

ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

του Μπαλτούμα Απόστολου

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
(2023)

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Παπαδόπουλος Ανδρέας, μέλος Ε.Ε.Π.
2. Μέλος: Χατζηγιάννη Ευθαλία, Καθηγήτρια
3. Μέλος: Καπρίνης Στυλιανός, μέλος Ε.Ε.Π.

Copyright © Μπαλτούμας Απόστολος, 2023

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

Μπαλτούμας Απόστολος: Εμπόδια και διευκολυντές για την Προσαρμοσμένη Φυσική

Αγωγή: Απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

(Με την επίβλεψη του κ. Παπαδόπουλου Ανδρέα).

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σχετικά με τα εμπόδια και τους διευκολυντές στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Για την διεξαγωγή του ερευνητικού σχεδιασμού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με στόχο την αναλυτικότερη και εις βάθος κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Στο δείγμα της έρευνας πήραν μέρος δώδεκα εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής οι οποίοι εργάζονταν σε Ειδικά Σχολεία του δημόσιου τομέα. Η έρευνα εστίασε σε όλους τους πιθανούς παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν και να βιώσουν τα οφέλη που προκύπτουν από μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στις εγκαταστάσεις του σχολείου, στην υλικοτεχνική υποδομή και στον εξοπλισμό που τους παρέχετε προκειμένου να προσαρμόσουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τους στόχους του, στις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Θεωρούν ότι τα σχολικά κτίρια είναι προσβάσιμα, ωστόσο, η έλλειψη επιχορηγήσεων δυσχεραίνει το έργο τους. Επίσης, η υποστήριξη της οικογένειας κρίνεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή σε συνδυασμό με τη συνεχή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Λέξεις-κλειδιά: Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, εμπόδια και διευκολυντές, παιδιά με αναπηρίες.

ABSTRACT

Baltoumas Apostolis: Barriers and Facilitators for Adapted Physical Education: Physical educators' perspectives.

(Under the supervision of Mr. Papadopoulos Andrea).

The purpose of the thesis was to investigate the views of Physical Education teachers on the barriers and facilitators to Adapted Physical Education in Special Education and Special Education School Units (SMEAE). To carry out the research design of the work, the semi-structured interview was used with the aim of a more detailed and in-depth understanding of the opinions of the teachers. Twelve Physical Education teachers who worked in Special Schools in the public sector took part in the research sample. The research focused on all possible factors that may influence PE teachers to enable students with disabilities to participate and experience the benefits of PE lessons. As it emerged from the results of the research, teachers pay attention to the school facilities, the logistical infrastructure and the equipment provided to them in order to adapt the Physical Education lesson to the capabilities and needs of children with disabilities. In particular, the results of the survey show that most teachers believe that the school buildings are accessible, however, the lack of grants makes their work difficult. Also, the support of the family in combination with the continuous training of the educational staff is judged as important factor for the Adapted Physical Education.

Keywords: *Adapted Physical Education, barriers and facilitators, children with disabilities.*

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ανδρέα Παπαδόπουλο για την υποστήριξη και τις συμβουλές που στην εκπόνηση. Έπειτα, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους συναδέλφους μου για τη βοήθειά τους.

Αφιερώσεις

Στην οικογένεια μου, για την υπομονή και τη στήριξή της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | ii |
| ABSTRACT | iv |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | ix |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι..... | 1 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 1 |
| 1.1 Η Φυσική Αγωγή στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης..... | 3 |
| 1.2 Ο Προσδιορισμός και η οριοθέτηση του προβλήματος | 5 |
| 1.3 Ο Σκοπός της έρευνας | 8 |
| 1.4 Τα Ερευνητικά ερωτήματα..... | 8 |
| 1.5 Οριοθετήσεις - Περιορισμοί..... | 9 |
| 1.6 Ορισμοί- Λειτουργικοί ορισμοί..... | 9 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. | 11 |
| ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ..... | 11 |
| 2.1 Αναπηρία και Φυσική Δραστηριότητα..... | 11 |
| 2.2 Ένταξη και Συμπερίληψη..... | 13 |
| 2.3 Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή..... | 14 |
| 2.4 Εμπόδια και Διευκολυντές | 16 |
| 2.4.1 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση διανοητικής αναπηρίας | 18 |
| 2.4.2 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση φυσικών αναπηριών..... | 19 |
| 2.4.3 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση αναπτυξιακών αναπηριών..... | 22 |
| 2.4.4 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση κάθε είδους αναπηρίας..... | 24 |
| 2.5 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση..... | 26 |
| 2.5.1 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο | 26 |
| 2.5.2 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό | 27 |
| 2.5.3 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Γυμνάσιο..... | 28 |
| 2.5.4 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Λύκειο | 30 |
| 2.6 Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στην Ευρώπη..... | 30 |

| | |
|---|----|
| 2.7 Ο εκπαιδευτικός Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής | 35 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ..... | 38 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ | 38 |
| 3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 38 |
| 3.2 Ερευνητική προσέγγιση..... | 38 |
| 3.3 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων | 39 |
| 3.4 Δείγμα της έρευνας..... | 40 |
| 3.5 Διεξαγωγή της έρευνας..... | 42 |
| 3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας | 42 |
| 3.7 Ανάλυση των δεδομένων..... | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV..... | 44 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 44 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ V | 54 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 54 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 58 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. | |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|--|----|
| Πίνακας 3.1: Ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα | 41 |
| Πίνακας 4.1: Ερωτήματα Α' και θέματα ανάλυσης του Α' άξονα..... | 44 |
| Πίνακας 4.2: Ερωτήματα Β' και θέματα ανάλυσης του Β' άξονα | 46 |
| Πίνακας 4.3: Ερωτήματα Γ' και θέματα ανάλυσης του Γ' άξονα | 48 |
| Πίνακας 4.4: Ερωτήματα Δ' και θέματα ανάλυσης του Δ' άξονα..... | 51 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παγκόσμιες εκτιμήσεις, δείχνουν ότι ο αριθμός των παιδιών με αναπηρίες υπολογίζεται σε σχεδόν 240 εκατομμύρια, ενώ βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες, όσον αφορά τα περισσότερα μέτρα της παιδικής ευημερίας (UNICEF, 2021). Η αναπηρία μπορεί να κατανοηθεί και να οριστεί διαφορετικά, ανάλογα με τα θεωρητικά μοντέλα. Γενικά, υπάρχουν δύο μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας που είναι εξέχοντα στη σύγχρονη κοινωνία και στη βιβλιογραφία, το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο (Haeghele & Hodge, 2016). Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία είναι μια βλάβη της λειτουργίας και της δομής του σώματος που αποκλίνει από τις νόρμες και που υπόκειται σε ιατρική παρέμβαση ή θεραπεία (αποκατάσταση). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο αποκλεισμός από τη συμμετοχή, είναι ένα ατομικό πρόβλημα που αποδίδεται στην αναπηρία. Ωστόσο, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονης κριτικής, λόγω των αρνητικών αντιλήψεων για την αναπηρία που είναι ενσωματωμένες σε αυτό, καθώς και των συνεπειών που έχει για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Degener, 2016). Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία *«ως μια απλή διαφορά μέσα στο συνεχές των ανθρώπινων παραλλαγών»*, κάνοντας διάκριση ανάμεσα στη βλάβη και την αναπηρία (Degener, 2016). Ως βλάβη, νοείται η κατάσταση της λειτουργίας και της δομής του σώματος, ενώ ως αναπηρία, νοείται η περιβαλλοντική απόκριση στην έκπτωση.

Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο, όπου ο αποκλεισμός από την κοινωνική συμμετοχή είναι ένα ατομικό πρόβλημα που αποδίδεται στην αναπηρία, το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στα κοινωνικά εμπόδια και στους περιορισμούς που εμφανίζονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ της αναπηρίας και του ευρύτερου εξωτερικού περιβάλλοντος (Haeghele & Hodge, 2016). Τα τελευταία χρόνια ακολουθώντας το κοινωνικό μοντέλο, τα άτομα με αναπηρία έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα (Arduin, 2015). Μία τέτοια πτυχή είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία έχει ως έρεισμά της το δικαίωμα των μαθητών για πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση, η οποία θα μπορεί να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες τους. Επομένως, παράλληλα θα πρέπει να ενθαρρύνει και τη συμμετοχή τους και την προσωπική τους ανάπτυξη στο μεγαλύτερο βαθμό και να αντιμετωπίζει την

ποικιλομορφία των ικανοτήτων ως μια ευκαιρία μάθησης και όχι ως ένα εμπόδιο (Ainscow & Miles, 2008). Βασιζόμενοι στη θέση αυτή, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να υιοθετήσουν τις κατάλληλες πρακτικές που θα διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση ότι ανήκουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Σούλης, 2008). Το βασικό μειονέκτημα της συμπερίληψης, ήταν ότι η φυσική παρουσία στο σχολείο των παιδιών με αναπηρία, δε συνοδεύτηκε από αντίστοιχη οργανωτική υποστήριξη εντός των σχολείων ή από σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές (Sandoval, Muñoz & Márquez, 2021).

Η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τονίστηκε αρχικά στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα σχετικά με την Εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (UNESCO, 1994), η οποία υποστήριξε ότι η ένταξη στα κανονικά σχολεία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων, στο δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Πιο πρόσφατα στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) στο άρθρο 30.5, διατυπώνονται με σαφήνεια τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες, τα οποία, εκτός των άλλων, πρέπει να συμμετέχουν στις δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής, καθώς και σε άτυπες αθλητικές δραστηριότητες. Η Σύμβαση, έως το 2017 είχε υπογραφεί και επικυρωθεί από 175 κράτη, ανάμεσα στα οποία ήταν και η χώρα μας (Chibaya, Govender & Naidoo, 2021).

Η Φυσική Αγωγή, έχει αποδειχτεί πως έχει σημαντικά οφέλη στον σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Οι μαθητές βιώνουν μια θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται καθώς και να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και σεβασμό απέναντι στους άλλους (Reyes-Amigoetal., 2021; Opstoel, Prins, Jacobs, Haerens, vanTartwijk & De Martelaer, 2022). Μέχρι και σήμερα, τα περισσότερα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής βασίζονται στις αθλητικές δραστηριότητες, στα παιχνίδια ή την εκμάθηση συγκεκριμένων αθλητικών τεχνικών (O'Connor, Alfrey & Penney, 2022). Γίνεται έτσι αντιληπτό πως σε σύγκριση με το περιβάλλον της κανονικής τάξης, ο κεντρικός άξονας της Φυσικής Αγωγής είναι η σωματική δραστηριότητα, ενώ πολλές δραστηριότητες απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ως μέρος, για παράδειγμα, της συνεργατικής μάθησης (Thacker, Ho, Khawaja & Katz, 2021). Ένα κοινό χαρακτηριστικό της κανονικής τάξης και των τμημάτων της Φυσικής Αγωγής, είναι πως οι εκπαιδευτικοί, συναντούν μαθητές με διαφορετικές φυσικές, κοινωνικές και γνωστικές ανάγκες, δεξιότητες και ικανότητες.

Η βάση των γνώσεων για τη συμπερίληψη στις δραστηριότητες προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, όπου τα παιδιά με αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής τα οποία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, σε κανονικές ή χωριστές τάξεις, έχει αναπτυχθεί σημαντικά από τη δεκαετία του 1950, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες (DePauw, 2020). Με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελετητών, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί θεωρητικές και πρακτικές συστάσεις σε πολλά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά αλλά και στην Ευρώπη, οδηγώντας στην ίδρυση της Διεθνούς Ομοσπονδίας Προσαρμοσμένης Φυσικής Δραστηριότητας (IFAPA) στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και το ερευνητικό περιοδικό Adapted Physical Activity Quarterly (APAQ) στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Jung, 2021). Με αυτή την υποστήριξη των διεθνών διοικητικών οργάνων και τον σχηματισμό μιας βάσης θεωρητικών γνώσεων (Reid, Bouffard & MacDonald, 2012), καθώς και πρακτικών κατευθυντήριων γραμμών (Lieberman & Houston-Wilson, 2017), η τάση προς τη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη, υποστηρίζεται όλο και περισσότερο από εκπαιδευτικούς και ειδικούς.

1.1 Η Φυσική Αγωγή στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ευρωπαϊκές χώρες διαφέρει σημαντικά και έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία 20 χρόνια. Η διδασκαλία των συγκεκριμένων εξαρτάται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, η οποία ορίζει τους μαθητές με αναπηρίες καθώς και τις κατάλληλες υπηρεσίες εκπαίδευσης και υποστήριξης. Υπάρχουν διάφορες πρακτικές για την ειδική εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη (De Vroey, Symeonidou & Watkins, 2019). Για παράδειγμα, η Ελλάδα, μαζί με κάποιες άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, εξακολουθούν να ακολουθούν ένα μοντέλο εκπαίδευσης δύο κατευθύνσεων: (1) την ειδική εκπαίδευση, η οποία παρέχεται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και (2) τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

Αν και η ευρωπαϊκή και διεθνής νομοθεσία για την εκπαίδευση, ορίζει ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να εκπαιδευτεί σε σχολείο της επιλογής των γονέων του, στην πραγματικότητα, δεν μπορούν όλα τα γενικά σχολεία να παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη και το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες

των παιδιών με αναπηρία, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη φυσική δραστηριότητα (Klavina, Zusa-Rodke & Galeja, 2017). Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής παρουσιάζουν συχνά αρνητικές στάσεις απέναντι στη φυσική αγωγή των παιδιών με αναπηρία, καθώς πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτών των μαθητών (Hodge & Elliott, 2013). Οι αρνητικές στάσεις και η ανεπαρκής επαγγελματική εξειδίκευση για τη διαχείριση των ειδικών απαιτήσεων των μαθητών με αναπηρία, επιδρά σημαντικά στην προώθηση της συμμετοχής σε αθλητικές και σωματικές δραστηριότητες των παιδιών με νοητικές αναπηρίες (Taliaferro and Hammond, 2016), σωματικές και ακουστικές αναπηρίες (Kurkoná & Nemcek, 2016).

Η σωματική δραστηριότητα χρειάζεται να προσαρμόζεται στις ικανότητες των παιδιών με αναπηρία, ώστε να μεγιστοποιεί τις δυνατότητές τους. Στο πλαίσιο αυτό, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα (ΠΦΔ), η οποία αποτελεί έναν κλάδο της Φυσικής Αγωγής, η οποία τροποποιεί και προσαρμόζει τους στόχους και τις δραστηριότητες της διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με αναπηρία στις δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής (Dieringer & Judge, 2015). Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, δημιουργούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα κινητικών αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στους μαθητές με αναπηρία.

Στην εκπαίδευση, χρησιμοποιείται ο όρος της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ), ο οποίος είναι ένας κλάδος της Φυσικής Αγωγής με έμφαση στη Φυσική Αγωγή για μαθητές με αναπηρία και αναφέρεται γενικά στα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής για μαθητές ηλικίας 3–21 ετών (Block, 2016). Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι εμπίπτει στον γενικό όρο της Προσαρμοσμένης Φυσικής Δραστηριότητας, επειδή η εκπαιδευτική εστίαση δίνεται στη διδασκαλία της σωματικής δραστηριότητας για τους μαθητές με αναπηρίες.

Προκειμένου να ενσωματωθεί η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας ως ένας από τους στόχους της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί τι είναι η σωματική δραστηριότητα. Η σωματική δραστηριότητα δεν είναι συνώνυμο της άσκησης ή της δραστηριότητας που συνδέεται με την υγεία, αλλά περισσότερο ένας όρος «ομπρέλα», που περιλαμβάνει την άσκηση, τις οικιακές εργασίες, τα αθλήματα και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, όπως είναι ο χορός. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η σωματική δραστηριότητα είναι μια συμπεριφορά, αλλά και μια διαδικασία. Το να είναι κάποιος επιδέξιος ή σωματικά ικανός, συνιστά ένα αποτέλεσμα και τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να φτάσουν σε αυτήν την

κατάσταση μόνο μέσω της συμμετοχής τους στη διαδικασία. Οι McKenzie και Lounsbery (2009) πρότειναν να δίνεται έμφαση στη σωματική δραστηριότητα που παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση μέσω της Φυσικής Αγωγής. Χωρίς ουσιαστική ενασχόληση με σωματική δραστηριότητα, τα παιδιά με αναπηρίες είναι δύσκολο να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες και τη σωματική ικανότητα που σχετίζεται με την υγεία. Η εστίαση στη σωματική δραστηριότητα, ως ένας στόχος της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, ευθυγραμμίζεται στενά με τη γενική πεποίθηση για την ποιοτική φυσική αγωγή. Όπως αναφέρουν οι Pangrazi και Beighle (2019), η ποιοτική φυσική αγωγή δεν χρειάζεται να εστιάζει μόνο στην κατάσταση, αλλά και στη διαδικασία.

Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή θα πρέπει να δίνει έμφαση σε ένα ενεργό πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας, παρά ένα παθητικό εναλλακτικό πρόγραμμα άσκησης (Winnick & Porretta, 2016). Το πρόγραμμα άσκησης, προσαρμόζεται με κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιτυγχάνονται τα οφέλη της σωματικής δραστηριότητας μέσω της κάλυψης των αναγκών των μαθητών, που σε διαφορετική περίπτωση θα υποβιβάζονταν σε παθητικές εμπειρίες. Στη δημιουργία των προγραμμάτων Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί συχνά συνεργάζονται με τους μαθητές, τους γονείς, τις άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών, το σχολείο και άλλους επαγγελματίες σε διάφορους κλάδους. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή μπορεί να χρησιμοποιεί μια αναπτυξιακή προσέγγιση, μια κοινοτική προσέγγιση ή μια λειτουργική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ποικίλους τρόπους διδασκαλίας (Winnick & Porretta, 2016).

