



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И
ИЗКУСТВОТА
КАТЕДРА „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“

Автореферат

на дисертационен труд
на тема:

**„Педагогически стратегии към спортната
активност на ученици със специални
образователни потребности в масовото училище“**

за присъждане на образователна и научна степен
„Доктор“ в професионално направление 1.2. Педагогика –
Специална педагогика

Докторант:

Спиридон Паноргиас

Научен ръководител:

проф. д-р Цанка Попзлатева

София, 2024

Настоящото изследване се занимава с въпроса за образователните стратегии в спорта за ученици с образователни нарушения. Ключов елемент за успеха на съвместното обучение е създаването на култура и климат в училищата, основани на положително отношение към приемането и задоволяването на нуждите на различните ученици, развитието на философията на съвместното обучение и приемането на разнообразието. Важен фактор за успеха на приобщаващото образование е отношението на учителите, тъй като те могат да повлияят на останалите ученици в класа, на своите колеги и на родителите. По-подробно, проучването е осъществено в шест глави, където се прави позоваване на лицата с нарушения във връзка с образованието. Дефинирани са концепцията за нарушения, категориите и характеристиките на учениците с нарушения, както и значението на приобщаващото образование във връзка с гръцката правна рамка. Изтъкнати са ползите от приобщаващото образование за всички участници в образователния процес, както и стратегиите за подкрепа на приобщаващото обучение на ученици с и без нарушения и СОП в спорта. Проведеното проучване е във връзка с изучавания предмет, където се установи, че повечето учители са съгласни, че в днешното гръцко училище може да има образователно съвместно обучение на деца с множество нарушения, че има ползи в процеса на съвместно обучение и че най-важната адаптация за съвместно обучение е нивото на учебния материал. Освен това участниците смятат, че е много важно да се подсили предметът по физическо възпитание за приобщаващо образование, с училищна култура и климат, които се фокусират върху принципите на приобщаващото образование. Също така стана ясно, че мнозинството от участниците желаят да се съсредоточат върху методите на преподаване, за да засилят ролята си в приобщаващото образование и че университетските курсове по адаптирано физическо възпитание трябва да бъдат задължителни. И накрая, участниците често предоставят обратна връзка и насърчаване по време на задачи за деца и физически подкрепят учениците със специални нужди, когато е необходимо.

СЪДЪРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| Глава 1. Лица с нарушения и СОП в образованието | 4 |
| 1.1. Какво е нарушение | 4 |
| 1.2. Категории и характеристики на учениците със СОП и нарушения | 5 |
| Глава 2. Съвместно обучение | 6 |
| 2.1. Исторически произход | 8 |
| 2.2. Гръцка правна рамка за приобщаващо образование | 9 |
| 2.3. Историческото развитие на специалното образование в Гърция | 18 |
| Глава 3. Преглед, стратегии и програми в приобщаващото образование | 21 |
| 3.1. Ползите от приобщаващото образование за всички участници в образователния процес | 21 |
| 3.2. Стратегии за подкрепа на приобщаващото обучение на ученици с и без нарушения и СОП в спорта | 24 |
| Глава 4. Методология | 34 |
| 4.1. Участници | 35 |
| 4.2. Инструмент | 35 |
| 4.3. Процедура | 36 |
| Глава 5. Резултати | 36 |
| Глава 6. Заключение - предложения | 51 |
| Публикации | 56 |
| Библиография | 56 |
| Приложение въпросник | 65 |

ГЛАВА 1. ЛИЦА С НАРУШЕНИЯ И СОП В ОБРАЗОВАНИЕТО

1.1. Какво е нарушение

Нарушението е сложно, динамично, многоизмерно и противоречиво понятие. През последните десетилетия, тенденцията при хората с нарушения, както и при социалните учени и здравните учени, е да идентифицират ролята на социалните и физическите бариери пред нарушенията, които причиняват множество трудности във важни области на човешкия живот, като образованието, забавлението, самообслужването и социалното участие. Философията за това как се дефинира и третира нарушението днес, довежда до създаването на три модела (Nadjipetrou, 2013). Първият е медицинският, според който нарушението се определя като всяко отклонение – физическо, умствено, психологическо, сетивно – от „типичното“, така че проблемите се поставят в индивида и всяко управление се фокусира върху медицинската рехабилитация. Вторият е социалният модел, според който нарушението е проблем, създаден от самото общество, така че управлението на проблемите с нарушенията се фокусира върху социални действия и държавни инициативи. Медицинският модел и социалният модел често се представят като несвързани и често противоречащи си понятия.

Третият модел, наречен многоизмерен или екологичен, въвежда по-балансиран подход, при който в допълнение към взаимодействието между индивидите и социалната среда, самите хора с или без нарушения са отговорни за своите нагласи, водещи до стигма (Forsyth, Colver, Alvanides, Wooley & Lowe, 2007; Shakespeare, 2006; Sherrill, 2004).

Крайната цел на този многоизмерен/екологичен модел е да даде възможност на хората с нарушения да живеят и да се развиват в социална среда без бариери и разделителни граници. Важно условие за постигането на тази цел е култивирането на положителни нагласи към хората с нарушения от обществото като цяло. Първата стъпка по този път е премахването на стереотипите, които се характеризират като социални представи, когнитивни и емоционални конструкции, които са широко приети и развити при специфични социални, политически и културни условия. За да се постигне желаното взаимодействие на

хората с нарушения с обществото като цяло, трябва да се премахнат бариерите и разделителните граници, да се променят негативните нагласи към тези хора. Тази промяна в поведението е предмет на Теорията на планираното поведение (Theory of Planned Behavior - TPB) (Ajzen, 1985), според която поведението зависи от намерението на индивида, което от своя страна се определя от неговото отношение към поведението и от социалните норми, които показват неговото приемане. Важно е, разбира се, да се подчертае, че практиките на обществото спрямо хората с нарушения не са еднакви и продължават да варират в широки граници: от отхвърляне до свръх протекционизъм. Но независимо от причината за отношението, което всеки има към тези хора, трябва да се признае, че е морално задължение на всички да уважават хората с нарушения, да подкрепят образователните и закрилящи структури, както и да защитават тяхната достъпност и права. В продължение на няколко години изследователи като Yamamoto (1971) и Roeber (1961) твърдят, че ключът към създаването на положителни нагласи е да се култивира и засили взаимодействието между хората с и без нарушения, което трябва да се основава на признание и уважение.

1.2. Категории и характеристики на учениците със СОП и нарушения

Както е посочено в член 3 от Закон / 3699 (2008), ученици с нарушения и СОП се считат за тези, които през целия или определен период от училищния си живот показват значителни затруднения в ученето поради сетивни, умствени, когнитивни проблеми, проблеми с развитието, умствени и нервно-психични разстройства, които според интердисциплинарната оценка влияят върху процеса на училищна адаптация и учене. Учениците с нарушения и специални образователни потребности включват по-специално тези с интелектуални нарушения, сензорни зрителни увреждания (слепи, с увредено зрение), сензорни слухови увреждания (глухи, с увреден слух), двигателни нарушения, хронични нарушения, специфични за речта обучителни затруднения като дислексия, дисграфия, диснумерация, хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието с или без хиперактивно разстройство, первазивни разстройства на развитието (разстройство от аутистичния спектър), психични разстройства и множествени нарушения. В категорията ученици с нарушения и специални образователни

потребности не се включват ученици със слаб успех в училище, които са причинно свързани с външни фактори, като езикови или културни особености. Ученици с комплексни когнитивни, емоционални и социални затруднения, делинквентно поведение поради насилие, родителско пренебрегване и изоставяне или поради домашно насилие, принадлежат към хората със специални образователни потребности. Ученици със специални образователни потребности са и ученици, които имат една или повече умствени способности и таланти, развити до степен, която далеч надхвърля очакванията за тяхната възрастова група”.

Характеристиките на учениците със СОП и/или нарушения, варират и в зависимост от тяхното увреждане и имат различни характеристики. Общите характеристики на повечето деца с нарушения са значителните проблеми, които показват в училищната си успеваемост и образование, както и психоемоционални проблеми като тревожност, липса на мотивация, ниско самочувствие, депресия, поведенчески проблеми и проблеми със социалното приемане като резултат на техните нарушения, на техния "недъг". Освен това тези деца са обладани от чувство на несигурност и малоценност, тъй като се подчертават негативните им характеристики и те са убедени, че проблемът им е постоянен и непоправим.

ГЛАВА 2. СЪВМЕСТНО ОБУЧЕНИЕ

Равното включване на деца и младежи с и без нарушения е философско предположение, което се основава на основни принципи на педагогиката и психологията, но и неотменимо право на всеки човек, живеещ в съвременното демократично общество. Правото на всеки човек е да живее и да се развива в социална и училищна среда с възможно най-малко препятствия пред себеизразяването, себerealизацията и социалното участие (Nagourias, 2004). По отношение на приобщаващото образование, английският термин (включване) идва от латинския глагол *includere*, което означава включвам. В гръцката литература, въпреки че терминът обикновено се превежда като „съвместно образование“, термините „конвергенция“, „образование за всички“ или

„приобщаващо образование“ се използват със същото значение (Doikou-Avlidou 2006).

Съвместното обучение е право на всеки човек, живеещ в съвременното демократично общество и има за цел да помогне на хората с нарушения и СОП да живеят и да се развиват в социална и училищна среда с възможно най-малко бариери. То е подсилено чрез институцията на „Паралелна подкрепа“ и от училищата се изисква да създадат набор от добри практики и ценности, за да подкрепят в значителна степен всеки ученик, като му предоставят всички средства за подкрепа, необходими за неговото/нейното развитие (Venianaki, 2014). Съвместното обучение цели общото подобряване на условията на живот на дете с нарушение. В рамките на това общо подобряване е тяхното образование (Michailidis, 2009). Право на всяко дете е да бъде активен член на училището, да участва в преживяванията, предоставени на училищната общност, и да има пълен достъп до образователната система, която трябва да бъде оформена по такъв начин, че да отговаря на специалните потребности и способностите на всяко дете.

Чрез съвместното обучение се премахва "етикетирането" и групирането / категоризирането на системата, започвайки от училище. Съвместното обучение, в допълнение към пространственото разполагане на ученика със специални образователни потребности, преминава към важни промени като организационни и структурни, за да обслужва по-добре нуждите на всички ученици и това е много важна причина да се наложи тази форма на образование. Също толкова важен е фактът, че по време на съвместното обучение, възможността за индивидуализирано преподаване е дадено като право на всеки ученик, а не само в контекста на специалното образование (Kampanellou, 2011). Според Allan (1999) и Armstrong (2003) приобщаващите образователни програми повишават качеството на образованието чрез насърчаване на съвместно преподаване, сътрудничество, взаимодействие между ученици със и без специални образователни потребности, като същевременно насърчават взаимното приемане и подобряват междуличностните отношения на всички ученици. Съвместното обучение помага за създаването на толерантно общество, в което бъдещите

възрастни ще съжителстват хармонично с хората с нарушения (Kanter, Damiani & Ferri, 2014).

Според Sebba и Ainscow (2009) терминът приобщаващо образование се използва, за да опише процеса, чрез който училището се опитва да отговори на всички ученици индивидуално и това се постига чрез преглед на организацията и предоставянето на учебната програма. Чрез този процес се дава възможността да посещават училището, все повече ученици от местната общност. Съвместното обучение не е просто метод на обучение, подходящ за ученици с нарушения, но е преди всичко философия, която приема всеки ученик, независимо от неговото естество и степен на трудност, като компетентен и ценен член на общността, който има способността да участва в социалния живот (Brown & Shearer, 2004). Corbett и Slee (2000) заявяват, че приобщаващото образование е непоклатима, обществена и политическа прокламация и честване на многообразието. Изисква постоянна активна реакция за консолидиране на интегрирана образователна култура. Съвместното обучение за Clough и Corbett (2000) означава процес на промяна и предизвикателство за справяне със страховете, които могат да бъдат причинени от неизвестното за предстояща промяна, както и призив за участие на всички онези, които исторически са били изключени.

От гореизложеното се разбира, че равното съвместно обучение следва модела на „минимално отхвърляне“, според който учениците с нарушения трябва да се обучават заедно с учениците без нарушения, доколкото е възможно, условията за пригодност на образователната система, човешки (специализиран персонал) и материални ресурси (логистика, общи условия, свързани с наличността и предлагането на лица в училище, в дома и в обществото).

2.1. Исторически произход

В миналото образованието и грижите за хората с нарушения принадлежат изключително на семейството и на благотворителните организации. До началото на 20 век хората с нарушения са затворени в институции, без да получават специално образование. В края на 50-те години на миналия век в скандинавските

страни започва практиката на "нормализиране", която се основава на теорията на психологията, и така децата със специални нужди се поставят в училищна среда, за да бъдат интегрирани в социалното изграждане. Интеграцията е насърчавана от закон в САЩ, известен като PL 94-142, който гарантира достъп на деца с нарушения до държавно образование и съществуването на индивидуална образователна програма, която да отговаря на специалните нужди на всеки ученик.

През 80-те години, Европейската общност говори за образователна интеграция в светлината на доклада Warnock. Докладът Warnock изчислява, че процентът на хората със специални образователни потребности е 20% от ученическата популация (Department of Education and Science, 1978 г.). В доклада Warnock, доклада на комисията, председателствана от изтъкнатия изследовател - баронеса Mary Warnock, въпросът за хората със специални образователни потребности, е внимателно проучен. Изложението му говори за три вида училищна интеграция: пространствена, социална и функционална.

Докладът Warnock във връзка със Саламанската декларация (ЮНЕСКО, 1994 г.) се разглежда заедно с конвенцията на ООН, относно правата на детето, един от най-важните текстове за детето и човека, който е формулиран през 20 век и е приет и включен в законодателството на повечето цивилизовани държави на земята. Философията на концепцията за „включване“ се основава на тези три исторически движения за социално включване и особено за образованието на хората с нарушения.

2.2. Гръцка правна рамка за приобщаващо образование

В Гърция, институционализираните мерки за интегриране на деца с нарушения в училищната среда, започват през 80-те години на миналия век, за да приключат след изтичането на две десетилетия с влизането в сила на закон 2817/2000, който им дава възможност да посещават общообразователно училище (Panagiotou, Evangelinou, Doukeridou, Koidou & Mouratidou, 2009).

От 1980 г. нататък гръцката държава започва да преразглежда начина, по който се приема специалното образование дотогава, възприемайки новите концепции, които преобладават в Европа, не само за специалното образование, но и за нарушенията.

Закон 1143/81

Закон 1566/85

Закон 2817/2000

Закон 3699/2008

Закон 4074/2012

Съвместно обучение и физическо възпитание – фактори за успех

Целта на физическото възпитание в задължителното обучение е да допринесе приоритетно за физическото развитие на учениците и в същото време да подпомогне тяхното умствено и духовно усъвършенстване, както и хармоничното им интегриране в обществото. Приоритетно е развитието на двигателните способности на учениците и чрез тях усъвършенстване на техните физически способности и укрепване на тяхното здраве (Държавен вестник, бр. Б, страница № 304 / от 13-03-03). Курсът по физическо възпитание е подходяща среда за насърчване на приобщаващото образование на деца със и без СОП. Block и Obrusnikova (2007) провеждат литературно проучване, базирано на 38 англоезични изследователски статии, свързани със съвместното обучение в курса по физическо възпитание от 1995 до 2005 г. Констатациите от тази епична работа показват, че учениците с нарушения могат да бъдат успешно включени във формалното образование и класовете предоставят подходяща подкрепа.

