



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Καρνές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: g-pe@pe.uth.gr

**«Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Φυσικής
Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη
μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Φυσική
Αγωγή»**

Διπλωματική εργασία

Συλικιώτη Σμαράγδη

Προπτυχιακή Φοιτήτρια

Ειδικότητα «Ειδική Φυσική Αγωγή»

Επιβλέπουσα: Δρ. Μαγγουρίτσα Γεωργία, Ε.Ε.Π.

Ιούνιος 2021

ΤΡΙΚΑΛΑ

Διπλωματική εργασία που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του προπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Σπουδών του τμήματος «Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Συλικιώτη Σμαράγδη του Γρηγορίου

Ιούνιος 2021

ΣΥΛΙΚΙΩΤΗ ΣΜΑΡΑΓΔΗ
ALL RIGHTS RESERVED
© 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Φυσική Αγωγή», ολοκληρώνει τον κύκλο των προπτυχιακών σπουδών μου. Η επιλογή του θέματός μου, έγινε σε συνεργασία με την επιβλέπουσα σύμβουλό μου, κα. Γεωργία Μαγγουρίτσα, η οποία παρατήρησε το προσωπικό μου ενδιαφέρον και την ενασχόλησή μου με το χώρο της ειδικής αγωγής κατά το διάστημα παρακολούθησης της ειδικότητας της ειδικής φυσικής αγωγής. Την ευχαριστώ θερμά, λοιπόν για την ευκαιρία που μου έδωσε να μελετήσω εις βάθος ένα θέμα που με ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές και υποδείξεις της, τόσο στη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών, όσο και στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας και με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων βοήθησαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που με στήριξαν στις στιγμές του διανοητικού κόπου για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	18
1.1. Τι είναι αναπηρία – Ορισμός.....	18
1.1.1. Ιατρικό πρότυπο αναπηρίας.....	19
1.1.2. Κοινωνικό πρότυπο αναπηρίας.....	20
1.2. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	22
1.3. Η συμπερίληψη στη Γενική Εκπαίδευση	23
1.4. Οι μορφές της συμπερίληψης.....	25
1.5. Στάσεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	27
1.6. Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στην ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
2.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	35
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα	35
2.3. Συμμετέχοντες	35
2.4. Εργαλείο μέτρησης	36
2.5. Διαδικασία μέτρησης	37
2.6. Στατιστική ανάλυση.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	38
3.1. Περιγραφική στατιστική	38
3.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	38
3.1.2. Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας.....	40
3.1.3. Περιγραφικά διαστάσεων	40
3.2. Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. για τη συνεκπαίδευση (Core Perspectives).....	41

3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση (Expected Outcomes).....	46
3.4. Απόψεις των συμμετεχόντων για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη (Classroom Practices)	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	65
Ξένη Βιβλιογραφία.....	65
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ & ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ.	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 : Φύλο των εκπαιδευτικών Φ.Α.....	38
Πίνακας 2 : Ηλικία των εκπαιδευτικών Φ.Α.	38
Πίνακας 3 : Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Φ.Α.	39
Πίνακας 4 : Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	39
Πίνακας 5 : Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την Ειδική Αγωγή.....	39
Πίνακας 6 : Επιπλέον πτυχία των εκπαιδευτικών Φ.Α	40
Πίνακας 7 : Εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας “Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη” (My Thinking About Inclusion) (Stoiber et al., 1998)	40
Πίνακας 8 : Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων	41
Πίνακας 9 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.....	42
Πίνακας 10 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη.....	42
Πίνακας 11 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη..	43
Πίνακας 12 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη	44
Πίνακας 13: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη.....	45
Πίνακας 14 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπλέον πτυχίου των εκπαιδευτικών και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη..	46
Πίνακας 15 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψης.....	47
Πίνακας 16 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη	47
Πίνακας 17: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη	48
Πίνακας 18 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη	49
Πίνακας 19 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη.....	50
Πίνακας 20 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπλέον πτυχίου και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη.....	51

- Πίνακας 21 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη.....52
- Πίνακας 22 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη.....52
- Πίνακας 23 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη53
- Πίνακας 24 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των απόψεών τους για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη54
- Πίνακας 25: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των απόψεών τους για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη55
- Πίνακας 26 : Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου πτυχίου των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1 : Διάγραμμα μέσων τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με την ηλικία.	43
Γράφημα 2 : Διάγραμμα μέσων τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.....	44
Γράφημα 3 : Διάγραμμα μέσων τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία.	46
Γράφημα 4 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με την ηλικία	48
Γράφημα 5 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας	49
Γράφημα 6 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία	51
Γράφημα 7 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη ανάλογα με την ηλικία	53
Γράφημα 8 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας	54
Γράφημα 9 : Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία	56

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την τελευταία δεκαετία, το ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, μάλιστα για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, όπου η ποικιλομορφία της αναπηρίας, τους καλεί να προσαρμόζονται συνεχώς και να προσεγγίζουν τη συμπερίληψη με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά (Horne & Timmons, 2009). Η στάση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που συνοδεύει την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής, οι επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος), καθιστώντας την μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 50 εκπαιδευτικούς ΦΑ που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου, άντρες (N=31) και γυναίκες (N=19). Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η κλίμακα “Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη” (My Thinking About Inclusion Scale), (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998) η οποία αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής και η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε 28 ερωτήσεις για τη συμπερίληψη παιδιών με ε.ε.α., οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες που είναι: α) οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ για τη συνεκπαίδευση, β) οι απόψεις τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης και γ) οι απόψεις τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν πως το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποίησαν στατιστικώς σημαντικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αν και οι γυναίκες είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους άνδρες, καθώς και η ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών Φ.Α. αναφορικά με την προηγούμενη

διδασκτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που είχαν διδασκτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α. είχαν πιο αρνητική στάση για τα οφέλη και τις πρακτικές της συμπερίληψης στη γενική τάξη. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, έδειξε ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση των χρόνων προϋπηρεσίας με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς από 6-10 έτη προϋπηρεσίας να έχουν πιο θετική στάση. Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση του επιπέδου πτυχίου των εκπαιδευτικών με τις απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο είχαν πιο θετική στάση, σε αντίθεση με εκείνους που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο όπως αναμενόταν. Τέλος, η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούσαν την ειδική αγωγή σε σχέση με τις απόψεις τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη, καθώς όσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή είχαν πιο θετική στάση. Συνολικά, η έρευνα ανέδειξε τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου, απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α., στα αναμενόμενα οφέλη και στις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη. Ωστόσο, τα στοιχεία που αναφέρονται αφορούν μόνο το δείγμα της παρούσας έρευνας. Μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και με τη χρήση κι άλλων ερευνητικών εργαλείων ή μεθόδων θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: *στάσεις, συμπερίληψη, Φυσική Αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

ABSTRACT

Over the past decade, the issue of the inclusion of pupils with special educational needs in general education has been of particular concern to the educational community. In particular, for physical education teachers, where the diversity of disability requests them to constantly adapt and approach inclusion differently each time (Horne & Timmons, 2009). The attitude of physical education teachers that accompanies the inclusion of students with special educational needs depends on a multitude of factors, such as gender, age, years of service, the existence of previous teaching experience with students with special educational needs, participation in special education training seminars, additional studies (second degree, master's degree), making it a multidimensional and complex process. The purpose of this research was to explore the attitudes of Primary Education teachers to include students with special educational needs in the Physical Education course. The sample of the survey included 50 PE teachers worked in primary schools of Primary Education Rhodes, men (N=31) and women (N=19). The measurement tool used was the "My Thinking About Inclusion Scale" (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998) which consists of two sections. The first section included questions about the demographic and service characteristics of each physical education teacher and the second section included 28 questions on the inclusion of children with special education needs, which were categorised into three main axes which are: (a) the basic perceptions of PE teachers about co-education, (b) their views on the expected benefits of co-education and (c) their views on inclusion practices in the ordinary class. The results of the survey showed that the gender and age of teachers did not statistically significantly differ teacher responses, although women had more positive attitudes compared to men and the 46-55 age group had more positive attitudes compared to the other age groups. Also, there was no statistically significant difference between the teachers' PE regarding the previous teaching experience in students with special educational needs. PE teachers who had teaching experience with students with special educational needs had a more negative attitude about the benefits and practices of inclusion in the general class. However, the ANOVA variance analysis showed that there was a statistically significant relationship between years of service and teachers' basic perceptions of co-education, with teachers from 6-10 years of experience having a more positive attitude. There was also a statistically significant

relationship between the additional teacher's degree and the views on the expected benefits of inclusion, as teachers with a second degree had a more positive attitude, as opposed to those with a master's degree as expected. Finally, the t-test analysis for independent samples highlighted a statistically significant difference in teacher participation in training seminars on special education with their views on inclusion practices in the ordinary class, as those of the teachers who had attended training seminars on special education had a more positive attitude. Overall, the survey highlighted the attitudes and perceptions of the PE teachers of Primary Education of Rhodes, towards the inclusion of students with special educational needs in the ordinary class, the expected benefits and the practices of inclusion. However, the data reported relate only to the sample of this study. Future studies with a higher number of participants, from different regions of Greece and using other research tools or methods would lead to safer results.

Keywords: *attitudes, inclusion, Physical Education, students with special educational needs.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον ελλαδικό χώρο, η εκπαιδευτική πολιτική στη Γενική και την Ειδική Αγωγή, λειτουργούν προτρεπτικά στην συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα οποία πλέον υιοθετούν την φιλοσοφία του «μη αποκλεισμού» και των «ίσων ευκαιριών» συνεκπαιδεύοντας με αυτόν τον τρόπο, μαθητές με και χωρίς αναπηρία. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η συμπερίληψη (inclusion) είναι μία διαδικασία, η οποία στοχεύει να βελτιώσει την κοινωνική και εκπαιδευτική εμπειρία όλων των παιδιών, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στα προγράμματα σπουδών, τον πολιτισμό και την κοινότητα των τοπικών σχολείων (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013).

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στο γενικό σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα της φυσικής αγωγής απασχολεί έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας. Οι διάφορες μορφές αναπηρίας που μπορεί να συναντήσει ένας καθηγητής φυσικής αγωγής στο μάθημά του, δυσκολεύουν το έργο του. Ωστόσο, τόσο τα εργαλεία ένταξης που διαθέτουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής, όσο και οι δομές που έχουν δημιουργηθεί για τον σκοπό αυτό αντιτάσσονται και εξομαλύνουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας του κάθε μαθητή, είναι εφικτή η τοποθέτησή του: α) στη γενική τάξη, β) σε τμήμα ένταξης ή γ) σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Η επιτυχία της συμπερίληψης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο αντίδρασης και δράσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή από την στάση που έχουν οι ίδιοι απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, η οποία, εκτιμάται, ότι σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους και τον τρόπο της διδασκαλίας τους (Bell, 2001; Sherrill, 1998). Η έννοια των στάσεων ερμηνεύεται από την κοινωνική ψυχολογία, ως «η τάση ενός ατόμου για θετική ή αρνητική ανταπόκριση απέναντι σε άλλα άτομα ή καταστάσεις ή αντικείμενα» (Ajzen, 2008). Οι εκπαιδευτικοί είναι σαφές ότι διδάσκουν σε τάξεις με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό και ο ρόλος τους είναι δύσκολος και απαιτητικός. Απαιτείται διαρκής επιμόρφωση, κατάρτιση ίσως και εξειδίκευση για τη διαμόρφωση κατάλληλων προϋποθέσεων για την αλλαγή στάσεων (Αγγελίδης & Γαβριηλίδου, 2003; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000) και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης. Η υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης, προϋποθέτει

ένα υποστηρικτικό και εμπνευστικό κλίμα προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αντιμετώπιση στη διδασκαλία των ανομοιογενών ομάδων των μαθητών (Forlin, 2001; Ramsey, 2004).

Πρόσφατες έρευνες, αναφέρουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι το φύλο, η ηλικία, οι ακαδημαϊκές γνώσεις, η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας διδασκαλίας και ο βαθμός αναπηρίας των μαθητών, καθώς και η διδακτική εμπειρία των διδασκόντων και η εξοικείωσή τους με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Duchane, Leung, & Coulter-Kern, 2008; Obrusnikova, 2008; Jerlinder, Danemark, & Gill, 2010; Tindall, MacDonald, Carroll & Moody, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες μέχρι τώρα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δεν έχουν τις ανάλογες γνώσεις, κατάρτιση/επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, για να υποδεχθούν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρία και για τον λόγο αυτό εμφανίζουν αρνητικές στάσεις (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007). Αρκετοί εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θεωρούν μεν την συνεκπαίδευση θετικό μέσο που βελτιώνει την εικόνα του σχολείου (καθώς συμπεριλαμβάνει στις τάξεις του μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία), εκτιμούν ωστόσο, ότι η συμπερίληψη δεν είναι εφικτή σε όλες τις περιπτώσεις αναπηρίας (Ferguson, 2008). Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν λίγα χρόνια υπηρεσίας, είχαν τις περισσότερες αρνητικές στάσεις, κυρίως στον παράγοντα που αφορούσε το συναίσθημα, ενώ όσοι είχαν προσωπική επαφή με άτομα με αναπηρία ήταν θετικότεροι (Ozer, Nalbant, Baran, Top, & Kaya, 2010).

Σε έρευνες των Fournidou, Kudláček, & Evaggelinou, (2011) και Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, (2008), αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν στην απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και ευελιξίας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στην αυξημένη προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν για να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους και στην απουσία πηγών που να στηρίζουν το έργο και την αυτοπεποίθησή τους. Αν όλα τα παραπάνω συνδυαστούν και με την γενικότερη απουσία σε ακαδημαϊκό επίπεδο επιμόρφωσης και προετοιμασίας, τότε γίνεται αντιληπτό ότι αφαιρείται κάθε εργαλείο που θα μπορούσε να ενισχύσει τις ικανότητες

των εκπαιδευτικών στο να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες που προκύπτουν από την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει αναφερθεί μέχρι τώρα ερευνητική δραστηριότητα που αφορά τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για το θεσμό της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η συμβολή της παρούσας μελέτης αναμένεται να παρέχει πρόσφατες και πιθανά αναθεωρημένες στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας συμμετέχουν είτε σε σεμινάρια επιμόρφωσης ή σε μεταπτυχιακά προγράμματα διευρύνοντας τις γνώσεις τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, λοιπόν, ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής του γενικού σχολείου.

Για τη συγγραφή της πτυχιακής εργασίας, κρίθηκε απαραίτητο στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας, να παρουσιαστεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετική με τον ορισμό της αναπηρίας με βάση το ιατρικό και το κοινωνικό πρότυπο και τον ορισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ορισμός της συμπερίληψης και οι στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος, αναλύεται ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, όπου γίνεται αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε και στο δείγμα της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα, συγκρίνοντας τα δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων με τις στάσεις και αντιλήψεις τους για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συνεχίζοντας στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και μια αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με όσα υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα όπου απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί από την αρχή της έρευνας και επίσης, γίνεται μια αναφορά στους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Τέλος, η έρευνα πλαισιώνεται με ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και τελειώνει με το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται το έντυπο συγκατάθεσης των εξεταζόμενων, το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς και οι πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών που εξετάστηκαν.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Οι όροι και τα αρκτικόλεξα που χρησιμοποιούνται σε όλη την εργασία καθορίζονται και εξηγούνται παρακάτω:

Στάσεις: σύνολο εμπειριών που καθορίζει τις αντιδράσεις του ατόμου σε καταστάσεις και αντικείμενα (Kugelmass, 2004).

