

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ:
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΠΡΟΥΠΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ – ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Υπεύθυνος Διδάσκων: Κοκαρίδας Δημήτρης

ΤΡΙΚΑΛΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2009



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

Αριθ. Εισ.: 7277/1

Ημερ. Εισ.: 12/11/2009

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ-ΤΕΦΑΑ

2009

ΜΠΡ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	27
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	30
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	37

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το προφίλ των καθηγητών/τριών της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες. Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο από έναν κατάλογο 38 ερωτήσεων, - κάθε μία από τις οποίες αξιολογούνταν σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert- σε ένα δείγμα 114 καθηγητών Φ.Α. (62 άντρες, 52 γυναίκες) που εργάζονταν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλίας. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ερωτηματολόγιο 34 ερωτήσεων αποτελούμενο από 6 παράγοντες που εξηγούσαν το 59.2% της συνολικής διακύμανσης και αφορούσαν το αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης, την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκινητικής αγωγής, την αξιολόγηση-εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και τη διάθεση για συνεργασία, τη συμμετοχή και την προθυμία του καθηγητή φυσικής αγωγής. Η ανάλυση Cronbach α ανέδειξε εσωτερική συνοχή που κυμάνθηκε από καλή ($\alpha = .65$) έως υψηλή ($\alpha = .86$) για τους παράγοντες της συμμετοχής και της γνώσης αντίστοιχα. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε η θετική συσχέτιση όλων των παραγόντων μεταξύ τους. Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t ανέδειξε διαφορές στους παράγοντες εφαρμογή ($t = -3.98$, $df = 99$, $p = .000$) και αξιολόγηση ($t = -2.01$, $df = 103$, $p = .047$) με βάση το φύλο, και στην γνώση ($t = 1.74$, $df = 82$, $p = .085$) και συνεργασία ($t = 2.73$, $df = 62$, $p = .008$) με βάση τη γνώση του σκοπού λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία αναδείχθηκε ως ο καθοριστικός παράγοντας που επηρέασε την στάση των καθηγητών ως προς τη γνώση ($t = 2.44$, $df = 102$, $p = .016$), τη συνεργασία ($t = 4.00$, $df = 77$, $p = .000$), τη συμμετοχή ($t = 3.27$, $df = 97$, $p = .001$) και την προθυμία ($t = 1.87$, $df = 108$, $p = .064$). Από την ανάλυση διακύμανσης ANOVA προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον παρόντα χώρο εργασίας στους πέντε από τους έξι παράγοντες του ερωτηματολογίου, στους παράγοντες της γνώσης [$F(7,112) = 2,83$, $p = .054$, $\eta^2 = .72$], της συμμετοχής [$F(7,112) = 5,41$, $p = .005$, $\eta^2 = .98$] και της προθυμίας [$F(7,112) = 3,60$, $p = .023$, $\eta^2 = .78$] με βάση τις ώρες διδασκαλίας στην Ειδική φυσική αγωγή, της γνώσης [$F(3,112) = 4,83$, $p = .004$, $\eta^2 = .166$], της συμμετοχής [$F(3,112) = 8,69$, $p = .000$, $\eta^2 = .78$].

= .226] και της προθυμίας [$F(3,112) = 2,65$, $p = .054$, $\eta^2 = .182$] με βάση την ασχολία στο χώρο της ειδικής φυσικής αγωγής εκτός ωρών διδασκαλίας, και τέλος τον παράγοντα της συμμετοχής [$F(6,112) = 7,06$, $p = .002$, $\eta^2 = .78$] με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην Ειδική φυσική αγωγή. Συμπερασματικά, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία και η παρούσα θέση εργασίας αναδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες ως προς το μεγαλύτερο αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης, και την περισσότερη προθυμία για συνεργασία, συμμετοχή και επιμόρφωση των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: *Στάσεις, Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, Περιοχή Θεσσαλίας, Εκπαίδευση, Μαθητές με Αναπηρίες.*

ABSTRACT

The purpose of the study was to examine attitudes of Physical Education teachers of Thessaly Region in relation to the parameters concerning the education of students with disabilities. A questionnaire was applied for the needs of the research comprised of 38 items – each one evaluated in a 5point Likert scale - on a sample of 114 physical education teachers (62 men, 52 women), all physical education teachers of Thessaly Region. Factor analysis resulted to a 34 items' questionnaire consisted of 6 factors that explained 59.2% of the total variance concerning perceived level of knowledge, application of psychokinetic development programs, evaluation – application of individualized education programs, as well as cooperation, participation and willingness of physical education teachers. Cronbach a analysis revealed an internal consistency ranging from good ($\alpha = .65$) to high ($\alpha = .86$) for the factors of participation and knowledge respectively. Independent samples t-test revealed differences regarding application ($t = -3.98$, $df = 99$, $p = .000$) and evaluation ($t = -2.01$, $df = 103$, $p = .047$) according to gender, as well as knowledge ($t = 1.74$, $df = 82$, $p = .085$) and cooperation ($t = 2.73$, $df = 62$, $p = .008$) in relation to knowledge concerning the purpose of KEDDY function. Previous teaching experience emerged as a decisive factor that affected teachers' attitudes related to knowledge ($t = 2.44$, $df = 102$, $p = .016$), cooperation ($t = 4.00$, $df = 77$, $p = .000$), participation ($t = 3.27$, $df = 97$, $p = .001$) and willingness ($t = 1.87$, $df = 108$, $p = .064$). ANOVA analysis exhibited statistically significant differences according to a) current working position in the five out of the six factors of the questionnaire, b) knowledge [$F(7,112) = 2,83$, $p = .054$, $\eta^2 = .72$], participation [$F(7,112) = 5,41$, $p = .005$, $\eta^2 = .98$] and willingness [$F(7,112) = 3,60$, $p = .023$, $\eta^2 = .78$] in relation to the hours of work in adapted physical education, c) knowledge [$F(3,112) = 4,83$, $p = .004$, $\eta^2 = .166$], participation [$F(3,112) = 8,69$, $p = .000$, $\eta^2 = .226$] and willingness [$F(3,112) = 2,65$, $p = .054$, $\eta^2 = .182$] related to pastime with disability issues except teaching hours, and finally d) participation [$F(6,112) = 7,06$, $p = .002$, $\eta^2 = .78$] based on teaching years' experience in adapted physical education. Conclusively, previous teaching experience

and current working position emerged as important factors regarding perceived level of knowledge and more willingness for cooperation, participation and education of physical education teachers.

Key words: *Attitudes, Physical Education Teachers, Thessaly Region, Education Students with Disabilities.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ένταξης ή η εκπαίδευση της ένταξης μπορεί να ερμηνευθεί ως η φιλοσοφία και η πρακτική για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bryant, Smith, & Bryant, 2008; Lipsky & Gartner, 1997). Είναι βασισμένη σε μια αντίληψη κοινωνικής δικαιοσύνης που υποστηρίζει ίση πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την παρουσία διαφορετικότητας (Salend, 2001).

Η ιδέα της ένταξης μοιάζει να αποτελεί μια μαζική πρόκληση σε πολλές χώρες (Flem & Keller, 2000; Snyder, 1999; Hughes, Schumm & Vaughn, 1996). Τα οφέλη που μπορούν να αποκομιστούν από την ενσωμάτωση είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα την βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του μαθητή με αναπηρίες, βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην τυπική τάξη (Winnick, 2000).

Η αποδοχή της φιλοσοφίας αυτής ειδικότερα από κοινωνίες που θέλουν να καλούνται αναπτυγμένες έγκειται στο γεγονός ότι πρέπει το κάθε παιδί με αναπηρία να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή οντότητα που όμως έχει την ανάγκη να νιώθει και να λειτουργεί σαν ένα μέλος ενός συνόλου, συγκεκριμένα σαν ένα αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού πολιτισμού, λαμβάνοντας την ίδια εκτίμηση και αντιμετώπιση όπως ένας συνομήλικος του χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η συνεκπαίδευση λοιπόν όπως αυτή έχει οριστεί και από τον ελληνικό νόμο 2817/2000 αρχίζει να αποτελεί μια νέα πραγματικότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταπεξέλθουν επιτυχώς. Οι Salend (2005), Lewis και Doorlag (2003), Cook και Gerber (1999), και Larrivee και Cook (1979), υποστήριξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με αναπηρία καθώς και ότι η συνεργασία και η δέσμευση εκείνων που περιλαμβάνονται άμεσα στην εφαρμογή των προγραμμάτων είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

Γενικά, η επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης προϋποθέτει έναν ικανό εκπαιδευτικό ο οποίος θα διακατέχεται από μία θετική στάση που μπορεί να



επηρεάσει τα τυπικά παιδιά της τάξης του, τους συναδέλφους του και τους γονείς (Pumfrey 2000; Hegarthy, 1994) και θα μπορεί να δημιουργεί ένα περιβάλλον τέτοιο ώστε τα παιδιά με αναπηρία να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης (Auxter, Pyfer & Huetting, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο φαίνεται να αναλαμβάνουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής. Οι μαθητές έλκονται περισσότερο από τους καθηγητές που αγαπούν να κάνουν αυτό που τα ίδια τα παιδιά αγαπούν να κάνουν, να παίζουν και να κινούνται. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο καθηγητής Φ.Α. είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός που διαπιστώνει τις όποιες κινητικές, νοητικές ή συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή, διότι αυτές εκδηλώνονται εντονότερα κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού, χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός ότι η φυσική αγωγή είναι η μοναδική επιστήμη που συνδυάζει τον κινητικό με τον συναισθηματικό και τον γνωστικό τομέα.

