

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΨΥΧΗΣ**

της
Γεωργίας Μαγγουρίτσα

**Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την
απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής
Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Φυσική Δραστηριότητα και Αθλητική
Αναψυχή».**

**Τρίκαλα
2005**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοδωράκης Ιωάννης

2^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Γούδας Μάριος

3^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Διγγελίδης Νικόλαος



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

Αριθ. Εισ.: 4706/1
Ημερ. Εισ.: 19-12-2005
Δωρεά: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΜΑΓ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΑΓΓΟΥΡΙΤΣΑ: Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής.

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Θεοδωράκη Γιάννη)

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αναψυχής. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 79 μαθητές (43 αγόρια και 36 κορίτσια) της Α΄ και Β΄ τάξης του 2^{ου} Γυμνασίου Τρικάλων που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Η έρευνα περιλάμβανε μία αρχική φάση για την εξοικείωση πέντε μαθητών με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα του σόφτμπολ. Στη παρεμβατική φάση, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι συνομήλικοί τους με αναπηρίες συμμετείχαν μαζί στη δραστηριότητα του σόφτμπολ με τις αντίστοιχες προσαρμογές. Πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο στάσεων με βάση τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995) προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών και μαθητριών για την ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους. Επιπλέον, η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας της δραστηριότητας του σόφτμπολ, συμπλήρωσε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο (Block & Malloy, 1998) προκειμένου να εκτιμηθούν οι περαιτέρω προσαρμογές άσκησης που θα μπορούσαν να γίνουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παράγοντες που φάνηκε να συντελούν περισσότερο στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών ήταν το φύλο και η εμπειρία των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών προς τα άτομα με ιδιαιτερότητες.

Λέξεις κλειδιά: Ενσωμάτωση, Μαθητές Γυμνασίου, Οριακή Νοημοσύνη, Αναψυχή

ABSTRACT

Georgia Magouritsa: Attitudes of secondary school students toward the inclusion of peers with borderline intelligence prior and after the application of a recreation program.

(Under the supervision of Professor Theodorakis Ioannis)

The purpose of the study was to examine the attitudes of students without disabilities regarding the inclusion of students with borderline intelligence in their class during recreation activities. The sample consisted of 79 secondary school students (43 boys and 36 girls) separated in two groups an experiment and a control. The research included a preliminary phase for the familiarization of five students with borderline intelligence in softball activity. During the intervention phase, the students of the experiment group and their colleagues with disabilities participated together in softball with all the necessary adaptations. Prior and after the recreation activity, the two groups (control and experiment) completed questionnaire of attitudes based on theory of Planned Behavior (Theodorakis, Bagiatis & Goudas, 1995) that measures the variables of attitude, intention, perceived behavioural control, moral obligation, important others, information and choice. In addition, the experiment group completed a second questionnaire (Block & Malloy, 1998) in order to investigate further adaptations of the activity required according to the perception of students. Results revealed gender and experience of participants as the main factors contributing to the creation of differences on students' perceptions. The application of the intervention program improved the attitude of students of the experiment group as compared to the control group individuals for the particular factor.

Keywords:Inclusion, Secondary School Students, Borderline Intelligence, Recreation



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιους ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν ουσιαστικά στην εκπόνηση και την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής. Θεωρώ τον εαυτό μου πραγματικά τυχερό που είχε την ευκαιρία να συνεργαστεί και να λάβει τη βοήθεια αυτών των ανθρώπων και ξέρω ότι τους οφείλω πολλά περισσότερα από αυτές τις ευχαριστίες.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κύριο Γιάννη Θεοδωράκη, για την πολύτιμη βοήθειά του και την καθοδήγησή του καθ' όλη την πορεία της διατριβής μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κύριο Μάριο Γούδα και τον κύριο Νικόλαο Διγγελίδη για τη βοήθεια, τις συμβουλές και τις συστάσεις. Πολλά ευχαριστώ επίσης οφείλω στο συνεργάτη και συνάδελφό μου Δημήτρη Κοκαρίδα, μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π στην Ειδική Φυσική Αγωγή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την συνεργασία, τη βοήθειά του και την καθοδήγησή του σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ το σύζυγό μου Κωνσταντίνο και τα τρία μου παιδιά Νικολέτα, Μαριάννα και Σοφία, για την κατανόηση και τη στήριξη που μου προσέφεραν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	ii
Abstract.....	iii
Ευχαριστίες.....	iv
Πίνακας περιεχομένων.....	v
Κατάλογος πινάκων.....	vii
Κατάλογος σχημάτων.....	ix

Κεφάλαιο

I. Εισαγωγή.....	1
Ερευνητικές υποθέσεις.....	3
Στατιστικές υποθέσεις.....	4
Περιορισμοί της έρευνας.....	4
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	4
Λειτουργικοί ορισμοί.....	5
II. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	6
Η έννοια και τα οφέλη της Ενσωμάτωσης.....	6
Φυσική Αγωγή και Ενσωμάτωση.....	7
Νοητική Υστέρηση και προσαρμογές της άσκησης.....	10
Αναψυχή και Ενσωμάτωση.....	14
Παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία της ενσωμάτωσης.....	19
α. Το παιδί με αναπηρία.....	20
β. Το σχολείο.....	21
γ. Η στάση των εκπαιδευτικών.....	21
δ. Η στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία.....	23
Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	26
α. Εφαρμογή της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στην	

Εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή.....	29
III. Μεθοδολογία.....	31
Δείγμα.....	31
Διαδικασία.....	31
Όργανα μέτρησης	33
Σχεδιασμός της Έρευνας.....	38
Στατιστική ανάλυση.....	38
IV. Αποτελέσματα.....	40
Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.....	40
Συσχετισμένος έλεγχος των μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.....	41
Αποτελέσματα Σύσχετίσεων.....	42
Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης με βάση το φύλο, την εμπειρία και την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής) πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.....	43
Περιγραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου της Γενικής και Τροποποιημένης Συμπεριφοράς των Block και Malloy.....	49
V.Συζήτηση.....	51
VI. Συμπεράσματα – Μελλοντικές έρευνες.....	59
VII. Βιβλιογραφία.....	62
VIII. Παραρτήματα.....	73

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.....	40
Πίνακας 2. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.....	40
Πίνακας 3. Αποτελέσματα συσχετισμένου ελέγχου των μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος	41
Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταβλητών του ερωτηματολογίου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση.....	42
Πίνακας 5. Διαφορές μεταβλητών με βάση το φύλο πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.....	43
Πίνακας 6. Διαφορές μεταβλητών με βάση το φύλο μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.....	44
Πίνακας 7. Διαφορές μεταβλητών ως προς την εμπειρία πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.....	45
Πίνακας 8. Διαφορές μεταβλητών ως προς την εμπειρία μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.....	46
Πίνακας 9. Διαφορές μεταβλητών ως προς την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής) πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.....	47

Πίνακας 10. Διαφορές μεταβλητών ως προς την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής) μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.....	48
Πίνακας 11. Καταγραφή συχνοτήτων του ερωτηματολογίου της Γενικής Συμπεριφοράς των Block και Malloy.....	49
Πίνακας 12. Καταγραφή συχνοτήτων του ερωτηματολογίου της Τροποποιημένης Συμπεριφοράς των Block και Malloy.....	50

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Παράγοντες της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	28
--	----

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΟΡΙΑΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΨΥΧΗΣ**

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες η οποία μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης (Rizzo, Davis & Toussaint, 1994; Sherrill, 2004), αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και βρίσκεται ολοένα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην τυπική τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία. Δεδομένων των σημαντικών ωφελειών της, η ενσωμάτωση πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό (Sherrill, 2004).

Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας με την ψήφιση του νόμου 2817 τον Μάρτιο του 2000, υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής με ισότιμους όρους, αρχίζοντας από το σχολείο. Και αυτό γιατί τα τυπικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλλίτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, τον καταλληλότερο χώρο όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Buswell & Schaffner, 1990).

Η προοπτική επομένως ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες μέσα σε κανονικές τάξεις θα μπορούσε να αποτελέσει κοινή πραγματικότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτή τη 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.

Γενικά, η πρόοδος και η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα

παιδιά με μειονεξίες δηλαδή: α) Το ίδιο το παιδί (τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη στάση του παιδιού με αναπηρία ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης) (LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998). β) Το σχολείο (την οργάνωση των τμημάτων, τον τρόπο λειτουργίας, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο) (Lienert, Sherrill & Myers, 2001; Κυπριωτάκης, Αγγελάκη, Γεωργιάδη, Στρατιδάκη, & Χουρδάκης, 2000). γ) Τη στάση των εκπαιδευτικών, 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, τους γονείς (Pumfrey, 2000; Tzokova, 2000; Hegarthy, 1994; Dunn & Fait, 1989). δ) Τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία που παρουσιάζεται γενικά θετική, περισσότερο όμως είναι αποτέλεσμα έκφρασης κοινωνικού και συναισθηματικού ενδιαφέροντος, εγείροντας ερωτήματα ως προς την επίδραση των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στην άποψη των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση (Nikolaraizi & Reybekiel, 2001).

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής αρκετά μοντέλα όπως το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen & Madden, 1986) έχουν προταθεί για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες, ιδιαίτερα μέσα σε ένα περιβάλλον συνδιδασκαλίας. Η φυσική αγωγή έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας, διότι πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα η καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα) βελτιώνεται σε ατομική και ομαδική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από την ικανότητα αυτών που συμμετέχουν.

Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται ωστόσο μόνο στις έντονες δραστηριότητες. Περιέχει τη διδασκαλία της αναψυχής, της χαλάρωσης, δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση και καθοδηγεί το άτομο στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι δεν έχουν γίνει έρευνες που να μελετούν τόσο τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με αναπηρίες στα πλαίσια δραστηριοτήτων αναψυχής όσο και την άποψη των μαθητών ως προς τις προσαρμογές των δραστηριοτήτων αναψυχής που θα μπορούσαν να γίνουν εκτός από την έρευνα των Block και Malloy (1998). Οι Block et al, (1998) ερεύνησαν τη στάση υγιών μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα σόφτμπολ καθώς και την άποψή τους ως προς το βαθμό προσαρμογής της

άσκησης που χρειάζεται για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επιθυμούσαν τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω τόσο στα πλαίσια του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος όσο και στα πλαίσια συγκεκριμένων αθλητικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η πρόθεση των υγιών μαθητών να δεχθούν παιδιά με αναπηρίες στην κανονική τάξη χρειάζεται να διερευνηθεί όχι μόνο καταγράφοντας τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση αλλά και καθορίζοντας τους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της πρόθεσης αυτής.

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες πριν και μετά την επαφή τους με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση σε δραστηριότητες αναψυχής και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες.

Η έρευνα φιλοδοξεί να συνδέσει την έννοια της ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες με συγκεκριμένη δραστηριότητα αναψυχής, συγκρίνοντας τις απόψεις υγιών μαθητών τόσο ως προς την πρόθεσή τους να συναναστραφούν με συνομήλικους μαθητές με αναπηρίες όσο και ως προς το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που πιστεύουν ότι απαιτείται για την επίτευξη της ενσωμάτωσης. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει όχι μόνο την πρόθεση των υγιών μαθητών να δεχθούν παιδιά με αναπηρίες στην κανονική τάξη αλλά και να αναδείξει τους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της πρόθεσης αυτής.

Ερευνητικές υποθέσεις

Η εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στις εξής ερευνητικές ερωτήσεις:

Η συμμετοχή στη δραστηριότητα αναψυχής θα προκαλέσει διαφορά στη γενική στάση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση.

Η συμμετοχή της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα αναψυχής θα είναι ο κύριος παράγοντας διαφοροποίησης της άποψης μεταξύ των ομάδων. Θα παρατηρηθεί διαφορά απόψεων που θα οφείλεται στα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. φύλο) και σε παράγοντες όπως η προηγούμενη εμπειρία-επαφή των συμμετεχόντων με παιδιά με αναπηρίες.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναμένεται να πιστεύουν ότι πρέπει να γίνει προσαρμογή της άσκησης για να μπορέσουν οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη να ακολουθήσουν τους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε απόδοση.

Οι στάσεις, ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς, οι γνώσεις, η ηθική υποχρέωση και η επιλογή συμπεριφοράς μπορούν να διαφοροποιηθούν μετά από την εμπειρία συμμετοχής σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αναψυχής των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες.

Στατιστικές υποθέσεις

Μηδενικές υποθέσεις

α) Μηδενική υπόθεση ($\mu_1 = \mu_2$): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους παράγοντες σχεδιασμένης συμπεριφοράς μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση.

β) Μηδενική υπόθεση ($\mu_1 = \mu_2$): Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά που αναδεικνύει τη συμμετοχή της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα αναψυχής ως τον κύριο παράγοντα διαφοροποίησης της άποψης της ενσωμάτωσης μεταξύ των ομάδων.

Εναλλακτικές υποθέσεις

α) Εναλλακτική υπόθεση ($\mu_1 \neq \mu_2$): Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες σχεδιασμένης συμπεριφοράς μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση.

β) Εναλλακτική υπόθεση ($\mu_1 \neq \mu_2$): Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές που θα αναδεικνύουν τη συμμετοχή της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα αναψυχής ως τον κύριο παράγοντα διαφοροποίησης της άποψης της ενσωμάτωσης μεταξύ των ομάδων.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων που να αφορά την γενικότερη επίδραση δραστηριοτήτων αναψυχής στη διαμόρφωση στάσεων ως προς την ενσωμάτωση.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στην επίδραση μιας μόνο δραστηριότητας αναψυχής ως διαδικασία παρέμβασης.

Λειτουργικοί ορισμοί

Ενσωμάτωση μπορεί να οριστεί ως η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη μαζί με συνομηλίκους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Rizzo, et al. 1994).

Οριακή νοητική υστέρηση: Η νοητική υστέρηση είναι η κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία που έχει την αρχή της κατά το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου (πριν το 18^ο χρόνο), συνυπάρχει με διαταραχές συμπεριφοράς και προσαρμογής στο περιβάλλον και έχει δυσμενή επίδραση στην εκπαίδευση και ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Ο βαθμός νοητικής υστέρησης μετράται με τυποποιημένες αναπτυξιακές δοκιμασίες, οι οποίες εξετάζουν επιμέρους νοητικές ικανότητες και καταλήγουν σε μία τιμή η οποία εκφράζει τον δείκτη νοημοσύνης του εξεταζόμενου. Φυσιολογικός θεωρείται ο δείκτης νοημοσύνης: 100 ± 15 . Η νοητική υστέρηση σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης κατατάσσεται σε: οριακή με IQ 68-83, ελαφριά με IQ 52-67, μέτρια με IQ 36-51, σοβαρή με IQ 20-35, και βαθιά με IQ <20 (Κοκαρίδας, 2004).

Παρεμβατικά Προγράμματα Αναψυχής: Οι εμπειρίες αναψυχής που μπορούν να προέλθουν από ανοιχτό, αλλά και κλειστό περιβάλλον, προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων ή γυμναστήριων, οργανωμένα αθλήματα ή μη οργανωμένες δραστηριότητες (Χρόνη, 2001) αποτελούν σημαντικές οδούς επίτευξης μίας ψυχικής, πνευματικής και σωματικής ευεξίας στην οποία το άτομο οδηγείται ως αποτέλεσμα της εθελοντικής του ενασχόλησης με δραστηριότητες δικής του επιλογής στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του (Αυθίνος, 1998).

Θεωρία της 'Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς' (Planned Behavior Theory): Θεωρία που εξετάζει τη σχέση μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς ενός ατόμου, όπου σύμφωνα μ' αυτήν το κύριο συστατικό που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι η πρόθεση του ατόμου αλλά και ο έλεγχος που το άτομο ασκεί πάνω στη συμπεριφορά αυτή (Ajzen et al, 1986).



Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η έννοια και τα οφέλη 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, οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση θεωρούνται κάτι το αυτονόητο σε κάθε κοινωνία που θέλει να αποκαλείται ανεπτυγμένη, με απώτερο στόχο την αρμονική κοινωνική συμβίωση, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό των δυνατοτήτων του καθενός και του δικαιώματος της διαφοράς.

Το ενδιαφέρον από τους επιστήμονες των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της ειδικής αγωγής για την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο είναι πλέον έντονο (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 ενσωμάτωση βασίζεται στη φιλοσοφία 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, τα οποία περιβάλλοντα ποικίλουν από απομονωμένα σχέδια/ πλάνα μέχρι πλήρως ολοκληρωμένες τοποθετήσεις χωρίς τροποποιήσεις, που απεικονίζουν τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και της ικανότητας του ατόμου να αποδώσει (Winnick, 1987; Stein & Paciorek, 1994).

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι σημαντικά. Η ενσωμάτωση 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.

Φυσική αγωγή και ενσωμάτωση

Η πολύ μεγάλη συνεισφορά της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαίδευσης όλων των παιδιών τονίζεται στο 1^ο άρθρο του Διεθνούς Καταστατικού της Unesco: *“Η συμμετοχή στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων”*. Ειδικές ευκαιρίες πρέπει να δίνονται στα άτομα με αναπηρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, μέσω της φυσικής αγωγής και των αθλητικών προγραμμάτων, τα οποία ταιριάζουν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες τους (Shephard, 1990).

Η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αναγνωρίστηκε από την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τη φυσική αγωγή στο Βερολίνο το 1999 (DePaw & Doll-Terper, 2000), ως ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης και ταυτόχρονα ευκαιρία για κοινές εμπειρίες, με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό. Σύμφωνα με τη Sherrill (1993), η φυσική αγωγή είναι συνήθως το πρώτο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος με το οποίο πραγματοποιείται αρχικά η συνεκπαίδευση.

Η φυσική αγωγή έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας, διότι πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα η καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα) βελτιώνεται σε ατομική και ομαδική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από την ικανότητα αυτών που συμμετέχουν.

Σκοπός του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι η αλλαγή της ψυχοκινητικής συμπεριφοράς, διευκολύνοντας την αυτό-δραστηριοποίηση (συνειδητοποίηση και

δραστηριοποίηση των ψυχοκινητικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων), ιδιαίτερα καθώς αυτή σχετίζεται με την κατανόηση και την εκτίμηση του σώματος και του "εγώ" κατά την κίνηση και την ανάπαυση. Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στις έντονες δραστηριότητες. Περιέχει τη διδασκαλία της χαλάρωσης, δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση και καθοδηγεί το μαθητή στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του.

