



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ
ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΒΙΔΑΛΗ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ
ΑΜ: 9980201000323
ΕΠΙΒΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΜ. ΣΚΟΡΔΙΛΗΣ

Περίληψη

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, είναι ένα θέμα πάντοτε επίκαιρο για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, μάλιστα για τους καθηγητές φυσικής αγωγής, όπου η ποικιλομορφία της αναπηρίας, τους καλεί να προσαρμόζονται συνεχώς και να προσεγγίζουν την ένταξη με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά (Κουλικούρδη, 2005). Η στάση των καθηγητών φυσικής αγωγής που συνοδεύει την ένταξη των παιδιών εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων (Sideridis & Chandler, 2007), καθιστώντας την μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την αποσαφήνιση των παραπάνω παραγόντων και πώς αυτοί επηρεάζουν τις στάσεις των καθηγητών. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των Στάσεων (Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education, Kudláček, 2006), προσαρμοσμένο στον Ελληνικό πληθυσμό (Δουλκερίδου, 2006). Στην έρευνα συμμετείχαν 51 πτυχιούχοι της Σχολής Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν πως το φύλο δεν διαφοροποίησε στατιστικώς σημαντικά τις απαντήσεις των καθηγητών, αν και οι γυναίκες είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους άνδρες. Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά αναφορικά με την εκπαιδευτική κατάρτιση των καθηγητών. Οι καθηγητές ωστόσο, που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής, είχαν πιο αρνητική στάση για την συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού πληθυσμού σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα σχετικό μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και όχι το αντίστροφο, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Τέλος, η ύπαρξη ή όχι ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον των

καθηγητών φάνηκε να επηρεάζει και τις στάσεις τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που είχαν άτομο με αναπηρία στην οικογένειά τους, είχαν θετικότερες στάσεις, σε σύγκριση με όσους δεν είχαν και η διαφορά πλησίαζε τη στατιστική σημαντικότητα.

Τα στοιχεία που αναφέρονται αφορούν μόνο το δείγμα της παρούσας έρευνας, ωστόσο είναι ενδεικτικά για τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την ένταξη και για τους πιθανούς παράγοντες που τις επηρεάζουν. Μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και με τη χρήση κι άλλων ερευνητικών εργαλείων ή μεθόδων θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Αναπληρωτή Καθηγητή Εμμανουήλ Σκορδίλη για τη δυνατότητα που μου έδωσε να πραγματοποιήσω την πτυχιακή μου εργασία υπό την επίβλεψή του καθώς και για την καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην υποψήφια διδάκτωρ Φένια Καρκαλέτση για τις συμβουλές της κατά τη συγγραφή της εργασίας, την υποστήριξη και το κίνητρο σε όλο το έργο.

Ευχαριστίες οφείλω και στη φίλη μου Μαριαλένα για την πολύτιμη βοήθειά της στην ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου, καθώς και στον σύντροφό μου, και τους φίλους μου για τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση τους.

Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένειά μου για όσα μου έχουν προσφέρει στη διάρκεια των φοιτητικών μου χρόνων και την αμέριστη υποστήριξή τους σε κάθε μου επιλογή.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι αφιερωμένη στον παππού μου Νίκο.

Περίληψη	i
Ευχαριστίες	ii

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 ^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
Κεφάλαιο 2 ^ο - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
2.1 Τι είναι αναπηρία – Ορισμός	7
2.1.1. Ιατρικό πρότυπο αναπηρίας.....	8
2.1.2. Κοινωνικό πρότυπο αναπηρίας.....	9
2.2. Ειδική αγωγή.....	10
2.3. Η παιδαγωγική της ένταξης	12
2.3.1. Οι μορφές της ένταξης	14
2.4. Στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής	15
Κεφάλαιο 3 ^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	21
3.1 Συμμετέχοντες.....	21
3.2. Εργαλεία μέτρησης	21
3.3 Διαδικασία μέτρησης	22
3.4. Στατιστική ανάλυση.....	22
Κεφάλαιο 4 ^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	23
4.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	23
Κεφάλαιο 5 ^ο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	27
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	30
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	34
Ξένη Βιβλιογραφία.....	34
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	41

