

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ  
ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΒΑΠΟΡΙΔΗ ΙΩΑΝΝΑ**

Υπεύθυνος καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ  
ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΤΑΞΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΒΑΠΟΡΙΔΗ ΙΩΑΝΝΑ**

Υπεύθυνος καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2004



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

Αριθ. Εισ.: 4333/1

Ημερ. Εισ.: 10-03-2005

Δωρεά:

Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΤΕΦΑΑ

2004

ΒΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077903

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ. 3
Εισαγωγή.....	σελ. 6
Ανασκόπηση.....	σελ. 9
Μεθοδολογία.....	σελ.15
Αποτελέσματα.....	σελ.18
Συζήτηση.....	σελ.20
Συμπεράσματα.....	σελ.25
Βιβλιογραφία.....	σελ.29
Πίνακες .....	σελ.32

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η εξέταση των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Το δείγμα αποτελείτο από 54 καθηγητές φυσικής αγωγής σε σχολεία (30 άνδρες – 24 γυναίκες), από διάφορα μέρη της Ελλάδος. Κάθε άτομο του δείγματος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Sideridis & Chandler (1997), το οποίο αποτελείτο από 12 ερωτήσεις που ανέλυναν τους παράγοντες της δεξιότητας, όφελους, αποδοχής και υποστήριξης. Η στατιστική ανάλυση των παραπάνω παραγόντων έγινε με την χρησιμοποίηση του SPSS 10. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμβολή των καθηγητών φυσικής αγωγής στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη εξαρτάται από το επίπεδο γνώσης που οι καθηγητές φυσικής αγωγής πιστεύουν ότι έχουν πάνω σε θέματα αναπηριών. Ενθαρρυντικό είναι ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής έδειξαν μεγάλη προθυμία στο να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες. Καταγράφηκε ωστόσο προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο μπορεί να λειτουργήσει το εγχείρημα της ενσωμάτωσης εξαιτίας της έλλειψης υπηρεσιών υποστήριξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας χρήσιμα συμπεράσματα εξήχθησαν για την γενικά θετική στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην ενσωμάτωση και έγιναν προτάσεις για την βελτίωση αυτής της στάσης στο μέλλον.

*Λέξεις- κλειδιά: Απόψεις, Ενσωμάτωση, Καθηγητές φυσικής αγωγής, Μαθητές με αναπηρίες.*

### **Abstract**

The purpose of this study was to examine the attitudes of Greek physical education teachers toward the inclusion of students with disabilities in regular education settings and to compare the results with the findings of similar studies. The sample consisted of 54 participants, all physical education teachers working at different schools of Athens. Each subject completed the Teachers Integration Attitudes Questionnaire (Sideridis & Chandler, 1997), which assesses scores for four factors: skills, benefits, acceptance and support. The results of the study showed that the attitudes of physical education teachers toward the inclusion of students with disabilities

in their regular classes are related to the level of knowledge that the teachers believe they have for the special needs conditions. Encouraging is the finding that physical education teachers expressed their willingness to broaden their knowledge concerning people with special needs. However, they doubted that inclusion could be workable, due to the lack of appropriate support services. In the light of the findings, the concept of inclusion was further analysed and suggestions were made for its improvement in the future.

*Keywords: Attitudes, Inclusion, Physical Education Teachers, Students with Disabilities.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ιδέα της ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αποτελεί το σημαντικότερο θέμα, στο τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης και μπορεί να πάρει τις εξής έννοιες :

- *Φυσική*, η τοποθέτηση δηλαδή, όλων των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις φυσικής αγωγής.
- *Κοινωνική*, οι προσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις του μαθητή με ειδικές ανάγκες με τους υπόλοιπους συμμαθητές του
- *Εκπαιδευτική*, δηλαδή ο βαθμός συμμετοχής του μαθητή με ειδικές ανάγκες στην εκμάθηση των δραστηριοτήτων με τους υπόλοιπους μαθητές. (Κοκαρίδας, 2004)

Τα οφέλη της θεωρίας της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας, και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες, βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην κανονική τάξη. Αυτό προϋποθέτει ο καθηγητής φυσικής αγωγής να είναι σε θέση να κατανοεί τις



διαφορετικές ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο οι ανάγκες αυτές μπορεί να επηρεάζουν την απόδοσή του και φυσικά να γνωρίζει τις προσαρμογές που πρέπει να γίνουν ως προς τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες και το περιβάλλον του μαθήματος (Shanker 1995).