1.2 Ο Προσδιορισμός και η οριοθέτηση του προβλήματος

Από σχετικές έρευνες προκύπτει, ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες, δεν είναι τακτική σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε όλα τα περιβάλλοντα που προσφέρουν προγράμματα Φυσικής Αγωγής, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού πλαισίου (Jeanes, Spaaij, Magee, Farquharson, Gorman & Lusher, 2018). Ένα βασικό πρόβλημα, είναι πως ακόμη και όταν δίνεται στα παιδιά με αναπηρία η δυνατότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες σε αυτά τα περιβάλλοντα, συνήθως παίρνουν έναν παθητικό, υποβαθμισμένο ή συμβολικό ρόλο (Haeghele, Zhu & Kirk, 2021). Στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, είναι επίσης πιο πιθανό τα παιδιά με αναπηρία να βιώσουν κοινωνική απομόνωση και εκφοβισμό από τους συνομηλίκους

τους (Holland & Haegele, 2021), που μπορεί να οδηγήσει σε αυτοτραυματισμό και απομόνωση. Επιπλέον, είναι περισσότερο πιθανό να λαμβάνουν ακατάλληλη υποστήριξη και οδηγίες, καθώς και να κρίνονται αρνητικά για το σώμα και τις ικανότητές τους από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Haegele et al., 2021). Τα ευρήματα των ερευνών μάς κάνουν να συμπεραίνουμε πως δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η φυσική αγωγή ειδικότερα, είναι ένας χώρος στον οποίο πολλά παιδιά με αναπηρία δεν βιώνουν συναισθήματα του ανήκειν ή της αποδοχής, ιδιαίτερα στα γενικά ή συμπεριληπτικά πλαίσια (Holland & Haegele, 2021). Είναι επίσης ανησυχητικό, ότι οι εμπειρίες των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι παίρνουν μέρος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έρχονται σε αντίθεση με τις έννοιες που σχετίζονται με την ένταξη και τη συμπερίληψη (Haegele, 2019) και αυξάνουν τις πιθανότητες απεμπλοκής από τις δραστηριότητες φυσικής δραστηριότητας εκτός του σχολικού πλαισίου.

Όλες αυτές οι προκλήσεις, αποτελούν σημαντικό πρόβλημα και για τη χώρα μας, δεδομένου του μεγάλου αριθμού μαθητών, με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αποτελούν σχεδόν το 7% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Το σύνολο των συγκεκριμένων μαθητών στη χώρα μας, που φοιτούσαν σε ειδικές και γενικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2019-20, ανέρχονταν σε 101.683 μαθητές, με το 1/3 από αυτούς να μην έχει κάποια επίσημη διάγνωση (www.esamea.gr). Εξ' αυτών, οι 12.086 μαθητές φοιτούσαν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) που αποτελούνταν κυρίως από μαθητές με νοητική αναπηρία σε ποσοστό (35%), με ΔΑΦ (31,4%) και πολλαπλές αναπηρίες σε ποσοστό (12,1%). Σύμφωνα με τα τελευταία διαθέσιμα στατιστικά του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2018/2019, από το σύνολο των μαθητών που είχαν επίσημα διαγνωστεί με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, περίπου το 20% φοιτούσε σε ειδικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης, το 15.2% σε ειδικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και περίπου το 30% σε ειδικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EASIE, 2022).

Οι προκλήσεις και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί φυσικής όταν πρέπει να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρίες στα προγράμματα Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, έχουν διερευνηθεί σε πολυάριθμες μελέτες (Block, 2016; Haegele et al., 2021). Μέχρι στιγμής, μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σε αυτόν τον τομέα, συμπεριλαμβάνει επίσης την οπτική των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, των

εκπαιδευτικών προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (Haegele, 2019), των βοηθών (Vickerman & Maher, 2017) και των συντονιστών των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Στη χώρα μας, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αφορούν κατά κύριο λόγο τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής αναφορικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στα προγράμματα Φυσικής Αγωγής στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004; Fournidou, Kudlacek & Evagellinou, 2011; Doulkeridou, Evagellinou, Mouratidou, Koidou, Panagiotou & Kudlacek, 2011). Παρά ταύτα, δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα σχετικά με τα εμπόδια και τους διευκολυντές για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή γενικότερα και ειδικότερα στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, από την οπτική των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Είναι χαρακτηριστικό, πως το 2008 με τον Ν.3699 (ΦΕΚ 199 Α), δημιουργήθηκε ο κλάδος των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με ειδικότητα στην Ειδική Αγωγή (ΠΕ 11.01), ενώ μόλις το 2014, εντάχθηκαν στους πίνακες κατάταξης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) της Α/θμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης (128005/Δ2/8.8.2014 Υ.Α- ΦΕΚ 2217 Β'). Η πρόσφατη αναγνώριση της ειδικότητας Ειδική Φυσική Αγωγή (ΕΦΑ), είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικοί Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι μοναδικοί, αφού έχουν γνώσεις, τόσο για τα προγράμματα γενικής Φυσικής Αγωγής, όσο και Ειδικής Αγωγής (Kwon & Block, 2017).

Από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε περιβάλλοντα σωματικής δραστηριότητας εκτός σχολείου, μπορούμε να υποθέσουμε πως τα εμπόδια και οι διευκολυντές για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία, σχετίζονται α) με προσωπικούς παράγοντες (π.χ. φόβος των παιδιών), β) κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. έλλειψη γονικής υποστήριξης), γ) περιβαλλοντικούς παράγοντες και δ) προγραμματικούς παράγοντες (π.χ. συμπεριφορά και στάσεις προσωπικού) (Shields, Synnot & Barr, 2012). Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή στη φυσική αγωγή στο σχολικό περιβάλλον, μπορούμε να υποθέσουμε πως τα εμπόδια και οι διευκολυντές σχετίζονται με α) προσωπικούς παράγοντες (π.χ. στάσεις, γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ή/και μαθητών), β) περιβαλλοντικούς παράγοντες και γ) κοινωνικούς παράγοντες (Haegele et al., 2021).

Η μελέτη, επιχειρεί να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό, καθώς η υπάρχουσα βιβλιογραφία αφορά κυρίως στα εμπόδια και τους διευκολυντές στο

πλαίσιο της συμπεριληπτικής γενικής εκπαίδευσης και όχι στις ΣΜΕΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στις ΣΜΕΑΕ, ερωτώνται σχετικά με τη γνώση τους για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, για τα εμπόδια και τους διευκολυντές ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή και στο περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής. Αυτή είναι μια αξιοσημείωτη διάκριση, καθώς οι έρευνες έχουν δείξει πως η πρόσβαση στον φυσικό χώρο από μόνη της, δεν επαρκεί για την ενθάρρυνση της συμμετοχής (Wilhelmsen & Sørensen, 2018). Αντιθέτως, γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν οι παράγοντες που επιτρέπουν ή αποτρέπουν αντίστοιχα την πλήρη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, χωρίς αποκλεισμούς. Τέλος, δεδομένης και της συμμετοχής εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με ειδικότητα στην ΕΑΕ, δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των απόψεών τους με τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που δεν έχουν κάποια εξειδίκευση, αλλά εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ.

1.3 Ο Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τα εμπόδια και τους διευκολυντές στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

1.4 Τα Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα εμπόδια και οι διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι τα εμπόδια και οι διευκολυντές που σχετίζονται με οικονομικά ζητήματα σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
3. Ποιοι συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες αποτελούν εμπόδια ή/και διευκολυντές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
4. Ποια ζητήματα επαγγελματικής γνώσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών, αποτελούν εμπόδια ή/και διευκολυντές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών;

1.5 Οριοθετήσεις - Περιορισμοί

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια και τους διευκολυντές για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, αφορούσε μαθητές με κάθε είδους αναπηρία, χωρίς να υπάρχει εστίαση σε κάποια συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας. Είναι υποκειμενικές εμπειρίες, χωρίς να υπάρχει ένα σύνολο προκαθορισμένων και μετρήσιμων κριτηρίων για τα πιθανά εμπόδια και τους διευκολυντές. Οπότε, τα αναφερόμενα εμπόδια και οι διευκολυντές είναι πιο απλά μια αναπαράσταση τού τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να επιτρέψει ή να αποτρέψει την ένταξη των μαθητών στα προγράμματα Φυσικής Αγωγής. Ταυτόχρονα, η άρση αυτών των εμποδίων ή η ενίσχυση των διευκολυντών, δεν εγγυώνται απαραίτητα την προσαρμογή των υπαρχόντων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής ή την καθολική εφαρμογή της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής.

1.6 Ορισμοί- Λειτουργικοί ορισμοί.

Εμπόδια και διευκολυντές:

Τα εμπόδια είναι τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν ένα παιδί να ασκηθεί. Από την άλλη πλευρά, οι διευκολυντές είναι εκείνοι οι παράγοντες που με την παρουσία ή την απουσία τους μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα και να αυξήσουν τις ευκαιρίες για ένα παιδί να συμμετέχει σε μια σωματική δραστηριότητα (Lox, Martin & Petruzzello, 2003).

Παιδιά με αναπηρία: Παγκοσμίως, υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τα «παιδιά με αναπηρία». Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε ο ορισμός του Νόμου για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (IDEA) της Αμερικής, όπου ένα παιδί με αναπηρία παρουσιάζει: νοητική υστέρηση, προβλήματα ομιλίας, όρασης και ακοής, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, αυτισμό, ορθοπεδικές και εγκεφαλικές βλάβες, μαθησιακές δυσκολίες ή πολλαπλές αναπηρίες (Gartin, & Murdick, 2005). Στη χώρα μας, δεν υπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο κανένας ορισμός των παιδιών με αναπηρία, αλλά των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Στην ελληνική νομοθεσία ορίζονται εκείνοι οι μαθητές που για όλη τη σχολική ζωή ή για κάποιο μέρος της, αντιμετωπίζουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες προερχόμενες από αισθητηριακά,

νοητικά, γνωστικά και αναπτυξιακά προβλήματα, ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές, οι οποίες βασίζονται σε επιστημονική αξιολόγηση και έχουν αρνητική επίδραση στη μάθηση. Ως μαθητές με αναπηρία, ορίζονται κατά κύριο λόγο αυτοί που έχουν διάφορες μορφές αισθητηριακής αναπηρίας (κώφωση, τύφλωση, κ.ά), νοητική αναπηρία, κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα που δεν είναι ιάσιμα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νευροαναπτυξιακές διαταραχές (πχ. αυτισμός) καθώς και ψυχικές διαταραχές. Στους μαθητές αυτούς δεν εμπίπτουν παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση (Άρθρο 3 παρ. 1 και 2, του Νόμου 3699/2008).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ορίζεται στην παρούσα έρευνα ως μια τοποθέτηση ή ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών τους αναγκών, εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο (Haegele, 2019).

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ): Στο νόμο 3699/2008, άρθρο 8 του νόμου ορίζονται:

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- τα Νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης εντός τους, καθώς τα Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια,
- Οι Ειδικές Επαγγελματικές Σχολές, στις οποίες μπορούν να εγγραφούν οι απόφοιτοι των ανωτέρω δύο κατηγοριών και τέλος,
- Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα (ΠΦΔ): Η Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα, μπορεί να περιγραφεί ευρέως ως ο διεπιστημονικός κλάδος που ενδιαφέρεται για τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των ατόμων με αναπηρίες σε σωματική δραστηριότητα με αναπηρίες κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της ζωής (Sherrill, 2004). Ο όρος Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, στα σχολικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 3–21 ετών (Block, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II.

ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

2.1 Αναπηρία και Φυσική Δραστηριότητα

Η αναπηρία είναι μια σωματική ή πνευματική βλάβη που περιορίζει ουσιαστικά μία ή περισσότερες από τις κύριες δραστηριότητες της ζωής ενός ατόμου. Είναι μια κατάσταση που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα ενός ατόμου να εκτελεί καθημερινές δραστηριότητες, να εργάζεται ή να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες. Ο όρος αναπηρία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ενεργές ή υπολειπόμενες βλάβες που έχουν προκληθεί στον ανθρώπινο οργανισμό από μια ασθένεια ή έναν τραυματισμό (Altman, 2014). Γενικότερα, η αναπηρία περιορίζει τη συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον ειδικά όταν αυτό δεν είναι υποστηρικτικό (Meyer & Gutenbrunner, 2012).

Η φυσική δραστηριότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη γενική υγεία και ευεξία, καθώς μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των πιθανοτήτων εμφάνισης ασθενειών, στη διαχείριση του βάρους αλλά και στην ισορροπία του οργανισμού. Η φυσική δραστηριότητα μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διάθεση βελτιώνοντας την ψυχική υγεία των ασκούμενων με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα επίπεδα ενέργειας και να βελτιωθεί εν γένει η ποιότητα ζωής του ατόμου (Lamarre & Pratt, 2006). Η φυσική δραστηριότητα για τα παιδιά με αναπηρίες ποικίλλει και συνδέεται με τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Σε γενικές γραμμές, η σωματική δραστηριότητα για τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να επικεντρώνεται στους ακόλουθους τομείς: εύρος κίνησης, δύναμη, ισορροπία, συντονισμός, αντοχή και συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, οι σωματικές δραστηριότητες μπορεί να κυμαίνονται από ασκήσεις διατάσεων και ενδυνάμωσης μέχρι αθλήματα και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, ενώ η συνεργασία του εκπαιδευτικού με έναν φυσιοθεραπευτή ή εργοθεραπευτή μπορεί να διασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες για το παιδί (Murphyetal, 2008).

Τα οφέλη του αθλητισμού δεν αφορούν μόνο τη σωματική υγεία των ατόμων αλλά παράλληλα και την ψυχική, ενώ επίσης καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Περιλαμβάνουν, δηλαδή, τη βελτίωση της υγείας και της φυσικής κατάστασης και τη μείωση δευτερευουσών καταστάσεων (Philpott, Houghton & Luke,

2010). Η τακτική σωματική δραστηριότητα μέσω του αθλητισμού συμβάλλει θετικά στον έλεγχο του βάρους, τη μείωση του ποσοστού λίπους, την οικοδόμηση μυών και τη μείωση του κινδύνου εμφάνισης προβλημάτων υγείας, όπως η υψηλή αρτηριακή πίεση, οι καρδιακές παθήσεις και ο διαβήτης.

Η συμμετοχή στον αθλητισμό μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ελάττωση όχι μόνο του στρες και του άγχους αλλά και της κατάθλιψης, ενώ στην παιδική ηλικία συμβάλλει στην απόκτηση συγκέντρωσης και αυτοεκτίμησης (Li et al., 2016). Υπάρχουν όμως και κάποια κοινωνικά οφέλη μέσα από τη συμμετοχή στον αθλητισμό, όπως είναι η οικοδόμηση σχέσεων, που προωθεί την ομαδικότητα και την αυτονομία των παιδιών (Majnemer, etal., 2008).

Επιπλέον, ο αθλητισμός είναι ένας ευχάριστος τρόπος συνύπαρξης με τους συνομηλικούς ή τους γονείς, ακόμη και ένας τρόπος σύνδεσης με τους δασκάλους. Το πιο σημαντικό όμως είναι πως ο αθλητισμός βασίζεται σε έναν σκοπό, θέτει δηλαδή έναν στόχο και έτσι βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν πειθαρχία (Dahan-Oliel, Shikako-Thomas & Majnemer, 2012). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δράσης, δίδεται η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να οικοδομήσουν την προσωπικότητά τους.

Συμμετέχοντας τα παιδιά με αναπηρία σε φυσικές δραστηριότητες έχουν οφέλη σε διάφορους τομείς. Αρχικά, βελτιώνεται η υγεία του σώματός τους, αυξάνεται η αντοχή τους και η δύναμή τους. Συνάμα, έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογία τους, ενώ μέσα από το ομαδικό πνεύμα μπορούν να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές ικανότητες τους. Επίσης, η φυσική δραστηριότητα επηρεάζει την αυτοαντίληψη ή τις σχέσεις τους με τους άλλους και έτσι σταδιακά μπορεί να βελτιώσει τη συναισθηματική τους κατάσταση (Ahn & Fedewa, 2011).

Ωστόσο, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει πως τα παιδιά με αναπηρίες δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής συστηματικά. Ορισμένα είδη αναπηρίας μπορεί να μην επιτρέπουν την εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για τη συμμετοχή ή την κατανόηση των εννοιών και κανόνων της φυσικής αγωγής. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχουν ανησυχίες για την ασφάλεια, οι οποίες σχετίζονται με ορισμένες αναπηρίες που καθιστούν τη συμμετοχή στη φυσική αγωγή πολύ επικίνδυνη (Bloemenetal, 2015). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να γίνουν τροποποιήσεις στις δραστηριότητες φυσικής αγωγής για την αντιμετώπιση της αναπηρίας ενός παιδιού, αλλά αυτό δεν είναι πάντα δυνατό λόγω ελλειπών κατάρτισης ή έλλειψης υποδομών. Όλοι αυτοί οι λόγοι δρουν ανασταλτικά και αποτελούν εμπόδια

για τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε φυσικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Meyer & Gutenbrunner, 2012).

2.2 Ένταξη και Συμπερίληψη

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, έχουν αλλάξει αρκετά πράγματα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Έχει δοθεί έμφαση στην εκπαίδευσή τους και στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους, σύμφωνα με τις αρχές της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης, αλλά και στην ένταξή τους και στην ενεργό συμμετοχή τους τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι (Μιχαηλίδης, 2009).

