

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ
ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

**ATTITUDES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARD
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κ. ΚΟΚΑΡΙΔΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΤΡΙΚΑΛΑ 2006

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ
ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

**ATTITUDES OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TOWARD
THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κ. ΚΟΚΑΡΙΔΑΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΤΡΙΚΑΛΑ 2006



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 47771

Ημερ. Εισ.: 20-09-2006

Δωρεά:

Ταξινόμησης Κωδικός: ΠΤ-ΓΕΦΑΔ

2006

ΠΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000086861

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	24
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	27
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	33

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπική τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 187 φοιτητές και φοιτήτριες του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (109 άντρες, 78 γυναίκες). Κάθε άτομο συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Hodge, Murata και Kozub (2002) το οποίο αποτελείται από 15 ερωτήσεις που αξιολογούν την άποψη μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη, το βαθμό αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες από τους φοιτητές και τέλος την αντίληψη των καθηγητών ως προς την εκπαίδευση που θεωρούν ότι χρειάζονται προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών και η ειδικότητα των φοιτητών είναι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των συμμετεχόντων ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση που απαιτείται να έχουν για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες και το βαθμό αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη τους. Επιπλέον, ο βαθμός αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις από τους μελλοντικούς καθηγητές φυσικής αγωγής έδειξε να επηρεάζεται από το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή.

ABSTRACT

The purpose of the research was to examine the attitudes the future physical education professors toward the inclusion of students with disabilities in typical classes. The sample consisted of 187 students (109 males, 78 females), all students of the Department of Physical education and Sport Science of the University of Thessaly. Each participant completed the Hodge, Murata and Kozub (2002) questionnaire which includes 15 questions that assess the factors of inclusion acceptance and perception of participants concerning further education needed to teach students with special needs. The results of the research showed that previous experience on disability issues and students' specialty are both factors that have an effect on the perception of future physical educators regarding inclusion. Furthermore, the degree of accepting students with disabilities in their class seemed to be affected by the kind of disability.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ολοένα αυξανόμενη προσήλωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε βιωματικές και καθοδηγητικές στρατηγικές που υποστηρίζουν τις πρακτικές ενσωμάτωσης, δηλώνει εμφανώς ότι η εκπαιδευτική τάση που συμφωνεί και υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες σε εκπαιδευτικές ομάδες μαζί με παιδιά χωρίς αναπηρίες, ήρθε για να μείνει (Block, 2000; DePauw & Doll-Terper, 2000). Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ενσωμάτωσης, που ορίζεται ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, αποτελεί πολύ σημαντικό θέμα στο τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Rizzo, Davis & Toussaint, 1994). Τα οφέλη που μπορούν να αποκομιστούν από την θεωρία της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα την βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή με αναπηρίες, βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην τυπική τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία (Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997).

Το κίνημα της ενσωμάτωσης έχει ενισχυθεί, τα τελευταία χρόνια, από πολλούς που πιστεύουν ότι η ιδιαίτερη εκπαίδευση δεν είναι μια ισότιμη εκπαίδευση και ότι το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε μαθητή (Winnick, 2000). Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής με ισότιμους όρους, αρχίζοντας από την εκπαίδευση. Η ελληνική πολιτεία, το Μάρτιο του 2000, με την ψήφιση του νόμου 2817 (αρ.1. παρ.1.) έδειξε έμπρακτα την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της "συνεκπαίδευσης". Με την ψήφιση του νόμου αυτού η πολιτεία επιθυμεί να υλοποιήσει τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής (Salamanca, 1994) που αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Και αυτό γιατί το σχολείο θεωρείται ο καταλληλότερος χώρος όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Η απόσταση ωστόσο μεταξύ θεωρίας και αληθινής πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης είναι ακόμη μεγάλη παρά την ύπαρξη νόμων και φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες ιδιαίτερα η στάση, η γνώμη και η εμπειρία των καθηγητών είναι κρίσιμη για την πρόοδο και την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Sherrill, 2004; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997) σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση μπορεί να αποβεί αποτελεσματική όταν το περιβάλλον σχεδιαστεί και δομηθεί με ιδιαίτερη προσοχή. Ωστόσο αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί εύκολα διότι τα σχολεία δεν προωθούν την θεωρία της ενσωμάτωσης με την παρούσα εκπαιδευτική τους δομή, ενώ οι δάσκαλοι συχνά δεν είναι επαρκώς επιστημονικά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της (La Master, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την πανεπιστημιακή τους φοίτηση πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και η πιθανή αρνητική στάση των γονιών με παιδιά με αναπηρίες είναι ανασταλτικοί παράγοντες για την εδραίωση της συνεκπαίδευσης με και χωρίς αναπηρίες (Sideridis & Chandler, 1997; Rizzo & Vispoel, 1992; Clark, French & Henderson, 1986).

Για να στεφθεί με επιτυχία η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι θετικές όσον αφορά την διδασκαλία αυτών των μαθητών. Η επιτυχία των προγραμμάτων ενσωμάτωσης προϋποθέτει έναν ικανό εκπαιδευτικό ο οποίος θα μπορεί να δημιουργεί ένα περιβάλλον τέτοιο ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης (Auxter, Pyfer & Huetting, 2001). Η δημιουργία κατάλληλων ομάδων, η αναζήτηση κινήτρων, η χρήση όλων των προσφερόμενων δυνατοτήτων και η προετοιμασία όλων των μαθητών αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία του στόχου αυτού (Chesley & Calalyce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997; Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995).

Οι ερευνητικές προσπάθειες που έχουν διεξαχθεί σε τάξεις παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στηρίχθηκαν κυρίως στην θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen & Fishbein, 1980). Αργότερα, οι έρευνες των Rizzo και Vispoel (1992), Sideridis και Chandler (1997), Murata et al. (2000), Folsom-Meek και Rizzo (2002) ότι η αντίληψη των καθηγητών σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ερευνητές έδωσαν από την πλευρά τους μια πρώτη εικόνα της άποψης των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής όσον αφορά την ενσωμάτωση αλλά συνέστησαν περαιτέρω έρευνα και για άλλες περιοχές της Ελλάδος (Papadopoulou, & Kokaridas, & Papanikolaou, & Patsiaouras, 2004).

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ζωή των μαθητών (Κοκαρίδας 2004), περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθούν οι απόψεις

των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία. Ιδιαίτερα οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι αυτοί των οποίων η άποψη ως προς την ενσωμάτωση θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο, δεδομένου ότι η αναπηρία είναι πολλές φορές περισσότερο εμφανής κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού.