Общоприето е, че физическата активност е важна за поддържането на добро здраве на всички хора. Систематичните упражнения имат значителен положителен ефект върху хора с церебрална парализа (Dodd, Taylor, & Damiano, 2002), с умствени нарушения (Lotan, Henderson, & Menick, 2006; Temple, Frey, & Stanish, 2006), със синдром на Даун (Shields & Dodd, 2004) и аутизъм (Ferreira et

al., 2018; Rosenthal – Malek & Mitchell, 1997). Дисциплината по физическо възпитание е важен елемент за системните упражнения на деца с умствени нарушения и аутизъм и може да допринесе за появата на ползите от упражненията при тези деца (Korologou, 2016). Изследванията показват, че нивото на самовъзприятие на учениците с нарушения се увеличава с равнопоставеното им участие в отбора и допринася за по-голямо намерение за участие в спортни дейности (Ioannidou, Batsiou, Douda, Kurtesis, 2012; Karaolis, Batsiou, Douda, Antoniou, 2012; Kaprinis & Liakos, 2015). Правилно проектирани програми, насочени към насърчаване на равенството чрез физическото възпитание, могат да помогнат на хората с нарушения да се интегрират в училищната среда, но също така да повишат информираността на другите деца за разбиране, приемане и съвместно съществуване (Zoniou - Sideris, 2000a; Курпριотакис.). Участието на ученици с нарушения и/или СОП в курсове по физическо възпитание, значително засяга когнитивното, социалното (Sato & Hodge, 2009) и физическото развитие на тези деца (Kasser & Lytle, 2005), като същевременно насърчава участието им във физически упражнения през целия живот, както и активност. Литературата също така твърди, че ползите от интеграцията включват подобряване на общителността, развитие на самочувствието и самоувереността на учениците с нарушения и безпроблемна интеграция във формалната класна стая и обществото, елементи, които могат да бъдат подобрени с участието на учениците с нарушения и специални образователни потребности в диференциран и иновативен курс по физическо възпитание (Sherrill, 2004; Maggouritsa, Kokaridas & Theodorakis, 2005; Kaprinis & Liakos, 2015). Освен това, както се споменава в работата на Korologos (2016), часът по физическо възпитание се счита за особено важен при интеграцията на дете със специални образователни потребности, тъй като предлага всички онези възможности, които позволяват на детето да развие двигателни умения, подходящи за участие в спорта, дейностите в свободното време и развлекателни дейности, междуличностни и социални взаимоотношения, самоувереност и положително самочувствие (Downing, 2002; Stainback & Stainback, 1985; Stainback & Stainback, 1990).

Във физическото възпитание има доста големи възможности за съвместно обучение на ученици с и без нарушения. Добре известно е, че винаги има разлики между участниците в програмите по физическо възпитание, тъй като всяко дете има различни способности.

Необходимо условие е положителното отношение на учителя, на останалите деца в класа, но и на самото дете с нарушение към възможността за съвместно обучение. По отношение на нагласите и възприятията на децата към хората с нарушения, изследванията показват, че учениците, които посещават училище, заедно с ученик с нарушение и/или СОП, развиват по-положително отношение към тези хора и тяхната интеграция, в сравнение с учениците, посещаващи училище, в което няма ученик с нарушение и/или СОП (Kalyva & Agaliotis, 2009; Nikolaraizi et al., 2005; Rosenbaum Armstrong & King, 1988). В допълнение, по-голямата част от работата, която изследва нагласите на учениците към децата с нарушения / и СОП в часовете по физическо възпитание, показва, че тези нагласи са положителни. (Block, 1995; Butler & Hodge, 2001; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008). Както се споменава в работата на Jing и Amy (2012), положителните нагласи на учителите по физическо възпитание към приобщаващото образование влияят положително върху учениците с нарушения, които участват във формалната класна стая (Block & Obrusnikova, 2007). В същото проучване е показано, че положителните нагласи на учителите по физическо възпитание са пряко свързани с тежестта на увреждането, т.е. учителите имат по-положително отношение към хората с леки нарушения, отколкото учениците с тежки нарушения (Block & Rizzo, 1995; Conatser, Block & Gansneder, 2002; Conatser, Block & Lepore, 2000; Duchane & French, 1998).

Също така положителната нагласа се влияе от вида на нарушението. Ето защо учителите по физическо възпитание предпочитат да преподават на ученици с обучителни затруднения, отколкото на ученици с психологически и поведенчески разстройства (Obrusnikova, 2008; Rizzo & Vispoel, 1991). И накрая, положителните нагласи на учителите по физическо възпитание, както е показано в прегледа на Jing и Amy (2012), зависят от пола – жените имат по-положително

отношение към нарушенията – (Vaporidis, Kokaridas, Krommidas, 2005; Conatser et al., 2000) ; Meegan & MacPhail, 2006), от тяхната академична подготовка (Block & Rizzo, 1995; Klavina & Block, 2008; Tripp & Rizzo, 2006) и от високото им самосъзнание (Conatser et al., 2002; Obrusnikova, 2008; Tripp & Rizzo, 2006).

Съвместното обучение в урока по физическо възпитание може да бъде пълно и има значение на посещаване на урока по физическо възпитание заедно с другите ученици или частично, тоест участие само в избрани дейности, на които децата могат да отговорят успешно (Sherrill, 1998). За успеха на съвместното обучение са необходими материално-техническа инфраструктура, подходящо оборудване и приспособления. Училищната програма трябва да осигури напредъка на всички ученици, така че обучението и физическата активност на децата без нарушения да не изостават.

Курсът по физическо възпитание включва дейности, които развиват умения за ориентация, баланс, аудиовизуална координация и дейности, които подобряват двигателната координация. На учениците трябва да се предоставят възможности за учене, за да придобият знания за тялото, да подобрят възприятието си за пространство и посока. И накрая, важно е да бъдат научени на ритъм и танци, лека атлетика и плуване. Важна част от програмата трябва да бъде физическото състояние със специално внимание към интензивността, продължителността и честотата на упражненията (DEPPS-APS Adapted PE in Primary-High School-Lyceum).

Децата с нарушения и/или СОП нямат самочувствие и мотивация за самоефективност. Една внимателно разработена и добре структурирана програма по физическо възпитание може да помогне и в тази посока. Дейностите трябва да бъдат опростени, така че да се изпълняват лесно и да водят до успех. Ако в курс по физическо възпитание, който включва състезателни игри, например игри на пътя, плуване и т.н., не са направени подходящи корекции и модификации, това може да причини негативни преживявания при ученици с нарушения (Fitzgerald 2002; Fitzgerald & Kirk, 2009 op.cit. в Petrie, Devcich & Fitzgerald 2018). Децата трябва да бъдат мотивирани, насърчавани и възнаграждавани за техните усилия.

Дейностите трябва да се извършват постепенно и само когато децата могат да реагират. Съдържанието на програмата по физическо възпитание трябва да включва и упражнения за релаксация. Тези дейности трябва да се вземат предвид и другите деца в класа. Не трябва да се ангажират с дейности, които ги карат да чувстват, че техните съученици с нарушения и/или СОП ги възпират или ги принуждават да направят компромис с играта си (Block & Zeman, 1996; Vogler, Koranda & Romance, 2000). Дейностите, особено в групи с деца с тежки нарушения, не трябва да са състезателни или да изискват участие и помощ от други, защото тогава децата с нарушения не се приемат и другите деца ги смятат за изостанали (Vogler, Koranda & Romance, 2000; Goodwin & Watkinson, 2000). Групата от връстници е важна за усвояването на двигателни умения, тъй като те могат да се окажат важни учители за деца със СОП (Lieberman, Dunn, Van der Mars & McCubbin, 2000). Учителите по физическо възпитание никога не трябва да бъдат оставяни сами без подкрепата, насоките и продължаващото обучение на квалифицирани учители по физическо възпитание (Block & Zeman, 1996; Vogler, Koranda & Romance, 2000 op. Cit. Albanidou, 2012). На хората с нарушения трябва да се предоставят възможности да развият своята личност чрез програми за физическо възпитание и спорт, които отговарят на техните изисквания и нужди (Shephard, 1990). Преди записване на дете в курс по физическо възпитание е необходимо да се направи оценка на двигателното развитие на а) да се преценят индивидуалните потребности на детето, б) да се оценят затрудненията в движението и самообслужването, в) да се определи вида на дейностите в което всяко дете трябва да бъде обучено, г) за оценка на нивото на изпълнение, д) за оценка на нивото на подобрение и е) за оценка на ефективността на прилаганата програма (Stamatiadis, 2007).

Разбираемо е, че учителят по физическо възпитание, който ще поеме отдела за съвместно обучение, трябва да бъде информиран за учениците с нарушения, които ще има в часа си, като прочете тяхното досие и становищата на Центровете за образователна и консултантска подкрепа (К.Е.С.У). Освен това той ще трябва да разговаря с родителите и персонала по специалното образование или учителя по специално образование и да състави специализирана образователна програма

и чрез персонализирани групови дейности да покрие, доколкото е възможно, техните лични нужди и интереси, както и да практикува двигателните умения. Sherrill (2004) заявява в своята книга „Адаптирана физическа активност, свободно време и спорт“ (Adapted Physical Activity, Leisure & Sports), че ефективното преподаване в приобщаващ курс включва следните принципи на преподаване:

- Поддържане на топла и положителна атмосфера: Положителната учебна среда включва положителни взаимодействия, реалистични очаквания, взаимно уважение, взаимоотношения и дейности на сътрудничество, отношение с достойнство, виждане на всяко дете като победител и фокусиране върху способностите, а не върху нарушенията.

- Персонализиране на преподаването чрез извършване на корекции: Учителят по физическо трябва да оцени възможностите на своите ученици и да приложи корекции, така че учениците да имат по-висок успех. Оборудване, съоръжения, пространство, време и други променливи могат да бъдат модифицирани и персонализирани.

- Упражнение, базирано на данни: Използването на индивидуална програма за обучение, използването на метода на отдела спрямо общия и диференцирането на нивата на помощ са параметри на индивидуализацията на преподаването.

- Отделяне на достатъчно време за целите на курса: Всяка дейност ще се отнася до конкретна цел на Индивидуалната програма за обучение.

- Споделена отговорност за ученето и демонстрирано самоопределение (вземане на решения) на учениците: Учениците не трябва да бъдат просто наблюдатели и фасилитатори на урока, измислен от учителите по физическо възпитание, напротив ученето би било по-ефективно и смислено, когато те самите са участвали в планирането на урока.

В своята книга Sherrill (2004) споменава коучинг и преподаване на връстници, които могат да се прилагат от ученици с умерена умствена изостаналост, аутизъм или обучителни затруднения, но също и от ученици без нарушения. Изследването

показва, че деца с и без нарушения, на които е възложена ролята на помощник на връстници, са развили емпатия и показват признаци на интерактивно поведение. Моделът на дизайна на играта е подход за модифициране на традиционни и утвърдени игри, който е а) съвместен и б) насърчава съвместното решаване на проблеми. Учителите по физическо възпитание могат да променят основните компоненти на играта (брой играчи, оборудване и пространство, движения, правила, цел), като проектират урок, който да отговаря на нуждите на всичките им ученици. Ефективното преподаване е, когато учителите по физическо възпитание дават възможността своите ученици да си сътрудничат и да проектират свои собствени игри. По този начин учениците разбират компонентите на игрите и как те могат да бъдат променяни, така че всеки да има възможност да участва. В този модел използването на кооперативни игри също се счита за необходимо, дидактическа стратегия за насърчаване на социалното взаимодействие. Предпоставки за успешно съвместно обучение или групово обучение са изграждане на екип, положителна взаимозависимост, индивидуална отговорност и умения за сътрудничество. Един модел, въведен през 1980 г. от Special Olympics International, е Unified Sports, който се ръководи от два принципа: а) групиране по възраст и б) групиране по способности. В тази програма се създават отбори за всеки спорт, в които отбори, лица със и без СОП участват заедно. Лицата със СОП се класифицират като „спортисти“, докато тези без СОП се класифицират като „партньори“. С тази структура всеки отбор участва в тренировки и официални състезания (Special Olympic Hellas, 2016, <http://www.specialolympicshellas.gr>). През цялото време, по време на състезанието, отборът трябва да се състои от поне 50% спортисти със СОП (Sherrill, 2004). Еднакво ефективен модел на учене в приобщаващото образование е двигателното обучение, което е подход, при който учениците работят едновременно върху едно и също умение, но на собствено ниво на трудност, известно като преподаване с насочено откриване. Според Panteliadou (2014), хората с нарушения могат да се възползват чрез работа в малки групи (обучение в сътрудничество), учене чрез игрова дейност, поведенческа награда (вербална или материална награда), така че ученикът да може да учи и обобщава, когато едно поведение е правилно, приемливо и подходящо. Важна е и мотивацията

(физическа и вербална), методът за избор на решение, както и честото посочване на желаното поведение/движение (Panteliadou, 2014).

И накрая, трябва да се споменат така наречените 8-те „P“, които според Vickerman (2007, p.98) са необходими за успеха на интеграцията в класа по физическо възпитание, тъй като той смята, че интеграцията трябва да се третира холистично. Тоест не е достатъчно само политиката за училище за всички или педагогическият подход на учителя. Vickerman (ор. Cit. в труда на Petrie, Devcich & Fitzgerald, 2018) се обяснява, че успехът на една приобщаваща учебна програма се дължи на съвместното съществуване на 8 фактора в рамка (а) в разбирането на философията и принципите, управляващи интеграцията и как те се отнасят до хората с нарушения (философия) б) в разбирането на обосновката зад стратегиите за интеграция (цел) в) във възможността учителите по физическо възпитание да бъдат проактивни, да предотвратяват трудни ситуации и да бъдат изобретателни при разрешаването им (проактивност) г) в насърчаване на сътрудничеството на всички ученици помежду си (партньорство) д) в разбиране и признаване на факта, че приобщаващото образование е отнемащ време процес, който често изисква промяна на курса и стратегията (процес) е) в признаване на институционалните политики за равенство, в които учителите по физическо възпитание ще демонстрират ангажираност (политика) ж) в признаването, че ключовете към успеха се крият в разбирането, че преподаването, ученето и оценяването са сериозни процеси, в които учителите по физическо възпитание трябва да възприемат гъвкави методи (педагогика) з) за насърчаване на обсъждането на всички горепосочени елементи и тяхното отразяване от всички заинтересовани страни (практика).

Учителят по физическо възпитание е призван да използва своите теоретични познания, опит, въображение и креативност, така че както дидактическият подход, така и моделът, който ще използва, да постигне желания резултат, след като осигури на първо място безопасното участие на обучаемите в програмата и след това постигането на индивидуалните цели. Учителят трябва да помни, че всеки човек е отделна личност и трябва да бъде третиран по съответния начин.

Следователно си струва да се проучат практики, които укрепват и дават възможност на учителите по физическо възпитание да прилагат качествено приобщаващо образование в своя курс, тъй като те имат пряко въздействие върху проблемите на образованието, за да подобрят своя курс.

2.3. Историческото развитие на специалното образование в Гърция

Еволюцията на специалното образование в Гърция може да бъде разграничена в пет периода: период на античността, от византийските години до 1900 г., от 1900-1970 г., от 1970-1990 г., от 1990 г. до днес.