Ελπιδοφόρες παρουσιάζονται οι έρευνες των τελευταίων χρόνων οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανόμενων των καθηγητών φυσικής αγωγής βλέπει θετικά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Avramidis & Kalyva, 2007; Mdikana, Ntshangase & Mayekiso, 2007; Vaporidi, Kokaridas, & Krommidas, 2005; Manisah, Ramlee, & Zalizan, 2006; Gordon, 2000; Van Reusen, Shosho & Barker, 2000; Agran, Snow & Swaner, 1999). Στη φυσική αγωγή φαίνεται ότι οι καθηγητές οι οποίοι έχουν μια θετική στάση απέναντι στην προοπτική της ένταξης παρέχουν σε όλους τους μαθητές τους σημαντικά περισσότερες ευκαιρίες άσκησης, σε υψηλότερο επίπεδο επιτυχίας, δηλαδή υπάρχει σύνδεση μεταξύ της στάσης των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην ένταξη με την αποτελεσματικότητά τους (Elliott, 2008).

Ωστόσο, η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους τους καθηγητές φυσικής αγωγής στο σύνολό τους (Conaster, Block, & Lepore, 2000; Κουτσούκη, Σωτηριάδου, Σκορδίλης, Ασωνίτου, Δούκα, Σαμουηλίδου, Χαρίτου και Σκαφίδα, 2000). Οι στάσεις των καθηγητών φαίνεται να είναι έντονα επηρεασμένες από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή, την εκπαιδευτική κατάρτιση που πιστεύουν ότι έχουν καθώς και της ύπαρξης προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με αναπηρία (Al-Zyouidi, 2006). Εμπόδια που έχουν αναφερθεί από τους καθηγητές φυσικής αγωγής όπως η ελλιπή κατάρτιση, ενημέρωση και εξειδίκευση (Περικλής, Τσιμάρας, Ευαγγελινού & Αγγελοπούλου, 2002) η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο (Sherrill, 1998) η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (εκπαιδευτικό υλικό, εργαστήρια) ή ειδικού

εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη σε απαιτούμενες γνώσεις που οδηγεί στην υιοθέτηση αρνητικών στάσεων (Lienert, Sherrill & Myers, 2001), αυξάνει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής της ένταξης στην πράξη.

Ορισμένοι ερευνητές (Κυπριωτάκης, 2000; Lienert et al., 2001) 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. Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας με την ψήφιση του νόμου 3699/2008, δεν φαίνεται να διασφαλίζει απαραίτητα στα άτομα με αναπηρία ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής καθώς και δεν κατοχυρώνει τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην μόρφωση και την εκπαίδευση εάν δεν αντιμετωπιστούν πρώτα τα προβλήματα που αναφέρονται.

Πολλοί καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να τους διδάξουν (Clark, French & Henderson, 1986). Το πρώτο βήμα επομένως για την αλλαγή μίας αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων της στάσης αυτής (Fishbein & Middlestadt, 1987). Ιδιαίτερα στην συγκυρία αυτή, όπου ο νόμος 3699/2008 κατοχυρώνει την ειδικότητα της ειδικής φυσικής αγωγής και αυξάνει τα τμήματα ένταξης στα τυπικά σχολεία, φέρνοντας τους καθηγητές φυσικής αγωγής αντιμέτωπους με την πραγματικότητα να διδάξουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία ανεξαρτήτως των προβλημάτων που μπορεί να υπάρχουν.

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς τις παραμέτρους που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα φιλοδοξεί για την εξέταση της στάσης αυτής να αναπτύξει ένα νέο αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης που οι ερωτήσεις του να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Ένταξη

Στον 21ο αιώνα, με την εξέλιξη των γνώσεων σε τομείς των επιστημών, όπως της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της Ειδικής Φυσικής Αγωγής, σε μια ευαισθητοποιημένη πλέον κοινωνία σε ζητήματα που αφορούν άτομα με αναπηρία και με αρωγό τις εκάστοτε προσπάθειες του κράτους να στηρίξει αυτά τα άτομα (Ν. 3699/2008), κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της ολοκληρωμένης ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί ως η φιλοσοφία και η πρακτική για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bryant, et al., 2008; Lipsky & Gartner, 1997).

Παρόλα αυτά, είναι σωστό να αναφερθεί ότι η ένταξη δεν αφορά μόνο την αναπηρία στα πλαίσια του σχολείου. Η φιλοσοφία της ένταξης στρέφεται προς την πεποίθηση ότι ο κόσμος είναι μια μεγάλη κοινωνική ομάδα, η οποία αποτελείται από άτομα τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους τόσο στις ικανότητες, όσο και στην εθνικότητα, την θρησκεία ή την φυλή (Mercer, 1996). Η ισότητα, η ποιότητα της ζωής και η πλήρης συμμετοχή σε μια πλουραλιστική και δημοκρατική κοινωνία είναι τα ζητήματα που απασχολούν την ειδική αγωγή (Park & Lian, 2001) και προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη η οποία μπορεί να διδάξει σημαντικά μαθήματα στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες δημιουργώντας μια δημοκρατική κοινωνία ένταξης.

Η προοπτική της ένταξης 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 έναν μαθητή (Winnick, 2000). Το κίνημα που αποβλέπει στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της ένταξης δείχνει να είναι συμβατό με την 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 σχέδια/πλάνα μέχρι ολοκληρωμένες τοποθετήσεις χωρίς τροποποιήσεις που απεικονίζουν τη φύση και τη

σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και της ικανότητας του ατόμου να αποδώσει (Stein & Paciorek, 1994).

Η ένταξη έχει έννοια φυσική, κοινωνική και εκπαιδευτική. Η φυσική ένταξη προϋποθέτει τη τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία σε τυπικές τάξεις μαζί με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, η κοινωνική ένταξη προϋποθέτει ότι οι μαθητές με αναπηρίες να θεωρούνται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι ολόκληρης της τάξης τους, ενώ η εκπαιδευτική εικάζει ότι πρέπει να διδάσκονται σύμφωνα με τις ανάγκες τους και όχι σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο πρότυπο διδασκαλίας (Friend & Bursuck, 2006).

Τα οφέλη της ένταξης θεωρούνται σημαντικά. Η ένταξη βελτιώνει τη διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, συμβάλλει θετικά στην αυτοπεποίθηση και τον αυτοσεβασμό των μαθητών με αναπηρία, βοηθώντας τους τελικά να ενταχθούν ομαλά στο κλίμα μιας τυπικής τάξης. Δεδομένων λοιπών των σημαντικών ωφελειών της, η ένταξη πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό (Sherrill, 2004).

Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις συνηθισμένες δομές της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί επίσημη πολιτική και πρακτική πολλών κυβερνήσεων σε διάφορες χώρες τα τελευταία είκοσι χρόνια. Το νομικό πλαίσιο ανεπτυγμένων χωρών συμπεριλαμβανόμενης και της Ελλάδας με την ψήφιση των νόμων 2817 του Μαρτίου του 2000 και 3699 τον Αύγουστο του 2008, υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία με ισότιμους όρους σε πολλούς τομείς της ζωής, αρχίζοντας από το σχολείο. Η συνεκπαίδευση λοιπόν όπως αυτή έχει οριστεί και από τον ελληνικό νόμο 2817/2000 αρχίζει να αποτελεί μια νέα πραγματικότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανταπεξέλθουν επιτυχώς.

Σαν αποτέλεσμα της πολιτικής της ένταξης ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν πλέον σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης, με τον αριθμό των τμημάτων ένταξης να αυξάνεται σε αντίθεση με τα ειδικά σχολεία και σχολεία – ιδρύματα που μειώνονται σημαντικά (Schildroth & Hotto, 1991). Η βασική επιδίωξη της δημόσιας εκπαίδευσης είναι πλέον να εξοπλίσει τους μαθητές με δεξιότητες και γνώσεις για την ενήλικη ζωή τους και η επιτυχία των μαθητών στον έξω κόσμο αφορά άμεσα την κατανόηση των δικών τους δυνάμεων αλλά και των αδυναμιών τους (King, 2000).

