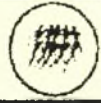




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

ATTITUDES OF GREEK PRIMARY SCHOOL TEACHERS
TOWARD THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
DISABILITIES

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΙΤΣΟΠΑΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Υπεύθυνος Καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος

ΤΡΙΚΑΛΑ 2005



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



**ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

**ATTITUDES OF GREEK PRIMARY SCHOOL TEACHERS
TOWARD THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
DISABILITIES**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΙΤΣΟΠΑΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Υπεύθυνος Καθηγητής: Κοκαρίδας Δημήτριος

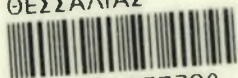
ΤΡΙΚΑΛΑ 2005



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

Αριθ. Εισ.: 4433/1
Ημερ. Εισ.: 20-07-2005
Δωρεά:
Ταξιδιωτικός Κωδικός: ΠΤ - ΤΕΦΑΑ
2005
ΚΙΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077782

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	26
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	28
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	34

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξεταστούν οι απόψεις των Ελλήνων καθηγητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις της εκπαίδευσης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών. Το δείγμα αποτελείται από 159 συμμετέχοντες (70 άνδρες και 89 γυναίκες), όλοι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε διαφορετικά ειδικά και τυπικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων και της Άρτας. Κάθε άτομο του δείγματος συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο T.I.A.Q. (Sideridis & Chandler, 1997), το οποίο αποτελείται από 12 ερωτήσεις που ανέλυαν τους παράγοντες: της ικανότητας, του οφέλους, της αποδοχής και της υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν μια θετική στάση των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις, η οποία δεν συσχετίζεται με το σχετικά χαμηλό επίπεδο γνώσης που οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν για τις καταστάσεις αναπηριών. Μια κοινή ανησυχία ήταν το ανεπαρκές επίπεδο εκπαιδευτικής προετοιμασίας και η έλλειψη αρμόδιων υπηρεσιών υποστήριξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενσωμάτωση, Απόψεις, Καθηγητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the attitudes of Greek primary school 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 159 participants (70 males and 89 females), all primary school teachers working at different special and regular schools of Trikala and Arta region. Each subject completed the Teacher Integration Attitudes Questionnaire (Sideridis & Chandler, 1997), which assesses scores for four factors: skills, benefits, acceptance and support. The results of the study revealed a positive attitude of primary school teachers toward the inclusion of students with disabilities in regular classes that is not related with the low level of knowledge that the teachers believe they have for the special needs conditions. A common concern was the inadequate level of educational preparation and a lack of appropriate support services.

Keywords: Inclusion, Attitudes, Primary School Teachers.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και βρίσκεται ολοένα στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η ενσωμάτωση μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης (Rizzo, Davis & Toussaint, 1994). Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην τυπική τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία. Δεδομένων των σημαντικών ωφελειών της, η ενσωμάτωση πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό (Sherrill, 1998).

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

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

Η προοπτική επομένως να υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες μέσα σε τυπικές τάξεις θα αποτελέσει σύντομα κοινή πραγματικότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν την νέα πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντεπεξέλθουν και ιδιαίτερα οι καθηγητές φυσικής αγωγής, δεδομένου ότι οι όποιες κινητικές, νοητικές και συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή με αναπηρίες εκδηλώνονται εντονότερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

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

Η επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη εξαρτάται τόσο από την ικανότητα του καθηγητή φυσικής αγωγής να προετοιμάζει τους μαθητές με αναπηρίες ώστε να ενταχθούν στην ομάδα των υγιών παιδιών μέσα από τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης (Sherrill, 1998; Houston-Wilson, Dunn, Van der Mars & MacCubbin, 1997) όσο και από τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες. Δυστυχώς, οι υγιείς μαθητές συναναστρέφονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τους μαθητές με αναπηρίες (Sherrill, 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 τη διαφορετικότητά τους.

Προς το παρόν, η ιδέα της ενσωμάτωσης κερδίζει έδαφος σε πολλά μέρη του κόσμου. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά, στην Αγγλία και σε άλλες χώρες, υπάρχουν νόμοι που προωθούν προγράμματα ενσωμάτωσης και στη γενική και στη φυσική αγωγή. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στις ζωές των παιδιών και της νεολαίας (Κοκαρίδας, 2004; Auxter, Pyfer & Huettig, 2001), οι συμπεριφορές τους προς την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις είναι σημαντική και πρέπει να εξεταστεί περισσότερο (Sideridis & Chandler, 1997). Χρήσιμα αποτελέσματα θα μπορούσαν επίσης να

προέλθουν από τη σύγκριση των συμπεριφορών των παιδαγωγών προς την ενσωμάτωση από διαφορετικές χώρες.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις στάσεις των Ελλήνων καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να συγκρίνει τα αποτελέσματα με τα συμπεράσματα αντίστοιχων μελετών. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα, η έννοια της ενσωμάτωσης - που βρίσκεται ακόμη σε μια φάση πρόωρης ανάπτυξης στην Ελλάδα - αναλύθηκε περαιτέρω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η ενσωμάτωση η οποία μπορεί να οριστεί ως η εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε ένα τυπικό περιβάλλον μαζί με συνομηλίκους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Rizzo et al., 1994) αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση βασίζεται στη φιλοσοφία ότι όλοι οι μαθητές (με και χωρίς αναπηρία) θα πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί στην ίδια τάξη αντί να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις σχεδιασμένες να καλύπτουν τυχόν ειδικές ανάγκες των μαθητών (Kudláček, 2001).

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

Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι σημαντικά. Η ενσωμάτωση βελτιώνει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες τα οποία εκπαιδεύονται σε τάξεις ενσωμάτωσης, από την άποψη ότι τα πηγαίνουν καλά με άλλους, αλληλεπιδρούν, επιδιώκουν και προσφέρουν βοήθεια, κινούνται από το ένα γενικό πλαίσιο στο άλλο και θέτουν ερωτήματα (Auxter et al., 2001; Chesley & Calaluce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997). Τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη της ενσωμάτωσης πολλές φορές διαχωρίζονται. Υπάρχουν στιγμές που η ξεχωριστή εκπαίδευση είναι προτιμότερη για την επίτευξη της μάθησης αλλά η ενσωμάτωση

είναι καλύτερη για τη δημιουργία φιλίας μεταξύ των μαθητών (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, & Forgan, 1998).