Η βελτίωση της αυτογνωσίας και του αυτοσεβασμού, σαν αποτέλεσμα ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγράμματος επιτυχημένων κινητικών δραστηριοτήτων είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά που η φυσική αγωγή μπορεί να προσφέρει στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Sherrill, 1986), ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρία που χαρακτηρίζονται από φτωχή εικόνα για το σώμα τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα της χαμηλής φυσικής και κινητικής κατάστασής τους. Η ωφέλεια που προκύπτει από τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία, για τους μαθητές χωρίς αναπηρία, είναι το γεγονός ότι αποκαλύπτουν διαστάσεις του εαυτού τους που ενδεχομένως να μην είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αν φοιτούσαν σε τμήματα χωρίς μαθητές με αναπηρία (Sherrill, 1985). Πολλοί μαθητές των τμημάτων συνεκπαίδευσης, όπου φοιτούν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες είναι σε θέση να επιδείξουν προχωρημένες κρίσεις και προτάσεις στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων (Evans, Salisbury, Palombaro & Goldberg, 1994).

Οι Vogler, Koranda, και Romance (2000) που μελέτησαν τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής του νηπιαγωγείου, ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει ν' αρχίζει σε μικρή ηλικία, κατά την οποία επιτρέπονται οι δραστηριότητες που απαιτούν την ατομική εργασία και αποθαρρύνονται οι συναγωνιστικές.

Η Craft (1994) αναφέρει την περίπτωση ενός κοριτσιού, της Terri, που δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα στο μάθημα της φυσικής αγωγής με την υποστήριξη ενός δασκάλου της νοηματικής. Η Sherman (1990), ανέφερε τυφλούς μαθητές που συνεκπαιδευόταν με βλέποντες στο μάθημα της φυσικής αγωγής παρακολουθώντας ταυτόχρονα επιπλέον μαθήματα του συστήματος Braille, κινητικού προσανατολισμού και φυσικής αγωγής. Τέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος τα παιδιά έδειξαν να αισθάνονται ασφάλεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εκτελούσαν γυμναστικές ασκήσεις χωρίς φόβο, ήταν πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες δεξιότητες και να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες των βλεπόντων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Οι Lieberman, Dunn, Van der Mars, & McCubbin, (2000) ανέλυσαν την

επίδραση που είχε σε 8 κωφά παιδιά (4 αγόρια και 4 κορίτσια, ηλικίας 10-12 χρόνων) η συμμετοχή τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στη διαδικασία της διδασκαλίας συνεργάστηκαν 8 μαθητές ακούοντες, αναλόγου φύλου και ηλικίας, εκπαιδευμένοι στη νοηματική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κωφά παιδιά αύξησαν τη δραστηριότητά τους από 22% σε 41,5% και οι ακούοντες μαθητές από 19% σε 37,9%.

Αύξηση του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης και μείωση των άσκοπων κινήσεων έξι παιδιών με νοητική υστέρηση, ηλικίας 5-8 χρόνων, βρήκαν οι Lieberman, Newcomer, McCubbin, και Dalrymple (1997) στην έρευνα που πραγματοποίησαν χρησιμοποιώντας ως βοηθούς του δασκάλου φυσικής αγωγής, μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (10-11 χρόνων), οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν για το ρόλο τους αυτό 2½ ώρες. Οι Rarick και Beuter (1985) στην έρευνα που πραγματοποίησαν ανέφεραν ότι, τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση, που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της φυσικής αγωγής του τυπικού σχολείου, σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο στην απόδοση των κινήσεών τους όταν συγκρίθηκαν με παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση που παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής στο ειδικό σχολείο. Δεν υπήρξε καμία επιπλέον απόδειξη ότι η παρακολούθηση του μαθήματος αυτού από τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση επηρέασε αρνητικά τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη.

Οι Block και Zeaman (1996) έδειξαν ότι η ύπαρξη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στα μαθήματα φυσικής αγωγής δεν επηρέασε αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Αυτοί βελτιώθηκαν στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές που δεν είχαν στην τάξη τους άτομα με αναπηρία, σε δεξιότητες στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης, (πάσα και βολές), μετά από πρόγραμμα 3 ½ εβδομάδων. Στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε ότι η συνεκπαίδευση των τριών μηνών των ατόμων με και χωρίς αναπηρία είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή των στάσεων των παιδιών καθώς και την κατανόηση ότι απαιτούνται αλλαγές στους κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης. Οι Vogler, et al., (2000), απέδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία που παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής σε τμήμα συνεκπαίδευσης, απέκτησαν θετικές εμπειρίες και βελτίωσαν τη γενικότερη κοινωνικότητα και συμπεριφορά τους.

Οι Hollowood, Salisbury, Rainforth και Palombaro (1995) και οι Rarick et al, (1985) αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι που εκφράζουν φόβο πως η συνεκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα ένα αδύνατο αναλυτικό πρόγραμμα και λιγότερο χρόνο για μάθηση για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, διαψεύδονται από τα αποτελέσματα ερευνών. Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που γίνονται κατά τη

διαδικασία της ενσωμάτωσης για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία είναι συγχρόνως ωφέλιμες για όλους τους μαθητές (Ainscow, 1995).

Νοητική Υστέρηση και Προσαρμογές Άσκησης

Η νοητική υστέρηση είναι η κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργία που έχει την αρχή της κατά το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου (πριν το 18^ο χρόνο), συνυπάρχει με διαταραχές συμπεριφοράς και προσαρμογής στο περιβάλλον και έχει δυσμενή επίδραση στην εκπαίδευση και ένταξη του ατόμου στην κοινωνία (Αγγελοπούλου, 2005).

Ο βαθμός νοητικής υστέρησης μετράται με τυποποιημένες αναπτυξιακές δοκιμασίες, οι οποίες εξετάζουν επιμέρους νοητικές ικανότητες και καταλήγουν σε μία τιμή η οποία εκφράζει τον δείκτη νοημοσύνης του εξεταζόμενου. Φυσιολογικός θεωρείται ο δείκτης νοημοσύνης: 100 ± 15 . Η νοητική υστέρηση σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης κατατάσσεται σε: οριακή με IQ 68-83, ελαφριά με IQ 52-67, μέτρια με IQ 36-51, σοβαρή με IQ 20-35, και βαθιά με IQ <20 (Κοκαρίδας, 2004).

Η τοποθέτηση ενός παιδιού με νοητική υστέρηση σε κανονικό σχολείο εξαρτάται τόσο από το δείκτη νοημοσύνης του παιδιού όσο και από την ικανότητα προσαρμογής του στο περιβάλλον αυτό. Παιδιά με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης συνήθως δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο περιβάλλον της κανονικής τάξης και κατά κανόνα φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο, δεν είναι σπάνιο παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση να συναντηθούν στην τυπική τάξη του κανονικού σχολείου.

Ένα παιδί με νοητική υστέρηση μπορεί να φθάσει βαθμιαία την πλήρη έκφραση κάποιων κινητικών και άλλων ικανοτήτων του όπως συμβαίνει σε παιδιά χωρίς αναπηρίες, άλλες όμως δεξιότητες ποτέ δε θα φτάσουν το ανώτερο επίπεδο της ωρίμανσης. Τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση αργούν περισσότερο να αντιδράσουν σε εξωτερικά ερεθίσματα, να καταλάβουν κατευθύνσεις, να ακολουθήσουν οδηγίες και να εξάγουν συμπεράσματα. Η πρόοδός τους είναι πιο αργή και η επιτυχία στο σχολείο τους διαφεύγει. Η μειωμένη κινητική τους ανάπτυξη και η χαμηλή φυσική κατάσταση οφείλεται συχνά στην έλλειψη ευκαιριών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες. Ως προς τα κινητικά τους χαρακτηριστικά, τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν:

- Ελλιπή μυϊκή δύναμη.
- Χαμηλά επίπεδα αερόβιας ικανότητας.
- Ατελή κινητικά πρότυπα (όσον αφορά το βάδισμα, τρέξιμο, αναπηδήσεις, σύλληψη, λάκτισμα, ρίψεις).
- Προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής.

- Ελλιπή συντονισμό (ματιού-χεριού, ματιού-ποδιού).
- Προβλήματα αυτό-εικόνας και αντίληψης του σώματος.
- Ελλιπή ισορροπία.

Η βελτίωση των κινητικών τους ικανοτήτων αποτελεί στόχο που πρέπει να υλοποιηθεί από τον καθηγητή φυσικής αγωγής μέσα από μία ποιοτική διδασκαλία και καθοδήγηση που θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους. Η συμμετοχή σε άσκηση έχει αποδειχτεί ότι αντιπροσωπεύει μια σημαντική οδό για τη βελτίωση των κινητικών, νοητικών, ψυχικών και κοινωνικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη θετικών χαρακτηριστικών ψυχολογίας στα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, η άσκηση βοηθά τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση να βρίσκονται σε καλή φυσική κατάσταση, να βελτιώνουν το υπάρχον επίπεδο των κινητικών τους ικανοτήτων και επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίησή τους με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος της ανεξαρτησίας και την διευκόλυνση της ένταξής τους στην κοινωνία. Έτσι, η σωματική δραστηριότητα μπορεί να αποδειχθεί μεγάλης θεραπευτικής και ψυχολογικής ωφέλειας καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση αυτοπραγμάτωσης και να αποκτήσουν κοινωνικό σεβασμό, αποδοχή και κύρος (Sherrill, 1998).

Γι αυτό το λόγο, οι Block και Vogler (1994), παροτρύνουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονται σε τμήματα συνεκπαίδευσης να εφαρμόσουν "πολυεπίπεδη" διδασκαλία, κατά την οποία όλοι οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα αλλά σε διαφορετικά επίπεδα, όπως αυτά καθορίζονται από τις σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές τους ικανότητες. Η μέθοδος αυτή έχει μεγάλη επιτυχία γιατί διευκολύνει την οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος με αυξητική σειρά δυσκολίας και προϋποθέτει την προσαρμογή της διδασκαλίας, των ασκήσεων και του περιβάλλοντος έτσι ώστε οι ανάγκες του παιδιού με αναπηρία να ικανοποιηθούν (Block, Provis, & Nelson, 1994).

Είναι αλήθεια ότι στα πλαίσια του σχολείου, στις περισσότερες των περιπτώσεων οι όποιες κινητικές, νοητικές ή συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού με νοητική υστέρηση εκδηλώνονται εντονότερα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά, οι ιδιαίτερες ανάγκες που έχει το παιδί με οριακή νοητική υστέρηση, μπορούν πράγματι να ικανοποιηθούν με την συμμετοχή του σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής που του δίνει την δυνατότητα να λειτουργήσει μέσα στα όρια των μοναδικών αναγκών, ικανοτήτων και επιθυμιών του. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία,

καλή διδασκαλία δεν σημαίνει προσπάθεια αλλαγής του παιδιού, αλλά προσαρμογή της διδασκαλίας, των ασκήσεων και του περιβάλλοντος έτσι ώστε οι ανάγκες του παιδιού με οριακή νοητική υστέρηση να ικανοποιηθούν.

Οι Αγγελοπούλου (2005) και Κοκαρίδας (2004) προτείνουν τις εξής προσαρμογές που μπορούν να γίνουν για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής και αναψυχής:

- Διαμόρφωση ενός καθαρού και καλά δομημένου χώρου άθλησης από το πρώτο μάθημα με σκοπό την προαγωγή της ασφάλειας του μαθητή, με τα αντικείμενα που δεν χρησιμοποιούνται να τοποθετούνται στην άκρη. Σμίκρυνση του χώρου όποτε είναι απαραίτητο για την επιτυχή εκτέλεση των ασκήσεων. Μεγάλης αξίας είναι η εκμάθηση από τα παιδιά των ορίων του παιχνιδιού και της χρήσης του χώρου. Η κοντινή επιτήρηση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος είναι επίσης σημαντική, ιδίως στις περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένη προσοχή.
- Ενίσχυση των ερεθισμάτων διδασκαλίας με την κατάλληλη προσαρμογή υλικού. Το έντονο χρώμα σε συγκεκριμένο υλικό (π.χ. μπάλα, φωτεινά χρώματα στους στόχους) που θα χρησιμοποιηθεί μέσα σε ένα ουδέτερο περιβάλλον μάθησης, μπορεί να τραβήξει και να διατηρήσει την προσοχή του μαθητή. Η μειωμένη προσοχή μπορεί να περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό με τη χρησιμοποίηση αντικειμένων μεγάλων σε μέγεθος ή με έντονα χρώματα, το ξάφνιασμα του μαθητή, την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων, το κάλεσμα του παιδιού με το όνομά του, τη διατήρηση οπτικής επαφής και το άγγιγμα. Ο ήχος (π.χ. χρησιμοποίηση σφυρίχτρας) μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο. Καθρέφτες στους τοίχους όπου οι μαθητές μπορούν να βλέπουν την εκτέλεση των ασκήσεων, αυξάνουν επίσης τη συγκέντρωση των παιδιών με μειωμένη προσοχή και υπερκινητικότητα.
- Κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων. Να επιλέγονται απλές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής που προάγουν περισσότερο το στοιχείο της συμμετοχής και λιγότερο της απόδοσης, τη διασκέδαση, την ψυχαγωγία και το αίσθημα επιτυχίας. Ο μαθητής πρέπει να επιβραβεύεται με συχνούς επαίνους και να αφήνεται να επαναλαμβάνει τις επιτυχίες του αρκετές φορές για να απολαμβάνει το αίσθημα της επιτυχίας και για να αντιμετωπίζεται η αργή μάθηση που τον χαρακτηρίζει. Οι ασκήσεις που επιλέγονται πρέπει να βοηθούν το παιδί να κατανοήσει το σώμα του και πως μπορεί να κινηθεί, αποκτώντας μία αίσθηση κατεύθυνσης μέσα στο χώρο.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στις θεμελιώδεις δεξιότητες σταθεροποίησης, μετακίνησης και χειρισμού και στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης.

- Προσαρμογή. Οι δραστηριότητες οφείλουν να λειτουργούν μέσα στο παρόν επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού με νοητική υστέρηση, προχωρώντας σταδιακά από τις απλές στις πιο σύνθετες δραστηριότητες με συνεχή ενθάρρυνση και αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Οι κανονισμοί στα παιχνίδια πρέπει να διατηρούνται απλοί. Οι ασκήσεις πρέπει να περιέχουν κοινά σημεία μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κοινά στοιχεία μεταξύ των ασκήσεων διευκολύνουν την μάθηση.
- Ποικιλία ασκήσεων. Η μεγαλύτερη ποικιλία ασκήσεων είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με μικρή διάρκεια προσοχής.
- Επίδειξη-Επανάληψη. Η όσο το δυνατό συχνότερη επίδειξη και επίδειξη των ασκήσεων για να αντιμετωπιστεί η αργή μάθηση που χαρακτηρίζει το μαθητή με νοητική υστέρηση είναι προτιμότερη από την απλή επεξήγηση.
- Ενθάρρυνση. Η συνεχής ενθάρρυνση και επιβράβευση των προσπαθειών του μαθητή αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και μπορεί να αυξήσει την διάρκεια προσοχής του, βελτιώνοντας έτσι το επίπεδο απόδοσης. Η καλή συμπεριφορά πρέπει να επαινείται και η αρνητική να αγνοείται.
- Ανατροφοδότηση. Εκτός από επαίνους, η ανατροφοδότηση που δίνεται μετά το πέρας μίας άσκησης πρέπει να περιλαμβάνει και ερωτήσεις του γυμναστή προς τον μαθητή ως προς την διαδικασία (π.χ. ήταν το χέρι σου ίσιο) αλλά και ως προς το αποτέλεσμα (π.χ. πόσα μέτρα έτρεξες) για την ενίσχυση της βραχυχρόνιας μνήμης του μαθητή με νοητική υστέρηση.
- Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, με την επιλογή ασκήσεων με συνασκούμενο ή τη συμμετοχή μαθητών χωρίς αναπηρίες που βοηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τα παιδιά με οριακή νοητική υστέρηση μπορούν να μάθουν έστω και σε βραδύτερους ρυθμούς σε σύγκριση με τα παιδιά ίδιας ηλικίας που δεν έχουν νοητική υστέρηση μέσα από διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Η βελτίωση των ικανοτήτων μέσα από προγράμματα άσκησης και αναψυχής μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση να αναπτύξει τις δυνατότητες που έχει και να ενσωματωθεί ευκολότερα αρχικά στο τυπικό σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύνολο αργότερα. Η άσκηση για τους μαθητές με νοητική υστέρηση πρέπει μακροπρόθεσμα να αποβλέπει στην: α) υιοθέτηση υγιούς και ενεργού τρόπου ζωής, β) ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην άσκηση και

τα σπορ και γ) την εκμάθηση αθλητικών ικανοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την συμμετοχή του ατόμου με νοητική υστέρηση σε αθλήματα ή αθλητικές δραστηριότητες ακόμα και μετά την ενηλικίωσή του.

Αναψυχή και ενσωμάτωση

Οι εμπειρίες αναψυχής που μπορούν να προέλθουν από ανοιχτό, αλλά και κλειστό περιβάλλον, προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων ή γυμναστήριων, οργανωμένα αθλήματα ή μη οργανωμένες δραστηριότητες (Χρόνη, 2001) αποτελούν σημαντικές οδούς επίτευξης μίας ψυχικής, πνευματικής και σωματικής ευεξίας στην οποία το άτομο οδηγείται ως αποτέλεσμα της εθελοντικής του ενασχόλησης με δραστηριότητες δικής του επιλογής στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου του (Αυθίνος, 1998). Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με δραστηριότητες αναψυχής αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους. Σύμφωνα άλλωστε και με τη βασική αποστολή του παγκόσμιου κινήματος της «Άσκησης για Όλους», κάθε πολίτης έχει ίση ευκαιρία ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα που θα επιλέξει, ανεξάρτητα από την ηλικία του, το επίπεδο επιδεξιότητάς του και την ύπαρξη αναπηριών (Cousineau, 1998).

