



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-
ΠΡΟΝΟΙΑΣ



ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος «Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο , και πεποιθήσεις για την αυτόαποτελεσματικότητά τους»

ΛΙΑΠΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΚΟΤΡΩΤΣΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΓΚΟΥΒΑ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΛΑΡΙΣΑ 2015



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-
ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



«Views and attitudes of Physical Education (PE) teachers towards the inclusive education of children with disabilities and special needs in regular classes , as well as their perceived self-efficacy»

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτρια μου Κα Ανδρέου Ελένη για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχε και την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφερε για την ολοκλήρωση της έρευνας , καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής Κα Κοτρώτσιου Ευαγγελία και Κα Γκούβα Μαίρη.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σχολικούς συμβούλους Α΄ και Β΄ Αθήνας για την πολύτιμη βοήθειά τους και φυσικά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου Γιώργο και τα τρία μου παιδιά Έφη ,Βασιλική, Βασίλη που μου συμπαραστάθηκαν όλο αυτό το διάστημα δείχνοντας υπομονή και κατανόηση προκειμένου να ολοκληρώσω τη μελέτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1 Η νομοθεσία στην Ελλάδα για την ένταξη.....	11
1.2 Λειτουργικοί ορισμοί	12
1.3 Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη διαδικασία της ένταξης.....	14
1.4 Απόψεις και στάσεις ΕΦΑ για την ενταξιακή αγωγή.....	16
1.5 Πεποιθήσεις Αυτόαποτελεσματικότητας	18
1.6 Ερευνητική επισκόπηση για την αυτό-αποτελεσματικότητα	20
1.6 Ερευνητικά ερωτήματα	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Δείγμα.....	23
2.2 Διαδικασία.....	23
2.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	23
2.3.1 Κλίμακα μέτρησης των στάσεων και απόψεων των ΕΦΑ για την συνεκπαίδευση	24
2.3.2 Κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ	24
2.3.3 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Δημογραφικά στοιχεία	25
3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την συνεκπαίδευση	28
3.2.1 Οι απόψεις των ΕΦΑ για την ενσωμάτωση	29
3.2.2 Οι απόψεις των ΕΦΑ για τα αναμενόμενα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της ενσωμάτωσης.....	32
3.2.3 Οι απόψεις των ΕΦΑ για τις πρακτικές στην τάξη με τις οποίες προωθείται η συνεκπαίδευση	35

3.2.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας τους να διδάξουν μαθητές με τις παρακάτω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	35
3.3.Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φ. αγωγής	39
3.4 Συσχετίσεις	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	48
4.1 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης	48
4.2 Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας	51
4.3 Συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων για την συνεκπαίδευση και των πεποιθήσεων αυτό αποτελεσματικότητας.....	53
4.4 Περιορισμοί προτάσεις	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΗ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	60

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής όσον αφορά τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο , καθώς και οι πεποιθήσεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 117 εν-ενεργεία εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (59 άνδρες και 58 γυναίκες) από σχολεία της Α΄ και Β΄ Αθήνας . Για τις ανάγκες της μελέτης οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν εθελοντικά, ανώνυμα ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τις αντιλήψεις τους (σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο , τα αναμενόμενα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της καθώς και τις απόψεις τους για τις πρακτικές με τις οποίες προωθείται η συνεκπαίδευση) , καθώς επίσης και τις πεποιθήσεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στις έξι διαστάσεις της (της καθοδήγησης , της προσαρμογής , της κινητοποίησης , της διατήρησης της πειθαρχίας ,της συνεργασίας με τους συναδέλφους – γονείς και της διαχείρισης της αλλαγής).. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια θετικές απόψεις για την ενταξιακή αγωγή και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συσχετίσεις των φύλων ,ούτε μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία , παρά μόνο στην ομάδα των εκπαιδευτικών που είχαν επαφή με κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Επίσης όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα ήταν μέτρια ικανοποιητική και δεν παρατηρήθηκε στατιστική διαφορά ως προς το φύλο, παρά μόνο ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και μάλιστα σε μόνο μια κατηγορία. Επίσης δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ απόψεων και αυτό-αποτελεσματικότητας . Εενδιαφέρον και αρκετά ενθαρρυντικό αποτελεί η προθυμία των ΕΦΑ να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες .

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, ενσωμάτωση , συνεκπαίδευση , αυτό-αποτελεσματικότητα, στάση .

ABSTRACT

The objective of this study was to examine thoroughly the views and attitudes of Physical Education (PE) teachers towards the inclusive education of children with disabilities and special needs in regular classes, as well as their perceived self-efficacy. The sample of this study was selected from a hundred and seventeen primary and secondary Physical Education (PE) teachers in Athens. Fifty-nine of the participants were male and the other fifty-eight females. All the participants filled voluntarily and anonymously questionnaires, which evaluated the teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the general classroom, the expected benefits from the application of these inclusion policies, the teachers' views on the classroom practices that promote inclusive education, and also their beliefs about their self-efficacy on its six dimensions (guidance, adaptation, mobilization, maintenance discipline, collaboration with colleagues – parents and management). The results of the study suggest positive moderate attitudes towards the integration process and have not demonstrated any crucial differences concerning gender relations, not even age and professional experience among teachers, but only to those who related to an individual with special needs. Moreover, as far as self-efficacy is concerned, it received rather moderate ratings and no statistical difference has been observed related to the gender. Contrary to that, background experience in just one group of teachers affected the outcome of the research. Furthermore, there has not been any relation between attitudes and perceived self-efficacy. On the whole, the results of the study have shown that Physical Education (PE) teachers would tend to broaden their knowledge on various issues regarding the education of individuals with special needs in general settings.

Key words: integration, mainstreaming, inclusive education, attitude, self-efficacy.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια από τις πιο σημαντικές επιδράσεις που δέχτηκε η εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε το αίτημα για ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης. Στις μέρες μας κυριαρχεί η άποψη πώς το σχολείο και ο εκπαιδευτικός έχουν την υποχρέωση να εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά με ή χωρίς δυσκολίες μάθησης μαζί. Η παραδοχή αυτής της άποψης οδήγησε σε μια μετεξέλιξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης στο κοινό σχολείο και την συνεκπαίδευση τους στις ίδιες τάξεις με τα παιδιά της ηλικίας τους. Η συμμετοχή στην εκπαίδευση αποτελεί δημοκρατική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Armstrong ,2004 « η αναγνώριση αυτή προϋποθέτει μια κριτική ενταξιακή παιδαγωγική , η οποία δημιουργεί για όλους τους μαθητές /τριες τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής και μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τον αγώνα για τη συμμετοχή και την ένταξη(Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. ,2004).

Η επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς και σημαντικούς παράγοντες: μεταξύ αυτών είναι οι ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρία, οι γονείς των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ και αναπηρία , η υλικοτεχνική υποδομή και άλλοι. Ένας όμως από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ και αναπηρία έχει αποδειχτεί ο ρόλος της στάσης του δασκάλου , γιατί αυτός μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές της τάξης του, τους συναδέλφους, τους γονείς (Hegarthy, 1994) . Το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο έντονου προβληματισμού και έχει διερευνηθεί συστηματικά από πολλούς ερευνητές. Αποτελεί σπουδαίο θέμα έρευνας τόσο οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, όσο και οι αρνητικές απόψεις και είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επιτυχής εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτή (Avramidis & Norwick 2002:129). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο θετική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Jansma, & French, 1994). Η διαφοροποίηση η οποία συντελείται σε ένα ενταξιακό πλαίσιο έχει ως στόχο να ωφελήσει όλους τους μαθητές καθώς και την ποιότητα της διδακτικής πράξης . Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν τόσο προς τη γνώση που παρέχουν στους μαθητές όσο και ως προς την ίδια τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης (Ζώνιου –Σιδέρη κ.ά. , 2004).

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα από τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος στο οποίο πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση γιατί έχει πολλά περιθώρια συνδιδασκαλίας . Το μάθημα Φυσικής αγωγής μέσω της εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα για την συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία (Sherrill, 2004). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη

την ανεπαρκή επιμόρφωση των ΕΦΑ όσον αφορά την ειδική αγωγή, έγκειται στη διακριτική ευχέρεια των ίδιων των εκπαιδευτικών το εάν και πόσο θα επιδιώξουν, θα προσπαθήσουν και θα επιμείνουν για την προσωπική τους βελτίωση, η οποία κατ' επέκταση θα βελτιώσει τη συνεκπαίδευση. Οι συμπεριφορές αυτές θα εξηγηθούν με τη βοήθεια της Κοινωνικής γνωστικής θεωρίας του Bandura, (1986) όπου κυρίαρχη θέση σ' αυτή τη θεωρία κατέχουν οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων οι οποίες παρέχουν τη βάση για την ανθρώπινη παρακίνηση, την επιμονή σε συγκεκριμένους στόχους, και την επίδειξη ανθεκτικότητας στην παρουσία δυσκολιών (Bandura, 1977,1986,1997). Η αυτό-αποτελεσματικότητα λοιπόν αναφέρεται στις « κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητες τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν την σειρά των απαιτούμενων ενεργειών προκειμένου να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Bandura, 1986, p.391).

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων είναι πολύ ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Bandura 1997). Ο εκπαιδευτικός με υψηλή αίσθηση της αυτόαποτελεσματικότητας μπορεί να γίνει πιο υπεύθυνος απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να διαχειριστεί καλύτερα τα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς και να τους κινητοποιήσει περισσότερο να ασχοληθούν με τις εργασίες που τους αναθέτει (Caprara et.al.,2006).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει αλλά και να εξετάσει με κριτικό τρόπο τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την προοπτική της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για το πόσο αποτελεσματικοί νιώθουν στην διάρκεια του μαθήματος. Η εργασία είναι δομημένη σε δύο επίπεδα: στο γενικό μέρος που είναι και το θεωρητικό κομμάτι της έρευνας και στο ειδικό μέρος που περιλαμβάνει το ερευνητικό.

Στο γενικό μέρος παρουσιάζεται μια θεωρητική και βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από την ενταξιακή αγωγή και την αυτόαποτελεσματικότητα. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη αναδρομή της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα για να διαπιστωθεί ο βαθμός της εξέλιξης και της προόδου σ' αυτό το πεδίο. Επιπλέον αναφέρεται σύντομα το θεσμικό πλαίσιο, μέσα από μια κριτική σκοπιά των νόμων και των διατάξεων που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Επίσης γίνεται μια διασαφήνιση των ορισμών γύρω από την σχολική ένταξη. Καθώς και η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται θεωρητική προσέγγιση της αυτοαποτελεσματικότητας και συντίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ειδικό μέρος περιγράφεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το σκοπό της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται: η στρατηγική, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων καθώς και η μέθοδος

επεξεργασίας τους. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους ΕΦΑ. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και προέκυψαν οι κατηγορίες ανάλυσης οι οποίες παρουσιάζονται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Στο τελευταίο μέρος περιγράφονται και αναλύονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία καθώς και κάποιες προτάσεις και περιορισμοί. Τέλος ακολούθησε η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών τόσο για την αξιολόγηση των μεταβλητών των απόψεων και των στάσεων για την ένταξη, όσο και των πεποιθήσεων για την αυτοαποτελεσματικότητα των ΕΦΑ καθώς και των σχέσεων που τις διέπει.

Τα αποτελέσματα θα συντελέσουν στην καλλιέργεια προβληματισμού και στη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για παραπέρα μελέτη και έρευνα στο θέμα αυτό, ώστε να υπάρξει η ανάλογη ευαισθητοποίηση που θα οδηγήσει τους υπεύθυνους στην καλύτερη υποστήριξη του διδακτικού έργου, στην ανάπτυξη, αξιολόγηση και εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και στην ψυχολογική ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Το παραπάνω θέμα είναι ένα ζήτημα που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση, πράγμα που αυξάνει και το ερευνητικό μου ενδιαφέρον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Η νομοθεσία στην Ελλάδα για την ένταξη

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των ατόμων με Αναπηρία, των Ηνωμένων Εθνών (1975), η Διακήρυξη Sundberg για τα άτομα με αναπηρία (1981) και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα(1994), οδηγούν στην αποδοχή και ένταξη όλων των ατόμων , ως μία διαδικασία άμβλυνσης των διαφορών χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, σε μία πολιτεία ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων . Οι νομοθετικές αυτές αλλαγές ήταν οι εξής:

- Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση.
- Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά , ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες.
- Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες.
- Τα παιδιά με ΕΕΑ πρέπει να έχουν πρόσβαση στο γενικό σχολείο.

