	-,1722
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	,60095*	,26233	,024	,0821	1,1198
		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,67679*	,25510	,009	,1722	1,1813
Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού	ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,17969	,09715	,067	-,3718	,0124
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,53469*	,20421	,010	-,9386	-,1308
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	,17969	,09715	,067	-,0124	,3718
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,35500	,19858	,076	-,7478	,0378
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	,53469*	,20421	,010	,1308	,9386
		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,35500	,19858	,076	-,0378	,7478
Η εμπειρία του εκπαιδευτικού	ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-,01792	,13239	,893	-,2798	,2439
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,73980*	,27829	,009	-1,2902	-,1894
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΕΙ	,01792	,13239	,893	-,2439	,2798
		ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-,72187*	,27062	,009	-1,2571	-,1866
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΕΙ	,73980*	,27829	,009	,1894	1,2902
		ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	,72187*	,27062	,009	,1866	1,2571

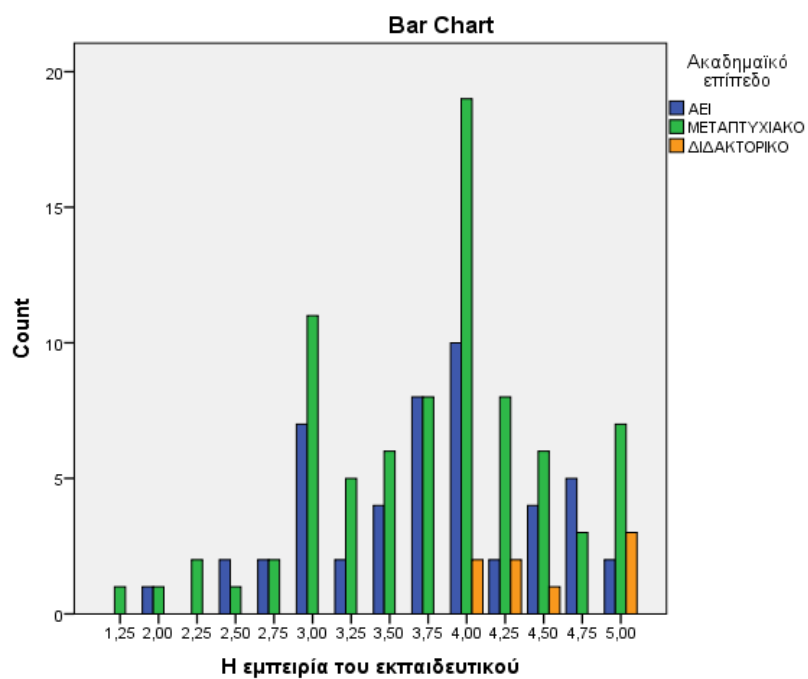
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.



Γράφημα 39. Η εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού



Γράφημα 40. Η ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού



Γράφημα 41. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού

4.5 Σύνοψη

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα «εκπαίδευση-επιμόρφωση» προκύπτει ότι οι γυμναστές Ε.Α. έχουν τις ακαδημαϊκές γνώσεις να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου, σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σε ό,τι αφορά την εμπειρία, οι γυμναστές Ε.Α. στην πλειοψηφία τους διαθέτουν επαρκή εμπειρία για να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν σύνθετα περιστατικά και καταστάσεις κατά την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.

Σε ό,τι αφορά την ιδιοσυγκρασία του χαρακτήρα, οι γυμναστές Ε.Α. θεωρούν ότι επιδρά σημαντικά στις στάσεις τους, όσο αναφορά τους μαθητές τους με αναπηρία.

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα επαγγελματική εξουθένωση, οι γυμναστές Ε.Α. βιώνουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με τα ανάπηρα άτομα.

Σε ό,τι αφορά τα προσωπικά επιτεύγματα οι γυμναστές Ε.Α. θεωρούν ότι σημειώνουν προσωπικά επιτεύγματα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους ρόλου, σε μικρό βαθμό.

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις τους η πλειοψηφία των γυμναστών Ε.Α. εκδηλώνει θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την ενσυναίσθηση, οι γυμναστές εκδηλώνουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές με αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση-κατάρτιση τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των Ε.Φ.Α., υποστηρίζει ότι έχει λάβει σε ικανοποιητικό βαθμό εξειδικευμένη γνώση σε γενικό και ειδικό πεδίο, ώστε να μπορεί να βρίσκεται σε θέση να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά των ανάπηρων μαθητών, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει ποικίλες μεθόδους άθλησης για αυτούς τους μαθητές. Επίσης η πλειοψηφία των Ε.Φ.Α. φαίνεται ότι κατέχει όλες εκείνες τις γνώσεις φυσιολογίας και ανατομίας, ώστε να υποστηρίζει με ασφάλεια άτομα και θεωρεί ότι διαθέτει επάρκεια γνώσεων σε σχέση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.

Παράλληλα, οι Ε.Φ.Α. αναγνωρίζουν καθολικά τη σημαντικότητα της δια βίου εκπαίδευσης στο αντικείμενο τους και πιστεύουν στη πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων τους, στην καθημερινότητα της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 6, 7, 10, 11, 12, 13), εύρημα το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα του Χατζηπαναγιώτου, (2001), στην οποία επισημαίνεται ότι απαραίτητη προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης είναι να συνδέει την εκπαιδευτική πράξη με την επιστημονική έρευνα. Επίσης αναφέρει ότι, όσο πιο στενή είναι αυτή η σύνδεση, τόσο πιο αποτελεσματικά μπορούν να αξιοποιηθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα, στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης, τη μεθοδολογία, τον καθορισμό των στόχων και την άσκηση του διδακτικού έργου. Τα δεδομένα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα πολλών ερευνών που ανέδειξαν τη σημαντικότητα της κατάρτισης, της επιμόρφωσης και την επίδρασή της σε βάθος, καθώς και την κατανόηση των διαταραχών αυτών, στην ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με τη συμπερίληψη και στην εξάλειψη τυχόν αρνητικών στάσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (Wilkerson, 2012;

Mngo & Mngo, 2018) και το γεγονός ότι συμβάλει ιδιαίτερα στην καλύτερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γενικές τάξεις, των μαθητών με αναπηρίες (Waligore, 2002), στη θετική αλλαγή στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη (Van Laarhoven et al., 2007; Zoniou-Sideri, & Vlachou, 2006) και προσδίδει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη αυτοπεποίθηση (Buell et al., 1999).