Όσο η Ειδική Εκπαίδευση επεκτείνεται, τόσο επεκτείνονται και οι άλλες δραστηριότητες για τα άτομα με αναπηρίες. Ο McCormick (2001) αναλύοντας τα δεδομένα των 1.252 ατόμων με αναπηρίες βρήκε ότι τα άτομα αυτά εμφανίζουν ίσα και σε μερικές περιπτώσεις μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής από τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Το τελικό συμπέρασμα ήταν ότι η αναπηρία δεν είναι στατιστικά σημαντική όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες υπαίθριας αναψυχής. Επιπλέον, οι γονείς παιδιών με αναπηρίες όλο και περισσότερο επιθυμούν να εντάξουν τα παιδιά τους σε αθλητικές ομάδες, σε κατασκηνώσεις και σε θερινά εκπαιδευτικά τμήματα. Ορισμένοι μάλιστα γίνονται και εθελοντές σε κατασκηνώσεις ή ομαδάρχες σε προσκοπικές ομάδες για να διαπιστώσουν την ενσωμάτωση και την συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτές (Kay, 2003).

Από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Brannan, Arick, Fulerton και Harris (2000) σε γονείς παιδιών με αναπηρίες, μετά την εμπειρία της συμμετοχής των παιδιών σε κατασκηνωτικά προγράμματα, στα οποία συμμετείχαν και παιδιά χωρίς αναπηρίες (inclusive outdoor programs), η πλειοψηφία εξ αυτών ανέφερε μεγάλη βελτίωση στους τομείς της επικοινωνίας, της ανεξαρτησίας, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, της υπευθυνότητας, του αυτοσεβασμού, της αίσθησης επίτευξης, της αυτοβοήθειας και του σεβασμού για τους άλλους.

Κατά τον Αυθίνο (1998), οι κυριότεροι στόχοι της θεραπευτικής αναψυχής ατόμων με αναπηρίες, είναι: α) προαγωγή και βελτίωση της υγείας, β) πρόληψη κατάθλιψης ως συνέπεια της ανικανότητας και αύξηση της κοινωνικότητας, γ) ελάττωση των συνεπειών της αναπηρίας, δ) προσφορά αποδεκτών τρόπων διοχέτευσης ενέργειας, εκδήλωσης αισθημάτων θυμού και αγανάκτησης τα οποία είναι απόρροια της κατάστασής τους, ε) διαφοροποίηση των απόψεων για τον εαυτό τους (διαπιστώνοντας ότι μπορούν να επιτύχουν σε κάτι), για τους άλλους (όταν διαπιστώνουν ισότιμη αποδοχή) και για το μέλλον (όταν συνειδητοποιούν ότι είναι ελπιδοφόρο), στ) παροχή ευκαιριών για δημιουργικότητα, ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και αξιοποίηση των ήδη υπάρχοντων, ζ) προώθηση της ανεξάρτητης διαβίωσης και η) παροχή ευκαιριών για αναψυχή.

Ωστόσο, εμπόδια για τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες σε προγράμματα αναψυχής όντως υπάρχουν και περιλαμβάνουν χρηματοοικονομικούς περιορισμούς, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, αρνητικές στάσεις, καθώς και περιορισμούς στον προγραμματισμό και το μάρκετινγκ των προγραμμάτων (McAnoy, 2001). Παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην απόφαση των ατόμων με αναπηρίες να συμμετάσχουν σε προγράμματα υπαίθριας αναψυχής, είναι:

α) Η προσβασιμότητα και προσπελασιμότητα του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες,

β) Η ελλιπής κατάρτιση του προσωπικού των προγραμμάτων, καθώς και η υπερπροστατευτικότητα και ο οίκτος που πολλές φορές επιδεικνύουν απέναντί τους,

γ) Η έλλειψη ενημέρωσης για την ύπαρξη των προγραμμάτων και των ωφελειών που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε αυτά,

δ) Ο φόβος που προκαλείται από την άγνοια για το πως θα αντιδράσει το σώμα τους στο στρες των νέων εμπειριών.

ε) Οι λόγοι μη συμμετοχής που σχετίζονται με τα κοινωνικά - προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και την κατάσταση της υγείας τους (McCormick, 2001).

Ο Ray (2002) αναφέρει ότι κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων υπαίθριας αναψυχής για άτομα με αναπηρίες οι υπεύθυνοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους πέντε αρχές, προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν και να διασφαλιστεί ότι τα άτομα αυτά έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής σε δραστηριότητες αναψυχής. Αυτές είναι:

α) Να γίνονται προσαρμογές μόνο όταν είναι απολύτως αναγκαίο και μόνο όταν με αυτές αυξάνεται η συμμετοχή, το αίσθημα της επιτυχίας και η διασκέδαση των συμμετεχόντων. Πολλοί άνθρωποι παρά την αναπηρία τους ζουν μια πολύ ανεξάρτητη ζωή, με αποτέλεσμα να χρειάζονται πολύ λίγη βοήθεια και υποστήριξη για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναψυχής. Αυτό που συνιστάται είναι να γίνεται μία προκαταρκτική συζήτηση με τους δυνητικούς συμμετέχοντες, δίνοντάς τους με τον τρόπο αυτό την ευκαιρία να πουν οι ίδιοι τι μπορούν να κάνουν και τι όχι και που χρειάζονται πραγματικά βοήθεια.

β) Οι προσαρμογές που έχουν σχεδιαστεί για μια δραστηριότητα πρέπει να είναι σχετικές με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε συμμετέχοντα. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων πρέπει να εφοδιαστούν από την αρχή με τον κατάλληλο εξοπλισμό, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά είδη αναπηρίας και ανικανότητας των πιθανών συμμετεχόντων, ώστε αν χρειαστεί, να είναι διαθέσιμος. Επιπλέον, πρέπει να προβλέψουν αν θα χρειαστεί έξτρα προσωπικό και να έχουν οπωσδήποτε έτοιμο ένα εναλλακτικό πλάνο.

γ) Οι υπεύθυνοι και το προσωπικό που απασχολείται στα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις προσαρμογές ως ένα μεταβατικό στάδιο, έως ότου οι συμμετέχοντες μάθουν τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά που χρειάζεται για να μπορέσουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες με τον καθορισμένο τρόπο. Ασφαλώς, κάποιες τροποποιήσεις μπορεί να συνεχίσουν να είναι απαραίτητες, όπως π.χ. η χρήση αναπηρικής καρέκλας, βοηθητικού σκύλου ή προσθετικών συσκευών. Οι προσαρμογές θα πρέπει να διευκολύνουν τη συμμετοχή και όχι να προκαλούν εξάρτηση στους συμμετέχοντες, καθώς έτσι περιορίζουν τη μελλοντική προοπτική απόλαυσης των ίδιων δραστηριοτήτων σε μη προσαρμοσμένα περιβάλλοντα.

δ) Οι οποιεσδήποτε ρυθμίσεις ή διαφοροποιήσεις θα πρέπει να είναι μέσα σε λογικά πλαίσια. Οι εξαιρετικά τραβηγμένες προσαρμογές ασυνείδητα περιορίζουν τις πιθανότητες ένταξης και αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες, γιατί στην πραγματικότητα ενισχύουν τα στερεότυπα για την αναπηρία και υπογραμμίζουν τη διαφορετικότητα των ατόμων που ζουν με αυτήν.

ε) Ο ειδικός εξοπλισμός και τα υποστηρικτικά μέσα που παρέχονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον αναψυχής να είναι άμεσα διαθέσιμα σε ένα άλλο εφάμιλλο περιβάλλον. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι τα υλικά που αγοράζουν δεν είναι τόσο εξειδικευμένα ώστε να επιτρέπουν τη χρήση τους σε ένα μόνο περιβάλλον.

Κατά τον Havens (1992), για να φτάσουμε αποτελεσματικά στην πρόκληση της ενσωμάτωσης στο περιβάλλον αναψυχής είναι υποχρεωτικό να ετοιμάσουμε τους καθοδηγητές: α) να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν τις ‘τεχνικές’ και τις προωθητικές τους ικανότητες που είναι απαραίτητες για να προσαρμόζουν τα γκρουπ, ώστε αυτά να απολαμβάνουν μια μεγάλη συνέχεια από ικανότητες, β) να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν τις ασκήσεις εμπιστοσύνης, τα παιχνίδια συνεργασίας, τις εμπειρίες για επίλυση κάποιου προβλήματος, ασκήσεις αυξανόμενης δυσκολίας, προγράμματα εκμάθησης κοινωνικού περιεχομένου και εξερευνητικές αποστολές, γ) να προωθήσουν την μετάβαση από το απομονωμένο στο ενσωματωμένο προγραμματισμό δραστηριοτήτων, ενώ παράλληλα θα υποστηρίξουν τη συναισθηματική, σωματική και διανοητική ασφάλεια όλων.

Τόσο ο επαγγελματίας βοηθός, όσο και το άτομο με αναπηρία ζητούν μια διαφορετική σχέση μεταξύ τους. Μερικές προϋποθέσεις για να γίνει αυτό πραγματικότητα, κατά τον Havens (1992) είναι οι εξής:

- Οι ειδικοί βοηθοί και οι συμμετέχοντες χρειάζεται να έρθουν κοντά σαν ‘συμμαθητές’ στα προγράμματα κινητικής αναψυχής.
- Οι ειδικοί χρειάζεται να δουλεύουν σε συνεργασία με επαγγελματίες σε κοινωνικά θέματα με σκοπό να φτιάξουν τη μετάβαση από απομονωμένα σε ενσωματωμένα προγράμματα.
- Κάθε συμμετέχων με τον οποίο δουλεύουμε μαζί, πρέπει να εκτιμάται για τις μοναδικές του ικανότητες, ενδιαφέροντα και περιορισμούς.

Όσο πιο υψηλή είναι η ικανότητα του επαγγελματία, τόσο πιο αποδοτική θα είναι η θεραπεία. Ο Walker (1994), ωστόσο υποστηρίζει ότι σε κάποιες περιπτώσεις το υποστηρικτικό άτομο, π.χ. ο συνοδός, δεν είναι απαραίτητο να έχει παρελθόν στον τομέα των αναπηριών, ενώ είναι περισσότερο σημαντικό να γνωρίζει τη δραστηριότητα και να διασκεδάζει μ’ αυτή, καθώς και να έχει τη διάθεση να ξοδέψει χρόνο στο να είναι δημιουργικός προκειμένου να βρει τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης του ατόμου.

Με την εφαρμογή των παραπάνω αρχών, τα οφέλη από τη συμμετοχή στην αναψυχή που προκύπτουν είναι πολλά (ψυχολογικά, κοινωνικά, συμπεριφοριστικά, σωματικά, φυσικά) και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δυνατότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει επιτυχώς την ανικανότητά του και να επιστρέψει σε μια παραγωγική και γεμάτη προσωπική ζωή. Τα οφέλη της αναψυχής για τα άτομα με αναπηρίες ταυτίζονται

με τα οφέλη για τα υγιή άτομα με τη διαφορά ότι για τους πρώτους η σημαντικότητα των ωφελειών αυτών είναι πολλαπλάσια.

Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες σε δομημένα και προσανατολισμένα στον στόχο, προγράμματα αναψυχής και περιπέτειας, ενισχύει τον αυτοσεβασμό, τις δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων και τις ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση. Η έρευνα των Johnson, Bland και Rathsam (2001) κατέδειξε ότι τα προγράμματα υπαίθριας αναψυχής επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δουλέψουν πάνω σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τους εμπνέουν αναζητήσεις και τους δίνουν τη δυνατότητα, μέσα από τις κοινές εμπειρίες και την ομαδική εργασία, να αναπτύξουν σωματική και διανοητική δύναμη, ενισχύοντας παράλληλα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα αποτελέσματα των Martin και Smith (2002) ενισχύουν περαιτέρω το συλλογισμό ότι η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες σε δραστηριότητες αναψυχής είναι ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Κατ' επέκταση, προσδίδουν κύρος και αξιοπιστία στην προσπάθεια πολλών διοικούντων, εκπαιδευτών, γονέων και εθελοντών, οι οποίοι αγωνίζονται να παρέχουν στα άτομα με αναπηρίες ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στα σπορ.

Τα οφέλη της συμμετοχής σε ενσωματωμένες δραστηριότητες αναψυχής δεν περιορίζονται μόνο στα άτομα με αναπηρίες. Οι άνθρωποι που δεν παρουσιάζουν καμιά ιδιαιτερότητα αλλά είτε είναι παρευρισκόμενοι στον ίδιο χώρο, είτε είναι βοηθοί-συνοδοί ή υπεύθυνοι προγραμμάτων, συχνά αλλάζουν θετικά τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες μετά από τη συμμετοχή σε επιλεγμένες δραστηριότητες αναψυχής. Σημαντικές αλλαγές στάσης δημιουργούνται κυρίως σε μικρά παιδιά. Οι Block et al, (1998) ερεύνησαν τη στάση υγιών μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα σόφτμπολ καθώς και την άποψή τους ως προς το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που χρειάζεται για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επιθυμούσαν τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης. Πολλοί άνθρωποι αναφέρουν μια προσωπική ωριμότητα, υπέρμετρη ευαισθησία, σεβασμό καθώς και εκτίμηση προς τις ικανότητες των ανθρώπων με αναπηρίες.

Οι δραστηριότητες αναψυχής θεωρούνται 'γέφυρες' στη διαδικασία της ενσωμάτωσης μεταξύ δύο κόσμων, δύο διαφορετικών νοοτροπιών και διαφορετικής πρακτικής, συμβάλλοντας στην ισότιμη συνύπαρξη και στην αλληλοαποδοχή ατόμων με αναπηρίες. Προγράμματα ψυχαγωγίας και αναψυχής, σχεδιασμένα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρίες, αναφέρεται ότι αποτελούν από τις πλέον

δυναμικές παρεμβάσεις και έχουν τη δυνατότητα να χαρίσουν ευχάριστες και μοναδικές εμπειρίες. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι γνωριμίες ατόμων με ή χωρίς αναπηρίες, ιδιαίτερα μετά από συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής δίνουν ευκαιρίες για ανταλλαγή ενδιαφερόντων, προσφέρουν αισθήματα επιτυχίας και δημιουργούν κατάλληλο περιβάλλον για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Hultsman, 1993).

Ο McGill (1984), αναφέρει ότι η συμμετοχή σε παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες, προσφέρουν την ευκαιρία στα άτομα με αναπηρίες να μιμηθούν τα άτομα που παρουσιάζουν φυσιολογική κινητική, συναισθηματική ή πνευματική ανάπτυξη. Η ιδέα της ενσωμάτωσης στηρίζεται στην υπόθεση ότι η κοινωνία ανήκει σ' όλους τους ανθρώπους και ότι όλοι οι άνθρωποι αδιάκριτα του επιπέδου και βαθμού ιδιαιτερότητας ανήκουν σ' αυτήν.

Σύμφωνα με τον Pomeroy (1984), η αναψυχή μπορεί να γίνει μέσο για την είσοδο των συμμετεχόντων στο κοινωνικό σύστημα και τα άτομα με αναπηρίες γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο κάθε κοινότητα πρέπει να προσδιορίσει τις ανάγκες του ειδικού πληθυσμού και να βρει τους πόρους για να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες. Κάθε κοινότητα έχει τη δυνατότητα να ξεκινά ή να επεκτείνει προγράμματα. Για να εφαρμοστούν αυτά, είναι απαραίτητη η αναγνώριση των αναγκών τους και ο προσδιορισμός των υπηρεσιών για την κάλυψη των αναγκών αυτών των ατόμων. Πρέπει πρώτα να εστιάσουν την προσοχή τους στην ποιότητα των προγραμμάτων αναψυχής και όχι στον αριθμό για να αναπτυχθούν οι δυνατότητές τους και να λάβουν μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Η Burkhour (1992), υποστήριξε ότι δεν θα πρέπει να δημιουργούνται ξεχωριστά συστήματα εξυπηρέτησης για τα άτομα με αναπηρίες, ενώ προγράμματα και δραστηριότητες να είναι τέτοια που να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ταυτόχρονα. Κάθε οργανωμένη κοινωνία, υποχρεούται να προσφέρει τέτοιες συνθήκες εκπαίδευσης, εργασίας και ψυχαγωγίας, όπου τα άτομα με αναπηρίες θα μπορούν να λειτουργούν σ' ένα λιγότερο δεσμευτικό για την προσωπικότητά τους περιβάλλον.

Παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία της ενσωμάτωσης

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 (Unesco, 1994) που αναφέρει ότι τα τυπικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλλίτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Αυτό 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 (Stinson & Antia 1999; Anderson 1997; Fielder & Simpson 1987; Voeltz 1984). Ο Saleh (1997), υποστήριξε ότι εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με μειονεξίες.

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 (Winnick, 2000; Sherrill, 1998; 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). Ο Rizzo (1984), σε έρευνά του με σκοπό να καταγράψει τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής προς τους μαθητές με αναπηρία διαπίστωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται περισσότερο ευχάριστα σε σχέση με τους μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες (Block, 1995). Οι York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff, και Caughey, (1992) και Ochoa και 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 υφίστατο κοινωνικοποίηση και δεν γίνονται αποδεκτά (Scheepstra, Nakken, & Pijl 1999).

β. Το σχολείο

Η οργάνωση των τμημάτων, ο τρόπος λειτουργίας, η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός που διαθέτει το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών. Ορισμένοι ερευνητές (Lienert et al., 2001; Κυπριωτάκης, et al., 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.

Το τεράστιο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη εξοπλισμού και προσωπικού υποστήριξης δημιουργούν επίσης 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; Home, 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, ομαδοποίηση των ομοίων, 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 εκπαιδευτικών.

Πολλοί ερευνητές (Pumfrey 2000; Tzokova 2000; Hegarthy 1994), 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 καθηγητές προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής του Πανεπιστημίου Connecticut (Η.Π.Α.) Dunn και Fait (1989): «...αν οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής δείχνουν φόβο και τρόπο 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). Οι Hodge και Jansma (2000), έδειξαν στην έρευνα που πραγματοποίησαν ότι το φύλο και η εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι οι σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση θετικής στάσης. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες δάσκαλοι φυσικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση από τους άνδρες στο ενδεχόμενο να δουλέψουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης όπως και η εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση (Conaster, Block & Lepore, 2000; Κουτσούκη, et al, 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, 1998).

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 (Bayliss & Avramidis, 2000; Abosi, 2000; Kearney, 2000; Lienert et al., 2001). Πολλοί δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να τους διδάξουν (Clark, French & Henderson, 1986). 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 φοβερή σημαντική ικανότητα για τους κανονικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φιλοξενούν στις τάξεις τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες. Οι δάσκαλοι πρέπει να βρίσκουν τρόπους για να γίνουν αυτοί οι μαθητές κοινωνικά αποδεκτοί, παρά τις διαφορές τους από τους άλλους (Sherrill, 1998).

