

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

**«Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου
σχετικά με την ένταξη συνομήλικων με
βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή
προγράμματος παρέμβασης δραστηριότητας
ποδοσφαίρου»**

Μεταπτυχιακή Διατριβή
του
Καρανίκα Ιγνάτιου

Επιβλέπων καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος
Μέλος Ι: Τζαμούρτας Αθανάσιος
Μέλος ΙΙ: Διγγελίδης Νικόλαος

Ιούνιος 2014

ΤΡΙΚΑΛΑ

Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ένταξη συνομηλίκων με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης δραστηριότητας ποδοσφαίρου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Άσκηση και Υγεία» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Από τον
Καρανίκα Ιγνάτιο του Μιχαήλ

Ιούνιος 2014

© 2014
ΙΓΝΑΤΙΟΣ ΚΑΡΑΝΙΚΑΣ
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ένταξη συνομήλικων μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους κατά την διάρκεια εφαρμογής δραστηριότητας ποδοσφαίρου, καθώς και η καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών με και χωρίς βαρηκοΐα/κώφωση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 58 μαθητές (31 αγόρια και 27 κορίτσια) Γυμνασίου που χωρίστηκαν τυχαία σε 2 ομάδες(πειραματική και ελέγχου). Η έρευνα περιλάμβανε αρχικά την γνωριμία των μαθητών της πειραματικής ομάδας με το αλφάβητο και βασικές λέξεις-κλειδιά της Ε.Ν.Γ, ενώ τους έγιναν γνωστές οι προσαρμογές της δραστηριότητας με αντικατάσταση των ηχητικών σημάτων του διαιτητή με κάρτες και την χρήση ωτασπίδων από τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι συνομήλικοί τους με βαρηκοΐα/κώφωση συμμετείχαν από κοινού στη προσαρμοσμένη δραστηριότητα ποδοσφαίρου. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν καθόλου στη δραστηριότητα και γενικά δεν ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση. Πριν και μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου, οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis, Bagiatis&Goudas, 1995) προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών/τριών καθώς και το ερωτηματολόγιο των Nikolaraizi&Reybekiel (2001)προκειμένου να διερευνηθεί ο παράγοντας της γενικής στάσης για την ένταξη των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στη τάξη τους. Επιπλέον η πειραματική ομάδα καθώς και οι μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των Duda και Nicholls(1992) με σκοπό να αποτυπωθεί ο βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε σε τέτοιο βαθμό στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ώστε να μην κρίνεται πλέον απαραίτητη η γνώμη των άλλων για να διαμορφώσουν την άποψή τους σχετικά με το ενδεχόμενο της ένταξης συνομηλίκων τους με προβλήματα ακοής στην τάξη τους, αναδεικνύοντας συγχρόνως και την ηθική υποχρέωση που νιώθουν έναντι των μαθητών με αναπηρίες. Ακόμη, ο υψηλός βαθμός ευχαρίστησης και το αίσθημα ικανοποίησης που αποτυπώθηκε από τη συμμετοχή των μαθητές με και χωρίς βαρηκοΐα/κώφωση στην αθλητική δραστηριότητα αναδεικνύουν την σημαντικότητα εφαρμογής προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων που προάγουν την ένταξη παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση.

Λέξεις κλειδιά: ένταξη, μαθητές γυμνασίου, βαρηκοΐα/κώφωση, ποδόσφαιρο

**ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARD THE
INCLUSION OF PEERS WITH DEAF AND HARD HEARING PROBLEMS
PRIOR AND AFTER THE APPLICATION OF AN INTERVENTION PROGRAM
OF FOOTBALL ACTIVITY**

Karanikas Ignatios,
University of Thessaly,
Department of Physical Education and Sport Science, Trikala,
Hellas

ABSTRACT

The purpose of the research was to examine the attitudes of students without disabilities toward the inclusion of peers with hearing loss / deafness in their class during football activity, and to record the level of satisfaction of students with and without hearing loss /deafness derived from their participation in program. The sample consisted of 58 secondary school students (31 boys and 27 girls), who were randomly divided into two groups (experiment and control). The research included originally the acquaintance of experiment group students with the alphabet and main key-words of Greek Sign Language (G.S.L.), while the activity adaptations were made known by replacing the referee's sound signals with cards and using of earplugs from the participants. Next, the experiment group students along with their peers with hearing loss / deafness participated in the adapted football activity. Control group students did not participate at all, in any activity and generally they did not come into contact with students with hearing loss/ deafness.

Both groups completed the Theory Planned Behaviour Questionnaire (Theodorakis, Bagiatis& Goudas, 1995) prior and after the football activity, so as the Nikolarazi& Reybekiel questionnaire (2001) to examine the general attitude of non-disabled students towards the inclusion of students with hearing loss / deafness in their classroom. In addition, the experiment group students and the students with hearing loss/deafness

completed the Duda and Nicholls (1992)’’ questionnaire, in order to evaluate the degree of satisfaction derived from their participation in the adapted football activity.

Results showed the impact of the intervention program that led experiment group students not to base on the opinion of ‘important others’ regarding the possibility of joining their peers with hearing problems in their class, highlighting simultaneously the moral obligation that they developed towards students with disabilities. Moreover, the great satisfaction reflected by the participation of both students with and without hearing loss highlights the importance of applying similar intervention activities that promote the inclusion of children with hearing loss within typical classes.

Key words: *inclusion, high school students, hearing loss/deafness, football*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.1 Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	13
2.1 Σχολικό πλαίσιο και ένταξη	13
2.2 Εκπαιδευτικός ορισμός της κώφωσης	15
2.2.1 Βαρηκοΐα.....	17
2.2.2 Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί	19
2.2.3 Μέθοδοι επικοινωνίας στην εκπαίδευση κωφών παιδιών	21
2.3 Άσκηση και ένταξη.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	31
3.1 Δείγμα έρευνας-Συμμετέχοντες.....	31
3.2 Διαδικασία και σχεδιασμός της έρευνας.....	31
3.3 Εργαλεία μέτρησης.....	32
3.4 Στατιστική ανάλυση.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Άδεια έρευνας	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Ερωτηματολόγιο γενικής στάσης.....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μέσω της συμμετοχής.....	75

**Στα παιδιά μου,
Μιχαήλ-Αλέξανδρο και Ουρανία-Βαρβάρα**

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Ειδικότερα στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κοκαρίδα Δημήτριο για την συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές του. Τον συνάδελφο καθηγητή Φυσικής Αγωγής κ. Τσαμπραηλίδη Σταύρο για την διάθεση προσφοράς και την πολύτιμη βοήθειά του κατά την διάρκεια της έρευνας. Στην οικογένειά μου για την υπομονή, την κατανόηση και συμπαράσταση, που με την θετική τους σκέψη συνέβαλαν στην ολοκλήρωση του στόχου μου.

Κατάλογος Πινάκων

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

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

Πίνακας 3: Αποτελέσματα συσχετισμένου ελέγχου των μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος δραστηριότητας ποδοσφαίρου

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

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

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

Πίνακας 7: Διαφορές μεταβλητών με βάση την εμπειρία πριν τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου.

Πίνακας 8: Διαφορές μεταβλητών με βάση την εμπειρία μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου.

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

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

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992) που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα του ποδοσφαίρου.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992) που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες με βαρηκοΐα/κώφωση στη δραστηριότητα του ποδοσφαίρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη επικρατούσα τάση της εκπαίδευσης στον Ελληνικό και διεθνή χώρο αφορά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία, η οποία παρουσιάζεται και αποτυπώνεται σε πολιτικά κείμενα μείζονος σημασίας, όπως είναι οι Πρότυποι Κανόνες του ΟΗΕ για την εξίσωση των ευκαιριών και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994). Το ουσιαστικότερο σημείο της διακήρυξης είναι ότι αναδύεται ο όρος *inclusion* (συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία) ο οποίος στηρίζεται σε μια φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά χωρίς να τίθενται παράμετροι γύρω από την αναπηρία (Schwartz, 2005). Πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων ένταξης μέσα από την προσαρμογή της διδασκαλίας (Thomazet, 2009) είναι να προάγουν την κοινωνική ένταξη και συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρία σε μια ομάδα συνομιλήκων παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Giangreco, 2006; Guralnick, 2001; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).

Στην Ελλάδα, έπειτα από βελτιώσεις της ισχύουσας νομοθεσίας το 1985, το 1988 και το 2000, ο Ν. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία / ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελεί την πληρέστερη μέχρι σήμερα προσπάθεια νομοθετικής ρύθμισης της λειτουργίας της ειδικής αγωγής. Στον συγκεκριμένο νόμο είναι εμφανής η προσπάθεια για διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα παιδιά με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, το κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας. Ο νόμος αναγνωρίζει επίσης ως επίσημη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών την Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους τη Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την γραπτή της μορφή (ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη επιλογή των κωφών μαθητών). Έτσι, το παιδί κατακτά αρχικώς τη νοηματική ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια γνωρίζει και μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (ομιλούμενη) μέσω της ανάγνωσης και της γραφής (Baker, 1997).

Αν και δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία για τον αριθμό των κωφών/βαρήκοων στην Ελλάδα, σύμφωνα με κατά προσέγγιση υπολογισμούς οι κωφοί / βαρήκοοι μαθητές πρέπει να πλησιάζουν τις 2000 οι οποίοι φοιτούν σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και την γενική εκπαίδευση. Η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών στην εκπαίδευση των κωφών αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση με πολύ θετικά αποτελέσματα ως προς το

επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και συνολικά σχολικής επίδοσης από κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης τόσο στον διεθνή χώρο (Mahshie, 1995; Svartholm, 1994) όσο και στην Ελλάδα (Νικολαραϊζή, 2000) με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και τους ακούοντες γονείς των κωφών-βαρήκοων παιδιών να έχουν θετική άποψη για τη δίγλωσση προσέγγιση. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επιδεικνύουν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση (Angelides et al., 2004; Σταϊκόπουλος & Βαρσάμης, 2009).

Η φυσική αγωγή, ως η μόνη επιστήμη που συνδυάζει τον κινητικό με τον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη διαδικασία της ένταξης παιδιών με αναπηρίες προσφέροντας όλες εκείνες τις ευκαιρίες που δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει κοινωνικές ικανότητες και κινητικές δεξιότητες κατάλληλες για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες αναψυχής, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τα παιδιά να έχουν αυτοπεποίθηση και θετική γνώμη για τον εαυτό τους (Κοκαρίδας, 2010). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι δεν έχουν γίνει έρευνες που να μελετούν τόσο τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ένταξη συνομήλικων με βαρηκοΐα/κώφωση στα πλαίσια δραστηριοτήτων αναψυχής όσο και την άποψη των μαθητών ως προς τις προσαρμογές των δραστηριοτήτων αναψυχής που θα μπορούσαν να γίνουν. Αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια αφορούσε μόνο μαθητές με νοητική υστέρηση (Μαγγουρίτσα και συν., 2005) η οποία ερεύνησε τη στάση υγιών μαθητών σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα σόφτμπολ καθώς και την άποψή τους ως προς το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που χρειάζεται για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες αποδέχονταν τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στις ομάδες τους κατά τη δραστηριότητα αναψυχής. Επιπλέον, οι μαθητές με νοητική υστέρηση έδειξαν να μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, με αντίστοιχες προσαρμογές της άσκησης.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να δώσει ίσες ευκαιρίες για άσκηση και εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας προκειμένου να αναδειχθούν τα κοινωνικά οφέλη. Συγκεκριμένα, η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε όλους τους συμμετέχοντες με και χωρίς κώφωση αναμένεται να δώσει τα απαραίτητα ερεθίσματα και πληροφορίες προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και να εξοικειωθούν ως προς τη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς αισθητηριακή αναπηρία. Επιπλέον, με την ανάπτυξη της μεταξύ τους

αλληλεπίδρασης αναμένεται να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών με κώφωση, συμβάλλοντας στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαραίτητων για την κοινωνική τους αποδοχή και ένταξη.

Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί επίσης να παρουσιάσει για πρώτη φορά τις απόψεις των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση ως προς το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Και τούτο γιατί τα παιδιά με κώφωση παρόλο που ήταν τα πρώτα που εντάχθηκαν στην τυπική εκπαίδευση περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, εντούτοις δεν έχουν γίνει έρευνες που να παρουσιάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις ανάγκες προσαρμογής των δραστηριοτήτων της άσκησης καθώς και το βαθμό ικανοποίησης τους από τη συμμετοχή τους σε κάποια αθλητική δραστηριότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Σχολικό πλαίσιο και ένταξη

Προκειμένου να τεθεί το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν ορισμένοι όροι που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι. Έτσι, ο όρος *ένταξη* (inclusion) δηλώνει την τοποθέτηση μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου, ενώ ο όρος *ενσωμάτωση* (mainstreaming, integration) δηλώνει την εξαφάνιση των χαρακτηριστικών του ατόμου, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο όρος *inclusive* έρχεται πλέον να αντικαταστήσει τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω» και μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού», και μπορεί να οριστεί ως η από κοινού διδασκαλία παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με το σκεπτικό ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν των ίδιων ευκαιριών με την υπόλοιπη κοινωνία (Ημέλλου, 2003). Βασική επιδίωξη της παιδαγωγικής της ένταξης είναι ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δεν διαχωρίζει τον μαθητικό πληθυσμό με βάση ακαδημαϊκά κριτήρια επίδοσης και που προάγει ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, βασισμένων κυρίως στην ανθρωπιστική παιδαγωγική προσέγγιση (Κουρκούτας, 2010).

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία της ένταξης και τη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολικού συστήματος και κατά συνέπεια ενός σχολείου που προάγει την ισότιμη εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις εγγενείς δυσλειτουργίες/ δυσκολίες και τις αιτίες αυτών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί, αναφέρονται στο δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση και περιβάλλον και μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Σκοπός είναι η κατάργηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης, της φιλοσοφίας του αποκλεισμού με στόχο την «καλύτερη» διαπαιδαγώγηση των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» καθώς και τις ομάδες παιδιών με κίνδυνο κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού εξαιτίας διαφόρων

ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, δημιουργώντας έτσι ένα σταθερό και συγχρόνως δεκτικό ψυχοκοινωνικό και ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον.

Επίσης, η φιλοσοφία της ένταξης αφορά την προαγωγή της συνύπαρξης και του μοντέλου αλληλεγγύης – συνεργασίας, ως μια από τις κύριες «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα καθώς και προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι). Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει ευέλικτα και πλούσια σε κοινωνικές δραστηριότητες προγράμματα καθώς και τη διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, εξατομικευμένη και προσωποποιημένη διδασκαλία και χρήση εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση σε όλα τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία θα επωφελούνται από τη διαφορετικότητα και ότι η παρουσία, ακόμη και ενός παιδιού με σοβαρές σωματικές και νοητικές δυσλειτουργίες μέσα στην τάξη, μπορεί να αποτελέσει αλλαγή νοοτροπίας /στάσης και άρσης ενδεχόμενων προκαταλήψεων για όλα τα υπόλοιπα παιδιά, δημιουργώντας ένα σχολείο ανοιχτό σε γονείς και κοινωνία, με έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης με την κοινότητα κάνοντας χρήση των δομών υποστήριξης με κοινωνικό χαρακτήρα.

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Το 1981, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, η Ελληνική Βουλή ομόφωνα ψηφίζει νόμο για την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο νόμο 1143/81 για την Ειδική Αγωγή. Ο νόμος 1143/81, θεωρήθηκε δικαίως μία κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε τις ευθύνες της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Εντούτοις, θεωρήθηκε ότι όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης, αλλά σύμφωνα με πολλούς επικριτές του, ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και μη «φυσιολογικά» άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων με αποτέλεσμα να τα οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Οι επικρίσεις αυτές κατά του νόμου οδήγησαν τελικά στην σύνταξη και δημοσιοποίηση, το 1984, ενός σχεδίου νόμου, στο οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο νόμος 1566/1985 αναφέρεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο στην Ειδική Αγωγή, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Κατόπιν τροποποιήσεων της ισχύουσας νομοθεσίας το 1985, το 1988 και το 2000, ο Ν. 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

αποτελεί την πληρέστερη μέχρι σήμερα προσπάθεια νομοθετικής ρύθμισης της λειτουργίας της ειδικής αγωγής.

Στο Ν. 3699/2008 είναι εμφανής η προσπάθεια για διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βασικό στόχο του νόμου αποτελεί, σε πρώτη φάση, η ένταξη ή επανένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αφού η φοίτηση σε ειδικό σχολείο περιορίζεται μόνο στις περιπτώσεις των μαθητών που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και σε επόμενο στάδιο, η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας. Μεταξύ άλλων, ο νόμος αναγνωρίζει ως επίσημη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών την Ελληνική νοηματική γλώσσα (Ε.Ν.Γ.) και ως δεύτερη γλώσσα τους τη Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την γραπτή της μορφή (ενώ η προφορική της αντίληψη και έκφραση αποτελεί πρόσθετη επιλογή των κωφών μαθητών).