Σχετικά με τα ευρήματα της έρευνάς μας, σε σχέση με την επαρκή κατάρτιση των Ε.Φ.Α., έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Ε.Φ.Α. δεν θεωρούσαν, ότι έχουν επαρκή κατάρτιση σχετικά με την κάλυψη των αναγκών που σχετίζονται με τους μαθητές τους, επισημαίνοντας ότι σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές προσφέρονται ελάχιστα μαθήματα ειδικής αγωγής ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ή και καθόλου (Gregor & Campbell, 2001; Sharma et al., 2008).

Σε ό,τι αφορά την εμπειρία, ευρέθηκε πως οι Ε.Φ.Α. εκφράζουν συγκρατημένα θετική αντίληψη ως προς τη διαχείριση ενός ατυχήματος κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 17). Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα των Παντελιάδου και Νικολαραϊζή (2000), όπου οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, θεωρούν ότι δεν διαθέτουν αρκετή εμπειρία ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο σύνθετου πλαισίου, όπως είναι η Ε.Α., και συχνά θεωρούν πως δεν είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις διδακτικές τους απαιτήσεις. Ωστόσο οι Ε.Φ.Α. στην παρούσα έρευνα δηλώνουν περισσότερο σίγουροι ότι μπορούν να διαχειριστούν τις δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες (Γράφημα 18). Επίσης θεωρούν ότι έχουν την εμπειρία να προετοιμάσουν ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα, καθώς και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο

δύσκολοι κι αν είναι για τις σωματικές τους δυνατότητες, έχουν δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους και εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τα προβλήματα συμπεριφοράς τους (Γραφήματα 19, 20, 28, 29). Ωστόσο δε φαίνεται να επηρεάζονται ή να απογοητεύονται σε μεγάλο βαθμό όταν οι μαθητές τους με αναπηρία δεν σημειώνουν πρόοδο στην άθληση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν σχετική έρευνα των Mc Gregor και Cambell (2001), Seagal (2007), Shetty και Rai (2014) οι οποίες αναφέρουν ότι όσο περισσότερη εμπειρία διαθέτουν οι Ε.Φ.Α. τόσο πιο βέβαιοι δείχνουν για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, ενώ όσοι Ε.Γ.Α. είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες, ανέδειξαν ότι κατείχαν εμπιστοσύνη, έτσι ώστε να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες από τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία, διότι γνώριζαν περισσότερες στρατηγικές συμπερίληψης. Τα ευρήματά μας, εν μέρει συνάδουν με αυτά του Wilkerson (2012), σύμφωνα με τα οποία μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και με περισσότερη προϋπηρεσία καταλήγουμε πως ήταν λιγότερο δεκτικοί στις πράξεις συμπερίληψης, ενώ οι Ε.Ε.Α. ήταν περισσότερο δεκτικοί σε ότι αφορά την συμπερίληψη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής.

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ε.Φ.Α. δεν επηρεάζεται σωματικά (κούραση) ή ψυχολογικά (στρες) από την εργασία του αναφορικά με τη διάθεση να πάνε σε αυτή ή να συνεργαστούν με τους μαθητές τους, ούτε αναγνωρίζουν αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που μπορούν να λειτουργήσουν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες, ούτε αισθάνονται κόπωση μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες (Γραφήματα 22, 23, 25, 26, 27), εύρημα που συμφωνεί με τα ευρήματα των Brusting et al., (2021) και Gregor και Campbell (2001) και Weller (2012) όπου επισημαίνεται η σημασία της καλής ψυχικής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι

εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του να κατέχουν δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τα άτομα με αναπηρίες (Γράφημα 21) εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνα των Hodge et al., (2018), τα οποία αναδεικνύουν ότι, η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από διάφορες σημαντικές μεταβλητές, όπως τα χρόνια και ο τύπος εμπειρίας, οι γνώσεις, η κατάρτιση, ο τύπος αναπηρίας στον μαθητών, η σοβαρότητα και η συνεργασία με τους συναδέλφους αλλά και από εσωτερικά κίνητρα, όπως οι στάσεις των γονέων, των ίδιων των συναδέλφων - μαθητών (π.χ. η χαρά τους όταν πετύχαιναν ένα στόχο) και της διεύθυνσης του σχολείου.

Ωστόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας για την επαγγελματική εξουθένωση έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες όπως της Maslach (1982) όπου επισημαίνεται ότι όταν λείπουν τα προσωπικά επιτεύγματα έχουμε εκδήλωση μείωσης της απόδοσης του εκπαιδευτικού, καθώς και έλλειψη πρωτοβουλιών και προσπάθειας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων και ασθενών, ενώ συνδέεται και με κατάθλιψη, εκδηλώνονται με αίσθημα εξάντλησης και κόπωσης, μείωση της ενέργειας και της δύναμης των προσδοκιών, καθώς επίσης με τάση αποφυγής και απόσυρσης (επαγγελματική και συναισθηματική εξουθένωση), (Glass & McKnight, 1996) αλλά και έλλειψης εμπιστοσύνης, ως προς τις διδακτικές τους δεξιότητες (Mngo & Mngo, 2018; Waligore, 2002) και χαμηλά επίπεδα του αισθήματος αυτοπραγμάτωσης και ατομικών επιτευγμάτων των συμμετεχόντων (Hodge, et al., 2018). Σημαντικές θεωρούνται και οι διαπροσωπικές σχέσεις σε διδακτικές πρακτικές όπως η συνεκπαίδευση, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Vogler, et al. (2000) όπου σε πρακτική συνεκπαίδευσης του μαθήματος Φ.Α. ενός μαθητή με εγκεφαλική παράλυση με 20 μαθητές χωρίς αναπηρία, η διαπροσωπική σχέση του μαθητή με τον

