



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**



**ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ  
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΥΜΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

**ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS TOWARD THE  
INCLUSION OF PEERS WITH SENSORY DISABILITIES**

**ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

**ΤΡΙΚΑΛΑ 2005**



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

Αριθ. Εισ.: 4432/1

Ημερ. Εισ.: 12-08-2005

Δωρεά:

Ταξινόμησης Κωδικός: ΠΠ - ΤΕΦΑΑ

2005

ΚΔΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077774

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b>	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b>	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	6
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b>	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	12
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></b>	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	14
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b>	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b>	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	22
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	24
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	29

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των φοιτητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση συμφοιτητών τους με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση, τύφλωση) στο πρόγραμμα σπουδών του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Το δείγμα αποτελείτο από 231 συμμετέχοντες (109 άντρες και 122 γυναίκες), όλοι φοιτητές και φοιτήτριες του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κάθε άτομο του δείγματος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Nikolarazi & Reybekiel (2001) που ερευνά τις συμπεριφορές μαθητών απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν διαφορές απόψεων που παρατηρήθηκαν μεταξύ των φοιτητών σε σχέση με το φύλο τους, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά έτη, και τις διαφορετικές ειδικότητες του Τμήματος.

*Λέξεις κλειδιά: Αποψη, Φοιτητές, Φυσική Αγωγή, Ενσωμάτωση, Αισθητηριακές Διαταραχές.*

## ABSTRACT

The aim of the study was to examine the attitudes of physical education students toward the inclusion of fellow students with sensory disabilities (deafness, blindness) in the program study of T.E.F.A.A. The sample consisted of 231 participants (109 men and 122 women), all students of T. E. F. A. A. University of Thessaly. Each individual of the sample completed the questionnaire of Nikolarazi and Reybekiel (2001) that examines students' behaviour towards fellow students with disabilities. The results revealed attitude differences that exist among students of physical education in terms of sex, different academic year and different physical education specialty.

*Keywords: Attitudes, Students, Physical Education, Inclusion, Sensory Disabilities.*

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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

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

Με την ψήφιση του νόμου αυτού η πολιτεία επιθυμεί να υλοποιήσει τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής (Salamanca, 1994) που αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Και αυτό γιατί το σχολείο θεωρείται ο καταλληλότερος χώρος όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Buswell and Schaffner, 1990).

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η Πολιτεία, σύμφωνα με τη διάταξη Φ. 152/Β6/1504/23-5-2001 προνοεί ότι οι φοιτητές με διάφορες μορφές αναπηριών συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών διαταραχών (πχ. αμβλυωπία-τύφλωση, βαρηκοΐα-κώφωση) έχουν δικαίωμα να εγγραφούν « .....στη σχολή ή στο τμήμα της επιλογής τους σε ποσοστό θέσεων 3% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων» (σελ. 2, ΦΕΚ 659 Τ.Β΄).

Η απόσταση ωστόσο μεταξύ θεωρίας και αληθινής πρακτικής εφαρμογής της συνεκπαίδευσης είναι ακόμη μεγάλη παρά την ύπαρξη νόμων και φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ιδιαίτερα η στάση, η γνώμη και η εμπειρία των καθηγητών και των μαθητών χωρίς αναπηρίες είναι κρίσιμη για την πρόοδο και την επιτυχία της συνεκπαίδευσης (Sherrill, 2004; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997) σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία φαίνεται ωστόσο ότι δεν έχουν γίνει έρευνες που να μελετούν τη στάση των φοιτητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με αναπηρίες στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις σχολών όπως το Τ.Ε.Φ.Α.Α. που η αρτιμέλεια του φοιτητή θεωρείται ότι πρέπει να είναι δεδομένη. Έως τώρα, στην αντίληψη όλων, η φυσική αγωγή συνδέεται άμεσα με την άρτια σωματική, ψυχική και πνευματική κατάσταση του γυμναστή. Κανείς ωστόσο δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι ένας γυμναστής με αναπηρία θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερο σε μαθητές με αντίστοιχες ειδικές ανάγκες επειδή γνωρίζει το πρόβλημα εκ των έσω. Η άποψη επομένως των φοιτητών είναι σημαντική γιατί μπορεί να αναδείξει για πρώτη φορά το βαθμό στον οποίο υπάρχει θέληση και προοπτική για την εισαγωγή φοιτητών με ιδιαιτερότητες στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Η συναναστροφή των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής με συμφοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσε επιπλέον να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με την έννοια της αναπηρίας που συνήθως εκδηλώνεται εντονότερα στα πλαίσια του μαθήματος που καλούνται να διδάξουν στο μέλλον.

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των φοιτητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση συμφοιτητών τους με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση, τύφλωση) στο πρόγραμμα σπουδών του Τ.Ε.Φ.Α.Α.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 2.1. Η έννοια της ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση η οποία μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης (Rizzo, Davis & Toussaint, 1994) αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και βρίσκεται ολοένα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η ενσωμάτωση βασίζεται στη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές (με και χωρίς αναπηρία) θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί στην ίδια τάξη αντί να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις σχεδιασμένες να καλύπτουν τυχόν ειδικές ανάγκες των μαθητών (Kudláček, 2001).