Κεφάλαιο 1^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα της φυσικής αγωγής απασχολεί έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας. Από την πλήρη απομόνωση των παιδιών με αναπηρία τόσο από τις σχολικές όσο και από τις υπόλοιπες κοινωνικές δραστηριότητες (Dunn, 1968), στη σταδιακή αποδοχή (Hegarty, 1987) και τελικά στην προσπάθεια ένταξής τους (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007) πέρασαν αρκετές δεκαετίες, με την προσπάθεια των καθηγητών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου να συνεχίζεται.

Η ποικιλομορφία των μορφών αναπηρίας που μπορεί να συναντήσει ένας καθηγητής φυσικής αγωγής (Κουλικούρδη, 2005), έρχεται να δυσχαιράνει το έργο τους. Ωστόσο, τόσο τα εργαλεία ένταξης που διαθέτουν οι καθηγητές όσο και οι δομές που έχουν δημιουργηθεί για τον σκοπό αυτό αντιτάσσονται και εξομαλύνουν τις δυσκολίες που προκύπτουν. Λαμβάνοντας υπόψιν, λοιπόν, τον τύπο και το βαθμό αναπηρίας του κάθε μαθητή, είναι εφικτή η τοποθέτησή του: α) στη 'γενική' τάξη, β) σε τμήμα ένταξης ή γ) σε 'γενική' τάξη με παράλληλη στήριξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η στάση που θα κρατήσουν οι καθηγητές κατά τη διαδικασία της ένταξης των μαθητών με αναπηρία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο (Sideridis & Chandler, 1997). Αν και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες διεθνώς που ερευνούν τις στάσεις των καθηγητών αναφορικά με την

ένταξη των παιδιών με αναπηρία, στη χώρα μας και συγκεκριμένα στο μάθημα της φυσικής αγωγής το θέμα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Σκοπός, λοιπόν της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση των στάσεων σε καθηγητές φυσικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο μάθημά τους και η μελέτη πιθανών παραγόντων, που σχετίζονται με το υπό εξέταση ζήτημα.

Κεφάλαιο 2^ο - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Τι είναι αναπηρία – Ορισμός

Η αναπηρία αποτελεί μια δύσκολη και πολυσύνθετη έννοια και για να την αποσαφηνίσει κανείς πρέπει να συμπεριλάβει όχι μόνο την ιατρική αλλά και την κοινωνική της διάσταση. Ταυτόχρονα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια έννοια ρευστή και ιδιαίτερη, καθώς ένα άτομο που θεωρείται φυσιολογικό σήμερα θα μπορούσε να θεωρηθεί αύριο ως άτομο με αναπηρία (Oliver, 1990). Έτσι κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία. Αναπηρία, λοιπόν, είναι η κατάσταση της χρόνιας βλάβης ή της αλλοίωσης της υγείας, έμφυτης ή επίκτητης, ψυχικών, πνευματικών ή σωματικών λειτουργιών με αποτέλεσμα τη μείωση ή την απώλεια της ικανότητάς τους για αυτοδύναμη απόδοση στο κοινωνικό σύνολο (Κρεμαλής, 1991). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO), αναπηρία είναι οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη ικανότητας για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας με τρόπο τέτοιον που θεωρείται ομαλό για ένα ανθρώπινο ον (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1981). Ο Jantzen (1974) πρόσθεσε ένα κοινωνικό χαρακτήρα στον ορισμό της αναπηρίας, υποστηρίζοντας πως η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται η αναπηρία φανερό και υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς από αυτή τη στιγμή και μόνο. Αν