Първи период: В Гърция, Омир, позовавайки се на структурата на своето общество, където физическата сила и героичният дух са грижа на всички, се отнася до малцинствените групи с: „глух“ (неспособен), „бебе“ (куцо), „устойчив“ (умствено изостанал), "бебе" (луд). Омировото общество осъжда нарушенията, докато основната му грижа е физическата сила и героизмът на духа. В Спарта, според непотвърдената легенда, децата, които се раждали с нарушение, са били хвърляни на Каяда, вярвайки, че нямат място в обществото. За разлика от Платон, който призовава за отстраняване на хората с нарушения от обществото, Хипократ се занимава с научния възглед за нарушението, поставяйки диагнози и изследвайки причините за проблемите, търсейки различни лекове, за да доведе до тяхното излекуване и справяне с тях.

Втори период: Въпреки че в древността има интерес към хора със специални нужди, от 143 г. пр.н.е. и до византийската епоха няма споменаване за тях. Значителна грижа и защита на хората с нарушения се наблюдава по-късно, в съвременната гръцка епоха, със създаването на благотворителни институции под надзора на църквата, от 1821 до 1900 г., без разбира се да се полагат специални усилия за тяхното образование (Zoniou - Sideri, 2011).

Трети период: Специалното образование в Гърция започва доста късно в сравнение с други европейски страни. През 1906 г. създаването на благотворителната компания "Дом на слепите" в Калитея, се създава отправната

точка на пътя към грижата и образованието на тези хора. Тогава са създадени 1416 специални училища.

Американската фондация за грижи на „Близкия изток“ (The American Care Foundation of the "Near East"), основана в Атина и преместена в Сирос, със създаването на училище за глухи деца, отбелязва годината за началото на институцията за специално образование (Zoniou - Sideris, 2011). По инициатива на официалната държава Гърция, първото обществено специално училище е основано през 1937 г. в Атина. Преименувано на „Образцово специално училище в Атина“ от „Специално училище за аномалии“, то надгражда образователната система и я прави достойна за тогавашната европейска (Kroustalakis, 2000). Така с методи, базирани на педагогически и психологически принципи, се прави опит за решаване на проблемите на обучението на деца със "специални умения". След Втората световна война приемането на възгледа, че специалното училище осигурява по-добро качество на образованието на децата с нарушения, специалното образование се развива в Гърция като клон на педагогическата наука. През 60-те и 70-те години се набляга на ролята на образованието и психологическите и социални ползи от интеграцията на хората с нарушения в обществото (Zoniou-Sideris, 2011).

Четвърти период: Едновременно със създаването на специални училища и усилията на родителите да търсят ресурси, през 1970 г. започва функционирането на специално училище с класове за преквалификация на учители и учители в детската градина, в училище Мараслио. Гръцката конституция от 1975 г. постановява, че безплатното образование на всички нива е право на всички гърци.

От 1981 г. започва бурно развитие на специалното образование, което е залегнало в Конституцията. С убеждението, че е осигурен климат на социално приемане и подготовка за живота на възрастните на децата, се създават специални класове (паралелни класове с пълно присъствие в редовните училища, както и класове с коригиращо обучение), с паралелно намаляване на специалните училища. Основният закон за специалното образование е 1143 от 1981 г., който е допълнен

със Закон 1566 от 1985 г. Този закон се отнася до структурата и функционирането на основното висше образование (Angelopoulou-Sakantami, 2004).

Петти период: С Президентски указ на Република Гърция (PD 301 / 29.8.1996 г.) са формулирани целите на програмата за специално образование, според които се осигурява следното:

а) Готовност за училище. Една от основните цели на специалното образование е да подпомогне постигането на училищна готовност, подготвяйки децата за гладко въвеждане в основните училищни умения, развивайки комуникационни умения, устно или в алтернативни форми, култивирайки умствените им способности и организирайки емоциите си.

б) Основни училищни умения. Целта е децата да могат да придобият основни знания, като например механизмите на писане и четене, основните математически понятия и използването на училищни умения за училищна и социална интеграция.

в) Социална адаптация. От децата чрез специалното образование се очаква да познават и разбират своята социална и културна среда, да я приемат, да бъдат приети от нея и да придобият своята автономия във възможно най-висока степен.

г) Творчески дейности. Чрез творческите дейности децата получават наслада от творчеството и естетическо удовлетворение, като в същото време могат да затвърдят училищните си умения и да използват правилно свободното си време.

д) Предпрофесионална готовност. Освен училищната готовност, важна е и професионалната готовност на децата. Поради тази причина, специалното образование има за цел да научи децата да мислят и да се грижат за своята личност, да разбират своите силни и слаби страни, да култивират предпрофесионални умения, но също така да им се помогне в тяхната професионална ориентация (PD 301 / 29.8.1996 • Angelopoulou -Salantami N., 2004).

Днес в Гърция има 1416 училища със специално образование, от които 107 са детски градини, 74 отдела за интеграция в детски градини, 155 училища за основно образование, 920 отдела за интегриране в основното образование, 9 специални гимназии, 4 гимназии и 10 отдела за интеграция в гимназията, 5 специални училища - отдели за професионално образование (ТЕЕ) и 2 отдела за интеграция в ТЕЕ, както и 62 отдела за специално професионално обучение. 18 585 ученици учат в тези звена, работят 2 619 учители, както и 714 специалисти от специалния образователен персонал (Министерство на националното образование и религиите; Angelopoulou-Sakantami, 2004).

ГЛАТА 3. ПРЕГЛЕД, СТРАТЕГИИ И ПРОГРАМИ В ПРИБОЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

3.1. Ползите от приобщаващото образование за всички участници в образователния процес

Приобщаващото образование е ключова образователна политика в повечето страни по западния свят от десетилетия. Ползите от приобщаващото образование засягат всички участници в образователния процес, т.е. учители, ученици с типично развитие, ученици с нарушения или СОП и родители (Cole, Waldron, & Majd, 2004; Downing & Eichinger, 2003; Snell & Eichner, 1989) .

Най-важната полза се отнася до социалната стойност на равенството. Когато образователните институции приемат всички ученици без дискриминация, тогава равенството се насърчава и популяризира като социална ценност (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996). Чрез премахването на дискриминацията се култивира климат на социална солидарност, който гарантира участието на всички индивиди в образователните процеси и по този начин насърчава общество на сътрудничество и разбирателство. Следователно приобщаващото образование допринася за премахването на предразсъдъците (Soulis 2002; Wolfendale, 1997). По този начин децата с типично развитие възприемат принципи и ценности, свързани с приемането на разнообразието и развитието на социална солидарност, научават се да приемат по-лесно хората с нарушения (Diamond, 2001), засилват своята емпатия, осъзнават нуждите на своите съученици (Diamond, 2001;

Downing, 2002; Willis, 2009) и разширят познанията си за нарушенията (Diamond, 2001; Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000). Следователно се разбира, че приобщаващото образование има тенденция да култивира положителни нагласи на типично развиващите се ученици към ученици със специални образователни потребности (Hall, 1994; Mrug & Wallander, 2002). Децата стават по-отговорни и подкрепящи, като в същото време осъзнават своите способности (Rafferty & Griffin, 2005). Ползите са видими и за родителите на ученици от формалното образование, които вярват, че децата им приемат различното, благодарение на практиката на приобщаващо образование (Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001).

По отношение на учениците с нарушения и/или СОП, приобщаващото образование помага за подобряване на тяхното самочувствие (Karagiannis et al., 1996). Като посещават официален клас, децата с нарушения подобряват поведението и общителността си (Anderson, Klassen, & George, 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007), тяхното самочувствие (Mastropieri & Struggs, 2001), ценности, които ще ги доведат до безпроблемна социална интеграция. Така те се научават да се справят със социална ситуация, която прилича повече на външния свят след училище, отколкото на защитната среда на специално училище (Topping & Maloney, 2005). Учителите, в изследването на Anderson et al. (2007), потвърждават, че децата с нарушения се възползват значително от социалните стандарти, предоставени от ученици без нарушения по отношение на поведение, метод на работа и знания. Карпен (2010) твърди, че приобщаващото образование помага за емоционалното съзряване на учениците с образователни потребности, тъй като те придобиват положителна представа за себе си и хората около тях. Също така, социалните умения на учениците с нарушения са подобрени, те постигат значителен академичен напредък, но също така има значително подобрение в двигателната област.

Родителите и учителите също се възползват от приобщаващото образование. Родителите влизат в контакт с други родители и са активни, за да решат съвместно общите проблеми, които ги вълнуват (Patsidou, 2010).

Те също така изглеждат много щастливи, защото детето им има възможност да работи с децата от официалния училищен клас и да предложи значителна помощ в цялостните усилия, които са положени, като се чувстват оправдани (Emeagwali, 2009 op. Cit. In Korologou, 2016). Учителите, които преподават в приобщаващи класове, също развиват по-голям дух на сътрудничество, показват по-голяма готовност за усъвършенстване и обучение и разработват широк набор от нови и по-креативни методи на преподаване, за да достигнат до учениците със специални образователни потребности (PowerdeFur & Orelove, 1996 г.). И накрая, поради трудните икономически времена, може да се наложи да се позовем на икономии на ресурси, постигнати чрез приобщаващо образование, за разлика от образованието на деца с нарушения и/или СОП в отделен контекст (Savich, 2008). Cipani (1995) и Kelly (1994) заявяват, че една добре проектирана и приложена програма за приобщаващо образование, която се прилага за всички, може да бъде по-ефективна, както по същество, така и икономически, отколкото наличието на две програми, насочени към типично развиващите се ученици и деца с нарушения и/или СОП отделно. Учениците и възрастните приемат разликата и се учат чрез нея (Ainscow, 2005). Според Block (2000) цит. от Korologou (2016) „Привържениците на приобщаващото образование в курса по физическо възпитание вярват, че повечето ученици със специални образователни потребности могат да бъдат обучавани на едно и също място, по едно и също време и със същото основно оборудване, използвано от други ученици без нарушения“.

3.2. Стратегии за подкрепа на приобщаващото обучение на ученици с и без нарушения и СОП в спорта

През последните години приобщаващото образование стана реалност в много страни по света. Особен акцент е поставен върху приобщаващото образование, следващо принципите, изложени в Декларацията от Саламанка и Рамката на ЮНЕСКО за действие в специалното образование (United Nations Scientific and Cultural Organization, 1994 г.), подписана от 92 правителства и 25 международни организации. По този начин принципите, които трябва да ръководят всички образователни политики и са свързани с равните възможности по отношение на

истинския достъп до учебния опит на всички деца, зачитането на индивидуалните различия и качествено образование за всички, се фокусират върху личните силни страни, а не върху слабите страни (Bines 2000; European Agency for Development in Special Education, 2009 г.). Декларацията от Саламанка United Nations Scientific and Cultural Organization 1994) доведе до закони, политики и практики в различни страни, които се фокусират върху правото на безплатно образование за всички (Peters 2004; Rogers 2007, cited in Vickerman 2012).

Поради това се полагат усилия за обучение на ученици с нарушения и/или СОП в общообразователните училища по всички предмети, включително физическо възпитание (Vickerman & Coates, 2009). Приобщаващото образование обаче е предизвикателство за учителите по физическо възпитание, които трябва да се справят с различните нужди на двете категории ученици (типично развиващи се и с нарушения), за да провеждат ефективно преподаване (Overton, Wrench & Garrett, 2016); Simpson и Mandich, 2012). Преподаването, което води до по-бързо и по-дълготрайно целенасочено обучение, е ефективно (Rink, 1996). Изследванията върху ефективното преподаване през последните години се фокусират повече върху стратегиите за преподаване и по-ефективната организация на учебната среда и търсят начини, по които тези елементи могат да имат по-положително въздействие върху ученето и способностите на децата (Collier & Hebert, 2004; Hebert & Worthy, 2001; Protheroe, 2004; Nickson & Fishburne, 2005). В областта на практиката, ефективният учител създава стратегии за максимизиране на участието на учениците, държи се с уважение и настоява за взаимно уважение между учениците и е развил комуникационни умения.

Той непрекъснато обновява знанията си и е развил умения за наблюдение, създава положителна и подкрепяща практическа среда и персонализира преподаването (Gallahue, 1996; Graham, 1992; Sandy, 2004; Rink, 1998; Siedentop, 1991 & 2002, Vassiliadou & Derri, 2006). Съвместното обучение изисква повече от просто присъствие на дете с нарушение в класната стая на общото училище. Това означава, че е необходимо да се осигури на ученика с нарушение необходимата

подкрепа за адекватно образователно изживяване (Cervantes et al, 2013). За да направят това, учителите, включително учителят по физическо възпитание, трябва да бъдат подготвени да третираат и използват стратегии, които улесняват обучението на ученици с всички способности (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007; Webb, Webb, & Fults-McMurtery, 2011). Въпреки това, основният проблем, пред който са изправени учителите по физическо възпитание, е да могат да осигурят смислена и безопасна учебна среда чрез подобряване на сътрудничеството и взаимодействието между всички ученици, включително тези с нарушения (Combs, Elliott & Whipple, 2010; Klavina, Jerlinder, Kristen, Hammar & Soulie, 2014). След това ще бъде направен опит да се представи изследване, което се отнася до опасенията на учителите по физическо възпитание, както и техните предложения за практики за подобряване на приобщаващото образование в курса по физическо възпитание. В своето изследване Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster & O'Sullivan (2004) са използвали качествени данни (бележки от терен и интервюта) и са изследвали възгледите на девет опитни преподаватели по физическо възпитание, относно съвместното обучение, които са имали ученици с нарушения и/или СОП в средни училища в Пенсилвания, Охайо и Калифорния в САЩ. Проучването показва, че учителите от това изследване смятат за необходима стратегия да адаптират преподаването си и използването на модифицирани упражнения, диференциран урок и подходящо оборудване. Те се позовават и на подкрепата на училищното ръководство, за да имат паралелки с по-малко ученици, подходящ адаптиран материал и помощник-учител, за да се фокусират по-ефективно върху урока на приобщаващото образование. Целта на изследването на Vaporidis, Kokarida и Krommida (2005) е да се изследват възгледите на учителите по физическо възпитание относно интеграцията на учениците с нарушения в общата класна стая. Изследването включва 54 учители по физическо възпитание от училища (30 мъже - 24 жени) в по-голямата част на Трикала. Всеки един от тях попълва въпросника на Sideridis и Chandler (1997). Резултатите от изследването показват, че приносът на учителите по физическо възпитание в интеграцията на учениците с нарушения в общия клас зависи от нивото на знания, които учителите по физическо възпитание смятат, че имат по проблемите на нарушенията.

