

Σχεδιασμός και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Φυσικής αγωγής: «Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και φυσικής αγωγής για τις μη ορατές αναπηρίες».

της Τρούπκου Αστερίας

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

Σπάρτη

2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: (Κρινάνθη Γδοντέλη, Επίκουρη Καθηγήτρια)

2. Μέλος: (Αθανάσιος Στρίγκας, Καθηγητής)

3. Μέλος: (Αντρέας Παπαδόπουλος, Ε.Ε.Π)

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: .../.../201

Ο -Η Δηλ.....

(Υπογραφή)

Copyright © Τρούπκου Αστερία, 2022

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τρούπκου Αστερία: Σχεδιασμός και εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Φυσικής αγωγής: «Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και φυσικής αγωγής για τις μη ορατές αναπηρίες».

(Με την επίβλεψη της Κρινάνθης Γδοντέλης, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΟΔΑ)

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι προθέσεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τις μη ορατές αναπηρίες. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προσωπικά τους διακριτά στοιχεία (όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, η ακαδημαϊκή μόρφωση, τα έτη προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας, ο τόπος εργασίας κ.α.). Βασικό συστατικό η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και οι παράγοντες που την απαρτίζουν. Δευτερευόντως, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν επιδρά το μορφωτικό επίπεδο και η εργασιακή τους επαφή με μαθητές με αναπηρίες. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν 120, Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης που διδάσκουν σε γενικά και ειδικά σχολεία. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις στάσεις, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και πως αυτές επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, το οποίο συλλέγει δεδομένα για τους παράγοντες της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς. Για την ανάλυση των δεδομένων έγιναν απλές Πολυμεταβλητές Αναλύσεις Διασποράς (MANOVA), απλές Αναλύσεις Διασποράς (ANOVA) και συσχετίσεις Pearson. Από τα ευρήματα φαίνεται να συσχετίζεται η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και η ακαδημαϊκή μόρφωση με την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Λέξεις-κλειδιά:

Στάσεις

Ένταξη

Φυσική Αγωγή

Αναπηρία

ABSTRACT

Asteria Troupkou: Design and implementation of the differentiated teaching of Physical education: "Views and perceptions of teachers of parallel support and physical education for invisible disabilities".

(With the supervision of Krinanthi Gdonteli, Assistant Professor)

The purpose of this study was to investigate the attitudes of assistant teachers (AS) and physical education(PE) in Primary Education, regarding the invisible disabilities. In more detail, this paper investigates the attitudes of teachers regarding their personal characteristics (such as gender, age, educational level, years of service, place of work, etc.). The theory of Planned Behavior and its components played an important role in this investigation. Secondly, the purpose of this research was to investigate the effect of both academic education and previous work experience with students with disabilities. The participating teachers were 120 either assistant teacher or physical educator who work in general and special schools. Teachers completed a questionnaire, which collects data on the factors of the theory of Planned Behavior. The results, there is a correlation between previous work experience and academic education with the intention, the perceived control and the real behavior of the teachers, regarding the inclusion of the students with invisible disabilities in the PE course. Simple multivariate analyses of variance (MANOVA), and one-way analyses of variance (ANOVA) for independent samples were used to analyze the data and Pearson product moment correlations

Keywords:

Attitudes
Integration
Physical education
Disability

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή αποτελεί μια απόπειρα μύησης στην έρευνα. Τελειώνοντας το πόνημα αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Δίχως τη συμβολή των οποίων η παρούσα έρευνα θα ήταν ακατόρθωτο να πραγματοποιηθεί. Επιπλέον, για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διατριβής υπήρξε η συμπαράσταση και η συνεχής υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Η διαδικασία της μύησης στην επιστήμη θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη αρωγή και συμπαράσταση, ηθική και πρακτική, της καθηγήτριας μου κ. Γδοντέλης Κρινάνθης. Κατά την έρευνα και τη συγγραφή επωμίστηκε το κύριο βάρος της εποπτείας και στάθηκε αληθινή συνοδοιπόρος. Συμβάλλοντας με την επιστημονική της κατάρτιση, την ενθαρρυντική και ευγενική υποστήριξη κατά την συγγραφή της. Ακόμα, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στον κ. Στρίγκα Αθανάσιο μέλος της εξεταστικής επιτροπής για τη συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, η ολοκλήρωση της ερευνητικής ανασκόπησης θα ήταν αδύνατη χωρίς την εξεταστική ματιά του κ. Παπαδόπουλου Ανδρέα μέλος της εξεταστικής επιτροπής. Συνέβαλαν όλοι τα μέγιστα για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής, υπό διαφορετικό πρίσμα.

Τέλος, ευχαριστώ, επίσης τα άτομα που με στήριξαν καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής αυτής εδώ της εργασίας. Που δεν είναι άλλα από το οικογενειακό μου περίγυρο και κυρίως τη μητέρα μου για τις καθοριστικές συζητήσεις μας, που συνέβαλαν στη διεύρυνση των οριζόντων μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	IV
ABSTRACT.....	V
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	VI
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	X
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	XI
ΚΕΦΑΛΑΙΟ I.....	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1.1 Εισαγωγή θέματος	13
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II.....	20
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	20
2.1 Ορισμός της αναπηρίας, των μη ορατών αναπηριών και της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α).....	20
2.2 Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο	21
2.3 Μη ορατές αναπηρίες, αίτια, επιδημιολογικά στοιχεία και προσεγγίσεις	23
2.3.1 Κοινωνική φοβία/ Αγχώδεις φοβίες/διαταραχές.....	24
2.3.2 Διαταραχή μετατραυματικού Άγχους (Δ.ΜΤ.Α).....	25
2.3.3 Διαβήτης	26
2.3.4 Επιληψία	26
2.3.5 Διαταραχές διατροφής	27
2.3.6 Διπολική διαταραχή στην παιδική ηλικία.....	28
2.3.7 Χρόνια κόπωση.....	29
2.3.8 Διαταραχή κινητικού συντονισμού.....	30
2.4 Άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	30
2.4.1 Παιδιά με υψηλή ευφυΐα/εξαιρετικά προικισμένα παιδιά	31

2.4.2 Παιδιά που έχουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα.....	31
2.5 Στάσεις.....	32
2.5.2 Στάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη.....	40
2.6 Ερευνητική Ανασκόπηση	42
2.6.1 Έρευνες για τις στάσεις εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.....	45
2.6.2 Η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και έρευνες των στάσεων εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες.....	47
2.6.3 Παράλληλη Στήριξη και συνεργασία των συνδιδασκάλων	48
2.7 Σκοπός της έρευνας	50
2.8 Σημασία της έρευνας	51
2.9 Λειτουργικοί Ορισμοί.....	51
2.10 Περιορισμοί	52
2.11 Ερευνητικές υποθέσεις	52
2.12 Στατιστικές υποθέσεις.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	54
3. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	54
3.1 Εισαγωγή	54
3.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας	55
3.3 Δείγμα	57
3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	58
3.5 Διαδικασία	58
3.5.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	60
3.6 Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου.....	61
3.7 Στατιστική ανάλυση.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	63
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	63

4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	63
4.2 Χαρακτηριστικά του Σχολικού Δείγματος	68
4.3 Ερωτήσεις Βαθμονόμησης.....	73
4.4 Στατιστικοί Έλεγχοι.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	93
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	98
6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	100
Ελληνική βιβλιογραφία.....	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	122

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1.	Ποιες αναφερόμενες μη ορατές αναπηρίες θεωρείτε ότι χρήζουν τη συμβολή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης;	69
2.	Οι μορφές μη ορατής αναπηρίας που εμφανίζονται ανάλογα με το είδος του σχολείου.	70
3.	Έχετε ή είχατε μαθητή με αναπηρία στην τάξη σας;	70
4.	Τι είδους αναπηρία είχαν οι μαθητές με τους οποίους έχετε εργαστεί;	71
5.	Σε ποιους τομείς προβήκατε σε προσαρμογές για τη συμμετοχή του μαθητή με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	71
6.	Η προσαρμογή έγινε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ή τον εκπαιδευτικό ΠΣ αντίστοιχα;	72
7.	Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Ειδικής Αγωγής/Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;	72
8.	Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής /Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;	73
9.	Συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών δεδομένων.	83
10.	Περιγραφικά στατιστικά ανάλυσης διακύμανσης φύλου με δημογραφικά.	83
11.	Ανάλυση διακύμανσης φύλου με δημογραφικά	85
12.	Έλεγχος εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων του ερωτηματολογίου	87
13.	Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου	88
14.	Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών παραμέτρων.	89
15.	MANOVA Between- Subjects Factors	90
16.	MANOVA Estimated Marginal Means	90
17.	MANOVA Multivariate Tests	91
18.	MANOVA Tests of Between – Subjects Effects	92

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
1.	Κατανομή φύλου ερωτηθέντων	64
2.	Κατανομή ετών υπηρεσίας	64
3.	Ηλικιακή κατανομή ερωτηθέντων	65
4.	Κατανομή βασικών σπουδών	65
5.	Κατανομή άλλων σπουδών	66
6.	Κατανομή συμμετεχόντων με επιμόρφωση	66
7.	Κατανομή σχέσης εργασίας συμμετεχόντων	67
8.	Κατανομή είδους σχολείου που εργάζονται οι συμμετέχοντες	67
9.	Κατανομή ύπαρξης τμήματος ένταξης στο σχολείο υπηρετήσης	68
10.	Ο μαθητής με αναπηρία συμμετέχει/συμμετείχε στο μάθημα της ΦΑ;	74
11.	Αν είστε εκπαιδευτικός ΦΑ, πόσο συχνά παρευρίσκεται στο μάθημα σας, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;	74
12.	Αν είστε εκπαιδευτικός ΠΣ, πόσο συχνά παρευρίσκεστε στο μάθημα της ΦΑ;	75
13.	Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;	75
14.	Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξεις σε άτομα με αναπηρία;	76
15.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι ωφέλιμη;	76
16.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι εύκολη;	77
17.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι σημαντική;	77
18.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι ευχάριστη;	78
19.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι καλή;	78
20.	Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι χρήσιμη;	79
21.	Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;	79
22.	Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;	80
23.	Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	81

24. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία; 81
- Γράφημα 25. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες; 82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή θέματος

Το παρόν πόνημα εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ), της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις μη ορατές αναπηρίες. Εκκινώντας είτε από την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνει τη θέση των ατόμων και εξασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα ή από την άλλη πλευρά ότι αποτελεί έναν μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών διακρίσεων, η παρούσα εργασία εστιάζει στις μη ορατές αναπηρίες και στον τρόπο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών που τις φέρουν, στο αντικείμενο της ΦΑ μέσα από την συνεργασία των δασκάλων ΦΑ και ΠΣ.

Η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων κοινωνικών προτύπων διαφορετικών από τις στερεοτυπικές ταυτότητες, για αυτό και αποτελεί συνεχές πεδίο μελέτης (Δραγώνα 2006). Πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο κοινωνικό πεδίο, σχετικά με το οποίο εγείρονται διαρκώς πλήθος διαφορετικών ερευνητικών ζητημάτων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την αποσαφήνιση εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν πολλάκις στην παρούσα εργασία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με αναπηρίες είναι η υπόσταση θετικού περιβάλλοντος από μεριάς της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή τόσο από τους παιδαγωγούς, όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004; Lindsay 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών τόσο στη ξένη, όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία για παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και την ένταξη τους, όπως επίσης και για τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά αυτά (Drotar, 2006). Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ψυχικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές που σύμφωνα με τον Κουρκούτα απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση (2007).

Τα άτομα με αναπηρίες (Α.μεΑ) υπάρχουν από την απαρχή ανθρωπίνου είδους. Η Ειδική Αγωγή (Ε.Α) μέχρι να εδραιωθεί ως αντικείμενο, τα επιστημονικά

ζητήματα που πραγματεύεται επηρεάζονταν και επικαλύπτονταν από διάφορα άλλα επιστημονικά πεδία, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η ιατρική και η έρευνα των οποίων συνέβαλε καθοριστικά στην δημιουργία και στην εδραίωση της Ε.Α ως διακριτό επιστημονικό κλάδο.

Οι κοινωνικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας διαμορφώνονται από πλήθος εξωτερικών, ατομικών και κοινωνικών παραγόντων και καταστάσεων όπως είναι η θρησκεία και τα πολιτεύματα (Παπανής, Γαβρίμης & Βίκη, 2007). Κάνοντας μια μικρή ιστορική ανασκόπηση, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι προσπάθειες για την εκπαίδευση των Α.μεΑ., ανάγονται καθαρά σε ιδιωτική πρωτοβουλία μερικών ανθρώπων κυρίως παιδαγωγών (Πυργιωτάκης, 1994) και δειλά δειλά ιδρύονται σχολεία για την εκπαίδευσή τους. Σημαντικό μειονέκτημα της περιόδου αυτής είναι η έλλειψη επιστημονικής υποδομής και εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που καθυστέρησε σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της μόρφωσης των Α.μεΑ. στην Ελλάδα.

Έπειτα από το 1950 οι εκάστοτε κυβερνήσεις αρχίζουν να θεσμοθετούν σχετικά μέτρα και ακολουθείται μια προνοιακή και επιδοματική πολιτική. Για τριάντα περίπου χρόνια γίνεται προσπάθεια πλήρους ένταξης, τόσο εκπαιδευτικής, όσο και κοινωνικής για τα Α.μεΑ. Μέσα από την ιστορική αναδρομή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνεται η δυνατότητα να σκιαγραφηθούν οι εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες, για να κατανοηθεί η πορεία της εκπαίδευσης των Α.μεΑ στην Ελλάδα τον 20^ο και 21^ο αιώνα (Σούλης, 2008).

Το 1980 γίνεται λόγος για ισότητα δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, ωστόσο διακρίνονται οι μαθητές σε «φυσιολογικούς και μη», ομαδοποιούνται ανάλογα με την δυσκολία που αντιμετωπίζουν και ξεκινάει δημόσια συζήτηση για την καλλιέργεια κλίματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των Α.μεΑ (Στασινός, 2001; Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010).

Το 1985 ξεκινάει μια προσπάθεια κατάργησης της διάκρισης ανάμεσα στους μαθητές σε ανάπηρους και μη, δίνοντας βαρύνουσα σημασία για την ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, είναι έντονα διακριτό

ότι η εκπαίδευση των Α.μεΑ, ξεκινάει να αντιμετωπίζεται ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2008). Σημαντική είναι η θεσμοθέτηση της συμμετοχής στην παραγωγική διαδικασία και στην προαγωγή της κοινωνικής αποδοχής των Α.μεΑ (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Επομένως, μέσα από την ελληνική νομοθεσία γίνεται προσπάθεια ώστε να αλλάξουν οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα που υπήρχαν για τα Α.μεΑ. Οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2010) υποστηρίζουν ότι από το 1984 – 1989 σημειώνεται αύξηση των ειδικών τάξεων χωρίς οργάνωση και επιστημονικό σχεδιασμό και πάλι, όπως τα προηγούμενα χρόνια. Στην προσπάθεια ενίσχυσης της πολιτικής για την εκπαίδευση των ΑμεΑ θεσπίζονται πλήθος νόμων την περίοδο αυτή.

Εν συνεχεία, τη δεκαετία 1990 – 2000 από νομοθετικής άποψης θεσμοθετούνται πλήθος Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ) που αφορούν την εκπαίδευση, ταυτόχρονα την χρονική περίοδο αυτή υπάρχει αύξηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σχετικά για την εκπαίδευση των ΑμεΑ (Παντελιάδου, 2004). Στην προσπάθεια του συγχρονισμού της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις διεθνείς εξελίξεις, οι μαθητές με αναπηρίες εντάσσονται σταδιακά στην γενική εκπαίδευση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010). Παρά το γεγονός ότι υπάρχει στροφή προς την ενταξιακή εκπαίδευση, αυτή πραγματοποιήθηκε χωρίς την απαραίτητη επιστημονική επίβλεψη και οργάνωση με αποτέλεσμα να εκλείπει η στοχοθεσία και μεθοδολογία (Τοκατλή, Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, 2009).

Κομβικό σημείο είναι ο νόμος 3699, που ψηφίστηκε το 2008, ο οποίος στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία και τη διεύρυνση των ικανοτήτων τους, με σκοπό να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Δίνεται σημασία στην κοινωνική αποδοχή των Α.μεΑ και η προσβασιμότητα τίθεται ως βασικό ζήτημα προς επίλυση (Παπανή, Γιαβρίμης & Βίκη, 2011). Σημείο καμπής για την ένταξη των ΑμεΑ στην Ελλάδα αποτελεί το 2012, καθώς επικυρώθηκε και υιοθετήθηκε η σύμβαση του Ο.Η.Ε (Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών) σχετικά με την ισότητα των δικαιώματα των Α.μεΑ. Πρόκειται για μία διεθνής συνθήκη, που καθορίζει τον

τρόπο, τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνουν τα Α.μεΑ. και αποτελεί χρήσιμο αναλυτικό συστατικό προς την ανάπτυξη, την οργάνωση και την αξιολόγηση των πολιτικών που αφορούν τα Α.μεΑ.. Η Ελλάδα έγινε η 113η χώρα που κύρωσε τη σύμβαση και το πρωτόκολλό της, τον Απρίλιο του 2012 (Ν.4074/2012). Γίνεται έτσι μία προσπάθεια για εκπαιδευτικές και πολιτιστικές αλλαγές προς μια κοινωνία της ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση αφορά τα υπό διερεύνηση ζητήματα του φύλου, της εθνικότητας, της τάξης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής όλων των μελών μιας κοινωνίας.

Συμπερασματικά, η ελληνική κοινωνία με δεδομένο την οικονομική συγκυρία, έχει σαν αποτέλεσμα την υποχρηματοδότηση και την έλλειψη σε ανθρώπινο δυναμικό, τα οποία σταδιακά οδηγούν στην αποδόμηση της εκπαίδευσης. Έτσι, τα προβλήματα γιγαντώνονται παρά την θεσμοθέτηση νόμων, αφού στην πραγματικότητα δεν υλοποιούνται οι νομικές διατάξεις της Σύμβασης του Ο.Η.Ε. και η ισότιμη ένταξη των Α.μεΕ.Α στο κοινωνικό γίνεσθαι φαντάζει αδύνατη. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα κατανοεί και θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα.

Η οικονομική κρίση και οι ολοένα αυξανόμενες κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία, οι οποίες εμφανίζονται και εντός του σχολικού πλαισίου, καθιστούν αναγκαίο να διερευνηθούν οι στάσεις και οι προθέσεις των εκπαιδευτικών για τις μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α). Ακόμη ένας λόγος για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας είναι για να δοθεί η δυνατότητα να αναδυθούν στην επιφάνεια οι μεταβαλλόμενες ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας, των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών ανεξαρτήτου αναπηρίας (Ζαμπέλης, 2008).

Στην Ελλάδα, ο θεσμός της ένταξης έχει δεχθεί κριτικές, αλλά και υποστήριξη. Οι επικριτές θεωρούν ότι η εκπαίδευση των Α.μεΑ που παρέχεται στα ειδικά σχολεία είναι καλύτερη από τα γενικά σχολεία (Παρασκευόπουλος, 1981). Αντίθετα, οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης των Α.μεΑ στα γενικό σχολικό

πλαίσιο με παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας πρεσβεύουν ότι υπάρχουν ευεργετικές αλληλεπιδράσεις από την μεταξύ τους συνεργασία (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος ερευνητικών μελετών που παραθέτουν τις επιτυχημένες προσπάθειες συνεκπαίδευσης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000), με αναπηρίες κίνησης (Δημητρόπουλος, 2000) και με νοητική υστέρηση (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000). Επιπλέον, έχει αυξηθεί σημαντικά η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική ένταξη, την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εποπτικού υλικού. Σχετικά με το μάθημα της ΦΑ, με την προσαρμογή των κανόνων, του υλικού και του περιβάλλοντος χώρου είναι δυνατό να ενταχθούν οι μαθητές με αναπηρίες στο γενικό σχολείο με πολλαπλά οφέλη για όλους τους μαθητές. Η κατάλληλη ακαδημαϊκή κατάρτιση και η απόκτηση εμπειρίας στη διδασκαλία Α.μεΑ είναι δυο από τους σπουδαιότερους παράγοντες για την επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στη μάθημα της ΦΑ. Ο Sherrill ήδη από το 1993, υποστηρίζει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την συμμετοχή των μαθητών είναι η στάση των δασκάλων ΦΑ, η οποία και επηρεάζει πολύπλευρα την συμμετοχή των Α.μεΑ στο μάθημα της ΦΑ στο τυπικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, το πρώτο είναι θεωρητικό και πρόκειται για ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στο οποίο αναλύονται οι υπάρχουσες θεωρίες και τα δεδομένα για τις μη ορατές αναπηρίες μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο μέρος παρουσιάζονται στοιχεία άλλων ερευνών που έχουν γίνει για τις μη ορατές αναπηρίες, τις θετικές επιπτώσεις του μαθήματος της ΦΑ στα Α.μεΑ και τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ΠΣ και ΦΑ για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών με αναπηρίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αφορά εξολοκλήρου την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Αναλυτικότερα, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η ερευνητική μέθοδος και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα δεδομένα. Ακόμα, αναλύονται οι στόχοι της έρευνας και η διαδικασία διεξαγωγής της. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των ερευνητικών

δεδομένων διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων για λόγους ηθικής και δεοντολογίας. Στο τρίτο μέρος αναλύονται οι θεματικοί άξονες και τα αποτελέσματα από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και συγκρίνονται με βάση την προϋπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία μέσα από μια συγκριτική σκοπιά, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παρόντα ευρήματα συνάδουν με τα ήδη γνωστά.

Τέλος, το κεφάλαιο που διατυπώνονται τα πορίσματα της διατριβής, τυχόν περιορισμοί, δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη εύρεση και επεξεργασία των ερευνητικών στοιχείων και κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται ερευνητικές προεκτάσεις του θέματος που θα μπορούσαν να αποτελέσουν υποθέσεις για μελλοντικές έρευνες επί του παρόντος θέματος.

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Το μάθημα της ΦΑ επιδρά σημαντικά στην ένταξη των παιδιών με αναπηρίες και προσφέρει πολλαπλά σωματικά και κοινωνικά οφέλη για τα άτομα αυτά. Από την αρχαιότητα η άσκηση και η αναψυχή θεωρούνται βασικοί παράγοντες για μία υγιή ζωή (Shi, Shu & Chancellor, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τη «δήλωση της Νίκαιας» (2000) αναγνωρίζεται η συμβολή του αθλητισμού και η αναγκαιότητα ύπαρξης του μέσα στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Προκειμένου να υπάρξει βελτίωση της ένταξης των ατόμων με αναπηρία απαιτούνται οι κατάλληλες προσαρμογές τόσο στον σχεδιασμό, όσο και στον εξοπλισμό από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ και ΠΣ. Επομένως, η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί μείζον ζήτημα προς διερεύνηση, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι αναδιαμορφώνονται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η ακαδημαϊκή μόρφωση, οι οποίοι τροποποιούνται και βελτιώνονται, με σκοπό την δημιουργία ευνοϊκότερης στάσης των δασκάλων για την ένταξη των ΑμεΑ. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο η διαμόρφωση ευνοϊκής στάσης, όσο και η θετική πρόθεση των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικές, ώστε να ευδοκιμήσουν οι συνθήκες που θα συμβάλλουν στην επιτυχημένη σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

Οι οριοθετήσεις που τέθηκαν για αυτή την ερευνητική ανασκόπηση είναι οι εξής:

- Οι ερωτώμενοι είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής και της Παράλληλης Στήριξης.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υπηρετούν κατά την πραγματοποίηση της έρευνας σε σχολεία του νομού Αττικής.
- Στην έρευνα εξετάστηκαν οι μεταβλητές του φύλου, της ειδικότητας, η ηλικία των συμμετεχόντων και όχι το μορφωτικό επίπεδο, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα διδασκαλίας, το είδος και ο βαθμός αναπηρίας των μαθητών στους οποίους έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Ορισμός της αναπηρίας, των μη ορατών αναπηριών και της Ειδικής Αγωγής

(Ε.Α)

Για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου της παρούσας εργασίας, αναγκαιότητα αποτελεί η αποσαφήνιση των εννοιών όπως αναπηρία, μη ορατές αναπηρίες και ενσωμάτωση. Σχετικά με την έννοια της αναπηρίας έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, βάσει των επιστημονικών αντικειμένων που έχουν ασχοληθεί με αυτήν, αλλά και των εκάστοτε κοινωνικών αντιλήψεων. Πρόκειται για μια έννοια, της οποίας είναι δύσκολη η οριοθετηθείσής της, καθώς δεν επιδέχεται μια απλή εννοιολογική ανάλυση (Πολυχρονοπούλου, 2003). Πλήθος ορισμών για την αναπηρία χαρακτηρίζονται από κοινά σημεία, όπως ότι η αναπηρία είναι εγγενής ή επίκτητη και ακόμη, ότι πρόκειται για βλάβη των λειτουργιών του ατόμου, η οποία δυσχεραίνει τη διαβίωση του (Ζώνιου –Σιδέρη, 2011). Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) η αναπηρία ορίζεται σαν σύνθετη και εξελικτική κατάσταση, που οφείλεται στη διάδραση τόσο σε προσωπικά, όσο και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας (ICD-10, 2008). Κάθε μία προσπάθεια εννοιολόγησης της αναπηρίας εστιάζει στις λειτουργίες με την αντίληψη που έχει η κοινωνία για τον άνθρωπο ως ολότητα, το σύστημα αξιολογικών κατηγοριών, τα πρότυπα, τα στερεότυπα και τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνονται τα άτομα (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005). Η ακαδημαϊκή κοινότητα ολοένα και περισσότερο παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα Α.μεΑ και την ένταξη τους, ώστε να βρεθούν τρόποι για την όσο το δυνατόν βελτίωση της (Arpentieva, Stepanova, Barbashov et al., 2018).

Πέρα από τα παραπάνω, ένας ακόμα ορισμός που χρήζει αποσαφήνισης για την παρούσα εργασία είναι ο όρος μη ορατές αναπηρίες. Πρόκειται για την

ομαδοποίηση των διαταραχών εκείνων, οι οποίες στις σχετικά στενές κοινωνικές επαφές της καθημερινότητας είναι μη ορατές στους άλλους ανθρώπους. Είναι ο όρος που περιλαμβάνει αναπηρίες, όπως οι χρόνιες ασθένειες και τα ζητήματα ψυχικής υγείας, τα οποία είναι δυνατό να επηρεάσουν την καθημερινότητα ενός ατόμου. Σύμφωνα με την Moore (2014) οι πιο συνηθισμένες διαγνωσμένες μακροχρόνιες παθήσεις και μη ορατές διαταραχές είναι το άσθμα, η επιληψία, η χρόνια κόπωση, ο διαβήτης, η διαταραχή μετατραυματικού άγχους, η αγοραφοβία/κοινωνική φοβία, η διπολική διαταραχή, η διαταραχή κινητικού συντονισμού και οι διαταραχές διατροφής. Τέλος, τα παιδιά με υψηλή ευφυΐα και οι μαθητές με τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα αποτελούν δυο επιπλέον ομάδες, οι οποίες είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των ατόμων, εξαιτίας ζητημάτων που δεν άμεσα ορατά.

Ο όρος Ειδική Αγωγή (Ε.Α) είναι εξίσου δύσκολο να οριστεί, εξαιτίας των κοινωνικοπολιτισμικών και εκπαιδευτικών συνθηκών της εκάστοτε εποχής (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Πρόκειται για την εννοιολόγηση των εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων, που παρέχονται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό σε ειδικά εξοπλισμένους και διαμορφωμένους χώρους (Δράκος, 2002). Η διάρκεια των προγραμμάτων μπορεί να είναι για ορισμένη ή καθόλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων. Πρόκειται για μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος καθεμιάς χώρας, το οποίο το συμπληρώνει και το ενισχύει (Σούλης, 2013). Τέλος, εκτός από τον εκάστοτε ορισμό που χρησιμοποιείται για την αναπηρία σε κάθε ερευνητικό αντικείμενο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το εκάστοτε μοντέλο που επιλέγει η κοινωνία για να αντικατοπτρίσει την αναπηρία.