2.2 Εκπαιδευτικός ορισμός της κώφωσης

Ο ορισμός της κώφωσης και ο διαχωρισμός από τη βαρηκοΐα έχει αποτελέσει πεδίο διαφωνιών μεταξύ των ειδικών, ανάλογα με την ιατρική ή εκπαιδευτική κατεύθυνση που ακολουθείται κάθε φορά. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι το κωφό παιδί και ο κωφός ενήλικας είναι αντίστοιχα ένα βλέπων παιδί και ένας βλέπων ενήλικας. Οι άνθρωποι με κώφωση λειτουργούν οπτικά σε όλους τους τομείς της ζωής τους αντιλαμβανόμενοι τον κόσμο μέσω της όρασης τους και μέσα από αυτή την αίσθηση δομούν την σκέψη και τη γλώσσα τους χωρίς φυσικά να εκλαμβάνουν την ιδιαιτερότητα τους αυτή ως προβληματική.

Η ποικιλία των όρων που αφορούν την κώφωση, δικαιολογείται από την μεγάλη ετερογένεια των ατόμων με προβλήματα στην αίσθηση της ακοής, με το ποσοστό υπολειμματικής ακοής, τον χρόνο εμφάνισης της κώφωσης καθώς και την ανάγκη η μη εναλλακτικού τρόπου επικοινωνίας. Έτσι, *οι όροι προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφό άτομο* έχουν σχέση με την ηλικία της εμφάνισης της ακουστικής απώλειας και της σχέσης της με τη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου. Ο όρος *προγλωσσικά κωφό άτομο* (0 - 3 ετών) προσδιορίζει το άτομο αυτό που η ακουστική βλάβη διαγνώστηκε κατά την γέννηση ή εμφανίστηκε πριν την ανάπτυξη της γλώσσας είτε ομιλούμενης είτε νοηματικής. Από την άλλη, ο όρος *μεταγλωσσικά κωφό άτομο* (μετά την ηλικία των 3 ετών) προσδιορίζει το άτομο που η ακουστική βλάβη εμφανίστηκε μετά τη φυσική κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας.

Επιπλέον, όσον αφορά το ποσοστό υπολειμματικής ακοής ο βαρήκοος (με απώλεια ακοής κάτω από 70dB) δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του ή αντιλαμβάνεται ένα μέρος των γλωσσικών ερεθισμάτων με την ακοή του καθότι η αίσθηση της ακοής λειτουργεί μεν αλλά υπολειμματικά. Αντίθετα, ο κωφός (με ακουστική απώλεια πάνω από 70d) δεν μπορεί να ακούσει ώστε να εξυπηρετήσει τον εαυτό του με βάση τα ηχητικά του ερεθίσματα. Είτε φοράει ακουστικά είτε όχι δεν μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του και αναγκάζεται να χρησιμοποιεί το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του.

Ο Κωφός με κεφαλαίο Κ εκφράζει όποιον προσεγγίζει την κώφωση ως μια πολιτισμική διαφορά και όχι ως μια μειονεξία, μια παθολογική κατάσταση. Στα πλαίσια αυτά το Κωφό άτομο είναι μέλος της κοινότητας των Κωφών όπου οι άνθρωποι έχοντας κοινές αντιλήψεις και κοινή ταυτότητα επικοινωνούν σε μια γλώσσα στην οποία έχουν ολοκληρωμένη πρόσβαση, την Νοηματική γλώσσα (Baker&Padden, 1978). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα κωφό άτομο μπορεί να αποκτήσει την ταυτότητα του Κωφού αν υπάρξει η δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με κωφά παιδιά, να έχει πρόσβαση στην κοινότητα των Κωφών, να γνωρίσει τη νοηματική γλώσσα και να γνωρίσει γενικά την κουλτούρα τους. Στη περίπτωση όμως που ένα παιδί μεγαλώσει με ακούντες, παρακολουθήσει μαθήματα σε σχολείο ακούντων και δώσει έμφαση στη καλλιέργεια και βελτίωση του προφορικού λόγου τότε δε θα εξελιχθεί σε Κωφό αλλά σε κωφό ή βαρήκοο. Μεγαλώνοντας και αποκτώντας εμπειρίες θα διαμορφώσει τις δικές του αντιλήψεις και επιλέγοντας μια γλώσσα επικοινωνίας τελικά θα διαμορφώσει μια στάση απέναντι στη κώφωση, θα αποκτήσει ταυτότητα και θα εξελιχθεί σε Κωφό, κωφό ή βαρήκοο.

Παρ' όλα τα παραπάνω, αν έπρεπε να προσδιοριστεί το κωφό άτομο με το κριτήριο της πρόσληψης και κατανόησης της προφορικής γλώσσας της πλειονότητας τότε σε αυτή τη περίπτωση ο πλέον επικρατέστερος και αποδεκτός όρος από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι αυτός που υιοθέτησαν οι διευθυντές των σχολείων κωφών της Αμερικής το 1974 (Conference of Educational Administrators Serving the Deaf, CEASD)(Mooges, 1996). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, κωφό είναι το άτομο το οποίο λόγω απώλειας της ακοής του παρεμποδίζεται στη κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα τεχνικά βοηθήματα. Αντίστοιχα, βαρήκοο ορίζεται το άτομο το οποίο λόγω της απώλειας της ακοής του συναντά δυσκολίες αλλά δεν παρεμποδίζεται στην κατανόηση της ομιλίας μέσω του ακουστικού καναλιού χρησιμοποιώντας ή μη ακουστικά βαρηκοΐας ή άλλα

τεχνικά βοηθήματα. Με άλλα λόγια οι κωφοί έχουν πρόσβαση στη γλώσσα και γενικά στις πληροφορίες μόνο μέσω της όρασης ενώ οι βαρήκοοι και μέσω της ακοής τους λειτουργώντας έτσι άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ως ακούοντες παρότι μπορεί να δυσκολεύονται.

2.2.1. Βαρηκοΐα

Η βαρηκοΐα/κώφωση έχει σαν αποτέλεσμα τη βλάβη σε κάποιο τμήμα του αυτιού και ανάλογα με το ποιο τμήμα του αυτιού έχει υποστεί τη βλάβη γίνεται διάκριση μεταξύ βαρηκοΐας αγωγιμότητας που εντοπίζεται στο σύστημα μεταφοράς του ήχου (εξωτερικό και μεσαίο αυτί) και στη νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα που αναφέρεται στο σύστημα αντίληψης του ήχου (εσωτερικό αυτί). Όταν συνυπάρχουν η βαρηκοΐα αγωγιμότητας και η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα τότε χαρακτηρίζεται ως μεικτή (Tucker&Nolan,1984).

Η βαρηκοΐα αγωγιμότητας προκαλείται όταν υπάρχει φραγή της διόδου των ηχητικών μηνυμάτων προς το εσωτερικό αυτί και εστιάζεται στο εξωτερικό ή μεσαίο αυτί. Όσον αφορά το εξωτερικό αυτί ενδέχεται να υπάρχουν δυσμορφίες που οφείλονται σε προγεννητικά αίτια, ωστόσο στις περισσότερες των περιπτώσεων εμφανίζεται μεταγεννητικά όταν για παράδειγμα ένα παιδί βάζει κάποιο αντικείμενο μέσα στο αυτί του και θέτει σε κίνδυνο τη τυμπανική μεμβράνη. Μια άλλη περίπτωση είναι η συγκέντρωση κεριού, το οποίο φράζει τη δίοδο του ήχου και χρειάζεται ιατρική παρέμβαση για να ελευθερωθεί η δίοδος. Η βαρηκοΐα αγωγιμότητας εντοπίζεται και στο μεσαίο αυτί όταν το παιδί υποφέρει από ωτίτιδα κατά την οποία η τυμπανική μεμβράνη και τα οστάρια του μεσαίου αυτιού δεν πάλλονται με αποτέλεσμα ο ήχος να μην μεταδίδεται στο εσωτερικό αυτί.

Αν και η βαρηκοΐα αγωγιμότητας είναι ιατρικά αναστρέψιμη και είναι μικρού ή μεσαίου βαθμού παρόλα αυτά έχει επιπτώσεις στη σχολική επίδοση του παιδιού, καθώς στο διάστημα που εμφανίζεται προκαλεί δυσκολίες στην επικοινωνία. Θα πρέπει να τονισθεί σε αυτό το σημείο πως αν δεν γίνει έγκαιρα η διάγνωση και η παρέμβαση μπορεί να υπάρχουν επιπτώσεις στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού και να προκληθούν σοβαρότερα προβλήματα ακοής. Οι γονείς και ο εκπαιδευτικός είναι αυτοί που θα ανιχνεύσουν τη βαρηκοΐα στα πρώτα στάδια εμφάνισης της ώστε να παραπέμψουν το παιδί στο γιατρό (Ηλιάδης & Κεκές, 1986).

Η νευροαισθητηριακή βαρηκοΐα οφείλεται σε μια βλάβη η οποία εστιάζεται στο εσωτερικό μέρος του αυτιού και πρόκειται για μία μόνιμη και μη αναστρέψιμη

κατάσταση. Διακρίνεται σε συγγενή, κληρονομική και επίκτητη ανάλογα με τη φύση, το χρόνο δράσης του αιτιολογικού παράγοντα και την εμφάνιση της βαρηκοΐας-κώφωσης. Καθότι δεν είναι εύκολο να προσδιορισθεί η ακριβής αιτία και ο χρόνος δράσης της, τις πιο πολλές φορές η βαρηκοΐα-κώφωση αποδίδεται σε άγνωστα αίτια, ενώ όσον αφορά την ηλικία τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να υπολογισθεί και γίνεται εκτίμηση της πιθανής ηλικίας εμφάνισης της (Λαμπροπούλου, 1997-1999).

Συγκεκριμένα, η συγγενής βαρηκοΐα εμφανίζεται με τη γέννηση του παιδιού και η βλάβη της ακοής οφείλεται σε προγεννητικά αίτια όπως διάφορες λοιμώξεις, φάρμακα, στην ερυθρά ή περιγεννητικά αίτια όπως η ανοξία. Η κληρονομική επίσης εμφανίζεται με τη γέννηση του παιδιού και η βλάβη της ακοής εκδηλώνεται προγεννητικά λόγω κληρονομικών παραγόντων από γονείς ακούοντες ή και κωφούς, από μεταλλάξεις γονιδίων, και συνδυασμό γονιδιακών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Ευθύνεται για το 50 με 60% των περιπτώσεων της νευροαισθητήριας πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας κατά την παιδική ηλικία. Η πολυπλοκότητα του ακουστικού μηχανισμού του ανθρώπου και ο μεγάλος αριθμός γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του, οφείλονται για την μεγάλη διακύμανση ως προς την αιτιολογία της κώφωσης. Τέλος, η επίκτητη βαρηκοΐα εμφανίζεται μετά τη γέννηση, δεν οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες αλλά προκαλείται από προγεννητικούς, περιγεννητικούς και κυρίως μεταγεννητικούς παράγοντες όπως ο ίκτερος, η μηνιγγίτιδα, η χρήση φαρμάκων, καθώς και διάφοροι ιοί που προσβάλλουν το παιδί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του. Η ακουστική ικανότητα των γονέων συνήθως δεν συνδέεται με την αιτία της κώφωσης. Τα περισσότερα από τα κωφά παιδιά έχουν γονείς ακούοντες. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι πάνω από το 90% των κωφών προέρχεται από οικογένειες των οποίων και οι δύο γονείς είναι ακούοντες (Moore, 1996). Οι έρευνες αυτές ανέδειξαν το ποσοστό κατανομής των οικογενειών των κωφών παιδιών. Έτσι, το 92% των παιδιών αυτών προέρχεται από ακούοντες γονείς, το 4,5% από κωφούς γονείς, το 2% από μητέρα κωφή και πατέρα ακούοντα, ενώ μόλις το 1,5% από πατέρα κωφό και μητέρα ακούουσα (Shein, 1989).

2.2.2. Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί

Η ανάπτυξη της ομιλίας σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει ήχους μέσω της ακοής του. Ένα ακοών παιδί που προέρχεται από ακούοντες γονείς μεγαλώνει μέσα σε ένα γλωσσικό περιβάλλον όπου η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από μια ομιλούμενη γλώσσα, η πρόσληψη και η παραγωγή της οποίας γίνεται με εντελώς φυσικό και αβίαστο τρόπο μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του χωρίς καμία δυσκολία πρόσβασης (Snow, 1994). Η κατάκτηση της γλώσσας λοιπόν, είναι μια τυπική και φυσική διαδικασία όταν γίνεται λόγος για ένα ακοών παιδί. Η κατάσταση όμως είναι εντελώς διαφορετική όταν πρόκειται για ένα προγλωσσικά κωφό παιδί, το οποίο αν και έχει δυνατότητες να αναπτύξει γλώσσα βιώνει καταστάσεις που αναστέλλουν την ανάπτυξή της (Ramsey, 1997). Η κώφωση από μόνη της σαφώς και δεν είναι υπαίτια για την εμφάνιση των γλωσσικών δυσκολιών, καθώς σήμερα είναι γνωστό ότι ορισμένοι παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να καταφέρει ένα κωφό παιδί να αναπτύξει γλώσσα (ομιλία, ομιλούμενη γλώσσα, ή και νοηματική γλώσσα).

Ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού είναι το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας του κωφού παιδιού με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας των γονέων με τα κωφά παιδιά τους είναι καθοριστική παράμετρος για την μετέπειτα γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τους. Έτσι λοιπόν, ενώ για παράδειγμα οι ακούοντες γονείς θα έχουν πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα, το προγλωσσικά κωφό παιδί θα βρίσκεται σε δύσκολη και μειονεκτική θέση καθότι οι δυνατότητες πρόσβασης στην ομιλούμενη γλώσσα θα είναι περιορισμένες έως ανύπαρκτες και θα αντιμετωπίζει δυσκολίες επικοινωνίας.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι η δομή της οικογένειας των κωφών. Έχει αναφερθεί ότι σε ποσοστό 90% τα κωφά παιδιά προέρχονται από γονείς ακούοντες οι οποίοι δυσκολεύονται περισσότερο να είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τα κωφά παιδιά τους και η αιτία είναι ότι χρησιμοποιούν κυρίως ομιλία κατά την αλληλεπίδραση τους με αυτά. Αντίθετα, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα κωφά παιδιά κωφών γονέων πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Israelite & Hoffmeister 1989, Κουρμπέτης 1987, Moores 1996) λόγω κυρίως του κοινού επικοινωνιακού μέσου. Ακόμα και αν οι ακούοντες γονείς παρακολουθήσουν μαθήματα νοηματικής γλώσσας το επίπεδο τους τουλάχιστον στην αρχή θα είναι

χαμηλό, με αποτέλεσμα η χρήση της νοηματικής γλώσσας να περιορίζεται σε απλά και συγκεκριμένα θέματα (Meadow-Orlans, & Steinberg, 1993). Αν παρ' όλα αυτά το παιδί παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης και στη συνέχεια παρακολουθήσει μαθήματα σε ένα σχολείο κωφών, τότε έχοντας πολλά γλωσσικά ερεθίσματα και συγχρόνως τη δυνατότητα να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα θα επιτύχει ένα υψηλό γλωσσικό επίπεδο.

Η αποδοχή της κώφωσης του παιδιού από τους γονείς του είναι επίσης πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει ανασταλτικά την γλωσσική του εξέλιξη. Από τη στιγμή που οι γονείς θα πληροφορηθούν για τη κατάσταση του παιδιού τους θα περάσουν από διάφορα συναισθηματικά στάδια. Αν και οι αντιδράσεις των γονιών διαφέρουν ανά περίπτωση, είναι γεγονός η ύπαρξη κάποιων συναισθηματικών σταδίων από τα οποία περνούν η πλειονότητα των γονέων μόλις τους γίνει γνωστό κάτι που δεν ήταν αναμενόμενο και αντίθετο με τις προσδοκίες που έχουν για το παιδί τους.

Μία πρώτη πιθανή αντίδραση είναι το σοκ, ενώ μετά τη διάγνωση ακολουθούν τα συναισθήματα του θυμού και της θλίψης νιώθοντας υπεύθυνοι και κατηγορώντας τον εαυτό τους. Άλλοι γονείς δεν δέχονται τη διάγνωση και αρνούνται την κώφωση, όταν πρόκειται για βρέφος στο οποίο δεν υπάρχουν ενδείξεις σαφείς για κώφωση ώστε να πεισθούν, καθότι η εξέλιξη ενός κωφού ή βαρήκοου βρέφους παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με την εξέλιξη ενός ακούοντος βρέφους. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς θα προσπαθήσουν να ενημερωθούν συλλέγοντας πληροφορίες, προσφεύγοντας σε ειδικούς για την βαρηκοΐα- κώφωση εκφράζοντας έτσι τη διάθεσή τους να αντιμετωπίσουν τη κατάσταση που βιώνουν. Τις περισσότερες φορές οι γονείς παρά την έντονη συναισθηματική τους κατάσταση και τα στάδια που περνούν μετά τη διάγνωση, καταφέρνουν τελικά να προσαρμοστούν και να αναζητήσουν τρόπους παρέμβασης (Fournaux, 1988). Οι γονείς που αποδέχονται την κώφωση των παιδιών τους έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στην αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών τους συγκρινόμενοι με τους γονείς που αρνούνται να δεχθούν την βαρηκοΐα-κώφωση μην αναγνωρίζοντας την ανάγκη διαφοροποιημένης επικοινωνίας παρέχοντας οπτικές πληροφορίες στα παιδιά τους.

