

Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Φυσικής Αγωγής για τις μη ορατές αναπηρίες.

Τρούπκου Α. *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, asteria-tr@hotmail.gr*

Στρίγκας, Α. *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, astrigas@gmail.com*

& Γδοντέλι Κ. *³Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, kgdonteli@gmail.com*

Περίληψη

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί κύρια συνιστώσα της διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης όλων των παιδιών με αναπηρία ή μη. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες, όπως είναι το άσθμα, η επιληψία, η χρόνια κόπωση, ο διαβήτης, η διαταραχή μετατραυματικού άγχους, η αγοραφοβία/κοινωνική φοβία, η διπολική διαταραχή, η διαταραχή κινητικού συντονισμού και οι διαταραχές διατροφής. Τέλος, τα παιδιά με υψηλή ευφυΐα και οι μαθητές που τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα τους, αποτελούν δυο ακόμα κατηγορίες άλλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και οι τίτλοι σπουδών. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι προθέσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις μη ορατές αναπηρίες. Χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και οι παράγοντες που την αποτελούν, που είναι οι στάσεις, η πρόθεση, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος και η πραγματική συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες ήταν 120 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης που διδάσκουν σε γενικά και ειδικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ειδικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο που εκτός από δημογραφικά στοιχεία περιλάμβανε ερωτήματα από το Planned Behavior Questionnaire (Tzorbatzoudis, 2005; Tzorbatzoudis & Emmanouilidou, 2005;

Δουλεκρίδου και συν., 2010), το οποίο συλλέγει δεδομένα για τους παράγοντες της Θεωρίας της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι προθέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και να διαπιστωθεί αν οι στάσεις και οι προθέσεις επηρεάζονται από την εργασιακή εμπειρία και τους τίτλους σπουδών. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι οι διαστάσεις της ΘΣΣ κινήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Επιπλέον φαίνεται να μη συσχετίζεται η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και η ακαδημαϊκή μόρφωση με την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την πραγματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς, στάσεις, μη ορατή αναπηρία, ένταξη

Abstract

Physical Education is a key component of the education of all children with disabilities or not. In this thesis, the knowledge, attitudes, and perceptions of Primary Education Parallel Support and Physical Education teachers were investigated, regarding invisible disabilities, such as asthma, epilepsy, chronic fatigue, diabetes, post-traumatic stress disorder, agoraphobia / social phobia, bipolar disorder, motor coordination disorder, and eating disorders. Finally, children with high intelligence and students whose Greek is the second language, are two more categories of other special educational needs, which were studied in this paper. In more detail, this paper investigates the attitudes of teachers regarding their characteristics (such as gender, age, educational level, years of service, place of work, etc.). The purpose of this study was to investigate the attitudes of assistant teachers (AS) and physical education instructors (PE) in Primary Education, regarding invisible disabilities. 120 males and females who work in general and special schools participated. They completed a specially constructed questionnaire that in addition to demographic data included questions from the Planned Behavior Questionnaire, which collects data on the factors of The Theory of Planned Behavior, to investigate the attitudes and intentions of teachers, as well as to determine whether attitudes and intentions are influenced by work experience and qualifications. Results showed that there is a correlation between previous work experience and academic education with the intention, the perceived control, and the

real behavior of the teachers, regarding the inclusion of students with invisible disabilities in the PE course.

Keywords: Theory of planned behavior, attitudes, invisible disability, inclusion.

Type of paper: Research article

1. Εισαγωγή

Μη ορατές αναπηρίες, αίτια, επιδημιολογικά στοιχεία και προσεγγίσεις

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

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

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

Οι αναπηρίες βρίσκονται μακριά από την κοινωνική σφαίρα, παρά τις νομοθετικές προσπάθειες, καθώς η κοινωνική ενσωμάτωση των Α.μεΑ είναι ακόμα θεωρητική (Dodenhoff, 2013). Η παρούσα εργασία διερευνά, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω

τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Σ και Φ.Α για τις μη ορατές αναπηρίες και τον βαθμό αυτοπραγμάτωσής τους για την εκπαίδευση των Α.μεΑ. Οι αναπηρίες παρουσιάζονται με διάφορες μορφές, καθώς μπορεί να είναι εγγενής, αλλά και να εμφανιστούν αργότερα (επίκτητες). Τα Α.μεΑ χαρακτηρίζονται ως μειονότητα ως επί το πλείστο, κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει καθώς σύμφωνα με τον Dodenhoff (2013) 10 εκατομμύρια άνθρωποι φέρουν κάποια μορφή αναπηρίας κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου μη ορατές αναπηρίες, καθώς πολλές φορές υπάρχει ταύτιση των μη ορατών αναπηριών με τον αποκλεισμό των Α.μεΑ. από το δημόσιο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η πλειοψηφία των ατόμων έχουν υπόψη τους την εμφανή αναπηρία και τον άμεσο περιορισμό των δυνατοτήτων των Α.μεΑ. Τα άτομα με μη ορατές αναπηρίες κατά πλειοψηφία, στην καθημερινότητα τους αντιμετωπίζονται από τον κοινωνικό περίγυρο σαν άτομα χωρίς αναπηρία, ακριβώς επειδή η αναπηρία τους δεν είναι άμεσα ορατή (Taormina – Weiss, 2012). Οι Matthews και Harrington (2000) υποστηρίζουν ότι η χρήση των όρων «μη ορατές» ή αόρατη δίνει εσφαλμένα την εντύπωση ότι οι αναπηρίες με κάποιο τρόπο μπορούν να γίνουν ορατές εάν τις αναζητήσουμε, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ισχύει μιας και αφορά κάτι που δεν είναι οπτικά αντιληπτό. Ο όρος αόρατες αναπηρίες εσωκλείει εκείνες τις μορφές αναπηρίας που παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργία των ανθρώπων, αλλά δεν παρουσιάζουν φυσική εκδήλωση (Mullins & Preyde, 2013). Με τον όρο μη ορατές αναπηρίες αναφερόμαστε σε αναπηρίες όπως είναι το άσθμα, η επιληψία, η χρόνια κόπωση, ο διαβήτης, η διαταραχή κινητικού συντονισμού, οι ψυχωτικές διαταραχές όπως είναι η διαταραχή μετατραυματικού άγχους, η αγοραφοβία/κοινωνική φοβία, η διπολική διαταραχή και οι διαταραχές διατροφής. Τέλος, τα παιδιά με υψηλή ευφυΐα και οι μαθητές που τα ελληνικά είναι η δεύτερή τους γλώσσα αποτελούν δυο ακόμα κατηγορίες άλλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που θεωρούνται μη ορατές.

Στην Ελλάδα οι ψυχικές, οι συναισθηματικές και οι συμπεριφορικές διαταραχές δεν έχουν ερευνηθεί στο βαθμό που θα έπρεπε (Κουρκούτας, 2007). Σύμφωνα με τον Dykens (2000) οι ψυχικές διαταραχές των παιδιών που δεν έχουν ταυτοποιηθεί και αναγνωριστεί που φοιτούν σε γενικό σχολείο, εναπόκεινται στους τομείς της ερευνητικής ψυχολογίας και της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής. Προκειμένου να υπάρξει μια κοινή κατευθυντήρια γραμμή για τον ορισμό και τη διάγνωση των μη ορατών αναπηριών που θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιούνται τα ιατρικά διαγνωστικά κριτήρια τα οποία περιλαμβάνονται στο ICD-10, International

Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (2008) του Π.Ο.Υ. Το δεύτερο εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό και στην Ελλάδα είναι DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2013), πρόκειται για Εγχειρίδιο Διαγνωστικής και Στατιστικής της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (Α.Ρ.Α).

Στάσεις

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

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

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εργασιακή τους εμπειρία, η εκπαίδευσή τους, οι συνθήκες εργασίας, η επιμόρφωση σε θέματα αναπηρίας, καθώς και η επαφή τους με άτομα με αναπηρίες (Finke, McNaughton & Drager, 2009; Avissar, Reiter & Leyser, 2003; Rose, Home, Rose & Hastings, 2004). Ακόμα, η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο σχετικά με τα Α.μεΑ. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα Α.μεΑ (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών και το ρόλο που διαδραματίζει στη

διαμόρφωση των στάσεων τους υπάρχουν δυο απόψεις. Οι νεότεροι ηλικιακά και με λιγότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τους Avramidis, Bayliss και Burden (2000a) η εμπειρία μέσα από την εργασία δεν φαίνεται να διαδραματίζει ρόλο στη διάπλαση των στάσεων και των αντιλήψεων.

