



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«Αξιολόγηση των προγραμμάτων Κολύμβησης ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία από καθηγητές Φυσικής Αγωγής, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

"Evaluation of Swimming programs regarding the inclusion of students with disabilities by Physical Education teachers in primary schools".

Γέρου Επαμεινώνδας

6062202003013

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

**Γεώργιος Σπ. Κυπραίος, Καθηγητής ΤΟΔΑ
Ιδρυματικός Υπεύθυνος Πρακτικής Άσκησης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

ΣΠΑΡΤΗ 2022

Copyright © Γέρου Επαμεινώνδας 2022

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπον Μέλος : Καθηγητής **Γεώργιος Κυπραίος**, ΤΟΔΑ

Μέλη συμβουλευτικής
επιτροπής : Επίκουρη Καθηγήτρια **Κρινάνθη Γδοντέλη**, ΤΟΔΑ

 Μέλος Ε.Ε.Π **Ανδρέας Παπαδόπουλος**, ΤΟΔΑ

Ευχαριστίες

Η διπλωματική εργασία θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση του καθηγητή μου κυρίου Γ. Κυπραίου αλλά και της συναδέλφου μου κυρίας Τ. Πανταζή.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την σύζυγο μου για την στήριξη της και την οικογένεια μου.

Πολλές ευχαριστίες ακόμα οφείλω στους συναδέλφους, καθηγητές Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι απάντησαν με μεγάλη προθυμία στο ερωτηματολόγιο μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας εξετάζει τις στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης μελετά πώς αξιολογούν τα προγράμματα κολύμβησης στα πλαίσια της συμπερίληψης στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν διαδικτυακά. Στην έρευνα συμμετείχαν 113 καθηγητές Φυσικής Αγωγής που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της χώρας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συμμετέχοντες τηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες, ενώ προτίθενται και οι ίδιοι να διδάξουν σε μια τάξη μαθητές με αναπηρίες και μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι πως το περιβάλλον των εκπαιδευτικών έχει επίσης θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Το γεγονός αυτό ίσως να επηρεάζει τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της συμπερίληψης. Τέλος οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αξιολόγησαν τα προγράμματα κολύμβησης ως ιδιαίτερα ευεργετικά για τη σωματική, πνευματική και ψυχική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα σημείωσαν ποιες δραστηριότητες μπορούν να είναι κατάλληλες για παιδιά με αναπηρίες.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, κολύμβηση, αναπηρίες, εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια, Φυσική Αγωγή.

Abstract

This thesis, by conducting quantitative research, examines the attitudes of Physical Education teachers towards the inclusion of students with disabilities in Primary Education. He also studies how swimming programs are evaluated in the context of inclusion in primary schools in the country. In order to carry out the research process, questionnaires were created which were distributed and completed online. 113 Physical Education teachers working in primary schools in the country participated in the survey. The results of the research showed that the participants have a positive attitude towards the inclusion of students with disabilities, while they themselves intend to teach students with disabilities and students with typical development in a class. Additionally, another important finding is that the teachers' environment also has a positive attitude towards inclusion. This fact may affect the general perceptions of teachers on the issue of inclusion. Finally, the Physical Education teachers evaluated the swimming programs as particularly beneficial for their physical, mental and mental development, while at the same time they noted which activities can be suitable for children with disabilities.

Key words: Inclusion, swimming, disabilities, education, Primary, Physical Education.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	14
Σκοπός έρευνας.....	15
Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	15
Κεφάλαιο 1ο – Αναπηρίες.....	17
1.1 Αναπηρία – ανάλυση έννοιας.....	17
1.2 Είδη αναπηρίας.....	18
1.2.1 Κινητική Αναπηρία.....	18
1.2.2 Αισθητηριακή Αναπηρία.....	19
1.2.3 Ψυχική Αναπηρία.....	20
1.2.4 Νοητική Αναπηρία.....	21
1.3 Φυσική άσκηση και άτομα με Αναπηρία.....	22
1.4 Αθλητισμός και άτομα με Αναπηρία γενικά.....	23
1.5 Αθλητισμός και άτομα με Αναπηρία στην Ελλάδα.....	24
Κεφάλαιο 2° – Συμπερίληψη.....	26
2.1 Συμπερίληψη- ορισμός.....	26
2.2 Χρονική εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γενικά.....	27
2.3 Χρονική εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	28
2.4 Η έννοια της συμπερίληψης στα σχολεία.....	30
2.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στα σχολεία.....	31
2.6 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή.....	32
Κεφάλαιο 3° – Συμπερίληψη και κολύμβηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	34
3.1 Προγράμματα Κολύμβησης στα Ελληνικά Δημόσια σχολεία.....	34
3.2 Μέθοδοι διδασκαλίας της κολύμβησης στα πλαίσια της συμπερίληψης.....	34
3.3 Οφέλη από τη συμπεριληπτική διδασκαλία της κολύμβησης.....	36
3.4 Ο ρόλος του προπονητή κολύμβησης.....	37

Ενότητα 4 ^η – Παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας.....	39
4.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο	39
4.2 Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας	39
4.3 Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο	40
4.4 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	41
Κεφάλαιο 5 ^ο – Περιγραφική στατιστική ανάλυση	43
Κεφάλαιο 6ο – Συζήτηση αποτελεσμάτων	84
6.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και κριτική ανάλυση αυτών.....	84
6.2 Περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες	86
Συμπεράσματα	87
Βιβλιογραφία	88
Παράρτημα	95

Περιεχόμενα Πινάκων

<i>Πίνακας 1: Πίνακας με τα ορόσημα δηλώσεων και συμβάσεων (Πηγή: Dreyer, 2017)</i>	28
<i>Πίνακας 2: Ενότητες ερωτηματολογίου</i>	41
<i>Πίνακας 3: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου</i>	42
Πίνακας 4: Φύλο συμμετεχόντων	43
Πίνακας 5: Ηλικία συμμετεχόντων.....	44
Πίνακας 6: Εκπαίδευση συμμετεχόντων.....	44
Πίνακας 7: Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων	45
Πίνακας 8: Τοποθεσία σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες.....	46
Πίνακας 9: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	47
Πίνακας 10: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	48
Πίνακας 11: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	49
Πίνακας 12: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	49
Πίνακας 13: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	50
Πίνακας 14: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	51
Πίνακας 15: Επιμόρφωση συμμετεχόντων.....	51
Πίνακας 16: Πόσο συμφωνούν ότι είναι καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	52

Πίνακας 17: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	53
Πίνακας 18: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	54
Πίνακας 19: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ηθικό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	55
Πίνακας 20: Πόσο συμφωνούν ότι είναι άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	56
Πίνακας 21: Πόσο συμφωνούν ότι είναι δυσάρεστο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	57
Πίνακας 22: Κατά πόσο σκοπεύουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	58
Πίνακας 23: Κατά πόσο είναι αποφασισμένοι να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	59
Πίνακας 24: Κατά πόσο θα προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	60
Πίνακας 25: Κατά πόσο θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	61
Πίνακας 26: Κατά πόσο θεωρούν ότι ήταν εύκολο να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	62
Πίνακας 27: Κατά πόσο θεωρούν ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	63
Πίνακας 28: Κατά πόσο θεωρούν ότι εξαρτάται απόλυτα από τους ίδιους να μπορέσουν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	64
Πίνακας 29: Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	65
Πίνακας 30: Πολλά άτομα σπουδαία για τους συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	66
Πίνακας 31: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	67
Πίνακας 32: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	68

Πίνακας 33: Κατά πόσο θα ενδιέφερε τους συμμετέχοντες να εργαστούν ως αναπληρωτές/ τρεις παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία.....	69
Πίνακας 34: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό	70
Πίνακας 35: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό	71
Πίνακας 36: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης.....	72
Πίνακας 37: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης.....	73
Πίνακας 38: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση	74
Πίνακας 39: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής	75
Πίνακας 40: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες	76
Πίνακας 41: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό για παιδιά με αναπηρία	77
Πίνακας 42: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις χρονομετρημένες δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρία	78
Πίνακας 43: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό για παιδιά με αναπηρία.....	79
Πίνακας 44: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες την ελεύθερη κολύμβηση για παιδιά με αναπηρία	80
Πίνακας 45: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες τα δομημένα παιχνίδια για παιδιά με αναπηρία	81
Πίνακας 46: Ποια από τις κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκουν οι συμμετέχοντες	82

Περιεχόμενα διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλο συμμετεχόντων	43
Διάγραμμα 2: Ηλικία συμμετεχόντων.....	44
Διάγραμμα 3: Εκπαίδευση συμμετεχόντων	45

Διάγραμμα 4: Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων.....	46
Διάγραμμα 5: Τοποθεσία σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες.....	47
Διάγραμμα 6: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	48
Διάγραμμα 7: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	48
Διάγραμμα 8: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	49
Διάγραμμα 9: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	50
Διάγραμμα 10: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	50
Διάγραμμα 11: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες.....	51
Διάγραμμα 12: Επιμόρφωση συμμετεχόντων.....	52
Διάγραμμα 13: Πόσο συμφωνούν ότι είναι καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	53
Διάγραμμα 14: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	54
Διάγραμμα 15: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	55
Διάγραμμα 16: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	56
Διάγραμμα 17: Πόσο συμφωνούν ότι είναι άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	57
Διάγραμμα 18: Πόσο συμφωνούν ότι είναι δυσάρεστο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.....	58
Διάγραμμα 19: Κατά πόσο σκοπεύουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	59
Διάγραμμα 20: Κατά πόσο είναι αποφασισμένοι να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	60
Διάγραμμα 21: Κατά πόσο θα προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	61
Διάγραμμα 22: Κατά πόσο θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	62
Διάγραμμα 23: Κατά πόσο θεωρούν ότι ήταν εύκολο να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	63
Διάγραμμα 24: Κατά πόσο θεωρούν ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.....	64

Διάγραμμα 25: Κατά πόσο θεωρούν ότι εξαρτάται απόλυτα από τους ίδιους να μπορέσουν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου	65
Διάγραμμα 26: Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	66
Διάγραμμα 27: Πολλά άτομα σπουδαία για τους συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	67
Διάγραμμα 28: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	68
Διάγραμμα 29: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη	69
Διάγραμμα 30: Κατά πόσο θα ενδιέφερε τους συμμετέχοντες να εργαστούν ως αναπληρωτές/ τρεις παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία	70
Διάγραμμα 31: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό	71
Διάγραμμα 32: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό	72
Διάγραμμα 33: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης	73
Διάγραμμα 34: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης	74
Διάγραμμα 35: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση	75
Διάγραμμα 36: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής	76
Διάγραμμα 37: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες	77
Διάγραμμα 38: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό για παιδιά με αναπηρία	78
Διάγραμμα 39: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις χρονομετρημένες δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρία	79
Διάγραμμα 40: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό για παιδιά με αναπηρία	80

Διάγραμμα 41: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες την ελεύθερη κολύμβηση για παιδιά με αναπηρία	81
Διάγραμμα 42: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες τα δομημένα παιχνίδια για παιδιά με αναπηρία	82
Διάγραμμα 43: Ποια από τις κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκουν οι συμμετέχοντες	83

Εισαγωγή

Τα παιδιά με αναπηρίες είναι οι πιο περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες ομάδες παιδιών στην κοινότητα, στο σχολείο, ακόμη και στην οικογένειά τους, που βιώνουν εκτεταμένες παραβιάσεις των δικαιωμάτων και των προνομίων τους ως μεμονωμένα. Οι διακρίσεις δεν προκύπτουν ως αποτέλεσμα της εγγενούς φύσης της αναπηρίας, αλλά μάλλον ως συνέπεια της έλλειψης κατανόησης, στοργής και γνώσης, φόβου στην ταυτότητα της αναπηρίας. Επιδεινώνεται περαιτέρω από την άγνοια, τη φτώχεια, την κοινωνική απομόνωση, τις ανθρωπιστικές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και ένα εχθρικό και απρόσιτο περιβάλλον. Ο αποκλεισμός και η αορατότητά τους χρησιμεύει στο να τα καθιστά μοναδικά ευάλωτα, στερώντας τους το σεβασμό για την αξιοπρέπειά τους, την ατομικότητά τους, ακόμη και το δικαίωμά τους να διδάσκονται και να μαθαίνουν, καθώς και το δικαίωμα στην ίδια τη ζωή (Unicef, 2013). Οι εκπαιδευτικοί παιδιών με αναπηρίες πρέπει να κάνουν περισσότερα από το να ακολουθούν απλώς το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών γιατί ο εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να προσαρμόζεται στις συγκεκριμένες και μοναδικές ανάγκες των παιδιών αυτών.

Η κατάκτηση μιας δεξιότητας από την άλλη, μπορεί να είναι δύσκολη για τα παιδιά με αναπηρίες. Καθώς προχωρούν στο πρόγραμμα σπουδών τους, τα μαθήματα γίνονται πιο δύσκολα αλλά όχι ακατόρθωτα. Η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη αυτοεκτίμησης και μπορεί ακόμη και να οδηγήσει σε μη προσπάθεια καθόλου. Ωστόσο, η εκμάθηση κολύμβησης επιτρέπει στο παιδί να κατακτά νέες δεξιότητες. Το κολύμπι ενισχύει επίσης την αυτοπεποίθηση των παιδιών με σωματικούς περιορισμούς. Ενώ οι συνομήλικοί τους μπορούν να κάνουν καθημερινές δραστηριότητες μόνοι τους, ένα παιδί με αναπηρία περιορίζεται στο τι μπορεί να κάνει ανεξάρτητα και αυτόνομα. Υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων κολύμβησης που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρίες να βελτιώσουν όχι μόνο τη σωματική τους ανάπτυξη αλλά και την πνευματική και ψυχική.

Στην παρούσα εργασία μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας μελετώνται οι αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ενώ πραγματοποιείται αξιολόγηση των προγραμμάτων Κολύμβησης ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της αναπηρίας και τα είδη της. Επίσης γίνεται λόγος για τη φυσική άσκηση και τα άτομα με αναπηρία, για τον αθλητισμό γενικά αλλά και πιο ειδικά στην Ελλάδα όσο αφορά αυτή τη μερίδα ατόμων. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη συμπερίληψη. Σε πρώτη φάση αναλύεται ο όρος και περιγράφεται η χρονική της εξέλιξη τόσο γενικά όσο και

στην Ελλάδα ειδικότερα. Κατόπιν αναφέρεται η έννοια της συμπερίληψης στα σχολεία και σημειώνονται οι απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Επίσης γίνεται συζήτηση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή. Στο τρίτο κεφάλαιο συζητάται η συμπερίληψη και η κολύμβηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τα προγράμματα κολύμβησης στα Ελληνικά Δημόσια σχολεία, οι μέθοδοι διδασκαλίας της κολύμβησης στα πλαίσια της συμπερίληψης, τα οφέλη της, αλλά και ο ρόλος του προπονητή κολύμβησης. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικότερα δίνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο, περιγράφεται η δειγματοληψία και δείγμα έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η αξιοπιστία του. Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφική στατιστική ανάλυση. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ δίνονται και οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται κριτική ανάλυση αυτών. Επιπλέον ακολουθεί η παρουσίαση των περιορισμών κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες. Στο παράρτημα τέλος, περιέχεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας που διεξάγεται για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή της στάσης των καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Επίσης καταγράφεται ο τρόπος που αξιολογούν τα προγράμματα κολύμβησης ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες;
2. Ποια είναι η πρόθεση συμπεριφοράς των καθηγητών Φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες;

3. Πως επιδρούν οι σημαντικοί άλλοι στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες;
4. Πόσο κατάλληλο θεωρούν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ένα πρόγραμμα κολύμβησης καθώς και δραστηριότητες που περιλαμβάνει, για παιδιά με αναπηρία;

Κεφάλαιο 1ο – Αναπηρίες

1.1 Αναπηρία – ανάλυση έννοιας

Η παγκόσμια έκθεση σχετικά με την αναπηρία συνιστά την πρώτη του είδους της, η οποία παρέχει καθοδήγηση σε παγκόσμιο επίπεδο για την εφαρμογή της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) και η οποία δίνει μια εκτενή εικόνα της κατάστασης των ατόμων με αναπηρία, των καθημερινών αναγκών τους, μεταξύ αυτών και των ανεκπλήρωτων, αλλά και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους στην κοινωνία (WHO & The World Bank, 2011).

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της αναπηρίας (Mitra, 2006). Η έννοια της είναι πολύπλοκη, σύνθετη, δυναμική, πολυδιάστατη αλλά και αμφισβητούμενη (WHO & World Bank, 2011). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UNCRPD) ορίζει «την αναπηρία ως μια συνεχώς εξελισσόμενη έννοια» (UNCRPD, 2006). Ως άτομα με αναπηρίες ορίζονται εκείνα τα οποία διακρίνονται από μακροχρόνιες σωματικές, διανοητικές, ή αισθητηριακές αναπηρίες οι οποίες αλληλοεπιδρούν με διάφορα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή αυτών των ατόμων στην κοινωνία σε ίση βάση με τους συνανθρώπους τους (Groce, Kett, Lang & Trani, 2011 · UNCRPD, 2006). Αναλυτικότερα, ως αναπηρία περιγράφεται ο περιορισμός σε κάποιον λειτουργικό τομέα και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην εγγενή ικανότητα ενός ατόμου και τους περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες. Από αυτή την άποψη, η λειτουργία διακρίνεται σε τρία επίπεδα: λειτουργία και δομές του σώματος, δραστηριότητες και συμμετοχή. Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο αδυνατεί να κινήσει τα πόδια του, βιώνει έναν περιορισμό σε επίπεδο λειτουργίας του σώματος. Εάν το άτομο έχει δυσκολία στο περπάτημα, βιώνει έναν περιορισμό στο βασικό επίπεδο δραστηριότητας, δηλαδή δυσκολία λειτουργιών του σώματος σε συνδυασμό με την εκτέλεση μια συγκεκριμένης δραστηριότητας. Στην περίπτωση που το άτομο δεν μπορεί να εργαστεί λόγω περιβαλλοντικών φραγμών (για παράδειγμα μη προσβάσιμος χώρος εργασίας), τότε περιορίζεται σε επίπεδο συμμετοχής (Schulze, 2010).

Για κάθε τομέα, το επίπεδο λειτουργικότητας που βιώνει ένα άτομο εξαρτάται τόσο από την εγγενή ικανότητα του σώματος του, όσο και από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του τα οποία μπορούν είτε να μειώσουν, είτε να αυξήσουν την ικανότητα του να συμμετέχει ενεργά

στην κοινωνία (Kett & Twigg, 2007). Δεδομένου ότι οι λειτουργικοί τομείς βρίσκονται σε μια συνέχεια, προκειμένου να προσδιοριστεί ο επιπολασμός της αναπηρίας πρέπει να καθοριστεί κάποιο κατώτατο όριο λειτουργικότητας για τη διάκριση ανάμεσα στα «άτομα με αναπηρία» και τα «άτομα χωρίς αναπηρία». Οι αναπηρίες είναι δυνατό να είναι ορατές ή και όχι και η έναρξη τους ποικίλλει από τη γέννηση ενός ατόμου, την παιδική ηλικία, την ενηλικίωση έως την τρίτη ηλικία (Al Ju'beh, 2015 · Rimmerman, 2013).

1.2 Είδη αναπηρίας

Η αναπηρία περιγράφει μια κατάσταση ή καλύτερα μια λειτουργία η οποία παρουσιάζεται εξαιρετικά μειωμένη σε σύγκριση με το σύνηθες πρότυπο που συναντάται στο άτομο ή σε μια ομάδα ατόμων. Ο όρος αναφέρεται στην λειτουργικότητα του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει οποιαδήποτε σωματική ή αισθητηριακή βλάβη, γνωστική εξασθένηση, ψυχική ασθένεια, διανοητική έκπτωση και διάφορους τύπους χρόνιων παθήσεων. Οι αναπηρίες ταξινομούνται αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ρολό που μπορούν να επιτελέσουν διάφοροι φυσικοί και κοινωνικοί παράγοντες, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα μιας αναπηρίας. Οι αναπηρίες συνήθως επηρεάζουν τα άτομα με εντελώς διαφορετικό τρόπο ακόμα και αν πρόκειται για τον ίδιο τύπο αναπηρίας. Ορισμένες επίσης αναπηρίες μπορεί να είναι κρυφές, γνωστές ως αόρατη αναπηρία. Κατά συνέπεια, υπάρχουν πολλά είδη αναπηρίας (NICHCY, 2012).

Οι διαφορετικοί τύποι αναπηρίας περιλαμβάνουν ψυχικές αλλά και σωματικές βλάβες οι οποίες εμποδίζουν το άτομο στην καθημερινότητα του, μειώνοντας την ικανότητα του να επιτελέσει διάφορες δραστηριότητες. Αυτές οι βλάβες μπορούν να χαρακτηριστούν ως ανικανότητα για κάποιον να πραγματοποιήσει τις καθημερινές του δραστηριότητες. Η αναπηρία συνήθως αναλύεται σε υποκατηγορίες όπου περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι βασικοί τύποι: Κινητική αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία, ψυχική αναπηρία, νοητική αναπηρία (Unicef, 2013).

1.2.1 Κινητική Αναπηρία

Η σωματική αναπηρία περιγράφει τον περιορισμό στην κινητικότητα του ατόμου, στην σωματική του λειτουργία, στην αντοχή και την επιδεξιότητα του. Ο περιορισμός αυτός επιδρά αρνητικά μακροπρόθεσμα στην ικανότητα εκτέλεσης κανονικών καθημερινών

δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οι επιπτώσεις της σωματικής αναπηρίας στην εμπειρία ζωής και μάθησης ενός ατόμου ποικίλλουν ακόμη και για παιδιά με την ίδια διάγνωση ή πάθηση (Saebu, 2010).

Για ορισμένους η επίδραση της σωματικής τους αναπηρίας μπορεί να είναι ήπια, ενώ για άλλους, η επίδραση μπορεί να είναι βαθιά επηρεάζοντας κάθε πτυχή της ανάπτυξης τους. Για άλλους, η αναπηρία τους είναι πιθανό να είναι κρυφή (όπως για παράδειγμα είναι η αρθρίτιδα), ή πολύ εμφανής που απαιτεί μια σειρά ατομικού εξοπλισμού και βοήθεια από άλλους. Άλλοι μπορεί να έχουν εκφυλιστικές καταστάσεις ή τα συμπτώματά τους μπορεί να κυμαίνονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Μερικά παιδιά και νέοι μπορεί να έχουν πρόσθετες δυσκολίες όπως για παράδειγμα προβλήματα όρασης ή ακοής, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, επιληψία ή πρόσθετες ιατρικές, επικοινωνιακές ή μαθησιακές ανάγκες (Khanal, 2015).

1.2.2 Αισθητηριακή Αναπηρία

Οι αισθητηριακές αναπηρίες είναι οι αναπηρίες που επηρεάζουν τις αισθήσεις ενός ατόμου, όπως η ακοή, η όραση, η αφή, η όσφρηση και η γεύση. Οι κύριες αιτίες των αισθητηριακών αναπηριών περιλαμβάνουν ατυχήματα ή τραυματισμούς, γενετικούς παράγοντες, ασθένειες ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μερικές από τις αισθητηριακές αναπηρίες μπορούν να διορθωθούν μέσω χειρουργικής επέμβασης, ενώ άλλες είναι διαταραχές που συνοδεύουν το άτομο σε όλη του τη ζωή (Noorman, Low & Feng, 2019).

Οι κύριοι τύποι αισθητηριακών αναπηριών περιλαμβάνουν την τύφλωση και τη χαμηλή όραση, την απώλεια ακοής και την κώφωση, την κώφωση - τύφλωση και τη διαταραχή της αισθητηριακής επεξεργασίας. Η χαμηλή όραση ορίζεται από τη μόνιμη απώλεια όρασης, η οποία δεν μπορεί να διορθωθεί με γυαλιά και επηρεάζει την καθημερινή λειτουργία του ατόμου. Τα άτομα με χαμηλή όραση έχουν μόνιμη απώλεια της όρασης τους, επομένως δεν μπορούν να αναγνωρίσουν κανένα αντικείμενο ή άτομο όταν τους παρουσιάζονται (Resnikoff & Pararajasegaram, 2008). Η αναπηρία με απώλεια ακοής μπορεί να κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή. Τα άτομα με ήπια ή μερική απώλεια ακοής τείνουν να ακούν αλλά υπό ορισμένες συνθήκες, όπως δυνατούς ήχους ή χρήση ακουστικών συσκευών. Η σοβαρότητα της απώλεια ακοής παρουσιάζεται με την ολική απώλεια της αίσθησης όπου ένα άτομο δεν έχει ακοή ανεξάρτητα από το πόσο δυνατός είναι ο ήχος και το πρόβλημα δεν μπορεί να αντιστραφεί (Daniel, 2007).

Η τύφλωση - κώφωση είναι επίσης γνωστή ως διπλή αισθητηριακή απώλεια. Αυτός ο τύπος αισθητηριακής αναπηρίας χαρακτηρίζεται από απώλεια τόσο της ακοής όσο και της όρασης. Τα άτομα με διπλή αισθητηριακή απώλεια έχουν δυσκολίες στην πλοήγηση στην καθημερινή ζωή καθώς χρειάζονται βοήθεια για να επικοινωνήσουν, να έχουν πρόσβαση και να κινητοποιήσουν πληροφορίες. Σε αντίθεση με τις αναπηρίες με απώλεια ακοής και απώλεια όρασης, η αναπηρία με διπλή αισθητηριακή απώλεια δεν είναι συχνή καθώς μόνο λίγα ποσοστά ανθρώπων έχουν την συγκεκριμένη αναπηρία (Miles, 2008). Η διαταραχή της αισθητηριακής επεξεργασίας είναι μια αναπηρία κατά την οποία ένα άτομο δυσκολεύεται να λάβει και να ανταποκριθεί σε πληροφορίες που έρχονται μέσω των αισθήσεων. Τα άτομα με διαταραχή αισθητηριακής επεξεργασίας τείνουν να παρερμηνεύουν τις αισθητηριακές πληροφορίες όπου είτε αντιδρούν υπερβολικά στις πληροφορίες, υπολείπονται σε ανταπόκριση σε πληροφορίες ή δεν αντιδρούν καθόλου (Quake-Rapp & Atchison, 2015).