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι γονείς και οι καθηγητές φυσικής αγωγής που παρεμποδίζουν με την στάση τους την ενσωμάτωση αυτή, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης χειρισμού των μαθητών αυτών αλλά και την ανεπαρκή προετοιμασία των γυμναστών στο πανεπιστήμιο πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής (Clark, French & Henderson, 1986; Rizzo & Vispoel, 1992; Sideridis & Chandler, 1997).

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η ενσωμάτωση λειτουργεί θετικά μόνο όταν το περιβάλλον έχει σχεδιαστεί και δομηθεί με ιδιαίτερη προσοχή. Η ενσωμάτωση επομένως στα πλαίσια του σχολείου είναι δύσκολο να επιτευχθεί, λόγω του ότι τα σχολεία δεν υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη θεωρία της ενσωμάτωσης αλλά και οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι νιώθουν ενοχές αφού δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της (La Master, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998). Ακόμα και αυτοί που συμφωνούν με την μέθοδο της ενσωμάτωσης στο τέλος δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις ενός ολοκληρωμένου προγράμματος (Kozub & Porretta, 1998).



Από τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό ότι δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός ότι μόνο το 4,6% των καθηγητών θεωρούν θετικά τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό έργο. (Yasutake & Lerner, 1996). Δεδομένο του ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωές των μαθητών, περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Η εξέταση ιδιαίτερα των απόψεων των Ελλήνων γυμναστών μπορεί να δώσει μια πρώτη εικόνα όσον αφορά την ενσωμάτωση στα πλαίσιο της κανονικής τάξης φυσικής αγωγής στη χώρα μας.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η εξέταση της στάσης των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής στο θέμα της ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Sideridis & Chandler (1997) και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στο τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης (Rizzo, Davis & Toussaint, 1994). Τα οφέλη της θεωρίας της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην κανονική τάξη. Δεδομένων των σημαντικών ωφελειών της, η Sherrill (1998) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση θα πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό. Αξιοσημείωτη είναι η άποψή της ότι η μοναδική εξαίρεση σ' αυτή την πρακτική (ενσωμάτωση) μπορεί να γίνει μόνο για άτομα με σοβαρότατη νοητική υστέρηση και/ ή πολλαπλές μειονεξίες, τα οποία είναι πολύ δύσκολο ή αδύνατον να ενταχθούν ομαλά σε μια ομάδα υγιών παιδιών.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων ενσωμάτωσης είναι η ικανότητα του καθηγητή Φ.Α. να εφαρμόζει σταδιακά το πρόγραμμα ασκήσεων (Auxter, Pyfer & Huetting, 2001) καθώς και να προετοιμάζει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν σωστά στην ομάδα των υγιών παιδιών (Sherrill, 1998; Houston-

Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997; Sideridis & Chandler, 1997; Block & Zeman, 1996; Block, 1994). Ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τις διαφορετικές ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο οι ανάγκες αυτές μπορεί να επηρεάζουν την απόδοσή του και φυσικά να γνωρίζει τις προσαρμογές που πρέπει να γίνουν ως προς τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες και το περιβάλλον του μαθήματος (Κοκαρίδας, 2004). Σημαντικοί επιπρόσθετοι παράγοντες για την επίτευξη του στόχου είναι η συμμετοχή των παιδιών σ' όλες τις δραστηριότητες της ομάδας (Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997), η δημιουργία σωστών ομάδων μέσα στην τάξη και η εύρεση ειδικών εργαλείων και εφοδίων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Θεοδωράκη, Μπαγιάτη και Γούδα (1995), οι γυμναστές πρέπει να ξέρουν πώς να εξασφαλίζουν και να εκμεταλλεύονται περισσότερο χρόνο και τα παρεχόμενα μέσα. Πράγμα που προϋποθέτει μεγάλη ικανότητα του γυμναστή ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ατόμων με μειονεξίες. Στα γενικότερα πλαίσια του σχολείου η διαδικασία της ενσωμάτωσης πρέπει να περιλαμβάνει μελέτη, εύρεση μεθόδων χειρισμού των μαθητών με αναπηρίες και εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου (Shanker, 1995).