Οι θεμελιώδεις αρχές που έχουν αλλάξει την πραγματικότητα σε βασικούς τομείς όπως η ποιότητας ζωής, η συμμετοχή στην εκπαίδευση και η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη σχολική και κοινωνική ζωή, βασίζονται στην κοινωνική φιλοσοφία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Coates, 2012). Οι αρχές αυτές που μπορούν να διαμορφώσουν μια κοινωνία χωρίς φραγμούς για τα άτομα με αναπηρία, είναι:

- Σεβασμός στο δικαίωμα κάθε ανθρώπου να επιλέγει ελεύθερα, επομένως πρόκειται για τον σεβασμό της αυτονομίας του.
- Αποδοχή
- Ισότιμη πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις δραστηριότητες του κοινωνικού συνόλου.
- Σεβασμός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρία (Slee & Allan, 2001).

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον όρο ένταξη, θα μπορούσε να ειπωθεί συνοπτικά πως πρόκειται για τη διαδικασία όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονται στη γενική εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές, υπηρεσίες και μεθόδους προσαρμογής. Πρόκειται κυρίως για επίσημες δομές που έχουν σχεδιαστεί με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν ή να ενσωματωθούν στη γενική εκπαίδευση. Υποστηρίζεται πλέον, πως οι πιο περιοριστικές σχολικές δομές (σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής) θα πρέπει να καταργηθούν σταδιακά, προς όφελος της πλήρους ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (Wilson, Haegele & Kelly, 2020).

Η έννοια της συμπερίληψης αφορά τη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με τρόπο τέτοιο που να ωφελεί το σύνολο των μαθητών (είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα

αναπηρίας είτε όχι/ ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), ώστε να διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Haegle, 2019). Υπό αυτή την έννοια, η συμπεριληπτική προσέγγιση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές και θεωρείται ολοκληρωμένος τύπος εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, η εφαρμογή των αρχών της συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης στην παιδεία, δεν επιτρέπει στην αναπηρία οποιουδήποτε είδους να αποκλείσει τους μαθητές από την πρόσβασή τους σε μια ποιοτική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Η στροφή προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση αντανακλάται μεταξύ άλλων και στη Φυσική Αγωγή, η οποία αναγνωρίζεται ως ένα από τα πρώτα σχολικά μαθήματα, όπου οι μαθητές με αναπηρίες ενσωματώνονται στις τάξεις με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης (Hodge, Lieberman & Murata, 2017). Ωστόσο, στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες, είτε φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής είτε σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, υπάρχουν κάποια στοιχεία που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά και ορισμένα άλλα, που μπορούν να διευκολύνουν την προσαρμογή και την ανταπόκρισή τους στο σχολικό περιβάλλον (Haegle, 2019).

Ειδικότερα, για να συμμετέχουν τα παιδιά με ΕΕΑ στα μαθήματα και στις δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής, υπάρχουν συγκεκριμένοι φραγμοί και στοιχεία διευκόλυνσής τους και απαιτείται η κατάλληλη τροποποίηση και προσαρμογή ποικίλων παραμέτρων και παραγόντων (Heck & Block, 2019). Έτσι, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την Προσαρμοσμένη ή ειδική Φυσική Αγωγή.

2.3 Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή

Ο όρος Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή αποτελεί έναν κλάδο στη Φυσική Αγωγή, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα να γίνει προσαρμογή στις οδηγίες και στις δραστηριότητες στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στον μαθητή να ενσωματωθεί περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και τον ενθαρρύνει να συμμετέχει σε εξατομικευμένα σχέδια για την επίτευξη των στόχων φυσικής αγωγής (Sum, Morgan, Ma & Choi, 2021). Σχετικά με τις αναπηρίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές μπορεί να είναι:

α) Διανοητικές αναπηρίες:

Η διανοητική αναπηρία είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα άτομο που έχει διανοητική λειτουργία κάτω του μέσου όρου και δυσκολία προσαρμογής στο περιβάλλον του. Αυτή η αναπηρία μπορεί να προκληθεί από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων γενετικών ή νευρολογικών διαταραχών, και μπορεί να επηρεάσει τις γνωστικές ικανότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και την καθημερινή λειτουργία ενός ατόμου (Schalock et al., 2010).

β) Φυσικές αναπηρίες:

Πρόκειται για βλάβες που προκαλούν δυσκολία στην κίνηση του ατόμου, καθιστώντας αναγκαία τη χρήση βοηθητικών μέσων (πατερίτσες, αναπηρικό αμαξίδιο κλπ.) ή για αισθητηριακές βλάβες (π.χ. ελλιπής όραση ή/και ακοή), που προκαλούν πιθανότητα έκθεσης του ατόμου σε κίνδυνο (Block, 2016).

γ) Αναπτυξιακές αναπηρίες:

Είναι μια ποικιλόμορφη ομάδα χρόνιων παθήσεων που οφείλονται σε ψυχικές ή σωματικές βλάβες. Οι αναπτυξιακές αναπηρίες προκαλούν πολλές δυσκολίες σε ορισμένους τομείς της ζωής του ατόμου και του περιβάλλοντός του, ειδικά σε ό,τι σχετίζεται με τη γλώσσα (επικοινωνία), την κινητικότητα, τη μάθηση, την αυτοεξυπηρέτηση και την ανεξάρτητη διαβίωση (Shree & Shukla, 2016). Οι αναπτυξιακές αναπηρίες μπορούν να ανιχνευθούν νωρίς, ωστόσο το άτομο επιβιώνει με αυτές στην καθημερινότητά του.

Τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν στη Φυσική Αγωγή μέσω προσαρμογών και τροποποιήσεων. Οι προσαρμογές μπορεί να περιλαμβάνουν την παροχή βοηθητικών συσκευών, την αλλαγή του περιβάλλοντος και την παροχή εναλλακτικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, οι τροποποιήσεις αφορούν τους κανόνες ή τον χρόνο κάθε δραστηριότητας (Yu & Kulinna, 2020). Όλα αυτά συνιστούν ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα Προσαρμοσμένης Φυσικής που στοχεύει να προσφέρει στον μαθητή την ευκαιρία ισότιμης πρόσβασης στις σωματικές δραστηριότητες βελτιώνοντας την υγεία και την ευεξία του. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή αναφέρεται γενικά στα σχολικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές ηλικίας από 3 έως 21 ετών (Auxter, Pyfer, Zittel & Roth, 2010).

Οι θεμελιώδεις αρχές στις οποίες βασίζεται η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή είναι:

- Οι δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να εξατομικεύονται τα παιδιά με αναπηρία, με στόχο να ανταποκρίνονται στις σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές τους απαιτήσεις.

- Ο εξοπλισμός, οι εγκαταστάσεις, οι κανόνες και οι οδηγίες ενός προσαρμοσμένου προγράμματος Φυσικής Αγωγής τροποποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες τους.
- Το προσαρμοσμένο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής πρέπει να ενισχύει την υγεία των συμμετεχόντων, τόσο τη σωματική όσο και την ψυχολογική.
- Ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής πρέπει να εστιάζει στις παρεκκλίσεις των συμμετεχόντων, αλλά δεν πρέπει να προσπαθεί να θεραπεύσει εκείνες που χρήζουν ειδικής ιατρικής φροντίδας και προσοχής.
- Οι δραστηριότητες της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να αποφασίζονται μετά από επικοινωνία και συντονισμό με το ιατρικό προσωπικό (Auxter, Pyfer, Zittel & Roth, 2010).

2.4 Εμπόδια και Διευκολυντές

Όπως προαναφέρθηκε, με την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή επιδιώκεται να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα εμπόδια, τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες, ώστε να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στη Φυσική Αγωγή και παράλληλα, να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους (διευκολυντές).

Τα εμπόδια και οι διευκολυντές διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες (Hodge et al., 2017):

1) Φυσικά:

- Εγκαταστάσεις: υποδομές, κατάσταση και καταλληλότητα των εγκαταστάσεων.
- Εξοπλισμός: εξοπλισμός που χρησιμοποιείται στη φυσική δραστηριότητα, προσαρμογή του εξοπλισμού κλπ.
- Υγεία και ασφάλεια: στοιχεία που αφορούν την αναπηρία των μαθητών, τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην άσκηση, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους.

2) Πρακτικά:

- Τοποθεσία: στοιχεία που σχετίζονται με τη μεταφορά ή την απόσταση των εγκαταστάσεων.

- Δαπάνες: οικονομική ή μη επιβάρυνση σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού με αναπηρίες στη Φυσική Αγωγή.
- Υποστήριξη: βοήθεια που μπορεί να λάβει το παιδί από επαγγελματίες, γονείς, συνομηλίκους κλπ.
- Καταλληλότητα: στοιχεία που αφορούν τη σωματική δραστηριότητα και την προσαρμογή της ή μη, στις απαιτήσεις των μαθητών με αναπηρίες.

3) Ψυχολογικά:

- Προσωπικές αντιλήψεις: αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του, κίνητρα, εσωστρέφεια / εξωστρέφειά του, κλπ.
- Στάσεις των άλλων: συμπεριφορά των τρίτων προς το παιδί με αναπηρίες (Hodge et al., 2017).

Σημαντικό εμπόδιο, λοιπόν, αποτελεί η έλλειψη πόρων στα σχολεία, καθώς δε διαθέτουν εξοπλισμό και χώρο, για να φιλοξενήσουν όλους τους μαθητές στη Φυσική Αγωγή. Επίσης οι απαιτούμενες γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευτικών για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με αναπηρίες, η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, γονέων και μαθητών είναι συχνά περιορισμένη, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια πρόσβαση στη Φυσική Αγωγή. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι η στάση των συνομήλικων τους, η οποία κάποιες φορές μπορεί να είναι αποθαρρυντική (Rimmer, Riley, Wang, Rauworth & Jurkowski, 2004).

Από την άλλη πλευρά, ο πιο σημαντικός διευκολυντής έγκειται στην κατάρτιση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαχειρίζονται τις ικανότητες των μαθητών με αναπηρία, να τους υποστηρίξουν και να εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή τους στη Φυσική Αγωγή, διαμορφώνοντας ένα συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βέβαια, είναι εξίσου σημαντικό τα σχολεία να διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές για να φιλοξενήσουν όλους τους μαθητές στη Φυσική Αγωγή. Επίσης, ο σχεδιασμός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής χρειάζεται να δομηθεί χωρίς αποκλεισμούς δίνοντας έμφαση στην ένταξη και διασφαλίζοντας την πρόσβαση των μαθητών, αποδεικνύοντας έτσι πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ενεργούν με βάση αυτές (Rimmer et al., 2004).

Με βάση την παραπάνω γενική διάκριση των αναπηριών και την κατηγοριοποίηση των εμποδίων και διευκολυντών, αναφέρονται στη συνέχεια συγκεκριμένα στοιχεία που λειτουργούν ανασταλτικά ή διευκολυντικά στη συμμετοχή των παιδιών στη Φυσική Αγωγή, ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας τους.

2.4.1 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση διανοητικής αναπηρίας

Εμπόδια:

α) Φυσικά:

- Εγκαταστάσεις - Εξοπλισμός: έλλειψη αθλητικών εγκαταστάσεων, έλλειψη δραστηριοτήτων, προγραμμάτων, εξοπλισμού.
- Υγεία και ασφάλεια: Κόπωση, μεγαλύτερη διάρκεια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, έλλειψη σωματικών δεξιοτήτων, προβλήματα επικοινωνίας, χαμηλό επίπεδο ενέργειας, έλλειψη ικανότητας κατανόησης κανόνων και ερμηνείας οδηγιών, κακές κινητικές δεξιότητες, έλλειψη συντονισμού, υποτονικότητα.

β) Πρακτικά:

- Τοποθεσία: Απαιτούμενη απόσταση για τον χώρο διεξαγωγής των αθλητικών δραστηριοτήτων.
- Δαπάνες: Μη διάθεση οικονομικών πόρων ή υποχρηματοδότηση για τη στήριξη των αναγκών ανατροφής παιδιού με αναπηρία.
- Υποστήριξη: Ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, έμφαση στην πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, ελλιπής συνεργασία μεταξύ τομέων, χρονικοί περιορισμοί.

γ) Ψυχολογικά:

- Προσωπικές αντιλήψεις: Απογοήτευση ή έλλειψη αυτοπεποίθησης, μη συμμόρφωση με τις οδηγίες, προτίμηση για παθητικές δραστηριότητες.
- Στάσεις των άλλων: Υπερπροστασία των γονέων, γονική εξάντληση και αποθάρρυνση των ίδιων των γονέων, μη αίσθημα αποδοχής από τους άλλους, αρνητική στάση της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία, ανακριβή στερεότυπα (Haegele, Wilson, Zhu, Bueche, Brady & Li, 2021).

Διευκολυντές:

α) Φυσικοί:

- Εγκαταστάσεις: Γυμναστήρια χωρίς αρχιτεκτονικά εμπόδια, πολιτικές & προγράμματα.
- Εξοπλισμός: Γυμναστήρια με εξειδικευμένα αθλητικά μηχανήματα.
- Υγεία και ασφάλεια: Ενίσχυση σωματικών δεξιοτήτων, ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης κανόνων, αύξηση της φυσικής δύναμης του παιδιού, βελτίωση της υγείας του.

β) Πρακτικοί:

- Τοποθεσία: Τοπικές δραστηριότητες, δυνατότητα μεταφοράς των παιδιών με αναπηρίες.
- Υποστήριξη από άλλους: Θετική επιρροή στο περιβάλλον του παιδιού, ενθάρρυνση από άλλους, συμμετοχή της οικογένειας, ειδικευμένοι εκπαιδευτές, ομάδες αναπηρίας και συμβούλια.
- Επικοινωνία: Απόλαυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πληροφόρηση για τις δραστηριότητες.
- Καταλληλότητα: Δομημένα προγράμματα δραστηριοτήτων, ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, κατάλληλες δραστηριότητες για την κάθε περίπτωση.

γ) Ψυχολογικοί:

- Προσωπικές αντιλήψεις: Διασκέδαση, εσωτερικά κίνητρα, αίσθηση επιτυχίας και ενθουσιασμού, ενίσχυση αποφασιστικότητας μαθητών.
- Στάσεις από άλλους: Αποδοχή από τους συνομηλίκους (Haegele et. al., 2021).

2.4.2 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση φυσικών αναπηριών

Εμπόδια:

α) Φυσικά:

- Εγκαταστάσεις: Έλλειψη κατάλληλου χώρου για άσκηση, περιβάλλον μη επαρκώς προσαρμοσμένο, χαμηλή διαθεσιμότητα προγραμμάτων, έλλειψη κατάλληλων εγκαταστάσεων.

- Εξοπλισμός: Ακριβός ή ακατάλληλος εξοπλισμός, δυσκολία μεταφοράς εξοπλισμού στα μέσα μαζικής μεταφοράς.
- Υγεία και ασφάλεια: Περιορισμοί λόγω της αναπηρίας, κίνδυνος σωματικού τραυματισμού ή επιπλοκών, έλλειψη ενέργειας, κόπωση, έλλειψη κινητικών δεξιοτήτων, μειωμένη αθλητική ικανότητα ή ικανότητα συντονισμού και δεξιοτήτων, προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ή έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων.

β) Πρακτικά:

- Τοποθεσία: Απόσταση από εγκαταστάσεις, προβλήματα συγκοινωνίας.
- Δαπάνες: Κόστος μεταφοράς, ακριβός εξοπλισμός, έλλειψη χρηματοδότησης.
- Υποστήριξη από άλλους: Έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης, εξάρτηση από άλλους, έλλειψη καθοδήγησης, έλλειψη γονικής υποστήριξης, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, έλλειψη προτύπων.
- Επικοινωνία: Έλλειψη πληροφοριών/γνώσης σχετικά με το πού να ασκηθεί το παιδί με αναπηρίες ή πώς να ασκηθεί, άγνοια σε σχέση με τη χρήση του εξοπλισμού, έλλειψη επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ ειδικών Φυσικής Αγωγής, άλλων ειδικών και παιδιού, έλλειψη πληροφόρησης για τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας.
- Καταλληλότητα: Υπερβολική προσπάθεια, περιορισμένες ώρες λειτουργίας, δραστηριότητα μη επαρκώς προσαρμοσμένη, διάταξη και σχεδιασμός τεχνητού και φυσικού περιβάλλοντος (Winnick & Porretta, 2016).

γ) Ψυχολογικά:

- Προσωπικές αντιλήψεις: Δεν αντιλαμβάνομαι οφέλη για την υγεία, αίσθημα αμηχανίας ή ντροπής, έλλειψη κινήτρων, άλλες προτεραιότητες, οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής δεν είναι διασκεδαστικές, έλλειψη ενδιαφέροντος, μη αποδοχή (έκταση) αναπηρίας, γυναίκα φύλο, άβολο ιδρώτα/χτένισμα, προηγούμενη δυσάρεστη εμπειρία, έλλειψη αυτοπεποίθησης, έλλειψη ανεξαρτησίας, φόβος στιγματισμού ή πειράγματος, φόβος τραυματισμού, φόβος ακράτειας, φόβος ότι θα μείνουν εκτός ελέγχου.

- Στάσεις από άλλους: Φαινόμενα εκφοβισμού ή κοινωνικής περιθωριοποίησης, γονεϊκές συμπεριφορές (π.χ. υπερβολική ανησυχία, υπερπροστασία κ.α.), απουσία της σωματικής δραστηριότητας από την καθημερινότητα της οικογένειας ή άλλες οικογενειακές προτεραιότητες, έλλειψη φίλων και υποστηρικτικών συνομηλίκων, λανθασμένες αντιλήψεις των ανθρώπων για τη φυσική κατάσταση ή τις ικανότητες του παιδιού, αρνητικές συμπεριφορές από το προσωπικό, έλλειψη επαρκούς προσωπικού που να είναι πρόθυμο να εργαστεί με παιδιά με αναπηρίες (Jaarsma, Dijkstra, Geertzen & Dekker, 2014).