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Η έννοια της ενσωμάτωσης

Οι σημαντικές εξελίξεις των παιδαγωγικών και ψυχολογικών επιστημών των τελευταίων δεκαετιών συνέβαλαν σημαντικά στην αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου και στην θετική αλλαγή της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Σήμερα, θεωρείται αυτονόητη η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε κάθε κοινωνία που θέλει να αποκαλείται ανεπτυγμένη, με απώτερο στόχο την αρμονική συμβίωση, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό των δυνατοτήτων του καθενός και του δικαιώματος της διαφοράς.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των επιστημόνων των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της ειδικής αγωγής είναι έντονο όσον αφορά την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο (Unesco, 1994). Η ενσωμάτωση η οποία μπορεί να οριστεί ως η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη μαζί με συνομηλίκους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Rizzo, et al. 1994) αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης.

Η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές (με και χωρίς αναπηρία) θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί στην ίδια τάξη αντί να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις σχεδιασμένες να καλύπτουν τυχόν ειδικές ανάγκες των μαθητών (Kudlaeek, 2001). Το κίνημα της ενσωμάτωσης έχει ενισχυθεί από πολλούς που πιστεύουν ότι η ιδιαίτερη εκπαίδευση δεν είναι μια ισότιμη εκπαίδευση και ότι το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε μαθητή (Winnick, 2000). Το κίνημα προς την ενσωμάτωση είναι συμβατό με την εξίσου ισχυρή έννοια ενός λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος, μια συνέχεια εναλλακτικών περιβαλλόντων, η οποία χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση ενός ατόμου με αναπηρίες. Αυτά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που απεικονίζουν τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και της ικανότητας του ατόμου να αποδώσει, ποικίλουν από την τοποθέτηση του μαθητή σε ιδρυματικές συνθήκες μέχρι την πλήρη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Stein & Paciorek, 1994; Winnick, 1987).

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά. Κυριότερο όφελος της ενσωμάτωσης είναι ότι μπορεί και βελτιώνει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες τα οποία εκπαιδεύονται σε τάξεις ενσωμάτωσης, από την άποψη ότι τα πηγαίνουν καλά με άλλους, αλληλεπιδρούν, επιδιώκουν και προσφέρουν βοήθεια, κινούνται από το ένα γενικό πλαίσιο στο άλλο και θέτουν ερωτήματα (Auxter, Pyfer & Huettig, 2001; Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997).

Τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη της ενσωμάτωσης πολλές φορές διαχωρίζονται. Υπάρχουν στιγμές που η ξεχωριστή εκπαίδευση είναι προτιμότερη για την επίτευξη της μάθησης αλλά η ενσωμάτωση είναι καλύτερη για τη δημιουργία φιλίας μεταξύ των μαθητών (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen & Forgan, 1998). Σύμφωνα με την Sherrill (1998), εξαίρεση σε αυτή την πρακτική μπορεί να αποτελέσει ο πληθυσμός που έχει σοβαρή έως βαριά καθυστέρηση και/ ή πολλαπλές αναπηρίες που καθιστούν την επιτυχία σε μια τυπική τάξη πολύ δύσκολη ή αδύνατη.

Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής με ισότιμους όρους, αρχίζοντας από την εκπαίδευση. Η ελληνική πολιτεία, το Μάρτιο του 2000, με την ψήφιση του νόμου 2817 έδειξε έμπρακτα την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της "συνεκπαίδευσης". Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο *«η εκπαίδευση (γενική, τεχνική- επαγγελματική) των ατόμων με αναπηρίες παρέχεται στο σχολείο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών»*(Ν. 2817 αρ.1. παρ.1.).

Με την ψήφιση του νόμου αυτού η πολιτεία επιθυμεί να υλοποιήσει τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής (Salamanca, 1994) που αναφέρει ότι τα τυπικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλλίτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Η προοπτική επομένως να υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες μέσα σε κανονικές τάξεις θα αποτελέσει σύντομα κοινή πραγματικότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτήν την νέα πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντεπεξέλθουν και ιδιαίτερα οι καθηγητές φυσικής αγωγής, δεδομένου ότι οι όποιες κινητικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή με αναπηρίες εκδηλώνονται εντονότερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία της ενσωμάτωσης

Η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των φορέων της κοινωνίας που επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών και παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Γενικά η ενσωμάτωση εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με μειονεξίες (Stinson & Antia 1999; Anderson 1997; Fielder & Simpson 1987; Voeltz 1984).

Όσον αφορά τη φυσική αγωγή, η επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη εξαρτάται από τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης που ο καθηγητής φυσικής αγωγής θα εφαρμόσει στα πλαίσια του μαθήματος ώστε να προετοιμάζει τους μαθητές με αναπηρίες να ενταχθούν στην ομάδα των υγιών παιδιών (Sherrill, 2004; Winnick, 2000; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997) και από τη στάση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες. Σύμφωνα με τους Greenwood και French (2000), η επιτυχή εφαρμογή της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες:

α. Το παιδί με αναπηρία

Το ίδιο το παιδί με αναπηρία ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και τη στάση του ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας της ενσωμάτωσης (LaMaster et al., 1998). Οι Rizzo (1984) και Block (1995) σε έρευνες τους με σκοπό να καταγράψουν τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής προς τους μαθητές με αναπηρία διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται περισσότερο ευχάριστα σε σχέση με τους μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες. Οι York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff, & Caughey (1992) και Ochoa & Olivares (1995) ανέφεραν ότι παιδιά χωρίς αναπηρία υιοθετούσαν θετική στάση απέναντι στους συνομήλικούς τους με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική υστέρηση, η αποδοχή από τους συνομήλικους σε κάποιες περιπτώσεις καταγράφηκε ιδιαίτερα χαμηλή (Voeltz, 1984), ενώ σε άλλες περιπτώσεις ιδιαίτερα υψηλή (Hall, 1994). Τα αποτελέσματα σχετικά με την αποδοχή-κοινωνικοποίηση υπογραμμίζουν πως τα παιδιά αυτά άλλοτε γίνονται αποδεκτά ως μέλη της τάξης τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δεν γίνονται αποδεκτά με συνέπεια να μειώνονται οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999).