Οι στόχοι μιας ποιοτικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην ένταξη είναι να διδάξει τα παιδιά να εκτιμούν τις συνεισφορές των άλλων ανθρώπων, να έχουν σεβασμό σε προοπτικές άλλων ανθρώπων οι οποίες διαφέρουν από τις δικές τους και να δεχθούν την ευθύνη για το ρόλο που παίζουν ως μέλη μιας μεγαλύτερης κοινωνίας (Banks & Banks, 2004). Η σχολική ένταξη θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη μιας ομάδας, παίρνει το νόημα της αλληλοαποδοχής από ένα σύνολο ή μια ομάδα ενός ατόμου ή μια ομάδα ατόμων (Mercer 1996) και βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές με αναπηρία θα πρέπει να ενσωματωθούν σε τυπικές τάξεις και σε σχολεία.

Η Sapon-Shevin (2003) πρότεινε ότι η ένταξη μοιάζει να αποτελεί θέμα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας και ότι το να βλέπει κανείς την ένταξη πέρα από ένα εκπαιδευτικό μέλημα, δημιουργεί την δυνατότητα στον καθένα μας να γίνει καλύτερος άνθρωπος μέσα στο περιβάλλον όχι μόνο του σχολείου αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Έτσι, ανέπτυξε τέσσερις τρόπους για τη δημιουργία ενός σχολείου ένταξης, με τάξεις όπου οι μαθητές με αναπηρία θα μαθαίνουν να τοποθετούνται απέναντι σε κάθε θετική ή αρνητική κατάσταση, αναγνωρίζοντας τις δικές τους δυνάμεις. Αρχικά πρέπει να αντιμετωπιστεί η απομόνωση των μαθητών με αναπηρία μέσα στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Δεύτερον, να υπάρξει απάντηση στο πείραγμα που μπορεί να δεχθούν οι μαθητές με αναπηρία με μια κατηγορηματική και εκπαιδευτική απάντηση. Τρίτον, να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο να προσπαθούν να βλέπουν τέτοιου είδους ζητήματα από διαφορετικές σκοπιές. Τέταρτον, να ενισχυθεί το κουράγιο των παιδιών με ιδιαιτερότητες για να αντιμετωπίσουν πιθανή καταπίεση εις βάρος τους.

Ωστόσο, τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη του φαινομένου της ένταξης πολλές φορές διαχωρίζονται. Υπάρχουν στιγμές που η ξεχωριστή εκπαίδευση θεωρείται προτιμότερη για την επίτευξη της μάθησης αλλά η ένταξη θεωρείται καλύτερο μέσο για την ανάπτυξη φιλίας και κοινωνικοποίησης μεταξύ του συνόλου των μαθητών (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, & Forgan, 1998). Σύμφωνα με τη Sherrill (1998), εξαίρεση στη διαδικασία της ένταξης μπορεί να αποτελέσει ο πληθυσμός που έχει βαριά έως σοβαρή νοητική υστέρηση και / ή πολλαπλές αναπηρίες που καθιστούν την επιτυχία συνεκπαίδευσης σε μια τυπική τάξη πολύ δύσκολη ή αδύνατη.

Η επιτυχημένη ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στηρίζεται και στο ίδιο το παιδί με αναπηρία που συμμετέχει στην εφαρμογή της, ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας καθώς και τη στάση του απέναντι στη διαδικασία (Greenwood και French, 2000). Οι Fisher και Meyer (2002) διαπίστωσαν ότι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες που συμμετείχαν σε προγράμματα ένταξης, αποκόμισαν οφέλη όσον αφορά την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης τους και εξακρίβωσαν τη θετική επιρροή που συνδέθηκε με τη συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα. Ωστόσο, ένα πρόβλημα που είναι πιθανό να παρουσιαστεί κατά την εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον ένταξης είναι ότι οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες συναναστρέφονται περισσότερο μεταξύ τους παρά με τους μαθητές με αναπηρία (Sherrill, 1998). Η ισότιμη αποδοχή δεν επιτυγχάνεται εύκολα όταν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί (Fishbein, 1996).

2.2. Παράγοντες Επιτυχούς Ένταξης

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 αναπηρίες. Έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό τους παράγοντες της επιτυχούς ένταξης που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο (ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού, υλικοτεχνικής υποδομής κ.α.) και τους ίδιους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες (Lienert, et al., 2001; Greenwood & French, 2000; Pumfrey, 2000; Tzokova, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, η άποψη των μαθητών χωρίς αναπηρία σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρία μέσα στη τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Έρευνες που εστίασαν στις απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρία ανέδειξαν συγκρουόμενα αποτελέσματα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές επέδειξαν θετικές στάσεις απέναντι στους συνομήλικους τους με αναπηρία (Wan & Huang, 2005; Avramidis & Norwich, 2002) ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρία δεν γίνονταν αποδεκτά (Malinen & Savolainen, 2008; Ochoa & Olivarez, 1995).

Ωστόσο, πολλές μελέτες υπογραμμίζουν την ευεργετική επίδραση της κοινωνικοποίησης μέσω της ένταξης, όπου σε τυπικά σχολεία τα παιδιά μαθαίνουν να προσεγγίζουν παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Salisbury, Gallucci,

Palombaro, & Peck, 1995) και να συνειδητοποιούν καλύτερα καθώς και αναπτύσσουν την υπευθυνότητα τους όσον αφορά τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες των άλλων παιδιών (Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992). Στην έρευνα των Wilson και Dunn (1997), τυπικά παιδιά που κλήθηκαν να αναλάβουν το ρόλο του δασκάλου για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, έχοντας λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση εκ των προτέρων, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά. Η έρευνα επαναλήφθηκε από τους LaMaster, Gall, Kinchin και Siedentop (1998), με τα ίδια πολύ καλά αποτελέσματα. Στην έρευνα των Nikolaraizi και Reybekiel (2001), διερευνήθηκε η συμπεριφορά μαθητών χωρίς ιδιαιτερότητες σε σχολεία της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι σε κωφά παιδιά, παιδιά με αναπηρικό αμαξίδιο και τυφλά παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές και των δύο χωρών (ιδιαίτερα τα κορίτσια), παρουσίασαν μια θετική συμπεριφορά απέναντι και στις τρεις ομάδες παιδιών. Εντούτοις, αυτή η θετική στάση ήταν περισσότερο ένα αποτέλεσμα έκφρασης συναισθηματικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος και όχι τόσο της θέλησης των παιδιών να έρθουν σε επαφή με τους μαθητές με αναπηρία.

Συμπερασματικά, οι στάσεις των τυπικών μαθητών μπορεί να κυμαίνονται από θετικές μέχρι αρνητικές (Ladd & Coleman 1997) και επιπρόσθετα επηρεάζονται και τελικώς διαμορφώνονται από άμεσες ή έμμεσες εμπειρίες με πρόσωπα και γεγονότα (Triandis, Adamopoulos, & Brinberg, 1984). Η προσπάθεια να ερευνηθεί η συμπεριφορά των τυπικών παιδιών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες οδήγησε στην ανάπτυξη αρκετών μοντέλων που έχουν προταθεί για την εξέταση στάσεων, με το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986) να εμφανίζεται το πιο αποτελεσματικό για να εξηγήσει την πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρία να δεχθεί την παρουσία μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη (Theodorakis, Bagiatis, & Goudas, 1995). Οι Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας και Θεοδωράκης (2005) χρησιμοποίησαν την θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς για να συγκρίνουν την άποψη των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες ως προς την ένταξη συνομήλικων μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων αναψυχής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που φάνηκε να συντελούν περισσότερο στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών ήταν το φύλο και η εμπειρία των συμμετεχόντων, με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος να επιδρά στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Αναζητώντας στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενθάρρυνση ανάπτυξης φιλίας μεταξύ μαθητών με και χωρίς ιδιαιτερότητες, οι Chadsey και Han (2005), πήραν μια σειρά συνεντεύξεων σε ένα γυμνάσιο τυπικής εκπαίδευσης, όπου υπήρχαν μαθητές που είχαν επαφή με συνομήλικους τους με αναπηρία. Οι μαθητές παρότρυναν τους δασκάλους τους να ενσωματώσουν στις τάξεις τους μαθητές με αναπηρία, καθώς και τους πρότειναν να δημιουργήσουν προγράμματα εξωσχολικών ωρών διδασκαλίας τα οποία να αφορούν μαθητές με ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές τόνισαν τη σημασία του να έχουν ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους για να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις, και υποστήριζαν ότι η δημιουργία ενός εθελοντικού προγράμματος σχεδιασμένο για τους μαθητές με αναπηρία θα ήταν χρήσιμο. Άλλες προτεινόμενες στρατηγικές, θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τους μαθητές με αναπηρία σε συζητήσεις όπου θα εξέθεταν τις προσωπικές τους εμπειρίες, καθώς και να γινόταν εύκολη η πρόσβαση σε όλες τις υπηρεσίες, όπως η χρήση μαζικών μέσων μεταφοράς. Συνολικά, οι μαθητές από τους οποίους πήραν συνέντευξη πρότειναν σε αυτούς που είχαν ήδη φίλους με αναπηρία να ενθαρρύνουν τους συνομήλικους τους να έχουν μια θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ιδιαιτερότητες, αλλά και προσπαθήσουν να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας μαζί τους.

Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου που σχετίζεται με την υλικοτεχνική υποδομή και τον αριθμό μαθητών ανά τάξη είναι ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη διαδικασία της ένταξης στην πράξη. Σύμφωνα με τους LaMaster, et al. (1998) όλα τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την πλήρη και ομαλή ένταξη των μαθητών με αναπηρία, θα πρέπει να παρέχουν επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, ειδικό εξοπλισμό και κατάλληλες προσαρμογές του υλικού και των βοηθητικών μέσων για την υποστήριξη των ενταγμένων μαθητών.

Ορισμένοι ερευνητές (Lienert et al., 2001; Κυπριωτάκης, 2000) 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 αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι ελλείψεις στην οργάνωση είναι αυτές που προβληματίζουν περισσότερο τους καθηγητές φυσικής αγωγής, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού θα βοηθούσε πολύ στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Το τεράστιο μέγεθος των τάξεων και η έλλειψη υλικού και προσωπικού υποστήριξης μπορούν να δημιουργήσουν επιπρόσθετα προβλήματα (Auxter et al., 2001). Σύμφωνα με τον Shanker (1995), οι υπηρεσίες υποστήριξης θα πρέπει να περιλαμβάνουν βοηθούς, οι οποίοι θα είναι εκπαιδευμένοι στο χειρισμό μαθητών με αναπηρία, σχολικό προσωπικό, ειδικό εξοπλισμό, διάφορες εκπαιδευτικές προσαρμογές και οποιεσδήποτε πρόσθετες υπηρεσίες που θα προνοούσαν για την αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών με αναπηρία σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο Horne (1985) και ο Jones (1984) υποστήριζαν στις έρευνες τους ότι για να προωθηθούν θετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στην προοπτική της ένταξης των μαθητών με αναπηρία, θα πρέπει να προγραμματίζονται συγκεκριμένες διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επεσήμαναν τη σημαντικότητα ενός προσεκτικά δομημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Η εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών και ο βαθμός στον οποίο αυτές επιδρούν στο φαινόμενο της ένταξης έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι θετικές όσον αφορά την διδασκαλία αυτών των μαθητών προκειμένου η ένταξη να είναι επιτυχής (Rizzo & Vispoel, 1992). Επιπλέον, αυτές οι θετικές στάσεις δείχνουν να επηρεάζονται από διάφορες μεταβλητές όπως είναι το φύλο (Patrick, 1987), η εμπειρία στη διδασκαλία (Marston & Leslie, 1983), η αντιλαμβανόμενη επάρκεια που οι καθηγητές θεωρούν ότι έχουν, καθώς και ο τύπος και η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή (Rizzo & Vispoel, 1991).

Η επιτυχία των προγραμμάτων ενσωμάτωσης γενικά προϋποθέτει έναν ικανό εκπαιδευτικό ο οποίος θα μπορεί να δημιουργεί ένα περιβάλλον τέτοιο ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης (Auxter, et al., 2001). Η δημιουργία κατάλληλων ομάδων, η αναζήτηση κινήτρων, η χρήση όλων των προσφερόμενων δυνατοτήτων και η προετοιμασία όλων των μαθητών αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχία του στόχου αυτού (Chesley & Calalyce, 1997; Lipsky & Gartner, 1997; Theodorakis, et al., 1995) που δεν δείχνει να επηρεάζεται από την ηλικία του εκπαιδευτικού (Rizzo & Wright, 1988; Rizzo, 1985) για τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών απόψεων, σε αντίθεση με την εμπειρία στη διδασκαλία που αποτελεί σημαντικό δείκτη στη διαμόρφωση στάσεων (Rizzo & Kirkendall, 1995) και το φύλο, με τις γυναίκες καθηγήτριες φυσικής αγωγής να εμφανίζονται πιο θετικές από τους άνδρες ως προς το ενδεχόμενο να συμμετέχουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης (Hodge, 1998).

Αρκετές μεταβλητές που αφορούν τους δασκάλους και τους μαθητές έχουν συνδεθεί σημαντικά με συγκεκριμένες στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη (Rizzo & Vispoel, 1992). Το εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθητή καθώς και το είδος και ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας που παρουσιάζει έχουν βρεθεί να επηρεάζουν τις στάσεις των δασκάλων ως προς την ένταξη. Συγκεκριμένα, μαθητές με αναπηρία οι οποίοι βρίσκονται σε μικρότερη εκπαιδευτική βαθμίδα αντιμετωπίζονται πιο ευνοϊκά από τους μαθητές που βρίσκονται σε υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (Rizzo, 1984), καθώς και μαθητές με λιγότερο σοβαρές αναπηρίες από εκείνους με πολλαπλές αναπηρίες (Rizzo & Vispoel, 1991). Στην έρευνα του Al-Zyoudi (2006) έντονα επηρεασμένες φαίνεται να είναι οι στάσεις των καθηγητών από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να διδάξουν σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες παρά σε μαθητές με νοητική υστέρηση, καθώς αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι θεώρησαν ελλιπή την εκπαιδευτική τους κατάρτιση.

Ελπιδοφόρες παρουσιάζονται οι έρευνες των τελευταίων χρόνων οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βλέπει θετικά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Avramidis & Kalyva, 2007; Mdikana, et al., 2007). Οι Sapon-Shevin, Dobbelaere, Corrigan, Goodman και Mastin (1998) διαπίστωσαν ότι εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίσουν το κοινωνικό κλίμα στις τάξεις τους και στο σχολείο τους σοβαρά, μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ήδη υπάρχοντα σχέδια αποκλεισμού και απομόνωσης των μαθητών με αναπηρία και να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν φιλίες. Η έρευνα τους, διερεύνησε το κοινωνικό κλίμα στις τάξεις τους και πως αυτό σχετίζεται με θέματα αποκλεισμού, φιλίας και τη σύνδεση του με τη συνολική αντιμετώπιση της τάξης, αντί να εστιάζονται σε ένα συγκεκριμένο παιδί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, καθώς τα σχολεία γίνονται πιο ποικιλόμορφα, πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβανόμενων των καθηγητών φυσικής αγωγής που καθίστανται ολοένα και περισσότερο ενήμεροι για τη σημασία της δημιουργίας ενός αισθήματος επικοινωνίας στις τάξεις τους.



2.3. Ένταξη και Φυσική Αγωγή

Η φυσική δραστηριότητα δείχνει να είναι ένας τρόπος αρμονικής συνύπαρξης και επικοινωνίας καθώς αποτελεί ένα κοινό σημείο συνάντησης τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία. Η φυσική αγωγή ως επιστήμη παρέχει πολλά περιθώρια συνεκπαίδευσης, διότι το συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να εστιάσει κατεξοχήν στις ατομικές ιδιαιτερότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή με αναπηρία και επομένως να στοχεύει στην ανάπτυξη αυτών, με γνώμονα αποκλειστικά την προσωπική πρόοδο του.

Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στις έντονες δραστηριότητες, αλλά 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 βελτίωση της αυτογνωσίας και του αυτοσεβασμού, σαν αποτέλεσμα ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγράμματος επιτυχημένων κινητικών δραστηριοτήτων, είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά που η φυσική αγωγή μπορεί να προσφέρει στη διαδικασία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπηρία που χαρακτηρίζονται από φτωχή εικόνα για το σώμα τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα της χαμηλής φυσικής και κινητικής τους κατάστασης (Sherrill, 1986).

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία φαίνεται να αποτελεί μια τεράστια πρόκληση για τους γυμναστές οι οποίοι καλούνται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των ενταγμένων παιδιών χωρίς να παραμελήσουν τις ανάγκες των υπόλοιπων τυπικών παιδιών μέσα από προσαρμογές στα πλαίσια του μαθήματος, ούτως ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον για την ομαλή εξέλιξη των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Sherrill, 2004). Οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να ανακαλύπτουν νέους τρόπους ούτως ώστε οι μαθητές με αναπηρία να γίνονται αποδεκτοί παρ' όλη τη διαφορετικότητά τους. Θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν τις διαφορετικές ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού, τον τρόπο με τον οποίο οι ανάγκες αυτές μπορεί να επηρεάζουν την εκπαιδευτική απόδοσή του και φυσικά να γνωρίζουν τις προσαρμογές που πρέπει να επιτευχθούν ως προς τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες και το περιβάλλον του μαθήματος (Κοκαρίδας, 2004).