Συμπερίληψη: σύστημα εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται μαζί με συνομηλίκους τους, στα γενικά σχολεία και παράλληλα τους παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία, ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες και τις δυνατότητές τους (Porter, 1997).

Φυσική Αγωγή (ΦΑ): σχολικό αντικείμενο στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με σκοπό να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής).

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ): άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών και απαιτούν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο προσέγγισης (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Τι είναι αναπηρία – Ορισμός

Η αναπηρία αποτελεί διεθνώς ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα της κοινωνίας και υπάρχουν αρκετές ειδικότητες που έχουν ασχοληθεί με το επίκαιρο αυτό θέμα όπως ιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί κ.α. όπου ο καθένας ερμηνεύει την έννοια της αναπηρίας σύμφωνα με τις δικές του γνώσεις και εμπειρίες. Για αυτό τον λόγο, η αναπηρία αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια και τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί (Brando, 2005). Κάποιοι από αυτούς, έχουν μόνο ιατρικό προσανατολισμό, χωρίς να αναφέρονται οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλουν στον καθορισμό της αναπηρίας. Ωστόσο, για να δοθεί ο ορισμός της αναπηρίας πρέπει να ληφθούν υπόψιν τόσο η ιατρική, όσο και η κοινωνική της διάσταση. Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τη «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων Ατόμων» (2001), ορίζεται ότι ο όρος 'ανάπηρο άτομο' σημαίνει κάθε άτομο το οποίο παρουσιάζει εκ γενετής ή επίκτητα σωματικούς ή νοητικούς περιορισμούς και δεν μπορεί να εξασφαλίσει μόνο του, όλες ή κάποιο μέρος από τις ανάγκες μιας φυσιολογικής ατομικής ή και κοινωνικής ζωής. Κατά καιρούς, τα συγκεκριμένα άτομα πήραν διάφορες ονομασίες, τις οποίες η κοινωνία τους επέβαλλε, όπως «άτομα αποκλίνοντα από το φυσιολογικό», «προβληματικά άτομα», «άτομα ειδικά» κ.ά.

Σύμφωνα με παλιότερο ορισμό του Π.Ο.Υ. (1980), η αναπηρία αντιπροσωπεύει περισσότερο έναν περιορισμό της ανθρώπινης απόδοσης και όχι έναν ιατρικό όρο ή μία διαφορετική εμφάνιση ή μία μειονεξία οποιουδήποτε είδους. Αποτελεί μια νομική έννοια, που δίνει το δικαίωμα σε κάθε άτομο με περιορισμένο επίπεδο δραστηριότητας να δεχθεί υποστήριξη. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1980), ορίζει ως άτομα με αναπηρία «... όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη». Σχετικά με αυτή τη θεώρηση υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση, η οποία αποτελείται από τρία ξεχωριστά, αλλά αλληλοσυνδεδεμένα μέρη, τα οποία ορίζονται ως εξής: α) *Βλάβη/Περιορισμός*: οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας, β) *Αναπηρία*: οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη ικανότητας προς εκτέλεση μιας δραστηριότητας που θεωρείται ομαλό για ένα ανθρώπινο ον και γ) *Μειονεξία/Ανικανότητα*: ένα μειονέκτημα για ένα δεδομένο άτομο, που προκύπτει από μια βλάβη ή αναπηρία, που

περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου για το άτομο αυτό (Π.Ο.Υ., 1980). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το άρθρο 32 του Ν. 1566/1985 ως άτομα με αναπηρία θεωρούνται όσοι «πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο γι' αυτούς να συμμετάσχουν στη γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να βρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία».

Ένας άλλος ορισμός για την αναπηρία, που δόθηκε από τον Oliver (1996), αναφέρει ότι «κάθε παρέκκλιση από την υγεία, δηλαδή την άρτια σωματική, πνευματική και ψυχική κατάσταση του ατόμου, αποτελεί την αναπηρία» (Oliver, 1996).

Σε πιο πρόσφατο ορισμό της Π.Ο.Υ. (2013), η αναπηρία ορίζεται ως «μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, συγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιον τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία» (Π.Ο.Υ., 2013). Από τα παραπάνω λοιπόν γίνεται φανερό πως δεν υπάρχει ένας σαφής και πλήρης ορισμός για την έννοια της αναπηρίας, αντίθετα η αναπηρία διαθέτει έναν ποικιλόμορφο χαρακτήρα. Με την πάροδο των χρόνων, ολοένα και περισσότεροι επιστήμονες και ερευνητές ασχολούνται σε βάθος με το θέμα της αναπηρίας και πλέον έχουν δημιουργηθεί δύο πρότυπα με βάση τα οποία ορίζεται η αναπηρία, τα οποία είναι το ιατρικό και το κοινωνικό πρότυπο. Για την ομαδοποίηση των διάφορων ορισμών που είχαν διατυπωθεί κατά καιρούς τέθηκε ως κριτήριο η κατανόηση της αναπηρίας ως βιολογική ή ως κοινωνική κατάσταση. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για ένα ιατρο-βιολογικό μοντέλο της αναπηρίας, ενώ στην δεύτερη, για ένα κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο (Σούλης, 2008). Μελετώντας τα μοντέλα της αναπηρίας θα κατανοήσουμε καλύτερα το εξελικτικό πλαίσιο του ορισμού της αναπηρίας.

1.1.1. Ιατρικό πρότυπο αναπηρίας

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, το οποίο ήταν και το κυρίαρχο πρότυπο μέχρι τη δεκαετία του 1980, υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στην φυσική κατάσταση του ατόμου και στην αναπηρία του. Το βασικό χαρακτηριστικό, δηλαδή που καθορίζει τα άτομα με

αναπηρία, είναι η ελλειμματική φυσική τους κατάσταση και η ασθένειά τους, ενώ παράλληλα η σωματική τους βλάβη ερμηνεύεται με ιατρικούς/βιολογικούς όρους.

Πιο συγκεκριμένα, το ιατρικό πρότυπο αναπηρίας, αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως πρόβλημα του ατόμου που προκαλείται από μια σωματική, αισθητηριακή ή ψυχολογική δυσλειτουργία που οφείλεται σε ατύχημα, ασθένεια ή άλλους παράγοντες. Το άτομο με βλάβη είναι κοινωνικά αποκλεισμένο, όχι εξαιτίας της κοινωνίας, αλλά επειδή το ίδιο δεν μπορεί να συμμετάσχει σε κοινωνικές δραστηριότητες και χρήζει συνεχούς θεραπείας και φροντίδας (Καραγιάννη & Ζιώνου-Σιδέρη 2006). Το ιατρικό μοντέλο έχει την απαίτηση από τα άτομα με αναπηρία να γίνουν ίδια με τα άτομα χωρίς αναπηρία, προκειμένου να κατέχουν στην κοινωνική ζωή ισότιμες ευκαιρίες και αν δεν καταφέρουν την πλήρη αποκατάστασή τους, τότε απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο. Με βάση λοιπόν το ιατρικό μοντέλο, το άτομο με αναπηρία έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία οφείλει να στοχεύει στην αποκατάστασή του, ώστε τα άτομα να γίνουν «φυσιολογικά».

Για το ιατρικό μοντέλο ασκήθηκε έντονη κριτική από αρκετά άτομα με αναπηρία και από ομάδες που προασπίζονταν τα δικαιώματα των αναπήρων στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ, καθώς προωθεί μία αρνητική και αδύναμη εικόνα των ατόμων με αναπηρία, με συνέπεια την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την εξαιρετικά χαμηλή ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων.

1.1.2. Κοινωνικό-οικοσυστημικό πρότυπο αναπηρίας

Στον αντίποδα της ατομικής/ιατρικής προσέγγισης βρίσκεται η κοινωνική προσέγγιση. Στο κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο η αναπηρία εξετάζεται μέσα στο γενικότερο κοινωνικο-περιβαλλοντικό της πλαίσιο. Η αναπηρία προσδιορίζεται και διαμορφώνεται κοινωνικά και δεν αποτελεί αποκλειστικά μια “φυσική” έννοια, αλλά είναι και προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η αναπηρία δεν θεωρείται ως ειδοποιό ατομικό χαρακτηριστικό και ως απόκλιση από την κανονικότητα, αλλά ως σύνολο συνθηκών, μια προβληματική κατάσταση που κατά κανόνα δημιουργεί η κοινωνία. Επομένως η αναπηρία είναι θέμα κοινωνικών πρακτικών, ιδεολογιών και πολιτικών. Συγκεκριμένα, η αφετηρία του κοινωνικού προτύπου αναπηρίας εντοπίζεται το 1970 στη Βρετανία από ακτιβιστές και σπουδαστές, στη Συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του

Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή και ως UPIAS. Από την UPIAS (1975) ξεκίνησε η αμφισβήτηση του ιατρικού μοντέλου, καθώς επίσης και των ορισμών της αναπηρίας, της μειονεξίας και της βλάβης που είχαν δοθεί μέχρι τότε με βάση το ιατρικό πρότυπο. Η UPIAS λοιπόν πρότεινε τον ορισμό των παραπάνω εννοιών ως εξής:

- Η αναπηρία (disability) είναι η περιορισμένη δυνατότητα του ατόμου για δραστηριότητα και για απόκτηση ίσων ευκαιριών μέσα στην κοινωνία και προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι δεν λαμβάνουν υπόψη πως οι κινητικές βλάβες είναι δυνατόν να αποκλείσουν κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας.
- Η βλάβη (impairment) είναι η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου ή μηχανισμού σώματος.
- Η μειονεξία (handicap) δεν θεωρήθηκε από την UPIAS αξιοσημείωτος όρος και για αυτό αγνοήθηκε.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο ζει. Επομένως, η λειτουργικότητα του ανθρώπου επηρεάζεται από το περιβάλλον, τόσο από το φυσικό όσο και από το κοινωνικό, το οποίο μπορεί να τον διευκολύνει ή να τον εμποδίζει στις δραστηριότητές του και στην συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Dewsbury, Clarke, Randall, Rouncefield, & Sommerville, 2004). Επίσης, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν δίνει έμφαση αποκλειστικά στους ιατρικούς παράγοντες, ούτε στην προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία, στις συνθήκες ζωής εκείνων που είναι χωρίς αναπηρία, αλλά στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που προκαλούν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 1996). Ως εκ τούτου, είναι ευθύνη της κοινωνίας να προβεί σε περιβαλλοντικές αλλαγές, ώστε να επιτραπεί στα άτομα με αναπηρίες να κατέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες ίσες με τα υπόλοιπα άτομα, αποκτώντας μια ενεργή κοινωνική ζωή. Ερμηνεύοντας την αναπηρία από κοινωνικό επίπεδο, το ζήτημα είναι θέμα στάσης ή ιδεολογίας και απαιτεί την κοινωνική αλλαγή, προκειμένου να εξασφαλίσει μια ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε κάθε έκφραση της κοινωνικής τους ζωής.

1.2. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο όρος ‘άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ έχει αντικαταστήσει τους όρους που χρησιμοποιούνταν παλιότερα, όπως «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «σπαστικά» ή «αποκλίνοντα» άτομα (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011) και δημιουργήθηκε ώστε να δώσει μια πιο ευαισθητοποιημένη κοινωνικά προσέγγιση για τα συγκεκριμένα άτομα (Τσιμπιδάκη, 2013).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 της Ειδικής Αγωγής, ‘άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες’ θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι έχουν: α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας ε) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυασαναγνωσία, στ) σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και ζ) όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (Τζουριάδου, 2008). Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής τους ζωής. Οι μαθητές που εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, για το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα προβλημάτων και δυσκολιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής και γι’ αυτό απαιτούνται τρόποι αντιμετώπισης των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που παρουσιάζουν. Προς αυτόν το σκοπό, η κοινωνία οφείλει να οργανώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δομές της, ώστε να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές την ευκαιρία να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν την κουλτούρα αυτή, με τον απαραίτητο σεβασμό στην προσωπικότητά τους (Τζουριάδου, 2008). Παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα, θεωρούνται

ικανά να εκπαιδευτούν, να θέσουν στόχους και να αναζητήσουν τη βελτίωσή τους μέσα από την επίτευξη των στόχων αυτών (Αλαχιώτης, 2002).

1.3. Η συμπερίληψη στη Γενική Εκπαίδευση

Η ειδική εκπαίδευση δημιουργήθηκε τον 19^ο αιώνα προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης μέσα στο τυπικό σχολείο (Σούλης, 2008). Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, μετά την θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η ειδική αγωγή άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικότερα (Τζουριάδου, 2000). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες, έχει αρχίσει να εφαρμόζεται η τοποθέτηση ορισμένων μαθητών με ΕΕΑ μέσα στα γενικά σχολεία.

Στη βιβλιογραφία η συμπερίληψη συχνά εναλλάσσεται με τους όρους ‘ένταξη’ και ‘ενσωμάτωση’, ωστόσο, οι όροι αυτοί δεν είναι συνώνυμοι στην πραγματικότητα (Cavallaro & Haney, 1999). Αρχικά είχε εμφανιστεί ο όρος ‘ενσωμάτωση’, στη συνέχεια ο όρος ‘ένταξη’ και τέλος ο όρος της ‘συμπερίληψης’. Σύμφωνα με τους Savolainen και Alassutari (2000), εκτός από το ότι υπάρχει ποικιλία ορισμών, υπάρχει και αβεβαιότητα για το τι συνεπάγεται ο καθένας, καθώς η φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία έχει περάσει από διάφορα στάδια. Η έννοια της ‘ενσωμάτωσης’ σύμφωνα με τον Σούλη (2002), υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου των τυπικών αναπτυσσόμενων ατόμων απέναντι στο άτομο με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, η έννοια της ενσωμάτωσης αναφέρεται στην τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε μια ομάδα με σκοπό να γίνει οργανικό μέλος της ομάδας αυτής αφού αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της και αποδέχεται τα χαρακτηριστικά τους. Όμως το άτομο με ΕΕΑ, σε όλη αυτή τη διαδικασία χάνει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητά του, καθώς αφομοιώνεται με το σύνολο (Σούλης, 2002).