Η ηλικία εμφάνισης της ακουστικής απώλειας αποτελεί επίσης πολύ σημαντικό παράγοντα. Αν πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν κωφά και έχασαν την ακοή τους πριν αναπτύξουν την ομιλία (προγλωσσικά) αν και έχουν τις ικανότητες να αναπτύξουν γλώσσα βιώνουν καταστάσεις οι οποίες αναστέλλουν την γλωσσική τους ανάπτυξη (Ramsey, 1997). Από την άλλη, στην περίπτωση παιδιών η ακουστική απώλεια

επήλθε ενώ ήδη μιλούσαν, μπορούσαν να διαβάζουν ή ακόμα και να γράφουν (μεταγλωσσικά κωφά), ο στόχος της εκμάθησης ή της διατήρησης της ομιλίας γίνεται πιο εύκολος.

Η ηλικία κατά την οποία γίνεται η διάγνωση της κώφωσης είναι σημαντική όταν γίνεται νωρίς, σε πρώιμο στάδιο, αυξάνοντας θεαματικά τις πιθανότητες εκμάθησης ομιλίας αλλά και νοηματικής γλώσσας. Η έγκαιρη διάγνωση έχει σχέση με την έγκαιρη υποστήριξη των γονέων, την ανάληψη δράσεων και αποφάσεων που αφορούν την επικοινωνία και συγχρόνως τη δημιουργία γλωσσικού περιβάλλοντος προσβάσιμου για τα κωφά βρέφη στο πρώιμο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης είτε της ομιλούμενης είτε της νοηματικής γλώσσας. Τέλος, η αιτιολογία της κώφωσης η οποία μπορεί να σχετίζεται με επιπρόσθετες νευρολογικές βλάβες και όπως είναι επόμενο με την εμφάνιση και άλλων αναπηριών δυσκολεύοντας έτσι ακόμη περισσότερο την ανάπτυξη ομιλούμενης ή και νοηματικής γλώσσας καθώς και ο βαθμός της υπολειμματικής ακοής με κάποια παιδιά να μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας συμπληρώνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού με βαρηκοΐα.

Ωστόσο, παρότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης παρέχονται ευκαιρίες γλωσσικής ανάπτυξης, ο ρόλος της οικογένειας στα πρώτα χρόνια της γλωσσικής εξέλιξης είναι καταλυτικός. Η θέση ότι τα κωφά παιδιά που παρουσιάζουν θετική εξέλιξη και έχουν υψηλό γλωσσικό επίπεδο είναι τα κωφά παιδιά Κωφών γονέων με άλλα λόγια τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου έχουν ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση από πολύ μικρή ηλικία επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα ερευνών σε όλο τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα που δείχνουν ότι τα κωφά παιδιά που έχουν κωφούς γονείς πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο (Κουρμπέτης, 1987; Israelite, Ewold&Hoffmeister, 1989; Moores, 1996). Αυτό συμβαίνει διότι οι κωφοί από τις δικές τους εμπειρίες γνωρίζουν πολύ καλά ποιές είναι οι επιτυχημένες στρατηγικές τόσο για την απόκτηση πληροφοριών που αφορούν τον κόσμο, όσο και για την απόκτηση δεξιοτήτων για τον χειρισμό διαφόρων και πολλές φορές ειδικών καταστάσεων που στην καθημερινότητα της ζωής συναντούν μπροστά τους.

2.2.3. Μέθοδοι επικοινωνίας στην εκπαίδευση κωφών παιδιών

Όταν χρησιμοποιείται ο όρος «μέθοδος» στην εκπαίδευση κωφών παιδιών γίνεται αναφορά στη «μέθοδο επικοινωνίας», τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τη διδασκαλία και όχι στη «μέθοδο» υπό την έννοια της

στρατηγικής διδασκαλίας κάποιου γνωστικού αντικειμένου. Είναι κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που είναι γενικά γνωστό με βάση την παιδαγωγική επιστήμη και που πιθανώς γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Παρόλο που στο χώρο της εκπαίδευσης δεν αμφισβητείται η σπουδαιότητα της γλωσσικής ανάπτυξης, εντούτοις δεν υπάρχει μια ενιαία προσέγγιση ως προς το ποια γλώσσα και πιο σύστημα επικοινωνίας θα διευκολύνει την γλωσσική ανάπτυξη του κωφού παιδιού (Moogers, 1996). Αυτό οφείλεται στο γεγονός της ύπαρξης διαφορετικών στάσεων και ιδεολογικών προσεγγίσεων απέναντι στην κώφωση, στη νοηματική γλώσσα και γενικότερα στη κουλτούρα των κωφών καθώς επίσης και από τις επιστημονικές απόψεις των ειδικών σε σχέση με το ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στη γλωσσική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του κωφού παιδιού. Στην ουσία πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάζουν την κώφωση με διαφορετικό τρόπο και αφορούν το παθολογικό μοντέλο (pathological model) και το πολιτισμικό μοντέλο (cultural model).

Το παθολογικό μοντέλο αντιμετωπίζει την κώφωση ως ένα βιολογικό έλλειμμα όπως είναι η έλλειψη ακοής και στα πλαίσια αυτά η ανάπτυξη της γλώσσας για το κωφό παιδί στοχεύει στη καλλιέργεια του προφορικού λόγου και στην κατάλληλη αξιοποίηση των όποιων ακουστικών υπολειμμάτων. Αντίθετα, το πολιτισμικό μοντέλο αντιμετωπίζει την κώφωση ως μια πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζοντας ότι η κοινότητα των κωφών έχει τη δική της κουλτούρα. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου το κωφό παιδί γνωρίζοντας τη νοηματική γλώσσα θα έρθει σε επαφή με άλλα κωφά παιδιά και θα αποκτήσει πρόσβαση στη κοινότητα των κωφών και ταυτότητα γνωρίζοντας την κουλτούρα του. Η κοινότητα των κωφών δεν κατηγοριοποιεί τα μέλη της ανάλογα με το βαθμό της ακουστικής απώλειας και γίνονται δεκτά άτομα βαρήκοα και κωφά που δεν έχουν παθολογική στάση απέναντι στη κώφωση, αλληλεπιδρούν με άλλους Κωφούς και συμμετέχουν σε δραστηριότητες της κοινότητας (Baker & Cokely, 1980). Στα πλαίσια αυτά των διαφορετικών ιδεολογικών προσεγγίσεων δημιουργήθηκαν μέθοδοι επικοινωνίας οι οποίες αναμφισβήτητα έχουν στόχο να διευκολύνουν την γλωσσική εξέλιξη του κωφού παιδιού έχοντας όμως βασικές διαφοροποιήσεις και αφορούν στο αν ο κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη ομιλίας ή η ανάπτυξη της γραπτής μορφής της γλώσσας και στο τρόπο που η κάθε μια από αυτές προσεγγίζει τον κωφό μαθητή. Οι μέθοδοι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι:

Η προφορική ή προφορικο-ακουστική μέθοδος (Oral Method). Οι βασικές της αρχές είναι ότι κάθε παιδί δικαιούται να χρησιμοποιήσει τα ακουστικά του υπολείμματα καθώς και τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Η διδασκαλία γίνεται μόνον μέσω της ομιλίας, χωρίς χειρονομίες ή νοήματα, με τη χρήση βοηθητικών συστημάτων ενίσχυσης της υπολειμματικής ακοής, καθώς όλα σχεδόν τα βαρύνκοα /κωφά παιδιά έχουν κάποια ακουστικά υπολείμματα (Lynas, 1994).

Οι μαθητές στην ουσία θα πρέπει να μάθουν να «ακούνε», να μπορούν να κατανοούν την ομιλία και να μπορούν να την χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Παρότι η συγκεκριμένη μέθοδος αποτέλεσε μια από τις κύριες μεθόδους εκπαίδευσης του κωφού παιδιού, εντούτοις εξαιτίας της ακουοκεντρικής προσέγγισης που υιοθετεί και δεν αναγνωρίζει το ρόλο της νοηματικής γλώσσας και της κουλτούρας των κωφών, έχουν εκφραστεί αντιθέσεις (Bishop, Gregory, & Sheldon, 1991). Ωστόσο στα πλαίσια της ίδιας της μεθόδου υπάρχουν δύο διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, αυτό της μόνο-αισθητηριακής προσέγγισης κατά το οποίο η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά και μόνο μέσω της υπολειμματικής ακοής και το μοντέλο της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης κατά το οποίο εκτός από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής επιτρέπεται η χειλεανάγνωση καθώς και η χρήση της γραφής ως εύκολα προσβάσιμο οπτικού κώδικα για τα κωφά παιδιά.

Τα τελευταία χρόνια υπό το πρίσμα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης δόθηκε έμφαση στη χρήση της φυσικής γλώσσας κατά την διδασκαλία, εν αντιθέσει με αυτές τις προσεγγίσεις που επικέντρωναν την διδασκαλία στην συνεχή επανάληψη λέξεων η φράσεων και εκμάθηση κανόνων γραμματικής από τα παιδιά. Με τη χρήση της φυσικής ομιλίας και την ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής καθίσταται δυνατή η εκμάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπειρίας των παιδιών με την γλώσσα των ακουόντων. Παρόλο ότι γίνεται χρήση διάφορων τεχνολογικών βοηθημάτων και παρά τις προσπάθειες των παιδιών και των ειδικών της εκπαίδευσης, γεγονός είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών που εκπαιδεύονται με αυτή τη μέθοδο παρουσιάζει χαμηλά επιτεύγματα τόσο στην ανάπτυξη της ομιλίας όσο και στα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα που κατακτά. Με την οπτικο-ακουστική μέθοδο το κωφό παιδί βρίσκεται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με το ακούον και αναγκάζεται να καταβάλει πολύ μεγάλη προσπάθεια για την καθημερινή του επικοινωνία (Reid, 1991). Πολλοί κωφοί μαθητές χρειάζονται να περιμένουν αρκετά χρόνια ωστόσο φθάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας που ίσως και να μην το πετύχουν ποτέ μαζί με το αδιαμφισβήτητο γεγονός της δυσκολίας πρόσβασης στη νοηματική γλώσσα που

ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες τους, στην ουσία ελλοχεύει ο κίνδυνος τα παιδιά αυτά να μείνουν πίσω στην ανάπτυξη τους είτε γλωσσολογική, είτε κοινωνική ή προσωπική.

- Η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας (total communication). Η βασική αρχή στη μέθοδο αυτή είναι ότι επιτρέπεται η χρήση οποιουδήποτε μέσου ή τρόπου προκειμένου να διαβιβαστούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί ώστε να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να στηριχθεί στη χειλεανάγνωση, στη χρήση δακτυλικού αλφάβητου και νοημάτων, στη γραφή και ανάγνωση και στην αξιοποίηση των ακουστικών υπολειμμάτων καθώς και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου (Baker & Knight, 1998).

Παρόλο που η χρήση των πολλαπλών τρόπων για να επιτευχθεί η επικοινωνία με τους κωφούς μαθητές ιστορικά εμφανίζεται από την αρχή σχεδόν της εκπαίδευσης τους, η συγκεκριμένη μέθοδος προέκυψε σαν μέθοδος διδασκαλίας μετά τον προβληματισμό που γεννήθηκε από τις έρευνες που διαπίστωσαν τη χαμηλή σχολική επίδοση κωφών μαθητών που αποφοίτησαν από σχολεία που εφαρμόζονταν η προφορική μέθοδος κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα (Furth, 1966). Στην ολική επικοινωνία δεν γίνεται χρήση της νοηματικής γλώσσας ολοκληρωμένα και αυτόνομα, παρά χρησιμοποιείται ένα τεχνητό σύστημα νοημάτων το οποίο είναι ένα μίγμα από νοήματα με προέλευση την νοηματική γλώσσα και κάποιων νοημάτων που παρουσιάζονται με τη βοήθεια του δακτυλικού αλφάβητου. Η χρήση των νοημάτων γίνεται συγχρόνως με την ομιλούμενη γλώσσα ακολουθώντας τη δομή της (Lynas, 1994).

Τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι η έμφαση που δίνεται για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας μέσω του οπτικού καναλιού και η ευχέρεια επιλογής όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Αντιθέτως, η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη δομή της γλώσσας των ακουόντων καθώς και η ανάμειξη των δύο γλωσσών (ομιλούμενης και νοηματικής ή ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) θεωρείται το μεγάλο μειονέκτημα αυτής της μεθόδου και θέτει ερωτηματικά αν τελικώς το κωφό παιδί θα αποκτήσει μια άνεση στο να χρησιμοποιεί μια γλώσσα, την νοηματική ή την ομιλούμενη (Marshall, 1997).

- Η μέθοδος της δίγλωσσης διαπολιτισμικής προσέγγισης (bilingual–Bicultural education). Η φιλοσοφία του μοντέλου αυτού αναγνωρίζει ότι οι Κωφοί

αποτελούν μια πολιτισμική μειονότητα και έχει σαν βασική αρχή της τον σεβασμό απέναντι στην κουλτούρα των κωφών και την αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας ως αυτόνομης γλώσσας μέσω της οποίας το κωφό παιδί έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και δεν χρησιμοποιείται μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που καλλιεργείται και διδάσκεται συστηματικά. Επίσης θεωρείται η πρώτη γλώσσα για την γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και η βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Το παιδί κατακτά αρχικώς τη νοηματική ως πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια γνωρίζει και μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα (ομιλούμενη) μέσω της ανάγνωσης και της γραφής (Baker, 1997).

Η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών στην εκπαίδευση των κωφών αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση σύμφωνα με την οποία για την κάλυψη των επικοινωνιακών καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών κρίνεται αναγκαία η χρήση τόσο της νοηματικής της κοινότητας των κωφών όσο και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας των ακούντων. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Σκανδιναβικές χώρες, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικά σχολικής επίδοσης από κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης (Mahshie, 1995). Αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία, κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση από συνομηλικούς κωφούς αλλά και από κωφούς ενήλικες της προηγούμενης γενιάς καθώς και όμοια (σε μερικές περιπτώσεις και υψηλότερη επίδοση) από ακούντες αποφοίτους. Ενδεικτική είναι η περίπτωση έξι κωφών μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «SaturdaySchool» (Svartholm, 1994). Οι γονείς καθοδηγούνταν πώς να μεγαλώσουν τα κωφά παιδιά τους χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα και είχαν την ευκαιρία να έρχονται συχνά σε επαφή με κωφούς γονείς συνομηλικών παιδιών με τα δικά τους. Τα έξι αυτά παιδιά διδάχθηκαν τη Σουηδική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα μέσω μεταφράσεων και κατόπιν αξιολογήθηκαν σε τεστ με επιδόσεις πολύ υψηλές. Στο ίδιο τεστ υποβλήθηκε και μια ομάδα ενηλίκων πενήντα ατόμων από ολόκληρη τη Σουηδία που παρακολουθούσαν ανάλογα εκπαιδευτικά τμήματα και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο δύο ενήλικες απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις, άλλοι πέντε έδωσαν αποδεκτές απαντήσεις ενώ οι υπόλοιποι δεν απάντησαν καθόλου διαπιστώνοντας τη

δυσκολία του τέστ γι αυτούς. Τα ελπιδοφόρα αυτά αποτελέσματα, συνεπικουρούμενα από την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων καθώς και το γεγονός ότι προηγήθηκε η τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες (Stokoe,1978) οδήγησαν στην εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα κωφά παιδιά.

Σε μια άλλη έρευνα στην Ελλάδα (Νικολαράιζη,2000) ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους επικοινωνίας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας θετικής στάσης απέναντι στις μεθόδους που χρησιμοποιούν νοήματα ή την νοηματική γλώσσα δηλαδή απέναντι στην ολική επικοινωνία και στη δίγλωσση διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ η προφορικο-ακουστική μέθοδος είχε ελάχιστη απήχηση στους εκπαιδευτικούς. Παρότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς είχαν θετική άποψη για τη δίγλωσση προσέγγιση επικράτησε τελικά στις προτιμήσεις τους η ολική επικοινωνία λόγω του ότι εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των γονέων ίσως να έπαιξε ρόλο στην επιλογή τους για την ολική επικοινωνία, επειδή οι ακούοντες γονείς των κωφών-βαρήκων παιδιών που είναι όπως έχουμε ήδη αναφέρει η πλειοψηφία είναι διστακτικοί απέναντι στη νοηματική γλώσσα και δείχνουν σαφή προτίμηση σε ένα κώδικα επικοινωνίας που γίνεται χρήση νοημάτων που ακολουθούν τη δομή της ομιλούμενης γλώσσας.

Οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν γλωσσικά μοντέλα και των δύο γλωσσών (νοηματικής και ομιλούμενης) μεταβιβάζοντας πληροφορίες στο παιδί για τον κόσμο, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα μετά τη διάγνωση της κώφωσης. Στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος βασική προϋπόθεση θα πρέπει να είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, κάτι το οποίο θα οδηγήσει εμμέσως στο στόχο που είναι η εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας από το παιδί. Συμπερασματικά όποια μέθοδο και να υιοθετηθεί μπορεί να λειτουργήσει θετικά, αρκεί η επιλογή της να γίνει με βάση τις ανάγκες του παιδιού και να εφαρμοστεί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες ευνοώντας τη σωστή λειτουργία της. Η γλωσσική στήριξη των κωφών παιδιών είτε αυτά φοιτούν σε σχολεία κωφών είτε σε ακουόντων με ή χωρίς τμήματα ένταξης είναι επιτακτική ανάγκη ώστε να καταφέρουν να κατακτήσουν το γλωσσικό επίπεδο που θα τους δώσει τη

δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος.