Η ικανότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής να εφαρμόζουν σταδιακά το εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους στην τάξη της φυσικής αγωγής (Auxter et al., 2001), καθώς και να προετοιμάζουν κατάλληλα τους μαθητές με αναπηρία ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα των τυπικών συμμαθητών τους (Sherrill, 1998) είναι ένας επιπλέον παράγοντας που φαίνεται να ενισχύει την επιτυχία του φαινομένου της ένταξης. Σημαντικοί επιπρόσθετοι παράγοντες για την επίτευξη της διαδικασίας της ένταξης θεωρούνται η συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες της ομάδας, η δημιουργία σωστών ομάδων όσον αφορά τη δυναμική τους και η κατάλληλη χρήση εργαλείων και εφοδίων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής (Lipsky & Gartner, 1997).

Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για να τεθεί σε λειτουργία το κίνημα της ένταξης, χρειάζεται ένα περιβάλλον το οποίο να έχει σχεδιαστεί και δομηθεί με προσοχή. Ωστόσο, η απόσταση μεταξύ της θεωρίας και αληθινής πρακτικής εφαρμογής της ένταξης είναι ακόμη μεγάλη. Τα σχολεία δεν φαίνεται να προωθούν τη διαδικασία της ένταξης με την παρούσα εκπαιδευτική τους δομή, ενώ οι καθηγητές εμφανίζονται μη επαρκώς επιστημονικά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της (LaMaster et al., 1998). Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την πανεπιστημιακή τους φοίτηση πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και η πιθανή αρνητική στάση των γονέων με παιδιά με ιδιαιτερότητες θεωρούνται ανασταλτικοί παράγοντες για την εδραίωση της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Sideridis & Chandler, 1997). Δεν φαίνεται να είναι λίγοι οι γονείς και οι καθηγητές φυσικής αγωγής που παρεμποδίζουν με τη στάση τους την εξέλιξη του κινήματος, εφαρμόζοντας προγράμματα μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων οι πρώτοι (Sherrill, 1998) και τηρώντας αρνητική στάση οι δεύτεροι.

Ένα επιπλέον πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι η μη αποδοχή των παιδιών με αναπηρία από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Favazza & Odom (1997), τα παιδιά σε μικρή ηλικία μπορεί να αναπτύξουν αρνητική και απορριπτική συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και για αυτό είναι σύνηθες να αποκλείονται συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και να γίνονται δέκτες αρνητικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους (Stinson & Antia, 1999). Το αρνητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία του θεσμού και στην απομόνωση παιδιών με αναπηρία.

Παρόλα αυτά, ελπιδοφόρες παρουσιάζονται έρευνες των τελευταίων ετών. Οι Block και Zeman (1996) στην έρευνα τους έδειξαν ότι η ύπαρξη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στα μαθήματα φυσικής αγωγής δεν επηρέασε αρνητικά την εκπαιδευτική απόδοση των τυπικών παιδιών ενώ απέδειξαν ότι μετά από συνεκπαίδευση τριών μηνών των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, επηρεάστηκαν οι στάσεις των παιδιών προς τη θετική κατεύθυνση. Σε μια παρόμοια έρευνα, οι Butler και Hodge (2004) μελέτησαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, διαπιστώνοντας ότι οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία απασχολήθηκαν επί το πλείστον θετικά, επιδεικνύοντας φιλικότητα και συνεργασία.

Επιπλέον, ελπιδοφόρες παρουσιάζονται οι έρευνες των τελευταίων χρόνων οι οποίες υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των καθηγητών φυσικής αγωγής βλέπει θετικά την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Avramidis & Kalyva, 2007; Mdikana, et al., 2007; Manisah, et al., 2006; Vaporidi, et al., 2005; Gordon, 2002; Van Reusen, et al., 2000; Agran, et al., 1999;). Οι καθηγητές φυσικής αγωγής οι οποίοι έχουν μια θετική στάση απέναντι στην προοπτική της ένταξης παρέχουν σε όλους τους μαθητές τους σημαντικά περισσότερες ευκαιρίες άσκησης, με αποτέλεσμα αυτοί να τα καταφέρνουν σε υψηλότερο επίπεδο επιτυχίας, δηλαδή υπάρχει σύνδεση μεταξύ της στάσης των καθηγητών φυσικής αγωγής απέναντι στην ένταξη με την αποτελεσματικότητά τους (Elliott, 2008).

Πολλοί ωστόσο καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες, επειδή δεν γνωρίζουν πώς να τους διδάξουν (Clark, et al., 1986). Εμπόδια όπως η ελλιπή κατάρτιση, ενημέρωση και εξειδίκευση, η ανεπαρκής επαγγελματική προετοιμασία στο πανεπιστημιακό επίπεδο και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ή ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αυξάνει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής της ένταξης στην πράξη.

Το πρώτο βήμα επομένως για την αλλαγή μίας πιθανής αρνητικής συμπεριφοράς μέσω της ανάπτυξης μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων της στάσης αυτής (Fishbein & Middlestadt, 1987). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών (Κοκαρίδας, 2004), περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθούν οι απόψεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κίνημα της ένταξης σε τυπικές τάξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από 114 συμμετέχοντες (62 άντρες και 52 γυναίκες), όλοι καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας.

Εργαλείο Μέτρησης

Για τις ανάγκες της έρευνας δόθηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο 38 ερωτήσεων -κάθε μία από τις οποίες αξιολογούνταν σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert- από την παραγοντική ανάλυση του οποίου προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο 34 ερωτήσεων αποτελούμενο από έξι παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν το 59,2% της συνολικής διακύμανσης και αφορούσαν:

- *Το αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης* την οποία οι ΚΦΑ πιστεύουν ότι έχουν όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία.
- *Την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκινητικής αγωγής* και τη συνέπεια που οι καθηγητές ΦΑ επιδεικνύουν σε αυτό.
- *Την αξιολόγηση και εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων* από τους καθηγητές ΦΑ κατά τη διάρκεια του έτους.
- *Τη συνεργασία* που οι καθηγητές ΦΑ επιδεικνύουν με γονείς και συνάδελφους εκπαιδευτικούς.
- *Το βαθμό συμμετοχής* τους σε δρώμενα ατομικού και συλλογικού επιπέδου, που αφορούν μαθητές με αναπηρία.
- *Την προθυμία* του εκάστοτε καθηγητή ΦΑ να διδάξει σε μαθητές με αναπηρία.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση με τη χρήση του Στατιστικού Πακέτου Κοινωνικών Επιστημών (SPSS 15) περιλάμβανε:

- Έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Cronbach's α).
- Ανάλυση συσχέτισης (Pearson r) των μεταβλητών μεταξύ τους.
- Μη συσχετισμένο έλεγχο t (independent samples t -test) για την εξέταση τυχόν διαφορών στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου με βάση:
 - Το φύλο.
 - Την προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε μαθητές με αναπηρίες.
 - Τη γνώση του σκοπού λειτουργίας των ΚΔΑΥ – σημερινών ΚΕΔΔΥ.
 - Την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στο χώρο εργασίας.
 - Την ύπαρξη χρηματοδότησης για αγορά εξοπλισμού.
- Ανάλυση διακύμανσης για την εξέταση της επίδρασης στους παράγοντες του ερωτηματολογίου με βάση:
 - Την πιστοποιημένη εμπειρία στην ειδική φυσική αγωγή.
 - Την ασχολία στο χώρο της αναπηρίας εκτός ωρών διδασκαλίας.
 - Τον παρόντα χώρο εργασίας των καθηγητών.
 - Τα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία στην ειδική φυσική αγωγή.
 - Τις εβδομαδιαίες ώρες εργασίας των ΚΦΑ σε τμήματα με μαθητές με αναπηρίες.
 - Το είδος της χρηματοδότησης του σχολείου που εργάστηκε ο καθηγητής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση Cronbach α ανέδειξε εσωτερική συνοχή που κυμάνθηκε από καλή ($\alpha = .65$) έως υψηλή ($\alpha = .86$) για τους παράγοντες της συμμετοχής και της γνώσης αντίστοιχα. Επιπλέον, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση όλων των παραγόντων μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή ερωτηματολογίου και συσχέτιση παραγόντων

	Γνώση	Εφαρμογή	Αξιολόγηση	Συν/σία	Συμ/χή	α
Γνώση						.86
Εφαρμογή	.471**					.72
Αξιολόγηση	.323**	.450**				.70
Συνεργασία	.280*	.324**	.404**			.73
Συμμετοχή	.354**	.332**	.250*	.249*		.65
Προθυμία	.425**	.266**	.190	.273*	.379**	.73