Αντίθετα, κατά την έννοια της ‘ένταξης’, το άτομο με ΕΕΑ, διατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και προσπαθεί να τα εξελίξει (Σούλης, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη είναι η συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε κάτι άλλο, καθώς επίσης και η ολοκλήρωση του ατόμου ως αυτοτελή και ακέραιο μέρος ενός ευρύτερου συνόλου (Ζιώνου – Σιδέρη, 1998). Σύμφωνα με τον Valeo (2008), η ένταξη ορίζεται ως η τοποθέτηση των μαθητών με ΕΕΑ μέσα σε τάξεις γενικού σχολείου με πλήρη ή μερική συμμετοχή μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους

συνομηλικούς τους. Ωστόσο, ο θεσμός της ένταξης δεν λειτούργησε αποτελεσματικά, καθώς ο διαχωρισμός των ειδικών και γενικών τάξεων εξακολούθησε να υφίσταται, με αποτέλεσμα τα παιδιά με ΕΕΑ να συνεχίζουν να βιώνουν την περιθωριοποίηση παρόλο που φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999).

Όσον αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναγνωρίστηκε ως έννοια το 1990, σε ένα συνέδριο της Ταϊλάνδης, όταν ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών προώθησε την ιδέα της «Εκπαίδευσης για όλους» (David & Bawa – Kuyini, 2012). Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1994), η συμπερίληψη αποτελεί τη διαδικασία με την οποία αντιμετωπίζουμε τη μεγάλη ποικιλία των αναγκών όλων των ατόμων μέσα από την αύξηση της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και μέσα από την εξάλειψη του αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Ακόμη η UNESCO (1994), αναφέρει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί την τροποποίηση του περιεχομένου, των δομών, των προσεγγίσεων και των στρατηγικών, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των παιδιών και να υπάρχει η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των παιδιών είναι ευθύνη του συστήματος. Με άλλα λόγια, απαιτεί μια αναδιοργάνωση της βασικής σχολικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε το κάθε σχολείο να είναι σε θέση να παρέχει εκπαίδευση σε κάθε παιδί ανεξάρτητα από το πρόβλημα που μπορεί να έχει (Avramidis & Norwich, 2002). Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επιτυγχάνεται η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Sebba & Anscow, 1996). Επιπλέον, αποσκοπεί στην βελτίωση των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων όλων των παιδιών και στην παροχή ίσης πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2011).

Ανεξάρτητα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί μέχρι τώρα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να μπορέσει να έχει επιτυχία θα πρέπει να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, για να μπορέσει ο κάθε εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί ισότιμα στις ανάγκες όλων των μαθητών (Angelides, Stylianiou, & Gibbs, 2006). Επιπλέον, θα πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στις σχολικές δομές, προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση των εμποδίων στη μάθηση, αλλά και η συμμετοχή όλων των μαθητών (Ainscow & Sandill, 2010). Τέλος, για την επιτυχία της εφαρμογής της, είναι απαραίτητη η επαγγελματική μάθηση και συχνή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε

να μπορέσουν να προσφέρουν ουσιαστικά στην ποικιλομορφία όλων των παιδιών (Angelides, Stylianos, & Gibbs, 2006).

1.4. Οι μορφές της συμπερίληψης

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες ανεπτυγμένες χώρες, μετά τον Νόμο 1566/85, η ειδική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και όχι ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την αρχή της λειτουργίας και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έως και σήμερα, διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν σταδιακά εναλλακτικές μορφές της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο βασικά είδη συμπερίληψης:

- Η πλήρης συμπερίληψη (full inclusion) και
- Η μερική συμπερίληψη (partial inclusion).

Στην περίπτωση της πλήρους συμπερίληψης (full inclusion), όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο, εκπαιδεύονται μέσα στην ίδια τάξη του γενικού σχολείου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη υπάρχει και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ώστε να καθοδηγεί και να παρέχει επιπλέον βοήθεια στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό είναι απαραίτητο. Ο Fuchs (2009), τονίζει πως μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής έτσι ώστε να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών με ΕΕΑ.

Στην περίπτωση της μερικής συμπερίληψης (partial inclusion), οι μαθητές με ΕΕΑ εκπαιδεύονται μέσα στην γενική τάξη, αλλά παράλληλα λαμβάνουν και επιπλέον εκπαίδευση από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής σε έναν ξεχωριστό χώρο (Giangreco, 2007). Στην Ελλάδα, οι μαθητές με ΕΕΑ φοιτούν στην γενική τάξη του σχολείου και στη συνέχεια παρακολουθούν μαθήματα ορισμένες ώρες της ημέρας στο τμήμα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2008). Στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάται και ακόμη μια διάκριση των μοντέλων συμπερίληψης. Σύμφωνα με τον Norwich, τα επικρατέστερα μοντέλα συνεκπαίδευσης είναι τέσσερα και είναι τα εξής (Norwich, 2002):

- Το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις (Full not exclusionary inclusion).

- Το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place).
- Το μοντέλο της εστίασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs).
- Το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (Choice limited inclusion).

Όσον αφορά το μοντέλο της *πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις (Full not exclusionary inclusion)*, μέσα στο τμήμα γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με ΕΕΑ δεν δέχονται καμία επιπλέον υποστήριξη και βοήθεια, καθώς υπάρχει η πεποίθηση ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι κατάλληλο για όλους. Δηλαδή το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την ισότητα όλων των μαθητών μέσα στο γενικό σχολείο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Σκοπός είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των παιδιών μεταξύ τους ανεξάρτητα από την διαφορετικότητά τους.

Αντίθετα, στο μοντέλο *συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating on the same place)*, υπάρχει η παροχή βοήθειας, προς τα παιδιά με ιδιαιτερότητες από κάποιον παιδαγωγό ειδικής αγωγής, είτε μέσα στη γενική τάξη είτε σε κάποιο τμήμα ένταξης. Η υποστήριξη και η επιπλέον βοήθεια είναι δυνατόν να δοθεί και από άλλου είδους ειδικότητες όπως για παράδειγμα ψυχολόγους. Επομένως δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, αλλά μόνο γενικές τάξεις και τάξεις ένταξης. Στο πλαίσιο δηλαδή της γενικής εκπαίδευσης λειτουργούν και τμήματα υποστήριξης, ενώ υπάρχει και νομοθεσία με το αναλυτικό πρόγραμμα που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρίες.

Σύμφωνα με το μοντέλο *της εστίασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs)*, οι μαθητές με ΕΕΑ αποκτούν το δικαίωμα να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο, έστω για ορισμένο χρονικό διάστημα. Το δικαίωμα αυτό το αποκτούν μετά από αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξης από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Για να μπορέσει ο μαθητής να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο, πρέπει η συγκεκριμένη αξιολόγηση να διαπιστώσει ότι ο μαθητής παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην παρακολούθηση του προγράμματος γενικής εκπαίδευσης. Σε μερικές περιπτώσεις ο μαθητής με ιδιαιτερότητες παρεμποδίζει τόσο την πρόοδο, όσο και την κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων συμμαθητών του στη γενική τάξη.

Τέλος, στο *περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (Choice limited inclusion)*, οι μαθητές εντάσσονται σε ειδικά σχολεία, καθώς κρίνεται ότι είναι πιο κατάλληλα για

την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και επίσης έχουν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά που έχουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο υπάρχουν και δικαιώματα για τα παιδιά αυτά να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο, ώστε να κοινωνικοποιηθούν και να έρθουν σε επαφή με συνομηλίκους τους και στη λήψη της απόφασης για το αν το παιδί θα φοιτήσει σε γενικό ή ειδικό σχολείο, συμμετέχουν και οι γονείς.

1.5. Στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι 'στάσεις' εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανταποκρίνονται και συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Kugelmass (2004), «στάσεις, είναι η τάση των ανθρώπων να αξιολογούν μια συγκεκριμένη οντότητα όπως πρόσωπο, έννοια ή πράγμα, με θετικό ή αρνητικό τρόπο». Οι στάσεις αποτελούν μια ομάδα γνωστικών διεργασιών και πεποιθήσεων που οδηγούν το άτομο να εκδηλώσει κάποια συγκεκριμένα είδη συμπεριφοράς αφού πρώτα έχουν επηρεαστεί από το συναίσθημα (Kugelmass, 2004). Ωστόσο, επειδή η 'στάση' είναι ένα εύπλαστο χαρακτηριστικό, μπορεί να μεταβάλλεται με επιρροές και εμπειρίες από το ευρύτερο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αν ένα περιβάλλον δημιουργεί θετικές εμπειρίες προάγει την ανάπτυξη θετικών στάσεων, ενώ αν ένα περιβάλλον στερείται θετικών εμπειριών, αναπτύσσονται αρνητικές στάσεις (Oppenheim, 1992). Ο σχηματισμός στάσεων συμβαίνει είτε μέσω της άμεσης εμπειρίας είτε μέσω της πειθούς των άλλων.

Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως μια από τις πιο σημαντικές μεταβλητές για τη συνεκπαίδευση είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Chow & Wizner, 1992; Shevlin, Kenny & McNeela, 2002). Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή και επιτυχία των μεταρρυθμίσεων παίζουν τα συναισθήματα, οι πεποιθήσεις και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών (McCaughtry, Martin, Hodges, Kulinna, & Cothran, 2006). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην ποιότητα της διδασκαλίας την οποία λαμβάνουν οι μαθητές (Leyser & Tappendorf, 2001). Αρκετοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δείχνουν απογοήτευση, θυμό και

αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, επειδή πιστεύουν ότι η συμπερίληψη θα τους οδηγήσει σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Ωστόσο, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προηγούμενη θετική διδακτική εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες, διακατέχονται από θετική στάση και ένα αίσθημα επιτυχίας ως προς τη συμπερίληψη (Leatherman, 2007).

Ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στη συμπερίληψη είναι:

- Το φύλο.
- Η ηλικία.
- Οι ακαδημαϊκές γνώσεις και προετοιμασία.
- Ο τύπος αναπηρίας των μαθητών.
- Η εξοικείωση και εμπειρία των διδασκόντων με άτομα με αναπηρία.
- Η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας διδασκαλίας.

Όσον αφορά το φύλο, αρκετές έρευνες έχουν διαπιστώσει πως οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη από τους καθηγητές. Οι Schmidt – Gotz, Doll – Terper και Lienert (1994), εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημά τους, χρησιμοποιώντας ως δείγμα 5000 συμμετέχοντες από τους οποίους οι 3250 ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι ότι οι καθηγήτριες είχαν πιο ευνοϊκή στάση από τους άντρες καθηγητές. Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004), με δείγμα 93 καθηγητές φυσικής αγωγής, που υπηρετούσαν σε δημόσια ή ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας, διαπίστωσαν πως οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής είχαν μεγαλύτερη προθυμία να εντάξουν στο μάθημά τους μαθητές με αναπηρίες. Οι συγκεκριμένοι καθηγητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη» (The teacher inclusion attitudes questionnaire) των Sideridis και Chandler (1997) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο το 41% των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν θετικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πως το 60,2% των καθηγητών δήλωσε ότι δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την αντιμετώπιση των αναγκών που έχουν οι μαθητές με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα ανέφερε και η έρευνα της Kalyva και των συνεργατών της (2007), μέσω των οποίων διερευνήθηκαν οι απόψεις 72 Σέρβων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την κλίμακα ΜΤΑΙ (My Thinking About Inclusion) (Stoiber et al., 1998) και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι Σέρβοι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Παρόλα αυτά έχουν πραγματοποιηθεί και έρευνες οι οποίες δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την συμπερίληψη αναφορικά με το φύλο (Rizzo & Wright, 1988; DePauw & Goc Karp, 1990; Hodge & Jansma, 1999; Hodge, Davis, Woodard, & Sherrill, 2002).

Πολλές έρευνες για τις στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής έχουν διεξαχθεί και αναφορικά με την ηλικία. Ορισμένες έρευνες ανέφεραν πως οι στάσεις για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα φυσικής αγωγής γίνονται πιο αρνητικές όσο αυξάνεται η ηλικία (Rizzo & Kirkendall, 1995; DePauw & Goc Karp, 1990) και σε άλλες έρευνες αναφέρθηκε ότι η εκπαίδευση σε συμπεριληπτικές πρακτικές βελτιώνει σημαντικά τη στάση μόνο των νεότερων εκπαιδευτικών (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009). Ωστόσο έχουν γίνει και έρευνες που δεν ανέφεραν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ηλικία, δηλαδή διαπίστωσαν ότι η ηλικία των καθηγητών φυσικής αγωγής δεν επηρεάζει τις στάσεις τους (Avramidis & Norwich, 2002).

Ένας άλλος παράγοντας που είναι δυνατόν να επηρεάζει τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όσον αφορά την διαχείριση των μαθητών με αναπηρίες και ΕΕΑ. Οι φοιτητές φυσικής αγωγής, οι οποίοι επιλέγουν την ειδικότητα της ειδικής φυσικής αγωγής παρουσιάζουν πιο θετική στάση στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες μέσα στο μάθημά τους (Kudlacek, Valkova, Sherrill, Myers, & French, 2002). Οι Kozub και Porretta (1998), διαπίστωσαν πως παρόλο που οι στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ήταν θετικές, η έλλειψη γνώσεων στο συγκεκριμένο θέμα, τους γέμιζε αμφιβολίες για το αν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες. Η Δουλκερίδου (2006), στην έρευνά της διαπίστωσε, πως η επιπλέον επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των σπουδών επιδρά θετικά στις στάσεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και μάλιστα μπορούν να εξομαλύνουν διαφορές που ίσως προκύπτουν από άλλους παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να καλύψουν τις απαιτήσεις των μαθητών με ΕΕΑ, πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα για να είναι σε θέση να αναδιαμορφώσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις διδακτικές στρατηγικές τους (Barton, 2004).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν απέναντι στα προγράμματα αξιολόγησης των μαθητών με ΕΕΑ, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με τον κατάλληλο τρόπο. Για την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στο έργο τους με σκοπό τη μείωση του άγχους που προέρχεται από αυτή και γνώση των προσαρμογών που απαιτούνται στη διδασκαλία τους και στο εκπαιδευτικό υλικό για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009).

Τα αποτελέσματα από παλιότερες έρευνες αναφορικά με τη στάση και το είδος της αναπηρίας που πρόκειται να ενταχθούν στα γενικά σχολεία, είναι διαφορούμενα. Κάποιες έρευνες ανέφεραν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται πιο θετικά από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, συγκριτικά με μαθητές με ελαφριά νοητική στέρηση ή διαταραχές συμπεριφοράς ή συναισθηματικά προβλήματα (Rizzo & Vispoel, 1991; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Βαπορίδη, Κοκαρίδας & Κρομμύδας, 2005). Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες που δεν δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σχετικά με το είδος της αναπηρίας (Downs & Williams 1994; Schmidt-Gotz, Doll-Teppe, & Lienert, 1994; Zananrea & Rizzo, 1998). Επίσης, η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, καθώς η πιο σοβαρή μορφή αναπηρίας των μαθητών συνεπάγεται και λιγότερο θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Forlin & Chambers, 2011).

Όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με μεγαλύτερη εμπειρία από εκείνους με μικρότερη (Hutzler, Zach & Gafni, 2005). Η προηγούμενη εμπειρία που μπορεί έχουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλεί πιο ευνοϊκές στάσεις πάνω στη συμπερίληψη, καθώς γνωρίζουν τον τρόπο ένταξης ενός μαθητή με ΕΕΑ μέσα στη γενική τάξη και αυτομάτως αυξάνεται το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους και υποκειμενικής τους αντίληψης (Rizzo & Kirkendall, 1995).