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

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

Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ)

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ) θεωρείται απόγονος της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης, καθώς θεωρείται μετεξέλιξη της. Η εν λόγω θεωρία εισάγει και ένα τρίτο σύστημα πεποιθήσεων, αυτό του αντιλαμβανόμενου ελέγχου. Πρόκειται για τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με την ευκολία ή όχι προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή συμπεριφορά. Θεμέλιος λίθος της εν λόγω θεωρίας είναι ότι, σύμφωνα με τον Ajzen (1991), δεν είναι όλες οι ανθρώπινες συμπεριφορές ελεγχόμενες από τη θέληση των ατόμων και επομένως είναι αναγκαίο να συνυπολογίζεται και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς προκειμένου να κατανοηθούν εις βάθος οι προθέσεις και οι αντιδράσεις απέναντι σε μια κατάσταση. Σύμφωνα με τη ΘΣΣ, η συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί από την πρόθεση συμπεριφοράς και τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς, ενώ η πρόθεση συμπεριφοράς

βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, τον υποκειμενικό κανόνα και τον αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς (Yan & Kuen-Fung Sin, 2013).

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

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

Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έχει 7 σημεία που συσχετίζονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η ανθρώπινη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα είναι:

- *Πεποιθήσεις συμπεριφοράς*: φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση έναντι μιας συμπεριφοράς.
- *Στάση απέναντι στη συμπεριφορά*: φανερώνει την αντίληψη που έχει το άτομο και την κρίση του απέναντι σε μια συμπεριφορά, αν δηλαδή μια συμπεριφορά είναι καλή ή κακή. Επομένως, αν ένας άνθρωπος θεωρεί ότι μία συμπεριφορά είναι θετική, τότε θα έχει και θετική στάση προς αυτήν.
- *Υποκειμενικές πεποιθήσεις*: πρόκειται για όλους εκείνους τους καθοριστικούς παράγοντες των υποκειμενικών προτύπων.
- *Υποκειμενικές νόρμες*: αφορούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και κατευθύνσεις που οδηγούν τα άτομα προκειμένου να εκδηλώσουν μια συγκεκριμένη ή όχι συμπεριφορά. Η στάση και η υποκειμενική νόρμα για να διερευνηθούν

συνήθως χρησιμοποιούνται κλίμακες, όπως για παράδειγμα η Likert, με τις εξής φράσεις: συμφωνώ/διαφωνώ, πιθανό/ απίθανο και καλό/ κακό.

- *Πρόθεση*: σύμφωνα με τους Ajzen & Fisbein (1980) ορίζεται ως «η άμεση απόφαση για συμπεριφορά». Πρόκειται για το αποτέλεσμα τριών παραγόντων της στάσης απέναντι στη συμπεριφορά, των υποκειμενικών νορμών και του ελέγχου της αντιλαμβανόμενης συμπεριφοράς.
- *Πεποιθήσεις ελέγχου*: πρόκειται για το θεμέλιο των αντιλήψεων αναφορικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς.
- *Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς*: αφορά στην αντίληψη για το πόσο εύκολα ή δύσκολα εκτελείται μια συμπεριφορά. Φανερώνει ότι η πρόθεση ενός ατόμου είναι δυνατό να επηρεαστεί από την άποψη που έχει το ίδιο το άτομο, για το αν μπορεί να εκτελέσει μια δραστηριότητα επιτυχημένα ή όχι.

Ερευνητικές Υποθέσεις

1. Οι διαστάσεις της πρόθεσης, των στάσεων, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου και της πραγματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους συσχέτιση σχετικά με την ένταξη των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ θα κινηθούν σε υψηλά επίπεδα
2. Η εξέταση της πρόθεσης ένταξης των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στη Φ.Α. και η στάσης των εκπαιδευτικών για την πιθανότητα ένταξης των μαθητών σχετίζεται με την ακαδημαϊκή μόρφωση και την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία.

3.Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 120 καθηγητές Φυσικής Αγωγής και Παράλληλης Στήριξης. Πρόκειται για μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε γενικά και ειδικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ανατολικής Αττικής. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για πενήντα (50) εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης. Από τους 120 εκπαιδευτικούς οι 41 ήταν άνδρες και οι 79 γυναίκες.