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t ανέδειξε διαφορές στους παράγοντες εφαρμογή και αξιολόγηση με βάση το φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζονται πιο συνεπείς ως προς την αξιολόγηση και εφαρμογή προγραμμάτων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διαφορές ως προς το φύλο

Παράγοντες	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Εφαρμογή	Άνδρες	57	3.33	.65	-3.98	99	.000
	Γυναίκες	44	3.80	.48	-4.14	98.74	
Αξιολόγηση	Άνδρες	58	3.31	.59	-2.01	103	.047
	Γυναίκες	47	3.52	.45	-2.07	102.64	

Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης αναδείχθηκαν, με τους καθηγητές που γνώριζαν τον σκοπό λειτουργίας των ΚΔΑΥ να δείχνουν μεγαλύτερη γνώση των

ευρύτερων θεμάτων της ειδικής φυσικής αγωγής και περισσότερη διάθεση για συνεργασία σε σύγκριση με τους καθηγητές που δεν είχαν γνώση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς την γνώση λειτουργίας των ΚΔΑΥ

Παράγοντες	Γνώση ΚΔΑΥ	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Γνώση	Ναι	73	2.62	.70	1.74	82	.003
	Όχι	11	2.25	.30	3.05	29.77	
Συνεργασία	Ναι	54	3.85	.56	2.73	62	.008
	Όχι	10	3.34	.39	3.50	16.86	

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία αναδείχθηκε ως ο καθοριστικός παράγοντας που επηρέασε την στάση των καθηγητών που είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία ως προς την περισσότερη γνώση, συνεργασία, συμμετοχή και προθυμία που επέδειξαν σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς την διδακτική εμπειρία

Παράγοντες	Διδ/κή εμπειρία	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Γνώση	Ναι	24	2.87	.77	2.44	102	.016
	Όχι	80	2.50	.62	2.16	32.27	
Συνεργασία	Ναι	18	4.21	.59	4.00	77	.000
	Όχι	61	3.66	.47	3.55	23.82	
Συμμετοχή	Ναι	23	1.72	.86	3.27	97	.001
	Όχι	76	1.27	.45	2.38	25.72	
Προθυμία	Ναι	24	3.35	1.04	1.87	108	.032
	Όχι	86	3.01	.71	1.51	29.23	

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον παρόντα χώρο εργασίας, με τους ΚΦΑ που απασχολούνται σε προγράμματα Γενικής Γραμματείας και Αθλητισμού και σε εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο επαρκείς ως προς τους παράγοντες της

γνώσης, της συμμετοχής, της εφαρμογής, της συνεργασίας και της προθυμίας (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Διαφορές ως προς τον παρόντα χώρο εργασίας

	Ειδικό		Τμήματα		Παρ/λες		ΓΓΑ		ΕΕΕΚ		F	p	η ²
	Σχολείο		Ένταξης		τάξεις								
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	3.25	.17	2.42	.48	2.69	.65	3.62	.78	3.50	.71	6.03	.000	.086
Συμμετοχή	2.50	1.1	1.47	.71	1.13	.26	3.08	1.8	2.3	.57	11,22	.000	.091
Εφαρμογή	3.50	.70	3.59	.73	3.65	.59	4.16	.16	4.2	2.88	2,81	.022	.001
Συνεργασία	4.0	.61	3.92	.62	3.8	3.3	3.95	.21	4.6	.45	3,32	.011	.148
Προθυμία	4.12	.53	3.05	.92	3.05	.73	3.08	1.2	4.8	.14	4,22	.002	.077

Σημαντικές διαφορές επίσης παρατηρήθηκαν με βάση την ασχολία στην ειδική φυσική αγωγή εκτός ωρών διδασκαλίας ως προς τους παράγοντες της γνώσης, της συμμετοχής και της προθυμίας υπέρ των εθελοντών καθηγητών φυσικής αγωγής και των καθηγητών με επαγγελματική ασχολία σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής χωρίς πρόσθετη ενασχόληση (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Διαφορές ως προς την ασχολία εκτός ωρών διδασκαλίας

	Εθελοντική		Επαγγελ/κή		Όχι		F	p	η ²
	εργασία		ασχολία						
	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	2.95	.69	3.12	.61	2.48	.61	4.83	.004	.166
Συμμετοχή	2.06	1.47	1.33	.32	1.22	.30	8.69	.000	.266
Προθυμία	3.47	1.13	3.75	.57	3.01	.74	2.65	.050	.182

Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ως προς τους παράγοντες της γνώσης, της συμμετοχής και της προθυμίας των καθηγητών στην ειδική φυσική αγωγή με μέσο εβδομαδιαίο ωράριο απασχόλησης (11-16 ώρες) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους καθηγητές (Πίνακας 8).



Πίνακας 8. Διαφορές ως προς τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας

	Ωρες εργασίας (2-10)		Ωρες εργασίας (11-16)		Ωρες εργασίας (17-24)		F	p	η ²
	M	TA	M	TA	M	TA			
Γνώση	2.43	.26	4.50	.28	3.87	.32	2.83	.050	.724
Συμμετοχή	1.16	.23	4.66	.33	3.00	.17	5.41	.005	.804
Προθυμία	2.12	.17	4.25	.19	4.75	.43	3.60	.023	.787

Επίσης, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των καθηγητών στην ειδική φυσική αγωγή ως προς το μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής που οι καθηγητές με μέσο χρόνο επαγγελματικής εμπειρίας επιδεικνύουν σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ΚΦΑ. (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Διαφορές ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

	Χρόνια Εμπειρίας (1-2)		Χρόνια Εμπειρίας (3-7)		Χρόνια Εμπειρίας (8 και πάνω)		F	p	η ²
	M	TA	M	TA	M	TA			
Συμμετοχή	1.50	.30	2.11	1.17	1.33	.28	7,06	.002	.783

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής της Περιφέρειας Θεσσαλίας ως προς τις παραμέτρους που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, μέσα από την ανάπτυξη ενός νέου αξιόπιστου ερωτηματολογίου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την προηγούμενη διδακτική εμπειρία ως σημαντικό παράγοντα που επηρέαζε θετικά τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς το μεγαλύτερο αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης τους σε θέματα ειδικής αγωγής και γνώσης του σκοπού λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ (πρώην ΚΔΑΥ), και την περισσότερη προθυμία για συνεργασία, συμμετοχή και επιμόρφωση, σε συμφωνία με τις έρευνες των Al-Zyoudi (2006) και Περικλή, Τσιμάρα, Ευαγγελινού, και Αγγελουπούλου (2002) που υποστήριζαν ότι οι στάσεις των καθηγητών επηρεάζονται έντονα από την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον, οι καθηγήτριες ΦΑ εμφανίστηκαν περισσότερο συνεπείς ως προς την εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων φυσικής αγωγής σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους σε συμφωνία με τον Hodge (1998) που έδειξε ότι το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικής και υπεύθυνης στάσης.

Όσον αφορά την παρούσα θέση εργασίας τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές που διδάσκουν σε ειδικά σχολεία και σε εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, καθώς και να συνεργαστούν με γονείς και εκπαιδευτικούς ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας. Από την άλλη, καθηγητές που απασχολούνταν σε προγράμματα Γενικής Γραμματείας και Αθλητισμού θεωρούσαν τους εαυτούς τους περισσότερο επαρκείς να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες και να εφαρμόσουν προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής παρόλο που η εμπειρία τους στην ειδική αγωγή δεν ήταν δεδομένη. Φαίνεται ότι η ενασχόληση σε θέσεις που απαιτούν υπευθυνότητα και ικανότητα διαχείρισης προγραμμάτων αυξάνει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, που σε κάποιο βαθμό αντισταθμίζει την πιθανή έλλειψη εμπειρίας

σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η επαφή-συναναστροφή με άτομα με αναπηρία, η ακαδημαϊκή προετοιμασία και η εμπιστοσύνη στην ικανότητα, σχετίζεται άμεσα με τη θετική στάση των καθηγητών (Rizzo & Vispoel, 1991; 1992).

Πολύ ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής οι οποίοι ασχολήθηκαν επαγγελματικά και αυτοί που ασχολήθηκαν σε εθελοντική βάση στην ειδική αγωγή επέδειξαν παρόμοιο προφίλ ως προς το αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσης, την προθυμία και την διάθεση για συνεργασία. Με άλλα λόγια, οι εθελοντές καθηγητές φυσικής αγωγής που είναι κατά βάση νεότεροι και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες οδηγούνται στην υιοθέτηση μίας υπεύθυνης στάσης παρόμοιας με αυτήν των επαγγελματιών που δεν συνδέεται με το οικονομικό όφελος. Αυτό πρέπει να απασχολήσει τους αρμόδιους της ειδικής αγωγής ως προς το πως θα μπορούσε ο αριθμός των εθελοντών τόσο να αυξηθεί όσο και να βρεθούν τρόποι να παρακινηθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή.