2. 3. Άσκηση και Ένταξη

Σύμφωνα με την Sherrill (2004) τα μαθήματα τα οποία ενδείκνυνται και μπορούν να δημιουργήσουν ένα ιδανικό περιβάλλον ένταξης στη γενική εκπαίδευση είναι η μουσική, τα καλλιτεχνικά και η Φυσική Αγωγή(Φ.Α). Ένταξη στη Φ.Α σημαίνει δυνατότητα συμμετοχής από όλους ανεξαρτήτως ικανοτήτων στο ίδιο περιβάλλον. Έρευνες υποστηρίζουν ότι λόγω της έλλειψης κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και εξειδικευμένων προγραμμάτων δεν προσφέρεται επαρκής εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία, ενώ η ένταξη παιδιών με σοβαρές αναπηρίες ενδεχομένως να επηρεάζει αρνητικά στα παιδιά χωρίς αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Grosse, 1991; Walker&Bullis, 1991).

Μεταγενέστερες έρευνες αντικρούουν τα ανωτέρω αποτελέσματα με κυριότερους εκφραστές τους Block&Zeman (1996) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τους Murata&Jansma (1997) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι οι προσαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα της Φ.Α διευκόλυναν την κίνηση, την αθλητική ικανότητα και απόδοση ενώ βοήθησαν στη βελτίωση της στάσης απέναντι στην αναπηρία και γενικότερα βοήθησαν στην κατεύθυνση της επιτυχούς ένταξης. Οι Block et al. (2001) σε ανάλογη έρευνα ανέφεραν βελτίωση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, μετά από ένταξη συνομηλίκων με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες.

Οι Ellery&Rauschenbach (2000), εξέτασαν την επίδραση που είχε στη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς αναπηρίες η ένταξη συνομηλίκων τους με αναπηρίες στο μάθημα της Φ.Α μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενημέρωσης και προσαρμοσμένων αθλητικών δραστηριοτήτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 79 μαθητές ηλικίας 10-11 ετών και οι οποίοι είχαν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αναπηρικό αμαξίδιο, να ενημερωθούν για τους Παραολυμπιακούς αγώνες μέσω video, να συμμετάσχουν σε προσαρμοσμένες αθλητικές δραστηριότητες ενώ για διάστημα μίας εβδομάδας ένας αθλητής Παραολυμπιακών αγώνων με αναπηρικό αμαξίδιο συνομίλησε μαζί τους και τους ενημέρωσε πάνω σε θέματα αναπηρίας. Στα αποτελέσματα καταγράφηκε πριν την εφαρμογή του προγράμματος μια θετική στάση, ενώ μετά διαπιστώθηκε μία μείωση αυτής της θετικής στάσης στατιστικώς σημαντική.

Σε σχετικά νεότερη έρευνα των Kalyvas&Reid (2003) αξιολογήθηκε η επίδραση των προσαρμογών στο μάθημα της Φ.Α σε συνάρτηση με την συμμετοχή και την ικανοποίηση-ευχαρίστηση που απορρέει από αυτή. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 15 μαθητές με

αναπηρία και 20 μαθητές χωρίς αναπηρία ηλικίας 7-12 ετών. Οι εν λόγω προσαρμογές αφορούσαν ένα αγώνα-παιχνίδι πετοσφαίρισης με σημεία κλειδιά επιτυχημένες πάσες και ενεργό χρόνο παιχνιδιού ενώ η ευχαρίστηση-ικανοποίηση αξιολογήθηκε κατόπιν χρήσης ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπήρξε αύξηση της συμμετοχής λόγω των προσαρμογών όλων των μαθητών, οι μαθητές με αναπηρίες είχαν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στο παιχνίδι, ενώ ένας αριθμός αγοριών ηλικίας 10-12 ετών εξέφρασε μια δυσφορία λόγω του γεγονότος ότι το προσαρμοσμένο παιχνίδι δεν ήταν ανταγωνιστικό, επειδή ήταν πολύ εύκολο και διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει.

Το πρόγραμμα Παραολυμπιακής ημέρας στο σχολείο (ΠΗΣ) δημιουργήθηκε υπό την αιγίδα της Διεθνούς Παραολυμπιακής Επιτροπής (ΔΠΕ) και εφαρμόστηκε με σκοπό την ενημέρωση και κατανόηση σε θέματα αναπηρίας στους μαθητές του δημοτικού σε όλον τον κόσμο διαμορφώνοντας παράλληλα θετικές στάσεις έναντι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία. Αποτελείτο από αθλητικές δραστηριότητες μέσω μη ανταγωνιστικών παιχνιδιών, πληροφορίες για τους Παραολυμπιακούς αγώνες, αθλήματα και αθλητές μέσω χρήσης video, πληροφορίες και ενημέρωση από αθλητές με αναπηρία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες ανάμεσά τους και η Ελλάδα. Οι VanBiesen, Busciglio και Vanlandewijck (2006) εξέτασαν τη συμπεριφορά 196 μαθητών (100 αγόρια, 96 κορίτσια) ηλικίας 8-13 ετών εφαρμόζοντας το πρόγραμμα σε 3 Φλαμανδικά δημοτικά σχολεία του Βελγίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα επηρέασε θετικά και βελτίωσε τη στάση των μαθητών σχετικά με την ένταξη συνομηλίκων μαθητών με αναπηρίες στα 2 σχολεία με το συνολικό σκορ των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια μετά την παρέμβαση να είναι μεγαλύτερο ενώ στο τρίτο σχολείο το σκορ των απαντήσεων ήταν μικρότερο από αυτό που καταγράφηκε πριν την παρέμβαση. Επίσης καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο, με τα κορίτσια να επιδεικνύουν μια πιο θετική στάση από τα αγόρια και στα 3 σχολεία της έρευνας. Στην Τσεχία (Jesina, et.al., 2006) εφαρμόστηκε σε δημοτικό σχολείο της πόλης του Olomuc και σε δείγμα 48 μαθητών (27 αγόρια, 21 κορίτσια) ηλικίας μεταξύ 9-12 ετών, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά και συνέβαλε στην αλλαγή στάσης των μαθητών σε σημείο που παρόλο που ήταν σε μικρό βαθμό να είναι στατιστικά σημαντική.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, οι Kippers & Bouramas (2003) εξέτασαν τη συμπεριφορά 1072 μαθητών (522 αγόρια και 550 κορίτσια) της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού μέσω ερωτηματολογίων. Στην έρευνα αυτή που είχε διάρκεια 10 εβδομάδων έγιναν προσαρμογές σε αθλητικές δραστηριότητες, οργανώθηκαν συναντήσεις-

επαφές με παιδιά με αναπηρίες και μικρών ομάδων συζητήσεις, δόθηκαν πληροφορίες μέσω video ενώ χρησιμοποιήθηκε και το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για τους Παραολυμπιακούς αγώνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της στάσης των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσίασε και η έρευνα της Christopoulou (2004) έχοντας σαν δείγμα 98 μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού, οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, (πειραματική και ελέγχου). Η πειραματική ακολούθησε το πρόγραμμα της Παραολυμπιακής Ημέρας στο Σχολείο και αυτή της ελέγχου το συνηθισμένο πρόγραμμα της Φ.Α. Μέσω ερωτηματολογίου (Block, 1995) εξετάστηκε η στάση των μαθητών σε θέματα αναπηρίας με την ανάλυση των δεδομένων να δείχνει σαφή αλλαγή στάσης προς το θετικότερο μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Η έρευνα επαναλήφθηκε μετά από 2 χρόνια από τον Panagiotou(2006) σε δείγμα αυτή τη φορά 178 μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού και να αναφέρονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την πειραματική ομάδα ενώ δεν υπήρξαν διαφορές με βάση το φύλο των συμμετεχόντων.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, έρευνες που να παρουσιάζουν απόψεις μαθητών τυπικού σχολείου σχετικά με την ένταξη μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση δεν υπάρχουν παρά μόνο αυτή των Μαγγουρίτσα και συν. (2005) η οποία εξέτασε τις απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ένταξη συνομηλίκων με οριακή νοητική υστέρηση πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής και τις απόψεις τους σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση, έχοντας δείγμα από 79 αγόρια και κορίτσια ενός γυμνασίου τυπικής εκπαίδευσης και 5 μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση.

Η έρευνα περιλάμβανε αρχικώς την εξοικείωση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα του σόφτμπολ. Μέσω του ερωτηματολογίου της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εξετάστηκαν οι παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης του Αντιληπτικού ελέγχου, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης καθώς και της επιλογής των μαθητών/τριών για την ένταξη στη τάξη τους των μαθητών με οριακή νοημοσύνη. Επιπλέον η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε και ένα ερωτηματολόγιο (Block&Malloy, 1995) προκειμένου να εκτιμηθούν οι περαιτέρω προσαρμογές της άσκησης που θα μπορούσαν να γίνουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος αποδέχθηκαν τη συμμετοχή των συνομηλίκων τους με οριακή νοητική υστέρηση στις ομάδες τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της δραστηριότητας αναψυχής και άποψή τους ήταν ότι οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση μπορούν να ανταπεξέλθουν στη δραστηριότητα του σόφτμπολ με ελάχιστες η καθόλου προσαρμογές. Η

εφαρμογή του προγράμματος επέδρασε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σημείο που να αναδειξεί διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Σε μια πιο σύγχρονη έρευνα (Δουλκερίδου και συν, 2011) αξιολογήθηκε η επίδραση του προγράμματος «Παραολυμπιακή Ημέρα στα Σχολεία» στους πέντε παράγοντες της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, οι οποίοι είναι η στάση, πρόθεση, υποκειμενική νόρμα, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και πραγματική συμπεριφορά των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, διερευνήθηκε η επίδραση της ακαδημαϊκής προετοιμασίας και της προηγούμενης εμπειρίας με άτομα με αναπηρία στους πέντε παράγοντες που προαναφέρθηκαν σε σχέση με την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης. Συμμετείχαν 196 Κ.Φ.Α (Μ.Ο Ηλικίας 44,1 έτη 87 άνδρες, 109 γυναίκες) οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδα παρέμβασης (100) και ομάδα ελέγχου (96). Οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης συμπλήρωσαν πριν και μετά το πρόγραμμα ερωτηματολόγια που μετρούν τους πέντε παράγοντες ενώ παρακολούθησαν το πρόγραμμα που διήρκησε δύο ημέρες και αξιολογήθηκε, με στόχο την ευαισθητοποίηση και τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των στάσεων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία, υπήρξε αλληλεπίδραση της ακαδημαϊκής προετοιμασίας με την ομάδα αλλά δεν παρουσιάστηκε καμία επίδραση της προηγούμενης εμπειρίας σε κανέναν από τους πέντε παράγοντες της σχεδιασμένης συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα από τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω κρίνονται σημαντικά και συγχρόνως ελπιδοφόρα καθότι η στάση αποτελεί το «κλειδί» για την αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Sherrill, 2004), χωρίς ωστόσο οι μαθητές με κώφωση να έχουν εκπροσωπηθεί ερευνητικά επαρκώς τουλάχιστον στην Ελλάδα. Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνά μας φιλοδοξεί να αναπληρώσει το υπάρχον ερευνητικό κενό αλλά και να καταστεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα στηριχθούν μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Δείγμα έρευνας- Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 58 μαθητές (31 αγόρια και 27 κορίτσια) της Β΄ και Γ΄ τάξης του Γυμνασίου Πανοράματος Θεσσαλονίκης που χωρίστηκαν τυχαία σε 2 ομάδες, σε μια πειραματική ομάδα (19 μαθητές και 10 μαθήτριες) και μια ομάδα ελέγχου (12 μαθητές και 17 μαθήτριες). Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από ένα σύνολο μαθητών που υπερβαίνει τους 100 στις ανωτέρω τάξεις. Οι μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα της έρευνας ήταν 3 (αγόρια) συνομήλικοι των παιδιών που απαρτίζουν τις ανωτέρω ομάδες, που παρακολουθούν μαθήματα στο Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών Πανοράματος Θεσσαλονίκης. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν σε εθελοντική βάση και συμπληρώθηκε το σχετικό έντυπο συναίνεσης στην ερευνητική διαδικασία (παράρτημα 1). Η όλη διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων & Πολιτισμού & Αθλητισμού (παράρτημα 2), των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, των Διευθυντών του Γυμνασίου Πανοράματος Θεσσαλονίκης και του Ειδικού Γυμνασίου Κωφών/Βαρήκων καθώς και της Οικείας Δ/σης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.2 Διαδικασία

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, η διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις.

α. Προ-παρεμβατική φάση.

Οι μαθητές που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα ήρθαν αρχικά σε επαφή με το αλφάβητο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.) και με βασικές λέξεις-κλειδιά που λειτούργησαν υποστηρικτικά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ενδεικτικά αναφέρονται λέξεις όπως μαζί, παιχνίδι, ομάδα, φίλοι, θέλω, μου αρέσει, ευχαριστώ, που βοήθησαν στην κατεύθυνση αυτή.

Επίσης έγινε γνωστό στα παιδιά της πειραματικής ομάδας ότι, αντικαθίστανται τα ηχητικά σήματα όπως το σφύριγμα του διαιτητή, οι εντολές του προπονητή ακόμα και η προτροπή ενός συμπαίκτη κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ποδοσφαίρου με οπτικά σήματα. Για παράδειγμα, ο εκτελών χρέη διαιτητή ήταν εφοδιασμένος με χρωματιστές κάρτες για τις ανάλογες αποφάσεις που έχουν να κάνουν με παραβατικές συμπεριφορές, παραβάσεις κανονισμών και ελεύθερα λακτίσματα. Επίσης οι μαθητές πληροφορήθηκαν ότι θα εφοδιαστούν με ωτασπίδες ώστε αφενός να διασφαλιστεί ότι όλες οι πληροφορίες θα παρέχονται μέσω του οπτικού καναλιού για να διεξαχθεί η δραστηριότητα επί ίσοις όροις και αφετέρου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν το βαθμό δυσκολίας που αντικειμενικά αντιμετωπίζουν οι μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση. Τέλος η προ-παρεμβατική φάση περιλάμβανε τη συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων.

β. Παρεμβατική φάση

Σε αυτή τη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε η συνάντηση των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση του Ειδικού Γυμνασίου Κωφών Πανοράματος Θεσσαλονίκης με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας του Γυμνασίου Πανοράματος σε γήπεδο ποδοσφαίρου που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από τις κτιριακές εγκαταστάσεις του Γυμνασίου. Συμμετείχαν από κοινού στη δραστηριότητα ποδοσφαίρου με τις προσαρμογές που αναφέρθηκαν στη προ-παρεμβατική φάση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν στη δραστηριότητα και γενικά δεν ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση. Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε στη προ-παρεμβατική φάση, συμπληρώθηκε εκ νέου μετά το πέρας της δραστηριότητας προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές απόψεων που προέκυψαν ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

3.3 Εργαλεία Μέτρησης

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

1). Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theodorakis, Bagiatis&Goudas, 1995) που εξετάζει τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών Φ.Α να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες και το οποίο χρησιμοποιήθηκε όπως και στην έρευνα των Μαγγουρίτσα και συν.(2005). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τροποποιήθηκαν προκειμένου να εξετάσουν τη συμπεριφορά και την πρόθεση των μαθητών των ανωτέρω ομάδων που απαρτίζουν το

δείγμα της έρευνας να δεχθούν συνομήλικους με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους. Για παράδειγμα, η ερώτηση «Έχω την πρόθεση να διδάξω μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια» τροποποιήθηκε ως «Έχω την πρόθεση να συνυπάρξω με μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια». Η ερώτηση «Νομίζω ότι το να διδάξω μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια είναι: (ευχάριστο-δυσάρεστο, καλό-κακό, ελκυστικό-μη ελκυστικό...)» τροποποιήθηκε ως «Νομίζω ότι το να είμαι στην ίδια τάξη με μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια είναι: (ευχάριστο-δυσάρεστο, καλό-κακό, ελκυστικό-μη ελκυστικό...)» (Παράρτημα 3).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς εξετάζει τους παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, της ηθικής υποχρέωσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών και μαθητριών για την ένταξη των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στο τυπικό σχολείο.

- *Στάση*

Η στάση των μαθητών και μαθητριών σχετικά με την αποδοχή των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στη τάξη τους αποτυπώθηκε με έξι διαφορετικές ερωτήσεις. Η πρώτη ήταν: «Το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι...». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τα επίθετα «καλό-κακό, ανόητο-έξυπνο, χρήσιμο-άχρηστο, ηθικό-ανήθικο, άσχημο-όμορφο, δυσάρεστο-ευχάριστο» για την αποδοχή στην τάξη τους ενός μαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση. Χρησιμοποιήθηκαν επταβάθμιες κλίμακες με αρίθμηση από το 1 (αρνητικό ή μη θεμιτό) έως το 7 (θετικό ή θεμιτό), ενώ ενδιάμεσα ο αριθμός 4 αντιστοιχεί στο ουδέτερο.