2.2 Ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο

Η κοινωνική πολιτική της Ελλάδας, μπορεί να διακριθεί σε δυο κατηγορίες, βάσει του μοντέλου στο οποίο στηρίχτηκε αναφορικά με την αναπηρία. Από αρχής γεννωμένης της σύστασης του ελληνικού κράτους σημαντικό εμπόδιο για την ένταξη των Α.μεΑ στάθηκε η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου μέχρι το 1980. Σύμφωνα με το οποίο, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως απώλεια από το θεωρούμενο φυσιολογικό, είναι συνώνυμο της ασθένειας, γεγονός που οδηγεί στην κοινωνική κατηγοριοποίηση

και στον κοινωνικό αποκλεισμό των Α.μεΑ (Oliver, 2009). Σύμφωνα με την ιατρική προσέγγιση η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα ατομικό ζήτημα, το οποίο είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί με την κατάλληλη ιατρική παρέμβαση (Oliver, 1996). Σε αυτό το μοντέλο εναπόκειται και η ψυχιατρική προσέγγιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, σύμφωνα με την οποία η όποια διαταραχή αντιμετωπίζεται πρωτίστως με φαρμακευτική αγωγή (Κουρκούτας, 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες και μέσα από τα κινήματα διεκδίκησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευρύτερα, αναπτύχθηκε ένα διαφορετικό μοντέλο νοηματοδότησης της αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό η αναπηρία νοηματοδοτείται κοινωνικά, δηλαδή το σημείο προσοχής μεταφέρεται και αποδίδεται από το άτομο στον κοινωνικό ιστό και στις διαχωριστικές πρακτικές που υπάρχουν στην καθημερινότητα των Α.μεΑ (Oliver, 2009). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (1998) σκοπός του κοινωνικού μοντέλου είναι η ισότιμη ένταξη των Α.μεΑ στο κοινωνικό σύνολο. Είναι ένα πολυπαραγοντικό σύστημα που αφορά την αλληλεπίδραση των περιβαλλοντικών και ατομικών συνθηκών, της ιατρικής κατάστασης και όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τις δυνατότητες και τη συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι (Oliver, 2009). Το σημείο προσοχής μεταφέρεται από το άτομο στην ίδια την κοινωνία και στην αναγκαιότητα να συμβάλει στα μέγιστα, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια με σκοπό την ισότιμη ένταξη των Α.μεΑ σε αυτήν (Κουτάντος, 2000). Στο κοινωνικό μοντέλο υιοθετείται η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, σύμφωνα με την οποία οι ψυχικές διαταραχές αντιμετωπίζονται ολιστικά, δίνοντας έμφαση στους εξωγενείς παράγοντες που βιώνει το άτομο (Weare, 2005). Τέλος, ο νέος τρόπος θεώρησης της αναπηρίας μέσα από το κοινωνικό μοντέλο αποσκοπεί στην αύξηση της κοινωνικοποίησης και της ισότιμης συμμετοχής σε δραστηριότητες της καθημερινότητας από τα Α.μεΑ.

Σήμερα, σταδιακά, ολοένα και περισσότερο οι κοινωνικές αντιλήψεις και η πολιτική απομακρύνονται από τις ιατρικοκεντρικές αντιλήψεις και τείνουν προς το κοινωνικό μοντέλο. Προσπάθεια η οποία δεν είναι πάντα επιτυχημένη, καθώς απαιτείται χρόνος μέχρι οσότου ενσωματωθεί πλήρως στο ιδεολογικό υπόβαθρο της ελληνικής κοινωνίας (Λαμπροπούλου, 2004; Σταυριανόπουλος, 2007).

2.3 Μη ορατές αναπηρίες, αίτια, επιδημιολογικά στοιχεία και προσεγγίσεις

Τα τελευταία χρόνια η σύγχρονη ελληνική κοινωνία υφίσταται απότομες αλλαγές στο σύνολο των δομών της, εξαιτίας της οικονομικής ύφεσης τη δεκαετία 2008-2018. Η μείωση των κονδυλίων κυρίως σε βασικούς κλάδους, όπως της Παιδείας, της Υγείας και της Πρόνοιας επηρεάζει την ψυχική υγεία όλων των ατόμων ανεξαρτήτου ηλικίας ποικιλοτρόπως. Πρώτον, οι ελλείψεις και η αδυναμία ορθής λειτουργίας των υπηρεσιών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση της ψυχικής υγείας. Δεύτερον, αυξάνονται οι παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση ολοένα και περισσότερων ψυχικών διαταραχών, όπως είναι η ανεργία, η ανασφάλεια και η αβεβαιότητα (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2013).

Σύμφωνα με τους Wenar και Kerig (2008) ο παράγοντας φτώχεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή και τη γενικότερη κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. Επομένως στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα, οι παράγοντες όπως η έλλειψη εργασίας, οικονομικών πόρων και ο κοινωνικός αποκλεισμός ευπαθών ομάδων αυξάνονται, ταυτόχρονα αυξάνονται και οι ρόλοι του σχολικού περιβάλλοντος και απολύτως αναγκαία είναι η διεξαγωγή ερευνών ώστε να κατανοηθούν οι μεταβαλλόμενες ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας (Ζαμπέλης, 2008). Μέσα από το σχολικό πλαίσιο είναι δυνατό να υπάρξει μια πρώτη αναγνώριση πιθανών δυσκολιών, μιας και οι δάσκαλοι μπορούν να κατανοήσουν τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών, αφού ολοένα και περισσότερο χρόνο τα παιδιά περνάνε μέσα σε αυτό (Κουρκούτας, 2007).

Οι αναπηρίες βρίσκονται μακριά από την κοινωνική σφαίρα, παρά τις νομοθετικές προσπάθειες, η κοινωνική ενσωμάτωση των Α.μεΑ είναι ακόμα θεωρητική (Dodenhoff, 2013). Η παρούσα εργασία διερευνά, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω τις στάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων Π.Σ και Φ.Α για τις μη ορατές αναπηρίες και τον βαθμό αυτοπραγμάτωσης τους για την εκπαίδευση των Α.μεΑ. Οι αναπηρίες είναι διαφόρων μορφών, μπορεί να είναι εγγενής, αλλά και να εμφανιστούν αργότερα (επίκτητες). Τα στατιστικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι από τα 64 εκατομμύρια του συνολικού παγκόσμιου πληθυσμού, τα 10 εκατομμύρια των

ανθρώπων φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας κατά τη διάρκεια της ζωής τους, θεωρητικά χαρακτηρίζονται ως μειονότητα, αριθμητικά όμως η άποψη αυτή καταρρίπτεται (Dodenhoff, 2013). Αναγκαιότητα αποτελεί το γεγονός να διευκρινιστεί ότι η αφάνεια των Α.μεΑ από τη δημόσια σφαίρα της κοινωνίας, δεν πρέπει να συγχέεται με τις μη ορατές αναπηρίες. Η πλειοψηφία των ατόμων έχουν στο μυαλό τους την εμφανή αναπηρία και τον άμεσο περιορισμό των δυνατοτήτων των Α.μεΑ. Τα άτομα με μη ορατές αναπηρίες κατά πλειοψηφία, στην καθημερινότητα τους αντιμετωπίζονται από τον κοινωνικό περίγυρο σαν άτομα χωρίς αναπηρία, ακριβώς επειδή η αναπηρία τους δεν είναι άμεσα ορατή (Taormina – Weiss, 2012). Οι Matthews και Harrington (2000) υποστηρίζουν ότι η χρήση των όρων «μη ορατές» ή αόρατη δίνει εσφαλμένα την εντύπωση ότι οι αναπηρίες με κάποιο τρόπο μπορούν να γίνουν ορατές εάν τις αναζητήσουμε, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει μιας και αφορά κάτι που δεν είναι οπτικά αντιληπτό. Ο όρος αόρατες αναπηρίες εσωκλείει εκείνες τις μορφές αναπηρίας που παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργία των ανθρώπων, αλλά δεν παρουσιάζουν φυσική εκδήλωση (Mullins & Preyde, 2013).

Στην Ελλάδα οι ψυχικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές δεν έχουν ερευνηθεί στο βαθμό που θα έπρεπε (Κουρκούτας, 2007). Σύμφωνα με τον Dykens (2000) οι ψυχικές διαταραχές των παιδιών που δεν έχουν ταυτοποιηθεί και αναγνωριστεί που φοιτούν σε γενικό σχολείο, εναπόκεινται στους τομείς της ερευνητικής ψυχολογίας και της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής. Προκειμένου να υπάρξει μια κοινή κατευθυντήρια γραμμή για τον ορισμό και τη διάγνωση των μη ορατών αναπηριών που θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούνται τα ιατρικά διαγνωστικά κριτήρια τα οποία περιλαμβάνονται στο ICD-10, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (2008) του Π.Ο.Υ. Το δεύτερο εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό και στην Ελλάδα είναι DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013), πρόκειται για Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (Α.Ρ.Α).

2.3.1 Κοινωνική φοβία/ Αγχώδεις φοβίες/διαταραχές

Σύμφωνα με τον ορισμό, βασικό στοιχείο της είναι ο οξύς και συνεχής φόβος που βιώνει ένας άνθρωπος σε μια ή περισσότερες κοινωνικές εκδηλώσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η έκθεση σε κοινωνικές καταστάσεις είναι δυνατό να προκαλέσει στα άτομα έντονο άγχος, που μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα και την εκδήλωση του πανικού ως αντίδραση. Προκειμένου να διαγνωστεί η κοινωνική φοβία στα παιδιά, βασική προϋπόθεση είναι η απροθυμία να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, παρουσιάζονται ως φοβισμένα σε ευρύ φάσμα σχολικών καταστάσεων και συνήθως μπορεί να χαρακτηριστούν ως ήσυχα και συνεσταλμένα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα με τον Χριστιανόπουλο (2021), οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά ως μοναχικά και απομονωμένα. Χρόνος εκδήλωσης της κοινωνικής φοβίας κατά κύριο λόγο είναι η εφηβεία και είναι πολύ δύσκολο να διαγνωσθεί σε παιδιά κάτω των 10 ετών (Vassey, 1995). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο χρόνος εμφάνισης της διαταραχής, καθώς σύμφωνα με έρευνες αν η κοινωνική φοβία εμφανιστεί πριν τα 11 έτη, τότε γίνεται λόγος για επιμονή των συμπτωμάτων και στην ενήλικη ζωή (Χριστιανόπουλος, 2012). Τέλος, δεν υπάρχει έμφυλη διάκριση, καθώς παρουσιάζεται το ίδιο συχνά σε αγόρια και σε κορίτσια (Strauss & Last, 1993).

2.3.2 Διαταραχή μετατραυματικού Άγχους (Δ.ΜΤ.Α)

Τα παιδιά είναι δυνατόν να βιώσουν έντονο άγχος σαν αποτέλεσμα μιας τραυματικής κατάστασης που βίωσαν, το οποίο είναι ασυνήθιστο ως προς την ανθρώπινη εμπειρία, όπως για παράδειγμα είναι οι καταστροφές από φυσικά φαινόμενα, ο πόλεμος ή προσωπική εμπειρία κάποιας βίαιης ενέργειας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η συμπτωματολογία της διαταραχής αυτής είναι δυνατόν να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η μείωση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε δραστηριότητες, τα ξεσπάσματα θυμού, η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής και άλλα. Επιπλέον, τα παιδιά με διαταραχή μετατραυματικού άγχους μπορούν να παρουσιάσουν δυσκολίες στη μνήμη, επιθετικότητα και γενικευμένο άγχος. Τέλος, έχουν παρατηρηθεί και συμπεριφορές παλινδρόμησης, μέχρι και απώλεια αναπτυξιακών δεξιοτήτων, Όλες οι παραπάνω αντιδράσεις μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών με διαταραχή μετατραυματικού

άγχους (Χριστιανόπουλος, 2012). Αναφορικά με τα επιδημιολογικά στοιχεία φαίνεται να έχει μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στα κορίτσια. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν δυσκολίες σχετικά με την εξαγωγή ασφαλών επιδημιολογικών συμπερασμάτων για τη διαταραχή μετατραυματικού άγχους, γιατί για κάθε περίπτωση χρησιμοποιούνται διαφορετικά κριτήρια, μέθοδοι αξιολόγησης και λαμβάνοντας υπ' όψιν πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία του παιδιού που βιώνει ένα τραυματικό γεγονός (Χριστιανόπουλος, 2012).

2.3.3 Διαβήτης

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαγνωστικά εγχειρίδια πρόκειται για μια χρόνια κατάσταση, που οφείλεται στην σχετική ή ολική ανεπάρκεια ορμόνης που ονομάζεται ινσουλίνη, η οποία παράγεται από το πάγκρεας. Η ορμόνη αυτή διατηρεί τα επίπεδα γλυκόζης στο αίμα στα επιτρεπτά όρια. Υπάρχουν δυο τύποι διαβήτη, στα παιδιά και στους έφηβους συνήθως εμφανίζεται ο διαβήτης τύπου 1 (Ιάτωρ, 2012). Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται αύξηση της εμφάνισης του διαβήτη τύπου 2 στα παιδιά, εξαιτίας διαταραχών διατροφής και της έλλειψης φυσικής δραστηριότητας (Ρηγόπουλος, 2013). Σύμφωνα με τους Χαλβατσιώτη και Υφαντόπουλο (2012) την προηγούμενη δεκαετία τα παιδιά και οι έφηβοι που εμφάνιζαν διαβήτη τύπου 2 ανέρχονταν στο 3%, σήμερα το ποσοστό έχει φτάσει στο 40% και κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για τον σακχαρώδη διαβήτη (διαβήτης τύπου 2) στο μέλλον. Αναφορικά με τις επιδράσεις του διαβήτη στο σχολικό περιβάλλον στη σημερινή εποχή με την εξέλιξη της ινσουλίνης, τα παιδιά με διαβήτη αναπτύσσονται κανονικά χωρίς να υστερούν συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Καλατζής, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στο σχολείο παιδιά με διαβήτη είναι σημαντικό να είναι ενημερωμένοι για τα ζητήματα υγείας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, να γνωρίζουν πρώτες βοήθειες και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε περίπτωση που ο μαθητής πάθει υπογλυκαιμία (Καλατζής, 2011).

2.3.4 Επιληψία

Στο παρελθόν η επιληψία κατατάσσονταν στις ψυχιατρικές παθήσεις, πλέον έχει αποδειχθεί ότι πρόκειται για χρόνια διαταραχή του εγκεφάλου και όχι νόσος του

πνεύματος. Το 67,50% των αιτιών της επιληψίας παραμένουν άγνωστα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με επιληψία (70%) παίρνει αντιεπιληπτική φαρμακευτική αγωγή και ανταποκρίνεται ικανοποιητικά (Συρίγου- Παπαβασιλείου & Νικολάου – Παπαπαναγιώτου, 2013). Όπως και στον υπόλοιπο πληθυσμό, συναντώνται άτομα με χαμηλή, μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη στα άτομα που έχουν επιληψία. Σημαντικό είναι το ποσοστό 10%-20% των ατόμων με επιληψία, που φέρει και κάποια διαταραχή νοημοσύνης ή συμπεριφοράς. Τέλος, οι συνεχώς επαναλαμβανόμενες κρίσεις είναι δυνατόν να διαταράσσουν την εγκεφαλική λειτουργία με συνέπεια να μειώνεται η μνήμη, αυξημένη αντίδραση σε ερεθίσματα και μείωση του χρόνου αντίδρασης (Χριστιανόπουλος, 2012). Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο και τη συμπεριφορά των παιδιών με επιληψία αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη ανησυχία, μειωμένη εκτέλεση εντολών με συνέπεια να αδυνατούν να ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις τους για το σχολείο, διασπάται εύκολα η προσοχή τους και νιώθουν το αίσθημα της κόπωσης γρήγορα. Το 30% των μαθητών με επιληψία αδυνατεί να παρακολουθήσει το γενικό σχολείο, ωστόσο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα παιδιά με επιληψία παρουσιάζουν φυσιολογική ψυχοκινητική εξέλιξη, όταν υπάρχει ανάπτυξη της πνευματικής δραστηριότητας εμφανίζουν λιγότερους σπασμούς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη δίνουν τη δέουσα σημασία στους μαθητές με επιληψία, εξαιτίας της ελλιπούς εκπαίδευσής τους σε θέματα υγείας (Συρίγου- Παπαβασιλείου & Νικολάου – Παπαπαναγιώτου, 2011).

2.3.5 Διαταραχές διατροφής

Στις διαταραχές διατροφής ανήκουν η ανορεξία και η βουλιμία. Πρόκειται για βιοψυχοκοινωνικές διαταραχές που οφείλουν την ύπαρξη τους σε αναπτυξιακές και γνωστικές μειονεξίες, οι οποίες δημιουργούν ψυχικές και σωματικές διαταραχές. Η εμφάνιση των διαταραχών διατροφής εξαρτάται από βιολογικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Χριστιανόπουλος, 2012). Ακόμα και σήμερα διερευνάται αν τα συμπτώματα των διαταραχών διατροφής είναι τα τελικά αποτελέσματα ή αν πρόκειται για αρχικά στοιχεία που φανερώνουν μια βιολογική μειονεξία. Τα επιδημιολογικά στοιχεία για τις διατροφικές διαταραχές αναφέρουν ότι το 90% του πληθυσμού που τις εμφανίζουν είναι κορίτσια. Ωστόσο, τα αγόρια που εμφανίζουν διατροφικές διαταραχές αντιστέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη θεραπευτική διαδικασία. Οι διατροφικές διαταραχές εμφανίζονται από τα 10 – 30 έτη

κατά μέσο όρο και το 85% των ατόμων τις εμφανίζει στα 13 - 20 έτη, επομένως οι διαταραχές διατροφής παρατηρούνται κυρίως κατά την εφηβική και όχι την παιδική ηλικία (Halm, 1974).

Έμμεσες ενδείξεις υποστηρίζουν ότι οι διαταραχές όπως η ανορεξία και η βουλιμία αυξάνονται με το πέρασμα των χρόνων στις δυτικές κοινωνίες, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διαταραχές αυτές σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις (Χριστιανόπουλος, 2012). Τέλος, με τις διαταραχές διατροφής είναι δυνατόν να υπάρχουν δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή ή και διαταραχές της διάθεσης, ζητήματα που κατεξοχήν δυσκολεύουν την σχολική ζωή των ατόμων και είναι αυτά που θα κληθούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Σε κάθε άλλη περίπτωση οι διαταραχές διατροφής αντιμετωπίζονται με ψυχολογική και ιατρική υποστήριξη των ατόμων που τις βιώνουν (Wenar & Kerig, 2008).

2.3.6 Διπολική διαταραχή στην παιδική ηλικία

Κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων με διπολική διαταραχή είναι οι εναλλασσόμενοι κύκλοι κατάθλιψης και ευφορικής υπερκινητικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επεισόδια με φάσμα κλινικών εικόνων με διαφορετική ένταση, συχνότητα και μορφή. Τα αίτια της διαταραχής αυτής ακόμα διερευνώνται και είναι υπό αμφισβήτηση, αν υπάρχει παραγοντική ή πολυπαραγοντική επίδραση για την εμφάνιση της διαταραχής. Υπάρχουν αποδείξεις ότι οικογενείς γενετικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της διαταραχής (Χριστιανόπουλος, 2012). Τα τελευταία 30 χρόνια έχουν υπάρξει αρκετά περιστατικά παιδιών με διπολική διαταραχή, τα κύρια χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική ζωή των παιδιών είναι η υπερκινητικότητα, η ευερεθιστότητα, η καταστροφικότητα και οι γρήγορες αλλαγές της διάθεσης.

Η Carlson (2000) υποστηρίζει ότι η συμπτωματολογία διαφέρει ανάλογα με την ηλικιακή κατηγορία του ατόμου. Σημαντικός αριθμός των ατόμων με διπολική διαταραχή παρουσιάζει ταυτόχρονα και κάποια άλλη διαταραχή, όπως αγχώδεις

διαταραχές, διαταραχές διαγωγής, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και διαταραχές διατροφής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η δια βίου εμφάνιση της νόσου εμφανίζεται σε ένα ποσοστό της τάξης του 20% (Keller, 1985). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφικής υποστήριξης για τα σχολικά, ψυχολογικά και κοινωνικά αποτελέσματα της διπολικής διαταραχής γεγονός που επιφέρει δυσκολίες στη εξέλιξη της γνώσης σχετικά με τη διαταραχή αυτή (Χριστιανόπουλος, 2012).

2.3.7 Χρόνια κόπωση

Ο όρος Σύνδρομο Χρόνιας Κόπωσης είναι σχετικά καινούριος, ωστόσο για τη συγκεκριμένη διαταραχή παρουσιάζονται καταγεγραμμένες επιδημιολογικές εξάρσεις ήδη από τη δεκαετία του 1930 παγκοσμίως. Ο αριθμός των ατόμων με χρόνια κόπωση ανέρχεται σε 20 εκατομμύρια παγκοσμίως, στην πραγματικότητα είναι πολύ μεγαλύτερος στον κόσμο, καθώς αρκετοί γιατροί αγνοούν ουσιαστικά την διαταραχή για να παρέχουν διάγνωση της, ενώ έρευνες επισημαίνουν ότι κάθε χρόνο ο αριθμός αυξάνεται.

Κύριο χαρακτηριστικό της διαταραχής είναι η επίμονη κόπωση που διαρκεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα των έξι μηνών και τροποποιεί σημαντικά την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα του (Μοσχοβάκη, 2013). Τα συμπτώματα της διαταραχής είναι αδυναμία συγκέντρωσης και δυσκολία στην μνήμη, μυϊκοί πόνοι, καθώς και εξάντληση μετά από φυσική δραστηριότητα. Τα αίτια της διαταραχής ακόμα διερευνώνται, πρόκειται για μια περιπλοκή διαταραχή, η οποία σχετίζεται με οργανικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (CDC - Centers for Disease Control and Prevention, Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων των ΗΠΑ, 2016). Σύμφωνα με μελέτες, το σύνδρομο χρόνιας κόπωσης είναι μια διαταραχή που μπορεί να οφείλεται σε οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα, κακή διατροφή, έλλειψη φυσικής δραστηριότητας, διαταραχές ύπνου, ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης και έντονο άγχος. Ενώ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαταραχής θεωρείται ότι είναι οι μειονεξίες που σχετίζονται με το κεντρικό νευρικό σύστημα (Τσουνάκης, 2001).

2.3.8 Διαταραχή κινητικού συντονισμού

Η διαταραχή κινητικού συντονισμού αφορά την κίνηση και παρουσιάζει ζητήματα στην ανάπτυξη του συντονισμού των κινήσεων ανάλογη με την χρονολογική ηλικία του ατόμου. Η ορολογία που επικράτησε είναι η Αναπτυξιακή Διαταραχή του κινητικού Συντονισμού, που συμπεριλαμβάνεται στο εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychiatric Association- A.P.A., D.S.M. IV, 1994). Προκαλεί κυρίως προβλήματα στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, καθώς επίσης στις γραφοκινητικές δεξιότητες (Missiuna, 2003).

Εξαιτίας της διαταραχής εμφανίζονται δυσκολίες σε δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και της καθημερινής ζωής, όπως για παράδειγμα η χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα στον γραπτό λόγο. Το 50% των ατόμων με διαταραχή κινητικού συντονισμού παρουσιάζουν υπερκινητικότητα και διάσπαση ελλειμματικής προσοχής (A.D.H.D) (Χριστιανόπουλος, 2012). Η διάγνωση μπορεί να γίνει κατά τη σχολική ηλικία, αλλά κάποια συμπτώματα μπορεί να είναι ορατά και από τη νηπιακή ηλικία. Τα επιδημιολογικά στοιχεία, η διαταραχή κινητικού συντονισμού εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια και το 30% - 80% των ατόμων που τη βιώνει θα συνεχίσει να παρουσιάζει χαμηλό κινητικό συντονισμό και ως ενήλικας (Cousins & Smyth, 2003). Σύμφωνα με τους Ελληνούδης, Κουρτέσης, Κυπαρίσσης και Παπαλεξοπούλου στην Ελλάδα παρουσιάζεται στο 10%, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, ιδιαίτερα πριν το παιδί συμπληρώσει το έβδομο έτος της ζωής του (2008). Η αδυναμία αναγνώρισης της διαταραχής κινητικού συντονισμού από τα άτομα της σχολικής κοινότητας οφείλεται στην πληροφόρηση και μόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτήν. (Revie & Larkin, 1993). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις, θεωρητικά αλλά και πρακτικά σχετικά με την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, σύμφωνα με τους Revie and Larkin (1993). Με το παραπάνω συμφωνούν και οι Κωσταλά, Τζίβα-Κωσταλά, Γιαννόπουλος, Αθανασίου και Κουρτέσης (2008).

2.4 Άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

2.4.1 Παιδιά με υψηλή ευφυΐα/εξαιρετικά προικισμένα παιδιά

Ο όρος παιδιά με υψηλή ευφυΐα είναι ακόμα υπό διερεύνηση, αφού δεν είναι ακόμα σαφή ποια παιδιά μπορούν να θεωρηθούν ευφυή. Στη σύγχρονη εποχή ο δείκτης νοημοσύνης δεν μπορεί να αποτελέσει επαρκή κριτήριο για την ευφυΐα. Στον παγκόσμιο πληθυσμό το ποσοστό των εξαιρετικά προικισμένων παιδιών ανέρχεται στο 2% - 5% και συνήθως πρόκειται για αγόρια που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικά τάξεις, ωστόσο ο παράγοντας της τάξης πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα, καθώς οι κατώτερες κοινωνικά τάξεις δεν έχουν την δυνατότητα να το διερευνήσουν. Αναφορικά με την σχολική επίδοση των παιδιών με υψηλή ευφυΐα είναι πιθανό να βιώσουν σχολική αποτυχία ή να προηγούνται συνεχώς σε σχέση με τους μαθητές την ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά είναι το ενδιαφέρον τους για μάθηση και διάβασμα, σπάνια είναι ήρεμα και παραμένουν άπνα από μικρή ηλικία, εξαιτίας του άγχους που τα διακατέχει. Επίσης τους ευχαριστεί η μοναξιά χωρίς να αποφεύγουν όμως τις κοινωνικές συναναστροφές. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά αυτά, γιατί υπάρχει δυσαναλογία στα εξελικτικά στάδια και των μηχανισμών άμυνας που απαιτούνται για την επίλυση των εσωτερικών συγκρούσεων του παιδιού (Χριστιανόπουλος, 2012).

2.4.2 Παιδιά που έχουν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα

Η συγκεκριμένη ομάδα δεν είναι μια διαταραχή αλλά πρόκειται για μαθητές, οι οποίοι έχουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, τι οποίες πρέπει να λάβουν υπ' όψιν οι εκπαιδευτικοί για την πλήρη ενσωμάτωση τους στη σχολική διαδικασία. Δεν απαιτείται η ανάλυση των επιδημιολογικών αναφορών και ούτε των ατομικών χαρακτηριστικών που εμφανίζονται σε κάθε παιδί. Αναγκαιότητα σε αυτή την ενότητα είναι η διευκρίνιση της έννοιας και των χαρακτηριστικών της εθνοτικής ομάδας. Η εθνοτική ομάδα χαρακτηρίζεται ως η ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται πρακτικές, αξίες και πεποιθήσεις που συγκροτούν τα κοινά τους πολιτισμικά στοιχεία. Τα μέλη των εθνοτικών ομάδων θεωρούν τον εαυτό τους ως διακριτό από τους άλλους και μεταβιβάζουν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά από γενιά σε

γενιά. Μια εθνοτική ομάδα μπορεί να είναι και μειονοτική, δηλαδή να έχει λιγότερα μέλη σε σύγκριση με την πλειοψηφική ομάδα, ωστόσο δεν είναι όλες οι μειονοτικές ομάδες και εθνοτικές (Wenar & Kerig, 2008).

Σχετικά με την σχολική πραγματικότητα των παιδιών με την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, έχει φανεί ότι ο παράγοντας φυλή συμβάλει σε μικρότερο βαθμό από ότι ο παράγοντας φτώχεια στην εκπαίδευση (Wenar & Kerig, 2008). Σύμφωνα με τους Rotheram και Phinney (1987) η κοινωνική συμπεριφορά των εθνοτικών ομάδων διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέληση ή όχι της μειονοτικής ομάδας να ενταχθεί και τη στάση που κρατάει απέναντι στην ‘κυρίαρχη ομάδα’.

2.5 Στάσεις

Με τον όρο στάση εννοείται η ψυχολογική και πνευματική κατάσταση ετοιμότητας, που καλλιεργείται μέσα από τις βιωμένες καταστάσεις των ατόμων, η οποία κατευθύνει και επηρεάζει τις αντιδράσεις τους, σε οποιαδήποτε κατάσταση ή αντικείμενο σχετίζεται με το εκάστοτε πρόσωπο (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Πρόκειται για έναν παράγοντα ή μεταβλητή που καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων. Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, οι προθέσεις σχετικά με συγκεκριμένες συμπεριφορές αναφορικά με συγκεκριμένες καταστάσεις, οι κοινωνικές νόρμες, αλλά και οι αναμενόμενες συνέπειες μιας συμπεριφοράς (Hall, 1984). Τέλος, οι στάσεις είναι δυνατόν να ενισχυθούν από τα πιστεύω του ατόμου, που εν συνεχεία δημιουργούν αισθήματα και εν τέλει οδηγούν σε μια συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς.