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η ενσωμάτωση μπορεί να λειτουργήσει μόνο όταν το περιβάλλον της διδασκαλίας έχει σχεδιαστεί και δομηθεί με ιδιαίτερη προσοχή. Ωστόσο, αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί λόγω του ότι τα σχολεία δεν υποστηρίζουν ιδιαίτερα τη θεωρία της ενσωμάτωσης αλλά και οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι νιώθουν ενοχές αφού δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της (La Master, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998).

Δεν είναι λίγοι οι γονείς και οι καθηγητές φυσικής αγωγής που παρεμποδίζουν με την στάση τους την διαδικασία της ενσωμάτωσης, εφαρμόζοντας προγράμματα μέσω ιδιαιτέρων μαθημάτων στα παιδιά τους – οι πρώτοι – (Sherrill 1998) και τηρώντας αρνητική στάση – οι δεύτεροι – απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, κυρίως λόγω της ελλιπούς γνώσης χειρισμού των μαθητών αυτών αλλά και την ελλιπή προετοιμασία των γυμναστών στο πανεπιστήμιο πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής (Clark, French & Henderson, 1986; Rizzo & Vispoel, 1992; Sideridis & Chandler, 1997). Ακόμα και αυτοί που συμφωνούν με την μέθοδο της ενσωμάτωσης στο τέλος δηλώνουν ότι δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι ν' αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις ενός ολοκληρωμένου προγράμματος (Kozub & Porretta, 1998).

Ένα άλλο συχνό πρόβλημα είναι ότι οι υγιείς μαθητές συναναστρέφονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τους μαθητές με αναπηρίες (Sherrill, 1998). Η ισότιμη αποδοχή δεν επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες αισθάνονται ότι τους αντιμετωπίζουν ως διαφορετικούς (Fishbein, 1996). Σύμφωνα με την (Sherrill 1998), οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να βρίσκουν τρόπους ώστε οι μαθητές αυτοί να γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί παρ' όλη την διαφορετικότητά τους. Γι' αυτό το λόγο, οι Sherrill, Heikinaro- Johansson & Slininger (1994) περιέγραψαν ένα μοντέλο σχεδιασμένο ώστε να αλλάζει τις συνθήκες και να δημιουργεί σχέσεις ισότητας μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό ότι δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός ότι μόνο το 4,6% των καθηγητών θεωρούν θετικά τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό έργο (Yasutake & Lerner, 1996).

Η μέθοδος P.E.A.T.I.D. που χρησιμοποιήθηκε από τους Folsom-Meek & Rizzo (2002) και Kowalski & Rizzo (1996) για τη μέτρηση της στάσης των γυμναστών απέναντι στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες έδειξε ότι μεγάλη σημασία στην ικανότητα των γυμναστών να χειριστούν τους μαθητές αυτούς έχει η ικανότητα αντίληψής τους και η προετοιμασία τους όσο είναι φοιτητές.

Οι Rizzo & Kirkendall (1995) έδειξαν τη σχέση μεταξύ της δημογραφικής θέσης των τελειόφοιτων φυσικής αγωγής και την ικανότητά τους να διδάξουν σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ικανότητα αντίληψης καθώς και η ακαδημαϊκή προετοιμασία ήταν οι δυο σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής. Ως δεύτεροι παράγοντες έρχονταν η ηλικία και η προϋπηρεσία.

Οι Rizzo & Vispoel (1992) χρησιμοποίησαν την μέθοδο P.E.A.T.H. για να συγκρίνουν τη στάση όσον αφορά την ενσωμάτωση τελειόφοιτων φοιτητών φυσικής αγωγής που ήρθαν σε επαφή με μαθητές με αναπηρίες με αυτή των φοιτητών που δεν ήρθαν σε καμία επαφή. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην αντίληψη μόνο των φοιτητών φυσικής αγωγής που συναναστράφηκαν με μαθητές με αναπηρίες.