Οι Sideridis και Chandler (1997) ανέπτυξαν το Ερωτηματολόγιο για τις Συμπεριφορές των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση (TIAQ) που αποδίδει αποτελέσματα για τέσσερις παράγοντες: ικανότητες, οφέλη, αποδοχή και υποστήριξη. Οι αντιληπτές δεξιότητες και ικανότητες των παιδαγωγών στην αποτελεσματική διδασκαλία και στο χειρισμό ενδεχόμενων προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις επηρεάζουν την πραγματοποίηση της ενσωμάτωσης. Τα οφέλη της ενσωμάτωσης και (αναφέρονται) για τους μαθητές με αναπηρίες και για τους χαρακτηριστικούς συνομηλίκους τους είναι ο βασικός στόχος ολόκληρης της κίνησης προς την ενσωμάτωση. Η κοινωνική αποδοχή είναι η επιδοκιμασία των μαθητών με αναπηρίες από μαθητές χωρίς αναπηρίες, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους δασκάλους και η προθυμία των δασκάλων να φιλοξενούν μαθητές με αναπηρίες μέσα στις τάξεις τους. Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού είναι η διαθεσιμότητα επαρκούς κεφαλαίου υλικών και υποστηρικτικού προσωπικού προς τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά αλλά επίσης υπέβαλλαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

δ. Η στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Ένα συχνό πρόβλημα στην εκπαίδευση ενσωμάτωσης είναι ότι οι μαθητές που δεν έχουν αναπηρία συχνά αλληλεπιδρούν πάρα πολύ με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία στην τάξη και όχι τόσο πολύ με ορισμένους συνομηλίκους τους (Sherrill, 1998). Η αποδοχή των ομοίων/ συνομηλίκων δεν επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές γίνονται αντιληπτοί ως διαφορετικοί (Fishbein, 1996). Το αρνητικό περιβάλλον οδηγεί στην αποτυχία του θεσμού και την απομόνωση του ατόμου με αναπηρία.

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 σύνθηες να αποκλείονται συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και να γίνονται δέκτες αρνητικών χαρακτηρισμών από τους συμμαθητές τους

(Stinson et al, 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 φιλόξενοι, εχθρικοί, μοναχικοί όπου τα παιδιά με ιδιαιτερότητες δέχονται την κοροϊδία και την αδιαφορία των άλλων παιδιών (Stinson et al, 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, Gallucci, Palombaro & Peck 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 και γίνονται πιο υπεύθυνοι όσο αφορά τις ανάγκες των άλλων παιδιών (Peck, Carlson & Helmesetter, 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 "δασκάλου". Την ίδια μέθοδο χρησιμοποίησαν και ο LaMaster et al., (1998), με τα ίδια πολύ καλά αποτελέσματα.

Όπως αναφέρουν και οι (Favazza et al, 1997; Gash, 1993; Yucker, 1988; Esposito & Reed, 1986; Voeltz, 1984), ακόμη και αν τα παιδιά συμπεριφέρονται με άρνηση σε παιδιά με αναπηρίες, 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 et al., 1995; Voeltz, 1984).

Οι Archie και Sherrill (1989), και οι Tripp, French και Sherrill (1995), παρατήρησαν διαφορές μόνο μεταξύ των δύο φύλων. Οι μαθήτριες χωρίς ιδιαιτερότητες του δείγματος ήταν πιο θετικές από τους μαθητές. 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 et al., 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 et al., (2001) ερευνήθηκε η συμπεριφορά μαθητών χωρίς αναπηρίες σε σχολεία της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι σε κωφά παιδιά, σε παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο και σε τυφλά παιδιά. 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 αναπηρίες. 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 (Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984). 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.

Θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής αρκετά μοντέλα έχουν προταθεί για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς. Ένα μοντέλο που βρέθηκε να είναι αρκετά χρήσιμο είναι το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen et al., 1986). Σύμφωνα με αυτό, το κύριο συστατικό που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι η πρόθεση του ατόμου να συμπεριφερθεί ανάλογα, στην προκειμένη περίπτωση η πρόθεση του εκπαιδευτικού να δεχθεί την παρουσία μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη. Η έρευνα των Theodorakis, et al., (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.

Οι Ajzen και Fishbein (1980) και ο Yucker (1988), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαφή των ατόμων με άτομα με αναπηρίες καθώς και οι γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν τα άτομα αυτά είναι οι καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση μιας στάσης. Οι Conaster, et al., (2000), που μελέτησαν τη στάση 82 εκπαιδευτικών κολύμβησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί που εργάζονταν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση στο να συνεκπαιδούνται οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μόνο σε παιδιά χωρίς αναπηρίες. Οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ακόμη ότι οι δάσκαλοι που είχαν σπουδές πάνω στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ήταν πιο θετικοί στη συνεκπαίδευση.

Ο Ajzen (1985) ανέπτυξε την Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Planned Behavior Theory) ως προέκταση της Θεωρίας Αιτιολογημένης Δράσης - Reason Action Theory (Fishbein & Ajzen, 1975) προκειμένου να ξεπεράσει κάποιους περιορισμούς που παρουσιάζονταν στην θεωρία αιτιολογημένης δράσης. Ειδικότερα, η πρωταρχική θεωρία περιοριζόταν μόνο σε συμπεριφορές οι οποίες ήταν αποκλειστικά ηθελημένες. Αυτός ήταν ο κύριος περιορισμός, καθώς πολλές συμπεριφορές δεν υιοθετούνταν, λόγω μη διαθέσιμων πηγών όπως χρήματα, χρόνος, δεξιότητες, συνεργασία με άλλα άτομα (Wankel, Kerry-Mummary, Stephens, & Craig, 1994). Ο Ajzen (1985), παρατήρησε ότι η θεωρία της αιτιολογημένης δράσης ήταν πολύτιμη όταν περιέγραφε συμπεριφορές οι οποίες ήταν ολοκληρωτικά κάτω από ηθελημένο έλεγχο. Παρόλα αυτά οι περισσότερες συμπεριφορές παρουσιάζουν μια έλλειψη ελέγχου (Godin, 1994).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, κύριος προγενέστερος παράγοντας της συμπεριφοράς είναι η πρόθεση αυτού καθεαυτού του ατόμου να την πραγματοποιήσει. Εάν η «πρόθεση συμπεριφοράς», όπως αποκαλείται η πιθανότητα εκτέλεσης μιας

συγκεκριμένης πράξης, έχει σχηματιστεί, τότε υπάρχουν πολλές πιθανότητες να μεταφραστεί σε δράση (Papaioannou & Theodorakis, 1996) ενώ πιστεύεται πως όσο πιο ισχυρή είναι η πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, τόσο πιθανότερο είναι να εκτελεστεί και η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Στο μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς θεωρείται ότι η πρόθεση ενός ατόμου να υιοθετήσει μια συμπεριφορά είναι ο κύριος παράγοντας αυτής της συμπεριφοράς (Courneya, & McAuley, 1995). Όμως αυτή δεν θα μπορούσε να είναι ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς σε καταστάσεις όπου ο έλεγχος του ατόμου πάνω σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι ατελής (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990). Έρευνες έχουν επανειλημμένα δείξει ότι η πρόθεση περιλαμβάνει συγκεκριμένους παράγοντες παρακίνησης όπως το πόσο σκληρά προσπαθεί κάποιος να υιοθετήσει μια συμπεριφορά (Papaioannou, et al., 1996). Η πρόθεση από την άλλη, καθορίζεται από τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές:

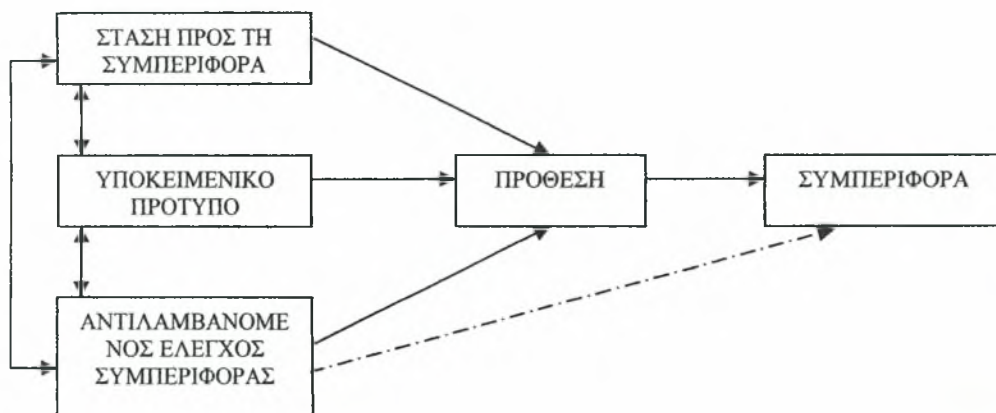
Η πρώτη από αυτές είναι η στάση η οποία αντανακλά την συνολική εκτίμηση μιας συμπεριφοράς από το άτομο. Η στάση είναι μια σειρά από πεποιθήσεις που έχει το άτομο, που αφορούν στις αντιλαμβανόμενες συνέπειες μιας συμπεριφοράς βασισμένη πάνω σε δύο στοιχεία: την πιθανότητα αυτού του αποτελέσματος να συμβαίνει σαν αποτέλεσμα υιοθέτησης της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση αυτού του αποτελέσματος (Ajzen, 1985).

Ο δεύτερος παράγοντας της πρόθεσης είναι το υποκειμενικό πρότυπο. Το υποκειμενικό πρότυπο συνίσταται από τα πιστεύω του ατόμου για το αν σημαντικοί άλλοι νομίζουν ότι το άτομο πρέπει να υιοθετήσει ή όχι μια συμπεριφορά, δηλαδή, να αντανακλά στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση την οποία το άτομο μπορεί να νοιώθει προκειμένου να υιοθετήσει ή όχι μια συμπεριφορά. Αυτό παρουσιάζεται στο μοντέλο σαν την υποκειμενική πιθανότητα ότι σημαντικοί άλλοι νομίζουν πως το άτομο πρέπει να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Conner, & Norman, 1995).

Ο τρίτος παράγοντας είναι ο αντιλαμβανόμενος υποκειμενικός έλεγχος συμπεριφοράς, ο οποίος δείχνει πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για το άτομο να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Conner, et al., 1995). Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεταβλητές όπως οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι ατομικές διαφορές. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν το χρόνο, τις ευκαιρίες και την εξάρτηση από άλλα άτομα.

Η θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς δείχνει ότι οι προθέσεις των ατόμων μπορεί να μην είναι πολύ ισχυρές όταν η στάση και το υποκειμενικό πρότυπο είναι θετικές, εάν το άτομο πιστεύει ότι δεν έχει τις πηγές και τις ευκαιρίες για να υιοθετήσει μια συμπεριφορά. Έτσι, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος, η στάση και το υποκειμενικό πρότυπο μπορούν αναμφισβήτητα να προβλέψουν μια συμπεριφορά. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επίσης θα επηρεάσει άμεσα την συμπεριφορά ανεξάρτητα από τις προθέσεις όταν ο πραγματικός έλεγχος της συμπεριφοράς είναι χαμηλός. Ειδικότερα, ο πραγματικός έλεγχος προβλέπει μια συμπεριφορά και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος είναι ένας δείκτης αυτής της επιρροής.

Η σύνοψη της θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς, είναι ότι ένα άτομο τείνει να υιοθετήσει μια συμπεριφορά όταν την αξιολογεί θετικά, πιστεύει ότι σημαντικοί άλλοι θα εγκρίνουν την συγκεκριμένη συμπεριφορά και αντιλαμβάνεται ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά βρίσκεται κάτω από τον έλεγχό του (Dzewaltowski, et al., 1990). Ο έλεγχος αντιμετωπίζεται σαν ένα σύνολο εύκολα πραγματοποιήσιμων συμπεριφορών από τη μια και συμπεριφορικών στόχων που απαιτούν πηγές, ευκαιρίες και ειδικές δεξιότητες από την άλλη (Conner, et al., 1995). Στο Σχήμα 1 απεικονίζονται οι παράγοντες της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς με τη μορφή ενός σχεδιαγράμματος.



Σχήμα 1. Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985)

Η θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς δείχνει ότι για κάποιες συμπεριφορές οι στάσεις θα κυριαρχήσουν στη διαμόρφωση μιας πρόθεσης σε σχέση με άλλες συμπεριφορές, όπου το υποκειμενικό πρότυπο θα είναι η κυρίαρχη επιρροή. Θεωρείται ότι η επιρροή του υποκειμενικού προτύπου στην πρόθεση θα είναι μικρότερη για συμπεριφορές στις οποίες το ίδιο το άτομο θα παίρνει μέρος.

Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, η πρόθεση ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας (Dzewaltowski, et al., 1990), ενώ η θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς έχει προηγουμένως αποδειχτεί κατάλληλη για την εξέταση των προθέσεων για συμμετοχή στη φυσική αγωγή σε παιδιά με αναπηρίες (Theodorakis, et al., 1995).

Εφαρμογή της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στη Φυσική Αγωγή

Η κατανόηση των προσδιοριστικών παραγόντων της συμπεριφοράς είναι το πρώτο ουσιαστικό βήμα για την ανάπτυξη κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαφοροποίηση της ήδη υπάρχουσας στάσης (Fishbein et al., 1987). Σειρά ερευνών εφάρμοσαν τη Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στην εκπαίδευση και στο μάθημα της φυσικής αγωγής έτσι ώστε να ερμηνευθούν οι σχέσεις μεταξύ των στάσεων, των προθέσεων και της τελικής πράξης των ατόμων.

Οι Papaioannou et al., (1996) σε σχετική έρευνα που αξιολογούσε την πρόθεση μαθητών λυκείου για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής απέδειξαν πως η θεωρία των στάσεων δύναται να εξηγήσει τη συμμετοχή των μαθητών σε μαθήματα φυσικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που αφορούσε την πρόθεση 394 μαθητών λυκείων για συμμετοχή στα μαθήματα της φυσικής αγωγής, εξέτασε τη σχέση μεταξύ της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, της Θεωρίας των Στόχων και του μοντέλου «value-expectancy» και διαπιστώθηκε πως ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, οι στάσεις για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής και το ενδιαφέρον για το μάθημα είχαν μια ευθεία επίδραση στην πρόθεση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα.

Σε μια άλλη έρευνα των Theodorakis et al., (1995) για την εξέταση των στάσεων και των προθέσεων 99 μελλοντικών γυμναστών όσον αφορά τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς με την εισαγωγή δύο εξωγενών παραγόντων, της «δύναμης των στάσεων» και της «αυτο-ταυτότητας» και διαπιστώθηκε αφενός η επιτυχημένη μελλοντική πρόθεση των φοιτητών για τη διδασκαλία των ατόμων με αναπηρίες ενώ αναγνωρίστηκε αφετέρου η καταλληλότητα του προτεινόμενου μοντέλου για την εξέταση παραγόντων της πρόθεσης για την αθλητική εκπαίδευση ειδικών πληθυσμών.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα μια αντίστοιχης έρευνας που διεξήχθη σε μελλοντικούς Τσέχους εκπαιδευτικούς για την πρόθεση τους να συμπεριλάβουν άτομα με αναπηρίες σε προγράμματα γενικής φυσικής δραστηριότητας (Kudlaeek, Valkova, Sherrill, Myers & French, 2002). Το μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εφαρμόστηκε για την αξιολόγηση της πρόθεσης, των στάσεων και του κοινωνικού

προτύπου και παρατηρήθηκε μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα των ατόμων με αναπηρίες.

Οι Conaster, Block και Gansneder (2002) σε παρόμοια έρευνα για την εξέταση των στάσεων 111 καθηγητών κολύμβησης σχετικά με την προπόνηση ατόμων με αναπηρίες αλλά και την εφαρμογή μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς έδειξαν πως οι παράγοντες της πρόθεσης, η ίδια η πρόθεση αλλά και η συμπεριφορά των καθηγητών ήταν σημαντικά υψηλότερη για τη διδασκαλία ατόμων με μέτρια παρά με σοβαρή αναπηρία. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος τη συμπεριφοράς και η στάση προς τη συμπεριφορά προέβλεπαν σημαντικά την πρόθεση και η ίδια η πρόθεση τη συμπεριφορά.

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στοχεύει στην ερμηνεία της σχέσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών. Έτσι, η συγκεκριμένη θεωρία αποσκοπεί όχι μόνο στην κατανόηση των κινητήριων επιρροών σε συμπεριφορές που δεν είναι υπό τον εξατομικευμένο βουλητικό έλεγχο αλλά και στον εντοπισμό του τρόπου εφαρμογής νέων στρατηγικών ώστε να μεταβληθούν οι ήδη υπάρχουσες συμπεριφορές.

Η έρευνα αυτή στοχεύει με τη σειρά της στην ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί να εξετάσει αν η συμμετοχή στη δραστηριότητα αναψυχής συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές με την ομάδα ελέγχου και εάν το φύλο και η εμπειρία των συμμετεχόντων συντελούν στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών. Τέλος, επιθυμεί να καθορίσει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 79 μαθητές (43 αγόρια και 36 κορίτσια) της Α' και Β' τάξης του 2^{ου} Γυμνασίου Τρικάλων που χωρίστηκαν σε μια πειραματική ομάδα (21 μαθητές και 21 μαθήτριες) και μια ομάδα ελέγχου (22 μαθητές και 15 μαθήτριες). Από τους 79 μαθητές και μαθήτριες, οι 49 μαθητές είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομο με αναπηρία από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, ενώ οι 30 μαθητές δεν είχαν ανάλογη προηγούμενη εμπειρία. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από τα τμήματα των δύο τάξεων του Γυμνασίου.

Οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα της έρευνας ήταν πέντε μαθητές (3 αγόρια και 2 κορίτσια), ηλικίας 11-13 χρόνων (Μ.Ο.=12), μαθητές της ΣΤ' τάξης που φοιτούσαν στο 1^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η παρακάτω διαδικασία της έρευνας μετά από έγκριση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση του 1^{ου} Ειδικού Σχολείου, των διευθυντών του 2^{ου} Γυμνασίου καθώς και του 1^{ου} Ειδικού Σχολείου Τρικάλων, καθώς και σχετική έγκριση των προϊσταμένων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων.

Διαδικασία

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω φάσεις:

α. Προ-παρεμβατική φάση.