Η Sherrill (1998) υποστηρίζει σχετικά με τις στάσεις ότι πρόκειται για κομβικό σημείο για την τροποποίηση της συμπεριφοράς αναφορικά με άτομα με οποιοδήποτε διαφορετικό χαρακτηριστικό. Επομένως, οι στάσεις είναι το κλειδί για την προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή και την ενσωμάτωση. Ακόμα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσω των στάσεων προβάλλεται η διάθεση κάποιου να προσεγγίσει ή να αποφύγει μια κατάσταση. Επιπλέον, η αποφυγή μιας συμπεριφοράς, συμβάλλει στη συγκρότηση νέων στάσεων, τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους υπόλοιπους ανθρώπους. Η συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και των συμπεριφορών μπορεί να

σκιαγραφηθεί ως μια σφαίρα που τροποποιείται αμφίδρομα και ταυτόχρονα. Οι Slininger, Sherrill και Jankowski (2000) υποστηρίζουν ότι οι θετικές στάσεις είναι δυνατό να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό προς μια θετική κατεύθυνση ώστε να χρησιμοποιούν τον ίδιο χώρο στις δραστηριότητες παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Προς την ίδια κατεύθυνση και εξίσου σημαντική είναι η θετική προσέγγιση των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες (Sherrill, 2004). Οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων για την αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς η ένταξη των Α.μεΑ στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί μέσω των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι αν και υπάρχουν πλήθος αναφορών για τον προσδιορισμό της έννοιας «στάσεις», δεν έχει υπάρξει μια κοινή διεθνώς αποδεκτή ερμηνεία. Ο Παπαστάμος ήδη από το 1990 υποστηρίζει, ότι τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά με ομάδες ατόμων στο κοινωνικό περιβάλλον, που αναπτύσσονται κάτω από συγκριμένη χρονική στιγμή και κοινωνική κατάσταση. Οι προκαταλήψεις ορίζονται ως οι αρνητικές συνήθως στάσεις για τα πρόσωπα μιας ομάδας, που στηρίζεται στην άποψη ότι τα άτομα αυτά είναι μέλη αυτής της συγκεκριμένης ομάδας (Baron & Byrn, 1994).

Οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) θεωρούν ότι η προσέγγιση των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρία σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις που έχουν για τα άτομα. Επιπλέον, η θετική στάση των δασκάλων για τα Α.μεΑ είναι δυνατόν να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποδοχής τόσο σε συναδέλφους, όσο σε γονείς και μαθητές χωρίς αναπηρία, δηλαδή στα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου, αλλά και τις κοινωνίας εν γένη (Koster, Nakken, Pijl & Van Houten, 2009).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εργασιακή τους εμπειρία, η εκπαίδευσή τους, οι συνθήκες εργασίας, η επιμόρφωση σε θέματα Ε.Α. καθώς και η επαφή τους με άτομα με αναπηρίες (Finke, McNaughton & Drager, 2009; Reiter & Leyser, 2003; Rose, Horne, Rose & Hastings, 2004). Ακόμα, η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων

των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο σχετικά με τα Α.μεΑ. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα Α.μεΑ (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση των στάσεων τους υπάρχουν δυο απόψεις. Οι νεότεροι ηλικιακά και με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss και Burden (2000a) η εμπειρία μέσα από την εργασία δεν φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στη διάπλαση των στάσεων και των αντιλήψεων.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής η στάση τους φαίνεται να διαμορφώνεται με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και την επαφή που μπορεί να έχουν με τα Α.μεΑ (Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Οι στάσεις δασκάλων γενικής αγωγής δεν διαφέρουν σημαντικά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και με βάση την επιμόρφωση και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ΕΑ που έχουν παρακολουθήσει (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b). Ενώ, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζουν και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Οι καθηγητές πιστεύουν ότι έχουν έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών στρατηγικών αλλά και χρόνου για την εξατομικευμένη προσέγγιση που απαιτείται για τους μαθητές με αναπηρίες (Rix, 2009). Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες είναι λιγιστές, μιας και οι έρευνες έχουν εστιάσει στη μελέτη κυρίως των μαθησιακών διαταραχών και της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής (Drotar, 2006).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως φάνηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η αναπηρία πλέον δεν αποτελεί προσωπικό ζήτημα για τα άτομα με αναπηρία. Αλλά πρόκειται για ένα πολυδιάστατο σύστημα κοινωνικών φραγμών (ψυχολογικών, θεσμικών, πολιτιστικών, πολιτισμικών), οι οποίοι παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή των Α.μεΑ στην κοινωνία. Σύμφωνα με την Ευαγγελινού (2002),

οι σπουδαιότεροι παράγοντες για την επίτευξη της ισότιμης συνύπαρξης των ατόμων με και χωρίς αναπηρία στην κοινωνία είναι η ευαισθητοποίηση και η θετική στάση της κοινωνίας προς τα ΑμεΑ.

Συμπερασματικά, οι στάσεις είναι μια μεταβλητή που επιδρούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να υπάρξει ένα ορθό θεωρητικό υπόβαθρο αναφορικά με τη στάση, προκειμένου να διερευνηθεί και να ελεγχθεί μια εκπαιδευτική πρακτική, όπως είναι για παράδειγμα η ενσωμάτωση στη Φυσική Αγωγή. Στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα που επικεντρώνεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν αναφορικά με τις στάσεις, για να υπάρξει μια στέρεα βάση αναφορικά με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις στάσεις στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Η Sherrill (1998) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πλήθος ερευνών από τον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας σχετικά με τις θεωρίες των στάσεων και είναι δυνατόν να αποτελέσουν τα εργαλεία για να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν οι στάσεις απέναντι στα Α.μεΑ.

Μια θεωρία για τις στάσεις που μπορεί να λειτουργήσει ως δομικό στοιχείο των πρακτικών ένταξης τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στις κοινωνίες είναι η θεωρία της Άμεσης Επαφής. Θεμελιωτής της θεωρίας αυτής αναγνωρίζεται ο Gordon (1954), ωστόσο οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η ένταξη μόνο δεν είναι αρκετή για να δημιουργηθούν θετικές στάσεις, αλλά απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός και η οργάνωση τους περιβάλλοντος ώστε να επιτευχθεί η ένταξη (Home, 1985). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι καταστάσεις εκείνες που ευνοούν και βοηθούν στην προαγωγή και στη δημιουργία θετικών στάσεων: α) δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό, β) θετικά πρότυπα από καθηγητές και σημαντικούς άλλους, γ) σχέσεις όμοιας κατάστασης και δ) επιστημονικός σχεδιασμός και επιχειρηματολογία. Οι συνεργατικές σχέσεις είναι αναγκαίο να προάγουν την αμοιβαία και ταυτόχρονη συνεργασία, καθώς οποιαδήποτε άλλη μορφή δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική. Επιπλέον, οποιοσδήποτε ρόλος που δίνεται στους μαθητές πρέπει να είναι ισότιμος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να προωθούν τις θετικές επαφές ανεξάρτητα από τις πιθανότητες για όμοιες καταστάσεις. Ένας ακόμα τρόπος ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική αποδοχή είναι η διεύρυνση της συνεργασίας.

Ενώ, όπως υποστηρίζουν και οι Lott and Lott (1960) η ενσωμάτωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μιας ανταγωνιστικής δραστηριότητας, ωστόσο η κοινωνική αποδοχή αυξάνεται για τις ομάδες εκείνες που κερδίζουν και επιβραβεύονται.

Θεωρία της Πειστικής Επικοινωνίας: Μια κοινή προσέγγιση για την αλλαγή των στάσεων είναι η χρήση της πειθούς. Η πειθώς είναι δυνατό να συμβεί με έμμεσο (παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις) ή άμεσο (συζητήσεις, ομιλίες, ταινίες) τρόπο. Από τους θεμελιωτές της θεωρίας αυτής είναι ο Karl Hovland στις αρχές της δεκαετίας του 1950 (Hovland, Janis & Kelley, 1953). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι στάσεις είναι πολυδιάστατες και η αλλαγή τους πραγματοποιείται δια μέσου τεσσάρων σταδίων, την αλλαγή γνώμης, την αλλαγή αντίληψης, την επίδραση και τέλος την πράξη αλλαγής. Προκειμένου να επηρεαστούν οι στάσεις, οι πληροφορίες που δίνονται είναι προσεκτικά διαμορφωμένη με σκοπό να δοθεί προσοχή, να γίνει κατανοητή και να προωθηθεί η αποδοχή.

Κοινωνικές – Γνωστικές θεωρίες: Κομβικό σημείο των κοινωνικογνωστικών θεωριών είναι η σημαντικότητα του περιβάλλοντος, της κατάστασης και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τα προηγούμενα δύο. Οι εν λόγω θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι στάσεις προέρχονται από το σύνολο των εμπειριών που έχει βιώσει στη ζωή του ένας άνθρωπος, πρόκειται δηλαδή για παθητική γνώση.

Θεωρία της Έμμεσης Γενίκευσης: Βασική θεώρηση της θεωρίας αυτής είναι η υπόθεση, ότι τα άτομα διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι σε μια κατάσταση ή σε άλλα άτομα, όταν νιώθουν ευχαρίστηση. Οι Lott και Lott (1980) υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό ένα άτομο να διαμορφώσει θετική στάση απέναντι σε κάποιον ή κάτι ανάλογα με το αν το άτομο νιώθει έλξη προς μία κατάσταση ή ένα άτομο.

Θεωρία των Διαπροσωπικών Σχέσεων: Οι ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και γεγονότων διακρίνονται σε δύο τύπους σύμφωνα με τον Heider (1946, 1958), η μονάδα και το συναίσθημα. Οι σχέσεις μονάδας αφορούν τη συνολική εικόνα σχετικά με τη συσχέτιση των γεγονότων, των αντικειμένων και των ατόμων. Ενώ, οι σχέσεις συναισθήματος αφορούν τον τρόπο που βιώνει ένα άτομο με άλλους

ανθρώπους ή αντικείμενα. Τα συναισθήματα είναι διαφόρων ειδών, είτε αρνητικά είτε θετικά και συνδέονται άμεσα με τις διάφορες συμπεριφορές και αντιδράσεις.

Θεωρία της δυναμικής της ομάδας: Στη θεωρία αυτή οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά όντα και υποστηρίζει ότι οι στάσεις διαμορφώνονται μέσα από τις ομάδες που ανήκουν ή θέλουν να ενταχθούν τα άτομα. Σύμφωνα με τον Lewin (1951), αρνητικό σθένος που χαρακτηρίζει ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση δημιουργία απέχθεια στο άτομο, ενώ ένα θετικό σθένος είναι δυνατό να προκαλέσει έλξη προς μια κατάσταση ή ένα αντικείμενο. Επομένως, σύμφωνα με τον ίδιο η δυναμική του αρνητικού ή θετικού συναισθήματος σε συνάρτηση με περιβαλλοντικούς παράγοντες διαμορφώνουν τις στάσεις των ατόμων.

Θεωρία της αιτιολογημένης δράσης: Ο Terry Rizzo (1983, 1984) ήταν αυτός που χρησιμοποίησε στον χώρο της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής τη θεωρία αυτή. Σύμφωνα με τον όρο «αιτιολογημένη δράση», οι συμπεριφορές διαμορφώνονται από τα πιστεύω των ατόμων. Συνεπώς, είναι δυνατό οι άνθρωποι να διδαχθούν τον σωστό τρόπο δράσης, αλλά είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Επάνω στο μοντέλο αυτό και οι Ajzen και Fishbein (1980) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δυο συστήματα πεποιθήσεων, οι στερεοτυπικές και οι προσωπικές, οι οποίες διερευνούνται συγκριτικά με την επιθυμητή συμπεριφορά. Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας των Ajzen και Fishbein είναι το κοινωνικό ή κανονιστικό και το προσωπικό ή συμπεριφορικό στοιχείο αναφορικά με την πράξη. Το άτομο πράττει βάση δύο παραγόντων α) των πεποιθήσεων του και β) της εκτίμησης, δηλαδή ποια θα είναι τα πιθανά αποτελέσματα της πράξης του.

Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ): Η θεωρία αυτή θεωρείται απόγονος της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης, καθώς θεωρείται μετεξέλιξη της. Βασικό μειονέκτημα της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης είναι ότι η συμπεριφορά ενός ανθρώπου μπορεί να τροποποιηθεί ολοκληρωτικά υπό τον έλεγχο του ατόμου. Το μειονέκτημα αυτό ήρθε να καλύψει η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς. Καθώς υπάρχουν πλήθος παραγόντων που καθορίζουν την αλλαγή των ανθρώπινων προθέσεων. Η εν λόγω θεωρία εισάγει και ένα τρίτο σύστημα

πεποιθήσεων, αυτό του αντιλαμβανόμενου ελέγχου. Πρόκειται για τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με την ευκολία ή όχι προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή συμπεριφορά. Θεμέλιος λίθος της εν λόγω θεωρίας είναι ότι σύμφωνα με τον Ajzen (1991) δεν είναι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές ελεγχόμενες από τη θέληση των ατόμων και επομένως είναι αναγκαίο να συνυπολογίζεται και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς προκειμένου να κατανοηθούν εις βάθος οι προθέσεις και οι αντιδράσεις απέναντι σε μια κατάσταση. Σύμφωνα με τη ΘΣΣ η συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί από την πρόθεση συμπεριφοράς και τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς, ενώ η πρόθεση συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, τον υποκειμενικό κανόνα και τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς (Yan & Kuen-Fung Sin, 2013).

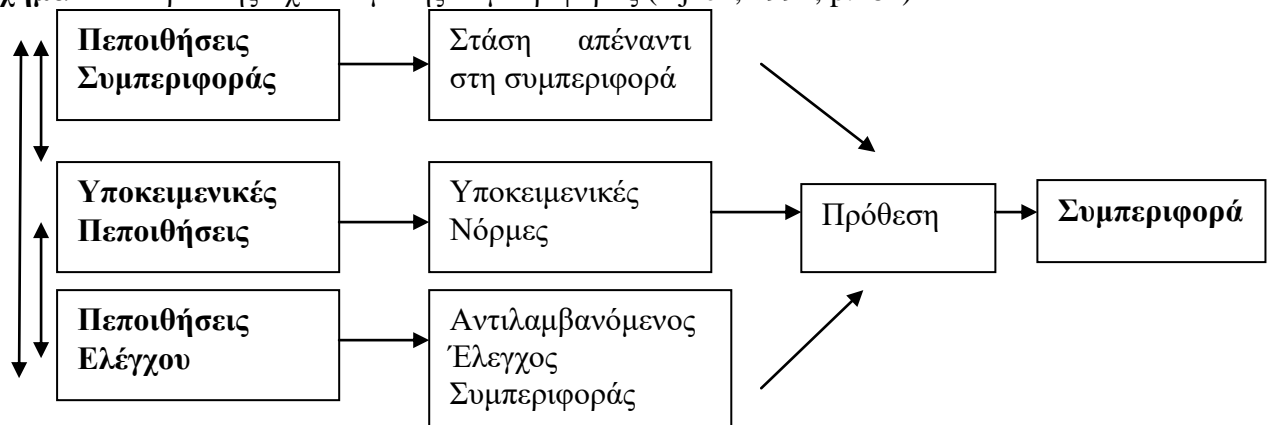
Η θεωρία αυτή έχει ως σκοπό να παρέχει εξήγηση για κάθε συμπεριφορά των ανθρώπων (για παράδειγμα με ποια κριτήρια ένα άτομο αγοράζει ένα συγκεκριμένο αμάξι). Επιπλέον, η εν λόγω θεωρία αποσκοπεί στην εξακρίβωση και τη στοχοθεσία των στρατηγικών που θα συμβάλλουν στην αλλαγή των στάσεων στις ανθρώπινες κοινωνίες. Τέλος, στην πρόβλεψη και την κατανόηση των επιδράσεων που έχουν τα κίνητρα στη συμπεριφορά, η οποία όμως είναι ανεξάρτητη από τη βούληση των ανθρώπων (Ajzen, 1991).

Βασικός παράγοντας της θεωρίας είναι η διερεύνηση της πρόθεσης για να πραγματοποιηθεί μια συμπεριφορά. Εν συνεχεία οι προθέσεις δέχονται άμεση επιρροή από τις στάσεις σχετικά με μια κατάσταση, τις υποκειμενικές νόρμες και εν κατακλείδι τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Συμπερασματικά, η θεωρία της Αιτιολογημένης συμπεριφοράς είναι πρόγονος της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς και διερευνά τόσο τις στάσεις και τις υποκειμενικές νόρμες, για το αν οι άνθρωποι ελέγχουν συνολικά τη συμπεριφορά τους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη εάν τελικά άτομα θα εμφανίσουν τη συμπεριφορά που μελετάται.

Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει 7 σημεία που συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προκειμένου να διερευνηθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως παρουσιάζεται και στο σχήμα 1. Πιο συγκεκριμένα:

- **Πεποιθήσεις συμπεριφοράς:** φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση έναντι μιας συμπεριφοράς.
- **Στάση απέναντι στη συμπεριφορά:** φανερώνει την αντίληψη που έχει το άτομο και την κρίση του απέναντι σε μια συμπεριφορά, αν δηλαδή μια συμπεριφορά είναι καλή ή κακή. Επομένως, αν ένας άνθρωπος θεωρεί ότι μία συμπεριφορά είναι θετική, τότε θα έχει και θετική στάση προς αυτήν.
- **Υποκειμενικές πεποιθήσεις:** πρόκειται για όλους εκείνους τους καθοριστικούς παράγοντες των υποκειμενικών προτύπων.
- **Υποκειμενικές νόρμες:** αφορούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και κατευθύνσεις που οδηγούν τα άτομα προκειμένου να εκδηλώσουν μια συγκεκριμένη ή όχι συμπεριφορά. Η στάση και η υποκειμενική νόρμα για να διερευνηθούν συνήθως χρησιμοποιούνται κλίμακες, όπως για παράδειγμα η Likert, με τις εξής φράσεις: συμφωνώ/διαφωνώ, πιθανό/ απίθανο και καλό/ κακό.
- **Πρόθεση:** σύμφωνα με τους Ajzen & Fisbein (1980) ορίζεται ως «η άμεση απόφαση για συμπεριφορά». Πρόκειται για το αποτέλεσμα τριών παραγόντων της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών νορμών και του ελέγχου της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς.
- **Πεποιθήσεις ελέγχου:** πρόκειται για το θεμέλιο των αντιλήψεων αναφορικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς.
- **Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς:** αφορά την αντίληψη για το πόσο εύκολα ή δύσκολα εκτελείται μια συμπεριφορά. Φανερώνει ότι η πρόθεση ενός ατόμου είναι δυνατό να επηρεαστεί από την άποψη που έχει το ίδιο το άτομο, για το αν μπορεί να εκτελέσει μια δραστηριότητα επιτυχημένα ή όχι.

Σχήμα 1. Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991, p.182)



Η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί την πρόβλεψη της συμπεριφοράς σε διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής. Σύμφωνα με τον Theodorakis (1992) το άτομο που έχει θετική στάση προς την άθληση, θα έχει και την ανάλογη συμπεριφορά. Το ίδιο συμπέρασμα είχαν και πλήθος άλλων ερευνητών αναφορικά με τη συσχέτιση της συμπεριφοράς και των στάσεων (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2001; Martin & Hodges-Kullina, 2004). Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι το παραπάνω μοντέλο είναι κατάλληλο για τη διερεύνηση της πρόθεσης συμπερίληψης των Α.μεΑ στο μάθημα της ΦΑ (Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε βασίστηκε στο μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, καθώς μέσω του ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε έγινε προσπάθεια διερεύνησης το τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης. Πρόκειται για τις αντιλήψεις δηλαδή που έχουν τα άτομα σχετικά με μια συμπεριφορά και κατά πόσο είναι δυνατό να την ελέγξουν. Ακόμα, τα πιστεύω αφορούν και τους περιβαλλοντικά στοιχεία που συμβάλλουν στην πρόθεση των ανθρώπων σχετικά για την εκδήλωση ή όχι μιας συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, αν πάρουμε για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που ερευνούνται και στην παρούσα εργασία, μπορεί να είναι διατεθειμένοι να εντάξουν στο μάθημά τους μαθητές με αναπηρίες. Ωστόσο, είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως ανασταλτικοί παράγοντες η έλλειψη σιγουριάς σχετικά με την προετοιμασία, την υποστήριξη και τους απαραίτητους πόρους με αποτέλεσμα να υπάρξει τροποποίηση της πρόθεσης. Από την ανάλυση του μοντέλου της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς παραπάνω έγινε φανερό ότι μέσω της πρόθεσης είναι δυνατό να προβλεφθεί η συμπεριφορά και ο τρόπος που επηρεάζεται και τροποποιείται από τη στάση απέναντι στη συμπεριφορά, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και τις υποκειμενικές νόρμες. Με βάση όλα τα παραπάνω αν η πρόθεση των εκπαιδευτικών είναι να εντάξουν τα Α.μεΑ στο μάθημα της ΦΑ αυτό προϋποθέτει και μια θετική στάση απέναντι στην αναπηρία και στα ίδια, επομένως υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα αυτή η πρόθεση να οδηγήσει στο να έχουν θετικότερη συμπεριφορά στα Α.μεΑ.

2.5.2 Στάσεις εκπαιδευτικών για την ένταξη

Οι στάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των Α.μεΑ. στο μάθημα της ΦΑ έχουν απασχολήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα ήδη από την δεκαετία του 1970, μιας και αναδύθηκε στην επιφάνεια ως θεματολογία μέσα από την «Πράξη Εκπαίδευσης όλων των Παιδιών με Αναπηρίες» στις Η.Π.Α. Τα πρώτα χρόνια υπήρξε μια γενικευμένη διερεύνηση του θέματος, ωστόσο από το 1980 και έπειτα ξεκίνησε να χρησιμοποιείται η θεωρία της αιτιολογημένης συμπεριφοράς για την διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών ΦΑ για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες (Rizzo, 1983).

Ο μαθητικός πληθυσμός τον οποίο καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως της ειδικότητάς τους είναι ετερογενής, επομένως καλούνται να ανταπεξέλθουν σε έναν διαρκώς αυξανόμενο σε βαθμό δυσκολίας και ιδιαίτερα απαιτητικό ρόλο. Η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση και κατάρτισή τους (Αγγελίδης & Γαβριηλίδου, 2003), αλλά και τον ενδελεχή σχεδιασμό και υλοποίηση των προγραμμάτων ένταξης. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Αρνίδου, Βουρτσάκη, Καραγεωργίου, Κωνσταντίνου, Παπαδόπουλος, Τρώντσιου, Τσιλικίδης & Χατζηθεοδωρίδου, 2006) ο τρόπος και η οργάνωση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να ακολουθεί τα στοιχεία της ενταξιακής εκπαίδευσης και όχι να προωθεί τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρίες. Επιπλέον, τα προγράμματα ένταξης και η υλοποίησή τους προϋποθέτουν ένα εμπνευστικό και υποστηρικτικό κλίμα, ώστε να υπάρξει ως το δυνατό πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των ανομοιογενών ομάδων κατά τη διδασκαλία (Ramsey, 2004).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το σχολικό πλαίσιο βρίσκεται στο επίκεντρο συνεχών και αντιφατικών πολλών φορές πιέσεων, εξαιτίας των συχνών πολιτικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Τέλος, σύμφωνα με τους Kugelmass (2004) και Frederickson, Dunsmuir, Lang and Monsen (2003) οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε δυσμενή θέση, καθώς πολλές φορές καλούνται να υλοποιήσουν πρακτικές διαχωρισμού, μολονότι επιδρούν αρνητικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Ο ρόλος στον οποίο καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολυδιάστατος, υποστηρικτικός, βοηθητικός, αλλά και προκλητικός. Είναι θεωρητικά δύσκολο να καθοριστούν επακριβώς οι ρόλοι και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών, ωστόσο μέσα από γόνιμο διάλογο είναι δυνατό να ξεπεραστεί η όποια δυσκολία και να γίνουν πολύ αποτελεσματικοί (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ευθύνονται για τη διδασκαλία και την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες και μη. Η ένταξη των μαθητών αποτελεί πηγή άγχους για κάποιους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα όταν υπάρχει μαθητής με αναπηρία στην τάξη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η στάση (αρνητική/θετική) που έχουν οι δάσκαλοι απέναντι στην ένταξη των Α.μεΑ είναι ικανή να διαμορφώσει καθοριστικά την διδακτική τους προσέγγιση. Ανάλογα με τις στάσεις, δυο είναι οι πιθανές εκδοχές, πρώτον να υπάρξει περιθωριοποίηση του μαθητή με αναπηρία από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και δεύτερον να προσαρμοστούν οι δραστηριότητες εξατομικευμένα για να μάθουν και εντάξουν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του καθενός.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα ο προβληματισμός για το ποια είναι τα στοιχεία που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της πρόθεσης και της στάσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, προκειμένου να εντάξουν τα παιδιά με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ.

2.6 Ερευνητική Ανασκόπηση

Στη σημερινή εποχή, η τροποποίηση και η επικράτηση νέων μοντέλων της αναπηρίας αναδύουν τις ποικίλες στάσεις των καθηγητών για την αναπηρία, οι οποίες είτε είναι θετικές είτε αρνητικές. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθήσουν την ένταξη των Α.μεΑ και να αναπτύξουν ολοένα και περισσότερο θετικές στάσεις προς την κατεύθυνση αυτή. Απαιτείται ωστόσο να γνωρίζουν επαρκώς όλο το φάσμα των αναπηριών (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Πλήθος ερευνών έχει καταδείξει τη βαρύνουσα σημασία που διαδραματίζει η προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί τους μαθητές μέσα στην τάξη τους (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ο Lindsay (2007) υποστηρίζει ότι ο

τρόπος αντιμετώπισης είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα Α.μεΑ.. Επιπλέον, οι Koster, Nakken, Pijl και Van Houten (2009) πιστεύουν ότι η θετική στάση, οι αντιλήψεις, η προθυμία και αποτελεσματική αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών του κάθε μαθητή από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών τους χωρίς αναπηρίες, των συναδέλφων τους αλλά και τους γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει δείξει η ακαδημαϊκή κοινότητα σχετικά με τα στοιχεία που τροποποιούν και διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση, η προετοιμασία, η εκπαιδευτική εμπειρία, η επαφή με άτομα με αναπηρίες και τέλος οι πεποιθήσεις τους (Finke, McNaughton & Drager, 2009; Avissar, Reiter & Leyser, 2003; Panteliadou & Lampropoulou, 1997). Ακόμα, η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Ζήκα, 2017). Αναφορικά με τον παράγοντα του φύλου, έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερη στάση για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες συγκριτικά με τους άντρες συναδέλφους τους (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991). Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαμόρφωση των στάσεων τους υπάρχουν δυο απόψεις. Οι νεότεροι ηλικιακά και με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας παρουσιάζονται πιο θετικοί απέναντι στα Α.μεΑ. (Avissar et al., 2003). Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss και Burden (2000a) η εμπειρία από την εργασία δεν φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων.

Πέρα από την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να αναφερθεί και ο παράγοντας της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρίες, καθώς σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία στην εκπαίδευση και συσχέτιση με άτομα με αναπηρίες είναι θετικότεροι αναφορικά με την ένταξη τους, σε σύγκριση με καθηγητές με λιγότερη εμπειρία (Al-Faiz, 2007; Avissar et al., 2003). Επιπλέον, έρευνες από την Αμερική, την Αγγλία και την Αυστραλία έχουν διαπιστώσει σχετικά με την προετοιμασία και την μόρφωση των εκπαιδευτικών, ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης και η εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή συνδέονται με τη θετικότερη και μεγαλύτερη αποδοχή της ένταξης

(Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι στάσεις τους σχετίζονται με την εκπαιδευτική τους εμπειρία και την επαφή που μπορεί να είχαν με τα Α.μεΑ. (Avissar et al., 2003). Οι γνώσεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Κωφίδου και Μαντζίκος, 2016). Τέλος, αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι έρευνες έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν και τη διδακτική τους διαδικασία (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009)

Η Δόικου (2006) υποστηρίζει ότι τα ευρήματα της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με το θέμα της έρευνας στο γενικό σχολείο είναι περιορισμένα, ωστόσο συνάδουν με τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών. Η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ και η στάση των εκπαιδευτικών ΦΑ στην Ελλάδα, έχει διερευνηθεί αρκετά σε τοπικό επίπεδο. Στην περιοχή της Αθήνας, εκπαιδευτικοί ΦΑ εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για τη λειτουργικότητα των παιδιών με αναπηρίες στη ΦΑ, εξαιτίας των ελλείψεων που παρατηρούνται σε υποστηρικτικές υπηρεσίες και υλικοτεχνική υποδομή (Papadopoulou et al., 2004). Επιπλέον, στην περιοχή των Τρικάλων οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, ανέδειξαν ότι η ένταξη των Α.μεΑ. εξαρτάται από τις γνώσεις τις οποίες έχουν οι ίδιοι αναφορικά με θέματα αναπηρίας (Βαπορίδη, και συν., 2005).

Ωστόσο, ενθαρρυντικό αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγάλη προθυμία αναφορικά με την διερεύνηση των γνώσεων τους σε θέματα αναπηρίας. Σύμφωνα με τους Kontou et al. (1999), υπάρχει εμφανή έμφυλη διάσταση καθώς οι γυναίκες θεωρούν σημαντικό παράγοντα την υποκειμενική αντίληψη ικανότητας διδασκαλίας, ενώ οι άντρες ανέδειξαν ως σημαντικό παράγοντα την προηγούμενη εμπειρία. Συμπερασματικά, από τα παραπάνω καθίσταται φανερή η άποψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και διαφαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, ιδιαίτερα για τις στάσεις τους και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως έχουν έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων, εκπαιδευτικών στρατηγικών καθώς επίσης χρόνου για την εξατομικευμένη

προσέγγιση που είναι αναγκαία για τους μαθητές με αναπηρίες (Rix, 2009). Επίσης, εκφράζουν αμφιβολίες σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, επίσης για τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό που είναι απαραίτητος για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες είναι λιγοστές, αυτό συμβαίνει γιατί οι έρευνες έχουν εστιάσει στις μαθησιακές διαταραχές και στη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής (Mullins & Preyde, 2013; Drotar, 2006). Επιπλέον, παρουσιάζεται διαφορά στον τύπο και το επίπεδο της κοινωνικής ένταξης μεταξύ των ατόμων με σωματική αναπηρία και των ατόμων με δυσλεξία (Holmes, 2005; Association of Canadian Community College, 2008). Σύμφωνα με την Βλάχου (2014) ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι αναγκαίο να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ωστόσο οι στάσεις τους σχετικά με την ένταξή τους είναι πολλές φορές αρνητικές και διαμορφώνουν το αποτέλεσμα της ένταξης.

Μέσα από τα παραπάνω γίνεται φανερό το γεγονός ότι αποτελεί αναγκαιότητα να μελετηθούν και να κατανοηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μη ορατές αναπηρίες, και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών προκειμένου να συμβάλλουν στην αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον.

2.6.1 Έρευνες για τις στάσεις εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες

Η έρευνα των Cazzoli και Rosa (2010) έδειξε ότι η ηλικία των καθηγητών ΦΑ σε συνάρτηση με το τι είδους είναι η αναπηρία των μαθητών, αλλά και τους παράγοντες αποδοχής, ικανότητας και υποστήριξης, δεν φανερώνει στατιστικά σημαντική διαφορά. Ωστόσο η συγκεκριμένη έρευνα είχε μικρό δείγμα και οι ερευνητές προτείνουν τη διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερα δείγματα, για να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια και αναφορικά με την εκτίμηση των στάσεων των καθηγητών ΦΑ, σχετικά με το πως διαμορφώνονται οι στάσεις τους και κατά πόσο διαμορφώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, οι Combs, Elliot και Whipple (2010) συμπέραναν ότι είναι απαραίτητα τα επιμορφωτικά προγράμματα να περιλαμβάνουν και Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Επίσης οι φοιτητές Φυσικής Αγωγής στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα να εκπαιδεύονται, ώστε να μπορούν να οργανώσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες κάθε παιδιού με ή χωρίς αναπηρία.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα έρευνα συνέκρινε τις στάσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ και των δασκάλων στο τυπικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες. Οι Simons και Kalogeropoulos (2005) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ φαίνονται αναποφάσιστοι, ενώ οι δάσκαλοι αρνητικοί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μεγαλύτερης ηλικίας παρουσίασαν πιο ευνοϊκές στάσεις σε σημαντικό βαθμό, συγκριτικά με τους μικρότερους σε ηλικία συναδέλφους τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Obrusnikova (2008) οι εκπαιδευτικοί ΦΑ εμφανίζουν ευνοϊκότερες στάσεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες και διαταραχές συμπεριφοράς. Οι Lopes, Soares, Da Silva και οι συνεργάτες τους διερευνώντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών συμπέραναν ότι πιο θετικές στάσεις για την ένταξη παρουσίασαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης οι εκπαιδευτικοί νεότεροι σε ηλικία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ελληνική επικράτεια από τους Βαπορίδη, Κοκαρίδα και Κρομμύδα (2005) αναφορικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, συμμετείχαν 54 εκπαιδευτικοί ΦΑ. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι η ένταξη των μαθητών είναι άμεσα συνυφασμένη των γνώσεων που πιστεύουν πως έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αναπηρία. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και σε αυτή την έρευνα εμφανίστηκαν πιο θετικές. Τέλος, έγινε η καταγραφή του προβληματισμού για το κατά πόσο μπορεί να

λειτουργήσει ο θεσμός της ένταξης εξαιτίας των σημαντικών ελλείψεων σε υπηρεσίες υποστήριξης, υλικοτεχνικής υποδομής και επαγγελματικής κατάρτισης.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα τους Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004) οι γυναίκες ήταν πιο ευνοϊκές από τους άντρες ως προς τους παράγοντες της ένταξης, αλλά και της υποστήριξης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην παραπάνω έρευνα οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα είχαν πιο θετική στάση, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο δημόσιο τομέα.

2.6.2 Η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και έρευνες των στάσεων εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες

Στην έρευνα των Δουλκερίδου, Ευαγγελινού, Κοΐδου, Μουρατίδου και Παναγιώτου (2010) συμμετείχαν 155 καθηγητές ΦΑ και σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους η στάση σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρία ήταν θετική. Επιπλέον, δεν υπήρχαν έμφυλες διαφορές και βάση τη ΘΣΣ η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να οδηγήσει σε πρόθεση για εκτέλεση θετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στο μάθημα της ΦΑ για την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο μάθημα αυτό.

Μια ακόμα έρευνα που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τα στοιχεία του φύλου, της ηλικιακής ομάδας, της προηγούμενης εμπειρίας, της μόρφωσης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, ήταν αυτή των Oh, Rizzo, So, Chung, Park και Lei (2010). Η εν λόγω έρευνα απευθύνονταν σε φοιτητές ΦΑ και βασίστηκε στη ΘΣΣ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η προηγούμενη εμπειρία και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα διδασκαλίας είναι άμεσα εξαρτημένα με την πρόθεση και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι στάσεις φαίνονται να είναι συνδεδεμένες από την ηλικία, τη μόρφωση και την προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρίες. Τέλος, οι πεποιθήσεις συμπεριφοράς είναι εξαρτημένες από την ηλικία και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Οι Ammah και Hodge (2005) χρησιμοποιώντας την Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εξέτασε τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ. Τα συμπεράσματά τους υποστήριζαν ότι αν και δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι, έκριναν ότι θα ήταν αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία μαθητών με σοβαρές αναπηρίες. Σε αυτή την περίπτωση η ΘΣΣ υποστηρίζει ότι το άτομο έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσει μια συμπεριφορά, όταν αυτή υπόκειται στον βουλητικό του έλεγχο, τότε υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση της πρόθεσης με την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Εν συνεχεία, τα ευρήματα έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί ΦΑ παρουσίαζαν έλλειψη προετοιμασίας και γνώσεων, ώστε να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες της ΦΑ. Η ΘΣΣ υποστηρίζει ότι η έλλειψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της πρόθεσης τους, να παρουσιάσουν την επιθυμητή συμπεριφορά σχετικά με την ένταξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις ανησυχίες που είχαν σχετικά με το αν είχαν στην διδακτική διαδικασία τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να αφιερώσουν στα παιδιά με αναπηρία και πως θα κατέληγε σε αρνητική εμπειρία για αυτούς το μάθημα της ΦΑ. Η θεωρία της ΘΣΣ υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε κατάσταση δεν υπόκειται του ελέγχου των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά τόσο τα πιστεύω τους, όσο και τη συμπεριφορά τους.

2.6.3 Παράλληλη Στήριξη και συνεργασία των συνδιδασκάλων

Στην ελληνική επικράτεια ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξη εφαρμόζεται από το 2010 με σκοπό τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους». Πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο θεσμό, ο οποίος όμως έχει μελετηθεί σε ελάχιστο βαθμό από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Βάσει του θεσμού αυτού δίνεται η ευκαιρία σε μαθητές με αναπηρίες να φοιτήσουν στη γενική τάξη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση να εφαρμοστεί στην πράξη. Στόχος είναι η παροχή ίσων δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές στην εκπαίδευση. Για τους μαθητές με αισθητηριακές, νοητικές αλλά και πολλαπλές αναπηρίες, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι δυνατόν με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να τους ενδυναμώσει. Για να συμβούν τα παραπάνω απαραίτητη προϋπόθεση είναι η οργάνωση των σχολικών δομών και η συνέργια όλων των συνδιδασκάλων, με σκοπό τον προσδιορισμό του διδακτικού περιεχομένου και των πρακτικών που θα εφαρμοστούν.

Πλήθος ερευνών στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα της συνδιδασκαλίας ως μορφή εναλλακτικής μεθόδου για τα παιδιά με αναπηρίες (Σούλης, 2008; Zoniou- Sideri, 2006; Κυπριωτάκης, 2001). Θεσμικά η συνεκπαίδευση για πρώτη φορά παρουσιάστηκε από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), ενισχύθηκε και διευρύνθηκε περαιτέρω από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), που αναφέρεται ευκρινώς η διασφάλιση της εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις. Επομένως, αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών ΠΣ για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες (Ημελλου, 2011). Στην Ελλάδα ο θεσμός της ΠΣ θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 3699/2008, ο οποίος προσυπογράφει τη φοίτηση των παιδιών με αναπηρία σε γενικό σχολείο με ΠΣ από ειδικό εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους Carroll, Forlin και Jobling (2003) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες στη συμμετοχική εκπαίδευση για να ανταποκριθούν στις συνεχείς προκλήσεις του σχολικού πλαισίου.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Θεσπρωτίας το 2013-2014, για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί ΠΣ, ανέδειξε ότι απαιτείται ο σαφής καθορισμός των ευθυνών των εκπαιδευτικών, η πληρέστερη κατάρτιση κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές και τέλος να υπάρξει η κατάλληλη στήριξη από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Επιπλέον, η ίδια έρευνα επεσήμανε ότι τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ΠΣ είναι η αξιολόγηση του μαθητή, ο καθορισμός των στόχων, η τροποποίηση, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων της τάξης και η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τους μαθητές με αναπηρία (Σακελαρίου, Στρατή και Αναγνωστοπούλου, 2014).

Σύμφωνα με μια ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Ηλείου αναδείχθηκε η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών ΠΣ (Σακελαρίου, Στρατή και Αναγνωστοπούλου, 2015). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ΠΣ είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη και τη διεύθυνση του σχολείου, για να υπάρξει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων με συγκεκριμένη στοχοθεσία ανταποκρινόμενες στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Η έκβαση της συνεκπαίδευσης εκτιμάται από την ύπαρξη θετικής

στάσης των καθηγητών αλλά και των μαθητών απέναντι στα Α.μεΑ (Πατσίδου - Ηλιάδου, 2011).

Συμπερασματικά, οι εργασίες που διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, παρουσιάζουν δεδομένα που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν, εκ τους οποίους οι σημαντικότεροι είναι: το φύλο, η προηγούμενη εμπειρία με ΑμεΑ και η ακαδημαϊκή μόρφωση τους. Η διερεύνηση της στάσης εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόθεση να εντάξουν τα παιδιά με αναπηρίες, είναι δυνατόν να μελετηθεί εις βάθος με τη χρήση του μοντέλου της ΘΣΣ. Εκτός από την πρόθεση με τη χρήση του εν λόγω μοντέλου είναι δυνατό να διερευνηθούν οι στάσεις, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος και τέλος, η πραγματική συμπεριφορά. Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι παραπάνω παράγοντες με απώτερο σκοπό την πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους για την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες.

2.7 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της πρόθεσης, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, για να βελτιωθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έπειτα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις στάσεις των καθηγητών ΦΑ και ΠΣ για την μεταξύ τους συνεργασία στην Ελλάδα. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις μαθησιακές δυσκολίες, την διάσπαση προσοχής και τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και για το λόγο αυτό δεν έχουν συμπεριληφθεί στην παρούσα εργασία.

Η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών αναμένεται να προσφέρει ερευνητικά δεδομένα για τα ζητήματα που ταλανίζουν το σχολικό πλαίσιο, αλλά και να κατανοηθεί το αξιακό σύστημα των ερωτηθέντων για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, επιμέρους σκοποί της εργασίας αποτελούν η ανάδειξη των γνώσεων και του βαθμού ετοιμότητας των καθηγητών ώστε να φέρουν εις πέρας τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός παιδιού με μη ορατή αναπηρία. Η επισήμανση των τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Τέλος, η

ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και η αύξηση του ενδιαφέροντος του κοινωνικού πλαισίου για με την εκπαίδευση των Α.μεΑ.

2.8 Σημασία της έρευνας

Η υπογραφή της Σύμβασης για τα δικαιώματα των Α.μεΑ. το 2012 (Ν.4074/2012), κατέστησε την Ελλάδα την 113^η χώρα που κύρωσε τη σύμβαση και το πρωτόκολλό της. Έτσι πραγματοποιείται στροφή για εκπαιδευτικές και πολιτιστικές αλλαγές προς μια κοινωνία της ενσωμάτωσης. Είναι σημαντικό μετά από δέκα χρόνια να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ΠΣ που έχουν εκπαιδευτεί στην αγωγή των μαθητών με αναπηρίες, αλλά και των εκπαιδευτικών ΦΑ που δεν έχουν λάβει κάποια ακαδημαϊκή μόρφωση σχετικά με την αναπηρία. Επιπλέον, ο θεσμός της ΠΣ έχει διερευνηθεί σε μικρό βαθμό και μέσα από την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια για την ανάδειξη της σημαντικότητας του θεσμού στο γενικό σχολείο, η αναγκαιότητα στήριξης του και διεύρυνσης του από τους κρατικούς φορείς. Σύμφωνα με τους Coates και Vickerman (2010) οι μαθητές με αναπηρίες δείχνουν να προτιμούν και να απολαμβάνουν το μάθημα της ΦΑ περισσότερο, συγκριτικά με άλλα μαθήματα, ανεξαρτήτου του σχολικού πλαισίου που φοιτούν και δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σε ομαδικά παιχνίδια, παρά τον ανταγωνιστικό τους χαρακτήρα. Ακόμα, οι μαθητές με αναπηρίες αντιλαμβάνονται τη φυσική αγωγή ως μέσο έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, με σημαντικά κοινωνικά και ψυχολογικά αντίκτυπα για την ένταξη τους. Συμπερασματικά, οι άνθρωποι που ασχολούνται με την εγχάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα μέλη των σχολικών μονάδων, καλό θα ήταν να αφουγκραστούν τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών με αναπηρίες ή χωρίς, ώστε να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό αυτή να γίνει αποτελεσματικότερη. Τέλος η ερευνητική κοινότητα θα πρέπει να αναπτύξει διάυλο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τα παιδιά με αναπηρίες και συγκεκριμένα με εκείνα που αντιμετωπίζουν ζητήματα λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να αποτυπωθούν και οι δικές τους ανάγκες που μέχρι τώρα είναι στην αφάνεια.

2.9 Λειτουργικοί Ορισμοί

Αναπηρία: σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2001) είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή.

Στάσεις: μια νοερή, νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία οργανώνεται από τις ανθρώπινες εμπειρίες, για να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες σχετίζεται (Allport, 1954).

Ένταξη: σηματοδοτεί τη συστηματική τοποθέτηση ενός υποκειμένου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός μεγαλύτερου συνόλου (Ζώνιου –Σιδέρη, 2004).

Φυσική Αγωγή: στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει ως σκοπό να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και ταυτόχρονα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξη τους στην κοινωνία (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2004).

2.10 Περιορισμοί

Οι περιορισμοί ήταν οι εξής (Vasantha & Harinarayana, 2016):

- Η ανταπόκριση των ερωτώμενων ήταν περιορισμένη, καθώς υπάρχουν πλήθος ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων
- Ο ηλεκτρονικός διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου δημιουργεί ζητήματα απορρήτου και ασφάλειας, καθώς επίσης και ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση αναφορικά με την τεχνολογία και τις ηλικιακές κατηγορίες που είναι εξοικειωμένες με το διαδίκτυο.
- Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά και η ταυτότητα του δείγματος δεν μπορεί να ελεγχθεί και να επιλεγθεί με κάποιο τρόπο.

2.11 Ερευνητικές υποθέσεις

1. Διαφέρουν η πρόθεση, οι στάσεις, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος και η πραγματική συμπεριφορά των καθηγητών ανάλογα με την ειδικότητα τους αναφορικά με την ένταξη των Α.μεΑ στο μάθημα της ΦΑ.

2. Το φύλο, η ακαδημαϊκή μόρφωση και η προηγούμενη εμπειρία αποτελούν παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τις στάσεις, την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ένταξη Α.μεΑ στη ΦΑ.

2.12 Στατιστικές υποθέσεις

1. α) Μηδενική υπόθεση: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ.
β) Εναλλακτική υπόθεση: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ.
2. α) Μηδενική υπόθεση: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, ανάλογα με το φύλο τους.
β) Εναλλακτική υπόθεση: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, ανάλογα με το φύλο τους.
3. α) Μηδενική υπόθεση: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.
β) Εναλλακτική υπόθεση: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πρόθεση, τη στάση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ, ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία τους με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Εισαγωγή

Σύμφωνα και με τα παραπάνω σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων, των προθέσεων και της πραγματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την ένταξη των παιδιών με μη ορατές αναπηρίες. Καθώς μέσα από αυτά θα συλλεχθούν ενδεικτικά στοιχεία για τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στη ΦΑ.

Οι διαστάσεις που προσδιορίζουν την επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες φαίνεται από την πρόθεση, τις στάσεις, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει και να καταγράψει τα παραπάνω για αυτό επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος για την έρευνα. Εν συνεχεία, προκειμένου να διερευνηθεί αν υφίστανται χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες και το επίπεδο της μόρφωσης που συσχετίζονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με τις στάσεις στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

Με την χρήση της ποσοτικής προσέγγισης η/ο ερευνήτρια/ής είναι δυνατόν να γίνει:

- ρεαλιστική και αντικειμενική περιγραφή των φαινομένων που διερευνά,
- κωδικοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε μετρήσιμες μεταβλητές, ώστε να αναλυθούν κατάλληλα
- παραγωγή αντικειμενικής γνώσης, καθώς θα βασίζεται σε αριθμητικές, στατιστικές και επομένως αξιόπιστες μετρήσεις ενός δείγματος του πληθυσμού στο οποίο εφαρμόζεται
- η συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι ένας ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδος (Μενεξές, 2002).

Επιπλέον, με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου η παρούσα εργασία διερευνά

- με ποιες διαστάσεις της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αντιλαμβάνονται περισσότερο ή λιγότερο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στη ΦΑ.
- με ποιες διαστάσεις της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς δρουν περισσότερο ή λιγότερο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό να εντάξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τους μαθητές με αναπηρία.
- με ποιες διαστάσεις της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αντιλαμβάνονται περισσότερο ή λιγότερο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία από την εργασία τους με μαθητές με μη ορατές αναπηρίες.

3.2 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Με κύριο γνώμονα τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου και πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι για την ανάλυση των μεταβλητών. Ένα ερευνητικό εργαλείο θεωρείται έγκυρο όταν είναι δυνατό να αποδώσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις θεωρητικές έννοιες για τις οποίες έχει κατασκευαστεί. Επιπλέον, το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιείται σε μια έρευνα, όπως στην περίπτωση της παρούσας, εξετάζεται ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του όταν περιέχει όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού που αντιπροσωπεύει, το οποίο προηγείται χρονικά της συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τα παραπάνω στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο ελέγχθηκε για την εγκυρότητα του, από προηγούμενες έρευνες τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που μελετούν τις στάσεις και τη συμπεριφορά στην Ελλάδα (Tsorbatzoudis, 2005; Tsorbatzoudis & Emmanouilidou, 2005). Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, και η δόμηση του πραγματοποιήθηκε από Ajzen (2002). Στη συνέχεια και αναφορικά με την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής αφορά αν η κλίμακα μέτρησης μετρά την έννοια που διερευνάται και αν παρουσιάζεται συνάφεια με άλλες κλίμακες ή παραλλαγές ακόμα και της ίδιας κλίμακας. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι αποτέλεσμα προσαρμογών και συνδυασμό κλιμάκων που παρουσιάστηκαν σε

έρευνες που έχουν λάβει χώρα στο εξωτερικό και στο ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι δυνατόν να ελεγχθεί μέσα από την δυνατότητα σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, να δοθούν τα ίδια αποτελέσματα με τους ίδιους συμμετέχοντες και υπό τις ίδιες συνθήκες, γεγονός που είναι αδύνατον να συμβεί και δυσχεραίνει την ερευνητική διαδικασία. Επομένως, η αξιοπιστία (reliability) μετριέται μέσα από τη μέτρηση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha, με τον τρόπο αυτό ελέγχεται η αξιοπιστία της καθεμίας μεταβλητής ξεχωριστά, αλλά και όλων μαζί. Σύμφωνα με την Νόβα- Καλτσούνη (2006) οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha κυμαίνονται από το 0,00 έως 1,00. Για παράδειγμα αξιοπίστη θεωρείται μια μέτρηση που κυμαίνεται στο 0,80. Πρόκειται για έναν από τους πιο διαδεδομένους ελέγχους και αφορά την σταθερότητας μιας εννοιολογικής κατασκευής.

Τα ερευνητικά εργαλεία κατασκευάστηκαν ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα:

1. πραγματοποίηση σχετικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης με καθορισμό των εννοιών που αφορούν την έννοια που διερευνάται
2. αξιοποίηση των δεδομένων από παρεμφερής έρευνες και δημιουργία αποθετηρίου προτάσεων που σχετίζονται με τις προεκτάσεις του θέματος
3. απαλοιφή προτάσεων που ήταν δυσκολονόητες για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς
4. αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε Δεκέμβριο του 2020 με Φεβρουάριο του 2021. Καθόλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε συστηματικός έλεγχος των μη απαντημένων ερωτήσεων, η αξιοπιστία των προτεινόμενων παραγόντων και η αξιοπιστία της βαθμολόγησης της κλίμακας.

Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (2009) κρίνεται αναγκαία η ανάλυση των προτάσεων κατά την επιλογή και κατασκευή του ερωτηματολογίου καθώς είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ο απαραίτητος έλεγχος για να αναδυθούν οι μη

ικανοποιητικές από στατιστικής άποψης, με σκοπό να αναθεωρηθούν, να αντικατασταθούν ή να παραλειφθούν.

Σε συνδυασμό με τις μη απαντημένες ερωτήσεις, επιπροσθέτως ελέγχθηκαν:

1. σε κάθε πρόταση η καμπύλη συχνοτήτων κάθε απάντησης, με σκοπό να διερευνηθεί αν υπάρχουν υψηλές συγκεντρώσεις στην κανονική κατανομή ή στα άκρα και με τον τρόπο αυτό να ελεγχθεί το περιεχόμενο των προτάσεων και αν είναι κατάλληλες οι κλίμακες.
2. η μέση τιμή του δείκτη συνάφειας Pearson r , με σκοπό να διαπιστωθεί η συνοχή της κλίμακας
3. η εσωτερική σταθερότητα της βαθμολογικής κλίμακας μέσω του συντελεστή Cronbach alpha
4. η σύγκριση της διακύμανσης της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας μέσω του Cronbach alpha και τη διακύμανση κάθε πρότασης ξεχωριστά, προκειμένου να βρεθούν οι προτάσεις που μειώνουν την αξιοπιστία της κλίμακας. Καθώς εάν η τιμή του Cronbach alpha χωρίς κάποια πρόταση σημειώνει υψηλότερη τάση, τότε η πρόταση αυτή θα πρέπει ίσως να απορριφθεί.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος του αριθμού των συστηματικά μη απαντημένων ερωτήσεων στα ερευνητικά εργαλεία από την σχετική ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και κατόπιν επιλέχθηκαν τα κατάλληλα. Συχνά η απουσία απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις από μεγάλο πλήθος συμμετεχόντων υποδηλώνει νοηματικά ζητήματα της πρότασης που πιθανόν να έχουν προκύψει κατά τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, με τη συμβολή του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha ελέγχθηκε η εσωτερική αξιοπιστία κάθε κλίμακας. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου, με σκοπό να πραγματοποιηθεί έλεγχος στην δομή των παραγόντων στη βάση δεδομένων της παρούσας έρευνας ώστε να υπάρξει εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής.

3.3 Δείγμα

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 120 καθηγητές Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης, πρόκειται για μόνιμους και αναπληρωτές σε γενικά και ειδικά

σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ανατολικής Αττικής. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για πενήντα (50) εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής. Από τους 120 εκπαιδευτικούς οι 41 ήταν άνδρες και οι 79 γυναίκες.

3.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού δομημένου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο είναι χωρισμένο σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη εργασιακής εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο σχετικά με τα Α.μεΑ, η εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι/αναπληρωτές), το είδος του σχολείου και η ύπαρξη τμήματος Ένταξης στο σχολείο που υπηρετούν.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τη ΘΣΣ. Υπήρχαν 4 ερωτήσεις σχετικά με την πρόθεση, 4 ερωτήσεις απέναντι για τη στάση, 2 για τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και 3 για την πραγματική συμπεριφορά. Σε ερευνητικές μελέτες αναφορικά με τις στάσεις και τη συμπεριφορά στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί αυτά τα ερωτήματα (Tzorbatzoudis, 2005; Tzorbatzoudis & Emmanouilidou, 2005). Η δόμηση έγινε με βάση τις υποδείξεις από Ajzen (2002). Οι απαντήσεις αυτών των ερωτήσεων ήταν σε 5-βάθμια τύπου Likert, με το 1 να δηλώνει το πιο θετικό σκορ και το 5 να δηλώνει το πιο αρνητικό σκορ.

3.5 Διαδικασία

Η έρευνα που χρησιμοποιεί στατιστική ανάλυση με τη χρήση δειγμάτων ονομάζεται δειγματοληπτική έρευνα ή επισκόπηση. Σύμφωνα με τον Καραγεώργος (2002) και Μενεξές (2002) ένα δείγμα είναι δυνατόν να είναι αντιπροσωπευτικό εξαρτάται από το μέγεθός του και με ποιον τρόπο αυτό θα επιλεγθεί. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 120

εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν στην Αττική. Σε κάθε περίπτωση για να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων προτείνεται η εκ βάθρων διερεύνηση του θέματος με μεγαλύτερο πλήθος συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε συνδυασμός τριών μεθόδων δειγματοληψίας: η «βολική δειγματοληψία, η τυχαία δειγματοληψία και η εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη δειγματοληψία.

Η μέθοδος της «βολικής» δειγματοληψίας είναι αυτή κατά την οποία η επιλογή των συμμετεχόντων, πραγματοποιείται από άτομα που βρίσκονται κοντά από τον/την ερευνητή/τρια. Παραδείγματος χάρη στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί γειτονικών σχολείων με αυτό της ερευνήτριας, αποτέλεσαν ως το «δεσμευμένο» κοινό που συμμετείχε στη «βολική» δειγματοληψία και αποτέλεσε μέρος του δείγματος της έρευνας. Οι Cohen, Manion και Morrison (2008) υποστηρίζουν ότι ένας ερευνητής είναι δυνατόν να επιλέξει άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Ωστόσο το δείγμα αυτό δεν θα είναι αντιπροσωπευτικό καμιάς άλλης ομάδας και επομένως θα είναι αδύνατη η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Σχετικά με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω της βάσης καταλόγου των Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. Σχετικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο πραγματοποιείται τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο του πληθυσμού ενός αριθμού ατόμων που απαιτούνται για να συμβεί το δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν τα τηλέφωνα και οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων της Ανατολικής Αττικής. Κατόπιν, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και διαλογική συζήτηση για το σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου στους διευθυντές/ντριες των σχολείων και αυτοί με τη σειρά τους το προώθησαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του που αφορούσε η έρευνα και μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος του δείγματος.

Τέλος και σε συνδυασμό με τις δυο προαναφερθείσες μεθόδους χρησιμοποιήθηκε και η εκ των συμμετεχόντων καθοδηγούμενη δειγματοληψία, πρόκειται για μετεξέλιξη της δειγματοληψίας με χιονοστιβάδα και ανάλογα με τα

κύματα επιλογής είναι δυνατόν να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων (McCreesh et al, 2012).

3.5.1 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω των google forms σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αττικής κατά το χρονικό διάστημα 21 Νοεμβρίου 2021 ως 21 Μαρτίου 2022. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από συνοδευτικό σημείωμα (Παράρτημα 1), στο οποίο δίνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη συμπλήρωσή του για την ενδεδειγμένη ενημέρωση των συμμετεχόντων ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές, καθώς και ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελούσια. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι καθόλη τη διάρκεια της επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων για την ενημέρωσή τους για την έρευνα και το δικαίωμα τόσο των ίδιων των διευθυντών, όσο και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις σχολικές τους μονάδες να μη συμμετέχουν σε αυτή σε περίπτωση που δεν επιθυμούσαν.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια συνέλεξε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις και τα τηλέφωνα των Δημοτικών Σχολείων της Ανατολικής Αττικής από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, επικοινωνήσε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους διευθυντές των σχολείων με σύντομο ηλεκτρονικό μήνυμα με σκοπό την ενημέρωσή τους για την πραγματοποίηση της έρευνας. Σε δεύτερο χρόνο επικοινωνήσε μαζί τους τηλεφωνικά και υπήρξε διαλογική συζήτηση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Έπειτα, προωθήθηκε ηλεκτρονικά μέσω google forms στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι ίδιοι τα διαμοίρασαν στους εκπαιδευτικούς ΦΑ και ΠΣ που υπηρετούν στο εκάστοτε σχολείο. Εκτός από την παραπάνω μέθοδο, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε να το διαμοιράσουν σε άτομα που γνωρίζουν με τις ειδικότητες που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας.

3.6 Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία που εντοπίστηκαν στη σχετική ελληνική και αγγλόφωνη βιβλιογραφία και τα οποία έχουν προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα. Αξιοποιήθηκαν οι κλίμακες από άλλες ελληνικές και ξένες έρευνες, από τις οποίες κάποιες μεταβλητές τροποποιήθηκαν ή και απαλείφθηκαν (Ajzen, 2002; Tzorbatzoudis, 2005).

Προκειμένου να κατασκευαστεί το ερευνητικό εργαλείο ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

1. Διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και καθορισμός των διαστάσεων που αφορούν το υπό ερεύνηση ζήτημα
2. Χρησιμοποίηση των ερευνητικών δεδομένων και συγκρότηση τράπεζας ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνουν τις διαστάσεις που καθορίστηκαν
3. Προσθήκη ή απαλοιφή μεταβλητών βασιζόμενη στην προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως εν ενεργεία εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
4. Πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου (Δεκέμβριος του 2020 με Φεβρουάριος του 2021).

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε αποτελεί έναν συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων της αγγλικής και της ελληνικής βιβλιογραφίας και χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για την ερευνήτρια, γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ερωτήσεις που αφορούν κοινωνικού-δημογραφικού περιεχομένου πληροφορίες. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν την πρόθεση, τις στάσεις, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και την πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών με μη ορατές αναπηρίες στη ΦΑ.

Σχετικά με τις κλίμακες της ΘΣΣ που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, πρόκειται για εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προγενέστερες έρευνες στο εξωτερικό, αλλά και την Ελλάδα, που εντοπίστηκαν στη σχετική με το θέμα

βιβλιογραφία (Ajzen, 2002; Tzorbatzoudis, 2005; Tzorbatzoudis & Emmanouilidou, 2005; Δουλεκρίδου, 2011). Μέρος των εργαλείων χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο, αλλά πραγματοποιήθηκαν και προσαρμογές, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της ελληνικής πραγματικότητας. Αναφορικά με τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί προσαρμογή του ATIPDPE (Attitudes Toward Inclusion Physical Disabilities in Physical Education (Kudlacek et al., 2002), το οποίο διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στη ΦΑ.

3.7 Στατιστική ανάλυση

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από εννέα ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών (που αφορούν ανεξάρτητες μεταβλητές) και δεκαέξι ερωτήσεις σε βάση πενταβάθμιας κλίμακας συμφωνίας τύπου likert εκ των οποίων οι 13 αφορούν στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 120 εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις εσωτερικής συνοχής των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha), αναλύσεις συσχέτισης (Pearson r), έλεγχοι διακύμανσης (ANOVA) και παραγοντικής ανάλυσης μείωσης των εξαρτημένων μεταβλητών (Principal Components Analysis), καθώς και περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων (συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, μέτρα διασποράς) σε πίνακες ή γραφήματα. Για το ερωτηματολόγιο και τις αναλύσεις ακολουθήθηκαν οι βασικές στατιστικές αρχές όπως περιγράφονται από τους Ρόντος και Παπάνης (2007) Παπαδημητρίου (2001) και Μακράκης (2005).

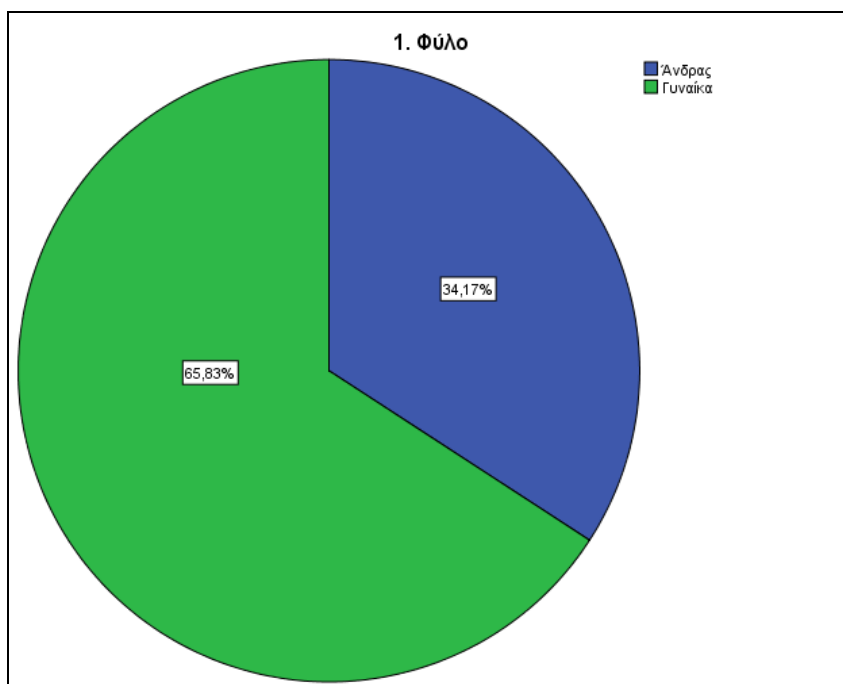
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

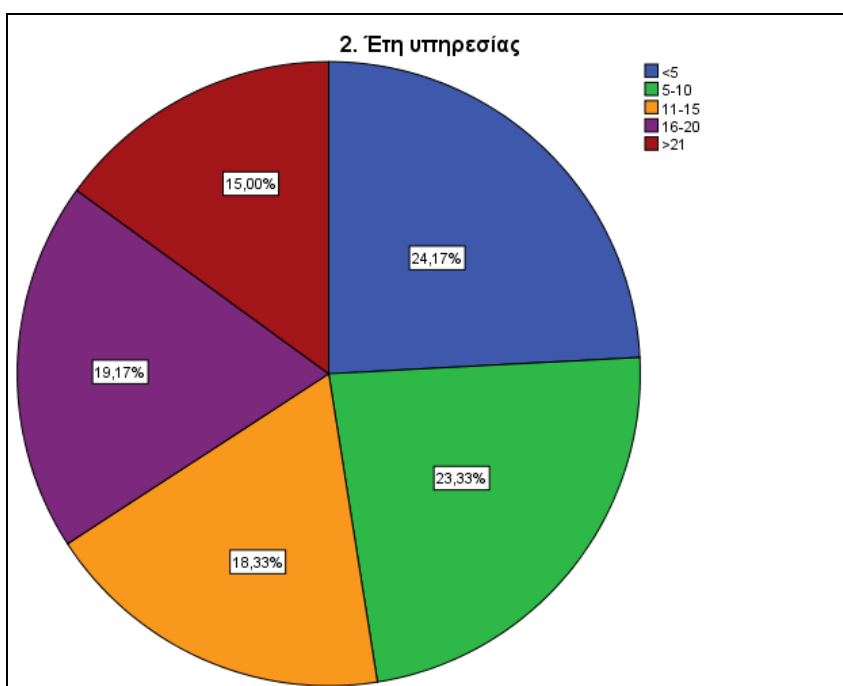
Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Παρουσιάζονται τα δημογραφικά δεδομένα των ερωτώμενων και των δομών που εργάζονται, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν τα σχολεία που εργάζονται, αναφορικά με τη σύσταση τους, την ύπαρξη μαθητών με μη ορατές αναπηρίες και άλλες παραμέτρους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βαθμονομημένες ερώτησης τύπου Likert. Τέλος παρουσιάζονται οι πιο σύνθετες αναλύσεις που αφορούν το ίδιο το ερωτηματολόγιο (εσωτερική συνάφεια), τις σχέσεις εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών καθώς και την παραγοντική ανάλυση. Λεπτομέρειες των αναλύσεων παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2

4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

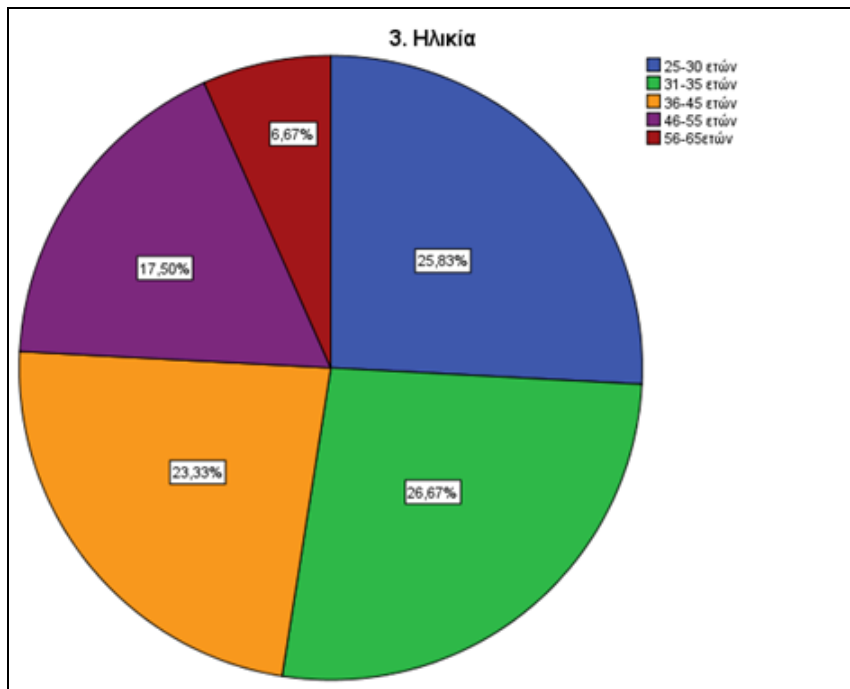
Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στα γραφήματα 1 ως 9. Παρατηρούμε αναλογία 2 /1 μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών και επικρατούσες ηλικίες από 31 ως 50 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας. Σχετικά με τις βασικές σπουδές το ποσοστό των συμμετεχόντων είναι ισομερές κατανομημένο και οι συμμετέχοντες προέρχονται από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και από ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ. Σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου, χωρίς όμως να είναι απαραίτητα στην Ειδική Αγωγή. Εξαιρετικά μικρό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Σχεδόν ισόποσα φαίνεται να κατανέμονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα με αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



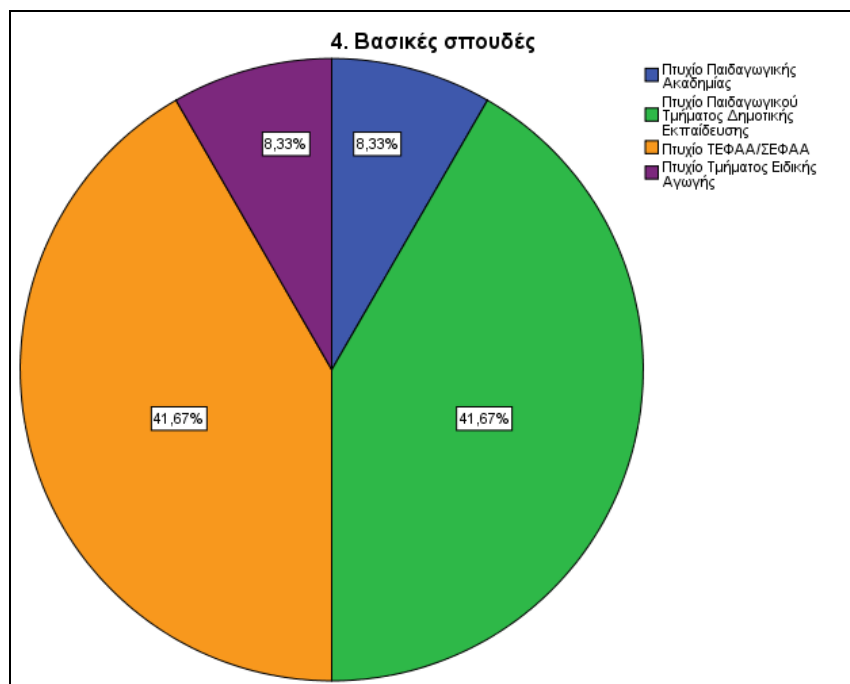
Γράφημα 1. Κατανομή φύλου ερωτηθέντων.



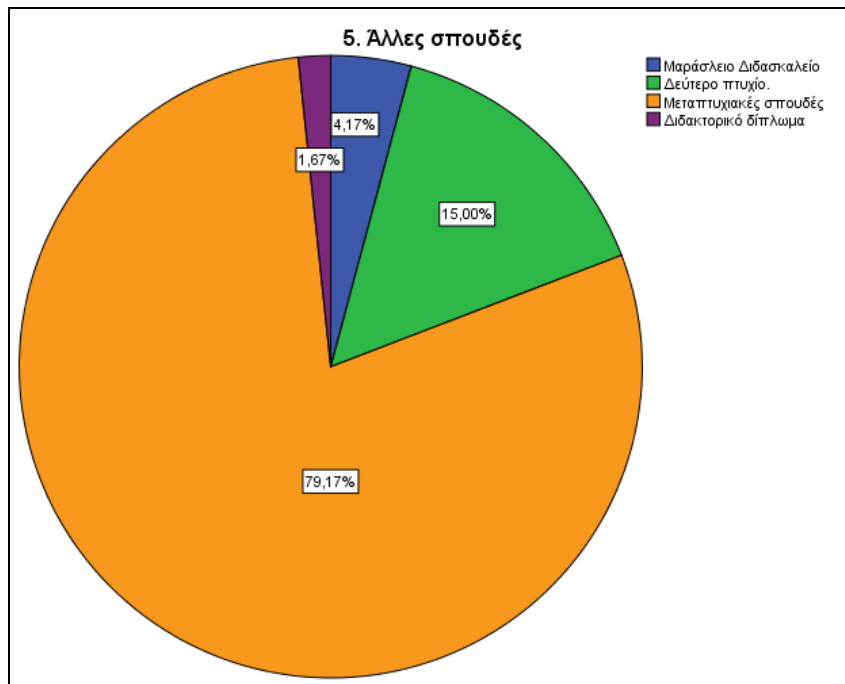
Γράφημα 2. Κατανομή ετών υπηρεσίας.



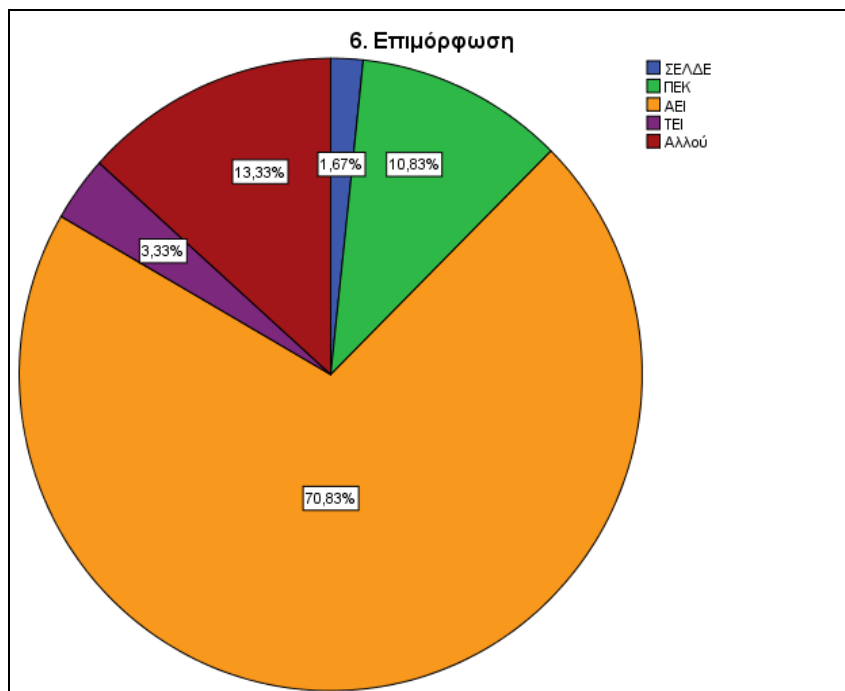
Γράφημα 3. Ηλικιακή κατανομή ερωτηθέντων.



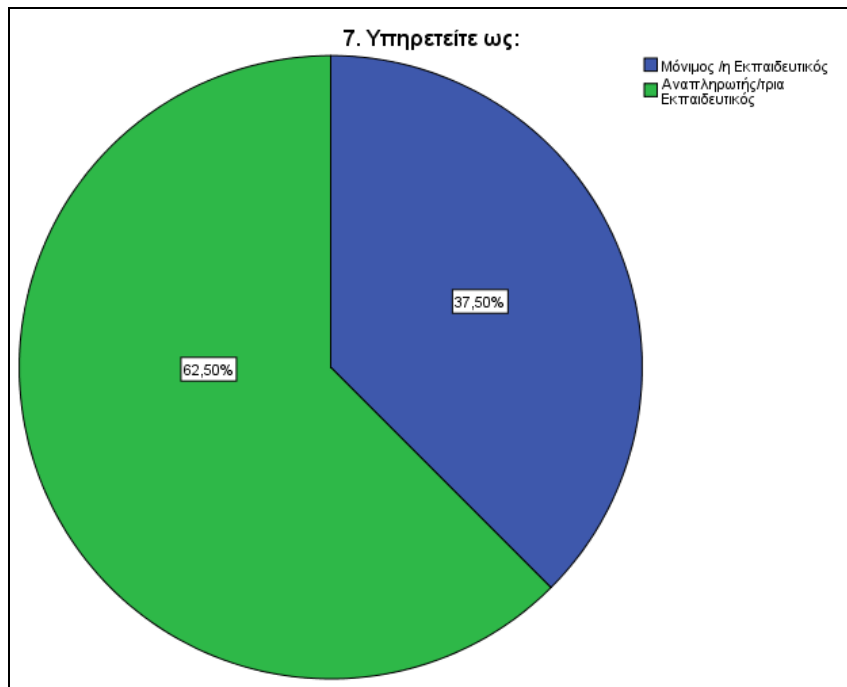
Γράφημα 4. Κατανομή βασικών σπουδών.



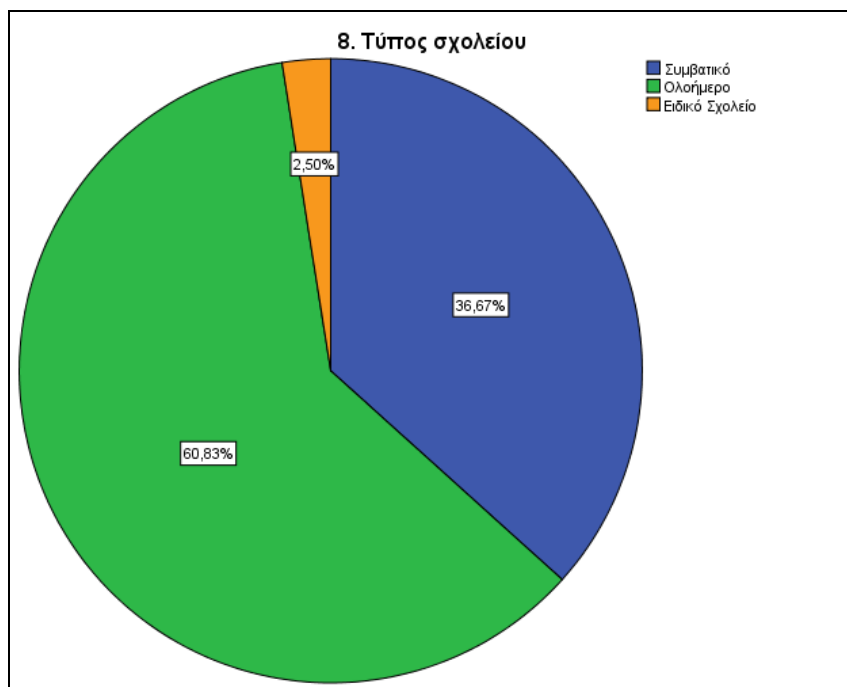
Γράφημα 5. Κατανομή άλλων σπουδών.



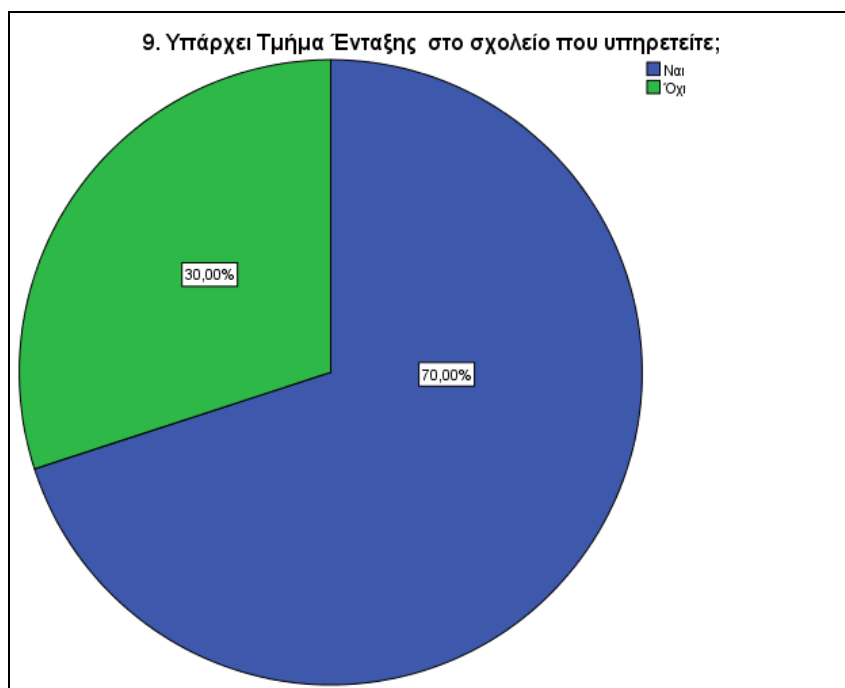
Γράφημα 6. Κατανομή συμμετεχόντων με επιμόρφωση.



Γράφημα 7. Κατανομή σχέσης εργασίας συμμετεχόντων.



Γράφημα 8. Κατανομή είδους σχολείου που εργάζονται οι συμμετέχοντες.



Γράφημα 9. Κατανομή ύπαρξης τμήματος ένταξης στο σχολείο υπηρετήσης.

4.2 Χαρακτηριστικά του Σχολικού Δείγματος

Παρουσιάζονται τα ευρήματα των ερωτήσεων που αφορούν τη σύσταση των σχολικών μονάδων και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι είτε αναφορικά με τις μη ορατές αναπηρίες που καλούνται να διαχειριστούν, είτε με άλλες παραμέτρους.

Η ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου παρουσιάζει ενδιαφέρον, κατά την οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το ποιες από τις αναφερόμενες αναπηρίες θεωρούν ότι χρήζουν τη συμβολή εκπαιδευτικού ΠΣ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και από τον πίνακα 1 γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε τον αυτισμό (94, 2%), εξίσου μεγάλο ποσοστό ανέφερε τη διαταραχή του κινητικού συντονισμού (76,7%) και τη διπολική διαταραχή (64,2%). Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν την επιληψία (49,2%) και την αγοραφοβία/ κοινωνική φοβία (47,5%). Αντίθετα, οι λιγότερο συχνά αναφερόμενες αναπηρίες ήταν οι διαταραχές διατροφής (βουλιμία- ανορεξία) (19,2%) και χρόνια κόπωση (17,5%).

Πίνακας 1. Ποιες αναφερόμενες μη ορατές αναπηρίες θεωρείτε ότι χρήζουν τη συμβολή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης;

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
1. Επιληψία	59	10,5%	49,2%
2. Χρόνια κόπωση	21	3,8%	17,5%
3. Διαβήτης	33	5,9%	27,5%
4. Αυτισμός	113	20,2%	94,2%
5. Αγοραφοβία/κοινωνική φοβία	57	10,2%	47,5%
6. Διπολική διαταραχή	77	13,8%	64,2%
7. Παιδιά με υψηλή ευφυΐα	46	8,2%	38,3%
8. Μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως 2η γλώσσα	39	7,0%	32,5%
9. Διαταραχή κινητικού συντονισμού	92	16,4%	76,7%
10. Διαταραχές διατροφής (βουλιμία, ανορεξία)	23	4,1%	19,2%
Total	560	100,0%	466,7%

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ανάλογα με το κάθε είδους σχολείου, τι είδους μορφές αναπηρίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συχνότερα. Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 1, έτσι και στον πίνακα 2 στα ολοήμερα σχολεία ο αυτισμός είναι η αναπηρία που εμφανίζεται συχνότερα με (68 απαντήσεις), η διαταραχή κινητικού συντονισμού (58 απαντήσεις) και η διπολική διαταραχή (50 απαντήσεις). Στα συμβατικά σχολεία επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε τον αυτισμό (42 απαντήσεις) και τη διαταραχή κινητικού συντονισμού (33 απαντήσεις). Τέλος, από τον πίνακα 2 γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα δεδομένα για τα ειδικά σχολεία είναι ισχνά και αυτό εξηγείται καθώς ο αριθμός των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που είναι Ειδικοί Παιδαγωγοί και εργάζονται σε ειδικά σχολεία είναι μικρός στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 2. Οι μορφές μη ορατής αναπηρίας που εμφανίζονται ανάλογα με το είδος του σχολείου.

	8. Τύπος σχολείου			Total
	Συμβατικό	Ολοήμερο	Ειδικό Σχολείο	
1. Επιληψία	22	36	1	59
2. Χρόνια κόπωση	9	11	1	21
3. Διαβήτης	13	19	1	33
4. Αυτισμός	42	68	3	113
5. Αγοροφοβία/κοινωνική φοβία	18	38	1	57
6. Διπολική διαταραχή	25	50	2	77
7. Παιδιά με υψηλή ευφυΐα	19	25	2	46
8. Μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως 2η γλώσσα	18	19	2	39
9. Διαταραχή κινητικού συντονισμού	33	58	1	92
10. Διαταραχές διατροφής (βουλιμία, ανορεξία)	11	11	1	23
Total	44	73	3	120

Στη συνέχεια ακολουθούν ερωτήσεις για τη διερεύνηση ύπαρξης μαθητών με αναπηρία και σε τι βαθμό αυτοί συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχουν μαθητή με αναπηρία στην τους (82,5%), όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Έχετε ή είχατε μαθητή με αναπηρία στην τάξη σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	99	82,5	82,5	82,5
	Όχι	21	17,5	17,5	100
	Total	120	100	100	

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς και στον πίνακα 4 παρουσιάζεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με αναπηρία έχουν κάποια

μορφή νοητικής αναπηρίας (43,3%) και σχετικά υψηλό ήταν και το ποσοστό των παιδιών που έχουν κάποια μορφή συναισθηματικής αναπηρίας (20%).

Πίνακας 4. Τι είδους αναπηρία είχαν οι μαθητές με τους οποίους έχετε εργαστεί;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κινητική	16	13,3	13,3	13,3
Νοητική	52	43,3	43,3	56,7
Συναισθηματική	24	20	20	76,7
Ψυχική	19	15,8	15,8	92,5
Δεν γνωρίζω	9	7,5	7,5	100
Total	120	100	100	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προσαρμοσε την μέθοδο διδασκαλίας στο μάθημα της ΦΑ με σκοπό να συμμετέχει σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό ο μαθητής με αναπηρία (71,7%). Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προσαρμοσαν τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό του μαθήματος με τον ίδιο σκοπό (17,5%). Τέλος, ακόμη μικρότερο ήταν το ποσοστό που προσαρμοσε τον ετήσιο σχεδιασμό του μαθήματος (10,8%), όπως παρουσιάζονται τα δεδομένα στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Σε ποιους τομείς προβήκατε σε προσαρμογές για τη συμμετοχή του μαθητή με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός	21	17,5	17,5	17,5
Μέθοδος Διδασκαλίας	86	71,7	71,7	89,2
Ετήσιος Σχεδιασμός	13	10,8	10,8	100
Total	120	100	100	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η παραπάνω προσαρμογή έγινε σε συνεργασία του εκπαιδευτικού ΦΣ και ΠΣ αντίστοιχα (70,8%), όπως φαίνεται και από τον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Η προσαρμογή έγινε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ή τον εκπαιδευτικό ΠΣ αντίστοιχα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	85	70,8	70,8	70,8
Όχι	35	29,2	29,2	100
Total	120	100	100	

Οι επόμενες δυο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν την επιστημονική κατάρτιση που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Σύμφωνα με τον πίνακα 7 ένα μικρό σχετικά ποσοστό των συμμετεχόντων έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Ειδικής Αγωγής και Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (35,8%), όπως φαίνονται από τον πίνακα 7.

Πίνακας 7. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Ειδικής Αγωγής/Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	43	35,8	35,8	35,8
Όχι	77	64,2	64,2	100
Total	120	100	100	

Αντιθέτως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (56,7%), όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής /Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	52	43,3	43,3	43,3
Όχι	68	56,7	56,7	100
Total	120	100	100	

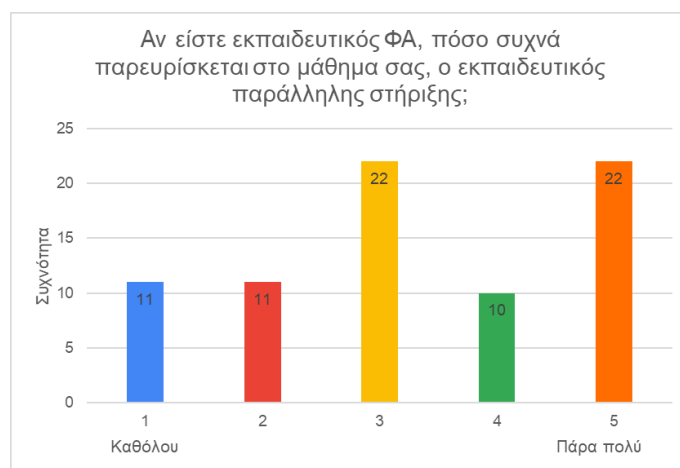
4.3 Ερωτήσεις Βαθμονόμησης

Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα γραφήματα 10-24 που παρουσιάζουν τις απαντήσεις (εκφράζονται σε αριθμό επί των συχνοτήτων των απαντήσεων), των συμμετεχόντων στις 16 ερωτήσεις που βασίζονται στη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτήσεις που παρουσιάζονται είναι οι 14, 15, 16 και 22 ως 33 του ερωτηματολογίου.

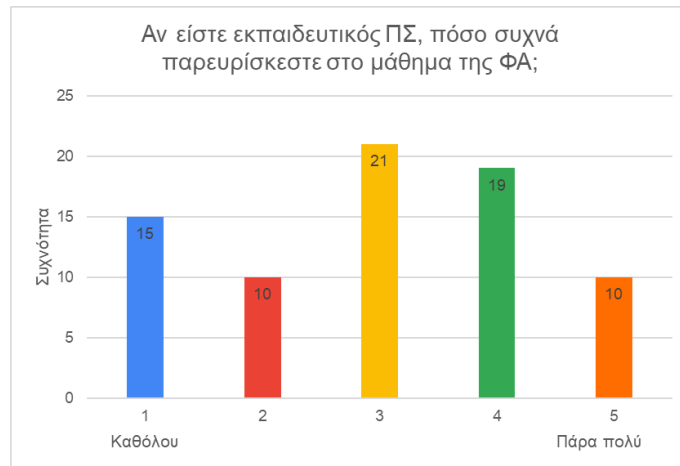
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητική προς ουδέτερη άποψη για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης παρουσιάζεται ως μέτρια στο μάθημα της ΦΑ που συμφωνούν και οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ (Γραφήματα 10, 11 και 12).



Γράφημα 10. Ο μαθητής με αναπηρία συμμετέχει/συμμετείχε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;

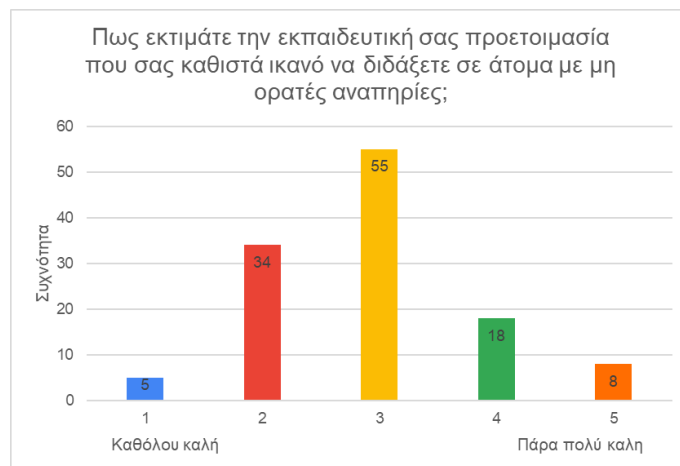


Γράφημα 11. Αν είστε εκπαιδευτικός ΦΑ, πόσο συχνά παρευρίσκεται στο μάθημα σας, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;

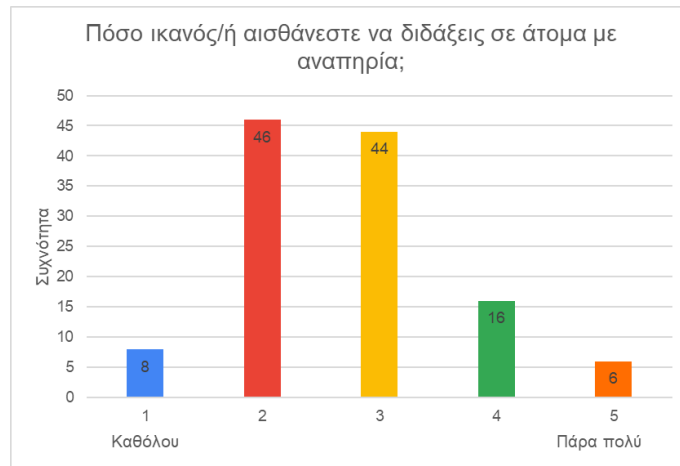


Γράφημα 12. Αν είστε εκπαιδευτικός ΠΣ, πόσο συχνά παρευρίσκεστε στο μάθημα της ΦΑ;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν εν μέρει ικανοποιητική την εκπαιδευτική τους προετοιμασία που τους καθιστά ικανούς να διδάξουν σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες (Γράφημα 13), αλλά θεωρούν τους εαυτούς τους σε μικρό βαθμό ικανούς να διδάξουν σε άτομα με αναπηρίες (Γράφημα 14).

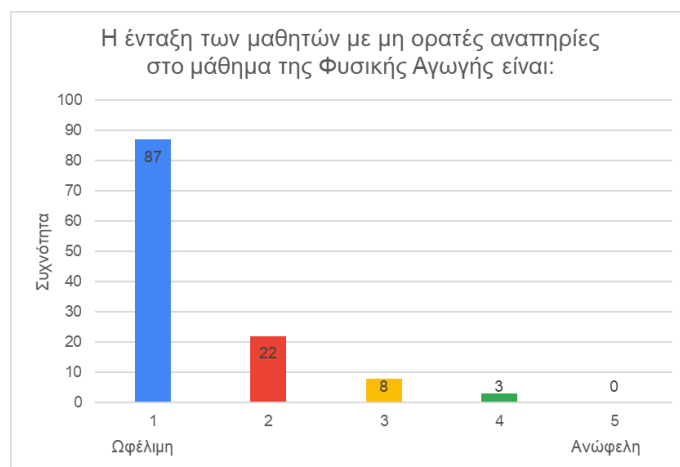


Γράφημα 13. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;

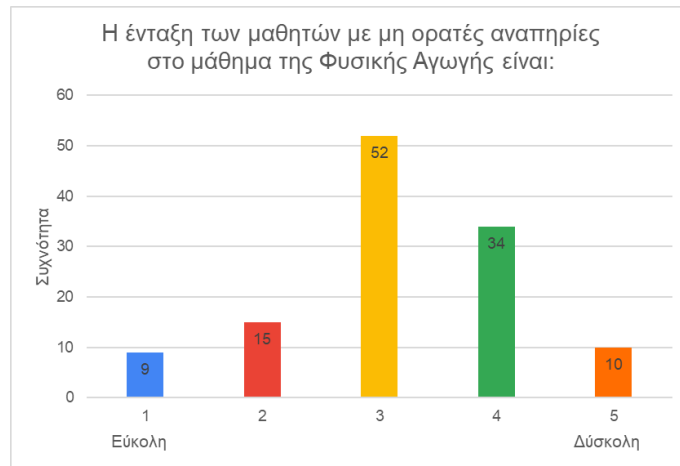


Γράφημα 14. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξετε σε άτομα με αναπηρία;

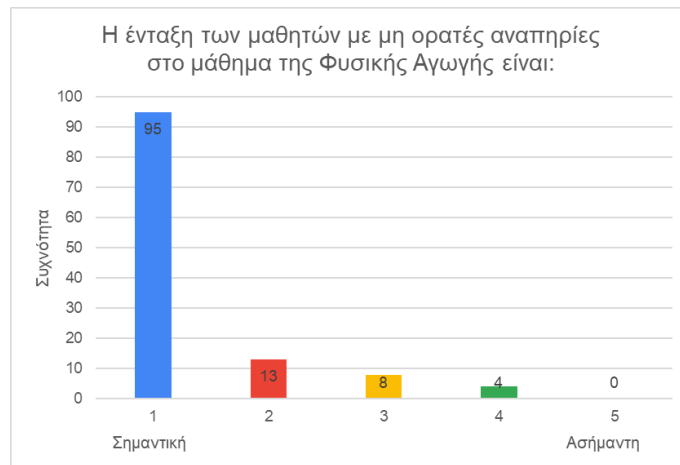
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά ως προς την ωφέλεια, την σημαντικότητα, την χρησιμότητα της ένταξης στην ΦΑ των ατόμων με αναπηρία (Γραφήματα 15, 16 και 17). Με το ίδιο θετικό πρόσημο αντιμετωπίζουν την ένταξη ως μια ευχάριστη και ορθή διαδικασία (Γραφήματα 18 και 19).



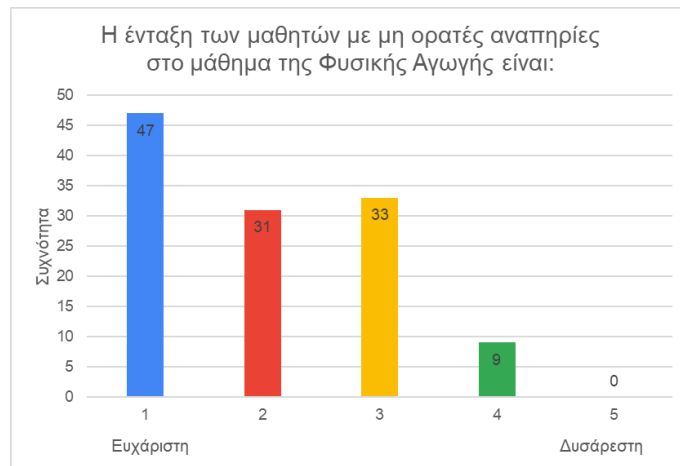
Γράφημα 15. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ωφέλιμη;



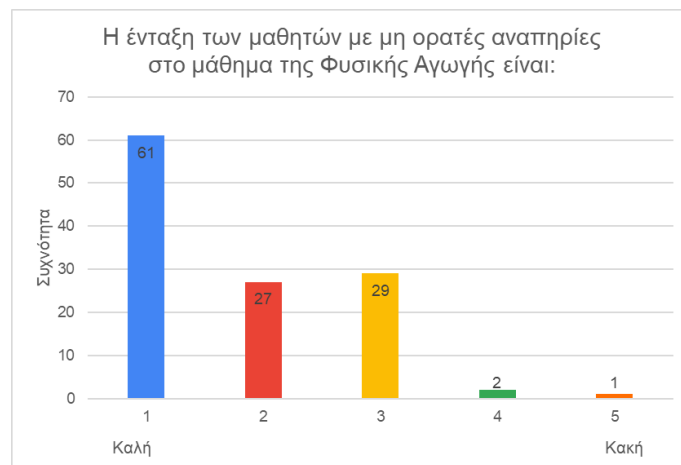
Γράφημα 16. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι εύκολη;



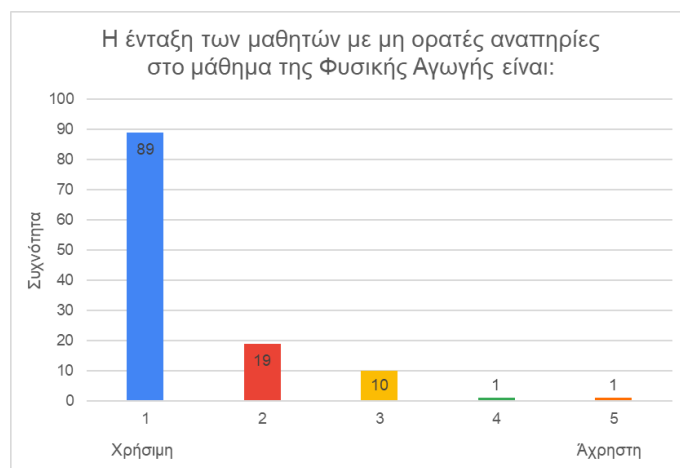
Γράφημα 17. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι σημαντική;



Γράφημα 18. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ευχάριστη;

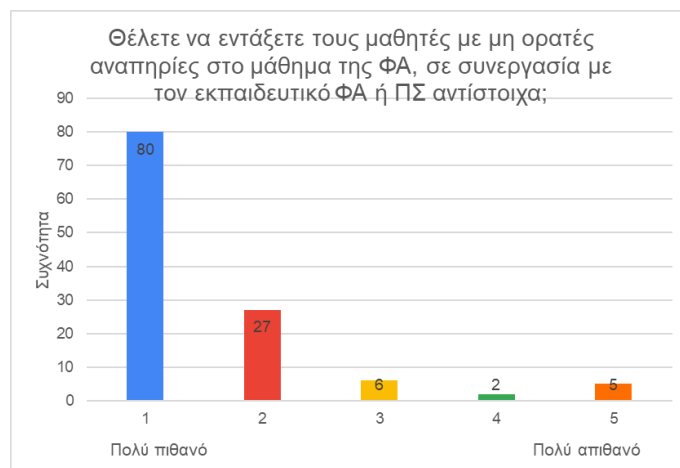


Γράφημα 19. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι καλή;

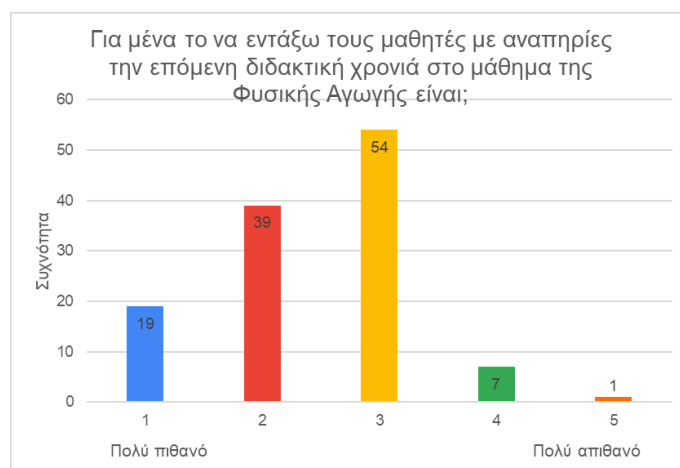


Γράφημα 20. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι χρήσιμη;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θέλουν να εντάξουν τους μαθητές με μη ορατή αναπηρία στην ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ ή της ΦΑ αντίστοιχα (Γράφημα 21). Παράλληλα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μια τάση προς συγκρατημένη θετική στάση σχετικά με την πιθανότητα να εντάξουν τα παιδιά με αναπηρίες την επόμενη διδακτική χρονιά στο μάθημα της ΦΑ (Γράφημα 22).



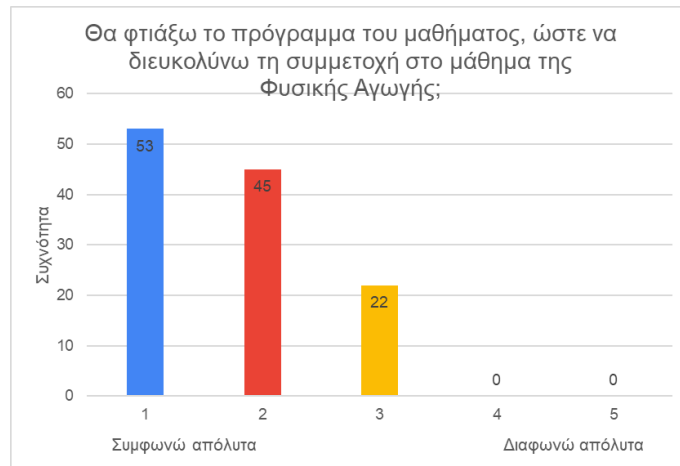
Γράφημα 21. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;



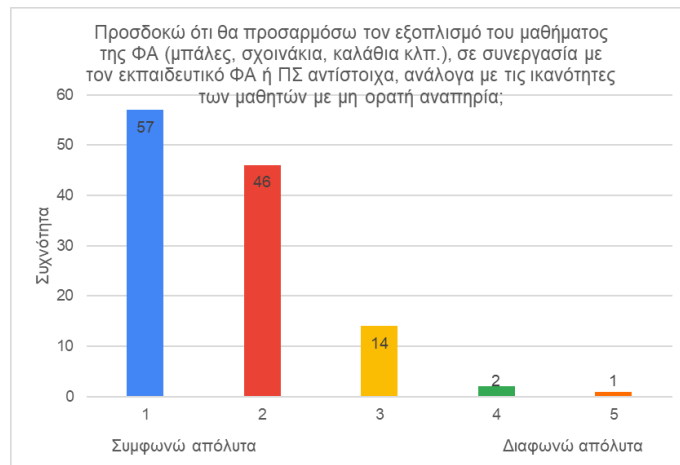
Γράφημα 22. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε μεγάλο βαθμό μπορούν να φτιάξουν ένα πρόγραμμα για το μάθημα ώστε να διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στην ΦΑ, καθώς το ίδιο πιστεύουν και για την προσδοκία τους ώστε να προσαρμόσουν τον εξοπλισμό της ΦΑ (μπάλες, σχοινάκια, καλάθια) σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ και ΠΣ αντίστοιχα ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία. (Γράφημα 23 και 24). Ίδια τάση εμφανίζεται και στην προσδοκία να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας στο μάθημα της ΦΑ (Γράφημα 25).

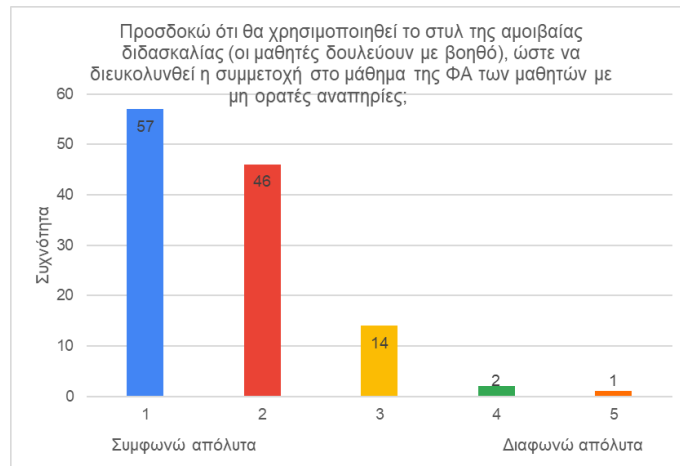
Ο πίνακας με το Μ.Ο. και τα μετρά διασποράς των 16 ερωτήσεων που αναλύονται εδώ, παρουσιάζεται στο παράρτημα 2.



Γράφημα 23. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;



Γράφημα 24. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;



Γράφημα 25. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;

4.4 Στατιστικοί Έλεγχοι

Από τη συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών δεδομένων των ερωτηθέντων δασκάλων, όπως παρουσιάζονται στο πίνακα 9, προκύπτουν μερικές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, λίγες όμως με καλή γραμμικότητα ($r > 0,5$). Από τις συσχετίσεις για το φύλο βλέπουμε ότι οι άντρες τείνουν να είναι μεγαλύτεροι, με περισσότερα έτη υπηρεσίας, πτυχία παιδαγωγικών που υπηρετούν ως μόνιμοι. Τα έτη υπηρεσίας ως αναμενόμενο είναι ισχυρά γραμμικά συσχετισμένα με την ηλικία και τη μονιμότητα, όπως και η ίδια η ηλικία με τη μονιμότητα του εκπαιδευτικού. Οι άλλες συσχετίσεις δεν αποκαλύπτουν κάποια έμπρακτη τάση. Η κωδικοποίηση των δημογραφικών παρουσιάζεται στο παράρτημα 2, ώστε να καθίσταται εύκολη και εφικτή η ερμηνεία των πινάκων 9 και 10.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ των δημογραφικών δεδομένων.

Correlations										
		1. Φύλο	2. Έτη υπηρεσίας	3. Ηλικία	4. Βασικές σπουδές	5. Άλλες σπουδές	6. Επιμόρφωση	7. Υπηρετείτε ως:	8. Τύπος σχολείου	9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;
1. Φύλο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1	-,255** ,005 120	-,335** ,000 120	-,288** ,001 120	,234* ,010 120	,072 ,431 120	,313** ,000 120	-,034 ,714 120	,012 ,901 120
2. Έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		1	,671** ,000 120	,121 ,187 120	-,244** ,007 120	-,090 ,329 120	-,656** ,000 120	,009 ,924 120	-,142 ,121 120
3. Ηλικία	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N			1	,279** ,002 120	-,295** ,001 120	-,096 ,298 120	-,578** ,000 120	,020 ,831 120	,016 ,860 120
4. Βασικές σπουδές	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				1	-,163 ,075 120	,071 ,442 120	-,011 ,903 120	-,052 ,573 120	,119 ,195 120
5. Άλλες σπουδές	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N					1	,002 ,981 120	,233* ,010 120	,093 ,315 120	-,211* ,021 120
6. Επιμόρφωση	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N						1	,186* ,042 120	-,085 ,358 120	,092 ,316 120
7. Υπηρετείτε ως:	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N							1	,021 ,824 120	,019 ,839 120
8. Τύπος σχολείου	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N								1	-,163 ,075 120
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N									1

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

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

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά πριν την ανάλυση διακύμανσης των 8 δημογραφικών παραμέτρων με το φύλο του εκπαιδευτικού. Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται η ANOVA όπου προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (sig <0,05) μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους: Α) έτη υπηρεσίας, με τους άντρες να είναι στη κλάση 11-15 έτη, ενώ οι γυναίκες στην 5-10. Β) ηλικία, με τους άντρες να βρίσκονται στη ηλικιακή κλάση 36-45 και τις γυναίκες στην 31-35. Γ) βασικές σπουδές, με τους άντρες να τείνουν προς τα πτυχία ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ και ειδικής αγωγής ενώ οι γυναίκες τείνουν προς τα παιδαγωγικά πτυχία. Δ) άλλες σπουδές, με τις γυναίκες τείνουν περισσότερο προς την απόκτηση μεταπτυχιακού και Ε) Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το φύλο ως προς αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές με τους άνδρες να εμφανίζονται περισσότερο μόνιμοι και οι γυναίκες σε θέση αναπληρωτή.

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά ανάλυσης διακύμανσης φύλου με δημογραφικά.

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
2. Έτη υπηρεσίας	Άνδρας	41	3,27	1,265	,198	2,87	3,67	1	5
	Γυναίκα	79	2,52	1,404	,158	2,20	2,83	1	5
	Total	120	2,78	1,399	,128	2,52	3,03	1	5
3. Ηλικία	Άνδρας	41	3,10	1,200	,187	2,72	3,48	1	5
	Γυναίκα	79	2,23	1,154	,130	1,97	2,49	1	5
	Total	120	2,53	1,236	,113	2,30	2,75	1	5
4. Βασικές σπουδές	Άνδρας	41	2,80	,715	,112	2,58	3,03	1	4
	Γυναίκα	79	2,34	,749	,084	2,17	2,51	1	4
	Total	120	2,50	,767	,070	2,36	2,64	1	4
5. Άλλες σπουδές	Άνδρας	41	2,61	,737	,115	2,38	2,84	1	4
	Γυναίκα	79	2,87	,371	,042	2,79	2,96	1	3
	Total	120	2,78	,537	,049	2,69	2,88	1	4
6. Επιμόρφωση	Άνδρας	41	3,07	,932	,146	2,78	3,37	1	5
	Γυναίκα	79	3,20	,807	,091	3,02	3,38	2	5
	Total	120	3,16	,850	,078	3,00	3,31	1	5
7. Υπηρετείτε ως:	Άνδρας	41	1,41	,499	,078	1,26	1,57	1	2
	Γυναίκα	79	1,73	,445	,050	1,63	1,83	1	2
	Total	120	1,63	,486	,044	1,54	1,71	1	2
8. Τύπος σχολείου	Άνδρας	41	1,68	,521	,081	1,52	1,85	1	3
	Γυναίκα	79	1,65	,532	,060	1,53	1,76	1	3
	Total	120	1,66	,527	,048	1,56	1,75	1	3
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	Άνδρας	41	1,29	,461	,072	1,15	1,44	1	2
	Γυναίκα	79	1,30	,463	,052	1,20	1,41	1	2
	Total	120	1,30	,460	,042	1,22	1,38	1	2

Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παραμέτρους της επιμόρφωσης και ως αναμενόμενο στο τύπο του σχολείου που υπηρετούν και την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης.

Πίνακας 11. Ανάλυση διακύμανσης φύλου με δημογραφικά.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
2. Έτη υπηρεσίας	Between Groups	15,155	1	15,155	8,212	,005
	Within Groups	217,770	118	1,846		
	Total	232,925	119			
3. Ηλικία	Between Groups	20,417	1	20,417	14,917	,000
	Within Groups	161,508	118	1,369		
	Total	181,925	119			
4. Βασικές σπουδές	Between Groups	5,789	1	5,789	10,638	,001
	Within Groups	64,211	118	,544		
	Total	70,000	119			
5. Άλλες σπουδές	Between Groups	1,876	1	1,876	6,815	,010
	Within Groups	32,490	118	,275		
	Total	34,367	119			
6. Επιμόρφωση	Between Groups	,452	1	,452	,623	,431
	Within Groups	85,540	118	,725		
	Total	85,992	119			
7. Υπηρετείτε ως:	Between Groups	2,756	1	2,756	12,819	,000
	Within Groups	25,369	118	,215		
	Total	28,125	119			
8. Τύπος σχολείου	Between Groups	,038	1	,038	,135	,714
	Within Groups	32,954	118	,279		
	Total	32,992	119			
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	Between Groups	,003	1	,003	,016	,901
	Within Groups	25,197	118	,214		
	Total	25,200	119			

Πριν πραγματοποιηθεί η παραγοντική 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, όπως παρουσιάζονται στην εικόνα που ακολουθεί, υπάρχει αρκετά καλή τιμή KMO=0,711 και παράλληλα δεν υπάρχει πίνακας ταυτότητας ($\text{sig} < 0.00$) οπότε μπορούμε να αξιοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση για να ορίσουμε τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου από τις ερωτήσεις βαθμονόμησης. Οι λεπτομερείς πίνακες της ανάλυσης παρατίθενται στο παράρτημα 2.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,711
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	474,776
	df	78
	Sig.	,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Με βάση την παραγοντική ανάλυση υπάρχουν 4 υποκλίμακες Likert που καλύπτουν ποσοστό 61% του φαινομένου (παράτημα 2). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, την πρόθεση τους, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά, όπως έχουν αναλυθεί στη θεωρία. Από την ανάλυση έχουμε:

Η διάσταση **στάσεις** απαρτίζεται από τις ερωτήσεις:

23. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:
25. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:
28. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι
29. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;

Η διάσταση **πρόθεση** απαρτίζεται από τις ερωτήσεις:

26. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:
27. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:
24. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:
30. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;

Η διάσταση **αντιλαμβανόμενος έλεγχος** απαρτίζεται από τις ερωτήσεις:

21. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;
22. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξεις σε άτομα με αναπηρία;

Η διάσταση **πραγματική συμπεριφορά** απαρτίζεται από τις ερωτήσεις:

31. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις δυνατότητες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;
32. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;
33. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;

Για κάθε μια υποκλίμακα (διάσταση) του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α Cronbach, όπως φαίνεται από τον πίνακα 12 και οι συσχετίσεις μεταξύ τους (Pearson correlation), όπως φαίνεται από τον πίνακα 13.

Πίνακας 12. Έλεγχος εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων του ερωτηματολογίου.

Scale:

Αντιλαμβανόμενος έλεγχος		Στάσεις	
Reliability Statistics		Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,784	2	0,756	4
Πραγματική συμπεριφορά		Πρόθεση	
Reliability Statistics		Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items	Cronbach's Alpha	N of Items
0,709	3	0,571	4

Όπως γίνεται φανερό οι τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου παρουσίασαν αρκετά υψηλό δείκτη αξιοπιστίας μεγαλύτερο του 0,7 και μόνο η πρόθεση φαίνεται έχει οριακά αποδεκτή τιμή 0,57.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου είναι μικρές προς μέτριες και παρουσιάζονται στον πίνακα 13 (από 0,105 μέχρι 0,409). Η χαμηλότερη συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου (0,105), ενώ η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ της στάσης και της πρόθεσης (0,409) και ήταν στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν προήρθε τυχαία. Σημαντικές αλλά ασθενής γραμμικές είναι και οι συσχετίσεις μεταξύ πρόθεσης και στάσεις με την πραγματική συμπεριφορά, 0,38 και 0,23 αντίστοιχα.

Πίνακας 13. Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου.

Correlations					
		Πρόθεση	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	Πραγματική Συμπεριφορά
Πρόθεση	Pearson Correlation	1	,409**	,179	,381**
	Sig. (2-tailed)		,000	,051	,000
	N		120	120	120
Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	Pearson Correlation		1	,105	,233*
	Sig. (2-tailed)			,254	,010
	N			120	120
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	Pearson Correlation			1	,027
	Sig. (2-tailed)				,773
	N				120
Πραγματική Συμπεριφορά	Pearson Correlation				1
	Sig. (2-tailed)				
	N				

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

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

Με παράμετρο το φύλο των εκπαιδευτικών όπως γίνεται αντιληπτό και από τον πίνακα 14, το αντρικό φύλο παρουσιάζει υψηλότερη σχέση ως προς τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο. Επίσης οι επιπλέον σπουδές στη Μαράσλειο ή ένα μεταπτυχιακό συνδέονται με την ίδια κλίμακα. Τέλος, φαίνεται ότι η μονιμότητα συνδέεται με την στάση απέναντι στη συμπεριφορά. Δεν παρατηρούνται άλλες συσχετίσεις.

Τέλος πραγματοποιήθηκε MANOVA μεταξύ των δημογραφικών ως ανεξάρτητες μεταβλητές και των τεσσάρων κλιμάκων που προέκυψαν από την

παραγοντική ανάλυση ως εξαρτημένες μεταβλητές, μέσω του GLM στο SPSS. Τα βασικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 15, 16, 17 και 18 που ακολουθούν (και στο παράρτημα 2). Δεν παρουσιάστηκε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά σε οποιοδήποτε συνδυασμό εξαρτημένων – ανεξάρτητων που να χρήζει σχολιασμού.

Πίνακας 14. Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών παραμέτρων.

		Correlations			
		Πρόθεση	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	Πραγματική Συμπεριφορά
1. Φύλο	Pearson Correlation	-,097	-,017	-,217*	-,005
	Sig. (2-tailed)	,291	,855	,017	,961
	N	120	120	120	120
2. Έτη υπηρεσίας	Pearson Correlation	,046	,107	,035	,092
	Sig. (2-tailed)	,618	,245	,700	,319
	N	120	120	120	120
3. Ηλικία	Pearson Correlation	,038	,106	,120	,037
	Sig. (2-tailed)	,677	,250	,193	,689
	N	120	120	120	120
4. Βασικές σπουδές	Pearson Correlation	-,031	,068	-,090	,067
	Sig. (2-tailed)	,734	,460	,330	,469
	N	120	120	120	120
5. Άλλες σπουδές	Pearson Correlation	-,075	-,139	-,197*	-,123
	Sig. (2-tailed)	,416	,131	,031	,180
	N	120	120	120	120
6. Επιμόρφωση	Pearson Correlation	,002	-,100	,069	,036
	Sig. (2-tailed)	,981	,277	,453	,693
	N	120	120	120	120
7. Υπηρετείτε ως:	Pearson Correlation	-,097	-,193*	-,076	-,076
	Sig. (2-tailed)	,294	,035	,410	,410
	N	120	120	120	120
8. Τύπος σχολείου	Pearson Correlation	-,024	-,110	,009	-,050
	Sig. (2-tailed)	,795	,233	,922	,589
	N	120	120	120	120
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	Pearson Correlation	-,019	,080	,088	-,119
	Sig. (2-tailed)	,838	,385	,342	,195
	N	120	120	120	120

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

Πίνακας 15. MANOVA a) Between-Subjects Factors

	Value Label	N						
1. Φύλο	1	Άνδρας	41	5. Άλλες σπουδές	1	Μαράσλειο Διδασκαλείο	5	
	2	Γυναίκα	79		2	Δεύτερο πτυχίο.	18	
2. Έτη υπηρεσίας	1	<5	29	3	Μεταπτυχιακές σπουδές	95		
	2	5-10	28	4	Διδακτορικό δίπλωμα	2		
	3	11-15	22	6. Επιμόρφωση	1	ΣΕ/ΔΕ	2	
	4	16-20	23		2	ΠΕΚ	13	
	5	>21	18		3	ΑΕΙ	85	
3. Ηλικία	1	25-30 ετών	31		4	ΤΕΙ	4	
	2	31-35 ετών	32		5	Άλλού	16	
	3	36-45 ετών	28	7. Υπηρετείτε ως:	1	Μόνιμος /η Εκπαιδευτικός	45	
	4	46-55 ετών	21		2	Αναπληρωτής/ τρια Εκπαιδευτικός	75	
	5	56-65ετών	8		8. Τύπος σχολείου	1	Συμβατικό	44
4. Βασικές σπουδές	1	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	10			2	Ολοήμερο	73
	2	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	50			3	Ειδικό Σχολείο	3
	3	Πτυχίο ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑ Α	50	9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;		1	Ναι	84
	4	Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής	10			2	Όχι	36

Πίνακας 16.

d) Estimated Marginal Means

Grand Mean

Dependent Variable	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Πρόθεση	1,838	,207	1,426	2,250
Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	2,054	,194	1,670	2,438
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	2,894	,287	2,324	3,464
Πραγματική Συμπεριφορά	1,633	,234	1,167	2,098

Πίνακας 17. b) Multivariate Tests

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,695	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Wilks' Lambda	,305	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Hotelling's Trace	2,280	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Roy's Largest Root	2,280	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
Q1	Pillai's Trace	,114	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Wilks' Lambda	,886	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Hotelling's Trace	,128	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Roy's Largest Root	,128	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
Q2	Pillai's Trace	,142	,882	16,000	384,000	,591
	Wilks' Lambda	,862	,887	16,000	284,757	,585
	Hotelling's Trace	,156	,892	16,000	366,000	,579
	Roy's Largest Root	,124	2,969 ^c	4,000	96,000	,023
Q3	Pillai's Trace	,125	,773	16,000	384,000	,716
	Wilks' Lambda	,879	,768	16,000	284,757	,721
	Hotelling's Trace	,134	,764	16,000	366,000	,727
	Roy's Largest Root	,092	2,201 ^c	4,000	96,000	,075
Q4	Pillai's Trace	,268	2,329	12,000	285,000	,007
	Wilks' Lambda	,747	2,387	12,000	246,346	,006
	Hotelling's Trace	,317	2,424	12,000	275,000	,005
	Roy's Largest Root	,233	5,525 ^c	4,000	95,000	,000
Q5	Pillai's Trace	,125	1,033	12,000	285,000	,419
	Wilks' Lambda	,878	1,034	12,000	246,346	,418
	Hotelling's Trace	,135	1,035	12,000	275,000	,417
	Roy's Largest Root	,104	2,476 ^c	4,000	95,000	,049
Q6	Pillai's Trace	,172	1,076	16,000	384,000	,376
	Wilks' Lambda	,838	1,062	16,000	284,757	,392
	Hotelling's Trace	,183	1,045	16,000	366,000	,408
	Roy's Largest Root	,084	2,018 ^c	4,000	96,000	,098
Q7	Pillai's Trace	,054	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Wilks' Lambda	,946	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Hotelling's Trace	,057	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Roy's Largest Root	,057	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
Q8	Pillai's Trace	,016	,192	8,000	188,000	,992
	Wilks' Lambda	,984	,191 ^b	8,000	186,000	,992
	Hotelling's Trace	,016	,189	8,000	184,000	,992
	Roy's Largest Root	,014	,325 ^c	4,000	94,000	,860
Q9	Pillai's Trace	,057	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Wilks' Lambda	,943	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Hotelling's Trace	,061	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Roy's Largest Root	,061	1,410 ^b	4,000	93,000	,237

a. Design: Intercept + Q1 + Q2 + Q3 + Q4 + Q5 + Q6 + Q7 + Q8 + Q9

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Πίνακας 18. c) Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Πρόθεση	5,799 ^a	23	,252	,702	,833
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	7,716 ^b	23	,335	1,073	,389
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	20,948 ^c	23	,911	1,324	,173
	Πραγματική Συμπεριφορά	13,860 ^d	23	,603	1,314	,180
Intercept	Πρόθεση	28,186	1	28,186	78,512	,000
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	35,197	1	35,197	112,569	,000
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	69,891	1	69,891	101,631	,000
	Πραγματική Συμπεριφορά	22,236	1	22,236	48,475	,000
Q1	Πρόθεση	,000	1	,000	,001	,974
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	,663	1	,663	2,120	,149
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	3,403	1	3,403	4,949	,028
	Πραγματική Συμπεριφορά	1,766	1	1,766	3,849	,053
Q2	Πρόθεση	,330	4	,083	,230	,921
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	,945	4	,236	,756	,557
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	2,410	4	,603	,876	,481
	Πραγματική Συμπεριφορά	3,559	4	,890	1,939	,110
Q3	Πρόθεση	1,068	4	,267	,743	,565
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	,515	4	,129	,412	,800
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	1,707	4	,427	,621	,649
	Πραγματική Συμπεριφορά	2,072	4	,518	1,129	,347
Q4	Πρόθεση	1,725	3	,575	1,601	,194
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	1,362	3	,454	1,452	,232
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	4,978	3	1,659	2,413	,071
	Πραγματική Συμπεριφορά	5,141	3	1,714	3,736	,014
Q5	Πρόθεση	,565	3	,188	,524	,667
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	1,247	3	,416	1,329	,270
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	3,100	3	1,033	1,502	,219
	Πραγματική Συμπεριφορά	1,437	3	,479	1,044	,377
Q6	Πρόθεση	1,188	4	,297	,827	,511
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	2,153	4	,538	1,721	,152
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	3,469	4	,867	1,261	,291
	Πραγματική Συμπεριφορά	1,419	4	,355	,773	,545
Q7	Πρόθεση	,524	1	,524	1,458	,230
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	1,339	1	1,339	4,281	,041
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	,010	1	,010	,015	,902
	Πραγματική Συμπεριφορά	,832	1	,832	1,814	,181
Q8	Πρόθεση	,243	2	,122	,339	,713
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	,093	2	,047	,149	,862
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	,173	2	,087	,126	,882
	Πραγματική Συμπεριφορά	,002	2	,001	,002	,998
Q9	Πρόθεση	,031	1	,031	,087	,769
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	,253	1	,253	,808	,371
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	1,008	1	1,008	1,466	,229
	Πραγματική Συμπεριφορά	1,150	1	1,150	2,506	,117
Error	Πρόθεση	34,464	96	,359		
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	30,016	96	,313		
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	66,019	96	,688		
	Πραγματική Συμπεριφορά	44,037	96	,459		
Total	Πρόθεση	476,000	120			
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	449,667	120			
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	1039,000	120			
	Πραγματική Συμπεριφορά	386,250	120			
Corrected Total	Πρόθεση	40,263	119			
	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	37,732	119			
	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	86,967	119			
	Πραγματική Συμπεριφορά	57,898	119			

a. R Squared = ,144 (Adjusted R Squared = -,061)

b. R Squared = ,204 (Adjusted R Squared = ,014)

c. R Squared = ,241 (Adjusted R Squared = ,059)

d. R Squared = ,239 (Adjusted R Squared = ,057)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εργασία αποσκοπεί στο να διερευνηθούν οι στάσεις, οι προθέσεις και η πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες. Σύμφωνα με την ιδεογραφική κατανόηση, τα θέματα που αναπτύχθηκαν παραπάνω αναφορικά με τις στάσεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ ως προς τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, τα οποία αποτελούν πολύπλευρο και δυναμικό ζήτημα που απαιτεί διαρκή διερεύνηση. Ακόμα, το πώς βιώνουν οι μαθητές τη σχολική διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα μαθησιακά αποτελέσματα τους (Mullins & Preyde, 2012). Η υποστήριξη και η παροχή των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη, για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.

Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε αν οι κοινωνικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας και ο τόπος εργασίας). Σκοπός της συλλογής των παραπάνω στάσεων και προθέσεων ήταν η συσχέτιση των απόψεων εκπαιδευτικών ΦΑ και ΠΣ. Μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στόχος της εργασίας είναι η κατανόηση των στάσεων για τις μη ορατές αναπηρίες και το αίσθημα επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ώστε να ανταπεξέλθουν στην διδασκαλία των παιδιών αυτών. Τέλος, διερευνήθηκε το αν οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι με τις μη ορατές αναπηρίες και αν η ευαισθητοποίηση είναι έμπρακτη ή μόνο θεωρητική.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου είναι μικρές προς μέτριες. Η χαμηλότερη συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου, ενώ η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ της στάσης και της πρόθεσης και ήταν στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν προήρθε τυχαία. Σύμφωνα με τη ΘΣΣ η πρόθεση προς μια συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και τη

στάση για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στη ΦΑ (Ajzen, 2002). Σημαντικές αλλά ασθενείς γραμμικές είναι και οι συσχετίσεις μεταξύ πρόθεσης και στάσης με την πραγματική συμπεριφορά. Οι παραπάνω συσχετίσεις φαίνεται να ταυτίζονται με εκείνες που έχουν εξαχθεί από τον Theodorakis και τους συνεργάτες του (1995), σύμφωνα με τις οποίες η στάση έχει υψηλή συσχέτιση με την πρόθεση. Τα ευρήματα της έρευνας δεν συνάδουν με τις συσχετίσεις της έρευνας των Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi και Darst (2006) σύμφωνα με τα οποία ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την πρόθεση αναφορικά με την παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και χωρίς στο μάθημα της ΦΑ στο τυπικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Δουλκερίδου (2011) υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της στάσης και της πραγματικής συμπεριφοράς, ενώ η στάση παρουσιάζει μικρότερη συσχέτιση με την πρόθεση.

Βασικός πυλώνας της ΘΣΣ είναι ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς, μαζί με την πρόθεση είναι τα δυο χαρακτηριστικά που οδηγούν στην εκδήλωση των πραγματικών συμπεριφορών. Αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και αποτελεί μια ισχυρή αφορμή, ώστε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όπως παρουσιάζεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις για τις μη ορατές αναπηρίες και τα άτομα που τις φέρουν είναι ελλιπής, ωστόσο υπάρχει ενδιαφέρον για βελτίωση. Το εύρημα αυτό είναι ενθαρρυντικό, μιας και η διαμόρφωση θετικών στάσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τα άτομα με μη ορατές αναπηρίες αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων που φέρουν αυτές.

Η περαιτέρω ανάλυση των στοιχείων της έρευνας, καταδεικνύει ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με ζητήματα ψυχικής υγείας και τις μορφές των μη ορατών αναπηριών είναι ελλιπείς ανεξαιρέτως τις ηλικίας και της εργασιακής τους εμπειρίας. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής γνωρίζουν ότι υπάρχουν αναπηρίες που είναι μη ορατές, αλλά εμμένουν στις γνωστές μορφές που

είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο αυτισμός. Φαίνεται να έχουν έλλειψη γνώσεων για τις υπόλοιπες μορφές μη ορατής αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που πάσχουν από αυτές. Από τα παραπάνω αλλά και από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες.

Σύμφωνα με την έρευνα των Brownlee και Carrington (2000) τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει θεωρητικά μαθήματα, αλλά και συνεδρίες με άτομα με εγκεφαλική παράλυση, βελτίωσαν σημαντικά τις στάσεις τους, όσον αφορά τη διδασκαλία τους σε μαθητές με αναπηρία. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχει ο Beattie και οι συνεργάτες του (1997) σε παλιότερη έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι στάσεις των ατόμων ήταν πιο θετικές σχετικά με την αναπηρία γενικά, όχι όμως και σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στην ένταξη τους στο τυπικό σχολείο. Παρόμοια αποτελέσματα εξήγαγε και η Martinez (2003), καθώς φοιτητές που παρακολούθησαν μάθημα ειδικής αγωγής δεν υπήρχε διαφοροποίηση στη στάση τους, σχετικά με την αναπηρία.

Παρά τις ελλειπείς γνώσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την Ε.Α και τις μη ορατές αναπηρίες συγκεκριμένα. Η πρόσληψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και ιατρικού προσωπικού θα βοηθούσε σε μεγάλο βαθμό το έργο των εκπαιδευτικών για την σχολική και κοινωνική ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες. Η ενίσχυση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων με τροποποιήσεις του χώρου ώστε να μπορούν να υποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες και τον εφοδιασμό με νέων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας είναι μερικές ακόμα προτάσεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για τη ενίσχυση της ετοιμότητας να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σχετικά επαρκής και φαίνεται να μην έχουν τη θεωρητική γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες για να υποστηρίξουν την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων, αυτό γίνεται αντιληπτό καθώς η ένταξη των μαθητών με αναπηρία γίνεται σε

συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ΠΣ. Στη διαμόρφωση των γνώσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφαίνεται να διαδραματίζει ρόλο η προϋπηρεσία, δηλαδή η εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Από την άλλη, η επιπλέον μόρφωση στην ειδική αγωγή δεν είχε ανάλογη επίδραση στη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής όπως και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση τους από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες. Η ακαδημαϊκή προετοιμασία αποτελεί έναν παράγοντα που έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό από την ακαδημαϊκή κοινότητα, αναφορικά με την επίδραση της για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες (Combs et al., 2010; Oh et al., 2010; Obrusnikova, 2008). Καλό είναι να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα για την επίδραση που μπορεί να έχει η ακαδημαϊκή προετοιμασία σχετικά με την τροποποίηση των στάσεων έπειτα από την παρεμβολή κάποιου προγράμματος, γεγονός που στην παρούσα εργασία δεν έλαβε μέρος. Η εν λόγω πρόταση είναι δυνατόν να συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων εάν υπάρχει θετική συσχέτιση με σκοπό τη διαμόρφωση ακαδημαϊκών προγραμμάτων με διαφορετικό περιεχόμενο και οργάνωση, συγκριτικά με αυτά που προετοιμάζουν τώρα τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Oh και των συνεργατών του (2010) έδειξαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής προετοιμασίας και της πρόθεσης. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχουν οι Ammah και Hodge (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών ΦΑ για την τροποποίηση της διδασκαλίας τους, ώστε να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι δυνατό να αποδυναμώσει την πρόθεση για να έχουν την επιθυμητή συμπεριφορά για την όσο δυνατόν πιο αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα αυτό. Συμπερασματικά, απαιτείται η πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών για τη συσχέτιση των παραγόντων της ΘΣΣ σε σχέση με την ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των μορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να υπάρξει η ανάλογη σχεδίαση και οργάνωση τους.

Το συμπέρασμα αυτό, το οποίο επιβεβαιώνει πλήθος αντίστοιχων συμπερασμάτων, εγείρει ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα των ενταξιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Η περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να διερευνηθούν οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Η διερεύνηση των παραπάνω είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών ΦΑ με άτομα με αναπηρίες δεν επίδρασε ή αλληλεπίδρασε με κανέναν από τους παράγοντες που εξετάστηκαν. Έρευνες που επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή, σχετικά με τις στάσεις (Ozer et al., 2010; Hutzler et al., 2005). Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες ωστόσο (Oh et al., 2010; Obrusnikova, 2008; Avramidis & Kalyva, 2007) η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία θεωρείται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της στάσης. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του Oh και των συνεργατών του (2010) η πρόβλεψη της πρόθεσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς εξαρτάται από την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με άτομα με αναπηρίες. Μέσα από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα για επιπλέον έρευνα σχετικά με την επίδραση που έχει η προηγούμενη εμπειρία που είναι δυνατό να προσφέρει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρέχει τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο, όσο και πρακτική εμπειρία, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα τα μετέπειτα επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό την όσο αποτελεσματικότερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών ΦΑ για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάπτυξη θετικής στάσης για τα Α.μεΑ αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Απαραίτητη είναι η ύπαρξη βούλησης για την ώθηση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο δημόσιο σχολικό πλαίσιο και είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα που θα αυξήσουν ή/και βελτιώσουν τις κοινωνικές επαφές μεταξύ όλων των μαθητών.

Η επιτυχία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης βασίζεται στη θετική στάση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας προς τα Α.μεΑ. Η εν λόγω εργασία αποτελεί μια απαρχή διερεύνησης των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες, η οποία όμως πραγματοποιήθηκε στο νομό Αττικής. Το δείγμα της παρούσας έρευνας, ενδεχομένως, δεν είναι αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού σε πανελλήνια βάση και είναι ανεπαρκές για να δημιουργηθεί μια πλήρη εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα. Μια πανελλαδική έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας θα μπορούσε να παρέχει μια σχετικά καλύτερη εικόνα για τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις μη ορατές αναπηρίες και τα άτομα που φέρουν αυτές.

Οι παράμετροι που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ορισμένοι και στην επίδραση τους στη διαμόρφωση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών προς τις μη ορατές αναπηρίες. Υπάρχουν και άλλες παράμετροι, όπως η μορφή της αναπηρίας, η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο των οικογενειών των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία είναι δυνατό να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας του φύλου στη συγκεκριμένη έρευνα είναι αδύνατον να ληφθεί υπόψη στην ανάλυση των δεδομένων, καθώς υπάρχει μεγάλη διαφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων ανάμεσα στα δυο φύλα, γεγονός που αποτελεί έναν

από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Η μη συνεξέταση ορισμένων παραμέτρων που μπορεί να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, διερεύνηση απαιτούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις μη ορατές αναπηρίες, για την κάθε μια ξεχωριστά προκειμένου να γίνουν φανερές οι εκπαιδευτικές ανάγκες που φέρουν αυτές. Επιπλέον, διερευνήθηκε ενδεχόμενη διαμεσολάβηση άλλων παραμέτρων, όπως η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει. Ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί ότι δεν μπορούν να πραγματοποιηθεί διερεύνηση για τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη στάση όσων έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής.

Η έρευνά έχει τους περιορισμούς κάθε ποσοτικής έρευνας που αποσκοπεί να διερευνήσει στάσεις και αντιλήψεις. Ενδεχομένως, ο συνδυασμός και άλλων τεχνικών όπως οι συνεντεύξεις, μπορεί να επιτρέψει εμβάθυνση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη των ατόμων με μη ορατές μορφές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ. Επιπλέον, ενδιαφέρον είναι να γίνει διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και των υπολοίπων βαθμίδων. Είναι σημαντικό τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες από μικρή ηλικία να λαμβάνουν μέρος σε έρευνες της ακαδημαϊκής κοινότητας, προκειμένου να τους δοθεί το βήμα του δημόσιου λόγου για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αναπηρία. Οι γονείς καλό είναι να αντιμετωπίζουν την ερευνητική διαδικασία με θετικό πρόσημο, με σκοπό να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ του οικογενειακού, του σχολικού περιβάλλοντος και της επιστημονικής κοινότητας. Τόσο τα παρόντα ευρήματα όσο και εκείνα που θα προκύψουν από μια επιπλέον διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες, είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τις ενέργειες που είναι αναγκαίες για την επιτυχή σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με μη ορατές αναπηρίες. Ελπίζοντας ότι αυτή η μελέτη θα συμβάλει στη βελτίωση της κατανόησης της βιωμένης εμπειρίας των αόρατων αναπηριών και θα παρέχει τόσο στα άτομα με όσο και χωρίς αναπηρίες στρατηγικές για τη διευκόλυνση ενός ανοιχτού και προσβάσιμου σχολικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Ajzen, I., & Fisbein, (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood Clifts. NJ: Prentice Hall.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary scholl teachers in riyadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 68(4),1403-1403.
- Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. Inside: Tripp, A., & Sherrill, C.: Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Ammah, J., & Hodge, S(2005). Secondary physical education teachers“ beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: a descriptive analysis. *The high schooll Journal*, 89(2), 40-54.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition (DMS-IV-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association. [Online]. Available at: <http://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890420249.dsm-iv-tr> (Accessed 14/04/2022).
- Arpentieva, M., Zalavina, T., Stepanova, G., Krasnoschechenko, I., Kirichkova, M. (2018). Psychological and pedagogical support for children’s and teenager’s self-development and education globalization. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (198). *Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society*. Atlantis Press.

- Association of Canadian Community Colleges. (2008). Pan-Canadian study of first year college students: Report 2 the characteristics and experience of aboriginal, disabled, immigrant and visible minority students. Catalogue No. HS28-119/2-2009E. Québec: Learning Policy Directorate, Strategic Policy and Research.
- Avissar, G., Reiter, S. and Leyser, Y. (2003). Principals views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals, *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), pp. 355–369.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20(2), pp. 193– 213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000b) Inclusion in action: an indepth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6, pp. 38–43.
- Baron, A., & Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beattie, J.R., Anderson, R.J., & Antonak, R.F. (1997). Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms. *Journal of Psychology*, 13(3), 245-259.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99-105.
- Carlson, A (2000). Phenomenology and outcome of subjects with early- and adult-onset psychotic mania, *The American Journal of Psychiatry*, 157(2), 213-219.
- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003) the impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Cazzoli, S., & Rose, R.A. (2010). Teacher's opinion toward inclusion of students with disabilities: analysis about different disabilities categories. *Proceedings*,

European congress of adapted physical activity, Jyväskylä, Finland, 6-8 May, adapted physical activity over life-span, 36.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). [Online]. Available at <http://www.cdc.gov/cfs/general/index.html> (Accessed 12/04/2022).

Coates, J., and P. Vickerman. (2010) Empowering Children with Special Educational Needs to Speak up: Experiences of Inclusive Physical Education. *Disability and Rehabilitation* 32 (18): 1517–1526. **Ανακτήθηκε:** <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHED153/4.%20CE%98%CE%95%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91%20%26%20CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%99%CE%91%20%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%97%CE%A3%20%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3/%CE%918.%20CE%95%CE%9D%CE%A3%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%A3%CE%97%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%9C%CE%95%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A0%CE%A4%CE%A5%CE%9E%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A7%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%A4%CE%97%20%CE%A6.%CE%91./8.%20Empowering%20children%20with%20special%20educational%20needs.pdf> **Τελευταία πρόσβαση:** 20/04/2022.

Cohen, L., Manion L. & Morrison K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Combs, S., Elliot, 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.

Cousins, M. & Smythe, M. (2003). Developmental coordination impairments in adulthood, *Human Movement Science*, 22, 433-459.

Dodenhoff, P. (2013). Disability within the UK is generally hidden from public view to an extent that disability is still pretty much invisible within modern society, *Disabled World Towards Tomorrow Blog*, 13 May. [Online]. Available at:

<http://www.disabled-world.com/disability/types/invisible/invisibility.php>

(Accessed 12/04/2022).

- Drotar, D. (2006). *Psychological Interventions in Childhood Chronic Illness*. Washington: American Psychological Association.
- DSM-V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition* (DMS- V). Washington: American Psychiatric Association.
- DSM-IV (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition* (DMS-IV). Washington: American Psychiatric Association.
- Dunchane, K.A., & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370–80.
- Dykens, M. (2000). Psychopathology in children with intellectual disability, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 407-41.
- Hall, (1994). A descriptive assessment of social relationship in integrated classrooms. *Journal of Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 103-111.
- Halm, A. (1974). Anorexia nervosa: demographic and clinical features in 94 cases, *Psychosom Med*, 36(1),18-24.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.
- Finke, E., McNaughton, D. B., & Dragerr, K.D.R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. (2003). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives *International Journal of Inclusive Education*.8 (1), 37-57.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (2001). The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sports sciences*. 19. 711-25. DOI: 10.1080/02640410152475847.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107- 112. In Tripp, A., & Sherrill, C. (1991).

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. In Tripp, A., & Sherrill, C. (1991).
- Holmes, D. (2005). *Embracing differences: Post-secondary education among aboriginal students, students with children and students with disabilities*. Montreal: The Canada Millennium Scholarship Foundation.
- Horne, M. (1985). Attitudes toward handicapped students: professional, peer, and parent reactions. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Holvand, C., Janis, I., & Kelley, H. (1953). *Communication and persuasion*. New haven, CT: Yale University Press.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Keller, B. (1985). Chronic and recurrent affective disorder. In D. Kemali & G. Racagni (eds.) *Chronic treatments in neuropsychiatry*. New York: Raven.
- Kodish, S., Kulinna, P.H., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. (2006). Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390-409.
- Kontou, M., Asproдини, A., Katartzi, E., & Evaggelinou, C. (1999). Physical Education students' attitudes toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Proceedings, 7th International Conference of Physical Education, Komotini 21-23 May, Athlisis and Society*, 22, 50.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kudláček, M., Sherrill, C., & Válková, H. (2002). Components/Indicators of Attitudes Toward Inclusion of Students with Physical Disabilities in PE in the ATIPDPE Instrument/Scale for Prospective Czech Physical Educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*, 32 (2), 35-39.
- Kugelmass, J. and Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4: 133-141. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>. Ζήκη

- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences*. New York: Harper.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lopes, K.A.T., Soares, A.A., da Silva, R.S., Pereira, V.D.F., da Silva, H.M., Lira, R.A., Lopes, C.L.T., & Silva, M.S.C. (2007). Inclusive physical education in public schools in the Brazilian state of Amazonas. *Sobuma Journal*, 12(1), 189-194.
- Lott, B. & Lott, A. (1960). The formation of positive attitudes toward group members. *Journal of abnormal and social psychology*, 61, 297-300.
- Martin, J. & Hodges –Kulinna, P. (2004) Self-Efficacy Theory and the Theory of Planned Behavior: Teaching Physically Active Physical Education Classes, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75:3, 288-297, DOI: 10.1080/02701367.2004.1060916
- Martinez, R.S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-493
- Matthews, C. & N. Harrington. (2000). Invisible disability. In *Handbook of communication and people with disabilities: Research and application*. LEA's communication series, ed. D. Braithwaite and T. Thompson, 405–421. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCreesh, N., Frost, S D.W., Seeley, J.,Katongole, J., Tarsh, M.N., Ndunguse, R., Jichi, F., Lunel, N. L., Maher, D.,Johnston, L. G., Sonnenberg, P., Copas, A.J., Hayes, R. J., White, R.G., (2012). Evaluation of Respondent-driven Sampling, *Epidemiology*: Volume 23 (1) - p 138-147.
- Moore, T. (2014) Can you always see a disability of course not as many disabilities are hidden or invisible disabilities, *Disabled World Towards Tomorrow Blog*, 14 January. [Online]. Available at: <http://www.disabled-world.com/disability/types/invisible/look-like.php> (Accessed 12/04/2022).
- Missiuna C, Rivard L, Bartlett D. (2003). Early identification and risk management of children with developmental coordination disorder. *Pediatr Phys Ther*. Spring;15(1):32-8. doi: 10.1097/01.PEP.0000051695.47004.BF.