β. Το σχολείο

Η οργάνωση των τμημάτων, όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών. Ορισμένοι ερευνητές (Lienert et al., 2001; Κυπριωτάκης, 2000) στις έρευνες που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί για να δεχθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες θέτουν ως προϋπόθεση την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (εποπτικά μέσα και εξοπλισμό) και την ικανοποιητική υποστήριξή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι ελλείψεις στην οργάνωση είναι αυτές που προβληματίζουν περισσότερο τους δασκάλους φυσικής αγωγής, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού θα βοηθούσε πολύ στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, όλα τα προγράμματα ενσωμάτωσης πρέπει να εξασφαλίζουν την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τον ειδικό εξοπλισμό και την κατάλληλη προσαρμογή υλικού για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες (LaMaster, et al., 1998).

Το τεράστιο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη εξοπλισμού και προσωπικού υποστήριξης μπορούν να δημιουργήσουν επιπρόσθετα προβλήματα (Auxter et al., 2001). Η ενσωμάτωση δεν προωθεί θετικές συμπεριφορές, εκτός εάν προγραμματίζονται συγκεκριμένες εμπειρίες αλληλεπίδρασης και το περιβάλλον είναι προσεκτικά δομημένο (Jones, 1984; Horne, 1985). Σύμφωνα με τον Shanker (1995), οι υπηρεσίες υποστήριξης πρέπει να περιλαμβάνουν βοηθούς που είναι εκπαιδευμένοι να χειριστούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, σχολικό προσωπικό, ειδικό εξοπλισμό, διάφορες εκπαιδευτικές προσαρμογές και οποιεσδήποτε άλλες υπηρεσίες που θα προνοούσαν για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις. Η Craft (1994) αναγνωρίζοντας το δύσκολο έργο των δασκάλων στα τμήματα συνεκπαίδευσης, τόνισε ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής χρειάζονται συστήματα υποστήριξης, όταν κληθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικές ανάγκες.

γ. Η στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία

Το αρνητικό περιβάλλον οδηγεί στην αποτυχία του θεσμού και την απομόνωση του ατόμου με αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια, η άποψη μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρίες μέσα στην τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Ένα συχνό πρόβλημα στην εκπαίδευση ενσωμάτωσης είναι

ότι οι υγιείς μαθητές συναναστρέφονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τους μαθητές με αναπηρίες (Sherrill, 2004). Η αποδοχή των συνομηλίκων δεν επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως διαφορετικοί (Fishbein, 1996).

Σύμφωνα με τον (Favazza & Odom, 1997), τα παιδιά σε μικρή ηλικία μπορεί να αναπτύξουν αρνητική - απορριπτική συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και γι' αυτό είναι σύνηθες να αποκλείονται συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και να γίνονται δέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές τους (Stinson & Antia, 1999; Stephenson, 1990). Τα παιδιά αυτά συνήθως βρίσκονται υπό την προστασία του δασκάλου, προσκολλημένα σε αυτόν και σπάνια συναναστρέφονται με παιδιά χωρίς αναπηρίες (Crocket & Orr, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά συχνά να περιγράφονται από παιδιά με ιδιαιτερότητες ως χώροι αφιλόξενοι, εχθρικοί, μοναχικοί ή ως το μέρος που υφίστατο την κοροϊδία και την αδιαφορία των άλλων παιδιών (Stinson & Antia 1999; Bookbinder, 1978).

Από την άλλη πλευρά, πολλές μελέτες υπογραμμίζουν τα κοινωνικά οφέλη της κοινωνικοποίησης αυτής, όπου σε τυπικά σχολεία τα παιδιά μαθαίνουν να προσεγγίζουν παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Salisbury 1995; Hall, 1994; Rommer & Haring, 1994), αναπτύσσουν αίσθημα συμπόνιας και αποδοχής της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn & Bechman, 1998), συνειδητοποιούν καλύτερα την έννοια της διαφορετικότητας και γίνονται πιο υπεύθυνοι όσο αφορά τις ανάγκες των άλλων παιδιών (Peck, Carlson & Helmestetter, 1992). Οι Wilson και Dunn (1997) χρησιμοποίησαν μαθητές χωρίς αναπηρία σαν "δασκάλους" των συνομηλίκων τους με αναπτυξιακά προβλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία, έχοντας πάρει την κατάλληλη εκπαίδευση εκ των προτέρων, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο ρόλο του καθοδηγητή. Την ίδια μέθοδο χρησιμοποίησαν και ο LaMaster et al. (1998), με τα ίδια πολύ καλά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρουν και οι (Favazza & Odom, 1997; Gash, 1993; Yucker, 1988; Esposito & Reed, 1986; Voeltz, 1984), ακόμη και αν τα παιδιά συμπεριφέρονται με άρνηση σε παιδιά με ιδιαιτερότητες ή νιώθουν άβολα και άσχημα απέναντί τους, υπάρχει η πεποίθηση ότι η συμπεριφορά αυτή μπορεί να αλλάξει σε μικρή ηλικία μέσω της αυξημένης άμεσης καθοδηγούμενης επαφής τους με τα άτομα αυτά, όπως και με άμεση πληροφόρηση μέσω βιβλίων, βίντεο, συζητήσεων. Υπό αυτήν την άποψη, οι Sherrill, Heikinaro-Johansson και Slininger (1994) περιέγραψαν ένα μοντέλο σχεδιασμένο να αλλάξει συμπεριφορές και να δημιουργήσει ισότιμες σχέσεις μεταξύ

των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, προσδιορίζοντας την ανάγκη για προετοιμασία σε εύρος κοινότητας.

Τα τελευταία χρόνια, η άποψη μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρίες μέσα στην τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Η στάση αυτή ποικίλλει ως προς την ένταση των συναισθημάτων και την κατεύθυνσή της (Anderson, 1997). Έρευνες που μελέτησαν τις απόψεις μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ανέδειξαν συγκρουόμενα αποτελέσματα. Σε μερικές περιπτώσεις οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρίες (Hall, 1994; York, et al., 1992) ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρίες δεν γίνονταν αποδεκτά (Ochoa & Olivarez, 1995; Voeltz, 1984).

Οι Archie και Sherrill (1989), και οι Tripp, French και Sherrill (1995), παρατήρησαν διαφορές μόνο μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια ήταν πιο θετικά από τα αγόρια. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν μαζί με μαθητές με αναπηρία ήταν λίγο πιο θετικοί προς τους συμμαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς και λίγο πιο αρνητικοί προς αυτούς με κινητικά προβλήματα, από τους μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρία. Οι York et al. (1992), διαπίστωσαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά υιοθετούσαν θετική στάση απέναντι στους συνομήλικούς τους με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες δε γίνονται αποδεκτά (Ochoa & Olivares, 1995). Όσον αφορά τα παιδιά με υψηλό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών, η αποδοχή από τους συνομήλικους σε κάποιες περιπτώσεις καταγράφηκε ιδιαίτερα χαμηλή (Voeltz, 1984), ενώ σε άλλες περιπτώσεις ιδιαίτερα υψηλή (Hall, 1994).