Εξίσου ενδιαφέρον είναι ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής εργαζόμενοι σε ειδικό σχολείο με μέσο χρόνο επαγγελματικής απασχόλησης (3 με 7 χρόνια) έδειξαν μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή σε σύγκριση με τους νεότερους (1- χρόνια) ή τους πιο έμπειρους (8 χρόνια και πάνω), ενώ αυτοί με μέσο εβδομαδιαίο ωράριο απασχόλησης (11-16 ώρες) έδειξαν μεγαλύτερη συνέπεια για τη διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος, καθώς και περισσότερη προθυμία και διάθεση για συμμετοχή σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής με λιγότερες (2 – 10) ή περισσότερες (17-24) εβδομαδιαίες ώρες εργασίας. Φαίνεται δηλαδή ότι η λίγη εμπειρία ή οι λιγότερες ώρες εργασίας δεν δημιουργούν την απαραίτητη επαφή με την ειδική αγωγή ενώ από την άλλη οι πολλές εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ή τα πολλά χρόνια εργασίας προκαλούν κούραση. Το μεγάλο μέγεθος των τάξεων, ή έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με τους καθηγητές φυσικής αγωγής να καλούνται πολλές φορές να καλύψουν τα κενά άλλων ειδικοτήτων (κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων κ.α.) δημιουργούν με τα χρόνια κόπωση εκτός εάν προγραμματίζονται συγκεκριμένες εμπειρίες αλληλεπίδρασης και το περιβάλλον είναι προσεκτικά δομημένο (Jones, 1984; Horne, 1985). Οι καθηγητές φυσικής αγωγής χρειάζονται συστήματα υποστήριξης, όταν κληθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικές ανάγκες (Craft, 1994) που θα περιλαμβάνουν βοηθούς που είναι εκπαιδευμένοι να χειριστούν τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, ειδικό εξοπλισμό, διάφορες εκπαιδευτικές προσαρμογές και

οποιοσδήποτε άλλες υπηρεσίες που θα προνοούσαν για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις (Shanker, 1995).

Παρόλα αυτά, οι καθηγητές φυσικής αγωγής της περιοχής Θεσσαλίας δεν έδειξαν να θεωρούν ως προϋπόθεση την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για να διδάξουν σε τμήματα όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες δεδομένου ότι η ύπαρξη ανοιχτού ή κλειστού χώρου, η χρηματοδότηση και ο αριθμός μαθητών στο τμήμα δεν αποδείχτηκαν παράγοντες που επηρέασαν τη γνώμη των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τις έρευνες των Lienert et al. (2001) και του Κυπριωτάκη (2000). Με άλλα λόγια, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής του συγκεκριμένου δείγματος έχουν συμβιβαστεί με την γνωστή πραγματικότητα και δεν περιμένουν απαραίτητα βοήθεια σε θέματα δομής για να προσφέρουν, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι δεν κουράζονται με τα χρόνια. Φαίνεται δηλαδή ότι η θέληση για προσφορά στους μαθητές με αναπηρίες αποτελεί προσωπική υπόθεση εσωτερικής παρακίνησης που αποτελεί και τον λόγο που η προηγούμενη πιστοποιημένη εμπειρία στην ειδική αγωγή (κατοχή μεταπτυχιακού κ.α.) δεν φάνηκε να αποτελεί για τους καθηγητές φυσικής αγωγής κριτήριο που σχετίζεται με την καθαυτού προσφορά.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου σε μεγαλύτερα δείγματα καθηγητών φυσικής αγωγής από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα εκτός της Θεσσαλίας, ώστε να ερευνηθεί περαιτέρω η στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής πανελλαδικά και να ενισχυθεί περαιτέρω η αξιοπιστία του νέου εργαλείου μέτρησης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agran, M., Snow, K. & Swaner, J. 1999. A Survey of Secondary Level Teachers' Opinions on Community-Based Instruction and Inclusive Education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24 (1), 58-62.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55 – 62.
- Auxter, D., Pyfer, J., & Huettig, C. (2001). *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation*. Saint Louis, Missouri: Mosby-Year Book
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-212.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367 – 389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Education*, 17, 129–147.
- Banks, J. A., & McGee-Banks, C. A. (2004). *Multicultural educations: Issues and perspectives* (5th ed.). New York: John Wiley.
- Block, M., & Zeman, R. (1996). 'Including Students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children', *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Butler, R.S. & Hodge, S.R. (2004). Social Inclusion of Students with Disabilities in Middle School Physical Education Classes, *Research in Middle Level Education*, 27(1), 1-10.
- Chadsey, J., & Han, K. G. (2005). Friendship-facilitation strategies: What do students in middle school tell us? *Teaching Exceptional Children*, 38(2), 52-57.

- Chesley, G. M., & Calaluce, P. D. (1997). The deception of inclusion. *Mental Retardation*, 35, 488-490.
- Clark, G., French, R., & Henderson, H. (1986). Attitude development of physical educators working with the disabled. *Palaestra*, 1, 26-28.
- Conaster P., Block M. & Lepore M. (2000). Aquatic Instructor's Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 197-207.
- Cook, B., & Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(8), 54-63.
- Craft, D. H. (1994). Inclusion: Physical Education for All. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48 – 55.
- Favazza, P., & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities', *Exceptional Children*, 63,405-418.
- Fishbein, H.D. (1996). *Peer prejudice & discrimination*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fishbein, M., & 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.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after 2 years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- Flem, A and Killer, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*. 15, 2, 188-205.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2006). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (4th ed.). Boston, MA: Ally and Bacon.
- Gordon, C. 2002. *Attitudes of teachers with experience in exclusive education towards inclusion*. _Unpublished masters research report, University of the Witwatersrand.

- Greenwood, M. & French, R. (2000). Inclusion Into Regular Physical Education Classes: Background and Economic Impact. *The Physical Educator*, 57 (4), 209-215.
- Hegarty S. (1994). Integration and the Teacher. In Meijer C.W., PiJl S. J., Hegarty S. *New Prospectives in Special Education. A Six-Country Study of Integration*. Routledge, pp.125-131.
- Hodge, S.R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55 (2), 68-74.
- Horne, M. (1985). *Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, M, Schumm, J and Vaughn, S. (1996). Preparing for inclusion: roles, responsibilities, and instructional practices. *IARLD, A Journal of the International Academy for Research in Learning Disabilities*. 15, 2, 12-22
- Jones, R. L. (1984). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practices*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- King, S. (2000). Principals influence culture of inclusion. *High School Magazine*, 7(7), 45-46.
- Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P., & Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Learning Disabilities* 31(2), 148-158.
- Κοκαρίδας Δ., (2004). *Φυσική Αγωγή Για Μαθητές Με Ειδικές Ανάγκες Σε Κανονικά Σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κουτσούκη Δ., Σωτηριάδου Κ., Σκορδύλης 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" Νο 28, σελ. 107.
- Κυπριωτάκης Α., Αγγελάκη Κ., Γεωργιάδη Μ., Στρατιδάκη Χ., Χουρδάκης Γ. (2000). *Στάσεις και Ετοιμότητα του Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μπροστά στη Νέα Τάση Ενταξης και Ενσωμάτωσης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: "Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα". Εκδ. Α^{φοι} Καββαδία, Ρέθυμνο, σελ. 341-356.

- 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.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin., G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly, 15*, 64-81.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education, 13*(3), 315-324.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2003). *Teaching special students in general education Classrooms* (6th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Lienert, C., Sherrill, C. & Myers, B. (2001) Physical Educators' Concerns About Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 1-17.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Μαγγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ., & Θεοδωράκης, Γ. (2005). Απόψεις μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομηλίκων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 3*(3), 212 – 224. http://www.hape.gr/emag/vol3_3/hape118.pdf.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the East: Chinese students' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 23* (3), 101-109.
- Manisah M. A., Ramlee M., and Zalizan M. J. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education, 21* (3), 36 – 44.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator, 40*, 8-15.
- Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 125 – 131.
- Mercer, C. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education 17*, 226-236.

- 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 of special needs education*, 16 (2), 167-182.
- 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.
- Park, H. S., & Lian, M-G. J. (Eds.). (2001). Introduction to special series on culturally and linguistically diverse learners with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 26(3), 135-137.
- Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.
- Peck, C., Carlson, P. & Helmstetter, E. (1992). 'Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey', *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002). *Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση*. Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή, 17-19 Μαΐου.
- Pumfrey P. (2000). *Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers*.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- 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.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.

- Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students*. Fifth Edition., New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Salend, J. S. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). New Jersey: Pearson- Merrill Prentice Hall.
- Salisbury, C., Gallucci, C., Palombaro, M., & Peck, C. (1995). 'Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools', *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Sapon-Shevin, M. (2003). A matter of social justice. *Educational Leadership*, 61(2), 25-28.
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C., Goodman, K., & Mastin, M. (1998). Everyone here can play. *Educational Leadership*, 56(1), 42-45.
- Schildroth, A. N, and Hotto, S.A (1991). Annual survey of hearing impaired children and youth: 1989-90 school year. *American Annals of the Deaf*, 136 (2), 155-165.
- Silderidis, 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.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 18-21.
- Sherrill, C. (1986). *Adapted physical education and recreation*, Third Edition Wm. C. Brown (Publishers).Dubuque, Iowa.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation & Sport Crossdisciplinary & Lifespan*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport. Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, Iowa: WCB/ McGraw Hill.
- Snyder, R. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concern. *Chulavista Project Innovation*, 173-180.
- 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.

- Stinson, M., & Antia, S. (1999). 'Considerations in educating deaf and hard of hearing students in inclusive settings' *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163-175.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 151-160.
- Triandis, H., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. (1984). 'Perspectives and issues in the study of attitudes'. In: Jones, R. (Ed.) *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, Va.:The Council for Exceptional Children, pp.21-40.
- Tzokova D. (2000). Inclusion of Children with Severe Learning Difficulties: A Teachers Perspectives. www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm.
- Van Reusen, A.K., Shosho, A.R. & Bonker, K.S. 2000. High school teacher's attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84 (2), 7-20.
- Vaporidi, I., Kokaridas, D., & Krommidas, C. (2005). Attitudes of Physical Education Teachers toward the Inclusion of Students with Disabilities in Typical Classes. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6 (2), 162 – 168.
- Wan, L. & Huang, Y. (2005). Benke shifansheng dui suiban jiudu taidu de diaocha [An Investigation into Undergraduate Normal Students' Attitudes towards Children with Special Needs in Regular Class]. *Zhongguo Teshu Jiaoyu [Chinese Journal of Special Education]*, 55, 28–31.
- Wilson-Houston, C, & Dunn, M.J. (1997). The Effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Physical Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*.14, 298-313.
- Winnick, J. (2000). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο Για Καθηγητές Φυσικής Αγωγής

Ερωτήσεις	Παρακαλώ να κυκλώσεις μία μόνο απάντηση από τις 5 πιθανές που υπάρχουν σε κάθε ερώτηση				
1. Θεωρώ ότι η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής πρέπει να είναι:	Πολύ Συχνή	Συχνή	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
2. Ως καθηγητής παρακολουθώ σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής φυσικής αγωγής:	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
3. Ως καθηγητής Φ.Α. συμμετέχω σε εκπαιδευτικά προγράμματα.	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
4. Θεωρώ ότι οι οδηγίες στο βιβλίου του καθηγητή Φ.Α. του ΥΠΕΠΘ είναι επαρκείς ώστε να μπορώ να εφαρμόσω ένα πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή με αναπηρία.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
5. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς ώστε να μπορώ να ανταπεξέλθω στα καθήκοντά μου σε μία τάξη ειδικού σχολείου ή σε μία τάξη ένταξης.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
6. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς ώστε να μπορώ να γνωρίζω τα περισσότερα είδη αναπηρίας ή διαταραχών και τα προβλήματα που τα συνοδεύουν.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
7. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς ώστε να νοιώθω ικανός να αντιμετωπίσω τυχόν προβλήματα επιθετικότητας ή άλλου είδους συμπεριφοράς (π.χ απομόνωση, υπερκινητικότητα, κ.α) που σχετίζονται με την αναπηρία του παιδιού.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
8. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς ώστε να κάνω υπόλοιπους μαθητές με τυπική ανάπτυξη να δεχτούν το συμμαθητή τους με αναπηρία ως ισότιμο μέλος της ομάδας τους.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
9. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

ώστε να μπορώ να εντάξω έναν μαθητή με αναπηρία στο μάθημα φυσικής αγωγής			ούτε διαφωνώ		
10. Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου για τα παιδιά με αναπηρία είναι επαρκείς ώστε να μπορώ να αξιολογώ τις ικανότητες του κάθε μαθητή ανάλογα με την αναπηρία του και να σχεδιάζω κατάλληλα προγράμματα άσκησης	Συμφωνά απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
11. Το πρόγραμμα που εφαρμόζω σε σχέση με τη συμπτωματολογία και την προσωπικότητα των μαθητών είναι ευέλικτο.	Πάρα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
12. Το πρόγραμμα που εφαρμόζω σε σχέση με τις οδηγίες του βιβλίου φυσικής αγωγής είναι ευέλικτο.	Πάρα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
13. Ως καθηγητής φυσικής αγωγής έχω υλοποιήσει Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) του κέντρου διάγνωσης – αξιολόγησης και υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ).	Πάρα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
14. Ως καθηγητής φυσικής αγωγής αισθάνομαι ότι ακόμη και αν οι γνώσεις μου είναι περιορισμένες σχετικά με κάποια είδη αναπηρίας μπορώ εύκολα να διδάξω σε μια τάξη ένταξης ή σε ειδικό σχολείο.	Συμφωνά απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
15. Ως καθηγητής φυσικής αγωγής βρίσκω ενδιαφέρουσα την διδασκαλία μαθητών με αναπηρία.	Συμφωνά απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
16. Ως καθηγητής φυσικής αγωγής μου έχει συμβεί να αντιμετωπίσω μέσα σε μία τυπική τάξη παιδί με κάποια αναπηρία.	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Καθόλου
17. Ως καθηγητής φυσικής αγωγής εφαρμόζω την διαθεματικότητα.	Πάρα Πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
18. Εφαρμόζω την διαθεματικότητα ακολουθώντας:	Ατομικό πρόγραμμα	Εξατομικευμέν ο μέσα σε ομάδα	Ομαδικό πρόγραμμ α	Άλλο	Τίποτε. Δεν την εφαρμόζω
19. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγράμματος με βραχυπροθέσμους και μακροπροθέσμους στόχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι μία ενέργεια που κάνω:	Πάντοτε	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
20. Η αξιολόγηση στην αρχή και στο τέλος κάθε χρονιάς είναι μία	Συμφωνά απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

απαραίτητη ενέργεια που οφείλω να κάνω.			ούτε διαφωνώ		
21. Ως καθηγητής έχω παραλάβει πίνακα αξιολόγησης των μαθητών μου από προηγούμενο συνάδελφό μου.	Πάντοτε	Συχνά	Μερικές φορές	Σπάνια	Καθόλου
22. Ως καθηγητής οφείλω να παραδίδω τον πίνακα αξιολόγησης των μαθητών μου στον επόμενο συνάδελφό μου.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
23. Ο πίνακας αξιολόγησης μαθητών που έχω λάβει από συνάδελφό μου ήταν βοήθημα:	Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο	Λίγο σημαντικό	Καθόλου σημαντικό
24. Η επαφή και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών είναι απαραίτητη.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
25. Η επαφή και συνεργασία μου με τους γονείς των παιδιών είναι:	Πολύ Συχνή	Συχνή	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
26. Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μου προγράμματος για τον μαθητή είναι:	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ούτε σημαντικός ούτε ασήμαντος	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
27. Η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι:	Πολύ Συχνή	Συχνή	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
28. Σε περίπτωση συνύπαρξης τυπικού και ειδικού σχολείου η συνεργασία με τον συνάδελφο καθηγητή Φ.Α. είναι απαραίτητη.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
29. Η συνεργασία μου με τον συνάδελφο καθηγητή Φ.Α. είναι:	Πολύ καλή	Καλή	Αρκετά καλή	Μέτρια	Κακή
30. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μου είναι:	Πολύ καλή	Καλή	Αρκετά καλή	Μέτρια	Κακή
31. Το σχολείο μου συμμετέχει σε αθλητικούς αγώνες ατόμων με αναπηρία.	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Καθόλου
32. Το σχολείο μου συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν άτομα με αναπηρίες.	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Καθόλου
33. Ως καθηγητής έχω εφαρμόσει ψυχοκινητική αγωγή στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής του σχολείου μου.	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Καθόλου
34. Η παρουσία αίθουσας ψυχοκινητικής αγωγής είναι για το μάθημά μου:	Απολύτως απαραίτητη	Απαραίτητη	Ούτε απαραίτητη ούτε	Λίγο απαραίτητη	Περιττή

Επεξήγηση

Γνώση: Ερωτήσεις: 11, 8, 12, 10, 7, 9, 3, 19
Εφαρμογή: Ερωτήσεις: 37, 38, 5, 36, 30, 28
Αξιολόγηση: Ερωτήσεις: 22, 21, 23, 20, 13
Συνεργασία : Ερωτήσεις: 27, 25, 32, 26, 2, 31, 24
Συμμετοχή: Ερωτήσεις: 35, 15, 34
Προθυμία: Ερωτήσεις: 16, 18, 17, 29