Οι νομοθετικές αυτές αλλαγές επηρέασαν την πολιτική πολλών χωρών καθώς και της Ελλάδας . Στην Ελλάδα ως της αρχές της δεκαετίας του 1980 , η παροχή ειδικής αγωγής βασιζόταν σε αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Ο πρώτος αυτοτελής νόμος για την ειδική αγωγή ήταν ο νόμος 1143/31.3.1981. Ο νόμος αυτός αποτελούσε μια αντιγραφική αντίστοιχων νομοθεσιών από άλλες χώρες και δέχθηκε έντονες κριτικές από πολλούς γιατί θεωρήθηκε πως όχι μόνο δεν συνέβαλλε στην πολιτική της ένταξης αλλά ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα στα άτομα ως «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» και οδήγησε στην περιθωριοποίηση τους μαθητές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

Η επόμενη νομοθετική ρύθμιση εντάσσεται με τον νόμο 1566/30.9.1985 με τον οποίο προωθήθηκε και η πρακτική της ένταξης .Οι σχετικές ρυθμίσεις αυτού του νόμου αποτέλεσαν την αφετηρία για τη δημιουργία και τη λειτουργία ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία

Η δυναμική αλλαγή όμως στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκε μετά τη θεσμοθέτηση του νόμου 2817/2000 για την «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Με το νόμο αυτό το ΥΠΕΠΘ εισάγει την πολιτική του «ενός

σχολείου για όλους» προωθώντας έτσι τη συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νόμος αυτός δέχθηκε αρκετές κριτικές γιατί θεωρήθηκε πως η εφαρμογή του δημιούργησε ένα παράλληλο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά με αναπηρίες παρά την πρόθεση του για δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου για όλους τους μαθητές (Σούλης , 2002).

Ο νόμος 3699/2008 που είναι και ο πιο πρόσφατος περί «Ειδικής αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» συνεχίζει και ενισχύει την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον νόμο αυτό θεσμοθετείται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής , η οποία πρέπει να λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας εκπαίδευσης . Προβλέπει τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ή σε οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης , κατόπιν γνωμάτευσης των εκάστοτε Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης και υπό την καθοδήγηση και την εποπτεία τους . Σύμφωνα με το άρθρο 6 οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες , υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ και τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής. Μέσα από το νόμο διαφαίνεται ότι ο γενικότερος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός σχολείου , το οποίο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών.

1.2 Λειτουργικοί ορισμοί

Για την περιγραφή της φοίτησης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι ορισμοί όπως όπως οι όροι « ένταξη» (integration) και (inclusion), «ενσωμάτωση» (mainstreaming) , ο όρος «inclusive education» που αποδίδεται στα ελληνικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» , ως η εκπαίδευση που «συμπεριλαμβάνει όλους» ή ως «συμμετοχική εκπαίδευση» ή «συνεκπαίδευση». Λόγω αυτής της πληθώρας εννοιών στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορούν την ένταξη θα διευκρινιστούν οι όροι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα.

Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στη φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη, ενώ παράλληλα παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συμμετοχής στις διαδικασίες της τάξης (Κόμπος, 1990). Είναι η εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρίες στα

πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, έστω και αν απαιτούνται , για να γίνει πιο αποτελεσματική, ειδικές υπηρεσίες (Block & Vogler, 1994). Εξαιρέσεις σ' αυτήν την πρακτική μπορεί να είναι ο πληθυσμός με σοβαρή νοητική ή πολλαπλές αναπηρίες , που καθιστούν δύσκολη ή αδύνατη την επιτυχία της εφαρμογής της (Sherrill 1998).

Όσον αφορά τον όρο «σχολική ένταξη» σημαίνει παροχή κατάλληλης υποστήριξης και βοήθειας στους μαθητές με αναπηρία και με ΕΕΑ καθώς και η πλήρης αποδοχή τους ως ενεργά μέλη από τους συνομηλίκους τους στην τάξη τους (Kudlacek, et.al.,2008).

Η «ενσωμάτωση» αναφέρεται σε όλες τις προσπάθειες που γίνονται σε οργανωτικό επίπεδο για την αποφυγή της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Τζουριάδου, 1995). Τα οφέλη αυτής της θεωρίας είναι πολλά και σημαντικά με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες ,βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στο γενικό σχολείο και στην τάξη του ειδικότερα. Σύμφωνα με την Sherrill, 1998 η πρακτική της ενσωμάτωσης θα πρέπει να εφαρμόζεται όποτε είναι δυνατόν εκτός από τις περιπτώσεις των ατόμων που έχουν σοβαρή νοητική υστέρηση και /ή πολλαπλές αναπηρίες , τα οποία είναι δύσκολο ή και αδύνατον να ενταχθούν ομαλά σε μια ομάδα παιδιών χωρίς αναπηρία.

Η έννοια της συνεκπαίδευσης προέκυψε ως απάντηση στην αποτυχία της ένταξης, καθώς η εφαρμογή της τελευταίας δεν οδήγησε σε άρση του διαχωρισμού πέρα από τα όρια του σχολείου. Οι επικριτές της ένταξης υποστήριξαν πως η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο οδήγησε σε άρνηση της διαφορετικότητας γιατί έγινε με τις ίδιες προϋποθέσεις που ίσχυαν για το γενικό πληθυσμό. Ενώ η συνεκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που λαμβάνει υπόψη όλο το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού .Οι μαθητές όποια διαφορετικότητα και να έχουν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στόχος δεν είναι πλέον η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο , εφόσον η φοίτησή τους είναι πλέον διαδεδομένη στα γενικά σχολεία, αλλά η καλλιέργεια της συνύπαρξης των παιδιών και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών (Τάφα,1997). Απαιτεί αλλαγή των δεδομένων δομών και προσπάθεια για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων , καθώς και αποδοχή της διαφορετικότητας , εγκατάλειψη των προκαταλήψεων και εκ νέου σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι λοιπόν η συνεκπαίδευση σύμφωνα με την Ζώνιου- Σιδέρη ,2000 για να εφαρμοστεί επιτυχώς προϋποθέτει εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου- Σιδέρη , 2000).

Η συνεκπαίδευση αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης , γιατί επιτυγχάνονται συνδιδασκαλία, συνεργασία, αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ

προωθείται το ενδιαφέρον για αλληλοαποδοχή και βελτίωση των προσωπικών σχέσεων (Allan, 1999, Armstrong 2003).

Συχνά οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» θεωρούνται ταυτόσημοι και χρησιμοποιούνται με την ίδια ή παραπλήσια έννοια παρά την εννοιολογική διαφοροποίησή τους. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται περισσότερο στις παιδαγωγικές διαδικασίες ο όρος «inclusive education» ως επέκταση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Αυτός ο όρος προέκυψε ως αποτέλεσμα απορρόφησης οικονομικών πόρων , καθώς και ως απαίτηση του αναπηρικού κινήματος για αλλαγή της κοινωνικής πολιτικής και των αντιλήψεων και για τη δημιουργία ενός καλύτερου και δημοκρατικού σχολείου. Σύμφωνα με την Ζώνιου –Σιδέρη ο όρος «ένταξη» περικλείει από την εμπειρία και από την εννοιολογική του διάσταση ότι και ο όρος «inclusive education» (Ζώνιου-Σιδέρη , 2004β). Στην Ελλάδα ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία είναι η συνεκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη 2000). Έτσι λοιπόν στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε τον όρο «ένταξη» γιατί θεωρούμε πως ο όρος ένταξη είναι πιο κοντά στα βιώματα και τις πρακτικές που αναπτύσσονται στα σχολεία αλλά και τους όρους «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» κατά αυτήν την έννοια .

1.3 Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη διαδικασία της ένταξης .

Η διαδικασία ένταξης αποτελεί ένα πολυδιάστατο διαχρονικό φαινόμενο ,το οποίο σχετίζεται με διαδικασίες ολοκλήρωσης τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (οικογενειακό, μαθησιακό / ακαδημαϊκό , κοινωνικό , διαπροσωπικό / συναισθηματικό κλπ.) και κυρίως από την στάση του σχολικού πλαισίου όπου φοιτούν οι μαθητές . Συνεπώς η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι δρουν και αλληλεπιδρούν στα ακόλουθα πεδία (Sameroff,et al., 2003,Fraser et al.,2004):

- *Μακροκοινωνικό (θεσμικοί φορείς , πολιτικές εκπαίδευσης /ένταξης ,νομοθετικό καθεστώς κλπ.)*
- *Μικροκοινωνικό (φιλοσοφία , υποδομή σχολείου, πολιτική διεύθυνσης , δυναμική της τάξης , στάση εκπαιδευτικών , συμμαθητών , γονέων άλλων παιδιών κλπ.)*
- *Οικογενειακό (στάση γονέων απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού τους και ανάληψη ευθυνών / πρωτοβουλιών , συναισθηματική και κοινωνική υποστήριξη κλπ.)*

- *Ατομικό (δεξιότητες του παιδιού , κίνητρα για την ένταξη του στην τάξη, στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο , κίνητρα μάθησης)*

Ο ισότιμος ρόλος της φυσικής αγωγής στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πλέον γεγονός, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος της θεωρείται σημαντικός γιατί προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και αναψυχή, να καλλιεργήσει διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και την θετική γνώμη για τον εαυτό του.

Η ένταξη είναι μια πραγματικότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης στη φυσική αγωγή χρειάζεται να τεθούν ορισμένες προϋποθέσεις όπως :

- Διασφάλιση κατάλληλης υποδομής .
- Προγράμματα υψηλής ποιότητας και εξατομικευμένου χαρακτήρα.
- Μικρότερος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη.
- Συναίνεση ΕΦΑ ώστε να δουλέψουν με παιδιά που έχουν ΕΕΑ
- Υποστήριξη και εκπαίδευση καθηγητών γενικής αγωγής από καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής .
- Συχνή αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών με στόχο τη βελτίωσή τους .

Η ένταξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να είναι πλήρης και να έχει την έννοια της παρακολούθησης του μαθήματος μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές . Μπορεί όμως να είναι και μερική , δηλαδή , συμμετοχή μόνο σε επιλεγμένες δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά με επιτυχία (Sherril, 1998). Κατά τον σχεδιασμό ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης στη φυσική αγωγή η λέξη κλειδί φαίνεται πως είναι η προσαρμογή. Προσαρμογή σημαίνει σύμφωνα με την Sherill, 1998 προσαρμόζω, ταιριάζω μετατρέπω , τροποποιώ σύμφωνα με ατομικές ανάγκες .*Προσαρμογή σημαίνει εξατομίκευση.* Οι προσαρμογές είναι τροποποιήσεις που εισάγονται στις αθλητικές δραστηριότητες έχοντας ως στόχο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετάσχουν και να αποδώσουν με μεγαλύτερη επιτυχία (Block,1992). Ο ίδιος συσχετίζει την αξία και την ανάγκη των προσαρμογών με την αρχή της ‘μερικής συμμετοχής’, η οποία υποστηρίζει πως οι

δραστηριότητες που δεν γίνονται να εκτελεστούν εξ' αιτίας κινητικών ή διανοητικών περιορισμών μπορούν να δοκιμαστούν και να εκτελεσθούν μέσω φυσικής βοήθειας ή μέσω τροποποιήσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος άσκησης .

Η απλοποίηση μιας αθλητικής δραστηριότητας για να βοηθηθεί ένας μαθητής χαμηλών ικανοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος για άλλους πιο επιδέξιους μαθητές . Οι ΕΦΑ πρέπει να είναι προσεχτικοί όταν αποφασίζουν να προσαρμόζουν μια δραστηριότητα και θα πρέπει η επιλογή τους να είναι η καταλληλότερη για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Block , 2000 οι προσαρμογές διακρίνονται σε αυτές του αναλυτικού προγράμματος και σε προσαρμογές των διδακτικών μεθόδων(Block , 2000). Ο όρος διδακτικές προσαρμογές αναφέρεται σε τροποποιήσεις στη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιεί ο ΕΦΑ και προϋποθέτει πως δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος για να επιτευχθεί μια κινητική επιδεξιότητα και πως το πρόγραμμα θα πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Το αλληλεπικαλυπτόμενο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και το πολυεπίπεδο είναι δυο από τα εξειδικευμένα μοντέλα τα οποία έχουν προταθεί. Πολυεπίπεδο πρόγραμμα σημαίνει να αναγνωρίζεις διαφορετικούς στόχους και να τους ταιριάζεις στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών μέσα όμως στην ίδια θεματική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος , ενώ το αλληλεπικαλυπτόμενο αναφέρεται στην τεχνική να διδάσκεις σε όλους τους μαθητές μαζί την ίδια ομαδική δραστηριότητα , αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές να εξασκούνται σε διαφορετικούς κινητικούς στόχους που μπορεί να προέρχονται ακόμα και από διαφορετικές θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος (Grineski, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής φυσικής αγωγής στην προσπάθεια αυτή δεν θα πρέπει να αφεθούν μόνοι τους χωρίς τη στήριξη , την καθοδήγηση και τη συνεχή εκπαίδευση από ειδικευμένους καθηγητές φυσικής αγωγής .(Block & Zeman, 1996) οι οποίοι οφείλουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης : βοηθώντας τον καθηγητή γενικής αγωγής , συμμετέχοντας στη διεπιστημονική ομάδα(Cowden & Torrey, 1995), στηρίζοντας τους καθηγητές γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής , προωθώντας την ένταξη.

1.4 Απόψεις και στάσεις ΕΦΑ για την ενταξιακή αγωγή

Ο όρος άποψη αναφέρεται στις προσωπικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα, τα οποία αναφέρονται σε γνώσεις συναισθήματα και

συμπεριφορές . Η έννοια της «Στάσης» σύμφωνα με τον Alport ,1935 περιγράφεται « ως μια νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας , που οργανώνεται από εμπειρίες και ασκεί άμεση δυναμική επίδραση πάνω στις αντιδράσεις του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται». Οι στάσεις εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ανταποκρίνονται ,αποδέχονται και συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον μέσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Οι στάσεις σύμφωνα με τους Slininger et al. (2000) εκφράζουν μια ομάδα γνωστικών διεργασιών και πεποιθήσεων , που επηρεάζονται από το συναίσθημα και προδιαθέτουν το άτομο να εκδηλώσει κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Slininger et al.2000). Η στάση θεωρείται σαν ένας από τους παράγοντες ή μεταβλητές που καθορίζουν τη συμπεριφορά(Hall, 1984).