καθηγητή του συνέβαλε στην ενίσχυση της κοινωνικής του δραστηριοποίησης. Επίσης τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της έρευνας των Wiskochil, et al. (2007) σε 4 μαθητές με τύφλωση, όπου προέκυψε ότι ο ρόλος του Ε.Φ.Α. ήταν καθοριστικός στο να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές, να αποκτήσουν σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Cooper, 2004) αλλά και με την έρευνα του Ramana (2013), όπου ο βαθμός ενσυναίσθησης προσδίδει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν πιο άμεσα τις δυσκολίες και τα δυνατά σημεία των μαθητών τους και άρα να σχεδιάσουν και τα κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές τους με αναπηρίες αλλά και να υποστηρίζουν και σε ψυχολογικό επίπεδο τους μαθητές τους με αναπηρία.

Σε ό,τι αφορά στα εμπόδια που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών τα ευρήματα έδειξαν ουδέτερες απόψεις αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές και το βαθμό που αυτές επηρεάζουν διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες, ενώ η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι χρησιμοποιεί καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 24, 32). Τα ευρήματά μας συμφωνούν εν ολίγοις, με την έρευνα των Morley et al. (2015) όπου η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποδίδεται στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, τον σχεδιασμό των Αναλυτικών προγραμμάτων και τη διδακτική μεθοδολογία.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, οι Ε.Φ.Α. στην πλειοψηφία τους εκφράζουν θετική συνολικά αντίληψη για την ποιότητα και τη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος ειδικής αγωγής που παρακολούθησαν, καθώς και για την εμπειρία που έλαβαν ώστε να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό έργο και να εφαρμόσουν

τις γνώσεις που απέκτησαν (Γραφήματα 8 και 9), εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Gregor και Campbell, (2001) και Sharma et al. (2008).

Σε ό,τι αφορά το φύλο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με υπερίσχυση των γυναικών σε ό,τι αφορά τις απόψεις για την ποιότητα της πρακτικής άσκησης σε σχέση με την απόκτηση εμπειρίας ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, σχετικά με την ένταξη των ανάπηρων μαθητών οι άντρες Ε.Φ.Α. είχαν περισσότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Rakar & Kaczmarek 2010). Υπήρξαν όμως και έρευνες όπου οι διαφορές δεν μεταξύ ανδρών και γυναικών, απέναντι στην ένταξη των ανάπηρων μαθητών, αναφέρουν την θετική στάση των ανδρών ως προς τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ότι αφορά την συνεκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002; Varcoe & Boyle, 2014).

Επίσης, σημαντικές διαφορές από στατιστικής άποψης προέκυψαν σε σύγκριση τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης και της άθλησης των μαθητών με αναπηρία, όπου οι γυναίκες φαίνεται να υπερισχύουν έναντι των ανδρών. Τέλος στατιστικά σημαντικότερες διαφορές προέκυψαν μεταξύ γυναικών και ανδρών σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση που προκαλεί κόπωση μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρία (Πίνακας 3). Τα συγκεκριμένα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Meegan και Mac Phail (2006) όπου οι γυναίκες Ε.Φ.Α. έδειξαν μεγαλύτερη θετική στάση απέναντι στα άτομα με μέτρια έως σοβαρή Ν.Υ., όπως και με τις έρευνες των Fakolade et al. (2009) και Tsakiridou και Polyzoroulou, (2014) όπου ο γυναικείος πληθυσμός παρουσιάζει πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί, ενώ σε έρευνα των Hodge και Jansma (2000) οι γυναίκες Ε.Φ.Α. εμφάνιζαν πολύ πιο μεγάλη εμπειρία και πιο θετικότερη στάση από τους άνδρες

συναδέλφους τους, στη πιθανότητα να εργαστούν σε τμήματα συνεκπαίδευσης. Ωστόσο σε άλλες έρευνες ο άντρας Ε.Φ.Α. έχουν θετικότερη στάση στην ένταξη σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Greguol et al., (2018; Rakap & Kaczmarek (2010), ενώ σε έρευνες των Avramidis και Norwich (2002) και Varcoe και Boyle, (2014), δεν επισημαίνεται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο γενών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

Σε ό,τι αφορά την ηλικία προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αναγνώριση των γνώσεων φυσιολογίας για ενδυνάμωση και ανατομίας για αποφυγή τραυματισμών, που απαιτούνται και την αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες. Αυτά τα ευρήματα έρχονται να συμφωνήσουν με την έρευνα των Αντωνίου και συνεργατών (2010) και του Kokkinos (2013), όπου προκύπτει ότι η εμπειρία σχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς εκπαιδευτικοί με πιο μικρή ηλικία είναι περισσότερο επιρρεπείς να αποσυρθούν απ' την Ε.Α. αν συγκριθούν μ' αυτούς που έχουν στο ενεργητικό τους μεγάλη επαγγελματική πορεία στο συγκεκριμένο χώρο (Πίνακας 4).

Σε ό,τι σχετίζεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε δύο ερωτήσεις που φαίνεται περισσότερο να έχουν να κάνουν με το ίδιο των καθηγητή, παρά με τις γνώσεις του και αφορούν την ικανότητα, καθώς και την αντίληψή του προκειμένου να προετοιμάσει ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα και το κατά πόσο έχει κατά δήλωση του καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική του πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες (Πίνακας 5). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνα των Rizzo και Kirkendall (1995), όπου τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτελούν σημαντικότερο παράγοντα και καθορίζουν την ποιότητα του καθηγητή Φ.Α..