Διαδικασία-ερευνητικά εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού δομημένου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο είναι χωρισμένο

σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη εργασιακής εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο σχετικά με την επιμόρφωση για Α.μεΑ, η εργασιακή τους σχέση (μόνιμοι/αναπληρωτές), το είδος του σχολείου και η ύπαρξη τμήματος Ένταξης στο σχολείο που υπηρετούν.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στη ΘΣΣ. Υπήρχαν 4 ερωτήσεις σχετικά με την πρόθεση, 4 ερωτήσεις για τις στάσεις, 2 ερωτήσεις για τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς και 3 ερωτήσεις για την πραγματική συμπεριφορά. Ήταν διαβαθμισμένες σε 5βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 είχε αρνητικό σκορ και το 5 θετικό. Σε ερευνητικές μελέτες αναφορικά με τις στάσεις και τη συμπεριφορά στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί τα ίδια ερωτήματα (Tzorbatzoudis, 2005; Tzorbatzoudis & Emmanouilidou, 2005; Δουλεκρίδου και συν., 2010). Η δόμηση του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τις υποδείξεις από Ajzen (2002).

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου που διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω των google forms κατά το χρονικό διάστημα 21 Νοεμβρίου 2021 ως 21 Μαρτίου 2022. Επιλέχθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας, που πραγματοποιήθηκε μέσω της βάσης καταλόγου των Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Σχετικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο πραγματοποιείται τυχαία επιλογή από έναν κατάλογο, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο του πληθυσμού ενός αριθμού ατόμων που απαιτούνται για να συγκεντρωθεί το δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο δίνονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για τη συμπλήρωσή του, για την ενδελεχή ενημέρωση των συμμετεχόντων ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές, καθώς και ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελούσια. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων για την ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα και το δικαίωμα τόσο των ίδιων των διευθυντών, όσο και των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις σχολικές τους μονάδες να μη συμμετέχουν σε αυτή σε περίπτωση που δεν επιθυμούσαν.

4.Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα, αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, έδειξαν ότι παρατηρείται αναλογία 2 /1 μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών και οι επικρατούσες ηλικίες είναι από 31 ως 50 ετών, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας. Σχετικά με τις βασικές σπουδές, το ποσοστό των συμμετεχόντων είναι ισομερώς κατανομημένο και οι συμμετέχοντες προέρχονται είτε από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είτε από ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ. Σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου, χωρίς όμως να είναι απαραίτητα στην Ειδική Αγωγή. Εξαιρετικά μικρό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Σχεδόν ισόποσα φαίνεται να κατανέμονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα με αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου και των λοιπών δημογραφικών ανεξάρτητων μεταβλητών, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παρακάτω μεταβλητές: Α) έτη υπηρεσίας, με τους άντρες να είναι στη κλάση 11-15 έτη, ενώ οι γυναίκες στην 5-10. Β) ηλικία, με τους άντρες να βρίσκονται στη ηλικιακή κλάση 36-45 και τις γυναίκες στην 31-35. Γ) βασικές σπουδές, με τους άντρες να τείνουν προς τα πτυχία ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ και ειδικής αγωγής ενώ οι γυναίκες τείνουν προς τα παιδαγωγικά πτυχία. Δ) άλλες σπουδές, με τις γυναίκες να τείνουν περισσότερο προς την απόκτηση μεταπτυχιακού και Ε) παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με το φύλο ως προς αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές με τους άνδρες να εμφανίζονται περισσότερο ως μόνιμοι και οι γυναίκες σε θέση αναπληρωτή. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παραμέτρους της επιμόρφωσης και ως αναμενόμενο στο τύπο του σχολείου που υπηρετούν και την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.: Δημογραφικά στοιχεία

| Παράγοντες | | | | | | | F | Sig |
|--------------------------------|--|--|---------------------------------|---|---------------------|--------|------|-----|
| Φύλο | Ανδρες 34,17 % | | Γυναίκες 65,83% | | | | | |
| Ηλικίες | 25-30 ετών 25,83% | 31-35 ετών 26,67% | 36-45ετών 23,33% | 46-55 ετών 17,50% | 56-65 ετών 6,67% | 14,917 | ,000 | |
| Χρόνια Προϋπηρεσίας | ≤5 24,17% | 5-10 23,33% | 11-15 16-20% | 16-20 19,17% | ≥21 15,00% | 8,212 | ,005 | |
| Τμήμα αποφοίτησης | Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας 8,33% | Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης 41,67% | Πτυχίο ΤΕΦΑΑ/ΣΕΦΑΑ 41,67% | Πτυχίο Τμήματος Ειδικής Αγωγής 8,33% | | 10,638 | ,001 | |
| Άλλες σπουδές | Μαράσλειο Διδασκαλείο 4,17% | Δεύτερο πτυχίο 15,00% | Μεταπτυχιακές σπουδές 79,17% | Διδακτορικό δίπλωμα 1,67% | | 6,815 | ,010 | |
| Υπηρεσία ως: | Μόνιμος Εκπαιδευτικός 37,50% | Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός 62,50% | | | | 12,819 | ,000 | |
| Τύπος σχολείου: | Συμβατικό 36,67% | Ολοήμερο 60,83% | Ειδικό Σχολείο 2,50% | | | ,135 | ,714 | |
| Υπαρξη τμήματος Ένταξης | Ναι 70% | Όχι 30% | | | | ,016 | ,901 | |