Σήμερα η επιτυχία ή αποτυχία ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης στη φυσική αγωγή εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις , ικανότητες πεποιθήσεις και αντιλήψεις των ΕΦΑ. Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι μια από τις πιο κρίσιμες μεταβλητές για τη συνεκπαίδευση (Chow & Wizner, 1992). Η σχολική ένταξη παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στον ιστό της τάξης και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον , φαίνεται πως δεν είναι σταθερή και πως σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την στάση των επιμέρους εκπαιδευτικών (Shevlin, Kenny & McNeela, 2002). Οι πεποιθήσεις , τα συναισθήματα και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή, υιοθέτηση και επιτυχημένη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων (McCaughtry, et.al.2006). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει ένας παράγοντας που θα μπορούσε να επηρεάσει τη στάση του εκπαιδευτικού είναι το είδος της αναπηρίας που έχει ο μαθητής. Φαίνεται λοιπόν πως μαθητές οι οποίοι έχουν ελαφριές αναπηρίες και δεν απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή, προτιμώνται περισσότερο στις γενικές τάξεις σε σχέση με μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες . Οι μαθητές με νοητικοί υστέρηση καθώς και αυτοί που έχουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς φαίνεται πως προτιμούνται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss &Burden,2000). Επίσης σύμφωνα με άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν προηγούμενη εμπειρία ή επαφή με άτομο με αναπηρία έχουν πιο θετικές απόψεις για την συνεκπαίδευση (Soodak et.al. 1998).

Σύμφωνα με την έρευνα της Doulkeridou &Evaggelinou (2006), οι στάσεις των ΕΦΑ που διδάσκουν στο γενικό σχολείο ήταν θετικές και δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, ούτε μεταξύ των ΕΦΑ που δίδασκαζ το μάθημα της Ολυμπιακής παιδείας .

Στην έρευνα των Rizzo et. al.1984, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής να διδάξουν σε μαθητές με αναπηρία επηρέασε τη στάση τους. Στην έρευνα ωστόσο των Baroridou et.al. φάνηκε πως η στάση των ελλήνων εξαρτάται από το

επίπεδο γνώσεων που οι ίδιοι πιστεύουν πως έχουν σε θέματα αναπηρίας και πως οι ΕΦΑ ήταν πιο θετικοί στον παράγοντα υποστήριξη.

Στην έρευνα των Papadopoulou et .al.2004, οι ΕΦΑ εξέφρασαν αμφιβολία για το αν μπορεί να λειτουργική η συνεκπαίδευση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι γυναίκες παρουσίασαν πιο θετικές απόψεις από τους άνδρες .

Σε άλλη έρευνα των Block & Rizzo, 1995 οι συμμετέχοντες ΕΦΑ φάνηκαν να είναι πιο αναποφάσιστοι σχετικά με τη διδασκαλία παιδιών με σοβαρές αναπηρίες .. Επίσης η στάση των ΕΦΑ που είχαν προηγούμενη εμπειρία και παρακολούθησαν μαθήματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ήταν πιο ευνοϊκή.

Στην έρευνα της Trípp ,1998 προέκυψε από τα αποτελέσματα πως οι στάσεις των ΕΦΑ απέναντι στην ενταξιακή αγωγή είναι αρνητικές και πως είναι πιο θετικοί στα άτομα με σωματική και όχι με νοητική αναπηρία. Επίσης στην έρευνα των Conaster et. al. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ΕΦΑ είναι πιο θετικοί στη στάση τους απέναντι στα παιδιά με ελαφριά αναπηρία. Σύμφωνα επίσης με τα αποτελέσματα των Megan et. al 2006, οι γυναίκες είναι πιο θετικές σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια ως σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

1.5 Πειποιθήσεις Αυτόαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura, 1977 ο όρος αναφέρεται στην «πειποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει με επιτυχία τη συμπεριφορά που απαιτείται για να παράγει το ζητούμενο αποτέλεσμα» (Bandura, 1977). Η έννοια αυτή δεν αναφέρεται άμεσα στις 'ικανότητες' του ατόμου να πετύχει το στόχο του αλλά στην 'πίστη' που διαθέτει , επομένως εξετάζεται ο βαθμός της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του και όχι οι ικανότητές του στην πραγματικότητα. Η γνώση των απόψεων του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του μπορεί να καταστεί κομβικός παράγοντας πρόβλεψης του βαθμού στον οποίο θα εμπλακεί σε μια κατάσταση και της επιμονής του να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (Bandura, 1977).Οι άνθρωποι αυτοί οι οποίοι διαθέτουν ισχυρές πειποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας , επιδεικνύουν υψηλό βαθμό αφοσίωσης στις προσπάθειες που καταβάλλουν για να υλοποιήσουν τους στόχους τους , ενώ προσεγγίζουν δύσκολες καταστάσεις

με διάθεση να ασκήσουν έλεγχο πάνω τους ((Bandura, 1994). Εκείνο που διαφαίνεται από την μελέτη πολλών ερευνών είναι πως οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και ενεργούν πάντα σε σχέση με το προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και αρχών τους .Σύμφωνα με τον Φιλίππου , 2002 οι πεποιθήσεις τους (πιστεύω) συνδυάζουν στοιχεία και συνιστώσες από το γνωστικό και από τον συναισθηματικό τομέα (Φιλίππου, 2002).Θα μπορούσαμε να πούμε πως οι πεποιθήσεις είναι οι «υποκειμενικές γνώσεις του ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα , δηλαδή το σύνολο των συμπερασμάτων , των προσδοκιών , των εικασιών καθώς και των συνδυασμό τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί μια σημαντική έννοια από την πλευρά της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1997).

Η δόμηση της πεποίθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura βασίζεται σε τέσσερις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης :

α) Στα παλαιότερα επιτεύγματα απόδοσης , που είναι και η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την αυτό-αποτελεσματικότητα γιατί βασίζεται σε αληθινές προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού.

β)Στις εμπειρίες οι οποίες προέρχονται από την παρακολούθηση της απόδοσης των άλλων ατόμων .Ένα άτομο αποκτά εμπειρίες παρακολουθώντας άλλα άτομα να εκτελούν μια δεξιότητα και πως κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης νιώθει συναισθήματα τα οποία επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητά του.

γ)Στη λεκτική πειθώ , η οποία είναι ένα εύκολο μέσο για να πειστεί κάποιος ότι μπορεί να πετύχει στόχους οι οποίοι φάνταζαν ακατόρθωτοι.

δ)Στη φυσιολογική ή συγκινησιακή εγρήγορση, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου μέσω της γνωστικής αξιολόγησης .Η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας που προέρχεται από τρόπους εγρήγορσης, εξαρτάται από την ερμηνεία της εγρήγορσης όταν εκλαμβάνεται ως φόβος δεν θα καταφέρει να γίνει πιο αποτελεσματικό ,όταν όμως εκλαμβάνεται ως ταραχή τότε το άτομο προσπαθεί να βελτιώσει την αυτό αποτελεσματικότητά του (Bandura 1997). Η αυτοαποτελεσματικότητα καθιστά τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικούς σε μια ενδεχόμενη αποτυχία , αφού ισχυροποιεί τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων (Tchannen – Moran & Hoy , 2007). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι απαισιόδοξοι , ασκούν αυστηρό έλεγχο στην τάξη και βασίζονται στην παροχή εξωτερικών κινήτρων (Brownell & Paires, 1999).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τρία πεδία:

α. το έργο, δηλαδή την ικανότητα του δασκάλου στη διδασκαλία, στην επιβολή πειθαρχίας και στην κινητοποίηση των μαθητών .

β. Το διαπροσωπικό, δηλαδή την ικανότητα του δασκάλου για αρμονική συνεργασία με τους άλλους

γ. Την οργάνωση, δηλαδή την ικανότητα του δασκάλου να ασκήσει επιρροή σε κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που δρουν στη σχολική οργάνωση (Friedman & Kass, 2002)

1.6 Ερευνητική επισκόπηση για την αυτό-αποτελεσματικότητα

Η μεγάλη αναφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει την σπουδαιότητα της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά τα στοιχεία των ερευνών για την αυτοαποτελεσματικότητα των ΕΦΑ είναι περιορισμένα, μπορούμε όμως να πούμε ότι αυτά που ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς ταιριάζουν και για την συγκεκριμένη ομάδα, αφού κατά τη θεωρία του Bandura (1977,1997), οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αφορούν την αυτοπεποίθηση του ατόμου στις ικανότητες του, σχετικά με συγκεκριμένες καταστάσεις και δραστηριότητες μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Αυτή η σπουδαιότητα θα μπορούσαμε να πούμε πως προέρχεται από τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα των μαθητών.

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς να φαίνονται πιο οργανωτικοί, πιο ενθουσιώδεις, με μεγαλύτερο επίπεδο προγραμματισμού και πιο ικανούς στο να εφευρίσκουν τρόπους επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων (Allinder, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen et.al. 2001). Σύμφωνα με τους Caprara et. al. 2006, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών /τριών τους (Caprara et. al. 2006). Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη θέσπιση υψηλότερων κριτηρίων τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους, προσπαθώντας να καλλιεργήσουν στους μαθητές την αυτοδιαχείριση αντί για την εφαρμογή άμεσα καθοδηγητικών /κηδεμονικών μεθόδων (Somech&Drach –zahavy, 2000). Σύμφωνα με άλλη έρευνα η αντίληψη που αναπτύσσουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους τείνει να εδραιωθεί και είναι τόσο εύκολο να μεταβληθεί στο μέλλον (Woolfolk & Hoy, 2000). Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Sartawi & Alghazo, 2006 βρέθηκε πως η συνεργασία και η συναδελφικότητα έχει θετική συνάφεια με την αυτοαποτελεσματικότητα (Sartawi & Alghazo, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται αυτό-αποτελεσματικοί αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με περισσότερη θετική διάθεση, ενώ αυτοί οι οποίοι δεν αισθάνονται αυτό-αποτελεσματικοί έχουν χαμηλά κίνητρα για εργασία, αντιμετωπίζουν τους μαθητές με λιγότερη διάθεση και για να διατηρήσουν την πειθαρχία χρησιμοποιούν αυστηρούς κανόνες (Woolfolk,& Hoy, 1990). Επίσης σύμφωνα με τον Bandura, 1997 οι εκπαιδευτικοί με

αυξημένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούν να πείσουν τους μαθητές, παρά να τους επιβάλουν αυτό που θέλουν, αναπτύσσοντας έτσι περισσότερο τις ικανότητες, τις δεξιότητες αλλά και τη θέληση των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Bandura, 1997). Επίσης έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να παίρνουν μέρος σε δράσεις που τις θεωρούν προκλητικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προσπαθούν να αποφεύγουν δραστηριότητες που υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους (Schunk, 1989).

Σύμφωνα με την έρευνα των Martin et.al. (2001) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν αυξημένη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μαθημάτων με αυξημένη φυσική δραστηριότητα, είχαν πιο ισχυρές προθέσεις και θετικότερες στάσεις συγκριτικά με καθηγητές που σημείωναν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος διακατέχεται από υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να γίνει πιο υπεύθυνος απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ανάγκες, να κινητοποιήσει καλύτερα τους μαθητές ώστε να ασχοληθούν περισσότερο με τις εργασίες που τους ανατίθενται και να διαχειριστεί ευκολότερα τα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς (Caprara et.al., 2006).

Επίσης σε μια άλλη έρευνα των Martin & Kulinna, (2003) οι ερευνητές αναγνώρισαν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ να διδάξουν μια φυσική δραστηριότητα η οποία θα ξεπερνούσε το 50% του χρόνου του μαθήματος :

1. Οι μαθητές. Ο παράγοντας μαθητής αντανάκλα την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μαθητές που δεν διασκεδάζουν και εν θεωρούν σημαντική τη φυσική αγωγή.
2. Ο χρόνος. Ο παράγοντας αυτός είναι ενδεικτικός της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ να διδάξουν όταν δεν είχαν αρκετό χρόνο στη διάθεσή τους.
3. Ο χώρος. Αυτός ο παράγοντας δείχνει της πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ όταν είχαν δυσκολίες στη διδασκαλία λόγω περιορισμένου χώρου.
4. Η σχολική μονάδα. Ο τελευταίος παράγοντας αντιπροσωπεύει την πίστη των ΕΦΑ στο να ξεπεράσουν την έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με έρευνα των Guskey, 1998 οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως συνδέονται με μεγαλύτερη προθυμία και θετικές στάσεις για την εφαρμογή νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Guskey, 1998).