Σε ό,τι αφορά στους εξειδικευμένους στην ειδική αγωγή Ε.Φ.Α. έναντι αυτών της γενικής, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται μόνο σε μια ερώτηση, η οποία έχει σχέση με την αυτογνωσία του ερωτώμενου και κατά πόσο πιστεύει ότι ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μπορούν να λειτουργούν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες. Φαίνεται ότι η εξειδίκευση στην Ε.Α. δεν αποτυπώνει διαφορές στις παραμέτρους που εξετάστηκαν (Πίνακας 6). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά της Platsidou (2010), όπου μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ε.Α., βιώνονται έντονες καταστάσεις άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης όχι όμως με τον ίδιο βαθμό και ένταση, ενώ τα ευρήματα διαφοροποιούνται με αυτά των Κολιάδη και συνεργατών (2003), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Γ.Α. έχουν τάση να εμφανίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό αποπροσωποποίηση, εξουθένωση συναισθηματικής φύσεως σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Ε.Α. και με τα ευρήματα των Bettini et al., (2021), όπου οι Εκπαιδευτικοί της Ε.Α. παρουσιάζουν πιο υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους Ε.Γ.Α. .

Σε ό,τι αφορά το ακαδημαϊκό επίπεδο καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε οκτώ ερωτήσεις. Φαίνεται το μικρό ποσοστό ανθρώπων με Διδακτορικό μπορεί και επιφέρει αρκετή διαφοροποίηση στην αντίληψη των ερωτηθέντων α) για τα θεωρητικά μαθήματα (ερωτήσεις 1 και 2), β) την εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών με αναπηρίες όσο αναφορά την άθληση, γ) την εκτίμηση των δυνάμεων τους για την αντιμετώπιση ατυχημάτων ή δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων των ατόμων με αναπηρίες, δ) καθώς και το αν βρίσκονται σε θέση να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν και κατά πόσο έχουν δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με αυτούς και ε) πόσο πιστεύουν ότι ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, λειτουργούν εις βάρος της άθλησης

των ατόμων με αναπηρίες (Πίνακας 7). Τα ευρήματα δεν έρχονται να συμφωνήσουν με την έρευνα των Μπάτσιου και συν. (2003), όπου ένα μικρό ποσοστό Ε.Φ.Α. εκδήλωσε θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, ενώ είχε ολοκληρωμένη αρχική εκπαίδευση σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένου τύπου σχετικές με την Φ.Α., είτε σε προπτυχιακό, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Να αναφέρουμε πως η έρευνα των Vaz et al., (2021), όπου η αρνητική ή ουδέτερη στάση των Ε.Φ.Α. απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες ήταν η άγνοια στο τι σημαίνει αναπηρία αλλά και στην απουσία εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σε έρευνα των Rizzo και Kirkendall (1995), η ικανότητα να αντιληφθούν, καθώς και η ακαδημαϊκή προετοιμασία, όπως και τα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του Ε.Φ.Α. .

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις στάσεις των γυμναστών Ε.Α. απέναντι σε ολιστικά και εξατομικευμένα προγράμματα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν υψηλή θετικότητα (Γραφήματα 15,16). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την έρευνα της Evaggelinou, (2006), όπου επισημαίνεται ότι μέσω των ενοποιημένων αθλητικών δραστηριοτήτων ενισχύεται η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες, καθώς τους επιτρέπεται να βιώνουν από κοινού εμπειρίες, να θέτουν κοινούς στόχους, να παίζουν μαζί και να συνεργάζονται για την επίτευξη αυτών των στόχων, αλλά και με τις έρευνες των Connor & Ferri, (2007) και του Riehl (2000), στις οποίες επισημαίνεται ότι οι ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες προάγουν την αλληλεπίδραση στην κοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών και έτσι συμβάλουν σημαντικότερα στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των ανάπηρων μαθητών, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Επιπλέον βοηθάνε στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που αγωνίζονται και διεκδικούν. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με την έρευνα των Avramidis et al., (2000) όπου οι εκπαιδευτικοί στέκονται πιο διστακτικά απέναντι σε μαθητές με

συναισθηματικές - συμπεριφορικές διαταραχές και με Ν.Υ., επειδή ο σχεδιασμός της εξατομικευμένης παρέμβασης είναι πιο σύνθετος και πιο απαιτητικός, όπως και με την έρευνα των Cascone, et al., (2020) όπου η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι η αδυναμία προγραμματισμού συνεκπαίδευσης και εξατομικευμένων μαθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ανέδειξαν αρκετά σημαντικά σημεία τα οποία συνδέονται πρωτίστως με τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιαδήποτε μελλοντική έρευνα με ανάλογο υπό διερεύνηση, αντικείμενο. Επίσης αυτά τα ευρήματα μπορούν να ασκήσουν επίδραση σε ερευνητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, σε ερευνητικό επίπεδο, ορισμένα στατιστικά σημαντικά ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής διερεύνησης προκειμένου να δώσουν πιο γενικευμένα συμπεράσματα σε σχέση με ορισμένες μεταβλητές. Σημαντική συμβολή στο ερευνητικό πεδίο έχουν και ορισμένα μη σημαντικά στατιστικά ευρήματα, τα οποία όμως αναμένονταν να αναδειχθούν σημαντικά, σε σχέση με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών, ωστόσο δεν προέκυψαν. Ενδεικτικά αναφέρεται το εύρημα που αφορά στην άποψη, πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τραυματισμούς των μαθητών ενώ κατέχουν σε υψηλό βαθμό το θεωρητικό υπόβαθρο να το κάνουν.