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

Στην ανάλυση συσχέτισης (Pearson Correlation) φάνηκε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου είναι μικρές προς μέτριες. Η χαμηλότερη συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου (0.105), ενώ η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ της στάσης και της πρόθεσης (0.409). Σημαντικές αλλά ασθενείς γραμμικές είναι και οι συσχετίσεις μεταξύ πρόθεσης και στάσης με την πραγματική συμπεριφορά 0.381 και 0.233

αντίστοιχα. Ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής έγινε με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α που κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα για τις τρεις από τις τέσσερις μεταβλητές του ερωτηματολογίου (Cronbach $\alpha > .709$). Μόνο ο παράγοντας της πρόθεσης είχε χαμηλή τιμή (Cronbach $\alpha = .571$). Αναφορικά με την Περιγραφική στατιστική που διενεργήθηκε στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι ο Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος ήταν η λιγότερο σημαντική διάσταση (Μ.Ο.=2.89, Τ.Α. = .28) ενώ ο παράγοντας Πραγματική Συμπεριφορά κινήθηκε σχετικά υψηλά και ήταν η περισσότερο σημαντική διάσταση του ερωτηματολογίου (Μ.Ο.=1.63, Τ.Α. =.23) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, Περιγραφική στατιστική (Μ.Ο. και Τ.Α.) και Cronbach α

| Παράγοντες | Πρόθεση | Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά | Αντιλαμβανόμενος έλεγχος | Πραγματική Συμπεριφορά | Μ.Ο. (Τ.Α.) | α |
|----------------------------------|---------|----------------------------------|--------------------------|------------------------|-------------|----------|
| Πρόθεση | | .409** | .179 | .381** | 1.83 (.20) | 0.571 |
| Στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά | | | .105 | .233* | 2.05 (.19) | 0.756 |
| Αντιλαμβανόμενος έλεγχος | | | | .024 | 2.89 (.28) | 0.784 |
| Πραγματική Συμπεριφορά | | | | | 1.63 (.23) | 0.709 |

** $p < .01$

* $p < .05$

Τέλος πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών ως ανεξάρτητες μεταβλητές και των τεσσάρων εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, όπου δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε οποιοδήποτε συνδυασμό εξαρτημένων – ανεξάρτητων μεταβλητών.

6.Συζήτηση

Η ακαδημαϊκή προετοιμασία αποτελεί έναν παράγοντα που έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό από την ακαδημαϊκή κοινότητα, αναφορικά με την επίδρασή της για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες (Combs et al., 2010; Oh et al., 2010; Obrusnikova, 2008), όπως φαίνεται και από τα δημογραφικά στοιχεία της παρούσας έρευνας μιας και το 79,17% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Oh και των συνεργατών του (2010) έδειξαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής προετοιμασίας και της πρόθεσης, κα'τι που επιβεβαιώθηκε και με την παρούσα έρευνα. Αντίθετη άποψη φαίνεται να έχουν οι Ammah και Hodge (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών ΦΑ για την τροποποίηση της διδασκαλίας τους, ώστε να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ είναι δυνατό να αποδυναμώσει την πρόθεση για να έχουν την επιθυμητή συμπεριφορά για την όσο δυνατόν πιο αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα αυτό.

Η εγκυρότητα των μετρήσεων της κλίμακας Θ.Σ.Σ. κρίνεται ως αποδεκτή, καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της. Οι παραπάνω συσχετίσεις φαίνεται να ταυτίζονται με εκείνες που έχουν εξαχθεί από τον Theodorakis και συν. (1995), σύμφωνα με τις οποίες η στάση έχει υψηλή συσχέτιση με την πρόθεση.