1.7 Ερευνητικά ερωτήματα

Η ανασκόπηση της παραπάνω βιβλιογραφίας, είχε σαν στόχο να επισημάνει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνώμενου πεδίου αλλά και να εντοπίσει τα ερευνητικά κενά που επισημαίνονται από άλλους ερευνητές. Η βιβλιογραφική έρευνα καθορίζει την κατεύθυνση της έρευνας, γι αυτό κρίνεται απαραίτητο να διατυπωθούν τα στοιχεία εκείνα που θα αποτελέσουν τον κατευθυντήριο άξονα της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων ειδικότερα και καθορίζονται οι παρακάτω ερευνητικές ερωτήσεις που η ανάλυσή τους θα κατευθύνει την πορεία της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η εργασία, -κύρια και δευτερεύοντα-ορμώμενοι από τη διερεύνηση των βιβλιογραφικών πηγών είναι τα εξής:

Κύρια ερευνητικά ερωτήματα

A1 Ποιες θα είναι οι βασικές αντιλήψεις των ΕΦΑ για την ένταξη παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

A2 Ποιες θα είναι οι απόψεις των ΕΦΑ για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της ένταξης;

A3 Ποιες θα είναι οι απόψεις των ΕΦΑ για τις πρακτικές ενσωμάτωσης στην συνεκπαίδευση;

A4 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ αναφορικά με την διδασκαλία και την καθοδήγηση των μαθητών;

A5 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ όσον αφορά την ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών;

A6 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ όσον αφορά την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών ;

A7 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ όσον αφορά την ικανότητα τους να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη;

A8 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ όσον αφορά την ικανότητα τους να συνεργάζονται με τους συναδέλφους και τους γονείς;

A9 Ποια θα είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ όσον αφορά την ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τις οποιοσδήποτε αλλαγές;

A10 Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ και των απόψεων τους για την ένταξη;

Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα

B1 Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απόψεων για την ένταξη ως προς τις ανεξάρτητες δημογραφικές μεταβλητές: του φύλου, των χρόνων υπηρεσίας και της επαφής με άτομα με αναπηρία των ΕΦΑ;

B2 Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της αυτό-αποτελεσματικότητας (στις επιμέρους διαστάσεις της) ως προς τις ανεξάρτητες δημογραφικές μεταβλητές: του φύλου και της ηλικίας των ΕΦΑ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Δείγμα

Για την πραγματοποίηση της έρευνας συμμετείχαν 117 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της περιφέρειας Αττικής (Α΄ και Β΄ Αθήνας). Από τα άτομα του δείγματος, οι 58 ήταν γυναίκες (49,6%) και 59 (50,4%) ήταν άνδρες . Ορισμένοι από αυτούς διέθεταν επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, όπως δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό. Οι 33,3% από τους εκπαιδευτικούς είχαν μέχρι δέκα έτη υπηρεσίας ενώ οι υπόλοιποι 72,7% πάνω από δέκα έτη.

2.2 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ΦΑ και συμπληρώθηκε χειρόγραφα με αυτοπρόσωπη παρουσία του ερευνητή ,τόσο κατά τη διάρκεια διαλλειμάτων όσο και μετά το πέρας της εργασίας τους , προκειμένου να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να συμπληρωθούν . πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν διευκρινήσεις σχετικά με όλες τις απορίες που αφορούσαν τη συμπλήρωση του καθώς και την επισήμανση πως δεν υπάρχουν σωστά και λάθη στις απαντήσεις .

2.3.Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία ευδιάκριτα μέρη.

Το Α μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που σκιαγραφούν το προφίλ των συμμετεχόντων αναφορικά με ποιοτικές αλλά και ποσοτικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία ,έτη υπηρεσίας , ύπαρξη τμήματος ένταξης, επαφή του ίδιου με άτομο με ε.ε.α., παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, σπουδές και τομείς επιμόρφωσης) .Τα δύο τελευταία μέρη συνιστούν το κύριο τμήμα του εργαλείου και περιλαμβάνουν συνολικά 42 ερωτήσεις .

Για την πραγματοποίηση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες μέτρησης :

2.3.1.Κλίμακα μέτρησης των στάσεων και απόψεων των ΕΦΑ για την συνεκπαίδευση

Για τη διερεύνηση των στάσεων - απόψεων των ΕΦΑ όσον αφορά την ένταξη και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 'My thinking About Inclusion-MTAI' (Stoiber, 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα (και αντίστροφα). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με τη βοήθεια μιας 5/βαθμης κλίμακας Likert (1=συμφωνώ απόλυτα ,2=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος 4=διαφωνώ,5= διαφωνώ απόλυτα). Για μεθοδολογικούς σκοπούς οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες : α) βασικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση (Core Perspectives: ερωτήσεις 1-12),β) αναμενόμενα οφέλη από τη συνεκπαίδευση (Expected Outcomes: ερωτήσεις 13-23),γ)πρακτικές ενσωμάτωσης (Classroom practices: ερωτήσεις 24-28). Στο δεύτερο μέρος διερευνάται η ετοιμότητά τους να διδάξουν διαφόρων κατηγοριών μαθητές με ε.ε.α. μέσα σε μια τυπική τάξη.

2.3.2. Κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ

Για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 'Norwegian Teacher Self Efficacy Scale', -NTSES (Skaalvik &Skaalvik, 2007), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα (και αντίστροφα). Αποτελείται από 24 προτάσεις και χωρίζεται σε έξι υποκλίμακες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για τις πεποιθήσεις τους με τη βοήθεια μιας 7/βαθμης κλίμακας Likert (1=απόλυτα αβέβαιος έως το 7=απόλυτα σίγουρος). Σε κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν:

- Την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφορικά με την διδασκαλία και την καθοδήγηση προς τους μαθητές (ερωτήσεις 1,8,12,16.)'

- Η δεύτερη αξιολογεί την *ικανότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών* (ερωτήσεις 5,11,18,23).
- Η τρίτη αναφέρεται στην *ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών τους* (ερωτήσεις 2,10,15,21)
- Η τέταρτη αναφέρεται στην *ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη* (ερωτήσεις 6, 9, 14,19)
- Η πέμπτη αξιολογεί την *ικανότητα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους άλλους συναδέλφους και τους γονείς* (ερωτήσεις 3,7,13,22) και
- Η έκτη αφορά την *διαχείριση της οποιασδήποτε αλλαγής* (ερωτήσεις 4,7,20,24).

2.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο Spss.17. Οι απαντήσεις που συλλέχτηκαν κωδικοποιήθηκαν και προέκυψαν οι κατηγορίες ανάλυσης. Για κάθε κατηγορία ανάλυσης επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου με έμφαση στη θεματική ανάλυση , όπου περιλαμβάνει παραπομπή των απόψεων των εκπαιδευτικών και ανάλυση τους σε συνδυασμό με την ποσοτικοποίηση .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Δημογραφικά στοιχεία

Για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συχνοτήτων και ποσοστών.

Φύλο: στην έρευνα συμμετείχαν 117 ΕΦΑ από τους οποίους οι 59 ήταν άνδρες και οι 58 ήταν γυναίκες ΕΦΑ .(πίνακας 1).

Πίνακας 1: Το φύλο των συμμετεχόντων

	Frequency	percent
Α	59	50,4
Γ	58	49,6
Total	117	100

Ηλικία: Οι ηλικίες που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά κυμαίνονταν μεταξύ 46-55 ετών. (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων

	Frequency	percent
36-45	55	47
46-55	60	51,3
55+	2	1,7
Total	117	100

Προϋπηρεσία : Από το σύνολο των συμμετεχόντων ΕΦΑ το 3,4 % είχε λίγα χρόνια υπηρεσίας από 0 έως 5 έτη και το 32,5% είχε από 11 έως 15 έτη. (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Προϋπηρεσία των συμμετεχόντων

	Frequency	percent
0-5	4	3,4
6-10	35	29,9
11-15	38	32,5
16-20	18	15,4
21+	22	18,8
Total	117	100

Τμήμα ένταξης: Από το σύνολο των συμμετεχόντων ΕΦΑ το 65,8 % υπηρετούσε σε σχολείο που λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τμήμα ένταξης

	Frequency	percent
N	77	65,8
O	40	34,2
Total	117	100,0

Επαφή με άτομο με ΕΕΑ: Από το σύνολο των συμμετεχόντων ΕΦΑ το 50,4% δήλωσε πως είχε επαφή στο οικείο περιβάλλον του με άτομο με ΕΕΑ. (πίνακας 5).

Πίνακας 5:Επαφή με άτομο με ΕΕΑ

	Frequency	percent
N	59	50,4
O	57	48,7
Missing	1	0,9
Total	117	100,0

Επιπλέον σπουδές : Το 92,3% δεν είχε δεύτερο πτυχίο ενώ το 8,5% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ,ενώ μόλις το 2,6% ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων

	Frequency	Percent
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	9	7,7
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	10	8,5
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	3	2,6
Missing	95	81,2
Total	117	100,0

Θεματικοί άξονες επιμόρφωσης: Το 26,65% των ερωτηθέντων έδειξε μεγάλη προθυμία για επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και το 20,51% για επιμόρφωση στα ψυχοπαιδαγωγικά(πίνακας 7).

Πίνακας 7: Θεματικοί άξονες επιμόρφωσης

	Frequency	Percen
Διδακτική μεθοδολογία	15	12,82
Ειδική Αγωγή	30	25,65
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	11	9,401
Διαπολιτισμική Αγωγή	3	2,564

Αναλυτικό πρόγραμμα	18	15,39
Αξιολόγηση εκπ/κού έργου	6	5,13
Ψυχοπαιδαγωγικά	24	20,51
Γνωστικές στρατηγικές	10	8,5
Total	117	100

3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την συνεκπαίδευση

Από την ανάλυση εσωτερικής συνοχής που έγινε στο ερωτηματολόγιο προκύπτει μια τιμή Cronbach's Alfa ίση με 0,684. Συνεπώς το ερωτηματολόγιο έχει μια αποδεκτή εσωτερική συνοχή.

Το ερωτηματολόγιο των στάσεων-απόψεων εκπαιδευτικών αποτελείται από 28 ερωτήσεις. Χρησιμοποιείται μια 5βαθμη κλίμακα Likert ώστε οι συμμετέχοντες να δηλώσουν με κάθε δήλωσή τους το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους (από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ απόλυτα»). Στόχος των ερωτήσεων ήταν να ανιχνεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

3.2.1 Οι απόψεις των ΕΦΑ για την ενσωμάτωση

Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. αναγνωρίζουν το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση με την οποία συμφωνεί το 58,04% των ερωτηθέντων. Μόλις το 33,34% όμως θεωρεί πως η συνεκπαίδευση παιδιών με ΕΕΑ αποτελεί επιθυμητή διαδικασία για τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ. Επίσης μόλις το 29,06% συμφωνεί πως μπορεί να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη ,όταν υπάρχουν παιδιά με ΕΕΑ. Πιστεύουν όμως στην πλειοψηφία τους (93,16) πως πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά με ΕΕΑ προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό. Επίσης το (76,92%) συμφωνεί πως η ενσωμάτωση αποφέρει οφέλη στις οικογένειες των παιδιών με ΕΕΑ. Και πως οι γονείς προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους στις τάξεις του γενικού σχολείου. Επίσης πιστεύουν πως οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από το δάσκαλο της γενικής τάξης . Θεωρούν ακόμη πως θα πρέπει να μάθουμε

περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Το 83,76 % αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εξειδικευμένης κατάρτισης προκειμένου να διδάξει κάποιος σε γενική όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 8).

Πίνακας 8 : Οι απόψεις των ΕΦΑ για την ενσωμάτωση

1.Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες .	19 (16,24%)	49 (41,8%)	37 (31,62)	6 (5,13%)	6 (5,13%)
2.Η ενσωμάτωση μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείου δεν αποτελεί επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α.	4 (3,42%)	44 (37,61%)	30 (25,64%)	33 (28,21%)	6 (5,13%)
3.Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία μέσα στη σχολική τάξη όταν υπάρχουν παιδιά με και χωρίς ε.ε.α.	6 (5,13%)	51 (43,59)	26 (22,22%)	31 (26,50%)	3 (2,56%)

4.Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ε.ε.α. προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό στην τάξη του γενικού σχολείου	34 (29,06%)	75 (64,10%)	4 (3,42%)	4 (3,42%)	0
5.Η ενσωμάτωση παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στις οικογένειες αυτών των παιδιών.	37 (31,62%)	53 (45,30%)	22 (18,80%)	5 (4,27%)	0
6.Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. προτιμούν να εκπαιδευτεί το παιδί τους σε κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου.	30 (25,64%)	60 (51,28%)	24 (20,51%)	3 (2,56%)	0
7.Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν σε μια γενική τάξη.	14 (11,97%)	22 (18,80%)	39 (33,33%)	36 (30,77%)	6 (5,13%)
8.Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α. δεν μπορούν να ικανοποιηθούν					

αποτελεσματικά από το δάσκαλο της γενικής τάξης .	39 (33,33%)	59 (50,43%)	14 (11,97%)	4 (3,42%)	1 (0,85%)
9.Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.	55 (47,01%)	55 (47,01%)	4 (3,42%)	2 (1,71%)	1 (0,85%)
10.Δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση προκειμένου να διδάξει κάποιος σε μια γενική τάξη όπου έχουν ενσωματωθεί παιδιά με ε.ε.α.	3 (2,56%)	5 (4,27%)	11 (9,40%)	51 (43,59%)	47 (40,17%)
11.Τα περισσότερα παιδιά με ε.ε.α. δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στην κανονική τάξη.	5 (4,27%)	11 (9,40%)	39 (33,33%)	45 (38,46%)	17 (14,53%)
12. Είναι εφικτό να διδάξουμε μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. στην ίδια τάξη	11 (9,40%)	36 (30,77%)	40 (34,19%)	21 (17,95%)	9 (7,69%)