Το κίνημα της ενσωμάτωσης έχει ενισχυθεί από πολλούς που πιστεύουν ότι η ιδιαίτερη εκπαίδευση δεν είναι μια ισότιμη εκπαίδευση και ότι το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται σε κάθε μαθητή (Winnick, 2000). Το κίνημα προς την ενσωμάτωση είναι συμβατό με την εξίσου ισχυρή έννοια ενός λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος, μια συνέχεια εναλλακτικών περιβαλλόντων, η οποία χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση ενός ατόμου με αναπηρίες, τα οποία περιβάλλοντα πικίλουν από απομονωμένα σχέδια/πλάνα μέχρι πλήρως ολοκληρωμένες τοποθετήσεις χωρίς τροποποιήσεις, που απεικονίζουν τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και της ικανότητας του ατόμου να αποδώσει (Winnick, 1987; Stein & Paciorek, 1994).

#### 2.2. Οφέλη της ενσωμάτωσης

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην κανονική τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία. Η ενσωμάτωση βελτιώνει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες τα οποία εκπαιδεύονται σε τάξεις από την άποψη ότι τα πηγαίνουν καλά με άλλους, αλληλεπιδρούν, επιδιώκουν και

προσφέρουν βοήθεια, κινούνται από το ένα γενικό πλαίσιο στο άλλο και θέτουν ερωτήματα (Auxter, Pyfer & Huettig, 2001; Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997). Δεδομένων των σημαντικών ωφελειών της, η ενσωμάτωση πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό (Sherrill, 2004). Τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη της ενσωμάτωσης πολλές φορές διαχωρίζονται. Υπάρχουν στιγμές που η ξεχωριστή εκπαίδευση είναι προτιμότερη για την επίτευξη της μάθησης αλλά η ενσωμάτωση είναι καλύτερη για τη δημιουργία φιλίας μεταξύ των μαθητών (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, & Forgan, 1998).

Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής με ισότιμους όρους, αρχίζοντας από την εκπαίδευση. Η προοπτική επομένως να υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες μέσα σε κανονικές τάξεις θα αποτελέσει σύντομα κοινή πραγματικότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτήν την νέα πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντεπεξέλθουν και ιδιαίτερα οι καθηγητές φυσικής αγωγής, δεδομένου ότι οι όποιες κινητικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή με αναπηρίες εκδηλώνονται εντονότερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

### **2.3. Ενσωμάτωση και Φυσική Αγωγή**

Η φυσική αγωγή έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας, διότι πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα η καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα) βελτιώνεται σε ατομική και ομαδική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από την ικανότητα αυτών που συμμετέχουν. Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στις έντονες δραστηριότητες. Περιέχει τη διδασκαλία της αναψυχής, της χαλάρωσης, δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση και καθοδηγεί το άτομο στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων, για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του.

Η επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη εξαρτάται τόσο από την ικανότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής να προετοιμάζει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν στην ομάδα των υγιών παιδιών μέσα από τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης ( Sherrill, 2004; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997) όσο και από τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Δυστυχώς, οι υγιείς μαθητές συναναστρέφονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τους μαθητές με αναπηρίες (Sherrill, 2004). Η ισότιμη αποδοχή δεν



επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες αισθάνονται ότι τους αντιμετωπίζουν ως διαφορετικούς (Fishbein, 1996). Σύμφωνα με την Sherrill (2004), οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να βρίσκουν τρόπους ώστε οι μαθητές αυτοί να γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί παρ' όλη τη διαφορετικότητά τους. Γι' αυτό το λόγο, οι Sherrill, Heikinaro-Johansson & Slininger (1994) περιέγραψαν ένα μοντέλο σχεδιασμένο ώστε να αλλάζει τις συνθήκες και να δημιουργεί σχέσεις ιώτητας μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες.

Γενικά, η πρόοδος και την επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με μειονεξίες. Συγκεκριμένα, εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες (Greenwood & French, 2000):

α. Το ίδιο το παιδί (τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη στάση του παιδιού με αναπηρία ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης) (LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998). Γενικά, μαθητές με ελαφρύτερες μορφές αναπηριών αποτελούν καλύτερους «υποψήφιους» για ενσωμάτωση σε τυπικά περιβάλλοντα (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Vispoel, 1992) Επιπλέον, η στάση των παιδιών με αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ποικίλλει. Μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αντιμετωπίσουν καταστάσεις αποκλεισμού και διάκρισης που επηρεάζουν έντονα την αυτοεικόνα, τη διάθεση και τα κίνητρά τους. Τα μαθήματα μπορεί να προκαλέσουν άγχος στους μαθητές που αγνοούνται επανειλημμένα, ακούν μειωτικές παρατηρήσεις για τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους ή αισθάνονται ότι είναι λιγότερο συμπαθείς (Κοκαρίδας, 2004).

β. Το σχολείο (την οργάνωση των τμημάτων, τον τρόπο λειτουργίας, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο) θα πρέπει να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών. Οι Lienert, Sherrill & Myers, (2001) στην έρευνα που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί για να δεχθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες θέτουν ως προϋπόθεση την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (εποπτικά μέσα και εξοπλισμό) και την ικανοποιητική υποστήριξή τους. Τα προγράμματα ενσωμάτωσης τυπικά πρέπει να εξασφαλίζουν την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τον ειδικό εξοπλισμό και την κατάλληλη προσαρμογή υλικού για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις (LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998).

γ. Τη στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές (Tzokova, 2000; Pumfrey, 2000; Duchane & French, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996; Block & Rizzo, 1995; Jansma & French, 1994; Hegarty 1994; Jarvis & French, 1990), επεσήμαναν ιδιαίτερα το σημαντικό ρόλο της στάσης του δασκάλου στην επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς. Η στάση των καθηγητών μπορεί να βελτιώσει ή να αποδυναμώσει τη συμπεριφορά και την εκπαιδευτική απόδοση του μαθητή. Η θετική στάση των καθηγητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες (Rizzo & Vispoel, 1992; Jarvis & French, 1990).

Σύμφωνα με τους Fishbein και Middlestadt (1987), το πρώτο βήμα για την αλλαγή μίας αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων της συμπεριφοράς αυτής. Οι Conaster, Block, & Lepore, (2000) και Κουτσούκη και συν. (2001) στην έρευνες που διεξήγαγαν για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους στο σύνολό τους καθηγητές αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (φοιτητές). Αρνητικοί εμφανίζονται αυτοί που έχουν ελλείψεις σε απαιτούμενες γνώσεις, όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται (Bayliss and Avramidis, 2000; Abosi, 2000; Kearney, 2000; Lienert et al., 2001). Σύμφωνα με τους Dunn & Fait (1989, σελ. 55) : «...αν οι δάσκαλοι δείχνουν φόβο και τρόμο στο ενδεχόμενο να συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία στο τμήμα τους, το πιο πιθανό είναι ότι θα επηρεαστεί αρνητικά η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία».

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής αρκετά μοντέλα έχουν προταθεί για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο που βρέθηκε να είναι αποτελεσματικό είναι το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986). Σύμφωνα με αυτό, το κύριο συστατικό που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι η πρόθεση του ατόμου να δεχθεί να αποδώσει τη συμπεριφορά αυτή στην προκειμένη περίπτωση η πρόθεση του εκπαιδευτικού να δεχθεί την παρουσία μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη. Η έρευνα των Theodorakis, Bagiatis και Goudas (1995) που εξέτασε τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, έδειξε ότι η πρόθεση αυτή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την

αναγνώριση του ρόλου τους στην κοινωνία και επηρεάζεται από την αυτοπεποίθηση που έχουν να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες.

δ. Τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία. Το αρνητικό περιβάλλον οδηγεί στην αποτυχία του θεσμού και την απομόνωση του ατόμου με αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια, η άποψη μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρίες μέσα στην τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Η στάση αυτή ποικίλλει ως προς την ένταση των συναισθημάτων και την κατεύθυνσή της (Anderson, 1997). Έρευνες που μελέτησαν τις απόψεις μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ανέδειξαν συγκρουόμενα αποτελέσματα. Σε μερικές περιπτώσεις οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρίες (Hall, 1994; York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff & Caughey, 1992) ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρίες δεν γίνονταν αποδεκτά (Ochoa & Olivarez, 1995; Voeltz, 1984).

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

Οι Block και Malloy (1998) ερευνήσαν τη στάση υγιών μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε αθλητικές δραστηριότητες καθώς και την άποψή τους ως προς το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που χρειάζεται για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επιθυμούσαν τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης.

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται επομένως να διερευνηθεί περαιτέρω στα πλαίσια του εκάστοτε κοινωνικού και

πολιτιστικού περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά των μαθητών χωρίς αναπηρία μπορεί να κυμαίνεται από θετική έως αρνητική (Ladd & Coleman, 1997), εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999) επηρεάζεται από κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνεται από άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες με πρόσωπα και γεγονότα (Triandis, Adamopoulos, & Brinberg, 1984).

#### **2.4. Ενσωμάτωση και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία φαίνεται ωστόσο ότι δεν έχουν γίνει έρευνες που να μελετούν τη στάση των φοιτητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με αναπηρίες στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη διάταξη Φ. 152/Β6/1504/23-5-2001 Υπουργικής Απόφασης οι φοιτητές με διάφορες μορφές αναπηριών συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών διαταραχών (π.χ. αμβλυωπία-τύφλωση, βαρηκοΐα-κώφωση) έχουν δικαίωμα να εγγραφούν « .....στη σχολή ή στο τμήμα της επιλογής τους σε ποσοστό θέσεων 3% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων» (σελ. 2, ΦΕΚ 659 Τ.Β').

Η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις σχολών όπως το Τ.Ε.Φ.Α.Α. που η αρτιμέλεια του φοιτητή θεωρείται ότι πρέπει να είναι δεδομένη. Έως τώρα, στην αντίληψη όλων, η φυσική αγωγή συνδέεται άμεσα με την άρτια σωματική, ψυχική και πνευματική κατάσταση του γυμναστή. Κανείς ωστόσο δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι ένας γυμναστής με αναπηρία θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερα σε μαθητές με αντίστοιχες ειδικές ανάγκες επειδή γνωρίζει το πρόβλημα εκ των έσω. Η άποψη επομένως των φοιτητών είναι σημαντική γιατί μπορεί να αναδείξει για πρώτη φορά το βαθμό στον οποίο υπάρχει θέληση και προοπτική για την εισαγωγή φοιτητών με ιδιαιτερότητες στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Η συναναστροφή των μελλοντικών καθηγητών φυσικής αγωγής με συμφοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσε επιπλέον να τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με την έννοια της αναπηρίας που συνήθως εκδηλώνεται εντονότερα στα πλαίσια του μαθήματος που καλούνται να διδάξουν στο μέλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 231 φοιτητές και φοιτήτριες του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (109 άντρες, 122 γυναίκες). Η ηλικία των φοιτητών και φοιτητριών κυμαίνονταν από 18-22 έτη ( $M = 20$ ).

Ο κάθε φοιτητής που συμμετείχε στην έρευνα αφού κατέγραψε τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία του (φύλο, ηλικία, έτος φοίτησης και ειδικότητα για τους τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές), συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Nikolaraizi και Reybekiel (2001). Η κλίμακα συμπεριφοράς των Nikolaraizi και Reybekiel (2001) περιλάμβανε 9 ερωτήσεις που ερευνούν ζητήματα κοινωνικού και συναισθηματικού προβληματισμού, προθυμίας διαμόρφωσης και προσέγγισης σχέσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και αποδοχής παιδιών με αναπηρίες ως ισότιμων μαθητών μέσα στην τάξη.

Με σκοπό να προσαρμοστεί η κλίμακα στον ελληνικό πληθυσμό ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης (back translation). Στη συνέχεια, λέξεις όπως 'μαθητής' 'παιδί' και 'ειδικές ανάγκες' του ερωτηματολογίου αντικαταστάθηκαν από τις λέξεις 'φοιτητής' 'κώφωση' και 'τύφλωση' για την προσαρμογή της κάθε ερώτησης στο συγκεκριμένο δείγμα και σκοπό της έρευνας.

Οι ερωτήσεις του κάθε ερωτηματολογίου βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα από το 1 (σίγουρα ναι), έως το 6 (σίγουρα όχι), για κάθε ερώτηση (Παράρτημα 1). Οι ερευνητές έδωσαν προφορικές οδηγίες πριν από την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου και ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διαδικασίας για να παρέχουν οποιεσδήποτε πρόσθετες πληροφορίες που απαιτήθηκαν από τους φοιτητές.

#### *Στατιστική ανάλυση*

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

- Παραγοντική ανάλυση για την εξαγωγή των παραγόντων που φορτίζουν

ικανοποιητικά τα ερωτήματα.

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

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### Παραγοντική Ανάλυση

Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου οδήγησε στην εξαγωγή δύο (2) παραγόντων με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες της μονάδας. Ο πρώτος παράγοντας ήταν υπεύθυνος για το 34.19% της διακύμανσης και ο δεύτερος παράγοντας για το 21.37%. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να εκφράζει την **διάθεση** για διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των φοιτητών με και χωρίς αναπηρίες. Σ' αυτόν το παράγοντα φορτίζουν οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, και 8. Ο δεύτερος παράγοντας εκφράζει το βαθμό **αποδοχής** της ενσωμάτωσης φοιτητών με κώφωση ή τύφλωση από τους συμφοιτητές χωρίς αναπηρίες. Στον παράγοντα αυτόν φορτίζουν οι ερωτήσεις 5 και 6. Οι ερωτήσεις 7 και 9 δεν φόρτισαν σε κανέναν από τους δύο παράγοντες ικανοποιητικά ίσως επειδή δεν συσχετίζονται σε θεωρητική βάση με τους δύο προαναφερόμενους παράγοντες. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η λύση των δύο παραγόντων εξηγούσε το 55.56% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα συμπεριφοράς των Nikolarazi και Reybekiel (2001).

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	1	2	$\eta^2$
Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια με κώφωση να καθίσει μαζί σου;	.754		.583
Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια με περιορισμένη όραση να καθίσει μαζί σου;	.744		.606
Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με κώφωση στον ελεύθερο χρόνο;	.662		.451
Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με περιορισμένη όραση στον ελεύθερο χρόνο;	.708		.533

Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια με κώφωση περιορισμένη όραση τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;	.729		.553
Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια με περιορισμένη όραση τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;	.754		.588
Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με κώφωση;	.545		.356
Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με περιορισμένη όραση;	.567		.371
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;		.758	.639
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;		.765	.656
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;		.785	.688
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;		.781	.719
Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση να νιώθεις άβολα;	.425		.185
Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση να νιώθεις άβολα;	.462		.223

Αξίζει να σημειωθεί ότι επιπρόσθετη παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για κάθε μία από τις αναπηρίες ξεχωριστά (κώφωση και περιορισμένη όραση) οδήγησε στην εξαγωγή των ίδιων παραγόντων.

### **Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων**

Ο δείκτης Alpha Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου. Οι συντελεστές για τις υποκλίμακες (παράγοντες) του ερωτηματολογίου είχαν νόημα μόνο για τη διάθεση ( $\alpha = .83$ ), καθώς στην άλλη υποκλίμακα (αποδοχή) χρησιμοποιούνταν μόνο δύο ιδιοτιμές (Πίνακας 2).



**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα Υποενοτήτων του Ερωτηματολογίου.

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M.O.</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>
Διάθεση	231	1.48	2.72	2.23	.84
Αποδοχή	231	2.49	3.04	2.81	.85

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου έχουν υψηλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha = .84$  για τη διάθεση και  $\alpha = .85$  για την αποδοχή).

#### **Αποτελέσματα μη Συσχετισμένου Ελέγχου t.**

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών του δείγματος έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα της αποδοχής ατόμων τόσο με τύφλωση όσο και με κώφωση. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές εξέφρασαν μία περισσότερο θετική συμπεριφορά ως προς την αποδοχή συνομήλικων με αισθητηριακές διαταραχές σε σύγκριση με τη στάση των φοιτητριών (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Σύγκριση ως προς το φύλο.

	<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποδοχή (τύφλωσης)	Άντρες	109	4.04	1.21	.98	229	.03
	Γυναίκες	122	3.89	1.00	.97	210.54	
Αποδοχή (κώφωσης)	Άντρες	109	4.09	1.20	.60	229	.00
	Γυναίκες	122	4.00	0.90	.59	199.74	

#### **Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης**

Στην ανάλυση διακύμανσης ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στο έτος φοίτησης των συμμετεχόντων, έδειξε διαφορές στον παράγοντα της αποδοχής τόσο ως προς την τύφλωση [ $F(3,227)=2.63$ ,  $p=.05$ ,  $\eta^2= .42$ ] όσο και ως προς την κώφωση [ $F(3,227)=5.28$ ,  $p=.00$ ,  $\eta^2= .70$ ], με τους φοιτητές του 4<sup>ου</sup> έτους να επιδεικνύουν σημαντικά χαμηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους φοιτητές μικρότερων ετών (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Διαφορές ως προς το έτος φοίτησης.

	1 <sup>ο</sup> Έτος		2 <sup>ο</sup> Έτος		3 <sup>ο</sup> Έτος		4 <sup>ο</sup> Έτος		F	p
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή (τύφλωσης)	4.16	1.03	4.00	1.08	4.12	1.14	3.66	1.09	2.63	.05
Αποδοχή (κώφωσης)	4.13	0.93	4.16	0.99	4.31	1.08	3.64	1.04	5.28	.00

Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε διαφορές στον παράγοντα αποδοχή ως προς την τύφλωση με βάση την ειδικότητα των τριτοετών και τεταρτοετών φοιτητών [ $F(3,131)=3.93$ ,  $p=.01$ ,  $\eta^2=.89$ ], με τους φοιτητές της ειδικότητας της ειδικής αγωγής να επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους φοιτητές των άλλων ειδικοτήτων (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Διαφορές ως προς την ειδικότητα.

	Αγωνιστικός Αθλητισμός		Αναψυχή		Παιδαγωγικά		Ειδική Αγωγή		F	p
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή (τύφλωσης)	3.96	1.13	3.55	1.06	4.00	1.36	4.55	0.86	3.93	.01

Ως προς τον παράγοντα της διάθεσης, δεν βρέθηκαν διαφορές που οφείλονται στο φύλο, το έτος φοίτησης και την ειδικότητα των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 6.** Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων διάθεσης και αποδοχής ως προς την τύφλωση και κώφωση.

	<b>Σίγουρα Ναι</b>	<b>Ναι</b>	<b>Πιθανά Ναι</b>	<b>Πιθανά Όχι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Σίγουρα Όχι</b>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Αποδοχή (τύφλωσης)	7,8	22,1	39,8	21,2	6,9	2,2
Αποδοχή (κώφωσης)	8,2	24,7	38,1	22,5	5,6	,9
Διάθεση (τύφλωσης)	15,6	58,9	23,4	2,2	-	-
Διάθεση (κώφωσης)	10,8	52,8	33,3	3,0	-	-

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύγκριση των απόψεων των φοιτητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση συμφοιτητών τους με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση, τύφλωση) στο πρόγραμμα σπουδών του Γ.Ε.Φ.Α.Α. Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των Nikolaraizi και Reybekiel (2001) που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας οδήγησε στην ανάδειξη δύο παραγόντων, της διάθεσης και της αποδοχής οι οποίες επέδειξαν υψηλή εσωτερική συνοχή.

Ως προς τον παράγοντα της διάθεσης δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των φοιτητών από άποψη φύλου, ειδικότητας και έτους φοίτησης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην σημαντικά θετική διάθεση που εκφράστηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών και φοιτητριών φυσικής αγωγής στο να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις με συνομήλικους με αισθητηριακές διαταραχές. Συγκεκριμένα, τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι το 97,8% και 97% των φοιτητών ήταν εξαιρετικά θετικοί στην προοπτική να γνωρίσουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με συνομήλικους με τύφλωση και κώφωση αντίστοιχα. Αυτή η σημαντικά θετική στάση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα ανεξαρτήτως φύλου, ειδικότητας και έτους φοίτησης απέναντι στους συμφοιτητές με αναπηρίες, μπορεί να θεωρηθεί η κύρια αιτία που δεν παρατηρήθηκαν διαφορές απόψεων ως προς τον παράγοντα της διάθεσης.

Οι διαφορές απόψεων που παρατηρήθηκαν στην έρευνα αφορούν αποκλειστικά τον παράγοντα της αποδοχής. Γενικά, τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι το 69,7% και το 71% των φοιτητών ήταν θετικοί στην προοπτική να αποδεχθούν τους συνομήλικους με τύφλωση και κώφωση αντίστοιχα στην τάξη τους. Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t δείχνει ότι η μόνη διαφορά μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών φυσικής αγωγής παρουσιάζεται σε αυτόν ακριβώς τον παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές έδειξαν μία μεγαλύτερη επιθυμία να αποδεχθούν στην τάξη τους συνομήλικους τόσο με τύφλωση όσο και με κώφωση σε σύγκριση με τις

φοιτήτριες. Από ευρήματα άλλων ερευνών πολύ ενδιαφέρον είναι ότι σε επίπεδο σχέσης καθηγητή-μαθητή, οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής εκφράζουν γενικά μία μεγαλύτερη επιθυμία αποδοχής των αναπηριών στην τάξη τους σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής (Downs και Williams, 1994; Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004). Σύμφωνα με τους Downs και Williams (1994) και Papadopoulou et al.(2004), οι καθηγήτριες εκφράζουν μία θετικότερη στάση όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης, λόγω των προσδοκιών που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας. Σε επίπεδο ωστόσο μίας σχέσης «ίσος προς ίσον» όπως μεταξύ των συμφοιτητών αυτής της έρευνας, φαίνεται ότι οι φοιτητές επιδεικνύουν μία μεγαλύτερη επιθυμία αποδοχής σε σύγκριση με τις φοιτήτριες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη θέληση και αποφασιστικότητα που πιθανώς διακατέχει τους φοιτητές στο να κάνουν τη σχέση τους με τους συνομήλικους με αναπηρίες να λειτουργήσει με επιτυχία ανεξαρτήτως των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε θέματα επικοινωνίας.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η επιθυμία αποδοχής φαίνεται να συνδέεται με το είδος της αναπηρίας. Όπως οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τον παράγοντα της αποδοχής φανερώνουν (βλέπε Πίνακα 3), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φυσικής αγωγής έδειξαν μία μεγαλύτερη επιθυμία να αποδεχθούν συνομήλικους με κώφωση απ' ότι με τύφλωση. Φαίνεται ότι ο βαθμός αποδοχής που οι φοιτητές αυτής της έρευνας επέδειξαν, εξαρτάται από τη σοβαρότητα της αναπηρίας (του συνομήλικου) που καλούνται να ξεπεράσουν προκειμένου να συνάψουν με επιτυχία διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του. Με άλλα λόγια, ο βαθμός αποδοχής στο παραπάνω θέμα εξαρτάται από το βαθμό που οι φοιτητές πιστεύουν ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν. Οι Clark, French και Henderson (1986) συμπέραναν ότι πολλοί καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν θετική στάση μόνο όταν πιστεύουν ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν.

Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι η υπάρχει μια αρκετά μεγάλη διαφορά απόψεων μεταξύ των ετών φοίτησης. Συγκεκριμένα οι φοιτητές τω 4<sup>ου</sup> έτους επιδεικνύουν χαμηλότερο μέσο όρο ως προς την αποδοχή των συμφοιτητών με κώφωση και τύφλωση, σε σχέση με το μέσο όρο των φοιτητών μικρότερων ετών που κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα. Φαίνεται ότι η μεγαλύτερη γνώση σε θέματα αναπηριών και η περισσότερη εμπειρία που κατέχουν οι φοιτητές του 4<sup>ου</sup> έτους πάνω σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν όπως οι δυσκολίες μετάδοσης της

επιστημονικής γνώσης στους συνομήλικους με αισθητηριακές διαταραχές και η πιθανή έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, επηρεάζει την τελική τους απόφαση ως προς την αποδοχή των ατόμων αυτών. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές του 4<sup>ου</sup> έτους είναι πολύ θετικοί απέναντι στην προοπτική να συναναστραφούν με συμφοιτητές με αισθητηριακές διαταραχές ωστόσο δεν φαίνεται να πιστεύουν ότι η συνύπαρξή τους μπορεί να λειτουργήσει εκπαιδευτικά κυρίως λόγω άλλων προβλημάτων. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί απόλυτα με τις απόψεις του La Master et al. (1998), αλλά και με τους Horne (1985) και Jones (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση χωρίς τις απαιτούμενες υπηρεσίες υποστήριξης δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε διαφορές στον παράγοντα αποδοχή ως προς την τύφλωση με βάση την ειδικότητα των τριτοετών και τεταρτοετών φοιτητών. Η ειδικότητα της ειδικής αγωγής επέδειξε σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τις άλλες ειδικότητες των παιδαγωγικών, του αγωνιστικού αθλητισμού και της αναψυχής που ακολουθούν. Φαίνεται ότι ο βαθμός αποδοχής εξαρτάται από το επίπεδο γνώσεων και την εξοικείωση των φοιτητών πάνω σε θέματα αναπηριών. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων από την άποψη αποδοχής φοιτητών με κώφωση. Μπορεί να ειπωθεί ότι η αντίληψη της κώφωσης από τους φοιτητές όλων των ειδικοτήτων ως μία αναπηρία με πολύ λιγότερες επιπτώσεις στη ζωή του ατόμου σε σύγκριση με άλλες σοβαρότερες μορφές αναπηριών, τους κάνει να επιδεικνύουν υψηλό βαθμό αποδοχής με αποτέλεσμα να μην παρατηρούνται διαφορές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε ότι η διάθεση της καθολικής πλειοψηφίας των φοιτητών ως προς την προοπτική να γνωρίσουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με συνομήλικους με αισθητηριακές διαταραχές ήταν εξαιρετικά θετική. Ο βαθμός ωστόσο που οι φοιτητές πίστευαν ότι η εκπαιδευτική συνύπαρξη φοιτητών με και χωρίς αναπηρίες μπορεί να λειτουργήσει φαινόταν να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε θέματα αναπηριών, η δυσκολία μετάδοσης επιστημονικής γνώσης στους φοιτητές με αισθητηριακές διαταραχές και το είδος της αναπηρίας (τύφλωση ή κώφωση) του συνομήλικου που οι φοιτητές καλούνταν να ξεπεράσουν προκειμένου να συνάψουν με επιτυχία διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του.

Η συμμετοχή στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους φοιτητές με αναπηρίες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ποιότητα ζωής τους. Η ενσωμάτωση φοιτητών με αισθητηριακές διαταραχές στα πρόγραμμα σπουδών του Τ.Ε.Φ.Α.Α. πρέπει να αποτελέσει έναν μελλοντικό στόχο μελέτης στην επιστήμη της φυσικής αγωγής. Ένας γυμναστής με αναπηρία θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερο σε μαθητές με αντίστοιχες ειδικές ανάγκες οδηγώντας τους στην υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής και τη διαμόρφωση μίας προσωπικότητας που επιθυμεί την αθλητική συμμετοχή.

Δεδομένου ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης βασίζεται περισσότερο στις εκτιμήσεις και λιγότερο στην έρευνα, απαιτείται στο μέλλον να γίνουν έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα, ώστε να εξασφαλιστούν γενικότερα αποτελέσματα που θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα ενσωμάτωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις απόψεις φοιτητών άλλων τμημάτων καθώς και τις απόψεις καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να ερευνήσουν πρόσθετους παράγοντες πέρα από τη διάθεση και αποδοχή, όπως τη

στάση, την πρόθεση, τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο και την επίδραση της γνώμης σημαντικών άλλων και να καταγράψουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση στάσεων όλων των εμπλεκομένων ως προς τη συνεκπαίδευση.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
2. Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, Ε., Ασωνίτου, Κ., Δούκα, Α., Σαμουηλίδου, Ε., Χαρίτου, Σ., & Σκαφίδα, Φ. (2001). Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Άθληση και Κοινωνία»*. (No 28, σελ. 107).
3. Διατάξη Φ. 152/Β6/1504/23-5-2001 (ΦΕΚ 659 Τ.Β'). Υπουργικής Απόφασης *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*.
4. Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*
5. Abosi, C. O. (2000) Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. <http://www.cec.sped.org/intl/natlorer.html>
6. Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
7. Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-473.
8. Anderson, L. (1997). Attitudes, measurement of. In: J. Keeves. (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp 885-895). Oxford: Pergamon Press.
9. Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book
10. Bayliss, P., & Avramidis, E. (2000). Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Ordinary School. <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papersb/bayliss3.htm>.
11. Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes of girls towards including a child with severe disabilities in a regular fast-pitch softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.

12. Block, M. E., & Rizzo, T. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
13. Buswell, B., & Schaffner, C.B. (1990). Families Supporting Inclusive Schooling. In Stainback S. & Stainback W. (Eds) *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
14. Chesley, G. M., & Calaluce, P. D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, 35, 488-490.
15. Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, 26-28.
16. Conaster, P., Block, M. E., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.
17. Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
18. Duchane, K., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.
19. Dunn, J. M., & Fait, H. F. (1989). *Special physical education: Adapted, individualized, developmental*. (6th ed.). Philadelphia: W. B. Saunders.
20. Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.
21. 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.
22. Greenwood, M., & French, R. (2000). Inclusion Into Regular Physical Education Classes: Background and Economic Impact. *The Physical Educator*, 57 (4), 209-215.

23. Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302-313.
24. Hegarty, S. (1994). Quality of Life at School. En D. Goode (Ed.) u/Quality of life for personass with disabilities. International perspectives and issues. Cambridge, MA: Brookline Books.
25. Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
26. Houston-Wilson, C., Dunn, J. M., Van der Mars, H., & MacCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 298-313.
27. Jansma, P., & French, R. (1994). *Special physical education: Physical activity, sports and recreation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
28. Jarvis, K. C., & French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.
29. Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
30. Kearney, C. A. (2000). Successful Inclusion: What do Teachers say they need? [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_k/kearnev\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kearnev_1.htm)
31. Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *J Learning Disabilities* 31(2), 148-158.
32. Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
33. Kudláček, M. (2001). *An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, Denton.

34. Ladd, G., & Coleman, C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.
35. LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
36. 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), 1-17.
37. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
38. Nikolarazi, M., & Reybekiel N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal Needs Education*, 16(2), 167-182.
39. 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.
40. 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.
41. Pumfey, P. (2000). Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers. [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_10\\_3.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm)
42. Rizzo, T., Davis, W., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 24-26.
43. Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
44. Salamanca. (1994). Framework for Action on Special Education Salamanca, Spain. <http://www.dag.virtualare.net/framework.htm>

45. Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 212-220.
46. Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, Iowa: WCB/ McGraw Hill.
47. Sherrill, C., Herkimer-Johansson, P., & Skinner, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1)*, 27-31, 56.
48. Stein, J. U., & Paciorek, M. J. (1994). Sport for all: A declaration of rights of individuals with disabilities: Responsibilities of program organizers. *The Physical Educator, 51(4)*, 188-193.
49. Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 12(2)*, 151-160.
50. Triandis, H., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In: R. Jones. (Ed.) *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice* (pp. 21-40). Reston, Va.: The Council for Exceptional Children.
51. Tzokova, D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers' Perspectives.  
[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_75htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm).
52. Voeltz, L. (1984). Program and curricular innovations to prepare children for integration. In: N. Certo., N. Haring & R. York. (Eds), *Public School Integration of Severely Handicapped Students*. (pp 155-183). Baltimore, Ms.: Brookes.
53. Winnick, J.P. (1987). An integration continuum for sport participation. *Adapted Physical Activity Quarterly, 4*, 157-161.
54. Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

55. York, L., 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.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

---

Φύλο:	Αγόρι _____	Κορίτσι _____		
Έτος σπουδών:	Α' _____	Β' _____	Γ' _____	Δ' _____
Ειδικότητα:	_____			

---

1. α. Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια **με κώφωση** να καθίσει μαζί σου;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
- β. Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια **με τύφλωση** να καθίσει μαζί σου;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
2. α. Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου **με κώφωση** στο διάλειμμα των μαθημάτων;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
- β. Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου **με τύφλωση** στο διάλειμμα των μαθημάτων;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
3. α. Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια **με κώφωση** τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
- β. Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια **με τύφλωση** τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
4. α. Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου **με κώφωση**;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
- β. Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου **με τύφλωση**;
- |                    |            |                   |                   |            |                    |
|--------------------|------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|
| 1                  | 2          | 3                 | 4                 | 5          | 6                  |
| <i>Σίγουρα ναι</i> | <i>Ναι</i> | <i>Πιθανά ναι</i> | <i>Πιθανά όχι</i> | <i>Όχι</i> | <i>Σίγουρα όχι</i> |
5. α. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με κώφωση** θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

β. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με τύφλωση** θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

6. α. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με κώφωση** θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

β. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με τύφλωση** θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

7. α. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με κώφωση** θα μπορούσε να είναι καλός φοιτητής;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

β. Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια **με τύφλωση** θα μπορούσε να είναι καλός φοιτητής;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

8. α. Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια **με κώφωση** να νιώθεις άβολα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

β. Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια **με τύφλωση** να νιώθεις άβολα;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

9. α. Πιστεύεις ότι οι φοιτητές **με κώφωση** προτιμούν να κάνουν παρέα με φοιτητές **με κώφωση**;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*

β. Πιστεύεις ότι οι φοιτητές **με τύφλωση** προτιμούν να κάνουν παρέα με φοιτητές **με τύφλωση**;

1            2            3            4            5            6

*Σίγουρα ναι    Ναι    Πιθανά ναι    Πιθανά όχι    Όχι    Σίγουρα όχι*



**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα συμπεριφοράς των Nikolaraizi και Reybekiel (2001).

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	1	2	$\eta^2$
Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια με κώφωση να καθίσει μαζί σου;	.754		.583
Θα ζητούσες από τον συμφοιτητή-συμφοιτήτρια με περιορισμένη όραση να καθίσει μαζί σου;	.744		.606
Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με κώφωση στον ελεύθερο χρόνο;	.662		.451
Θα συζητούσες με τον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με περιορισμένη όραση στον ελεύθερο χρόνο;	.708		.533
Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια με κώφωση περιορισμένη όραση τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;	.729		.553
Θα έκανες έναν συμφοιτητή- συμφοιτήτρια με περιορισμένη όραση τον καλύτερο φίλο- φίλη σου;	.754		.588
Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με κώφωση;	.545		.356
Θα νοιαζόσουν αν οι άλλοι συμφοιτητές σου φερότανε άσχημα στον συμφοιτητή- συμφοιτήτρια σου με περιορισμένη όραση;	.567		.371
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;		.758	.639
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση θα μπορούσε να φοιτήσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο με σένα;		.765	.656
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;		.785	.688
Νομίζεις ότι ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση θα μπορούσε να διδαχτεί στην ίδια τάξη με σένα;		.781	.719
Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια με κώφωση να νιώθεις άβολα;	.425		.185
Θα σε έκανε ο φοιτητής- φοιτήτρια με περιορισμένη όραση να νιώθεις άβολα;	.462		.223

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα Υποενοτήτων του Ερωτηματολογίου.

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M.O.</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach</b>
Διάθεση	231	1.48	2.72	2.23	.84
Αποδοχή	231	2.49	3.04	2.81	.85

**Πίνακας 3.** Σύγκριση ως προς το φύλο.

	<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποδοχή (τύφλωσης)	Άντρες	109	4.04	1.21	.98	229	.03
	Γυναίκες	122	3.89	1.00	.97	210.54	
Αποδοχή (κώφωσης)	Άντρες	109	4.09	1.20	.60	229	.00
	Γυναίκες	122	4.00	0.90	.59	199.74	

**Πίνακας 4.** Διαφορές ως προς το έτος φοίτησης.

	1 <sup>ο</sup> Έτος		2 <sup>ο</sup> Έτος		3 <sup>ο</sup> Έτος		4 <sup>ο</sup> Έτος		F	p
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή (τύφλωσης)	4.16	1.03	4.00	1.08	4.12	1.14	3.66	1.09	2.63	.05
Αποδοχή (κώφωσης)	4.13	0.93	4.16	0.99	4.31	1.08	3.64	1.04	5.28	.00

**Πίνακας 5.** Διαφορές ως προς την ειδικότητα.

	<b>Αγωνιστικός Αθλητισμός</b>		<b>Αναψυχή</b>		<b>Παιδαγωγικά</b>		<b>Ειδική Αγωγή</b>		<b>F</b>	<b>p</b>
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>		
Αποδοχή (τύφλωσης)	3.96	1.13	3.55	1.06	4.00	1.36	4.55	0.86	3.93	.01

**Πίνακας 6.** Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων διάθεσης και αποδοχής ως προς την τύφλωση και κώφωση.

	<b>Σίγουρα Ναι</b>	<b>Ναι</b>	<b>Πιθανά Ναι</b>	<b>Πιθανά Όχι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Σίγουρα Όχι</b>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Αποδοχή (τύφλωσης)	7,8	22,1	39,8	21,2	6,9	2,2
Αποδοχή (κώφωσης)	8,2	24,7	38,1	22,5	5,6	,9
Διάθεση (τύφλωσης)	15,6	58,9	23,4	2,2	-	-
Διάθεση (κώφωσης)	10,8	52,8	33,3	3,0	-	-