Η προ-παρεμβατική φάση αρχικά περιλάμβανε την εξάσκηση πέντε (5) μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα του σόφτμπολ που αντιπροσώπευε και τη δραστηριότητα αναψυχής της έρευνας. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τους βασικούς κανονισμούς και την κύρια δεξιότητα του αθλήματος (χτύπημα της μπάλας με το ρόπαλο του σόφτμπολ) μέσα από το μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας του σχολείου τους. Ο σκοπός της εξάσκησης των πέντε μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στο σόφτμπολ ήταν η εξοικειώσή τους με την βασική δεξιότητα του αθλήματος, προκειμένου να βελτιώσουν τη λεπτή ικανότητα συνέργιας «ματιού –χειριού»

στην οποία υπολείπονται λόγω της αναπηρίας τους σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Η εξάσκηση με τη βασική δεξιότητα του αθλήματος είχε ως στόχο να εξασφαλίσει ίσες πιθανότητες επιτυχίας στη συγκεκριμένη δεξιότητα κατά τη συμμετοχή μαθητών με και χωρίς νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής διασφαλίζοντας την αποκόμιση μιας θετικής εμπειρίας για τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη.

Για το σκοπό αυτό έγιναν προσαρμογές στο χώρο, στα όργανα, στην οργάνωση της ομάδας, στα διδασκόμενα ερεθίσματα, στον τρόπο επικοινωνίας, αλλά και στη μεθοδική ανάλυση της δεξιότητας, ώστε να φθάσουν οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη στο επιθυμητό επίπεδο κατανόησης και σωστής εκτέλεσης.

Συγκεκριμένα, κάθε δραστηριότητα αναλύθηκε σε επιμέρους δεξιότητες είτε σύμφωνα με τη διαδοχικότητα των κινήσεων (στα πλέον βασικά μέρη και στην συνέχεια σε λεπτομερή ανάλυση του κάθε μέρους), είτε σύμφωνα με τις ικανότητες που είναι απαιτούμενες για τη δραστηριότητα.

Για παράδειγμα, αφού αναλύθηκαν όλες οι φάσεις (φάση έναρξης, φάση πετάγματος της μπάλας, χτύπημα της μπάλας, έναρξη τρεξίματος και επιστροφή στην αρχική θέση), εντοπίστηκε το επίπεδο που βρίσκονταν ο κάθε μαθητής και καταγράφηκε η αδυναμία που παρουσίαζε. Στη συνέχεια, καθορίστηκε ο επιδιωκόμενος στόχος καθώς και η κάθε δραστηριότητα που οδηγούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου. Ακολουθώντας τα προσχεδιασμένα βήματα ανάλυσης, έγινε προσαρμογή των ασκήσεων, του περιβάλλοντος και της διδασκαλίας των μαθημάτων σύμφωνα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες του κάθε παιδιού με νοητική υστέρηση. Έτσι, οι οδηγίες που δόθηκαν εμπεριείχαν ένα νόημα την κάθε φορά, ήταν σαφείς και συνοδεύονταν από επίδειξη και δοκιμή ώστε να επιτρέπεται πάντοτε κάποιος χρόνος για να αφομοιωθούν οι πληροφορίες. Για τη βελτίωση της παρατηρητικότητας και της προσοχής, την κατανόηση των ασκήσεων και την επιτυχή εκτέλεσή τους χρησιμοποιήθηκε πολύπλευρος ερεθισμός (ακουστική, οπτική και κιναισθητική καθοδήγηση). Για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος, δημιουργήθηκαν μικρές ομάδες με το διδάσκοντα και τους φοιτητές της Ειδικής Φυσικής Αγωγής του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ως βοηθούς, με σκοπό την «έναν προς έναν» διδασκαλία. Επιπλέον, έγιναν αλλαγές ως προς τα όργανα (ελαφρύτερο μαστούνι, μεγαλύτερη μπάλα) για τη βοήθεια των μαθητών που παρουσίαζαν δυσκολία στην υποδοχή της μπάλας λόγω έλλειψης συναρμογής ματιού-χειριού. Στη συνέχεια προστέθηκαν τα κανονικά όργανα. Η υποδοχή της μπάλας με το μαθητή σε μικρότερη απόσταση από τον βοηθό-ρίπτη συνέβαλε στην αύξηση των επιτυχημένων χτυπημάτων. Οι μικρότερες διαστάσεις ανάμεσα στις βάσεις βοήθησαν στην επιτυχή ολοκλήρωση του

τρεξίματος των μαθητών γύρω από αυτές μετά από κάθε χτύπημα. Προοδευτικά, τόσο οι διαστάσεις του γηπέδου όσο και η απόσταση μεταξύ των παικτών μεγάλωσαν, με τελικό στόχο την εξοικείωση και γνωριμία με το άθλημα.

Επιπλέον, η προ-παρεμβατική φάση περιλάμβανε τη συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων από τις δύο ομάδες μαθητών χωρίς αναπηρίες (πειραματικής και ελέγχου).

β. Παρεμβατική φάση

Στη παρεμβατική φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η συνάντηση των πέντε μαθητών του 1^{ου} Ειδικού Σχολείου Τρικάλων με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας του 2^{ου} Γυμνασίου Τρικάλων σε υπαίθριο χώρο κοντά στο Ειδικό Σχολείο. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι συνομήλικοί τους με αναπηρίες συμμετείχαν μαζί στη δραστηριότητα του σόφτμπολ με τις προσαρμογές που περιλάμβανε η δραστηριότητα στην προ-παρεμβατική φάση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν καθόλου στη δραστηριότητα και γενικά δεν ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες.

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στην προ-παρεμβατική φάση, συμπληρώθηκε εκ νέου μετά την κοινή συμμετοχή της πειραματικής ομάδας με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές απόψεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου που μπορεί να προέκυψαν.

Επιπλέον, η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας της δραστηριότητας του σόφτμπολ, συμπλήρωσε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός τροποποίησης της άσκησης που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πιστεύουν ότι έπρεπε επιπλέον να γίνει για να μπορέσουν οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη να συμμετέχουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ.

Όργανα Μέτρησης

Πριν και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής, οι δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια:

α. Το ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis, et al., 1995) που εξετάζει τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τροποποιήθηκαν προκειμένου να εξετάσουν τη συμπεριφορά και την πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες του δείγματος αυτής της έρευνας να δεχθούν συνομήλικους με οριακή νοημοσύνη στην τάξη

τους. Για παράδειγμα, η ερώτηση «Έχω την πρόθεση να διδάξω μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια» τροποποιήθηκε ως «Έχω την πρόθεση να συνυπάρξω με μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια». Η ερώτηση «Νομίζω ότι το να διδάξω μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια είναι: (ευχάριστο-δυσάρεστο, καλό-κακό, ελκυστικό-μη ελκυστικό...)» τροποποιήθηκε ως «Νομίζω ότι το να είμαι στην ίδια τάξη με μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια είναι: (ευχάριστο-δυσάρεστο, καλό-κακό, ελκυστικό-μη ελκυστικό...)». (Παράρτημα 1).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς εξετάζει τους παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών και μαθητριών για την ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στο κανονικό σχολείο.

Στάση

Η στάση των μαθητών για την αποδοχή των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους εκτιμήθηκε με έξι ξεχωριστές ερωτήσεις. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Το να δεχτώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι...». Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε τα επίθετα «καλό-κακό, χρήσιμο-άχρηστο, ηθικό-ανήθικο, άσχημο-όμορφο, ανόητο-έξυπνο, δυσάρεστο-ευχάριστο» για την αποδοχή στην τάξη τους ενός μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση. Χρησιμοποιήθηκαν επταβάθμιες κλίμακες με αρίθμηση από το 1 (αντιστοιχούσε στο αρνητικό ή μη θεμιτό) έως το 7 (αντιστοιχούσε στο θετικό ή θεμιτό), ενώ ο αριθμός τέσσερα (4) της κλίμακας αντιστοιχούσε στο ουδέτερο.

Πρόθεση

Η πρόθεση υπολογίστηκε από το συνολικό σκορ των απαντήσεων των μαθητών σε τρεις διαφορετικές αναφορές για την αποδοχή των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Σκοπεύω να δεχθώ στην τάξη μου το συμμαθητή μου με ελαφριά νοητική υστέρηση σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Οι απαντήσεις σ' αυτήν την αναφορά αξιολογήθηκαν σε μια 7βάθμια κλίμακα (πιθανό-απίθανο). Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Είμαι αποφασισμένος να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Μια 7βάθμια κλίμακα με ακραία σημεία «απόλυτα ναι» έως «απόλυτα όχι» χρησιμοποιήθηκε γι' αυτήν την αναφορά. Η τρίτη αναφορά ήταν: «Θα προσπαθήσω να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα

με τις παραπάνω συνθήκες». Επίσης, μια 7βάθμια κλίμακα με ακραία σημεία «απόλυτα σωστό» έως «απόλυτα λάθος» χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί η δυνατότητα των μαθητών να αποφασίσουν αν θα δεχθούν το μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους.

Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς, υπολογίστηκε με τέσσερις αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Για μένα το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι,» και δίνονταν απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα σε μορφή από «εύκολο» σε «δύσκολο». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν το ήθελα θα δεχόμουν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μια 7βάθμια κλίμακα από το «σωστό» έως το «λάθος». Η τρίτη αναφορά ήταν: «Εξαρτάται απόλυτα από μένα να δεχθώ ή όχι στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» όπου οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «συμφωνώ πολύ» έως «διαφωνώ πολύ». Και η τέταρτη αναφορά ήταν: «Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στην τάξη το συμμαθητή σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και δίνονταν απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα σε μορφή από το «ελέγχεται απόλυτα» έως το «δεν ελέγχεται απόλυτα».

Ηθική ικανοποίηση

Η ηθική ικανοποίηση είναι μια εξωτερική μεταβλητή του μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και υπολογίστηκε με τρεις αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Δεν θα ένιωθα ένοχος αν δεν δεχόμουν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και δίνονταν απαντήσεις σε 7βάθμια κλίμακα από το «σωστό» έως το «λάθος». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Το να μην δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου είναι ενάντια στις αρχές μου» και οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «πιθανόν» έως «απίθανο». Η τρίτη αναφορά ήταν: «Θα ήταν ηθικά λάθος για μένα να μην δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» όπου οι απαντήσεις δίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «συμφωνώ» έως «διαφωνώ».

Σημαντικοί άλλοι

Ο παράγοντας των σημαντικών άλλων υπολογίστηκε από το συνολικό σκορ των απαντήσεων των μαθητών σε τέσσερις διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι» και δίνονταν απαντήσεις σε 7βάθμια κλίμακα από «θα πρέπει» έως «δεν θα πρέπει» να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή με

ελαφριά νοητική υστέρηση. Η δεύτερη αναφορά ήταν: « Πολλά άτομα σπουδαία για μένα, θα δεχόταν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «σωστό» έως «λάθος». Η τρίτη αναφορά ήταν: «Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ» και δίνονταν απαντήσεις σε 7βάθμια κλίμακα «θα εγκρίνανε» έως «θα απορρίπτανε» την άποψη να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου με αναπηρία. Και η τέταρτη αναφορά ήταν: «Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ, θα δεχόταν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και δίνονταν απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα από «σωστό» έως «λάθος».

Επιλογή συμπεριφοράς

Ο παράγοντας της επιλογής συμπεριφοράς, ο οποίος είναι μια εξωτερική μεταβλητή του μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, υπολογίστηκε από το συνολικό σκορ των απαντήσεων σε δύο διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με ελαφρά νοητική υστέρηση, ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου» και οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μια 11βάθμια κλίμακα «να τον δεχθώ» έως «να μην τον δεχθώ». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με ελαφρά νοητική υστέρηση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχθείς ή όχι» όπου οι απαντήσεις κυμάνθηκαν σε μια 11βάθμια κλίμακα με ποσοστά επί τοις εκατό «να τον δεχθώ» έως «να μην τον δεχθώ».

Ενημέρωση

Ο παράγοντας της ενημέρωσης ο οποίος είναι επίσης μια εξωτερική μεταβλητή του μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και αναφέρεται στο θέμα της παρουσίας (ενσωμάτωσης), μαθητών με αναπηρία στην τάξη υπολογίστηκε από το συνολικό σκορ των απαντήσεων σε τέσσερις διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείται ότι είσαι σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης» απάντησαν σε μια 7βάθμια κλίμακα «πολύ ενημερωμένος» έως «καθόλου ενημερωμένος». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ενσωμάτωσης, πόσα θα έγραφες» οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «πάρα πολλά» έως «ελάχιστα». Η τρίτη αναφορά ήταν: «Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρώ τον εαυτό μου πολύ ενημερωμένο σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης» οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν σε 7βάθμια κλίμακα από «συμφωνώ πολύ» έως «διαφωνώ πολύ». Τέλος, η τέταρτη αναφορά ήταν: «Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της

ενσωμάτωσης» όπου οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από «πολλές γνώσεις» έως «καθόλου γνώσεις».

Στο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς προστέθηκε ο παράγοντας της γενικής στάσης, σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί όχι μόνο η στάση σχεδιασμένης συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη δραστηριότητα αναψυχής, αλλά η γενικότερη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την διάθεσή τους να πλησιάσουν, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους. Ο παράγοντας της γενικής στάσης αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις προερχόμενες από το ερωτηματολόγιο των Nikolaratzi et al., (2001). Η απάντηση σε κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από 1 (σίγουρα όχι) έως 5 (σίγουρα ναι) και για τον υπολογισμό της άποψης των δύο ομάδων σχετικά με την ενσωμάτωση λήφθηκε υπόψη ο μέσος όρος των απαντήσεων του κάθε μαθητή της εκάστοτε ομάδας (Παράρτημα 1).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις όπως το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα και η προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών (αν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με άτομα με αναπηρίες μέσα από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον). Μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε:

β. Το ερωτηματολόγιο των Block et al., (1998) που χωρίζεται σε δύο τμήματα (γενικής και τροποποιημένης συμπεριφοράς) που δόθηκε επιπλέον στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της δραστηριότητας αναψυχής, που εκτιμά αν τα παιδιά πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν προσαρμογές της άσκησης και αν αποδέχονται τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στις ομάδες τους ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αλλάξουν κάποιους κανόνες του παιχνιδιού. Το ερωτηματολόγιο της γενικής συμπεριφοράς αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια 4βάθμια κλίμακα από το 1 (σίγουρα όχι) ως το 4 (σίγουρα ναι). Το ερωτηματολόγιο της τροποποιημένης συμπεριφοράς περιείχε πέντε ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν επίσης σε μια 4βάθμια κλίμακα από το 1 (σίγουρα όχι) ως το 4 (σίγουρα ναι). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλήφθηκε στην έρευνα σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί όχι μόνο η γενική πρόθεση των μαθητών να δεχθούν συνομήλικους με αναπηρίες στην τάξη τους, αλλά και ο βαθμός που πιστεύουν οι μαθητές ότι πρέπει να προσαρμοστεί η δραστηριότητα του σόφτμπολ στις δυνατότητες των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση για μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία αυτή αποσκοπεί να

εμβαθύνει περισσότερο στην έννοια της ενσωμάτωσης από άλλες έρευνες, καταγράφοντας όχι μόνο μία γενική πρόθεση απέναντι στην έννοια αυτή, αλλά και το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που χρειάζεται για την επίτευξη της ενσωμάτωσης (Παράρτημα 2).

Σχεδιασμός της έρευνας

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε, έλαβαν μέρος συνολικά 79 μαθητές Γυμνασίου (43 αγόρια και 36 κορίτσια). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μια πειραματική ομάδα (21 μαθητές και 21 μαθήτριες) και σε μια ομάδα ελέγχου (22 μαθητές και 15 μαθήτριες). Η πειραματική ομάδα μόνο ήρθε σε επαφή με τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη μέσω του παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής.

Εξαρτημένες μεταβλητές: Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν ήταν οι παράγοντες της γενικής στάσης, της στάσης προς συμπεριφορά, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών και μαθητριών για την ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στο τυπικό σχολείο, πριν και μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αναψυχής.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 13.00. Για κάθε ένα από τα ερωτηματολόγια των Theodorakis, et al., (1995) και των Block et al., (1998) έγιναν οι εξής αναλύσεις:

1. Συσχετισμένος έλεγχος t (paired t-test) προκειμένου να γίνει σύγκριση των δύο μετρήσεων -πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος- του κάθε παράγοντα ξεχωριστά για όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος.
2. Έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη α του Cronbach.
3. Συσχετισμός Pearson (pearson correlation) για να εξεταστεί η σχέση που παρατηρείται μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών του ερωτηματολογίου.
4. Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου που μπορεί να προκύψουν από άποψη φύλου, εμπειρίας και ομάδας (πειραματικής και ελέγχου) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

5. Περιγραφική ανάλυση και καταγραφή συχνοτήτων που χρησιμοποιήθηκε για κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Block et al., (1998) που αφορά το βαθμό προσαρμογής της άσκησης.)

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στην τιμή $p < 0.05$.

Αποτελέσματα

Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων

Ο δείκτης Alpha Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των Theodorakis et al., (1995) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	N	Συνολικό Δείγμα		Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		α Cronbach
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Στάση προς συμπεριφορά	79	5,12	1,05	5,00	1,15	5,23	0,95	.63
Πρόθεση	79	5,66	1,04	5,57	1,07	5,73	1,01	.62
Επιλογή	79	9,40	1,76	8,97	2,16	9,78	1,22	.59
Αντιληπτός έλεγχος	79	5,12	1,09	5,05	1,22	5,19	0,96	.65
Ηθική υποχρέωση	79	4,64	1,18	4,86	1,25	4,45	1,08	.69
Σημαντικοί άλλοι	79	5,70	0,98	5,64	1,20	5,76	0,75	.63
Ενημέρωση	79	3,87	1,47	3,59	1,46	4,11	1,45	.74
Γενική στάση	79	3,52	0,79	3,46	0,92	3,57	0,66	.69

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	N	Συνολικό Δείγμα		Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		α Cronbach
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Στάση προς συμπεριφορά	79	5,33	1,25	5,05	1,29	5,57	1,19	.80
Πρόθεση	79	5,67	1,35	5,54	1,30	5,78	1,38	.78
Επιλογή	79	9,41	1,91	8,94	1,88	9,83	1,87	.79
Αντιληπτός έλεγχος	79	5,32	1,16	5,13	1,25	5,50	1,06	.82
Ηθική υποχρέωση	79	4,97	1,06	5,08	1,23	4,88	0,88	.84
Σημαντικοί άλλοι	79	5,88	1,04	5,83	1,09	5,92	0,99	.80
Ενημέρωση	79	4,04	1,73	3,86	1,82	4,19	1,64	.83
Γενική στάση	79	3,46	0,89	3,43	0,98	3,48	0,83	.82

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παράγοντες του ερωτηματολογίου επιδεικνύουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή τόσο πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος (Πίνακας 1) αλλά κυρίως και μετά την εφαρμογή του (Πίνακας 2).