- *Πρόθεση*

Ο υπολογισμός της πρόθεσης έγινε αφού πρώτα προσμετρήθηκε το συνολικό σκόρ των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος σε τρεις διαφορετικές αναφορές σχετικά με την αποδοχή των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους. Η πρώτη αναφορά ήταν: «Σκοπεύω να δεχθώ στην τάξη μου το συμμαθητή μου με βαρηκοΐα/κώφωση σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Η αξιολόγηση σε αυτές τις απαντήσεις έγινε με βάση μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία πιθανό έως απίθανο. Η δεύτερη ήταν: «Είμαι αποφασισμένος να δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Χρησιμοποιήθηκε πάλι μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία αυτή τη φορά «απόλυτα ναι» έως «απόλυτα όχι» γι' αυτήν την αναφορά. Η τρίτη αναφορά ήταν: «θα προσπαθήσω να δεχθώ

στη τάξη μου το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». Και σε αυτή χρησιμοποιήθηκε μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία «απόλυτα σωστό» έως «απόλυτα λάθος» για να αξιολογηθεί η δυνατότητα των μαθητών να αποφασίσουν αν θα δεχθούν το μαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση στη τάξη τους.

- *Αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς*

Υπολογίστηκε με βάση τέσσερις αναφορές. Η πρώτη ήταν: «Για μένα το να δεχθώ στη τάξη μου το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι..» και οι απαντήσεις δίνονταν σε μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «εύκολο» έως «δύσκολο» και ενδιάμεσα το σημείο «έτσι κι έτσι» ως ουδέτερο. Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν το ήθελα θα δεχόμουν στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και οι απαντήσεις δίνονταν σε επταβάθμια πάλι κλίμακα με ακραία σημεία από το «σωστό» έως το «λάθος» και ενδιάμεσα το σημείο «έτσι κι έτσι» ως ουδέτερο. Η τρίτη αναφορά ήταν: «Εξαρτάται απόλυτα από μένα να δεχθώ ή όχι στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και οι απαντήσεις και εδώ δίνονταν σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «συμφωνώ πολύ» έως «διαφωνώ πολύ» με ενδιάμεσο σημείο το «έτσι κι έτσι» ως ουδέτερο. Η τέταρτη ήταν «Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στη τάξη το συμμαθητή σου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» με τις απαντήσεις και εδώ σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία το «ελέγχεται απόλυτα» έως το «δεν ελέγχεται απόλυτα» και ενδιάμεσα το σημείο «έτσι κι έτσι» ως ουδέτερο.

- *Ηθική υποχρέωση*

Η ηθική υποχρέωση είναι μια εξωτερική μεταβλητή του Μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και ο υπολογισμός της έγινε με βάση τρεις αναφορές. Η πρώτη αναφορά ήταν «Δεν θα ένιωθα ένοχος αν δε δεχόμουν στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και οι απαντήσεις δίνονταν σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από το «σωστό» έως το «λάθος». Η δεύτερη ήταν «Το να μη δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου είναι ενάντια στις αρχές μου» με ακραία σημεία σε επταβάθμια κλίμακα από «πιθανόν» έως «απίθανο» και ενδιάμεσο ουδέτερο σημείο πάλι το «έτσι κι έτσι». Στην τρίτη αναφορά «θα ήταν ηθικά λάθος για μένα να μην δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» οι απαντήσεις δίνονταν σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «συμφωνώ» έως «διαφωνώ» και το ενδιάμεσο σημείο «έτσι κι έτσι» ως ουδέτερο.

- *Σημαντικοί άλλοι*

Αυτός ο παράγοντας υπολογίστηκε από το συνολικό σκόρ στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές σε τέσσερις διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη ήταν: «Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι...» και οι απαντήσεις δόθηκαν σε επταβάθμια και εδώ κλίμακα με ακραία σημεία από το «θα πρέπει» έως το «δε θα πρέπει» να δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου με βαρηκοΐα/κώφωση. Στη δεύτερη αναφορά που ήταν: «Πολλά άτομα σπουδαία για μένα, θα δεχόταν στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» με τις απαντήσεις που δόθηκαν σε επταβάθμια κλίμακα να έχουν ακραία σημεία από «σωστό» έως «λάθος». Στη τρίτη αναφορά η οποία ήταν: «Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ» οι απαντήσεις δόθηκαν πάλι σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία εδώ σημεία «θα εγκρίνανε» έως «θα απορρίπτανε» την άποψη να δεχθώ στη τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες. Στη τέταρτη αναφορά που ήταν: «πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ, θα δεχόταν στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» και δόθηκαν οι απαντήσεις σε μια 7βάθμια κλίμακα από «σωστό» έως «λάθος».

- *Επιλογή συμπεριφοράς*

Ο συγκεκριμένος παράγοντας ο οποίος είναι μια εξωτερική μεταβλητή του Μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, υπολογίστηκε με βάση το συνολικό σκόρ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές σε δύο διαφορετικές αναφορές. Στη πρώτη αναφορά που ήταν: «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου» και οι απαντήσεις δόθηκαν σε εντεκαβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία «να τον δεχθώ» έως «να μην τον δεχθώ». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχθείς ή όχι;» όπου και εδώ οι απαντήσεις δόθηκαν σε εντεκαβάθμια κλίμακα με ποσοστά επί τοις εκατό «να τον δεχθώ» έως «να μην τον δεχθώ».

- *Ενημέρωση*

Ο παράγοντας της ενημέρωσης ο οποίος είναι κι αυτός μια εξωτερική μεταβλητή του Μοντέλου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς και αναφέρεται στο θέμα της παρουσίας-ένταξης, μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στη τάξη και ο υπολογισμός του έγινε με βάση το συνολικό σκόρ των απαντήσεων που δόθηκαν σε τέσσερις διαφορετικές αναφορές. Η πρώτη αναφορά

ήταν: «Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με το θέμα της ένταξης;» και οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν σε μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «πολύ ενημερωμένος/η» έως καθόλου «ενημερωμένος/η». Η δεύτερη αναφορά ήταν: «Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ένταξης, πόσα θα έγραφε;» με τις απαντήσεις και εδώ να δίνονται σε μια επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «πέρα πολλά» έως «ελάχιστα». Στη τρίτη αναφορά που ήταν: «Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρώ τον εαυτό μου πολύ ενημερωμένο/η σχετικά με το θέμα της ένταξης» οι απαντήσεις δόθηκαν στην επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «συμφωνώ πολύ» έως «διαφωνώ πολύ». Στη τελευταία αναφορά που ήταν: «Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της ένταξης;» η αξιολόγηση των απαντήσεων και εδώ ήταν σε επταβάθμια κλίμακα με ακραία σημεία από «πολλές γνώσεις» έως «καθόλου γνώσεις».

2) Το ερωτηματολόγιο των Nikolaraizi και Reybekiel (2001) που μετρά τις απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αποτελείται από τρία τμήματα: α) Εννέα ερωτήσεις που ερευνούν τη συμπεριφορά των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την διάθεσή τους να πλησιάσουν, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους. Η απάντηση σε κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε σε 6-βάθμια κλίμακα Likert από 1 (όχι) έως 6 (απολύτως ναι) και για τον υπολογισμό της άποψης των δύο ομάδων σχετικά με την ένταξη λήφθηκε υπόψη ο μέσος όρος των απαντήσεων του κάθε μαθητή της εκάστοτε ομάδας. β) Μια λίστα 19 επιθέτων. Για την ανάλυση της λίστας, τα 19 επίθετα, χωρίστηκαν σε 4 κατηγορίες: 6 θετικά (έξυπνο, ευγενικό, φιλικό, χαρούμενο, θαρραλέο, αγαπητό), επτά αρνητικά (βρώμικο, χαζό, απεριποίητο, τρελό, μη έξυπνο, τρομακτικό, απλό), τέσσερα περιγραφικά επίθετα (προσεκτικό, διαφορετικό, ντροπαλό, περιποιημένο) και δύο με ευαίσθητους όρους (στεναχωρημένο, μοναχικό). γ) Δημογραφικές ερωτήσεις όπως το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα και αν είχαν έρθει ποτέ σε προσωπική επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τον παράγοντα της γενικής στάσης για την ένταξη των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στο τυπικό σχολείο (Παράρτημα 4).

Επιπλέον οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των Duda και Nicholls (1992) που αποτελείται από 5 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα) οι απαντήσεις των ανωτέρω μαθητών αποτυπώνοντας έτσι το βαθμό ικανοποίησης που απορρέει από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα ποδοσφαίρου (Παράρτημα 5).

3.4 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση περιελάμβανε τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.17.00

Για κάθε ένα από τα ερωτηματολόγια των Theodorakis, Bagiatis&Goudas (1995) και Nikolaraizi και Reybekiel (2001) έγιναν οι εξής αναλύσεις:

- Έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη α του Cronbach
- Για να εξεταστεί η σχέση που παρατηρείται μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών του ερωτηματολογίου, μέσω του Συσχετισμού Pearson (Pearson correlation).
- Συσχετισμένος έλεγχος t (paired t-test) προκειμένου να γίνει σύγκριση των δύο μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας του κάθε παράγοντα ξεχωριστά για όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος.
- Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου που μπορεί να προκύψουν από άποψη φύλου, εμπειρίας, και ομάδας (πειραματικής και ελέγχου) πριν και μετά την συμμετοχή στην αθλητική δραστηριότητα.
- Επιπλέον, έγινε περιγραφική ανάλυση και καταγραφή συχνοτήτων για κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992) που αναφέρεται στο βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα.

Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο $p < 0.05$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων

Ο δείκτης Alpha Cronbach χρησιμοποιήθηκε για να καθορίσει την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των Theodorakis, Bagiatis & Goudas(1995)πρίν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος δραστηριότητας του ποδοσφαίρου.

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

Παράγοντες	N	Συνολικό Δείγμα		Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		αCronbach
		M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	
Στάση προς Συμπεριφορά	58	5.70	1.14	5.69	1,07	5,70	1,20	.83
Πρόθεση	58	6,26	0,91	6,22	0,96	6,29	0,85	.65
Αντιληπτικός έλεγχος Συμπεριφοράς	58	5,43	1,51	5,27	1,66	5,58	1,36	.61
Ηθική υποχρέωση	58	5,57	1,58	5,69	1,80	5,44	1,35	.61
Σημαντικοί άλλοι	58	6,16	0,99	6,29	0,99	6,02	0,98	.89
Επιλογή συμπερ.	58	7,35	1,81	7,14	1,96	7,55	1,65	.59
Ενημέρωση	58	4,37	1,69	4,50	1,80	4,23	1,58	.88
Γενική στάση	58	4.50	1.24	4.44	1.26	4.56	1.21	.68

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

Παράγοντες	Συνολικό Δείγμα		Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		a Cronbach	
	N	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	
Στάση προς Συμπεριφορά	58	6,06	1,07	5,95	1,18	6,16	0,96	.85
Πρόθεση	58	6,36	0,84	6,37	0,95	6,35	0,73	.86
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	58	5,85	1,20	6,24	0,90	5,46	1,50	.65
Ηθική υποχρέωση	58	5,92	1,42	5,78	1,61	6,07	1,23	.65
Σημαντικοί άλλοι	58	6,25	1,02	6,28	0,99	6,22	1,05	.89
Επιλογή συμπεριφοράς	58	7,62	1,03	7,82	1,28	7,43	0,77	.82
Ενημέρωση	58	4,64	1,59	4,49	1,61	4,79	1,57	.89
Γενική στάση	58	4,87	1,11	4,62	1,23	5,10	0,99	.74

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παράγοντες του ερωτηματολογίου επιδεικνύουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή τόσο πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας του ποδοσφαίρου αλλά κυρίως μετά την εφαρμογή του.

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

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

Παράγοντες	1 ^η Μέτρηση		2 ^η Μέτρηση		t	df	p
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	5.70	1.14	6,06	1,07	-3.829	57	.001
Πρόθεση	6,26	0,91	6,36	0,84	-1.629	57	.115
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	5,43	1,51	5,85	1,20	-4.804	57	.000
Ηθική υποχρέωση	5,57	1,58	5,92	1,42	-3.192	57	.004
Σημαντικοί άλλοι	6,16	0,99	6,25	1,02	-.745	57	.463
Επιλογή συμπεριφοράς	7,35	1,81	7,62	1,03	-2.457	57	.021
Ενημέρωση	4,37	1,69	4,64	1,59	-.943	57	.354
Γενική στάση	4.50	1.24	4,87	1,11	-4.833	57	.000

p< 0,05

Ο συσχετισμένος έλεγχος t των δύο μετρήσεων πριν και μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους παράγοντες της στάσης προς συμπεριφορά, τον αντιληπτικό έλεγχο συμπεριφοράς, την ηθική υποχρέωση, την επιλογή συμπεριφοράς και την γενική στάση.

Αποτελέσματα Συσχετίσεων

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

	Στάση προς Συμπεριφορά	Πρόθεση	Αντιληπτός έλεγχος	Ηθική υποχρέωση	Σημαντικοί Άλλοι	Επιλογή	Ενημέρωση	Γενική στάση
Στάση προς Συμπεριφορά	-	525**	445*	.338	.756**	.101	.018	.091
Πρόθεση	486**	-	527**	.470*	557**	-.015	.003	.238
Αντιληπτός έλεγχος	273	449*	-	.961**	532**	-.011	-.249	.191
Ηθική υποχρέωση	595**	582**	188	-	447*	.021	-.240	.242
Σημαντικοί άλλοι	758**	402*	311	504**	-	.043	.029	.173
Επιλογή	550**	257	274	301	227	-	.115	424*
Ενημέρωση	358	063	052	136	317	248	-	.110
Γενική στάση	313	410*	287	394*	185	370*	-159	-

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

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

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, πριν από τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου εκτός της επιλογής και της ενημέρωσης παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η σημαντική συσχέτιση που παρουσιάζεται μεταξύ της μεταβλητής Σημαντικοί άλλοι και των μεταβλητών στάση προς συμπεριφορά, πρόθεση, αντιληπτός έλεγχος και ηθική υποχρέωση. Δεν παρατηρήθηκε

συσχέτιση των παραγόντων της ενημέρωσης και της επιλογής με κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Μετά τη δραστηριότητα εκτός της μεταβλητής της ενημέρωσης όλες οι μεταβλητές παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις.

Αποτελέσματα Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης

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

ΦΥΛΟ

Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια		F	P	η^2
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	5,72	1,03	5,68	0,76	.015	.905	-.036
Πρόθεση	6,23	0,88	6,40	0,34	.347	.561	-.024
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	5,58	1,08	5,60	0,97	.003	.959	-.037
Ηθική υποχρέωση	5,44	1,11	5,43	0,96	.000	.990.	-.037
Σημαντικοί Άλλοι	6.05	0,59	5,96	0,91	.122	.729	-.032
Επιλογή συμπεριφοράς	7,37	0,96	7,90	0,32	2.886	.101	.063
Ενημέρωση	4,34	1,28	4,80	1,41	.785	.383	-.008
Γενική στάση	4,44	0,76	4,76	0,41	1.675	.207	0.24

Στο ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης δεν έδειξε διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο.

Πίνακας 6. Διαφορές μεταβλητών με βάση το φύλο μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου.**ΦΥΛΟ**

Μεταβλητές	Αγόρια		Κορίτσια		F	P	η ²
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	6,10	0,78	6,28	0,79	,370	.548	-.023
Πρόθεση	6,33	0,71	6,37	0,55	,017	.899	-.036
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	6,11	0,79	6,50	0,42	2,15	.154	.040
Ηθική υποχρέωση	6,16	0,91	5,90	1,30	,391	.537	-.022
Σημαντικοί Άλλοι	6,23	0,82	6,39	0,71	,278	.602	.026
Επιλογή συμπεριφοράς	7,32	0,79	7,65	0,53	1,45	.239	.016
Ενημέρωση	4,78	1,65	4,83	0,95	,007	.932	-.037
Γενική στάση	5,09	0,58	5,11	0,57	,011	.918	.037

Στο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς μετά την δραστηριότητα ποδοσφαίρου η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης δεν έδειξε διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο.