Οι Sideridis & Chandler (1997) ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο TIAQ (Teacher Integration Attitude Questionnaire) που μετρούσε τη στάση των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες ως προς τέσσερις παράγοντες: επιδεξιότητα, οφέλη, αποδοχή και υποστήριξη. Η επιδεξιότητα και η ικανότητα των καθηγητών στην διδασκαλία και αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών από μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη υγιών μαθητών, επηρεάζει την επιτυχία της εφαρμογής της

μεθόδου της ενσωμάτωσης. Η κίνηση της ενσωμάτωσης σκοπό έχει να ωφελήσει εξίσου τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές ανάγκες μιας τάξης. Η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες εκφράζονταν με την επιδοκιμασία των υγιών συμμαθητών τους, των καθηγητών τους και την επιθυμία τους να τους δεχτούν στην τάξη τους. Η υποστήριξη των καθηγητών περιλάμβανε την εξασφάλιση κεφαλαίων, υλικών και προσωπικού. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιέλαβε δύο νέες κατηγορίες (ορθοπεδικές βλάβες και πολλαπλές μειονεξίες) που δεν περιλαμβάνονταν στο PEATH. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά αλλά επίσης πρότειναν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η αντίληψη των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Δεδομένου ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωές των μαθητών (Κοκαρίδας, 2004), περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθούν οι απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Ιδιαίτερα, η εξέταση των απόψεων των Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής μπορεί να δώσει μια πρώτη εικόνα όσον αφορά την ενσωμάτωση στη χώρα μας η οποία δεν έχει ακόμη διερευνηθεί επαρκώς.



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### *Συμμετέχοντες*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 54 καθηγητές φυσικής αγωγής (30 άνδρες, 24 γυναίκες) οι οποίοι δούλευαν σε διάφορα σχολεία της Ελλάδος. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα (44) έτη, με τις ηλικίες τους να κυμαίνονται από (28) μέχρι (56) χρονών. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι πτυχίου Φυσικής Αγωγής. Από τους 54 συμμετέχοντες: α) σαράντα- τέσσερις (44) καθηγητές και καθηγήτριες του δείγματος εργάζονταν σε δημόσια σχολεία και δέκα (10) σε ιδιωτικά σχολεία β) Δεκαεννέα (19) καθηγητές απασχολούνταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τριάντα- πέντε (35) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γ) Πενήντα ένα (51) καθηγητές εργάζονταν σε κανονικό σχολείο και μόνο τρεις (3) σε ειδικό.

### *Διαδικασία*

Κάθε καθηγητής-καθηγήτρια συμπλήρωσε το T. I. A. Q. Ερωτηματολόγιο (Sideridis & Chandler, 1997), που αποτελείτο από 12 ερωτήσεις που μετρούσαν τους παράγοντες: δεξιότητας, όφελους, αποδοχής και υποστήριξης. Για κάθε θέμα του ερωτηματολογίου είχαν περιληφθεί 5 κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες: με ορθοπεδικά προβλήματα, πολλαπλές μειονεξίες, νοητική υστέρηση, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές

δυσκολίες. Οι ερευνητές έδωσαν προφορικές οδηγίες πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και ήταν παρόντες κατά τη συμπλήρωσή του ώστε να παρέχουν οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία στους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σ' ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής στο οποίο η κάθε ερώτηση είχε 4 δυνατές απαντήσεις (από συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα). Ουδέτερες απαντήσεις, όπως «δεν γνωρίζω, δεν απαντώ» δεν υπήρχαν, σε μια προσπάθεια να οδηγήσουν τους συμμετέχοντες να πάρουν συγκεκριμένη θέση. Αντί για αυτό, υπήρχε μια ακόμα δυνατότητα απάντησης, «μη εφαρμόσιμος» (Πίνακας 1).

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Η έρευνα των Sideridis & Chandler (1997) όπου το ερωτηματολόγιο του αθλητικού προσανατολισμού εφαρμόστηκε, έδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.