1.2.3 Ψυχική Αναπηρία

Μια ψυχική διαταραχή αποτελεί κατά κύριο λόγο ένα νοητικό ή συμπεριφορικό πρότυπο το οποίο είναι υπεύθυνο για την παρουσία δυσφορίας και έκπτωσης των προσωπικών λειτουργιών του ατόμου. Τα χαρακτηριστικά μια ψυχικής διαταραχής είναι πιθανό να επιμένουν, να υποχωρούν αλλά και να υποτροπιάζουν κατά καιρούς. Επίσης είναι δυνατό να κάνουν την εμφάνιση τους σαν μεμονωμένα επεισόδια. Πολλές διαταραχές περιγράφονται με ποικίλλα συμπτώματα ανάμεσα στις διαταραχές. Οι ψυχικές διαταραχές διαγιγνώσκονται από κλινικούς ψυχολόγους και επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Wang et al., 2007).

Τα αίτια των ψυχικών διαταραχών δεν είναι σαφή και τα ευρήματα προέρχονται από ένα σύνολο πεδίων. Οι ψυχικές διαταραχές είναι συνήθως ένας συνδυασμός της συμπεριφοράς του ατόμου, της αντίληψης του, της σκέψης του και των συναισθημάτων του και σχετίζονται με συγκεκριμένες λειτουργίες και περιοχές του εγκεφάλου. Μια ψυχική διαταραχή αποτελεί και μια ορισμένη πτυχή της ψυχικής υγείας . Κατά τη διάγνωση της ψυχικής διαταραχής στο άτομο, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο, όπως και οι θρησκευτικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις (Sadath, Kumar & Mathew, 2018).

Σύμφωνα με το DSM-IV , κάθε ψυχική διαταραχή συνιστά ένα ψυχολογικό σύνδρομο το οποίο έχει σχέση με το αίσθημα δυσφορίας (π.χ. το άτομο βιώνει ένα επώδυνο σύμπτωμα), μια αναπηρία (το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα σε παραπάνω από έναν τομείς της λειτουργικότητας), τον αυξημένο κίνδυνο θανάτου ή την πρόκληση σημαντικής απώλειας

αυτονομίας (Stein et al., 2010). Το 2013, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) επαναπροσδιόρισε τις ψυχικές διαταραχές στο DSM-5 ως «ένα σύνδρομο το οποίο χαρακτηρίζεται από κλινικά σημαντική διαταραχή στη γνωστική λειτουργία, τη ρύθμιση των συναισθημάτων ή τη συμπεριφορά ενός ατόμου που αντανάκλα μια δυσλειτουργία στις ψυχολογικές, βιολογικές ή αναπτυξιακές διαδικασίες. υποκείμενη πνευματική λειτουργία» (American Psychiatric Association, 2013).

1.2.4 Νοητική Αναπηρία

Η διανοητική αναπηρία, ή αλλιώς νοητική υστέρηση, περιγράφεται ως γενικευμένη διαταραχή νευροαναπτυξιακού τύπου η οποία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της την περιορισμένη προσαρμοστική και νοητική λειτουργία. Τα άτομα με διανοητική αναπηρία έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 70 , και εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα σε δύο ή και περισσότερες προσαρμοστικές συμπεριφορές που τείνουν με την καθημερινότητα τους. Το DSM-V ορίζει τις πνευματικές λειτουργίες ως συλλογισμό, σχεδιασμό, επίλυση προβλημάτων, κρίση, αφηρημένη σκέψη, πρακτική κατανόηση, ακαδημαϊκή μάθηση και μάθηση από διδασκαλία και εμπειρία, τα οποία και επιβεβαιώνονται τόσο από τυποποιημένα τεστ όσο και μέσω της κλινικής αξιολόγησης. Η προσαρμοστική συμπεριφορά ορίζεται μέσα από εννοιολογικές, πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες συμπεριλαμβάνουν εργασίες που εκτελεί το άτομο στην καθημερινή του ζωή (Boat & Wu, 2015).

Η διανοητική αναπηρία διακρίνεται σε συνδρομική διανοητική αναπηρία, κατά την οποία εντοπίζονται νοητικά ελλείμματα που έχουν άμεση σχέση με άλλα ιατρικά και συμπεριφορικά σημεία και συμπτώματα , και σε μη συνδρομική διανοητική αναπηρία, κατά την οποία τα νοητικά ελλείμματα δεν συνοδεύονται από κάποιες άλλες ανωμαλίες. Το σύνδρομο εύθραυστου χρωμοσώματος X όπως και το σύνδρομο Down αποτελούν παραδείγματα συνδρομικής διανοητικής αναπηρίας (Barros et al., 2021).

Η διανοητική αναπηρία εκδηλώνεται περίπου στο 2% έως 3% του γενικού πληθυσμού, με το 75% των ατόμων να εμφανίζουν ήπια διανοητική αναπηρία (Daily, Ardinger, Holmes, 2000). Οι μη συνδρομικές ή ιδιοπαθείς περιπτώσεις αφορούν το 30% έως 50% των περιπτώσεων. Περίπου το 25% των περιπτώσεων είναι αποτέλεσμα κάποιας γενετικής διαταραχής ενώ περίπου το 5% οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες. Περιπτώσεις διανοητικών αναπηριών άγνωστης αιτιολογίας, αφορούν περίπου 95 εκατομμύρια ανθρώπους από το 2013 (Vos et al., 2015).

1.3 Φυσική άσκηση και άτομα με Αναπηρία

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν χειρότερα επίπεδα υγείας από τον γενικό πληθυσμό. Ανάλογα με την ομάδα και το περιβάλλον, τα άτομα αυτά μπορεί να εμφανίσουν μεγαλύτερη ευπάθεια σε δευτερογενείς καταστάσεις που μπορούν να εκδηλώσουν συννοσηρότητες. Αυτές οι ανισότητες στην υγεία οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των φραγμών στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, υψηλότερα ποσοστά συμπεριφορών που διακυβεύουν την υγεία και χαμηλότερη πιθανότητα λήψης υπηρεσιών πρόληψης ασθενειών (WHO, 2011).

Η συμμετοχή στην άσκηση ποικίλλει ανάλογα με τη διάγνωση μεταξύ των ατόμων με αναπηρία. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αναπηριών με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας, του φύλου και άλλων κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών. Η φυσική άσκηση και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες οδηγούν σε αύξηση της ποιότητας ζωής και στη συνειδητοποίηση των αναγκών για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Οι ευκαιρίες φυσικής κατάστασης και ψυχαγωγίας για τα άτομα με αναπηρία αυξάνονται κάθε χρόνο (Ginis et al., 2021).

Η φυσική άσκηση έχουν πολλαπλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρία σε διάφορους τομείς (κοινωνικό, γνωστικό και συναισθηματικό). Όπως τα άτομα χωρίς αναπηρία, τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση σε προγράμματα άθλησης (Keyser, Rasch, Finley, & Rodgers, 2003). Ερευνητικά στοιχεία από μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Μ. Βρετανία έδειξε πως η σωματική δραστηριότητα ήταν ωφέλιμη για τα περισσότερα ΑΜΕΑ και, κυρίως, κανένα στοιχείο δεν υποδηλώνει ότι η σωματική δραστηριότητα ήταν επιβλαβής για αυτόν τον πληθυσμό (Public Health England, 2018). Η σωματική δραστηριότητα συσχετίστηκε θετικά με την καρδιοαναπνευστική ικανότητα, τη μυϊκή δύναμη, λειτουργικές δεξιότητες, ψυχοκοινωνική ευεξία και δείκτες καρδιομεταβολικής υγείας σε άτομα με σωματικές ή γνωστικές αναπηρίες. Άλλες έρευνες ανέφεραν ότι η σωματική δραστηριότητα συσχετίστηκε με βελτιωμένη σωματική λειτουργία, γνωστική λειτουργία και ποιότητα ζωής σε άτομα με επιλεγμένες αναπηρίες που σχετίζονταν με σκλήρυνση κατά πλάκας, τραυματισμό του νωτιαίου μυελού, νόσο του Πάρκινσον, σχιζοφρένεια και εγκεφαλικό επεισόδιο. (Bull et al., 2020 · Carty et al., 2021).

Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργία και την υγεία της καρδιάς, των πνευμόνων, των μυών και των οστών τους στις περισσότερες περιπτώσεις μέσω της τακτικής σωματικής δραστηριότητας. Η ευελιξία, η κινητικότητα και ο συντονισμός μπορούν να βελτιωθούν, μειώνοντας τις αρνητικές επιπτώσεις κάποιων καταστάσεων ή επιβραδύνοντας την εξέλιξη άλλων. Δεδομένου ότι η σωματική δραστηριότητα συμβάλλει στη διατήρηση της υγείας, με την άσκηση, οι άνθρωποι χτίζουν πραγματικά αντοχή που διευκολύνει τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, αφήνοντας έτσι επιπλέον ενέργεια στο τέλος της ημέρας για πρόσθετες κοινωνικές δραστηριότητες. Αν και μπορεί να υπάρχει κάποια μικρή ενόχληση στην αρχή ενός προγράμματος σωματικής δραστηριότητας, δεν υπάρχουν στοιχεία ότι η κατάλληλη δραστηριότητα, εάν γίνει σωστά, θα επιδεινώσει τις περισσότερες καταστάσεις. Είναι σημαντικό να είναι γνωστό πώς ανταποκρίνεται το σώμα κάποιου σε διαφορετικές συνθήκες και να προγραμματίσουν τις δραστηριότητες ανάλογα (Ginis et al., 2021 · van der Ploeg, van der Beek, Woude & Mechelen, 2004).

1.4 Αθλητισμός και άτομα με Αναπηρία γενικά

Ο αθλητισμός εξαιτίας την μοναδικής ικανότητας που τον χαρακτηρίζει να υπερβαίνει τον οποιοδήποτε γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό φραγμό, καθίσταται αυτομάτως ως μια ιδανική πλατφόρμα προώθησης στρατηγικών προσαρμογής και ένταξης. Επίσης εξαιτίας της καθολικής δημοτικότητας τους και οφελών του τόσο στην κοινωνική όσο και στην φυσική και οικονομική ανάπτυξη, καθίσταται ως το ιδανικό εργαλείο προώθησης της ένταξης και της ευημερίας ανθρώπων με αναπηρία (Pitts & Shapiro, 2017).

Τα άτομα με αναπηρία συχνά έρχονται αντιμέτωπα με διάφορα κοινωνικά εμπόδια, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται πληθώρα αρνητικών αντιλήψεων και διακρίσεων στην κοινωνία απέναντι τους. Ο στιγματισμός αυτός οδηγεί τα άτομα με αναπηρία σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική ζωή γενικότερα και τους στερεί την οποιαδήποτε ευκαιρία για ευημερία, κοινωνική ανάπτυξη και υγεία. Σε κάποιες κοινωνίες τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως ανίκανα και ως απόλυτα εξαρτημένα από τους φροντιστές τους. Με αυτόν τον τρόπο όμως ενισχύεται η αδράνεια και τα άτομα αυτά ωθούνται σε περιορισμένη κινητικότητα (Vanderstraeten & Oomen, 2010).

Ο αθλητισμός μπορεί να μειώσει το στίγμα και τις διακρίσεις οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την αναπηρία και να αναδείξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες του ατόμου. Μέσα από τον

αθλητισμό τα άτομα τυπικής ανάπτυξης αλληλεπιδρούν με εκείνα με αναπηρία, μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, αναδιαμορφώνοντας ταυτόχρονα τις υποθέσεις στο τί μπορούν και τί δεν μπορούν τα άτομα με αναπηρία να επιτύχουν (Giacobbi et al., 2008).

Ο αθλητισμός αλλάζει εις βάθος το άτομο, το ενδυναμώνει και το ωθεί να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κάθε του ικανότητα, ενώ την ίδια στιγμή υποστηρίζει αλλαγές στην κοινωνία. Μέσα από τον αθλητισμό τα άτομα με αναπηρία μαθαίνουν να λειτουργούν πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα, αποκτούν δύναμη και εξελίσσονται κοινωνικά και γνωστικά. Μέσα από τον αθλητισμό επίσης διδάσκονται να επικοινωνούν με τρόπο αποτελεσματικό, να εργάζονται ομαδικά και να συνεργάζονται, σεβόμενοι ο ένας τον άλλον. Ο αθλητισμός μειώνει κάθε εξάρτηση και ενδυναμώνει ψυχικά και σωματικά τα άτομα με αναπηρίες. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλους νέους τομείς, όπως είναι η απασχόληση και η εργασία και να βοηθήσουν περαιτέρω στην οικοδόμηση αυτάρκειας (Pitts & Shapiro, 2017 · Vanderstraeten & Oomen, 2010).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία είναι η πρώτη νομικά δεσμευτική διεθνής πράξη για την αντιμετώπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και του αθλητισμού. Με το άρθρο 30 που αφορά τον γενικό και ειδικό αθλητισμό ατόμων με ειδικές ανάγκες ορίζεται ότι *«Τα Κράτη Μέρη λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για να ενθαρρύνουν και να προάγουν τη συμμετοχή, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, των ατόμων με αναπηρία σε κανονικές αθλητικές δραστηριότητες σε όλα τα επίπεδα»*. Καλεί επίσης τις κυβερνήσεις, κράτη μέλη της Σύμβασης, να διασφαλίσουν πως κάθε άτομο με αναπηρία έχει πρόσβαση σε αθλητικούς και ψυχαγωγικούς χώρους — είτε ως θεατής είτε ως ενεργός συμμετέχων. Αυτό απαιτεί επίσης τα παιδιά με αναπηρίες να περιλαμβάνονται στη φυσική αγωγή στο σχολικό σύστημα «στο μέγιστο δυνατό βαθμό» και να έχουν ίση πρόσβαση στο «παιχνίδι». ¹

1.5 Αθλητισμός και άτομα με Αναπηρία στην Ελλάδα

Το 1988 ιδρύθηκε η Ελληνική Ομοσπονδία Αθλητισμού Ατόμων με Αναπηρίες Ακοής ενώ την ίδια χρονιά πραγματοποιήθηκαν πρωταθλήματα μπάσκετ μεταξύ ομάδων σε αναπηρικά καροτσάκια. Στις 2 Ιουλίου 1994 ιδρύθηκε η Ελληνική Ομοσπονδία Καλαθοσφαίρισης με

¹ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 30 – Participation in cultural life, recreation, leisure and sport

Αμαξίδιο και το 1998 έγινε μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας Καλαθοσφαίρισης με Αμαξίδιο (IWBF), η οποία είναι μέλος της FIBA. Η Διεθνής Παραολυμπιακή Επιτροπή ιδρύθηκε το 2002 και είναι ο αρμόδιος φορέας για την ανάπτυξη και οργάνωση του Παραολυμπιακού κινήματος στην Ελλάδα ενώ έχει την ευθύνη για την επιλογή των μελών των ελληνικών ομάδων που συμμετέχουν στους Παραολυμπιακούς Αγώνες. Η Εθνική Αθλητική Ομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία ιδρύθηκε το ίδιο έτος, 2002, και εκπροσωπεί όλες τις κατηγορίες των αθλητών με αναπηρία με ευθύνη όχι μόνο για τα θερινά και χειμερινά Παραολυμπιακά αθλήματα, αλλά και για άλλα αθλήματα που δεν περιλαμβάνονται στις Παραολυμπιακές διοργανώσεις. Η Ομοσπονδία είναι μέλος όλων των Διεθνών Αθλητικών Ομοσπονδιών Ατόμων με Αναπηρία (IBSA, CP-ISRA, ISMWSF, ISOD, και INAS - FID) και εκπροσωπεί επίσης την Ελλάδα σε όλα τα αθλήματα (Stergioulas & Tripolitsioti, 2007).

Αναφορικά με τον αθλητισμό στην εκπαίδευση, πρόσφατα (το 2018), η Special Olympics Hellas (SOH) ξεκίνησε το πρόγραμμα Unified Schools σε συνεννόηση με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρίες στη σχολική κοινότητα. Ο σχεδιασμός της Ελληνικής Πολιτείας προς την ένταξη ενισχύθηκε με το πρόγραμμα UNS (SOHUNS), το οποίο πρόσφερε ευρύτερες εμπειρίες χωρίς αποκλεισμούς μέσω της αθλητικής προπόνησης στο σχολικό περιβάλλον. Από το 2018 η SOH ενεργοποίησε περισσότερα από 90 σχολεία σε 15 περιοχές της Ελλάδας και έλαβε εκατοντάδες μηνιαίες αιτήσεις από σχολεία για συμμετοχή στο πρόγραμμα UNS. Δημιουργήθηκαν περίπου 86 Unified Teams, με περισσότερους από 800 συνεργάτες και 500 αθλητές που συμμετείχαν, περισσότεροι από 25 αγώνες Unified Sports πραγματοποιήθηκαν και 4000 νέοι είχαν εμπλακεί άμεσα ή/και έμμεσα στο έργο μέχρι την έναρξη της πανδημικής κρίσης (Karkaletsis et al., 2021).

Κεφάλαιο 2^ο – Συμπερίληψη

2.1 Συμπερίληψη- ορισμός

Δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της συμπερίληψης ούτε κάποια συναίνεση σχετικά με το τυποποιημένο σύνολο διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται για την εφαρμογή της. Ένας τρόπος για να διακρίνουμε τη συμπερίληψη είναι ότι σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προσπάθεια κάλυψης των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών χωρίς να χρειάζεται να απομακρύνονται από την τάξη (Wehbi, 2006).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση νοείται ως μια διαδικασία που στοχεύει στη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για όλους ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία του καθενός που μπορεί να απορρέει από συνθήκες αναπηρίας ή/και κάποιο ψυχοφυσικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό μειονέκτημα. Στη βάση αυτής της έννοιας της εκπαίδευσης υπάρχει μια προσέγγιση της συμπερίληψης που υπερβαίνει τα όρια του σχολείου για να προβληθεί σε μια κοινωνική διάσταση, με την προοπτική μιας ολοκληρωμένης ανάπτυξης του ατόμου και της συνολικής ανάπτυξης της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Το σχολείο, εκτός από το να ανταποκρίνεται στο δικαίωμα στη μάθηση όλων (δικαίωμα που αφορά τόσο την πρόσβαση όσο και την πλήρη συμμετοχή) θα πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρει ευκαιρίες κατάρτισης λειτουργικές για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών για τη διευκόλυνση της διαδικασίας ενσωμάτωσής τους. ώστε να γίνουν πόροι για ολόκληρη την κοινότητα (Nilsen, 2018).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, είναι βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της κοινωνικής ένταξης, η οποία με τη σειρά της είναι θεμελιώδες δικαίωμα και σχετίζεται με την έννοια του «ανήκειν». Άτομα με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αλληλοεπιδρούν ως ίσοι. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επιτρέπει στα κανονικά σχολεία να θέσουν τις προϋποθέσεις ώστε όλοι να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό και πάνω απ' όλα να συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Η προοπτική της συμπερίληψης είναι να θεωρηθεί η διαφορετικότητα ως μέρος της κανονικότητας, επομένως ως αξία, όχι μόνο στη σχολική αλλά και στην κοινωνική, πολιτιστική και επαγγελματική ζωή (Courtade et al., 2012).

2.2 Χρονική εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γενικά

Η αρχή της συμπερίληψης υιοθετήθηκε στην «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή: Πρόσβαση και Ποιότητα» (Σαλαμάνκα, Ισπανία 1994) και επαναδιατυπώθηκε στο Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ (Ντακάρ, Σενεγάλη 2000). Η ιδέα της ένταξης υποστηρίζεται περαιτέρω από τους Τυποποιημένους Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση Ευκαιριών για το Άτομο με Αναπηρία που διακηρύσσει τη συμμετοχή και την ισότητα για όλους.

Η Δήλωση και το Πλαίσιο Δράσης της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή (UNESCO & MES, 1994), που εγκρίθηκε σε διεθνές συνέδριο στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994, είναι το επιστέγασμα πολλών κινήτρων για την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Είναι μια στρατηγική για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση (Dreyer, 2008). Συγκεκριμένα δηλώνει ότι «η ένταξη και η συμμετοχή είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και για την απόλαυση και την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (UNESCO, 1999).

Χρονολογίες	Ορόσημα Δηλώσεων και Συμβάσεων
1948	Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 26
1966	Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα
1982	Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης σχετικά με τα άτομα με αναπηρία
1989	Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
1990	Η Παγκόσμια Διάσκεψη Jomtien για την Εκπαίδευση για Όλους (EFA)
1993	Πρότυποι κανόνες για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία
1994	Η Δήλωση Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή
2000	Το Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ, Ντακάρ
2006	Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Πίνακας 1: Πίνακας με τα ορόσημα δηλώσεων και συμβάσεων (Πηγή: Dreyer, 2017)

Το δικαίωμα για όλους στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς κατοχυρώνεται πλέον σε σημαντικά διεθνή έγγραφα και καταγράφεται από μελέτες σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Budginaitè et al., 2016 · UNESCO, 2017).

2.3 Χρονική εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ελληνική κοινωνία του σήμερα εμφανίζει αλλαγές στην πολιτική, την οικονομία και τον πληθυσμό της, οι οποίες έρχονται να αμφισβητήσουν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Με την νομοθεσία του 2004 σχετικά με την «εκπαίδευση για όλους», αλλά και με τις έντονες

μεταναστευτικές ροές των τελευταίων ετών, ενισχύθηκε η ποικιλομορφία στον μαθητικό πληθυσμό. Κάτι τέτοιο όμως επέφερε και πολλές ποιοτικές και ποσοτικές επιπτώσεις στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών υποδομών και των εκπαιδευτικών. Εξαιτίας της ενισχυμένης εκτίμησης απέναντι στην εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα τελευταία έτη, αυξήθηκαν και οι απαιτήσεις για βελτιωμένη ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης (Fotopoulou, 2006).

Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις υπόλοιπες χώρες μέλη της Ευρώπης, προσπάθησε να μεταστραφεί σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε μέσα από διάφορες νομικές μεταρρυθμίσεις που θα λειτουργούσαν ως εγγύηση στην επιτυχία της ένταξης. Εντούτοις η θεωρία απέχει κατά πολύ από την πράξη. Έτσι, μια πληθώρα σημαντικών εμποδίων δεν έχουν επιτρέψει τη ουσιαστική δημιουργία των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς για την ελληνική εκπαίδευση (Fotopoulou, 2006).

Η παροχή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να περιγραφεί ως μια νέα εκπαιδευτική επέκταση, καθώς μέχρι και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία, αντιμετωπίζονταν ως κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες τους και απομονώνονταν σε άσυλα που λειτουργούσαν υπό την εποπτεία διάφορων φιλανθρωπικών ιδρυμάτων (O'Hanlon, 1993 · Βλάχου-Μπαλαφούτη & Ζώνιου-Σιδέρης, 2000). Το 1906 ιδρύθηκε «το σπίτι των τυφλών» και το 1923 το «σχολείο των κωφών», ενώ το 1937 έχουμε την ίδρυση «του πρότυπου ειδικού σχολείου της Αθήνας για παιδιά με νοητικές αναπηρίες» που αποτέλεσε και τον πυρήνα της ειδικής αγωγής (Τσαγκαράκη, 1995).

Όπως αναφέρθηκε τα παιδιά με αναπηρίες ήταν ένα κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες τους. Εντούτοις περισσότερο η νομοθεσία και όχι η πίεση από τον εκπαιδευτικό χώρο, ώθησε στο να παρθεί η απόφαση να ενσωματωθούν τα παιδιά αυτά στο γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον (Ζώνιου-Σιδέρης, 1997). Οι νόμοι 1143/81 και 1566/85 θέσπισαν για πρώτη φορά την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μέσα από τη δημιουργία ειδικών τάξεων (Λιαράκου, 2002).

Το 1981 αποτέλεσε σημαντικό σταθμό για την ελληνική εκπαίδευση καθώς η Βουλή προχώρησε στην ομόφωνη ψήφιση νόμου για την Ειδική Αγωγή. Ο 1143/81 αποτέλεσε ουσιαστικά τον πρώτο πλήρη νόμο για την Ειδική Αγωγή στην ελληνική ιστορία. Για το λόγο αυτό θεωρείται και ως ένα μεγάλο επίτευγμα, αφού για πρώτη φορά το ελληνικό κράτος ανέλαβε καθήκοντα επίσημα για άτομα με ειδικές ανάγκες, αναγνωρίζοντας ότι αξίζουν «ίσες

ευκαιρίες εκπαίδευση, κοινωνική ένταξη και προετοιμασία για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στη ζωή» (Στασινός, 1991). Επίσης καθιερώθηκε η δημιουργία της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής στο Υπουργείο Παιδείας. Επρόκειτο για μια διοικητική υπηρεσία η οποία είχε την άμεση ευθύνη της εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες.

Η κριτική ενάντια στον νόμο 1143/81 είχε ως αποτέλεσμα το 1984, να δημοσιευτεί ο νόμος 1566/1985, μέσα από τον οποίο η Ειδική Αγωγή γινόταν αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Επίσης είχαμε την συνένωση της πρότερης χωριστής νομοθεσίας σε έναν συνδυασμένο νόμο αναφορικά με τη λειτουργία και τη δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (O'Hanlon, 1993 · Βλάχου-Μπαλαφούτη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Έτσι η ελληνική κυβέρνηση προσπάθησε να δείξει και έμπρακτα την πρόθεσή της να προχωρήσει στην κατάργηση οποιασδήποτε διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με αναπηρία, συμπεριλαμβάνοντας τα όλα στα γενικά σχολεία.

Το 1995 έγινε μια προσπάθεια αντιστάθμισης των αδυναμιών του νόμου 1566 με τη διαμόρφωση και την υπό συζήτηση δημοσίευση ενός νομοθετικού σχεδιασμού ο οποίος έφερε τον τίτλο «Ειδική Αγωγή: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Αυτό ο σχεδιασμός νόμου ψηφίστηκε έπειτα από πέντε χρόνια και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου 2000.

2.4 Η έννοια της συμπερίληψης στα σχολεία

Το σχολείο είναι ένα σύνθετο σύστημα όπου τα θέματα και τα αντικείμενα μάθησης - ενήλικες που διδάσκουν, μαθητές που μαθαίνουν, η γνώση που πρέπει να αποκτηθεί - συνδέονται μεταξύ τους. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συνεπάγεται όταν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα των προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης οι οποίες είναι κατάλληλες για την ηλικία τους και που βρίσκονται στα σχολεία της «γειτονιάς» τους με απώτερο σκοπό να λάβουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία, παρεμβάσεις και υποστήριξη που τους επιτρέπουν να επιτύχουν στο βασικό πρόγραμμα σπουδών (Bui, Quirk, Almazan, & Valenti, 2010 · Alquraini & Gut, 2012).

Το σχολείο και η τάξη στην συμπεριληπτική εκπαίδευση λειτουργούν υπό την προϋπόθεση ότι κάθε μαθητής με αναπηρία είναι το ίδιο ικανός με κάθε άλλον συμμαθητή του τυπικής ανάπτυξης. Επομένως, κάθε μαθητής μπορεί να συμμετέχει πλήρως στη τάξη του και στην

τοπική σχολική κοινότητα. Πολλές μελέτες τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν βρει ότι οι μαθητές με αναπηρίες εμφανίζουν πιο υψηλά επιτεύγματα όπως επίσης και βελτιωμένες δεξιότητες μέσα από την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και οι συνομήλικοί τους τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται επίσης (Bui, et al., 2010 · Dupuis, Barclay, Holms, Platt, Shaha, & Lewis, 2006 · Newman, 2006 · Alquraini & Gut, 2012).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει ένα σχολικό μοντέλο στο οποίο συμμετέχουν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς και αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, είτε έχουν αναπηρία είτε όχι, είτε ανήκουν σε διαφορετική κουλτούρα, φυλή ή θρησκεία. Επιδιώκεται μια λειτουργική και οργανωτική ανασυγκρότηση του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, προσαρμόζοντας τις οδηγίες για την παροχή υποστήριξης σε όλους τους μαθητές. Σε αυτό το μοντέλο, οι απλοί δάσκαλοι και αυτοί της ειδικής αγωγής εργάζονται μαζί και σε συντονισμό μέσα στο φυσικό πλαίσιο της συνηθισμένης τάξης, ευνοώντας την αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα και την ανάγκη για αποδοχή, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών (Downing & Peckham-Hardin, 2007).

Ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ένταξης. Προϋποθέτει την αποδοχή όλων των μαθητών, εκτιμώντας τις διαφορές τους και απαιτεί τη μετάδοση νέων αξιών στο σχολείο. Συνεπάγεται αύξηση της ενεργού συμμετοχής (κοινωνική και ακαδημαϊκή) των μαθητών και μείωση των διαδικασιών αποκλεισμού. Προϋποθέτει συνάμα τη δημιουργία ενός πλαισίου μάθησης χωρίς αποκλεισμούς το οποίο αναπτύσσεται από το πλαίσιο ενός κοινού προγράμματος σπουδών. Απαιτεί τέλος μια βαθιά αναδιάρθρωση του σχολείου που πρέπει να προσεγγιστεί από θεσμική σκοπιά και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ημιτελής διαδικασία, που βρίσκεται σε συνεχή ανάπτυξη και όχι ως μια δεδομένη κατάσταση ((Blandul, 2010 · Nind & Wearmouth, 2006).

2.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στα σχολεία

Η πιο σημαντική ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της συμπερίληψης εξαρτάται από τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ηγετών της σχολικής κοινότητας. Για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται θετική στάση. Δεν αρκεί να δοθεί προτεραιότητα στη συνεκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά εξίσου σημαντική είναι η στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Η στάση του δασκάλου είναι σημαντική για την επιτυχή εφαρμογή της

Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και συμβάλλει σε μεγάλο αντίκτυπο στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης στην τάξη (Hattie, 2009 · Sharma, et al, 2008). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών που έχουν μέχρι τώρα διεξαχθεί φαίνεται πως υπάρχει μέτρια έως ευνοϊκή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Belapurkar & Pathak, 2012· Chavhan, 2013 · Kalita, 2017 · Das, et al., 2019).

Αναλυτικότερα, μελέτες που έχουν γίνει κατά καιρούς έχουν δείξει ότι οι άντρες δάσκαλοι έχουν πιο ευνοϊκή γνώμη από τις γυναίκες δασκάλες για το σχεδιασμό συμπεριληπτικών προγραμμάτων σπουδών (Alghazo, & Naggar, 2004 · Colmenero, Pegalajar, Pantoja, 2019). Όσον αφορά την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία, έρευνες δείχνουν ότι οι νεότεροι και οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να εξετάσουν την εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Batsiou, Bebetos, Panteli, Antoniou, 2008 · Kalyva, Gojkovic, Tsakiris, 2007).

Αναντίλεκτα υπάρχει ανάγκη να προωθηθεί η συμπερίληψη για μαθητές με σημαντικές αναπηρίες και ένας τρόπος για να υποστηριχθεί αυτή η προσπάθεια είναι να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εξειδίκευση και είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν πρακτικές συμπερίληψης (Hamilton-Jones, & Vail, 2014). Οι Lohrmann και Bambara (2006) σε μια ποιοτική μελέτη που πραγματοποίησαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανακάλυψαν ότι περαπάνω από τους μισούς εκ των 14 δασκάλων που ερωτήθηκαν δήλωσαν πως δεν ήταν καταρτισμένη επαρκώς και δεν είχαν επαρκή προγενέστερη διδακτική εμπειρία. Επίσης δήλωσαν διστακτικοί και ανέτοιμοι στο να διδάξουν μαθητές με αναπηρία. Η νευρικότητα των δασκάλων αναφορικά με την ελλιπή τους προετοιμασία απέναντι στην συνεκπαίδευση τους οδήγησε να αμφιβάλλουν για τη δυνατότητα των μαθητών να βιώσουν την επιτυχία στην τάξη τους. Αντίθετα, οι τέσσερις δάσκαλοι οι οποίοι δεν έφεραν διπλή πιστοποίηση στη δημοτική και στην ειδική εκπαίδευση απάντησαν πως ένιωθαν σίγουροι και προετοιμασμένοι να διδάξουν τους μαθητές της τάξης τους (Lohrmann & Bambara, 2006). Επιπλέον, οι Ajuwon et al., (2012) σημειώνουν πως η γνώση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και η αυτοαξιολόγηση της ετοιμότητάς τους να εφαρμόσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσουν τη στάση και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στην πρακτική.

2.6 Συμπεριληπτική εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή

Η φυσική αγωγή στα σχολεία, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία, χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης και με θετικές επιπτώσεις για την ανάπτυξη και των δύο. Η αθλητική πρακτική, στην πραγματικότητα, ενσταλάζει εμπιστοσύνη σε όλους τους ανθρώπους, σε όποια κατάσταση κι αν βρίσκονται, ωθώντας τους να επιστρέψουν στο παιχνίδι, βρίσκοντας στον αθλητισμό ένα μέσο βελτίωσης αλλά και έκφρασης (Coates, & Vickerman, 2008). Τα προγράμματα φυσικής αγωγής και σωματικής άσκησης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στα σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως της ικανότητας τους (σωματικής ή πνευματικής), θα πρέπει να λαμβάνουν τα συνιστώμενα 60 λεπτά ή περισσότερα ημερήσιας φυσικής δραστηριότητας. Τα σχολεία μπορούν να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν σε αυτήν τη σύσταση. Η δημιουργία μιας κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς για τη φυσική αγωγή και τη φυσική δραστηριότητα βοηθά όλους τους μαθητές να μάθουν να ακολουθούν έναν υγιεινό και δραστήριο τρόπο ζωής (Gordon, 2013).

Η αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία κατά τη διάρκεια των ωρών φυσικής αγωγής στα σχολεία εξακολουθεί να αναπτύσσεται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Ταυτόχρονα τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται συχνότερα οφείλονται στις δυσκολίες στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να μετρηθούν και να κατανοηθούν οι στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη και την αναπηρία. Συχνά, στην πραγματικότητα, διακατέχονται από ένα αίσθημα ανησυχίας στην ιδέα να εισάγουν μαθητές με αναπηρία στις ώρες φυσικής αγωγής, χωρίς να ξέρουν πολλές φορές πώς να το επιτύχουν (Hellison, & Martinek, 2003).

Η δέσμευση για ποιοτική διδασκαλία του μαθήματος φυσικής αγωγής συνεπάγεται την πεποίθηση ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει και να πετύχει και πως η διαφορετικότητα εμπλουτίζει τους πάντες. Επίσης συνεπάγεται πως κάθε μαθητής έχει δυνατά και αδύνατα σημεία και ότι αποτελεσματική μάθηση προκύπτει μέσα από τις συλλογικές προσπάθειες όλων (Tripp, Piletic, & Babcock, 2004). Ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής χωρίς αποκλεισμούς εκτιμά την αλληλεξάρτηση καθώς και την ανεξαρτησία. Εκτιμά τους μαθητές, το προσωπικό, τους καθηγητές και τους γονείς του ως κοινότητα. Η συμπερίληψη στη φυσική αγωγή τιμά όλα τα είδη της διαφορετικότητας των μαθητών (όχι μόνο την αναπηρία) και τα αντιμετωπίζει ως μια ευκαιρία για μάθηση για το πώς ο καθένας μπορεί να γίνει σωματικά δραστήριος μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων κίνησης και φυσικής κατάστασης (Webb & Pope, 1999).

Κεφάλαιο 3^ο – Συμπερίληψη και κολύμβηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1 Προγράμματα Κολύμβησης στα Ελληνικά Δημόσια σχολεία

Η διδασκαλία της κολύμβησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν είναι υποχρεωτική. Στο σύνολο των δημοτικών σχολείων της χώρας η κολύμβηση ούτε διδάσκεται αλλά ούτε εμπεριέχεται στα περιεχόμενα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Η κολύμβηση στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, διδάσκεται προαιρετικά στα ελληνικά σχολεία. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ 2003) προτείνει να διδάσκεται η κολύμβηση, στα σχολικά εκείνα συγκροτήματα όπου υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Νικοδέλης, κ.α., 2014).

Στην πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων της χώρας η κολύμβηση δε διδάσκεται, όπως επίσης δεν υπάρχει και κάποια οδηγία ή ενδεικτικές δραστηριότητες όπως συμβαίνει με διάφορα άλλα αθλήματα (όπως για παράδειγμα είναι το μπάσκετ, το ποδόσφαιρο, ο στίβος κ.λπ.). Επιπρόσθετα στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικής Αγωγής των σχολείων δεν εμπεριέχονται οδηγίες διδασκαλίας ή σχέδια μαθημάτων που να αφορούν την κολύμβηση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει αναλάβει το νέο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των περιοχών, ούτε τις δυνατότητες να πραγματοποιηθεί το μάθημα της κολύμβησης «στη θάλασσα ή σε δημόσια ή ιδιωτικά κολυμβητήρια (πισίνες)» όπως οριζόταν από το παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο αφορούσε τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΑΠΣ Φ.Α., 1995). Περιορισμένη αναφορά ορισμένων πρακτικών-οργανωτικών οδηγιών που δεν αφορούν όμως τη διδασκαλία, της κολύμβησης, συναντώνται στο ΦΕΚ 1139/2010 (Νικοδέλης, κ.α., 2014).

3.2 Μέθοδοι διδασκαλίας της κολύμβησης στα πλαίσια της συμπερίληψης

Κάθε παιδί αξίζει να μάθει να κολυμπά, αλλά το νερό παρέχει πολλά άλλα οφέλη για τα παιδιά που ζουν με ΔΑΦ ή παλεύουν με άλλα αισθητηριακά προβλήματα και χαρακτηρίζονται από ειδικές ανάγκες. Τα συμπεριληπτικά προγράμματα κολύμβησης φέρνουν μαζί τους μια σειρά

από οφέλη για τους μαθητές, ανάλογα με τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή που συμμετέχει. Τα οφέλη μπορεί να περιλαμβάνουν τομείς όπως:

- Αυξημένη αεροβική ικανότητα
- Αυξημένη μυϊκή δύναμη
- Αυξημένη μυϊκή αντοχή
- Αυξημένη ευελιξία
- Μεγαλύτερες δεξιότητες στις μεταφορές (π.χ. από αναπηρικό καροτσάκι σε πισίνα)
- Βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας
- Μειωμένες εξωτερικές κινήσεις και βελτιωμένη χαλάρωση
- Μεγαλύτερος αυτοέλεγχος
- Βελτιωμένα αποτελέσματα συμπεριφοράς

Η εκμάθηση της κολύμβησης έχει τα ακόλουθα στάδια (Balan, 2004):

Το αρχικό στάδιο στο οποίο διδάσκονται τα βασικά στοιχεία. Τα βασικά στοιχεία αναφέρονται στην εκμάθηση των τεχνικών κολύμβησης οι οποίες διδάσκονται με συγκεκριμένη σειρά (αναπνοή, αιώρηση, ολίσθηση). Ο προπονητής πρέπει να έχει συνεχώς υπόψιν του ότι κάθε σημείο από το πρόγραμμα εκμάθησης κολύμβησης δεν επιτυγχάνεται εύκολα από τα άτομα με αναπηρία (Balan, 2015).

Το στάδιο εκμάθησης των τεσσάρων τεχνικών κολύμβησης. Σε αυτό το στάδιο διδάσκονται τα συγκεκριμένα στοιχεία των τεχνικών κολύμβησης. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται αφορούν την κίνηση των χεριών, την κίνηση των ποδιών, την αναπνοή, τον συντονισμό και την ολοκληρωμένη τεχνική (ελεύθερο, ύπτιο, πρόσθιο, πεταλούδα), τεχνικές εκκίνησης. Αυτό το βήμα χαρακτηρίζεται από την ακρίβεια εκτέλεσης και τον συντονισμό κίνησης. Σημαντική προσοχή πρέπει να δοθεί για την εκμάθηση της σωστής κίνησης των τεσσάρων τεχνικών κολύμβησης (Balan, 2015).

Το στάδιο τελειοποίησης των τεσσάρων τεχνικών κολύμβησης. Στο στάδιο αυτό πρέπει να δίνεται έμφαση στην ακρίβεια των ενεργητικών και προπαρασκευαστικών κινήσεων. Οι στόχοι αυτού του σταδίου πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές δεξιότητες κολύμβησης και θα πρέπει να πραγματοποιούνται σωστά (Balan, 2015).

Μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι πιο ωφέλιμο για τους μαθητές να αισθάνονται και να αναπτύσσουν τον έλεγχο του σώματος στο νερό χωρίς τη χρήση βοηθημάτων ή εξοπλισμού.

Πιστεύουν ότι βοηθήματα όπως σωσίβια και συσκευές επίπλευσης καθιστούν πιο δύσκολο για έναν μαθητή να αποκτήσει προσωπικό έλεγχο του σώματος του και να μάθει να διαχειρίζεται τις κινήσεις του στο νερό (pns swim, 2019). Μερικοί μαθητές επίσης φαίνεται να απολαμβάνουν μεγάλη ευχαρίστηση από την ανεξάρτητη κίνηση που αποκτούν όταν μετακινούνται με μια συσκευή επίπλευσης χωρίς τη βοήθεια κανενός άλλου (Ayán, & Cancela, 2012).

3.3 Οφέλη από τη συμπεριληπτική διδασκαλία της κολύμβησης

Η διδασκαλία της κολύμβησης σε παιδιά με αναπηρία, μπορεί να προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη στα πλαίσια των εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, που εφαρμόζονται. Αυτά τα προγράμματα επιτρέπουν σε παιδιά με αναπηρία να διατηρήσουν την ποιότητα της ζωής τους ενώ ταυτόχρονα τα βοηθούν στην κοινωνική τους ένταξη. Ταυτόχρονα, η κολύμβηση προσφέρει στα παιδιά με αναπηρίες την ανεξαρτησία στο νερό, ψυχικές ανέσεις αλλά και περισσότερη ασφάλεια. Η κολύμβηση μπορεί να ενταχθεί στα προγράμματα αποκατάστασης. Στην αρχή της εκμάθησης, μπορεί να είναι μέρος των προγραμμάτων αποκατάστασης των σωματικών αδυναμιών ή ελλειμμάτων. Επιπλέον η κολύμβηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αναπηρία να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση ή να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες (Chrysagis, et al., 2009).

Η κολύμβηση και οι διάφορες μορφές υδροθεραπείας βοηθούν τα παιδιά όχι μόνο σωματικά και πνευματικά αλλά και κοινωνικά. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συχνά χωρίζονται από τους συνομηλίκους τους και δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν σωστά με τους συνομηλίκους και τα μέλη της οικογένειάς τους. Οι Chu και Pan (2012) διεξήγαγαν μια μελέτη για να δουν εάν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έμαθαν και βελτίωσαν καλύτερα τις δεξιότητες τους με τη βοήθεια προγραμμάτων κολύμβησης. Τα παιδιά με αυτισμό που συμμετείχαν στην έρευνα μπόρεσαν να μάθουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως το πότε να δίνουν μια κατάλληλη αγκαλιά και πώς να επικοινωνούν με κάποιον της ηλικίας τους (Chu, & Pan, C. 2012).

Επιπρόσθετα, στην μελέτη τους ο Fragala-Pinkam και οι συνεργάτες του (Fragala-Pinkam, Haley, & O'Neill, 2008) διερεύνησαν πώς η κολύμβηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά όχι μόνο βελτίωσαν τις φυσικές τους ικανότητες και έμαθαν νέες δεξιότητες στο νερό, αλλά έμαθαν και

κοινωνικές δεξιότητες (Fragala-Pinkam et al., 2008). Ο ερευνητής δήλωσε ότι «τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να διαμορφώσουν τις δυνάμεις τους και να βοηθήσουν άλλα παιδιά στην εκμάθηση τεχνικών κολύμβησης ή κοινωνικής συμμετοχής και δεξιοτήτων επικοινωνίας» (Fragala-Pinkam et al., 2008).

Τέλος οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες επωφελούνται από τα προγράμματα κολύμβησης σε πολλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα επωφελούνται καθώς είναι σε θέση να λάβουν και να βελτιώσουν όχι μόνο τη σωματική δραστηριότητα τους, αλλά και να αναπτύξουν καλύτερα την ευελιξία και την ευαισθητοποίηση του σώματος τους (Mellwain, et al., 2012).

3.4 Ο ρόλος του προπονητή κολύμβησης

Η επαφή με το νερό και η εκπαίδευση σε αυτό έχουν θεραπευτικές αξίες και έχουν αναγνωριστεί από καιρό ως μέσα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης ατόμων με αναπηρίες. Η σημασία της διδασκαλίας των παιδιών να κολυμπούν έχει αναγνωριστεί στην εκπαίδευση εδώ και αρκετό καιρό (Getz, Hutzler, & Vermeer, 2006).

Οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν ότι ένας βασικός παράγοντας για ένα επιτυχημένο συμπεριληπτικό πρόγραμμα κολύμβησης στα πλαίσια διδασκαλίας της φυσικής αγωγής είναι ο προπονητής (Conatser, Block, & Lepore, 2000). Δυστυχώς, πολλοί προπονητές έχουν περιορισμένη κατάρτιση και εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες (Conatser et al., 2000). Οι εκπαιδευτές ωστόσο, είναι και αυτοί που αναμένεται να παρέχουν τις κατάλληλες οδηγίες σε μαθητές με αναπηρίες (American Red Cross, 1992). Η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη εμπειρίας και οι περιορισμένες ειδικές οδηγίες για τη διεξαγωγή προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς είναι οι κύριοι λόγοι για τους οποίους τέτοια προγράμματα αποτυγχάνουν. Επιπλέον, η έλλειψη εκπαίδευσης και εμπειρίας οδηγεί σε δυσμενείς συμπεριφορές ως προς την εργασία με άτομα με αναπηρία σε συμπεριληπτικά προγράμματα κολύμβησης, μειώνοντας έτσι τις ευκαιρίες για συμμετοχή (Conatser et al., 2000).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι στάσεις, οι κοινωνικές αντιλήψεις, η εκπαίδευση και η αντιληπτή ικανότητα των προπονητών σχετίζονται με πιο θετικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής. Για παράδειγμα, οι καθηγητές φυσικής αγωγής που επιδεικνύουν (α) υψηλό βαθμό αυτοεπάρκειας όσον αφορά τη διδασκαλία ατόμων

με αναπηρίες, (β) περισσότερη ακαδημαϊκή προετοιμασία στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ή/και ειδική αγωγή, ή (γ) εμπειρίες με άτομα με αναπηρίες είναι πιο πιθανό, να έχουν ευνοϊκές πεποιθήσεις για την εργασία με άτομα με αναπηρία και με τη σειρά τους, είναι πιο πιθανό να παρέχουν τα κατάλληλα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, οι προπονητές που νιώθουν ικανοί, έχουν γνώση αλλά και εμπειρία είναι πολύ πιο πιθανό να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρίες σε προγράμματα κολύμβησης (Gorter, & Currie, 2011).

Οι προπονητές πρέπει να είναι προσαρμοστικοί και δημιουργικοί, να σκέφτονται πλευρικά σε σχέση με το πώς να εφαρμόσουν καλύτερα τις γνώσεις τους για το συγκεκριμένο άθλημα στη λειτουργική ικανότητα του παιδιού. Θα πρέπει να χρησιμοποιούν τα ίδια τα παιδιά ως πηγή πληροφοριών, ανακαλύπτοντας τι μπορεί το κάθε παιδί να κάνει και ενθαρρύνοντας κοινές αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο τροποποίησης συγκεκριμένων εργασιών ώστε να ταιριάζουν καλύτερα στο επίπεδο δεξιοτήτων του. Οι ιδιότητες και οι δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι κάποιος προπονητής σε προγράμματα συμπερίληψης είναι οι ίδιες με εκείνες που απαιτούνται από έναν προπονητή που εργάζεται με κολυμβητές χωρίς αναπηρία. Είτε ο κολυμβητής έχει μια συγκεκριμένη αναπηρία, μια ιατρική κατάσταση που μπορεί να επηρεάσει το πρόγραμμα προπόνησής του ή απλώς αναπτύσσει τις δεξιότητές του και τη φυσική του κατάσταση με διαφορετικό ρυθμό από τους άλλους, η ανταπόκριση σε τέτοιες καταστάσεις αποτελεί μέρος της διασφάλισης ότι όλοι έχουν ευκαιρία να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Ενότητα 4^η – Παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας

4.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική μελέτη των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες σε γενικές τάξεις και την εφαρμογή προγραμμάτων κολύμβησης. Η ποσοτική έρευνα αποτελεί μια μορφή έρευνας η οποία έχει τη βάση της στις μεθόδους των φυσικών επιστημών, που οδηγεί σε αριθμητικά δεδομένα (Ahmad et al., 2019). Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον μελετητή να εξετάσει όλες τις μεταβλητές και τις παραμέτρους και στη συνέχεια να πραγματοποιήσει στατιστική ανάλυση παρέχοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Κυριαζή, 2009).

Για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας συντάξαμε ερωτηματολόγιο. Με τη βοήθεια της διαδικτυακής πλατφόρμας Google forms δημιουργήσαμε το σύνδεσμο (link) του ερωτηματολογίου και το μοιράσαμε αποστέλλοντας το με email στους συμμετέχοντες. Λόγω της κατάστασης που έχει διαμορφωθεί στα πλαίσια της πανδημίας και για να διασφαλιστεί η δημόσια υγεία, επιλέξαμε τη διαδικτυακή έρευνα η οποία ωστόσο προσφέρει στους ερευνητές περιορισμό κόστους και κέρδος χρόνου. Η διαδικασία διανομής και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων διήρκησε από τις 22/2/22 έως τις 3/5/22. Κατόπιν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ομαδοποιήθηκαν σε φύλλο Excel και πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με τη βοήθεια τους προγράμματος SPSS.

4.2 Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Η βολική δειγματοληψία ορίζεται ως μια μέθοδος που υιοθετείται από ερευνητές όπου συλλέγουν δεδομένα έρευνας από μια βολικά διαθέσιμη ομάδα ερωτηθέντων. Είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική δειγματοληψίας καθώς είναι γρήγορη, απλή και οικονομική. Σε πολλές περιπτώσεις, τα μέλη είναι εύκολα προσιτά για να αποτελέσουν μέρος του δείγματος (Cohen & Manion, 2008 · Creswell, 2011). Στην έρευνα μας συμμετείχαν 113 καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της χώρας.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο

Για της ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε όπως προαναφέρθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε στο αντίστοιχο της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ) (Theodorakis et al., 1995 · Καλύβας, 2010). Οι ερωτήσεις της ενότητας «Πρόγραμμα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία» στηρίχτηκαν στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην μελέτη του Dubois (2011) με τίτλο «Aquatic Therapy for Children with an Autism Spectrum Disorder: Occupational Therapists' Perspectives». Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης αποτελείται από έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, κλπ.) των συμμετεχόντων, η δεύτερη ενότητα τις στάσεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες, η τρίτη την πρόθεση συμπεριφοράς τους για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες, η τέταρτη τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες, η πέμπτη την επίδραση των σημαντικών άλλων στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες και η έκκτη ενότητα το πρόγραμμα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία. Οι ενότητες αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες διατυπώνονται απλά με σαφή και κατανοητό τρόπο, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαντώνται, συγκρίνονται και αναλύονται πιο εύκολα. Επίσης, οι επιλογές των απαντήσεων μπορούν να επεξηγήσουν καλύτερα το νόημα της κάθε ερώτησης στους συμμετέχοντες, ενώ επιτρέπουν στον ερευνητή να αξιολογήσει την προγενέστερη βάση γνώσεων και τα συναισθήματα των ερωτηθέντων (Reja, Manfreda, Hlebec & Vehovar, 2003). Παρά τα πλεονεκτήματα τους οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αν παρέχουν μεγάλο αριθμό επιλογών απάντησης, μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε σύγχυση τους συμμετέχοντες, ενώ τους περιορίζουν στο σύνολο των εναλλακτικών απαντήσεων που του προσφέρονται (Cohen & Manion, 2008). Στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που συντάξαμε, χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Ενότητες Ερωτηματολογίου	Πλήθος ερωτήσεων
Ενότητα 1 ^η : Δημογραφικά στοιχεία	1.1 – 1.7
Ενότητα 2 ^η : Στάσεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες,	2.1 – 2.6
Ενότητα 3 ^η : Πρόθεση συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες	3.1 – 3.3
Ενότητα 4 ^η : Αντιλαμβανόμενο έλεγχος συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες	4.1 – 4.4
Ενότητα 5 ^η : Επίδραση των σημαντικών άλλων στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες	5.1 - 5.5
Ενότητα 6 ^η : Πρόγραμμα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία	6.1 – 6.13

Πίνακας 2: Ενότητες ερωτηματολογίου

4.4 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's alpha. Ο δείκτης Cronbach's alpha είναι αυτός που χρησιμοποιείται πιο συχνά για να διερευνήσει εάν και κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο είναι αξιόπιστο. Ο δείκτης λαμβάνει τιμές οι οποίες μπορεί να κυμαίνονται από 0 έως 1. Όσο υψηλότερη είναι αυτή η τιμή, τόσο πιο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία που διακρίνει το ερευνητικό εργαλείο (π.χ. ερωτηματολόγιο). Αναλυτικότερα, για να χαρακτηρίζουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο, θα πρέπει η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha να είναι μεγαλύτερη του 0.5 (Taber, 2018). Ο δείκτης του ερωτηματολογίου μας υπολογίστηκε ίσος με 0.089 καθιστώντας έτσι το ερωτηματολόγιο αξιόπιστο.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,893	43

Πίνακας 3: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

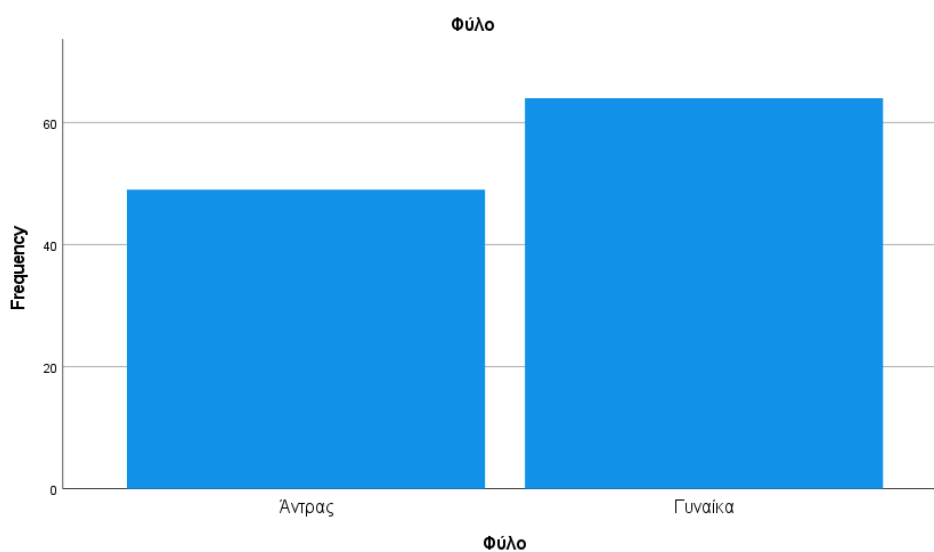
Κεφάλαιο 5^ο – Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ενότητα 1^η: Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο		
	N	%
Άντρας	49	43,4%
Γυναίκα	64	56,6%

Πίνακας 4: Φύλο συμμετεχόντων

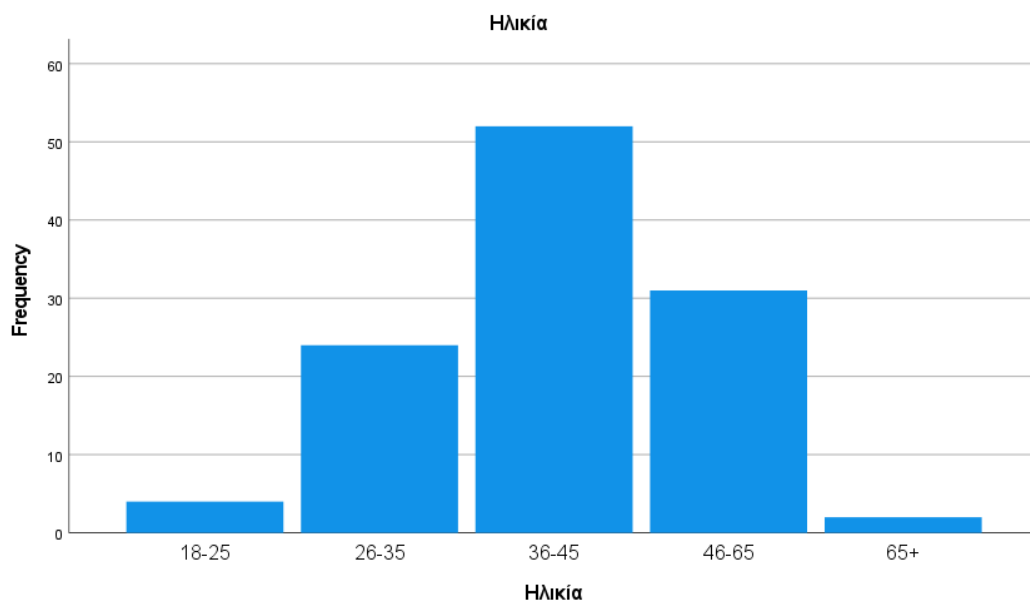


Διάγραμμα 1: Φύλο συμμετεχόντων

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 113 καθηγητές φυσικής αγωγής. Από αυτούς οι 64 ήταν γυναίκες και οι 49 άντρες.

Ηλικία		
	N	%
18-25	4	3,5%
26-35	24	21,2%
36-45	52	46,0%
46-65	31	27,4%
65+	2	1,8%

Πίνακας 5: Ηλικία συμμετεχόντων

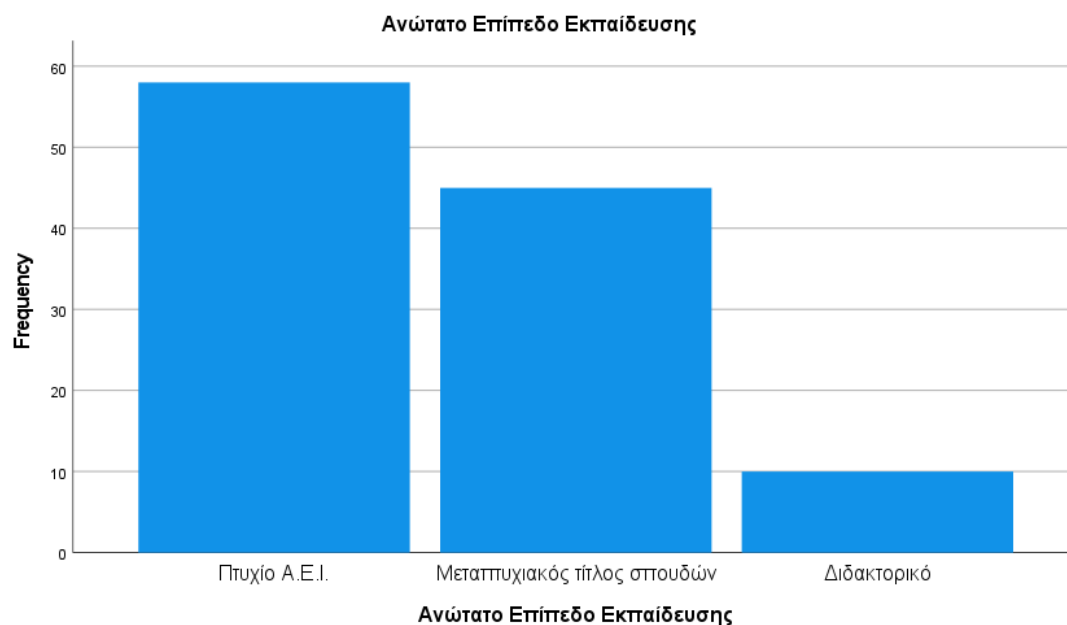


Διάγραμμα 2: Ηλικία συμμετεχόντων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία ήταν από 36 έως και 45 ετών (46 %).

Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης		
	N	%
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	58	51,3%
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	45	39,8%
Διδακτορικό	10	8,8%

Πίνακας 6: Εκπαίδευση συμμετεχόντων

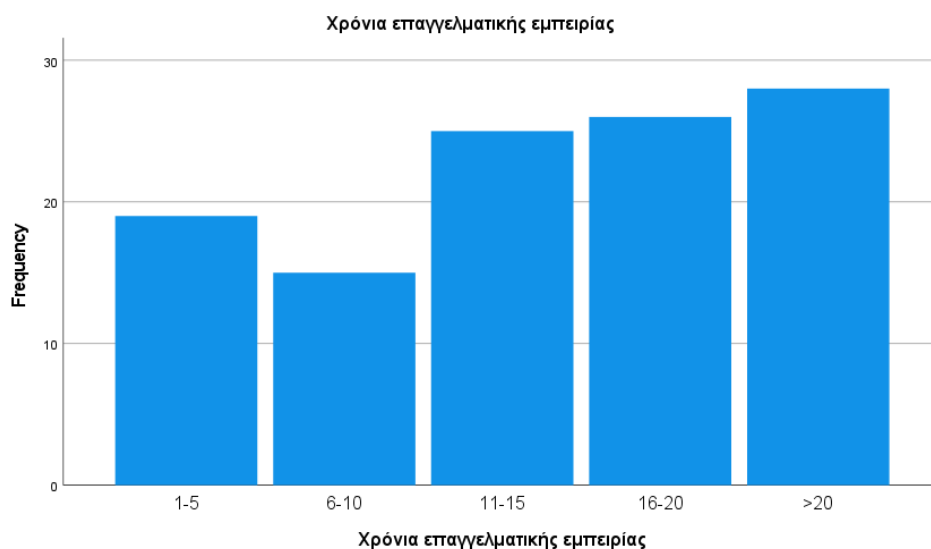


Διάγραμμα 3: Εκπαίδευση συμμετεχόντων

Το 39.8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ενώ μόλις το 8.8% έχει Διδακτορικό.

Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας		
	N	%
1-5	19	16,8%
6-10	15	13,3%
11-15	25	22,1%
16-20	26	23,0%
>20	28	24,8%

Πίνακας 7: Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων



Διάγραμμα 4: Επαγγελματική εμπειρία συμμετεχόντων

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων καθηγητών διαθέτουν από 11 έτη επαγγελματικής εμπειρίας και άνω. Παρατηρούμε ότι το δείγμα διακρίνεται από εμπειρία στο τομέα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.

Το σχολείο που εργάζεστε την τρέχουσα σχολική χρονιά βρίσκεται σε		
	N	%
Αστική περιοχή	91	80,5%
Ημιαστική περιοχή	16	14,2%
Αγροτική - ορεινή περιοχή	6	5,3%

Πίνακας 8: Τοποθεσία σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες

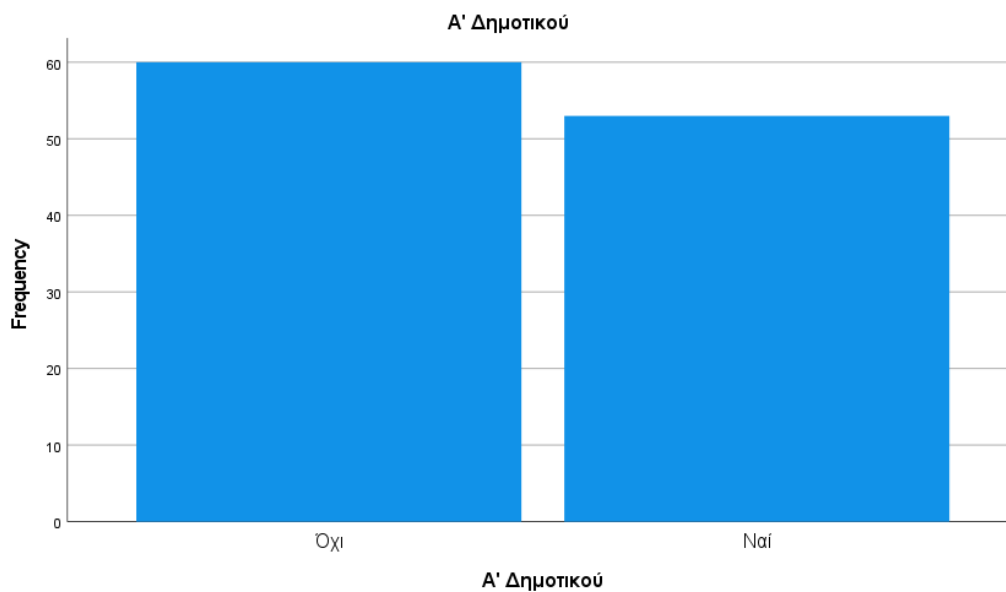


Διάγραμμα 5: Τοποθεσία σχολείου όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες

Το σύνολο των ερωτηθέντων (80.5 %) δήλωσαν πως το σχολείο που εργάζονται βρίσκεται σε αστική περιοχή.

Α' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	60	53,1%
Ναί	53	46,9%

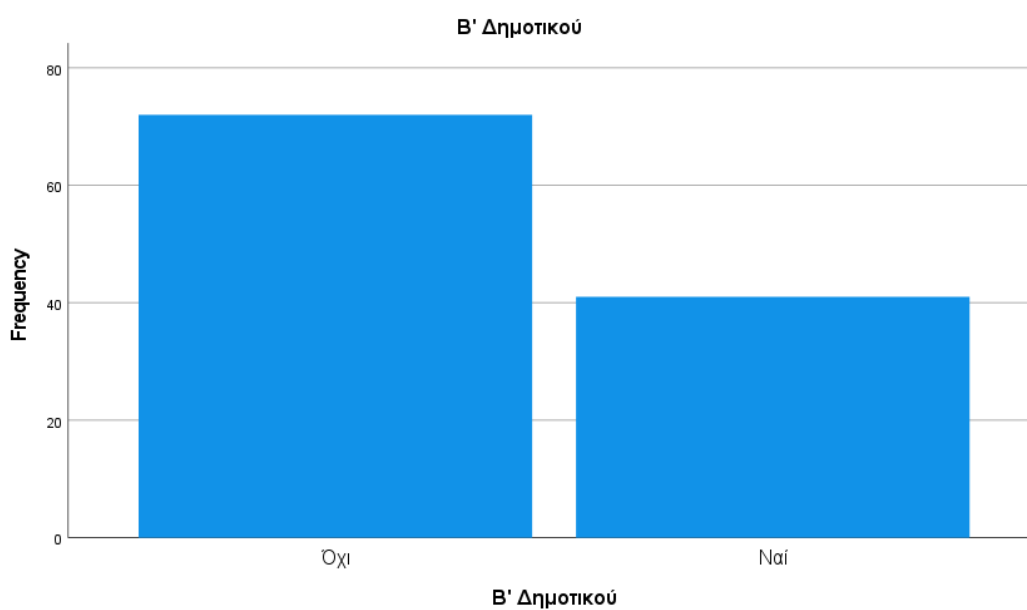
Πίνακας 9: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες



Διάγραμμα 6: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

B' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	72	63,7%
Ναί	41	36,3%

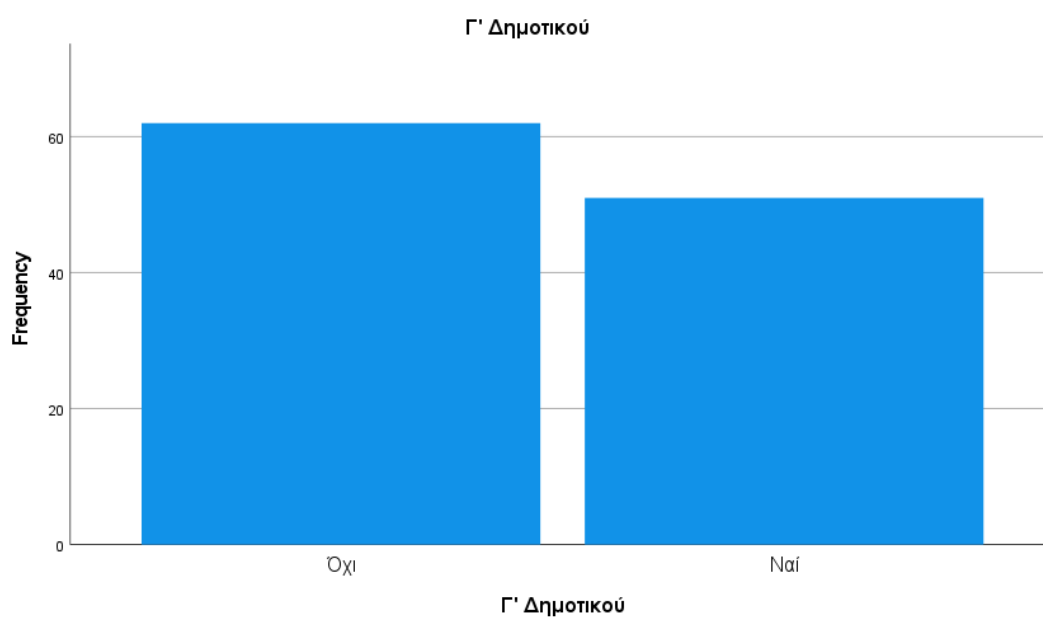
Πίνακας 10: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες



Διάγραμμα 7: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

Γ' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	62	54,9%
Ναί	51	45,1%

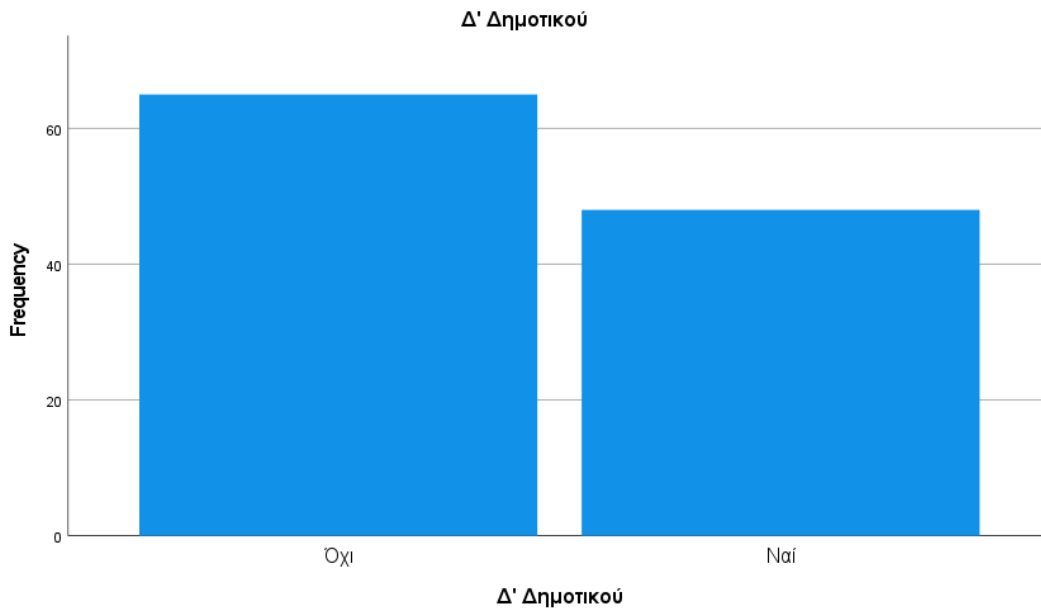
Πίνακας 11: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες



Διάγραμμα 8: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

Δ' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	65	57,5%
Ναί	48	42,5%

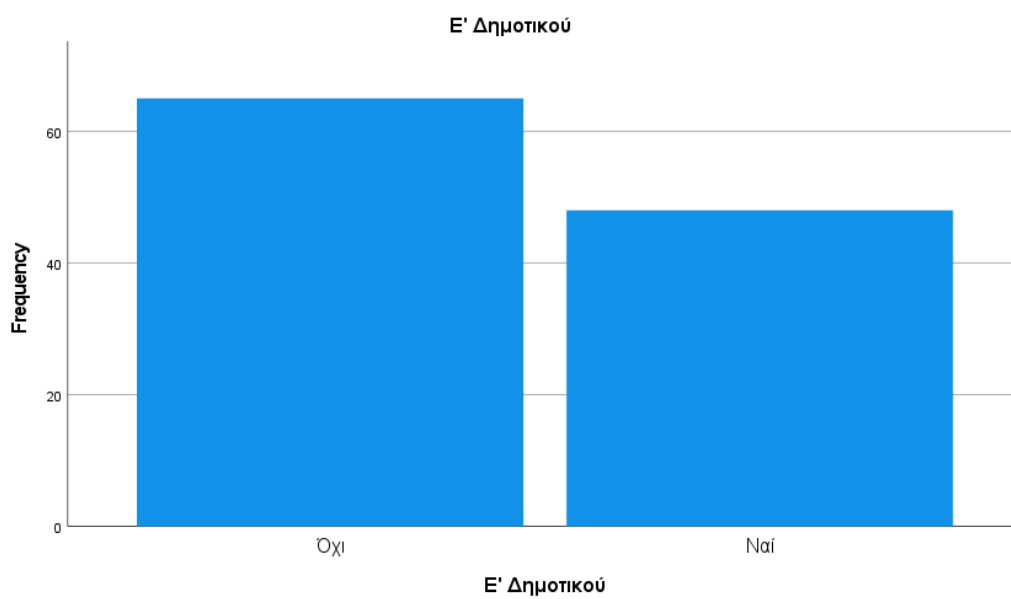
Πίνακας 12: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες



Διάγραμμα 9: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

Ε' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	65	57,5%
Ναί	48	42,5%

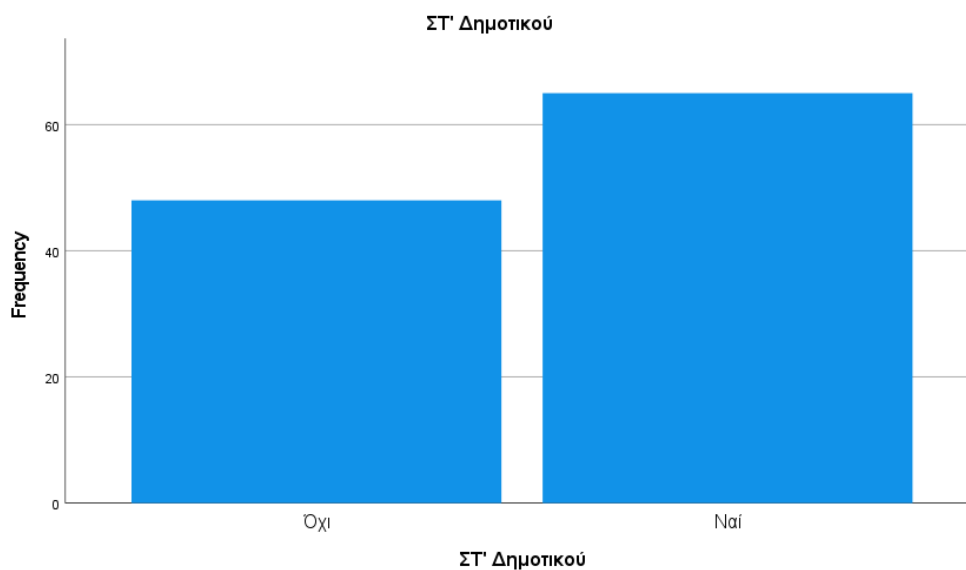
Πίνακας 13: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες



Διάγραμμα 10: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

ΣΤ' Δημοτικού		
	N	%
Όχι	48	42,5%
Ναί	65	57,5%

Πίνακας 14: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

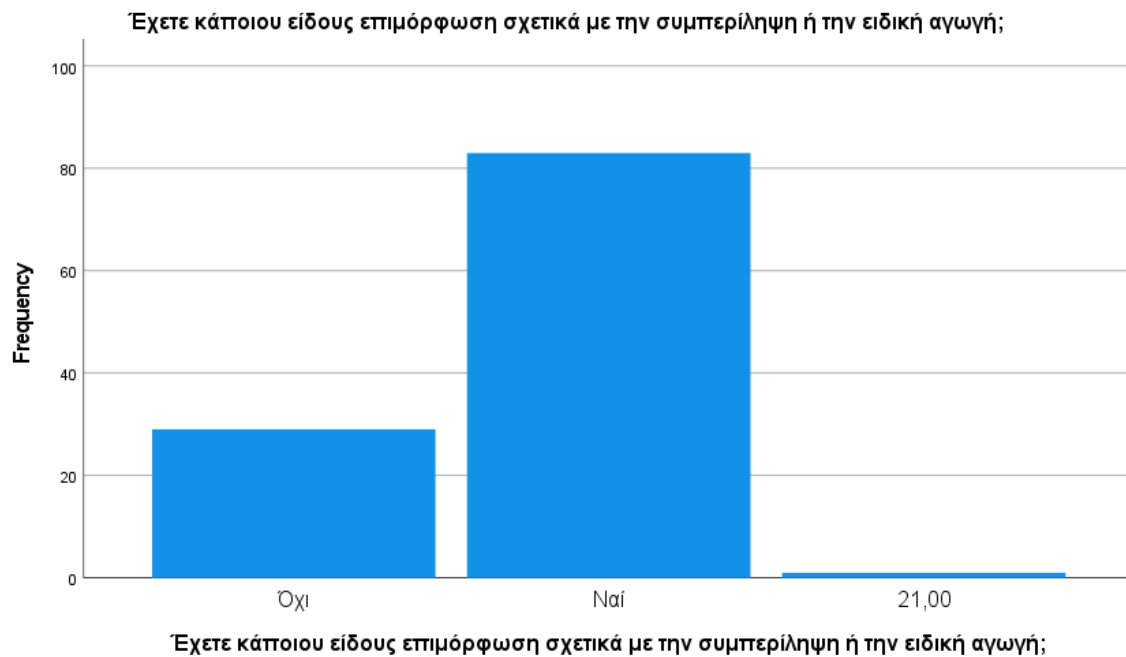


Διάγραμμα 11: Τάξεις που έχουν διδάξει οι συμμετέχοντες

Παρατηρούμε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει διδάξει σχεδόν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Έχετε κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την συμπερίληψη ή την ειδική αγωγή;		
	N	%
Όχι	29	25,7%
Ναί	84	74,3%