Διευκολυντές:

α) Φυσικοί:

- Εγκατάσταση: Προσβάσιμες εγκαταστάσεις, ευκαιρίες για προσαρμοσμένη άθληση, προσαρμοσμένες αθλητικές εγκαταστάσεις και ειδικό προσωπικό (εκπαιδευτές, προπονητές κλπ.).
- Εξοπλισμός: προσαρμοσμένος εξοπλισμός.
- Υγεία και ασφάλεια: Ενίσχυση φυσικής κατάστασης/μυϊκής δύναμης, ενίσχυση κινητικών δεξιοτήτων, διατήρηση και βελτίωση λειτουργικής ανεξαρτησίας, μεγαλύτερη αντοχή, αντίληψη οφελών της φυσικής δραστηριότητας για την υγεία, απώλεια περιττού βάρους, βελτίωση εμφάνισης.

β) Πρακτικοί:

- Τοποθεσία: Συχνή συγκοινωνία, εύκολη μετακίνηση.
- Δαπάνες: Καλύτερη χρηματοδότηση προγραμμάτων και χώρων παιχνιδιού, οικονομική βοήθεια για γονείς.
- Υποστήριξη από άλλους: Κοινωνική και γονική υποστήριξη, υποστηρικτικό εκπαιδευτικό προσωπικό, συμμετοχή γονέων/αδερφών, συμμετοχή συνομηλίκων, έμπειρο προσωπικό, εκστρατείες κοινοτικής εκπαίδευσης, υποστήριξη ειδικών φορέων για παροχή πληροφοριών, θεραπευτικές συμβουλές.
- Επικοινωνία: Κοινωνική επαφή, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, ενημέρωση/συμβουλευτική γονέων, συνεργατική προσέγγιση μεταξύ

οργανισμών και κοινοτήτων, εθελοντικός σύλλογος υποστήριξης, πολιτική πίεση.

- **Καταλληλότητα:** Τύπος δραστηριότητας, πρόσβαση σε κατάλληλες εγκαταστάσεις, προγράμματα ειδικά για άτομα με αναπηρίες, αυξημένη προσβασιμότητα, περισσότερα προγράμματα που βασίζονται στην κοινότητα και ευκαιρίες για ενεργό δράση, δομημένα προγράμματα σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών, προγράμματα μη ανταγωνιστικά που προωθούν τη διασκέδαση και την κοινωνικοποίηση, προγράμματα που δεν είναι προσανατολισμένα στη θεραπεία και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην βελτίωση της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

γ) Ψυχολογικοί:

- **Προσωπικές αντιλήψεις:** Διασκέδαση, χαλάρωση, παροχή κινήτρων, αίσθημα ικανοποίησης, σωματική πρόκληση, επίτευξη στόχων, εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, απόκτηση νέων εμπειριών, αίσθημα αποδοχής νιώθοντας μέρος μιας ομάδας, αποδοχή αναπηρίας, αίσθηση ελευθερίας, επιθυμία του παιδιού να είναι σε φόρμα και δραστήριο, καλλιέργεια της επιμονής και της προσπάθειας, απόκτηση αυτοπεποίθησης.
- **Στάσεις των άλλων:** Ενίσχυση της οικογένειας, γονική ενθάρρυνση, δημιουργία φίλων, θετικές στάσεις από συμμαθητές, από δασκάλους και άλλα άτομα, θετική ενθάρρυνση, έπαινος από γονείς και φίλους, αύξηση της ευαισθητοποίησης τρίτων για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Vickerman, 2007).

2.4.3 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση αναπτυξιακών αναπηριών

Εμπόδια:

α) Φυσικά:

- **Εγκαταστάσεις:** Έλλειψη κατάλληλων προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας.
- **Εξοπλισμός:** Ανεπαρκής ή μη ασφαλής εξοπλισμός.

- Υγεία και ασφάλεια: Έλλειψη ενέργειας/κόπωση, κίνδυνος αυξημένου κινδύνου τραυματισμού, έλλειψη δεξιοτήτων ή κινητικού ελέγχου, η εκμάθηση της απαιτούμενης κινητικής δεξιότητας είναι πολύ χρονοβόρα.

β) Πρακτικά:

- Δαπάνες: Οικονομικοί περιορισμοί.
- Υποστήριξη από άλλους: Ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού.
- Επικοινωνία: Έλλειψη επίγνωσης των δυνατοτήτων του παιδιού, δισταγμός στην αναζήτηση βοήθειας.
- Καταλληλότητα: Δυσκολία να βρεθούν ομάδες άσκησης που να ταιριάζουν στις ανάγκες, στην ηλικία και το επίπεδο του κάθε παιδιού.

γ) Ψυχολογικά:

- Προσωπικές αντιλήψεις: αίσθημα ανασφάλειας ή ντροπής, μη αποδοχή αναπηρίας από το παιδί, έλλειψη χρόνου, άλλες προτιμήσεις, αίσθημα κούρασης, αίσθημα πλήξης.
- Στάσεις από άλλους: μη αποδοχή της αναπηρίας από τους γονείς, δυσαρέσκεια των γονέων με το περιβάλλον, μη αποδοχή της αναπηρίας από τους συνομηλίκους και τους άλλους γονείς, υποτίμηση (Shields, Synnot & Barr, 2012).

Διευκολυντές:

α) Φυσικοί:

- Εγκαταστάσεις: Πρόσβαση και δυνατότητα συμμετοχής σε σωματική δραστηριότητα ή αθλήματα στην κοινότητα, πάρκα και παιδικές χαρές διαθέσιμες στην κοινότητα.
- Εξοπλισμός: Άμεσος και υποστηρικτικός εξοπλισμός άσκησης.

β) Πρακτικοί:

- Υποστήριξη από άλλους: Το σχολείο ενθαρρύνει τη σωματική δραστηριότητα, έχοντας έναν καλό προπονητή, φίλους υποστηρικτικά ή σωματικά δραστήρια, η οικογένεια είναι υποστηρικτική ή σωματικά δραστήρια, κάνει choresat στο σπίτι, τα κατοικίδια είναι σωματικά δραστήρια.

- **Επικοινωνία:** Επίγνωση ευκαιριών για άθληση και σωματική δραστηριότητα, καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και συμμετεχόντων.
- **Καταλληλότητα:** Εκπαίδευση σε μικρές ομάδες, ατομικά και ομαδικά αθλήματα.

γ) Ψυχολογικοί:

- **Προσωπικές αντιλήψεις:** Πεποίθηση ότι η άσκηση έχει οφέλη για την υγεία, επιθυμία για ενεργητικότητα, θετική στάση απέναντι στην πρόκληση, αποδοχή της αναπηρίας, θετική άποψη για τον αθλητισμό και τη σωματική δραστηριότητα, ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση, επιμονή, αίσθημα αποδοχής ως μέρος μιας ομάδας, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, αίσθημα ικανοποίησης, αίσθηση ανανέωσης.
- **Στάσεις των άλλων:** Συνειδητοποίηση των γονέων για τα οφέλη της σωματικής δραστηριότητας, αποδοχή από άλλους γονείς, αποδοχή από συνομηλίκους (Shields, Synnot & Barr, 2012).

2.4.4 Εμπόδια και Διευκολυντές στην περίπτωση κάθε είδους αναπηρίας

Εμπόδια:

α) Φυσικά:

- **Εγκαταστάσεις:** Έλλειψη προσβάσιμων κτιρίων/εγκαταστάσεων.
- **Εξοπλισμός:** Έλλειψη προσβάσιμου εξοπλισμού άσκησης, έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού - Υγεία και ασφάλεια: Πόνος, έλλειψη ενέργειας, συνθήκες υγείας, έλλειψη δύναμης

β) Πρακτικά:

- **Τοποθεσία:** Μακρινή απόσταση κτιρίων ή εγκαταστάσεων, έλλειψη δυνατότητας μεταφοράς.
- **Δαπάνες:** Κόστος προγράμματος και εξοπλισμού.
- **Υποστήριξη από άλλους:** Ανειδίκευτο προσωπικό που δεν μπορεί να τροποποιήσει ή να προσαρμόσει ατομικά και ομαδικά μαθήματα για άτομα με αναπηρίες, καμία ενθάρρυνση από υπηρεσίες αποκατάστασης, έλλειψη

υποστήριξης, έλλειψη ενδιαφέροντος από την διοίκηση για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων.

- **Επικοινωνία:** Έλλειψη γνώσης για τα οφέλη της σωματικής δραστηριότητας, έλλειψη γνώσης για τον τρόπο άσκησης των παιδιών με αναπηρίες, έλλειψη ενημέρωσης και συμβουλευτικής.
- **Καταλληλότητα:** Υψηλό επίπεδο ανταγωνισμού, έμφαση στη νίκη.

γ) **Ψυχολογικά:**

- **Προσωπικές αντιλήψεις:** Αντίληψη ότι η άσκηση είναι πολύ δύσκολη, αρνητική διάθεση, κατάθλιψη, άγχη, φόβοι.
- **Στάσεις από άλλους:** Πρακτικές που εισάγουν διακρίσεις σε χώρους άθλησης και αναψυχής, αρνητικές συμπεριφορές άλλων ανθρώπων, έλλειψη πρότυπου (Jaarsma et. al., 2014).

Κατά την εξέταση των στοιχείων που λειτουργούν ανασταλτικά και βοηθητικά σε παιδιά με κάθε τύπου αναπηρίες, εντοπίστηκαν κυρίως εμπόδια (Jaarsma et. al., 2014).

Στην Ελλάδα, η έρευνα των Georgiou & Karpinis (2022) για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή στα άτομα με κινητικά προβλήματα σε αθλητικά προγράμματα, έδειξε ότι οι κύριοι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους είναι οι ανησυχίες που έχουν οι ίδιοι αναφορικά με την υγεία τους και η στάση τους σχετικά με τις αθλητικές δραστηριότητες. Οι κύριοι εξωγενείς παράγοντες ήταν η απουσία σωματικών δραστηριοτήτων, η έλλειψη ενθάρρυνσης και ο αδρανής τρόπος ζωής της οικογένειας και των φίλων. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι η δυσκολία πρόσβασης στις αθλητικές εγκαταστάσεις και η μη χρήση προσαρμοσμένου αθλητικού εξοπλισμού αποτρέπουν τα άτομα με αναπηρίες να συμμετάσχουν σε αθλητικά προγράμματα. Αν γίνουν κατανοητοί από τους υπευθύνους οι ανασταλτικοί παράγοντες θα βοηθήσει στην άρση τους και θα συμβάλλει θετικά ώστε τα άτομα με αναπηρίες να συμμετέχουν σε αθλητικά προγράμματα, χωρίς αποκλεισμούς.

Συνολικά, εξετάζοντας τα εμπόδια και τους διευκολυντές που σχετίζονται για τη συμμετοχή ή όχι των παιδιών με αναπηρίες στη Φυσική Αγωγή, παρατηρείται ότι τα προαναφερόμενα είδη αναπηρίας επισημαίνουν τις ακατάλληλες ή ελλιπείς εγκαταστάσεις, το ζήτημα της ασφάλειας των συμμετεχόντων, διάφορα θέματα σχετικά με τον χώρο ή την τοποθεσία της άσκησης, τις απαιτούμενες δαπάνες, την υποστήριξη από άλλους, την επικοινωνία, τις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των

άλλων. Μόνο στην περίπτωση των σωματικών και αναπτυξιακών αναπηριών επισημάνθηκαν εμπόδια που είχαν σχέση με τον εξοπλισμό και την καταλληλότητά του.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα εμπόδια που εντοπίζονται από διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων (δηλαδή παιδιά με αναπηρίες, γονείς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς) είναι σε μεγάλο βαθμό παρόμοια (Shields, Synnot & Barr, 2012). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με αναπηρίες ανέφεραν πιο συχνά εμπόδια προσωπικής φύσεως ή σχετιζόμενα με τους συνομηλίκους, ενώ οι γονείς έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στα κοινωνικά εμπόδια.

2.5 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η Φυσική Αγωγή αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ να αναπτυχθούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, σωματικά, πνευματικά και ψυχικά, καθώς και να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Προτεραιότητα στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή δίνεται στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο να αναπτύξουν άμεσα τις φυσικές τους ικανότητες και να βελτιωθεί η υγεία τους (www.pi-schools.gr).

2.5.1 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο

Οι στόχοι της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο είναι:

- η ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας των παιδιών,
- η τελειοποίηση των βασικών κινητικών προτύπων, καλλιεργώντας την δεξιότητα ισορροπίας, μετακίνησης, προσανατολισμού και χειρισμού διάφορων αντικειμένων,
- η ψυχαγωγία των παιδιών με διάφορα κινητικά παιχνίδια,
- η ανάπτυξη της γνώσης τους για το σώμα,
- η σωματική δραστηριότητα και η προαγωγή της υγείας τους,
- η αποδοχή των κανόνων ασφαλείας,
- η καλλιέργεια της ικανότητάς τους να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, χρειάζεται τα παιδιά να ενθαρρύνονται και να τους παρέχονται ευκαιρίες για:

- συμμετοχή σε παιχνίδια ατομικά και ομαδικά, ελεύθερα και οργανωμένα,
- συμμετοχή σε ασκήσεις ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής, σε τροποποιημένες αθλοπαιδιές και άλλες αθλητικές δραστηριότητες,
- εξάσκηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων (π.χ. τρέξιμο, πήδημα κλπ.),
- εκτέλεση κινήσεων με το σώμα τους και ανακάλυψη των τρόπων που μπορούν να κινηθούν στο χώρο,
- ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας,
- αντίληψη και τήρηση των οδηγιών των δραστηριοτήτων,
- κατανόηση και εφαρμογή των μέτρων προστασίας, αποφυγή πράξεων που μπορεί να τα βλάψουν,
- έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών τους, με κατάλληλο τρόπο
- αναζήτηση βοήθειας όταν τη χρειάζονται (ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείο, 2004).

2.5.2 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό

Στους στόχους της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στους μαθητές του Δημοτικού, σε ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα, αναφέρονται:

- η ανάπτυξη και βελτίωση των αντιληπτικών ικανοτήτων,
- η ανάπτυξη απλών και πιο σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων,
- η βελτίωση των παραμέτρων της φυσικής κατάστασης (ευκινησία, ευλυγισία, ταχύτητα, δύναμη),
- η βελτίωση της υγείας και ευεξίας,
- η ανάπτυξη της γνώσης για το σώμα τους και η τήρηση σωστής στάσης σώματος,
- η ανάπτυξη στοιχείων ρυθμού, κίνησης και μη λεκτικής επικοινωνίας,
- η ανάπτυξη της φαντασίας και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας,
- η ανάπτυξη της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της αυτοπειθαρχίας, της υπομονής και επιμονής,
- η εκμάθηση τήρησης των κανονισμών (ΔΕΠΠΣ Δημοτικό, 2004).

Προκειμένου να μπορέσουν να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, χρησιμοποιούνται ποικίλα διδακτικά μέσα, όπως αθλήματα που προσαρμόζονται αναλόγως, ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες, παιδαγωγικά κινητικά παιχνίδια κ.α.

Για τη διεξαγωγή του μαθήματος της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, εφαρμόζονται η μέθοδος της προσαρμοσμένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, ενώ δίνεται έμφαση στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, λαμβάνοντας τα απαραίτητα μέτρα για την ασφάλεια όλων των μαθητών και αξιοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα και εγκαταστάσεις. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η διδασκαλία να σχεδιάζεται με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή ως ατόμου, επιτρέποντας όμως και ευνοώντας την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και την εμπλοκή τους σε κοινές ομαδικές δραστηριότητες (Μιχαηλίδης, 2009).

Επίσης, στο πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς της, είναι αναγκαίες ορισμένες προσαρμογές σε παράγοντες που αφορούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να προσαρμοστεί κατάλληλα -βάση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών- ο εξοπλισμός των αθλητικών δραστηριοτήτων, ο τρόπος οργάνωσης και διδασκαλίας τους και οι κανονισμοί τους. Στόχος αυτών των προσαρμογών είναι η διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρίες, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

2.5.3 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Γυμνάσιο

Στο Γυμνάσιο, η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή έχει τους ακόλουθους στόχους:

α) Σε ψυχοκινητικό τομέα:

- Να αναπτυχθούν οι αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες, όπως η οπτικοακουστική αντίληψη, η κιναισθητική και απτική αντίληψη, η ικανότητα συντονισμού.
- Να αναπτυχθούν οι κινητικές τους δεξιότητες, τόσο οι πιο απλές όσο και οι πιο σύνθετες προσαρμοστικές τους ικανότητες.
- Να καλλιεργηθούν οι σωματικές τους ικανότητες, όπως η ευκινησία, η ευλυγισία και η ταχύτητα.
- Να αναπτύξουν μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως την εκφραστική κίνηση.
- Να βελτιώσουν τα βασικά κινητικά πρότυπα, τα οποία απαιτούνται ώστε να αναπτυχθούν κατόπιν σύνθετες κινητικές δεξιότητες. Τα βασικά κινητικά πρότυπα είναι το βάδισμα, το τρέξιμο, η ισορροπία, η μετακίνηση στον χώρο, ο χειρισμός αντικειμένων κ.α.

- Να βελτιωθούν όσο γίνεται οι μορφολογικές και λειτουργικές παρεκκλίσεις των μαθητών με αναπηρία.
- Να ενισχυθεί η καλή τους υγεία, εξασκώντας τις μυϊκές ομάδες που συμβάλλουν στη σωστή στάση του σώματος και βελτιώνοντας την καρδιοαναπνευστική λειτουργία τους.

β) Σε συναισθηματικό τομέα:

- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με το ομαδικό πνεύμα τη συνεργασία, την αυτοπειθαρχία, την επιμονή - υπομονή.
- Να καλλιεργήσουν ηθικές αρετές, όπως ο αυτοσεβασμός και ο σεβασμούς στους άλλους, η τιμιότητα, η αξιοκρατία κ.α.
- Να μάθουν να αντιμετωπίζουν συνετά τη νίκη και την ήττα.
- Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών με αναπηρίες.
- Να καλλιεργηθεί η ελεύθερη έκφρασή τους.