αναλογισθεί μάλιστα κάποιος την οικουμενικότητα της αναπηρίας και τις διαφορετικές αντιλήψεις και κουλτούρα κάθε λαού κατανοεί κανείς το πόσο διαφορετική χροιά μπορεί να δοθεί στην έννοια της αναπηρίας.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα η αναπηρία μπορεί να είναι έμφυτη ή επίκτητη. Οι πρώτες αναφορές στην αναπηρία δεν μπορούσαν να εξηγηθούν επιστημονικά, καθώς η επιστημονική κοινότητα δεν είχε ασχοληθεί ακόμα με αυτό, γεγονός που οδηγούσε στην ερμηνεία της αναπηρίας ως απόρροια θρησκευτικών πρακτικών, δηλαδή ως μια θεόσταλη τιμωρία ή δοκιμασία. Η ερμηνεία αυτή οδηγούσε συχνά σε αποκλεισμό των ατόμων αυτών από το κοινωνικό σύνολο, συχνά και της ευρύτερης οικογένειας, αφού μέχρι εκείνη την εποχή η προσπάθεια οριοθέτησης εστιαζόταν στο άτομο και όχι στο σύνολο του περιβάλλοντος όπου ζούσε το άτομο (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005). Η ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας και η μελέτη του αντικειμένου σε βάθος από διάφορους ερευνητές δημιούργησε δύο οπτικές γωνίες, δύο πρότυπα με βάση τα οποία ορίζεται πλέον η αναπηρία.

2.1.1. Ιατρικό πρότυπο αναπηρίας

Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η ασθένεια και η φυσική κατάσταση των ατόμων με αναπηρία είναι και αυτή που τα καθορίζει. Η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα μεμονωμένο πρόβλημα, ενώ επικρατεί η αντίληψη πως τα άτομα αυτά χρήζουν συνεχούς θεραπείας και φροντίδας, είναι εξαρτώμενα και για τους παραπάνω λόγους έχουν αποκλειστεί από το κοινωνικό σύνολο (Wood, 1980, Barton, 1989). Τα άτομα με αναπηρία χαρακτηρίζονται ως ‘‘αποκλίνοντα’’, ‘‘μειονεκτούντα’’ ή ‘‘σπαστικά’’ (Priestley, 1998). Το ιατρικό πρότυπο με άλλα λόγια εστιάζει στο τι δεν μπορεί να κάνει ένα άτομο με αναπηρία και θεωρεί ως κύρια αιτία της αναπηρίας το βιολογικό σώμα (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Το ιατρικό πρότυπο ήταν το

κυρίαρχο μοντέλο μέχρι το 1980 και έχει επηρεάσει πολύ τις αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού γύρω από την αναπηρία, ενώ τα ίδια τα άτομα με αναπηρία έχουν απορρίψει σαν σύνολο το πρότυπο αυτό. Σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο υπάρχουν οι εξής διακρίσεις:

- Η εξασθένηση, που αφορά οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας και
- Η αναπηρία, που αφορά οποιοδήποτε περιορισμό ή έλλειψη δυνατότητας να εκτελεστεί με τον τρόπο που εκτελείται από έναν “φυσιολογικό” άνθρωπο.

2.1.2. Κοινωνικό πρότυπο αναπηρίας

Από τις δεκαετίες του '60 και '70, τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, απορρίπτοντας το ιατρικό μοντέλο βοήθησαν στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού μοντέλου που χρησιμοποιούσε έναν αντιδιαμετρικό τρόπο σκέψης (Gliedman & Roth, 1980). Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο κάθε δεσμός και σχέση με την κοινότητα και την κοινωνία έπρεπε να διακοπεί, ενώ το μόνο που μπορεί η κοινωνία να τους προσφέρει είναι οίκτος και ελεημοσύνη. Πρωτεργάτης του νέου κοινωνικού προτύπου της αναπηρίας που ανέτρεψε τις παραπάνω αντιλήψεις ήταν ο Oliver. Οι εναλλακτικοί ορισμοί που αντιπροτάθηκαν για την εξασθένηση και την αναπηρία ήταν οι εξής:

- Η εξασθένηση είναι ο λειτουργικός περιορισμός μέσα στο άτομο προκαλείται από τη φυσική, διανοητική ή αισθητήρια εξασθένηση και
- Η αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών να συμμετέχει ένα άτομο στην κανονική ζωή μιας κοινότητας σε ένα ίσο

επίπεδο με άλλα άτομα λόγω των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων (Barnes, 1991).