Επίσης, τα ευρήματα που εντοπίσαμε θα μπορούσαν να βρουν χρήση ως βιβλιογραφική πηγή σε μελλοντικές έρευνες σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό ενοποιημένων αθλητικών δραστηριοτήτων, είτε σε συγκριτικές έρευνες μεταξύ διαφόρων ειδικοτήτων καθηγητών σε σχέση με τη διδασκαλία και την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο.

Ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης αφορά στην ουδετερότητα των απόψεων των Ε.Φ.Α. σε ό,τι αφορά στα εμπόδια που δυσκολεύουν το έργο τους και

ειδικά οι απόψεις τους αναφορικά με τις υλικοτεχνικές υποδομές και το βαθμό που αυτές επηρεάζουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες (Γράφημα 24). Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανόν να αιτιολογείται από την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου γίνεται προσπάθεια εκσυγχρονισμού των υλικοτεχνικών υποδομών, ωστόσο επειδή ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί να μην υπάρχει σαφής άποψη επί του συγκεκριμένου ερωτήματος. Σε κάθε περίπτωση προκύπτει ότι το συγκεκριμένο εύρημα χρειάζεται περαιτέρω αποσαφήνισης, πιθανόν με μεγαλύτερο δείγμα ή πιο βελτιωμένη εννοιολόγηση του όρου «εμπόδια».

Σε ότι αφορά τις πρακτικές επιπτώσεις των ευρημάτων σημαντικό θεωρείται το αποτέλεσμα της ερώτησης στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία των Ε.Φ.Α., θεωρεί ότι η άθληση των ατόμων με αναπηρία χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση (Γράφημα 16). Αυτό το εύρημα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς αφορά σε ένα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με το θεσμό της παράλληλης στήριξης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και άλλων πεδίων. Το εύρημα αυτό εγείρει νέα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά συνέπεια το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη σε ένα νέο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την άθληση των ατόμων με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε έναν ενημερωτικό οδηγό, ο οποίος θα απευθύνεται σε άτομα με αναπηρία, ώστε και αυτά να αντιληφθούν, στο βαθμό που δύνανται, ότι η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών τους έχει πολλές παραμέτρους, απαιτεί συγκεκριμένα προαπαιτούμενα και έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των δύο μερών.

Σε ό, τι αφορά τους περιορισμούς η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πληθυσμό δείγματος που εργάζεται σε δύο διαφορετικά θεσμοθετημένα πεδία. Το πρώτο

πεδίο αφορά στη θεσμοθετημένη, από την Πολιτεία, υποχρεωτική εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει ότι οι στρατηγικές, οι τεχνικές, τα προαπαιτούμενα και οι στόχοι διαφοροποιούνται σημαντικά από το δεύτερο πεδίο, τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης, των οποίων ο χαρακτήρας είναι αμιγώς ψυχαγωγικός και απευθύνεται κυρίως στην ψυχο-συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών με αναπηρία και λιγότερο στην πολύπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του ατόμου, όπως προβλέπεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Συνεπώς μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει την καταλληλότητα των Ε.Φ.Α. σε σχολικές μονάδες μόνο και όχι σε διαφορετικά πεδία.

Ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στις αποκλίσεις από τις πραγματικές απόψεις του δείγματος, που μπορεί να οφείλεται στη συνειδητή ή μη πρόθεση των συμμετεχόντων να ωραιοποιήσουν τις απόψεις τους μέσω των απαντήσεων, παρά την προσπάθεια κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου να περιοριστούν τα περιθώρια ευελιξίας.

Επίσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με διαφορετική μεθοδολογία, ακολουθώντας ποιοτική μορφή, και χρησιμοποιώντας το εργαλείο της συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων. Οι ανοιχτές ερωτήσεις θα έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν πιο πλουραλιστικές απόψεις, να ερμηνεύσουν διαφορετικά κάποιες μεταβλητές και να δώσουν στον ερευνητή άλλη οπτική προσέγγισης του θέματος.

Η παρούσα ερευνητική εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για το σχεδιασμό μιας συγκριτικής μελέτης με διαφοροποιημένο δείγμα. Για παράδειγμα θα μπορούσε να διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών περισσότερων ειδικοτήτων σε σχέση με την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία.

Το πλήθος του δείγματος της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να διευρυνθεί σε μια μελλοντική έρευνα καθώς τα ευρήματα δεν κρίνονται επαρκή ώστε να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό, αν λάβουμε υπόψη μας ότι σε όλα τα σχολεία της χώρας φοιτούν μαθητές με αναπηρία και άρα χιλιάδες Ε.Φ.Α. τυγχάνει να διδάσκουν αυτούς τους μαθητές. Άρα το δείγμα θα μπορούσε να επεκταθεί σε δομές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας ευρύτερης περιοχής.

Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί συγκριτική μελέτη μεταξύ Ε.Φ.Α. αποφοίτων πανεπιστημίου και Ε.Φ.Α. με εξειδίκευση στην Ε.Α., προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές και ομοιότητες.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να συνεκτιμήσουμε το γεγονός σχετικά με το επίπεδο περιορισμών όσο αναφορά το ερευνητικό εργαλείο που έχει επιλεγεί και αφορά στην αυτό-αξιολόγηση των Ε.Φ.Α., όχι όμως στην αξιολόγησή τους από άλλους. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων εντοπίσαμε την απουσία σχέσεων μεταξύ αποδοτικότητας και ηλικίας, σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία. Το γεγονός αυτό λειτουργεί περιοριστικά. Συνεπώς θα πρέπει να επαναληφθεί μια ανάλογη έρευνα με αξιολόγηση και όχι αυτό-αξιολόγηση μεταβλητών.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν αξιόπιστο και πρωτότυπο ερευνητικό προϊόν, που θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στο ακαδημαϊκό και ερευνητικό πεδίο και να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αγαλιώτης, Ι. (2007). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Μελέτη εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Αθανασάκης, Α. (2011). Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς δυσλεξικούς μαθητές. *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής*. (Αναρτήθηκε στις 10/03/2021 από <http://athanasaki.blogspot.gr/2011/02/blog-post03.html>)
- Αντωνίου, Α.- Σ., Αναγνωστοπούλου, Θ., Γάκη, Α. (2010), «Επαγγελματική Εξουθένωση σε δασκάλους ειδικών σχολείων». Στο Αντωνίου, Α.-Σ, (επιμέλεια), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 137-200.
- Argyroulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 53-72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας Δ. & Κρομμύδας Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες σε Τυπικές Τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 40-47.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τόπος.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α (2000). Ένταξη: *Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ.Λ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β. (2003). Το σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς

- Πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *Πρακτικά, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Β' Τόμος (282-297)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, Ε., Ασωνίτου, Κ., Δούκα, Α., Σαμουηλίδου, Ε., Χαρίτου, Σ. & Σκαφίδα, Φ., (2001). Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Πρακτικά 9^ο Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Άθληση και Κοινωνία»*.
- Μαλικιώση – Λοίζου, Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. [Ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων αντιθέτων, κύριων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων], Β' Έκδοση, Γ' ανατύπωση 2006 εμπλουτισμένη.
- Μπαλίτα, Θ. (2014). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: *Το παράδειγμα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαντούνα Μ. (2020). Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική εξουθένωση των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, στο (Επιμ. Φ. Γούσιας) *Πρακτικά 7^ο Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (σ. 1084-1093).
- Μπάτσιου, Σ., Αντωνίου, Π. & Χατζηκώστα, Π. (2003). Συνεκπαίδευση των Παιδιών με και χωρίς Αναπηρία στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Σχολείο. *Κοινωνική Εργασία τεύχος 71*, 177-188.

- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διευρέυνση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Παντελιάδου, Σ., & Νικολαραϊζή, Μ. (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (σσ. 184-205). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002). Απόψεις Των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές- τριες με Νοητική Καθυστέρηση. *Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή, 17-19 Μαΐου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Πολυχρονοπούλου, Σ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Σ. Πολυχρονοπούλου.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000* (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική εκπαίδευση 2010 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. (3^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Στεφανίδης, Κ. (2004). *Μελέτη με αντικείμενο την καθολική πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία της πληροφορίας – επιχειρησιακό πρόγραμμα ‘Κοινωνία της Πληροφορίας’*. www. Infosoc.gr, σ. 1-20.
(Ανακτήθηκε στις 25/3/2022)
- Σούλης, Σ, Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α.).

Ξενόγλωσση

- Archie, V., & Sherrill. C. (1989). Attitudes Toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Non mainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322. Archie, V., & Sherrill, C. (1989).
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers; attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school in one Local Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Bettini, E., Cumming, M., O’ Brein, K. M., Brunsting, N. C., Ragunathan, M., Sutton, R., Chorpa, A.(2020). Predicting special educators’ intent to continue teaching students with emotional/behavioral disorders in self-contained classes. *Exceptional Children*, 86, 209-228. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>.
- Block, M.E. (2007). *A teacher’s guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Batimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Block, M.E., Taliaferro, A.R., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43-46.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
- Breda, A. & Lima, V.M.R. (2016) Estudio de caso sobre el análisis didáctico realizado en un trabajo final de un master para profesores de matemáticas en servicio [Case Study on Didactic Assessment over a Final Work of a Master for Mathematics Teachers in Service]. *REDIMAT*, 5(1), 74-103. Doi: 10.4471/redimat.2016.1955.
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M.I., Royer, D. J., Common, E. A., Lane, K. L., Xie, F., Chen, A., & Zeng, F. (2021). Burnout of Special Educators Serving Students With Emotional-Behavioral Disorders: A Longitudinal Study. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/07419325211030562>
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Casas, P. (2001). *Toward the ABCs: Building a healthy social and emotional foundation for learning and living*. Chicago: Ounces of Prevention. P.9 <https://cpin.us/sites/default/files/CC/PD/TowardTheABCsBuildingAHealthySocialAndEmotionalFoundationForLearningv2.pdf> (Ανακτήθηκε στις 8/02/2022).

- Cascone, C., de Cesare, G.R., & D'Elia, F. (2020). Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*, *15*(3proc), S634-S644. doi:<https://doi.org/1014198/jhse.2020.15.Proc3.16>
- Comps, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, *25*(1), 114-125.
- Cole, A. & Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes, *The Journal of Special Education*, *25*(3), 340-352.
- Conaster, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructor's beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*, 172-187.
- Connor, D. J., & Ferri, B.A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, *22*, 63-77.
- Cresswell, J. W. (2012). Educational research: *Planning, conducting and evaluating Qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Garcia-Carmona, M., Marin, M.D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189-208.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Hemmings, T., Hughes, J., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The Antisocial Model of Disability, *Disability and Society*, *19*, (2), 145-158.
- Dimitrova-Radojchikj, D., & Chichevska-Jovanova, N. (2015). Teacher's acceptance of students with disability. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, *24*, 647-656.

- Dzewaltowski, D.A., Noble, J. M., & Shaw, M. (1990). Physical activity participation: social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 12*, 388-405.
- Egyed, C.J., & Short, R.J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International, 27*, 462-474.
- Evaggelinou, C. (2006). Creating a school for all in Greece: *The model of Paralympic education*. Paper presented at the 8th European Conference of Adapted Physical Activity, Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc.
- Evans, I. M., Salisbury, C., Palombaro, M. & Goldberg, L.S. (1994). Children's Perception of Fairness in classroom and Interpersonal Situations Involving Peers with Severe Disability. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19 (4)*. p.259-268.
- Fakolade, O. A., & Adeniyi, S.O. (2009). Attitude of Teachers Toward the Inclusion of Children with Special Needs in the General Education Classroom: The Case of Teachers in Selected Schools in Nigeria. *Journal of the International Association of Special Education, 10(1)* p.231-244.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S.E. (1987). Using the theory of reasoned action to develop educational interventions: Applications to illicit drug use. *Health Education Research, 2*, 361-371
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education, 15*, 188-205.
- Forness, S. R., & Kavale, K.A. (2000). *Emotional or Behavioral Disorders: Background and Current Status of the E/BD Terminology and Definition. Behavioral Disorders, 25(3)*, 264-269. doi:10.1177/019874290002500304.