Αναφορικά με την εσωτερική συνοχή, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α ήταν αποδεκτός στους τρεις από τους τέσσερις παράγοντες, ενώ στον παράγοντα της πρόθεσης ήταν χαμηλός, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις έρευνες που διενεργήθηκαν στο περιβάλλον της εκπαίδευσης των Καζάκου και Κουτρομάνου (2016) και του Ιωαννίδη (2019), καθώς και την έρευνα των Ajzen και Driver (1992).

Η ανάπτυξη θετικής στάσης για τα Α.μεΑ αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για μια επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Απαραίτητη είναι η ύπαρξη βούλησης για την ώθηση της πολιτικής της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο δημόσιο σχολικό πλαίσιο και είναι αναγκαίο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν προγράμματα που θα αυξήσουν ή/και βελτιώσουν τις κοινωνικές επαφές μεταξύ όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τη ΘΣΣ η πρόθεση προς μια συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και τη στάση για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η συμμετοχή των

μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στη ΦΑ (Ajzen, 2002). Στην παρούσα έρευνα και συγκεκριμένα στην περιγραφική στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι όλοι οι παράγοντες του ερωτηματολογίου κινήθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Ο παράγοντας του Αντιλαμβανόμενου Ελέγχου παρουσίασε την χαμηλότερη τιμή. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην αντίληψη της δυσκολίας ή μη για την εκτέλεση κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Θεωρείται δε ότι συμπεριλαμβάνει την εμπειρία που το άτομο έχει αποκομίσει από το παρελθόν, καθώς επίσης και την αίσθηση των τυχόν εμποδίων που μπορεί να προκύψουν στη διαδικασία εκτέλεσης μια συμπεριφοράς και υποδηλώνει την καθαρά υποκειμενική άποψη του ελέγχου της απόδοσης σχετικά με τη συμπεριφορά (Ιωαννίδης 2019). Πιθανά οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός, οι εμπειρίες από το παρελθόν να εξηγούν το αποτέλεσμα αυτό.

Αναφορικά με την πρόθεση συμπεριφοράς, αυτός ο παράγοντας κινήθηκε σε υψηλά επίπεδα, και παράλληλα παρουσίασε υψηλή συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά, γεγονός που υποδηλώνει σημαντική πρόθεση ένταξης και συμπερίληψης μαθητών με μη ορατή αναπηρία.

Τα ευρήματα της έρευνας δεν συνάδουν με τις συσχετίσεις της έρευνας των Kodish, Kulinna, Martin, Pangrazi και Darst (2006), σύμφωνα με τα οποία ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την πρόθεση αναφορικά με την παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και χωρίς στο μάθημα της ΦΑ στο τυπικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Δουλκερίδου (2011) υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της στάσης και της πραγματικής συμπεριφοράς, ενώ η στάση παρουσιάζει μικρότερη συσχέτιση με την πρόθεση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών ΦΑ με άτομα με αναπηρίες δεν επίδρασε ή αλληλεπίδρασε με κανέναν από τους παράγοντες που εξετάστηκαν. Έρευνες που επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή, σχετικά με τις στάσεις είναι των Ozer et al. (2010) και Hutzler et al. (2005).

Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες ωστόσο (Oh et al., 2010; Obrusnikova, 2008; Avramidis & Kalyva, 2007) η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία θεωρείται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη της στάσης, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του Oh και των συνεργατών του (2010) η πρόβλεψη της πρόθεσης και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς εξαρτάται από την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με άτομα με αναπηρίες.

Μέσα από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα για επιπλέον έρευνα σχετικά με την επίδραση που έχει η προηγούμενη εμπειρία, που είναι δυνατό να προσφέρει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρέχει τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο, όσο και πρακτική εμπειρία, έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα τα μετέπειτα επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό την όσο αποτελεσματικότερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, ορατές και μη.

7. Συμπεράσματα

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

Οι παράμετροι που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα αναμφίβολα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των γνώσεων για τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις μη ορατές αναπηρίες. Υπάρχουν και άλλες παράμετροι, όπως η μορφή της αναπηρίας, η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο των οικογενειών των εκπαιδευτικών, οι σχολικές υποδομές, οι οποίες όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, είναι δυνατό να επηρεάσουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας του φύλου στη συγκεκριμένη έρευνα δεν λαμβάνεται ιδιαίτερος υπόψη, καθώς υπάρχει μεγάλη διαφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων ανάμεσα στα δυο φύλα, γεγονός που αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Γεγονός πάντως που προβλημάτισε στην παρούσα έρευνα ήταν ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ΘΣΣ με τα έτη εμπειρίας και εξειδικευμένη με την αναπηρία επιμόρφωση, κάτι που υποστηρίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Πρακτικές εφαρμογές

Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο το οποίο είναι δυνατό να συμβάλλει στη αύξηση και τη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών με μη ορατές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης και Φυσικής Αγωγής ώστε να οργανώσουν και να σχεδιάσουν ολοκληρωμένα σχέδια δράσης για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής που θα ανταποκρίνονται πλήρως στις πολλαπλές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες προκειμένου να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον.

Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Περαιτέρω διερεύνηση απαιτούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις μη ορατές αναπηρίες, για την κάθε μια ξεχωριστά προκειμένου να γίνουν φανερές οι εκπαιδευτικές ανάγκες που φέρουν αυτές. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η ενδεχόμενη διαμεσολάβηση άλλων παραμέτρων, όπως η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει.

Η έρευνά έχει τους περιορισμούς κάθε ποσοτικής έρευνας που αποσκοπεί να διερευνήσει στάσεις και αντιλήψεις. Ενδεχομένως, ο συνδυασμός και άλλων ερευνητικών μέσων όπως είναι οι συνεντεύξεις και η επιτόπια παρατήρηση, μπορεί να επιτρέψει εμβάθυνση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ένταξη των ατόμων με μη ορατές μορφές αναπηρίες στο μάθημα της ΦΑ. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε να γίνει διερεύνηση των γνώσεων και των στάσεων εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και των υπολοίπων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, ορατές ή μη, καθώς και οι γονείς/κηδεμόνες να λαμβάνουν μέρος σε έρευνες της ακαδημαϊκής κοινότητας, προκειμένου να τους δοθεί το βήμα του δημόσιου λόγου για να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την αναπηρία. Οι γονείς καλό είναι να αντιμετωπίζουν την ερευνητική διαδικασία με θετικό πρόσημο, με σκοπό να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ του οικογενειακού, του σχολικού περιβάλλοντος και της επιστημονικής κοινότητας. Τόσο τα παρόντα ευρήματα όσο και εκείνα που θα προκύψουν από μια επιπλέον διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μη ορατές αναπηρίες, είναι δυνατόν να προσδιορίσουν τις ενέργειες που είναι αναγκαίες για την επιτυχή σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με μη ορατές αναπηρίες. Παρά τι όποιες αδυναμίες, κυρίως λόγω γεωγραφικά περιορισμένου δείγματος, υπάρχει η πεποίθηση ότι αυτή η μελέτη θα συμβάλει στη βελτίωση της

κατανόησης της βιωμένης εμπειρίας των μη ορατών αναπηριών και θα παρέχει τόσο στα άτομα με αναπηρίες όσο και χωρίς αναπηρίες στρατηγικές για τη διευκόλυνση ενός ανοιχτού και προσβάσιμου σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665- 683.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 207-224.
- Ajzen, I., & Fisbein, (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Behavior*. Englewood Clifts. NJ: Prentice Hall.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σουμάκη, Ε. (2013). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων, *Ψυχιατρική*, 23 (1), 13-14.
- Avissar, G., Reiter, S. and Leyser, Y. (2003). Principals views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals, *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), pp. 355–369.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20(2), pp. 193– 213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000b) Inclusion in action: an indepth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6, pp. 38–43.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Dodenhoff, P. (2013). Disability within the UK is generally hidden from public view to an extent that disability is still pretty much invisible within modern society, *Disabled World Towards Tomorrow Blog*, 13 May. [Online]. Available at:

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

(Accessed 12/04/2022).