Στην έρευνα των Nikolaraizi και Reybekiel (2001) ερευνήθηκε η συμπεριφορά μαθητών χωρίς αναπηρίες σε σχολεία της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι σε παιδιά με κώφωση, σε παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο και σε παιδιά με τύφλωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και των δύο χωρών (ιδιαίτερα τα κορίτσια) είχαν γενικά μία θετική συμπεριφορά απέναντι στις τρεις κατηγορίες παιδιών. Ωστόσο, αυτή η θετική συμπεριφορά ήταν περισσότερο ένα αποτέλεσμα έκφρασης κοινωνικού και συναισθηματικού ενδιαφέροντος και όχι τόσο της θέλησης των μαθητών να έρθουν σε επαφή με παιδιά με αναπηρίες. Η συγκριτική μελέτη έδειξε επίσης ότι οι συμπεριφορές των παιδιών στις δυο χώρες διέφεραν σημαντικά.

Έχει αποδειχθεί, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι σε παιδιά με ιδιαιτερότητες. Η συμπεριφορά των μαθητών χωρίς αναπηρία μπορεί να κυμαίνεται από θετική έως αρνητική (Ladd &

Coleman, 1997), εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Scheepstra et al., 1999), επηρεάζεται από κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνεται από άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες με πρόσωπα και γεγονότα. Ερωτήματα ωστόσο προκύπτουν τόσο ως προς την επίδραση των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στην διαμόρφωση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση, όσο και ως προς τον τρόπο που η στάση αυτή μπορεί να εξεταστεί μέσα από συγκεκριμένα μοντέλα συμπεριφοράς.

δ. Η στάση των εκπαιδευτικών

Πολλοί ερευνητές (Tzokona 2000), επεσήμαναν ιδιαίτερα το σημαντικό ρόλο της στάσης του δασκάλου στην επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς. Το ίδιο τόνισαν και οι Dunn & Fait (1989, σελ. 55) : «...αν οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής δείχνουν φόβο και τρόμο στο ενδεχόμενο να συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία στο τμήμα τους, το πιο πιθανό είναι ότι θα επηρεαστεί αρνητικά η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία».

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να καταγράψουν τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής απέναντι στο ενδεχόμενο να διδάξουν σε σχολεία όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, έδειξαν ότι η επαφή - συναναστροφή με άτομα με αναπηρία, η ακαδημαϊκή προετοιμασία και η εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους σχετίζεται άμεσα με τη θετική στάση τους (Rizzo & Vispoel, 1991; 1992). Η ηλικία των δασκάλων φυσικής αγωγής δεν επηρεάζει τη στάση τους σε αντίθεση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, που αποτελούν έναν καλό δείκτη πρόβλεψης της στάσης τους (Rizzo & Kirkendall, 1995). Ο Hodge (1998), έδειξε στην έρευνα που πραγματοποίησε ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικής στάσης, όπως και το φύλο με τις καθηγήτριες φυσικής αγωγής να επιδεικνύουν μία πιο θετική στάση από τους άνδρες στο ενδεχόμενο να δουλέψουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση (Κουτσούκη, Σωτηριάδου, Σκορδίλης, Ασωνίτου, Δούκα, Σαμουηλίδου, Χαρίτου και Σκαφίδα, 2000; Conaster, Block, & Lepore, 2000), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (φοιτητές). Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει εμπόδια στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική παιδεία. Κάποια από αυτά τα

εμπόδια είναι η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες, η έλλειψη μαθημάτων για τη διδασκαλία μεθόδων και η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για θέματα ασφάλειας (Sherrill, 2004).

Οι Περικλής, Τσιμάρας, Ευαγγελινού, και Αγγελοπούλου (2002) και οι LaMaster et al. (1998), έδειξαν ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής έχουν ελλιπή κατάρτιση, ενημέρωση και εξειδίκευση, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική στάση τους στο ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση. Αρνητικοί εμφανίζονται αυτοί που έχουν ελλείψεις σε απαιτούμενες γνώσεις, όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται (Lienert et al., 2001; Bayliss & Avramidis, 2000; Abosi, 2000; Kearney, 2000). Πολλοί δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να τους διδάξουν (Clark, French & Henderson, 1986), επομένως το πρώτο βήμα για την αλλαγή μίας αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων της στάσης αυτής (Fishbein & Middlestadt, 1987).

Σύμφωνα με τους Theodorakis et al. (1995), ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει πώς να διαχειρίζεται το χρόνο και τους πόρους, καθώς επίσης και πώς να διαπραγματεύεται για περισσότερο χρόνο και τα παρεχόμενα μέσα. Αυτή είναι μια πολύ σημαντική ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φιλοξενούν στις τάξεις τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Οι καθηγητές πρέπει να βρίσκουν τρόπους για να γίνουν αυτοί οι μαθητές κοινωνικά αποδεκτοί, παρά τις διαφορές τους από τους άλλους (Sherrill, 2000).

Οι Sideridis και Chandler (1997) ανέπτυξαν το Ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση (TIAQ) που αποδίδει αποτελέσματα για τους παράγοντες της ικανότητας του εκπαιδευτικού, των ωφελειών της ενσωμάτωσης, του βαθμού αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες από τους ίδιους τους καθηγητές και την υποστήριξη που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει σε εκπαιδευτικό υλικό και υποστηρικτικό προσωπικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά αλλά επίσης δημιούργησαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής αρκετά μοντέλα έχουν προταθεί για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο που βρέθηκε να είναι αποτελεσματικό είναι το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986). Σύμφωνα με αυτό, το κύριο

συστατικό που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι η πρόθεση του ατόμου να δεχθεί να αποδώσει τη συμπεριφορά αυτή, στην προκειμένη περίπτωση η πρόθεση του εκπαιδευτικού να δεχθεί την παρουσία μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη. Η έρευνα των Theodorakis, Bagiatis και Goudas (1995) που εξέτασε τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, έδειξε ότι η πρόθεση αυτή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την αναγνώριση του ρόλου τους στην κοινωνία και επηρεάζεται από την αυτοπεποίθηση που έχουν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 187 φοιτητές και φοιτήτριες του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (109 άντρες, 78 γυναίκες). Η ηλικία των φοιτητών και φοιτητριών κυμαίνονταν από 18-22 έτη ($M = 20$).