Учителите по физическо възпитание показват голямо желание да разширят знанията си за образованието за хора с нарушения, но са имали опасения относно степента, до която проектът за интеграция може да работи поради липсата на услуги за подкрепа, професионално обучение и логистична инфраструктура. Прегледът на Katsigiannis и Derri (2013) се отнася до изследването на Hodge и Akuffo (2007), които записват опасенията на учителите по адаптирано физическо възпитание и по-специално шестима учители по физическо възпитание, които преподават на ученици с нарушения и/или СОП в държавно училище в западен американски щат. Методологията на изследването включва колективно казус, основан на теорията за дидактическите проблеми, и показва, че както младите, така и опитните учители са имали притеснения относно поддържането на дисциплина, организирането и управлението на класната стая, ограниченото пространство, спортното оборудване и времевите ограничения. Били са загрижени за големия брой ученици, проблемите със сигурността, мотивацията, ученето и задоволяването на нуждите на учениците. По същия начин техните опасения са насочени към маргинализацията и изолацията на учителите по адаптирано физическо възпитание, липсата на административна, родителска и партньорска подкрепа и сътрудничество, липсата на възможности за професионално развитие, както и постоянното движение на учители от училище в училище във връзка с прехвърлянето на оборудване, особено когато се провежда при неблагоприятни метеорологични условия. Според изследователите, учителите по адаптирано физическо възпитание са склонни да имат сходни дидактически притеснения с учителите по физическо възпитание, които преподават в общото образование. O'Brien, Kudlacek и Howe (2009) провеждат проучване и преглеждат 27 научни статии за периода 2000-2008 г., които изследват проблемите на приобщаващото образование в курса по физическо възпитание, стигат до заключението, че практиките за подкрепа на учителите по физическо възпитание са обобщени в а) по-голяма гъвкавост на университетските програми, така че учениците по физическо възпитание да имат повече стажове в училищата, по-добри теоретични познания за нарушенията, познания за образователни адаптации на преподаването б) създаване на програми в училищата, които ще повишат разбирането и сътрудничеството на всички

ученици (напр. Параолимпийски ден в училищата, Обединени параолимпийски спортове) в) използване на подходящи методи на преподаване като обучение на връстници г) съоръжения, например достъпност и подходящо оборудване на училищата д) обучение на учители по физическо възпитание по общо образование с акцент върху използването на персонализирана образователна програма и е) наемане на специален персонал, който да си сътрудничи с учителите по физическо възпитание и да му предложи помощта, от която се нуждае на практическо и когнитивно ниво. Според това изследване, успешната програма за съвместно обучение по физическо възпитание се основава на подкрепа, обучение, подходящ персонал и положително отношение към приобщаването. Същият труд се отнася до изследването на Fejgin, Talmor & Erlich (2005), което записва мнението, че една от основните причини учителите по физическо възпитание, участващи в приобщаващи класове, да се чувстват изтощени е броят на учениците с нарушения и/или СОП, които са в класната им стая, тъй като това им причинява стрес и по-голямо натоварване.

Fournidou, Kudlacek и Evagellinou (2011) провеждат количествено проучване в Кипър, за да проучат нагласите и предикторите за нагласите на кипърските учители по физическо възпитание към приобщаващото образование в средните училища. Изследването включва 100 произволно избрани учители (47 жени и 53 мъже), които отговарят на гръцкото издание на въпросника „Нагласи към преподаването на хора с физически нарушения по физическо възпитание“ (ATIPDPE-GR) (Doulkeridou, Evagellinou & Kudlacek, 2010). Констатациите, наред с други неща, показват, че анкетираните учители по физическо възпитание вярват, че успешното приобщаващо образование се укрепва от комбинация от учител и външна подкрепа, като например съветник по специално образование и система за обучение на връстници. Подкрепата на експертния персонал изглежда засили положителното отношение на учителите по физическо възпитание към приобщаващото образование. Нещо подобно се забелязва в качествено изследване на Georgios (2004), в което се изучават курсове по физическо приобщаване в начално училище в Кипър, за да се открият приобщаващите образователни практики и препятствията, които им пречат да се появят.

Проучването показва, че наблюдаваните намалени практики на включване се дължат на незадоволителна подкрепа на учителите по физическо възпитание от образователната система (недостатъчна учебна програма, недостатъчна подкрепа от експерти като съветници и инспектори по физическо възпитание или приятел-съветник, наричан в литературата критичен приятел). Неадекватността на учебната програма се цитира като пречка за развитието на приобщаваща политика в изследването на Angelides, Stylianou и Gibbs (2006), в което преподавателите смятат, че обучението ще им позволи да прилагат приобщаващо преподаване. Нещо подобно се посочва в описателно-качествения казус на Sato и Hodge (2009), в който участват петима учители в средни училища по физическо възпитание (две жени - трима мъже) в Западен Токио. Интервюираните учители споменават необходимостта от обучение с цел по-ефективно преподаване на класовете, в които участват ученици с нарушения. В допълнение, заслужава да се спомене и проучване на учители по адаптивно физическо възпитание в училища в Америка (Тексас и Калифорния) от Kudlacek, Ješina, bterbova и Sherrill (2008), в което участващите учители (шест жени и двама мъже с опит от 2-23 години в областта на преподаване на адаптирано физическо възпитание) се позовават на следните стратегии за подобряване на своя курс: а) подкрепа и уважение от администрацията б) обучение и професионално развитие в) специално пространство за преподаване. Преподавателите в изследването говорят за необходимостта от училищен съветник, който би могъл да помогне за решаването на проблемите, пред които са изправени, и подчертават важността на адаптирането на университетското обучение, за да включва уроци за „реалния училищен живот“. Качественото изследване на Grenier (2011) изследва онези фактори, които оправдават използването на практики на съвместно преподаване в курс за съвместно обучение по физическо възпитание в гимназия, където е била прилагана програмата за съвместно обучение. Изследователят наблюдава в продължение на 16 седмици уроците на двама учители по физическо възпитание с дългогодишен опит и учител, специализирал в адаптирано физическо възпитание, който е работил в програмата през последните три години. Изследователят отбелязва, че има сътрудничество между тримата учители, основано на идеята за общност, общ ангажимент за адаптивност и компромис, за

да се създаде климат на приемане в курса, основан на принципите на доверие и уважение между всички участници. Учителите са използвали техники за подкрепа за ученици с нарушения, като обучение на връстници, изграждане на смесени групи и насърчаване. Учениците с нарушения постигат успех, благодарение на приемането им от ученици и учители. Това, което най-накрая се вижда в този труд е, че за успешното приобщаващо образование, общото възприемане и взаимодействието на учителите по физическо възпитание (формално и специално образование) са съществени елементи. (Lytle & Collier, 2002).

В своята работа Vickerman (2012) изследва възгледите на 202 ученици и 19 учители по физическо възпитание (с най-малко две години стаж в училище) относно тяхното образование и отношение към приобщаващото образование. Използвани са две анкетни карти – една за ученици и една за настоящи преподаватели – с въпроси от отворен и затворен тип. Трудът споменава четири въпроса, които изследователят счита за важни, за да има успешно съвместно обучение в курса по физическо възпитание: а) да се чуе мнението на учениците с нарушения за техния опит от курса по физическо възпитание и които засягат учителя по физическо възпитание, дискриминацията в курса, чувството на съмнение в себе си, пречките пред приобщаващото образование б) да ориентира образователната политика около принципите на приобщаващото образование в) да засили образованието на учителите по физическо възпитание, така че те да бъдат считани и способни да подкрепят приобщаващото образование и да има училищна култура, основана на приобщаващо образование и г) да развие в учителите по физическо възпитание адаптивност по отношение на стратегиите за учене, преподаване и оценяване, които използват в часовете си.

Преглед на Qi и Na (2012) относно съвместното обучение по физическо възпитание показва, че 11 изследвани проучвания, съобщават за шест стратегии, които подобряват учебните резултати на ученици с три нарушения в приобщаваща среда: преподаване на връстници, подпомагане на други професионалисти (колеги учители, помощник учители, асистенти на ученици),

помощта на учители по физическо възпитание, специализирани в преподаването на адаптирано физическо възпитание, използването на съвместно преподаване, преподаването на интеграция (което използва обучението за майсторство като модел на преподаване) и съвместното обучение, което се определя като „преподаване в малки групи, така че учениците могат да работят заедно, за да увеличат максимално собственото си обучение индивидуално и това на членовете на групата“ (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993, стр. 6). Описателното проучване на Rybova и Kudlaček (2013), проведено в училища в Прага и Централно-бохемския регион на Чешката република с ученици с нарушения (64% от учениците са имали лека форма на физическо увреждане), има за цел да представи ситуацията на приобщаващото образование в курса по физическо възпитание и за откриване на проблемите, пред които са изправени учителите по физическо възпитание в техния курс и стратегиите за подготовка на приобщаващия курс. 44-те учители по физическо възпитание в началното образование и 16-те учители по физическо възпитание в средното образование се позовават на диференцираното преподаване, за да могат учениците с нарушения да участват и да се чувстват удовлетворени (променени дейности, разпределяне на роли, например „рефер“ на ученици с нарушения), но също и в сътрудничество със специален персонал. Обърнато е специално внимание на необходимостта от опитни учители и асистенти в адаптираното физическо възпитание. Качественото изследване на An и Meaney (2015) има за цел да проучи практиките на приобщаващо образование в началните училища в САЩ, в които 3% - 4% от популацията на учениците е с нарушения. Четиримата учители по физическо възпитание (двама мъже и две жени) дават полуструктурирани интервюта и изследователите използват училищни записи, снимки и бележки като част от тяхното феноменологично изследване. Констатациите на учителите по физическо възпитание се отнасят до важността им да ги информира за учениците с нарушения (типа увреждане), сътрудничеството им с други учители, адаптирането на преподаването им, така че техният урок „отговаря“ на нуждите на учениците с нарушения. Учителите-изследователи говорят за персонализирана образователна програма и приноса на родители и учители за нейното създаване, за да бъде по-ефективна.

Съществен елемент, който подкрепя и укрепва всички учители, както и учителите по физическо възпитание при представянето на положителни нагласи и намерения по отношение на приобщаващото обучение на ученици с и без нарушения в курса по физическо възпитание, е разпространението и обменът на мнения и добри практики сред учителите по физическо възпитание. Опитът и заключенията на учители, които са извършили изследователска работа и/или програми за интервенция, биха могли да помогнат за насърчаване на академичните знания за въздействието на преподаването на физическо възпитание. В допълнение, те биха могли да действат като съветници на учителите по физическо възпитание по отношение на по-доброто планиране на техните образователни програми и да доведат до значително надграждане на образователния процес на приобщаващо образование (Kaprinis, & Liakos, 2015). В крайна сметка, както е показано в количественото изследване на Bakalbasi (2011), изследването укрепва идентичността на учителите по физическо възпитание като професионалисти, насърчава тяхното професионално развитие и това има положително въздействие върху тяхната самоефективност, укрепва преподаването и следователно насърчава училището и ученето, в резултат на което те продължават и създават ориентирана към ученика, социоцентрична и преживяваща среда, с всички нейни участници, привлекателна среда, а не само място на стандартно преподаване. Резултатите от качествено изследване на Mihajlovic (2017), проведено в училищата в Хелзинки, относно възгледите на осем учители по физическо възпитание относно промените и разликите в тяхното преподаване за подобряване на участието на ученици със специални образователни потребности в часовете по физическо възпитание, показват, че учителите, участващи в изследването правят педагогически и дидактически промени в своя курс. Те се отнасят до а) адаптирането на правилата и оборудването на традиционните спортове, така че да е възможно за всеки да участва (ученици с и без нарушения) б) прилагането на специфични игри, например голбол (който е параолимпийски спорт), адаптиран да се играе от всички ученици в) използване на обучение от връстници г) създаване на подкрепяща учебна среда с насърчаване и положителна обратна връзка и д) работа с експерти за даване на подходящи съвети. Според този изследовател това,

което се изисква, е а) допълнително обучение на учителите по физическо възпитание, които преподават в класове за съвместно обучение и б) по-ефективно сътрудничество между учителите, специализиращи в адаптирано физическо обучение, и тези с по-малко познания по предмета. И накрая, в своята работа по качествен мета-анализ Росок и Miyahara (2018) избират 12 документа от САЩ, Канада и Обединеното кралство, които са публикувани от 2000-2016 г. и представляват качествени проучвания, които използват интервюта или фокус групи като инструмент. Изследователите откриват, че практиките, които подобряват социалната и физическа интеграция на ученици с нарушения в курса за съвместно обучение по физическо възпитание, са обобщени в а) креативността на учителите по физическо възпитание при адаптирането на методите на преподаване, оборудването, правилата и средата към изискванията на курса. Учителите планират уроците и ги оценяват редовно, което означава много предварителна подготовка б) при избора на стратегии като преподаване на връстници и съвместно учене, които насърчават взаимодействието и комуникацията между ученици с и без нарушения в) при сътрудничеството на учителите по физическо възпитание с други професионалисти, родители и самите ученици, към които са се обърнали при проектирането на училищни дейности, свързани с уроците и са оценили техните идеи за промени в курса или за преодоляване на възникнали проблеми. Нещо подобно следва от работата на Petrie, Devcich и Fitzgerald (2018), в която се доказва, че учителите по физическо възпитание не трябва да се задоволяват само с модификация на своето преподаване, а да се опитват да включат активно учениците, така че те да бъдат съвместни създатели на урок. По подобен начин в качественото проучване на Overton, Wrench и Garrett (2017), в което участват трима учители по физическо възпитание, работещи в началните училища в Аделаида, Австралия, с полуструктурирани интервюта и полеви наблюдения, педагогическите корекции, до които учителите прибегват, за да се интегрират в курс ефективно ученици с и без нарушения и СОП. Констатациите показват необходимостта от използване на педагогически практики, които включват положителни подкрепящи взаимоотношения между учители и ученици с нарушения, адаптиране на средата, оборудването и дейностите на курса, разнообразяване на учебния процес, участие

на учениците във вземането на решения за курса, използване на мек тон и подобен език, разбираем от ученици с лека умствена депривация и подобен училищен климат. Интервюираните учители демонстрират необходимостта и значението на положителното възприятие на учителите по физическо възпитание към полезността на приобщаващото образование, но също така и теория за приобщаващото образование, фокусирана върху образователния модел, а не върху медицинския. Нещо подобно е представено в изследването на Andreadou, Derri, Kourtesi и Michalopoulou (2018), което е част от по-широко изследване върху оценката и обучението на учители и учители по физическо възпитание, с цел подобряване на уменията на учители и ученици и в което целта е сравнението на социалните умения на деца с и без съпътстващи заболявания (дислексия и разстройство в развитието на двигателната координация) на възраст 9-12 години, в курса по физическо възпитание, доказва, че за да могат да се обучават всички деца в курса по физическо възпитание, необходима е целенасочена програма и съвременни методи на преподаване. Съвместното обучение на ученици с нарушения и/или СОП в общата класна стая представлява основната цел на адаптираното физическо възпитание, тъй като е основно условие за възприемането на активен начин на живот на ученика с нарушения и формирането на личност, която иска да участва в спорта. Учителите по физическо възпитание са отговорни за подготовката и интегрирането на ученици с нарушения в групата на учениците с типично развитие. Следователно, записването на стратегии за укрепване на курса по физическо възпитание, който подкрепя приобщаващото образование, ще помогне за преодоляване на трудностите на този проект в гръцкото училище, в училището за всички.

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЯ

Настоящото изследване има за цел да проучи образователните стратегии, които учителите използват в спорта при интегрираните ученици със специални нужди. По-конкретно, то се фокусира върху опита и знанията на учителите относно специалното образование, но също и върху стратегиите, които те използват или трябва да използват, за да създадат приобщаваща образователна среда в

училището, в което работят. Съгласно горното се анализират следните изследователски въпроси:

- Дали стратегиите, които участниците използват, докато спортуват с ученици със специални нужди, са повлияни от съществуването на член на семейството със специални нужди в собственото им семейство?
- Могат ли демографските характеристики на участниците да повлияят на нивото, на което са компетентни да се справят с курсовете за съвместно обучение?
- Дали стратегиите, които участниците хипотетично биха използвали, ако трябва да преподават на ученици със специални образователни потребности, се влияят от типа училище, в което са преподавали?

4.1. Участници

Общо 100 педагози са извадката на настоящото изследване. Използван е прост метод на произволна извадка, за да се съберат отговорите на участниците. Използвайки този метод, всеки елемент от популацията (педагози, които преподават спорт) има равен шанс да бъде избран за необходимата извадка. Този метод предлага добро представяне на популацията, което не е предубедено и също така е бързо, което може да бъде доста удобно.

4.2. Инструмент

За постигане на целите на изследването и за отговор на изследователските въпроси е използван въпросник. Въпросникът съдържа общо 30 въпроса, от които 28 са от затворен тип, 1 от отворен тип, както и 1 въпрос - тип Likert и се състои от общо 13 подвъпроса. По-конкретно, въпросникът изследва демографските характеристики на участниците, но също и техните работни характеристики. Също така разкрива знанията и образованието на учителите в областта на специалното образование, но също така и общите им мнения относно приобщаващото образование, стратегиите, които използват, за да го постигнат, и стратегиите, които гръцките училища трябва да използват като цяло, за да включат ученици със специални образователни потребности в спорта. И накрая, изследователският инструмент има за цел да анализира точните стратегии, които

учителите биха използвали, когато обучават ученици със специални нужди. Накрая трябва да се отбележи, че въпросникът е разработен лично от автора на дисертационния труд.

4.3. Процедура

Въпросникът е разпространен онлайн с помощта на Google form. Google form съдържа уводна бележка за участниците, която ги информира за целите на изследването и важноста на тяхното участие, необходимото време за попълване на анкетата и че участието им е доброволно и анонимно. Файлът е качен в групите в социалните мрежи, свързани с приобщаващото образование и обучението по спорт на ученици със специални потребности, за да сме сигурни, че извадката е подходяща и че ще има преподаватели, които се интересуват от темата.

За да се анализират събраните данни, е избран световноизвестният и използван SPSS v.25. За анализ на всички въпроси от въпросника са използвани честоти, проценти, средни стойности и стандартни отклонения. Също така, за да се отговори на изследователските въпроси, са избрани Chi-Square и кростабулационен анализ. Всичко по-горе е представено чрез подходящи таблици и графики, създадени или в SPSS, или в лист на Microsoft Excel.

ГЛАВА 5. РЕЗУЛТАТИ

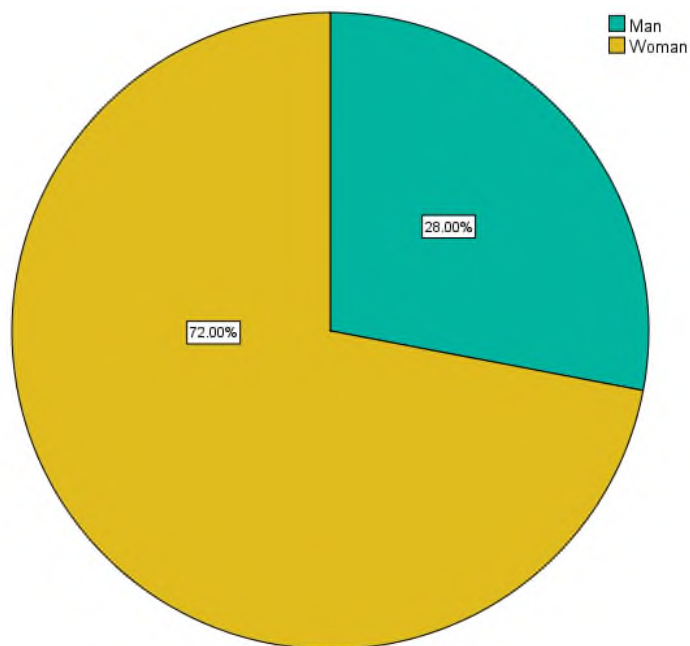
В настоящата глава са представени променливите на въпросника и са проучени въпросите на изследването и са дадени отговори.

В таблица 1 и графика 1 се вижда, че 72% от участниците са жени, докато мъжете в извадката достигат 28%.

Таблица 1. Пол

| | | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-----------|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Валидност | Мъже | 28 | 28.0 | 28.0 | 28.0 |
| | Жени | 72 | 72.0 | 72.0 | 100.0 |
| | Общо | 100 | 100.0 | 100.0 | |

Графика 1. Пол

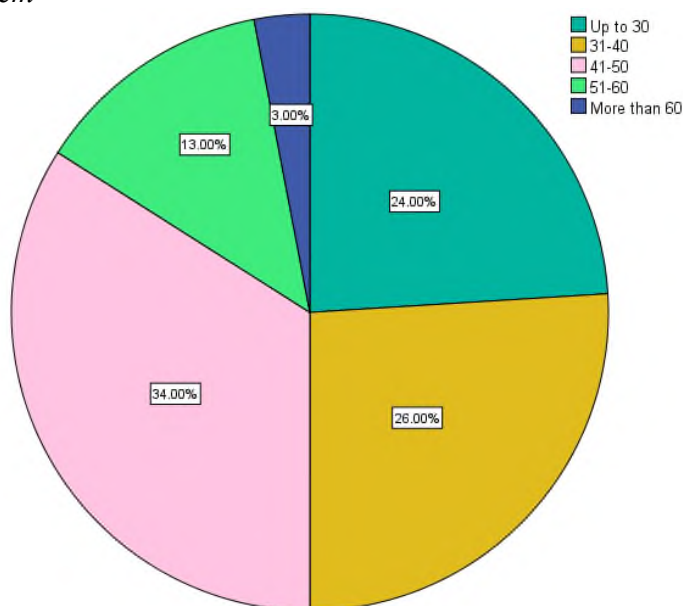


- В таблица 2 и графика 2 се вижда, че 34% от участниците са на възраст от 41 до 50 години, 26% са на възраст от 31 до 40 години и 24% са на възраст до 30 години. Що се отнася до участниците на възраст от 51 до 60 години, те достигат до 13%, а останалите 3% са за участниците над 60 години.

Таблица 2. Възраст

| | | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-----------|--------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Валидност | До 30 | 24 | 24.0 | 24.0 | 24.0 |
| | 31-40 | 26 | 26.0 | 26.0 | 50.0 |
| | 41-50 | 34 | 34.0 | 34.0 | 84.0 |
| | 51-60 | 13 | 13.0 | 13.0 | 97.0 |
| | Над 60 | 3 | 3.0 | 3.0 | 100.0 |
| | Общо | 100 | 100.0 | 100.0 | |

Графика 2. Възраст



- От таблица 3 и графика 3 става очевидно, че 54% от участниците преподават в средно училище, докато 24% преподават в гръцка гимназия. Също така участниците, които работят в началното училище, достигат 22% от извадката.
- Продължавайки, относно вида работа на участниците, 69% от тях имат постоянна работа, докато 31% от извадката се състои от заместници. Горните резултати са показани в таблица 4 и графика 4.
- В таблица 5 и графика 5 е анализиран преподавателският опит на участниците. По-конкретно, 56% от тях са със стаж от 11 до 15 години, 25% имат стаж от 6 до 10 години и 11% са възпитателите с опит до 5 години. Също така, 6% принадлежат на участниците с опит от 16 до 20 години, а останалите 2% от участниците са с над 20 години опит.
- В таблица 6 и графика 6 се вижда, че 42% от участниците са преподавали само в специални училища, докато 38% са преподавали само в общообразователни училища. При участниците, които са преподавали както в общообразователни, така и в специални училища, те достигат 20%.
- В Таблица 7 и Графика 7 е анализирано дали участниците са преподавали в училище с интеграционен отдел. Участниците с положителен отговор достигат 73%, а тези, които никога не са преподавали в такова училище, заемат 27% от извадката.

- Освен това се представя дали участниците са преподавали в специално училище. Участниците, които са преподавали в специално училище, достигат 53%, докато останалите 47% от извадката не са преподавали в специално училище. Горните резултати са показани, както в таблица 8, така и в графика 8, които следват.
- Таблица 9 и Графика 9 показват дали участниците имат или са имали ученици със специални образователни потребности в класните стаи. Участниците с положителен отговор достигат 78%, докато участниците, които не са обучавали ученици със специални образователни потребности достигат 22%.
- В таблица 10 и графика 10 преподавателите, които имат или са имали ученици със специални образователни потребности, посочват най-честата потребност, която техните ученици представят или са представяли. Участниците, които подкрепят, че техните ученици имат най-вече кинетични проблеми, достигат 25,6%, 21,8% принадлежат на психичните проблеми и 20,5% на психологическите проблеми. Продължавайки, емоционалните проблеми и аутизмът заемат съответно 16,7% и 15,4%.
- В таблица 11 и графика 11 изглежда, че 92,3% от участниците, които имат или са имали ученици със специални образователни потребности в своите класове, са съгласни, че тези ученици са участвали в урока. Останалите 7,7% обаче заявяват, че учениците не са участвали.
- Чрез таблица 12 и графика 12 изглежда, че по-голямата част от участниците, достигайки 81%, са посещавали специално обучение или персонализирани курсове по физическо възпитание. А пък останалите 19% от извадката никога не са посещавали подобен род курсове.
- Освен това, в таблица 13 и графика 13 се вижда, че 65% от участниците са посещавали специално обучение или персонализирани семинари по физическо възпитание, докато останалите 35% не са посещавали такива семинари.
- В Таблица 14 и Графика 14 се изследва дали участниците имат в семейната си среда лице със специални образователни потребности и/или нарушения. Участниците с отрицателен отговор достигат 65%, докато тези, които имат в семейството си лице със специални образователни потребности или нарушения, заемат 35% от извадката.

- В Таблица 15 и Графика 15 е представено дали участниците са си сътрудничили с организация по въпроси, свързани с ученици със специални образователни потребности. Участниците, които никога не са сътрудничили, достигат 66%, докато 34% от извадката се състои от участници, които са си сътрудничили с организации за споменатата кауза.
- В Таблица 16 и Графика 16 се разкрива, че участниците, които подкрепят, че са много способни да преподават на ученици с и без нарушения в курс на съвместно обучение, заемат 41% от извадката. Също така, участниците, които твърдят, че са доста способни, достигат 40%, а останалите 19% принадлежат на участниците, които са малко способни.
- В таблица 17 и графика 17 изглежда, че 69% от участниците подкрепят, че в днешното гръцко училище може да има образователно съвместно обучение на деца с множество нарушения, докато останалите 31% не са съгласни с това твърдение.
- В следващата таблица 18 и графика 18 се разкрива, че повечето от участниците, достигайки 77%, са положително настроени, относно ползите от процеса на приобщаващо образование, като 23% от извадката не са съгласни с твърдението.
- В таблица 19 и графика 19 са представени корекциите, които трябва да се направят, за да се включи ученик с множество нарушения в общообразователното училище. Участниците, които подкрепят, че най-важната корекция е нивото на образователния материал, достигат 41%, докато 39% споменават нивото на образователните стратегии. Също така, останалите 20% от участниците подкрепят, че най-важната корекция е нивото на инфраструктурата на сградата и конфигурацията на спортната зала.
- В таблица 20 и графика 20 изглежда, че 52% от участниците смятат, че е много важно да се засили курсът по физическо възпитание за приобщаващото образование, с училищна култура и климат, които се фокусират върху принципите на приобщаващото образование. Участниците, които са отговорили „много важно“, достигат 28%, 11% са участниците, които смятат, че това е малко важно и 9% заявяват, че е умерено важно.
- В таблица 21 и графика 21 се анализира дали нагласите и възгледите, които участниците имат към нарушенията, засилват или отслабват тяхната работа по

приобщаващото образование. Участниците, които подкрепят, че тези вярвания засилват работата им по приобщаващото образование, достигат 76%, а останалите 24% заявяват, че техните възгледи отслабват работата им.

- Чрез таблица 22 и графика 22 се анализира дали участниците смятат, че конкретни програми, които подкрепят равенството и неизключването, могат да помогнат на курса по физическо възпитание да насърчава приобщаващото образование. Участниците, които са съгласни с това твърдение, достигат 76%, а участниците, които са дали отрицателен отговор, достигат 24%.
- Продължавайки, изглежда, че 77% от участниците смятат, че обучението по темата за приобщаващо образование и адаптираното физическо възпитание е практика, която укрепва техния курс, но 23% от участниците не са съгласни. Горните резултати са показани в таблица 23 и графика 23.
- В таблица 24 и графика 24 става ясно, че 45% от участниците биха искали да се съсредоточат върху обучението по методите на преподаване, за да засилят своята сила в приобщаващото образование. Също така участниците, които искат да се съсредоточат върху практиката и действието, достигат 29%, докато тези, които предпочитат да се съсредоточат върху теорията, заемат 26%.
- Продължавайки, в таблица 25 и графика 25 е представено мнението на участниците за това дали курсовете в университета за адаптирано физическо възпитание трябва да бъдат задължителни. Съгласните с това мнение участници достигат 71%, докато 29% не са съгласни.
- В таблица 26 и графика 26 става очевидно, че 58% от участниците са съгласни, че специализацията по предмета на приобщаващото образование и специалното образование като цяло е стратегия, която засилва ролята им в днешното училище. Въпреки това, 42% от извадката не са съгласни с това твърдение.
- Освен това се анализира мнението на участниците за това дали засилването на тяхната роля се дължи на специализацията в специалното образование и дали е възможност за настоящите учители по физическо възпитание. Участниците, които са съгласни, заемат 57% от извадката, а 43% от тях не са съгласни. Горните резултати са представени в таблица 27 и графика 27.
- В таблица 28 и графика 28 се изследва видът подкрепа, който е най-важен за участниците, за да станат по-ефективни в приобщаващото образование.

Участниците, отговорили с „Всичко, описано по-горе“, достигат 32%, 20% принадлежат на участниците, които оценяват като най-важна подкрепата от координаторите на специални и общообразователни проекти, а 18% смятат, че сътрудничеството със специален помощен персонал е най-важният вид на подкрепа. Освен това участниците, които са отговорили с „Друго“, заемат 16% от извадката, тези, които смятат, че сътрудничеството с родителите е най-важно, достигат 9%, а останалите 5% заявяват, че специалният учител по физическо възпитание е най-важният вид подкрепа, който децата биха могли да получат за по-ефективно приобщаващо образование.