Γίνεται πλέον κατανοητό πως η αναπηρία δεν θεωρείται πλέον μεμονωμένο πρόβλημα του ατόμου, αλλά θεωρείται ως μέρος της κοινωνικής κατασκευής, με πολιτικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις (Finkelstein, 1975; Christensen & James, 2001). Ο Oliver (1996) εξηγεί πως η κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας ως προσωπική τραγωδία και η αντιμετώπιση του κοινωνικού συνόλου με περιορισμούς προς τα άτομα αυτά, δημιουργεί έριδες και προβλήματα αλλά και κοινωνική καταπίεση. Με άλλα λόγια, στο κοινωνικό μοντέλο οι αντιλήψεις περί αναπηρίας έρχονται να προσαρμοστούν σε νέα δεδομένα. Η αναπηρία παύει να θεωρείται ως ατομικό χαρακτηριστικό και αναγνωρίζεται ως περιορισμός που επιβάλλεται από την ίδια την κοινωνία, μέσα στην οποία δραστηριοποιείται το άτομο με αναπηρία. Οι δομές και οι συνήθειες της να είναι αυτές που αποκλείουν το άτομο από την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία.

2.2. Ειδική αγωγή

Η ειδική αγωγή, όπως και η αναπηρία είναι ένας όρος πολυσύνθετος με πληθώρα ορισμών. Στην Ελλάδα ο πρώτος ορισμός της ειδικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε το 1939 από την Ρόζα Ιμβριώτη. Η Ιμβριώτη (1939) όρισε την ειδική αγωγή ως μια θεραπευτική αγωγή με στόχο την φροντίδα για τη μόρφωση, τη διδασκαλία και την πρόνοια όλων των παιδιών με αναπηρία (σωματική ή διανοητική), αλλά και την ψυχική εξέλιξη, που εμποδίζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Με την πάροδο των χρόνων ο ορισμός της ειδικής αγωγής μετατράπηκε στο σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές

με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ειδική αγωγή με άλλα λόγια σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού (Heward, 2011).

Η ειδική αγωγή και η ένταξη παιδιών με αναπηρία όμως και οι ίσες ευκαιρίες δεν ήταν εξαρχής αυτονότητα και η διεκδίκηση αυτών των δικαιωμάτων διήρκησε πολλά χρόνια. Η πλήρη απόρριψη και η φιλανθρωπική απομόνωση των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αλλάζει τη δεκατία του 1960, όπου η κριτική για την ξεχωριστή εκπαίδευση άρχισε να γίνεται ιδιαίτερος έντονη (Dunn, 1968). Την εποχή εκείνη στις Η.Π.Α είχε διαπιστωθεί πως σε ειδικά σχολεία δεν φοιτούσαν μόνο μαθητές με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες αλλά και άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες τα οποία προέρχονταν από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις ή μειονότητες (Moore, 1996), γεγονός που οδήγησε σε μεγάλες κινητοποιήσεις με στόχο την εκπαιδευτική ισοτιμία. Την ίδια περίοδο άρχισε να αναπτύσσεται και το αναπηρικό κίνημα, που όπως αναφέρθηκε νωρίτερα οδήγησε και στην αλλαγή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και την αντικατάστασή του από το κοινωνικό. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν, κατά το 1970 και 1980, άρχισαν να αναπτύσσονται εναλλακτικά μοντέλα ένταξης τα οποία συνοδεύτηκαν από έντονη επιστημονική και ερευνητική δραστηριότητα. Μετά τις Η.Π.Α ακολουθεί και το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής ένωσης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία. Σταδιακά λοιπόν έγινε αντιληπτό πως το ιατρικό μοντέλο το οποίο στόχευε στην αποκατάσταση μέσω της παρέμβασης δεν μπορούσε να είναι πια λειτουργικό, δίνοντας τη θέση του στο περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987). Έτσι, δόθηκε πλέον έμφαση στην προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του μαθητή. Σε αυτή την περίοδο άρχισαν να γίνονται και οι