3.2.2 Οι απόψεις των ΕΦΑ για τα αναμενόμενα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της ενσωμάτωσης

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΕΦΑ στη δεύτερη διάσταση του ερωτηματολογίου το οποίο αξιολογεί τα αναμενόμενα οφέλη, το 58,97% αποδέχεται την άποψη ότι η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, παρόλα αυτά ένα ποσοστό 45,3% υποστηρίζει πως είναι πολύ πιθανό αυτά τα παιδιά να απομονωθούν στο γενικό σχολείο. Επίσης το 60,68% αποδέχεται την άποψη ότι ως εκπαιδευτική πρακτική ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές, το 58,97% συμφωνεί ότι ενισχύεται η ανεξαρτησία και το 58,12% πως ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης το 54% διαφωνεί πως τα φυσιολογικά παιδιά μπορεί να εμφανίσουν προβληματική συμπεριφορά μιμούμενα την συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον το 73,51% συμφωνεί πως τυχόν απομόνωση θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τέλος το 45,3% συμφωνεί πως η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τον ίδιο τρόπο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Οι απόψεις των ΕΦΑ για τα αναμενόμενα οφέλη

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
13. Η ενσωμάτωση είναι κοινωνικά ωφέλιμη για τα παιδιά με ε.ε.α.	34 (29,06%)	69 (58,97%)	11 (9,40%)	1 (0,85%)	2 (1,71%)
14. Τα παιδιά με ε.ε.α. θα αποκτήσουν γρηγορότερα περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ειδικό σχολείο ή σε μια ξεχωριστή	15 (12,82%)	29 (24,79%)	42 (35,90%)	22 (18,80%)	9 (7,69%)

τάξη , παρά ενσωματωμένα στη γενική τάξη.					
15.Είναι πιθανό τα παιδιά με ε.ε.α. να απομονωθούν από τα υπόλοιπα παιδιά στο γενικό σχολείο.	11 (9,40%)	53 (45,30%)	31 (26,50)	21 (17,95%)	1 (0,85%)
16.Η ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας στα ειδικά σχολεία από τους υπόλοιπους μαθητές.	25 (21,37%)	71 (60,68%)	18 (15,38%)	3 (2,56%)	0
17. Η ενσωμάτωση προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των μαθητών με ε.ε.α.	32 (27,35%)	69 (58,97%)	15 (12,82%)	1 (0,85%)	0
18.Η ενσωμάτωση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ε.ε.α.	32 (27,35%)	68 (58,12%)	17 (14,53%)	0	0
19.Είναι πιθανό τα παιδιά με ε.ε.α. να παρουσιάσουν προκλητική ανεπιθύμητη συμπεριφορά όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.	8 (6,84%)	38 (32,48%)	45 (38,46%)	24 (20,51%)	2 (1,71%)
20.Τα παιδιά με ε.ε.α. αναπτύσσουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση όταν ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.	14 (11,97%)	22 (18,80%)	39 (33,33%)	36 (30,77%)	6 (5,13%)
21.Η άμιλλα της κανονικής τάξης προωθεί τη μαθησιακή	8	45	43	18	3

διαδικασία στα παιδιά με ε.ε.α. με τον ίδιο τρόπο	(6,84%)	(38,46%)	(36,75%)	(15,38%)	(2,56%)
22. Η απομόνωση των παιδιών δεν έχει αρνητική επίπτωση στην κοινωνικό συναισθηματική τους ανάπτυξη μέχρι το γυμνάσιο	2 (1,71%)	8 (6,84%)	21 (17,95%)	50 (42,74%)	36 (30,77%)
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.	3 (2,56%)	21 (17,95%)	29 (24,79)	46 (39,32%)	18 (15,38%)

3.2.3 Οι απόψεις των ΕΦΑ για τις πρακτικές στην τάξη με τις οποίες προωθείται η συνεκπαίδευση

Στην τρίτη διάσταση του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στις πρακτικές με τις οποίες προωθείται η συνεκπαίδευση το 52,14% παραδέχεται πως η συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό. Το μεγαλύτερο μέρος 57% συμφωνεί με την άποψη πως οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές σε σύγκριση με τους γονείς των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 38,46% πως συμπεριφέρονται στον εκπαιδευτικό το ίδιο με τους γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος συμφωνούν στην πλειοψηφία τους πως μία θετική προσέγγιση για την επιτυχία της πρακτικής της συνεκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού, υπεύθυνου για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 10).

Πίνακας 10: Οι απόψεις των ΕΦΑ για τις πρακτικές στην τάξη

24.Τα παιδιά με ε.ε.α. μονοπωλούν το χρόνο του δασκάλου στην τάξη .	4 (3,42%)	37 (31,62%)	32 (27,35%)	34 (29,06%)	10 (8,55%)	3,0769
25. Η συμπεριφορά των παιδιών με ε.ε.α. απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον Εκπαιδευτικό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά.	29 (24,79%)	61 (52,14%)	20 (17,09%)	6 (5,13%)	1 (0,85%)	2,0513
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.	23 (19,66%)	64 (54,70%)	24 (20,51%)	2 (1,71%)	4 (3,42%)	2,1453
27. Οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. συμπεριφέρονται στον εκπαιδευτικό όπως οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α.	11 (9,40%)	34 (29,06%)	41 (35,04%)	28 (23,93%)	3 (2,56%)	2,812
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.	53 (45,30%)	55 (47,01%)	8 (6,84%)	1 (0,85%)	0	1,6325

3.2.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας τους να διδάξουν μαθητές με τις παρακάτω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην ερώτηση που ακολουθεί το ερωτηματολόγιο και η οποία εκφράζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας τους να διδάξουν μαθητές με τις παρακάτω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την πρώτη θέση κατέχουν τα παιδιά με προβλήματα λόγου και δυσλεξία και ακολουθούν τα παιδιά με ελαφριά –μέτρια νοητική ανεπάρκεια ή ωριμότητα. Στην Τρίτη θέση βρίσκονται τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα , ενώ στην τέταρτη θέση ακολουθούν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Ως επόμενη ειδική ανάγκη σε βαθμό ετοιμότητας κατατάσσουν τα προβλήματα ακοής και αμέσως μετά τα προβλήματα όρασης . Στην έβδομη θέση σε βαθμό δυσκολίας αξιολογούν τα σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα και στην όγδοη τις σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες , τον αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Στην τελευταία θέση και ως δυσκολότερη θεωρούν την εγκεφαλική παράλυση και πιο πριν την βαριά νοητική ανεπάρκεια η ανωριμότητα. Τα αποτελέσματα ακολουθούν στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 11)

Πίνακας 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας τους να διδάξουν μαθητές με τις παρακάτω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ειδική ανάγκη	ΣΕΙΠΑ	Mean	Std. Deviation
Προβλήματα λόγου και ομιλίας Εδικές δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία)	1	2,75	0,69
Ελαφριά –μέτρια νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.	2	2,46	0,61
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	3	2,37	0,60
Προβλήματα συμπεριφοράς	4	2,27	0,54
Σοβαρά προβλήματα ακοής	5	2,24	0,73
Σοβαρά προβλήματα όρασης	6	2,13	0,77

Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα	7	1,91	0,74
Σύνθετες γνωστικές , συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες , αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης	8	1,63	0,58
Βαριά νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα	9	1,40	0,59
Εγκεφαλική παράλυση	10	1,11	0,32

Σχέση μεταξύ φύλου ΕΦΑ και στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και συναφείς παράγοντες

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο T-test, το οποίο δεν έδειξε καμία στατιστική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες ως προς τις αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση . Επίσης δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστική διαφορά ως προς τα αναμενόμενα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της ενσωμάτωσης στο γενικό σχολείο και δεν βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά στις πρακτικές που την προωθούν (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ΕΦΑ ανάλογα με το φύλο

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	t	p-value
Αντιλήψεις	A	59	30,5254	4,10784	-1,001	0,319
	Γ	58	31,2069	3,18857		
Αναμενόμενα οφέλη	A	59	27,8136	3,22423	-0,496	0,621
	Γ	58	28,1207	3,46955		
Πρακτικές στην τάξη	A	59	11,6780	2,21625	-0,206	0,837
	Γ	58	11,7586	2,02016		

Σχέση μεταξύ της ηλικίας των ΕΦΑ για τη στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση

Το αποτέλεσμα της σύγκρισης που έγινε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Anova , ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές

ομάδες , κατέδειξε πως δεν υπάρχει στατιστική διαφορά σε καμία από τις τρεις κλίμακες (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ΕΦΑ ανάλογα με την ηλικία

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Αντιλήψεις	36-45	55	31,2182	3,50497	0,940	0,394
	46-55	60	30,4667	3,86846		
	55+	2	33,0000	,00000		
	Total	117	30,8632	3,68105		
Αναμενόμενα οφέλη	36-45	55	28,3091	3,49005	1,948	0,147
	46-55	60	27,5333	3,13248		
	55+	2	31,5000	3,53553		
	Total	117	27,9658	3,33718		
Πρακτικές στην τάξη	36-45	55	11,7091	1,95952	0,373	0,690
	46-55	60	11,6833	2,21315		
	55+	2	13,0000	4,24264		
	Total	117	11,7179	2,11255		

Σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των ΕΦΑ απέναντι στην ενσωμάτωση

Το αποτέλεσμα της σύγκρισης που έγινε με το στατιστικό κριτήριο Anova , ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά σε καμία κλίμακα και σε καμία διάσταση εκτός από την κλίμακα προϋπηρεσίας 11-15 στη διάσταση που αφορά τα αναμενόμενα οφέλη από την ενσωμάτωση(πίνακας 14).

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ΕΦΑ ανάλογα με την προϋπηρεσία

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Αντιλήψεις	0-5	4	31,0000	4,96655	0,691	0,600
	6-10	35	30,3429	3,87255		
	11-15	38	31,3158	3,61009		
	16-20	18	31,6667	2,93057		
	21+	22	30,2273	3,91495		
	Total	117	30,8632	3,68105		
Αναμενόμενα οφέλη	0-5	4	26,5000	5,56776	2,701	0,034
	6-10	35	27,3714	3,24568		
	11-15	38	29,3684	3,07053		
	16-20	18	27,2222	3,26398		
	21+	22	27,3636	3,06354		

	Total	117	27,9658	3,33718		
Πρακτικές στην τάξη	0-5	4	12,0000	2,58199	0,666	0,617
	6-10	35	11,8286	1,88626		
	11-15	38	11,3421	2,03053		
	16-20	18	11,6111	2,11824		
	21+	22	12,2273	2,54356		
	Total	117	11,7179	2,11255		

Σχέση επαφής ΕΦΑ με άτομα με ειδικές ανάγκες και στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση

Το αποτέλεσμα της σύγκρισης που έγινε με το στατιστικό κριτήριο T-test, ανάμεσα σε ΕΦΑ που έχουν επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε αυτούς που δεν έχουν, κατέδειξε στατιστικές σημαντικές διαφορές και στις τρεις διαστάσεις με σημαντικά θετικότερες απόψεις: στις αντιλήψεις, στα αναμενόμενα οφέλη αλλά και στις πρακτικές της ένταξης των ΕΦΑ αυτών που έχουν επαφή με άτομα με ΕΕΑ (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των ΕΦΑ ανάλογα με την επαφή με άτομο με εεα

	ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΑΤΟΜΟ ΕΕΑ	N	Mean	T	p-value
Αντιλήψεις	N	59	29,237	-5,365	0,000
	O	58	32,517		
Αναμενόμενα οφέλη	N	59	26,814	-4,003	0,000
	O	58	29,138		
Πρακτικές στην τάξη	N	59	11,305	-2,166	0,032
	O	58	12,138		

3.3 Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Ανάλογα γίνεται η ανάλυση στις υπο-κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΕΦΑ. Από την ανάλυση εσωτερικής συνοχής που έγινε συνολικά στο ερωτηματολόγιο προκύπτει μια τιμή Cronbach's Alfa ίση με 0,735. Συνεπώς το ερωτηματολόγιο έχει μια μέτρια εσωτερική συνοχή.

Οι πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την καθοδήγηση των μαθητών

Στην πρώτη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών όταν καθοδηγούν τους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 16).

Πίνακας 16: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ για την καθοδήγηση των μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Εξηγείς τα κύρια σημεία του μαθήματος έτσι ώστε και οι πιο αδύνατοι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν.	5,10	0,75
Καθοδηγείς σωστά και να εκπαιδεύεις αποτελεσματικά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το πόσο ικανοί είναι.	5,30	0,61
Απαντάς στις ερωτήσεις των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν δύσκολα προβλήματα.	5,39	0,57
Εξηγείς το μάθημα έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές αρχές.	5,38	0,57

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις για την καθοδήγηση μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 17).

Πίνακας 17: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων για την καθοδήγηση μεταξύ ανδρών και γυναικών

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
Καθοδήγηση	A	59	21,2712	1,89218	0,561	0,576
	Γ	58	21,0690	2,00755		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις για την καθοδήγηση μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά, παρά μόνο στην ηλικιακή ομάδα των 55 και άνω (p-value 0,018), οι οποίοι νιώθουν πάρα πολύ αποτελεσματικοί στην καθοδήγηση των μαθητών (πίνακας 18).