Εργαλείο μέτρησης

Κάθε φοιτητής που συμμετείχε στην έρευνα αφού κατέγραψε τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία του (φύλο, έτος φοίτησης, ειδικότητα και προηγούμενη εμπειρία) συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Hodge, Murata και Kozub (2002). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 15 ερωτήσεις που ερευνούν την άποψη μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη, το βαθμό αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες και τέλος την αντίληψη των καθηγητών ως προς την εκπαίδευση που θεωρούν ότι χρειάζονται προκειμένου να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους (Παράρτημα 1).

Με σκοπό να προσαρμοστεί η κλίμακα στον ελληνικό πληθυσμό ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης (back translation). Οι ερωτήσεις του κάθε ερωτηματολογίου βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα), έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα), για κάθε ερώτηση. Οι ερευνητές έδωσαν προφορικές οδηγίες πριν από την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου και ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διαδικασίας για να παρέχουν οποιεσδήποτε πρόσθετες πληροφορίες που απαιτήθηκαν από τους φοιτητές.

Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS 11.0 και περιλάμβανε:

- Έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Cronbach α).
- Ανάλυση συσχέτισης (Pearson) των μεταβλητών μεταξύ τους

- Μη συσχετισμένο έλεγχο t (independent samples t-test) για την εξέταση τυχόν διαφορών στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο και την εμπειρία των συμμετεχόντων.
- Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για την εξέταση της επίδρασης στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου των παραγόντων: έτος φοίτησης, και ειδικότητα (παιδαγωγικών, ειδικής αγωγής, αναψυχής και αγωνιστικού αθλητισμού) για τους τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες.

Επιπλέον, έγινε διερεύνηση της ποσοστιαίας συχνότητας εμφάνισης (%) των απαντήσεων. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο .05 ($p < .05$).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων

Ο δείκτης Alpha Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Υποενοτήτων του Ερωτηματολογίου.

	N	Min	Max	M.O.	α Cronbach
Ενσωμάτωση	187	2.73	3.73	3.28	,26
Αποδοχή	187	3.33	3.71	3.49	,85
Αντίληψη	187	3.91	4.45	4.20	,69

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ικανοποιητική προς υψηλή εσωτερική συνοχή για προς τους παράγοντες της αντίληψης ($\alpha = .69$) και της αποδοχής ($\alpha = .85$) αντίστοιχα, και χαμηλή εσωτερική συνοχή όσον αφορά τον παράγοντα της ενσωμάτωσης ($\alpha = .26$).

Συσχετίσεις μεταβλητών ερωτηματολογίου.

Ο συντελεστής Pearson χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταβλητών ερωτηματολογίου

	N	Ενσωμάτωση	Αποδοχή
Ενσωμάτωση	187	---	
Αποδοχή	187	-.172*	---
Αντίληψη	187	.193**	.011

* $< .05$, ** $< .001$,

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αντίληψη και ενσωμάτωση. Επιπλέον, παρατηρείται μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ

των παραγόντων ενσωμάτωση και αποδοχή. Δεν βρέθηκε συσχέτιση του παράγοντα αντίληψη με τον παράγοντα αποδοχή.

Αποτελέσματα μη Συσχετισμένου Ελέγχου t.

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t ως προς τον παράγοντα αντίληψη ανέδειξε διαφορές με βάση την προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων του δείγματος με άτομα με αναπηρίες από το φιλικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με προηγούμενη εμπειρία έδειξαν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα αναπηριών σε σχέση με τους φοιτητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σύγκριση ως προς την εμπειρία

	Εμπειρία	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Αντίληψη	Ναι	56	4.32	.66	.95	184	.019
	Όχι	130	4.23	.56	.89	90.85	

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t δεν έδειξε διαφορές για κανέναν παράγοντα του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης

Στην ανάλυση διακύμανσης ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στο έτος φοίτησης των συμμετεχόντων, έδειξε διαφορές στον παράγοντα της αποδοχής [$F_{(3,183)}=3.06$, $p=.029$ $\eta^2=.05$], με τους φοιτητές του 4^{ου} έτους και του 3^{ου} έτους να επιδεικνύουν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους φοιτητές μικρότερων ετών (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς το έτος φοίτησης.

	1 ^ο Έτος		2 ^ο Έτος		3 ^ο Έτος		4 ^ο Έτος		F	p
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή	3.47	.78	3.30	.82	3.65	.78	3.78	.89	3,06	.029

Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε διαφορές στον παράγοντα αποδοχή με βάση την ειδικότητα των τριτοετών και τεταρτοετών φοιτητών [$F_{(4,102)}=4.99$, $p=.001$, $\eta^2=.040$], με τους φοιτητές της ειδικότητας της ειδικής αγωγής να επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους φοιτητές των άλλων ειδικοτήτων (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς την ειδικότητα.

	Παιδαγωγικά		Ειδική Αγωγή		Αναψυχή		Αγωνιστικός αθλητισμός		F	p
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή	3.62	.88	4.40	.73	3.64	.75	3.60	.85	4,99	.001

Περιγραφική Ανάλυση

Η διερεύνηση της ποσοστιαίας συχνότητας των απαντήσεων στην ερώτηση 1 έδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (48.1%) δεν συμφωνεί πως οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται στα πλαίσια της τυπικής τάξης φυσικής αγωγής. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι το 42,2% των φοιτητών έδειξε ότι δεν είναι σίγουρο για την επιτυχία της ενσωμάτωσης στην τυπική τάξη της φυσικής αγωγής (ερώτηση 2), με ένα ακόλουθο ποσοστό των φοιτητών (30.1%) να είναι απαισιόδοξο ως προς τη λειτουργία αυτής της φιλοσοφίας (Πίνακας 7).

Η διερεύνηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, έδειξε πως η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα δεχόντουσαν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τάξης φυσικής αγωγής. Η σοβαρότητα, όμως, της αναπηρίας φαίνεται να επηρεάζει την άποψή τους ως προς την αποδοχή μαθητών με αναπηρίες, με τους φοιτητές να δηλώνουν ως πιο εύκολο να διδάξουν έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (61,5%), παρά έναν μαθητή με σοβαρή απώλεια ακοής ή όρασης (52.4% - 42.7% αντίστοιχα). Πράγματι, όσον αφορά τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και το αν θα πρέπει να διδάσκονται σε χωριστές τάξεις με εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν επιτυχώς και σε δραστηριότητες ενσωμάτωσης στη φυσική αγωγή (ερωτήσεις 3 & 4), οι φοιτητές πιστεύουν -66.3% και 70.6% αντίστοιχα- πως η διδασκαλία θα πρέπει να είναι ξεχωριστή και εξατομικευμένη (Πίνακας 6).

Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των αναπηριών που υπάρχουν (ερώτηση 5), το 50,3% των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής, θεωρούν πως δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένει κανείς από ένα καθηγητή φυσικής αγωγής να διδάξει όλους τους μαθητές με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τάξης. Στην συντριπτική πλειοψηφία τους (93.6%), οι φοιτητές θεωρούν πως για να είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, χρειάζονται μαθήματα που θα τους παρέχουν τη γνώση σχετικά με ένα μεγάλο εύρος αναπηριών. Επιπλέον, το ποσοστό των φοιτητών που συμφωνούν πως χρειάζεται να έρθουν πρώτα σε επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες (ερωτήσεις 11 & 12) φαίνεται να σχετίζεται με τη σοβαρότητα της εκάστοτε αναπηρίας (81,2% και 78,6% για τις σοβαρές και ελαφριές αναπηρίες αντίστοιχα).

Τέλος, ενδιαφέρον είναι ότι στις ερωτήσεις 13, 14 και 15 κυριαρχεί η άποψη των φοιτητών πως για να διδάξουν μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες χρειάζονται: α) εκπαίδευση σε δραστηριότητες που δίνουν ιδέες ως προς το σχεδιασμό του μαθήματος, τις τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς και τη διαχείριση κρίσεων και β) εξάσκηση ως βοηθοί δίπλα σε έναν αποτελεσματικό καθηγητή φυσικής αγωγής που διδάσκει μαθητές με αναπηρίες.

Πίνακας 6. Ποσοστιαία εμφάνιση συχνότητας (%) των απαντήσεων στις ερωτήσεις.

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι Σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Όλοι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να διδαχθούν στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	8.0	40.1	28.3	17.6	5.9
2. Η ενσωμάτωση είναι μια ιδεατή φιλοσοφία όπου δεν πρόκειται να λειτουργήσει στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	5.9	19.8	42.2	29.9	2.1
3. Οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται σε χωριστές τάξεις.	3.7	12.3	17.6	46.5	19.8
4. Οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες χρειάζονται έναν προς έναν (εξατομικευμένη) διδασκαλία για να συμμετέχουν επιτυχώς στις δραστηριότητες ενσωμάτωσης της φυσικής αγωγής.	2.7	8.6	18.2	54.0	16.6
5. Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των αναπηριών που υπάρχουν, είναι μη ρεαλιστικό να περιμένει κανείς από τον καθηγητή φυσικής αγωγής να διδάξει όλους τους μαθητές με αναπηρίες.	3.7	20.3	25.7	43.3	7.0
6. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με σοβαρή απώλεια ακοής στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	2.7	7.0	38.0	35.3	17.1
7. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με σοβαρή απώλεια όρασης στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	2.7	18.7	35.8	28.3	14.4

8. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1.6	6.4	30.5	42.2	19.3
9. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με κινητική αναπηρία στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	3.2	18.2	34.8	28.3	15.5
10. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με αναπηρίες, χρειάζομαι μαθήματα που θα μου παρέχουν τη γνώση σχετικά με ένα μεγάλο εύρος αναπηριών.	1.1	1.6	3.7	38.5	55.1
11. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με ελαφρές αναπηρίες, χρειάζεται να έρθω σε επαφή με μαθητές που έχουν ελαφρές αναπηρίες.	2.7	10.2	8.6	49.7	28.9
12. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, χρειάζεται να έρθω σε επαφή με μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες.	1.1	4.8	12.8	42.2	39.0
13. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, είναι σημαντικό να δεχθώ εκπαίδευση σε δραστηριότητες που δίνουν ιδέες για το σχεδιασμό του μαθήματος για μία ποικιλία διαφορετικών αναπηριών.	-	1.1	3.7	46.0	49.2
14. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, χρειάζομαι εκπαίδευση σε τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς και διαχείρισης κρίσεων, περισσότερο από την εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες.	-	5.3	7.0	44.4	43.3
15. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, χρειάζεται να βοηθώ έναν αποτελεσματικό καθηγητή φυσικής αγωγής που διδάσκει μαθητές με αναπηρίες.	0.5	2.7	13.4	59.9	23.5

Ως αποτέλεσμα των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις, το μεγαλύτερο ποσοστό των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής είναι θετικό ως προς την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τυπικές φυσικής αγωγής (54%). Παρόλα αυτά το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών εμφανίζεται επίσης αναποφάσιστο ως προς την αντίληψη για την επιτυχία της ενσωμάτωσης (59.4%) ενώ σχεδόν όλοι οι φοιτητές (92%) πιστεύουν ότι χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Ποσοστιαία εμφάνιση συχνότητας (%) των απαντήσεων

Παράγοντες	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι Σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Ενσωμάτωση	--	5.9	59.3	34.8	--
2. Αποδοχή	1.1	7.0	38.0	40.6	13.4
3. Αντίληψη	--	--	8.0	58.3	33.7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπική τάξη. Η προηγούμενη εμπειρία με άτομα με αναπηρίες από το φιλικό και οικογενειακό τους περιβάλλον έδειξε ότι ήταν παράγοντας που επηρέασε τις απόψεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με προηγούμενη εμπειρία έδειξαν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα αναπηριών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στον εκπαιδευτικό ρόλο τους σε σύγκριση με τους φοιτητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία που πιθανά έχουν μεγαλύτερη άγνοια πάνω σε θέματα αναπηριών και των επιπτώσεών τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ικανοποιητική προς υψηλή εσωτερική συνοχή για προς τους παράγοντες της αντίληψης ($\alpha = .69$) και της αποδοχής ($\alpha = .85$) αντίστοιχα, και χαμηλή εσωτερική συνοχή όσον αφορά τον παράγοντα της ενσωμάτωσης ($\alpha = .26$). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η ενσωμάτωση είναι μια καινούρια έννοια που έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια και με τους φοιτητές να έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με αποτέλεσμα να μην την αντιλαμβάνονται πού καλά.