γ) Σε γνωστικό τομέα:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις σε σχέση με διάφορα αθλήματα και γενικότερα, για τον αθλητισμό και τα οφέλη του.
- Να συνειδητοποιήσουν την σημασία και την αναγκαιότητα της άθλησης στην καθημερινότητά τους.
- Να αποκτήσουν αθλητικές συνήθειες (hobbies).

Οι στόχοι που προαναφέρθηκαν, αφορούν όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Δίνεται προτεραιότητα στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρίες και στην ανάπτυξή τους, καθώς και στις φυσικές τους ικανότητες και στη συνολική υγεία και ευημερία τους (www.fa3.gr).

Αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, ισχύει ό,τι και στο Δημοτικό. Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις, δυσκολίες και δυνατότητες κάθε μαθητή. Επιδιώκεται να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον κατάλληλο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με την τήρηση των απαιτούμενων μέτρων για την προστασία και ασφάλειά τους. Ακόμη, επισημαίνεται η ανάγκη να προσαρμοστούν κατάλληλα οι δραστηριότητες και τα αθλήματα του μαθήματος, βάσει των κινητικών δυνατοτήτων των μαθητών, αλλά και σύμφωνα με την πνευματική τους ανάπτυξη (Μιχαηλίδης, 2009).

2.5.4 ΔΕΠΠΣ Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής στο Λύκειο

Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στο Λύκειο, έχει γενικά ως στόχο την διατήρηση και την περαιτέρω βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών που είχαν αναπτυχθεί στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

α) Σε ψυχοκινητικό τομέα:

- Να διατηρηθούν και να βελτιωθούν οι αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίες ικανότητες είχαν αναπτυχθεί στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες.
- Να διατηρηθούν και να αναπτυχθούν οι κινητικές τους και οι φυσικές τους δεξιότητες.
- Να διατηρηθεί και να βελτιωθεί η μη λεκτική επικοινωνία.
- Να διατηρηθούν και να βελτιωθούν τα στοιχειώδη κινητικά πρότυπα.
- Να βελτιωθούν όσο είναι δυνατό οι μορφολογικές και λειτουργικές παρεκκλίσεις των μαθητών.
- Να προαχθεί η γενικότερη υγεία και η ευεξία τους.

β) Σε συναισθηματικό τομέα:

- Να αναπτυχθούν περαιτέρω κοινωνικές, ψυχικές και ηθικές αρετές.
- Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών με αναπηρίες.

γ) Σε γνωστικό τομέα:

- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε σχέση με διάφορα αθλήματα και γενικότερα, για τον αθλητισμό και τα οφέλη του.
- Να συνειδητοποιήσουν την σημασία και την αναγκαιότητα της άθλησης στην καθημερινότητά τους.

Όπως και στο Γυμνάσιο, δίνεται προτεραιότητα στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρίες και στην ανάπτυξή τους, με την κατάλληλη προσαρμογή στις ανάγκες τους και στο ηλικιακό τους επίπεδο (www.fa3.gr)

2.6 Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στην Ευρώπη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία που περιλαμβάνει όλα τα παιδιά που φοιτούν στην ίδια τάξη, ανεξάρτητα

από το επίπεδο των ικανοτήτων τους, τις πιθανές αναπηρίες ή το υπόβαθρό τους. Αναφέρεται στην παροχή ίσης πρόσβασης και ευκαιριών για συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη, και περιλαμβάνει την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και των αξιολογήσεων με στόχο να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, δίνει έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικό διάλογο και την παροχή κατάλληλης υποστήριξης και υπηρεσιών (Lindsay, 2003).

Λόγω των διαφορών που παρατηρούνται στις χώρες της Ευρώπης αναφορικά με τον ορισμό και τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών αναγκών, παρόλο που τα περισσότερα κράτη αναγνωρίζουν 6-10 τύπους ειδικών αναγκών (O'Hanlon, 2018), υπάρχει και ποικιλία την εκπαιδευτική ένταξη.

Η Φυσική Αγωγή είναι ένας σημαντικός τομέας στο σχολικό πρόγραμμα (Sherrill, 2004), διότι αν ένας μαθητής δεν μπορεί να συμμετέχει με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα σε αυτή, τότε παρακολουθεί την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή (Lienert, Sherrill & Myers, 2001). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στα κράτη της Ευρώπης οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα ενταχθεί ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη και όχι αν πράγματι θα συμμετέχει στην τυπική τάξη.

Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή προσαρμόζει, τροποποιεί ή/και αλλάζει μια φυσική δραστηριότητα, ώστε να είναι κατάλληλη για ένα άτομο με αναπηρία. Παρόλη την ισχυρή δέσμευση της Ευρώπης στη συνεκπαίδευση και τις σημαντικές αλλαγές που έχουν συμβεί όλα αυτά τα χρόνια, κάθε χώρα ακολουθεί διαφορετική προσέγγιση στην εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ στα σχολεία (Jerlinder & Danermark, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών συστημάτων, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε όλη την Ευρώπη παρατηρούνται διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικών δομών και πρακτικών σχετικά με την ένταξη και τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ακολούθως, παρουσιάζεται η πολιτική που εφαρμόζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, για τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή.

- Βέλγιο

Σύμφωνα με τη βελγική νομοθεσία, παρέχεται εξειδικευμένη εκπαίδευση σε μαθητές των οποίων οι ανάγκες καθορίζονται με βάση την αναπηρία τους, που ανήκει

σε μία από τις οκτώ ομάδες αναπηρίας. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή δεν αναφέρεται ρητά στη νομοθεσία (Hardman, 2008).

- Φινλανδία

Στη Φινλανδία οι μαθητές θεωρούνται ως ΕΕΑ όταν οι δυνατότητές τους για ανάπτυξη, εξέλιξη ή μάθηση μειώνονται λόγω αναπηρίας ή ασθένειας. Οι μαθητές που χρειάζονται σωματική, ψυχολογική ή κοινωνική υποστήριξη, έχουν το δικαίωμα για επιπλέον βοήθεια για τη μάθησή τους. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή μπορεί να υλοποιηθεί από εκπαιδευτικούς σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, στην ειδική αγωγή και στη βασική εκπαίδευση. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής γίνεται σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- Γαλλία

Στη Γαλλία δεν υπάρχει ένας καθιερωμένος όρος που να αναφέρεται στον πληθυσμό των παιδιών που επωφελούνται από ειδικά μέτρα, τα οποία ορίζονται με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με το Νόμο 2005-102 της 11ης Φεβρουαρίου 2005 για ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες στα άτομα με αναπηρία, ως αναπηρία ορίζεται κάθε περιορισμός δραστηριότητας ή περιορισμός που προκαλείται από ανεπάρκεια, είτε σωματική είτε ψυχολογική, μόνιμη ή προσωρινή, η οποία επαληθεύεται από ιατρικό πιστοποιητικό. Αυτό περιλαμβάνει αναπηρίες που μπορεί να προκληθούν από ατύχημα, τραύμα ή ασθένεια. Περιλαμβάνει επίσης θέματα ψυχικής υγείας, όπως μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές καθυστερήσεις. Με βάση αυτόν τον γαλλικό νόμο οι εκπαιδευτές Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι κατοχυρωμένοι επαγγελματικά (O'Hanlon, 2018).

- Ιρλανδία

Στην Ιρλανδία, ο ορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σχετίζεται με τους περιορισμούς ενός ατόμου στη σωματική και ψυχική του υγεία και αναφέρεται στην ευκαιρία ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Αν και η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή δεν αναφέρεται ρητά στους νόμους περί ειδικής αγωγής, ωστόσο, ο νόμος για την ειδική εκπαίδευση του 2004 ορίζει τις Υπηρεσίες Υποστήριξης για ένταξη, οι οποίες περιλαμβάνουν επίσης τη συνεκπαίδευση. Οι σχετικές υπηρεσίες μπορεί να είναι: (α) Υπάλληλος Ένταξης Προγράμματος Παιδικής Αγωγής Νέων Κύκλου, (β) Σύλλογος Φυσικής Αγωγής της Ιρλανδίας, (γ) Πρόγραμμα Υποστήριξης Πρωτοβάθμιου Προγράμματος Σπουδών ή (δ) Υπηρεσίες Υποστήριξης Ειδικής

Αγωγής. Σπουδές Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής παρέχονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Jerlinder & Danermark, 2010).

- Πορτογαλία

Στην Πορτογαλία, οι μαθητές με ΕΕΑ ορίζονται ως παιδιά και νέοι που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση, επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μαθησιακή τους διαδικασία και στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή δεν αναφέρεται ρητά στο νόμο. Ωστόσο, ο νόμος αναφέρεται σε τομείς όπου έχουν εντοπιστεί ειδικές ανάγκες και προβλέπει συγκεκριμένο είδος εξειδικευμένης υποστήριξης. Η φυσική αγωγή είναι ένας από αυτούς τους τομείς. Οι επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Hardman, 2008).

- Λετονία

Στη Λετονία κάθε παιδί που έχει προβλήματα όρασης, ακοής, μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, γλωσσικά προβλήματα, χρόνιες ασθένειες, σωματικά προβλήματα και ψυχονευρολογικές παθήσεις, θεωρείται παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή δεν αναφέρεται ρητά στο νόμο. Οι απαιτήσεις για το παιδαγωγικό προσωπικό που εργάζεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι ένα δίπλωμα σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο αντικείμενο, δηλαδή την αθλητική αγωγή εκπαίδευση. Η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή διδάσκεται ως μέρος των σπουδών Φυσικής Αγωγής και Φυσιοθεραπείας στη Λετονική Ακαδημία Αθλητικής Αγωγής, στη Ρίγα.

- Πολωνία

Στην Πολωνία, παιδιά και νέοι με ΕΕΑ θεωρούνται εκείνοι με αναπτυξιακές αναπηρίες, όπως νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, σωματικές αναπηρίες, χρόνιες παθήσεις, ψυχιατρικά προβλήματα, πολλαπλές αναπηρίες, αυτισμό, προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίας. Όλοι οι μαθητές με ΕΕΑ λαμβάνουν δωρεάν και σε εθελοντική βάση βοήθεια από Κέντρα Ψυχολογικών και Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών. Τα αποτελέσματα της ψυχολογικής, παιδαγωγικής και ιατρικής τους αξιολόγησης, χρησιμεύουν ως βάση για την κατάταξη των μαθητών στις κατάλληλες μορφές εκπαίδευσης, είτε σε γενικά σχολεία, σε τάξεις ένταξης, είτε σε ειδικά σχολεία/τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής

Φυσικής Αγωγής πρέπει να συμμετέχουν σε ειδικά μαθήματα δια βίου μάθησης, για την ανάπτυξη των δικών τους ικανοτήτων (O'Hanlon, 2018).

- Σουηδία

Στη Σουηδία, η βασική αρχή της εκπαίδευσης είναι ένα σχολείο που συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα στην εκπαίδευση. Ο Σουηδικός νόμος προβλέπει το δικαίωμα σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την παροχή γλωσσικής υποστήριξης. Περιλαμβάνει διατάξεις για μαθητές με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος σε εύλογες διευκολύνσεις και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ορίζει ότι το σύνολο των μαθητών με αναπηρία, ανεξάρτητα του είδους αναπηρίας, πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση με τους άλλους μαθητές. Έτσι, περιλαμβάνεται πρόσβαση σε ειδική υποστήριξη, βοήθεια και προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, τονίζει ότι όλα τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών σχολείων, χρειάζεται να είναι προσβάσιμα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. (Jerlinger & Danermark, 2007).

- Τσεχία

Ο τσεχικός νόμος για την εκπαίδευση προβλέπει το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών παιδιά με ΕΕΑ, της οποίας το περιεχόμενο, οι μορφές και οι μέθοδοι θα ταιριάζουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητές τους. Σύμφωνα με τα υποστηρικτικά μέτρα που δικαιούνται αυτά τα παιδιά, προβλέπεται ένας βοηθός δάσκαλος, μειωμένος αριθμός παιδιών στην τάξη, παροχή παιδαγωγικών-ψυχολογικών υπηρεσιών και άλλες πιθανές προσαρμογές στο πλαίσιο του Σχεδίου Συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, η Τσεχική Δημοκρατία εφαρμόζει το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Συμμετοχική Εκπαίδευση, το οποίο ασχολείται με το θέμα σε πολύ ευρύτερο πλαίσιο, με στόχο την προετοιμασία μιας ολοκληρωμένης συστηματικής στρατηγικής για να γίνει το τσεχικό εκπαιδευτικό σύστημα προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά.

- Ηνωμένο Βασίλειο

Η νομοθεσία στο Ηνωμένο Βασίλειο απαγορεύει τις διακρίσεις στην εκπαίδευση και υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση. Το ΗΒ έχει υποχρεώσεις σύμφωνα με το Διεθνές Δίκαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα να παρέχει εκπαίδευση για όλα τα παιδιά χωρίς αποκλεισμούς. Τον Οκτώβριο του 2010, τέθηκε ο νόμος σε ισχύ για την ισότητα που δηλώνει ότι είναι παράνομο για οποιονδήποτε φορέα παροχής

εκπαίδευσης να κάνει διακρίσεις μεταξύ μαθητών λόγω αναπηρίας, φυλής, φύλου, θρησκείας (O'Hanlon, 2018).

Γενικά, η Φυσική Αγωγή είναι υποχρεωτικό μέρος της εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό που διαφέρει είναι ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας που αφιερώνονται στο μάθημα Φυσικής Αγωγής στις χώρες της ΕΕ, η προσέγγιση στο πρόγραμμα σπουδών και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, πολύ εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ικανοί να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ σε πλαίσια συμπερίληψης, και στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών και πόρων για τη διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών στο μάθημα αυτό (Hardman, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφορές αποκλίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη η ένταξη εφαρμόζεται σε μικρότερο ποσοστό από ό,τι στις χώρες της ΕΕ (32% έναντι 45%). Επίσης, η ύπαρξη εγκαταστάσεων για μαθητές με αναπηρία είναι πιο οξύ πρόβλημα στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη σχετικά με τη Δυτική Ευρώπη. Αντίθετα, η έλλειψη τεχνογνωσίας του προσωπικού θεωρείται ότι είναι μεγαλύτερη στη Δυτική Ευρώπη από ό,τι στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης (Hardman, 2008).

Σε μια μελέτη που διεξήχθη στις ΗΠΑ και τη Γερμανία (Lienert et al., 2001) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ανησυχούσαν για την έλλειψη πόρων, τα μεγάλα μεγέθη σχολικών αιθουσών και τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν ανησυχίες για τη συνεργασία και την υποστήριξη της διδασκαλίας τους από άλλους επαγγελματίες ή ειδικό προσωπικό υποστήριξης. Οι Herold και Dandolo (2009) τόνισαν την ανάγκη αναβάθμισης των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της Φυσικής Αγωγής χωρίς αποκλεισμούς.

2.7 Ο εκπαιδευτικός Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής

Οι καθηγητές Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής θεωρούνται η κύρια πηγή υποστήριξης των δασκάλων γενικής Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, επί του παρόντος οι επαγγελματίες Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής είναι πολύ περιορισμένοι στις χώρες της ΕΕ. Η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών Προσαρμοσμένης Φυσικής

Αγωγής στην Ευρώπη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Οι περισσότερες πληροφορίες είναι από τις ΗΠΑ, όπου αυτό το επάγγελμα έχει αναγνωριστεί από τη δεκαετία του 1960.

Ο Kelly και Gansender (1998), αναφέρουν ότι η Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή έχει τη δυνατότητα να παρέχει τόσο άμεσες όσο και έμμεσες υπηρεσίες. Άμεση υπηρεσία θεωρείται η άμεση διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες, ενώ έμμεση υπηρεσία είναι η παροχή υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να συμπεριλάβουν παιδιά με αναπηρίες στη διδασκαλία τους. Η μελέτη των Lytle και Collier (2002), σχετικά με τις αντιλήψεις των καθηγητών Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, έδειξε οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες, και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ήταν παράγοντες επιρροής στα είδη των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Σε γενικές γραμμές, οι βασικές γνώσεις και ικανότητες που χρειάζεται να κατέχουν οι επαγγελματίες Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις τομείς:

- 1) προετοιμασία,
- 2) διδασκαλία,
- 3) αξιολόγηση και
- 4) συνεργασία και δια βίου μάθηση (Klavina & Kudlacek, 2011).

Οι απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις αφορούν διαφορετικές πτυχές του τρόπου ένταξης στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών πρέπει να συνάδει με το προφίλ του εκάστοτε παιδιού, ώστε η διαχείριση των χαρακτηριστικών του να είναι αποτελεσματική. Επιπλέον, το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να διαμορφώνεται από τους επαγγελματίες Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής ειδικά για τις ανάγκες των μαθητών. Γι' αυτό απαιτούνται ορισμένες ικανότητες ανάπτυξης Ατομικών Εκπαιδευτικών Σχεδίων που θα στοχεύουν στην ισότιμη μάθηση. Όμως, για την εφαρμογή αυτών των σχεδίων απαιτείται το θεωρητικό υπόβαθρο των επαγγελματιών όσον αφορά τις αρχές ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και στρατηγικών ατομικού σχεδίου (Klavina & Kudlacek, 2011).

Εξίσου και η διδασκαλία χρειάζεται να ανταποκρίνεται και συνυπολογίζει τις ανάγκες των παιδιών, για αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον μάθησης προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Μία άλλη ικανότητα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτή της αξιολόγησης όχι μόνο της προόδου

των μαθητών αλλά και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών τους, ενώ η συνεργασία τους τόσο με τους γονείς όσο και με τους ειδικούς θα συμβάλλει στην αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων προς όφελος των παιδιών, καθώς και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Klavina & Kudlacek, 2011).

Το πεδίο εφαρμογής του Πλαισίου ικανοτήτων κυμαίνεται από την προετοιμασία του διδακτικού περιβάλλοντος έως την εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής. Το Πλαίσιο αυτό, προσπαθεί να αντικατοπτρίζει την καλύτερη πρακτική που θα απαιτηθεί από τους επαγγελματίες Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, όχι μόνο σήμερα αλλά και για τα επόμενα χρόνια. Για τον λόγο αυτό, είναι ένα εξελισσόμενο πλαίσιο και μπορεί να ενημερωθεί, ώστε να αντικατοπτρίζει την πρόοδο που έχει σημειωθεί στην επαγγελματική πρακτική (Klavina & Kudlacek, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τα εμπόδια και τους διευκολυντές στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή στις ΣΜΕΑΕ.

1. Ποια είναι τα εμπόδια και οι διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
2. Ποια είναι τα εμπόδια και ποιοι οι διευκολυντές που σχετίζονται με οικονομικά ζητήματα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
3. Ποιοι συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες αποτελούν εμπόδια ή/και διευκολυντές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;
4. Ποια ζητήματα επαγγελματικής γνώσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών, αποτελούν εμπόδια ή/και διευκολυντές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής;

3.2 Ερευνητική προσέγγιση

Ως ερευνητική στρατηγική, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα για την πραγματοποίηση μιας λεπτομερούς διερεύνησης του θέματος που τίθεται προς μελέτη και συνάμα αποτελεί αντικείμενο της εργασίας. Παράλληλα παρέχει και πληροφορίες που μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες για την υιοθέτηση μιας νέας οπτικής. Τα δεδομένα της ποιοτικής αυτής έρευνας δεν είναι πολυάριθμα, δεδομένου ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός, παρά όμως αυτόν τον περιορισμό, προσφέρουν υλικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για περαιτέρω έρευνα, συμβάλλοντας παράλληλα στην καλύτερη κατανόηση του θέματος και στην ανάδειξη των πτυχών του (Creswell, 2015).

3.3 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα εργασία ήταν η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Με αυτή τη μέθοδο, οι συνεντευξιζόμενοι έχουν την ευκαιρία να επεξηγήσουν τα λεγόμενά τους και έτσι να κατανοηθούν καλύτερα οι πεποιθήσεις τους (Creswell, 2015).

Επίσης οι ερωτήσεις ευελπιστούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω ανάπτυξη του παρόντος θέματος μέσα από μια συζήτηση προσανατολισμένη στο υπό διερεύνηση ζήτημα, αλλά αφήνοντας περιθώρια για την ανάδυση των προσωπικών απόψεων.

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιελάμβανε δύο ομάδες ερωτημάτων. Η πρώτη ομάδα είχε ερωτήματα για τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ομάδα περιελάμβανε 12 ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από την ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικά με τα εμπόδια και τους διευκολυντές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες στη σχολική τους εκπαίδευση. Τα ερωτήματα αυτά ανάλογα με το περιεχόμενό τους επιμερίστηκαν σε τέσσερις ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι ήταν:

Ερευνητικοί άξονες:

ΑΞΟΝΑΣ Α. Εμπόδια και διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον

Οι ερωτήσεις που ανήκουν σε αυτόν τον άξονα (ερωτ. 1&2) επιθυμούν να διερευνήσουν μέσα από τα δεδομένα που τους παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς εάν υπάρχει δομημένο περιβάλλον για τα παιδιά ΑΜΕΑ στα σχολεία που εργάζονται και εάν προσφέρεται ο κατάλληλος εξοπλισμός για την υποστήριξη της διδασκαλίας.

ΑΞΟΝΑΣ Β. Οικονομικά ζητήματα

Οι ερωτήσεις του άξονα Β (ερωτ. 3, 4, 5) ερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που σχετίζονται με την επάρκεια του κόστους για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων, καθώς και τη γνώμη τους για την αντιμετώπιση εκ μέρους των υπευθύνων. Επιπλέον, διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες στις οποίες οι υπεύθυνοι προβαίνουν για την αναζήτηση κονδυλίων, με σκοπό την υποστήριξη έργων προς εξυπηρέτηση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και την περίπτωση το σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται να έχει λάβει

επιχορηγήσεις για προσαρμοστικό εξοπλισμό και τους ζητούν να εξηγήσουν αν αυτή η δαπάνη θεωρούν πως είναι μεγάλου κόστους.

ΑΞΟΝΑΣ Γ. Συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες

Τα ερωτήματα 6, 7, 8 διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που σχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και παράλληλα τους ζητείται να αναφέρουν εάν έχουν διαπιστώσει και άλλους παράγοντες. Επίσης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με το τι θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν αυτά τα εμπόδια και αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί πρακτικά.

ΑΞΟΝΑΣ Δ. Ζητήματα επαγγελματικής γνώσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης

Οι ερωτήσεις 9, 10, 11, 12 εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που σχετίζονται με το αν το ειδικό σχολείο όπου εργάζονται, συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς και τους ζητείται να αναφέρουν με ποιους. Επιπλέον, ερωτώνται σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και το ειδικό προσωπικό, ενώ καλούνται να αξιολογήσουν τον βαθμό συμβολής αυτής της συνεργασίας. Τέλος, διερευνάται αν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στο μάθημά τους αξιοποιούν προσαρμοσμένες ασκήσεις, καθώς και το είδος αυτών των ασκήσεων, ενώ επίσης εξετάζεται η περίπτωση διοργάνωσης σεμιναρίων για τους εκπαιδευτές αλλά και η επάρκεια αυτής της κατάρτισης από το ειδικό σχολείο.

3.4 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε Ειδικά Σχολεία του δημόσιου τομέα. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους αναφέρονται με τον αντίστοιχο κωδικό Εκπ.1, Εκπ 2, ... Εκπ.12. Τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1: Ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα

| Συμμετέχοντες | Φύλο | Ηλικία | Τίτλοι σπουδών | Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση | Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή |
|----------------------|-------------|---------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| Εκπ. 1 | Γυναίκα | 41-50 | Πτυχίο | 5-15 | 4-5 |
| Εκπ. 2 | Γυναίκα | 41-50 | Πτυχίο | 5-15 | 4-5 |
| Εκπ. 3 | Άνδρας | 41-50 | Μεταπτυχιακός τίτλος | 5-15 | 4-5 |
| Εκπ. 4 | Άνδρας | <30 | Μεταπτυχιακός τίτλος | <5 | 0-1 |
| Εκπ. 5 | Άνδρας | 31-40 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | 5-15 | >5 |
| Εκπ. 6 | Άνδρας | 31-40 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | <5 | 2-3 |
| Εκπ. 7 | Γυναίκα | >50 | Μεταπτυχιακός τίτλος | 16-30 | >5 |
| Εκπ. 8 | Γυναίκα | <30 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | <5 | 0-1 |
| Εκπ. 9 | Γυναίκα | 41-50 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | 5-15 | >5 |
| Εκπ. 10 | Γυναίκα | 31-40 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | 5-15 | >5 |
| Εκπ. 11 | Γυναίκα | 31-40 | Μεταπτυχιακός Τίτλος | 5-15 | 2-3 |
| Εκπ. 12 | Άνδρας | 41-50 | Μεταπτυχιακό συναφές με την εκπαίδευση | 16-30 | 4-5 |

3.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Φεβρουάριος–Μάρτιος 2023 διά ζώσης και μέσω της εφαρμογής skype. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου μισή ώρα πραγματοποιήθηκε με συναίνεση του κάθε συμμετέχοντα ο οποίος είχε ήδη ενημερωθεί πιο πριν για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τη διατήρηση της ανωνυμίας καθώς και για την αποφυγή χρήσης προσωπικών του στοιχείων. Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση ενός έξυπνου τηλεφώνου (smartphone).

3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διεξαγωγής μιας έρευνας. Από τη μία πλευρά, η εγκυρότητα σχετίζεται με την ακρίβεια και το κατά πόσο οι θεωρητικές υποθέσεις που θέτει η έρευνα ανταποκρίνονται σε πραγματικά δεδομένα. Από την άλλη πλευρά, η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια που πρέπει να διακρίνει όλα τα στάδια της διαδικασίας της έρευνας. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, χρειάζεται να προκύπτουν από μεθοδικές διαδικασίες και όχι από αυθαίρετες διατυπώσεις (Creswell, 2015).

Στην παρούσα έρευνα επειδή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ουδετερότητα και τη σαφήνεια των ερωτήσεων που περιλάμβαναν οι συνεντεύξεις. Το νόημα της ερώτησης θα πρέπει να αποσαφηνίζεται εύκολα από τους συμμετέχοντες, ενώ είναι απαραίτητο το περιεχόμενο της ερώτησης να μην είναι επηρεασμένο από τις προσωπικές απόψεις του ερευνητή. Ακόμη, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου δίνουν την ευκαιρία στους ερωτηθέντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με την πιθανότητα να αναδειχθούν και άλλες πτυχές του θέματος.

Σχετικά με την αξιοπιστία της διεξαχθείσας ερευνητικής μελέτης, αυτή εξασφαλίστηκε από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε στάδιο σχεδιασμού της. Δηλαδή, περιελάμβανε ερωτήσεις με ξεκάθαρο περιεχόμενο, ενώ το κλίμα της συνέντευξης-συνάντησης ήταν θετικό, επομένως ενθάρρυνε την έκφραση των απόψεων των ερωτηθέντων, χωρίς να επεμβαίνει στις πεποιθήσεις τους. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν συστηματικά. Τέλος, ο τρόπος επεξεργασίας και αναθεώρησης των κωδικοποιήσεων συνέβαλε στην αξιοπιστία της έρευνας.

3.7 Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την υλοποίηση των συνεντεύξεων επεξεργάστηκαν χρησιμοποιώντας την τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου (Τσιώλης, 2018). Εφόσον ολοκληρώθηκε η μετεγγραφή των συνεντεύξεων, έλαβε χώρα η εύρεση λέξεων, φράσεων και αποσπασμάτων που περιλαμβάνονταν στις απαντήσεις των ερωτώμενων και σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η διαδικασία επέτρεψε την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στα σημαντικά σημεία των συνεντεύξεων, ενώ έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωριστούν πιο εύκολα τα πεδία σύγκλισης και απόκλισης. Τέλος, η εμβάθυνση σε αυτή τη διαδικασία συνέβαλλε στην ανάδυση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση και την επεξεργασία των στοιχείων της ερευνητικής διαδικασίας προέκυψαν τα αποτελέσματα:

Ο ερευνητικός ΑΞΟΝΑΣ Α: «Εμπόδια και διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον» περιείχε δύο ερωτήματα που σχετίζονταν με τα εμπόδια και τους διευκολυντές που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται. Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα ερωτήματα του άξονα και τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση των απαντήσεων.

Πίνακας 4.1: Ερωτήματα Α' και θέματα ανάλυσης του Α' άξονα

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ |
|--|---|
| 1. Πιστεύετε πως στο ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει κατάλληλο δομημένο περιβάλλον για παιδιά ΑΜΕΑ; Μπορείτε να κάνετε μια μικρή περιγραφή του περιβάλλοντος; | <ul style="list-style-type: none">✓ Πρόσβαση στα αναπηρικά αμαξίδια.✓ Ανελκυστήρες✓ Χώροι υγιεινής- τουαλέτες✓ Αίθουσες για εκπαιδευτικό και ειδικό προσωπικό.✓ Χώρος στάθμευσης✓ Διαμορφωμένο προαύλιο |
| 2. Παρέχεται από το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε κατάλληλος υποστηρικτικός εξοπλισμός για τη διευκόλυνση/υποστήριξη της διδασκαλίας; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρεται κάποιον; | <ul style="list-style-type: none">✓ Αθλητικό υλικό για την υλοποίηση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.✓ Κατάλληλα διαμορφωμένα αποδυτήρια.✓ Γυμναστήριο - Γήπεδα αθλημάτων.✓ Υλικό για λογοθεραπεία.✓ Υλικό για εργοθεραπεία. |

Ερώτημα 1:

Πιστεύετε πως στο ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει κατάλληλο δομημένο περιβάλλον για παιδιά ΑΜΕΑ; Μπορείτε να κάνετε μια μικρή περιγραφή του περιβάλλοντος;

Στο πρώτο ερώτημα οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συνηγορούν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται διαθέτει ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, ανελκυστήρες και κατάλληλους χώρους υγιεινής, (Εκπ. 1.): «Υπάρχουν ράμπες για τα παιδιά με αναπηρικό καροτσάκι, οι τουαλέτες είναι κατάλληλες, ο χώρος του προαλτίου κατάλληλα διαμορφωμένος και αυτός για τα παιδιά». Ωστόσο, μέσα από κάποιες απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε πως ο χώρος του σχολείου δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των παιδιών λόγω στενότητας ή το σχολείο φιλοξενεί περισσότερα παιδιά από ό,τι θα έπρεπε, (Εκπ. 9): «υπάρχει στενότητα χώρου και στις περισσότερες αίθουσες συνυπάρχουν 2 τμήματα». Παρόλο που σε ορισμένα σχολεία υπάρχουν οι εγκαταστάσεις για την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες, αυτές σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκσυγχρονιστούν (Εκ. 11): «δεν είναι επαρκή και θα πρέπει να εκσυγχρονιστούν».

Ερώτημα 2:

Παρέχετε από το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε κατάλληλος υποστηρικτικός εξοπλισμός για τη διευκόλυνση/υποστήριξη της διδασκαλίας; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρεται κάποιον;

Όσον αφορά το 2^ο ερώτημα του Άξονα Α', η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε πως πράγματι υπάρχει στα σχολεία υποστηρικτικό υλικό, το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και τεχνικό, δηλαδή, τεχνολογικά μέσα όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή εξοπλισμό για γυμναστική, (Εκπ. 7): «Παρέχονται τάμπλετ και σχεδόν όλες οι τάξεις έχουν Υ/Π με εκπαιδευτικά προγράμματα». Επίσης, πολλά σχολεία διαθέτουν γήπεδα, όμως υπάρχουν και κάποια που λόγω έλλειψης κονδυλίων δεν είναι εξοπλισμένα με τα απαραίτητα μέσα (Εκ. 5): «Όχι, αρκετή γραφειοκρατία και ελάχιστα κονδύλια».

Ο ερευνητικός ΑΞΟΝΑΣ Β: «Οικονομικά Ζητήματα» περιελάμβανε τρία ερωτήματα που αφορούσαν το κόστος συντήρησης των εγκαταστάσεων και τις πιθανές επιχορηγήσεις που λαμβάνει το σχολείο ως διευκολυντές και εμπόδια για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή: Στον Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται τα ερωτήματα αυτού του άξονα, καθώς και τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων.

Πίνακας 4.2: Ερωτήματα Β' και θέματα ανάλυσης του Β' άξονα

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ |
|--|---|
| 3. Όσον αφορά τα κόστη, πιστεύετε πως οι πληρωμές είναι επαρκείς για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων; Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αντιμετώπιση από τους υπεύθυνους; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Κόστος ✓ Επιχορηγήσεις ✓ Υποχρηματοδότηση ✓ Συντήρηση εγκαταστάσεων ✓ Θέρμανση |
| 4. Ποια η άποψή σας για τους υπεύθυνους του ειδικού σχολείου όπου εργάζεστε σχετικά με την αναζήτηση κονδυλίων και επιχορηγήσεων για την υποστήριξη έργων στον χώρο, τα οποία θα εξυπηρετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Δημόσια κονδύλια ✓ ΕΣΠΑ ✓ Χορηγίες ιδιωτών |
| 5. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει αιτηθεί ή πήρε ποτέ κονδύλια-επιχορήγηση για εγκαταστάσεις ή και προσαρμοστικό εξοπλισμό; Θεωρείται ότι αυτή η δαπάνη είναι μεγάλου κόστους ή όχι, εξηγήστε παρακαλώ. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Αίτηση για επιχορήγηση ✓ Προσαρμοστικός εξοπλισμός ✓ Χορηγίες μεγάλου ύψους ✓ Χορηγίες μεσαίου κόστους |

Ερώτημα 3:

Όσον αφορά τα κόστη, πιστεύετε πως οι πληρωμές είναι επαρκείς για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων; Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αντιμετώπιση από τους υπεύθυνους;

Ως προς αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως λόγω έλλειψης επιχορηγήσεων, οι υπεύθυνοι κάθε σχολείου προσπαθούν να μειώσουν το κόστος συντήρησης των εγκαταστάσεων, παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις τίθεται θέμα ασφάλειας, (Εκ.10): *«υπάρχουν επίσης χαλασμένες πόρτες χερούλια ίσως επικίνδυνα για τους μαθητές»*. Η έλλειψη επιχορηγήσεων και το μεγάλο κόστος συντήρησης των εγκαταστάσεων του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της θέρμανσης, οδηγεί τη σχολική επιτροπή να απευθυνθεί σε άλλους φορείς για στήριξη (Εκ.7): *«η σχολική μονάδα αναγκάζεται να αναζητεί χορηγούς για να ανταπεξέλθει στα έξοδα»*.

Ερώτημα 4.