Πίνακας 18: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Καθοδήγηση	36-45	55	21,1273	1,84646	4,169	0,018
	46-55	60	21,0833	1,94232		
	55+	2	25,0000	1,41421		
	Total	117	21,1709	1,94445		

Οι πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών

Στην δεύτερη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών όταν προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών τους. Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 19).

Πίνακας 19: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ για την εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών

	Mean	Std. Deviation
Οργανώνεις το μάθημα έτσι ώστε η διδασκαλία και οι εργασίες να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή	5,14	0,72
Θέτεις ρεαλιστικούς στόχους για όλους τους μαθητές ακόμη και σε ανομοιογενείς τάξεις	5,87	4,72
Προσαρμόζεις τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών σου.	5,34	0,70
Οργανώνεις την εργασία στην τάξη έτσι ώστε να συμμετέχουν τόσο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις όσο και οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις.	5,44	0,68

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 20).

Πίνακας 20: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων εξατομίκευσης της διδασκαλίας μεταξύ ανδρών και γυναικών

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
Εξατομίκευση	A	59	21,8644	6,90192	0,149	0,882
	Γ	58	21,7241	2,02435		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις για την εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά, (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Εξατομίκευση	36-45	55	21,7455	1,90728	0,022	0,978
	46-55	60	21,8167	6,88278		
	55+	2	22,5000	2,12132		
	Total	117	21,7949	5,08300		

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όταν κινητοποιούν τους μαθητές τους

Στην τρίτη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η πεποίθηση των εκπαιδευτικών όταν κινητοποιούν τους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 22).

Πίνακας 22: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών όταν κινητοποιούν τους μαθητές τους

ΣΕΙΡΑ	Mean	Std. Deviation
Κάνεις όλους τους μαθητές σου να προσπαθούν πολύ όταν κάνουν τις εργασίες τους στην τάξη.	5,18	0,54
Κάνεις ακόμα και τους πιο «αδύνατους» μαθητές να θέλουν να μαθαίνουν	5,20	0,59
Κάνεις τους μαθητές να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό ακόμη και όταν ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα.	5,25	0,60
Παρακινήσεις τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση.	5,16	0,60

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ όταν κινητοποιούν τους μαθητές τους μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 23).

Πίνακας 23: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ όταν κινητοποιούν τους μαθητές τους

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
Κινητοποίηση	A	59	20,6610	1,63591	-0,773	0,441
	Γ	58	20,9138	1,89445		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις για την κινητοποίηση των μαθητών μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά, παρά μόνο πάλι στην ίδια ηλικιακή ομάδα των 55 και άνω (p-value 0,024), που θεωρούν τους εαυτούς πάρα πολύ ικανούς στην κινητοποίηση των μαθητών (πίνακας 24).

Πίνακας 24: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Κινητοποίηση	36-45	55	20,6000	1,77012	3,837	0,024
	46-55	60	20,8500	1,69571		
	55+	2	24,0000	,00000		
	Total	117	20,7863	1,76571		

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ως προς την ικανότητα να διατηρεί την πειθαρχία

Στην τέταρτη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την πειθαρχία στους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 25).

Πίνακας 25: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών να διατηρούν την πειθαρχία.

	Mean	Std. Deviation
Διατηρείς την πειθαρχία στη σχολική τάξη ή σε ομάδες μαθητών.	4,98	0,67
Ελέγγυεις ακόμα και τους πιο επιθετικούς μαθητές.	5,06	0,56
Κάνεις τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	5,04	0,61
Κάνεις τους μαθητές να συμπεριφέρονται πολιτισμένα και να σέβονται τους δασκάλους τους.	5,18	0,57

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ, να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη, μεταξύ των μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 23).

Πίνακας 26: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ, να διατηρούν την πειθαρχία (διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών)

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
Πειθαρχία	A	59	20,3729	1,56358	0,635	0,527
	Γ	58	20,1552	2,10931		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την ικανότητα διατήρησης της πειθαρχίας μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 27)

Πίνακας 27: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Πειθαρχία	36-45	55	20,0545	1,99461	1,004	0,370
	46-55	60	20,4167	1,72019		
	55+	2	21,5000	,70711		
	Total	117	20,2650	1,84948		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την ικανότητα διατήρησης της πειθαρχίας μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 27).

Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητα του να συνεργάζεται με τους γονείς και τους συναδέλφους

Στην πέμπτη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους γονείς και τους συναδέλφους. Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 28)

Πίνακας 28: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους γονείς και τους συναδέλφους

	Mean	Std. Deviation
Συνεργάζεσαι καλά με τους περισσότερους γονείς.	5,18	0,69
Βρίσκεις αποτελεσματικούς τρόπους να επιλύεις διαφορές με τους συναδέλφους	5,66	0,69
Συνεργάζεσαι εποικοδομητικά με τους γονείς των μαθητών που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς	5,16	0,66
Συνεργάζεσαι αποτελεσματικά και δημιουργικά με συναδέλφους στο σχολείο στο πλαίσιο της ομαδικής δραστηριότητας	5,81	0,68

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ, να συνεργάζονται με τους γονείς και τους συναδέλφους, μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 29).

Πίνακας 29: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ για συνεργασία (διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών)

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
Συνεργασία	A	59	21,7288	1,74030	-0,502	0,616
	Γ	58	21,8966	1,87026		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την ικανότητα να συνεργάζονται με τους γονείς και τους συναδέλφους, μεταξύ ηλικιακών ομάδων δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά, παρά μόνο στην ηλικιακή ομάδα 55 και άνω ($p\text{-value}=0,035$), που νιώθουν πιο ανεπτυγμένη την ικανότητα συνεργασίας (πίνακας 30).

Πίνακας 30: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Συνεργασία	36-45	55	21,6727	1,55223	3,445	0,035
	46-55	60	21,8333	1,94123		
	55+	2	25,0000	1,41421		
	Total	117	21,8120	1,80006		

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν τις διάφορες αλλαγές και προκλήσεις

Στην έκτη διάσταση της αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογείται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τις διάφορες αλλαγές και προκλήσεις .Το αποτέλεσμα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια ικανούς σύμφωνα με τους μέσους όρους των απαντήσεων (πίνακας 31).

Πίνακας 31: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και προκλήσεις

	Mean	Std. Deviation
Εφαρμόζεις με επιτυχία όποια μέθοδο διδασκαλίας προτείνεται από το σχολικό σύμβουλο ή το σχολείο.	4,98	0,71
Εφαρμόζεις αποτελεσματικά κάθε διδακτική μέθοδο (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη κ. α.	5,15	0,6
Διδάσκεις αποτελεσματικά ακόμα και αν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλάξει.	5,18	0,64
Διδάξεις αποτελεσματικά ακόμη κι αν οι μέθοδοι διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσεις δεν είναι της δική σου επιλογής	5,03	0,63

Όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ, να αντιμετωπίζει τις αλλαγές και τις προκλήσεις , μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά (πίνακας 32).

Πίνακας 32: Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των πεποιθήσεων των ΕΦΑ να αντιμετωπίζουν τις διάφορες αλλαγές (διαφορά μεταξύ ανδρών –γυναικών)

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	p-value
	Γ	58	21,8966	1,87026		
Αλλαγή	A	59	20,4237	2,11891	0,424	0,672
	Γ	58	20,2586	2,09058		

Επίσης όσον αφορά τη σχέση που υπάρχει στις πεποιθήσεις των ΕΦΑ για την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις προκλήσεις δεν παρατηρείται στατιστική διαφορά , (πίνακας 33).

Πίνακας 33: Διαφορά μεταξύ ηλικιακών ομάδων

		N	Mean	Std. Deviation	F	p-value
Αλλαγή	36-45	55	20,1818	2,06461	2,502	0,086
	46-55	60	20,3833	2,09189		
	55+	2	23,5000	,70711		
	Total	117	20,3419	2,09746		

4.Συσχετίσεις

Για να γίνει μελέτη της επίδρασης της μίας μεταβλητής σε άλλη μεταβλητή θα πρέπει να εξεταστεί η σχέση που συνδέει τις μεταβλητές των απόψεων για τη συνεκπαίδευση με τις μεταβλητές της αυτό αποτελεσματικότητας , υπολογίζοντας την τιμή του συντελεστή συσχέτισης . Όταν η τιμή του

συντελεστή συσχέτισης είναι θετική , τότε οι τιμές συµµεταβάλλονται. Για να γίνει εκτίµηση των συσχετίσεων µεταξύ των µεταβλητών χρησιµοποιήθηκε ο συντελεστής γραµµικής συσχέτισης Pearson's r . Στη συσχέτιση που έγινε µεταξύ των µεταβλητών των απόψεων για τη συνεκπαίδευση µε τις µεταβλητές της αυτό αποτελεσµατικότητας δεν βρέθηκε καµία συσχέτιση (Πίνακας).

Πίνακας34 : Τιμές συντελεστή Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σηµαντικότητας µεταξύ των διαστάσεων των απόψεων και των διαστάσεων της αυτό αποτελεσµατικότητας .

		Καθοδήγηση	Εξατοµίκευσ η	Κινητοποίηση	Πειθαρχί α	Συνεργασία	Αλλαγή
Αντιλήψεις	Pearson Correlat ion	,062	,028	,010	-,002	-,068	,094
	Sig. (2- tailed)	,505	,761	,914	,981	,469	,312
	N	117	117	117	117	117	117
Οφέλη	Pearson Correlat ion	,097	-,056	-,007	-,113	-,008	,067
	Sig. (2- tailed)	,300	,550	,939	,225	,930	,473
	N	117	117	117	117	117	117
Πρακτικές	Pearson Correlat ion	-,030	-,038	-,039	-,034	-,046	-,122
	Sig. (2- tailed)	,747	,688	,673	,719	,624	,190
	N	117	117	117	117	117	117
	Sig. (2- tailed)	,000	,046	,000	,000		,000
	N	117	117	117	117	117	117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εκτιμηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πρακτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και αναπηρία στο γενικό σχολείο, καθώς και οι πεποιθήσεις αυτών για την αυτό αποτελεσματικότητα τους κατά τη διδασκαλία. Η μελέτη στηρίχθηκε σε ένα δείγμα 117 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής και η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το ενδιαφέρον (προθυμία) των ΕΦΑ στο να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το σύνολο των ΕΦΑ ανέδειξε την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και ψυχοπαιδαγωγικής.

4.1 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι ΕΦΑ αντιμετωπίζουν θετικά την συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εσα στο γενικό σχολείο και θεωρούν στην πλειοψηφία τους πως είναι δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδεύονται μαζί με τα άλλα παιδιά. Η άποψη αυτή ενισχύει τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Avramidis et al, 2000).

Επίσης αναφορικά με το αν πιστεύουν πως οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ συμφωνούν στην πρακτική συνεκπαίδευσης οι απόψεις κατανέμονται σε όλες τις απαντήσεις παρόλο που πολλές έρευνες ανέδειξαν το όφελος των παιδιών χωρίς αναπηρία να συναναστρέφονται με παιδιά με αναπηρία, καθώς αναπτύσσουν την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Lieber et.al.,1998).

Ακόμη οι περισσότεροι ΕΦΑ θεωρούν πως είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία όταν υπάρχουν παιδιά με ΕΕΑ. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν δεν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Συμφωνούν όμως με την άποψη να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ΕΕΑ για να μεγιστοποιήσουν την απόδοση τους.

Επίσης στην πλειοψηφία τους συμφωνούν με την άποψη πως η ενσωμάτωση αποφέρει μεγάλο όφελος στις οικογένειες των παιδιών και η πλειοψηφία των ΕΦΑ συντάσσεται με την άποψη πως οι γονείς των παιδιών προτιμούν να εκπαιδεύεται το παιδί τους στο γενικό σχολείο.

Συμφωνούν πως οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί είναι σε θέση να διδάξουν σε μια τυπική τάξη. Ενώ αντίθετα πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν μπορούν να διδάξουν

αποτελεσματικά σε μαθητές με εσα. Αυτό το αποτέλεσμα επισημαίνει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών για να μπορούν να διδάσκουν αποτελεσματικά σε παιδιά με εσα. Η ειδική εκπαίδευση, η εξειδίκευση και η συνέχιση της επιμόρφωσης των διδασκόντων για απόκτηση γνώσεων και ειδικών ικανοτήτων θεωρούνται απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορούν οι διδάσκοντες να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν την πολυμορφικότητα διαφορετικών μαθησιακών προϋποθέσεων και μαθησιακών και κινητικών δυνατοτήτων των μαθητών τους και να τους ενισχύουν ανάλογα στην ανάπτυξη τους (Doll-Terper, 1994).

Στην πλειοψηφία τους πιστεύουν πως δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, γι αυτό πριν γενικευτεί θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση και εστίαση στον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται.

Ακόμη πολλοί πιστεύουν πως τα περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται στην κανονική τάξη ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εκφράζει τις αμφιβολίες του. Η άποψη αυτή πιθανόν να σχετίζεται με την έλλειψη επιμόρφωσης που ουσιαστικά αφήνει τους εκπαιδευτικούς εκτεθειμένους και χωρίς συγκεκριμένες εναλλακτικές επιλογές επίλυσης των συγκρούσεων και των προβλημάτων που συναντούν καθημερινά.