Ο παράγοντας της αποδοχής βρέθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα της ενσωμάτωσης καθώς και να μην παρουσιάζει συσχέτιση με τον παράγοντα αντίληψη όσον αφορά την ανάγκη εκπαίδευσης πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής. Με άλλα λόγια, αυτοί που έχουν απαντήσει θετικά ως προς την αποδοχή μαθητών με αναπηρίες στην τάξη τους δεν δείχνουν, παρά την διάθεσή τους αυτή για αποδοχή, να πιστεύουν πως μπορεί να λειτουργήσει η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης στα πλαίσια της τυπικής τάξης. Για τον παράγοντα της αντίληψης, δεν φάνηκε ότι η αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες σχετίζεται με την ανάγκη εκπαίδευσης που θεωρούν ότι χρειάζονται πάνω σε θέματα αναπηριών.

Η προοπτική αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής δείχνει ότι μπορεί να επηρεαστεί από το έτος φοίτησης, την ειδικότητα και το βαθμό της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές μεγαλύτερων

ετών καθώς και της ειδικότητας της ειδικής αγωγής που έχουν εμπειρία από την πρακτική άσκηση τους σε συλλόγους ΑΜΕΑ, έδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποδοχή τους απέναντι σε άτομα με αναπηρίες. Υπάρχει λοιπόν συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Hodge (1998) που έδειξαν η εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικής στάσης. Όσον αφορά τον βαθμό της αναπηρίας που μπορεί να έχει ένας μαθητής, έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Rizzo (1984) και Block (1995) που δείχνουν ότι είναι παράγοντας που επηρεάζει την αποδοχή του από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Με άλλα λόγια, οι μαθητές με μικρότερο βαθμό αναπηρίας (μαθησιακές δυσκολίες) έδειξαν να γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από την πλειοψηφία των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής.

Η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης είναι μια καινούρια έννοια που δεν έχουν έρθει σε επαφή ακόμα οι φοιτητές. Αυτό φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην άποψη τους ως προς την λειτουργικότητα που μπορεί να έχει η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις φυσικής αγωγής. Γι' αυτόν τον λόγο, εμφανίζονται αναποφάσιστοι ή αρνητικοί για το αν θα μπορέσει να λειτουργήσει η φιλοσοφία αυτή στην πράξη, με συνέπεια να πιστεύουν περισσότερο στην ιδέα της ξεχωριστής και εξατομικευμένης εκπαίδευσης ως πιο λειτουργική για τα άτομα με αναπηρία. Ένας πρόσθετος λόγος μπορεί να είναι το άγχος και η ελλιπής προετοιμασία που αισθάνονται ότι έχουν πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής, κάτι που εκφράζεται με την συγκρατημένη στάση τους απέναντι στην ιδέα της ενσωμάτωσης. Ιδιαίτερα για μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές αναπηρίες, οι φοιτητές πιστεύουν ότι η εκπαίδευση σε ξεχωριστά περιβάλλοντα μπορεί να είναι πρακτικότερη ως πρώτο βήμα για την προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες πριν ενσωματωθούν στην τυπική τάξη φυσικής αγωγής. Το ίδιο το παιδί με αναπηρία ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και τη στάση του ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας της ενσωμάτωσης όπως λέει η έρευνα των LaMaster et al. (1998). Συμπερασματικά, η σοβαρότητα της αναπηρίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την αποδοχή και την αντίληψη που έχουν για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τους τάξης καθώς επίσης και την αντίληψη που έχουν ως προς την εκπαίδευση και την εμπειρία που θεωρούν ότι χρειάζονται προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους.

Οι φοιτητές θεωρούν πως για να είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, χρειάζονται μαθήματα που θα τους παρέχουν τη γνώση σχετικά με ένα

μεγάλο εύρος αναπηριών. Παρά την πρόσθετη εκπαίδευση που θεωρούν ότι χρειάζονται προκειμένου να αντεπεξέλθουν στον ρόλο τους, θεωρούν ωστόσο πως δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένει κανείς από τον καθηγητή φυσικής αγωγής να διδάξει όλους τους μαθητές με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τάξης. Παρόλα αυτά, πιστεύουν ότι ένας πολύ πιο καλά προετοιμασμένος καθηγητής φυσικής αγωγής σε δραστηριότητες που δίνουν ιδέες στον σχεδιασμό του μαθήματος, τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς και διαχείρισης κρίσεων μπορεί να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά την διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες σε σύγκριση με έναν λιγότερο προετοιμασμένο εκπαιδευτικό.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abosi, C. O. (2000). Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. www.cec.sped.org/intl/natl/orer.html .
- Ajzen, I. (1988). Attitudes, personality, and behavior: Bristol, UK: Open University Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Anderson, L. (1997). Attitudes, measurement of. In: J. Keeves. (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp 885-895). Oxford: Pergamon Press.
- Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and non-mainstreamed children in physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319 – 322.
- Auxter, O., Pyfer, J., & Huetting, C. (2001). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby – Year Book, Inc.
- Bayliss, P., & Avramidis, E. (2000). Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Ordinary School. www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_b/bayliss3.htm .
- Block, M. E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education –Revised (CAIRE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M.E. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Baltimore, MD : Brookes.
- Block, M. E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education –Revised (CAIRE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Bookbinder, S. (1978). 'Mainstreaming: what every child needs to know about attitudes', *Exceptional Parent*, 8, 48-49.

- Chesley, G.M., & Calaluce, P.D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, 35, 488 – 490.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, 26 – 28.
- Conaster P., Block, M. & Lepore M. (2000). Aquatic Instructor's Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 197-207.
- Crocker, A., & Orr, R. (1996). Social behaviours of children with visual impairments enrolled in preschool programs, *Exceptional Children*, 62, 451-462.
- DePauw, K.P., & Doll – Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance : Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135 – 143.
- Dunn, J. & Fait, H. (1989). *Special Physical Education*, Sixth Edition, Wm. C. Brown (Publishers).
- Esposito, B., & Reed, T. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes, *Exceptional Children*, 53, 224-229.
- Favazza, P. & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities', *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice & discrimination*. Boulder, CO : Westview Press.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S. E. (1987). Using the theory of reasoned action to develop educational interventions: Applications to illicit drug use. *Health Education Research*, 2, 361-371.
- Gash, H. (1993). 'A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs', *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.
- Greenwood, M., & French, R. (2000). Inclusion Into Regular Physical Education Classes: Background and Economic Impact. *The Physical Educator*, 57 (4), 209-215.
- Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302-313.
- Heikinaro - Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education : A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44 – 56.