- В таблица 29 и графика 29 изглежда, че 90% от участниците са съгласни, че разпространението на резултатите от образователните изследвания за приобщаващото образование и обменът на мнения и практики между учителите по физическо възпитание са трамплинът за ефективно физическо възпитание, което е включващо. Останалите 10% от извадката обаче не са съгласни с това твърдение.
- В следващата таблица 30 се изследва степента, в която учителите биха използвали следните стратегии за преподаване, за да обучават ученици със специални нужди. Отговорите варират от 1 до 5 (1- изобщо, 2 - малко, 3 -умерено, 4 - много, 5 – страшно много) и колкото по-висока е средната стойност, толкова повече участниците ще използват всяка стратегия. Както изглежда, участниците в по-голяма степен биха предоставили обратна връзка и насърчаване по време на задачите за децата (4,58) и физически подкрепят ученици със специални нужди, когато е необходимо (4,55). Малко по-ниско те са поставили фокусирането върху развитието на телесната/кинетичната интелигентност (4.39), разбиването на трудните задачи на по-малки съставни части (4.26) и изясняването какво се очаква от децата (4.23). До голяма степен биха създали групи от ученици, както с ученици без специални нужди, така и с ученици със специални нужди (4.16), те биха включили безопасно пространство, където децата могат да отидат и да се починат и намалят напрежението без никакво безпокойство (4.13) и да използват оборудване с различни цветове (4.05). Продължавайки, по-рядко те биха създали безопасно физическо местоположение на учебната среда (3,99), гарантират, че има физическа достъпност (3,99), използват подходящо оборудване (3,98), създават

индивидуален план за специалните нужди на всяко дете (3,94) и информират всички ученици за правилата с прости думи (3.93).

На изследователските въпроси е отговорено с помощта на кростабулационен анализ и тест хи-квадрат. Кръстосаният анализ е фрагментиране на извадката въз основа на 2 променливи едновременно и е последвано от изграждането на таблица, която съдържа всички индивидуални генерирани проценти.

- В таблица 31 са представени р-стойностите на chi-square тестовете, отговарящи на първия изследователски въпрос, от които се разкриват 8 статистически значими зависимости.

Таблица 31. Chi-Square тестове за наличието на лице със специални образователни потребности или нарушения в семейна среда

| | Имате ли човек със специални образователни потребности и/или нарушение в семейната си среда |
|---|---|
| Смятате ли, че в днешното гръцко училище може да има образователно съвместно обучение на деца с множество нарушения? | 0.700 |
| Има ли ползи от процеса на приобщаващо образование | 0.003 |
| Какви корекции трябва да се направят, за да се включи ученик с множество нарушения в общообразователното училище | 0.013 |
| Колко важно е укрепването на курса по физическо възпитание за целите на приобщаващото образование, с училищна култура-климат, фокусиран върху принципите на приобщаващото образование | 0.001 |
| Смятате ли, че вашите нагласи и възгледи за нарушенията засилват или отслабват работата ви по приобщаващото образование | 0.095 |
| Смятате ли, че конкретни програми, които подкрепят равенството и неизключването, могат да помогнат на курса по физическо възпитание да насърчава приобщаващото образование | 0.239 |
| Смятате ли, че обучението по темата за приобщаващото образование и като цяло за адаптираното физическо възпитание е практика за укрепване на вашия курс | 0.331 |
| Къде бихте искали да проведете програмата за обучение, за да засилите ролята си в приобщаващото образование | 0.001 |
| Смятате ли, че в университета, курсовете по адаптирано физическо възпитание трябва да са задължителни | 0.001 |

| | |
|---|-------|
| Дали специализацията по предмета на приобщаващото образование и / или специалното образование като цяло е стратегия, която засилва вашата роля в днешното училище | 0.000 |
| Смятате ли за възможно такова нещо от сегашните учители по физическо възпитание | 0.032 |
| Каква подкрепа смятате, че е най-необходима, за да станете по-ефективни в приобщаващото образование | 0.045 |

➤ В таблица 32 изглежда, че повечето от участниците са съгласни, че има ползи от процеса на приобщаващо образование. Участниците обаче, чиито семейства са имали лице със специални образователни потребности или нарушения, по-често се съгласяват с предишното твърдение.

➤ В таблица 33 е очевидно, че мнозинството от участниците, които имат лице със специални образователни потребности или нарушения в семейството си, смятат, че най-важната корекция, която трябва да се направи, за да се включат ученици с множество нарушения в общообразователното училище, е нивото на образователни стратегии. Що се отнася до участниците, които не са имали такъв човек в семейството си, повечето подкрепят, че най-важната корекция е нивото на образователния материал.

➤ Продължавайки, се разкрива, че участниците, които са имали лице със специални образователни потребности и нарушения в семейната си среда, са по-позитивни, че е важно да се засили курсът по физическо възпитание за целите на приобщаващото образование, в сравнение с участниците, които нямат член на семейството със специални образователни потребности. Горното е представено в таблица 34.

➤ В таблица 35 става ясно, че участниците, които имат лице със специални образователни потребности или нарушения в семейството си, биха искали да се обучават повече в методите на преподаване, за да засилят ролята си в приобщаващото образование. Въпреки това участниците, които нямат член на семейството с такива нужди, желаят да се фокусират повече върху теорията на приобщаващото образование.

➤ В Таблица 36 изглежда, че мнозинството от участниците са съгласни, че университетските курсове по адаптирано физическо възпитание трябва да бъдат

задължителни. Въпреки това участниците, които имат член на семейството със специални образователни потребности/увреждания, са съгласни по-често.

➤ В Таблица 37 се разкрива, че участниците, които имат член на семейството със специални образователни потребности или нарушения, по-често се съгласяват, че специализацията по предмета на приобщаващото образование засилва тяхната роля в днешното училище. Въпреки това участниците, които нямат член на семейството със специални нужди, изглежда най-често не са съгласни с предишното твърдение.

➤ В таблица 38 е очевидно, че участниците, които имат лице със специални образователни потребности или нарушения в семейната си среда, са съгласни по-често, че е възможно учителите по физическо възпитание да се специализират в специалното образование и да засилят ролята си в училище, докато участниците, които нямат такъв член на семейството, в повечето случаи не са съгласни с това твърдение.

➤ В таблица 39 е очевидно, че мнозинството от участниците заявяват, че се нуждаят от всички споменати видове подкрепа, за да станат по-ефективни в приобщаващото образование. Въпреки това, участниците, които имат член на семейството със специални образователни потребности, изглеждат по-позитивни относно важността на сътрудничеството със специален помощен персонал и родители, докато останалите участници смятат, че подкрепата от координаторите за специално и общо образование е по-важна .

Продължавайки, се проучва и вторият изследователски въпрос. Таблица 39 съдържа р-стойностите на Chi-Square тестовете, от които се разкриват 13 статистически значими зависимости.

Таблица 40. Chi-Square тестове що се отнася до компетентността на участниците да преподават курсове за съвместно обучение

| | Колко компетентен смятате, че сте да преподавате на ученици с и без нарушения, т.е. да се справите с курс на съвместно обучение |
|---------|---|
| Пол | 0.278 |
| Възраст | 0.000 |

| | |
|---|-------|
| Тип училище, което обслужвате | 0.003 |
| Вид работа | 0.000 |
| Години преподавателски опит | 0.000 |
| Вие сте преподавали в | 0.006 |
| Преподавали ли сте в училище с интеграционен отдел | 0.010 |
| Преподавали ли сте в специално училище | 0.040 |
| Имате ли или сте имали ученик или ученици със специални образователни потребности | 0.000 |
| Коя е/коя е била най-честата специална образователна потребност, която имат вашите ученици | 0.000 |
| Ученикът или учениците със специални образователни потребности участват във вашия урок | 0.007 |
| Посещавали ли сте специално обучение/персонализирани курсове по физическо възпитание | 0.000 |
| Посещавали ли сте специално обучение/персонализирани семинари по физическо възпитание | 0.019 |
| Имате ли човек със специални образователни потребности и/или нарушение в семейната си среда | 0.001 |

- В Таблица 41 става ясно, че колкото по-млади са участниците, толкова по-способни смятат, че са в преподаването на ученици с и без нарушения в един и същи курс.
- Продължавайки, в таблица 42 изглежда, че повечето от участниците, които преподават в началните училища или гимназиите, подкрепят, че са много способни да преподават курсове за съвместно обучение на ученици с и без нарушения. Също така участниците, които по-често преподават в средните училища, подкрепят, че са доста способни да обучават съвместно своите ученици.
- Освен това в таблица 43 става очевидно, че участниците, които имат постоянна работа, най-вече вярват, че са напълно способни да обучават съвместно ученици с и без специални нужди. Повечето от участниците от извадката обаче смятат, че са много способни в тази област.

- Чрез таблица 44 се разкрива, че по-голямата част от участниците, които имат до 5 или от 6 до 10 години преподавателски опит, подкрепят, че са много способни да преподават курсове за съвместно обучение на своите ученици. Освен това повечето от участниците с опит от 11 до 15 години или от 16 до 20 години по-често заявяват, че са доста способни в тази област, докато участниците с над 20 години преподавателски опит смятат, че са малко способни да успешно съвместно обучават своите ученици.
- В Таблица 45 става ясно, че повечето от участниците, които са преподавали само в общообразователни училища, подкрепят, че са доста способни да преподават на ученици с и без нарушения в един и същи курс. Също така, по-голямата част от преподавателите, които са преподавали в специални училища и както в специални, така и в общообразователни училища, се характеризират като много способни в споменатата област.
- В Таблица 46 се разкрива, че повечето от участниците, които са преподавали в училище с интеграционен отдел, подкрепят, че са много способни да преподават на ученици с и без нарушения в един и същи курс. Въпреки това, участниците, които никога не са преподавали в училище с интеграционен отдел, по-често заявяват, че са доста способни в съвместното обучение на своите ученици.
- Продължавайки, в таблица 47 става ясно, че участниците, които са преподавали в специално училище, подкрепят, че са много способни в съвместното обучение на своите ученици със и без специални образователни потребности или нарушения. Що се отнася до участниците, които никога не са преподавали в специално училище, те се характеризират най-вече като доста способни в споменатата педагогическа област.
- В таблица 48 става ясно, че участниците, които имат или са имали ученици със специални образователни потребности в своите класове, са много или доста способни да обучават съвместно. Въпреки това, учителите, които никога не са имали такива ученици, са или малко способни, или доста способни да преподават курс за съвместно обучение.
- Чрез таблица 49 изглежда, че учителите, които са обучавали ученици с кинетични проблеми, емоционални проблеми и аутизъм, по-често вярват, че са доста способни в съвместното обучение. В същото време участниците, които са се сблъскали с

ученици с умствени и психологически проблеми, по-често смятат, че са много способни в съвместното обучение на ученици със и без специални образователни потребности.

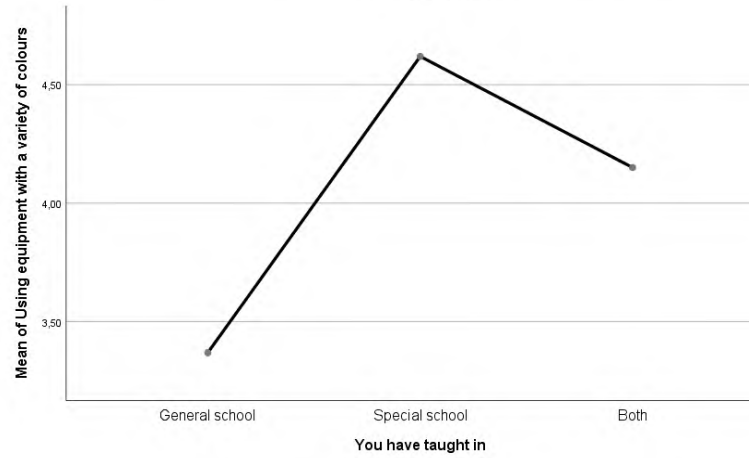
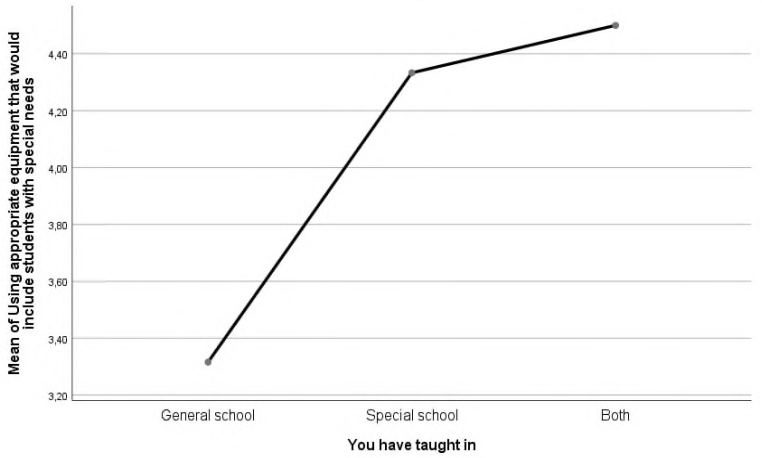
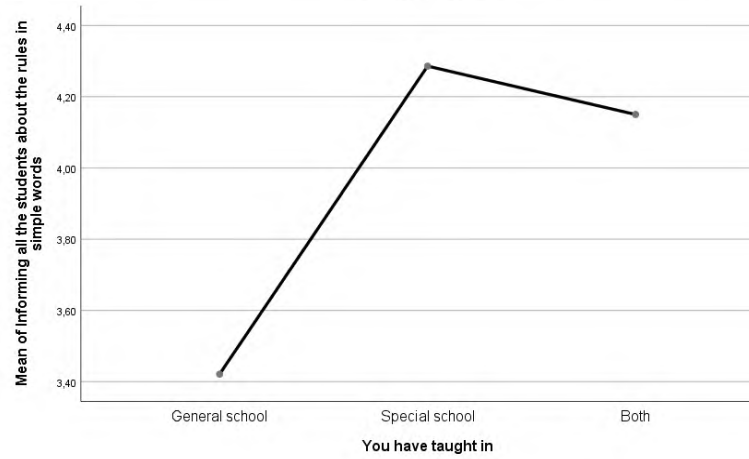
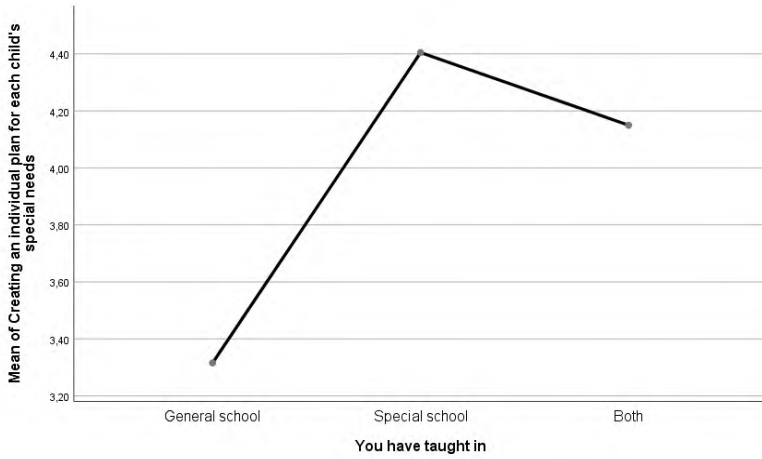
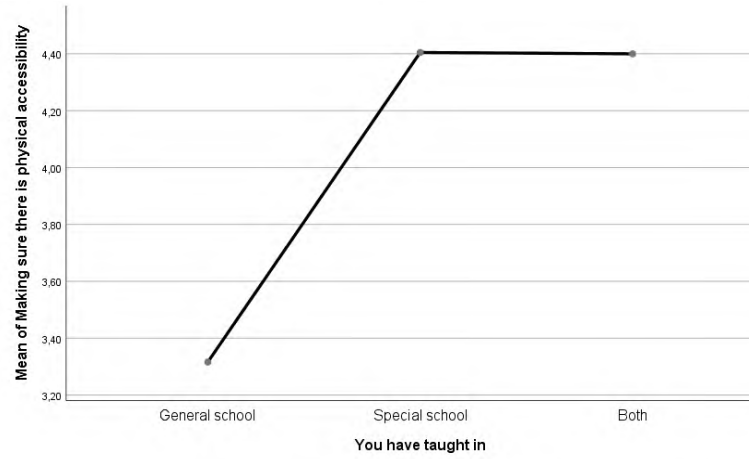
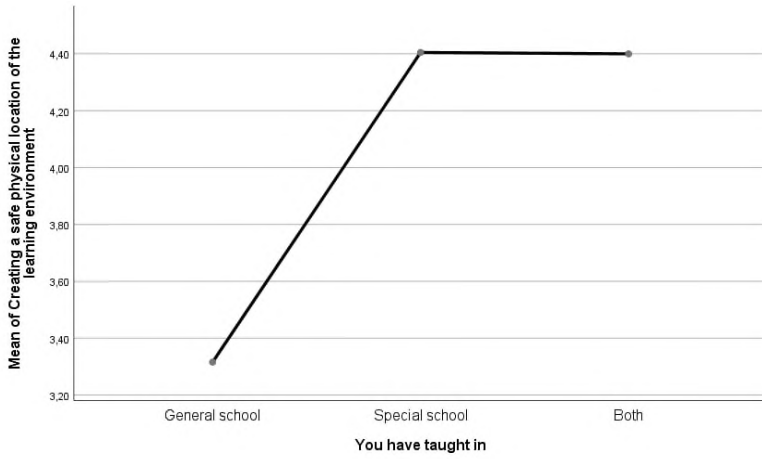
- В Таблица 50 изглежда, че участниците, които са съгласни, че техните ученици със специални нужди участват в класната стая, подкрепят, че са много способни в съвместното обучение по курс. Въпреки това, участниците, които не са съгласни, че техните ученици със специални нужди участват в техния урок, смятат, че са напълно способни да обучават съвместно учениците с и без нарушения.
- Чрез Таблица 5510 се разкрива, че повечето от участниците, които са посещавали специално обучение или персонализирани курсове по физическо възпитание, подкрепят, че са много способни да обучават ученици с и без нарушения. Що се отнася до участниците, които не са посещавали специални образователни курсове, те най-често заявяват, че са доста способни за съвместно обучение.
- В Таблица 52 става ясно, че по-голямата част от участниците, които са посещавали специално обучение или семинари по физическо възпитание, подкрепят, че са много способни да обучават съвместно ученици с и без нарушения. Останалите участници се характеризират предимно като доста способни в съвместното обучение.
- Чрез последната таблица 53 се разкрива, че участниците, които имат лице със специални образователни потребности или нарушения в семейството си, най-вече подкрепят, че са много способни да обучават своите ученици със и без специални нужди. Що се отнася до участниците, които нямат член на семейството със специални образователни потребности, по-често смятат, че са доста способни за съвместно обучение.
- И накрая, третият изследователски въпрос се изследва с помощта на теста Kruskal-Wallis. Според резултатите в таблица 54 има 9 статистически значими зависимости от типа училища, в които са работили участниците. Аналитично в графики 30-38 става ясно, че учителите, работили в специални училища или и двете специални и общообразователните училища, по-често създават безопасно физическо пространство като учебна среда и се уверяват, че има физически достъп до нея, в сравнение с участниците, които са преподавали само в общообразователни училища. Освен това участниците, които са преподавали в специални училища, по-често създават индивидуален план за всеки ученик със специални нужди,