Πίνακας 7. Διαφορές μεταβλητών με βάση την εμπειρία πριν τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου

Μεταβλητές	ΕΜΠΕΙΡΙΑ						η ²
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		F	P	
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	6,02	0,92	5,58	0,93	1,42	.243	.015
Πρόθεση	6,56	0,69	6,17	0,75	1,76	.195	.027
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	5,83	1,34	5,48	0,87	,749	.394	.009
Ηθική υποχρέωση	5,74	1,20	5,30	0,97	1,11	.301	.004
Σημαντικοί Άλλοι	6,42	0,53	5,84	0,70	4,87	.036	.121
Επιλογή συμπεριφοράς	7,56	1,33	7,56	1,33	,000	.987	.037
Ενημέρωση	5,03	1,52	4,26	1,18	2,18	.151	.040
Γενική στάση	4,77	0,62	4,47	0,73	1,13	.297	.005

Στο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς πριν τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στην μεταβλητή Σημαντικοί άλλοι με $[F(1,77) = 4,87, p = ,036, \eta^2 = ,121]$ με βάση την εμπειρία. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την εμπειρία στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 8. Διαφορές μεταβλητών με βάση την εμπειρία μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου

Μεταβλητές	ΕΜΠΕΙΡΙΑ						η ²
	ΝΑΙ		ΟΧΙ		F	P	
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	6,63	0,34	5,95	0,83	5,510	.026	.139
Πρόθεση	6,52	0,63	6,27	0,66	,925	.345	-.003
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	6,28	0,93	6,23	0,60	,034	.855	-.036
Ηθική υποχρέωση	6,59	0,43	5,83	1,16	3,585	.069	.085
Σημαντικοί Άλλοι	6,56	0,78	6,16	0,75	1,664	.208	.023
Επιλογή	7,94	0,17	7,20	0,75	8,503	.007	.211
Ενημέρωση	5,50	0,98	4,48	1,50	3,487	.073	.082
Γενική στάση	5,15	0,49	5,07	0,61	,108	.745	-.033

Στο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στη στάση προς συμπεριφορά $\{F(1,77)= 5,51, p=,026, \eta^2 =,057\}$ και στην επιλογή $\{F(1,77)=8,50, p=,007, \eta^2 =,211\}$, με βάση την εμπειρία. Στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

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

Μεταβλητές	ΟΜΑΔΑ						
	Ελέγχου		Πειραματικής		F	P	η ²
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	5,69	1,07	5,70	1,20	,413	.868	,918
Πρόθεση	6,22	0,96	6,29	0,85	1,01	.244	,996
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	5,27	1,66	5,58	1,36	,395	.877	,914
Ηθική υποχρέωση	5,69	1,80	5,44	1,35	,775	.734	,954
Σημαντικοί Άλλοι	6,29	0,99	6,02	0,98	,217	.959	,854
Επιλογή συμπεριφοράς	7,14	1,96	7,55	1,65	1,38	.597	,974
Ενημέρωση	4,50	1,80	4,23	1,58	,539	.815	,936
Γενική στάση	4,44	1,26	4,56	1,21	2,06	.173	,998

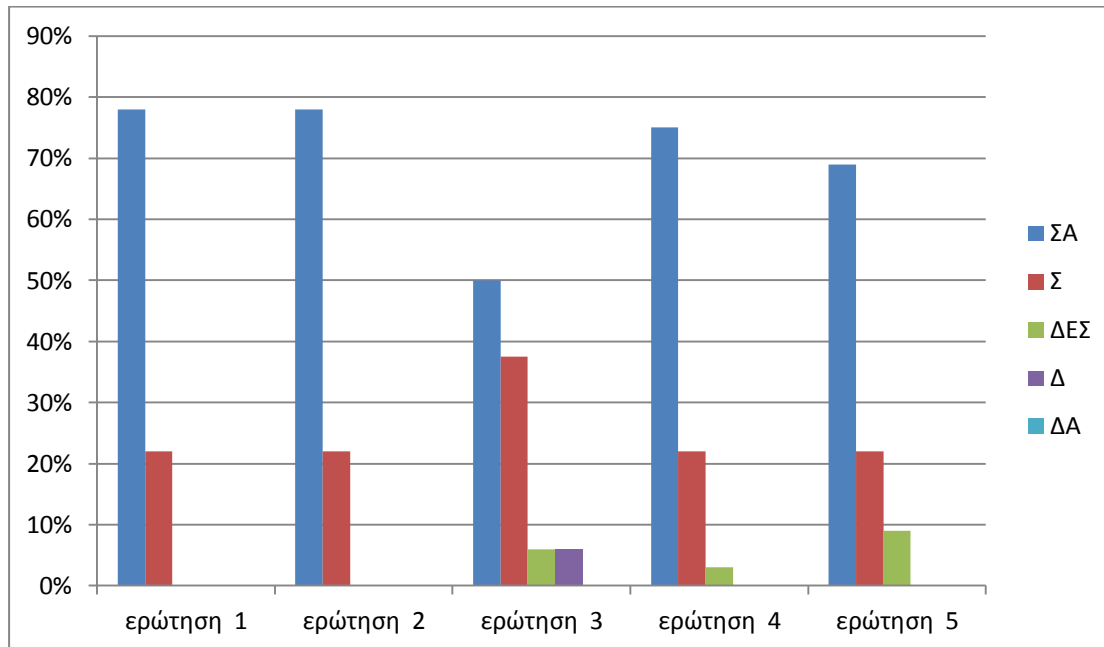
Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν την δραστηριότητα ποδοσφαίρου, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης δεν έδειξε διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση την ομάδα(ελέγχου και πειραματικής).

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

Μεταβλητές	ΟΜΑΔΑ						
	Ελέγχου		Πειραματικής		F	P	η^2
	M.O	T.A	M.O	T.A			
Στάση προς Συμπεριφορά	5,95	1,18	6,16	0,96	7,95	.056	,861
Πρόθεση	6,37	0,95	6,35	0,73	4,07	.136	,733
Αντιληπτικός Έλεγχος Συμπεριφοράς	6,24	0,90	5,46	1,50	1,43	.438	,279
Ηθική υποχρέωση	5,78	1,61	6,07	1,23	2,14	.291	,506
Σημαντικοί Άλλοι	6,28	0,99	5,22	1,05	33,32	.007	,967
Επιλογή συμπεριφοράς	7,82	1,28	7,43	0,77	4,40	.123	,753
Ενημέρωση	4,49	1,61	4,79	1,57	2,04	.307	,482
Γενική στάση	4,62	1,23	5,10	0,99	3,28	.178	,671

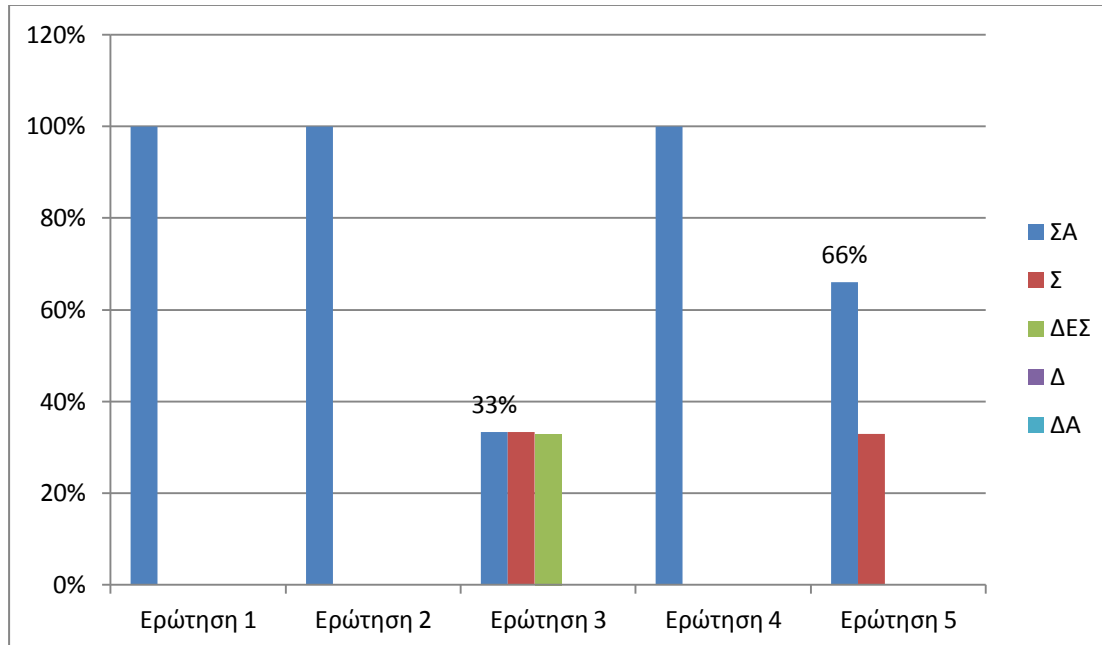
Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς μετά την δραστηριότητα ποδοσφαίρου, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε διαφορές στους Σημαντικούς άλλους [$F(1,77)=33,32$, $p=,007$, $\eta^2=,967$] με βάση την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής). Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992) που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας στη δραστηριότητα του ποδοσφαίρου.



Στην 1^η ερώτηση «**βρήκα το μάθημα ενδιαφέρον**» οι απαντήσεις που δόθηκαν στην 5βάθμια κλίμακα Likert από συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) έως διαφωνώ απόλυτα (ΔΑ) σε ποσοστό 78% ήταν «συμφωνώ απόλυτα» (ΣΑ), ενώ 22% απάντησε «συμφωνώ»(Σ). Ανάλογα ήταν και τα ποσοστά στη 2^η ερώτηση «**Μου άρεσε το μάθημα**» ενώ στην 3^η ερώτηση «**Ήμουν πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα**» οι απαντήσεις «συμφωνώ» απόλυτα(ΣΑ) ήταν σε ποσοστό 50% «συμφωνώ»(Σ) 38% και από 6% οι απαντήσεις δεν είμαι «σίγουρος» (ΔΕΣ) και «διαφωνώ» (Δ). Στην 4^η ερώτηση «**διασκέδασα**» οι απαντήσεις συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) ήταν σε ποσοστό 75% και συμφωνώ(Σ) 22% ενώ 3% των μαθητών που συμμετείχαν απάντησαν δεν είμαι σίγουρος(ΔΕΣ). Στην τελευταία ερώτηση «**Δεν κατάλαβα πως περνούσε η ώρα**» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν σε ποσοστό 69% συμφωνώ απόλυτα(ΣΑ) και 22% συμφωνώ (Σ) ενώ ένα 9% απάντησαν δεν είμαι σίγουρος(ΔΕΣ).

Πίνακας 12. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992) που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες με βαρηκοΐα/κώφωση στη δραστηριότητα του ποδοσφαίρου.



Στην 1^η ερώτηση «**βρήκα το μάθημα ενδιαφέρον**» οι απαντήσεις που δόθηκαν στην 5βάθμια κλίμακα Likert από συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) έως διαφωνώ απόλυτα (ΔΑ), σε ποσοστό 100% ήταν «συμφωνώ απόλυτα» (ΣΑ). Ανάλογα ήταν και τα ποσοστά στη 2^η ερώτηση «**Μου άρεσε το μάθημα**» ενώ στην 3^η ερώτηση «**Ήμουν πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα**» οι απαντήσεις «συμφωνώ» απόλυτα (ΣΑ) συμφωνώ (Σ) και δεν είμαι σίγουρος (ΔΕΣ) είχαν από 33%.. Στην 4^η ερώτηση «**διασκέδασα**» οι απαντήσεις συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) ήταν σε ποσοστό 100% ενώ στην τελευταία ερώτηση «**Δεν κατάλαβα πως περνούσε η ώρα**» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν σε ποσοστό 66% συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) και 33% συμφωνώ (Σ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύγκριση των απόψεων των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ένταξη μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης(ποδοσφαίρου).Μέσα από την κοινή συνύπαρξη στην αθλητική δραστηριότητα που εφαρμόστηκε, καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών και η πρόθεσή τους για την ανάπτυξη, δημιουργία και συναναστροφή με συνομήλικους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση. Η έρευνα αποσκοπούσε επίσης να αναδείξει τους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της πρόθεσης καθώς και το βαθμό ικανοποίησης από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα τόσο των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης (που αποτελούν την πειραματική ομάδα) όσο και των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση.

Μία πρώτη καταγραφή της επίδρασης της εφαρμογής της δραστηριότητας ποδοσφαίρου στους συμμετέχοντες του δείγματος ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές που εμφανίστηκαν λόγω του φύλου, της εμπειρίας και της ομάδας, ήταν η αύξηση του μέσου όρου των παραγόντων της γενικής στάσης, της στάσης προς συμπεριφορά, του αντιληπτικού ελέγχου, της ηθικής υποχρέωσης και της επιλογής συμπεριφοράς. Η επαφή μέσω της δραστηριότητας ποδοσφαίρου με τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση οδήγησε στη βελτίωση της στάσης και της γενικότερης συμπεριφοράς τους, καθώς και στη μεγαλύτερη ηθική υποχρέωση στο να αποδεχθούν στη τάξη τους συνομήλικους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση(Hall, 1994; Salisbury, Callucci, Palombaro&Peck, 1995 Lieber et al., 1998, Mrug & Wallander., 2002).

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αναδεικνύουν ότι η γενικότερη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση όπως είναι αυτή καθορισμένη από τους παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, της επιλογής, του αντιληπτικού ελέγχου, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων και της ενημέρωσης, ήταν θετική. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι μαθητές με ελαφρές μορφές αναπηρίας όπως οι μαθητές του δείγματος με βαρηκοΐα/κώφωση αντιμετωπίζονται γενικότερα πιο θετικά απ' ότι οι μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες(Rizzo&Wright,1987;Rizzo &Vispoel., 1991).

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου καθώς και της πειραματικής για κάθε έναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Theodorakis et al.(1995), ήταν υψηλοί τόσο πριν όσο και μετά την δραστηριότητα ποδοσφαίρου όπου οι μέσοι όροι των απαντήσεων εμφανίζονται οριακά υψηλότεροι. Οι συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου πριν και μετά τη εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου παρουσιάζονται πολλές και σημαντικές. Οι «σημαντικοί άλλοι» εμφανίζεται να συνδέονται με τους περισσότερους παράγοντες που καθόρισαν τη συμπεριφορά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η υψηλή συσχέτιση που παρουσιάζεται πριν τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου μεταξύ της μεταβλητής σημαντικοί άλλοι και της στάσης προς συμπεριφορά, της πρόθεσης, του αντιληπτικού ελέγχου και της ηθικής υποχρέωσης φανερώνει ότι η άποψη προσώπων των οποίων η γνώμη θεωρείται σημαντική για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας επηρεάζει την άποψή τους όσον αφορά την πρόθεση και στο πόσο εύκολα ή δύσκολα θεωρούν ότι μπορούν να συνυπάρξουν και να αποδεχθούν τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους, και την γενικότερη στάση τους σε θέματα αναπηριών και την ηθική υποχρέωση που νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες. Σαν συμπέρασμα όλων των παραπάνω θα λέγαμε ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του εαυτού, των άλλων και του κοινωνικού συνόλου(Theodorakis, et. al., 1995).

Η «πρόθεση» είναι ο δεύτερος παράγοντας που σχετίζεται με τους περισσότερους παράγοντες του ερωτηματολογίου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα εμφανίζεται να σχετίζεται με τη στάση προς συμπεριφορά, τον αντιληπτικό έλεγχο, την ηθική υποχρέωση και τους σημαντικούς άλλους και οι συσχετίσεις αυτές εμφανίζονται και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου. Τα αποτελέσματα εναρμονίζονται με την Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς σύμφωνα με την οποία η πρόθεση μπορεί να προβλεφθεί από τη στάση, την υποκειμενική νόρμα (σημαντικοί άλλοι), και τον αντιληπτικό έλεγχο. Ερμηνεύοντας τις συσχετίσεις σύμφωνα με την ανωτέρω θεωρία θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τεκμηριώνεται η πρόθεση των μαθητών που απαρτίζουν την πειραματική ομάδα στο να αποδεχθούν τους συνομηλίκους τους με βαρηκοΐα/κώφωση

Ο «αντιληπτικός έλεγχος» πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου, παρουσίασε υψηλή συσχέτιση με την στάση προς συμπεριφορά, την πρόθεση, την ηθική υποχρέωση και τους σημαντικούς άλλους. Δηλαδή ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολίας πραγματοποίησης της ένταξης διαμορφώνεται από την στάση τους και την γενικότερη συμπεριφορά τους απέναντι σε θέματα αναπηρίας, την ηθική υποχρέωση που νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες, την άποψη των σημαντικών άλλων των οποίων την γνώμη

θεωρούν σημαντική πάνω σε θέματα αναπηριών. Όλα αυτά συντελούν στην τελική επιλογή αποδοχής και ένταξης. Μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας ο παράγοντας αντιληπτικός έλεγχος εμφανίζεται να συσχετίζεται μόνο με τον παράγοντα της πρόθεσης. Φαίνεται ότι είναι τόσο δυνατή η πρόθεση τους αυτή για αποδοχή στην τάξη των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση σε σημείο που να μην νιώθουν ηθικά υποχρεωμένοι. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη πρόθεση υπόκειται στην αποκλειστική τους βούληση και τον έλεγχό τους ώστε δεν κρίνεται απαραίτητη η άποψη των σημαντικών άλλων. Το γεγονός ότι δεν παρουσιάζεται συσχέτιση με τον παράγοντα στάση προς συμπεριφορά, μπορεί να αποδοθεί στην εξάλειψη του άγχους που πιθανόν να αντιμετώπιζαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας λόγω της επικείμενης επαφής με τους συνομηλίκους τους με βαρηκοΐα/κώφωση.