Τα πολυάριθμα πρότυπα εκπαίδευσης που επικρατούν έχουν δημιουργηθεί για να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν την κοινωνική ικανότητα καθώς και άλλες δεξιότητες, για να λειτουργήσουν ανεξάρτητα σε μια κανονική φυσική αγωγή. Σύμφωνα με την Sherrill (1998), εξαίρεση σε αυτή την πρακτική μπορεί να αποτελέσει ο πληθυσμός που έχει σοβαρή έως βαθιά καθυστέρηση και οι πολλαπλές αναπηρίες που καθιστούν την επιτυχία σε μια τυπική τάξη πολύ δύσκολη ή αδύνατη. Εξαιρέσεις επίσης εμφανίζονται όταν οι γονείς επιμένουν σε προσαρμοσμένες υπηρεσίες φυσικής αγωγής σε ιδιαίτερα περιβάλλοντα, τα οποία παρέχουν την ευκαιρία στην εξατομικευμένη εκπαίδευση να ικανοποιήσει τις ειδικές ανάγκες.

Τα προγράμματα ενσωμάτωσης θεωρούν ως δεδομένη την ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί εξελικτικά κατάλληλες πρακτικές (Auxter et al., 2001) και τη διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υποστήριξης που συνοδεύουν τους μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις κανονικής εκπαίδευσης (Sherrill, 1998; Houston-Wilson et al., 1997; Sideridis & Chandler, 1997; Block & Zeman, 1996; Block, 1994). Σύμφωνα με τον Shanker (1995), οι υπηρεσίες υποστήριξης πρέπει να περιλαμβάνουν βοηθούς που είναι εκπαιδευμένοι να χειριστούν τις αναπηρίες των μαθητών, σχολικό προσωπικό, ομαδοποίηση των ομοίων, ειδικό εξοπλισμό, διάφορες εκπαιδευτικές προσαρμογές και οποιεσδήποτε άλλες υπηρεσίες που θα προνοούσαν για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις.

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

Τα παρακάτω
είναι οι παράγοντες
εξαρτάται από
τις ενδεδειγμένες

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

άγχος στους μαθητές που αγνοούνται επανειλημμένα, ακούν μειωτικές παρατηρήσεις για τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους ή αισθάνονται ότι είναι λιγότερο συμπαθείς (Κοκαρίδας, 2004).

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

γ. Τη στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές (Pumfrey, 2000; Tzokova, 2000; Duchane & French, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996; Block & Rizzo, 1995; Jansma & French, 1994; Jarvis & French, 1990), επεσήμαναν ιδιαίτερα το σημαντικό ρόλο της στάσης του δασκάλου στην επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς. Η στάση των καθηγητών μπορεί να βελτιώσει ή να αποδυναμώσει τη συμπεριφορά και την εκπαιδευτική απόδοση του μαθητή. Η θετική στάση των καθηγητών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες (Rizzo & Vispoel, 1991; Jarvis & French, 1990)

Σύμφωνα με τους Fishbein και Middlestadt (1987), το πρώτο βήμα για την αλλαγή μίας αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων της συμπεριφοράς αυτής. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση (Κουτσούκη και συν., 2001; Conaster, Block & Lepore 2000), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους στο σύνολό τους καθηγητές αλλά και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (φοιτητές). Αρνητικοί εμφανίζονται αυτοί που έχουν ελλείψεις σε απαιτούμενες γνώσεις, όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας που απαιτούνται (Lienert et al., 2001; Bayliss & Avramidis, 2000; Abosi, 2000; Kearney, 2000). Σύμφωνα με τους Dunn & Fait (1989, σελ. 55) :

«...αν οι δάσκαλοι δείχνουν φόβο και τρόμο στο ενδεχόμενο να συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία στο τμήμα τους, το πιο πιθανό είναι ότι θα επηρεαστεί αρνητικά η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία».

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

Ωστόσο, εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει εμπόδια στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στη γενική παιδεία. Κάποια από αυτά τα εμπόδια είναι η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες και η έλλειψη μαθημάτων για τη διδασκαλία μεθόδων και η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για θέματα ασφάλειας (Sherrill, 1998). Πολλοί δάσκαλοι έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να τους διδάξουν (Clark, French & Henderson, 1986). Επιπλέον, το τεράστιο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη εξοπλισμού και προσωπικού υποστήριξης δημιουργούν προβλήματα επίσης (Auxter et al., 2001). Η έρευνα υποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση δεν προωθεί θετικές συμπεριφορές, εκτός εάν προγραμματίζονται συγκεκριμένες εμπειρίες αλληλεπίδρασης και το περιβάλλον είναι προσεκτικά δομημένο (Horne, 1985; Jones, 1984).

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

Προβλήματα
στην ενσωμάτωση

Τα τελευταία χρόνια, η στάση μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρίες μέσα στην τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Η στάση αυτή ποικίλλει ως προς την ένταση των συναισθημάτων και την κατεύθυνσή της (Anderson, 1997). Έρευνες που μελέτησαν τις απόψεις μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ανέδειξαν συγκρουόμενα αποτελέσματα. Σε μερικές περιπτώσεις οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρίες (Hall, 1994; York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff & Caughey, 1992) ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρίες δεν γίνονταν αποδεκτά (Ochoa & Olivarez, 1995; Voeltz, 1984). Στην έρευνα των Nikolaraizi και Reybekiel (2001) ερευνήθηκε η συμπεριφορά μαθητών χωρίς αναπηρίες σε σχολεία της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι σε κωφά παιδιά, σε παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο και σε τυφλά παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και των δύο χωρών (ιδιαίτερα τα κορίτσια) είχαν γενικά μία θετική συμπεριφορά απέναντι στις τρεις κατηγορίες παιδιών. Ωστόσο, αυτή η θετική συμπεριφορά ήταν περισσότερο ένα αποτέλεσμα έκφρασης κοινωνικού και συναισθηματικού ενδιαφέροντος και όχι τόσο της θέλησης των μαθητών να έρθουν σε επαφή με παιδιά με αναπηρίες. Η συγκριτική μελέτη έδειξε επίσης ότι οι συμπεριφορές των παιδιών στις δυο χώρες διέφερε σημαντικά, εγείροντας ερωτήματα ως προς την επίδραση των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στην άποψη των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση.