Ο συσχετισμένος έλεγχος t (paired t-test) έγινε προκειμένου να γίνει σύγκριση των δύο μετρήσεων -πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος- του κάθε παράγοντα ξεχωριστά για όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα συσχετισμένου ελέγχου των μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	1 ^η Μέτρηση		2 ^η Μέτρηση		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	5,12	1,05	5,32	1,25	-1,200	78	.233
Πρόθεση	5,65	1,03	5,67	1,34	-,075	78	.941
Επιλογή	9,40	1,76	9,41	1,91	-,050	78	.960
Αντιληπτός έλεγχος	5,12	1,09	5,32	1,16	-1,190	78	.235
Ηθική υποχρέωση	4,64	1,17	4,97	1,06	-2,030	78	.045
Σημαντικοί άλλοι	5,70	,98	5,88	1,03	-1,220	78	.225
Ενημέρωση	3,87	1,47	4,03	1,72	-,662	78	.510
Γενική στάση	3,52	,79	3,46	,89	,498	78	.620

$p < 0,05$

Ο συσχετισμένος έλεγχος t των δύο μετρήσεων πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα της ηθικής υποχρέωσης, $p < 0,5$. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές για κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα Συσχετίσεων

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταβλητών του ερωτηματολογίου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση.

	N	Στάση προς συμπεριφορά	Πρόθεση	Επιλογή	Αντιληπτός έλεγχος	Ηθική υποχρέωση	Σημαντικοί άλλοι	Ενημέρωση	Γενική στάση
Στάση προς συμπεριφορά	79	-	,439**	,461**	,187	,202	,405**	,139	,539**
Πρόθεση	79	,746**	-	,539**	,447**	,089	,490**	,022	,474**
Επιλογή	79	,728**	,649**	-	,386**	,200	,465**	,139	,570**
Αντιληπτός έλεγχος	79	,416**	,520**	,472**	-	,205	,320**	,074	,269*
Ηθική υποχρέωση	79	,093	,245*	,144	-,004	-	,241*	,114	,303**
Σημαντικοί άλλοι	79	,668**	,744**	,687**	,478**	,253*	-	-,034	,416**
Ενημέρωση	79	,277*	,402**	,382*	,319**	,077	,260*	-	,174
Γενική στάση	79	,665**	,772**	,619**	,428**	,088	,596**	,322**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Κάτω από την παύλα (-) αναφέρονται οι συσχετίσεις των παραγόντων μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, πριν από τη δραστηριότητα αναψυχής όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου εκτός της ηθικής υποχρέωσης και της ενημέρωσης παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η σημαντική συσχέτιση που παρουσιάζεται μεταξύ της επιλογής και των μεταβλητών της στάσης, της πρόθεσης, του αντιληπτού ελέγχου και των σημαντικών άλλων. Δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση του παράγοντα της ενημέρωσης με κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η σημαντική συσχέτιση της επιλογής με όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5. Διαφορές μεταβλητών με βάση το φύλο πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.

ΦΥΛΟ							
Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια		F	P	η^2
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	4,93	1,05	5,36	1,01	3,37	.070	,042
Πρόθεση	5,30	1,01	6,08	,90	12,81	.001	,143
Επιλογή	8,97	1,85	9,92	1,52	5,90	.017	,071
Αντιληπτός έλεγχος	4,90	,97	5,38	1,17	3,97	.05	,049
Ηθική υποχρέωση	4,53	1,26	4,77	1,07	,833	.364	,011
Σημαντικοί άλλοι	5,55	1,03	5,89	,91	2,22	.140	,028
Ενημέρωση	3,90	1,42	3,83	1,54	,049	.826	,001
Γενική στάση	3,40	,78	3,66	,78	,436	.511	,006

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στην επιλογή [$F_{(1,77)} = 5,90, p = ,017, \eta^2 = ,071$], στην πρόθεση [$F_{(1,77)} = 12,81, p = ,007, \eta^2 = 0,91$] και στον αντιληπτό έλεγχο [$F_{(1,77)} = 3,97, p = ,05, \eta^2 = ,049$] με βάση το φύλο. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Πριν τη δραστηριότητα αναψυχής οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές στην πρόθεση και την επιλογή τους να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους θεωρώντας πιο εύκολο να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος.

Πίνακας 6. Διαφορές μεταβλητών με βάση το φύλο μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.

ΦΥΛΟ							
Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια		F	P	η ²
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	4,90	1,26	5,83	1,05	12,14	.001	1,36
Πρόθεση	5,30	1,33	6,11	1,23	7,67	.007	,091
Επιλογή	8,97	2,15	9,94	1,45	5,25	.025	,064
Αντιληπτός έλεγχος	5,23	1,10	5,44	1,23	,648	.423	,008
Ηθική υποχρέωση	4,93	1,12	5,03	,99	,164	.687	,002
Σημαντικοί άλλοι	5,69	,98	6,11	1,06	3,19	.078	,040
Ενημέρωση	3,93	1,80	4,16	1,64	,364	.548	,005
Γενική στάση	3,23	,92	3,72	,80	6,12	.016	,079

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στη στάση [$F_{(1,77)} = 12,14, p = ,001, \eta^2 = 1,36$], στην πρόθεση [$F_{(1,77)} = 7,67, p = ,007, \eta^2 = 0,91$] και στην επιλογή [$F_{(1,77)}=5,25, p=,025, \eta^2=,064$] με βάση το φύλο. Δεν υπήρξαν διαφορές με βάση το φύλο για τους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Μετά τη δραστηριότητα αναψυχής οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίς αναπηρίες επέδειξαν θετική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση. Η συμμετοχή στη δραστηριότητα αναψυχής συνέβαλε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές με την ομάδα ελέγχου. Η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής έδειξε να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόθεσή τους και συνδέεται άμεσα με το πόσο δύσκολο ή εύκολο θεωρούν οι μαθητές ότι μπορούν να εκτελέσουν την επιλογή αυτή.

Πίνακας 7. Διαφορές μεταβλητών ως προς την εμπειρία πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.

Μεταβλητές	ΕΜΠΕΙΡΙΑ				F	P	η^2
	Ναι		Όχι				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	5,04	1,07	5,26	1,01	,461	.499	,006
Πρόθεση	5,59	1,03	5,76	1,04	1,13	.291	,016
Επιλογή	9,12	1,92	9,86	1,38	4,32	.041	,057
Αντιληπτός έλεγχος	5,20	1,07	5,00	1,11	1,09	.300	,015
Ηθική υποχρέωση	4,87	1,14	4,26	1,14	5,12	.027	,067
Σημαντικοί άλλοι	5,46	1,02	6,10	,80	10,67	.002	,131
Ενημέρωση	4,14	1,50	3,43	1,33	5,03	.028	,066
Γενική στάση	3,47	,77	3,60	,83	,550	.461	,008

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στην ηθική υποχρέωση [$F_{(1, 77)} = 5,12, p = ,027, \eta^2 = ,067$], στους σημαντικούς άλλους [$F_{(1, 77)} = 10,67, p = ,002, \eta^2 = ,131$] και στην ενημέρωση [$F_{(1,77)}=5,03, p=,028, \eta^2=,066$] με βάση την εμπειρία. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την εμπειρία στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.



Πίνακας 8. Διαφορές μεταβλητών ως προς την εμπειρία μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.

ΕΜΠΕΙΡΙΑ							
Μεταβλητές	Ναι		Όχι		F	P	η^2
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	5,18	1,26	5,56	1,22	,219	.641	,003
Πρόθεση	5,42	1,41	6,06	1,14	3,10	.083	,042
Επιλογή	8,97	2,02	10,13	1,50	4,29	.042	,057
Αντιληπτός έλεγχος	5,14	1,22	5,63	,99	3,33	.072	,045
Ηθική υποχρέωση	5,08	1,13	4,80	,92	1,16	.285	,016
Σημαντικοί άλλοι	5,67	1,08	6,23	,85	5,16	.026	,068
Ενημέρωση	3,85	1,75	4,33	1,66	,618	.434	,009
Γενική στάση	3,37	,93	3,60	,81	,840	.362	,012

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στην επιλογή [$F_{(1, 77)} = 4,29, p = ,042, \eta^2 = ,057$] και στους σημαντικούς άλλους [$F_{(1, 77)} = 5,16, p = ,026, \eta^2 = ,068$], με βάση την εμπειρία. Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την εμπειρία.

Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον, παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί, ενημερωμένοι και ηθικά υποχρεωμένοι να αποδεχθούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εμπειρία, οι οποίοι έδειξαν να βασίζονται περισσότερο στην άποψη σημαντικών άλλων για τη διαμόρφωση της γνώμης τους.

Πίνακας 9. Διαφορές μεταβλητών ως προς την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής) πριν τη δραστηριότητα αναψυχής.

Μεταβλητές	Ομάδα						η^2
	Ελέγχου		Πειραματικής		F	P	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά Πρόθεση	5,00	1,15	5,23	,95	1,14	.288	,016
Επιλογή	5,56	1,06	5,73	1,01	,005	.944	,000
Αντληπτός έλεγχος	8,97	2,16	9,78	1,22	,350	.556	,005
Ηθική υποχρέωση	5,05	1,22	5,19	,96	,371	.544	,005
Σημαντικοί άλλοι	4,86	1,25	4,45	1,08	1,07	.303	,015
Ενημέρωση	5,64	1,20	5,76	,75	1,16	.285	,016
Γενική στάση	3,59	1,46	4,11	1,45	2,68	.106	,036
	3,46	,92	3,57	,65	,070	.792	,010

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης δεν έδειξε διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής).

Πίνακας 10. Διαφορές μεταβλητών ως προς την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής) μετά τη δραστηριότητα αναψυχής.

Μεταβλητές	Ομάδα						
	Ελέγχου		Πειραματικής		F	P	η ²
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Στάση προς συμπεριφορά	5,05	1,28	5,57	1,19	4,06	.048	,054
Πρόθεση	5,54	1,30	5,78	1,38	,444	.508	,006
Επιλογή	8,94	1,88	9,83	1,87	3,08	.083	,042
Αντιληπτός έλεγχος	5,13	1,25	5,50	1,06	,597	.442	,008
Ηθική υποχρέωση	5,08	1,23	4,88	,88	,084	.773	,001
Σημαντικοί άλλοι	5,83	1,09	5,92	,99	,055	.816	,001
Ενημέρωση	3,86	1,82	4,19	1,64	1,06	.305	,015
Γενική στάση	3,43	,98	3,48	,82	,013	.910	,010

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στη στάση προς συμπεριφορά [$F_{(1, 77)} = 4,06, p = ,048, \eta^2 = ,054$] με βάση την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής). Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε πιο θετική στη στάση της να αποδεχθεί συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση μετά τη δραστηριότητα αναψυχής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος σε βαθμό που να αναδεικνύει διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Περιγραφικά Στοιχεία του ερωτηματολογίου των Block et al., (1998)

Η διερεύνηση της ποσοστιαίας εμφάνισης συχνότητας των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου της Γενικής Συμπεριφοράς, φανερώνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος αποδέχονται τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στις ομάδες τους κατά τη δραστηριότητα αναψυχής (Πίνακας11).

Πίνακας 11. Καταγραφή συχνοτήτων του ερωτηματολογίου της Γενικής Συμπεριφοράς των Block και Malloy.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ									
Ερωτήσεις	1		2		3		4		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Θα ήταν ωραίο να έχω τον Γ. και τον Κ. στην ομάδα του σόφτμπολ.	1	2,4	2	4,8	21	50	18	42,9	
Επειδή ο Γ. και ο Κ. χρειάζονται βοήθεια να παίζουν σόφτμπολ, θα καθυστερούσαν το παιχνίδι για όλους τους υπόλοιπους.	6	14,3	17	40,5	14	33,3	5	11,9	
Θα ήταν θαυμάσιο ο Γ. και ο Κ. να είναι στην ομάδα μου.	0	0	5	11,9	10	23,8	27	64,3	
Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στο παιχνίδι δεν θα ήταν διασκεδαστικό.	16	38,1	13	31	5	11,9	8	19	
Ο Γ. και ο Κ. θα έπρεπε να πάρουν μέρος σε ένα ειδικό αθλητικό πρόγραμμα σαν τα Special Olympics ή το σόφτμπολ με άλλα παιδιά που θα έχουν παρόμοια προβλήματα.	1	2,4	10	23,8	14	33,3	17	40,5	
Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, εγώ δεν θα προσπαθούσα να τους μιλήσω.	20	47,6	6	14,3	6	14,3	10	23,8	
Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, θα μου άρεσε να τα βοηθάω στην άσκηση και να παίζουν στα παιχνίδια.	0	0	3	7,1	5	11,9	34	81	
Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, θα ήταν καλύτερα αν κάποιος βοηθούσε τα παιδιά.	1	2,4	3	7,1	10	23,8	28	66,7	

f: Συχνότητα, %: Ποσοστά

Η διερεύνηση της ποσοστιαίας εμφάνισης συχνότητας των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου της Τροποποιημένης Συμπεριφοράς, φανερώνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος πιστεύει ότι οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, με ελάχιστες ή καθόλου προσαρμογές της άσκησης (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Καταγραφή συχνότητων του ερωτηματολογίου της Τροποποιημένης Συμπεριφοράς των Block και Malloy.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ									
Ερωτήσεις	1		2		3		4		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Ο Γ. και ο Κ. θα μπορούσαν να χτυπήσουν μια μπάλα τοποθετημένη σε ειδικό μέρος για χτύπημα με ρόπαλο.	10	23,8	3	7,1	17	40,5	12	28,6	
Οι διαστάσεις μεταξύ της έδρας και της πρώτης βάσης θα έπρεπε να είναι πιο μικρή για τον Γ. και τον Κ.	6	14,3	13	31	15	35,7	8	19	
Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος για να τρέξουν μέχρι την πρώτη βάση.	11	26,2	18	42,9	6	14,3	7	16,7	
Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος όταν θα παίζουν στο γήπεδο.	5	11,9	23	54,8	7	16,7	7	16,7	
Αν η μπάλα απευθύνεται στον Γ. ή στον Κ. ο αντίπαλος παίκτης επιτρέπεται να τρέξει μόνο μέχρι τη δεύτερη βάση.	7	16,7	23	54,8	11	26,2	1	2,4	

f: Συχνότητα

%: Ποσοστά

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες πριν και μετά την επαφή τους με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση σε δραστηριότητα αναψυχής και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες.

Μία πρώτη επίδραση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στους συμμετέχοντες του δείγματος που καταγράφηκε ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές που προέκυψαν από την επίδραση του φύλου, της εμπειρίας και της ομάδας, ήταν η μεγαλύτερη ηθική υποχρέωση που δημιουργήθηκε στους μαθητές χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους. Η επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες οδήγησε στην ανάπτυξη συμπάθειας και αποδοχής των ατομικών διαφορών (Lieber et al., 1998) με τους μαθητές να συνειδητοποιούν και να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των συνομήλικων με αναπηρίες (Peck, et al., 1992).

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι η γενικότερη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση όπως αυτή καθορίζεται από τους παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, της επιλογής, του αντιληπτού ελέγχου, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων και της ενημέρωσης, ήταν θετική. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι μαθητές με ελαφρές μορφές αναπηριών όπως οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη του δείγματος αντιμετωπίζονται γενικά θετικότερα σε σύγκριση με τους μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες (Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern, 1980; Rizzo, 1984; Rizzo et al., 1991; Rizzo & Wright, 1987; Tripp, 1988). Οι μαθητές με ελαφρές αναπηρίες είναι γενικά καλύτεροι «υποψήφιοι» για την ενσωμάτωση σε τυπικά περιβάλλοντα (Rizzo et al., 1991; 1992). Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας για κάθε έναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Theodorakis et al., (1995), ήταν υψηλοί τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής, με τους μέσους όρους των απαντήσεων μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος να παρουσιάζονται οριακά υψηλότεροι. Οι συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου πριν και

ιδιαίτερα μετά τη δραστηριότητα αναψυχής παρουσιάζονται πολλές και σημαντικές. Ο παράγοντας της 'επιλογής συμπεριφοράς' φαίνεται να συνδέεται με τους περισσότερους παράγοντες που καθόρισαν τη συμπεριφορά των μαθητών. Η σχετικά υψηλή συσχέτιση που παρουσιάζεται πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος μεταξύ της επιλογής συμπεριφοράς και των παραγόντων της στάσης, της πρόθεσης, του αντιληπτού ελέγχου και των σημαντικών άλλων, φανερώνει ότι η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής: α) επηρεάζεται από τη γενικότερη στάση τους απέναντι σε θέματα αναπηριών και από την άποψη προσώπων των οποίων η γνώμη θεωρείται σημαντική από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες β) καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόθεσή τους και συνδέεται άμεσα με το πόσο δύσκολο ή εύκολο θεωρούν οι μαθητές ότι μπορούν να εκτελέσουν την επιλογή αυτή. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με το μοντέλο σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Ajzen, 1991; 2001, Ajzen et al., (1986) και Ajzen & Fishbein (1977) που διαπίστωσαν ότι η τελική πρόθεση διαμορφώνεται από τους παράγοντες της στάσης, της αντίληψης σημαντικών άλλων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου εκτέλεσης της επιλογής.

Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εαυτού, των άλλων και του κοινωνικού παράγοντα (Theodorakis, et al., 1995; Charng, Pilliavin, Callero, 1988). Η συμπεριφορά των μαθητών ως προς την ενσωμάτωση μαθαίνεται κατά την παιδική ηλικία (Innes & Diamond, 1999) επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο και διαμορφώνεται μέσα από άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες με ανθρώπους και γεγονότα (Triandis et al., 1984), όπως την επαφή με μαθητές με αναπηρίες και τη συμμετοχή σε τάξεις ενσωμάτωσης ή σε προγράμματα παρέμβασης (Innes et al., 1999; Favazza et al., 1997; Diamond, Herstens, Carpenter & Innes, 1997) όπως αυτό της έρευνας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής ο παράγοντας της επιλογής συμπεριφοράς με τους παραπάνω παράγοντες παρουσίασε υψηλότερη συσχέτιση. Επιπλέον, η επιλογή συμπεριφοράς συσχετίστηκε και με τους παράγοντες της ηθικής υποχρέωσης και ενημέρωσης, κάτι που δεν παρατηρήθηκε πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας. Φαίνεται ότι η επαφή των μαθητών μέσω της δραστηριότητας αναψυχής συνέβαλε στην ενημέρωση των μαθητών χωρίς αναπηρίες και τους δημιούργησε την ηθική υποχρέωση να αποδεχτούν τους συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους.