Πίνακας 15: Επιμόρφωση συμμετεχόντων



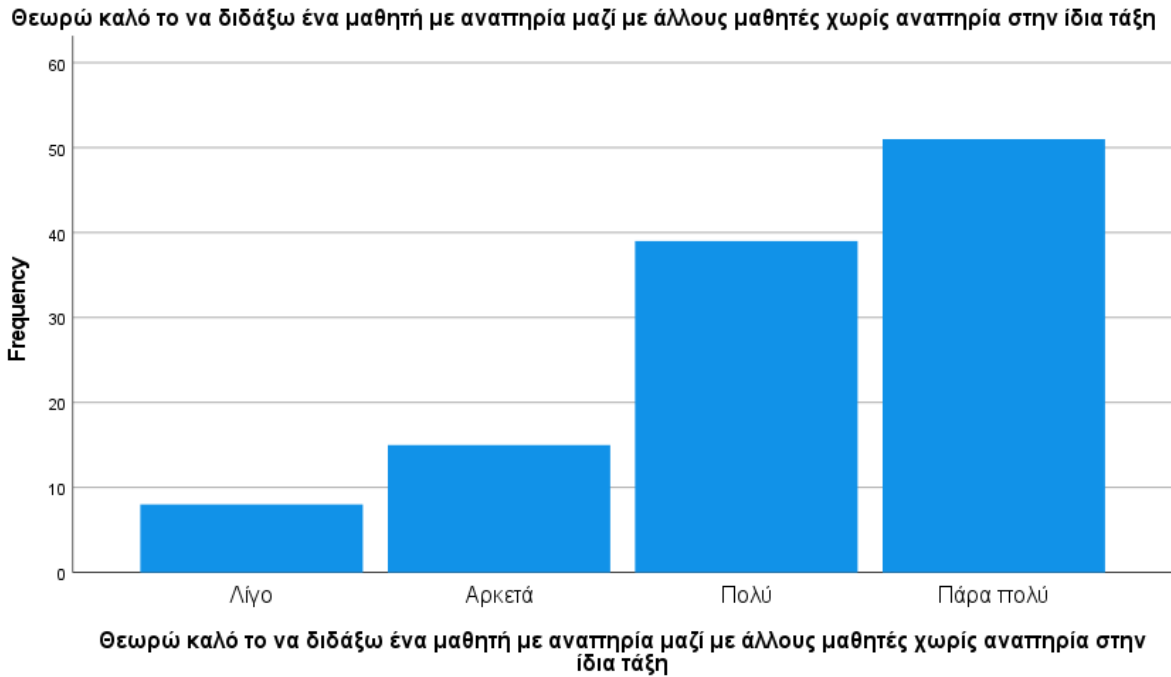
Διάγραμμα 12: Επιμόρφωση συμμετεχόντων

Όπως βλέπουμε η πλειοψηφία του δείγματος (74.3 %) έχει κάποιου είδους επιμόρφωση στην συμπερίληψη ή την ειδική αγωγή.

Ενότητα 2^η: Β. Στάσεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες

Θεωρώ καλό το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Λίγο	8	7,1%
Αρκετά	15	13,3%
Πολύ	39	34,5%
Πάρα πολύ	51	45,1%

Πίνακας 16: Πόσο συμφωνούν ότι είναι καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



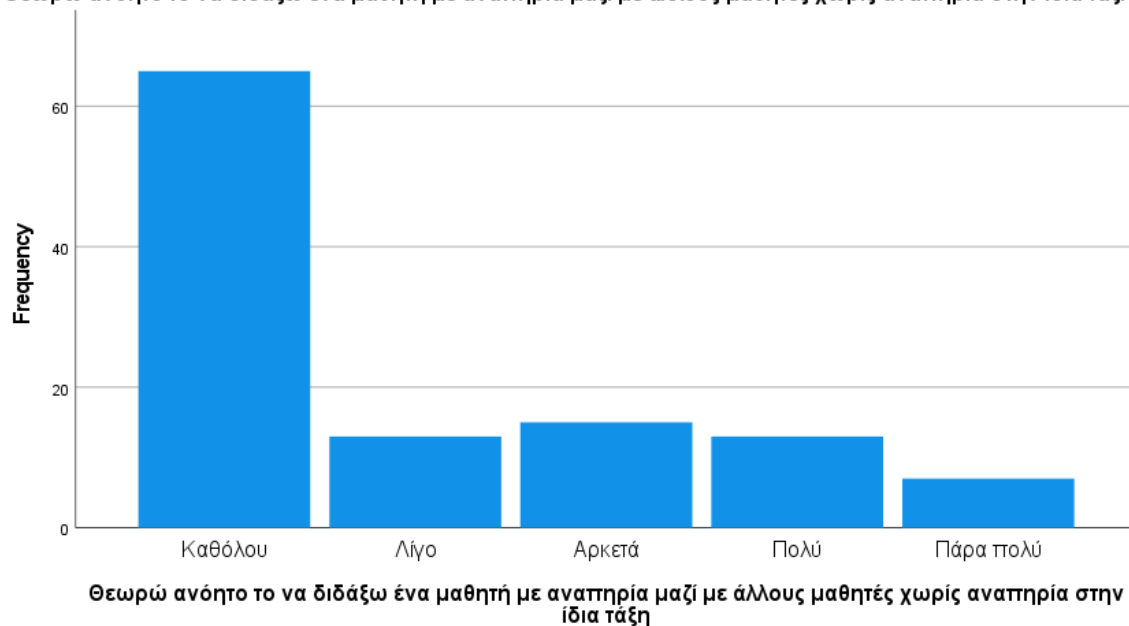
Διάγραμμα 13: Πόσο συμφωνούν ότι είναι καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 79.6 % των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί πολύ έως πάρα πολύ με την πρόταση ότι θεωρούν καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Θεωρώ ανόητο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	65	57,5%
Λίγο	13	11,5%
Αρκετά	15	13,3%
Πολύ	13	11,5%
Πάρα πολύ	7	6,2%

Πίνακας 17: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Θεωρώ ανόητο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

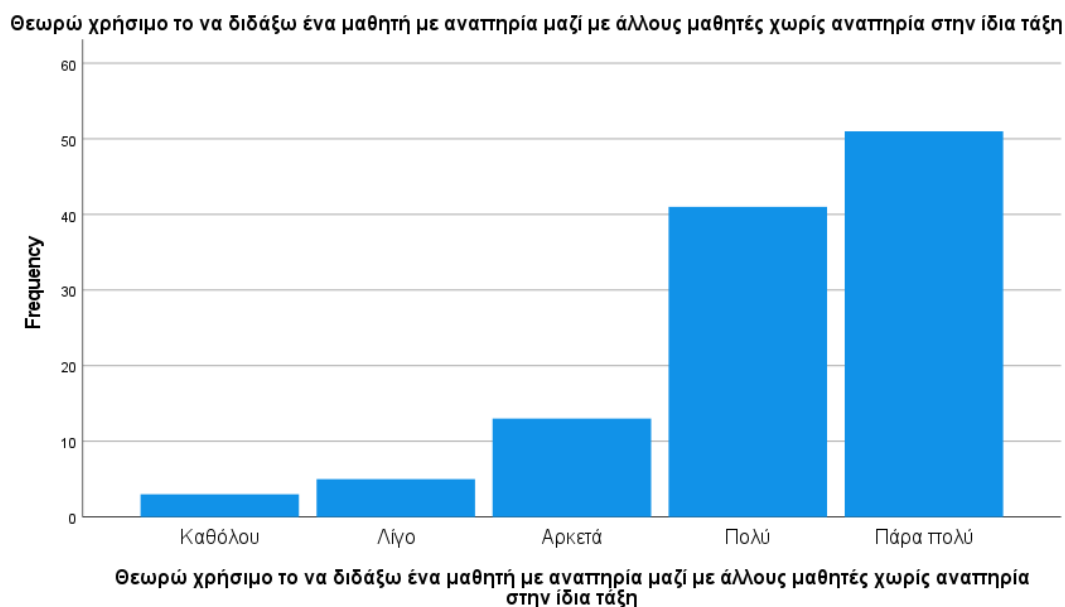


Διάγραμμα 14: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 69 % των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν συμφωνούν με την πρόταση ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Ωστόσο το 25 % εμφανίστηκε να συμφωνεί με τη πρόταση, δείχνοντας την αρνητική του στάση απέναντι στη συμπερίληψη και τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες.

Θεωρώ χρήσιμο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	3	2,7%
Λίγο	5	4,4%
Αρκετά	13	11,5%
Πολύ	41	36,3%
Πάρα πολύ	51	45,1%

Πίνακας 18: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



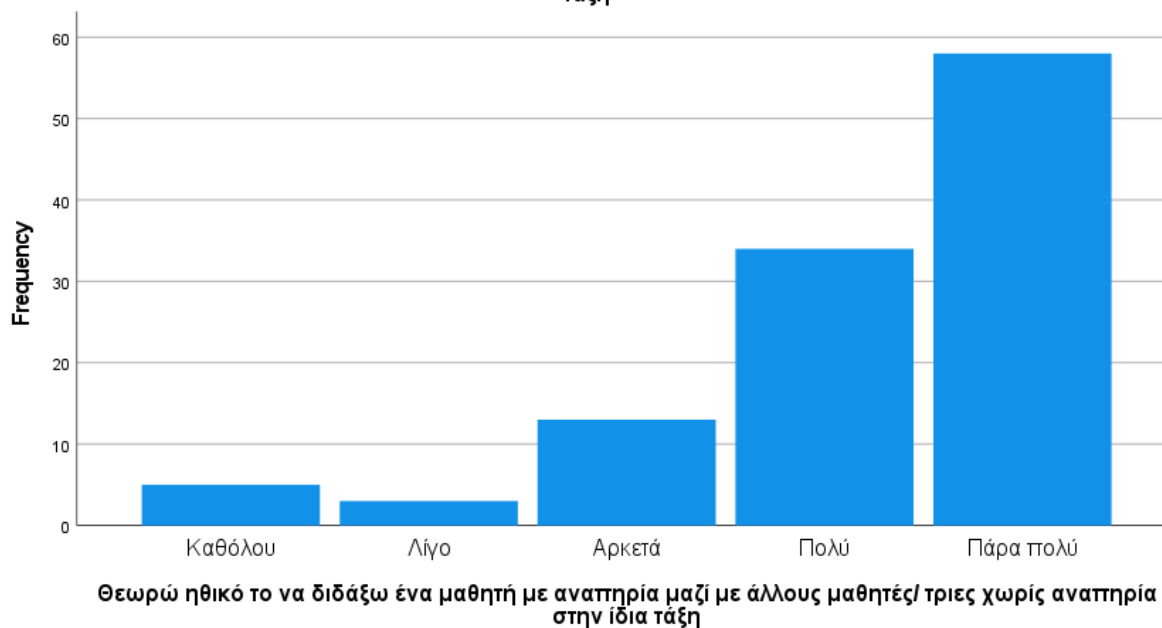
Διάγραμμα 15: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 92.9 % των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνούν αρκετά έως πάρα πολύ με την πρόταση ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Τα αποτελέσματα σε αυτή τη δήλωση φαίνεται πως έρχονται σε αντίθεση με την προηγούμενη, γεγονός που ίσως δηλώνει ότι κάποιοι συμμετέχοντες δεν κατανόησαν το περιεχόμενο της προηγούμενης δήλωσης. Ωστόσο παρατηρούμε πως η πλειονότητα των καθηγητών έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Θεωρώ ηθικό το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	5	4,4%
Λίγο	3	2,7%
Αρκετά	13	11,5%
Πολύ	34	30,1%
Πάρα πολύ	58	51,3%

Πίνακας 19: Πόσο συμφωνούν ότι είναι ηθικό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Θεωρώ ηθικό το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



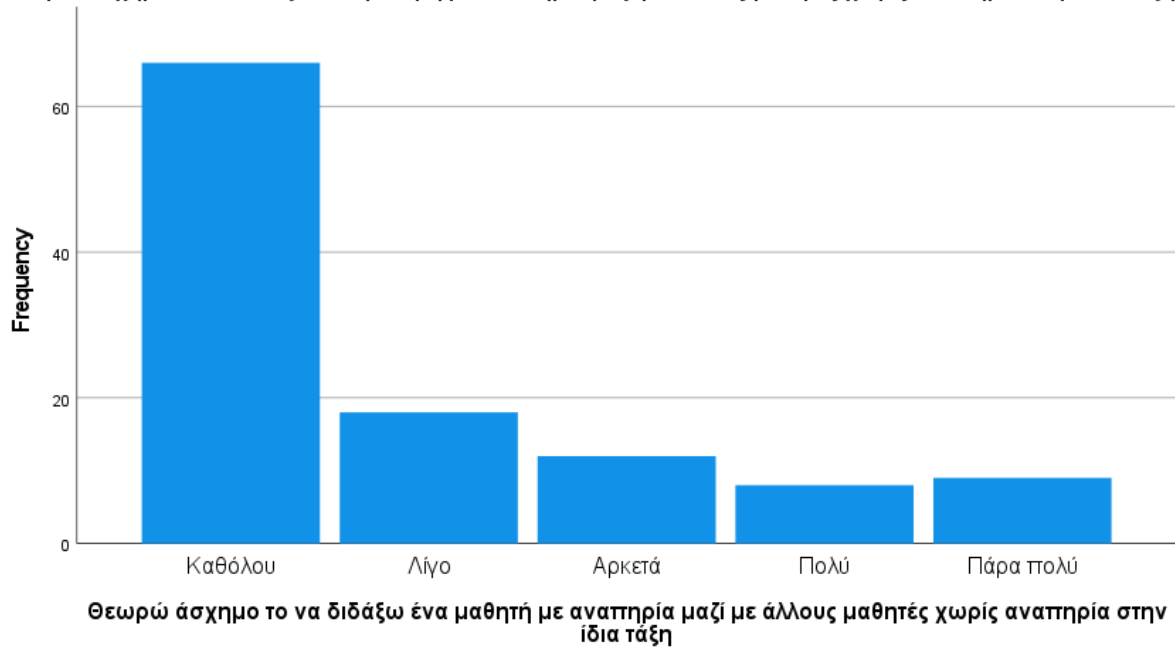
Διάγραμμα 16: Πόσο συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 92.9 % των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνούν αρκετά έως πάρα πολύ με την πρόταση ότι είναι ηθικό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Θεωρώ άσχημο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	66	58,4%
Λίγο	18	15,9%
Αρκετά	12	10,6%
Πολύ	8	7,1%
Πάρα πολύ	9	8,0%

Πίνακας 20: Πόσο συμφωνούν ότι είναι άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Θεωρώ άσχημο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

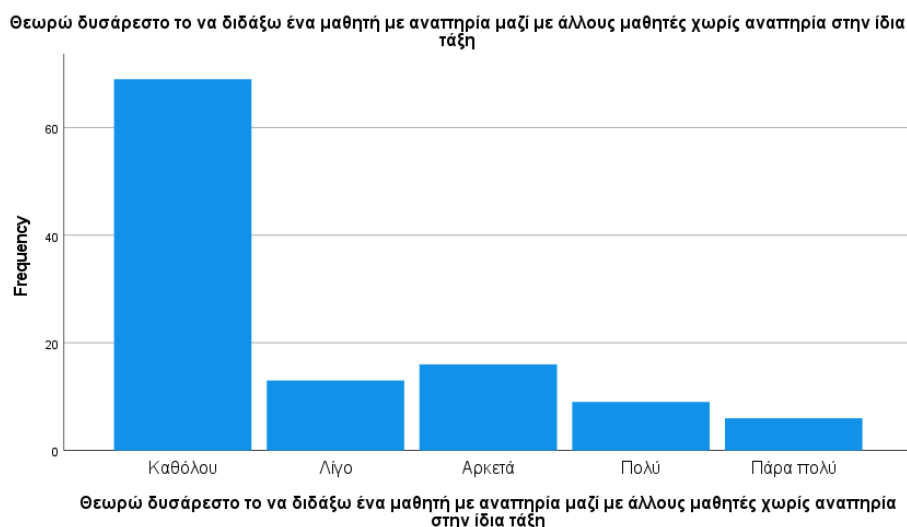


Διάγραμμα 17: Πόσο συμφωνούν ότι είναι άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 74.3 % των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν συμφωνούν με την πρόταση ότι είναι άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Ωστόσο το 25.7 % φαίνεται να συμφωνεί με τη δήλωση.

Θεωρώ δυσάρεστο το να διδάξω ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	69	61,1%
Λίγο	13	11,5%
Αρκετά	16	14,2%
Πολύ	9	8,0%
Πάρα πολύ	6	5,3%

Πίνακας 21: Πόσο συμφωνούν ότι είναι δυσάρεστο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



Διάγραμμα 18: Πόσο συμφωνούν ότι είναι δυσάρεστο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

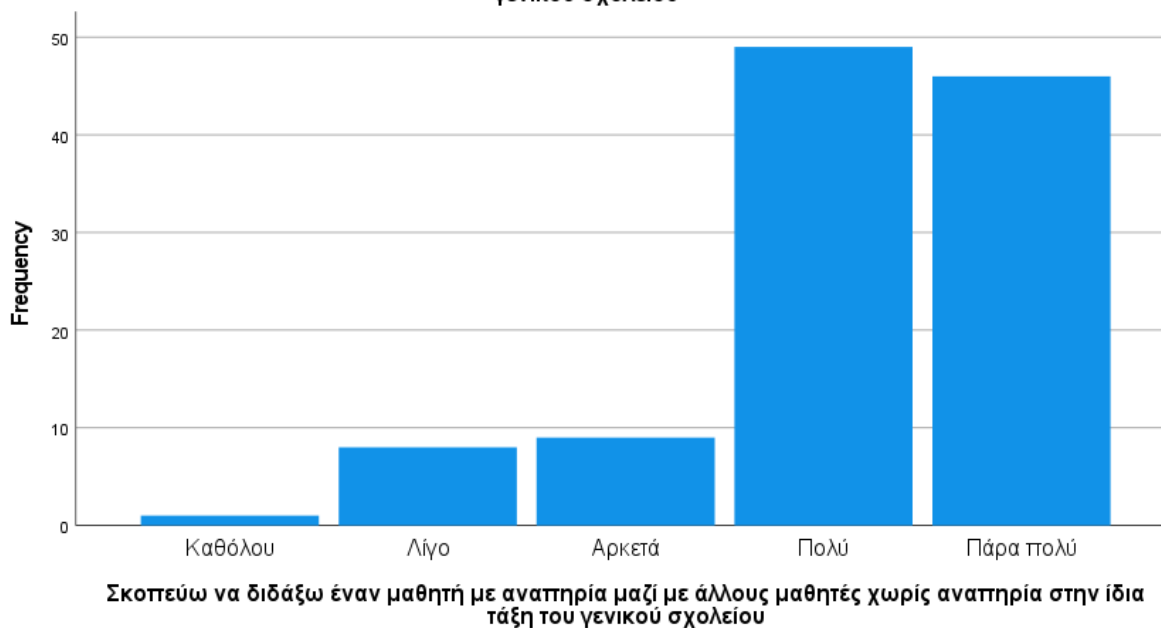
Το 72.6 % των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν συμφωνούν με την πρόταση ότι είναι δυσάρεστο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Το 27.5 % του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με τη δήλωση αυτή.

Ενότητα 3^η: Πρόθεση συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες

Σκοπεύω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου		
	N	%
Καθόλου	1	0,9%
Λίγο	8	7,1%
Αρκετά	9	8,0%
Πολύ	49	43,4%
Πάρα πολύ	46	40,7%

Πίνακας 22: Κατά πόσο σκοπεύουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Σκοπεύω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου



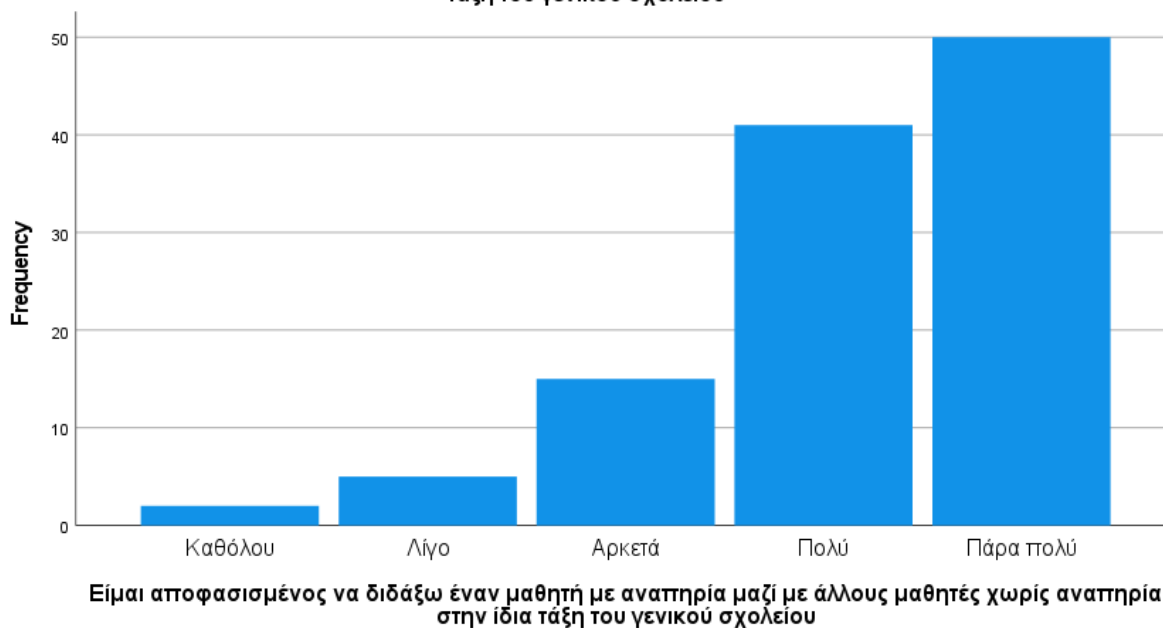
Διάγραμμα 19: Κατά πόσο σκοπεύουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το 92,3 % σκοπεύουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

Είμαι αποφασισμένος να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	5	4,4%
Αρκετά	15	13,3%
Πολύ	41	36,3%
Πάρα πολύ	50	44,2%

Πίνακας 23: Κατά πόσο είναι αποφασισμένοι να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Είμαι αποφασισμένος να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου



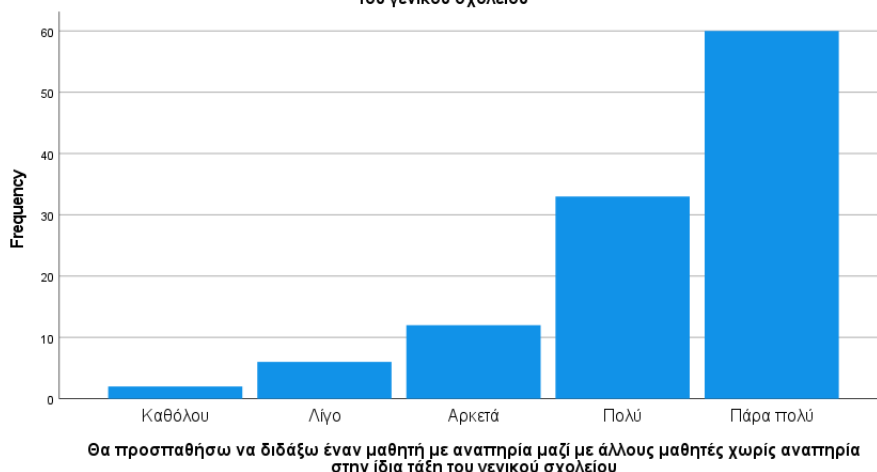
Διάγραμμα 20: Κατά πόσο είναι αποφασισμένοι να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το 93,8 % των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνονται αποφασισμένοι να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

Θα προσπαθήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	6	5,3%
Αρκετά	12	10,6%
Πολύ	33	29,2%
Πάρα πολύ	60	53,1%

Πίνακας 24: Κατά πόσο θα προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Θα προσπαθήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου



Διάγραμμα 21: Κατά πόσο θα προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

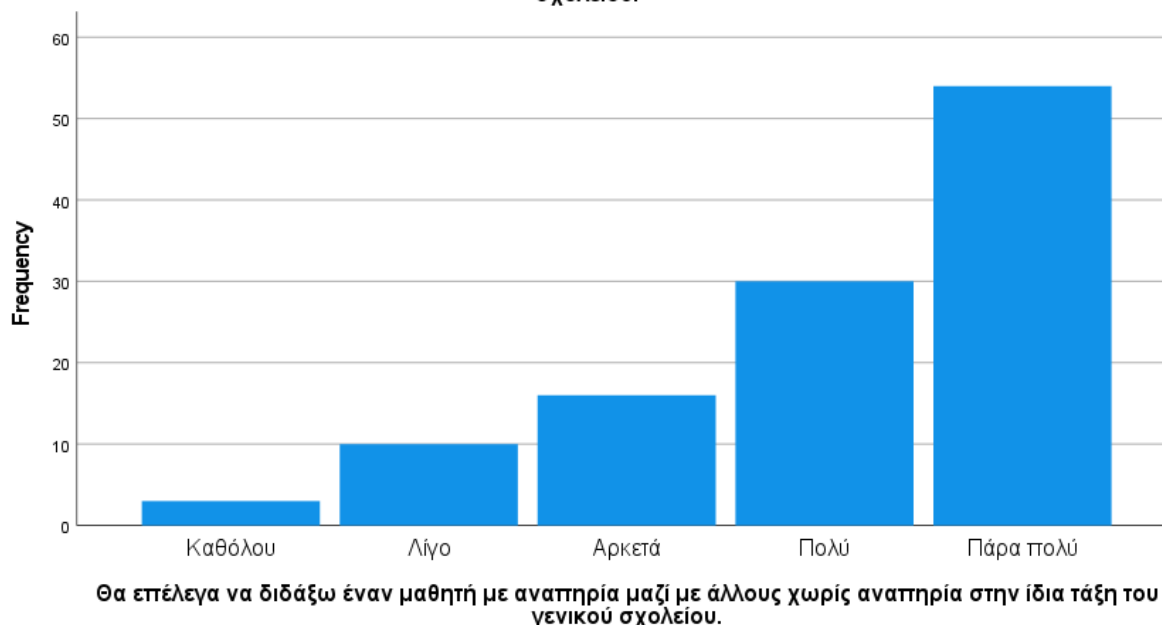
Το 92,9 % των συμμετεχόντων στην έρευνα προτίθενται να προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

Ενότητα 4^η: Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες

Θα επέλεγα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.		
	N	%
Καθόλου	3	2,7%
Λίγο	10	8,8%
Αρκετά	16	14,2%
Πολύ	30	26,5%
Πάρα πολύ	54	47,8%

Πίνακας 25: Κατά πόσο θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Θα επέλεγα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.