Η γενική στάση παρουσίασε ικανοποιητική συσχέτιση με την επιλογή πριν την δραστηριότητα ενώ μετά την δραστηριότητα η πρόθεση και η ηθική υποχρέωση προστέθηκαν στους συσχετιζόμενους παράγοντες. Η συμμετοχή στη δραστηριότητα ποδοσφαίρου μπορεί να υποστηριχθεί ότι συνέβαλε στη σύνδεση της γενικότερης στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας με την πρόθεση για αποδοχή και ένταξη μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους, στην ηθική υποχρέωση που φαίνεται να νιώθουν απέναντι σε άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση και εκτέλεση της επιλογής αυτής. Επιπρόσθετα μέσα από τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου η ένταξη μέσα από την πράξη βοήθησε στην εξοικείωση της παρουσίας των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση συνδέοντάς την με τη γενικότερη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Είναι άξιο αναφοράς ότι ο παράγοντας της ενημέρωσης δεν συσχετίστηκε με κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου τόσο πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου όσο και μετά. Είναι φανερό ότι η ενημέρωση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας δεν στάθηκε ικανή από μόνη της να καλύψει τα κενά των συμμετεχόντων στην έρευνα, σε θέματα αναπηριών και χρειάζονται πολύπλευρες δράσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του σχολείου για το σκοπό αυτό.

Στην ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στο φύλο δεν έδειξε διαφορές σε παράγοντες του ερωτηματολογίου τόσο πριν όσο και μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι η άμβλυνση του στερεότυπου της κοινωνίας που ήθελε τα κορίτσια γενικότερα να παρουσιάζονται πιο συναισθηματικά και ευαίσθητοποιημένα σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας, ή ενδεχομένως, στη στάση των αγοριών στο συγκεκριμένο ζήτημα να έχει επέλθει προοδευτική βελτίωση σε σημείο που να μην παρατηρούνται πλέον στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τα παραπάνω αποτελέσματα

έρχονται σε αντίθεση με αυτά της έρευνας των Μαγγουρίτσα και συν.(2005) και σε συμφωνία με τα ευρήματα ανάλογης έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Παναγιώτου και συν (2008). Φαίνεται ότι οι προσδοκίες της κοινωνίας από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας που άρχισαν να αμβλύνονται στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας συνεχίζεται έως σήμερα.

Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς έδειξε διαφορές στον παράγοντα σημαντικοί άλλοι πριν τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου. Οι μαθητές με προηγούμενη εμπειρία από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον σε θέματα αναπηριών εμφανίζονται να βασίζονται στην άποψη των σημαντικών άλλων για να διαμορφώσουν την άποψή τους. Είναι εμφανές ότι οι μαθητές διαμορφώνουν την άποψή τους σε θέματα αναπηριών με βάση την προηγούμενη εμπειρία και σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον (Block, 1995). Το γεγονός ότι δεν υπήρξαν διαφορές μετά την δραστηριότητα στο συγκεκριμένο παράγοντα αναδεικνύει την επίδραση που είχε το παρεμβατικό πρόγραμμα και η προσωπική επαφή των μαθητών ώστε μέσω βιωματικού τρόπου να εκδηλώσουν την πρόθεσή τους να αποδεχθούν τους συνομηλίκους στην τάξη τους χωρίς να κρίνουν απαραίτητη την άποψη προσώπων που θεωρούν σημαντικά.

Μετά τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες στάση προς συμπεριφορά και επιλογή του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα οι διαφορές των μέσων όρων των παραγόντων φανερώνουν ότι οι μαθητές με προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών παρουσιάστηκαν πιο θετικοί στο να αποδεχθούν τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους και να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή. Η προηγούμενη εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της στάσης (Oh et al., 2010; Obrusnikova, 2008; Avramidis&Kalyva, 2007; Folsom-Meek et al, 1999; Zanandrea&Rizzo, 1998).

Ο έλεγχος πιθανών διαφορών της ανάλυσης πολλαπλής διακύμανσης που οφείλονται στην ομάδα (πειραματικής και ελέγχου) δεν έδειξε σημαντικές διαφορές ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη έλλειψη διαφορών μεταξύ των ομάδων της έρευνας μπορεί να ερμηνευθεί ως εξέλιξη της εξ' αρχής θετικής συμπεριφοράς τους έναντι των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση όπως αποδεικνύουν οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους σε κάθε παράγοντα πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου.

Μετά τη δραστηριότητα ο έλεγχος πολλαπλής διακύμανσης έδειξε σημαντικές διαφορές στη μεταβλητή «σημαντικοί άλλοι» του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου έδειξαν ότι θεωρούν σημαντική και

βασίζονται στην άποψη των σημαντικών άλλων για να διαμορφώσουν την γνώμη τους περισσότερο από τους μαθητές που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα.

Η καταγραφή συχνοτήτων στο ερωτηματολόγιο των Duda και Nicholls (1992) έδειξε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην αθλητική δραστηριότητα (ΣΑ) Συμφωνώ απόλυτα και (Σ) Συμφωνώ που κυμαίνονταν αθροιστικά από 78% έως το 91% σε κάθε μία από τις 5 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτυπώνουν το βαθμό και το μέγεθος της ικανοποίησης που ένιωσαν κατά τη διάρκεια της αθλητικής δραστηριότητας.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση με τα αποτελέσματα να είναι πολύ ικανοποιητικά καθώς εκτός της ερώτησης 3 «Ήμουν πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα» που οι απαντήσεις ήταν κατανοητές σε ποσοστό αθροιστικά σε συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) και συμφωνώ (Σ) 66% και σε δεν είμαι σίγουρος (ΔΕΣ) 33% στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι απαντήσεις που δόθηκαν αθροιστικά σε συμφωνώ απόλυτα (ΣΑ) και συμφωνώ (Σ) ήταν στο απόλυτο 100%. Μπορεί το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα να είναι η άποψη των μαθητών σχετικά με την ένταξη συνομηλίκων τους με βαρηκοΐα/κώφωση στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής, εντούτοις θα πρέπει να εξετάσουμε και την άποψη των συγκεκριμένων μαθητών που μετέχουν στην διαδικασία της ένταξης έστω και σε ερευνητικό στάδιο.. Η διάθεση για προσωπική επαφή και επικοινωνία που επέδειξαν κατά την διάρκεια της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες επέδρασε με τέτοιο θετικό τρόπο ώστε να αποτυπωθεί στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο (Duda&Nicholls 1992) φανερώνοντας το μέγεθος της ικανοποίησης που ένιωσαν και της διασκέδασης. Ειδικότερα οι μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση βλέποντας τους συνομηλίκους τους της πειραματικής ομάδας να αθλούνται μαζί τους με τους ίδιους όρους και περιορισμούς και παράλληλα να προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί τους μέσω χειρομορφών της νοηματικής γλώσσας, αφοσιώθηκαν στην εμπειρία και την διασκέδαση μέσω της συμμετοχής στη δραστηριότητα αναδεικνύοντας τα στοιχεία αυτά μέσω του αντίστοιχου ερωτηματολογίου. Είναι χαρακτηριστική της επίδρασης των προσαρμογών της δραστηριότητας και συγχρόνως άξια μνημόνευσης, η δήλωση του συνάδελφου καθηγητή της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α) ότι πρώτη φορά κατά τη διάρκεια μαθήματος επικράτησε απόλυτη σιωπή, δηλωτικό της αφοσίωσης και του ενδιαφέροντος που επέδειξαν οι συμμετέχοντες μαθητές. Συνολικά, η γενικότερη στάση όλων των συμμετεχόντων μαθητών/τριών στην έρευνα έναντι των συνομηλίκων τους με βαρηκοΐα/κώφωση κρίνεται θετική (Jesina et al., 2006)

.Η πρόθεση καθώς και η τελική επιλογή των μαθητών της πειραματικής ομάδας για αποδοχή των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους φαίνεται να προκύπτει από την

ηθική υποχρέωση που νιώθουν έναντι των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και το πόσο εύκολα ή δύσκολα αντιλαμβάνονται την έννοια της ένταξης. Οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες στην έρευνα με προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών φανέρωσαν μια θετικότερη στάση στο να αποδεχθούν στη τάξη μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση σε σχέση με τους μαθητές που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως, η εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές γεγονός που ίσως να οφείλεται στο ότι μία συνάντηση μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση και μαθητών μιας τυπικής τάξης σχολείου και η από κοινού συμμετοχή σε πρόγραμμα παρέμβασης δραστηριότητας ποδοσφαίρου δεν είναι αρκετή στο να δημιουργήσει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τη θεωρία της επαφής άλλωστε, για να υπάρξουν σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα μετά την εφαρμογή μιας παρέμβασης εκτός από τις άλλες προϋποθέσεις που απαιτούνται, η επαφή με τα άτομα με αναπηρία πρέπει να έχει διάρκεια. Γνωρίζοντας ότι η ένταξη είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί κάλλιστα να υποστηριχθεί ότι η σπουδαιότητά της δεν μπορεί να αναδειχθεί με μερικές μετρήσεις στα πλαίσια μιας έρευνας ώστε να ερευνηθεί η επίδραση τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης αθλητικών δραστηριοτήτων και στη διαμόρφωση κατάλληλων και θετικότερων συμπεριφορών ως προς την ένταξη μαθητών με αναπηρίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν μια θετικότερη στάση στο ενδεχόμενο της ένταξης μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της δραστηριότητας ποδοσφαίρου. Η πρόθεση καθώς και η τελική επιλογή των μαθητών της πειραματικής ομάδας για αποδοχή των μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους διαμορφώνεται από παράγοντες όπως, η ηθική υποχρέωση που νιώθουν έναντι των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και το πόσο εύκολα ή δύσκολα αντιλαμβάνονται την έννοια της ένταξης. Η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με συνομήλικους τους με προβλήματα ακοής ήταν η αιτία που εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στάση προς συμπεριφορά και στην επιλογή τους.

Η επιλογή του ποδοσφαίρου ως δραστηριότητα στην από κοινού άσκηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και την μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση στην παρούσα έρευνα δεν έγινε τυχαία. Το γεγονός ότι είναι ομαδικό άθλημα και ως εκ τούτου δεν εκτίθεται σε προσωπικό επίπεδο οι ανασφάλειες που νιώθουν τα παιδιά λόγω του ελλείμματος της ακοής παίζοντας από κοινού με συνομηλίκους τους ακούντες επέδρασε καταλυτικά στην επιλογή αυτή. Επιπλέον είναι άθλημα ευρύτατης αποδοχής με αποτέλεσμα να μην απαιτείται επεξήγηση των βασικών κανονισμών, υπάρχει εναλλαγή φάσεων με διαρκή κίνηση, εναλλαγή ρόλων (παίκτης γηπέδου, διαιτητής, επόπτης γραμμών), και τέλος στην Ελλάδα με το συγκεκριμένο άθλημα ασχολούνται πλέον και τα δύο φύλα. Οι συνάδελφοι επομένως καθηγητές της Φ.Α θα μπορούσαν εύκολα να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα στα πλαίσια του μαθήματος ανέξοδα καθότι, δεν απαιτείται εξειδικευμένη υλικοτεχνική υποδομή, ενισχύοντας έτσι την διαδικασία της ένταξης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Οι προσαρμογές κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας ποδοσφαίρου (χρήση ωτασπίδων, αντικατάσταση ηχητικών σημάτων διαιτητή) βοήθησαν έτσι ώστε, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μέσω της ενσυναίσθησης και με βιωματικό τρόπο να γνωρίσουν και συγχρόνως να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοί τους μαθητές με προβλήματα ακοής.

Μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και με περισσότερες από μία επαφές μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής σε κοινές αθλητικές δραστηριότητες θα έδιναν τη δυνατότητα να διερευνηθεί πιο διεξοδικά η επίδραση ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση συμπεριφορών όσον αφορά την ένταξη μαθητών με προβλήματα ακοής. Έρευνες που θα συμπεριλάβουν και απόψεις των γονέων των παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση σχετικά με την διαδικασία της ένταξης και τις δράσεις και τα προγράμματα που υποστηρίζουν το ζητούμενο της ένταξης θα βοηθούσαν ανάλογα προς την κατεύθυνση αυτή.

Συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε να εξεταστεί πιο συγκεκριμένα, όχι μόνο πώς οι μαθητές νιώθουν σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες σε αθλητικές δραστηριότητες στα πλαίσια του μαθήματος της Φ.Α αλλά και για ποιους λόγους νιώθουν έτσι.

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι δεν κρίνεται πλέον απαραίτητη η γνώμη των άλλων για να διαμορφώσουν την άποψη τους οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σχετικά με το ενδεχόμενο της ένταξης συνομηλίκων με προβλήματα ακοής στην τάξη τους, καθώς και η ηθική υποχρέωση που νιώθουν έναντι των μαθητών με αναπηρίες, απόρροια της επίδρασης που είχε το παρεμβατικό πρόγραμμα. Ακόμη, οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο (Duda&Nicholls 1992) φανερώνουν αφενός το βαθμό ευχαρίστησης και το αίσθημα ικανοποίησης που ένοιωσαν συμμετέχοντας στην αθλητική δραστηριότητα και αφετέρου «δείχνουν» αυτά που μπορούν να συμβούν στην τάξη της Φ.Α στο γενικό σχολείο σε περίπτωση ένταξης παιδιών με βαρηκοΐα/κώφωση. Το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος της έρευνας αποδέχονται τη συμμετοχή συνομηλίκων τους με προβλήματα βαρηκοΐας/κώφωσης στις ομάδες τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της δραστηριότητας του ποδοσφαίρου είναι ενθαρρυντικό για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων ένταξης στα πλαίσια της τυπικής τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Angelides, P., Charalampous, C. &Charalampous, V. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre-primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 211-223.
2. Avramidis, E. &Kalyva, E. (2007). The Influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
3. Baker, C. (1997). Deaf Children: Educating for Bilingualism. *Deafness and Education*, 21, 3-19
4. Baker, C &Cokely, D. (1980).American Sign Language: *A teacher's recourse text on grammar and culture*. Silver Springs Md: TJ Publishers
5. Baker. &Padden, C.(1978).*Focusing on the nonmanual components of American Sign Language*. New York: Academic Press.
6. Bishop, J., Gregory, S & Sheldon, L. (1991).School and beyond, in G. Taylor, & J. Bishop(eds.) *Being Deaf: the experience of deafness*. London: Open University
7. Block, E.M. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education.-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
8. Block, M.E., &Zeman, R. (1996). Including children with disabilities in regular education: effects of nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
9. Block, M.E., Gonaster, P., Montgomery, R., Flynn, L., Munson, D., &Dease, R. (2001). Effects of Middle School-Aged Partners on the Motor and Affective Behaviors of students with Severe Disabilities. *Palaestra*, 17(4), 34-39.
10. Christopoulou, K. (2004). Attitudes towards the integration of children with disability: The influence of the Athens 2004 Paralympic education program in application to primary school children. Unpublished Master Thesis, Departments of Physical Education and Sports Sciences of Aristotle University of Thessaloniki and Serres, Democretous University of Thrace and University of Thessaly, Greece.

11. Duda, J. L., & Nicholls, J.(1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
12. Ellery, J.P. & Rauschenbach, J. (2000). Impact of disability awareness activities on nondisabled student attitudes toward integrated physical education with students who use wheelchairs. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, Abstracts of Completed Research*, 71(1), March; A-106
13. Folsom-Meek, S. L., Nearing, R. J., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-on Experience on Attitudes of Preservice Professionals, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
14. Furnaux, B, (1988). Special parents. Milton Keynes: Open University Press
15. Furth, H.G. (1966). Thinking Without Language. New York: Free Press.
16. Giangreco, M.F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M. E. Shell & F. Brown (Eds.). *Instruction of students with severe disabilities*, 1-27. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Prentice-Hall.
17. Grosse, S. (1991). Is the mainstream always a better place to be? *Palaestra*, 7 (2), 40-49.
18. Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481–502). Baltimore: Brookes.
19. Hall, C. (1994). A descriptive assessment of social relationship in integrated classrooms. *Journal of Association of Persons with Severe Handicaps*, 19; 103-111.
20. Israelite, N., Ewold, C., & Hoffmeister, R., (1989). *Bilingual/Bicultural education for deaf and hard-of-hearing students*. Ontario: Ministry of Education
21. Jesina, O., Kudlacek, M., Janecka, Z., Machova, I., & Wittmannona, J.(2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with a disability. In Eucapa 2006. Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity- Faculty of Physical Culture of Palacky University (P.48).-Olomuc, Czech Republic.
22. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I.(2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

23. Kalyvas, V., & Reid, G.(2003). Sport Adaptation, Participation and Enjoyment of Students with and without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 182-199.
24. Kippers, T., & Bouramas, G. (2003). Attitudes Toward Integration of Children with Disabilities: The effect of the implementation of the Paralympic Education Material Athens 2004 on 5th and 6th grade primary school children in Greece. Unpublished Post Graduate Dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.
25. Kourbetis, V. (1987). *Deaf Children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
26. Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan, B. (1996). *A Journey in the Deaf-World*. Dawn Sign Press, San Diego, CA.
27. Lieber. J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Bechman, P.(1988). Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-105
28. Lynas, W. (1994). *Communication options in the education of deaf children*. London: Whurr.
29. Mahshie, S.M. (1995) *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington,DC:Gallaudet University Press.
30. Marshark, M. (1997). *Raising and Educating a Deaf child*, Oxford: Oxford University Press.
31. Meadow-Orlans, K& Steinberg, A. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother infant interactions at 18 months. *Journal of Applied developmental Psychology*, 14, 407-426
32. Moores J.(1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition.
33. Mrug, S. & Wallander, L.J. (2002). Self- concept of young people with Physical Disabilities: does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 267-274
34. Murata, N.M., & Jansma, P. (1997). Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, 51(2), 37-46.

35. Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). *A comparative study of children's attitudes toward deaf children, children with wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K.* *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
36. Obrusnikova, I.(2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.
37. Oh, T.L., So, H., Chung, D.H., Park, S. J., & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 885-890.
38. Panagiotou, K.A. (2006). The implementation effect of the Paralympic school day program on the attitudes of children towards the integration of children with disabilities in physical education. Unpublished Master Thesis, Departments of Physical Education and Sports Sciences of Aristotle University of Thessaloniki and Serres, Democretous University of Thrace and University of Thessaly, Greece.
39. Ramsey, C. (1997). Deaf Children in public schools: placement, context, and consequences. Washington D.C: Gallaudet University Press
40. Reid, C. (1991). Education for life? In G.Taylor & J. Bishop (eds.) *Being Deaf: the experience of deafness*. London: Open University.
41. Rizzo, T.L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educator's attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
42. Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1987). Physical educator's attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5), 307-309.
43. Salamanca (1994). Framework for Action on Special Education Salamanca, Spain. <http://dag.virtualare.net/framework.htm>
44. Salisbury, C., Callucci, C., Palombaro, M., & Peck, C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
45. Schwartz, D. (2005). *Including Children with Special Needs*. A Handbook for Educators and Parents. London: Greenwood Press.
46. Shein. S. (1989). *At home Among Strangers*. Inc. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
47. Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and sport: Cross disciplinary and Lifespan* (6thed). New York, NY: McGraw- Hill Companies.

48. Svartholm, K. (1994). *Second Language Learning in the Deaf* Ahlgren, I.Hyldenstam K. Bilingualism in Deaf Education: Proceedings of the International Conference on Bilingualism in Deaf Education .International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. Vol. 27 Hamburg: Signum Press.
49. Snow, C. (1994) *Beginning from baby talk: twenty years of research on input in interaction input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press.
50. Stokoe, W.(1978) *Sign Language Structure*. Revised ed. Silver Spring, MD: Linstok Press.
51. 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.
52. Thomazet, S. (2009). From International to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6),553-563
53. Tucker, I. & Nolan, M. (1984).*Educational audiology*. London: Croom Helm
54. Van Biesen, D., Busciglio, A., &Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implemental of A Paralympic School Day on Flemish elementary children. In Eucapa 2006. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity- Faculty of Physical Culture of Palacky University*. (p.66). Olomuc, Czech Republic.
55. Walker, H., M., & Bullis, M.(1991). Behavior disorders and the social context of regular class integration: A conceptual dilemma? In J. W. Lloyd, N. N. Singh, & A. C. Repp (eds). *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models* (pp 75-94). Sycamore, IL: Sycamore.
56. Zanandrea, M., & Rizzo, T. (1988). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. *Perceptual Motor Skills*, 86, 669-776.
57. Δουλκερίδου, Α., Ευαγγελινού, Χ., Κοΐδου, Ε., Μουρατίδου, Α., & Παναγιώτου, Α. (2010). Στάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής και ολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 48, 29-44.
58. Ηλιάδης Θ & Κεκές, Γ.(1986).*Κλινική Ακουσολογία*. Υιοί Φ. Τριανταφύλλου Θεσσαλονίκη.
59. Ημέλλου Ο. (2003).*Ηπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα , Εκδόσεις Ατραπός .

60. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
61. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
62. Κοκαρίδας, Δ. (2010). *Άσκηση και αναπηρία: εξατομίκευση, προσαρμογές και προοπτικές ένταξης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
63. Κουρκούτας, Η., Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Περιοδικό Επιστήμες Αγωγής, *Ένταξιακές πολιτικές και σύγχρονη ειδική αγωγή : Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρικές μελέτες*, εκδ. Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), Ρέθυμνο, 2010
64. Λαμπροπούλου, Β. (1997-99). *Διάγνωση- Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. 2^ο Εκπαιδευτικό Πακέτο επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών.
65. Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ (2000). *Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη*. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133
66. Μαγγουρίτσα Γ. Κοκαρίδας, Δ., & Γιάννης Θεοδωράκης. (2005). *Απόψεις Μαθητών Γυμνασίου Σχετικά με την Ενσωμάτωση Συνομιλήκων με Οριακή Νοημοσύνη Πρίν και Μετά την Εφαρμογή ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Αναψυχής. Αναζητήσεις στη Φ.Α & τον Αθλητισμό*, 3, 212-224.
67. Νικολαράιζη, Μ. (2000) *Συμπεριλαμβάνοντας το ειδικό σχολείο στο όραμα ενός ενιαίου σχολείου* (σ.59-71) Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
68. Νόμος 3699. ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008
69. Σταϊκόπουλος, Κ. & Βαρσάμης, Π. (2009). *Ατομικά Χαρακτηριστικά Ειδικών Παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επηρεάζουν τις Απόψεις τους για τη Συνεκπαίδευση*. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. 44, 27, 38.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ένταξη συνομηλίκων με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης δραστηριότητας ποδοσφαίρου

Επιστημονικός Υπεύθυνος : Νικόλαος Διγγελίδης Επίκουρος Καθηγητής στη Διδακτική της Φυσικής Αγωγής Τ.Ε.Φ.Α.Α Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
email:nikdig@pe.uth.gr,τηλ.2431047052

Ερευνητής: Ιγνάτιος Καρανίκας email:ignacek66@yahoo.gr,τηλ.6946776349

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση των απόψεων των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ένταξη μαθητών με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης (ποδοσφαίρου). Μέσα από την κοινή συνύπαρξη στην αθλητική δραστηριότητα που θα εφαρμοσθεί θα καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών/τριών και η προθεσή τους για την ανάπτυξη, δημιουργία και συναναστροφή με συνομήλικους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση.

2. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα χωριστούν τυχαία σε 2 ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και θα συμπληρώσουν 2 ερωτηματολόγια σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την πρόθεσή τους να δεχθούν συνομηλίκους με βαρηκοΐα/κώφωση στην τάξη τους. Πρίν την εφαρμογή της αθλητικής δραστηριότητας οι μαθητές που αποτελούν την πειραματική ομάδα έρχονται σε επαφή με το αλφάβητο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ) και με βασικές λέξεις-κλειδιά που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην επικοινωνία τους με τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και όχι μόνο. Ενδεικτικά

αναφέρονται λέξεις όπως μαζί, παιχνίδι, ομάδα, φίλοι, θέλω, μου αρέσει, ευχαριστώ, που θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση αυτή.

Η αθλητική δραστηριότητα θα περιλαμβάνει ένα αγώνα ποδοσφαίρου συνολικής διάρκειας 40' λεπτών και θα λάβουν μέρος μόνο οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας και συνομήλικοί τους μαθητές με βαρηκοΐα/κώφωση. Τα 2 ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν ξανά μετά το πέρας της δραστηριότητας για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές απόψεων ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον θα συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο από τους συμμετέχοντες στην αθλητική δραστηριότητα με σκοπό να αποτυπωθεί ο βαθμός ικανοποίησης από την συμμετοχή τους σε αυτήν..Η συμπλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 5'

Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Οι πιθανότητες τραυματισμού δεν είναι περισσότερες από όσες υπάρχουν σε ένα τυπικό μάθημα Φυσικής Αγωγής. Θα υπάρχει πρόβλεψη πρώτων βοηθειών για κάθε ενδεχόμενο. Πριν την εφαρμογή της αθλητικής δραστηριότητας θα εκτελεστούν ασκήσεις για προθέρμανση και μετά το πέρας αυτής για αποθεραπεία ώστε να βελτιωθούν τα στοιχεία που απαρτίζουν την απόδοση και να συμβάλουν σημαντικά στην πρόληψη τραυματισμών. Οι συμμετέχοντες θα νιώσουν τη συνηθισμένη κόπωση στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

3. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η έρευνα θα δώσει ίσες ευκαιρίες για άσκηση και εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας προκειμένου να αναδειχθούν τα κοινωνικά οφέλη. Συγκεκριμένα, η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε όλους τους συμμετέχοντες θα τους δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν και να εξοικειωθούν ως προς τη συνύπαρξη μαθητών κωφών και τυπικής ανάπτυξης μέσα από την ευαισθητοποίηση τους. Επιπλέον, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των κωφών παιδιών και θα συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαραίτητων για την κοινωνική τους αποδοχή και ένταξη.

4. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα

αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

5. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

6. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

7. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή συμμετέχοντος

Υπογραφή ερευνητή

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή παρατηρητή

Όνοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2
ΑΔΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός Ασφαλείας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ Α/ΘΜΙΑΣ & Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ &
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΤΜΗΜΑ Β'ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. 15180, Μαρούσι

Πληροφορίες: Τασία Ξυλόκοτα

Ιωάννα Γκούλη

Τηλέφωνο: 210-3442579
fax: 210-3443013 e-mail: t05sdel@minedu.gov.gr

Προς: Κον
Καρανίκα
Ιγνάτιο Μ.
Αλεξάνδρου
83 Τ.Κ
56224, Θεσσαλονίκη

Μαρούσι,
27-12-2012
Αρ. Πρωτ.163274/Γ7

ΚΟΙΝ:
1.

Δ/ΝΣΗ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΑΝΑΤ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
(Υπόψη Υπευθύνου Αγωγής
Υγείας)

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ &
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΑΡΜΟΔΙΟΥΣ
ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ
Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΝΑΤ.
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΚΩΦΩΝ/ΒΑΡΗΚΩΩΝ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΠΑΝΟΡΑΜΑΤΟΣ (Μέσω της
Οικείας Δ/νσης Εκπ/σης)

Θέμα: «Έγκριση διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας»

Απάντηση στο με αρ. πρωτ. 141735/Γ7/13-11-2012 εισερχόμενο έγγραφο

Απαντώντας στο από 05-11-2012 (αρ. πρωτ. ΣΕΠΕΔ 3844/14-11-2012) έγγραφο σας, σας ενημερώνουμε ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας, με τίτλο: « Σύγκριση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ένταξη συνομιλήκων με βαρηκοΐα/κώφωση πριν και μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης δραστηριότητας ποδοσφαίρου», ως επιστημονικά έγκυρη και παιδαγωγικά ορθή.

Επιστημονικός φορέας της εν λόγω έρευνας είναι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού) ενώ ο ερευνητής κ. Ιγνάτιος Καρανίκας είναι μεταπτυχιακός φοιτητής του Π.Μ.Σ. «Άσκηση και Υγεία».

Η έρευνα θα διεξαχθεί σε μαθητές/τριες της Β' και Γ' τάξης Γυμνασίων των παρακάτω σχολικών μονάδων:

1. Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών/Βαρυκόων Θεσσαλονίκης κωδ. 1901003
2. Γυμνάσιο Πανοράματος κωδ. 1901210.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας θα ληφθούν υπόψη οι ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν προαιρετικά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες θα είναι ανώνυμα και κωδικοποιημένα, ενώ η εκτίμηση ωρών απασχόλησης τους είναι δύο (02) ώρες.
2. Η έρευνα θα διεξαχθεί το τρέχον σχολικό έτος: 2012-2013.
3. Πριν από τις επισκέψεις στα σχολεία πρέπει να έχει προηγηθεί συνεννόηση με τους Δ/ντές/τριες και το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Παρακαλείται ο Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στον οποίο κοινοποιείται το παρόν, να ενημερώσει σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Ο ΕΙΔΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΛΑΒΑΣ

Εσωτερική Διανομή:

- | | |
|-------------------|---------|
| 1. Γραφείο | Ειδικού |
| Γραμματέα | |
| 2. Τμήμα | Αγωγής |
| Υγείας | |
| & Περιβαλλοντικής | |
| Αγωγής | |
| 3. Δ/ση | Ειδικής |
| Αγωγής | |

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

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 (ένταξης) στην τάξη σου συνομήλικου μαθητή με βαρικοϊά/κώφωση. Να απαντάς γρήγορα, αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

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

Αν λοιπόν θέλεις να συμμετέχεις, συνέχισε παρακάτω.

Μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι τα παιδιά της ηλικίας σου που μπορεί να έχουν προβλήματα στην κίνηση (π.χ. παιδιά που βρίσκονται σε αναπηρικό καρότσι), ή στην αίσθηση (π.χ. τυφλά, κωφά παιδιά), ή στη νόηση (παιδιά με νοητική καθυστέρηση), δηλαδή μαθητές που αργούν περισσότερο από εσένα και τους συμμαθητές σου να καταλάβουν τα μαθήματα του σχολείου σου.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, να φανταστείς ότι έρχεται στο τμήμα σου ένας νέος συμμαθητής με βαρικοϊά/κώφωση. Ο μαθητής αργεί περισσότερο να καταλάβει τις οδηγίες του καθηγητή αλλά δεν παρουσιάζει κινητικές δυσκολίες που να τον εμποδίζουν να συμμετέχει με επιτυχία στο μάθημα της γυμναστικής. Ο μαθητής, 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 (ένταξη), αυτού του μαθητή με εσένα και τους υπόλοιπους συμμαθητές στην τάξη σου είναι πολύ σημαντική..

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

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 στην τάξη το συμμαθητή σου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες;

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

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

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

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

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

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

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

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι

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

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

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

Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ

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

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

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 αποφασίσεις εάν θα δεχθείς το μαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση 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 να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες

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

Θα προσπαθήσω να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες

Σωστό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: **Λάθος**
απόλυτα αρκετά κάπως έτσι κι έτσι κάπως αρκετά απόλυτα

Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχτείς συμμαθητή με βαρηκοΐα/κώφωση, ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου;

Να τον
Δεχθώ 5 4 3 2 1 0 1 2 3 4 5 **Να μην**
τον δεχθώ

Για μένα το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι:

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

Αν το ήθελα θα δεχόμουνα 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 βαρηκοΐα/κώφωση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχτείς ή όχι;

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

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

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

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

Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ένταξης, πόσα θα έγραφε;

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 ένταξης.

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

Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της ένταξης;

καθόλου γνώσεις 1 2 3 4 5 6 7 πολλές γνώσεις

μαθητής μαθήτρια Ηλικία τάξη προηγούμενη εμπειρία.....

Copyright © Γιάννης Θεοδωράκης *Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιέρωσε*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ερωτηματολόγιο (Nikolarazi&Reybekiel , 2001)

Ας υποθέσουμε ότι ένας μαθητής ή μαθήτρια με βαρηκοΐα/κώφωση έρχεται στην τάξη σας αυτή τη χρονιά:

1. Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

2. Θα συζητούσες μαζί του στον ελεύθερο χρόνο;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

3. Θα τον έκανες τον καλύτερο φίλο σου;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

4. Θα σ' ενδιέφερε αν άλλα παιδιά κάνανε πλάκα μαζί του;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

5. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να πάει στο ίδιο σχολείο με σένα;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

6. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη με σένα;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

7. Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ένας καλός μαθητής;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

8. Θα τον/την φοβόσουνα;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

9. Νομίζεις ότι ένα παιδί με βαρηκοΐα/κώφωση θα προτιμούσε να είναι με κωφά παιδιά;

Απολύτως ναι ' Πιθανώς ναι ' Ναι ' Απολύτως όχι ' Πιθανώς όχι ' Όχι '

Τμήμα 2: Λίστα Επιθέτων

Αν σου ζητούσαν να περιγράψεις ένα άτομο με βαρηκοΐα/κώφωση τι είδους επίθετα θα επέλεγες από τη ακόλουθη λίστα. Παρακαλώ επέλεξε όσα περισσότερα επίθετα σε εκφράζουν τοποθετώντας ένα (v) στο κουτί:

έξυπνο	ευγενικό	τακτικό	τρομακτικό	φιλικό
βρώμικο	χαζό	προσεκτικό	μοναχικό	ντροπαλό
απεριποίητο	σημαδεμένο	τρελό	ευτυχισμένο	λυπημένο
διαφορετικό	αγαπητό	απλό	ανόητο	

Τμήμα 3: Προσωπικά στοιχεία

Απάντησε στις ερωτήσεις τοποθετώντας ένα (v) στο κουτί:

- 1) Είσαι αγόρι ' ή κορίτσι ' ;
- 2) Είχες ποτέ σου προσωπική επαφή με άτομα με βαρηκοΐα/κώφωση;
Ναι ' Όχι '.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγιο (Duda&Nicholls 1992)

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

	ΣΥ	ΣΥΜ	ΔΕΝ	ΔΙΑ	ΔΙΑ
<u>Στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής...</u>	ΜΦ	ΦΩ		ΦΩ	ΦΩ
	ΩΝ	ΝΩ	ΕΙΜ	ΝΩ	ΝΩ
	Ω		ΑΙ		
	ΑΠΟ		ΣΙΓ		ΑΠΟ
	ΛΥΤ		ΟΥΡ		ΛΥΤ
	Α	(Σ)	ΟΣ/ Η	(Δ)	Α
	(ΣΑ)		(-)		(ΔΑ)
Βρήκα το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ημουν πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμένη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκέδασα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλάβαινα πώς περνούσε η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