Η ενημέρωση των μαθητών ως προς την έννοια της ενσωμάτωσης και η συσχέτιση της με τους υπόλοιπους παράγοντες που καθορίζουν τη συμπεριφορά απέναντι στους

μαθητές με αναπηρίες, επιτεύχθηκε χάρη στη συμμετοχή των μαθητών στη δραστηριότητα αναψυχής. Το γεγονός ότι πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας δεν παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ της ενημέρωσης και των υπόλοιπων παραγόντων μπορεί να αποδοθεί στη μηδαμινή πληροφόρηση για το σημαντικότερο θέμα της ενσωμάτωσης το οποίο δεν φαίνεται να είναι γνωστό στο μαθητικό πληθυσμό, κάτι που οφείλει να προβληματίσει.

Η στάση είναι ο δεύτερος παράγοντας που σχετίζεται με τους περισσότερους παράγοντες του ερωτηματολογίου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, εκτός από τον παράγοντα της ηθικής υποχρέωσης. Φαίνεται ότι η γενικότερη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες δεν συνδέεται με την ηθική υποχρέωση που νιώθουν στο να αποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους. Ιδιαίτερα μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ενδιαφέρον είναι ότι παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ της στάσης και των παραγόντων του αντιληπτού ελέγχου και της ενημέρωσης. Μπορεί να ειπωθεί ότι η δραστηριότητα αναψυχής συνέβαλε στη σύνδεση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη, με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που οι μαθητές πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος φαίνεται να επηρεάζει την τελική στάση σε συμφωνία με τους Theodorakis et al., (1995). Επιπλέον, η πρακτική εφαρμογή της ενσωμάτωσης μέσα από τη δραστηριότητα αναψυχής βοήθησε στην ενημέρωση και εξοικείωση της παρουσίας μαθητών με αναπηρίες συνδέοντάς την με τη γενικότερη στάση των μαθητών.

Πριν από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, ο παράγοντας της πρόθεσης βρέθηκε να παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση –εκτός από τον παράγοντα της επιλογής- με τον αντιληπτό έλεγχο και με τους σημαντικούς άλλους. Μετά τη δραστηριότητα αναψυχής οι παράγοντες της ηθικής υποχρέωσης και ενημέρωσης ήρθαν να προστεθούν στους συσχετιζόμενους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πρόθεσης. Η πρόθεση δηλαδή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν την παρουσία μαθητών με αναπηρίες, φαίνεται ότι διαμορφώνεται από το βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας πραγματοποίησης της ενσωμάτωσης σύμφωνα με τη γνώμη τους, την ηθική υποχρέωση που νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες, την άποψη σημαντικών άλλων και την ενημέρωση πάνω σε θέματα αναπηριών. Όλα τα παραπάνω, συντελούν στην τελική επιλογή αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες.

Από τις υπόλοιπες συσχετίσεις φαίνεται ότι η ηθική υποχρέωση των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν συνομήλικους με οριακή νοημοσύνη σχετίζεται με την άποψη προσώπων που η γνώμη τους θεωρείται σημαντική από τους μαθητές χωρίς

αναπηρίες. Οι σημαντικοί άλλοι συσχετίστηκαν με τον παράγοντα της ενημέρωσης μόνο μετά από τη δραστηριότητα αναψυχής. Κατά συνέπεια, η συναναστροφή των μαθητών μέσω της δραστηριότητας ανέδειξε την ενημέρωση ως έναν επιπλέον παράγοντα που προστέθηκε μαζί με την άποψη «σημαντικών άλλων» στη διαμόρφωση της επιλογής συμπεριφοράς και πρόθεσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους.

Στην ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στο φύλο έδειξε διαφορές σε παράγοντες του ερωτηματολογίου τόσο πριν όσο και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής. Οι διαφορές των μέσων όρων των παραγόντων της επιλογής, της πρόθεσης και του αντιληπτού ελέγχου με βάση το φύλο πριν τη δραστηριότητα αναψυχής, φανερώνουν ότι οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές στην πρόθεση και την επιλογή τους να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους θεωρώντας πιο εύκολο να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές. Η περισσότερο θετική στάση των μαθητριών σχετικά με την επιθυμία τους να αποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αποδοθεί στις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας (Downs & Williams, 1994) και συμφωνεί με τις έρευνες των Aloia et al (1980), και Mason (1983). Αυτή η θετικότερη στάση των μαθητριών σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος καταγράφηκε στο ερωτηματολόγιο των Nikolaraizi et al., (2001) μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής. Μπορεί κάποιος να πει ότι μετά την συναναστροφή μαθητών με και χωρίς αναπηρίες που προσέφερε η συμμετοχή στη δραστηριότητα αναψυχής, οι μαθήτριες έδειξαν να ευαισθητοποιούνται περισσότερο στο θέμα της αποδοχής μαθητών με αναπηρίες.

Ενδιαφέρον είναι ότι δεν παρατηρούνται πλέον διαφορές στον παράγοντα του αντιληπτού ελέγχου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, λόγω της αύξησης του μέσου όρου των απαντήσεων των αγοριών που δείχνει ότι οι μαθητές μετά τη δραστηριότητα άρχισαν να θεωρούν πιο εύκολο να δεχθούν συνομήλικους με αναπηρίες.

Διαφορές στον παράγοντα της στάσης με βάση το φύλο παρατηρήθηκαν μετά τη δραστηριότητα αναψυχής. Η στάση των αγοριών τόσο πριν όσο και μετά τη δραστηριότητα παρέμεινε σταθερή και θετική, ενώ μετά την επαφή μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, τα κορίτσια έδειξαν μία ακόμα θετικότερη στάση απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρίες σε σύγκριση με τα αγόρια.

Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς έδειξε διαφορές στους παράγοντες της επιλογής, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων και της ενημέρωσης πριν τη δραστηριότητα. Οι μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον, παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί, ενημερωμένοι και ηθικά υποχρεωμένοι να αποδεχθούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εμπειρία, οι οποίοι έδειξαν να βασίζονται περισσότερο στην άποψη σημαντικών άλλων για τη διαμόρφωση της γνώμης τους. Είναι φανερό ότι η συμπεριφορά των μαθητών διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη επαφή που είχαν με μαθητές με αναπηρίες και επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο, σε συμφωνία με τους Innes et al., (1999), Favazza et al., (1997), Diamond et al., (1997) Triandis, et al., (1984). Με άλλα λόγια, η εμπειρία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως προς τη στάση και την πρόθεση (Kudlaeek, et al., 2002).

Πολύ θετικό είναι ότι μετά τη δραστηριότητα αναψυχής παρατηρήθηκε διαφορά στον παράγοντα της επιλογής υπέρ των μαθητών που δεν είχαν την προηγούμενη εμπειρία της συναναστροφής με άτομα με αναπηρίες μέχρι την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Ο μέσος όρος των απαντήσεων στους μαθητές αυτούς ανέβηκε σημαντικά και ξεπέρασε το μέσο όρο των απαντήσεων των μαθητών με προηγούμενη εμπειρία οι οποίοι συνέχισαν και μετά τη δραστηριότητα να έχουν μία σταθερή και θετική στάση. Ωστόσο, οι μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία έδειξαν ότι συνέχισαν να βασίζονται στην άποψη σημαντικών άλλων περισσότερο από τους μαθητές με εμπειρία για την τελική επιλογή τους.

Ο έλεγχος πιθανών διαφορών της ανάλυσης πολλαπλής διακύμανσης που οφείλονται στην ομάδα (πειραματικής και ελέγχου), δεν παρουσίασε διαφορές ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η έλλειψη διαφορών μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στους παράγοντες που καθορίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά τους, μπορεί να αποδοθεί στην εξ' αρχής θετική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση, όπως οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους σε κάθε παράγοντα μαρτυρούν πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής.

Πολύ σημαντικό είναι ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε πιο θετική στη στάση της να αποδεχθεί συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση μετά τη δραστηριότητα αναψυχής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, με το μέσο όρο των απαντήσεών της να είναι υψηλότερος μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού

προγράμματος. Η βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος σε βαθμό που να αναδεικνύει διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Οι απαντήσεις στον ερωτηματολόγιο της γενικής συμπεριφοράς των Block και Malloy (1998), έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας –ποσοστό 92,9% και 88,1% των μαθητών στις ερωτήσεις 1 και 3 αντίστοιχα- πιστεύουν ότι ήταν ωραίο που είχαν τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην ομάδα του σόφτμπολ. Επιπλέον, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών (92.9%) δήλωσε ότι θα τους άρεσε να βοηθήσουν τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα όπως επίσης και να συναναστραφούν μαζί τους (61,35%). Την ίδια θετική εμπειρία αποκόμισαν και οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Μπορεί να ειπωθεί ότι ο σωστός σχεδιασμός και η προσεκτική εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής οδήγησε στη δημιουργία μιας θετικής εμπειρίας ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές (με και χωρίς αναπηρίες) σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Eichstaedt & Lavay, 1992; Stainback & Stainback, 1990; Snell & Eichner, 1989).

Η προοπτική της συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία στο παιχνίδι κρίθηκε από τους περισσότερους μαθητές της πειραματικής ομάδας (69,1%) ότι θα έκανε το παιχνίδι πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας (91,5%) πιστεύει ότι θα ήταν καλύτερα αν κάποιος βοηθούσε τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, ενώ ένα ποσοστό (73,8%) των μαθητών έκρινε ότι παιδιά που έχουν παρόμοια προβλήματα θα έπρεπε να πάρουν μέρος σε ένα ειδικό αθλητικό πρόγραμμα σαν τα Special Olympics.

Η καταγραφή συχνοτήτων στο ερωτηματολόγιο της τροποποιημένης συμπεριφοράς των Block et al., (1998), έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας – ποσοστό 66,7% και 69,1% των μαθητών στις ερωτήσεις 4 και 3- πίστευε ότι οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη δεν χρειάζονταν γενικότερα βοήθεια από κάποιον για να τρέξουν ή να παίξουν μέσα στο γήπεδο. Πράγματι, η απόδοση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη δεν διέφερε από αυτήν των μαθητών χωρίς αναπηρίες, κάτι που αποδίδεται στις προσαρμογές άσκησης που είχαν υιοθετηθεί. Οι γνωστικές διαταραχές και η χαμηλότερη απόδοση στα σπορ μπορούν να ξεπεραστούν με σχετικά απλές προσαρμογές και υποστήριξη (Block et al., 1996; Bernabe & Block, 1994; Nixon, 1989) και οι μαθητές με περιορισμένες ικανότητες μπορούν να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ενσωμάτωσης, με την προϋπόθεση η έμφαση να δίνεται στη διασκέδαση και στην εκμάθηση ικανοτήτων και όχι στη νίκη (Moon, Komissar, Friedlander, Hart & Kiernan, 1994; Nixon, 1989).

Ειδικότερα όμως για τις ανάγκες της δραστηριότητας του σόφτμπολ, το 69,1% των μαθητών πίστευε ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να χτυπήσουν καλύτερα τη μπάλα αν αυτή ήταν τοποθετημένη σε ειδικό μέρος για χτύπημα με ρόπαλο αντί κάποιος να πετάει τη μπάλα προς το μέρος τους. Επίσης, ένα ποσοστό 54,7% των μαθητών έκρινε ότι οι διαστάσεις μεταξύ της έδρας και της πρώτης βάσης θα έπρεπε να είναι πιο μικρές για τους μαθητές με αναπηρίες.

Συνοπτικά, η γενικότερη στάση όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα απέναντι στους συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση κρίνεται θετική, σε συμφωνία με παρόμοια έρευνα των York et al. (1992) για μαθητές με ελαφρές γνωστικές διαταραχές. Η πρόθεση και η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν την παρουσία μαθητών με οριακή νοημοσύνη φαίνεται ότι διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες όπως τον αντιλαμβανόμενο βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας της ενσωμάτωσης, την ηθική υποχρέωση που οι μαθητές νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες, την άποψη σημαντικών άλλων και την ενημέρωση πάνω σε θέματα αναπηριών. Οι παράγοντες που φάνηκε να συντελούν περισσότερο στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών είναι το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η εμπειρία, το φύλο και η ηλικία είναι παράγοντες που επηρεάζουν συμπεριφορές (Kowalski & Rizzo, 1996). Γενικά, οι μαθήτριες αλλά και οι συμμετέχοντες του δείγματος με προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών εκδήλωσαν μια θετικότερη στάση απέναντι στην αποδοχή των μαθητών με οριακή νοημοσύνη σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος και γενικότερα τους συμμετέχοντες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αν και η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος έδειξε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο επέδρασε στη δημιουργία μιας θετικότερης στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας να αποδεχθούν συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση. Η στάση ως προς την ενσωμάτωση μπορεί πράγματι να αλλάξει με την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων (Jansma & Shultz, 1982; Patrick, 1987; Rizzo et al., 1992; Stewart, 1988; 1990). Η διαδικασία της ενσωμάτωσης αποτελεί μία ωφέλιμη εμπειρία για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες (Block, Zeman & Henning, 1997; Eichstaedt et al., 1992; Snell et al., 1989; Stainback et al., 1990). Ωστόσο, η μία συνάντηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και η κοινή συμμετοχή τους στη δραστηριότητα αναψυχής δεν φάνηκε να είναι αρκετή από μόνη της για να δημιουργήσει διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας και ως προς τους άλλους παράγοντες που καθορίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά. Η ενσωμάτωση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που η σημασία της δεν

μπορεί να γίνει αντιληπτή με μία ή δύο μετρήσεις προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων αναψυχής στη διαμόρφωση συμπεριφορών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στα προγράμματα αυτά.

Συμπεράσματα

Η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών χωρίς αναπηρίες που συμμετείχαν στην έρευνα επέδειξαν μία πολύ θετική στάση στην προοπτική ενσωμάτωσης μαθητών με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους μέσα από την δραστηριότητα αναψυχής.

Η συμμετοχή της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα αναψυχής αποτέλεσε τον κύριο παράγοντα διαφοροποίησης της γενικότερης στάσης μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη δημιουργία μιας θετικότερης στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας να αποδεχθούν συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση. Η πρόθεση και η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν την παρουσία μαθητών με οριακή νοημοσύνη διαμορφώθηκε από τους παράγοντες του αντιλαμβανόμενου βαθμού δυσκολίας ή ευκολίας της ενσωμάτωσης, της ηθικής υποχρέωσης που οι μαθητές νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες, της άποψης σημαντικών άλλων και της ενημέρωσης πάνω σε θέματα αναπηριών.

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το φύλο και η προηγούμενη εμπειρία-επαφή των μαθητών με συνομήλικους με οριακή νοημοσύνη συντέλεσαν στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών.

Οι προσαρμογές άσκησης της δραστηριότητας του σόφτμπολ που εφαρμόστηκαν από την αρχή της έρευνας, βοήθησαν στην να μην υπάρχουν εμφανείς διαφορές απόδοσης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, συντελώντας στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη. Παρόλα αυτά, οι πρόσθετες προσαρμογές άσκησης που προτάθηκαν από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες, αναδεικνύει ότι η γνώμη των συμμετεχόντων σε μια δραστηριότητα αναψυχής είναι εξίσου σημαντική και απαραίτητη για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που η σημασία της δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με μία ή δύο μετρήσεις (Bernabe et al., 1994). Η καταγραφή συμπεριφορών αποτελεί «το σημείο εκκίνησης» για την επιτυχή εφαρμογή της ενσωμάτωσης (Heikinaro-Johansson & Sherill, 1994; Sherill, 1993).

Μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και περισσότερες από μία συναντήσεις-δραστηριότητες αναψυχής μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων αναψυχής στη διαμόρφωση συμπεριφορών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με οριακή νοημοσύνη αλλά και άλλες αναπηρίες στα προγράμματα αυτά.

Συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις θα μπορούσαν επίσης να συμπεριληφθούν προκειμένου να εξεταστεί με περισσότερη λεπτομέρεια όχι μόνο πως οι μαθητές νιώθουν σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε δραστηριότητες αναψυχής, αλλά και για ποιους λόγους νιώθουν έτσι. Οι απόψεις των γονέων των μαθητών αλλά και των καθηγητών που θα εφαρμόσουν δραστηριότητες ενσωμάτωσης στην αναψυχή αποτελούν εξίσου καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας της ενσωμάτωσης που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον.

Επίλογος

Μια πρώτη επίδραση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στους συμμετέχοντες του δείγματος ήταν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επέδειξαν θετική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση. Το παρεμβατικό πρόγραμμα δεν έδειξε εντυπωσιακές αλλαγές, είτε λόγω της διάρκειάς του, είτε γιατί ήταν ήδη θετικές οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες απ' την αρχή.

Όμως, η συμμετοχή στη δραστηριότητα αναψυχής συνέβαλε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές με την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε πιο θετική στη στάση της να αποδεχθεί συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση κυρίως μετά τη δραστηριότητα αναψυχής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Το φύλο και η εμπειρία των συμμετεχόντων συντέλεσαν στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών. Με βάση το φύλο πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές στην πρόθεση και την επιλογή τους να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους θεωρώντας πιο εύκολο να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος. Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον, παρουσιάστηκαν περισσότερο

θετικοί, ενημερωμένοι και ηθικά υποχρεωμένοι να αποδεχθούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εμπειρία, οι οποίοι έδειξαν να βασίζονται περισσότερο στην άποψη σημαντικών άλλων για τη διαμόρφωση της γνώμης τους.

Η τελική επιλογή και η πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής έδειξε να επηρεάζεται από τη γενικότερη στάση τους απέναντι σε θέματα αναπηριών και από την άποψη προσώπων των οποίων η γνώμη θεωρείται σημαντική από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες.

Τέλος, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος αποδέχονται τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στις ομάδες τους κατά τη δραστηριότητα αναψυχής και ακόμη πιστεύουν ότι οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, με ελάχιστες ή καθόλου προσαρμογές της άσκησης.