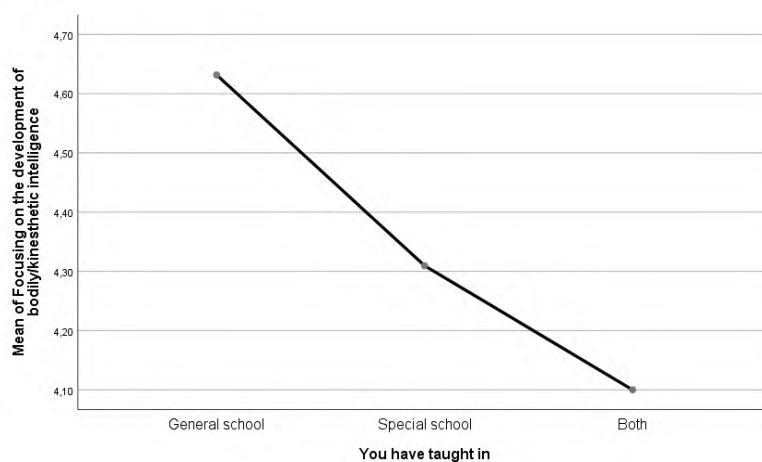
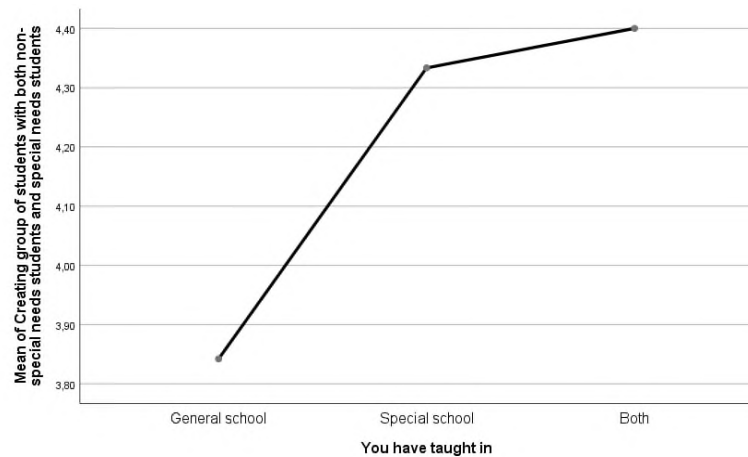
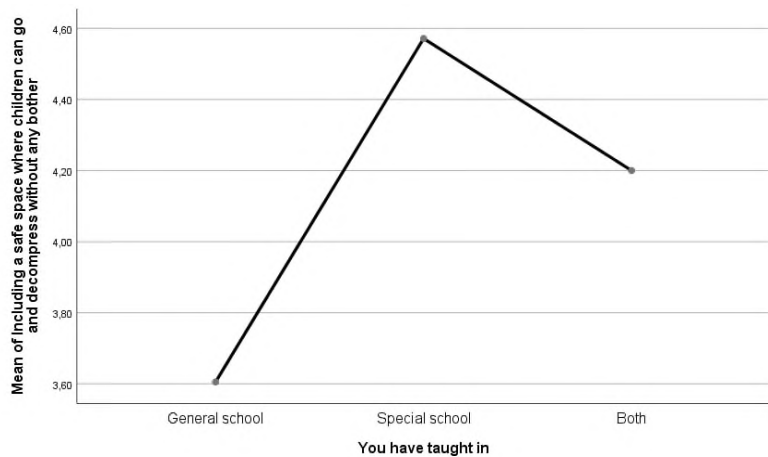
информират всички ученици за правилата с прости думи, използват оборудване с много цветове и включват безопасно пространство, в сравнение с другите учители, които по-рядко използват тези стратегии. Освен това, участниците, които са били заети както в общообразователни, така и в специални училища с по-висока честота, използват подходящо оборудване, което включва ученици със специални нужди и създава група от ученици със специални и неспециални нужди. И накрая, участниците, които са били заети в общообразователните училища с по-висока честота, се фокусират върху развитието на телесната и кинетичната интелигентност, когато преподават на ученици със специални нужди, в сравнение с останалите учители.

Таблица 54. *Kruskal-Wallis според типа училища*

| | Kruskal-Wallis H | df | Asymp. Sig. |
|--|------------------|----|-------------|
| Създаване на безопасно физическо пространство като учебна среда | 39,203 | 2 | 0,000 |
| Уверяване, че има физическа достъпност | 39,203 | 2 | 0,000 |
| Изготвяне на индивидуален план за специалните нужди на всяко дете | 34,729 | 2 | 0,000 |
| Информиране на всички ученици за правилата с прости думи | 20,211 | 2 | 0,000 |
| Използване на подходящо оборудване, което да включва ученици със специални нужди | 36,041 | 2 | 0,000 |
| Използване на оборудване с различни цветове | 40,216 | 2 | 0,000 |
| Включително безопасно място, където децата могат да отидат и да се отпуснат, без да се притесняват | 20,682 | 2 | 0,000 |
| Изясняване какво се очаква от децата | 0,589 | 2 | 0,745 |
| Създаване на група от ученици както с ученици без специални нужди, така и със специални нужди | 7,205 | 2 | 0,027 |
| Разбиване на трудните задачи на по-малки съставни части | 1,797 | 2 | 0,407 |
| Осигуряване на обратна връзка и насърчаване по време на задачите за децата | 1,787 | 2 | 0,409 |
| Физическа подкрепа на ученици със специални нужди, когато е необходимо | 3,474 | 2 | 0,176 |
| Фокусиране върху развитието на телесната/кинетичната интелигентност | 8,522 | 2 | 0,014 |

Графики 30-38. Зависимости от вида на училищата





ГЛАВА 6. ЗАКЛЮЧЕНИЯ - ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Както стана ясно от всичко по-горе, физическото възпитание е един от най-важните фактори, които определят психосоматичното здраве на индивида. Следователно е изключително необходимо да се участва в него от много ранна възраст и за цял живот. Ползите от него обаче не се ограничават до индивидуалното ниво, а се простират до социалното, тъй като спортът насърчава социалното развитие и диалога като цяло. Това мнение се споделя от Европейския съюз, тъй като действията за спорт и физическа активност заемат видно място в неговите програми.

Чрез изследването се проучват образователните стратегии, използвани от учителите за включване на ученици със специални потребности във физическо възпитание. Извадката се състои от общо 100 участници, повечето от които са

жени на възраст от 41 до 50 години, които преподават в средно училище. Също така, по-голямата част от участниците са с постоянна работа, имат от 11 до 15 години учителски опит, преподавали са в специални училища и в училища с интеграционен отдел. Освен това голяма част от учителите са преподавали в помощно училище, имат ученици със специални образователни потребности, предимно с кинетични проблеми, които въпреки това са участвали в урока. Освен това изглежда, че мнозинството са посещавали специално обучение или персонализирани курсове и семинари по физическо възпитание и имат член на семейството със специални образователни потребности или нарушения.

Продължавайки, повечето от учителите никога не са си сътрудничили с организация по въпроси, свързани с ученици със специални образователни потребности, и са доста или много способни в съвместното обучение на ученици със и без специални образователни потребности. Освен това те са съгласни, че в днешното гръцко училище може да има образователно съвместно обучение на деца с множество нарушения, че има ползи за процеса на приобщаващо образование и че най-важната корекция за приобщаващото образование е нивото на учебния материал. Освен това участниците смятат, че е много важно да се подсили предметът по физическо възпитание за приобщаващото образование, с училищна култура и климат, които се фокусират върху принципите на приобщаващото образование. В същото време те подкрепят това, че тяхното отношение и възгледи към нарушенията засилват работата им по приобщаващото образование, съгласяват се, че специфични програми, които подкрепят равенството и неизключването, могат да помогнат на курса по физическо възпитание да насърчава приобщаващото образование и че обучението по темата за приобщаващото образование и адаптираното физическо възпитание е практика, която укрепва курса им.

Също така става ясно, че мнозинството от участниците желаят да се съсредоточат върху методите на преподаване, за да засилят ролята си в приобщаващото образование и че курсовете в университета за адаптирано физическо възпитание трябва да бъдат задължителни. Също така те са положително настроени относно твърдението, че специализацията по предмета на приобщаващото образование и

специалното образование като цяло е стратегия, която засилва ролята им в днешното училище, но малко по-малко положителни са за това, че това е възможно от настоящите учители по физическо възпитание. Освен това, най-важният вид подкрепа, от която се нуждаят участниците, за да станат по-ефективни в приобщаващото образование, е подкрепата от координаторите на проекти за специално и общо образование. Също така, участниците са съгласни, че разпространението на резултатите от образователните изследвания за приобщаващото образование и обменът на мнения и практики между учителите по физическо възпитание са трамплинът за ефективно приобщаващо физическо възпитание. И накрая, по-често участниците предоставят обратна връзка и насърчаване по време на задачите за децата и физически подкрепят ученици специални нужди, когато е необходимо.

Чрез първия изследователски въпрос (*Стратегиите, които участниците използват, докато спортуват с ученици със специални нужди, са повлияни от съществуването на член на семейството със специални нужди в собственото им семейство?*) се разкрива, че участниците, които имат член на семейството със специални образователни потребности или нарушения, са по-съгласни, че има ползи от процеса на приобщаващо образование и че за да бъде приобщаващото образование успешно, са необходими корекции на ниво образователни стратегии. Освен това същите участници намират за по-важно да засилят курса по физическо възпитание за целите на приобщаващото образование и биха искали да се обучават повече в методите на преподаване, докато останалите участници искат да се съсредоточат повече върху теорията на приобщаващото образование. Продължавайки, участниците с член на семейството със специални нужди по-често се съгласяват, че университетските курсове по адаптирано физическо възпитание трябва да бъдат задължителни, че специализацията по предмета на приобщаващото образование, засилва тяхната роля в днешното училище и че е възможно учителите по физическо възпитание да специализират в специалното образование. И накрая, учителите, които нямат член на семейството със специални нужди, твърдят на по-високо ниво, че се нуждаят от подкрепата на

специален персонал, докато останалите участници, освен сътрудничеството със специален помощен персонал, настояват за сътрудничество с родителите.

Във втория изследователски въпрос (*Демографските и трудовите характеристики на участниците влияят на нивото, на което те са компетентни да се справят с курсове за съвместно обучение?*) се разкрива, че колкото по-млади са участниците, толкова по-компетентни смятат, че са в съвместното обучение на ученици със и без специални образователни потребности и нарушения. Също така участниците, които преподават в начални училища или гимназии и са заместници, имат 6 до 10 години учителски опит и са работили в специално училище или както в общообразователни, така и в специални училища, най-вече се характеризират като много способни в съвместното обучение. Продължавайки, по-високо ниво на компетентност в споменатата област, изглежда имат участниците, които са преподавали в училище с интеграционен отдел, преподавали са в специално училище и имат или са имали ученици със специални образователни потребности. Освен това участниците, които са имали ученици с умствени и психологически проблеми, които участват в урока, също имат по-високо ниво на компетентност в съвместното обучение. И накрая, участниците, които са посещавали курсове и семинари по специално обучение или персонализирани курсове по физическо възпитание и тези, които имат член на семейството със специални нужди, вярват, че са по-способни да обучават ученици със и без специални образователни потребности и нарушения в сравнение с останалата част от извадката.

Чрез третия изследователски въпрос (*Стратегиите, които участниците хипотетично биха използвали, ако трябваше да преподават на ученици със специални образователни потребности, дали се повлияват от типа училище, в което са преподавали?*) се разкрива, че учители, които са работили в специални училища или както в специални, така и общообразователни училища, по-често създават безопасно физическо пространство като учебна среда и се уверяват, че има физически достъп до него. Също така, участниците, които са работили само в общообразователни училища с по-висока честота, се фокусират върху развитието на телесната и кинетичната интелигентност, когато преподават на

ученици със специални нужди. Що се отнася до участниците, които са преподавали в специални училища, по-често създават индивидуален план за всеки ученик със специални нужди, информират всички ученици за правилата с прости думи, използват оборудване с много цветове и включват безопасно пространство, където децата да могат да се отпуснат. Междувременно тези, които са били заети както в общи, така и в специални училища с по-висока честота, използват подходящо оборудване, което ще включва ученици със специални нужди и ще създаде група от ученици със специални и неспециални нужди.