Ποια η άποψή σας για τους υπεύθυνους του ειδικού σχολείου όπου εργάζεστε σχετικά με την αναζήτηση κονδυλίων και επιχορηγήσεων για την υποστήριξη έργων στον χώρο, τα οποία θα εξυπηρετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές;

Στις απαντήσεις αυτού του ερωτήματος είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από την έλλειψη κονδυλίων, παρόλο που είναι θετικοί προς την αναζήτησή τους αλλά οι πηγές πόρων είναι λιγοστές (Εκπ.3): *«Η διεύθυνση του σχολείου προκειμένου να χρηματοδοτηθεί για ανάγκες που υπάρχουν απευθύνεται στον δήμο»*. Αυτό οδηγεί τους υπεύθυνους να απευθύνονται σε χορηγίες ιδιωτικών εταιριών, ωστόσο σε ορισμένα σχολεία, δεν γίνεται καμιά προσπάθεια για αναζήτηση πόρων προκειμένου να εκσυγχρονιστούν οι εγκαταστάσεις του σχολικού πλαισίου (Εκπ.11): *«δεν λαμβάνουν χώρα ιδιαίτερες προσπάθειες για την απόκτηση κονδυλίων»*.

Ερώτημα 5:

Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει αιτηθεί ή πήρε ποτέ κονδύλια-επιχορήγηση για εγκαταστάσεις ή και προσαρμοστικό εξοπλισμό; Θεωρείται ότι αυτή η δαπάνη είναι μεγάλου κόστους ή όχι, εξηγήστε παρακαλώ.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, απάντησαν πως οι υπεύθυνοι του σχολείου δεν έχουν ασχοληθεί με την αναζήτηση επιχορηγήσεων (Εκπ.1): *«Όχι δεν έχουν γίνει τέτοιου είδους κινήσεις από τους προϊσταμένους του σχολείου ή της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία ανήκει»*. Ωστόσο, κάποια σχολεία έλαβαν κονδύλια από το ΕΣΠΑ ή από ιδιώτες και έτσι εκσυγχρόνισαν τις εγκαταστάσεις τους με επιπλέον χώρους για τα παιδιά (Εκπ.7): *«Οι χορηγίες ήταν μεγάλου ύψους και κατασκευάστηκαν εργαστήρια και επισκευάστηκε το γυμναστήριο»*. Επίσης, σύμφωνα με κάποιες απαντήσεις, ορισμένα σχολεία έχουν αιτηθεί για επιχορήγηση αλλά ακόμη δεν έχουν λάβει ή έχουν πάρει στο παρελθόν αλλά ένα μικρότερο χρηματικό ποσό.

Ο ερευνητικός ΑΞΟΝΑΣ Γ: «Συναισθηματικοί και Ψυχολογικοί παράγοντες» περιελάμβανε τρία ερωτήματα που αφορούσαν τους λόγους που επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, πώς αυτοί μπορούν να ξεπεραστούν και αν

δρουν ως διευκολυντές ή εμπόδια κατά την άποψη των εκπαιδευτικών: Στον Πίνακα 4.3 παρουσιάζονται τα ερωτήματα αυτού του άξονα, καθώς και τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την επεξεργασία των απαντήσεων.

Πίνακας 4.3: Ερωτήματα Γ' και θέματα ανάλυσης του Γ' άξονα

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ |
|--|---|
| 6. Πείτε μας τους βασικούς παράγοντες κατά την άποψή σας, οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Έλλειψη υποστήριξης ✓ Αυτοεικόνα ✓ Αποδοχή συνομηλίκων ✓ Σχέση με καθηγητές ✓ Φαρμακευτική αγωγή |
| 7. Υπάρχουν άλλοι παράγοντες, ίσως όχι τόσο σημαντικοί που μπορούν όμως να επηρεάσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών; Αναφέρεται κάποιους. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Μη συμπεριληπτικό περιβάλλον ✓ Αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία ✓ Κοινωνικό περιβάλλον ✓ Περιβαλλοντικοί παράγοντες ✓ Ψυχολογικές διαταραχές ✓ Αυτοεικόνα |
| 8. Τι πιστεύετε πως θα βοηθούσε τους μαθητές να ξεπεράσουν αυτούς τους φόβους/εμπόδια. Μπορεί αυτό να εφαρμοστεί πρακτικά; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Θετική στάση οικογένειας και σχολικού περιβάλλοντος ✓ Εκπαίδευση για την αναπηρία ✓ Κοινωνική αποδοχή ✓ Ρουτίνα ✓ Εξατομικευμένη υποστήριξη ✓ Ψυχολογική υποστήριξη ✓ Συνεργασία οικογένειας-σχολείου |

Ερώτημα 6.

Πείτε μας τους βασικούς παράγοντες κατά την άποψή σας, οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν θεωρούν ως παράγοντες επιρροής της συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών

την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν εκεί, (Εκ.3): *«Ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον, ξεκινώντας από το οικογενειακό και συνεχίζοντας στο περιβάλλον του σχολείου»*. Επιπλέον, κατά τη γνώμη τους η εικόνα που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τον ίδιο τον εαυτό τους διαμορφώνεται σημαντικά και με βάση την αποδοχή ή μη από τους συνομήλικους τους επηρεάζοντας κατ' επέκταση την ψυχολογία τους, (Εκ.11): *«Οι βασικότεροι παράγοντες επιρροής στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών είναι η οικογένεια και η αποδοχή από τους συνομήλικους»*. Κάποιες φορές εκτός από τα προβλήματα στο σπίτι, η ψυχολογία των μαθητών μπορεί να επηρεάζεται και από τις συνέπειες που έχει στον οργανισμό τους μια φαρμακευτική αγωγή αλλά και από τις σχέσεις με τους δασκάλους τους, (Εκπ.9): *«η ενθάρρυνση των καθηγητών τους, οι ομαδικές δραστηριότητες, το εκπαιδευτικό υλικό, το θετικό συναισθηματικό κλίμα»*.

Ερώτημα 7:

Υπάρχουν άλλοι παράγοντες, ίσως όχι τόσο σημαντικοί που μπορούν όμως να επηρεάσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών; Αναφέρεται κάποιους.

Εκτός από τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο ερώτημα 6, στη συνέχεια προσέθεσαν πως το μη συμπεριληπτικό περιβάλλον, καθώς και η αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία μπορούν να επηρεάζουν τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο διότι τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με αυτό και είναι πιθανό να γνωρίσουν την αποδοχή ή την απόρριψη, (Εκ.3): *«Σημαντικό ρόλο παίζει και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών»*. Επίσης, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενδεχομένως να επηρεάσουν τα συναισθήματα τους, αλλά οι ψυχολογικές διαταραχές επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους όσο και την αυτοεικόνα τους (Εκπ.10) *«ψυχολογικές διαταραχές, κακό οικογενειακό περιβάλλον»*.

Ερώτημα 8:

Τι πιστεύετε πως θα βοηθούσε τους μαθητές να ξεπεράσουν αυτούς τους φόβους/εμπόδια. Μπορεί αυτό να εφαρμοστεί πρακτικά;

Σημαντικό ρόλο στην υπέρβαση των εμποδίων που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρία παίζει το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να διατηρεί μια

θετική στάση απέναντι στα παιδιά ακολουθώντας τις τακτικές του σχολείου. Επομένως, η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερος εποικοδομητική, (Εκπ.10): *«Συνεργασία γονείς, σχολείο, ψυχολόγος και ο ίδιος ο μαθητής»*. Επιπλέον, είναι σημαντικό να διοργανώνονται σχετικά σεμινάρια που θα απευθύνονται και στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, προκειμένου να μάθουν να διαχειρίζονται την αναπηρία και να διατηρούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για τα παιδιά. Έτσι σταδιακά θα ευαισθητοποιηθεί και η κοινωνία απέναντί τους, (Εκπ.4): *«Η αποδοχή από την κοινωνία μπορεί να εφαρμοστεί πρακτικά και να βοηθήσει»*. Τέλος, η ψυχολογική και εξατομικευμένη υποστήριξη μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και στις καλύτερες επιδόσεις τους στο σχολείο, (Εκπ.7): *«Εξατομικευμένη υποστήριξη, εκπόνηση προγραμμάτων (πχ αυτοσυνηγορίας, κοινωνικών δεξιοτήτων)»*. Γενικότερα, ένα θετικό κλίμα στο πλαίσιο του σχολείου με ομαδικές δραστηριότητες και διαδραστικότητα μπορεί να συμβάλλει στην υπέρβαση των εμποδίων.

Ο ερευνητικός ΑΞΟΝΑΣ Δ: *«Ζητήματα επαγγελματικής γνώσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης»* περιείχε τέσσερα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς, τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο, τη δομή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αλλά και τη διοργάνωση σεμιναρίων, ώστε να διασαφηνιστεί αν δρουν ως διευκολυντές ή εμπόδια σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς: Στον Πίνακα 4.4 παρουσιάζονται τα ερωτήματα αυτού του άξονα, καθώς και τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την επεξεργασία των απαντήσεων.

Πίνακας 4.4: Ερωτήματα Δ' και θέματα ανάλυσης του Δ' άξονα

| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ |
|--|---|
| 9. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς; Εάν ναι, αναφέρετε ποιους. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Συνεργασία με τον δήμο ✓ Συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας |
| 10. Θεωρείτε πως υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και με το ειδικό προσωπικό; Κατά πόσο πιστεύετε πως βοηθάει αυτό τους μαθητές; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ✓ Ανταλλαγή απόψεων ✓ Κοινή γραμμή οικογένειας-σχολείου ✓ Άγνοια γονέων |
| 11.Σχετικά με το μάθημά σας (Φυσική Αγωγή) πραγματοποιείται μέσω δραστηριοτήτων προσαρμοσμένες στους μαθητές; Εάν ναι, αναφέρεται κάποιες | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσαρμοσμένα αθλήματα στις ανάγκες των μαθητών ✓ Μουσικοκινητικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες ✓ Όργανα γυμναστικής προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών |
| 12. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε οργανώνει σεμινάρια κατάρτισης για τους εκπαιδευτές; Σε τι ποσοστό πιστεύετε πως η κατάρτιση του προσωπικού του σχολείου είναι επαρκής; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Σεμινάρια εξειδίκευσης εκπαιδευτικών ✓ Μεταπτυχιακοί τίτλοι στην Ειδική Αγωγή ✓ Σεμινάρια ενδοσχολικής κατάρτισης ✓ Απουσία σεμιναρίων |

Ερώτημα 9:

Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς; Εάν ναι αναφέρετε ποιους.

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε πως το σχολείο στο οποίο εργάζεται δεν συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς. Από την απάντηση ενός

εκπαιδευτικού προέκυψε πως το σχολείο συνεργάζεται με τον Δήμο, καθώς και με πανεπιστημιακά ιδρύματα, (Εκπ.7): *«Το σχολείο μας συνεργάζεται με το Δήμο, με αλλά ειδικά σχολεία της ίδιας βαθμίδας ειδικής και τυπικής εκπαίδευσης καθώς και με πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού».*

Ερώτημα 10.

Θεωρείτε πως υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και με το ειδικό προσωπικό; Κατά πόσο πιστεύετε πως βοηθάει αυτό τους μαθητές;

Σε αυτό το ερώτημα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η ουσιαστική επικοινωνία της οικογένειας με το ειδικό προσωπικό του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά τόσο πρακτικά όσο και ψυχολογικά, (Εκπ.2): *«Βοηθάει πολύ τους μαθητές η συνεχής και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων».* Κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η σημασία της επικοινωνίας έγκειται στη συνεργασία των γονέων με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι με το σχολείο εν γένει, (Εκπ.6): *«Ουσιαστική μόνο με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κλπ. του σχολείου, όχι με τους εκπαιδευτικούς».* Ωστόσο, ορισμένες φορές εξ' αιτίας της άγνοιας των γονέων σχετικά με την αναπηρία ή της φυσιολογικής κούρασής τους δυσχεραίνεται η επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην είναι εντελώς ικανοποιητική.

Ερώτημα 11:

Σχετικά με το μάθημά σας (Φυσική Αγωγή) πραγματοποιείται μέσω δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στους μαθητές; Εάν ναι, αναφέρετε κάποιες.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κάποιες προσαρμοσμένες αθλοπαιδιές στις ανάγκες των παιδιών, (Εκπ.9): *«αντισφαίριση/επιτραπέζια αντισφαίριση/πετοσφαίριση/καλαθοσφαίριση/ποδόσφαιρο/αντιπέραση/δραστηριότητες χοκινητικής/μουσικοκινητική/ομαδικά παιχνίδια/παιχνίδι με αερόστατο».* Επίσης, κάποιοι πραγματοποιούν ψυχοκινητικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες και προσαρμόζουν τους κανόνες των παιχνιδιών, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς, (Εκπ. 5): *«Τα αθλήματα με πιο εύκολους κανόνες».* Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν με κινητικά προβλήματα μπορούν να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες μέσα από χειροεργόμετρα ή τρίκυκλα ποδήλατα.

Ερώτημα 12.

Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε οργανώνει σεμινάρια κατάρτισης για τους εκπαιδευτές; Σε τι ποσοστό πιστεύετε πως η κατάρτιση του προσωπικού του σχολείου είναι επαρκής;

Τέλος, στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αν και η συνεχής κατάρτισή τους κρίνεται απαραίτητη, τα πιο πολλά σχολεία δεν διοργανώνουν σεμινάρια. Λίγες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες πραγματοποιούνται σεμινάρια ενδοσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, επισημαίνεται πως παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Ειδικής Αγωγής, δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, (Εκπ.6): *«Δεν αρκεί ένα μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής για να σου δώσει τα εφόδια να σταθείς σε αυτό το επίπεδο»*. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα σχολεία διοργανώνουν σεμινάρια, προκειμένου να εξειδικεύσουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς τους ή το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει τον ρόλο του διοργανωτή (Εκπ.10): *«Οργανώνει το Υπουργείο παιδείας. Όχι το σχολείο»*. Συμπερασματικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η διά βίου κατάρτιση είναι αρκετά ωφέλιμη, παρόλο που πολλές φορές δεν πραγματοποιείται από τα σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η θεωρητική μελέτη της παρούσας διπλωματικής εργασίας εστίασε στα εμπόδια και τους διευκολυντές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες, σχετικά με την ένταξη και τη συμμετοχή τους στη γενική Φυσική Αγωγή. Ως προς τα εμπόδια και τους διευκολυντές για την Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής.

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα εμπόδια και τους διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν ότι το σχολείο που εργάζονται είναι αρκετά προσβάσιμο για μαθητές ειδικής αγωγής, γιατί διαθέτει ράμπες και κατάλληλους χώρους υγιεινής. Ωστόσο, κάποιοι υποστηρίζουν πως το κτίριο του σχολείου δεν ενδείκνυται για τις ανάγκες των μαθητών. Σε ορισμένα σχολεία παρόμοια είναι και η κατάσταση του εξοπλισμού που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί προς υποστήριξη των ειδικών αναγκών των μαθητών. Ωστόσο, το παιδαγωγικό υλικό που παρέχεται σε κάποια σχολεία καθώς και τα τεχνικά μέσα είναι αρκετά χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κάνουν το μάθημα πιο διαδραστικό. Η έρευνα των Rimmer et al (2004) συμφωνεί πως υπάρχουν κάποια περιβαλλοντικά εμπόδια και διευκολυντές που σχετίζονται με την πρόσβαση και την εμπλοκή που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες στις αθλητικές εγκαταστάσεις όπως και στην ανάπτυξη σχετικών προγραμμάτων.

Επιπλέον, όσον αφορά το κόστος για τη συντήρηση του υποστηρικτικού εξοπλισμού και το κόστος συντήρησης των κτιρίων, που αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν τα σχολεία, ώστε να εκσυγχρονιστούν οι εγκαταστάσεις τους. Οι υπεύθυνοι προσπαθούν να μειώσουν το κόστος συντήρησης με κάθε τρόπο απευθυνόμενοι κάποιες φορές και σε ιδιωτικές χορηγίες. Επίσης, κάποια δημόσια σχολεία δεν έχουν αιτηθεί επιχορηγήσεις ή αυτές που έχουν λάβει είναι μετρίου ύψους. Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας του κατάλληλου εξοπλισμού και των προσαρμογών που απαιτούνται για να συμμετέχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα, δεν είναι τόσο κρίσιμος όσο οι παράγοντες (στάσεις εκπαιδευτικών και κοινωνικοί παράγοντες). Ο ειδικός εξοπλισμός και οι

ποικίλες προσαρμογές είναι απαραίτητες για την ασφάλεια των μαθητών και για τη δυνατότητα συμμετοχής τους στις φυσικές δραστηριότητες. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, συμβάλλοντας στον διαχωρισμό τους από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και μεταδίδοντας μια εικόνα ανικανότητας (Vickerman & Maher, 2017).

Αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι σημαντικοί παράγοντες είναι η υποστήριξη της οικογένειας ή η αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές. Επίσης, τα προβλήματα στο σπίτι μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογία τους ή ακόμη και η πιθανή φαρμακευτική αγωγή που λαμβάνουν να προκαλέσει ψυχολογικές διαταραχές. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί ο ρόλος των συνομηλίκων για την ένταξη και τη συμμετοχή στο μάθημα, των παιδιών με αναπηρίες. Το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο ή ως στοιχείο διευκόλυνσης (Rimmer et al., 2004). Η θετική στάση και συμπεριφορά των συνομηλίκων, παρέχει στους μαθητές με ΕΕΑ το αίσθημα της αποδοχής και της υποστήριξης, διευκολύνοντας έτσι τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, οι αρνητικές στάσεις αποτελούν έναν σημαντικό φραγμό στην πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία σε δραστηριότητες φυσικής δραστηριότητας και Φυσικής Αγωγής (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επιπρόσθετους παράγοντες επιρροής και το μη συμπεριληπτικό περιβάλλον ή γενικότερα την αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων αυτά τα εμπόδια θα μπορούσαν να ξεπεραστούν με εξατομικευμένη υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα των Shileds et al., (2012) δίνει έμφαση στις προτιμήσεις του παιδιού, τον φόβο, τη γονική συμπεριφορά, την αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία. Τα ευρήματα ταυτίζονται με την παρούσα έρευνα διότι δείχνουν πως τα κοινωνικά προβλήματα επηρεάζουν τη δραστηριότητα των παιδιών. Ωστόσο, η έρευνα των Shields & Synnot (2016) εστιάζει εκτός από τη σχέση γονέων και παιδιών ως παράγοντα συναισθηματικής επιρροής και στις σχέσεις με την τοπική κοινότητα και τον περίγυρο, ο οποίος μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τη σημασία της αναπηρίας ή να μην έχει μάθει πώς να τη διαχειρίζεται.