Βιβλιογραφία

- Abosi, C.O. (2000). Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. www.cec.sped.org/intl/natlorer.html.
- Ainscow, M. (1995). Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In Clark C., Dyson, A. & Millward, A. (Eds) *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.
- Ajzen, I. (2001). Attitudes: Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (1991). *The Theory of planned behaviour*. Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (1985). From intention to action: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Eekman (Eds.), *Action-control: from cognition to behaviour* (pp.11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavioral relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Aloia, G.F., Knutson, R., Minner, S.H., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-87.
- Anderson, L. (1997). Attitudes, measurement of. In: J. Keeves. (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (885-895). Oxford: Pergamon Press.
- Archie, V., & Sherrill, C. (1989). Attitudes Toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Nonmainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book.
- 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 .
- Bernabe, E.A. & Block, M.E.(1994). Modifying rules of a regular girls softball league to facilitate the inclusion of a child with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 24-31.

- Block, M. & Malloy, M. (1998). Attitudes on Inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.
- Block, M. & Zeman, R. (1996). Including Students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- 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. & Vogler, W.E. (1994). Inclusion in Regular Physical Education: The Research Base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. January, 40-44.
- Block, M.E.; Provis, S., & Nelson, E. (1994). Accommodating Students with Special Needs in Regular Physical Education: Extending Traditional Skill Stations. *Palaestra*, 10 (1), 32-38.
- Block, M.E., Zeman, R., & Henning, G. (1997). Pass the ball to Jimmy: A success story in integrated physical education, *Palaestra*, 13(3), 37-42.
- Bookbinder, S. (1978). Mainstreaming: what every child needs to know about attitudes, *Exceptional Parent*, 8, 48-49.
- Brannan, S., Arick, J., Fulerton, A., & Harris, J. (2000). Inclusive Outdoor Programs Benefit Youth (accommodating disabled). *Camping Magazine*, July, 2000. www.findarticles.com/p/articles
- Burkhour, C.K., (1992). A vision of integrated leisure and recreation, *Michigan Department of Natural Resources*. www.ncpad.com/refs/journals/index
- Buswell, B. & Schaffner, C.B. (1990). Families Supporting Inclusive Schooling. In Stainback S. & Stainback W. (Eds) *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Chang, H.W., Pilliavin, J.A., & Callero, P.L. (1988). Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior. *Social Psychology Quarterly*, 51, 303-317.
- 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., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.

- Conaster, P., Block, M. & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructor's Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 197-207.
- Conner, M., & Norman, P. (1995). *Predicting health behavior: Research and Practice with Social Cognition Models* (121-162). Buckingham: Open University Press.
- Courneya, S. K. & McAuley, E. (1995). Cognitive Mediators of the Social Influence-Exercise Adherence Relationship: A Test of the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Behavioral Medicine*, 18(5), 499-515.
- Cousineau, C. (1998). Leisure and Recreation and the "Sport for All" Policy in Developing Countries:a Critical Examination. www.us.oup.com/us/catalog/general.
- Craft, D.H. (1994). Inclusion: Physical Education for All. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52, 1981.
- Crocket, A. & Orr, R. (1996). Social behaviours of children with visual impairments enrolled in preschool programs, *Exceptional Children*, 62, 451-462.
- DePaw, 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.
- Diamond, K., Herstens, L., Carpenter, E., & Innes, E. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and pre-school children's ideas about people with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Students attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Dunn J.M & Fait H.F., (1989). *Special Physical Education: Adapted individualized Developmental*, 6th Edition. Dubuque, Iowa:WC Brown.
- Dzewaltowski, A.D., Noble, M. J., Shaw, M. J., (1990). Physical Activity Participation: Social Cognitive Theory Versus the Theories of Reasoned Action and Planned Behaviour. *Journal of sport & exercise psychology*. 12, 388-405.
- Eichstaedt, C.B. & Lavay, B.W. (1992). *Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Esposito, B. & Reed, T. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes, *Exceptional Children*, 53, 224-229.
- Evans, I.M., Salisbury, C., Palombaro, M. & Goldberg, J.S. (1994). Children's Perception of Fairness in classroom and Interpersonal Situations Involving Peers with Severe Disabilities. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 19 (4) 259-269.

- Favazza, P. & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities, *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Fielder, C. & Simpson, R. (1987). Modifying the attitudes of nonhandicapped high school students towards handicapped peers, *Exceptional Children*, 53, 342-349.
- 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.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intension and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs, *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.
- Godin, G. (1994). Theories of reasoned action and planned behaviour: usefulness for exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 11, 1391-1394.
- 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.
- Havens, Mark D., (1992). *Bridges to Accessibility: a primer for including persons with disabilities in adventure curricula*. Hamilton Mass: Project Adventure, Inc., 1992.
- Hegarthy, S. (1994). Integration and the Teacher. In Meijer C.W., PiJl S. J., Hegarthy S. *New Prospectives in Special Education. A Six-Country Study of Integration*. Rautledge 125-131.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherill, 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., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23, 211-224.
- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L.; Rainforth, B. & Palombaro, M.M. (1995). Use of Instructional Time in Classrooms Serving Students With and Without Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 61 (3), 242-252.
- 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.

<http://www.nctrc.org> (National Council for Therapeutic Recreation Certification).

Hultsman, W. (1993). The influence of others as a barrier to recreation participation among early adolescents. *Journal of leisure research*, 25 (2), 150-164.

Innes, F. & Diamond, K. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 103-111.

Jansma, P. & Shultz, B. (1982). Validation and use of mainstreaming attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*, 36, 150-158.

Johnson, K.A., Bland, M.K. & Rathsam, S.M. (2001). Rec-Reating the healthcare paradigm. *Parks and Recreation*, 36 (7), 58-68.

Jones, R.L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Kay, J. (2003). Το Sailability έρχεται στην Ελλάδα το 2003. ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΤΩΡΑ, 33 (Μη κερδοσκοπική υποστηρικτική εταιρία). www.disability.gr/portal/modules.php

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.

Kowalski, E., & Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.

Kudláèek, 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.

Kudlaeek, M., Valkova, H., Sherill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An Inclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299.

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.

LaMaster, 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.
- 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 (1), 20-39.
- Lieberman, L.J., Newcomer, J., McCubbin, J. & Dalrymple, N. (1997) The Effects of cross-aged peer tutors on the Academic Learning of Students with Disabilities in inclusive elementary Physical Education Classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research* 4 (1), 15-32.
- 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 and school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Martin, J.J., & Smith, K. (2002). Friendship Quality in Youth Disability Sport: Perceptions of a Best Friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 472-482.
- Mason, W.C. (1983). Attitude changes of undergraduate students towards handicapped individuals in a physical education practicum. *Dissertation Abstracts International*, 44, 1021A.
- McAvoy, L. (2001). Research update-Outdoors for Everyone: Opportunities that Include People with Disabilities. *Park and Recreation*, 36(8), 24-36.
- McCormick, B.P. (2001). People with Disabilities - National Survey of Recreation and the Environment. Park and Recreation Administration, Indiana University. www.ncaonline.org/rec-leisure.
- McGill, J. (1984). Training for integration, are blindfolds really enough? *Journal of Leisurability*, 11, 12-15.
- Moon, M.S., Komissar, C., Friedlander, R., Hart, D., & Kiernan, W. (1994). Finding and creating fun in your community. In M.S. Moon (Ed.), *Making school and community recreation fun for everyone* (63-86). Baltimore: Brookes.
- 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.
- Nixon, N.L. (1989). Integration of disabled people in mainstreamed sports: A case study of a partially sighted child. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6, 17-31.
- 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.

- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A Test of Three Models for the Prediction of Intention for Participation in Physical Education Lessons. *International Journal Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.
- 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.
- Pomeroy, J. (1984). *Recreation unlimited: responding to persons with severe disabilities in adapted physical activity*. Human Kinetics publishers. Champaign, Illinois: 111-123.
- Pumfrey, P. (2000). Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers. www.isec2000.org.uk/abstracts/papers-p.
- Rarick, G.L. & Beuter, A.C. (1985). The Effect of Mainstreaming on the Motor Performance of Mentally Retarded and Nonhandicapped Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 277-282.
- Ray, T. (2002). Principles for Adapting Activities in Recreation Programs and Settings. Access Today, 7. www.ncaonline.org/monographs/7adapting.shtml.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly* 1, 267-274.
- Rizzo, T.L. & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitude of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(3), 205-216.
- 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. & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.
- Rizzo, T.L. & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T.L. & Wright, R.G. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.
- 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.

- Saleh, L. (1997). *Ο Θετικός Ρόλος των Δασκάλων στη Συνεκπαίδευση*. Στο Τάφα, Ε. (επιμ). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- 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.
- Shephard, J.R. (1990). *Fitness in Special Populations*. Champaign, III: Human Kinetics.
- Sherman, A. (1990). Integration of Blind and Partially Sighted Children in Regular Physical Education Programs in Elementary Schools. In Armstrong, N. (Ed). *New Directions in Physical Education*, 1, 153-158.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, Iowa: WCB/ McGraw Hill.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation & Sport: Crossdisciplinary & Lifespan*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Sherrill, C. (1993). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (4th ed.). Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Sherrill, C. (1986). *Adapted physical education and recreation*, Third Edition Wm. C. Brown (Publishers).Dubuque, Iowa.
- Sherrill, C. (1985). Integration of Handicapped Students: Philosophical Roots in Pragmatism, Idealism and Realism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 264-272.
- 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.
- Silderidis, 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.
- 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* (109-138). Baltimore: Brookes.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

- 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.
- Stewart, C. (1990). Effects of practica types in preservice adapted physical education curriculum on attitudes toward disabled populations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 76-83.
- Stewart, C. (1988). Modifications of attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 44-48.
- 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*, 151-160. Human Kinetics Publishers.
- Triandis, H., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In: Jones, R. (Ed.) *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, Va.: *The Council for Exceptional Children*, 21-40.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.
- Tripp, A., French, R. & Sherrill C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 323-332.
- Tzokova, D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers Perspectives. www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75.htm.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (World Conference on special needs education) www.eenet.org.uk/bibliog/unespubs.shtml
- 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*. (155-183). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Vogler, E.W., Koranda, P. & Romance, T. (2000) Including a Child with Severe Cerebral Palsy in Physical Education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17 (2), 161-175.

- Walker, P. (1994). Promoting inclusive recreation and leisure opportunities for adults. In M.S.Moon, (Eds), *Making school and community recreation fun for everyone*, (163-180). Baltimore:Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wankel, L.M., Kerry-Mummery, W., Stephens, T., & Craig, C.L. (1994). Prediction of Physical Activity Intention From Social Psychological Variables: Results From the Campbell's Survey of Well-Being. *Journal of sport & exercise psychology*, 16 (1), 56-59.
- Wilson-Houston, C. & Dunn, M.J. (1997). The Effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 14, 298-313.
- Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Winnick, J.P. (1987). An integration continuum for sport participation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 157-161.
- 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.
- Yuker, H. (1988). *Attitudes towards Persons with Disabilities*. New York: Springer.
- Αγγελοπούλου, Ν. (2005). *Ειδική αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Αυθίνος, Γ.Δ. (1998). *Άσκηση -Άθληση, Κινητική Αναψυχή: Οργανωτική Διάσταση*. Αθήνα: Press Line.
- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, 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 Ενταξης 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, (341-356).
- Νόμος Υπ' Αριθμό 2817/2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 78.



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.

Χρόνη, Σ. (2001). Δραστηριότητες Αθλητισμού Αναψυχής στην Ελλάδα: Αντιλήψεις Φοιτητών Φυσικής Αγωγής. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, 1 20-27.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΑΘΛΗΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ

Αφιέρωσε 10 λεπτά για μια έρευνα.

Στην έρευνα που ακολουθεί, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά μας ενδιαφέρουν οι απόψεις σου για το θέμα της παρουσίας (ενσωμάτωσης) στην τάξη σου συνομήλικου μαθητή με ελαφριά νοητική υστέρηση.. Να απαντάς γρήγορα, αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

Αποφάσισε μόνος/η σου, αν θα συμμετέχεις στην έρευνα αυτή.

Αν λοιπόν θέλεις να συμμετέχεις, συνέχισε παρακάτω.

Μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι τα παιδιά της ηλικίας σου που μπορεί να έχουν προβλήματα στην κίνηση (π.χ. παιδιά που βρίσκονται σε αναπηρικό καρότσι), ή στην αίσθηση (π.χ. τυφλά, κωφά παιδιά), ή στη νόηση (παιδιά με νοητική καθυστέρηση), δηλαδή μαθητές που αργούν περισσότερο από εσένα και τους συμμαθητές σου να καταλάβουν τα μαθήματα του σχολείου σου. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, να φανταστείς ότι έρχεται στο τμήμα σου ένας νέος συμμαθητής με ελαφριά νοητική υστέρηση. Ο μαθητής αργεί περισσότερο να καταλάβει τις οδηγίες του καθηγητή και παρουσιάζει κινητικές δυσκολίες που τον εμποδίζουν να συμμετέχει με επιτυχία στο μάθημα της γυμναστικής. Ο μαθητής ωστόσο, δεν έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Ο δάσκαλός σου σε διαβεβαιώνει ότι ο συμμαθητής σου είναι ευχάριστος και κοινωνικός στην παρέα, χρειάζεται ωστόσο τη δική σου υποστήριξη προκειμένου να νιώσει μέλος της τάξης.

Σου τονίζει ότι η παρουσία (ενσωμάτωση), αυτού του μαθητή με εσένα και τους υπόλοιπους συμμαθητές στην τάξη σου είναι πολύ σημαντική. Μερικές φορές ωστόσο χρειάζεται οι ασκήσεις να γίνουν πιο απλές για να μπορέσει ο μαθητής με ελαφριά νοητική υστέρηση να τα καταφέρει εξίσου καλά με σένα.

Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες έρχεται στην τάξη σας αυτή τη χρονιά:

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Έτσι κι Έτσι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;					
2. Θα συζητούσες μαζί του στον ελεύθερο χρόνο;					
3. Θα τον έκανες τον καλύτερο φίλο σου;					
4. Θα σ' ενδιέφερε αν άλλα παιδιά κάνανε πλάκα μαζί του;					
5. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να πάει στο ίδιο σχολείο με σένα;					
6. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη με σένα;					
7. Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ένας καλός μαθητής;					
8. Θα τον/την φοβόσουνα;					
9. Νομίζεις ότι ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί θα προτιμούσε να είναι με νοητικά καθυστερημένα παιδιά;					

Το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι:

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ηθικό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ανήθικο

Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στην τάξη το συμμαθητή σου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες;

Ελέγχεται :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Δεν ελέγχεται
απόλυτα αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά απόλυτα

Δεν θα ένοιωθα ένοχος αν δεν δεχόμουν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Σωστό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Λάθος
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Το να μη δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, είναι ενάντια στις αρχές μου.

πιθανό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: απίθανο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Θα ήταν ηθικά λάθος για μένα να μη δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι

Θα πρέπει: 3 2 1 0 1 2 3 :Δεν θα πρέπει
να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα, θα δεχόταν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Σωστό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Λάθος
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ

Θα εγκρίνανε : 3 2 1 0 1 2 3 :Θα απορρίπτανε
την άποψη να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ, θα δεχόταν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

Σωστό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Λάθος
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχτείς συμμαθητή με ελαφρά νοητική υστέρηση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχτείς ή όχι;

100% 80% 60% 40% 20% αναποφάσιτος/η 20% 40% 60% 80% 100%
Να το δεχτώ Να μην το δεχτώ

Μερικοί/ες μας είπαν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι για το θέμα της παρουσίας (ενσωμάτωσης), μαθητών με αναπηρία στην τάξη σου, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης;

πολύ ενημερωμένος/η 7 6 5 4 3 2 1 καθόλου ενημερωμένος/η

Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ενσωμάτωσης, πόσα θα έγραφες;

ελάχιστα 1 2 3 4 5 6 7 πάρα πολλά

Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρώ τον εαυτό μου πολύ ενημερωμένο/η σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης.

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της ενσωμάτωσης;

καθόλου γνώσεις 1 2 3 4 5 6 7 πολλές γνώσεις

μαθητής μαθήτρια Ηλικία τάξηπροηγούμενη εμπειρία.....

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιέρωσες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ερωτηματολόγιο 2

Παρακαλούμε να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας (✓) μόνο σε ένα κουτάκι □. Αυτό δεν είναι ένα τεστ και δεν υπάρχουν απαντήσεις 'λάθος' ή 'σωστό', θέλουμε μόνο να μάθουμε την άποψή σου αν πρέπει να προσαρμοστεί η δραστηριότητα του σόφτμπολ στις δυνατότητες των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση για μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση.

Ερωτηματολόγιο Γενικής Συμπεριφοράς

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Θα ήταν ωραίο να έχω τον Γ. και τον Κ. στην ομάδα του σόφτμπολ.				
2. Επειδή ο Γ. και ο Κ. χρειάζονται βοήθεια να παίξουν σόφτμπολ, θα καθυστερούσαν το παιχνίδι για όλους τους υπόλοιπους.				
3. Θα ήταν θαυμάσιο ο Γ. και ο Κ. να είναι στην ομάδα μου.				
4. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στο παιχνίδι δεν θα ήταν διασκεδαστικό.				
5. Ο Γ. και ο Κ. θα έπρεπε να πάρουν μέρος σε ένα ειδικό αθλητικό πρόγραμμα σαν τα Special Olympics ή το σόφτμπολ με άλλα παιδιά που θα έχουν παρόμοια προβλήματα.				
6. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, εγώ δεν θα προσπαθούσα να τους μιλήσω.				
7. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, θα μου άρεσε να τα βοηθάω στην άσκηση και να παίζουν στα παιχνίδια.				
8. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, θα ήταν καλύτερα αν κάποιος βοηθούσε τα παιδιά.				

Ερωτηματολόγιο Τροποποιημένης Συμπεριφοράς

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Ο Γ. και ο Κ. θα μπορούσαν να χτυπήσουν μια μπάλα τοποθετημένη σε ειδικό μέρος για χτύπημα με ρόπαλο.				
2. Οι διαστάσεις μεταξύ της έδρας και της πρώτης βάσης θα έπρεπε να είναι πιο μικρή για τον Γ. και τον Κ.				
3. Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος για να τρέξουν μέχρι την πρώτη βάση.				
4. Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος όταν θα παίξουν στο γήπεδο.				
5. Αν η μπάλα απευθύνεται στον Γ. ή στον Κ. ο αντίπαλος παίκτης επιτρέπεται να τρέξει μόνο μέχρι τη δεύτερη βάση.				