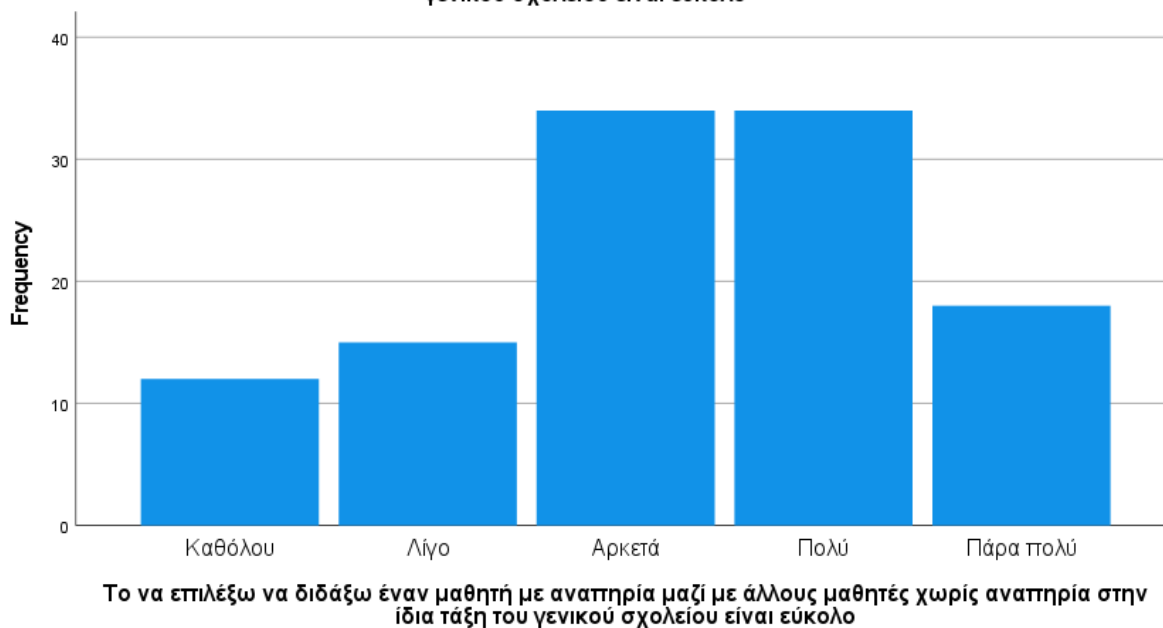
Διάγραμμα 22: Κατά πόσο θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το 88.5 % των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

Το να επιλέξω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου είναι εύκολο		
	N	%
Καθόλου	12	10,6%
Λίγο	15	13,3%
Αρκετά	34	30,1%
Πολύ	34	30,1%
Πάρα πολύ	18	15,9%

Πίνακας 26: Κατά πόσο θεωρούν ότι ήταν εύκολο να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το να επιλέξω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου είναι εύκολο



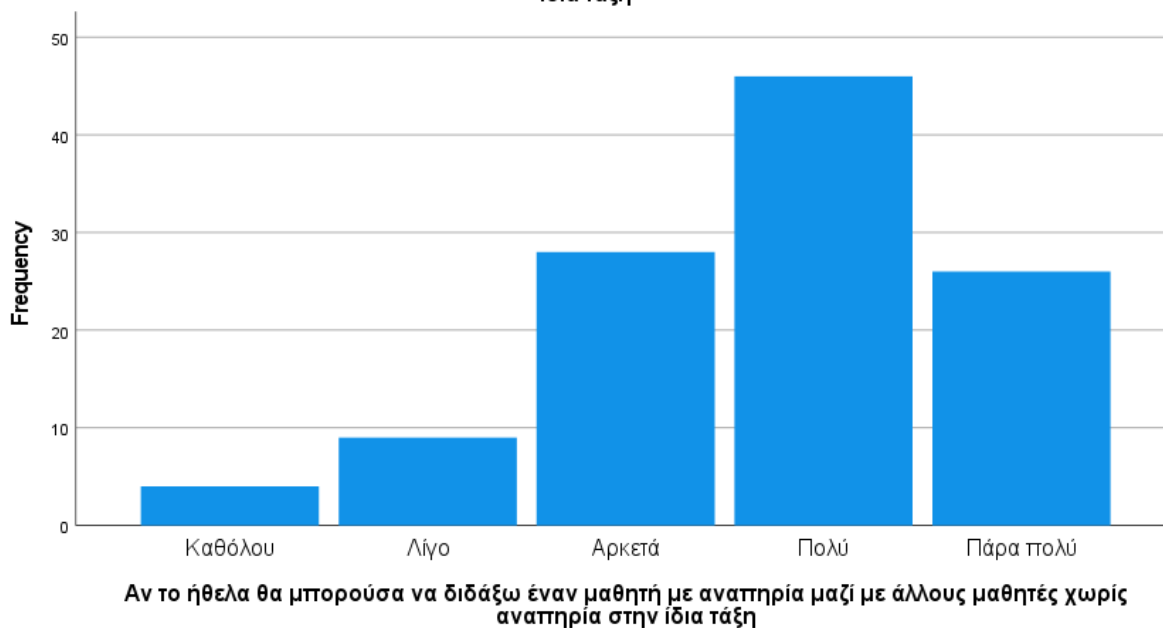
Διάγραμμα 23: Κατά πόσο θεωρούν ότι ήταν εύκολο να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το 76.1 % θεωρούν εύκολο το να επιλέξουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

Αν το ήθελα θα μπορούσα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	4	3,5%
Λίγο	9	8,0%
Αρκετά	28	24,8%
Πολύ	46	40,7%
Πάρα πολύ	26	23,0%

Πίνακας 27: Κατά πόσο θεωρούν ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Αν το ήθελα θα μπορούσα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



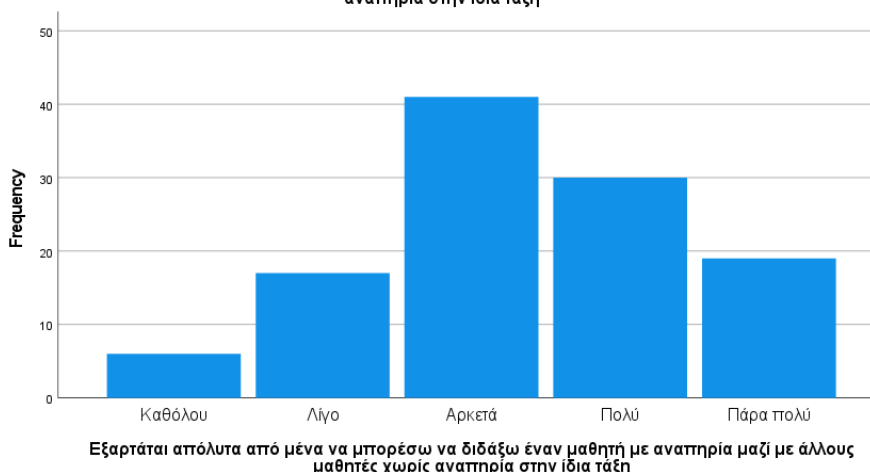
Διάγραμμα 24: Κατά πόσο θεωρούν ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Το 88.5 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Εξαρτάται απόλυτα από μένα να μπορέσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	6	5,3%
Λίγο	17	15,0%
Αρκετά	41	36,3%
Πολύ	30	26,5%
Πάρα πολύ	19	16,8%

Πίνακας 28: Κατά πόσο θεωρούν ότι εξαρτάται απόλυτα από τους ίδιους να μπορέσουν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

Εξαρτάται απόλυτα από μένα να μπορέσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



Διάγραμμα 25: Κατά πόσο θεωρούν ότι εξαρτάται απόλυτα από τους ίδιους να μπορέσουν να διδάξουν διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου

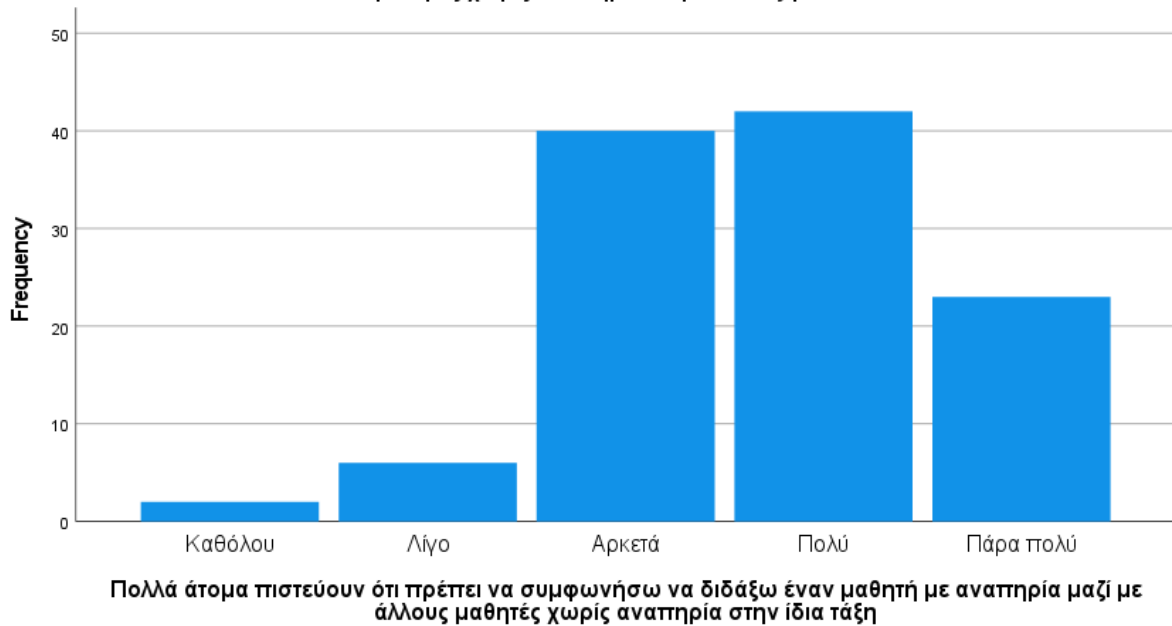
Το 73.6 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως εξαρτάται απόλυτα από αυτούς να μπορέσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Ενότητα 5^η: Επίδραση των σημαντικών άλλων στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες

Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	6	5,3%
Αρκετά	40	35,4%
Πολύ	42	37,2%
Πάρα πολύ	23	20,4%

Πίνακας 29: Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



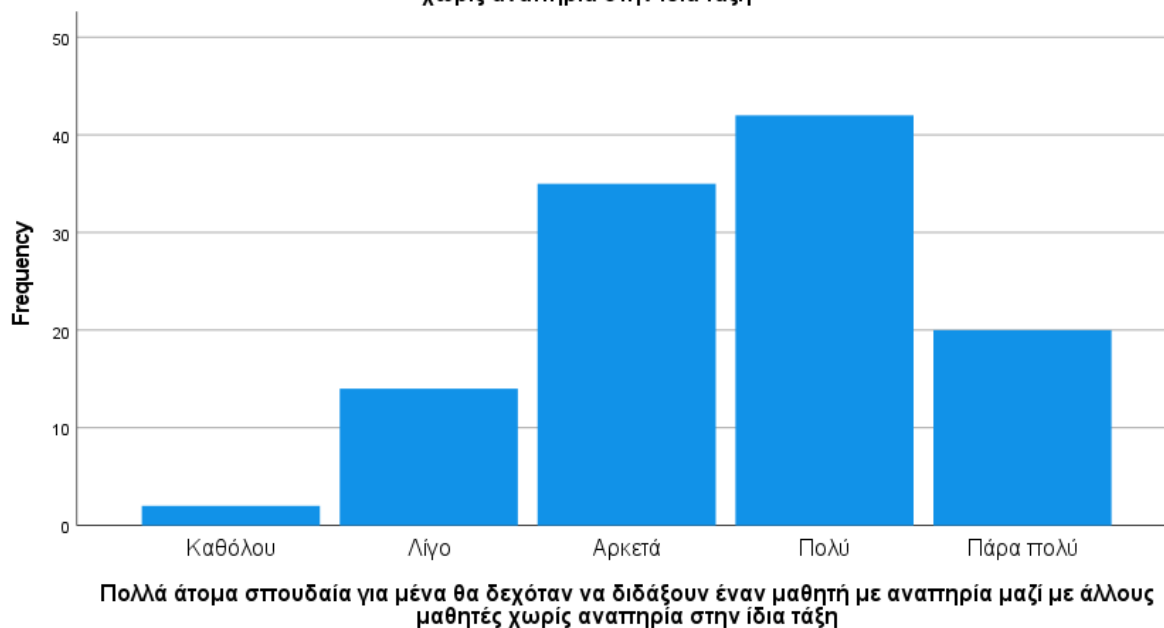
Διάγραμμα 26: Πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν οι συμμετέχοντες να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 93 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πολλά άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν (οι συμμετέχοντες) να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	14	12,4%
Αρκετά	35	31,0%
Πολύ	42	37,2%
Πάρα πολύ	20	17,7%

Πίνακας 30: Πολλά άτομα σπουδαία για τους συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη



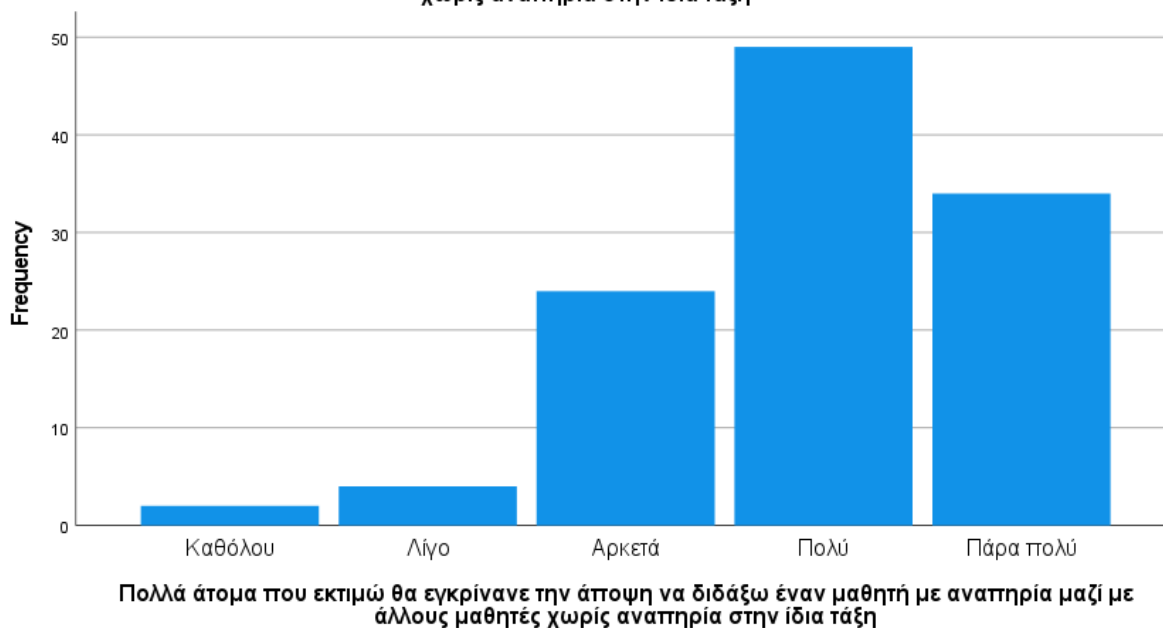
Διάγραμμα 27: Πολλά άτομα σπουδαία για τους συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 85.9 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πολλά άτομα σπουδαία για τους ίδιους θα δέχονταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Πολλά άτομα που εκτιμώ θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	4	3,5%
Αρκετά	24	21,2%
Πολύ	49	43,4%
Πάρα πολύ	34	30,1%

Πίνακας 31: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Πολλά άτομα που εκτιμώ θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

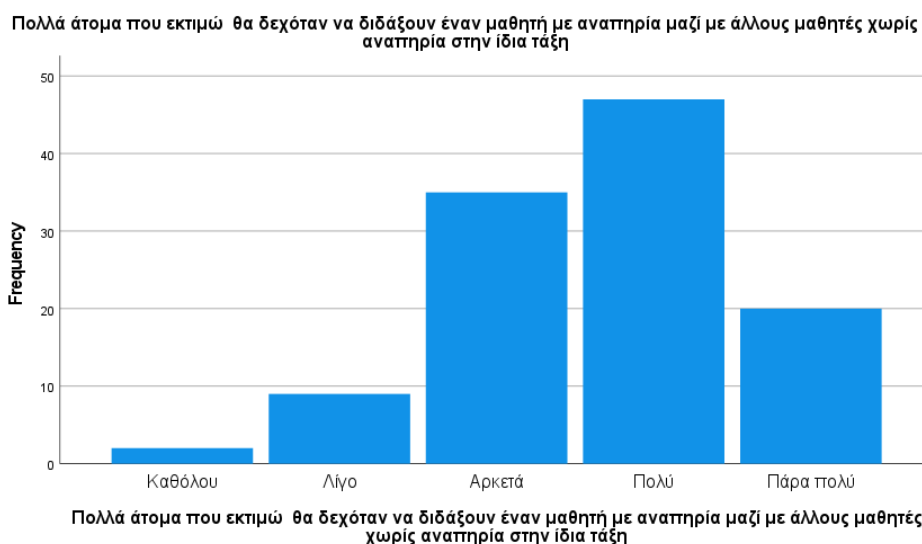


Διάγραμμα 28: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα εγκρίνανε την άποψη να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 94.7 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πολλά άτομα που εκτιμούν θα εγκρίνανε να διδάξουν (οι συμμετέχοντες) έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Πολλά άτομα που εκτιμώ θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη		
	N	%
Καθόλου	2	1,8%
Λίγο	9	8,0%
Αρκετά	35	31,0%
Πολύ	47	41,6%
Πάρα πολύ	20	17,7%

Πίνακας 32: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

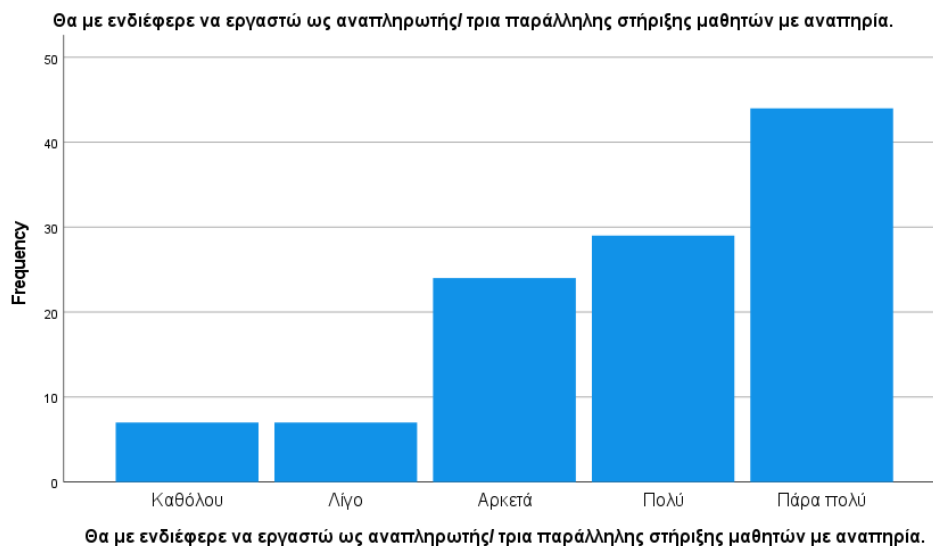


Διάγραμμα 29: Πολλά άτομα που εκτιμούν οι συμμετέχοντες θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη

Το 90.3 % των συμμετεχόντων δήλωσαν πως πολλά άτομα που εκτιμούν θα δέχονταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη.

Θα με ενδιέφερε να εργαστώ ως αναπληρωτής/ τρια παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία.		
	N	%
Καθόλου	7	6,2%
Λίγο	7	6,2%
Αρκετά	24	21,2%
Πολύ	29	25,7%
Πάρα πολύ	46	40,7%

Πίνακας 33: Κατά πόσο θα ενδιέφερε τους συμμετέχοντες να εργαστούν ως αναπληρωτές/ τριες παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία



Διάγραμμα 30: Κατά πόσο θα ενδιέφερε τους συμμετέχοντες να εργαστούν ως αναπληρωτές/ τρεις παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία

Το 87.6 % των ερωτηθέντων δήλωσαν που θα τους ενδιέφερε να εργαστούν ως αναπληρωτές /τρεις παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία.

Ενότητα 6^η: Πρόγραμμα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία

Οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό		
	N	%
Λίγο	5	4,4%
Αρκετά	16	14,2%
Πολύ	30	26,5%
Πάρα πολύ	62	54,9%

Πίνακας 34: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό

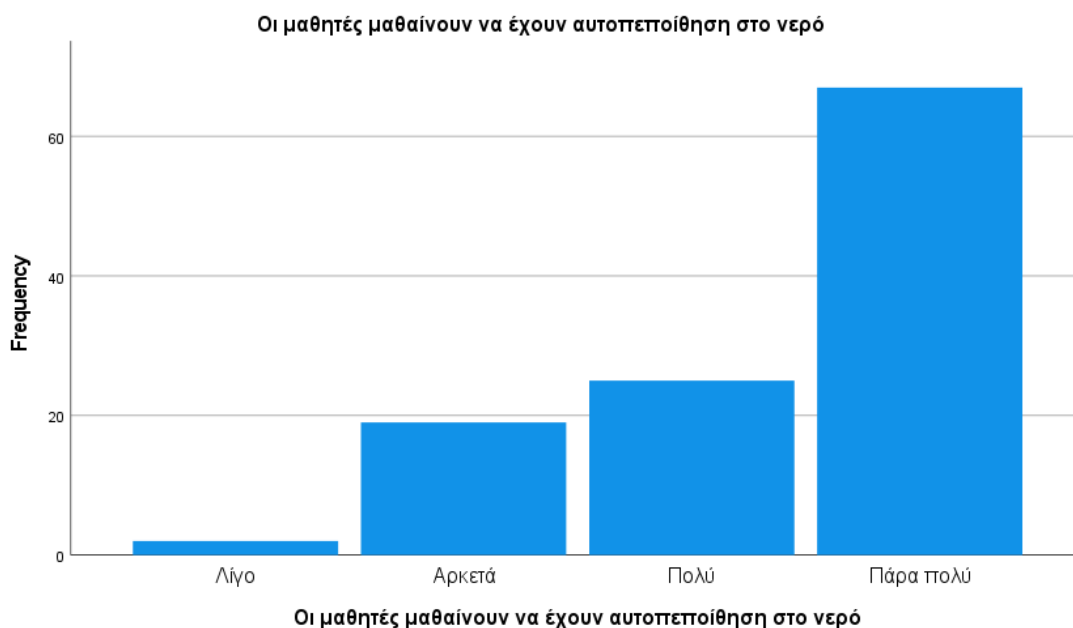


Διάγραμμα 31: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό

Το 95.6 % των συμμετεχόντων απάντησαν πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό.

Οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό		
	N	%
Λίγο	2	1,8%
Αρκετά	19	16,8%
Πολύ	25	22,1%
Πάρα πολύ	67	59,3%

Πίνακας 35: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό

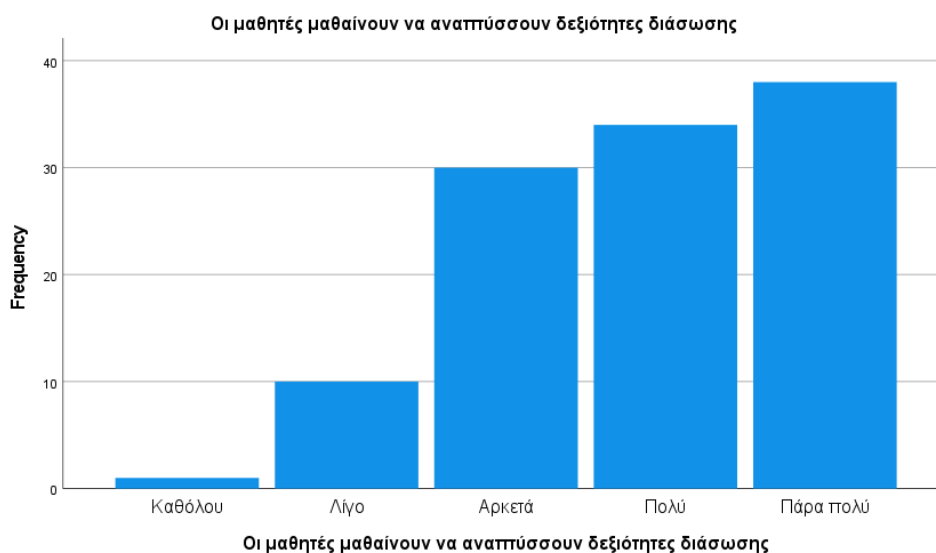


Διάγραμμα 32: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό

Το 98.2 % των συμμετεχόντων απάντησαν πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης		
	N	%
Καθόλου	1	0,9%
Λίγο	10	8,8%
Αρκετά	30	26,5%
Πολύ	34	30,1%
Πάρα πολύ	38	33,6%

Πίνακας 36: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης

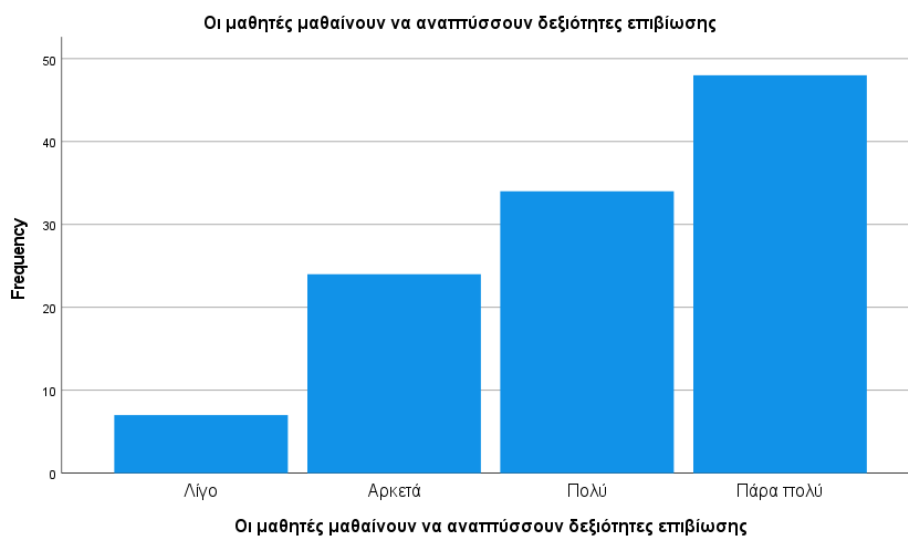


Διάγραμμα 33: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης

Το 90.2 % των ερωτηθέντων σημείωσε πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης		
	N	%
Λίγο	7	6,2%
Αρκετά	24	21,2%
Πολύ	34	30,1%
Πάρα πολύ	48	42,5%

Πίνακας 37: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης

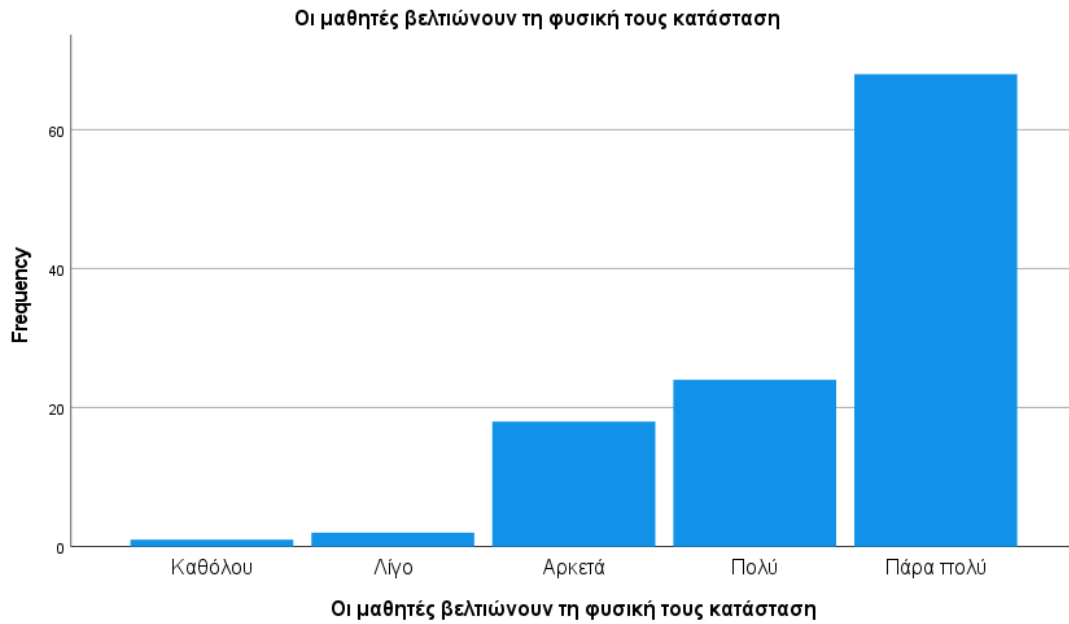


Διάγραμμα 34: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης

Το 93,8 % των ερωτηθέντων σημείωσε πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης.

Οι μαθητές βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση		
	N	%
Καθόλου	1	0,9%
Λίγο	2	1,8%
Αρκετά	18	15,9%
Πολύ	24	21,2%
Πάρα πολύ	68	60,2%

Πίνακας 38: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση



Διάγραμμα 35: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση

Το 97,3 % των συμμετεχόντων συμφώνησε πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής		
	N	%
Λίγο	5	4,4%
Αρκετά	19	16,8%
Πολύ	33	29,2%
Πάρα πολύ	56	49,6%

Πίνακας 39: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής

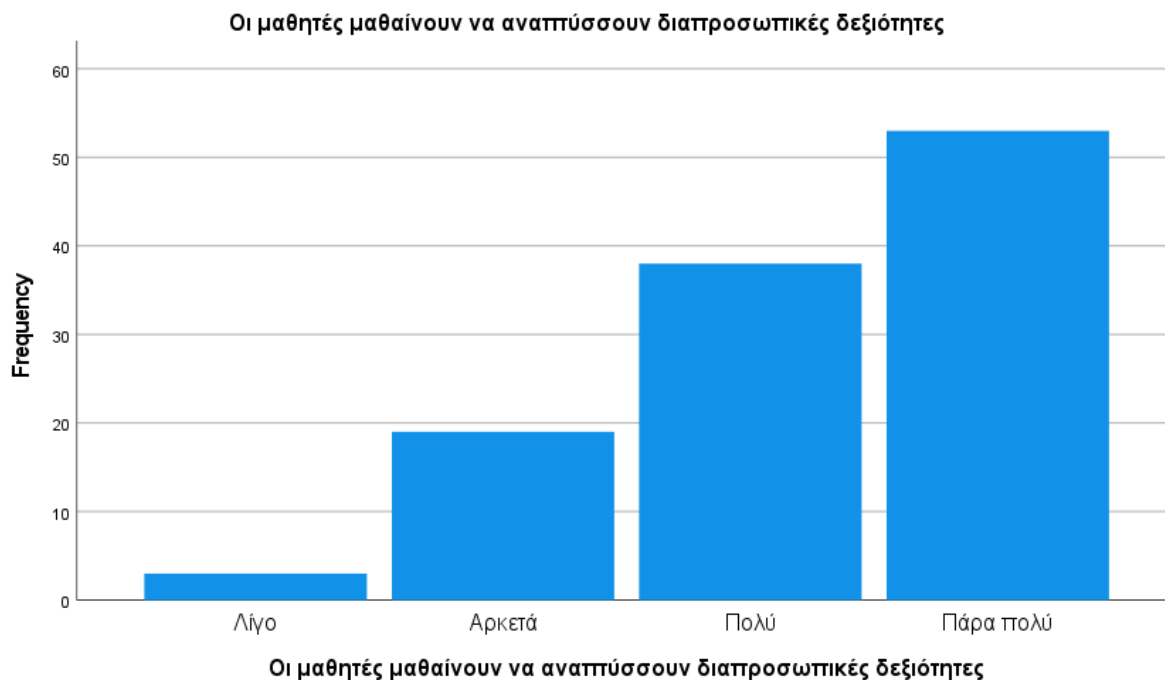


Διάγραμμα 36: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής

Το 95,6 % των καθηγητών συμφώνησε πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν ένα υγιεινό τρόπο ζωής.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες		
	N	%
Λίγο	3	2,7%
Αρκετά	19	16,8%
Πολύ	38	33,6%
Πάρα πολύ	53	46,9%

Πίνακας 40: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες

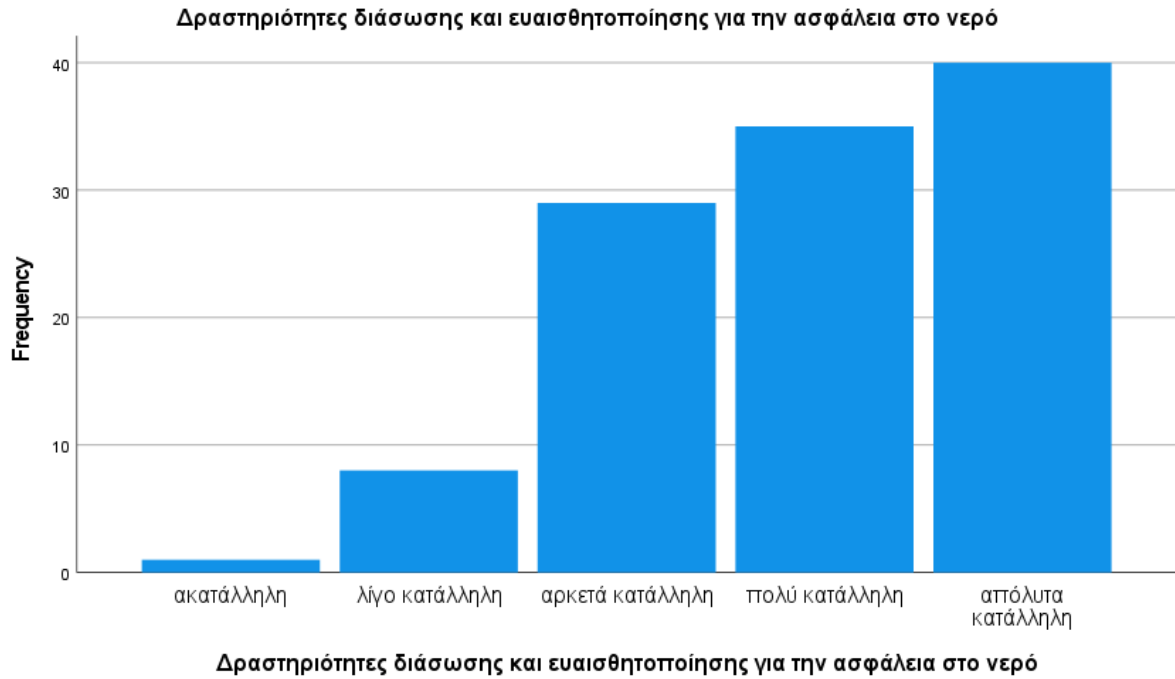


Διάγραμμα 37: Κατά πόσο συμφωνούν οι συμμετέχοντες ότι οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες

Το 97,3 % των καθηγητών δήλωσε πως οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες.

Δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό		
	N	%
ακατάλληλη	1	0,9%
λίγο κατάλληλη	8	7,1%
αρκετά κατάλληλη	29	25,7%
πολύ κατάλληλη	35	31,0%
απόλυτα κατάλληλη	40	35,4%

Πίνακας 41: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό για παιδιά με αναπηρία

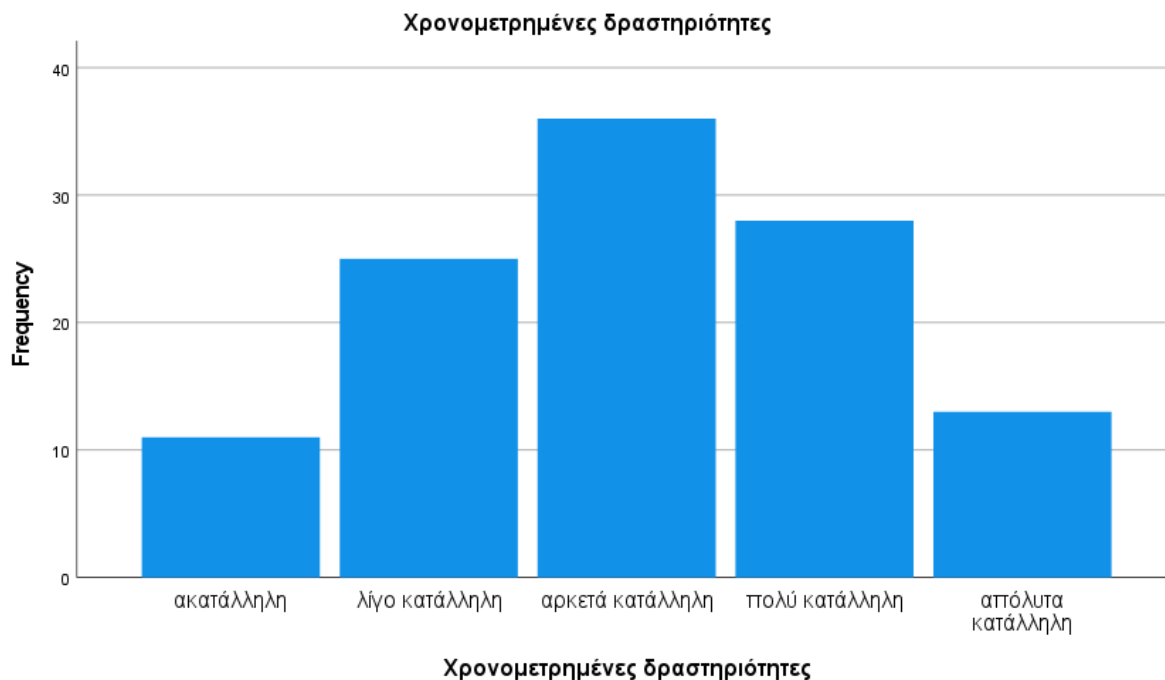


Διάγραμμα 38: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό για παιδιά με αναπηρία.

Το 92.1 % κρίνουν τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό αρκετά έως απόλυτα κατάλληλες για μαθητές με αναπηρία.

Χρονομετρημένες δραστηριότητες		
	N	%
ακατάλληλη	11	9,7%
λίγο κατάλληλη	25	22,1%
αρκετά κατάλληλη	36	31,9%
πολύ κατάλληλη	28	24,8%
απόλυτα κατάλληλη	13	11,5%

Πίνακας 42: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις χρονομετρημένες δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρία

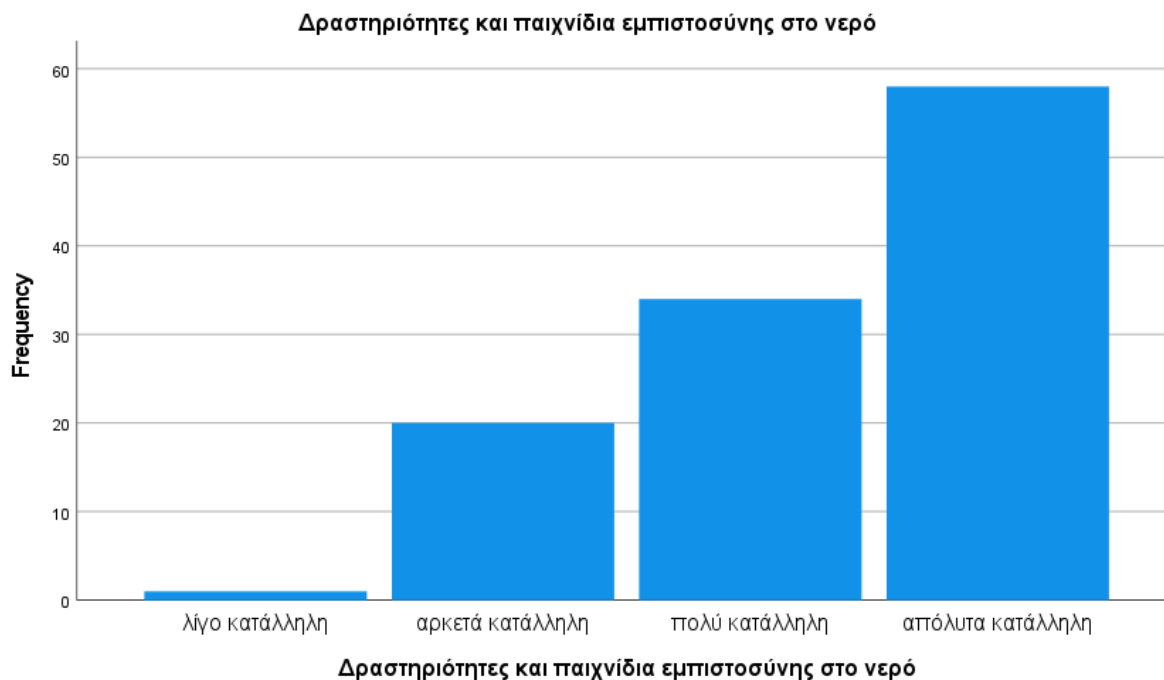


Διάγραμμα 39: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις χρονομετρημένες δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρία

Το 61,8 % κρίνουν τις χρονομετρημένες δραστηριότητες αρκετά έως απόλυτα κατάλληλες για μαθητές με αναπηρία.

Δραστηριότητες και παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό		
	N	%
λίγο κατάλληλη	1	0,9%
αρκετά κατάλληλη	20	17,7%
πολύ κατάλληλη	34	30,1%
απόλυτα κατάλληλη	58	51,3%

Πίνακας 43: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό για παιδιά με αναπηρία

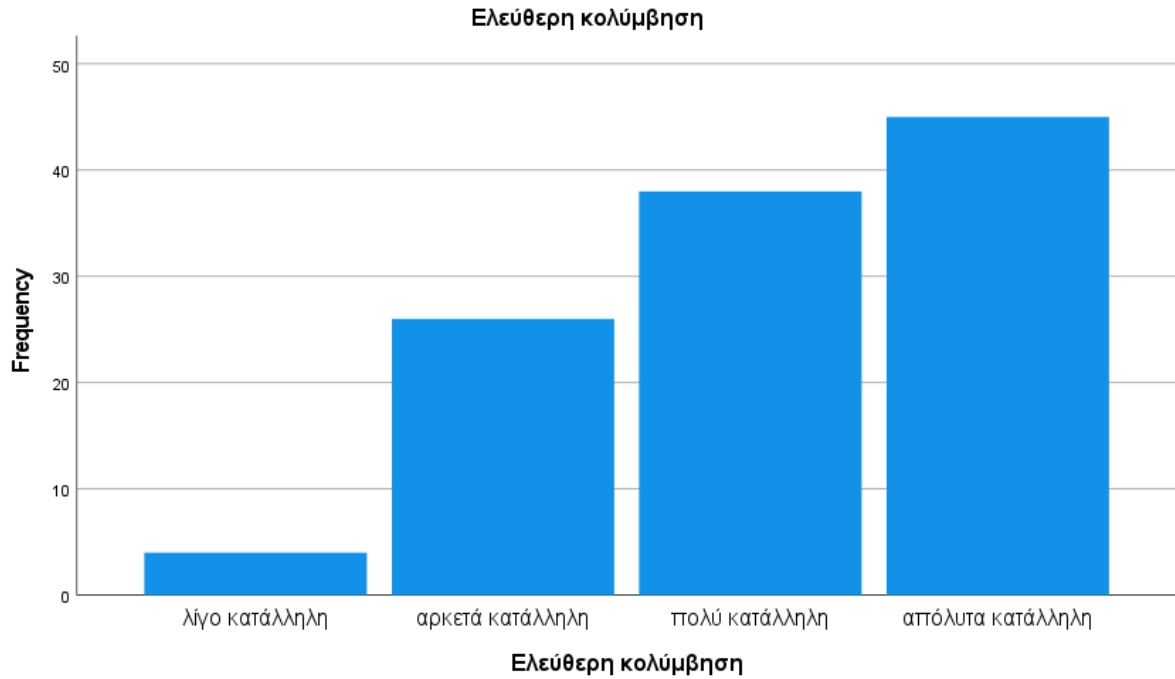


Διάγραμμα 40: Πόσο κατάλληλες κρίνουν οι συμμετέχοντες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό για παιδιά με αναπηρία

Το 99.1 % κρίνουν τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό αρκετά έως απόλυτα κατάλληλες για μαθητές με αναπηρία.

Ελεύθερη κολύμβηση		
	N	%
λίγο κατάλληλη	4	3,5%
αρκετά κατάλληλη	26	23,0%
πολύ κατάλληλη	38	33,6%
απόλυτα κατάλληλη	45	39,8%

Πίνακας 44: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες την ελεύθερη κολύμβηση για παιδιά με αναπηρία

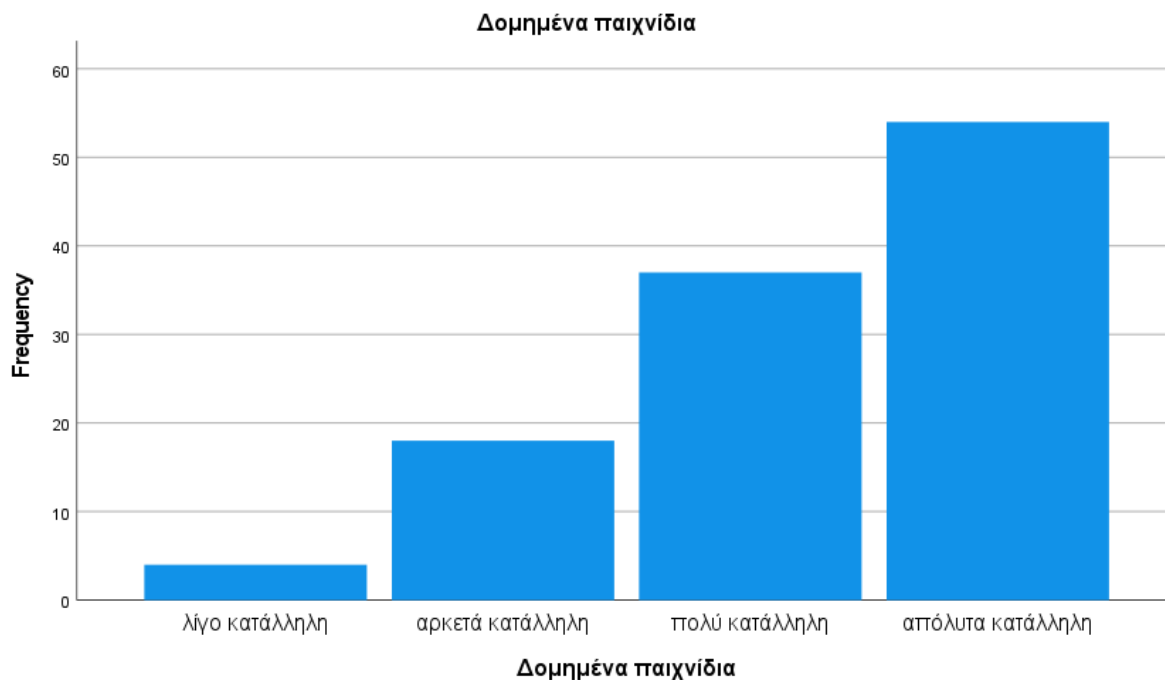


Διάγραμμα 41: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες την ελεύθερη κολύμβηση για παιδιά με αναπηρία

Το 96,5 % κρίνουν την ελεύθερη κολύμβηση αρκετά έως απόλυτα κατάλληλη για μαθητές με αναπηρία.

Δομημένα παιχνίδια		
	N	%
λίγο κατάλληλη	4	3,5%
αρκετά κατάλληλη	18	15,9%
πολύ κατάλληλη	37	32,7%
απόλυτα κατάλληλη	54	47,8%

Πίνακας 45: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες τα δομημένα παιχνίδια για παιδιά με αναπηρία



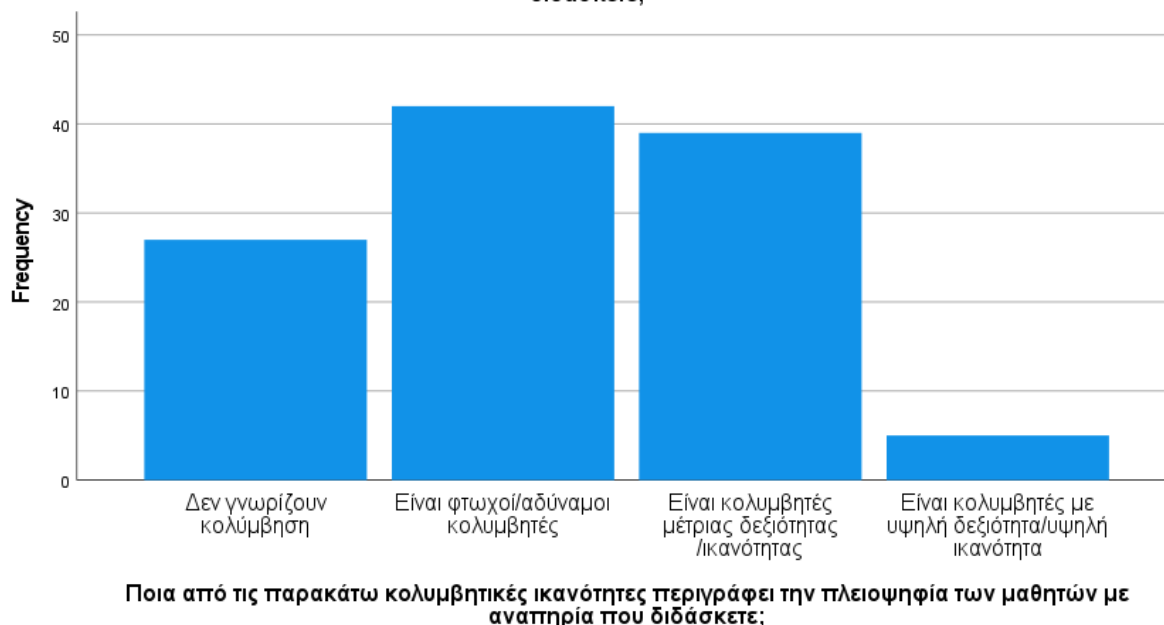
Διάγραμμα 42: Πόσο κατάλληλη κρίνουν οι συμμετέχοντες τα δομημένα παιχνίδια για παιδιά με αναπηρία

Το 96.5 % κρίνουν τα δομημένα παιχνίδια αρκετά έως απόλυτα κατάλληλα για μαθητές με αναπηρία.