Τέλος, η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις τους για την ένταξη. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, όσο μεγαλύτερη είναι η αντίληψη διδακτικής ικανότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πιθανό είναι οι στάσεις

τους να είναι θετικές (Rizzo & Vispoel, 1991; Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996). Σε πολλές περιπτώσεις, οι διδάσκοντες έρχονται αντιμέτωποι με άγχος, καθώς αδυνατούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους όταν σε αυτήν εφαρμόζεται συμπερίληψη παιδιών με αναπηρίες. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εντάξουν στο τμήμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η θετική τους στάση αλλάζει, καθώς δεν νιώθουν επαρκείς να ανταπεξέλθουν σε αυτό, αφού δεν έλαβαν προηγουμένως πιο εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kozub & Porreta, 1998). Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύουν την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτό δημιουργεί την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη.

1.6. Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ

Στη Φυσική Αγωγή υπάρχουν μεγάλα περιθώρια συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, εξαιτίας των διαφορετικών ικανοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής κατέχει ισότιμο και σημαντικό ρόλο στη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, καθώς μπορεί να προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες για να συμμετάσχει με επιτυχία σε αθλητικές δραστηριότητες και σε προγράμματα αναψυχής, να καλλιεργήσει διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και την αυτοεικόνα του (Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης, 2005; Καπρίνης & Λιάκος, 2015). Η συστηματική άσκηση έχει σημαντικά θετική επίδραση σε άτομα με αυτισμό (Ferreira, Karila, Muniz, Amaral, & Κυριαίνen, 2018), σε άτομα με νοητική αναπηρία (Lotan, Henderson, & Menick, 2006) και με εγκεφαλική παράλυση (Dodd, Taylor, & Damiano, 2002), καθώς συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική (Sato & Hodge, 2009) και σωματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Kasser & Lytle, 2005). Μέχρι τώρα έρευνες έχουν αναφέρει πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούν επιτυχώς να συμπεριληφθούν στη γενική τάξη και συγκεκριμένα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, εφόσον τους δοθεί κατάλληλη υποστήριξη (Block & Obrušnikova, 2007).

Η συμπερίληψη είναι μια πραγματικότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για την επιτυχή εφαρμογή της στο μάθημα της φυσικής αγωγής χρειάζεται να τεθούν ορισμένες προϋποθέσεις όπως: α) να διασφαλιστούν κατάλληλες υποδομές, β) να οργανώνονται προγράμματα υψηλής ποιότητας και σύμφωνα με τις ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, γ) να υπάρχει μικρός αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη, δ) να υπάρχει προθυμία και θέληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής να δουλέψουν με μαθητές με ΕΕΑ, ε) να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ και κατά συνέπεια για τον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων, καθώς και υποστήριξή τους από εκπαιδευτικούς ειδικής φυσικής αγωγής και στ) να πραγματοποιείται συχνή αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωσή τους (Gallahue, 2002).

Σύμφωνα με την Sherill (2004), κάποιες διδακτικές αρχές για αποτελεσματική διδασκαλία σε ένα ενταξιακό μάθημα είναι α) η διατήρηση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος με αμοιβαίο σεβασμό και με συνεργατικές σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, β) τροποποίηση γνωστών και παραδοσιακών συνεργατικών παιχνιδιών, όσον αφορά τον αριθμό παικτών, τον εξοπλισμό, τους κανόνες και τον χώρο, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες όλων των μαθητών, γ) διδασκαλία με τη χρήση της τμηματικής μεθόδου και με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και δ) συμμετοχή εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής και μαθητών στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό του μαθήματος (Sherill, 2004). Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής πρέπει να είναι έτοιμος να χρησιμοποιήσει στρατηγικές που να διευκολύνουν την εκπαίδευση των μαθητών όλων των ικανοτήτων και να καταφέρει να παρέχει ένα ουσιαστικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών συμπεριλαμβανόμενων και αυτών με ΕΕΑ (Webb, Webb, & Fults-McMurtery, 2011; Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar & Soulie, 2014). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των μαθητών με ΕΕΑ είναι σκόπιμο να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες γνωστικές τους ανάγκες, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και την ηλικία τους και να αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ικανότητες και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στη φυσική αγωγή η ένταξη μπορεί να είναι είτε πλήρης, δηλαδή οι μαθητές με ΕΕΑ να παρακολουθούν το μάθημα μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, είτε μερική, δηλαδή οι μαθητές με ΕΕΑ να συμμετέχουν σε περιορισμένες δραστηριότητες,

κυρίως σε αυτές που μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία (Sherril, 1998). Για την επιτυχία ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης στη φυσική αγωγή είναι απαραίτητο να γίνονται προσαρμογές. Ο Block (1999), αναφέρει ότι οι προσαρμογές είναι οι τροποποιήσεις που εισάγονται στις αθλητικές δραστηριότητες, με σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές τη δυνατότητα να αποδώσουν με μεγαλύτερη επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να φροντίζουν ώστε οι προσαρμογές των δραστηριοτήτων τους να είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές και να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών, ώστε να μην υπολείπεται η εκπαίδευση και η φυσική δραστηριότητα των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Οι προσαρμογές διακρίνονται σε προσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας και σε προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος (Block, 1999). Όσον αφορά τις προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής οφείλει να εκτιμήσει τις δυνατότητες των μαθητών του και να εφαρμόσει προσαρμογές ώστε οι μαθητές να έχουν αυξημένες επιτυχίες. Για παράδειγμα, η χρήση εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, η χρήση της τμηματικής μεθόδου έναντι της ολικής και η διαφοροποίηση των επιπέδων βοήθειας αποτελούν παραμέτρους της εξατομίκευσης της διδασκαλίας. Συστήνεται επίσης, η διδασκαλία σε ζευγάρια και η διδασκαλία σε μικρούς ομάδες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα τόσο από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και από μαθητές χωρίς αναπηρία και προσφέρει αρκετά οφέλη σε όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρία (Sherrill, 2004; Lieberman, Dunn, Van der Mars & McCubbin, 2000).

Όσον αφορά τις προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής οφείλει να τροποποιήσει τα βασικά συστατικά των παραδοσιακών παιχνιδιών όπως τον αριθμό των παικτών, τον εξοπλισμό, το χώρο και τους κανόνες των παιχνιδιών, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν τα συστατικά των παιχνιδιών και πως αυτά μπορούν να αλλάξουν ώστε να έχουν όλοι την ευκαιρία συμμετοχής. Άλλη προσαρμογή που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι το πολυεπίπεδο πρόγραμμα, όπου ανάλογα με τις ατομικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών, να τίθενται διαφορετικοί στόχοι, οι οποίοι όμως να προέρχονται από την ίδια θεματική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος (Grineski, 1996).

Σε όλη την προσπάθεια της ένταξης μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός γενικής φυσικής αγωγής πρέπει να αλληλοεπιδρά και να συνεργάζεται με εκπαιδευτικό ειδικής φυσικής αγωγής, με σκοπό τη διάχυση και ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών προς όφελος όλων των μαθητών και κυρίως εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lytle & Collier, 2002). Κρίνεται επίσης σημαντική και η συνεργασία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές, όπου μπορούν από κοινού να δημιουργούν τις δραστηριότητες και να σχεδιάζουν τις απαραίτητες προσαρμογές του κάθε μαθήματος, με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών (Petrie, Devcich & Fitzgerald, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου, απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη;
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη;
- Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των αντιλήψεών τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στο μάθημα της φυσικής αγωγής;

2.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 50 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (N=50),

εκ των οποίων οι 19 ήταν γυναίκες και οι 31 ήταν άντρες (38.0% γυναίκες και 62.0% άντρες), οι οποίοι/ες κατά το σχολικό έτος 2020-2021 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου.

2.4. Εργαλείο μέτρησης

Το εργαλείο μέτρησης αφορά την κλίμακα με τίτλο “Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη” (My Thinking About Inclusion _ MTAI) (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα (και αντίστροφα). Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε με βάση την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του που έχουν αναφερθεί σε αντίστοιχες έρευνες (Avramidis, & Kalyva, 2007; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007; Γκουντούλα, 2017; Λιάπη, 2015). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δύο ενότητες. Η ενότητα Α περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής, οι επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος). Στην ενότητα Β του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε μία 5/θμια κλίμακα τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι σίγουρος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αποτελείται από 28 ερωτήσεις σχετικές με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκ των οποίων οι 14 ερωτήσεις είναι αρνητικής κατεύθυνσης και θα πρέπει να γίνει αντιστροφή τους σε θετικές, έτσι ώστε οι υψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Για μεθοδολογικούς σκοπούς οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες που είναι οι παρακάτω:

α) οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ (ερωτήσεις 1-12) σχετικά με τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους,

β) τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης (ερωτήσεις 13-23), οι οποίες συνδέονται με τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός ΦΑ από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

γ) οι πρακτικές συμπερίληψης (ερωτήσεις 24-28), οι οποίες εξετάζουν το πώς η

συμπερίληψη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικότερες διδακτικές πρακτικές.

2.5. Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων περιλάμβανε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης ύστερα από επίσκεψη της ερευνήτριας στο κάθε σχολείο ξεχωριστά. Οι συμμετέχοντες μετά από έντυπο ενημέρωσης για το σκοπό της έρευνας, υπέγραψαν τη συγκατάθεσή τους και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ο χρόνος συμπλήρωσής του ήταν περίπου 10 λεπτά. Η ερευνήτρια, τους διαβεβαίωσε για την εμπιστευτικότητα των προσωπικών στοιχείων και των απαντήσεών τους και τους παρότρυνε να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια.

2.6. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το SPSS 26 (Statistical Package for the Social Sciences). Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και διερευνητική στατιστική. Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση των μέσων όρων (M.O) και των τυπικών αποκλίσεων (T.A) για τις αριθμητικές μεταβλητές και παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές. Η διερευνητική στατιστική περιλάμβανε ανάλυση t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, όπου εξετάστηκαν πιθανές διαφορές σε συνεχείς μεταβλητές ως προς ανεξάρτητες. Μέσα από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) εξετάστηκαν πιθανές διαφορές εντός της ομάδας και μεταξύ των ομάδων ως προς τις συνεχείς μεταβλητές. Για την ανάλυση των δεδομένων ορίστηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05 ($p < .05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις, προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία παρατίθενται αναλυτικά στο συγκεκριμένο κεφάλαιο.

3.1. Περιγραφική στατιστική

3.1.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οποίους το 38.0% ήταν γυναίκες και το 62.0% ήταν άντρες (Πίνακας 1).

Όσον αφορά την ηλικία, παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα με το υψηλότερο ποσοστό (54.0%) είναι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής από 46 έως 55 ετών. Στη συνέχεια ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών Φ.Α. από 36 έως 45 ετών (26.0%) και οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. άνω των 55 ετών (12.0%). Το μικρότερο ποσοστό (8.0%) το κατέχει η ηλικιακή ομάδα από 26 έως 35 ετών (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Φύλο των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Φύλο			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Γυναίκα	19	38.0	38.0
Άντρας	31	62.0	62.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

Πίνακας 2: Ηλικία των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Ηλικία			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
26 έως 35	4	8.0	8.0
36 έως 45	13	26.0	26.0
46 έως 55	27	54.0	54.0
Άνω των 55	6	12.0	12.0
Σύνολο	50	100.00	100.00

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας (32.0%). Το 26.0% είχε 11 έως 25 έτη, το 18.0% είχε πάνω από 20 έτη, το 14.0% είχε 6 έως 10 έτη και το 10.0% είχε 0 έως 5 έτη (Πίνακας 3).

Σχετικά με την ερώτηση εάν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το μεγαλύτερο ποσοστό (82.0%) απάντησε ναι, ενώ μόνο το 18.0% απάντησε όχι (Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Έτη προϋπηρεσίας			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
0 έως 5 έτη	5	10.0	10.0
6 έως 10 έτη	7	14.0	14.0
11 έως 15 έτη	13	26.0	26.0
16 έως 20 έτη	16	32.0	32.0
Πάνω από 20 έτη	9	18.0	18.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

Πίνακας 4: Διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Ναι	41	82.0	82.0
Όχι	9	18.0	18.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

Το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων (86.0%) δήλωσε ότι συμμετείχε στο παρελθόν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ το 14.0% ότι δεν συμμετείχε (Πίνακας 5).

Τέλος σχετικά με τα επιπλέον πτυχία οι περισσότεροι συμμετέχοντες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (54.0%), το 4.0% κατέχει δεύτερο πτυχίο ενώ το 42.0% δεν κατέχει ούτε δεύτερο πτυχίο ούτε μεταπτυχιακό τίτλο (Πίνακας 6)

Πίνακας 5: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την Ειδική Αγωγή

Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια στο παρελθόν;			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Ναι	43	86.0	86.0
Όχι	7	14.0	14.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

Πίνακας 6: Επιπλέον πτυχίο των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Επιπλέον Σπουδές			
	Πλήθος	Ποσοστό %	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Δεύτερο πτυχίο	2	4.0	4.0
Μεταπτυχιακό	27	54.0	54.0
Τίποτα από τα παραπάνω	21	42.0	42.0
Σύνολο	50	100.0	100.0

3.1.2. Έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας

Η αξιοπιστία των 28 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα και κρίνεται ικανοποιητική ($\alpha = 0.832$). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη ανάλυση αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach-alpha, η οποία έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας “Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη” (My Thinking About Inclusion) (Stoiber et al., 1998)

Έλεγχος Αξιοπιστίας	
Cronbach's Alpha	Πλήθος ερωτήσεων
,832	28

3.1.3. Περιγραφικά διαστάσεων

Για τον παράγοντα ‘Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση’, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά $M.O.=3.53$ και $T.A.=0.36$ για τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε ήταν 2.67 και η μεγαλύτερη 4.08.

Για τον παράγοντα ‘Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συνεκπαίδευση’, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά $M.O.=3.54$ και $T.A.=0.42$ για τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε ήταν 2.27 και η μεγαλύτερη 4.55.

Για τον παράγοντα ‘Απόψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη’, οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά $M.O.=3.80$ και $T.A.=0.38$ για τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Η μικρότερη τιμή που καταγράφηκε είναι

2.60 και η μεγαλύτερη 4.60 (Πίνακας 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μέση τιμή και στους τρεις παράγοντες της κλίμακας είναι υψηλή και αυτό δείχνει την ισχυρή συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο του κάθε επιμέρους παράγοντα.

Πίνακας 8: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση	50	2.67	4.08	3.5283	.35580
Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συνεκπαίδευση	50	2.27	4.55	3.5309	.42377
Απόψεις εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη	50	2.60	4.60	3.7920	.38958

3.2. Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. για τη συνεκπαίδευση (Core Perspectives)

Παρακάτω, παρατίθενται τα αποτελέσματα σχετικά με την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος) και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συνεκπαίδευση.