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

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται επομένως να διερευνηθεί περαιτέρω στα πλαίσια του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά των μαθητών χωρίς αναπηρία μπορεί να κυμαίνεται από θετική έως αρνητική (Ladd & Coleman, 1997) εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999) επηρεάζεται από κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνεται από άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες με πρόσωπα και γεγονότα (Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984).

Σύμφωνα με την Sherrill (1998), οι δάσκαλοι πρέπει να βρίσκουν τρόπους για να γίνουν αυτοί οι μαθητές κοινωνικά αποδεκτοί, παρά τις διαφορές τους από τους άλλους. Υπό αυτήν την άποψη, οι Sherrill, Heikinaago-Johansson και Slininger (1994) περιέγραψαν ένα μοντέλο σχεδιασμένο να αλλάξει συμπεριφορές και να δημιουργήσει ισότιμες σχέσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, προσδιορίζοντας την ανάγκη για προετοιμασία σε εύρος κοινότητας και ιδιαίτερα της κοινότητας σπίτι- σχολείο, του συνεργάσιμου προγράμματος και διαπραγμάτευσης. Σύμφωνα με τον Theodorakis και τους συνεργάτες του (1995), ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει πώς να διαχειρίζεται το χρόνο και τους πόρους, καθώς επίσης και πώς να διαπραγματεύεται για περισσότερο χρόνο και πόρους. Αυτή είναι μια φοβερή σημαντική ικανότητα για τους κανονικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φιλοξενούν στις τάξεις τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες.

Οι Yasutake και Lerner (1996) ανέφεραν ότι το 41,9 τοις εκατό των εκπαιδευτών γενικής παιδείας πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση δεν είναι εφικτή, ανεξάρτητα από το επίπεδο της υποστήριξης που παρέχεται μόνο το 4,6 τοις εκατό των παιδαγωγών αντέδρασαν θετικά στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα της ενσωμάτωσης.

Ο LaMaster και οι συνεργάτες του (1998), πήραν συνέντευξη από έξι ειδικούς για να μάθουν τις απόψεις τους για πρακτικές ενσωμάτωσης και διακριτά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της συνέντευξης υπέδειξαν ότι τα σχολεία παρείχαν μικρή υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν αποτελεσματικά σε τάξεις ενσωμάτωσης και ότι οι ίδιοι είχαν έντονα αισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας, καθώς συνέχιζαν να προσπαθούν να φανούν αποτελεσματικοί για όλα τα παιδιά.

Οι Kozub και Porretta (1998) εξέτασαν τις στάσεις των καθηγητών σχετικά με την ενσωμάτωση εφήβων με αναπηρίες σε δια- εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές τείνουν να συμφωνούν με αυτή τη συμμετοχή, αν και ένιωθαν ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες σε ολοκληρωμένα, δια- εκπαιδευτικά, περιβάλλοντα.

Μια ευρεία έρευνα που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα είναι η «Στάση του Καθηγητή προς τη Διδασκαλία Ατόμων με Αναπηρίες» (PEATID) (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Kowalski & Rizzo, 1996), όργανο που υπολογίζει τρεις παράγοντες: (α) τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις, (β)

επιδράσεις στην εκμάθηση των μαθητών, και (γ) ανάγκη για περισσότερο ακαδημαϊκή προετοιμασία για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες. Αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιληπτή ικανότητα των μαθητών πριν την πρακτική στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες ήταν η καλύτερη πρόβλεψη ευνοϊκών συμπεριφορών, ακολουθούμενη από τον αριθμό μαθημάτων που βασίζονται στη μετάδοση και εργασίας στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή.

Οι Rizzo και Vispoel (1992) χρησιμοποίησαν το όργανο της «Στάσης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς τη Διδασκαλία των αναπήρων» (PEATH) για να καθορίσουν την επίδραση δυο μαθημάτων φυσικής αγωγής στις συμπεριφορές καθηγητών φυσικής αγωγής σε φοιτητές προς τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά βελτιωμένες συμπεριφορές μόνο για τους καθηγητές φυσικής αγωγής που παρακολουθούσαν το προσαρμοσμένο μάθημα φυσικής αγωγής. Επιπλέον, οι Rizzo και Kirkendall (1995) αξιολόγησαν την ένωση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των καθηγητών φυσικής αγωγής σε φοιτητές και των συμπεριφορών τους προς τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιληπτή ικανότητα και η ακαδημαϊκή προετοιμασία των καθηγητών όσον αφορά άτομα με αναπηρίες ήταν οι καλύτερες προβλέψεις ευνοϊκών συμπεριφορών, που ακολουθούνται από την ηλικία τους και τη χρονιά των σπουδών τους.