#### *Στατιστική Ανάλυση*

Η στατιστική ανάλυση περιλάμβανε τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (10.0). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Ακολούθησε ανάλυση συσχέτισης (Pearson) των μεταβλητών μεταξύ τους. Ένα t- test για ανεξάρτητα δείγματα



χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καθοριστούν τυχόν διαφορές απόψεων που παρατηρήθηκαν μεταξύ των καθηγητών από άποψη φύλου, τύπου των σχολείων και βαθμίδας των σχολείων. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο 0.05 ( $p < .05$ ).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach έδωσε αντίστοιχα τις τιμές που φαίνονται στον πίνακα 2. Οι παράγοντες της ικανότητας ( $\alpha = .70$ ) και αποδοχής ( $\alpha = .91$ ) παρουσίασαν αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας ενώ οι παράγοντες οφέλη ( $\alpha = .55$ ) και υποστήριξη (.45) παρουσίασαν σχετικά χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας.

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου (ΤΙΑQ).

	N	$\alpha$ Cronbach	Ικανότητα	Οφέλη	Αποδοχή
Ικανότητα	54	.70	--	--	--
Οφέλη	54	.55	-.004	--	--
Αποδοχή	54	.91	.462**	.045	--
Υποστήριξη	54	.45	.563**	-0.147	.250

\*\*Στατιστικά σημαντική για  $p < .001$

Στον πίνακα 2 φαίνεται επίσης ότι οι συσχετίσεις των παραγόντων της ικανότητας, αποδοχής και υποστήριξης ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές. Η μεγαλύτερη συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στην ικανότητα και την υποστήριξη. Δεν βρέθηκε συσχέτιση του παράγοντα οφέλη με τους υπόλοιπους παράγοντες.

Η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε διαφορές απόψεων που παρατηρήθηκαν μεταξύ των καθηγητών από άποψη φύλου ως προς τον παράγοντα της αποδοχής (Πίνακας 3).

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

	<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποδοχή	Male	30	2,9333	0,5425	-, 644	52	.004
	Female	24	3,0139	0,3182	-, 680	48,093	.004

Επίσης από τη σύγκριση μεταξύ καθηγητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε διαφορά ως προς τον παράγοντα υποστήριξη (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Διαφορές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

	<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Υποστήριξη	Πρωτ/μια	19	3,4035	0,7501	-2,906	52	.005
	Δευτ/μια	35	3,8190	0,2953	-2,319	21,077	.003

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής του δείγματος όσον αφορά τις απαιτούμενες ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της ενσωμάτωσης ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τάξεις υγιών μαθητών είναι περισσότερο θετικές. Συγκεκριμένα, μία εξέταση των απαντήσεων των ερωτήσεων 1,5 και 6 δείχνει ότι το 51,9% των γυμναστών πιστεύουν ότι έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες. Αρκετοί καθηγητές (42,6%) υποστηρίζουν ότι μπορούν να θεραπεύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Πιο αισιόδοξοι με ποσοστό 72,3% παρουσιάζονται οι καθηγητές που δηλώνουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον, το 79,6% και το 51,8% των καθηγητών φυσικής αγωγής για τις ερωτήσεις 2 και 3 αντίστοιχα, βλέπει θετικά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Φαίνεται ότι η προθυμία των καθηγητών φυσικής αγωγής να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις έχει σχέση με τις ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν πάνω σε θέματα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η παραπάνω άποψη έρχεται να συμφωνήσει με τους Clark, French & Henderson (1986) οι οποίοι

συμπέραναν ότι πολλοί καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν θετική στάση στο παραπάνω θέμα όταν πιστεύουν ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν.

Είναι πολύ ενθαρρυντικό ότι το 85,2% των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι πρόθυμο να παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ενδιαφέρον ωστόσο είναι ότι στις ερωτήσεις 9, 10 και 11 κυριαρχεί η άποψη των καθηγητών φυσικής αγωγής ότι δεν έχουν τις επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ενσωμάτωσης (90,7%). Συγκεκριμένα, το 91,7% των γυμναστών υποστηρίζει ότι δεν έχει τα επαρκή μορφωτικά υλικά για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών, ένα ποσοστό 87% ότι οι επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης δεν είναι εύκολα διαθέσιμες στους καθηγητές και 85,1% των γυμναστών πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν έναν ικανοποιητικό προϋπολογισμό για τα υλικά των πόρων για τη διδασκαλία τους. Επίσης, ένα 37% δηλώνει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι κοινωνικώς αποδεκτά από τα φυσιολογικά παιδιά.