- Hodge, S.R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 55 (2), 68 – 77.
- Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Houston – Wilson, C., Dunn, J.M., Van der Mars, H., & MacCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14 (4), 298 – 313.
- Jones, R.L. (1984). Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices. Reston, VA : Council for Exceptional Children.
- Kearney C A. (2000). Successful Inclusion: What do Teachers say they need? www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kearney_1.htm
- Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Learning Disabilities* 31 (2), 148-158.
- Kudláček, M. (2001). *An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, Denton.
- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουτσούκη Δ., Σωτηριάδου Κ., Σκορδύλης Ε., Ασωνίτου Κ., Δούκα Α., Σαμουηλίδου Ε., Χαρίτου Σ., Σκαφίδα Φ. (2001) *Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού "Άθληση και Κοινωνία" Νο 28, σελ. 107.
- Κυπριωτάκης Α., Αγγελάκη Κ., Γεωργιάδη Μ., Στρατιδάκη Χ., Χουρδάκης Γ. (2000). *Στάσεις και Ετοιμότητα του Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μπροστά στη Νέα Τάση Ένταξης και Ενσωμάτωσης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: "Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα". Επιμέλεια Κυπριωτάκης. Εκδ. Α⁹⁰¹ Καββαδία, Ρέθυμο, σελ. 341-356.
- Ladd, G., & Coleman, C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.



- La Master, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64 – 81.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E. & Bechman, P. (1998). 'Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practices', *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-106.
- Lienert, C., Sherrill, C. & Myers, B. (2001) Physical Educators' Concerns About Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). Inclusion & school reform : transforming America's classrooms. Baltimore, MD : Paul H. Brooks.
- Murata, N.M., Hodge, S.R., & Little, J.R. (2000). Students' attitudes, experiences and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54 (3), 59 – 66.
- Nikolarazi, M. & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of special needs education*, 16 (2), 167-182.
- Ochoa, S., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer tutoring socio-metric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29, 1-19.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 104 – 111.
- Peck, C., Carlson, P. & Helmstetter, E. (1992). 'Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey', *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002). *Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση*. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή, 17-19 Μαΐου.
- Romer, L., & Haring, N. (1994). The social participation of students with deaf-blindness in educational settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 134-144.
- Rizzo, T.L. (1984a). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 1, 267 – 274.

- Rizzo, T .L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9 (1), 54 – 63.
- Rizzo, T., Davis, W., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes : Breaking from traditional curricula. *Journal of Physical Education & Dance*, 65 (1), 24 – 26.
- Rizzo, T.L., & Kirkendall D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (3), 205 – 216.
- Salamanca (1994). Framework for Action on Special Education Salamanca, Spain. <http://dag.virtualare.net/framework.htm> .
- Salisbury, C., Gallucci, C., Palombaro, M., & Peck, C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools, *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down’s syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52 (4), 18 – 21.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, Iowa: WCB/ McGraw Hill.
- Sherrill, C., Heikinaro- Johansson, P., & Slininger, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65 (1), 27-31,56.
- Sideridis, G., & Chandler, J. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities : a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51 – 64.
- Stein, J. U., & Paciorek, M. J. (1994). Sport for all: A declaration of rights of individuals with disabilities: Responsibilities of program organizers. *The Physical Educator*, 51(4), 188-193.
- Stephenson, S. (1990). Promoting interaction among children with special educational needs in integrated nursery. *British Journal of Special Educational Needs*, 17, 61-65.
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.

- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities : Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (2), 151 – 160.
- Tripp, A., French, R., & Sheuill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (4), 323-332.
- Tzokova D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A TeachersPerspectives. www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm
- Voeltz, L. (1984). Program and curricular innovations to prepare children for integration. In: N. Certo., N. Haring & R. York. (Eds), *Public School Integration of Severely Handicapped Students*. (pp 155-183). Baltimore, Ms.: Brookes.
- Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- York, J., Vandrcook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C. & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes, *Exceptional Children*, 58, 244-258.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο σας ζητάμε να μας πείτε τη γνώμη σας σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στα πλαίσια των τυπικών (κανονικών) σχολείων. Με τον όρο ενσωμάτωση στην εκπαίδευση εννοούμε την τοποθέτηση του μαθητή με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τάξης και την κοινή συμμετοχή του μαθητή με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Παρακαλούμε να απαντήσετε με βάση την παρακάτω κλίμακα

1=διαφωνώ απόλυτα; 2=διαφωνώ; 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ; 4=συμφωνώ; 5=συμφωνώ απόλυτα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι Σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Όλοι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να διδαχθούν στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
2. Η ενσωμάτωση είναι μια ιδεατή φιλοσοφία όπου δεν πρόκειται να λειτουργήσει στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
3. Οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται σε χωριστές τάξεις.	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες χρειάζονται έναν προς έναν (εξατομικευμένη) διδασκαλία για να συμμετέχουν επιτυχώς στις δραστηριότητες ενσωμάτωσης της φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
5. Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των αναπηριών που υπάρχουν, είναι μη ρεαλιστικό να περιμένει κανείς από τον καθηγητή φυσικής αγωγής να διδάξει όλους τους μαθητές με αναπηρίες.	1	2	3	4	5
6. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με σοβαρή απώλεια ακοής στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
7. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με σοβαρή απώλεια όρασης στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
8. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
9. Θα δεχόμουν εύκολα έναν μαθητή με κινητική αναπηρία στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής.	1	2	3	4	5
10. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με αναπηρίες, χρειάζομαι μαθήματα που θα μου παρέχουν τη γνώση σχετικά με ένα μεγάλο εύρος αναπηριών.	1	2	3	4	5
11. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με ελαφρές αναπηρίες, χρειάζεται να έρθω σε επαφή με μαθητές που έχουν ελαφρές αναπηρίες.	1	2	3	4	5
12. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, χρειάζεται να έρθω σε επαφή με μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες.	1	2	3	4	5
13. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, είναι σημαντικό να δεχθώ εκπαίδευση σε δραστηριότητες που δίνουν ιδέες για το σχεδιασμό του μαθήματος για μία ποικιλία διαφορετικών αναπηριών.	1	2	3	4	5
14. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, χρειάζομαι εκπαίδευση σε τεχνικές ελέγχου συμπεριφοράς και	1	2	3	4	5

διαχείρισης κρίσεων, περισσότερο από την εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες.

15. Για να είμαι προετοιμασμένος να διδάξω μαθητές από ελαφρές έως σοβαρές αναπηρίες, χρειάζεται να βοηθώ έναν αποτελεσματικό καθηγητή φυσικής αγωγής που διδάσκει μαθητές με αναπηρίες.

1

2

3

4

5

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία