

ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

του
Ευστράτιου Ζαφειριάδη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης 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 «Πρόληψη-Παρέμβαση-
Αποκατάσταση»

Κομοτηνή

2008

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Μπεμπέτσος Ευάγγελος, Λέκτορας

2^{ος} Επιβλέπων Μπάτσιου Σοφία, Επικ. Καθηγήτρια

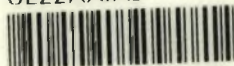
3^{ος} Επιβλέπων Διγγελίδης Νικόλαος, Επικ. Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 6493/1
Ημερ. Εισ.: 05-09-2008
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.9
ΖΑΦ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000088406

© 2008

Ευστράτιου Ζαφειριάδη
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Ευστράτιος Ζαφειριάδης: Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο
(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Μπεμπέτσου Ευάγγελου)**

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών/τριών χωρίς νοητική υστέρηση ως προς την συνεκπαίδευσή τους με μαθητές-τριες που έχουν μέτρια νοητική υστέρηση πριν και μετά από τη συμμετοχή τους σε κοινά μαθήματα Φυσικής Αγωγής στο σχολείο. Τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση ήταν: 1) το ερωτηματολόγιο στάσεων Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης, 2005) και 2) το ερωτηματολόγιο Στάσεων Παιδιών ως προς την Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στην Φυσική Αγωγή (Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education-Revised-CAIPE-R) (Block, 1995). Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 74 μαθητές-τριες (40 κορίτσια, 34 αγόρια) της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η παρεμβατική φάση που διήρκησε 6 εβδομάδες περιελάμβανε ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στα άτομα με αναπηρία και 3 μαθήματα φυσικής αγωγής στα οποία συμμετείχαν μαθητές-τριες με και χωρίς νοητική υστέρηση. Οι αναλύσεις διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (μέτρηση Χ φύλο) από τους οποίους ο ένας είναι επαναλαμβανόμενος (μέτρηση) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές κύριες επιδράσεις του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» με καμία από τις κλίμακες των ερωτηματολογίων παρά μόνο με τον παράγοντα «Επιλογή Συμπεριφοράς» στα κορίτσια. Αντίθετα υπήρξε βελτίωση στους παρακάτω επαναλαμβανόμενους παράγοντες του 1^{ου} ερωτηματολογίου: (1) «Γενική Στάση», (2) «Στάσεις», (3) «Πρόθεση», (4) «Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος», (5) «Πληροφόρηση» και (6) «Επιλογή Συμπεριφοράς». Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες του 2^{ου} ερωτηματολογίου. Το συμπέρασμα της

παρούσας έρευνας ήταν ότι η καλά οργανωμένη προετοιμασία των μαθητών χωρίς νοητική υστέρηση και η προσεκτική εφαρμογή κοινών προγραμμάτων άσκησης με μαθητές-τριες που έχουν μέτρια νοητική υστέρηση συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή της στάσης τους ως προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, δημοτικό σχολείο, μέτρια νοημοσύνη, φυσική δραστηριότητα.

ABSTRACT

Attitudes of primary school students towards the inclusion of peers with average mental disabilities prior and after a joint physical education program at school (Under the supervision of Lecturer Bebetos Evangelos)

The purpose of this study is to record the behavior and attitudes of students without mental retardation towards their participation in joint physical education courses with students with mild mental retardation. Before and after the intervention phase the students completed: 1) the Planned Behavior Questionnaire (Magouritsa, Kokaridas, & Theodorakis, 2005) and 2) the Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education–Revised (CAIPE-R) scale (Block, 1995). The sample consisted of 74 students (40 females, 34 males) from the 5th and 6th grade of a primary school. The intervention phase that lasted 6 weeks aimed at increasing the students' level of awareness around students with disabilities and included 3 physical education modules, which were attended by students of both backgrounds. The courses consisted of games with a low degree of difficulty, under the supervision of the researcher. Significant statistical results were only revealed concerning the factor "Behavior" for the girls. In addition, improvement was noted in the below repeated factors of the 1st questionnaire: (1) «General Attitude», (2) «Attitudes», (3) «Intention», (4) «Perceived Behavioral Control», (5) «Information» and (6) «Behavior». No significant statistical differences were revealed among the factors of the 2nd questionnaire. The present research showed that the well prepared students without mental retardation and the careful application of common exercise programs on students that have mild mental retardation contribute considerably to the change of their attitudes towards joint physical education program.

Key words: Inclusion, primary school, average mental retardation, physical activity

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε κάποιους ανθρώπους, οι οποίοι συνέβαλαν στην εκπόνηση και στην 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 αυτές οι ευχαριστίες αποτελούν ότι λιγότερο οφείλω σε αυτούς.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κύριο Ευάγγελο Μπεμπέτσο, για την πολύτιμη βοήθεια, υποστήριξη και καθοδήγησή του καθ' όλη την πορεία της διατριβής μου. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κύρια Σοφία Μπάτσιου για τη βοήθεια και τις πολύτιμες συμβουλές και τον κύριο Νικόλαο Διγγελίδη για τις πολύτιμες συστάσεις. Πολλά ευχαριστώ στον κύριο Δημήτριο Κοκαρίδα μέλος Ε.Ε.Δ.Ι.Π. του Τμήματος Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας για τις συμβουλές του και την αμέριστη συμπαράσταση του σε αυτήν την προσπάθεια μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου Ιωάννη Μπάστα, Κωνσταντίνο Ζηνέλη, Βασίλειο Καλύβα και Παναγιώτα Δενδρινού και τους γονείς μου Γεώργιο και Ευγενία Ζαφειριάδη για την στήριξη και την υπομονή που επέδειξαν καθ' όλη της διάρκειας αυτής της προσπάθειας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ.....	xi
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Η έννοια της ενσωμάτωσης.....	2
Λειτουργικοί ορισμοί.....	3
Περιορισμοί της έρευνας.....	7
Οριοθετήσεις της έρευνας.....	8
Υποθέσεις.....	8
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	10
Φυσική Αγωγή και Ενσωμάτωση.....	10
Νοητική Υστέρηση και Φυσική Αγωγή.....	15
Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	19
Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στην Φυσική Αγωγή.....	23
Παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία της ενσωμάτωσης.....	24
α. Η στάση των εκπαιδευτικών.....	25
β. Η στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία.....	30
γ. Το παιδί με αναπηρία.....	33
δ. Το σχολείο.....	33

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	35
Δείγμα.....	35
Όργανα μέτρησης.....	35
Διαδικασία μέτρησης.....	41
Σχεδιασμός της έρευνας.....	43
Στατιστική ανάλυση.....	43
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
Αποτελέσματα ελέγχου και εγκυρότητας των ερωτηματολογίων.....	44
Αναλύσεις διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες, από τους οποίους ο ένας είναι επαναλαμβανόμενο.....	46
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	49
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	55
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	70
Παράρτημα Α.....	70
Παράρτημα Β.....	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μοντέλο των παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη.....	29
Πίνακας 2. Μέσοι όροι του δείγματος και συντελεστές εγκυρότητας του ερωτηματολογίου “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.	44
Πίνακας 3. Συντελεστές εγκυρότητας του ερωτηματολογίου “CAIPE-R” πριν και μετά την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος.....	45
Πίνακας 4. Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων του δείγματος στις κλίμακες του ερωτηματολογίου “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος..	45



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Παράγοντες της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....22

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και συζήτηση κατά τη προ- παρεμβατική φάση.....77

Εικόνα 2: Παιχνίδι ψυχαγωγικού χαρακτήρα κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος.....77

Εικόνα 3, 4: Παιχνίδια συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος.....78

Εικόνα 5, 6, 7: Ζωγραφιές μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης σε διαθεματική συνεργασία με τη δασκάλα των εικαστικών79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

CAIPE-R: Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education – Revised

ΑμΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

ΚΕΔΔΥ: Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών

Εκπαιδευτικών Αναγκών

ΚΦΑ: Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

ΤΙΑQ: Teacher Integration Attitude Questionnaire

ΕΑΕ: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

**ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΚΟΙΝΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία σε γενικά σχολεία αντιπροσωπεύει ένα νέο σχετικά φαινόμενο στον Ελλαδικό χώρο. Μέχρι τον Μάρτιο του 2000 τα περισσότερα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστά σχολεία. Με την ψήφιση του Νόμου 2817 η ελληνική πολιτεία έδειξε έμπρακτα την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της "συνεκπαίδευσης". Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο «η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες γενική, τεχνική- επαγγελματική 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. 2817/2000 αρ.1. παρ.1). Με τον τρόπο αυτό, αρχίζοντας από το σχολείο, υποστηρίζεται πλέον η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής τους με όρους και προϋποθέσεις ισότητας. Και αυτό γιατί σύμφωνα με τους Buswell και Schaffner (1990) τα τυπικά σχολεία συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων καθώς και τον καταλληλότερο χώρο όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την ικανοποίηση των παιδιών.

Σήμερα ολοένα και περισσότερα παιδιά με αναπηρία έχουν ενσωματωθεί στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η κίνηση της ενσωμάτωσης στον ελληνικό χώρο αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημαντικό θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της πολιτείας. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο ιδιαίτερα όμως οι καθηγητές φυσικής αγωγής, δεδομένου ότι οι όποιες κινητικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές των παιδιών με αναπηρία εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας, 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). Παρόλα αυτά, όμως, πολλοί ερευνητές, γνωρίζοντας την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους και φοβούμενοι ότι θα χαθούν οι ως τώρα κατακτήσεις και παροχές, έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους για το θεσμό αυτό (Cole & Meyer, 1991; Bunch, 1994; Moores, 1996).

Η έννοια της ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες στις τάξεις ένταξης αποτελεί πρόκληση για να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον όπου θα μπορεί να φιλοξενήσει ισότιμα τις ανάγκες (εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και φυσικές απαιτήσεις) κάθε μαθητή. (Cross & Walker-Knight, 1997). Η ενσωμάτωση δεν σημαίνει απλά τοποθέτηση των παιδιών αυτών σε κανονικά σχολεία, αλλά περισσότερο αλλαγή της δομής της τάξης ώστε να γνωρίσουν τις μοναδικές ικανότητες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Stainback, Stainback, & Ayres 1996; Udvari-Solner & Thousand 1996).

Η συνεκπαίδευση λειτουργεί και ενεργεί αντίθετα προς τον κοινωνικό διαχωρισμό και εμποδίζει τον στιγματισμό των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Αντίθετα με το σχολείο ειδικής αγωγής, η ενσωμάτωση των παιδιών με δυσκολίες στο γενικό σχολείο δίνει νέες δυνατότητες μάθησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η κοινή ζωή και μάθηση στο κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά συντελεί στην αποβολή προκαταλήψεων και ανασφαλειών, στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης, στη γνωριμία και κατανόηση των προβλημάτων των ανθρώπων με διαφορετικές ικανότητες, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη γενικότερη ενσωμάτωσή τους σε όλους τους τομείς της ζωής. Με την ένταξη εξυπηρετείται η θεμελιώδης κοινωνική απαίτηση: ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη των όποιων δυσκολιών, καθένας επιθυμεί να γίνεται αποδεκτός όπως είναι (Χρηστάκης, 1978; Κυπριωτάκης, 2001). Με την έννοια

αυτή η σχολική ενσωμάτωση αποτελεί βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την κοινωνική και την επαγγελματική ενσωμάτωση. Προάγεται η αλληλοκατανόηση, η αλληλοαποδοχή και διαμορφώνονται στάσεις και μορφές επικοινωνίας που ενισχύουν την πολυπολιτισμική και πολυμορφική κοινωνία. Στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες στηρίζονται περισσότερο ανθρώπινα, εφόσον δεν υπάρχει το στοιχείο της διάκρισης και της διαφορετικότητας αλλά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Με την έννοια αυτή η σχολική ενσωμάτωση δεν είναι μόνο ένα λειτουργικό αλλά ταυτόχρονα και ένα καθαρά ηθικό πρόβλημα (Κυπριωτάκης, 2001).

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής έχουν προταθεί πολλά μοντέλα για την εξέταση της σχέσης μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς των ατόμων που έχουν καθημερινή επαφή με παιδιά με αναπηρία, όπως το μοντέλο σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Ajzen και Madden (1986). Η φυσική αγωγή είναι από τα αντικείμενα του σχολικού προγράμματος στα οποία πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση γιατί έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας (Μπάτσιου, Αντωνίου & Χατζηκώστα, 2003). Πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο (Μαγγουρίτσα και συν. 2005). Τα οφέλη για τους μαθητές-τριες ενός γενικού σχολείου από την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι πολλά. Είναι όμως ακόμη περισσότερα για τα παιδιά με αναπηρία, γιατί ως ομάδα χαρακτηρίζονται από φτωχή εικόνα για το σώμα τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα της όχι καλής φυσικής και κινητικής κατάστασής τους (Rogers-Wallgren, French, Ben-Ezra, 1992). Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται ωστόσο μόνο στις έντονες δραστηριότητες. Περιέχει την διδασκαλία της αναψυχής και της χαλάρωσης, δίνει την δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση και καθοδηγεί το άτομο στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων με σκοπό την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της ενσωμάτωσης πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη προθέσεων, αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στη συμπεριφορά στην τάξη (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo 1994; Rizzo, Broandhead & Kowalski, 1997; Sherrill, 1998). Παράλληλα οι κανόνες ενσωμάτωσης πρέπει να δώσουν έμφαση στην δόμηση μιας σχολικής κοινωνίας όπου ο καθένας ανήκει και είναι αποδεκτός και υποστηρίζεται από τον συνομήλικό του και τα άλλα μέλη αυτής της κοινωνίας και στην οποία οι

εκπαιδευτικές του ανάγκες ικανοποιούνται (Sapon-Shevin, 1992). Η επιτυχημένη διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων (peer tutoring) με χρήση μαθητών- εκπαιδευτών και η συνεργατική μάθηση πρέπει να πάρει μέρος σε μία γενική ατμόσφαιρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Επιπλέον, οι καθηγητές πρέπει να επιδείξουν τρόπους συνεργατικής διδασκαλίας, και να μοιραστούν τις απόψεις τους με τους άλλους καθηγητές. Σημαντικό ρόλο παίζει και η στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα τους καθηγητές προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής του πανεπιστημίου του Connecticut Dunn και Fait (1989) «...αν οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής δείχνουν φόβο και τρόπο στο ενδεχόμενο να συνυπάρχουν μαθητές-τριες με και χωρίς αναπηρία στο τμήμα τους, το πιο πιθανό είναι ότι θα επηρεαστεί αρνητικά η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία». Το πιο σημαντικό όμως της παραπάνω διαδικασίας είναι ότι μία τέτοια παρέμβαση ανοίγει νέους ορίζοντες στον τρόπο σκέψης και εμπλέκει όλους τους μαθητές-τριες σε μια τέτοια διαδικασία (Cross et al., 1997).

Η πρόοδος και η επιτυχία της σχολικής ενσωμάτωσης εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία καθώς και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα άτομα με αναπηρίες. Πολλοί παράγοντες παίζουν τον δικό τους ξεχωριστό ρόλο στην επιτυχία αυτή και πιο συγκεκριμένα :α) τα ίδια τα άτομα με αναπηρία ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους (La Master, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998) β) το σχολείο με την οργάνωση των τμημάτων, τον τρόπο λειτουργίας, τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή (Lienert, Sherrill & Myers, 2001; Κυπριωτάκης, Αγγελάκη, Γεωργιάδη, Στρατιδάκη & Χουρδάκης, 2000), γ) οι εκπαιδευτικοί που με την στάση τους μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους, τους γονείς (Dunn et al., 1989; Pumfrey, 2000) και δ) η 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 (Nikolaratzi & Reybekiel, 2001).

Στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν γίνει μελέτες πάνω στην ενσωμάτωση παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση στο δημοτικό σχολείο και στο κατά πόσο μπορούν τα άτομα αυτά να συνυπάρξουν και να συνεκπαιδευτούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι

μόνες έρευνες που σχετίζονται με τα παραπάνω είναι αυτές των Block και Malloy (1998) καθώς και της Μαγγουρίτσα και των συνεργατών της (2005). Συγκεκριμένα ο Block et al., (1998) μελέτησαν τη στάση μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα σόφτμπολ καθώς και την άποψή τους ως προς τον βαθμό προσαρμογής άσκησης που χρειάζεται για να μπορέσουν οι μαθητές-τριες με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Παρόμοια η Μαγγουρίτσα και συνεργάτες (2005) θέλησαν να εξετάσουν την άποψη των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αναψυχής. Τα συμπεράσματα και στις δύο έρευνες ήταν ιδιαίτερος ενθαρρυντικά δείχνοντας ότι οι μαθητές-τριες χωρίς αναπηρίες επιθυμούν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης και ότι η εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται περαιτέρω και διεξοδικότερη μελέτη τόσο στα πλαίσια του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος όσο και στα πλαίσια συγκεκριμένων αθλητικών δραστηριοτήτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον η πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες πρέπει να διερευνηθεί καταγράφοντας όχι μόνο την γενικότερη συμπεριφορά και τη στάση τους αλλά και καθορίζοντας τους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσης της πρόθεσης αυτής.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να αξιολογηθούν οι στάσεις των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με συνομήλικους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα θα προσπαθήσει να διερευνήσει: α) γενική στάση, β) στάση, γ) πρόθεση, δ) αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, ε) επιλογή συμπεριφοράς, στ) κοινωνικά πρότυπα ζ) πληροφόρηση και η) στάση μαθητών/τριών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην προσαρμογή παιχνιδιών που προωθούν τη συνεκπαίδευση. Η καταγραφή αυτών των συμπεριφορών μπορεί να αποτελέσει το σημείο εκκίνησης για την επιτυχή εφαρμογή της ενσωμάτωσης στο δημοτικό σχολείο στον ελληνικό χώρο καθώς επίσης και στη

διαμόρφωση των συμπεριφορών αυτών ως προς την ενσωμάτωση των μαθητών με μέτρια νοημοσύνη σε προγράμματα που σχετίζονται με την φυσική αγωγή.

Λειτουργικοί ορισμοί

Άτομα με αναπηρία:

Άτομα με αναπηρία θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων (Νόμος 2817/2000). Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο (άρθρο 1, παρ. 2) στην κατηγορία των ΑμΕΑ περιλαμβάνονται τουλάχιστον έξι υποκατηγορίες: α) άτομα που έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) άτομα που έχουν ιδιαίτερα προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) άτομα που έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) άτομα που έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) άτομα που έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, στ) άτομα που έχουν σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και άτομα που παρουσιάζουν αυτισμό». Στην έρευνα αυτή ο όρος άτομα με αναπηρία αναφέρεται σε άτομα με νοητική αναπηρία μόνο.

Παρεμβατικό πρόγραμμα:

Ορίζονται οι εμπειρίες αναψυχής που μπορούν να προέλθουν από ανοιχτό αλλά και κλειστό περιβάλλον, προγράμματα υπαίθριων δραστηριοτήτων ή γυμναστηρίων, οργανωμένα αθλήματα ή μη οργανωμένες δραστηριότητες (Χρόνη, 2001). Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται ο σχεδιασμός της παρέμβασης και η εφαρμογή των παρεμβατικών ενεργειών που έχουν αποφασιστεί να γίνουν. Κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης γίνεται ο καθορισμός του μακροπρόθεσμου στόχου, η ανάλυσή του σε συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους στόχους και αποφασίζεται προκαταβολικά τι θα γίνει, πώς θα γίνει και ποιος θα το πραγματοποιήσει (Παπάνης, 2008)

Μέτρια νοητική υστέρηση:

Μέτρια νοητική υστέρηση υπάρχει όταν σύμφωνα με τον Δείκτη Νοημοσύνης το επίπεδο ανάπτυξης νοημοσύνης του ατόμου κυμαίνεται από 35 έως 51 (Κοκαρίδας, 2004)

Ενσωμάτωση (Inclusion):

Η ένταξη του ατόμου με αναπηρία στο σχολείο γενικής τυπικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωσή του στην ομάδα των άλλων παιδιών. Νοηματικά βρίσκεται πολύ κοντά στον όρο κοινωνικοποίηση. (Χρηστάκης, 1985). Επίσης σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2004) ενσωμάτωση σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση και γίνεται αντιληπτή με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, του άλλου να τον "καταλαβαίνει" και να τον αποδέχεται όπως είναι και μαζί να μαθαίνουν, να αναπτύσσονται και να συμβιούν. Είναι διαδικασία που πρέπει να ξεκινά και να στηρίζεται με τη γέννηση.

Σχολεία συνεκπαίδευσης:

Σχολεία συνεκπαίδευσης θεωρούνται τα σχολεία όπου «ο καθένας ανήκει, γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από τους συνομηλίκους του και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Stainback, & Stainback, 1990)

Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Planned Behavior Theory) :

Θεωρία η οποία εξετάζει τη σχέση μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς ενός ατόμου, που σύμφωνα με 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)

Κλίμακα CAIPE-R (Scale of Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education – Revised):

Κλίμακα η οποία μετρά την στάση των παιδιών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στην Φυσική Αγωγή (Block, 1995)

Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμός της έρευνας είναι ο μικρός σχετικά αριθμός κοινών μαθημάτων Φυσικής Αγωγής καθώς τα δύο σχολεία δεν συστεγάζονται και απαιτείται μετακίνηση των μαθητών για την πραγματοποίηση των μαθημάτων αυτών.

Περιορισμό επιπλέον αποτελεί το γεγονός ότι η έρευνα θα περιοριστεί σε μαθητές-τριες δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής και πιθανόν να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δεδομένα της παρούσης έρευνας και στα δεδομένα

ημιαστικών περιοχών όπου διαφέρει ο ρυθμός και οι συνθήκες ζωής καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην επίδραση τριών μόνο κοινών μαθημάτων φυσικής αγωγής ως διαδικασία παρέμβασης.

Υποθέσεις της έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι:

α) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη γενική στάση των μαθητών-τριών χωρίς νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών-τριών με μέτρια νοητική υστέρηση.

β) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις, την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, την πληροφόρηση και την επιλογή της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών χωρίς νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

γ) Οι μαθητές-τριες χωρίς νοητική υστέρηση αναμένεται να πιστεύουν ότι πρέπει να γίνει προσαρμογή της άσκησης για να μπορέσουν οι μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση να ακολουθήσουν το κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής.

Οι μηδενικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι:

α) Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη γενική στάση των μαθητών-τριών χωρίς νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών-τριών με μέτρια νοητική υστέρηση.

β) Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις, την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, την πληροφόρηση και την επιλογή της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών χωρίς νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος

γ) Οι μαθητές-τριες χωρίς νοητική υστέρηση αναμένεται να μην πιστεύουν ότι πρέπει να γίνει προσαρμογή της άσκησης για να μπορέσουν οι μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση να ακολουθήσουν το κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Οι έρευνες σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία είναι ποικίλες και περιλαμβάνουν όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση δεν αναφέρεται μόνο στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον αλλά περιλαμβάνει ένα γενικότερο περιβάλλον μάθησης στο οποίο εμπλέκονται δάσκαλοι, γονείς και κοινωνία. Ο καθένας από τους παραπάνω παράγοντες παίζει τον δικό του ξεχωριστό ρόλο και σχετίζεται με τη συμπεριφορά και τις απόψεις για τα άτομα με αναπηρία. Η ενσωμάτωση η οποία μπορεί να οριστεί ως η συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη με μαθητές-τριες χωρίς αναπηρίες (Rizzo, 1994) αποτελεί σήμερα το σημαντικότερο θέμα στην ειδική εκπαίδευση και βασίζεται στη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές-τριες πρέπει να συνεκπαιδούνται στην ίδια τάξη αντί να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις που έχουν σχεδιαστεί να καλύπτουν τις τυχόν ειδικές ανάγκες μαθητών (Kudlaeek, 2001).

Η ενσωμάτωση προσφέρει πολλά οφέλη και για τις δύο πλευρές. Βελτιώνει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, αφού κατά την επαφή τους στο χώρο του σχολείου προσφέρουν βοήθεια ο ένας στον άλλο, ρωτούν, συζητούν, αλληλεπιδρούν. (Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997) Ωστόσο μια τέτοια προοπτική δεν είναι πάντα εφικτή. Σύμφωνα με τον Sherrill (1998), η συνύπαρξη ατόμων χωρίς αναπηρία και ατόμων με σοβαρή ή βαριά αναπηρία και/ή πολλαπλές αναπηρίες καθιστούν την επιτυχία σε μια τάξη πολύ δύσκολη έως και αδύνατη.

Φυσική αγωγή και ενσωμάτωση

Η φυσική αγωγή αποτελεί συνήθως το κυριότερο παράγοντα στην διαδικασία της ενσωμάτωσης και το πρώτο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος με το οποίο πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση (Sherrill, 1993). Η μεγάλη συνεισφορά της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαίδευσης τονίζεται στο άρθρο 1 του Διεθνούς καταστατικού της Unesco (1994) όπου σαφέστατα δηλώνεται ότι: «Η συμμετοχή στη

φυσική αγωγή και στον αθλητισμό είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων». Η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αναγνωρίστηκε επίσης από την παγκόσμια συνδιάσκεψη για τη φυσική αγωγή στο Βερολίνο το 1999 (DePaw & Doll-Tepper, 2000), ως ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης και ταυτόχρονα ευκαιρία για κοινές εμπειρίες με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό.

Η αξία όμως της φυσικής αγωγής στην προσπάθεια της ενσωμάτωσης δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Μέσω αυτής οι μαθητές-τριες με και χωρίς αναπηρία ανακαλύπτουν διαστάσεις του εαυτού τους που πιθανόν να μην είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αν φοιτούσαν σε τμήματα χωρίς μαθητές-τριες με αναπηρία. Η ωφέλεια που προκύπτει από τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία, για τους μαθητές-τριες χωρίς αναπηρία είναι το γεγονός ότι ανακαλύπτουν διαστάσεις του εαυτού τους που ενδεχομένως να μην είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αν φοιτούσαν σε τμήματα χωρίς μαθητές-τριες με αναπηρία (Sherrill, 1985). Πολλοί μαθητές-τριες των τμημάτων συνεκπαίδευσης, όπου φοιτούν μαθητές-τριες με σοβαρές αναπηρίες είναι σε θέση να επιδείξουν προχωρημένες κρίσεις και προτάσεις στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων (Evans, Salisbury, Palombaro & Goldberg, 1994).

Επιπλέον η φυσική αγωγή αλλάζει την ψυχοκινητική συμπεριφορά του ατόμου διευκολύνοντας έτσι την δραστηριοποίηση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του καθώς αυτή σχετίζεται με την κατανόηση και την εκτίμηση του σώματος και του «εγώ» κατά την κίνηση και την ξεκούραση. Παράλληλα περιέχει την διδασκαλία της χαλάρωσης, δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση και καθοδηγεί τον μαθητή στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του (Μπάτσιου και συν., 2003).

Σε άλλη έρευνα η Sherman (1990) θέλησε να μελετήσει την συνεκπαίδευση τυφλών μαθητών με παιδιά με κανονική όραση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά με μειωμένη ή καθόλου όραση παρακολουθούσαν ταυτόχρονα μαθήματα φυσικής αγωγής και μαθήματα κινητικού προσανατολισμού καθώς και του συστήματος Braille. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά έδειξαν να αισθάνονται ασφάλεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εκτελούσαν τις ασκήσεις χωρίς φόβο, επιδείκνυαν προθυμία να δοκιμάσουν νέες δεξιότητες και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες των μαθητών με κανονική όραση κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

Σε μια παρόμοια έρευνα οι Lieberman, Dunn, Van der Mars και McCubbin (2000) θέλησαν να μελετήσουν την επίδραση της συνεκπαίδευσης 8 κωφών παιδιών ηλικίας 10-12 ετών με παιδιά ενός τυπικού σχολείου ανάλογης ηλικίας που είχαν εκπαιδευτεί στη νοηματική γλώσσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα κωφά παιδιά αύξησαν τον χρόνο δραστηριότητας τους από 22% σε 41,5% και οι ακούοντες μαθητές-τριες από 19% σε 37,9%.

Οι Vogler, Koranda και Romance (2000) εξέτασαν την περίπτωση συνεκπαίδευσης ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση με 20 συνομήλικους μαθητές-τριες στο μάθημα φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τάξεις ενσωμάτωσης ήταν υψηλά αποτελεσματικές στον χρόνο εμπλοκής και οργάνωσης καθώς και ότι η χρήση ενός μοντέλου ενσωμάτωσης από την παιδική ηλικία, με την παρουσία ενός ειδικής φυσικής αγωγής καθηγητή είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική πρακτική και για τα δύο μέρη. Απέδειξαν ακόμα ότι οι μαθητές-τριες χωρίς αναπηρία που παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής σε τμήμα συνεκπαίδευσης, απέκτησαν θετικές εμπειρίες και βελτίωσαν τη γενικότερη κοινωνικότητα και συμπεριφορά τους. Σε διαφορετικά συμπεράσματα, όμως είχαν καταλήξει οι Archie και Sherrill (1989), οι οποίοι δε βρήκαν καμία διαφορά μεταξύ των μαθητών που συνεκπαιδεύτηκαν με άτομα με αναπηρία και αυτών που δε συνεκπαιδεύτηκαν στα μαθήματα φυσικής αγωγής. Η στάση και των δύο ομάδων ήταν θετική προς τα άτομα με αναπηρία. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Trip, French και Sherrill (1995), οι οποίοι βρήκαν διαφορές μόνο μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια ήταν πιο θετικά από τα αγόρια. Οι μαθητές-τριες που εκπαιδεύτηκαν μαζί με μαθητές-τριες με αναπηρία ήταν λίγο πιο θετικοί προς τους συμμαθητές-τριες τους με προβλήματα συμπεριφοράς και λίγο πιο αρνητικοί προς αυτούς με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές-τριες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρία. Και οι δύο ομάδες είχαν στο ίδιο ποσοστό θετική στάση προς τα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Οι Rarick και Beuter (1985) στην έρευνα που πραγματοποίησαν έδειξαν ότι τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση, που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής σε ένα τυπικό σχολείο σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα στην απόδοση των κινήσεων τους όταν συγκρίθηκαν με παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση που φοιτούσαν

σε ειδικό σχολείο. Βρήκαν ακόμα ότι δεν υπήρχε κανένα στοιχείο που να δηλώνει ότι η παρουσία των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση επηρέασε αρνητικά τα άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη. Οι Wiskochil, Lieberman, Houston-Wilson και Petersen (2007) θέλησαν να εξετάσουν την επίδραση της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων (peer tutoring) τεσσάρων παιδιών με τύφλωση σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής. Η προ-παρεμβατική φάση περιλάμβανε πληροφορίες από τον πρώτο ερευνητή στους μαθητές-τριες (εκπαιδευτές) για τα άτομα με μικρή ή έλλειψη όρασης, τεχνικές επικοινωνίας και καθοδήγησης καθώς και πολλές τεχνικές διδασκαλίας και ανατροφοδότησης. Κατά την παρεμβατική φάση κάθε μαθητής- εκπαιδευτής βοηθούσε τον συνομήλικο του με τύφλωση όταν χρειαζόταν και του έδινε λεκτική ανατροφοδότηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά με τύφλωση αύξησαν τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης στη φυσική αγωγή κατά 20,8 % και ότι οι μαθητές-τριες που είχαν εκπαιδευτεί για εκπαιδευτές ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί από τους συμμαθητές-τριες τους που δεν είχαν εκπαιδευτεί.

Πέρα από τα παραπάνω η ενσωμάτωση με παιγνιώδους μορφής δραστηριότητες προσφέρουν την ευκαιρία στα άτομα με αναπηρίες να μιμηθούν τα άτομα που παρουσιάζουν φυσιολογική κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη (McGill, 1984). Η ιδέα της ενσωμάτωσης στηρίζεται στην άποψη ότι η κοινωνία ανήκει σε όλους τους ανθρώπους και ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτου επιπέδου και βαθμού δυσκολίας ανήκουν σε αυτή. Βασική αρχή του κινήματος «Άθληση για όλους» είναι ότι κάθε πολίτης έχει ίση ευκαιρία ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα που θα επιλέξει ανεξάρτητα από την ηλικία, το επίπεδο επιδεξιότητας και την ύπαρξη αναπηριών (Cousineau, 1998).

Σύμφωνα με την έρευνα των Martin και Smith (2002) η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες σε δραστηριότητες αναψυχής αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Προσδίδουν κύρος και αξιοπιστία στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών, γονέων και εθελοντών οι οποίοι αγωνίζονται να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες σε τέτοια προγράμματα πολλές φορές πραγματοποιείται κάτω από ελλείψεις σε οικονομικούς πόρους, προγραμματισμό και προσωπικού (Mc Avooy, 2001) Σύμφωνα με τον McCornick (2001)

οι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην απόφαση των ατόμων με αναπηρίες να συμμετάσχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι:

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

β) Η ελλιπής κατάρτιση προσωπικού των προγραμμάτων, καθώς και η υπερπροστατευτικότητα ή ο οίκτος που πολλές φορές επιδεικνύουν απέναντι στα άτομα αυτά.

γ) Η έλλειψη ενημέρωσης για την ύπαρξη προγραμμάτων φυσικής αγωγής και των ωφελειών αυτών.

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

ε) οι λόγοι μη συμμετοχής που σχετίζονται με κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και την κατάσταση της υγείας τους.

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Block και Zeman (1996) φάνηκε ότι η ύπαρξη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στα μαθήματα φυσικής αγωγής δεν επηρέασε αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Αντίθετα βελτιώθηκαν στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές-τριες που δεν είχαν στην τάξη τους άτομα με αναπηρία, σε δεξιότητες στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης, (πάσα και βολές), μετά από ένα πρόγραμμα 3 ½ εβδομάδων. Στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε ότι η 3μηνη συνεκπαίδευση ατόμων με και χωρίς αναπηρία είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή των στάσεων των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία καθώς και την κατανόηση ότι απαιτούνται αλλαγές στους κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης.

Ένας τρόπος για να προσαρμοστούν οι μαθητές χωρίς αναπηρίες να αποδεχθούν με θετικό τρόπο ένα συμμαθητή τους με αναπηρία είναι η χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων «μίμησης» αναπηρίας που θα συνοδεύεται με την παροχή πληροφοριών σχετικές με την αναπηρία. Σύμφωνα με τους Lieberman και Houston-Wilson (2002) ένα τέτοιο πρόγραμμα προετοιμασίας θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία στάδια:

α) θεωρητική επαφή με τα άτομα με αναπηρία

β) βιωματική επαφή με τον τύπο της αναπηρίας

γ) συνύπαρξη με την αναπηρία

Κατά το πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί απλά να περιγράψει στους μαθητές του χωρίς αναπηρίες την αναπηρία του συμμαθητή τους που πρόκειται να ενσωματωθεί στην τάξη τους. Η περιγραφή αυτή πρέπει να γίνεται με αντικειμενικό τρόπο που να μην προκαλεί «λύπηση» ούτε αμηχανία αλλά να δίνει πληροφορίες και οπωσδήποτε να μην δίνει έμφαση στις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές αλλά περισσότερο στις ομοιότητές τους. Άλλοι τρόποι για να ενημερωθούν οι μαθητές είναι να παρακολουθήσουν βίντεο με δημιουργικές δραστηριότητες ατόμων με αναπηρίες να πάρουν συνεντεύξεις από άτομα με αναπηρία που έχουν διακριθεί για κοινωνικές, εκπαιδευτικές, αθλητικές τους δράσεις, ή να επισκεφτούν κοινωνικές ή αθλητικές εκδηλώσεις ατόμων με αναπηρία.

Κατά το δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες (π.χ. καθηγητή εικαστικών, φυσικής αγωγής) μπορεί να οργανώσει βιωματικές δραστηριότητες μίμησης αναπηρίας για τους μαθητές τους. Είναι σημαντικό τέτοιες δραστηριότητες να οργανώνονται με παιγνιώδη τρόπο που να μην δημιουργούνται αρνητικές εμπειρίες και να ακολουθούνται από συζήτηση.

Τέλος το τρίτο στάδιο οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργητικά δράσεις υποστήριξης ατόμων με αναπηρίες τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στην τοπική κοινωνία. Για παράδειγμα μπορούν να καταγράψουν τι ποσοστό από τα προσπελάσιμα πεζοδρόμια και διαβάσεις της περιοχής που ζουν είναι κατειλημμένες από οχήματα ατόμων χωρίς αναπηρία, τι ποσοστό από τα κτήρια του δημοσίου είναι προσπελάσιμα για τα άτομα με αναπηρίες. Μπορούν ίσως να προσφέρουν εθελοντική εργασία σε ειδικά σχολεία της περιοχής τους και να οργανώσουν από κοινού με το σχολείο τους μια σχολική εκδήλωση.

Νοητική υστέρηση και Φυσική αγωγή

Η τοποθέτηση ενός παιδιού με νοητική υστέρηση σε τυπικό σχολείο εξαρτάται τόσο από τον δείκτη νοημοσύνης του παιδιού όσο και από την ικανότητα προσαρμογής του στο περιβάλλον αυτό. Η διάγνωση, η διαφοροδιάγνωση, η αξιολόγηση και

αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες (σχέδιο νόμου, 2008). Παιδιά με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης συνήθως δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο περιβάλλον της τυπικής τάξης και κατά κανόνα φοιτούν σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο δεν είναι σπάνιο παιδιά με οριακή ή ακόμα και μέτρια νοητική υστέρηση να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να συνεκπαιδευτούν στην τάξη ενός τυπικού σχολείου.

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 ατόμου. Σαν φυσιολογική τιμή θεωρείται ο δείκτης νοημοσύνης 100 ± 15 . Η νοητική υστέρηση κατατάσσεται σε :α) οριακή με IQ 68-83, β) ελαφριά με IQ 52-67, γ) μέτρια με IQ 36-51, δ) σοβαρή με IQ 35-20 και ε) βαριά με IQ <20 (Κοκαρίδας, 2004).

Τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση ασκούνται σε μικρότερο ποσοστό από τα άτομα με άλλες αναπηρίες, λόγω της μειωμένης ικανότητας που έχουν να ακολουθήσουν οδηγίες, να χρησιμοποιήσουν με ευχέρεια τον λόγο, να αντιδράσουν σε εξωτερικά αίτια, να αντιληφθούν τη θέση του σώματός τους ή να προσανατολιστούν στο χώρο (Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη, 1993). Παρουσιάζουν αργή πρόοδο και μειωμένη κινητική ανάπτυξη, χαμηλή φυσική κατάσταση λόγω του γεγονότος ότι δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες καθώς επίσης και χαμηλές επιδόσεις. Οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται κυρίως στον αργό ρυθμό απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων και στην ελλιπή εξάσκηση και λιγότερο σε βιολογικούς παράγοντες. Στον αντίποδα η συμμετοχή τους σε εξειδικευμένα παρεμβατικά προγράμματα άσκησης εξασφαλίζει τη βελτίωσή τους στους συγκεκριμένους τομείς.

Γενικά όσον αφορά τα κινητικά χαρακτηριστικά τα άτομα αυτά παρουσιάζουν:

α) ποσοτικές και ποιοτικές καθυστερήσεις στον κινητικό τομέα

- β) μειωμένες επιδόσεις στην αερόβια ικανότητα
- γ) υψηλά ποσοστά παχυσαρκίας
- δ) προβλήματα προσοχής, μνήμης (βραχυπρόθεσμη)
- ε) έλλειψη στην ικανότητα ισορροπίας
- στ) έλλειψη στη μυϊκή δύναμη

Για τους παραπάνω λόγους η φυσική δραστηριότητα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στην αυτό-δραστηριοποίηση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να είναι ``σύμφωνες`` με την ``ηλικία`` τους και ο χώρος και τα μέσα διδασκαλίας να παρέχουν ασφάλεια (Μπάτσιου και συν., 2003). Η ενεργής συμμετοχή βοηθά τα παιδιά με νοητική υστέρηση να βρίσκονται σε καλή φυσική κατάσταση, να βελτιώνουν το υπάρχον επίπεδο των κινητικών τους ικανοτήτων και συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος ανεξαρτησίας (Auxter, Pyfer & Huetting, 2001; Κουτσούκη, 1997; Wyeth, 1989). Έτσι η φυσική δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει τόσο μέσο θεραπευτικής και ψυχολογικής ωφέλειας όσο και μέσο να ανάπτυξης των παιδιά με νοητική υστέρηση μιας αίσθησης αυτοϊκανοποίησης, κοινωνικού σεβασμού, αποδοχής και κύρους (Sherrill, 1998).

Η βελτίωση των ικανοτήτων μέσα από την φυσική αγωγή μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση να αναπτύξει τις δυνατότητές του και να ενσωματωθεί ευκολότερα αρχικά στο τυπικό σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύνολο μακροπρόθεσμα. Η φυσική δραστηριότητα για τα παιδιά με νοητική υστέρηση μακροπρόθεσμα αποβλέπει στην:

- α) υιοθέτηση υγιούς τρόπου ζωής
- β) εκμάθηση αθλητικών ικανοτήτων
- γ) ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη άσκηση και τα σπορ.

Στο σχολικό περιβάλλον οι κινητικές νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές του παιδιού εκδηλώνονται εντονότερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ένα περιβάλλον καλά σχεδιασμένο και με προσαρμογή της διδασκαλίας και του ίδιου του περιβάλλοντος στις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού μπορεί να αποτελέσει τον χώρο όπου οι ανάγκες

αυτές μπορούν αν πραγματοποιηθούν. Η πολυεπίπεδη διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές-τριες εργάζονται ταυτόχρονα αλλά σε διαφορετικά επίπεδα, όπως αυτά καθορίζονται από τις σωματικές νοητικές και συναισθηματικές τους ικανότητες, διευκολύνει την οργάνωση του μαθήματος της φυσικής αγωγής με αυξητική σειρά δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με αναπηρία (Block, Provis & Nelson, 1994).

Οι προσαρμογές που μπορούν να γίνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες είναι σύμφωνα με τους Κοκαρίδα (2004) και Αγγελουπούλου-Σακαντάμη (2004) οι ακόλουθες:

α) Ενίσχυση των ερεθισμάτων διδασκαλίας με την κατάλληλη προσαρμογή υλικού. Το έντονο χρώμα σε συγκεκριμένο υλικό (πχ. μπάλα) μπορεί να τραβήξει την προσοχή του μαθητή. Η μειωμένη προσοχή μπορεί να περιοριστεί σε μεγάλο βαθμό με τη διατήρηση της οπτικής επαφής και το άγγιγμα. Επίσης, η χρήση μεγάλων αντικειμένων, του ήχου και οι καθρέπτες μπορούν να αυξήσουν τη συγκέντρωση των παιδιών με νοητική υστέρηση.

β) Κατάλληλη επιλογή δραστηριοτήτων. Οι απλές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής που προάγουν το στοιχείο της συμμετοχής και λιγότερο της απόδοσης, ταυτόχρονα όμως παράγουν διασκέδαση, ψυχαγωγία και αίσθημα επιτυχίας είναι σημαντικό να επιλέγονται. Ο μαθητής πρέπει να επιβραβεύεται συχνά με επαίνους και να αφήνεται να απολαμβάνει τις επιτυχίες του αρκετές φορές για να αυξάνεται η αυτοεκτίμηση του και να αντιμετωπίζεται η αργή μάθηση που τον χαρακτηρίζει. Οι ασκήσεις που επιλέγονται πρέπει να βοηθούν το παιδί με αναπηρίες να κατανοήσει το σώμα του και να αναληφθεί την θέση του σώματος του στο χώρο, αποκτώντας μια αίσθηση κατεύθυνσης μέσα στο χώρο.

γ) Ποικιλία ασκήσεων. Οι ασκήσεις που επιλέγονται είναι σημαντικό να είναι ποικίλες και διαφορετικές ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με μικρή διάρκεια προσοχής.

δ) Ενθάρρυνση. Η ενθάρρυνση και επιβράβευση των προσπαθειών των παιδιών με αναπηρίες αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και είναι δυνατόν να αυξήσει και την

διάρκεια της προσοχής του φτάνοντας έτσι σε ανώτερο επίπεδο απόδοσης. Η καλή συμπεριφορά πρέπει να επαινείται και η αρνητική να αγνοείται.

ε) Καλά δομημένος και καθαρός χώρος άσκησης. Αυτό συνεπάγεται με σμίκρυνση του χώρου, όρια του παιχνιδιού και χρήσης του χώρου και απομάκρυνση αντικειμένων που δεν χρησιμοποιούνται. Η επιτήρηση των μαθητών με νοητική υστέρηση είναι πολύ σημαντική ιδιαίτερα όταν οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένη προσοχής.

στ) Προσαρμογή των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες πρέπει να λειτουργούν μέσα στα όρια των ικανοτήτων των παιδιών με νοητική υστέρηση αυξάνοντας σταδιακά τον βαθμό δυσκολίας και προχωρώντας σταδιακά από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες δραστηριότητες με συνεχή ενθάρρυνση και αξιολόγηση προόδου του μαθητή. Οι κανονισμοί πρέπει να διατηρούνται απλοί και οι ασκήσεις να περιέχουν κοινά σημεία μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι τα κοινά σημεία μεταξύ των ασκήσεων διευκολύνουν τη μάθηση.

ζ) Επίδειξη – επανάληψη. Η επίδειξη και η συχνή επανάληψη είναι αναγκαία για το μαθητή με νοητική υστέρηση που χαρακτηρίζεται από βραδύτητα ικανότητας μάθησης.

η) Ενίσχυση συνεργασίας. Οι συνεργατικές ασκήσεις μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία βοηθούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

θ) Ανατροφοδότηση. Πέρα από τους επαίνους, η ανατροφοδότηση που δίνεται μετά το τέλος μιας άσκησης πρέπει να περιλαμβάνει και ερωτήσεις προς τον μαθητή ως προς την διαδικασία (π.χ. λύγισες το πόδι σου; είχες τα μάτια σου στην μπάλα;) και ως προς το αποτέλεσμα (π.χ. πόσους πόντους κέρδισες;) για την ενίσχυση της βραχυχρόνιας μνήμης των μαθητών με νοητική υστέρηση.

Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής και εκπαίδευσης 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). Ο Ajzen (1985) ανέπτυξε τη 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 στη 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). Ακόμα 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.

Σύμφωνα με το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, 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 του Theodorakis, Bagiatis και Goudas (1995) που εξέτασε τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, έδειξε ότι η πρόθεση αυτή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την αναγνώριση του ρόλου τους στην κοινωνία και επηρεάζεται από την αυτοπεποίθηση που έχουν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες. 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 δε 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 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 (σχήμα 1):

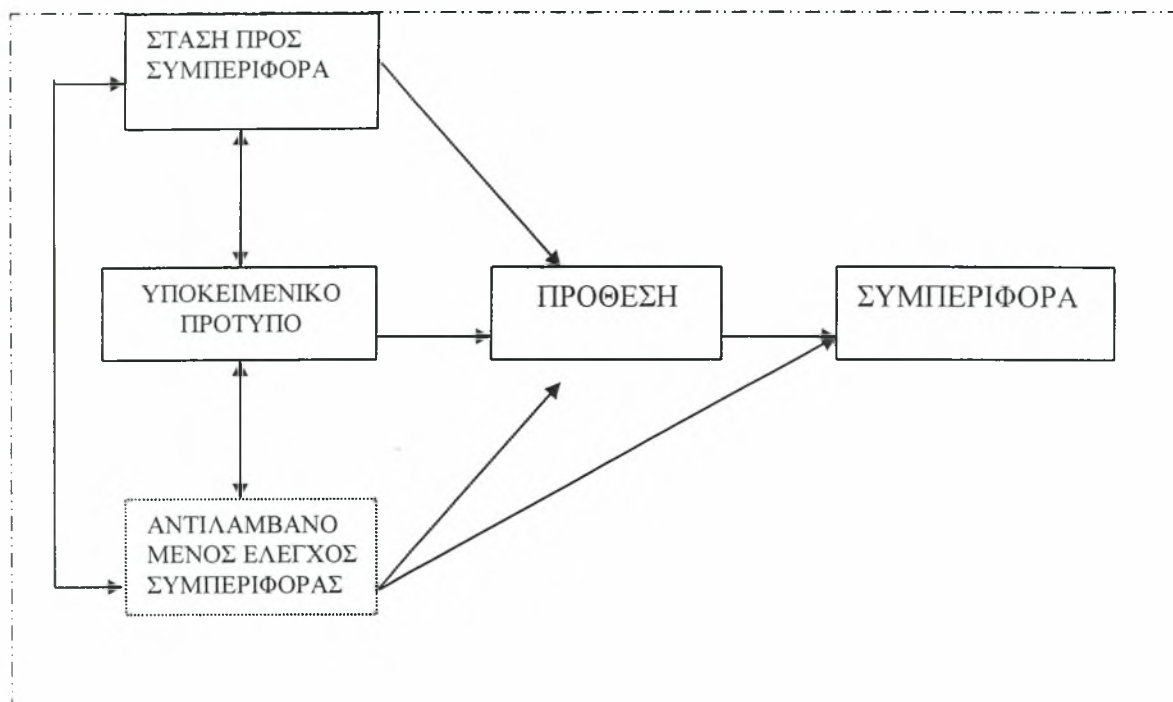
Η πρώτη από αυτές είναι η στάση η οποία αντανακλά τη συνολική εκτίμηση μιας συμπεριφοράς από το άτομο. Η στάση είναι μια σειρά από πεποιθήσεις που έχει το άτομο, που αφορούν στις αντιλαμβανόμενες συνέπειες μιας συμπεριφοράς βασισμένη πάνω σε δύο στοιχεία: α) την πιθανότητα αυτού του αποτελέσματος να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



Σχήμα 1. Παράγοντες της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991)

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. Η πρόθεση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας (Dzewaltowski et al., 1990), ενώ η θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς έχει προηγουμένως αποδειχθεί κατάλληλη για την εξέταση των προθέσεων για συμμετοχή στη φυσική αγωγή παιδιών με αναπηρίες (Theodorakis et al., 1995).

Η σύνοψη της θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς, είναι ότι το ένα άτομο τείνει να υιοθετήσει μια συμπεριφορά όταν την αξιολογεί θετικά, πιστεύει ότι «σημαντικοί άλλοι» θα εγκρίνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και αντιλαμβάνεται ότι 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).

Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς στη Φυσική Αγωγή

Ο Papaioannou et al., (1996) σε σχετική έρευνα που αξιολογούσε την πρόθεση των 394 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. Συγκεκριμένα εξέτασε τη σχέση μεταξύ της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, της Θεωρίας των Στόχων και του μοντέλου «value-expectancy». Από τα αποτελέσματα 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 για την εξέταση των στάσεων και των προθέσεων 99 μελλοντικών γυμναστών όσον αφορά στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς με την εισαγωγή δύο εξωγενών παραγόντων: α) της «δύναμης των στάσεων», και β) της «αυτο-ταυτότητας». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε αφενός η επιτυχημένη μελλοντική πρόθεση των φοιτητών για τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες, αφετέρου η καταλληλότητα του προτεινόμενου μοντέλου για την εξέταση των παραγόντων της πρόθεσης για την αθλητική εκπαίδευση ειδικών πληθυσμών (Theodorakis et al., 1995).

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης έρευνας που διεξήχθη σε μελλοντικούς Τσέχους εκπαιδευτικούς για την πρόθεσή τους να συμπεριλάβουν άτομα με αναπηρίες σε προγράμματα γενικής φυσικής δραστηριότητας (Kudlaeek, Valkova, Sherrill, Myers & French, 2002). Στο μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

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

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 & Middlestadt, 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 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 της 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 σε παρεμβατικά προγράμματα στη φυσική αγωγή συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης μαθητών του δημοτικού. Τέλος, επιθυμεί να καθορίσει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες.

Παράγοντες που συμβάλλουν στη επιτυχία της ενσωμάτωσης

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης αποτελεί μια μακρόχρονη διαδικασία και επιτυγχάνεται με το συγχρωτισμό και την αλληλεπίδραση. Δεν αποτελεί μονομερή διαδικασία όπου τα άτομα με αναπηρία εντάσσονται σε μια ομάδα και σταδιακά ενσωματώνονται "αυτονόητα". Ενσωμάτωση δεν σημαίνει υποταγή επιμέρους ατόμων ή

ομάδων σε υπάρχουσες δομές. Ενσωμάτωση σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση και γίνεται αντιληπτή με την κοινωνικοποίηση. Πρόκειται για μια προοδευτική διαδικασία του ενός να έχει το δικαίωμα να είναι διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός παρά τη διαφορετικότητα και τις ανεπάρκειες του, του άλλου να τον "καταλαβαίνει" και να τον αποδέχεται όπως είναι και μαζί να μαθαίνουν, να αναπτύσσονται και να συμβιώνουν. Είναι διαδικασία που πρέπει να ξεκινά και να στηρίζεται με τη γέννηση. Για το λόγο αυτό μέσα στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης τοποθετείται και η υποστηρικτική βοήθεια προς τους γονείς και το παιδί, ώστε να επιτευχθεί καταρχήν η ενσωμάτωση του στην οικογένεια. Η αποδοχή του ειδικού παιδιού από τα μέλη της οικογένειάς του, ιδιαίτερα αποδοχή από τους γονείς, επηρεάζουν και συχνά καθορίζουν τις διαδικασίες ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση συνεχίζεται και ολοκληρώνεται με την κοινή ζωή στην ομάδα, στο σχολείο κοινό για όλα τα παιδιά. Η κοινή ζωή και ο καθημερινός συγχρωτισμός δεν αφήνει περιθώρια για την ανάπτυξη προκαταλήψεων και διακρίσεων. Στο σχολείο, παράλληλα με τις σχολικές δραστηριότητες, τα παιδιά μαθαίνουν να δέχονται το ένα το άλλο, όπως ακριβώς είναι. Συγκεκριμένα στη φυσική αγωγή η επιτυχία της ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη εξαρτάται από τις κατάλληλες προσαρμογές της άσκησης που ο καθηγητής φυσικής αγωγής θα καθορίσει και θα εφαρμόσει ώστε οι μαθητές-τριες με αναπηρία να ενταχθούν ομαλά και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Sherrill, 1998; Winnick, 2000) Πολλοί είναι οι παράγοντες (Πίνακας 1) που αποτελούν προϋπόθεση για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες σε τάξεις ένταξης (Meek, 2001), αλλά η επιτυχής της ενσωμάτωσης σύμφωνα με Greenwood και French, (2000) είναι αποτέλεσμα των παρακάτω παραγόντων :

1. Η στάση των εκπαιδευτικών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική να διδάξουν μαθητές-τριες με αναπηρία στο τυπικό σχολείο είναι αντικρουόμενες και εντοπίζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν. Σύμφωνα με τους Περικλής, Τσιμάρας, Ευαγγελινού και Αγγελοπούλου (2002) οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής έχουν ελλιπή κατάρτιση, ενημέρωση και ειδίκευση, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική τους στάση στο ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση. Ακόμα σύμφωνα με άλλες έρευνες αντιλαμβάνονται

τους εαυτούς τους ανέτοιμους να διδάξουν στις τάξεις ενσωμάτωσης και δεν έχουν την κατάλληλη εξοικείωση με την προσαρμοσμένη φυσική αγωγή και τα αθλήματα των ατόμων με αναπηρία. (Βαπορίδη, Κοκαρίδας & Κρομμύδας, 2005; Vogler, Van der Mars, Cusimano & Darst, 1992; Heinikaro-Johnason & Vogler, 1996). Αποτέλεσμα των παραπάνω πολλοί εκπαιδευτικοί να έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές-τριες με αναπηρία (Clark, French & Henderson, 1986) και να εμφανίζονται αρνητικοί αυτοί που έχουν ελλείψεις στις απαιτούμενες γνώσεις κυρίως όσον αφορά τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται (Abosi, 2000; Kearney, 2000; Bayliss & Avramidis, 2000). Άλλες έρευνες που έχουν γίνει επεσήμαναν τον σημαντικό ρόλο του δασκάλου ως προς την επιτυχία ή την αποτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία γιατί αυτός είναι που μπορεί κατά ένα μεγάλο βαθμό να επηρεάσει τον κοινωνικό, οικογενειακό και σχολικό περίγυρο των ατόμων που εμπλέκονται με το ζήτημα αυτό (Pumfrey 2000; Tzokona 2000; Hegarthy, 1994).

Σε άλλη έρευνα η Κουτσούκη και συνεργάτες (2001) τόνισαν ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς στο σύνολο τους αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (φοιτητές) λόγω εμποδίων που παρουσιάζονται κατά την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Μερικά από τα εμπόδια αυτά είναι η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές-τριες με αναπηρίες, η ανεπαρκής πανεπιστημιακή κατάρτιση καθώς επίσης και η ύπαρξη μη ικανού αριθμού μαθημάτων για θέματα ασφάλειας των παιδιών με και χωρίς αναπηρία και νέων μεθόδων διδασκαλίας (Sherrill, 1998). Αντίθετα η εμπιστοσύνη στην ικανότητα τους, η συναναστροφή με τα άτομα με αναπηρία και η κατάλληλη ακαδημαϊκή προετοιμασία φάνηκε ότι σχετίζεται άμεσα με τη θετική τους στάση (Rizzo & Vispoel, 1991; 1992).

Οι Sideridis και Chandler (1997) ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο TIAQ (Teacher Integration Attitude Questionnaire) που μετρά τη στάση των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες ως προς τους παράγοντες της επιδεξιότητας, των ωφελειών, της αποδοχής και της υποστήριξης, με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ένα δείγμα Ελλήνων ΚΦΑ που εργάζονταν σε σχολεία της Αθήνας από τους Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004). Τα αποτελέσματα των Papadopoulou et al., (2004)

έδωσαν μία πρώτη εικόνα της άποψης των Ελλήνων γυμναστών όσον αφορά την ενσωμάτωση, ωστόσο πρότειναν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των απόψεων των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής και από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Οι Lienert et al., (2001) εξέτασαν τις ανησυχίες και τις απόψεις των δασκάλων φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι ελλείψεις στην οργάνωση είναι αυτές που προβληματίζουν περισσότερο τους δασκάλους φυσικής αγωγής και στις δύο χώρες, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού θα βοηθούσε πολύ στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Έρευνα των Weisel & Dror (2006) που μελέτησε τις επιδράσεις ενός οργανωτικού και εκπαιδευτικού κλίματος σε καθηγητές φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) απέναντι στη ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία έδειξε ότι το κλίμα στην τάξη καθώς και η συμμετοχή των ΚΦΑ στο πρόγραμμα της ειδικής εκπαίδευσης συσχετίστηκε θετικά με τις αντιλήψεις τους πάνω στην ενσωμάτωση. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι ΚΦΑ, που αντιλαμβάνονταν ότι το σχολείο τους είχε υποστήριξη από τους προϊστάμενους, ήταν θετικό σε καινοτόμες ιδέες σχετικά με τα άτομα με αναπηρία καθώς και κλίμα συνεργασίας που δεν απειλούσε την αυτονομία των ΚΦΑ, έτειναν να εκφράζουν περισσότερο θετικές αντιλήψεις απέναντι στην έννοια της ενσωμάτωσης.

Την άποψη Ιρλανδών καθηγητών φυσικής αγωγής θέλησαν να εξετάσουν οι Meegan και MacPhail (2006) ως προς την στάση τους απέναντι στο ενδεχόμενο να διδάξουν μαθητές-τριες με αναπηρίες. Οι στόχοι της έρευνας τους ήταν η σχέση συγκεκριμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με α) την συναισθηματική διαταραχή, β) συγκεκριμένο είδος μαθήματος μαθητών με αναπηρία, γ) μέτρια νοητική αναπηρία, δ) την σοβαρή νοητική υστέρηση και ε) επιλεγμένα χαρακτηριστικά του φύλου, της ακαδημαϊκής προετοιμασίας και την προηγούμενη εμπειρία των καθηγητών στο να διδάξουν άτομα με αναπηρία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γυναίκες καθηγήτριες φυσικής αγωγής επέδειξαν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα άτομα με μέτρια ή σοβαρή νοητική υστέρηση. Επίσης βρέθηκε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό ΚΦΑ είχε ολοκληρώσει κάποια αρχική εκπαίδευση σε συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετική με την φυσική αγωγή είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν θετικές αντιλήψεις των Ιρλανδών ΚΦΑ απέναντι στο να διδάξουν άτομα με αναπηρία

όπως επίσης και να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια ή μεταπτυχιακές έρευνες για την βελτίωση των ΚΦΑ ως προς τα άτομα αυτά στον χώρο της φυσικής αγωγής (Μπάτσιου και συν. 2003).

Αντίθετα οι στάσεις των δασκάλων, σύμφωνα με άλλες έρευνές (Λαμπροπούλου, 1997; Lampropoulou, 1995) προς τους μαθητές με αναπηρία και την ένταξή τους είναι αρνητικές. Οι ελλείψεις που έχουν σε γνώσεις σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων, αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες υποβάθμισης της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη και πιστεύουν ότι ο κυριότερος παράγοντας γι' αυτή την κατάσταση είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από τους δασκάλους τους.

Οι Morley, Bailey, Tan και Cooke (2005) στην έρευνα τους θέλησαν να εξετάσουν τις αντιλήψεις καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς το ενδεχόμενο να εντάξουν παιδιά με αναπηρίες στο μάθημα τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ενσωμάτωση φάνηκε από πολλούς ΚΦΑ σαν ένα «ταξίδι» στο οποίο η ενσωμάτωση σαν πράξη θα μπορούσε να επιτευχθεί αν τα χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας ενσωμάτωσης, όπως η κατάλληλη υποστήριξη, οι πόροι, η εκπαίδευση, αξιοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό ή άλλαζαν ριζικά. Το σύνολο των αρχών της ενσωμάτωσης αρχικά βασίστηκε στο επίπεδο της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα που θα μπορούσαν να επιτύχουν χωρίς αυτό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υπόλοιπη ομάδα ή το ίδιο το παιδί. Επίσης βρέθηκε ότι η παροχή υποστήριξης από το προσωπικό το οποίο είχε εκπαιδευτεί στα άτομα με αναπηρία ήταν περισσότερο δύσκολη στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής από ότι στα υπόλοιπα μαθήματα και στην ενυπάρχουσα ασφάλεια και ότι οι ανησυχίες των ΚΦΑ όσον αφορά την αύξηση της βίας αυξανόταν όταν είχαν να διδάξουν άτομα με αναπηρία.

Οι Conaster, Block και Lepore (2000), που μελέτησαν τη στάση 82 εκπαιδευτικών κολύμβησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί που εργάζονταν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση στο να συνεκπαιδεύονται οι μαθητές-τριες 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.

Πίνακας 1. Μοντέλο των παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη (Meek, 1991)

<i>ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ</i>	<i>ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ</i>	<i>ΤΡΙΤΟΓΕΝΕΙΣ</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσωπικότητα του παιδιού που εντάσσεται ✓ Το είδος της αναπηρίας ✓ Σχολικές εγκαταστάσεις ✓ Νομοθετικό πλαίσιο ✓ Συμμετοχή των γονέων ✓ Προετοιμασία του μαθητή που εντάσσεται ✓ Διδακτικά μοντέλα και τεχνικές παρουσίασης ✓ Δυνατότητα του σχολείου να επιτρέπει προσαρμογές 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Στάσεις των διδασκόντων ✓ Αίσθημα επιτυχίας της ένταξης από πλευράς των διδασκόντων ✓ Οργάνωση της τάξης ✓ Αναλυτικά προγράμματα ✓ Επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων ✓ Ηλικία του μαθητή και σχολικό επίπεδο. ✓ Συναναστροφή διδάσκοντα – μαθητή ✓ Οι αρτιμελείς μαθητές ✓ Άμιλλα μεταξύ του μαθητή με αναπηρία και των υπολοίπων μαθητών ✓ Ύπαρξη βοηθητικού διδακτικού προσωπικού ✓ Είδος και μέγεθος του σχολείου 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επιμόρφωση διδασκόντων ✓ Επίπεδο διοικητικής υποστήριξης των διδασκόντων αλλά και του σχολείου ✓ Εμπλοκή του μαθητή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινά δρώμενα

Σε μια πρόσφατη έρευνα οι Cook, Cameron και Tankersley (2007) θέλησαν να αξιολογήσουν τις αντιλήψεις των δασκάλων απέναντι στους μαθητές-τριες με αναπηρία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι α) σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία τα παιδιά με αναπηρία που είχαν ενσωματωθεί στην τάξη είχαν από τους δασκάλους υψηλότερα επίπεδα ενδιαφέροντος και απόρριψης καθώς και σημαντικά κατώτερα επίπεδα προσήλωσης, β) ο μέσος όρος των δασκάλων ως προς την αδιαφορία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία συσχετιζόταν θετικά και σημαντικά με την

παρουσία ενός βοηθού και γ) ο μέσος όρος των δασκάλων ως προς την απόρριψη συσχετιζόνταν σημαντικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου.

Τις αντιλήψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με την ενσωμάτωση, τις ανάγκες που απορρέουν από την αυτήν καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να βοηθήσουν στην κάλυψη αυτών των αναγκών εξέτασαν οι Anderson, Klassen και Georgiou (2007). Η πλειονότητα των δασκάλων έδειξαν ότι αποκομίζουν όφελος (85%) από την διδασκαλία τους σε μία τάξη συνεκπαίδευσης όπως επίσης και μη όφελος (95%). Μόνο ένα 10% των δασκάλων σημείωσε ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να εφαρμόσουν επιτυχημένες τακτικές σαν μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσης και μόνο ένα 4% ζήτησαν επιπρόσθετη βοήθεια από ψυχολόγους σαν μέρος της παραπάνω διαδικασίας. Ακόμα από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση σε συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας καθώς επίσης και περισσότερο χρόνο βοήθειας από άλλους δασκάλους.

Τέλος οι Rizzo και Kirkendall (1995) έδειξαν τη σχέση μεταξύ της δημογραφικής θέσης των τελειόφοιτων φυσικής αγωγής και την ικανότητά τους να διδάξουν σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ικανότητα αντίληψης καθώς και η ακαδημαϊκή προετοιμασία ήταν οι δυο σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής. Ακόμα, η ηλικία των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στο ενδεχόμενο να διδάξουν σε σχολεία που φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρία δεν φάνηκε να επηρεάζει τη στάση τους σε αντίθεση με τα χρόνια προϋπηρεσίας που αποτελούν έναν καλό δείκτη πρόβλεψης της στάσης τους. Από την άλλη πλευρά, σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής στάσης είναι σύμφωνα με τους Hodge και Jansma (2000) η εμπειρία και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες δάσκαλοι φυσικής αγωγής παρουσίαζαν μεγαλύτερη εμπειρία και πιο θετική στάση από τους άνδρες συναδέλφους τους στο ενδεχόμενο να δουλέψουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης.

2. Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία

Ο Nikolaratzi et al., (2001) θέλησαν να εξετάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι σε παιδιά με τύφλωση, κώφωση και παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές-τριες είχαν μια θετική

συμπεριφορά απέναντι και στις τρεις αυτές κατηγορίες των παιδιών κυρίως όμως τα κορίτσια. Φάνηκε όμως ότι αυτή η θετική συμπεριφορά ήταν αποτέλεσμα έκφρασης κοινωνικού και συναισθηματικού ενδιαφέροντος και όχι τόσο της θέλησης των μαθητών να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες. Οι York, Vandrcook, Mcdonald, Heise-Neff και Caughey (1992) στην έρευνά τους έδειξαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές-τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι μαθητές-τριες αυτοί δεν γίνονταν δεκτοί (Ochoa & Olivarez, 1995). Διαφορετικές είναι και οι απόψεις των ερευνητών πάνω στην περίπτωση συνεκπαίδευσης μαθητών χωρίς αναπηρίες με μαθητές-τριες με υψηλό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τον Voeltz (1984) τα παιδιά με υψηλό δείκτη μαθησιακών δυσκολιών είχαν αρκετά χαμηλή αποδοχή από συνομήλικους μαθητές-τριες τους, ενώ σύμφωνα με τον Hall (1994) ιδιαίτερα υψηλή.

Ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει τη στάση των μαθητών ήταν το φύλο τους και η προηγούμενη εμπειρία (Archie et al., 1989; Tripp et al., 1995). Παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες χωρίς αναπηρίες είχαν θετικότερη στάση από τους συνομήλικους συμμαθητές τους. Ακόμη οι μαθητές-τριες που συνεκπαιδεύτηκαν με μαθητές-τριες με αναπηρία ήταν πιο θετικοί προς τους συμμαθητές-τριες τους με προβλήματα συμπεριφοράς και λίγο πιο αρνητικοί προς αυτούς με κινητικά προβλήματα από τους μαθητές-τριες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρία. Και οι δύο ομάδες όμως είχαν στο ίδιο ποσοστό θετική στάση προς τα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Σύμφωνα με τον Favazza και Odom (1997) τα παιδιά μπορούν σε μικρή ηλικία να αναπτύξουν αρνητική ή απορριπτική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι συνήθως βρίσκονται υπό την εύνοια του δασκάλου και έχουν μηδενική ή καθόλου επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες (Crocket & Orr, 1996). Σαν αποτέλεσμα η ενσωμάτωση να μην είναι εφικτή όταν το πρόγραμμα φυσικής αγωγής αναδεικνύει τις διαφορές στις φυσικές ικανότητες των μαθητών που συμμετέχουν και δεν ενθαρρύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας τους (Fishbein, 1996).

Στην έρευνα τους οι La Master et al., (1998) χρησιμοποίησαν μαθητές-τριες χωρίς αναπηρίες σαν δασκάλους των συνομήλικων μαθητών τους (peer tutoring) με αναπτυξιακά προβλήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές-τριες χωρίς αναπηρία έχοντας ολοκληρώσει την απαραίτητη εκπαίδευση και έχοντας προετοιμαστεί κατάλληλα είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα σαν δάσκαλοι των μαθητών με αναπηρία κάτι που συμφωνεί με την προγενέστερη όμοια έρευνα των Wilson-Huston και Dunn (1997). Αποτελέσματα που σχετίζονται με την παραπάνω μέθοδο και το πώς μπορεί η στάση των μαθητών να αλλάξει αναφέρουν στις έρευνές τους οι Gash (1993), Esposito και Reed (1986) και Yunker (1998). Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που έχουν αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή νιώθουν άβολα απέναντί τους μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους όταν καθοδηγούμενα συναναστραφούν και αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά με αναπηρίες ή μέσω βιβλίων, συζητήσεων και σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων, όπως βίντεο.

Η Μαγγουρίτσα και συνεργάτες (2005) θέλησαν να συγκρίνουν τις απόψεις 79 μαθητών και μαθητριών Α' και Β' τάξης γυμνασίου χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια δραστηριότητας αναψυχής και να καταγράψουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες. Για τη μέτρηση της συμπεριφοράς και της πρόθεσης φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές-τριες με αναπηρίες χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis et al., 1995) αφού προηγουμένως το τροποποίησαν ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνάς τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους το φύλο και η εμπειρία ως προς την ηθική υποχρέωση, σημαντικούς άλλους παράγοντες και την ενημέρωση φάνηκε ότι συντελούν περισσότερο στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών. Επιπλέον σύμφωνα με τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο Γενικής Συμπεριφοράς του Block et al., (1998), ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών (92.9%) δήλωσε ότι θα τους άρεσε να βοηθήσουν τους μαθητές-τριες με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα όπως επίσης και να συναναστραφούν μαζί τους (61.35%). Το γεγονός αυτό, σύμφωνα και με άλλες έρευνες στο παρελθόν (Eichstaedt & Lavay, 1992; Snell & Eichner, 1989; Stainback et al., 1990), έδειξε ότι ο σωστός σχεδιασμός και η προσεκτική εφαρμογή της

δραστηριότητας αναψυχής οδήγησε στη δημιουργία μιας θετικής εμπειρίας ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές-τριες, με και χωρίς αναπηρίες.

Σε μια άλλη έρευνα για την στάση των μαθητών οι McDougall, DeWit, King, Miller και Killip (2004) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές-τριες είχαν μεγαλύτερη επαφή με άτομα με αναπηρία παρά με άτομα χωρίς αναπηρία. Ωστόσο οι ερευνητές απέτυχαν να ορίσουν τον τύπο της αναπηρίας που είχαν στο μυαλό τους τα παιδιά χωρίς αναπηρία όταν συμπλήρωναν τις πληροφορίες, όπως και τον τύπο της επαφής και το επίπεδο αυτής. Σε στενή σχέση με την αλλαγή της στάσης είναι αναγκαία και η προγραμματισμένη και συστηματική προσπάθεια των καθηγητών. Αυτό υποστηρίζουν και οι ερευνητές Siperstein, Norins και Mohler (2006) που τονίζουν ότι οι στάσεις μπορούν να αλλάξουν, όταν υπάρχει προσπάθεια, δημιουργικότητα και ενεργή συμμετοχή. Τέλος ο Wong (2008), που εξέτασε τη στάση 47 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα άτομα με αναπηρίες στην αρχή και το τέλος μιας σχολικής χρονιάς παρατήρησε μια μικρή αλλαγή στη συμπεριφοράς τους.

3. Παιδί με αναπηρία

Το ίδιο το παιδί ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και τη στάση του ως προς το ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της ενσωμάτωσης (La Master et al., 1998). Ο Rizzo (1984) καταγράφοντας τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής προς τους μαθητές με αναπηρία διαπίστωσε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται πιο ευχάριστα από τους μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες. Αναφορικά με τα παιδιά με νοητική υστέρηση ο Hall (1994) διαπίστωσε ότι όσον αφορά την αποδοχή και κοινωνικοποίηση τα παιδιά αυτά άλλοτε γίνονται αποδεκτά ως μέλη της τάξης τους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999) δεν υφίσταται κοινωνικοποίηση και δεν γίνονται αποδεκτά.

4. Σχολείο

Το σχολείο παίζει και αυτό ένα ξεχωριστό ρόλο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Είναι το περιβάλλον όπου αναπτύσσονται και λαμβάνουν μέρος όλες οι εμπειρίες, η αλληλεπίδραση και οι θετικές συμπεριφορές των παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι σημαντικό λοιπόν να είναι σωστά και προσεχτικά δομημένο (Horne, 1985).

Στην έρευνα τους η Lienert et al., (2001) θέλησαν να εξετάσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση των τμημάτων που συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, τον εξοπλισμό και της υλικοτεχνικής υποδομής που πρέπει να διαθέτει ένα σχολείο για να διασφαλίζεται η ασφάλεια και πρόοδος των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση την εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και την ικανοποιητική υποστήριξή τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι ελλείψεις στην οργάνωση είναι που προβληματίζουν περισσότερο τους καθηγητές φυσικής αγωγής δεδομένου ότι η ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού θα βοηθούσε στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα:

Στην έρευνα συμμετείχαν αφενός 74 μαθητές-τριες της Ε' και ΣΤ' τάξης (34 αγόρια και 40 κορίτσια) ενός δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής που συμμετείχαν ενεργά στα προγράμματα φυσικής αγωγής του σχολείου τους και αφετέρου 10 μαθητές-τριες (7 αγόρια και 3 κορίτσια), ηλικίας 11-13 ετών, της Ε' και ΣΤ' τάξης από ένα ειδικό σχολείο της ίδιας περιοχής. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έγινε κάτω από την έγκριση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων καθώς και την έγκριση των διευθυντών των σχολείων και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού που εδρεύουν τα δύο σχολεία.

Όργανα Μέτρησης:

Πριν και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής, τα παιδιά του τυπικού σχολείου συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια:

A. Το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς από την Μαγγουρίτσα και συνεργάτες (2005) όπου οι ερωτήσεις του εξέταζαν τη συμπεριφορά και την πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες του δείγματος αυτής της έρευνας να δεχθούν συνομήλικους με μέτρια νοημοσύνη στην τάξη τους. Στο ερωτηματολόγιο αυτό προστέθηκε ακόμη ο παράγοντας της γενικής στάσης που αποτελείται από εννέα ερωτήσεις προερχόμενες από το ερωτηματολόγιο των Nikolaratzi et al., (2001) ώστε 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 έρθουν πιο κοντά, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχτούν τους μαθητές-τριες με αναπηρίες στην τάξη τους. Τα ερωτηματολόγια αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στον ελληνικό πληθυσμό και έχουν αναφερθεί

ικανοποιητικές τιμές αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Magouritsa et al., 2005) με δείκτες Cronbach alpha από 0.63 έως 0.84.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Παράρτημα 1) τροποποιήθηκαν προκειμένου να εξετάσουν τη στάση και την πρόθεση των μαθητών χωρίς νοητική υστέρηση στο να δεχθούν στη τάξη τους συνομηλίκους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση. Για παράδειγμα, η ερώτηση «Τι θα κάνεις αν έχεις τη δυνατότητα να επιλέξεις εάν θα δεχθείς το μαθητή με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη σου ή όχι;» τροποποιήθηκε ως «Τι θα κάνεις αν έχεις τη δυνατότητα να επιλέξεις εάν θα δεχθείς το μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση στην τάξη σου ή όχι;».

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 μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση στο τυπικό σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί αναλύονται ως εξής:

Στάση

Η στάση των μαθητών για την αποδοχή των μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση στην τάξη τους εκτιμήθηκε με 6 διαφορετικές ερωτήσεις. Η πρώτη ήταν: «Το αν δεχτώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι...». Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε τα επίθετα «καλό-κακό, χρησιμο-άχρηστο, ηθικό-ανήθικο, όμορφο- άσχημο, έξυπνο-ανόητο, ευχάριστο-δυσάρεστο» για την αποδοχή στη τάξη ενός μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση. Χρησιμοποιήθηκαν 7βάθμιες κλίμακες με αρίθμηση από το 1 (αντιστοιχούσε στο αρνητικό ή μη θεμιτό) έως το 7 (αντιστοιχούσε στο θετικό ή θεμιτό), ενώ ο αριθμός 4 της κλίμακας αντιστοιχούσε στο ουδέτερο.

Πρόθεση

Η πρόθεση υπολογίστηκε από το συνολικό σκορ των απαντήσεων των μαθητών σε 3 διαφορετικές αναφορές για την αποδοχή των μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση στην τάξη τους. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Σκοπεύω να δεχτώ στη τάξη μου το συμμαθητή μου με μέτρια νοητική υστέρηση σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Οι

απαντήσεις σε αυτήν την αναφορά αξιολογήθηκαν σε μια 7βάθμια κλίμακα (πιθανό-απίθανο). Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Είμαι αποφασισμένος να δεχθώ στη τάξη μου το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Μια 7βάθμια κλίμακα με ακραία σημεία «απόλυτα ναι» έως «απόλυτα όχι» χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την αναφορά. Η τρίτη αναφορά ήταν: «Θα προσπαθήσω να δεχθώ στη τάξη μου 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 ερωτήσεις. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Για μένα το να δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι ...» και δίνονταν απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα σε μορφή από «εύκολο» σε «δύσκολο» ενώ η δεύτερη: «Αν το ήθελα θα δεχόμουν στην τάξη μου 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 μου το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» όπου οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μια 7βάθμια κλίμακα από το «συμφωνώ πολύ» έως «διαφωνώ πολύ». Και η τέταρτη αναφορά ήταν: «Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στην τάξη το συμμαθητή μου 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: «Δε θα ένοιωθα ένοχος αν δεν δεχόμουν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και δίνονταν απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα σε μορφή από το «σωστό» έως το «λάθος». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου είναι ενάντια στις αρχές μου» και οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε μια

7βάθμια κλίμακα από το «πιθανό» έως το «απίθανο». Η τρίτη αναφορά ήταν: «Θα ήταν ηθικά λάθος για μένα να μην δεχθώ στην τάξη μου το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» όπου οι απαντήσεις δίνονταν σε μια 7βάθμια κλίμακα από το «συμφωνώ» έως «διαφωνώ».

Κοινωνικά πρότυπα

Ο παράγοντας των κοινωνικών προτύπων (σημαντικοί άλλοι) 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 μια 7βάθμια κλίμακα σε μορφή από «θα πρέπει» έως «δεν θα πρέπει» να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή με μέτρια 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 μια 7βάθμια κλίμακα «θα ενέκριναν» έως «θα απέρριπταν» την άποψη να δεχθώ στην τάξη μου 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 οι απαντήσεις κυμαίνονταν σε 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 δυο διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή μου με ελαφρά νοητική υστέρηση, ποιό 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 μου 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».

Πληροφόρηση

Ο παράγοντας της πληροφόρησης 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 γράφεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ενσωμάτωσης, πόσα θα έγραφες» οι 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 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 μια 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 τη διάθεσή τους να πλησιάσουν, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχτούν τους μαθητές-τριες 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 5βάθμια κλίμακα Likert από 1 (σίγουρα όχι) έως 5 (σίγουρα ναι) και για τον υπολογισμό της άποψης των δυο ομάδων σχετικά με την ενσωμάτωση λήφθηκε υπόψη ο μέσος όρος των απαντήσεων του κάθε μαθητή της εκάστοτε ομάδας. Τέλος το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς περιελάμβανε 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).

B) Το ερωτηματολόγιο Μέτρησης Στάσεων Παιδιών ως προς την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες στη Φυσική Αγωγή (Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education- CAIPE-R) (Παράρτημα 2). Το ερωτηματολόγιο CAIPE-R δημιουργήθηκε από τον Block (1995) και η εγκυρότητα και αξιοπιστία του έχει ελεγχθεί σε Αμερικανούς μαθητές ηλικίας 12 ετών, με ικανοποιητικά αποτελέσματα (test-retest reliability $r=,78$). Είναι σχεδιασμένο για ομαδική χορήγηση και με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αρχικά ανακοινώθηκε σε όλη την τάξη μια υποθετική περιγραφή ενός μαθητή με το υποθετικό όνομα «Μιχάλης», που παρουσιάζει μέτρια νοητική υστέρηση και στον οποίο αντιστοιχούσαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να σκέπτονται την περιγραφή του Μιχάλη όταν απαντούν σε κάθε ερώτηση-πρόταση που διάβαζαν. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν από το 1-4, όπου υψηλές τιμές (3 και 4) αντιπροσωπεύουν θετικές στάσεις, ενώ χαμηλότερες (2 και 3) αντιπροσωπεύουν αρνητικές στάσεις. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι σε 11 ερωτήματα. .

Τα 11 ερωτήματα μετρούν δύο παράγοντες: Οι πρώτες έξι ερωτήσεις μετρούν τη στάση των παιδιών απέναντι στο υποθετικό σενάριο να έχουν έναν μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ οι πέντε τελευταίες μετρούν τη στάση των παιδιών απέναντι στο υποθετικό σενάριο να προσαρμοστούν κάποιοι κανονισμοί της καλαθοσφαίρισης και της πετοσφαίρισης, ώστε να βοηθηθεί ο ίδιος ο μαθητής με μέτρια νοητική υστέρηση να συμμετάσχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής της τάξης τους. Οι επιλογές που δίνονταν ήταν: ναι αν συμφωνείς με την πρόταση, πιθανώς ναι, αν νομίζεις ότι συμφωνείς αλλά δεν είσαι και τόσο σίγουρος, πιθανώς όχι αν νομίζεις ότι δεν συμφωνείς με την πρόταση αλλά δεν είσαι και τόσο σίγουρος, και όχι αν δεν συμφωνείς καθόλου με την πρόταση

Στην πρωτότυπη αμερικάνικη έκδοση του CAIPE-R οι ερωτήσεις, που μετρούν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην προσαρμογή κανονισμών αθλημάτων, αναφέρονταν στην προσαρμογή του αθλήματος του σόφτμπολ. Επειδή οι έλληνες μαθητές-τριες δεν ήταν εξοικειωμένοι με το άθλημα και τους κανονισμούς του συγκεκριμένου αθλήματος προσαρμόστηκε σε κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης και

της πετοσφαίρισης, μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε σε παρόμοια έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό (Καλύβας και συν., 2004).

Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλήφθηκε στην έρευνα σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί όχι η άποψη των μαθητών στο να δεχθούν συνομήλικους με αναπηρίες στην τάξη τους, αλλά και ο βαθμός που πιστεύουν αυτοί ότι πρέπει να προσαρμοστούν ή να τροποποιηθούν οι δραστηριότητες στις δυνατότητες των μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση ώστε να μπορέσουν οι μαθητές-τριες αυτοί να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία αυτή αποσκοπεί να εμβαθύνει περισσότερο στην έννοια της ενσωμάτωσης, καταγράφοντας όχι μόνο μια γενική πρόθεση απέναντι στην έννοια αυτή, αλλά και το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που χρειάζεται για την επίτευξη της ενσωμάτωσης. (Μαγγουρίτσα και συν., 2005).

Διαδικασία μέτρησης:

Η έρευνα αυτή χωρίστηκε σε δύο φάσεις και περιελάμβανε τα εξής μέρη:

α) Προ-παρεμβατική φάση

Κατά την προ-παρεμβατική φάση (1^η εβδομάδα) μοιράστηκαν ερωτηματολόγια για την καταγραφή των απόψεων των μαθητών χωρίς αναπηρίες για τους συνομήλικους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση. Τα ίδια ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και μετά τη φάση παρέμβασης (6^η εβδομάδα). Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στις δύο περιπτώσεις δόθηκαν διευκρινήσεις για το σκοπό της έρευνας στους μαθητές-τριες και ακολούθησε ενημέρωση για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Οι δύο πρώτες εβδομάδες αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία με χρήση οπτικοαουστικού υλικού (βίντεο, ντοκιμαντέρ, ιντερνέτ, φωτογραφίες, άρθρα εφημερίδων) (εικόνα 1) καθώς και παιχνίδια προσαρμογής, συνεργασίας, εμπιστοσύνης και μη αποκλεισμού για αύξηση της συνοχής των παιδιών και την μέγιστη δυνατή ευαισθητοποίηση των παιδιών. Επίσης οι μαθητές-τριες του τυπικού σχολείου συμμετείχαν σε μαθήματα φυσικής αγωγής με παραολυμπιακά αθλήματα (πχ goalball, πετοσφαίριση καθιστών, boccia) με στόχο την βιωματική εμπειρία και την μέγιστη δυνατή γνώση τους πάνω στις ιδιαιτερότητες και ικανότητες

που απαιτούν οι δραστηριότητες αυτές. Ακόμα με συζήτηση μεταξύ των μαθητών φάνηκαν επιμέρους ενότητες για το θεσμό της συνεκπαίδευσης που αποτέλεσαν τις ενότητες της παρεμβατικής φάσης.

Παράλληλα με τις παραπάνω δράσεις πραγματοποιήθηκε οριζόντια διαθεματική συνεργασία με άλλα μαθήματα και άλλες ειδικότητες. Μια ενδεικτική εργασία ήταν μια ομάδα μαθητών σε συνεργασία με το μάθημα τη πληροφορικής έκανε χρήση του διαδικτύου για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τους κανονισμούς και την ιστορία των παραολυμπιακών αθλημάτων, ενώ μια άλλη ομάδα σε συνεργασία με τη δασκάλα των εικαστικών ζωγράφησε το πως φαντάζεται τους μαθητές-τριες με αναπηρία και τα προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν στους δρόμους (Εικόνα 5, 6 και 7).

β) Παρεμβατική φάση

Κατά την παρεμβατική φάση, η οποία διεξήχθη την 3^η, 4^η και 5^η εβδομάδα, πραγματοποιήθηκαν τρία κοινά μαθήματα διάρκειας 45 λεπτών. Ο χώρος που επιλέχθηκε ήταν ο προαύλιος χώρος του τυπικού σχολείου. Τα μαθήματα περιλάμβαναν παιχνίδια – αθλήματα (εικόνα 2) ψυχαγωγικού χαρακτήρα (π.χ. σκυταλοδρομίες σε ζευγάρια, μουσικά στεφάνια με ομάδες αποτελούμενες από ένα παιδί με και ένα χωρίς μέτρια νοητική υστέρηση κ.α.), συνεργασίας (εικόνα 3 & 4) και χαμηλής δυσκολίας, ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν από όλους τους μαθητές-τριες. Για το σκοπό αυτό έγιναν οι κατάλληλες προσαρμογές στο χώρο (μικρότερες διαστάσεις γηπέδου), στα όργανα (μπαλόκι αντί για μπάλα), στις οδηγίες που δίνονταν (μία κάθε φορά), στον τρόπο επικοινωνίας (ακουστική, οπτική και κιναισθητική καθοδήγηση), αλλά και στη μεθοδική ανάλυση της δεξιότητας (χωρισμός σε μικρότερα μέρη), ώστε να φθάσουν οι μαθητές-τριες με μέτρια νοημοσύνη στο επιθυμητό επίπεδο κατανόησης και σωστής εκτέλεσης (Μπάτσιου και συν., 2003; Μαγγουρίτσα και συν., 2004). Παράλληλα έγινε αλλαγή των κανόνων διεξαγωγής των παιχνιδιών - αθλημάτων (π.χ. μια προσπάθεια των παιδιών θεωρούνταν επιτυχημένη αν είχαν πλησιάσει και όχι αν είχαν πετύχει τον στόχο) ώστε να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε παιδιού. Τα παιχνίδια βιντεοσκοπούνταν από σταθερό σημείο με χρήση βιντεοκάμερας.

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης συμμετείχαν μία δασκάλα ειδικής αγωγής από το τμήμα ένταξης του τυπικού σχολείου, η καθηγήτρια φυσικής αγωγής του ειδικού σχολείου καθώς και ο ερευνητής. Στους μαθητές-τριες του σχολείου είχαν μοιραστεί

ρόλοι, σε ομάδες των 2 ή 4 ατόμων (π.χ. υπεύθυνος φαρμακείου, υπεύθυνος τήρησης υλικών, υπεύθυνος υποδοχής, φωτογράφος, κριτής παιχνιδιών, υπεύθυνος δημοσιών σχέσεων, ανιματέρ) με σκοπό την καλύτερη δυνατή οργάνωση και υλοποίηση των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ανεξάρτητες μεταβλητές: Στη συγκεκριμένη έρευνα, έλαβαν μέρος συνολικά 74 μαθητές-τριες Δημοτικού (34 αγόρια και 40 κορίτσια). Όλοι οι μαθητές-τριες ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση κατά τη σειρά των κοινών μαθημάτων φυσικής αγωγής.

Εξαρτημένες μεταβλητές: Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν ήταν της γενικής στάσης, της στάσης προς τη 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 μέτρια νοητική υστέρηση στο τυπικό σχολείο καθώς και της πρόθεσής τους να τροποποιήσουν τους κανονισμούς των αθλοπαιδιών πριν και μετά από τρία κοινά παρεμβατικά προγράμματα φυσικής αγωγής.

Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων στο ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Μαγγουρίτσα και συν. 2005) και στο ερωτηματολόγιο CAIPE-R (Block, 1995) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 16.00. Για καθένα από τα δύο ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη α του Cronbach για την αρχική και την τελική μέτρηση. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (μέτρηση Χ φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (μέτρηση) και έγινε σύγκριση των δύο μετρήσεων -πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος- του κάθε παράγοντα ξεχωριστά για όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στη τιμή $p < .05$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων

Ο δείκτης Alpha Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει την εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων της Μαγγουρίτσα και συνεργατών (2005) (Πίνακας 2) και CAIPE-R του Block (1995) (Πίνακας 3) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι του δείγματος και συντελεστές εγκυρότητας του ερωτηματολογίου “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	n	N	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ		
			Μ.Ο.	Τ.Α.	CRONBACH'S α	Μ.Ο.	Τ.Α.	CRONBACH'S α
ΓΕΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	9	74	3,78	0,65	.64	3,95	0,62	.72
ΣΤΑΣΕΙΣ	6	74	5,38	1,08	.80	5,95	0,82	.78
ΠΡΟΘΕΣΗ	3	74	5,67	1,35	.69	6,16	1,09	.67
ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	4	74	5,09	1,08	.74	5,76	0,98	.60
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	4	74	4,47	1,29	.74	4,84	1,22	.76
ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	2	74	9,67	1,85	.93	9,83	1,54	.69

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 οι παράγοντες του ερωτηματολογίου “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” (Μαγγουρίτσα και συν., 2005) επιδεικνύουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Ο δείκτης α του Cronbach κυμαίνεται από .64 έως .93 στην αρχική και από .67 έως .78 στη τελική μέτρηση.

Πίνακας 3. Συντελεστές εγκυρότητας του ερωτηματολογίου “CAIPE-R”, πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	n	N	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ
			CRONBACH'S α	CRONBACH'S α
ΓΕΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	6	74	.62	.61
ΣΤΑΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	5	74	.71	.68

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, οι παράγοντες του ερωτηματολογίου CAIPE-R (Block, 1995) επιδεικνύουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή. Ο δείκτης α του Cronbach κυμαίνεται από .62 έως .71 στην αρχική και .61 έως .68 στην τελική μέτρηση.

Πίνακας 4. Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων του δείγματος στις κλίμακες του ερωτηματολογίου “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	ΦΥΛΟ				ΦΥΛΟ			
	Αγόρια (N=34)		Κορίτσια (N=40)		Αγόρια (N=34)		Κορίτσια (N=40)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΓΕΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	3,78	0,57	3,78	0,72	3,83	0,64	4,05	0,58
ΣΤΑΣΕΙΣ	5,45	0,91	5,32	1,21	5,91	0,83	5,99	0,83
ΠΡΟΘΕΣΗ	5,63	1,39	5,69	1,33	5,97	1,17	6,31	1,00
ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟ ΜΕΝΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	4,91	1,44	5,25	1,75	5,68	0,86	5,83	1,07
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	4,48	1,14	4,46	1,42	4,63	1,13	5,03	1,27
ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	9,92	1,06	9,45*	2,30	9,50	1,70	10,11*	1,35

* $p < .05$

Στο ερωτηματολόγιο “Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς” (Μαγουρίτσα και συν., 2005) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς το φύλο παρά μόνο για τον παράγοντα “Επιλογή Συμπεριφοράς” για τα κορίτσια (πίνακας 4). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στους άλλους παράγοντες του

ερωτηματολογίου. Μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές στην “επιλογή” τους να αποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους θεωρώντας πιο εύκολο να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος.

Αναλύσεις διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες, (μέτρηση X φύλο) από τους οποίους ο ένας είναι επαναλαμβανόμενος(μέτρηση)

ΓΕΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (γενική στάση X φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (γενική στάση) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=2.134$; $p=0.148 >0.05$). Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» ($F_{1,72}=0.758$; $p=0.387 >0.05$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «γενική στάση» ($F_{1,72}=4.42$; $p<0.05$). Παρόμοια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση της Γενικής Στάσης μεταξύ της Αρχικής ($M=3.78$, $SD=.65$) και Τελικής μέτρησης ($M=3.95$, $SD=.62$).

ΣΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (στάσεις X φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (στάσεις) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=0.717$; $p=0.400 >0.05$). Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» ($F_{1,72}=0.22$; $p=0.883 >0.05$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «στάση» ($F_{1,72}=19.69$; $p<0.05$). Παρόμοια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση της Στάσης μεταξύ της Αρχικής ($M=5.38$, $SD=1,08$) και Τελικής μέτρησης ($M=5.95$, $SD=.82$).

ΠΡΟΘΕΣΗ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (πρόθεση X φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (πρόθεση) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=0.676$; $p=0.414 >0.05$). Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» ($F_{1,72}=0.759$; $p=0.387 >0.05$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πρόθεση» ($F_{1,72}=7.44$; $p<0.05$). Παρόμοια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση της Πρόθεσης μεταξύ της Αρχικής ($M=5.67$, $SD=1.35$) και Τελικής μέτρησης ($M=6.16$, $SD=1.09$).

ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (αντιλαμβανόμενος έλεγχος X φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (αντιλαμβανόμενος έλεγχος) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=0.215$; $p=0.644 >0.05$). Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» ($F_{1,72}=1.017$; $p=0.317 >0.05$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «αντιλαμβανόμενο έλεγχος» ($F_{1,72}=12.52$; $p<0.05$). Παρόμοια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση του Αντιλαμβανόμενου Ελέγχου μεταξύ της Αρχικής ($M=5.09$, $SD=1.08$) και Τελικής μέτρησης ($M=5.76$, $SD=.98$).

ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (πληροφόρηση X φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (πληροφόρηση) δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=1.683$; $p=0.206 >0.05$). Επίσης, δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» ($F_{1,72}=0.360$; $p=0.428 >0.05$). Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «πληροφόρηση» ($F_{1,72}=4.65$; $p<0.05$). Παρόμοια

διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση της Πληροφόρησης μεταξύ της Αρχικής ($M=4.47$, $SD=1.29$) και Τελικής μέτρησης ($M=4.84$, $SD=1.22$).

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Από την ανάλυση διακύμανσης για εξαρτημένα δείγματα ως προς δύο παράγοντες (επιλογή συμπεριφοράς Χ φύλο), από τους οποίους ο ένας ήταν επαναλαμβανόμενος (επιλογή συμπεριφοράς) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{1,72}=5.540$; $p<0.05$). Αναλύοντας την αλληλεπίδραση, για κάθε βαθμίδα του ανεξάρτητου παράγοντα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του επαναλαμβανόμενου παράγοντα «επιλογή συμπεριφοράς», μόνο στα κορίτσια ($F_{1,72}=4.463$; $p<0.05$). Παρόμοια διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση της Επιλογής Συμπεριφοράς όσον αφορά τα κορίτσια (Πίνακας 5), μεταξύ της Αρχικής ($M=9.67$, $SD=1.85$) και Τελικής μέτρησης ($M=9.83$, $SD=1.54$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσης ερευνητικής εργασίας ήταν να συγκρίνει τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρία πριν και μετά την επαφή τους με συνομήλικους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση σε ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο αλλά και να καταγράψει τις απόψεις τους στο ενδεχόμενο να τροποποιήσουν τους κανονισμούς στις δυνατότητες των μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση ώστε να μπορέσουν οι μαθητές-τριες αυτοί να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση.

Οι μαθητές δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν μια θετική πρόθεση συμπεριφοράς απέναντι στην προοπτική να δεχθούν συνομήλικούς τους με μέτρια νοητική υστέρηση όπως αυτή φαίνεται μέσα από τις παραμέτρους: γενική στάση, στάσεις, πρόθεση, αντιλαμβανόμενος έλεγχος, πληροφόρηση και επιλογή συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές-τριες με ελαφρές αναπηρίες αντιμετωπίζονται γενικά θετικότερα σε σύγκριση με τους μαθητές-τριες με σοβαρότερες αναπηρίες (Rizzo, 1984; Rizzo & Wright 1987; Tripp, 1988) και αποτελούν πιο προσιτούς υποψήφιους προς αποδοχή συμμαθητές-τριες (Rizzo, 1984). Έτσι οι μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση που συμμετείχαν στην έρευνα αν και δεν ανήκουν σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες είναι δυνατόν έστω και με μέτρια νοητική υστέρηση να γίνουν αποδεκτοί.

Η επιλογή συμπεριφοράς είναι ο παράγοντας που παρουσίασε μια υψηλή αύξηση μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. 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, Adamopoulos & Brinberg, 1984), καθώς επίσης και από την επαφή με μαθητές-τριες με αναπηρίες κατά την συμμετοχή τους σε τάξεις

ενσωμάτωσης ή σε προγράμματα παρέμβασης (Innes et al, 1999; Favazza et al, 1997; Diamond, Herstens, Carpenter & Innes, 1997) όπως αυτό που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Φαίνεται λοιπόν ότι η επαφή των μαθητών μέσω των κοινών προγραμμάτων φυσικής αγωγής συνέβαλε στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς αναπηρίες στο να μπορούν να δουν θετικότερα και να αποδεχτούν τους συνομήλικους μαθητές-τριες του ειδικού σχολείου με μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σημαντικό στοιχείο στην παρούσα έρευνα είναι ο παράγοντας της πληροφόρησης όπου φάνηκε ότι επέδρασε θετικά μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Αυτό οφείλεται στο προ-παρεμβατικό στάδιο της έρευνας, όπου οι μαθητές-τριες ενημερώθηκαν και συζήτησαν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, συμμετείχαν σε παιχνίδια προσαρμογής, συνεργασίας, εμπιστοσύνης και μη αποκλεισμού και βίωσαν τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες που απαιτούν τα άτομα αυτά αλλά και στο ίδιο το παρεμβατικό πρόγραμμα όπου οι μαθητές-τριες είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα άτομα αυτά. Από την συζήτηση πριν από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος φάνηκε ότι το θέμα της ενσωμάτωσης είναι σχεδόν άγνωστο στο μαθητικό πληθυσμό, γεγονός που διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Μαγγουρίτσα και συνεργατών (2005) και οφείλει να προβληματίσει αλλά και να διερευνηθεί περισσότερο. Η πρακτική εφαρμογή της ενσωμάτωσης μέσα από την δραστηριότητα αυτή βοήθησε στην πληροφόρηση και την εξοικείωση της παρουσίας των μαθητών με νοητική υστέρηση συνδέοντας την με την γενικότερη στάση των μαθητών.

Η αύξηση της επίδοσης στην παράμετρο της στάσης φαίνεται να συνδέεται με το συνολικό παρεμβατικό πρόγραμμα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στη σύνδεση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην ενσωμάτωση συνομήλικων με μέτρια νοητική υστέρηση, με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που οι μαθητές-τριες πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί (Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Φάνηκε όμως ότι η στάση μπορεί να συνδέεται και με την αύξηση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς (Theodorakis et al, 1995).

Ο παράγοντας της πρόθεσης εμφάνισε σημαντική αύξηση μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Φάνηκε ότι η πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν την παρουσία μαθητών με αναπηρίες διαμορφώνεται από τον βαθμό

ευκολίας ή δυσκολίας πραγματοποίησης της ενσωμάτωσης, σύμφωνα με τη γνώμη τους, όπως επίσης και από την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση που είχαν πάνω σε θέματα που αφορούν μαθητές με αναπηρίες.

Όσον αφορά τον παράγοντα «φύλο» δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις και κύριες επιδράσεις με κανέναν από τους παράγοντες της έρευνας τόσο πριν όσο και μετά το κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγή παρά μόνο με τον παράγοντα «επιλογή συμπεριφοράς». Αυτό εν μέρει είναι σύμφωνο με τα συμπεράσματα ερευνών που διεξήχθησαν στο παρελθόν, ότι δηλαδή τα κορίτσια ήταν περισσότερο θετικά στην πρόθεση και την επιλογή τους να αποδεχτούν τους συνομήλικους μαθητές-τριες με αναπηρίες στην τάξη τους. Το συμπέρασμα αυτό εξηγείται από την πεποίθηση ότι η κοινωνία ίσως έχει διαφορετικές προσδοκίες από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας (April, French & Sherrill, 1995; Downs & Williams, 1994; Aloia, Knutson, Minner & Von Seggern, 1980; Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Η μη στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των άλλων παραμέτρων πιθανώς οφείλεται στο ότι και τα δύο φύλα είδαν την συμμετοχή στο κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και την συναναστροφή τους με τα παιδιά με αναπηρία σαν ένα «παιχνίδι» χωρίς παρεμβατικό χαρακτήρα. Επίσης σημαντικό ρόλο πιθανόν να έπαιξε και η προ-παρεμβατική φάση όπου τονίστηκε η ισότητα μεταξύ των φύλων και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση.

Η καταγραφή των απαντήσεων έδειξε σημαντική αύξηση της παραμέτρου «γενική στάση» αποτέλεσμα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (York et al., 1992; Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Σημείο αναφοράς αποτελεί η διάθεση των παιδιών με και χωρίς αναπηρία να συνεκπαιδούνται με βάση το παιχνίδι κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και κάτω από αυτές τις συνθήκες να είναι πιο θετικοί όσον αφορά την προοπτική ενσωμάτωσής τους. Η αύξηση του παραπάνω παράγοντα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους υπόλοιπους παράγοντες της έρευνας και μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος αλλά και της ευαισθητοποίησης κατά την παρεμβατική φάση. Στους παραπάνω λόγους μπορεί να προστεθεί η προσεχτική εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών καθώς και τα ο σχεδιασμός και υλοποίησή τους με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας.

Η παράμετρος ‘‘αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς’’ έδειξε να σχετίζεται θετικά με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Η στάση τους μετά την εφαρμογή των κοινών προγραμμάτων φυσικής αγωγής παρουσίασε αύξηση σε σχέση με τα αποτελέσματα της αρχικής μέτρησης. Η επαφή των μαθητών/τριών με παιδιά με και χωρίς αναπηρίες φαίνεται να επιδρά θετικά στην διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι σε συνομήλικους μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σε σχέση με την θετική επίδραση των παραγόντων της στάσης, της πρόθεσης και της επιλογής συμπεριφοράς ο παράγοντας αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς δείχνει ότι η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρία στο να αποδεχτούν ή όχι συνομήλικους μαθητές-τριες με αναπηρίες συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τους παραπάνω παράγοντες και με το πόσο οι μαθητές-τριες θεωρούν ότι εύκολα ή δύσκολα 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 και Fishbein (1977) που έδειξαν ότι η τελική πρόθεση διαμορφώνεται από τους παράγοντες της στάσης, της αντίληψης σημαντικών άλλων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου εκτέλεσης της επιλογής αυτής.

Ο παράγοντας κοινωνικά πρότυπα και ηθική υποχρέωση δεν φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρχε παρέμβαση ή προτροπή των «κοινωνικών προτύπων» προς κάποια κατεύθυνση, αφού το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον των παιδιών δεν είχε ανάμειξη ούτε επηρέασε θετικά ή αρνητικά την άποψη των μαθητών του τυπικού σχολείου να δεχθούν ή όχι συνομήλικους τους με μέτρια νοητική υστέρηση στην τάξη τους. Επίσης φάνηκε ότι δεν δημιουργήθηκε διαφορά, πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, ως προς την ηθική υποχρέωση των μαθητών-τριών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση κάτι που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στο παρελθόν όπου η επαφή με τους μαθητές-τριες με αναπηρίες οδήγησε στην ανάπτυξη συμπάθειας και αποδοχής των ατομικών διαφορών (Μαγγουρίτσα και συν., 2005; Lieber et al.,1998).

Η καταγραφή των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο CAIPE-R που αφορούσε το κατά πόσο τα παιδιά χωρίς νοητική υστέρηση ήταν σε θέση να τροποποιήσουν τους κανόνες των αθλοπαιδιών στις δυνατότητες των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση δεν

παρουσίασε σημαντικές διαφορές κάτι που οφείλεται στις ελάχιστες προσαρμογές της άσκησης που πραγματοποιήθηκαν καθώς και στην απλότητα των δραστηριοτήτων. Επίσης μπορεί να αποδοθεί στο ότι δόθηκε έμφαση όχι στο αποτέλεσμα της άσκησης και την πραγμάτωση της νίκης, αλλά στο να μπορέσουν όλοι οι μαθητές-τριες, με και χωρίς αναπηρία, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές με διασκεδαστικό και εκπαιδευτικό (εκμάθηση ικανοτήτων) τρόπο συμπεράσμα που συμφωνεί με τα αντίστοιχα άλλων ερευνητών (Moon, Komissar, Friedlander, Hart & Kiernan, 1994; Nixon, 1989).

Η ενσωμάτωση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που η σημασία της δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με μία ή δύο μετρήσεις (Bernabe & Block, 1994). Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση συμπεριφορών ως προς την δυνατότητα ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες είναι αναγκαίο να υπάρχει μία σειρά παρεμβατικών προγραμμάτων που να αποτελούν ένα ικανοποιητικό δείγμα (Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Όσο αυξάνεται η επαφή των παιδιών με και χωρίς αναπηρία αλλά και οι ώρες συνεκπαίδευσης τους τόσο αυξάνεται ταυτόχρονα και η θετική στάση και άποψη των παιδιών χωρίς νοητική υστέρηση (April et al., 1995). Σημαντική είναι ακόμα η διαπίστωση των παραπάνω ερευνητών ότι ο ανταγωνισμός στο μάθημα της φυσικής αγωγής μειώνει τη θετική στάση των παιδιών για ενσωμάτωση κάτι που δε φάνηκε στην παρούσα έρευνα, αφού ο παράγοντας στάση είχε σημαντική αύξηση μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης δείχνοντας έλλειψη ανταγωνισμού μεταξύ των παιδιών με και χωρίς μέτρια νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων φυσικής αγωγής. Με βάση τα παραπάνω ο αριθμός των τριών μαθημάτων φυσικής αγωγής που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικός.

Αν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι έλληνες μαθητές είναι θετικοί ως προς την ένταξη μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναμφισβήτητα η διαδικασία της ενσωμάτωσης εξακολουθεί να αποτελεί μια τεράστια πρόκληση για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, πολιτειακούς φορείς και το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο εν γένει (Καλύβας και συν. 2003). Πρέπει όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή να συνειδητοποιήσουν ότι η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση αποτελεί μια νέα πραγματικότητα και δεν ταυτίζεται ούτε με την ειδική ούτε

με την γενική αγωγή. Είναι αναγκαία η προσαρμογή των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής με νέα προσαρμοσμένα και ευέλικτα στις ατομικές διαφορές όλων των μαθητών (Block, 1995). Η στάση προς την ενσωμάτωση μπορεί ακόμα να αλλάξει με την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων (Patrick, 1987; Rizzo et al., 1992; Jasma & Shultz, 1982; Stewart, 1988; 1990; Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Η διαδικασία αυτή είναι δυνατόν να αποτελέσει μία εμπειρία για τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες (Block, Zeman & Henning, 1997; Eichstaedt et al., 1992; Snell et al., 1989; Stainback et al., 1990) και γιατί όχι να αποτελέσει τη βάση για την προοπτική της ενσωμάτωσης στον ελληνικό χώρο κάτι που συμφωνεί με την έρευνα των Καλύβα και Νικόπουλου (2003).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών χωρίς αναπηρίες που συμμετείχαν στα κοινά μαθήματα Φυσικής Αγωγής ανέπτυξαν πολύ θετική στάση απέναντι στην προοπτική ενσωμάτωσης μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση. Αυτό οφείλεται στη βιωματική εμπειρία με παιδιά με αναπηρία, στην εκπαιδευτική προσέγγιση με σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα καθώς και στις δραστηριότητες συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Επίσης οφείλεται στην απλότητα των δραστηριοτήτων που συνέβαλαν στο να μην υπάρχουν εμφανείς διαφορές στην απόδοση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς νοητική υστέρηση.

Η συνεργασία δασκάλων πολλών ειδικοτήτων που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία και αποδεικνύει ότι η συμβολή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντική και απαραίτητη για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης, σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Eichstaedt & Lavay, 1992; Snell & Eichner, 1989; Stainback et al., 1990; Μαγγουρίτσα και συν. 2005), ότι η καλά οργανωμένη προετοιμασία των μαθητών χωρίς νοητική υστέρηση και η προσεκτική εφαρμογή κοινών προγραμμάτων άσκησης με μαθητές-τριες με μέτρια νοητική υστέρηση συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή της στάσης τους ως προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να διδάξουν σε τάξεις ένταξης είναι καλό να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μεθοδολογίες παρόμοιες με αυτές της παρούσας έρευνας. Κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουν την προσοχή στην ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσής τους (Vogler et al., 1992; Μπάτσιου και συν., 2003) καθώς και την ύπαρξη απαραίτητης υλικοτεχνικής υποστήριξης σαν προϋπόθεση για την επιτυχία του εγχειρήματος αυτού. για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να αναπτύξουν και να λάβουν μέρος σε κάθε είδους αθλητικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορέσουν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερα δείγματα μαθητών αλλά και να γίνουν και σε σχολεία που συστεγάζονται με μαθητές με αναπηρία, ώστε να υπάρξει μία προηγούμενη επαφή και εμπειρία, προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων στη φυσική αγωγή στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με μέτρια νοητική υστέρηση αλλά και άλλων μορφών αναπηρίας (κινητική, προβλήματα όρασης και ακοής).

Στο μέλλον θα μπορούσαν να δοθούν ερωτηματολόγια στους γονείς των παιδιών χωρίς και με νοητική υστέρηση για να ερευνηθούν οι απόψεις τους πάνω στο ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης των παιδιών τους και στους δασκάλους προκειμένου να ερευνηθεί η στάση τους στο ενδεχόμενο να εκπαιδευτούν με σκοπό να οργανώσουν και να συνεργαστούν για τη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων που προωθούν την ενσωμάτωση.

Επίλογος

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος έδειξε ότι οι μαθητές του τυπικού σχολείου επέδειξαν θετική συμπεριφορά απέναντι σε συνομήλικους τους με μέτρια νοητική υστέρηση. Το παρεμβατικό πρόγραμμα παρουσίασε ικανοποιητικές αλλαγές παρά τον περιορισμό της σχετικά μικρής διάρκειάς του.

Πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος παρουσίασαν τις ίδιες επιμέρους συμπεριφορές γεγονός που έδειξε ότι το «φύλο» δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης της συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών δημοτικού. Μόνο στο παράγοντα επιλογή συμπεριφοράς παρατηρήθηκε ότι οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές να αποδεχθούν μαθητές-τριες με αναπηρία στην τάξη τους, θεωρώντας την επιλογή αυτή πιο εύκολη, σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος.

Τέλος η σωστή προετοιμασία των μαθητών και η εφαρμογή πρωτότυπων και καλά οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συντελεί ώστε το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών χωρίς αναπηρίες να αποδέχεται τη συμμετοχή των παιδιών με μέτρια

νοητική υστέρηση σε προγράμματα φυσικής αγωγής και να πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις δραστηριότητες των προγραμμάτων αυτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abosi, C.O. (2000). Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. www.cec.sped.org/intl/natl/orer.html .
- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη, Ν. (2004). *Ειδική αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ajzen, I. (2001). Construction of a standard questionnaire for the theory of planned behaviour. [on-line]. Available: <http://www-unix.oit.unmass.edu/~ajzen/>.
- Ajzen, I. (2001b). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ :Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior 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.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behaviour*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behaviour, In J. Kuhl & J. Beckman (Eds), *Action-Control: From cognition to behaviour* (pp.11-39). Heidelberg: Springer.
- 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, C., Klassen, R. M., & Georgiou, G. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28, 131-147.

- Aprill, French. R., & Sherrill. C. (1995). Contact theory and attitudes in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- 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., & Huetting, C. (2001). *Principles and methods of adapted physical education and recreation*. Saint Louis: Mosby-Year Book.
- Balic, M., Mateos, E., Blasco, C., & Fernhall, B. (2000). Physical fitness level of physically active and sedentary adults with Down Syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 310-321.
- Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας Δ. & Κρομμύδας Χ. (2005). Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες σε Τυπικές Τάξεις, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 40-47.
- 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.E. (1995). Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- 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. E., Zeman, R., & Henning, G. (1997). Pass the ball to Jimmy: A success story in integrated physical education, *Palaestra*, 13(3), 37-42.
- Block, M. E. & Zeman, R. (1996). Including Students with disabilities in regular physical education: Effects on non-disabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- 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.

- Bunch, G. (1994). An Interpretation of Full Inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139 (2), 150-152.
- Busswell, B. & Schaffner, C.B (1990). Families Supporting Inclusive Schooling. In Stainback S. & Stainback W (Eds). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Charng, H.W., Pilliavin, J.A, & Callero, P.L. (1988). Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behaviour. *Social Psychology Quarterly*, 51, 303-317.
- Chesley, G.M., & Calaluce, P.D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, 35, 488-490.
- Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη, Κ. (1993). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, 26-28.
- Cole, A. and Meyer, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes, *The Journal of Special Education*, 25 (3), 340- 352.
- Conaster, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructor's 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, p. 197-207.
- Conner, M. and Norman, P. (1995). *Predicting Health Behavior. Research and Practice with Social Cognition Models* (121-162), Buckingham, Open University Press.
- Cook, B., Cameron D & Tankersley M (2007). Inclusive Teachers' Attitudinal Ratings of Their Students With Disabilities. *Journal of Special Education*, 40 (4) p230-238.
- Courneya, K. S., & McAuley, E. (1995). Cognitive mediators of the social influence-exercise adherence relationship: A test of the theory of planned behaviour. *Journal of Behavioural Medicine*, 18, 499-515.
- Croce, R., Pitetti, K., Horvat, M., & Miller, J. (1996). Peak torque, average power and hamstrings/ quadriceps ratios in non-disabled adults and adults with mental retardation. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 77, 369-372.

- Crocket, A. & Orr, R. (1996). Social behaviours of children with visual impairments enrolled in preschool programs, *Exceptional Children*, 62, 451-462.
- Cross, L. & Walker-Knight, D. (1997). Inclusion: Developing Collaborative and Cooperative School Communities, *The Educational Forum*, v61, 269-277.
- DePaw, K., P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion debate and Bandwagon discourse. *Adapted Physical Quarterly*, 17, 135-143.
- Diamond, K., Herstens, L., Carpenter, E., & Innes, E. (1997). Relationships between enrolment 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, D. A., Noble, J. M., & Shaw, M. (1990). Physical activity participation: social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport and 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.
- Espósito, B., & Reed, T. (1986). The effects of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53(3), 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). p. 259-269.
- Favazza, P., & Odom, S., (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities, *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice & discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Fishbein, M., & Middlestadt, S. E. (1987). Using the theory of reasoned action to develop educational interventions: Applications to illicit drug use. *Health Education Research*, 2, 361-371.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8: 106–125.
- Godin, G. (1994). Theories of Reasoned Action and Planned Behavior: Usefulness for exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1391-1394.
- Greenwood, M., & French, R. (2000). Inclusion into regular physical education classes: Background and economic impact. *The Physical Educator*, 57, 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.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In Meijer C.W., PiJl S. J., Hegarty S. *New Perspectives in Special Education. A Six-Country Study of Integration*. Routledge 125-131.
- Heikanaro-Johansson, P. & Vogler, E.W. (1996) 'Physical Education: Including Individuals with Disabilities in School Settings', *Sports Science Review* 5: 12–25.
- Hodge, S., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23, 211-224.
- Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Καλύβας, Β., Σκορδίλης, Ε., & Κουτσούκη, Δ. (2004). Στάσεις μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στη φυσική αγωγή, πρακτικά 16ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδί και αθλητισμός, Ρόδος, 23-25 Απριλίου, 163-174 Εκδόσεις Ατραπός.
- Καλύβας, Β., Νικόπουλος, Μ. (2003). Ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στάσεις και απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες. *Φυσική αγωγή & Sports*, 7, 12-16.
- Kearney, C.A. (2000). Successful Inclusion: What do Teachers say they need? www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kearney_1.htm .

- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουτσούκη, Δ. (1997). *Ειδική Φυσική Αγωγή – Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, Ε., Ασωνίτου, Κ., Δούκα, Α., Σαμουηλίδου, Ε., Χαρίτου & Σ., Σκαφίδα, Φ. (2001). *Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Γ.Ε.Φ.Α.Α Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Αθληση και Κοινωνία» Νο 28, σελ., 107.
- Kowalski, E. & Rizzo T.L.(1996). Factors influencing preservice students attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Quarterly*, 13, 180-196.
- Kudlaeek, 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., Sherrill, 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.
- Κυπριωτάκης, Α (2004). Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, [http://dide.kil.sch.gr/draseis/epimorfosi_2006/Eidiki%20Agogi.ht ..](http://dide.kil.sch.gr/draseis/epimorfosi_2006/Eidiki%20Agogi.ht..)
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Α. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α., Αγγελάκη, Κ., Γεωργιάδη, Μ., Στρατιδάκη, Χ. & Χουρδάκης, Γ. (2000). *Στάσεις και Ετοιμότητα του Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μπροστά στη Νέα Τάση Ένταξης και Ενσωμάτωσης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα. Επιμέλεια Κυπριωτάκης. Εκδ. Α^{οι} Καββαδία, Ρέθυμνο, (341-356).
- La Master, K., Gall, K., Kinchin, G. & Siedentop, D. (1998). Inclusion Practises of effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quaterly*, 15, 64-81.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.

- Lampropoulou, V. (1995). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. In Weisel, A. (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf* Vol.1. Tel- Aviv, Israel.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E. & Bechman, P. (1998). Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practises. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-106.
- Lieberman, L.J., Dunn, J.M, Van Der Mars, H. & McCubbin, J. (2000). Peer tutors effect on activity Levels of Deaf Students in inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (1), 20-39.
- 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.
- Μαγγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ. & Θεοδωράκης, Γ. (2005). Απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομηλίκων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*, 3, 212-224.
- Martin, J. J., & Smith, K. (2002). Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 472-483 SL PB.
- McAvoy, L. (2001). Research update-outdoors for everyone: Opportunities that include people with disabilities. *Parks and Recreation*. 36(8): 24-36.
- McCornick, B.P. (2001). People with disabilities – National Survey of Recreation and the Environment. Park and Recreation Administration, Indiana University. www.ncaonline.org/rec-leisure .
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 51, 287-313.
- McGill, J. (1984). Training for integration, are blindfolds really enough? *Journal of Leisurability*, 11, 12-15.
- Meegan, S, & MacPhail, A, (2006). Educational needs Irish physical educators' attitude toward teaching students with special, *European Physical Education Review* 2006; 12; 75.

- Meek, G. A. (1991). Mainstreaming physical education. In N. A. Armstrong & A. C. Sparkes (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 74-90). London: Cassell.
- Moon, M.S., Komissar, C. Friedlander, R., Hart, D., & Kieman, 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.
- Moores, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices* (4th). Boston: Houghton Mifflin.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 1 (1), 84-107
- Μπάτσιου, Σ., Αντωνίου, Π. & Χατζηκώστα, Π. (2003). *Η Συνεκπαίδευση των Παιδιών με και χωρίς Αναπηρία στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Σχολείο*. Κοινωνική Εργασία τεύχος 71, 177-188.
- Nikolaratzi, 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, 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.
- 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.
- Ochoa, S., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer tutoring socio-metric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29, 1-19.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19 (2), 104-111.
- Παπάνης, Ε., Τσαπάλα, Φ. & Μπαλάσα, Κ., (2008). Σχολείο και προγράμματα υγείας. <http://epapanis.blogspot.com/2008/06/blog-post.html> .
- Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.

- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 383 - 399.
- Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002). *Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές-τριες με Νοητική Καθυστέρηση*. Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή, 17-19 Μαΐου.
- Pumfrey, P. (2000). Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers. www.isec2000.org.uk/abstracts/paper-p.htm .
- 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.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of Physical Educators Towards Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T.L., Broadhead, G.B. & Kowalski E. (1997). Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. *Quest*, 49, 229-237.
- 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.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.
- Rogers-Wallgren. J.L., French. R., & Ben-Ezra, V. (1992). Use of reinforcement to increase 288 Owlia, French, Ben-Ezra, and Silliman independence in physical fitness performance of profoundly mentally retarded youth. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 975-982.
- Sapon-Shevin, M.. (1992). Cooperative activities in Inclusive Classrooms: Learning to Become a Community, *Rethinking Schools*, 6(2), 18-19.

- Scheepstra, A.J.M., Nakken, H. & Pijl, S.J. (1999) Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.
- 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, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and sukport: 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. (1985). Integration of Handicapped Students: Philosophical Roots in Pragmatism, Idealism and Realism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 264-272.
- Snell, M.E., & Eichner, S.J. (1989). Integration for students with profound disabilities. In F. Brown & D.H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices* (pp. 109-138). Baltimore, MD: Brookes.
- Sideridis, G., & Chandler, J. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A. Confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.
- Siperstein, G. N., Norins, J. & Mohler, A. (2006). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. (pp. 133-154). New York: Kluwer/Plenum.
- Stainback, S., Stainback, W. & Ayres, B. (1996). Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds) *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 31-43.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990): Inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback Eds), *Support networks for inclusive schooling* (pp.3-24). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stewart, C. (1988). Modifications of attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5, 44-48.

- 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.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- 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 & Practice*. Reston, Va.: *The Council for Exceptional Children*, 21-40.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators towards 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. p. 323-332.
- Tzokova, D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers Prespectives. www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm .
- Udvari-Solner, A., & J. S. Thousand. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education* 17(3), 182-92.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα.
- Voeltz, L. (1984). Program and curricular innovations to prepare children for integration. In: N. Cetro., 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: case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), p.161-175.
- Vogler, E.W., Van der Mars, H. Cusimano, B., & Darst, P. (1992). Experience, expertise, and teaching effectiveness with mainstreamed and nondisabled children in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 316-329.
- Wankel, L. M., Mummery, K. 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 and Exercise Psychology*, 16(1), 56-69.

- Weisel, A., & Dror A (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2) 157-174.
- Wilson-Houston, C. & Duun, 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.
- Wiskochil B., Lieberman L., Houston-Wilson C. & Petersen S. (2007). The Effects of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101 (6) 339-350.
- Wong, D.K.P. (2008). Do contacts make a difference?. The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, 29, 70-82.
- Wyeth, D. (1989). Breaking barriers and changing attitudes. *Journal of Osteopathic Sports Medicine*, 3, 5-10.
- Χρηστάκη, Κ (1985). Ενσωμάτωση - η νέα τάση στην ειδική αγωγή Α' Περ. Ανοιχτό Σχολείο, 3, 19-22.
- Χρηστάκη, Κ. (1978). Η ένταξη των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία Α. Περ. Σχολείο και Ζωή. τ. 2, 1-15. (Ανάτυπο, Αθήνα, 1978).
- York, J., Vandrcok, 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 toward Persons with Disabilities*, New York. Springer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ, Τ.Ε.Φ.Α.Α.
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΣΚΗΣΗΣ & 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 μέτρια νοητική υστέρηση. Να απαντάς γρήγορα, αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

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

Αν λοιπόν θέλεις να συμμετέχεις, συνέχισε παρακάτω.

Μαθητές-τριες 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 σένα 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 μέτρια 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 σένα 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 μέτρια 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	Μάλλον	Έτσι κι	Μάλλον	Σίγουρα
	Ναι	Ναι	Έτσι	Όχι	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
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

άσχημο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: όμορφο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ευχάριστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Τι θα κάνεις αν έχεις τη δυνατότητα να επιλέξεις εάν θα δεχθείς το μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση στην τάξη σου ή όχι;

Σκοπεύω να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

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

Είμαι αποφασισμένος/η να δεχτώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

Ναι :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Όχι
απόλυτα αρκετά κάπως έτσι κι έτσι κάπως αρκετά απόλυτα

Θα προσπαθήσω να δεχτώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

Όχι :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Ναι
απόλυτα αρκετά κάπως έτσι κι έτσι κάπως αρκετά απόλυτα

Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση, ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου;

Να τον
Δεχτώ 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 Να μην
τον Δεχτώ

Για μένα το να δεχτώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

Εύκολο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: **Δύσκολο**
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Αν το ήθελα θα δεχόμουνα στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

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

Εξαρτάται απόλυτα από μένα να δεχθώ ή όχι στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες

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

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

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

Δεν θα ένιωθα ένοχος αν δεν δεχόμουν στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες:

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

Το να μη δεχθώ στη 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**
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 απορρίπτει**
την άποψη 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 μέτρια νοητική υστέρηση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχτείς ή όχι;

100% 80% 60% 40% 20% αναποφάσιστος/η 20% 40% 60% 80% 100%
Να τον δεχτώ **Να μην τον δεχτώ**

Μερικοί μας είπαν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι για το θέμα της παρουσίας (ενσωμάτωσης) μαθητών με αναπηρία στη 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 των προγραμμάτων άθλησης;

καθόλου γνώσεις 1 2 3 4 5 6 7 πολλές
γνώσεις

Μαθητής Μαθήτρια Ηλικία ----- τάξη ----- προηγούμενη εμπειρία -----

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιέρωσες

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

CAIPE-R (Scale of Children's Attitudes Towards Integration in Physical Education – Revised)

(Κλίμακα μέτρησης στάσεων παιδιών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στην Φυσική Αγωγή)

**Συγγραφέας: Professor Martin Block (Phd)
University of Virginia / USA**

Μετάφραση και Προσαρμογή στα Ελληνικά: Βασίλης Καλύβας (MA, Phd Candidate)
Πανεπιστήμιο Αθηνών / ΤΕΦΑΑ

Εργαστήριο Προσαρμοσμένης Κινητικής Αγωγής / Αναπτυξιακών και Κινητικών Διαταραχών

Σχολείο: _____

Φύλο Γυμναστή: _____

Ηλικία: _____

Ημερομηνία: _____

Ηλικία Γυμναστή: _____

Τάξη: _____

Βάλε στον κύκλο αυτό που είσαι:

ΑΓΟΡΙ**ΚΟΡΙΤΣΙ****Υπογραμμίστε ένα από τα 2****ΝΑΙ**, κάποιος στην οικογένεια μου ή ένας καλός φίλος μου έχει κάποια αναπηρία**ΟΧΙ**, δεν έχω κανέναν στην οικογένεια μου ούτε κάποιο φίλο που να έχει κάποια αναπηρία**Υπογραμμίστε ένα από τα 2****ΝΑΙ**, είχα κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτρια που είχε κάποια αναπηρία**ΟΧΙ**, δεν είχα ποτέ κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτρια που είχε κάποια αναπηρία.**Υπογραμμίστε ένα από τα 2****ΝΑΙ**, είχα κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτρια που έχει κάποια αναπηρία και κάναμε μαζί γυμναστική στο σχολείο**ΟΧΙ**, δεν είχα ποτέ κάποιο συμμαθητή ή συμμαθήτρια που είχε κάποια αναπηρία και να κάναμε μαζί γυμναστική στο σχολείο**Βάλε σε κύκλο αυτό που ταιριάζει καλύτερα στο χαρακτήρα σου.****ΠΟΛΥ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΣ**

(Μου αρέσει να νικάω, και στεναχωριέμαι πολύ όταν χάνω)

ΚΑΠΩΣ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΣ

(Μου αρέσει να νικάω, αλλά δεν με νοιάζει και να χάνω μερικές φορές)

ΚΑΘΟΛΟΥ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΣ

(Δεν με νοιάζει καθόλου αν νικάω ή χάνω. Παίζω μόνο για πλάκα και δεν με νοιάζει το αποτέλεσμα)

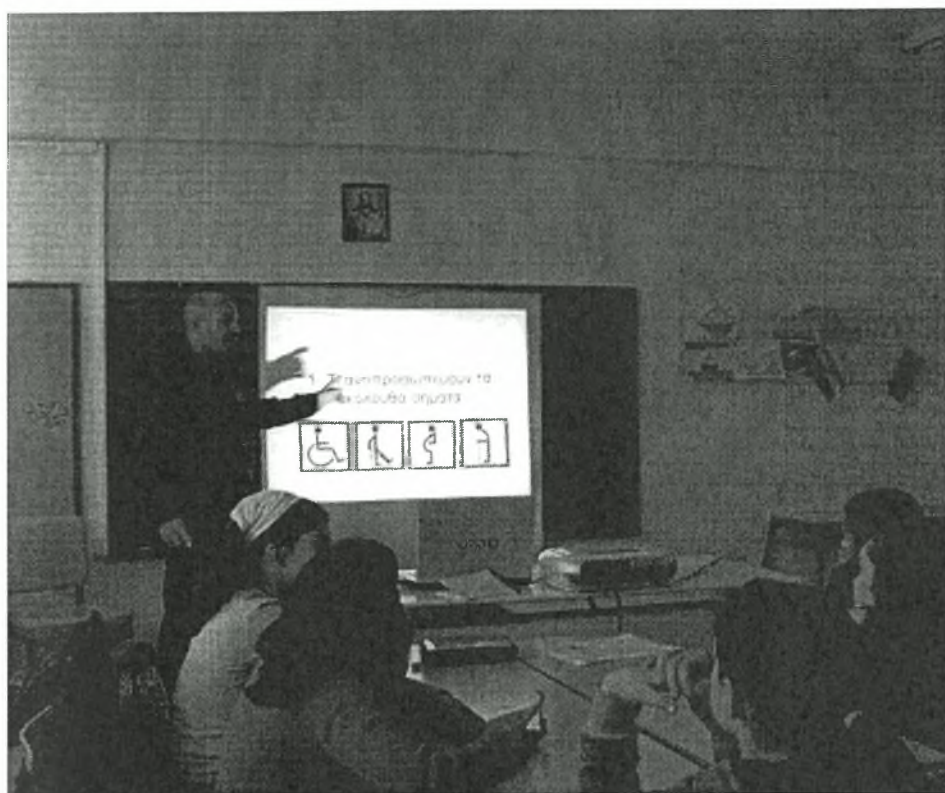
Τώρα θα σας κάνω μερικές ερωτήσεις που θέλουμε να μας απαντήσεις. Η απάντηση σε κάθε ερώτηση εξαρτάται αποκλειστικά από σένα και οι απαντήσεις σου δεν είναι ανάγκη να είναι όλες ίδιες με τις απαντήσεις των συμμαθητών σου. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση και θέλουμε να απαντήσεις ανάλογα με το πως νιώθεις εσύ και την δική σου γνώμη. Δεν ζητάμε να γράφεις το όνομά σου και όλες οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες. Σου ζητάμε μόνο να απαντήσεις ειλικρινά αυτό που πιστεύεις και νιώθεις.

Πριν αρχίσουμε θέλω να σας περιγράψω ένα παιδί που έχει το υποθετικό όνομα **Μιχάλης**. Ο Μιχάλης έχει την ίδια ηλικία με εσάς. Όμως έχει μέτρια νοητική καθυστέρηση και γι' αυτό δεν μπορεί να διδαχθεί πράγματα και να τα μάθει τόσο γρήγορα όπως εσείς. Επειδή έχει μέτρια νοητική καθυστέρηση δεν μπορεί να μιλήσει πολύ καθαρά και γι' αυτό μερικές φορές είναι δύσκολο να καταλάβετε τι λέει. Του Μιχάλη του αρέσει να παίζει τα ίδια παιχνίδια που παίζετε κι εσείς όταν έχετε γυμναστική, αλλά δεν είναι και πολύ καλός στα παιχνίδια. Αν και μπορεί να τρέχει είναι πió αργός από εσάς και κουράζεται εύκολα. Του αρέσει το ποδόσφαιρο αλλά δεν μπορεί να κλωστήσει πολύ καλά την μπάλα. Επίσης του αρέσει το μπάσκετ αλλά δεν είναι πολύ καλός στο σουτ και στην ντρίμπλα και δεν μπορεί να καταλάβει καλά τους κανονισμούς του παιχνιδιού.

(βάλε τικ στο **ναι** αν συμφωνείς με την πρόταση, βάλε τικ στο **πιθανώς ναι**, αν νομίζεις ότι συμφωνείς αλλά δεν είσαι και τόσο σίγουρος, βάλε τικ στο **πιθανώς όχι** αν νομίζεις ότι δεν συμφωνείς με την πρόταση αλλά δεν είσαι και τόσο σίγουρος, και βάλε τικ στο **όχι** αν δεν συμφωνείς καθόλου με την πρόταση)

	ΝΑΙ	ΠΙΘΑΝΩΣ ΝΑΙ	ΠΙΘΑΝΩΣ ΟΧΙ	ΟΧΙ
1. Ζω στην Ελλάδα				
2. Συνήθως το πρωί ξυπνάω στις 12				
3. Δεν θα είχα κανένα πρόβλημα αν ο Μιχάλης ήταν μαζί με την τάξη μου στην ώρα της Γυμναστικής.				
4. Επειδή ο Μιχάλης δεν παίζει πολύ καλά στα αθλήματα και παιχνίδια, θα χαλούσε το παιχνίδι για όλους εμάς τους υπόλοιπους				
5. Αν παίζαμε ένα ομαδικό παιχνίδι όπως το μπάσκετ, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να έχω τον Μιχάλη στην ομάδα μου				
6. Η Γυμναστική δεν θα είχε πλάκα αν ο Μιχάλης ήταν στην τάξη μου				
7. Αν ο Μιχάλης ήταν στο μάθημα της Γυμναστικής στην τάξη μου, θα του μιλούσα και θα ήμουν φίλος του				
8. Αν ο Μιχάλης ήταν στο μάθημα της Γυμναστικής στην τάξη μου, θα ήθελα να τον βοηθήσω να γυμνάζεται και να παίζει παιχνίδια				
9. Ο Μιχάλης θα μπορούσε να σερβίρει την μπάλα από πió κοντά στον φιλέ				
10. Αν η μικρότερη απόσταση δεν τον βοηθούσε να περάσει την μπάλα πάνω από τον φιλέ με κανονικό σερβίς ο Μιχάλης θα μπορούσε να περάσει την μπάλα πετώντας την κι όχι χτυπώντας την όπως κάνουμε στο κανονικό σερβίς				
11. Ο Μιχάλης θα μπορούσε να πιάσει Κανονικά την μπάλα με τα χέρια μετά να κάνει πάσα και όχι να κάνει κατευθείαν πάσα με τα δάχτυλα				
12. Αν παίζαμε μπάσκετ πριν κάνει σουτ η ομάδα μας θα έπρεπε να κάνουμε πάσα με όλους τους συμπαίκτες μας και τον Μιχάλη έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι στην επίθεση				
13. Για να μετρήσει καλάθι από σουτ του Μιχάλη θα ήταν αρκετό όταν σουτάρει η μπάλα να ακουμπήσει το ταμπλώ και όχι αναγκαστικά να μπει μέσα στο καλάθι				

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιέρωσες!



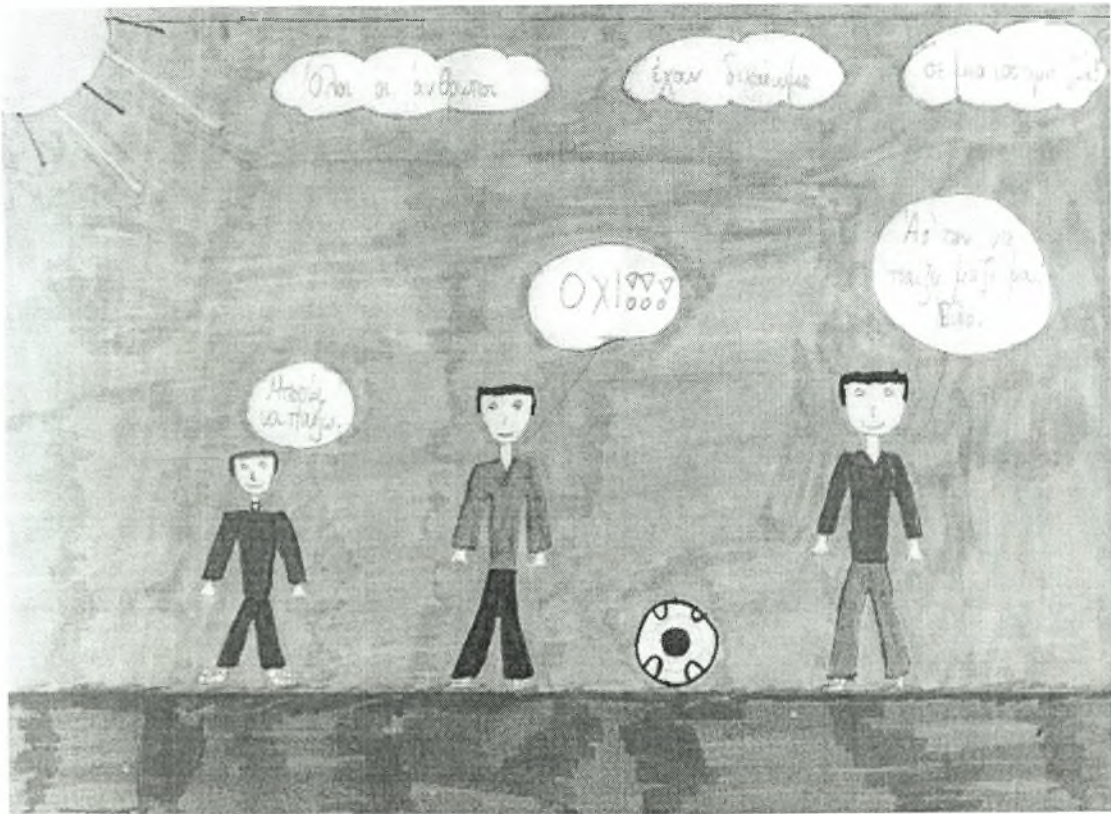
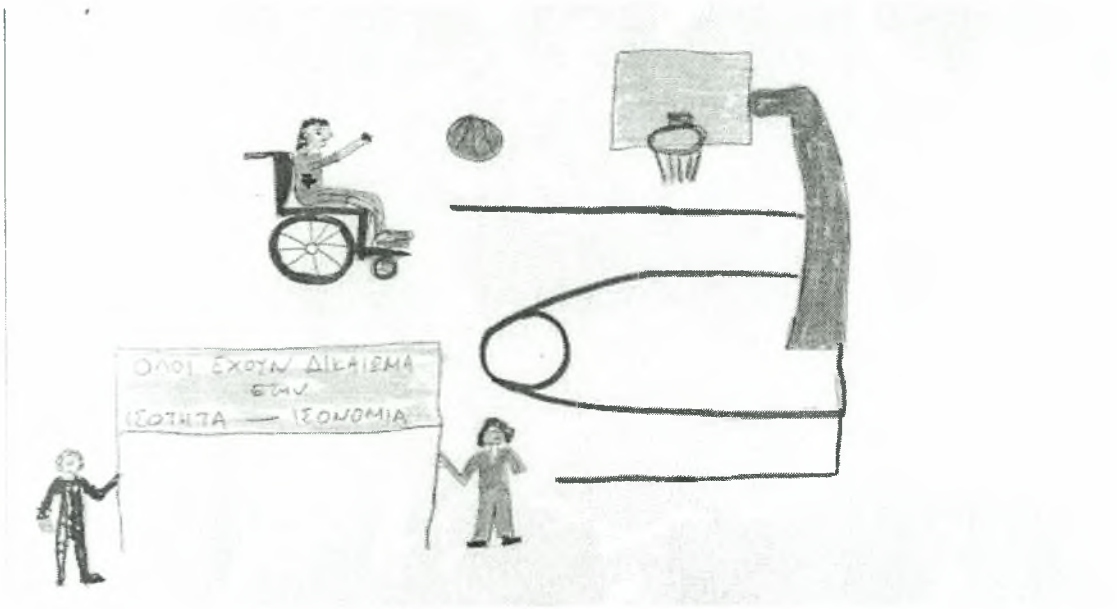
Εικόνα 1 :Χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και συζήτηση κατά τη προ-παρεμβατική φάση

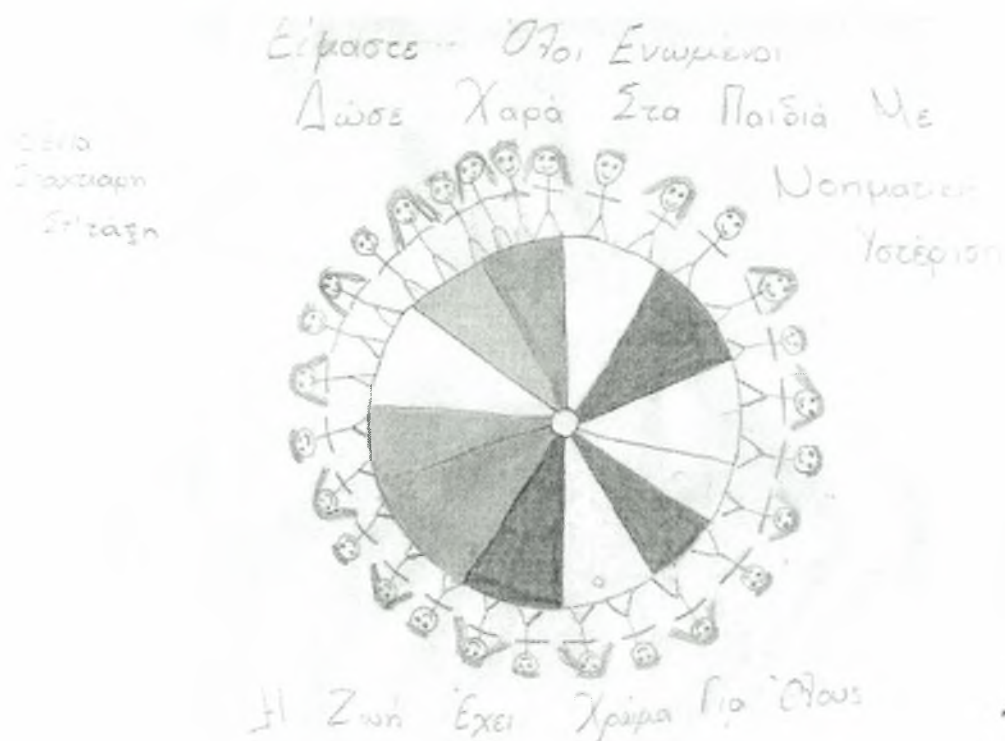


Εικόνα 2 :Παιχνίδι προσαρμογής κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος



Εικόνα 3, 4 : Παιχνίδια συνεργασίας κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος





Εικόνα 5, 6, 7 : Ζωγραφιές μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης σε διαθεματική συνεργασία με τη δασκάλα των εικαστικών