Μια εξέταση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου έδειξε ότι παρουσιάστηκε αποδεκτός βαθμός αξιοπιστίας για τους παράγοντες της ικανότητας ( $\alpha = .70$ ) και αποδοχής ( $\alpha = .91$ ) και σχετικά χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας για τους παράγοντες οφέλη ( $\alpha = .55$ ) και υποστήριξη (.45). Οι

συσχετίσεις των παραγόντων της ικανότητας, αποδοχής και υποστήριξης ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές.

Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι η μόνη διαφορά μεταξύ καθηγητών και καθηγητριών φυσικής αγωγής παρουσιάζεται στον ένα από τους τέσσερις παράγοντες, την αποδοχή. Η περισσότερο θετική στάση των καθηγητριών φυσικής αγωγής σχετικά με την επιθυμία τους να αποδεχτούν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρίες σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής ( $p < .004$ ), είναι σε συμφωνία με τους Downs & Williams (1994). Σύμφωνα με τους Downs & Williams (1994), οι καθηγήτριες είναι πιο πιθανό να εκφράσουν μία θετικότερη στάση όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης, λόγω των προσδοκιών που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας.

Η σύγκριση καθηγητών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσίασε διαφορές στον παράγοντα της υποστήριξης. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πίστευαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο τους σε θέματα εξασφάλισης κεφαλαίων, υλικών και προσωπικού σε σύγκριση με τους καθηγητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ( $p < .005$ ). Η μη έγκαιρη διάγνωση πιθανών αναπηριών των μαθητών που συχνά



παρατηρείται στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, αποτελεί ίσως τον κύριο λόγο που υπάρχει αντίστοιχη καθυστέρηση εξασφάλισης κεφαλαίων, υλικοτεχνικής υποδομής και υπηρεσιών υποστήριξης που θα μπορούσαν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή με αναπηρία, να βοηθήσουν τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο έργο του και να οδηγήσουν στην τελική ενσωμάτωση του μαθητή. Το τελευταίο συμπέρασμα συμφωνεί απόλυτα με τις απόψεις του La Master et al. (1998), αλλά και με τους Horne (1985) και Jones (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση χωρίς τις απαιτούμενες υπηρεσίες υποστήριξης δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές απόψεων ανάμεσα στους καθηγητές δημοσίου και ιδιωτικού σχολείου όσον αφορά την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών, να θεραπεύσουν τις μαθησιακές δυσκολίες αυτών, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, αλλά και να παρέχονται σ' αυτούς υπηρεσίες υποστήριξης.

Η παρούσα εργασία ήταν μια προσπάθεια να διαπιστωθεί η στάση των Ελλήνων γυμναστών στο θέμα της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες σε κανονική τάξη και να γίνει ένας περαιτέρω έλεγχος της βελτίωσης της διαδικασίας ενσωμάτωσης στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι περισσότεροι γυμναστές του δείγματος πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα και τη θέληση να

αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες που βρίσκονται ενταγμένα σε κανονική τάξη αν και αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες. Ενθαρρυντικό είναι ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής έδειξαν μεγάλη προθυμία στο να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες. Η μελλοντική ανάπτυξη των κατάλληλων υπηρεσιών υποστήριξης κυρίως στα δημοτικά σχολεία σε συνδυασμό με την πιο πλήρη προετοιμασία των γυμναστών, είναι τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνται για το γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ θεωρίας και εφαρμογής της ενσωμάτωσης στην Ελλάδα.

Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων σχετικών μελετών. Φαίνεται ότι η κίνηση της ενσωμάτωσης αντιμετωπίζει κοινά προβλήματα σχετικά με την έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης και υλικοτεχνικής υποδομής και σε άλλες χώρες. Δεδομένου ότι η εφαρμογή της ενσωμάτωσης σε πολλές χώρες βασίζεται περισσότερο στις εκτιμήσεις και λιγότερο στην έρευνα, απαιτείται στο μέλλον να γίνουν έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα, ώστε να εξασφαλίσουμε γενικότερα αποτελέσματα, που θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα ενσωμάτωσης (Mac Callum, Roznowski & Necowitz, 1992).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία ήταν μια προσπάθεια να διαπιστωθεί η στάση των Ελλήνων γυμναστών στο θέμα της ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε τάξη υγιών μαθητών και να γίνει ένας περαιτέρω έλεγχος της βελτίωσης της ένταξης στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι περισσότεροι γυμναστές από τους ερωτηθέντες, πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες που βρίσκονται ενταγμένα σε κανονική τάξη αν και αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές ήταν ενθαρρυντικά και οι καθηγητές έδειξαν μεγάλη προθυμία στο να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η μελλοντική ανάπτυξη των κατάλληλων υπηρεσιών ενίσχυσης, κυρίως στα δημόσια σχολεία σε συνδυασμό με την πιο πλήρη προετοιμασία των γυμναστών, είναι τα απαραίτητα που απαιτούνται για το γεφύρωμα του χάσματος μεταξύ θεωρίας και εφαρμογής της ενσωμάτωσης στην Ελλάδα.

Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τα συμπεράσματα άλλων σχετικών μελετών. Φαίνεται ότι η κίνηση της ενσωμάτωσης αντιμετωπίζει κοινά προβλήματα σχετικά με την ανεπάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποστήριξης

και σε άλλες χώρες. Δεδομένου ότι η εφαρμογή της ενσωμάτωσης σε πολλές χώρες βασίζεται περισσότερο στις εκτιμήσεις και λιγότερο στην έρευνα, απαιτείται στο μέλλον να γίνουν έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα, ώστε να εξασφαλιστούν γενικότερα αποτελέσματα, που θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα ενσωμάτωσης (Mac Callum, Roznowski & Necowitz, 1992).

### **Σημασία για τη Φυσική Αγωγή**

Η ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στα πλαίσια της κανονικής τάξης αντιπροσωπεύει τον κυριότερο στόχο της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, γιατί αποτελεί την κυριότερη προϋπόθεση για τη υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής του μαθητή με αναπηρίες και τη διαμόρφωση μίας προσωπικότητας που επιθυμεί την αθλητική συμμετοχή. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων ενσωμάτωσης είναι όχι μόνο η ικανότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής να εφαρμόζει σταδιακά το πρόγραμμα ασκήσεων αλλά και η γενικότερη θετική στάση του απέναντι στην έννοια της ενσωμάτωσης. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής συνεχίζουν να διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή ιδιαίτερα των μαθητών με αναπηρίες. Η καταγραφή επομένως της στάσης των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην ενσωμάτωση είναι απαραίτητη, δεδομένου

ότι αυτοί είναι οι κύριοι υπεύθυνοι που καλούνται να προετοιμάσουν και να εντάξουν τους μαθητές με μειονεξίες στην ομάδα των υγιών παιδιών. Η καταγραφή των απόψεών τους μπορεί επιπλέον να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα βελτίωσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης στο μέλλον.

### **Σημασία Για Την Ποιότητα Ζωής**

Η συμμετοχή στην κανονική τάξη φυσικής αγωγής βοηθάει σημαντικά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ποιότητα ζωής τους. Είναι ένα μέσο εκτόνωσης, κοινωνικοποίησης και ανεξαρτητοποίησης στα πλαίσια του σχολείου. Γενικότερα, δίνει μια ώθηση στους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να προσπαθούν συνέχεια για τη βελτίωση της υγείας τους και την υλοποίηση των στόχων τους, με αποτέλεσμα την θετικότερη βλέψη για τη ζωή και τους ανθρώπους και τη διαμόρφωση μίας προσωπικότητας που επιθυμεί τη συμμετοχή στον αθλητισμό. Η καλή ψυχολογία και η τόνωση της αυτοπεποίθησης που παρέχει η συμμετοχή στη φυσική αγωγή είναι στοιχεία που προδιαγράφουν μια καλή ζωή για τα άτομα αυτά. Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του

αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες, βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά αρχικά στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Rizzo, T., Davis, W., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula. *Journal of Physical Education & Dance*, 65(1), 24-26.
- Chesley, G.M. & Calaluce, P.D. (1997). *The deception of inclusion*, *Mental Retardation*, 35, 488-490.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion & school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore, MD, Paul H. Brooks.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 18-21.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation & Sport. Crossdisciplinary & Lifespan*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). *Attitude development of physical educators working with the disabled*. *Palaestra*, 1, 26-28.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with h&icaps, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.