- Giacomone, B., Godino, J.D., & Beltran-Pellicer, P. (2018). Desarrollo de la competencia de análisis de la idoneidad didáctica en futuros profesores de matemáticas [Developing the mathematics teachers' didactical suitability analysis competence]. *Educação e Pesquisa*, *44*, 1-21. doi: 10.1590/sl678-4634201844172011.
- Glass, D. C. & McKnight, L.D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout. A review of the evidence. *Psychology and Health*, *11*, 23-48.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., & Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: Teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *24(1)*, 33-34. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>
- Hodge, S.R., Haegele, J., Filho, P.G., & Lopes, G.R. (2018). Brazilian physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65(4)*, 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.20171408896>
- Hodge, S., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, *23*, 211-224.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), (1990). *A History of the Individuals with Disabilities Education Act*. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History> (Ανακτήθηκε στις 8/02/2022).
- 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*, *24(3)*, 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019>.

- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M., & Djordjević I. (2014). Self-Efficacy of preservice Physical Education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Federation of Adapted Physical Activity*.
- Kaiber, T., Lemos, A., y Pino-Fan, L. (2017). Enfoque Ontossemiotico do Conhecimento e da Instrução Matemática (EOS): um panorama das pesquisas na América Latina [OntoSemiotic Approach to Mathematical Cognition and Instruction (OSA): an overview of research in Latin America]. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(23), 531-552.
- Katz, R. (1982). The effects of group longevity on project communication and performance. *Administrative Science Quarterly*, 81-104.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs. Vol 1. A Theory of Personality*. New York: Norton.
- Kokkinos, C. M. (Ed.). (2013). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kolb, D.A. (1985). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kudlaeek, 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.
- Kudláček, M. (2001). *An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators*. (Unpublished doctoral dissertation) Texas Woman's University.
- Laing, R. D. 1969. *Self and others (2nd ed.)*. London: Tavistock Publications.

- Lieberman, L. J., Dunn, J.M., Van Der Mars, H. & Mc Cubbin, J. (2000). Peer tutors; effect on activity Levels of Deaf Students in inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(1), 20-
- Lienert, C., Sherrill, C. & Myers, B. (2001). Physical Educators Concerns About Integrating Children with Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- Martin, J. J., & Smith, K. (2002). Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 472-483 SL PB.
- Maslach, C. & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111.
- Maslach, C. (2003). Job burnout. *New Directions in research and intervention*, 12 (5), pp.189-192.
- McGill, J. (1984). Training for integration, are blindfolds really enough? *Journal of Leisurability*, 11, 12-15.
- Mc Gregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189-207.
- Mngo, Y. Z., & Mngo, Y. A. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Educational Research International*, 35 (2) 48-79. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Obrusnikova, I. (2008). Physical
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 1 (1), 84-107.

- Mundy, L. (2002). *A world of their own*. The Washington Post Magazine, Sunday 31 March, W22.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. <https://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf> (Ανακτήθηκε στις 15/04/2022)
- Olivier, M. & Williams, E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges teachers are facing. *International Journal of Special Education*, 20(2), 19-31.
- 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.
- Parchomiuk, M. (2015). Value Preferences of teachers and their attitudes towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability. Development Education* 62 (3), 276-78.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Priestley, M. (2003). *Disability: a life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ramana, T.V. (2013). Emotional Intelligence and Teacher Effectiveness-An Analysis. *Voice of Research* 2 (2). Dept of Economics, Andhra University Campus, Kakinada. A. P.

- Rentzou, K. (2012). Examination of work environment factors relating to burnout syndrome of early childhood educators in Greece. *Child Care in Practice*, 18(2), 165-181.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of Physical Educators Towards Teaching Handicapped Pupils. Adapted *Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9(3), 188-198.
- Sato, T., & Hodge, S. R., (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with 78 disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159- 177.
- Savolainen H, Engelbrecht P, Nel M, Malinen P., (2012). Understanding teachers' attitudes and self- efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1):51-68.
- Segall, M. J. (2007). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. (Master's thesis, University of Georgia). https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_mattehew_j_200805_ma.pdf
(Ανακτήθηκε στις 22/03/2022).
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), 31-43.

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and support: Cross disciplinary & Lifespan*. Dubuque, LA: WCB/McGraw Hill
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and Knowledge of Autism Spectrum Disorders among Primary School Teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research (IJHSR)*, 4(4), 80-85.
- Sideridis, G., & Chandler, J. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A. Confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.
- Siperstein, G.N., Norins, J. & Mohler, A. (2006). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, (pp. 133-154). New York: Kluwer/Plenum.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Tschannen – Moran & Hoy (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944-956.

- Vaz, S., Wilson, Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordiet, R., & Falkmer, T. (2015) Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLOS ONE*. DOI:10.1371/journal.pone.0137002.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitude towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34 (3), 323-337.
- Waligore, L. (2002) Teachers' attitudes toward inclusion: What did they say? www.rowan.edu/library/rowan_theses/RU2002/0147 TEAC. pdf
- Weisel. A., & Dror A (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2) 157-174.
- Weller, L.G. (2012). *PRINCIPALS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION: INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM IN ELEMENTARY CLASSROOMS*. Indiana University of Pennsylvania. <https://dspace.iup.edu/handle/2069/780>
(Αναρτήθηκε στις 08/03/2022).
- Williams, R. 1983. *Keywords: a vocabulary of culture and society* (Flamingo ed.). London : Fontana Paperbacks.
- Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. (Doctoral dissertation, University of Louisville).
<http://ir.library.louisville.edu/etd/1571/>
(Ανακτήθηκε στις 02/03/2022).
- Wiskochil B., Lieberman L., Houston-Wilson C. & Petersen S. (2007). The Effects of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101 (6) 339-350.