Οι Sideridis και Chandler (1997) ανέπτυξαν το Ερωτηματολόγιο για τις Συμπεριφορές των Δασκάλων σχετικά με την Ενσωμάτωση (TIAQ) που αποδίδει αποτελέσματα για τέσσερις παράγοντες: ικανότητα, οφέλη, αποδοχή και υποστήριξη. Συγκεκριμένα για τις αντιληπτές δεξιότητες και ικανότητες των παιδαγωγών στην αποτελεσματική διδασκαλία και στο χειρισμό ενδεχόμενων προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις που επηρεάζουν την πραγματοποίηση της ενσωμάτωσης. Τα οφέλη της ενσωμάτωσης για τους μαθητές με αναπηρίες και για τους χαρακτηριστικούς συνομηλικούς τους είναι ο βασικός στόχος ολόκληρης της κίνησης προς την ενσωμάτωση. Την κοινωνική αποδοχή που αναφέρεται στην επιδοκιμασία των μαθητών με αναπηρίες από μαθητές χωρίς αναπηρίες, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους δασκάλους και η προθυμία των δασκάλων να φιλοξενούν μαθητές με αναπηρίες μέσα στις τάξεις τους. Τέλος στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού ως προς την διαθεσιμότητα επαρκούς κεφαλαίου υλικών και υποστηρικτικού προσωπικού προς τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά αλλά επίσης υπέβαλλαν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο των Sideridis και Chandler (1997) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό σε ένα δείγμα καθηγητών φυσικής αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της Αθήνας από τους Βαπορίδη, Κοκαρίδας και Κρομμύδας (2005). Τα αποτελέσματα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), έδωσαν μία πρώτη εικόνα της άποψης των Ελλήνων γυμναστών όσον αφορά την ενσωμάτωση, ωστόσο πρότειναν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των απόψεων γενικότερα των Ελλήνων καθηγητών και από άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Προς το παρόν, η ιδέα της ενσωμάτωσης κερδίζει έδαφος σε πολλά μέρη του κόσμου. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά, στην Αγγλία και σε άλλες χώρες, υπάρχουν νόμοι που προωθούν προγράμματα ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στις ζωές των παιδιών και της νεολαίας (Κοκαρίδας, 2004; Auxter et al., 2001), οι συμπεριφορές τους προς την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις είναι σημαντική και πρέπει να εξεταστεί περισσότερο (Sideridis & Chandler, 1997). Χρήσιμα αποτελέσματα θα μπορούσαν επίσης να προέλθουν από τη σύγκριση των συμπεριφορών των καθηγητών ως προς την ενσωμάτωση από διαφορετικές χώρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 159 καθηγητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (70 άντρες, 89 γυναίκες), οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία των Τρικάλων και της Άρτας. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) ετών εμπειρίας των συμμετεχόντων ήταν τα 25 έτη (Τ.Α. 2 έτη). Από τους 159 συμμετέχοντες, οι 132 ήταν καθηγητές τυπικών σχολείων και οι 27 καθηγητές ειδικών σχολείων.

Διαδικασία

Κάθε καθηγητής - καθηγήτρια συμπλήρωσε το T. I. A. Q. Ερωτηματολόγιο (Sideridis & Chandler, 1997), το οποίο αποτελείται από 12 ερωτήσεις που αξιολογούν τους παράγοντες: ικανότητα, όφελος, αποδοχή και υποστήριξη. Η ικανότητα αναφέρεται στην δεξιότητα των καθηγητών στη διδασκαλία και στην αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών από μαθητές με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια τάξη μαθητών χωρίς αναπηρίες. Το όφελος αναφέρεται στα οφέλη που οι μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες μιας τάξης αποκομίζουν από την κίνηση της ενσωμάτωσης σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών τους. Η αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες εκφράζει την επιδοκιμασία των υγιών συμμαθητών τους, των καθηγητών τους και την επιθυμία τους να τους δεχτούν στην τάξη τους. Η υποστήριξη αναφέρεται στην ύπαρξη κεφαλαίων, υλικών και προσωπικού που οι καθηγητές πιστεύουν ότι έχουν στη διάθεσή τους.

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών...» περιλήφθηκαν πέντε κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες: με ορθοπεδικά προβλήματα, πολλαπλές αναπηρίες, νοητική υστέρηση, διαταραχές συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες και δόθηκαν αναλυτικοί ορισμοί για κάθε μία από αυτές. Ο διαχωρισμός της πρώτης ερώτησης σε διαφορετικές ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες έγινε με σκοπό να διερευνηθεί με ποιες ομάδες μαθητών με αναπηρία οι καθηγητές πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και με ποιες μικρότερη αυτοπεποίθηση, ως προς την καθοδήγηση που μπορούν να προσφέρουν.

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 σε ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής στο οποίο η κάθε ερώτηση είχε τέσσερις δυνατές απαντήσεις (από «συμφωνώ» έως «διαφωνώ»). 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 εφαρμόσιμο» (Πίνακας 1).

Η έρευνα των Sideridis & Chandler (1997) όπου το ερωτηματολόγιο του αθλητικού προσανατολισμού εφαρμόστηκε, έδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής από την Βαπορίδη και τους συνεργάτες της (2005). Με σκοπό την προσαρμογή του ερωτηματολογίου των Sideridis & Chandler (1997) στον ελληνικό πληθυσμό, η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου από την Βαπορίδη και τους συνεργάτες της (2005), προέκυψε ακολουθώντας τη διαδικασία της διπλής μετάφρασης (back translation) και έδειξε υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Το ερωτηματολόγιο της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), χρησιμοποιήθηκε και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Στατιστική Ανάλυση

Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach α 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 έτη εμπειρίας των καθηγητών. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο 0.05 ($p = .05$). Επιπλέον, διερευνήθηκε η ποσοστιαία εμφάνιση συχνότητας των απαντήσεων στις ερωτήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου εγκυρότητας των ερωτηματολογίων

Ο δείκτης αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του συντελεστή Alpha του Cronbach έδωσε αντίστοιχα τις τιμές που φαίνονται στον Πίνακα 2. Οι παράγοντες ικανότητα ($\alpha = .63$), οφέλη ($\alpha = .66$) και υποστήριξη ($\alpha = .82$) παρουσίασαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή ενώ ο παράγοντας αποδοχή ($\alpha = .38$) παρουσίασε αρκετά χαμηλή εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Παράγοντες	N	Cronbach α	Ικανότητα	Οφέλη	Αποδοχή
Ικανότητα	159	.63	--	--	--
Οφέλη	159	.66	.670**	--	--
Αποδοχή	159	.38	.099	.017	--
Υποστήριξη	159	.82	.512**	.211**	.209**

**Στατιστικά σημαντική για $p < 0.01$

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

Η διερεύνηση της ποσοστιαίας εμφάνισης συχνότητας των απαντήσεων στην ερώτηση 1, φανερώνει ότι η άποψη των καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις καθοδηγητικές ανάγκες των

παιδιών με αναπηρία διαφέρει, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας των μαθητών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ποσοστιαία εμφάνιση συχνότητας (%) των απαντήσεων στην ερώτηση 1.

Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών με:	Συμφωνώ (1)	Συμφωνώ Αρκετά (2)	Διαφωνώ Αρκετά (3)	Διαφωνώ (4)	Μη Εφαρμόσιμο (Μ/Ε)
Ορθοπεδικά προβλήματα	10.1	10.1	34.6	40.3	5.0
Πολλαπλές αναπηρίες	3.1	17.6	37.1	35.8	6.3
Νοητική υστέρηση	8.2	9.4	35.2	37.1	10.1
Διαταραχές συμπεριφοράς	12.6	20.1	47.8	18.9	.6
Μαθησιακές δυσκολίες	12.6	18.9	54.7	13.8	--

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις αναπηριών, η πλειοψηφία των καθηγητών γενικά πιστεύει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις καθοδηγητικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Ωστόσο, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς το ποσοστό των παιδαγωγών που «συμφωνούν» ή «συμφωνούν αρκετά» ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδαγωγών που θεωρούν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν σε περιπτώσεις «σοβαρότερων» αναπηριών όπως οι πολλαπλές αναπηρίες, η νοητική υστέρηση και τα ορθοπεδικά προβλήματα. Ιδιαίτερα για τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των καθηγητών (31,5%) αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στον καθοδηγητικό τους ρόλο.

Μία εξέταση των απαντήσεων στην ερώτηση 5 δείχνει ότι η πλειοψηφία των καθηγητών - 76,1% - υποστηρίζουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Επιπλέον, ένα ποσοστό 69,8% των καθηγητών δηλώνουν ότι μπορούν να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρίες (ερώτηση 6).

Ωστόσο, μόνο το 25,2% και το 33,4% των καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ερωτήσεις 2 και 3 αντίστοιχα, βλέπει θετικά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Ενδιαφέρον είναι ότι στις ερωτήσεις 9,

10 και 11 κυριαρχεί η άποψη των παιδαγωγών ότι δεν έχουν τις επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ενσωμάτωσης (93,7%). Συγκεκριμένα, μόνο το 8,8% των παιδαγωγών υποστηρίζει ότι έχει τα επαρκή μορφωτικά υλικά για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών, ένα χαμηλό ποσοστό 10,1% των καθηγητών «συμφωνεί» ή «συμφωνεί αρκετά» ότι επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης είναι εύκολα διαθέσιμες σε αυτούς, ενώ μόνο το 8,1% των δασκάλων πιστεύουν ότι διαθέτουν έναν ικανοποιητικό προϋπολογισμό για τα υλικά των πόρων για τη διδασκαλία τους.

Επίσης, μόνο ένα 17% δηλώνει ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομήλικους χωρίς αναπηρίες. Τέλος, πολύ ενθαρρυντικό είναι ότι το 84,9% των καθηγητών είναι πρόθυμο να παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε διαφορές απόψεων που παρατηρήθηκαν μεταξύ των καθηγητών από άποψη φύλου ως προς τους παράγοντες ικανότητα και οφέλη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς το φύλο.

Παράγοντες	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Ικανότητα	άνδρες	70	2.81	.54	3.09	157	.002
	γυναίκες	89	2.52	.62	3.14	155.66	
Οφέλη	άνδρες	70	2.78	.48	2.61	157	.010
	γυναίκες	89	2.47	.89	2.79	140.75	

Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των καθηγητών ($M = 2.81$, $SD = .54$) είναι υψηλότερος ($t = 3.09$, $df = 157$, $p = .002$) από το μέσο όρο για τις καθηγήτριες ($M = 2.52$, $SD = .62$) για τον παράγοντα ικανότητα. Το ίδιο παρατηρείται και στον παράγοντα οφέλη όπου ο μέσος όρος για τους καθηγητές ($M = 2.78$, $SD = .48$) είναι υψηλότερος ($t = 2.61$, $df = 157$, $p = .010$) από το μέσο όρο για τις καθηγήτριες ($M = 2.47$, $SD = .89$).

Από τη σύγκριση μεταξύ των καθηγητών που εργάζονται σε τυπικά και ειδικά σχολεία παρατηρήθηκε διαφορά ως προς τους παράγοντες ικανότητα, αποδοχή και υποστήριξη.

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς τον σχολικό τύπο

Παράγοντες	Σχολείο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Ικανότητα	τυπικό	132	2.70	.540	2.803	157	.006
	ειδικό	27	2.35	.817	2.146	30.805	
Αποδοχή	τυπικό	132	2.72	.319	2.553	157	.012
	ειδικό	27	2.51	.612	1.709	28.958	
Υποστήριξη	τυπικό	132	3.85	.300	10.742	157	.000
	ειδικό	27	2.62	1.141	5.534	26.742	

Συγκεκριμένα, για τον παράγοντα ικανότητα ο μέσος όρος των καθηγητών τυπικών σχολείων ($M = 2.70$, $SD = .540$) είναι υψηλότερος ($t = 2.803$, $df = 157$, $p = .006$) από αυτόν των καθηγητών ειδικών σχολείων ($M = 2.35$, $SD = .817$). Το ίδιο παρατηρείται και στον παράγοντα αποδοχή όπου ο μέσος όρος των καθηγητών τυπικών σχολείων ($M = 2.72$, $SD = .319$) είναι υψηλότερος ($t = 2.553$, $df = 157$, $p = .012$) από αυτόν των καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 2.51$, $SD = .612$). Καθώς επίσης για τον παράγοντα υποστήριξη ο μέσος όρος των καθηγητών τυπικών σχολείων ($M = 3.85$, $SD = .30$) είναι υψηλότερος ($t = 10.742$, $df = 157$, $p = .000$) από αυτόν των καθηγητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ($M = 2.62$, $SD = 1.141$).