ΦΥΛΟ

Στις ερωτήσεις σχετικά με τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη φαίνεται ότι οι απαντήσεις των γυναικών παρουσίασαν μεγαλύτερο Μ.Ο.=3.56 με Τ.Α.=0.39, από εκείνες των αντρών Μ.Ο.=3.51 με Τ.Α.=0.34. Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης

έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ($p=0.940$) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης				
	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη	.940	-.04626	-.25643	.16390

ΗΛΙΚΙΑ

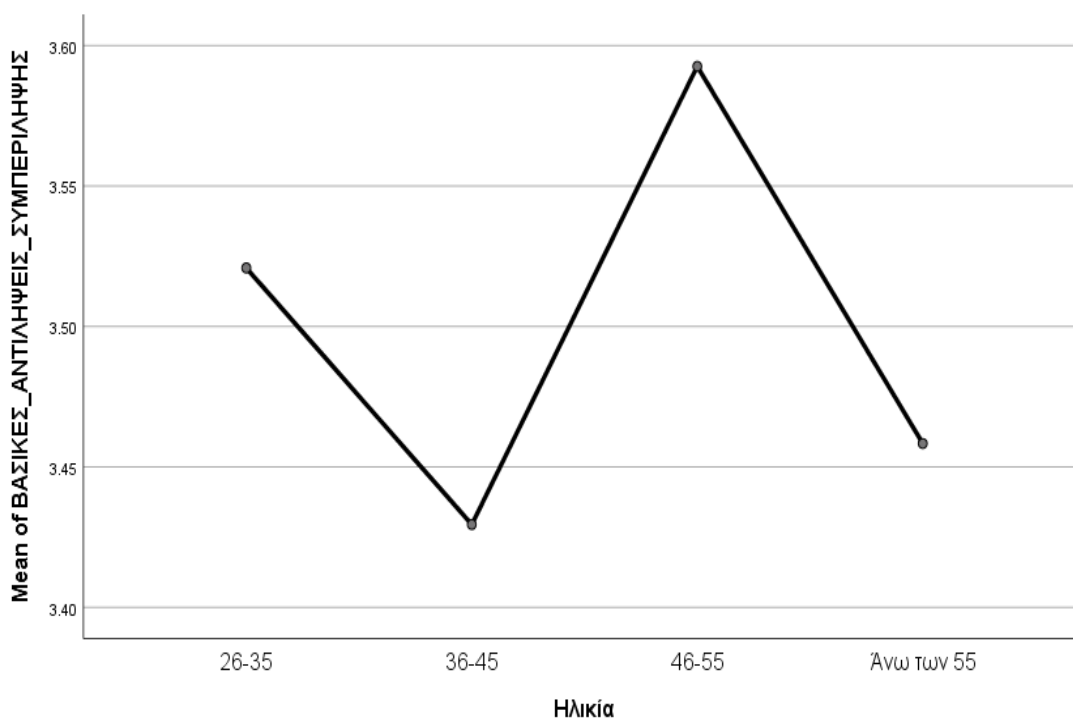
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, φαίνεται πως οι απαντήσεις της ηλικιακής ομάδας 26 έως 35 χρονών παρουσίασε $M.O.=3.52$ με $T.A.=0.38$, η ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 χρονών παρουσίασε $M.O.=3.42$ με $T.A.=0.44$, η ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ετών συγκέντρωσε το μεγαλύτερο $M.O.=3.59$ με $T.A.=0.28$ και η ηλικιακή ομάδα 55 ετών και πάνω παρουσίασε $M.O.=3.45$ με $T.A.=0.44$ (Γράφημα 1). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση ($p= 0.561$) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.089	.693	.561
Εντός των ομάδων	.129		



Γράφημα 1: Διάγραμμα μέσων τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με την ηλικία

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

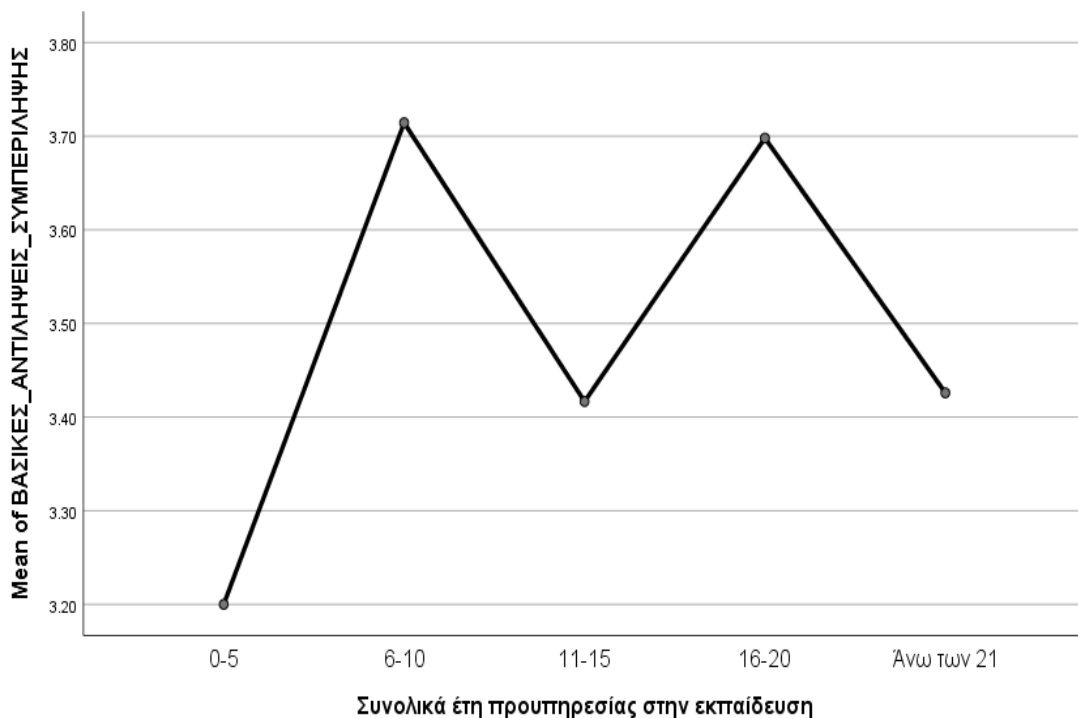
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.20, Τ.Α.=0.19, με 6 έως 10 χρόνια συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο μέσο όρο Μ.Ο.=3.71, Τ.Α.=0.34, με 11 έως 15 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=0.35, με 16 έως 20 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.69, Τ.Α.=0.31 και με 20 χρόνια και πάνω απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=0.33 (Γράφημα 2). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση των χρόνων υπηρεσίας με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση $F_{(4)}=3,581$, $p=.013$ (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.374	3.581	.013
Εντός των ομάδων	.105		



Γράφημα 2: Διάγραμμα μέσων τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σε σχέση με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το μεγαλύτερο μέσο όρο κατέλαβαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με $M.O.=3.58$, $T.A.=0.35$, ενώ στο δείγμα των εκπαιδευτικών που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία, οι μέσοι όροι είναι ελαφρώς μικρότεροι, με τιμές $M.O.=3.33$, $T.A.=0.35$. Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.741$) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών

95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη	.741	.23780	-.01915	.49476

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.56, Τ.Α.=0.35, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.35, Τ.Α.=0.36. Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση της συμμετοχής ή όχι σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ($p = .965$) (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t -test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη	.965	.21290	-.07513	.50094

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο Μ.Ο.=3.87, Τ.Α.=0.17, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.54, Τ.Α.=0.32 και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ούτε δεύτερο πτυχίο ούτε μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.46, Τ.Α.=0.38 (Γράφημα 3). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται

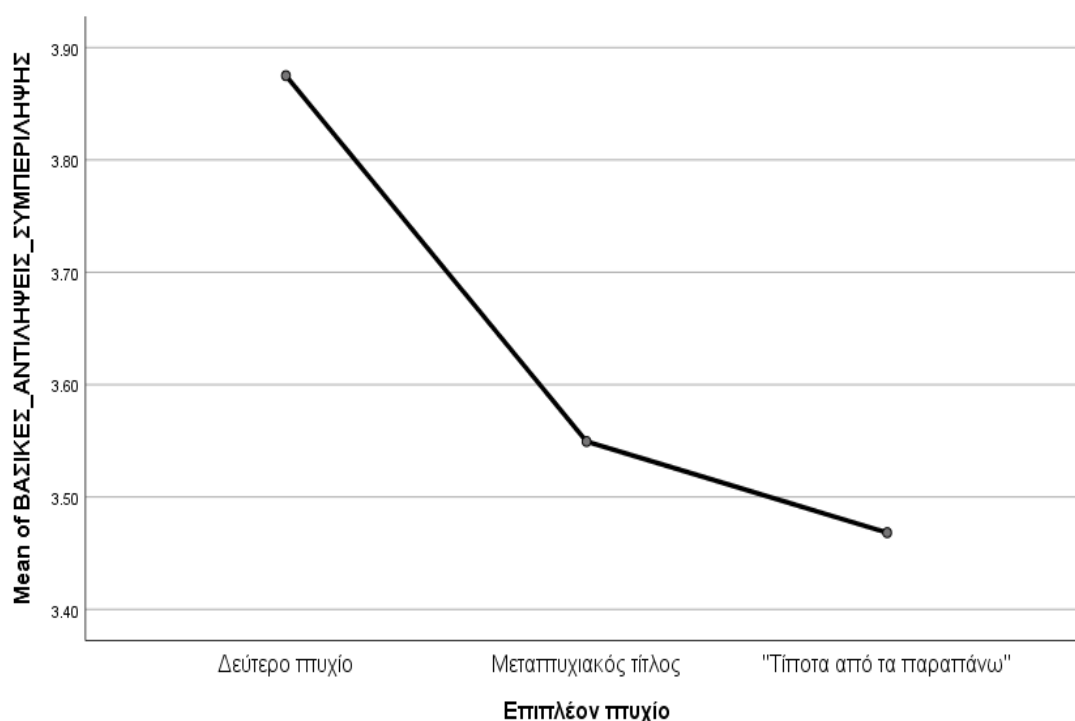
στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπλέον πτυχίου με τις βασικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη ($p=.279$) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπλέον πτυχίου και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.164	1.313	.279
Εντός των ομάδων	.125		



Γράφημα 3: Διάγραμμα μέσω των τιμών των βασικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία

3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση (Expected Outcomes)

ΦΥΛΟ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συμπερίληψη, φαίνεται ότι οι απαντήσεις των γυναικών

συγκέντρωσαν $M.O.=3.35$, $T.A.=0.41$, ενώ οι απαντήσεις των αντρών συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο $M.O.=3.65$, $T.A.=0.39$. Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συμπερίληψη ανάλογα με το φύλο ($p= .924$) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη	.924	.30066	.65551	.53582

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

ΗΛΙΚΙΑ

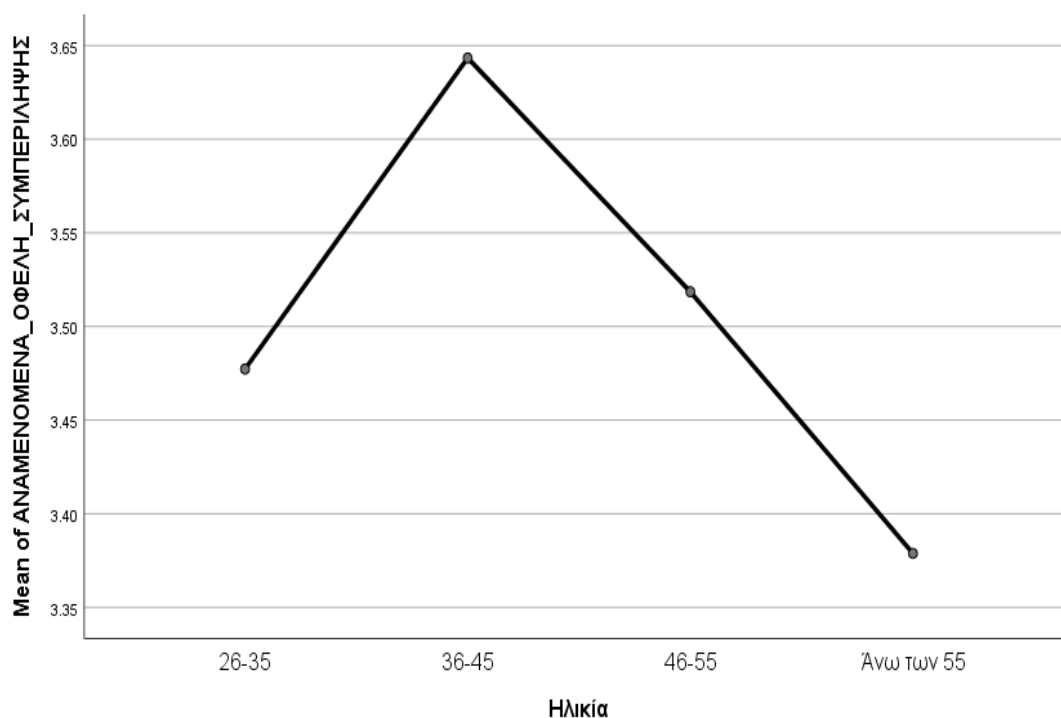
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συμπερίληψη, φαίνεται πως η ηλικιακή ομάδα 26 έως 35 χρονών απάντησε κατά $M.O.=3.47$, $T.A.=0.25$, η ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 χρονών συγκέντρωσε το μεγαλύτερο $M.O.=3.64$, $T.A.=0.35$, η ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ετών απάντησε κατά $M.O.=3.51$, $T.A.=0.50$ και η ηλικιακή ομάδα 55 ετών κα πάνω απάντησε κατά $M.O.=3.37$, $T.A.=0.23$ (Γράφημα 4). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συμπερίληψη ανάλογα με την ηλικία ($p= .633$) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.106	.577	.633
Εντός των ομάδων	.184		



Γράφημα 4: Διάγραμμα μέσω των τιμών των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με την ηλικία