Yarimakaya, E., & Rizzo, T. (2020). Beliefs and Attitudes of Turkish Physical Educators Toward Teaching Students with Disabilities in Inclusive Physical Education Classes. *Palaestra*, 34 (4), 25 – 36.

Zimbardo, G.P., & Leippe, R. M. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: Mc Graw- Hill, Inc.

Zoniou – Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4).

Νομοθεσία

Νόμος 2817/2000: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΠΑΙΔΕΙΑ.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α'199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ιστότοποι

<https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-25/>

(Ανακτήθηκε στις 08/03/2022).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Καταλληλόλητα εκπαιδευτικών αθλητισμού για Α.μεΑ.. Απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε Δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής».

Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα «Καταλληλόλητα εκπαιδευτικών αθλητισμού για ΑμεΑ. Απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε Δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης».

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε καθηγητές Φ.Α. που εργάζονται σε Δομές Εκπαίδευσης και Δημιουργικής Απασχόλησης της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής.

Σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό οι καθηγητές Φ.Α.Α.μεΑ. έχουν τις ακαδημαϊκές γνώσεις να ανταπεξέλθουν στο πεδίο της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Οδηγίες: Παρακαλώ δηλώστε κατά πόσο θεωρείτε ότι ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για εσάς (από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ).

* Απαιτείται

1. Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα ειδικής αγωγής που παρακολούθησα, κάλυπταν όλα τα πιθανά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

2. Τα θεωρητικά μαθήματα στο πρόγραμμα ειδικής αγωγής που παρακολούθησα, περιελάμβαναν ποικίλες μεθόδους άθλησης των ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

3. Η ποιότητα της πρακτικής άσκησης του προγράμματος ειδικής αγωγής που παρακολούθησα, με εφοδίασε με εμπειρία ώστε να ανταπεξέλθω στο εκπαιδευτικό μου έργο. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

4. Η χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης του προγράμματος ειδικής αγωγής που παρακολούθησα, επαρκούσε ώστε να μπορέσω να εφαρμόσω τις γνώσεις που απέκτησα στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

5. Θεωρώ ότι κατέχω σημαντικές γνώσεις φυσιολογίας, ώστε να ενδυναμώσω τη φυσική κατάσταση ενός ατόμου με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

6. Θεωρώ ότι έχω σημαντικές γνώσεις ανατομίας, ώστε να γυμνάσω, χωρίς πιθανότητες τραυματισμού, ένα άτομο με αναπηρίες.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

7. Θεωρώ ότι μου λείπουν γνώσεις, σε σχέση με την άθληση των ατόμων με αναπηρίες.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

8. Θεωρώ απαραίτητη τη δια βίου εκπαίδευση, σε σχέση με το αντικείμενό μου. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

9. Θεωρώ ότι οι θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει, μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στην καθημερινότητα της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

10. Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται ολιστική προσέγγιση, σε ένα σύνολο ατόμων με αναπηρίες;*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

11. Θεωρώ ότι η άθληση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση στα άτομα με αναπηρίες; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

12. Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ ένα ατύχημα, κατά τη διάρκεια της άθλησης ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

13. Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να διαχειριστώ δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις ενός ατόμου με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

14. Θεωρώ ότι έχω την ικανότητα να προετοιμάσω ένα άτομο με αναπηρία, για να συμμετάσχει σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

15. Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να ενθαρρύνω τους μαθητές μου, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν, όσο δύσκολοι κι αν είναι για τις σωματικές τους δυνατότητες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

16. Θεωρώ ότι εκτός από τις τεχνικές, χρειάζεται να κατέχω δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

17. Αισθάνομαι κουρασμένος όταν πηγαίνω στην εργασία μου. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

18. Η συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία μου προκαλεί στρες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

19. Οι υλικοτεχνικές υποδομές που έχω στη διάθεσή μου, διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των αθλητικών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρίες; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

20. Ορισμένα αδύνατα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς μου, λειτουργούν εις βάρος της άθλησης των ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

21. Αισθάνομαι σωματική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

22. Αισθάνομαι ψυχολογική κόπωση, μετά από ένα πλήρες ωράριο άθλησης σε άτομα με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. Αισθάνομαι απογοήτευση όταν ο/οι μαθητής/τές μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. Αισθάνομαι υπεύθυνος όταν ο/οι μαθητής/τες μου, με αναπηρία δεν σημειώνει/ουν πρόοδο στην άθληση; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

25. Έχω δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές μου, με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

26. Εκδηλώνω ενδιαφέρον για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μου με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

27. Χρησιμοποιώ καινοτόμες πρακτικές και μεθόδους κατά την άθληση των ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

28. Έχω καταφέρει πολλά και αξιόλογα πράγματα, κατά την επαγγελματική μου πορεία στην άθληση ατόμων με αναπηρίες. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

29. Νιώθω ικανοποίηση στο τέλος της άθλησης, για τις επιδόσεις των μαθητών μου, σε σχέση με την επίτευξη των ημερήσιων στόχων. *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. Επαγγελματική ιδιότητα *

- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής με επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

31. Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

32. Ηλικιακή ομάδα *

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60 και άνω

33. Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή *

- 1-10
- 11-20
- 21-30
- 30 και άνω

34. Ακαδημαϊκό επίπεδο *

- ΑΕΙ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
- ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