- Sideridis, G., & Chandler, J. (1997). Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students With Disabilities: A. Confirmatory Factor Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51-64.
- Auxter, D., Pyfer, J. & Huetting, C. (2001). *Principles & Methods of Adapted Physical Education & Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby- Year Book, Inc.
- Houston- Wilson, C., Dunn, J.M., Van der Mars, H., & MacCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 298-313.
- Block, M., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.
- Block, M. (1994). Why all students with disabilities should be regular physical education. *Palaestra*, 10(3), 17-24.
- La Master, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998) Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.



- Kozub, F., & Porretta, D. (1998). Interscholastic Coaches, Attitudes Toward Integration of Adolescents With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.
- Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice & discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sherrill, C., Heikinaro- Johansson, P., & Slininger, D. (1994). Equal- status relationships in the gym , *Journal of Physical Education , Recreation & Dance*, 65(1), 27-31, 56.
- Κοκαρίδας Δ., (2004). *Φυσική Αγωγή Για Μαθητές Με Ειδικές Ανάγκες Σε Κανονικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

## ΠΙΝΑΚΕΣ

---

### Πίνακας 1. The Teacher Integration Attitudes Questionnaire (Sideridis & Chandler, 1997).

---

1. Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών με:

Ορθοπαιδικά προβλήματα

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

Πολλαπλές μειονεξίες

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

Νοητικά προβλήματα

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

Διαταραχές συμπεριφοράς

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

Μαθησιακά προβλήματα

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

Άλλα προβλήματα

Συμφωνώ 1 2 3 4 Διαφωνώ M/E

2. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τυπικά παιδιά στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.

3. Θεωρώ ότι τα τυπικά παιδιά θα ωφεληθούν από την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στην κανονική τάξη.

4. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι κοινωνικώς αποδεκτά από τα τυπικά παιδιά.

5. Θεωρώ ότι μπορώ να θεραπεύσω τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με αναπηρίες.

---

- 
6. Θεωρώ ότι είμαι ικανός να διαχειριστώ τη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρίες.
  7. Μου αρέσει να έχω παιδιά με αναπηρίες στην τάξη μου.
  8. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες θα αντιμετωπίσουν σημαντική ταπείνωση από τα τυπικά παιδιά στην κανονική τάξη.
  9. Θεωρώ ότι επαρκές μορφωτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε μένα για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες.
  10. Θεωρώ ότι οι επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης, όπως δάσκαλοι ανάγνωσης, λογοθεραπευτές, δάσκαλοι ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, ειδικοί διαγνώστες, σχολικοί ψυχολόγοι και νοσοκόμες είναι εύκολα διαθέσιμοι σε μένα.
  11. Θεωρώ ότι έχω ικανοποιητικό προϋπολογισμό διαθέσιμο για να λάβω τα υλικά για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες.
  12. Είμαι πρόθυμος/η να παρακολουθήσω επιπρόσθετα μαθήματα για να διευρύνω τη γνώση μου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.
-

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου (ΤΙΑQ).

	N	$\alpha$ Cronbach	Ικανότητα	Οφέλη	Αποδοχή
Ικανότητα	54	.70	--	--	--
Οφέλη	54	.55	-.004	--	--
Αποδοχή	54	.91	.462**	.045	--
Υποστήριξη	54	.45	.563**	-0.147	.250

\*\*Στατιστικά σημαντική για  $p < .001$

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

	<b>Φύλο</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποδοχή	Male	30	2,9333	0,5425	-, 644	52	.004
	Female	24	3,0139	0,3182	-, 680	48,093	.004

**Πίνακας 4. Διαφορές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

	<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Υποστήριξη	Πρωτ/μια	19	3,4035	0,7501	-2,906	52	.005
	Δευτ/μια	35	3,8190	0,2953	-2,319	21,077	.003