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

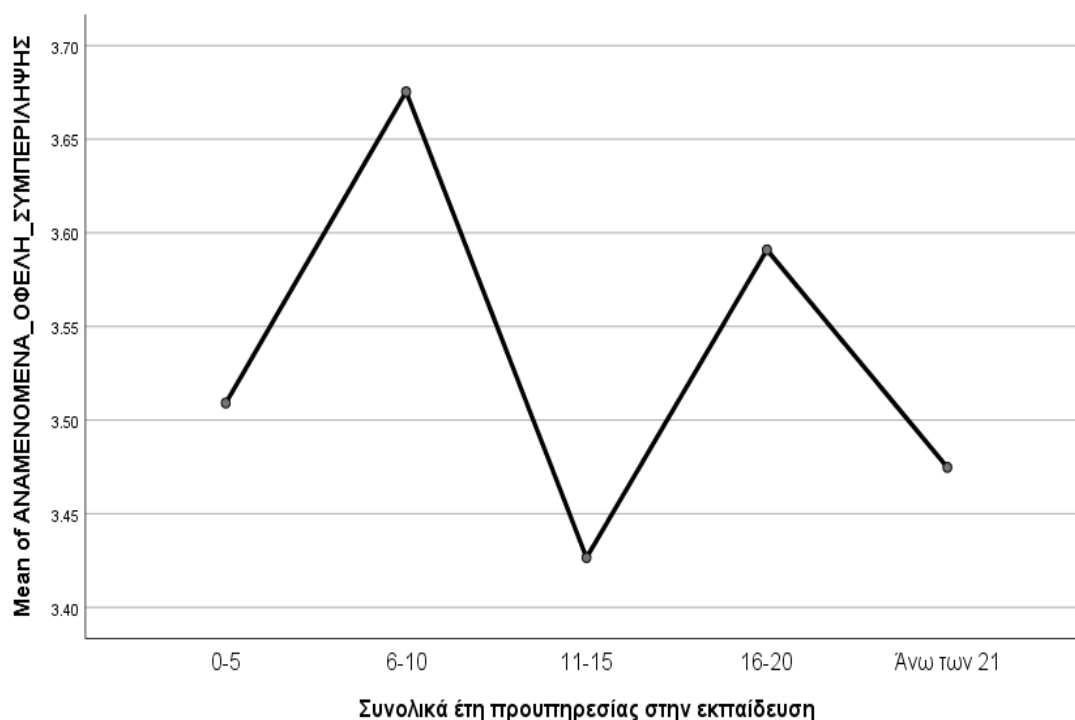
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.50, Τ.Α.=0.23, από 6 έως 10 χρόνια συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=0.40, με 11 έως 15 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.42, Τ.Α.=0.35, με 16 έως 20 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.59, Τ.Α.=0.57 και με 20 χρόνια και πάνω απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.47, Τ.Α.=0.30 (Γράφημα 5). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση των χρόνων υπηρεσίας με τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ($p=.734$) (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.094	.502	.734
Εντός των ομάδων	.187		



Γράφημα 5: Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι όσοι έχουν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.53, Τ.Α.=0.66 και όσοι δεν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=0.46. Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με την εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.679$) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο

Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη στη γενική τάξη	.679	-.03006	.34683	.28671
--	------	---------	--------	--------

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.54, Τ.Α.=0.44, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.44, Τ.Α.=0.27. Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση της συμμετοχής ή όχι σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή με τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης ($p = .308$) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα				
t-test για την ισότητα των μέσων τιμών 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης				
	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη	.308	.10390	-.24567	.45346

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο Μ.Ο.=4.27, Τ.Α.=0.38, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=0.33 και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ούτε δεύτερο πτυχίο ούτε μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.55, Τ.Α.=0.47 (Γράφημα 6). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά

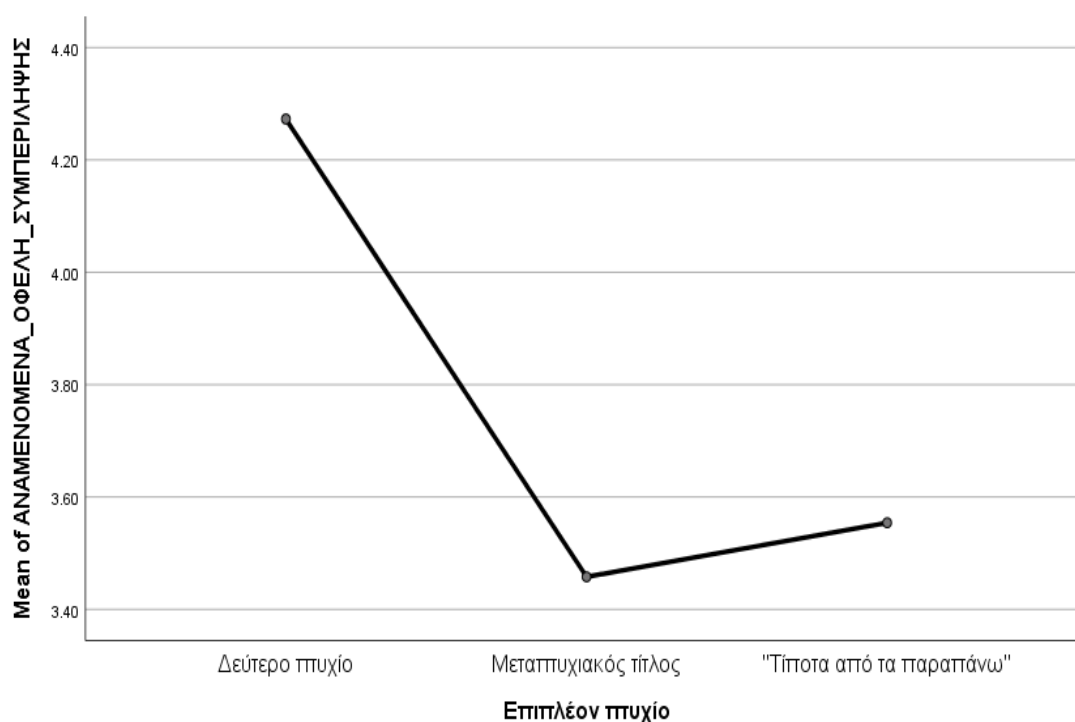
του δεύτερου πτυχίου με τις απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης ($F_{(2)}= 3,912, p=0.027$) (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπλέον πτυχίου και των απόψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συμπερίληψης

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.628	3.912	.027
Εντός των ομάδων	.161		



Γράφημα 6: Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμπερίληψη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία

3.4. Απόψεις των συμμετεχόντων για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη (Classroom Practices)

ΦΥΛΟ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη, φαίνεται ότι οι γυναίκες απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.93, Τ.Α.=0.35 και οι άντρες απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.70, Τ.Α.=0.39. Ο

έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από την συνεκπαίδευση ανάλογα με το φύλο ($p = .977$) (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των απόψεων για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη	.977	-.21664	-.43849	.00521

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

ΗΛΙΚΙΑ

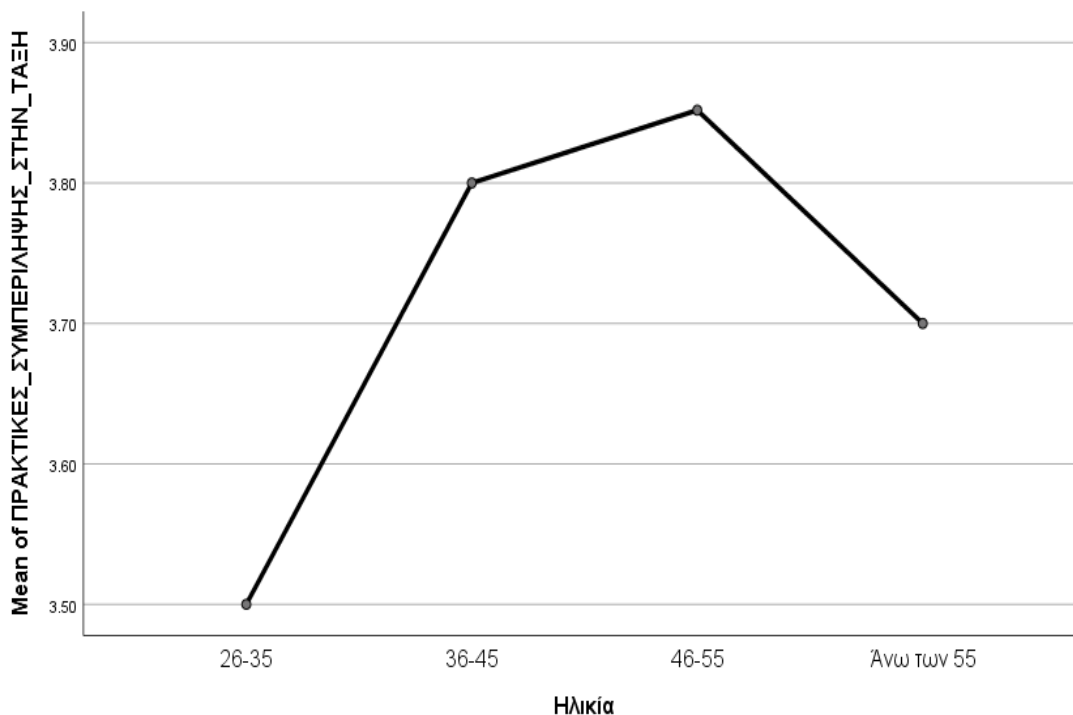
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη, φαίνεται πως η ηλικιακή ομάδα 26 έως 35 χρονών απάντησε κατά $M.O.=3.50$, $T.A.=0.41$, η ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 χρονών απάντησε κατά $M.O.=3.80$, $T.A.=0.47$, η ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ετών συγκέντρωσε το μεγαλύτερο $M.O.=3.85$, $T.A.=0.34$ και η ηλικιακή ομάδα 55 ετών και πάνω απάντησε κατά $M.O.=3.70$, $T.A.=0.35$ (Γράφημα 7). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας με τις απόψεις για τις πρακτικές της συμπερίληψης στη γενική τάξη ($p=.367$) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των απόψεων για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.163	1.080	.367
Εντός των ομάδων	.151		



Γράφημα 7: Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων για τις πρακτικές της συμπερίληψης στη γενική τάξη ανάλογα με την ηλικία

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

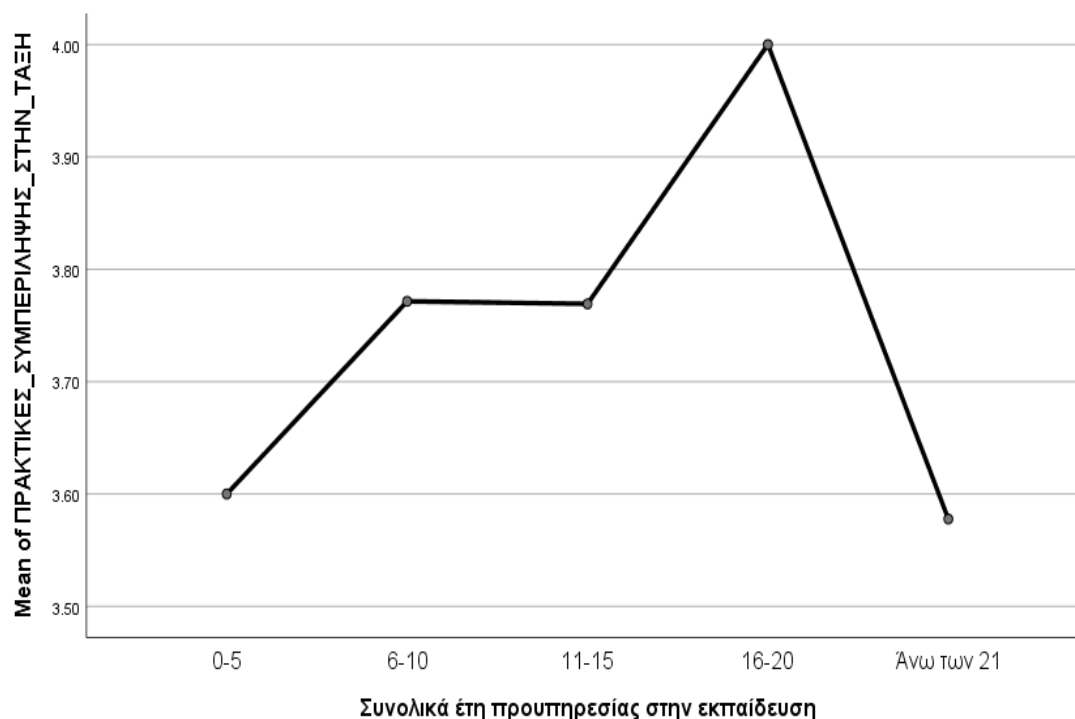
Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.60, Τ.Α.=0.42, με 6 έως 10 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.77, Τ.Α.=0.26, με 11 έως 15 χρόνια απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.76, Τ.Α.=0.47, με 16 έως 20 χρόνια απάντησαν με το μεγαλύτερο Μ.Ο.=4.0, Τ.Α.=0.36 και με 20 χρόνια και πάνω απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=0.18 (Γράφημα 8). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση των χρόνων υπηρεσίας με τις απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη ($p=.066$) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.325	2.382	.066
Εντός των ομάδων	.136		



Γράφημα 8: Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων για τις πρακτικές της συμπερίληψης στην τάξη ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη, φαίνεται ότι όσοι έχουν εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.78, Τ.Α.=0.38 και όσοι δεν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.87, Τ.Α.=0.44. Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη σε σχέση με την διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=.364$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη	.364	-.09106	-.38118	.19907

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.82, Τ.Α.=0.34, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.63, Τ.Α.=0.24. Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση της συμμετοχής σε σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη ($t=1,202$, $df=48$, $p= .026$) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και των απόψεών τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στην τάξη

T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα

t-test για την ισότητα των μέσων τιμών
95% Διάστημα Εμπιστοσύνης

	p-value	Μέση διαφορά	Κάτω όριο	Άνω όριο
Πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη	.026	.19003	-.12777	.50784

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.80, Τ.Α.=0.28, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.70, Τ.Α.=0.40 και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ούτε δεύτερο πτυχίο ούτε μεταπτυχιακό τίτλο απάντησαν κατά Μ.Ο.=3.90, Τ.Α.=0.36 (Γράφημα 9). Ο έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης έδειξε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά

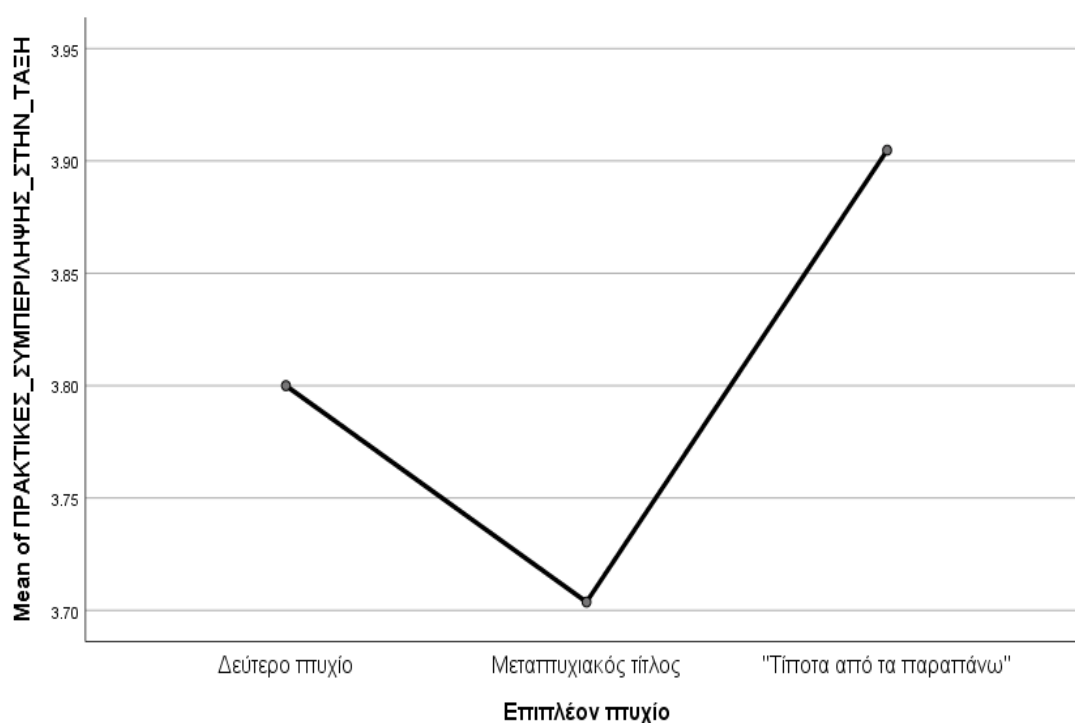
σημαντική διαφορά του επιπλέον πτυχίου με τις απόψεις τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη ($p=.210$) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του επιπλέον πτυχίου και των απόψεων για τις πρακτικές της συμπερίληψης στη γενική τάξη