- Mullins, L. & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society* 28 (2). DOI:28.10.1080/09687599.2012.752127.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and motor skills*, 106, 637-644.
- Oh, H.K., Rizzo, T.L., So, H., Chung, D.H., Park, S.J., & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labelled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 885-890.
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From Theory to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Ozer, D., Nalbant, S., Baran, F., Top, C.E., & Kaya, P. (2010). Secondary school physical education teachers' attitudes toward children with intellectual disability. Proceedings, European Congress of Adapted Physical Activity, Jyväskylä, Finland, 6-8 May, Adapted Physical Activity Over Life-Span, pp.154.
- Padeliadou, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards integration. *European journal of special needs education*, 12(3-3), 173-183.
- 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.
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York and London: Teachers College Press.
- Revie, G. & Larkin, D. (1993). Task-Specific Intervention with Children Reduces Movement Problems. *Adapted Physical Activity Quarterly*. (10)1, 29-41.
- Rizzo, T.R. (1983). *Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign.
- Rizzo, T.R. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.

- Rix, J. (2009). A model of simplification: The ways in which teachers simplify learning materials, *Educational Studies*, 87, pp. 94–97.
- Rose, D., Horne, S., Rose, L. & Hastings, P. (2004). Negative emotional reactions to challenging behaviour and staff burnout: Two replication studies, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 219-223.
- Rotheram, J. and Phinney, S. (1987). Ethnic behavior patterns as an aspect of identity. In S. Phinney and J. Rotheram (eds.) *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sherrill, C. (1993). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (4th ed.). Dubuque, IA: W.C. Brown & Benchmark.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (5th ed.). Dubuque, IA: WCB/McGraw-Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: mcgraw-hill companies.
- Shi, L., Shu, C.H. & Chancellor, C. (2012). Understanding leisure travel motivations of travelers with acquired mobility impairments. *Tourism Management*, 31(1), 228-231.
- Simons, H., & Kalogeropoulos, K. (2005). Attitudes of primary physical education teachers towards teaching pupils with disabilities. *International Journal of Child & Family Welfare*, 2(3), 114-126.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C.M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Stepanova, G.. (2019). *Inclusive Education And Society*. 977-985. **Ανακτήθηκε:** [\(PDF\) Εκπαίδευση και κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς \(researchgate.net\)](#).
Τελευταία Πρόσβαση: 8/05/2022.
- Strauss, C. & Last, G. (1993). `Social and simple phobias in children, *Journal of anxiety Disorders*, 7, pp. 141-152.
- Taormina- Weiss, W. (2012). Information regarding etiquette and manners when referring to or relating to persons with invisible disabilities, *Disabled World*

- Towards Tomorrow Blog*. [Online]. Available at: <http://www.disabled-world.com/disability/types/invisible/manners.php> (Accessed 12/04/2022).
- 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.
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: A test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor Skills*, 74(2), 371-379.
- Tsorbatzoudis, H. (2005). Evaluation of a planned behavior theory based intervention programme to promote healthy eating. *Perceptual and motor skills*, 101, 587-604.
- Tsorbatzoudis, H., & Emmanouilidou, M. (2005). Predicting moral behavior in physical education classes: an application of the theory of planned behavior. *Perceptual and motor skills*, 100, 1055-1065.
- United Nations (2013) *Σύμβαση του Ο.Η.Ε για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο* **Ανακτήθηκε:** <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> **Τελευταία πρόσβαση:** 7/07/2022.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Vasantha Raju N., & Harinarayana, N.S. (2016). Online survey tools: A case study of Google Forms. Paper presented at the National Conference on "Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore
- Vassey, W. (1995). Social anxiety disorders. In A. Eisen, C. Kearney & C. Schaefer (eds.) *Clinical handbook of anxiety disorders in children and adolescents*, 131- 168. Northvale: Jason Aronson.
- Yan, Z. & Sin, K. (2013). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analyzed from the viewpoint of the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. **Ανακτήθηκε:** [\(PDF\) Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analyzed from the viewpoint of the Theory of Planned Behaviour \(researchgate.net\)](#). **Τελευταία Πρόσβαση:** 08/05/2022.

Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C Newnes, and N. Radcliffe (eds.) *Making and breaking children's lives*, pp.115-122. Ross-on-Wye: PCCCS Books.

World Health Organization (WHO) (2010) *World Health Report on Disability*.

Available at

[:https://www.researchgate.net/publication/282877201_World_Report_on_Disability_WHO](https://www.researchgate.net/publication/282877201_World_Report_on_Disability_WHO) Τελευταία πρόσβαση: 7/07/2022.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. & Γαβριηλίδου, Ε. (2003) *Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο*.

Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σουμάκη, Ε. (2013). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων, *Ψυχιατρική*, 23 (1), 13-14.

Αρνίδου, Κ., Βουρτσάκη, Ε., Καραγεωργίου, Ε., Κωνσταντίνου, Κ., Παπαδόπουλος, Δ., Τρώντσιου, Ε., Τσιλικίδης, Ε., Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (2006). *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ.) και οι Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών/Μελετών

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

Βλάχου, Α. (2014). Παιδαγωγική της Ένταξης. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Εαρινό Εξάμηνο 2014-2015. Βόλος.

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Ε. (2000). Εκπαιδευτικές πρακτικές- Ανάλυση έργου. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μενεκ
- Δόικου, Μ. (2006) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41,93–116.
- Δουλκερίδου, Α. (2011). Αξιολόγηση της στάσης και των πιστεύω των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς το εκπαιδευτικό υλικό \diamond: εμπειρική μελέτη σε σχολεία ένταξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διδακτορική διατριβή Α.Π.Θ. ΤΕΦΑΑ Σερρών*.
- Δουλκερίδου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Μουρατίδου, Α., & Παναγιώτου, Α. (2010). Στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής και ολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 48,29-44.
- Δραγώνα, Θ. (2006) Αλλαγές στις παραδοσιακές ταυτότητες των φύλων είναι αλλαγές στις ηγεμονικές πρακτικές, *Ελευθεροτυπία*, 16 Μαΐου.
- Δράκος, Δ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ελληνούδης, Θ., Κουρτέσης, Θ., Κυπαρίσσης, Μ. & Παπαλεξοπούλου, Ν. (2008). Κινητική Αδεξιότητα σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών- Μια Επιδημιολογική μελέτη, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(3), 280-289.
- Ευαγγελινού, Χ. (2002). Στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και αθλητισμός: Η συμβολή της Φυσικής Αγωγής. Στο *Παραολυμπιακοί Αγώνες-Από το 1960 στο 2004. Οργανωτική Επιτροπή Ολυμπιακών Αγώνων ΑΘΗΝΑ 2004*.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). Νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο*.

- Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας: Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαμπέλης, Λ (2008) Έρευνα στην εκπαίδευση: η αναγκαιότητα της και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ως εργαλείο προβληματισμού, *Πρακτικά διημερίδων, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 20-21 Μαΐου, Αθήνα. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10795/106> (Ανακτήθηκε 12/04/2022).
- Ζήκα, Ε. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1671640/theFile>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους- Μια σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, σ.σ. 29-43. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ήμελλου, Όλγα (2011). Διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 167, σ. 18-35.
- Ιάτωρ (2012). Διατροφή και Παιδικός Σακχαρώδης Διαβήτης τύπου 1, *Ιάτωρ Διαδικτυακό Ιατρικό Περιοδικό*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.iator.gr/2012/01/15/diatrofi-kai-paidikos-sakxarodis-diabetes-tyrou-1-iator/> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλατζής, Κ. (2011). Ο Σακχαρώδης Διαβήτης στα παιδιά, *Ιάτωρ Διαδικτυακό Ιατρικό Περιοδικό*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.iator.gr/2011/11/28/o-sakxarodis-diabetes-sta-paidia-iator/> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής. Μια διδακτική. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σ.σ. 65-85.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταλά, Α., Τζίβα-Κωσταλά, Β., Καρώ, Σ, Αθανασίου, Δ., Κουρτέσης, Θ. (2008). *Πιλοτική Αξιολόγηση της γνώσης Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού*. 16^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β' τόμος, 2, 4-25.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2010). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, σ.σ. 699-706, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 12 – 14 Μαΐου, Ρέθυμνο. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16> (Ανακτήθηκε 12/04/2022).
- Λαμπροπούλου, Β. (2004) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*. ΕΠΕ.Α.ΕΚ Ι: Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (Α.ΜΕΑ.) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-depps-eeeeek.pdf> (Ανακτήθηκε στις 7/07/2022).

- Μακράκης Β. Γ. (2005) Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη. Εκδόσεις Gutenberg - Γιώργος & Κώστας.
- Μενεξές, Γ. (2002). Ανάλυση ισχύος των στατιστικών ελέγχων: μια πρώτη προσέγγιση. *Πρακτικά, 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Στατιστικής*, Β' Τόμος (σσ. 481-490). Ιωάννινα: Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο.
- Μοσχοβάκη, Α. (2013). Χρόνια Κόπωση: Ποιος είναι ο ρόλος της εναλλακτικής ιατρικής. Ποιες είναι οι σημαντικότερες εναλλακτικές ιατρικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με καλά αποτελέσματα στην περίπτωση του συνδρόμου χρόνιας κόπωσης, *Ιatronet*, 27 Σεπτεμβρίου. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.iatronet.gr/ygeia/enallaktikes-therapeies/article/23833/xronia-kopwsi-poios-einai-o-rolos-tis-enallaktikis-iatrikis.html> (Ανακτήθηκε στις 14/0/2022).
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13 – ασκήσεις με Download*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 4074/2012 - ΦΕΚ 88/Α/11-4-2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. **Ανακτήθηκε από:** <https://www.e-nomothesia.gr/diethneis-suntheke/nomos-4074-2012-fek-88a-11-4-2012.html> **Τελευταία Πρόσβαση:** 7/07/2022.
- Ντεροούλου-Ντέρου, Ε. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.), *Άτομα με Ειδικές ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής. [Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου] 25 Απριλίου 2004.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2001). *Περιγραφική Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2011). Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, 8 – 10 Οκτωβρίου, Αθήνα. [Διαδίκτυο]. **Ανακτήθηκε από:** <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91->

[Κακα%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf](#)

Τελευταία Πρόσβαση 12/04/2022).

- Παπανής, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή II*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαστάμος, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η Προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμιαεκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική Προσέγγιση.Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΙ ΑΦΟΙ.
- Ρήγα, Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπ (1) (PDF) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση. **Διαθέσιμο στο:** https://www.researchgate.net/publication/327755148_O_rolos_tou_ekpaideutikou_tes_paralleles_sterixes_sten_proscholike_ekpaideuse Τελευταία Πρόσβαση 8/07/2022.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες- Νοητική Υστέρηση-Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρηγόπουλος, Δ. (2013). Πως θεραπεύεται ο παιδικός διαβήτης τύπου 2, *Ιατρικά Νέα, Smart Health Blog*, 8 Φεβρουαρίου. [Διαδίκτυο]. **Ανακτήθηκε από** <http://www.smarthealth.gr/1483> **Τελευταία Πρόσβαση** 12/04/2022.
- Ρόντος, Κ. και Παπάνης, Ε. (2007) Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολόγιου. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. [Διαδίκτυο]. **Ανακτήθηκε από**

<http://www.esaea.gr/publications/books-studies/495-ekpaideytiko-egxeiridio-no-3-ekpaideysi-kai-anapiria-toy-spyridona-georgioy-soyli> **Τελευταία**

Πρόσβαση 12/04/2022.

Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυριανόπουλος, Σ. (2007). Κυρίαρχος ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στη διαμόρφωση τη στάση της Ελληνικής Κοινωνίας, για τα άτομα με αναπηρίες, *Ισοτιμία, Πανελλαδικός Σύνδεσμος Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.pasipka.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&resrc=181&cnode=43> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

Σακελλαρίου, Μ., Στρατή, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση. **Ανακτήθηκε:** https://www.researchgate.net/publication/327755148_O_rolos_tou_ekpaideutikou_tes_paralleles_sterixes_sten_proscholike_ekpaideuse. Τελευταία **Πρόσβαση:** 9/07/2022.

Συνθήκη της Νίκαιας (2000), **Ανακτήθηκε:** https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/el_nice.pdf. **Τελευταία πρόσβαση:** 7/07/2022.

Συριγού - Παπαβασιλείου, Α. & Νικολάου- Παπαναγιώτου, Α. (2013). Παιδική επιληψία: τα πάντα με δυο λόγια, *Ιάτωρ Διαδικτυακό Ιατρικό Περιοδικό*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.iator.gr/2013/02/27/epilipsia-paidiki/> (Ανακτήθηκε στις /04/2022).

Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ. & Φωστηρόπουλος, Κ. (2009) *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/evniki/ergasies%20didaskaliou/eniologiki%20aposafinisi%20ton%20oron%20ensomatosi.pdf> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

Τσουνάκης, Σ. (2001). Σύνδρομο Χρόνιας Κόπωσης: Μήπως δεν φταίει μόνο η δουλειά, *Σώμα, in.gr*, 1 Νοεμβρίου. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο:

<http://health.in.gr/body/news/article/?aid=1231085227> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2010). *ICD-10 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (2008): Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας Δέκατη Αναθεώρηση Τόμος 1: Κατάλογος Κωδικών*. Τεύχος Α. Αθήνα: Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Γενεύη, Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο: <http://www.eopyy.gov.gr/%CE%88%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B1%20%CE%95%CE%9F%CE%A0%CE%A5%CE%A5/%CE%9D%CE%AD%CE%B1%20-%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20-%20%CE%94%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%B1%20%CE%A4%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85/ICD-10%20%CE%88%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7%202008%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%201%20-%20%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82%20%CE%92b.pdf> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

Χαλβατσιώτης, Π & Υφαντόπουλος, Ι. (2012). «Καμπανάκι» για τον παιδικό διαβήτη, *Ιάτωρ Διαδικτυακό Ιατρικό Περιοδικό*. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο <http://www.iator.gr/2012/05/27/kabanaki-gia-ton-paidiko-diabete/> (Ανακτήθηκε στις 12/04/2022).

Χριστιανόπουλος, Κ. (2012). *Κλινικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικής Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Wenar, C. & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από την βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας με θέμα: "**Απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών με μη ορατές αναπηρίες**", παρακαλώ συμπληρώστε προσεκτικά το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να διαπιστωθούν οι κοινωνικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις μη ορατές αναπηρίες, ποιες είναι αυτές, πως αντιμετωπίζονται οι μαθητές με μη ορατές αναπηρίες, καθώς και ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και κανένα προσωπικό στοιχείο δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας

Οδηγίες: Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις υπογραμμίζοντας τις απαντήσεις σας.

1.Φύλο	1 Άνδρας	2 Γυναίκα			
2.Έτη υπηρεσίας	1 1-5 έτη	2 6-10έτη	3 11-15 έτη	4 16-20 έτη	5 21 έτη
3. Ηλικία	1 25-30 ετών	2 30-35 ετών	3 35-45 ετών	4 45-55 ετών	5 56-65ετών
4. Βασικές σπουδές	1 Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	2 Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	3 Πτυχίο ΤΕΦΑΑ/Σ ΕΦΑΑ	4 Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής	
5 Άλλες σπουδές	1 Μαράσλειο Διδασκαλείο	2 Δεύτερο πτυχίο.	3 Μεταπτυχι ακές σπουδές	4 Μεταπτυχι ακές σπουδές Β' κύκλου (Διδακτορι κό	5 Άλλο

				δίπλωμα).	
6. Επιμόρφωση	1 ΣΕΛΔΕ	2 ΠΕΚ	3 ΑΕΙ	4 ΤΕΙ	5 Άλλού.
7. Υπηρεείτε ως:	1 Μόνιμος/η Εκπαιδευτικός	2 Αναπληρωτής /τρια Εκπαιδευτικός			
8. Τύπος σχολείου	1 Συμβατικό	2 Ειδικό Σχολείο	3 Ολοήμερο		
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	1 Ναι	2 Όχι			
10. Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι χρήζουν τη συμβολή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης;	1 Επιληψία.	2 Χρόνια κόπωση.	3 Διαβήτης.	4 Αυτισμός.	5 Αγοροφοβία/κοινωνική ή φοβία
11. Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι χρήζουν τη συμβολή εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης;	1 Διπολική διαταραχή	2 Παιδιά με υψηλή ευφυΐα.	3 Μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως 2η γλώσσα.	4 Διαταραχή κινητικού συντονισμού.	5 Διαταραχές διατροφής (βουλιμία, ανορεξία)
12. Έχετε ή είχατε μαθητή με αναπηρία στην τάξη σας; Εάν ναι, απαντήστε στις ερωτήσεις 12-14.	1 Ναι	2 Όχι			
13. Τι είδους αναπηρία είχαν οι μαθητές με τους οποίους έχετε εργαστεί;	1 Κινητική	2 Νοητική	3 Συναισθηματική	4 Ψυχική	5 Δεν γνωρίζω
14. Ο μαθητής με αναπηρία συμμετέχει/συμμετείχε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	1 Συνέχεια	2	3	4	5 Ποτέ
15. Αν είστε εκπαιδευτικός ΦΑ, πόσο συχνά παρευρίσκεται στο μάθημα σας, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;	1 Συνέχεια	2	3	4	5 Ποτέ

16. Αν είστε εκπαιδευτικός ΠΣ, πόσο συχνά παρευρίσκεστε στο μάθημα της ΦΑ;	1 Συνέχεια	2	3	4	5 Ποτέ
17. Σε ποιους τομείς προβήκατε σε προσαρμογές για τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	1 Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός	2 Μέθοδος Διδασκαλίας	3 Ετήσιος Σχεδιασμός		
18. Η προσαρμογή έγινε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ή τον εκπαιδευτικό ΠΣ αντίστοιχα;	1 Ναι	2 Όχι			
19. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα Ειδικής Αγωγής/Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;	1 Ναι	2 Όχι			
20. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής/Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;	1 Ναι	2 Όχι			
21. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες	1 Καθόλου	2 Καλή	3	4	5 Πάρα Πολύ καλή
22. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξεις σε άτομα με αναπηρία;	1 Καθόλου	2	3	4	5 Πάρα Πολύ
23. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές	1	2	3	4	5

αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι	Ανώφελη				Ωφέλιμη
24. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι :	1 Δύσκολη	2	3	4	5 Εύκολη
25. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1 Ασήμαντη	2	3	4	5 Σημαντική
26. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1 Δυσάρεστη	2	3	4	5 Ευχάριστη
27. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1 Καλή	2	3	4	5 Κακή
28. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι	1 Χρήσιμη	2	3	4	5 Άχρηστη
29. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;	1 Πολύ απίθανο	2	3	4	5 Πολύ Πιθανό
30. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;	1 Πολύ Απίθανο	2	3	4	5 Πολύ Πιθανό
31. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ,	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2	3	4	5 Συμφωνώ Απόλυτα

ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή στο μάθημα των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;

31. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ (μπάλες, σχοινάκια, καλάθια κλπ.), σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα, ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2	3	4	5 Συμφωνώ Απόλυτα
Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας (οι μαθητές δουλεύουν με βοηθό), ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2	3	4	5 Συμφωνώ Απόλυτα

Σας ευχαριστώ!

Παράρτημα 2

Μ.Ο. και τα μετρά διασποράς των 16 ερωτήσεων Likert

	Descriptive Statistics					Descriptive Statistics			
	N	Mean		Std. Deviation		N	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic		Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
14. Ο μαθητής με αναπηρία συμμετέχει/συμμετείχε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;	120	2,39	,111	1,218	28. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι	120	1,38	,068	,747
15. Αν είστε εκπαιδευτικός ΦΑ, πόσο συχνά παρευρίσκεται στο μάθημα σας, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης;	76	3,28	,161	1,401	29. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;	120	1,54	,089	,978
16. Αν είστε εκπαιδευτικός ΠΣ, πόσο συχνά παρευρίσκεστε στο μάθημα της ΦΑ;	75	2,99	,152	1,320	30. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;	120	2,43	,078	,857
21. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;	120	2,92	,085	,931	31. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	120	1,74	,068	,750
22. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξετε σε άτομα με αναπηρία;	120	2,72	,087	,954	32. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;	120	1,70	,074	,805
23. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	120	1,39	,066	,725	33. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	120	1,61	,068	,748
24. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	120	3,18	,092	1,010	Πρόθεση	120	1,90556	,053099	,581674
25. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	120	1,34	,068	,750	Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά	120	1,85278	,051404	,563098
26. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	120	2,03	,090	,987	Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	120	2,81667	,078039	,854876
27. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	120	1,79	,084	,925	Πραγματική Συμπεριφορά	120	1,65417	,063675	,697522
					Valid N (listwise)	42			

Κωδικοποίηση δημογραφικών παραμέτρων

1. Φύλο	Τιμή	5. Άλλες σπουδές	Τιμή
Άνδρας	1	Μαράσλειο Διδασκαλείο	1
Γυναίκα	2	Δεύτερο πτυχίο.	2
2. Έτη υπηρεσίας	Τιμή	Μεταπτυχιακές σπουδές	3
<5	1	Διδακτορικό δίπλωμα	4
5-10	2	6. Επιμόρφωση	Τιμή
11-15	3	ΣΕΛΔΕ	1
16-20	4	ΠΕΚ	2
>21	5	ΑΕΙ	3
3. Ηλικία	Τιμή	ΤΕΙ	4
25-30 ετών	1	Αλλού	5
31-35 ετών	2	7. Υπηρετείτε ως:	Τιμή
36-45 ετών	3	Μόνιμος /η Εκπαιδευτικός	1
46-55 ετών	4	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	2
56-65ετών	5	8. Τύπος σχολείου	Τιμή
4. Βασικές σπουδές	Τιμή	Συμβατικό	1
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	1	Ολοήμερο	2
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	2	Ειδικό Σχολείο	3
Πτυχίο ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ	3	9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	Τιμή
Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής	4	Ναι	1
		Όχι	2

Δεπτομέρειες ανάλυσης παραγόντων - Factor Analysis

Total Variance Explained

Component	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	3,646	28,044	28,044	3,646	28,044	28,044	2,635	20,267	20,267
2	1,997	15,358	43,402	1,997	15,358	43,402	2,052	15,787	36,054
3	1,548	11,909	55,311	1,548	11,909	55,311	1,805	13,881	49,936
4	1,020	7,848	63,158	1,020	7,848	63,158	1,719	13,223	63,158
5	,975	7,502	70,660						
6	,776	5,973	76,633						
7	,723	5,559	82,192						
8	,567	4,364	86,556						
9	,504	3,875	90,430						
10	,423	3,251	93,681						
11	,304	2,338	96,020						
12	,268	2,059	98,079						
13	,250	1,921	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,762	,524	,110	,364
2	-,202	-,211	,830	,475
3	-,309	,712	,389	-,496
4	-,532	,417	-,384	,629

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Communalities

	Initial	Extraction
21. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;	1,000	,753
22. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξετε σε άτομα με αναπηρία;	1,000	,834
23. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1,000	,629
24. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1,000	,598
25. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1,000	,751
26. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1,000	,577
27. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	1,000	,589
28. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι	1,000	,730
29. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;	1,000	,293
30. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;	1,000	,561
31. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	1,000	,420
32. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;	1,000	,695
33. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	1,000	,783

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
21. Πως εκτιμάτε την εκπαιδευτική σας προετοιμασία που σας καθιστά ικανό να διδάξετε σε άτομα με μη ορατές αναπηρίες;	,083	,045	,856	,107
22. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να διδάξετε σε άτομα με αναπηρία;	-,040	-,016	,912	,025
23. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	,764	,184	,097	-,034
24. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	-,010	-,245	,147	,718
25. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	,854	,088	-,047	,107
26. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	,467	-,024	,090	,592
27. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι:	,301	,236	-,161	,646
28. Η ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι	,781	,202	-,033	,279
29. Θέλετε να εντάξετε τους μαθητές με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ΦΑ ή ΠΣ αντίστοιχα;	,457	,287	-,035	,023
30. Πόσο νομίζετε ότι μπορείτε να ελέγξετε την ένταξη των μαθητών με μη ορατή αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ;	-,170	,322	,385	,529
31. Ποια είναι η προσδοκία σας, για την προσαρμογή του περιεχομένου μαθήματος της ΦΑ στις ανάγκες των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	,303	,531	,126	,172
32. Είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο εξοπλισμός του μαθήματος της ΦΑ ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών με μη ορατή αναπηρία;	,142	,806	-,067	-,144
33. Είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί το στυλ της αμοιβαίας διδασκαλίας ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες;	,212	,856	,052	,046

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

MANOVA

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
1. Φύλο	1	Άνδρας	41
	2	Γυναίκα	79
2. Έτη υπηρεσίας	1	<5	29
	2	5-10	28
	3	11-15	22
	4	16-20	23
	5	>21	18
3. Ηλικία	1	25-30 ετών	31
	2	31-35 ετών	32
	3	36-45 ετών	28
	4	46-55 ετών	21
	5	56-65ετών	8
4. Βασικές σπουδές	1	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	10
	2	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	50
	3	Πτυχίο ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑ Α	50
	4	Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής	10
5. Άλλες σπουδές	1	Μαράσλειο Διδασκαλείο	5
	2	Δεύτερο πτυχίο.	18
	3	Μεταπτυχιακέ ς σπουδές	95
	4	Διδακτορικό δίπλωμα	2
6. Επιμόρφωση	1	ΣΕ/ΔΕ	2
	2	ΠΕΚ	13
	3	ΑΕΙ	85
	4	ΤΕΙ	4
	5	Άλλού	16
7. Υπηρετείτε ως:	1	Μόνιμος /η Εκπαιδευτικό ς	45
	2	Αναπληρωτής/ τρια Εκπαιδευτικό ς	75
8. Τύπος σχολείου	1	Συμβατικό	44
	2	Ολοήμερο	73
	3	Ειδικό Σχολείο	3
9. Υπάρχει Τμήμα Ένταξης στο σχολείο που υπηρετείτε;	1	Ναι	84
	2	Όχι	36

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,695	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Wilks' Lambda	,305	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Hotelling's Trace	2,280	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
	Roy's Largest Root	2,280	53,003 ^b	4,000	93,000	,000
Q1	Pillai's Trace	,114	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Wilks' Lambda	,886	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Hotelling's Trace	,128	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
	Roy's Largest Root	,128	2,977 ^b	4,000	93,000	,023
Q2	Pillai's Trace	,142	,882	16,000	384,000	,591
	Wilks' Lambda	,862	,887	16,000	284,757	,585
	Hotelling's Trace	,156	,892	16,000	366,000	,579
	Roy's Largest Root	,124	2,969 ^c	4,000	96,000	,023
Q3	Pillai's Trace	,125	,773	16,000	384,000	,716
	Wilks' Lambda	,879	,768	16,000	284,757	,721
	Hotelling's Trace	,134	,764	16,000	366,000	,727
	Roy's Largest Root	,092	2,201 ^c	4,000	96,000	,075
Q4	Pillai's Trace	,268	2,329	12,000	285,000	,007
	Wilks' Lambda	,747	2,387	12,000	246,346	,006
	Hotelling's Trace	,317	2,424	12,000	275,000	,005
	Roy's Largest Root	,233	5,525 ^c	4,000	95,000	,000
Q5	Pillai's Trace	,125	1,033	12,000	285,000	,419
	Wilks' Lambda	,878	1,034	12,000	246,346	,418
	Hotelling's Trace	,135	1,035	12,000	275,000	,417
	Roy's Largest Root	,104	2,476 ^c	4,000	95,000	,049
Q6	Pillai's Trace	,172	1,076	16,000	384,000	,376
	Wilks' Lambda	,838	1,062	16,000	284,757	,392
	Hotelling's Trace	,183	1,045	16,000	366,000	,408
	Roy's Largest Root	,084	2,018 ^c	4,000	96,000	,098
Q7	Pillai's Trace	,054	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Wilks' Lambda	,946	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Hotelling's Trace	,057	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
	Roy's Largest Root	,057	1,317 ^b	4,000	93,000	,270
Q8	Pillai's Trace	,016	,192	8,000	188,000	,992
	Wilks' Lambda	,984	,191 ^b	8,000	186,000	,992
	Hotelling's Trace	,016	,189	8,000	184,000	,992
	Roy's Largest Root	,014	,325 ^c	4,000	94,000	,860
Q9	Pillai's Trace	,057	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Wilks' Lambda	,943	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Hotelling's Trace	,061	1,410 ^b	4,000	93,000	,237
	Roy's Largest Root	,061	1,410 ^b	4,000	93,000	,237

a. Design: Intercept + Q1 + Q2 + Q3 + Q4 + Q5 + Q6 + Q7 + Q8 + Q9

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.