Στο πεδίο της συνεργασίας του ειδικού σχολείου με εξωτερικούς φορείς κατά το 4^ο ερευνητικό ερώτημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν αν υφίσταται κάποια τέτοια συνεργασία, ενώ σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς θεωρούν πως είναι πολύ βοηθητική, όμως μπορεί να εμφανιστούν κάποιες δυσκολίες λόγω άγνοιας των γονέων. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αξιοποιεί τα αθλήματα με τρόπο που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, ενώ κρίνει απαραίτητη τη συνεχή κατάρτισή τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες απαιτήσεις των μαθητών. Ωστόσο, όπως φαίνεται τα περισσότερα σχολεία δεν οργανώνουν σεμινάρια προς αυτή τη κατεύθυνση.

Η συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία και επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς (Haeegele et al., 2021). Η σημασία των στάσεων και συμπεριφορών των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο είτε διευκόλυνση για τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δικαιολογεί τη συνεχή επιδίωξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να κατανοούν και να εφαρμόζουν πρακτικές που διευκολύνουν τις εμπειρίες ένταξης (Ginis, Ma, Latimer-Cheung & Rimmer, 2016). Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται σε στρατηγικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ώστε να επικοινωνούν ενεργά με μαθητές με και χωρίς αναπηρία και για να αναπτύξουν δυναμικά, συνεργατικά προγράμματα σπουδών, τα οποία να είναι μπορούν να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών.

Οι στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ιδιαίτερα των δασκάλων και των συνομηλίκων φαίνεται να αποτελούν τους σημαντικότερους φραγμούς ή διευκολυντές στη συμπερίληψη και συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή (Davis, 2002).

Σύμφωνα με τα ευρήματα από την έρευνα των Shields και συνεργατών (2012), τα πιο συχνά εμπόδια και διευκολυντές που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες αφορούσαν ζητήματα που σχετίζονται με τους δασκάλους, όπως η στάση των δασκάλων, η γνώση, η συνεργασία, η επιλογή/τροποποίηση των δραστηριοτήτων και η ποιότητα διδασκαλίας. Επομένως το βάρος για τη διασφάλιση της συμπερίληψης των ολοκληρωμένων μαθημάτων Φυσικής Αγωγής πέφτει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς. Οι στάσεις και η συμπεριφορά των παιδαγωγών συμβάλλουν

σημαντικά στη διαμόρφωση της προοπτικής για τις εμπειρίες των μαθητών στη φυσική αγωγή (Coates, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στα ειδικά σχολεία δεν είναι ευχαριστημένοι με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας και θεωρούν πως το κτίριο διαθέτει μόνο τα βασικά εργαλεία για τις ανάγκες των μαθητών. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ιδιαίτερη γνώση σχετικά με τα οικονομικά του σχολείου, αλλά γνωρίζει πως οι όποιες χορηγίες προέρχονται από τον δημόσιο τομέα ή από προγράμματα ΕΣΠΑ. Αυτές όμως απ' ό,τι φαίνεται δεν επαρκούν για τη συντήρηση των κτιρίων και τη χρησιμοποίηση του κατάλληλου υποστηρικτικού εξοπλισμού.

Επομένως, θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σωστά ενημερωμένοι για όλες τις πτυχές των ειδικών σχολείων και να μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στις διεκδικήσεις επιχορηγήσεων, αλλά και στη συναισθηματική στήριξη των παιδιών. Τα μέσα που διαθέτει ένα ειδικό σχολείο αποτελούν σημαντικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσω αυτών μπορούν να καλλιεργήσουν τις ικανότητες των μαθητών τους. Γι' αυτό και ο εξοπλισμός των σχολείων καθίσταται απαραίτητος.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες είναι:

- Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τις παροχές του σχολείου για τα παιδιά με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, μπορούν να αναφερθούν, στην προσβασιμότητα, στην καταλληλότητα των εγκαταστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στα μέσα που διαθέτει το σχολείο προκειμένου τα παιδιά τους να συμμετέχουν ισότιμα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.
- Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων των παιδιών με αναπηρίες σχετικά με την αποδοτικότητα της συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.
- Ο ρόλος των διευθυντών των ειδικών σχολείων στη παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρίες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahn, S., & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of pediatric psychology*, 36(4), 385-397. <https://academic.oup.com/jpepsy/article/36/4/385/926480>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Altman, B. M. (2014). Definitions, concepts, and measures of disability. *Annals of epidemiology*, 24(1), 2-7.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105-121.
- Auxter, D, Pyfer, J, Zittel, L, & Roth, K. (2010). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloemen, M. A., Backx, F. J., Takken, T., Wittink, H., Benner, J., Mollema, J., & De Groot, J. F. (2015). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(2), 137-148.
- Chibaya, G., Govender, P., & Naidoo, D. (2021). United Nations Convention on the Rights of Person with Disabilities (UNCRPD) Implementation: Perspectives of Persons with Disabilities in Namibia. *Occupational Therapy International*, 2021.
- Coates, J. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(4): 349–365.
- Creswell, J. (2015). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, επιμ Χαρ. Τζορμπατζούδης. Αθήνα: Ιωv.
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research*, 21(3), 427-439.
- Davis, R. W. (2002). *Inclusion through sports*. Human Kinetics, USA.
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (2019). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*: Odense. Ανακτήθηκε στις 15/05/2023 από <https://www.european-agency.org>.

- Degener, T. (2016). A human rights model of disability. In *Routledge handbook of disability law and human rights*, pp. 47-66. Routledge.
- Dieringer, S. T., & Judge, L. W. (2015). Inclusion in extracurricular sport: A how-to guide for implementation strategies. *Physical Educator*, 72(1), 87.
- ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείο, (2004). Ανακτήθηκε στις 15/05/2023 από <http://www.pi-schools.gr>
- ΔΕΠΠΣ Δημοτικό. Ανακτήθηκε στις 15/05/2023 από <http://www.pi-schools.gr>.
- ΔΕΠΠΣ Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε στις 15/05/2023 από: <http://www.fa3.gr8.pdf>
- ΔΕΠΠΣ Λύκειο. Ανακτήθηκε στις 15/05/2023 από: <http://www.fa3.gr>
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Classes. *International journal of special education*, 26(1), 1-11.
- EASIE, (2022). Cross-Country Report for the 2018/2019 school year. <https://www.european-agency.org/news/easie-2018-2019-cross-country-report>
- Fournidou, I., Kudlacek, M., & Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1).
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). Idea 2004: The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331.
- Georgiou, A., & Kaprinis, S. (2022) Investigation of constrains toward participation in sports and leisure activities of people with disabilities, *European Journal of Physical Education and Sport Science*, Vol. 9, Issue. 3, pp. 68-85. DOI: 10.46827/ejpe.v9i3.4597.
- Ginis, K. A., Ma, J. K., Latimer-Cheung, A. E., & Rimmer, J. H. (2016). A systematic review of review articles addressing factors related to physical activity participation among children and adults with physical disabilities. *Health psychology review*, 10(4), 478-494.
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206.
- Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education: 2019 national association for Kinesiology in higher education Hally Beth Poindexter young scholar address. *Quest*, 71(4), 387-397.

- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review, 27*(2), 297-311.
- Haegele, J. A., Zhu, X., & Kirk, T. N. (2021). Physical activity among children with visual impairments, siblings, and parents: Exploring familial factors. *Maternal and Child Health Journal, 25*(3), 471-478.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology, 40*(1).
- Heck, S., & Block, M. E. (2019) *Inclusive physical education around the world: Origins, cultures, practices*. Routledge.
- Herold, F., & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences. *British Journal of Visual Impairment, 27*(1), 75-84.
- Hodge, S. R., & Elliott, G. (2013). Physical Education Majors' Judgments about Inclusion and Teaching Students with Disabilities. *Journal of Education and Training Studies, 1*(1), 151-157.
- Hodge, S. R., Lieberman, L. J., & Murata, N. M. (2017). *Essentials of teaching adapted physical education: Diversity, culture, and inclusion*. Routledge.
- Holland, K., & Haegele, J. A. (2021). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014–2019. *Kinesiology Review, 10*(1), 78-87.
- Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., & Lusher, D. (2018). 'Yes we are inclusive': Examining provision for young people with disabilities in community sport clubs. *Sport Management Review, 21*(1), 38-50.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports, 24*(6), 871-881.
- Jerlinder, K., & Danermark, B. (2010). ANED country report on equality of educational and training opportunities for young disabled people: Country: Sweden. Accepted 5/5/2023 from <https://www.diva-portal.org/smash/record>.
- Jung, T. (2021). Adapted Physical Activity. *Foundations of Kinesiology, 55*.

- Kelly, L. E., & Gansneder, B. (1998). Preparation and job demographics of adapted physical educators in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(2), 141-154.
- Klavina, A., & Kudlacek, M. (2011). Physical education for students with special education needs in Europe: Findings of the EUSAPA project. *European journal of adapted physical activity*, 4(2), 46-62.
- Klavina, A., Zusa-Rodke, A., & Galeja, Z. (2017). The assessment of static balance in children with hearing, visual and intellectual disabilities. *Acta Gymnica*, 47(3), 105-111.
- Kurková, P., & Nemcek, D. (2016). Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: Reasons for their indifference and preference for leisure time activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 222.
- Kwon, E. H., & Block, M. E. (2017). Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program. *Research in developmental disabilities*, 69, 18-29.
- Lamarre, M. C., & Pratt, M. (2006). Physical activity and health promotion. *Global Health Promotion*, 13(2), 88.
- Li, R., Sit, C. H., Jane, J. Y., Duan, J. Z., Fan, T. C., McKenzie, T. L., & Wong, S. H. (2016). Correlates of physical activity in children and adolescents with physical disabilities: A systematic review. *Preventive medicine*, 89, 184-193.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2017). Strategies for Teaching Students with Autism in Physical Education, *Journal of Physical Education Recreation & Dance* 74(6):40-44.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted physical activity quarterly*, 18(1), 1-17.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of special education*, 30(1), 3-12.
- Lytle, R. K., & Collier, D. (2002). The consultation process: Adapted physical education specialists' perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 261-279.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-

- aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(10), 751-758.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3(3), 219-225.
- Meyer, T., & Gutenbrunner, C. (2012). Die Bedeutung des World Report on Disability von Weltgesundheitsorganisation und Weltbank für die Teilhabeforschung. *Die Rehabilitation*, 51(S 01), S21-S27.
- Μιχαηλίδης, Κ.Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνία - ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Murphy, N. A., Carbone, P. S., & Council on Children with Disabilities. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057-1061.
- O'Connor, J., Alfrey, L., & Penney, D. (2022). Rethinking the classification of games and sports in physical education: a response to changes in sport and participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14.
- O'Hanlon, C. (2018). *Special education integration in Europe*. Routledge.
- Opstoel, K., Prins, F., Jacobs, F., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2022). Physical education teachers' perceptions and operationalisations of personal and social development goals in primary education. *European Physical Education Review*, 28(4), 968-984
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2019). *Dynamic physical education for elementary school children*. Human Kinetics Publishers.
- 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.
- Philpott, J., Houghton, K., & Luke, A. (2010). Physical activity recommendations for children with specific chronic health conditions: Juvenile idiopathic arthritis, hemophilia, asthma and cystic fibrosis. *Paediatrics & child health*, 15(4), 213-218.
- Reid, G., Bouffard, M. & MacDonald, C. (2012). Creating Evidence-Based Research in Adapted Physical Activity, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 115-31.
- Reyes-Amigo, T., Molina, J. S., Mera, G. M., Lima, J. D. S., Mora, J. I., & Soto-Sánchez, J. (2021). Contribution of high and moderate-intensity physical

- education classes to the daily physical activity level in children. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 29-35.
- Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., & Jurkowski, J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities: barriers and facilitators. *American journal of preventive medicine*, 26(5), 419-425.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross disciplinary and lifespan*. (6th ed.). Boston, MA: WCB/McGraw-Hill.
- Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *British journal of sports medicine*, 46(14), 989-997.
- Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9.
- Slee, R. & Allan, J. (2001). Excluding the included: A recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education* 11(2): 173–191.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για όλους*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Sum, R. K. W., Morgan, K., Ma, M. M. S., & Choi, S. M. (2021). The influence of a customized continuing professional development programme on physical education teachers' perceived physical literacy and efficacy beliefs. *Prospects*, 50(1-2), 87-106.
- Taliaferro, A. R., & Hammond, L. (2016). "I don't have time": Barriers and facilitators to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(2), 113-133.
- Thacker, A., Ho, J., Khawaja, A., & Katz, L. (2021). Peer-to-peer learning: the impact of order of performance on learning fundamental movement skills through

- video analysis with middle school children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 622-632.
- Τσιώλης, Γ., (2018). Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.* Unesco.
- UNICEF (2021). <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>
- Vickerman, P., & Maher, A. (2017). A holistic approach to training for inclusion in physical education. In *Inclusive Physical Activities: International Perspectives. Charlotte: Information Age Publishers*, 249-270.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs.* Routledge.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.
- Wilson, W. J., Haegele, J. A., & Kelly, L. E. (2020). Revisiting the narrative about least restrictive environment in physical education. *Quest* 72(1), 19-32.
- Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2016). *Adapted physical education and sport.* Human Kinetics.
- Yu, H., & Kulinna, P. (2020). Development of a customized mobile application in Sport Education. *Journal of Health, Sports, and Kinesiology*, 1(1), 9-11.

www.esamea.gr

www.pi-schools.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

Άλλο

2. Ηλικία σε έτη:

έως 30 έτη

31-40 έτη

41-50 έτη

Πάνω από 50 έτη

3. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

έως 30 έτη

5-15 έτη

16-30 έτη

Πάνω από 30 έτη

4. Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή

Έως 1 έτος

2-3 έτη

4-5 έτη

Πάνω από 5 έτη

5. Σπουδές

Βασικό Πτυχίο

Άλλο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση

Διδακτορικός τίτλος

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΑΞΟΝΑΣ Α. Εμπόδια και διευκολυντές που σχετίζονται με το δομημένο και φυσικό περιβάλλον

1. Πιστεύεται πως στο ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει κατάλληλο δομημένο περιβάλλον για παιδιά ΑΜΕΑ; Μπορείτε να κάνετε μια μικρή περιγραφή του περιβάλλοντος; (π.χ. υπάρχει πρόσβαση αναπηρικών αμαξιδίων, υπάρχουν ανελκυστήρες, υπάρχει πισίνα προσβάσιμη, εγκατάσταση θυρών που λειτουργούν με κουμπιά, καταλληλόλητα αποδυτηρίων και δαπέδου, κατάλληλοι χώροι στάθμευσης)
2. Παρέχετε από το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε κατάλληλος υποστηρικτικός εξοπλισμός για τη διευκόλυνση/υποστήριξη της διδασκαλίας; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρεται κάποιον;

ΑΞΟΝΑΣ Β. Οικονομικά ζητήματα

3. Όσον αφορά τα κόστη, πιστεύεται πως οι πληρωμές είναι επαρκείς για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων; Ποια κατά τη γνώμη σας είναι η αντιμετώπιση από τους υπεύθυνους;
4. Ποια η άποψή σας για τους υπεύθυνους του ειδικού σχολείου όπου εργάζεστε σχετικά με την αναζήτηση κονδυλίων και επιχορηγήσεων για την υποστήριξη έργων στο χώρο τα οποία θα εξυπηρετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές;
5. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε έχει αιτηθεί ή πήρε ποτέ κονδύλια-επιχορήγηση για εγκαταστάσεις ή και προσαρμοστικό εξοπλισμό; Θεωρείται ότι αυτή η δαπάνη είναι μεγάλου κόστους ή όχι, εξηγήστε παρακαλώ.

ΑΞΟΝΑΣ Γ. Συναισθηματικοί και ψυχολογικοί παράγοντες

6. Πείτε μας τους βασικούς παράγοντες κατά την άποψή σας, οι οποίοι επηρεάζουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών (π.χ. Ο φόβος της αποτυχίας, η έλλειψη υποστήριξης).
7. Υπάρχουν άλλοι παράγοντες, ίσως όχι τόσο σημαντικοί που μπορούν όμως να επηρεάσουν τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, αναφέρεται κάποιους.

8. Τι πιστεύετε πως θα βοηθούσε τους μαθητές να ξεπεράσουν αυτούς τους φόβους/εμπόδια. Μπορεί αυτό να εφαρμοστεί πρακτικά;

ΑΞΟΝΑΣ Δ. Ζητήματα επαγγελματικής γνώσης, εκπαίδευσης και κατάρτισης

9. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε συνεργάζεται με εξωτερικούς φορείς; Εάν ναι αναφέρετε ποιους.

10. Θεωρείτε πως υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και με το ειδικό προσωπικό; Κατά πόσο πιστεύεται πως βοηθάει αυτό τους μαθητές;

11. Στο μάθημά σας (Φυσική Αγωγή) χρησιμοποιείται δραστηριότητες προσαρμοσμένες στους μαθητές; Εάν ναι, αναφέρετε κάποιες.

12. Το ειδικό σχολείο όπου εργάζεστε οργανώνει σεμινάρια κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς; Σε τι ποσοστό πιστεύετε πως η κατάρτιση του προσωπικού του σχολείου είναι επαρκής;

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!