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη

	Μέσο τετράγωνο	F	p
Μεταξύ των ομάδων	.239	1.613	.210
Εντός των ομάδων	.148		



Γράφημα 9: Διάγραμμα μέσων τιμών των απόψεων για τις πρακτικές της συμπερίληψης στη γενική τάξη ανάλογα με τα επιπλέον πτυχία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, “Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη” (My Thinking About Inclusion Scale) (Stoiber et al., 1998) περιλάμβανε 28 ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες που ήταν: α) οι βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ για τη συνεκπαίδευση, β) οι απόψεις τους για τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης και γ) οι απόψεις τους για τις πρακτικές συμπερίληψης στη γενική τάξη. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις του δείγματος με βάση το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α., τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής, και τα επιπλέον πτυχία (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος) των συμμετεχόντων. Συνολικά, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, έδειξαν μία θετική στάση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τον πρώτο παράγοντα που αφορούσε τις βασικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, διαπιστώθηκε, ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας (6-10 έτη), παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, σε σχέση με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας πιθανόν να έχουν πανεπιστημιακή κατάρτιση στον τομέα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, καθώς στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων έχουν ενταχθεί αντίστοιχα μαθήματα τα τελευταία χρόνια (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2012; Γκουντούλα, 2017). Οι διαφορές των βασικών αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, αν και οι γυναίκες είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους άνδρες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες οι οποίες δεν έδειξαν στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (Hodge et.

al., 2002; Kudlacek, et. al., 2002; Hodge & Jansma, 1999). Ωστόσο, υπάρχουν αναφορές προηγούμενων ερευνών, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στις στάσεις μεταξύ των φύλων, με τις γυναίκες να διατηρούν ευνοϊκότερη στάση ως προς την συνεκπαίδευση (Papadopoulou et al., 2004; Kuester, 2000; Schmidt – Gotz, Doll-Terper, & Lienert, 1994).. Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο πιο θετικές αντιλήψεις είχαν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών, καθώς συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο σκορ σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν, με τα ευρήματα των Rizzo & Visroel 1991, σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης απέναντι στη συμπερίληψη και της ηλικίας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α., διαπιστώθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν προηγούμενη επαφή και διδακτική εμπειρία, είχαν πιο θετικές αντιλήψεις ως προς τη συνεκπαίδευση από τους υπόλοιπους, χωρίς όμως να παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ε.ε.α., σίγουρα δημιουργεί θετική στάση προς την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μεγαλύτερο αίσθημα επάρκειας όπως ανέφεραν και προηγούμενες έρευνες (Alahbabi, 2009; Hutzler, Zach, & Gafni, 2005; Δουλκερίδου, 2006). Σχετικά με τη συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει στο παρελθόν τέτοιου είδους επιμόρφωση, τους δημιούργησε θετικές αντιλήψεις ως προς τη συνεκπαίδευση, αν και δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με εκείνους που δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση. Πράγματι, αξίζει να σημειωθεί ότι οι γνώσεις και η κατάρτιση που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα συγκεκριμένα σεμινάρια, βοηθούν στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος, στην εφαρμογή καλών πρακτικών συνεκπαίδευσης και στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών. Επιπλέον, μία ακόμη μεταβλητή που μελετήθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν η στάση των εκπαιδευτικών ΦΑ σε σχέση με την ύπαρξη ή όχι κάποιου επιπλέον πτυχίου (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που κατείχαν δεύτερο πτυχίο, είχαν πιο θετικές αντιλήψεις και πιο θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση, αλλά δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με όσους κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ή δεν είχαν κάποιο επιπλέον πτυχίο. Η συγκεκριμένη μεταβλητή χρειάζεται να διερευνηθεί

περαιτέρω, καθώς οι μέχρι τώρα αναφορές από έρευνες δείχνουν θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση λόγω της κατοχής κυρίως μεταπτυχιακού τίτλου (Γκουντούλα, 2017).

Όσον αφορά το δεύτερο παράγοντα που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη της συνεκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι επηρεάζονται από την ύπαρξη του επιπλέον πτυχίου και συγκεκριμένα από την κατοχή δεύτερου πτυχίου, όπου οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επέδειξαν πιο θετικές αντιλήψεις και παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με εκείνους που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο ή δεν είχαν κάποιο επιπλέον πτυχίο. Το συγκεκριμένο εύρημα δικαιολογείται, καθώς οι γνώσεις που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί με ένα δεύτερο πτυχίο που ίσως αφορούσε και την ειδική αγωγή, τους καθιστά ικανούς να σχηματίσουν θετικές απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη διδακτική εμπειρία και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια αναφορικά με την ειδική αγωγή, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με παλιότερες έρευνες που ανέφεραν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο φύλο, (Batsiou, Bebetzos, Panteli & Antoniou, 2008; Rakap & Kaczmarek, 2010), στην ηλικία (Rakap & Kaczmarek, 2010) και τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (Koutrouba et. al., 2008). Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί και μάλιστα εκείνοι που ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 36-45 ετών, παρουσίασαν μέτριες θετικές αντιλήψεις για τα αναμενόμενα οφέλη που προκύπτουν από τη συμπερίληψη. Για τα χρόνια προϋπηρεσίας, συνεχίζει όπως και στον πρώτο παράγοντα, η κατηγορία των 6-10 χρόνων προϋπηρεσίας να επιδεικνύει τις πιο θετικές αντιλήψεις για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Κάτι παρόμοιο παρατηρήθηκε και στις άλλες δύο μεταβλητές, δηλαδή στην διδακτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α. και στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής, στις οποίες όσοι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α. ή συμμετοχή σε σεμινάρια, επέδειξαν θετικές απόψεις για τα αναμενόμενα οφέλη, αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Το συγκεκριμένο εύρημα για τη διδακτική εμπειρία έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες ανέφεραν ότι οι

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση επηρεάστηκαν μόνο από τη διδακτική τους εμπειρία (Avramidis, & Kalyva, 2007; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007).

Στον τρίτο παράγοντα, που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη, φάνηκε να επηρεάζονται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή. Όσοι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια, ανεξαρτήτως χρονικής διάρκειας στο παρελθόν, είχαν πιο θετικές απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης στις τάξεις του γενικού σχολείου και μάλιστα στατιστικά σημαντικές, σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια.

Όσον αφορά το φύλο και την ηλικία, οι γυναίκες φάνηκε να έχουν πιο θετικές απόψεις για τις πρακτικές συμπερίληψης και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών ήταν περισσότερο θετικοί, αλλά δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες είχαν πιο αρνητικές αντιλήψεις για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στις τάξεις του γενικού σχολείου και συγκεκριμένα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δικαιολογείται, καθώς με το πέρασμα των χρόνων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες ως αποτέλεσμα της διδακτικής τους εμπειρίας και συνειδητοποιούν ότι για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης απαιτούνται προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, με στόχο να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α.

Για τα χρόνια προϋπηρεσίας, πιο θετική άποψη για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης, είχαν οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, οι οποίοι ίσως να θεωρούν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αδύνατη, δίχως κατάλληλες υποστηρικτικές δομές στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Για τη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α., το παράδοξο ήταν ότι πιο θετική άποψη είχαν όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν διδακτική εμπειρία με μαθητές με ε.ε.α., κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που ανέφεραν ότι η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α. οδήγησε σε πιο θετικές απόψεις για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη (Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007; Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, 2006).

Τέλος, όσον αφορά την ύπαρξη επιπλέον πτυχίου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν ούτε δεύτερο πτυχίο, ούτε μεταπτυχιακό τίτλο, έδειξαν πιο θετικές απόψεις για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στις τάξεις του γενικού σχολείου, σε σχέση με εκείνους με δεύτερο πτυχίο και εκείνους με μεταπτυχιακό τίτλο. Το συγκεκριμένο εύρημα, έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη πρόσφατη έρευνα που ανέφερε ότι η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ή τη σχολική ψυχολογία οδηγεί σε λιγότερο αρνητικές αντιλήψεις για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης, από εκείνους που δεν έχουν στην κατοχή τους αντίστοιχο τίτλο (Γκουντούλα, 2017).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, αν και εμφανίζεται αρκετά θετική, ωστόσο εκφράζονται αμφιβολίες για την πρόοδο τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όσο και των μαθητών με ε.ε.α. Αν και οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αναγνωρίζουν τα οφέλη που προσφέρει η συμπερίληψη στα παιδιά με ε.ε.α. και δηλώνουν πρόθυμοι να ενισχύσουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο διατηρούν μια επιφυλακτική στάση για την τοποθέτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο πλαίσιο της γενικής τάξης και ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο ελληνικό σχολείο, η συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι μια σχετικά δύσκολη υπόθεση, αλλά όχι ανέφικτη. Για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. και παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα οφέλη που αποφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή εκπαιδευτικούς, μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, γονείς και κοινότητα, ωστόσο, η εφαρμογή της αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να διατηρούν μια επιφυλακτική έως και αρνητική στάση προς την εφαρμογή της (Avramidis & Kalyva, 2007). Ξεκινώντας την έρευνα, η οποία βασίστηκε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα, καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των βασικών αντιλήψεών τους για τη συμπερίληψη, φαίνεται ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας και συγκεκριμένα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ΦΑ με 6 έως 10 χρόνια υπηρεσίας, είχαν τις πιο θετικές αντιλήψεις για τη συμπερίληψη σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των αντιλήψεών τους για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση, φαίνεται ότι το επιπλέον πτυχίο και συγκεκριμένα η κατοχή δεύτερου πτυχίου των εκπαιδευτικών ΦΑ, διαμόρφωσε τις πιο θετικές αντιλήψεις για τα αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση, παρά την ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ΦΑ (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο

ειδικής αγωγής και επιπλέον σπουδές (δεύτερη σχολή, μεταπτυχιακός τίτλος) και των αντιλήψεών τους για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ με συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής, είχαν τις πιο θετικές αντιλήψεις για τις πρακτικές συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη και ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ωφέλιμο είναι, οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που εργάζονται ήδη σε σχολεία να παρακολουθήσουν επιπρόσθετα επιμορφωτικά σεμινάρια για να διευρύνουν τις γνώσεις τους και τις πρακτικές τους στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και να αποβάλλουν την ανασφάλεια και την αμφιβολία τους ως προς την εφαρμογή της. Ιδιαίτερα, η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και τις επιτυχημένες στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη, θα δημιουργήσει ολοένα και περισσότερες θετικές αντιλήψεις (Hsieh, & Hsieh, 2012). Επίσης, η Πολιτεία θα πρέπει να συνεισφέρει στην ενδυνάμωση των σχολείων γενικής αγωγής με εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ε.ε.α. και την επιτυχή διαχείριση της τάξης, καθώς και με την παροχή κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού προς διευκόλυνση της οργάνωσης του μαθήματος και της διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό να διαμορφωθεί από όλους τους συμμετέχοντες πιο θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση (Nelson, McDonnell, Johnston, Crompton, & Nelson 2007).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν αφορούν μόνο το δείγμα της παρούσας έρευνας και δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου των Ελλήνων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω αφενός της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε και αφετέρου του μικρού σχετικά αριθμού των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν. Οι συμμετέχοντες της έρευνας υπηρετούσαν κατά το τρέχον σχολικό έτος στο νησί της Ρόδου και το γεγονός αυτό δεν μας επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πανελλαδικό επίπεδο. Μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και με τη χρήση κι άλλων ερευνητικών εργαλείων ή μεθόδων, όπως η χρήση ποιοτικών μεθόδων μέσω συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών Φ.Α., θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή αποτελέσματα. Τέλος, παρόλο που η κλίμακα (My Thinking About Inclusion Scale)

(Stoiber et al., 1998) έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, ωστόσο δεν είναι σταθμισμένη. Απαιτείται η στάθμισή της για μια πιο σφαιρική εικόνα των αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. για τη συμπερίληψη, τα αναμενόμενα οφέλη της, αλλά και τις πρακτικές συνεκπαίδευσης που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στη γενική τάξη και ιδιαίτερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). From Exclusion to Inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. Reading: CfBT Education Trust.
- Ajzen, I. (2008). Consumer attitudes and behavior. In: C. P. Haugtvedt, P. M.Herr, & F. R. Cardes (Eds.), *Handbook of consumer psychology* (pp. 525-548). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alahbabi, A. (2009). K-12 Special and general education teacher's attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Angelides, P, Stylianou, T. & Gibbs, P (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-225.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.
- Barton, L. (2003). Inclusive Education and Teacher Education: A basis for hope or a discourse of delusion? Inaugural Professorial Lecture, London Institute of Education.
- 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. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219.
- Bell, J. (2001). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). A research review on inclusion of students with disabilities in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Block, M.E. (1999). Did we jump on the wrong bandwagon Problems with inclusion in physical education? *Palaestra*, 15(3), 30-36, 55-56.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.
- Brando, T. (2005). Empowerment, Policy levels and service forums. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4) 321-331.

- Cavallaro, C. & Haney, M. (1999). *Preschool Inclusion*. Baltimore, MD. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Chow, P. & Winzer, M.M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming. *Educational and psychology Measurement*, 52, 223-227.
- David, R. & Kuyini, A.B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 1 – 12.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- DePauw, K.P. & Goc Karp, G. (1990) Attitudes of selected college students toward including disabled individuals in integrated settings. (pp. 149-157). In G. Doll-Tepper, C., Dahms, B. Doll, & H. vonSelzam (Eds.). *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. Berlín: Springer Verlag.
- Dewsbury, G, Clarke, K, Randall, D, Rouncefield, M, & Sommerville, I (2004) The anti-social model of disability, *Disability and Society*, 19(2), 145-158.
- Dodd, K.J., Taylor, N.F. & Damiano, D. (2002). A systematic review of the effectiveness of strength-training programmes for people with CP. *Arch Phys Med Rehabil*, 83, 1157–1164.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Duchane, K.A., Leung, R.W. & Coulter-Kern, R. (2008). Preservice physical educator attitude toward teaching students with disabilities. *Clinical Kinesiology: Journal of the American Kinesiotherapy Association*, 62(3), 16.
- Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 109-120.
- Ferreira, J. M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P., & Kupiainen, R. (2018). Children's perspectives on their learning in school spaces: What can we learn from children in Brazil and Finland? *International journal of early childhood*, 50(3), 259–277.
- Forlin C., Loreman T., Sharma U. & Earle C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 121-131.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Fournidou, I., Kudláček, M. & Evaggelinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38.
- Fraser, L.H., Carty, S.M. & Steer, D.N. (2004). A test of four plant species to reduce total nitrogen and total phosphorus from soil leachate in subsurface wetland microcosms. *Bioresearch Technology*, 94 (2), 185–192.