Από τη σύγκριση μεταξύ καθηγητών μικρότερων και μεγαλύτερων ετών εμπειρίας παρατηρήθηκε διαφορά ως προς τους παράγοντες οφέλη και υποστήριξη.

Πίνακας 6. Διαφορές ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Παράγοντες	Έτη εμπειρίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Οφέλη	10-20	85	2.72	.47	2.134	157	.034

	21-35	74	2.47	.96	2.046	103.014	
Υποστήριξη	10-20	85	3.53	.63	-2.091	157	.038
	21-35	74	3.77	.77	-2.063	141.711	

Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των καθηγητών με λιγότερα έτη εμπειρίας ($M = 2.72$, $SD = .47$) είναι υψηλότερος ($t = 2.134$, $df = 157$, $p = .034$) από το μέσο όρο για τους καθηγητές με περισσότερα έτη εμπειρίας ($M = 2.47$, $SD = .96$) για τον παράγοντα οφέλη. Το ίδιο παρατηρείται και στον παράγοντα υποστήριξη όπου ο μέσος όρος για τους καθηγητές με περισσότερα έτη εμπειρίας ($M = 3.77$, $SD = .77$) είναι υψηλότερος ($t = -2.063$, $df = 141.711$, $p = .038$) από το μέσο όρο για τους καθηγητές με λιγότερα έτη εμπειρίας ($M = 3.53$, $SD = .63$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι απόψεις των καθηγητών του δείγματος όσον αφορά τις απαιτούμενες ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν για την καθοδήγηση των μαθητών με αναπηρίες και την ενσωμάτωσή τους στην τυπική τάξη εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας του εκάστοτε μαθητή, σε συμφωνία με την έρευνα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), που ανέφερε αντίστοιχα αποτελέσματα για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, μόνο ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι μπορεί να ανταποκριθεί στην καθοδήγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές συμπεριφοράς ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις μαθητών με αναπηρίες σοβαρότερης μορφής θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Φαίνεται ότι η αντίληψη των παιδαγωγών ως προς τις ικανότητές τους συνδέεται κάθε φορά με τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή που καλούνται να εκπαιδεύσουν.

Η παραπάνω άποψη έρχεται να συμφωνήσει και με τον Clark και τους συνεργάτες του (1986), οι οποίοι συμπέραναν ότι πολλοί καθηγητές έχουν θετική στάση στο παραπάνω θέμα μόνο όταν πιστεύουν ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν. Γενικά, οι καθηγητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτού του δείγματος θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες παρά μόνο να διαχειριστούν τα παιδιά στο πλαίσιο της τάξης, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς επαγγελματικής προετοιμασίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο που οι παιδαγωγοί αναφέρουν.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μεταξύ καθηγητών και καθηγητριών παρουσιάζονται διαφορές στους δύο από τους τέσσερις παράγοντες, την ικανότητα και τα οφέλη. Οι καθηγητές πιστεύουν ότι είναι περισσότερο ικανοί να αντεπεξέλθουν στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες από ότι οι καθηγήτριες και εμφανίζονται πιο αισιόδοξοι ως προς τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες από τη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Δεν παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επιθυμία τους να

αποδεχτούν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρίες σε σύγκριση με την έρευνα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), αλλά και την έρευνα των Downs & Williams (1994), όπου οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής εξέφρασαν θετικότερη στάση ως προς την διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης σε σύγκριση με τους καθηγητές, λόγω των προσδοκιών που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας.

Ενδιαφέρον είναι ότι οι καθηγητές που εργάζονται σε τυπικά σχολεία βλέπουν θετικότερα την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις, αποδέχονται περισσότερο την παρουσία μαθητών με αναπηρίες σε αυτές και πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να αντεπεξέλθουν στη διδασκαλία των μαθητών σε αντίθεση με τους καθηγητές των ειδικών σχολείων που εμφανίζονται περισσότερο αρνητικοί. Η υιοθέτηση μιας πιο αισιόδοξης στάσης από τους καθηγητές των τυπικών σχολείων θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας που έχουν πάνω στην αντιμετώπιση καταστάσεων ειδικής αγωγής που μπορεί να προκύψουν, όπως πιθανά προβλήματα διδασκαλίας και έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής που συχνά παρατηρούνται.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία των καθηγητών του δείγματος βλέπει αρνητικά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες, σε συμφωνία με τους καθηγητές φυσικής αγωγής στην έρευνα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005). Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία (97%) των καθηγητών πιστεύει ότι στα σχολεία δεν υπάρχουν επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης για να τους βοηθήσουν για την υλοποίηση του έργου τους, συνδέεται άμεσα με την αρνητική στάση που υιοθετούν ως προς την ενσωμάτωση. Φαίνεται ότι η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί κύριο παράγοντα που κάνει τους καθηγητές να απαισιοδοξούν ότι η ενσωμάτωση μπορεί ωφελήσει τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα με τις απόψεις του LaMaster και των συνεργατών του (1998), αλλά και με τον Horne (1985) και τον Jones (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση χωρίς τις απαιτούμενες υπηρεσίες υποστήριξης δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Ενδιαφέρον είναι ότι ενώ οι καθηγητές με περισσότερα έτη εμπειρίας εμφανίζονται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και υπηρεσίες υποστήριξης, παρόλα αυτά θεωρούν πως τα παιδιά με αναπηρίες δεν θα ωφεληθούν από τη διαδικασία της ενσωμάτωσης. Φαίνεται ότι η μεγαλύτερη εμπειρία που έχουν αποκομίσει σε θέματα ειδικής αγωγής

τους έχει οδηγήσει στη διαπίστωση ότι υπάρχει ακόμη μεγάλο κενό μεταξύ της θεωρίας της ενσωμάτωσης και της αληθινής πρακτικής εφαρμογής της στη χώρα μας.

Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τον Auxter και τους συνεργάτες του (2001), τον LaMaster και τους συνεργάτες του (1998), τους Kozub και Porretta (1998), την Sherrill (1998), τους Kowalski και Rizzo (1996), τους Rizzo και Kirkendall (1995), και τον Clark και τους συνεργάτες του (1986), οι οποίοι θεωρούν ότι η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο, η έλλειψη πληροφοριών στους καθηγητές σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες και η έλλειψη μαθημάτων για τη διδασκαλία μεθόδων και η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για θέματα ασφάλειας είναι από τα κύρια εμπόδια της αληθινής εφαρμογής της ενσωμάτωσης.

Πολύ ενθαρρυντικό ωστόσο είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών (95%) δηλώνουν ότι είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν πρόσθετα μαθήματα σχετικά με την ειδική αγωγή και τους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με αναπηρίες, σε συμφωνία με την έρευνα της Βαπορίδη και των συνεργατών της (2005), του Auxter και των συνεργατών του (2001), του LaMaster και των συνεργατών του (1998), των Kozub και Porretta (1998), της Sherrill (1998), των Kowalski και Rizzo (1996), των Rizzo και Kirkendall (1995), και του Clark και των συνεργατών του (1986).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η προθυμία των καθηγητών για επιμόρφωση είναι δεδομένη. Η καλύτερη προετοιμασία των καθηγητών σε πανεπιστημιακό επίπεδο και η επιμόρφωσή τους μέσα από σεμινάρια και ημερίδες ειδικής αγωγής, μαζί με την παροχή καλύτερων υπηρεσιών υποστήριξης, αποτελούν τις κυριότερες επιδιώξεις και προκλήσεις για το μέλλον προκειμένου να προωθηθεί η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συμμετοχή στην τυπική τάξη βοηθάει σημαντικά τους μαθητές με αναπηρίες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ποιότητα ζωής τους. Είναι ένα μέσω εκτόνωσης, κοινωνικοποίησης και ανεξαρτητοποίησης στα πλαίσια του σχολείου. Γενικότερα, δίνει μια ώθηση στους μαθητές με αναπηρίες 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 στην τυπική τάξη 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 τυπική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

Η ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στα πλαίσια της τυπικής τάξης αντιπροσωπεύει τον κυριότερο στόχο της προσαρμοσμένης διδασκαλίας, γιατί αποτελεί την κυριότερη προϋπόθεση για τη υιοθέτηση ενός ενεργού τρόπου ζωής του μαθητή με αναπηρίες και τη διαμόρφωση μίας προσωπικότητας που επιθυμεί την συμμετοχή. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων ενσωμάτωσης είναι όχι μόνο η ικανότητα του καθηγητή να εφαρμόζει σταδιακά το πρόγραμμα αλλά και η γενικότερη θετική στάση του απέναντι στην έννοια της ενσωμάτωσης.

Οι καθηγητές συνεχίζουν να διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή ιδιαίτερα των μαθητών με αναπηρίες. Η καταγραφή επομένως της στάσης των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι αυτοί είναι οι κύριοι υπεύθυνοι που καλούνται να προετοιμάσουν και να εντάξουν τους μαθητές με αναπηρίες στην ομάδα των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Η καταγραφή των απόψεων

τους μπορεί επιπλέον να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα βελτίωσης των διαδικασιών ενσωμάτωσης στο μέλλον.

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 εξασφαλιστούν γενικότερα αποτελέσματα, που θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικά προγράμματα ενσωμάτωσης (MacCallum, Roznowski & Necowitz, 1992).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βαπορίδη, Ι., Κοκαρίδας, Δ., & Κρομμύδας, Χ. (2005). Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την Ενσωμάτωση Μαθητών με Αναπηρίες σε Τυπικές Τάξεις. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 40 – 47.
2. Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
3. Κουτσούκη, Δ., Σωτηριάδου, Κ., Σκορδίλης, Ε., Ασωνίτου, Κ., Δούκα, Α., Σαμουηλίδου, Ε., Χαρίτου, Σ., & Σκαφίδα, Φ. (2001). Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Πρακτικά 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Άθληση και Κοινωνία»*. (No 28, σελ. 107).
4. Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 1, 78.
5. Abosi, C. O. (2000) Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. <http://www.cec.sped.org/intl/natlorer.html>
6. Anderson, L. (1997). Attitudes, measurement of. In: J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp 885-895). Oxford: Pergamon Press.
7. Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
8. Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-473.
9. Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book.
10. Bayliss, P., & Avramidis, E. (2000). Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Ordinary School. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_b/bayliss3.htm.

11. Block, M. E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra*, 10(3), 17-24.
12. Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes of girls towards including a child with severe disabilities in a regular fast-pitch softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.
13. Block, M. E., & Rizzo, T. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
14. Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.
15. Buswell, B., & Schaffner, C. B. (1990). Families Supporting Inclusive Schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds), *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
16. Chesley, G. M., & Calaluce, P. D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, 35, 488-490.
17. Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, 26-28.
18. Conaster, P., Block, M. E., & Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.
19. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 296-334.
20. Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
21. Duchane, K., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

22. Dunn, J. M., & Fait, H. F. (1989). *Special physical education: Adapted, individualized, developmental* (6th ed.). Philadelphia: W. B. Saunders.
23. Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.
24. Fishbein, M., & Middlestadt, S. E. (1987). Using the theory of reasoned action to develop educational interventions: Applications to illicit drug use. *Health Education Research*, 2, 361-371.
25. Greenwood, M. & French, R. (2000). Inclusion Into Regular Physical Education Classes: Background and Economic Impact. *The Physical Educator*, 57 (4), 209-215.
26. Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
27. Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302-313.
28. Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
29. 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.
30. Jansma, P., & French, R. (1994). *Special physical education: Physical activity, sports and recreation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
31. Jarvis, K. C., & French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.
32. Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

33. Kearney, C. A. (2000). Successful Inclusion: What do Teachers say they need? http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/kearney_1.htm
34. Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *J Learning Disabilities* 31(2), 148-158.
35. Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-196.
36. Kozub, F., & Porretta, D. (1998). Interscholastic Coaches' Attitudes toward Integration of Adolescents with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.
37. Kudláček, M. (2001). *An attitude toward inclusion instrument based on the theory of planned behavior for prospective Czech physical educators*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University, Denton.
38. Ladd, G., & Coleman, C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.
39. LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
40. Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1), 1-17.
41. Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
42. MacCallum, R. C., Roznowski, M. & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111, 490-504.
43. Nikolarazi, M., & Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal Needs Education*, 16(2), 167-182.