ПУБЛИКАЦИИ

1. Panorgias, Sp. P. (2020), Educational strategies in sports formainstreamed students with special needsin primary school.

Образование и изкуства: традиции и перспективи научно-практическа конференция

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ (2020), pp. 442-446

ISBN 978-954-07-5061-3

2. Panorgias, Sp. P. (2020), Educational strategies in sports for students with special needs aged 6–14 years in the mainstream education

Образование и изкуства: традиции и перспективи научно-практическа конференция

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ (2020), pp. 447-451

ISBN 978-954-07-5061-3

3. Panorgias, Sp. P. (2022), The role of cooperation developed by the teacher with the parents, in the framework of the management of the conducting disorders presented by the children in school

4th International Conference on Management of Educational Units ICOMEU 2022

ISBN: 978-618-5630-09-6

БИБЛИОГРАФИЯ

1. abstracts/symposia/symp_75htm. (25-7-2018)
2. Angelopoulou-Sakandami N. (2004). Special treatment. Developmental Disorders & Chronic Disabilities. Thessaloniki: ПАМАК publications.
3. Ainscow M. & Sandill A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, International Journal of Inclusive Education, 14:4, 401-416, DOI: 10.1080/13603110802504903
4. Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), Action-control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
5. Allan, J. (1999). Actively Seeking Inclusion Pupils with Special Needs in mainstream schools. London: Falmer Press.
6. An J & Meaney K.S. (2015). Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective, International Journal of Disability, Development and Education, 62:2, 143-157, DOI: 10.1080/1034912X.2014.998176

7. Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147
8. Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22, 513-522
9. Armstrong, D. (2003). *Experience of special education: re-evaluating policy and practice through life*. London: Routledge
10. Block, M. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (1), 60-77
11. Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80–87
12. Block, M.E., & Zeman, R. (1996). Including children with disabilities in regular education: Effects of nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49
13. Block, M.E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124
14. Butler, S. R., & Hodge, R. S. (2001). Inclusive physical education: attitudes and behaviors of students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, Abstracts of Completed Research*, 72 (1), A-99
15. Cervantes C. M., Lieberman L. J., Magnessio B. & Wood J, (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84:3, 43-48, DOI: 10.1080/07303084.2013.767712
16. Clough, P., Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. London: P. Chapman Pub, pp.7.
17. Cole C.M., Waldron N. and Majd M. (2004) Academic Progress of Students Across Inclusive and Traditional Settings. *Mental Retardation*, 42,(2),136-144
18. Collier, D., & Hebert, H. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112
19. Combs S., Elliott S. and Whipple K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation, *International Journal of Special Education*, 25 (1)
20. Conatser, P., Block, M. E., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: *The theory of planned behaviour*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 172–187

21. Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 197–207
22. Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional
23. Doulkeridou, A, Evaggelinou, C., & Kudlacek, M. (2010). Components of attitude towards inclusion of students with physical disabilities in Physical Education in the "ATIPDPE-GR" instrument/scale for Greek Physical Educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.*, 40(4), 63-68
24. Downing, J. E. (2002). Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom: Practical strategies for teachers (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
25. Downing, J. E., & Eichinger, J. (2003). Creating learning opportunities for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 36(1), 26-31.
26. Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15(4), 370–380.
27. Emeagwali, S. (2009). Fostering Parent–Teacher Collaboration in the Classroom. *Techniques (ACTE)*, 84, 8–9.
28. European Commission. (2011). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Developing the European Dimension in Sport. Retrieved 17 January 2019, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011DC0012>
29. European Commission (2011). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Commission and the Committee of the Regions Tackling Early School Leaving: A Key Contribution to the Europe 2020 Agenda Brussels: European Commission
30. European Commission (2014). Another record year for the Erasmus programme. Retrieved August 26, 2020, from https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_14_821
31. European Union (2020a). Policy areas of the European Union. Retrieved August 26, 2020, from https://europa.eu/european-union/topics_en
32. European Union (2020b). European Commission. Retrieved August 26, 2020, from https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission_el
33. European Commission (2020). What is Erasmus+?. Retrieved August 26, 2020, from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en

34. Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66, 491–508
35. Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, Vol II (I), 29-50
36. Forsyth, R., Colver, A., Alvanides, S., Wooley M., & Lowe, M. (2007). Participation of young severely disabled children is influenced by their intrinsic impairments and environment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49 (5), 345-349.
37. FournidouI., Kudlacek M., Evagellinou Chr. (2011). Attitudes of in-service Physical Educators toward teaching children with physical disabilities in General Physical Education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38
38. Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160
39. Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302–313
40. Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911
41. Hickson, C., & Fishburne, G. (2005). Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1)
42. Hodge, S., Ammah,J., Casebolt,K., Lamaster K. & O' Sullivan M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion, *Sport, Education and Society*, 9:3, 395-419, DOI: 10.1080/13573320412331302458
43. Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice.. New York : McGraw-Hill, Inc.*
44. *Inclusion: A guide for educators*, pp. 141-154. Baltimore: P. H. Brookes Publications
45. Tekin, A. (2011). Parental involvement revisited: Background, theories, and models. Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17
46. Jing Qi & Amy S. Ha (2012) Inclusion in Physical Education: A review of literature, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:3, 257-281, DOI: 10.1080/1034912X.2012.697737

47. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (4th ed.). Edina, MI: Interaction Book Company Journal of Autism and Developmental Disorders, 27, 193–202
48. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365–382.
49. Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213–220
50. Kanter A., Damiani M., Ferri B. (2014). The right to inclusive education under
51. Kappen, M. (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *I- manager's Journal on Educational Psychology* 4(1)
52. Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp. 3–15).
53. Kasser, S., & Lytle, R. (2005). *Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
54. Kelly, L. (1994). Preplanning for successful inclusive schooling. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 37–39, 56
55. Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviours in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132–158.
56. Kudlacek M., Ješina O., Šterbova D. & Sherrill C. (2008). The nature of work and roles of public school Adapted Physical Educators in the United States, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45–55
57. Lieberman, L. J., Dunn, J. M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer Tutors Effects on Activity Levels of Deaf Students in inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20–39
58. Lotan, M., Henderson, C. M., & Menick, J. (2006). Physical activity for adolescents with intellectual disability. *Minerva Pediatrica*, 58, 219–226
59. Lytle, R., & Collier, D. (2002). The consultative process: Adapted physical education specialists' perceptions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 261–279.
60. Mastropieri, M., & Struggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265–274
61. Mihajlovic C. (2017). Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers' Perspective.

62. Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (2019). Primary Education Physical Education. Retrieved February 24, 2019, from <http://fysad.schools.ac.cy/index.php/el/>
63. Mrug, S., & Wallander, L. J. (2002). Self- Concept of Young People with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 267–274
64. National Scholarships Foundation. (2019). Sport. Retrieved January 10, 2019, from <https://www.iky.gr/el/erasmusplus-sport>.
65. Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability Development and Education*, 52(2), 101–119
66. O'Brien, D., Kudlacek, M., & Howe, P.D. (2009). A contemporary review of English language on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61
67. Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637–644. doi: 10.2466/PMS.1.6.2.637-644
68. Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414–426. doi: 10.1080/17408989.2016.1176134
69. Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K. & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program.
70. Petrie K., Devcich J. & Fitzgerald H. (2018) Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:4, 345-357, DOI: 10.1080/17408989.2018.1441391 Pocock T. & Miyahara M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 751-766, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412508
71. Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). Inclusive education: The past, the present and *the future*. Gaithersburg: Aspen Publishers
72. Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30
73. Qi J. & Ha Amy S. (2012) Inclusion in Physical Education: A review of literature, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:3, 257-281, DOI: 10.1080/1034912X.2012.697737
74. Rafferty, Y. and Griffin, K. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for

75. Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse Inclusion for preschoolers with and without disabilities. Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286
76. Rink, J. (1996). Effective Instruction in Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics
77. Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. Adapted *Physical Activity Quarterly*, 8, 4 – 11.
78. Rogers, C. (2007). Experiencing an inclusive education: Parents and their children with special educational needs. *British Journal of Sociology of Education* 28, 1, 55–68
79. Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32–39
80. Rosenthal–Malek, A., & Mitchell, S. (1997). Brief report: The effects of exercise on the self–stimulating behaviors and positive responding of adolescents with autism.
81. Rybova L. , Kudlaček M. (2013).The State of Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education in Prague and Central Bohemian Region, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61
82. Sato T. & Hodge S.R. (2009) Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools, *Asia Pacific Journal of Education*, 29:2, 159- 177, DOI: 10.1080/02188790902857164
83. Sebba, J., Ainscow, M. (2009). International developments in inclusive schooling: mapping *the issues*, *Cambridge Journal of Education*, 26:1, 5-18, DOI: 10.1080/0305764960260101
84. Shields, N., & Dodd, K. (2004). A systematic review on the effects of exercise programmes designed to improve strength for people with Down Syndrome. *Physical Therapy Review*, 9, 109–115
85. Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating Inclusive Physical Education Opportunities in Elementary Physical Education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18–21
86. Snell, M. E., & Eichner, S. J. (1989). Integration for students with profound disabilities. In F. Brown, & D. H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices*(pp. 105–138). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
87. Stainback, S., & Stainback, W. (1985). *Integration of students with severe handicaps into regular schools*. Reston, VA: Council for exceptional children.

88. Stainback, W., & Stainback, S. (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Ed.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 3–24). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
89. Temple, V. A., Frey, G. C., & Stanish, H. I. (2006). Physical activity of adults with mental retardation: review and research needs. *American Journal of Health Promotion*, 21, 2–12
90. Topping, K., & Maloney, S. (2005). Introduction. In K. Topping & S. Maloney (eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London: RoutledgeFalmer
91. Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310–326.
92. Tripp, A., Rizzo, T., & Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32–36
93. Vaporidi, I., Kokaridas, D., & Krommidas, C. (2005). Attitudes of Physical Education Teachers toward the Inclusion of Students with Disabilities in Typical Classes. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6 (2), 162 – 168
94. Vickerman, P. (2007). *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. London: Routledge.
95. Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational *Physical Education Review*, 13(3), 385–402. doi: 10.1177/1356336X07083706
96. Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: has entitlement and accessibility been realised? *Disability & Society*, 27:2, 249-262, DOI: 10.1080/09687599.2011.644934
97. Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and Recently Qualified Physical Education Teachers' Perspectives on Including Children with Special Educational Needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137–153
98. Vogler, W.E., Koranda, P., & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 161-175
99. Webb, D., Webb, T., Fulst–McMurtery, R. (2011). Physical educators and school counselors collaborating to foster successful inclusion of students with disabilities. *Physical Educator*, 68(3), 124–129
100. WHO (2011), World report on disability, Malta Available at: :file:///C:/Users/user/Downloads/9789240685215_eng.pdf
101. Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environment for young children. What to do Monday morning*. Thousand Oaks: Corwin Press

102. Wolfendale, S. (1997). *Meeting special needs in the early years*. London: David Fulton Publications.
103. Yamamoto, K. (1971). To be different. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 14,(3), 180-189.
104. Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 10, (4-5), 379-394

Приложение – въпросник

1. Пол:

Мъж

Жена

2. Възраст:

.....

3. Тип училище, в което работите:

Начално

Средно училище

Гимназия

4. Вид работа:

Постоянно

Заместник

5. Колко години преподавате:

.....

6. Вие сте преподавали в:

Общобразователно училище

Специално училище

И двете

7. Преподавали ли сте в училище с интеграционен отдел?

Да

Не

8. Преподавали ли сте в специално училище?

Да

Не

9. Имате ли или сте имали ученик или ученици със специални образователни потребности?

Да

Не

Ако отговорът ви е да, продължете с отговор на следните 2 въпроса

10. Какви са специалните образователни потребности на вашия ученик или ученици?

Кинетични

Психически

Емоционални

Психически

Аутизъм

Не знам

11. Ученикът или учениците със специални образователни потребности участват ли във вашия урок?

Да

Не

12. Посещавали ли сте курсове по специално образование / персонализирани курсове по физическо възпитание?

Да

Не

13. Посещавали ли сте курсове по специално обучение / семинари по физическо възпитание?

Да

Не

14. Имате ли лице със специални образователни потребности и/или нарушения в семейната ви среда?

Да

Не

15. Сътрудничили ли сте с организации по въпроси, свързани с ученици със специални образователни потребности?

Да

Не

16. Колко компетентен смятате, че сте да преподавате на ученици със и без нарушения, т.е. да се справите с курс на съвместно обучение?

Изобщо неспособен

Малко способен

Доста способен

Много способен

17. Смятате ли, че в днешното гръцко училище може да има съвместно обучение на деца с множество нарушения?

Да

Не

18. Какво е вашето виждане за приобщаващото образование в политиката за приобщаващо образование? Има ли ползи от процеса?

Да

Не

19. Какви корекции трябва да се направят, за да се включи ученик с множество нарушения в общообразователното училище?

На ниво инфраструктура на сградата / конфигурация на класната стая / физкултурния салон

На ниво учебен материал

На ниво образователни стратегии

20. Колко важно според вас е укрепването на курса по физическо възпитание за целите на приобщаващото образование, което е училищна култура и училищен климат, фокусирани върху принципите на приобщаващото образование?

Съвсем не е важно

Малко

Умерено

Много

Изключително много

21. Смятате ли, че вашето отношение и възгледи към уврежданията засилват или отслабват работата ви по приобщаващото образование?

Укрепват

Отслабват

22. Смятате ли, че специфични програми като параолимпийски ден, интегрирани параолимпийски спортове, интердисциплинарни програми, които подкрепят равенството и неизключването и т.н., могат да помогнат на курса по физическо възпитание за насърчаване на приобщаващото образование?

Да

Не

23. Смятате ли, че обучението по темата за приобщаващото образование и като цяло за адаптираното физическо възпитание е практика за укрепване на вашия курс?

Да

Не

24. Ако сте отговорили с да на предишния въпрос, обяснете: Къде бихте искали да специализирате програмата за обучение, за да подпомогнете укрепването на вашата роля в приобщаващото образование?

- Теория
- Практика
- Методи на преподаване

25. Смятате ли, че в университета, курсовете по адаптирано физическо възпитание трябва да са задължителни или трябва да бъдат курсове по направление и/или избираеми?

- Да
- Не

26. Специализацията (следдипломна и/или докторска) по предмета на приобщаващото образование и/или специалното образование като цяло стратегия ли е за укрепване на вашата роля в днешното училище за всички?

- Да
- Не

27. Смятате ли за възможно такова нещо от сегашните учители по физическо?

- Да
- Не

28. Какъв вид подкрепа мислите, че е необходима, за да станете по-ефективни в приобщаващото образование?

- Специален учител по физическо възпитание
- Сътрудничество със специален помощен персонал
- Сътрудничество с родителите
- Подкрепа от координатор на проекта за специално и общообразователно образование
- Други
- Всичко по-горе

29. Смятате ли, че разпространението на резултатите от образователни изследвания по темата за приобщаващото образование и обменът на мнения и добри практики между учителите по физическо възпитание по темата за приобщаващото образование са трамплинът за ефективен курс по физическо възпитание с цел на приобщаващото образование?

- Да
- Не