- Fuchs, W. W. (2009). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, 19 (1): 30-35.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2012). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gallahue, D. (2002). Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64 (5), 34-37.
- Grineski, S. (1996). Cooperative Learning in Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teacher's attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155–171.
- Hodge, S.R. & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hsieh, W. Y. & Hsieh, C. M. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes towards inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1167-1184.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education student's attitudes and SE towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327.
- Jerlinder, K. Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion, *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kasser, S.L., & Lytle, R.K. (2005). Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Klavina A., Jerlinder K., Kristén L., Hammar L. & Soulie T. (2014) Cooperative oriented learning in inclusive physical education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134.
- Koegel, L. K., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. L. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cogn. Behav. Pract.* 19, 401–412.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4): 413–421.
- Kowalski, E.M., & Rizzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.

- Kozub, F. & Porretta, D. (1998). Interscholastic Coaches' Attitudes Toward Integration of Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.
- Kudlacek, M., Valkova, H., Sherrill, C., Myers, B. & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299.
- Kuester, V. M. (2000). *10 Years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the ISEC 2000, London.
- Kugelmass, J.W. (2004). *The inclusive school: Sustaining equality and standards*. New York: Teachers College Press.
- Leatherman, J. M. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- Lieberman, L. J., Dunn, J. M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer Tutors Effects on Activity Levels of Deaf Students in inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- Lotan, M., Henderson, C. M., & Menick, J. (2006). Physical activity for adolescents with intellectual disability. *Minerva Pediatrica*, 58, 219-226.
- Lytle, R.K. & Collier, D. (2002). The Consultation Process: Adapted Physical Education Specialists' Perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 261-279.
- McCaughy, N., Martin, J., Hodges, Kulinna, P., & Cothran, D. (2006). What makes teacher professional development work? The influence of instructional resources on change in physical education. *Journal of In-Service Education*, 32(2), 221-235.
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 165-181.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas, *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: from Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers
- Özer, D., Nalbant, S., Baran, F., Top, E. & Kaya, P. (2010). *The secondary school physical education teacher's attitude toward students with intellectual disabilities*. European Congress of Adapted Physical Activity (EUCAPA) May 6 - 8, Jyväskylä, Finland.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 104-111.
- Petrie, K., Devcich, J. & Fitzgerald, H. (2018). Working toward inclusive physical education in a primary school: 'Some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357.

- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. In S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegerty (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda*. Londres: Routledge Publishing.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ramsey, G.P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T.L., & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Savolainen, Z. & Alassutari, Z. (2000). Education of persons with disabilities and special needs: the promise of inclusion. In *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*, 10-16.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G. & Lienert, C. (1994). Attitudes of University students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17(1), 45-47.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). 'International development in inclusive schooling: Mapping the issues' in *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (5th ed.)* Dubuque, IA: WCB/ McGraw- Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Shevlin, M. Kenny, E. & McNeela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities. An Irish experience, *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Sideridis, G. & Chandler, J. (1997). Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Inclusion Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Tindall, D., MacDonald, W., Carroll, E. & Moody, B. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. *European Physical Education Review*, 21(2), 206-221.
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία.
- UPIAS (1975). 'Union of Physically Impaired Against Segregation', <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/UPIAS.pdf>.
- Valeo, A. (2008). "Inclusive Education Systems: Teacher and Administrator Views." *International Journal of Special Education*, 23 (2), 8 – 16.
- World Health Organization (W.H.O.). (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: W.H.O.

- World Health Organization (WHO). (2013). Health topics: Disabilities. Geneva: W.H.O.
- Webb, D., Webb, T. T., & Fults - McMurtery, R. (2011). Physical Educators and School Counselors Collaborating to Foster Successful Inclusion of Students with Disabilities. *Physical Educator*, 68(3), 124-129.
- Zanandrea, M., & Rizzo, T. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. *Percept. Mot. Skills*, 86, 699-706.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' beliefs system about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Γαβριηλίδου, Ε. (2003). Καθ' οδόν προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας, Δ. & Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 3(1), 40-47.
- Γκουντούλα, Ν. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.
- Δουλκερίδου, Α. (2006). Η εκτίμηση των στάσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Σέρρες.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, (2001) Οι Πρότυποι Κανόνες του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες, 2η Έκδοση.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003). Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη, Θεματική Έκδοση.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές» στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπρίνης Σ., & Λιάκος, Κ. (2015). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φ.Α., για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό, *Υσπληξ Επιστημονικό Περιοδικό Φ.Α.*, 2, 1-15.

- Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. *Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Μακεδόν, 15, 223-232.
- Λιάπη, Δ. (2015). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, και πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών Υγείας Πρόνοιας. Τμήμα Νοσηλευτικής. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ψυχική Υγεία».
- Μαγγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ., & Θεοδωράκης, Γ. (2005). Απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 212-224.
- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α' /30-11-1985.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη: action A.E.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. τ. Α'. Αθήνα : Τυποθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Σούλης, Σ. Γ., (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. τ. Β'. Αθήνα : Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία – Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Ευκλείδη, Α., Τζουριάδου, Μ., Λεονταρή, Α. Ψυχολογία και Εκπαίδευση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Ρέθυμνο 2000.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο : Μια σχέση σε αλληλεπίδραση. Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ

Ονομάζομαι Συλκιώτη Σμαράγδη και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας θα εξετάσω τις απόψεις – στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής, σχετικά με την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο γενικό σχολείο.

Η συμμετοχή σας θεωρείται πολύτιμη, καθώς μέσα από αυτήν την έρευνα θα προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες που θα συμβάλουν στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τον τρόπο που οι Κ.Φ.Α. αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν καλούνται να διδάξουν σε μεικτές ομάδες/τμήματα.

Η συμμετοχή σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική. Έχετε το δικαίωμα να σταματήσετε τη διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να το συμπληρώσετε όσο το δυνατό γρηγορότερα. Θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά.

Τα προσωπικά σας στοιχεία που θα συμπληρώσετε στο ερωτηματολόγιο είναι απόρρητα και δεν θα χρησιμοποιηθούν στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η ειλικρίνεια στις απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντική για την ακρίβεια των αποτελεσμάτων.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Διάβασα το Έντυπο συγκατάθεσης και συμφωνώ

Ονοματεπώνυμο εξεταζόμενου:

Υπογραφή:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- 2) Ηλικία: 26 – 35 36 – 45 46 – 55 άνω των 55
- 3) Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:
0 – 5 6 – 10 11 – 15 16 – 20 άνω των 21
- 4) Έχετε διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.; ΝΑΙ ΟΧΙ
- 5) Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια ειδικής αγωγής; ΝΑΙ ΟΧΙ
- 6) Επιπλέον σπουδές:
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
ΤΙΠΟΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΚΛΙΜΑΚΑ: “Η ΣΚΕΨΗ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ” (My Thinking About Inclusion Scale) (Stoiber et al., 1998)

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο:

		Διαφω νώ απόλυτ α	Διαφ ωνώ	Δεν είμαι σίγουρο ς/η	Συμ φων ώ	Συμφ ωνώ απόλ υτα
1.	Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στις τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5
2.	Η ενσωμάτωση μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο δεν αποτελεί επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α.	1	2	3	4	5
3.	Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν υπάρχουν παιδιά με και χωρίς ε.ε.α.	1	2	3	4	5
4.	Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ε.ε.α. προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου.	1	2	3	4	5
5.	Η ενσωμάτωση παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες αυτών των παιδιών.	1	2	3	4	5
6.	Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου.	1	2	3	4	5
7.	Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν σε μια γενική τάξη .	1	2	3	4	5
8.	Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α. δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης .	1	2	3	4	5
9.	Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	1	2	3	4	5

10.	Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ε.ε.α.	1	2	3	4	5
11.	Τα περισσότερα παιδιά με ε.ε.α. δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στην κανονική τάξη.	1	2	3	4	5
12.	Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. στην ίδια τάξη.	1	2	3	4	5
13.	Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ε.ε.α.	1	2	3	4	5
14.	Τα παιδιά με ε.ε.α. θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή τάξη, παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.	1	2	3	4	5
15.	Είναι πιθανό τα παιδιά με ε.ε.α. να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5
16.	Η ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας στα ειδικά σχολεία από τους υπόλοιπους μαθητές.	1	2	3	4	5
17.	Η ενσωμάτωση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ε.ε.α.	1	2	3	4	5
18.	Η ενσωμάτωση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α.	1	2	3	4	5
19.	Είναι πιθανό τα παιδιά με ε.ε.α. να παρουσιάσουν προκλητική ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5
20.	Τα παιδιά με ε.ε.α. αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.	1	2	3	4	5
21.	Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με ε.ε.α. με τον ίδιο τρόπο.	1	2	3	4	5
22.	Η απομόνωση των παιδιών με ε.ε.α. δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικό - συναισθηματική τους ανάπτυξη μέχρι το γυμνάσιο.	1	2	3	4	5
23.	Τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις που εφαρμόζουν ενσωμάτωση είναι πιθανό να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά την οποία έμαθαν από τους μαθητές με ε.ε.α.	1	2	3	4	5
24.	Τα παιδιά με ε.ε.α. μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη.	1	2	3	4	5
25.	Η συμπεριφορά των παιδιών με ε.ε.α. απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.	1	2	3	4	5
26.	Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α.	1	2	3	4	5
27.	Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. συμπεριφέρονται στον εκπαιδευτικό όπως οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α.	1	2	3	4	5
28.	Μία θετική προσέγγιση της ενσωμάτωσης παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο σχολείο.	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ

ΦΥΛΟ-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Ανδρας	31	62.0	62.0	62.0
	Γυναίκα	19	38.0	38.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΗΛΙΚΙΑ-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

		Ηλικία			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	26-35	4	8.0	8.0	8.0
	36-45	13	26.0	26.0	34.0
	46-55	27	54.0	54.0	88.0
	Άνω των 55	6	12.0	12.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	0-5	5	10.0	10.0	10.0
	6-10	7	14.0	14.0	24.0
	11-15	13	26.0	26.0	50.0
	16-20	16	32.0	32.0	82.0
	Άνω των 21	9	18.0	18.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α.-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

Υπάρχει διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	41	82.0	82.0	82.0
	Όχι	9	18.0	18.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την ειδική αγωγή;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	43	86.0	86.0	86.0
	Όχι	7	14.0	14.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ-ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	2	4.0	4.0	4.0
	Μεταπτυχιακός τίτλος	27	54.0	54.0	58.0
	"Τίποτα από τα παραπάνω"	21	42.0	42.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΦΥΛΟ

		Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Άνδρας		31	3.5108	.34207	.06144
	Γυναίκα		19	3.5570	.38495	.08831

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΗΛΙΚΙΑ

ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
26-35	3.5208	4	.38112

36-45	3.4295	13	.44076
46-55	3.5926	27	.28991
Άνω των 55	3.4583	6	.44331
Total	3.5283	50	.35580

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση			
	Mean	N	Std. Deviation
0-5	3.2000	5	.19185
6-10	3.7143	7	.34311
11-15	3.4167	13	.35026
16-20	3.6979	16	.31310
Άνω των 21	3.4259	9	.33707
Total	3.5283	50	.35580

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α.

	Υπάρχει διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Ναι	41	3.5711	.34739	.05425
	Όχι	9	3.3333	.34611	.11537

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

	Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια στο παρελθόν;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Ναι	43	3.5581	.35099	.05353
	Όχι	7	3.3452	.35495	.13416

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ

ΒΑΣΙΚΕΣ_ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Επιπλέον πτυχίο	Mean	N	Std. Deviation
Δεύτερο πτυχίο	3.8750	2	.17678
Μεταπτυχιακός τίτλος	3.5494	27	.32870
"Τίποτα από τα παραπάνω"	3.4683	21	.38951
Total	3.5283	50	.35580

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΦΥΛΟ

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Ανδρας	31	3.6452	.39442	.07084
	Γυναίκα	19	3.3445	.41281	.09471

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΗΛΙΚΙΑ

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
26-35	3.4773	4	.25034
36-45	3.6434	13	.35494
46-55	3.5185	27	.50036
Άνω των 55	3.3788	6	.23296
Total	3.5309	50	.42377

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	Mean	N	Std. Deviation
0-5	3.5091	5	.23706
6-10	3.6753	7	.40607
11-15	3.4266	13	.35672
16-20	3.5909	16	.57400
Άνω των 21	3.4747	9	.30416
Total	3.5309	50	.42377

**ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α.**

	Υπάρχει διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_	Ναι	41	3.5255	.42129	.06579
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Όχι	9	3.5556	.46007	.15336

**ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ
ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ**

	Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια στο παρελθόν;	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_	Ναι	43	3.5455	.44448	.06778
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	Όχι	7	3.4416	.26983	.10198

**ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ-ΕΠΙΠΛΕΟΝ
ΠΤΥΧΙΟ**

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ_ΟΦΕΛΗ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ			
Επιπλέον πτυχίο	Mean	N	Std. Deviation
Δεύτερο πτυχίο	4.2727	2	.38569
Μεταπτυχιακός τίτλος	3.4579	27	.33114
"Τίποτα από τα παραπάνω"	3.5541	21	.47665
Total	3.5309	50	.42377

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΦΥΛΟ

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨ	Άνδρας	31	3.7097	.39611	.07114
ΗΣ_ΣΤΗΝ_ΤΑΞΗ	Γυναίκα	19	3.9263	.34776	.07978

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΗΛΙΚΙΑ

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
26-35	3.5000	4	.41633
36-45	3.8000	13	.47610
46-55	3.8519	27	.34460
Άνω των 55	3.7000	6	.35214
Total	3.7920	50	.38958

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ_ΣΤΗΝ_ΤΑΞΗ

Συνολικά έτη προϋπηρεσίας

στην εκπαίδευση

	Mean	N	Std. Deviation
0-5	3.6000	5	.42426
6-10	3.7714	7	.26904
11-15	3.7692	13	.47502
16-20	4.0000	16	.36515
Άνω των 21	3.5778	9	.18559
Total	3.7920	50	.38958

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ_ΣΤΗΝ_ΤΑΞΗ	Υπάρχει διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ε.ε.α.;				
	Ναι	41	3.7756	.38261	.05975
	Όχι	9	3.8667	.43589	.14530

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια στο παρελθόν;				

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ_ΣΥΜΠΕΡΙ	Ναι	43	3.8186	.33754	.05147
ΛΗΨΗΣ_ΣΤΗΝ_ΤΑΞΗ	Όχι	7	3.6286	.63696	.24075

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ-ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΤΥΧΙΟ

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ_ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ_ΣΤΗΝ_ΤΑΞΗ

Επιπλέον πτυχίο	Mean	N	Std. Deviation
Δεύτερο πτυχίο	3.8000	2	.28284
Μεταπτυχιακός τίτλος	3.7037	27	.40524
"Τίποτα από τα παραπάνω"	3.9048	21	.36121
Total	3.7920	50	.38958