44. Ochoa, S., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of peer tutoring socio-metric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education, 29*, 1-19.
45. Pumfey, P. (2000). Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm
46. Rizzo, T., Davis, W., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1)*, 24-26.
47. Rizzo, T. L. & Kirkendall D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly, 12(3)*, 205-216.
48. Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly, 9(1)*, 54-63.
49. Salamanca. (1994). Framework for Action on Special Education Salamanca, Spain. <http://www.dag.virtualare.net/framework.htm>
50. Scheepstra, A., Nakken, H., & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 212-220.
51. Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership, 52(4)*, 18-21.
52. Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, Iowa: WCB/ McGraw Hill.
53. Sherrill, C., Heikinaro-Johansson, P., & Slininger, D. (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 65(1)*, 27-31, 56.
54. 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.

55. Stein, J. U., & Paciorek, M. J. (1994). Sport for all: A declaration of rights of individuals with disabilities: Responsibilities of program organizers. *The Physical Educator*, 51(4), 188-193.
56. Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(2), 151-160.
57. Triandis, H., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In: R. Jones. (Ed.) *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice* (pp. 21-40). Reston, Va.: The Council for Exceptional Children.
58. Tzokova, D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers' Perspectives.
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm.
59. Voeltz, L. (1984). Program and curricular innovations to prepare children for integration. In: N. Certo., N. Haring & R. York. (Eds), *Public School Integration of Severely Handicapped Students*. (pp 155-183). Baltimore, Ms.: Brookes.
60. Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
61. Winnick, J.P. (1987). An integration continuum for sport participation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 157-161.
62. Yasutake, D., & Lerner, J. (1996). Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities: a survey of general and special educators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 1-7.
63. York, L., Vandrcook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πίνακας 1. The Teacher Integration Attitudes Questionnaire (Sideridis & Chandler, 1997).						
1. Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών με:						
Ορθοπεδικά 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
2. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τυπικά παιδιά στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
3. Θεωρώ ότι τα τυπικά παιδιά θα ωφεληθούν από την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στην κανονική τάξη.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
4. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι κοινωνικώς αποδεκτά από τα τυπικά παιδιά.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
5. Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών με αναπηρίες.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
6. Θεωρώ ότι είμαι ικανός να διαχειριστώ τη συμπεριφορά των παιδιών με αναπηρίες.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
7. Μου αρέσει να έχω παιδιά με αναπηρίες στην τάξη μου.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
8. Θεωρώ ότι τα παιδιά με αναπηρίες θα αντιμετωπίσουν σημαντική ταπείνωση από τα τυπικά παιδιά στην κανονική τάξη.						

Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
9. Θεωρώ ότι επαρκές μορφωτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε μένα για τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
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.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
11. Θεωρώ ότι έχω ικανοποιητικό προϋπολογισμό διαθέσιμο για να λάβω τα υλικά για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία των παιδιών με αναπηρίες.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E
12. Είμαι πρόθυμος/ η να παρακολουθήσω επιπρόσθετα μαθήματα για να διευρύνω τη γνώση μου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.						
Συμφωνώ	1	2	3	4	Διαφωνώ	M/E

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή και συσχετίσεις μεταβλητών του ερωτηματολογίου

Παράγοντες	N	Cronbach a	Ικανότητα	Οφέλη	Αποδοχή
Ικανότητα	159	.63	--	--	--
Οφέλη	159	.66	.670**	--	--
Αποδοχή	159	.38	.099	.017	--
Υποστήριξη	159	.82	.512**	.211**	.209**

**Στατιστικά σημαντική για $p < 0.01$

Πίνακας 3. Ποσοστιαία εμφάνιση συχνότητας (%) των απαντήσεων στην ερώτηση

Θεωρώ ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις καθοδηγητικές ανάγκες των παιδιών με:	Συμφωνώ (1)	Συμφωνώ Αρκετά (2)	Διαφωνώ Αρκετά (3)	Διαφωνώ (4)	Μη Εφαρμόσιμο (Μ/Ε)
Ορθοπεδικά προβλήματα	10.1	10.1	34.6	40.3	5.0
Πολλαπλές αναπηρίες	3.1	17.6	37.1	35.8	6.3
Νοητική υστέρηση	8.2	9.4	35.2	37.1	10.1
Διαταραχές συμπεριφοράς	12.6	20.1	47.8	18.9	.6
Μαθησιακές δυσκολίες	12.6	18.9	54.7	13.8	--

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς το φύλο.

Παράγοντες	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Ικανότητα	άνδρες	70	2.81	.54	3.09	157	.002
	γυναίκες	89	2.52	.62	3.14	155.66	
Οφέλη	άνδρες	70	2.78	.48	2.61	157	.010
	γυναίκες	89	2.47	.89	2.79	140.75	

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς τον σχολικό τύπο

Παράγοντες	Σχολείο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Ικανότητα	τυπικό	132	2.70	.540	2.803	157	.006
	ειδικό	27	2.35	.817	2.146	30.805	
Αποδοχή	τυπικό	132	2.72	.319	2.553	157	.012
	ειδικό	27	2.51	.612	1.709	28.958	
Υποστήριξη	τυπικό	132	3.85	.300	10.742	157	.000
	ειδικό	27	2.62	1.141	5.534	26.742	

Πίνακας 6. Διαφορές ως προς τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας

Παράγοντες	Έτη εμπειρίας	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	df	p
Οφέλη	10-20	85	2.72	.47	2.134	157	.034
	21-35	74	2.47	.96	2.046	103.014	
Υποστήριξη	10-20	85	3.53	.63	-2.091	157	.038
	21-35	74	3.77	.77	-2.063	141.711	