Πολλοί είναι αυτοί που προβληματίζονται αλλά και πολλοί είναι αυτοί που συμφωνούν πως είναι εφικτή η συνεκπαίδευση και πως είναι κοινωνικά ωφέλιμη για όλους τους μαθητές. Το γενικό σχολείο πιστεύουν πως θα προσφέρει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά με εσα.

Επίσης συμφωνούν με την άποψη πως είναι πολύ πιθανόν τα παιδιά με εσα να παρουσιάσουν ανεπιθύμητη συμπεριφορά και μπορεί να οδηγηθούν στην απομόνωση η οποία να τους συνοδέψει στο Γυμνάσιο. Από την άλλη συμφωνούν στην πλειοψηφία τους πως προωθείται η κοινωνική ανεξαρτησία τους και ενισχύεται η αυτοεκτιμησή τους. Πιστεύουν ακόμη πως ενισχύεται η αποδοχή της διαφορετικότητας στα άλλα παιδιά αλλά μπορεί κάποια από αυτά να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά. Επίσης πως η άμιλλα προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία το ίδιο σε όλα τα παιδιά.

Αναφορικά με τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης πιστεύουν πως η συμπεριφορά των παιδιών με εσα απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό ενώ δίστανται οι απόψεις για την μονοπώληση του χρόνου από τον εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με τους γονείς συμφωνούν πως έχουν μεγάλη ανάγκη από υποστηρικτικές δομές και συμφωνούν πως συμπεριφέρονται στον εκπαιδευτικό με τον ίδιο τρόπο.

Εκεί που συμφωνούν απόλυτα είναι η τοποθέτηση ειδικών παιδαγωγών οι οποίοι θα είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών μέσα στο γενικό σχολείο για να μην οδηγηθούν στην απομόνωση και στο στιγματισμό φοιτώντας στο ειδικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνάς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν τους μαθητές με ειδικές δυσκολίες (δυσλεξία) και λιγότερο σε εκείνους που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς ή ελαφριά – μέτρια νοητική ανεπάρκεια και αυτό οφείλεται στο ότι οι

μαθητές αυτοί έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και δεν υστερούν σε κινητικές δεξιότητες . Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την άποψη των Scruggsand & Mastropier, 1996, πως η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών (Scruggsand & Mastropier, 1996).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο στενότερο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επαφή με κάποιο άτομο στο στενό περιβάλλον αντιμετωπίζουν πιο θετικά την πρακτική της συνεκπαίδευσης . Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Block & Rizzo, 1995, που αναφέρουν πως η προηγούμενη εμπειρία των καθηγητών επηρεάζει την στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Υπάρχουν όμως και έρευνες που υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει συσχέτιση της προηγούμενης εμπειρίας με τις στάσεις (Rizzo & Wright, 1998).

Επίσης όσον αφορά τα αποτελέσματα που εκτιμούν αν υπάρχει κάποια διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εμπειρία ή όχι των εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε άτομα με αναπηρία δεν διαπιστώθηκε καμία διαφορά . Ακόμη διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε γενικά σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με τμήματα ένταξης δεν παρουσίασαν κάποια διαφορά σε καμία υπο-κλίμακα.

Επίσης στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στο θέμα των αντιλήψεων τους για τη συνεκπαίδευση , τα οφέλη και τις πρακτικές . Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των (Hodge et.al, 2002) ο οποίοι διαπίστωσαν πως η στάση ανδρών και γυναικών δεν είναι πιο ευνοϊκή εξαιτίας του φύλου.

Ακόμη με βάση τα ευρήματα της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφορές όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν, με τα ευρήματα των Rizzo & Vispoel 1991, σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της στάσης και της ηλικίας των ΕΦΑ.

Σαν αποτέλεσμα των ευρημάτων της που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και τα οποία ενισχύουν τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών, οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής απέναντι στην πρακτική της συνεκπαίδευσης είναι μέτρια ικανοποιητική. Η στάση η οποία προέκυψε είναι πιθανό να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες :όπως η προηγούμενη εμπειρία σε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης καθώς και από την αίσθηση ευθύνης που έχουν σε διαδικασίες ένταξης . Η συγκρατημένη αυτή στάση , η οποία δεν είναι αρνητική ίσως να σχετίζεται με τη γενικότερη νοοτροπία που έχουν οι περισσότεροι , πως η ένταξη των παιδιών με εσα στο γενικό σχολείο είναι ανέφικτη (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή , 2000) ή με την άποψη πως αποτελεί υπόθεση αποκλειστικά και μόνο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής (Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης 2009).

4.2 Πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια ψυχολογική μεταβλητή που μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη επιτυχημένη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται. Σύμφωνα με διάφορες έρευνες ενώ οι ΕΦΑ συμφωνούν με την ιδέα της συνεκπαίδευσης στην πράξη πιστεύουν πως θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες, κυρίως σε θέματα οργάνωσης του μαθήματος.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας η εικόνα της αυτόαποτελεσματικότητας εμφανίζεται ιδιαίτερα ενθαρρυντική και αρκετά ικανοποιητική. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σκιαγραφούν έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος παρά τις δυσκολίες, και τις ελλείψεις, διατηρεί ψυχικά αποθέματα και ενδιαφέρον για τη διδασκαλία

Στην πρώτη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογεί την ικανότητα των ΕΦΑ για το αν μπορούν να καθοδηγούν τους μαθητές τους, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιητικές. Οι ΕΦΑ απαντούν στην πλειοψηφία τους πως μπορούν να εξηγούν το μάθημα με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε και οι πιο αδύνατοι μαθητές να το κατανοούν, να τους καθοδηγούν και να τους εκπαιδεύουν αποτελεσματικά βοηθώντας τους να κατανοήσουν τα δύσκολα σημεία του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί οργανώνουν το μάθημά τους, βάζουν συγκεκριμένους στόχους, και με την ανάλογη καθοδήγηση μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην υλοποίηση των στόχων τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι η ικανότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής να εφαρμόζει σταδιακά το πρόγραμμα ασκήσεων (Auxter et al.,2001). Επίσης οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν πως η αυτοαποτελεσματικότητα τους αποτελεί ακόμη ένα εφόδιο για καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Στην δεύτερη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογεί την ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών οι πεποιθήσεις των ΕΦΑ είναι αρκετά ικανοποιητικές. Πιστεύουν πως μπορούν να οργανώσουν το μάθημα και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών, θέτοντας πάντα ρεαλιστικούς στόχους ακόμη και σε ανομοιογενείς τάξεις και προσπαθούν να οργανώσουν την εργασία ώστε να συμμετέχουν τόσο οι μαθητές με χαμηλές όσο και με υψηλές επιδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η μόνη λύση για να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των μαθητών από τη φυσική αγωγή είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες ο εκπαιδευτικός με υψηλή αποτελεσματικότητα είναι πιο κοντά στον αδύναμο μαθητή και διαθέτει περισσότερο χρόνο προκειμένου να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες του.

Ο σεβασμός και η κατανόηση στη διαφορετικότητα, στη συνεργασία με άλλους πρέπει να αποτελέσουν κεντρικούς διδακτικούς σκοπούς ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, λόγω μεγαλύτερης συναισθηματικής και νοητικής ωριμότητας των παιδιών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής είναι η ικανότητα του καθηγητή να προετοιμάζει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν σωστά στην ομάδα των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Sideridis & Chandler, 1997).

Στην τρίτη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογεί την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως μπορούν να είναι αποτελεσματικοί. Αρκετοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως μπορούν να διατηρούν την πειθαρχία στη σχολική τάξη και να ελέγχουν τους πιο επιθετικούς μαθητές κάνοντάς τους να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και να συμπεριφέρονται πολιτισμένα και με σεβασμό στους άλλους συμμαθητές τους και στους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα βρέθηκε πως η υψηλή αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την κινητοποίησή τους και το βαθμό αυτονομίας τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές δεν έχει σημασία μόνο για τον ίδιο αλλά έχει θετικές συνέπειες και στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή. Οι μαθητές του δημοτικού βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως πηγή υποστήριξης και τον εμπιστεύονται, όταν θεωρούν πως η σχέση τους χαρακτηρίζεται από ποιότητα και όταν θεωρούν πως έχουν ενεργή συμμετοχή στη μεταξύ τους σχέση (Davis, 2001). Η πιο σωστή μορφή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή για να πετύχει την κινητοποίηση του είναι η συνεχής ανατροφοδότηση.

Στην τέταρτη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογεί την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την πειθαρχία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μια μέτρια θετική αυτοαποτελεσματικότητα. Πιστεύουν πως μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να διατηρούν την πειθαρχία στη σχολική τάξη και να ελέγχουν και τους πιο επιθετικούς μαθητές κάνοντάς τους να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και να συμπεριφέρονται πιο πολιτισμένα και με σεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη αυτεπάρκεια έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο ικανοί στη διαχείριση της τάξης (Gibson & Dembo, 1984). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν αυτοαποτελεσματικοί διαχειρίζονται καλύτερα την τάξη, προσεγγίζουν καλύτερα τους μαθητές τους και τους ενθαρρύνουν σε κάθε τους προσπάθεια.

Στην πέμπτη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που αξιολογεί την ικανότητα του εκπαιδευτικού ως προς τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τους γονείς νιώθουν μια μέτρια αυτοαποτελεσματικότητα. Θεωρούν πως μπορούν να έχουν μια καλή συνεργασία με τους γονείς και πως μπορούν να συνεργαστούν επικοινωνιακά για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών. Επίσης θεωρούν πως μπορούν να επιλύουν με τους συναδέλφους τους αποτελεσματικά οποιεσδήποτε

διαφορές προκύπτουν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά και δημιουργικά στα πλαίσια της ομαδικής δραστηριότητας .

Οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους σαν μια ομάδα η οποία μπορεί να έχει διαφορετικές οπτικές ,αλλά ένα κοινό στόχο και αυτός είναι η επιτυχή συνεκπαίδευση μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι με τη συνεργασία των διδασκόντων , εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές θα λαμβάνουν υπηρεσίες οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στις πραγματικές ατομικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης οι γονείς δεν πρέπει να αποτελούν πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό αλλά συνεργασίας για την πρόοδο των μαθητών.

Στην έκτη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση των αλλαγών οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως μπορούν να εφαρμόζουν με επιτυχία κάθε διδακτική μέθοδο που προτείνεται από το σχολικό σύμβουλο, να διδάσκουν αποτελεσματικά και εκτός του αναλυτικού προγράμματος ακόμη και όταν οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι της δικιάς του επιλογής ,να διαχειρίζονται τις αλλαγές στην εκπαίδευση, να εφαρμόζουν διδακτικές καινοτομίες και να είναι ανοικτοί στις νέες μεθόδους .Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι μπορούν να τους επηρεάσουν στο πώς να συμπεριφέρονται και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα ανδρών και γυναικών . Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες πιστεύουν πως είναι το ίδιο αποτελεσματικοί κατά τη διδασκαλία του μαθήματος τους και στις έξι διαστάσεις που αξιολογήθηκαν .

Επίσης στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τις ηλικιακές ομάδες δεν παρατηρείται κάποια σημαντική διαφορά , παρά μόνο σε μια ηλικιακή ομάδα. Στην ηλικία των 55 και άνω οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με βάση τα αποτελέσματα υπερέχουν έναντι των άλλων ηλικιών, νιώθουν πως είναι πιο αποτελεσματικοί στην καθοδήγηση των μαθητών ,ση συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους γονείς , στην κινητοποίηση των μαθητών και στις αλλαγές -προκλήσεις που προκύπτουν. Αυτή η αυτοπεποίθηση φαίνεται πως απορρέει από τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών αυτής της ηλικίας .

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η συνεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο όταν το περιβάλλον της διδασκαλίας έχει σχεδιαστεί και δομηθεί με ιδιαίτερη προσοχή.

4.3 Συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων για την συνεκπαίδευση και των πεποιθήσεων αυτό αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τους Ammah et.al 2005, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία και ΕΕΑ μπορεί να είναι ευνοϊκές και η ιδέα της συνεκπαίδευσης καλή ,αλλά η δυσκολία της βρίσκεται κατά την πράξη(Ammah &Hodge, 2005). Καθώς στην πρακτική εφαρμογή οι ΕΦΑ ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα όπως ο αριθμός των μαθητών της τάξης, η έλλειψη κατάλληλων χώρων για γύμναση, η έλλειψη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά κυρίως η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων σχετικά με το αντικείμενο της συνεκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση (αντιλήψεις, αναμενόμενα οφέλη, πρακτικές ενσωμάτωσης) και οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας (καθοδήγηση, εξατομίκευση, κινητοποίηση, πειθαρχία , συνεργασία, αλλαγή) δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους σημαντικές συσχετίσεις .Αυτό δείχνει πως οι αντιλήψεις ,τα αναμενόμενα οφέλη και οι πρακτικές που έχουν διαμορφώσει οι ΕΦΑ για την συνεκπαίδευση δεν επηρεάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα τους να κινητοποιούν και να καθοδηγούν τους μαθητές τους ,ούτε προς την ικανότητά τους να προσαρμόζουν το μάθημα τους στις ανάγκες των μαθητών τους , καθώς και ως προς την ικανότητα τους να συνεργάζονται με τους γονείς και τους συναδέλφους , να επιβάλουν την πειθαρχία και να διαχειρίζονται τις αλλαγές .Η σημαντική αρνητική συσχέτιση που προέκυψε ανάμεσα στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων στις δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ενισχύει και υποστηρίζει την παραπάνω διαπίστωση.