Ποια από τις παρακάτω κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκετε;		
	N	%
Δεν γνωρίζουν κολύμβηση	27	23,9%
Είναι φτωχοί/αδύναμοι κολυμβητές	42	37,2%
Είναι κολυμβητές μέτριας δεξιότητας /ικανότητας	39	34,5%
Είναι κολυμβητές με υψηλή δεξιότητα/υψηλή ικανότητα	5	4,4%

Πίνακας 46: Ποια από τις κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκουν οι συμμετέχοντες

Ποια από τις παρακάτω κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκετε;



Διάγραμμα 43: Ποια από τις κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκουν οι συμμετέχοντες

Το 61.1 % των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως οι μαθητές με αναπηρία που διδάσκουν δεν γνωρίζουν καθόλου κολύμβηση ή είναι φτωχοί/αδύναμοι κολυμβητές. Ωστόσο το 38.9% των καθηγητών σημείωσαν πως οι μαθητές τους είναι κολυμβητές μέτριας ως υψηλής δεξιοτητας.

Κεφάλαιο 6ο – Συζήτηση αποτελεσμάτων

6.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και κριτική ανάλυση αυτών

Ερώτημα 1^ο: Ποιες είναι οι στάσεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής απέναντι στην Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες;

Οι περισσότεροι καθηγητές Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν καλό το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Αν και η πλειοψηφία δεν θεωρεί ότι είναι ανόητο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια, ένα σημαντικό ποσοστό φάνηκε να μην συμφωνεί με αυτή τη θέση. Τα δεδομένα αυτά αντικρούουν τα αποτελέσματα της προηγούμενης θέσης, κάτι που ίσως να σημαίνει ότι αρκετοί συμμετέχοντες ίσως παρερμήνευσαν την πρόταση. Επίσης οι περισσότεροι συμφωνούν ότι είναι χρήσιμο, ηθικό και καθόλου δυσάρεστο ή άσχημο το να διδάξουν ένα μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη. Συνεπώς παρατηρείται μια θετική στάση από του καθηγητές Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Οι Ammah και Hodge (2005) σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν, βρήκαν εξίσου θετικές στάσεις, αλλά αναφέρουν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ανέφεραν πρακτικά εμπόδια στην ένταξη, όπως ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα. Στην Ελλάδα, η μελέτη των Βαπορίδης, Κοκαρίδας και Κρομμύδα (2005) έδειξε επίσης θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την ένταξη παιδιών με αναπηρίες. Θετική ήταν και οι στάση των Ελλήνων καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην έρευνας των Doukeridou et al. (2011).

Ερώτημα 2^ο: Ποια είναι η πρόθεση συμπεριφοράς των καθηγητών Φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες;

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων σκοπεύουν, είναι αποφασισμένοι ή ακόμα και προτίθενται να προσπαθήσουν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου. Επιπλέον δήλωσαν πως θα επέλεγαν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία. Θεωρούν εύκολο το να επιλέξουν να το κάνουν ή ότι αν το ήθελαν θα μπορούσαν να διδάξουν παιδιά τυπικής

ανάπτυξης μαζί με παιδιά με αναπηρίες. Με λίγα λόγια το σύνολο των ερωτηθέντων φαίνεται να προτίθεται να διδάξει παιδιά με αναπηρίες στην ίδια τάξη με άλλα παιδιά. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Combs, Elliott, & Whipple, (2010).

Ερώτημα 3^ο: Πως επιδρούν οι σημαντικοί άλλοι στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες;

Η πλειοψηφία των καθηγητών της έρευνας δήλωσαν πως πολλά άτομα που είναι σημαντικά για τους ίδιους, πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσουν (οι συμμετέχοντες) να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη, όπως επίσης θα εγκρίνανε και θα δέχονταν μια τέτοια διδασκαλία. Συνεπώς παρατηρείται και η θετική στάση που έχουν άτομα τα οποία είναι σημαντικά για τους συμμετέχοντες, απέναντι στη συμπερίληψη και στη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες στην ίδια τάξη με συνομήλικους τους τυπικής ανάπτυξης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως υπάρχει έλλειψη μελετών πάνω στο ζήτημα της επίδρασης του στενού περιβάλλοντος των διδασκόντων, ως προς τη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη συμπερίληψη. Μέσα από την έρευνα μας εξάγαμε χρήσιμα συμπεράσματα πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα, ότι η θετική στάση του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει και τη δική τους στάση.

Ερώτημα 4^ο: Πόσο κατάλληλο θεωρούν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ένα πρόγραμμα κολύμβησης καθώς και δραστηριότητες που περιλαμβάνει, για παιδιά με αναπηρία;

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως με το πρόγραμμα κολύμβησης οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό, μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση μέσα σε αυτό, όπως επίσης μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες διάσωσης και επιβίωσης. Επιπλέον με την κολύμβηση βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση, αποκτούν ένα υγιεινό τρόπο ζωής, μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, κρίνουν τις δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό κατάλληλες για μαθητές με αναπηρία. Το ίδιο ισχύει για τις χρονομετρημένες δραστηριότητες, τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό, την ελεύθερη κολύμβηση και τα δομημένα παιχνίδια. Τέλος το μεγαλύτερο μέρος των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως οι μαθητές με αναπηρία που διδάσκουν δεν γνωρίζουν καθόλου κολύμβηση ή είναι φτωχοί/αδύναμοι κολυμβητές. Σύμφωνα με τον Lucas (2015), τα μαθήματα κολύμβησης βοηθούν τα παιδιά με ειδικές

ανάγκες σε διάφορους βασικούς τομείς, όπως μεγαλύτερη μυϊκή δύναμη και σωματική αντοχή, αυξημένη ευελιξία, περισσότερο αυτοέλεγχο και, σε πολλές περιπτώσεις, βελτιωμένα αποτελέσματα συμπεριφοράς.

6.2 Περιορισμοί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Η έρευνα διεξάχθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και για το λόγο αυτό ήταν εξαιρετικά δύσκολο να γίνει δια ζώσης. Πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με την αποστολή ερωτηματολογίων. Η απουσία της φυσικής παρουσίας του ερευνητή κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές προκλήσεις. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι δυνατό να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινήσεις που ίσως έχουν ανάγκη κάποιοι συμμετέχοντες και αυτό πιθανότατα να οδηγήσει στην παρανόηση ερωτημάτων και κατ' επέκταση σε λάθος απαντήσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Στο μέλλον η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στους γονείς των μαθητών των παιδιών με αναπηρία, καταγράφοντας και τις δικές τους απόψεις σχετικά με τα προγράμματα κολύμβησης στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έτσι μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το πόσο μπορεί να συμβάλλει ένα πρόγραμμα κολύμβησης στην ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρίες.

Συμπεράσματα

Η εκμάθηση κολύμβησης είναι μια βασική δεξιότητα ζωής που πρέπει να μάθει ο καθένας σε νεαρή ηλικία. Τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν ακόμα να μάθουν πώς να κολυμπούν ώστε να αποφεύγουν τον πνιγμό και άλλα ατυχήματα που σχετίζονται με το νερό. Η εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες σε μαθήματα κολύμβησης μπορεί να βοηθήσει στην άρση του φόβου τους ως προς το στοιχείο του νερού. Τα μαθήματα κολύμβησης διασφαλίζουν επίσης την ικανότητά τους να χειρίζονται τον εαυτό τους σε περίπτωση που πέσουν σε ένα υδάτινο σώμα. Η κολύμβηση δεν σημαίνει απλώς ασφάλεια στο νερό. Είτε το παιδί έχει κάποια νευροαναπτυξιακή διαταραχή είτε οποιαδήποτε σωματική αναπηρία, θα ωφεληθεί πολύ από τη διδασκαλία κολύμβησης.

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής φαίνεται να τηρούν μια θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η δική τους στάση επηρεάζει άμεσα και την εξέλιξη των μαθητών. Ένα σημαντικό επίσης εύρημα της παρούσας μελέτης είναι πως το στενό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, το οποίο παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης και των αντιλήψεων γενικότερα των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, εμφανίστηκε θετικό στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες. Το εύρημα αυτό έρχεται να προσθέσει σημαντικά στοιχεία στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς υπάρχει έλλειψη μελετών πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα ευεργετικά τα προγράμματα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρίες. Μέσα από τη διδασκαλία κατάλληλων δραστηριοτήτων οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να μάθουν όχι μόνο να κολυμπούν, αλλά και να αναπτύξουν κι άλλες δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το πνευματικό, ψυχικό και κοινωνικό τους επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Al Ju'beh, K. (2015). *Disability inclusive development toolkit*. Bensheim: CBM.
- Alghazo, E., Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *Br. J. Spec. Educ.*, 31, 94–99
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., & Mullins, F. E. (2012). General education pre-service teacher's perceptions of including students with disabilities in their classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100-107.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 40-54.
- Áyán, C., & Cancela, J. (2012). Feasibility of 2 different water-based exercise training programs in patients with Parkinson's disease: a pilot study. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 1709-14.
- American Psychiatric Association. (2013). *Use of the Manual". Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing. doi:10.1176/appi.books.9780890425596.UseofDSM5. ISBN 978-0-89042-559-6.
- Balan, V. (2015). Aspects of the Swimming Lesson Design at Disabled Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 197. 1679-1683. 10.1016/j.sbspro.2015.07.219.
- Barros, I., Leão, V., Santis, J.O., Rosa, R., Brotto, D.B., Storti, C., Siena, Á., Molfetta, G., Silva, W.A. (2021). Non-Syndromic Intellectual Disability and Its Pathways: A Long Noncoding RNA Perspective". *Non-Coding RNA*, 7 (1), 22. doi:10.3390/ncrna7010022
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *Int. J. Inclus. Educ.*, 12, 201–219
- Belapurkar, A.M., & Smita V. P. (2012). Knowledge and Attitude about Inclusive Education of School Teachers: A study." *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*.

Boat, T.F., Wu, J.T. (2015). *Mental disorders and disabilities among low-income children*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Bull, F.C., Al-Ansari, S.S., Biddle, S., et al. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Br J Sports Med*, 54, 1451–62.

Carty, C., van der Ploeg, H.P., Biddle, S.J.H., et al. (2021). The first global physical activity and sedentary behavior guidelines for people living with disability. *J Phys Act Health*, 18, 86–93.

Chrysagis, N., Douka, A., Nikopoulos, M., Apostolopoulou, F.& Koutsouki, D. (2009). Effects of an aquatic program on gross motor function of children with spastic cerebral palsy. *Journal Biology of Exercise*, 5(2), 13-25.

Chu, C., & Pan, C. (2012). The effect of peer- and sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1211-1223.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education - a review. *British Journal of Learning Support*, 23(4), 168-175

Colmenero, M.J., Pegalajar, M.C., Pantoja, A. (2019). Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cult. Educ.*,31, 542–575.

Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.

Courtade, G., Spooner, F., Browder, D., & Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 3-13.

Daily, D.K., Ardinger, H.H., Holmes, G.E. (2000). Identification and evaluation of mental retardation. *American Family Physician*, 61 (4), 1059–67, 1070.

Daniel, E. (2007). Noise and hearing loss: a review. *J Sch Health*, 77(5), 225-31.

Dash, N. (2019). *Inclusive Education: For Children with Special Needs*, Atlantic Publishers & Distributors.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, I., 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.

Dreyer, L. (2017). Inclusive Education. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education

Dubois, M. (2011). *Aquatic Therapy for Children with an Autism Spectrum Disorder: Occupational Therapists' Perspectives*. Ανακτήθηκε από https://soundideas.pugetsound.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=ms_occ_therapy

Fragala-Pinkham, M., Haley, S. M., & O'Neill, M. E. (2008). Group aquatic aerobic exercise for children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50(11), 822-827.

Getz, M., Hutzler, Y., & Vermeer, A. (2006). Effects of aquatic interventions in children with neuromotor impairments: A systematic review of the literature. *Clinical Rehabilitation*, 20(11), 927-36.

Giacobbi, P.R. Jr, Stancil, M., Hardin, B., Bryant, L. (2008). Physical activity and quality of life experienced by highly active individuals with physical disabilities. *Adapt Phys Activ Q.*, 25(3), 189-207.

Ginis, M., van der Ploeg, K.A., et al. (2021). Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. *Lancet (London, England)*, 398(10298). 10.1016/s0140-6736(21)01164-8.

Gordon, B. (2013). Inclusive physical education. *Delving into Diversity: An International Exploration of Issues of Diversity in Education*. 129-137.

Gorter, J.W., & Currie, S.J. (2011). Aquatic exercise programs for children and adolescents with cerebral palsy: What do we know and where do we go? *International Journal of Pediatrics*, 1-7.

Groce, N., Kett, M., Lang, R., & Trani, J-F. (2011). Disability and Poverty: the need for a more nuanced understanding of implications for development policy and practice. *Third World Quarterly*, 32(8), 1493-1513.

Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29, 76-86

Hattie, J. (2009). The Contributions from Teaching Approaches - part I.” Visible learning: A Synthesis of Over, Routledge, 161-199.

Hellison, D., & Martinek, T. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Kalita, U. (2017). A Study on Attitude of Primary School Teachers towards Inclusive Education.” *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(3), 127-130.

Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers’ attitudes towards inclusion. *Int. J. Spec. Educ.*, 22, 31–36.

Karkaletsis, F. , Theotokatos, G. , Chrysagis, N. , Tsifopanopoulou, Z. , Staebler, T. , Papadopoulou, V. , Yin, M. , Hussey, M. , Vougiouka, A. and Skordilis, E. (2021) The Effect of the Special Olympics’ Unified Program upon the Attitudes towards Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Greece. *Advances in Physical Education*, 11, 460-480. doi: 10.4236/ape.2021.114038.

Kett, M., & Twigg, J. (2007). Disability and disasters: Towards an inclusive approach. In *World disasters report – Focus on discrimination*. Geneva: IFRC.

Keyser, R. E., Rasch, E. K., Finley, M., & Rodgers, M. M. (2003). Improved upper-body endurance following a 12-week home exercise program for manual wheelchair users. *Journal of Rehabilitation Research and Development*, 40(6), 501–510.

Khanal, S. (2015). Persons with disability and their characteristics, Population Monograph of Nepal, 2014. 10.13140/RG.2.1.3273.2325.

Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers’ beliefs about essential supports needed to successfully include students developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 157-173.

Lucas, M. D. (2015). Swimming in Adapted Physical Education: Guaranteed for many, but offered by few. *VAHPERD Journal*, 36(2), 19+. <https://link.gale.com/apps/doc/A543899218/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=40232c20>

Mellwain, L., & Fournier, W. (2012) Lethal outcomes in autism spectrum disorders (ASD) wandering/elopement. National Autism Association, 3-12.

Miles, B. (2008). Overview on Deaf-Blindness. *The National Information Clearinghouse*

On Children Who Are Deaf-Blind. Ανακτήθηκε από https://www.nationaldb.org/media/doc/Overview-Deaf-Blindness_a.pdf

Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247.

NICHCY. (2012). Categories of Disability Under IDEA. https://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/gr3.pdf

Noorman, A., Low, K. & Feng, Q. (2019). *Sensory Disability*. Doi10.1007/978-3-319-69892-2_480-1. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/344489621_Sensory_Disability

Pitts, B. & Shapiro, D. (2017). People with disabilities and sport: An exploration of topic inclusion in sport management. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21. 10.1016/j.jhlste.2017.06.003.

Public Health England. (2018). *Physical activity for general health benefits in disabled adults: summary of a rapid evidence review for the UK Chief Medical Officers' update of the physical activity guidelines*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/748126/Physical_activity_for_general_health_benefits_in_disabled_adults.pdf

Quake-Rapp, C. & Atchison, B. (2015). Sensory processing disorders and treatment: Occupational therapy using a sensory integration approach. In *Behavioral Pediatrics: Fourth Edition*, 2015 (pp. 165-180). NovaScience Publishers, Inc.

Resnikoff, S. & Pararajasegaram, R. (2008). *Blindness*. Doi:10.1016/B978-012373960-5.00409-3.

Rimmerman, A. (2013). *Social inclusion of people with disabilities: National and international perspectives*. Cambridge University Press.

Sadath, A., Kumar, S. & Mathew, S. (2018). Mental disorder and disability: A cross-sectional study of disability variance in severe mental disorders. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 34(1), 52. 10.4103/ijsp.ijsp_2_17

Sharma, U., et al. (2008). Impact of Training on PreService Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities." *Disability & Society*, 23(7), 773-785.

Schulze, M. (2010). *Understanding the UN convention on the rights of persons with disabilities*. Handicap International.

Saebu, M. (2010). PHYSICAL DISABILITY AND PHYSICAL ACTIVITY: A REVIEW OF THE LITERATURE ON CORRELATES AND ASSOCIATIONS. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 3(2), 37-55. 10.5507/euj.2010.008.

Stein, D.J., Phillips, K.A., Bolton, D., Fulford, K.W., Sadler, J.Z., Kendler, K.S. (2010). What is a mental/psychiatric disorder? From DSM-IV to DSM-V. *Psychological Medicine*, 40 (11), 1759–65.

Stergioulas, A. & Tripolitsioti, A. (2007). Sports Organization for the Disabled in Greece Recognition of People with Disabilities The Recognition of People with Disabilities in Greece. *CHOREGIA*, 3(2), 51-56.

Tripp, A., Piletic, C., & Babcock, G. (2004). *Including students with disabilities in physical education: A position statement*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

UNCRPD. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: UN.

Unicef. (2013). *Children with Disabilities*. <https://www.unicef.org/media/84886/file/SOWC-2013.pdf>

Vanderstraeten, G. & Oomen, A. (2010). Sports for disabled people: A general outlook. *International journal of rehabilitation research. Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung. Revue internationale de recherches de readaptation*, 33(4), 283-4. 10.1097/MRR.0b013e32834012b1.

van der Ploeg, H., van der Beek, A., Woude, L. & Mechelen, W. (2004). Physical Activity for People with a Disability. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 34(10), 639-49. 10.2165/00007256-200434100-00002.

Vos, T., Barber, R.M., Bell, B., Bertozzi-Villa, A., Biryukov, S., Bolliger, I., et al. (2015). Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 301 acute and chronic diseases and injuries in 188 countries, 1990-2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *Lancet*, 386 (9995), 743–800. doi:10.1016/S0140-6736(15)60692-

Wang, et al., (2007). Use of mental health services for anxiety, mood, and substance disorders in 17 countries in the WHO world mental health surveys. *The Lancet*.

Wehbi, S. (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability & Society*, 21 (2006), 331-343.

WHO & The World Bank. (2011). *World report on disability*. Geneva: WHO.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βαπορίδης Ι., Κοκαρίδας Δ., Κρομμύδας Χ.(2005). Απόψεις των Καθηγητών Φ.Α. για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες σε Τυπικές Τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 40 – 47.

Νικοδέλης, Θ., Παπαχαρίσης, Β., Νταμπάκης, Β., Μησαιλίδης, Κ., & Παπαργυρίου, Α. (2014). Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Κολύμβησης στο Δημοτικό Σχολείο. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12 (2), 120 – 130.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου, διεξάγω έρευνα με θέμα: «Αξιολόγηση των προγραμμάτων Κολύμβησης ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία από καθηγητές Φυσικής Αγωγής, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».». Σας παρακαλώ να βοηθήσετε στην διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αυστηρά και μόνο για ερευνητική χρήση. Επίσης απευθύνεται μόνο σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- i. Άνδρας
- ii. Γυναίκα

2. Ηλικία

- i. 18-25
- ii. 26-35
- iii. 36-45
- iv. 46-65

v. 66 και άνω

2. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης

ii. Α.Ε.Ι

iii. Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών

iv. Διδακτορικό

3. Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας

i. 1-5

ii. 6-10

iii. 11-15

iv. 16-20

v. Πάνω από 20

4. Το σχολείο που εργάζεστε την τρέχουσα σχολική χρονιά βρίσκεται σε:

i. Αστική περιοχή

ii. Ημιαστική περιοχή

iii. Αγροτική – ορεινή περιοχή

5. Σε ποια τάξη του δημοτικού διδάσκεται την τρέχουσα σχολική χρονιά;

i. Α

ii. Β

iii. Γ

iv. Δ

v. Ε

vi. ΣΤ

6. Έχετε κάποιου είδους επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) σχετικά με την συμπερίληψη ή την ειδική αγωγή;

- i. Ναι
- ii. Όχι

B. Στάσεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες

7. Θεωρώ καλό το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρία με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:
- i. Καθόλου
 - ii. Λίγο
 - iii. Αρκετά
 - iv. Πολύ
 - v. Πάρα πολύ
8. Θεωρώ ανόητο το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρία με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:
- i. Καθόλου
 - ii. Λίγο
 - iii. Αρκετά
 - iv. Πολύ
 - v. Πάρα πολύ
9. Θεωρώ χρήσιμο το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρία με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:
- i. Καθόλου
 - ii. Λίγο
 - iii. Αρκετά
 - iv. Πολύ
 - v. Πάρα πολύ

10. Θεωρώ ηθικό το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρια με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

11. Θεωρώ άσχημο το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρια με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

12. Θεωρώ δυσάρεστο το να δεχτώ/ συμφωνήσω να διδάξω ένα μαθητή/ τρια με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου που θα εργαστώ είναι για μένα:

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

Γ. Πρόθεση συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες

13. Σκοπεύω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου

- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

14. Είμαι αποφασισμένος/η να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Απόλυτα

15. Θα προσπαθήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

Δ. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες

16. Θα επέλεγα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

17. Για μένα το να επιλέξω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου είναι εύκολο:

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

18. Αν το ήθελα θα μπορούσα να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

19. Εξαρτάται απόλυτα από μένα να μπορέσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

E. Επίδραση των σημαντικών άλλων στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες

20. Πολλά άτομα σπουδαία για μένα (φίλοι, συμφοιτητές μου, σύντροφός μου, γονείς, αδέρφια, κτλ.) πιστεύουν ότι πρέπει να συμφωνήσω να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/τριες χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

21. Πολλά άτομα σπουδαία για μένα (φίλοι, συμφοιτητές μου, σύντροφός μου, γονείς, αδέρφια, κτλ.), θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

22. Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ (φίλοι, συμφοιτητές μου, σύντροφός μου, γονείς, αδέρφια, κτλ.) θα εγκρίνανε την άποψη να δεχθώ να διδάξω έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

23. Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ (φίλοι, συμφοιτητές μου, σύντροφός μου, γονείς, αδέρφια, κτλ.), θα δεχόταν να διδάξουν έναν μαθητή με αναπηρία μαζί με άλλους μαθητές/ τρεις χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

24. Θα με ενδιέφερε να εργαστώ ως αναπληρωτής/ τρια παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία.

- i. Καθόλου
- ii. Λίγο
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- v. Πάρα πολύ

Στ. Πρόγραμμα κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείται με τα οφέλη ενός προγράμματος κολύμβησης για μαθητές με αναπηρία.

25. Οι μαθητές μαθαίνουν να συμμετέχουν με ασφάλεια στο νερό.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

26. Οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν αυτοπεποίθηση στο νερό.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vii. Απόλυτα

27. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύξουν δεξιότητες διάσωσης.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι

- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

28. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επιβίωσης.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vii. Απόλυτα

29. Οι μαθητές βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

30. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι
- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vii. Απόλυτα

31. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες.

- i. Καθόλου
- ii. Έτσι κι έτσι

- iii. Αρκετά
- iv. Πολύ
- vi. Απόλυτα

Από το 1 έως το 5 πως θα βαθμολογούσατε τις παρακάτω κολυμβητικές δραστηριότητες ως προς την καταλληλότητα τους για μαθητές με αναπηρία;

32. Δραστηριότητες διάσωσης και ευαισθητοποίησης για την ασφάλεια στο νερό

1 2 3 4 5

33. Χρονομετρημένες δραστηριότητες

1 2 3 4 5

34. Δραστηριότητες και παιχνίδια εμπιστοσύνης στο νερό

1 2 3 4 5

35. Ελεύθερη κολύμβηση

1 2 3 4 5

36. Δομημένα παιχνίδια

1 2 3 4 5

37. Ποια από τις παρακάτω κολυμβητικές ικανότητες περιγράφει την πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρία που διδάσκετε;

- i. Δεν γνωρίζουν κολύμβηση.
- ii. Είναι φτωχοί/αδύναμοι κολυμβητές.
- iii. Είναι κολυμβητές μέτριας δεξιότητας /ικανότητας.
- iv. Είναι κολυμβητές με υψηλή δεξιότητα/υψηλή ικανότητα.