- Drotar, D. (2006). *Psychological Interventions in Childhood Chronic Illness*. Washington: American Psychological Association.
- DSM-V (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DMS- V)*. Washington: American Psychiatric Association.
- Δουλκερίδου, Α. (2011). Αξιολόγηση της στάσης και των πιστεύω των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς το εκπαιδευτικό υλικό \diamond: εμπειρική μελέτη σε σχολεία ένταξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή Α.Π.Θ. ΤΕΦΑΑ Σερρών.
- Δουλκερίδου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Μουρατίδου, Α., & Παναγιώτου, Α. (2010). Στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής και ολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 48,29-44.
- Dykens, M. (2000). Psychopathology in children with intellectual disability, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 407-41.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.
- Finke, E., McNaughton, D. B., & Dragerr, K.D.R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.
- Hall, (1994). A descriptive assessment of social relationship in integrated classrooms. *Journal of Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 103-111.
- Ιωαννίδης, Α. (2019). Εφαρμογή του μοντέλου σχεδιασμένης συμπεριφοράς για τη μελέτη της συμμετοχής εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων, σε προγράμματα επιμόρφωσης: Ο ρόλος της ανάγκης για ανάπτυξη. Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΕΑΠ
- Καζάκου, Μ., & Κουτρομάνος, Γ. (2017). Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόθεση χρήσης της από τα στελέχη της εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 204-215.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β' τόμος, 2, 4-25.
- Kodish, S., Kulinna, P.H., Martin, J., Pangrazi, R. & Darst, P. (2006). Determinants of Physical Activity in an Inclusive Setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 390-409.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Matthews, C. & N. Harrington. (2000). Invisible disability. In *Handbook of communication and people with disabilities: Research and application*. LEA's communication series, ed. D. Braithwaite and T. Thompson, 405–421. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mullins, L. & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society* 28 (2). DOI:28.10.1080/09687599.2012.752127.
- Rix, J. (2009). A model of simplification: The ways in which teachers simplify learning materials, *Educational Studies*, 87, pp. 94–97.
- Rose, D., Horne, S., Rose, L. & Hstings, P. (2004). Negative emotional reactions to challenging behaviour and staff burnout: Two replication studies, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 219-223.
- Taormina- Weiss, W. (2012). Information regarding etiquette and manners when referring to or relating to persons with invisible disabilities, *Disabled World Towards Tomorrow Blog*. [Online]. Available at: <http://www.disabled-world.com/disability/types/invisible/manners.php> (Accessed 12/04/2022).
- Tzorbatzoudis, H. (2005). Evaluation of a planned behavior theory based intervention programme to promote healthy eating. *Perceptual and motor skills*, 101, 587-604.
- Tzorbatzoudis, H., & Emmanouilidou, M. (2005). Predicting moral behavior in physical education classes: an application of the theory of planned behavior. *Perceptual and motor skills*, 100, 1055-1065.
- Wenar, C. & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από την βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Yan, Z. & Sin, K. (2013). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analyzed from the viewpoint of the Theory of Planned Behaviour. *International Journal of Inclusive Education*. Ανακτήθηκε: [\(PDF\) Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analyzed from the viewpoint of the Theory of Planned Behaviour \(researchgate.net\)](#). Τελευταία Πρόσβαση: 08/05/2022.

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

Ζαμπέλης, Λ (2008). Έρευνα στην εκπαίδευση: η αναγκαιότητα της και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ως εργαλείο προβληματισμού, *Πρακτικά διημερίδων, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, 20-21 Μαΐου, Αθήνα. [Διαδίκτυο]. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10795/106> (Ανακτήθηκε 12/04/2022).

Ζιώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους- Μια σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Σύντομο Βιογραφικό

Τρούπκου Αστερία: Είναι απόφοιτη (2022) του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Αποφοίτησε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου το 2012 και στη συνέχεια παρακολούθησε Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με την Κοινωνική Ανθρωπολογία. Επιπλέον, είναι εν ενεργεία μόνιμη εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Από το 2012 έως σήμερα ασχολείται με θέματα που αφορούν την αναπηρία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό.

Κρινάνθη Γδοντέλη (PostDoc, Ph.D.) είναι Επίκουρος Καθηγήτρια στο Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το γνωστικό της αντικείμενο αφορά στη Διοίκηση του Αθλητισμού και στη Διοίκηση Ολυμπιακών Οργανισμών. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια με κριτές, καθώς επίσης είναι συγγραφέας επιστημονικών κεφαλαίων σε συγγράμματα, επιμελήτρια επιστημονικών εργασιών, επιβλέπουσα διδακτορικών και μεταπτυχιακών διατριβών και μέλος ερευνητικών προγραμμάτων. Στο παρελθόν εργάστηκε ως λέκτορας στη Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων, στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων και σε αναγνωρισμένα Κολέγια.

Krinanthi Gdonteli (PostDoc, Ph.D.) is an Assistant Professor at the Department of Sports Organization and Management, University of Peloponnese. She is specialized in Sports Management and Management of Olympic Organizations. She has published a significant number of articles in scientific journals and peer-reviewed conferences, as well as the author of scientific chapters, editor of scientific papers, supervisor of doctoral and postgraduate theses, and member of research projects. In the past, she worked as a lecturer at the Hellenic Military Academy, the Hellenic Naval Academy, and Colleges.