4.4 Περιορισμοί-Προτάσεις

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας , δεν μπορούμε να μιλάμε για γενικεύσεις καθώς υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια οι οποίοι αφορούν το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό δείγμα αφού διενεργήθηκε σε δύο μόνο περιφέρειες της Αττικής και δεν εκπληρώνεται η προϋπόθεση της τυχαίας δειγματοληψίας .Για να μπορέσουμε να βγάλουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα , θα έπρεπε να ερωτηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί που θα έχουν επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία. Ίσως αν υπήρχε αντιπροσωπευτικό δείγμα μεγαλύτερο και από όλες τις περιοχές τα συμπεράσματα των απόψεων να ήταν εντελώς διαφορετικά. Επίσης ένας άλλος

περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έχουν μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα δεν είναι σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό παρόλο που έχουν χρησιμοποιηθεί ξανά σε ελληνικό δείγμα .

Επίσης θα θεωρούσαμε πολύ σημαντικό μια και συνεκπαίδευση δεν έχει προχωρήσει πολύ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να υπάρξουν αντίστοιχες έρευνες και σε αυτή τη βαθμίδα.

Συνεπώς θα μπορούσαμε να πούμε πως η διεξαγωγή της παραπάνω έρευνας που συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους θα μπορούσε να ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους στην ανάπτυξη , αξιολόγηση , εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ,αλλά και στην καλύτερη υποστήριξη του διδακτικού έργου καθώς και στη ψυχολογική ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Επιβάλλεται η διοργάνωση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια σχετικά με θέματα αναπηρίας , στρατηγικών εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και εεα ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τα άτομα με αναπηρία ώστε να βελτιωθεί η στάση τους απέναντι στην ένταξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κατάλληλα σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε συνδυασμό με την υποστήριξη από ειδικούς είναι μια πολύ καλή πηγή αύξησης της αυτό-αποτελεσματικότητά τους .

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαπορίδη , Ι., Κοκκαρίδας , Δ., & Κρομμύδας , Χ. (2005). Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις . *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3 (1), 40-47.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
- 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 των μαθητών με ειδικές ανάγκες* ,σς. 31-56. Αθήνα :Ελληνικά γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης :από το ειδικό στο γενικό σχολείο στο Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις .Πράξη*. τόμος Α, σσ 9-31. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α., Καραγιάννη Π., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου Γ., Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου- Σιδέρη , Α., & Σπανδάγου, Η., (επιμ.) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 188-200.
- Κόμπος , Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους* .Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Παντελιάδου , Σ., & Κωτούλας , Β. (1997). Σχολική Ενταξη Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες . *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , τ. 82-83, σελ. 90-96.
- Σούλης , Γ. Σ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης . Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους* . τόμος Α΄. Αθήνα: τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδανός .
- Τάφα, Ε, (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς στο Τάφα, Ε (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* .σς 88-129.Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου , Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allinder , R.M. (1994).The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher education and Special Education*,17(2),86-95.
- Alport G.W. (1935). Attitudes .In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (802-827). Worcester, MA: Clark University press.
- Ammah, J.,& Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The high school Journal*, 89(2), 40-54.

- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huetting, C. (2001). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year book, Inc.
- Avramidis, E., & Norwick, B., (2002) Teacher's attitudes towards integration / inclusion: A review of literature, *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Pamachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (p.p. 71-81). New York: Academic press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Block, M.E., & Vogler, E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 65(1), 40-44.
- Block, M.E., & T.L., (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Jash*, 20(1), 80-87.
- Block, M.E., Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education : *adapted physical Activity Quarterly*, (13), 38-49.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 . (23) pp 154-164
- Caprara, G.V., Barbanarelli, C., Steca, P., & Malone, P.C. (2006). Teacher's Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Student's Academic Achievement: A study at the school Level. *Journal at school psychology*, 44(6), 473-490.
- Chow, P., Winzer, M.M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes towards mainstreaming. *Educational and psychology Measurement*, 52, pp. 223-227.
- Conaster, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.
- Cowden, J.E., Torrey, C.C., (1995). A ROADMAP for assessing infants, toddlers and preschoolers : The role of the adapted motor developmentalist. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (12), 1-11
- Davis, H. (2001). The Quality and Impact of Relationships between elementary school Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453. Doi:10.1006/ceps.2000.1068.
- Doll-Tepper, G. *Einstellungen von Sportlehrkräften zur Integration von Menschen mit Behinderungen in Schule und Verein*. Köln 1994.

- Doulkeridou .A.& Evaggelinou C. Attitudes of Greek physical education teachers to wards inclusion of students with disabilities in physical education classes . Proceedings from : 8th European Conference of Adapted Physical Activity, September 7-9, Olomouc, Czech Republic.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self- efficacy: a classroom- organization conceptualization. *Teaching and Teacher education*, 18(6) pp. 675-686.
- Fraser, M.W., Kirby, L. D. & Smokowski, P.R. (2004). Risk and resilience in childhood. In M.W.Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp13-66). Washington, DC:NAWS Press
- Jansma , P.,& French, R. (1994).Special physical education: Physical activity, sports, and recreation. Englewood Cliffs , NJ: Prentice Hall.
- Jarvis , K.C., & French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual Motor Skills* , 70, 899-902.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In Meijer C.W., Pijl S. J., Hegarty S. New Prospectives in Special Education. A Six Country Study of Integration. Rontledge, p. 125-131.
- Hodge, S.& jansma, P.(1999). Effect of contact time an location of practicum experiences on attitudes of physical education majors . adapted Physical Activity Quarterly , 16, 48-63.
- Gibson, S & Dembo, M. (1984) .Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Researcher*, 33(3), 3-13
- Guskey, T.R. (1998).& Pasero. P. (1993). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation .*Teaching and Teacher education* ,4(1), 63-69
- Hodge,S.,Davis , R.,& Sherril,C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*,19, 155-171.
- Kudlacek, M., Jesina, O., Sterbova, D. & Sherrill, C. (2008). The nature o work and roles of public school adapted physical educators in the United States. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45-55.
- Kudlacek, M., Valkova, H., Sherril, C., Myers, &French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*,19, 280-299.
- Lieber, J., Capell, K., Sanddall, S., Wolfberg, P., & Bechman, P. (1988). Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practices . Early Childhood Research Quarterly, 13, 87-105.
- Martin,J.J.,Kulinna,P.H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical Education. *Journal of Teaching in physical education*, 20,129-143
- Martin,J.J.,Kulinna,P.H.,(2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Jurnal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232

- McCaughy, N., Martin, J., Kulinna P. H., & Cothran, D. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 99-119.
- Rizzo, T.R. (1984). Attitudes of Physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T.R., & Wright, R.G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Rizzo, T.R., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Sameroff, J.A., Morisson, L., Gutmann, L.M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: perspectives research findings. In S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (364-391). Cambridge, UK: Cambridge.
- Sartawi, A. & Alghazo, E.M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2) pp. 161-165.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming ?inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- 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
- Sherril, C. (1986). *Adapted physical education and recreation. A multidisciplinary approach*. Usa: Wm C. Brown Publishers.
- Sherril, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan (5th ed)*. Dubuque, IA: WCB/McGraw-Hill.
- Shevlin, M. Kenny, E. & McNeela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities. An Irish experience, *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities : Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, (2), 176-197.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra- role Behavior in schools : the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra -role behavior. *Teaching and Teacher education*, 16(5-6) pp. 649-659.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of special Education*, 31, pp. 480-497.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 13:107-24.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 785-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, (6) pp.944-956.
- Zipper, I.N. & Simeonsson, R.J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (161-182). Washington, DC: NAWS Press.
- Woolfolk, E.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Woolfolk E.E. & Hoy, W.K. (2000). Changes in teacher efficacy during early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association, New Orleans, LA.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 26 – 35 36 – 45 46 – 55 άνω των 55

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
0 – 5 6 – 10 11 – 15 16 – 20 άνω των 21

ΣΕ ΠΟΙΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:
Α/ΘΜΙΑ Β/ΘΜΙΑ

ΥΠΑΡΧΕΙ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ Ή ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ;
ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ;
ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΧΕΤΕ ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΑΤΟΜΟ ΜΕ Ε.Ε.Α. ; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΑΝ ΝΑΙ, ΜΕ ΦΙΛΟ
 ΜΕ ΣΥΓΓΕΝΗ
 ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟ
 ΜΕ ΓΝΩΣΤΟ

ΣΠΟΥΔΕΣ:
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΘΕΜΑΤΙΚΟΥΣ ΑΞΟΝΕΣ ΘΑ ΣΑΣ ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ ΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΘΕΙΤΕ;

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

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
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την ενσωμάτωση παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο:

1. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται 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 απόσπασουν 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 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					

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να ενσωματωθούν μαθητές με τις παρακάτω ανάγκες στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου ;

(Κύκλωσε τον κατάλληλο αριθμό στην κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Ειδική ανάγκη	Αδύνατο/υπερβ. δύσκολο	Δύσκολο	Εύκολο	Πάρα πολύ εύκολο
Προβλήματα λόγου και ομιλίας Εδικές δυσκολίες στη μάθηση(δυσλεξία)	1	2	3	4
Ελαφριά –μέτρια νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.	1	2	3	4
Βαριά νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα	1	2	3	4
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα(ΔΕΠ-Υ)	1	2	3	4
Σοβαρά προβλήματα όρασης	1	2	3	4
Σοβαρά προβλήματα ακοής	1	2	3	4
Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά προβλήματα	1	2	3	4
Προβλήματα συμπεριφοράς	1	2	3	4
Εγκεφαλική παράλυση	1	2	3	4
Σύνθετες γνωστικές , συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ,αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.	1	2	3	4

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει

1 2 3 4 5 6 7

Απόλυτα αβέβαιος /η Απόλυτα σίγουρος /η.

Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα του Κ.Φ.Α. να διδάξει σε ένα τμήμα όπου υπάρχουν και παιδιά με ε.ε.α

Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να:

1.Εξηγείς τα κύρια σημεία του μαθήματος έτσι ώστε και οι πιο αδύνατοι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν.	1	2	3	4	5	6	7
2.Κάνεις όλους τους μαθητές σου να προσπαθούν πολύ όταν κάνουν τις εργασίες τους στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
3.Συνεργάζεσαι καλά με τους περισσότερους γονείς.	1	2	3	4	5	6	7
4.Εφαρμόζεις με επιτυχία όποια μέθοδο διδασκαλίας προτείνεται από το σχολικό σύμβουλο ή το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
5.Οργανώνεις το μάθημα έτσι ώστε η διδασκαλία και οι εργασίες να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5	6	7
6.Διατηρείς την πειθαρχία στη σχολική τάξη ή σε ομάδες μαθητών.	1	2	3	4	5	6	7
7.Βρίσκεις αποτελεσματικούς τρόπους να επιλύεις διαφορές με τους συναδέλφους .	1	2	3	4	5	6	7
8.Καθοδηγείς σωστά και να εκπαιδεύεις αποτελεσματικά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το πόσο ικανοί είναι.	1	2	3	4	5	6	7
9.Ελέγχεις ακόμα και τους πιο επιθετικούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
10.Κάνεις ακόμα και τους πιο «αδύνατους» μαθητές να θέλουν να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6	7
11.Θέτεις ρεαλιστικούς στόχους για όλους τους μαθητές ακόμη και σε ανομοιογενείς τάξεις	1	2	3	4	5	6	7
12.Απαντάς στις ερωτήσεις των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν δύσκολα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7
13.Συνεργάζεσαι εποικοδομητικά με τους γονείς των μαθητών που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5	6	7
14.Κάνεις τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6	7
15. Κάνεις τους μαθητές να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό ακόμη και όταν ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7
16.Εξηγείς το μάθημα έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές αρχές.	1	2	3	4	5	6	7
17.Εφαρμόζεις αποτελεσματικά κάθε διδακτική μέθοδο (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη κ. α.	1	2	3	4	5	6	7
18.Προσαρμόζεις τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών σου.	1	2	3	4	5	6	7
19.Κάνεις τους μαθητές να συμπεριφέρονται πολιτισμένα και να σέβονται τους δασκάλους τους.	1	2	3	4	5	6	7
20.Διδάσκεις αποτελεσματικά ακόμα και αν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλάξει	1	2	3	4	5	6	7
21.Παρακινήσεις τους μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση.	1	2	3	4	5	6	7
22.Συνεργάζεσαι αποτελεσματικά και δημιουργικά με συναδέλφους στο σχολείο στο πλαίσιο της ομαδικής δραστηριότητας.	1	2	3	4	5	6	7
23.Οργανώνεις την εργασία στην τάξη έτσι ώστε να συμμετέχουν τόσο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις όσο και οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις.	1	2	3	4	5	6	7
24.Διδάξεις αποτελεσματικά ακόμη κι αν οι μέθοδοι διδασκαλίας που πρέπει να							

ακολουθήσεις δεν είναι της δική σου επιλογής .

1 2 3 4 5 6 7