πρώτες αλλαγές στη χώρα μας. Το 1981 θεσπίστηκε νομοθεσία, η οποία θεσμοθέτησε την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες ως συστηματική ευθύνη της ελληνικής πολιτείας, με τον όρο της ένταξης να χρειάζεται μερικές δεκαετίες ακόμα για να αναφερθεί (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Η ουσιαστική αλλαγή στην ειδική αγωγή προέκυψε μετά το 1990, όπου έγινε αντιληπτό παγκοσμίως πλέον, πως τα προβλήματα δεν προκύπτουν από τις σωματικές ή νοητικές αναπηρίες των ατόμων, αλλά από την αντίδραση της κοινωνίας προς τα άτομα αυτά, με τα ίδια να αναζητούν παροχές για την κοινωνική τους συμμετοχή και όχι για την ανικανότητά τους (Hasler, 1996).

2.3. Η παιδαγωγική της ένταξης

Σταδιακά, μέσω της ωρίμανσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία και η ειδική αγωγή εξελίχθηκαν σε ένταξη των μαθητών σε γενικά σχολεία. Με τον όρο ένταξη εννοούμε την πλήρη ενσωμάτωση ενός, ή μιας μικρής ομάδας παιδιών με ειδικές ανάγκες και την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και γενικότερα στη ζωή του κοινού θεσμού ανάλογα βέβαια με τις δυνατότητές τους (Salend, 2001). Σκοπός της ένταξης είναι κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ολοκληρωμένο άτομο. Οι αρχές οι οποίες διέπουν την παιδαγωγική της ένταξης είναι οι εξής (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998):

- ο Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στην «κανονική» εκπαίδευση.
- ο Η κατάργηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης, της φιλοσοφίας του αποκλεισμού με στόχο την «καλύτερη» διαπαιδαγώγηση των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

- Η προαγωγή της συνύπαρξης και του μοντέλου αλληλεγγυής – συνεργασίας, ως μια από τις κύριες «ηθικές» αρχές που πρέπει να διέπουν τη σχολική πραγματικότητα.
- Η εκπαίδευση όλων των παιδιών με ή χωρίς ιδιαιτερότητες στο φυσικό κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες όλων των παιδιών (με δυσκολίες ή όχι), με προγράμματα ευέλικτα και πλούσια σε κοινωνικές δραστηριότητες .
- Η ένταξη δεν αφορά μόνο τις παραδοσιακές «κατηγορίες» παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά όλες τις ομάδες παιδιών με κίνδυνο κοινωνικού και σχολικού αποκλεισμού, εξαιτίας διαφόρων ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, δημιουργώντας ένα σταθερό και δεκτικό ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον.
- Η εξατομικευμένη και προσωποποιημένη διδασκαλία, χρήση εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, με σκοπό την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση σε όλα τα παιδιά.
- Η μετεκπαίδευση των δασκάλων, που πρέπει να εστιάζει σε ζητήματα ενταξιακής πολιτικής, πρακτικής και φιλοσοφίας και να αφορά ζητήματα της ενταξιακής πολιτικής.
- Η χρήση δομών υποστήριξης με κοινωνικό χαρακτήρα επικεντρωμένες στο παιδί και στην οικογένεια, σε στενή συνεργασία με το σχολείο.
- Η πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται από τη διαφορετικότητα και ότι η παρουσία, ακόμη και ενός παιδιού με σοβαρές σωματικές και νοητικές δυσλειτουργίες μέσα στην τάξη, μπορεί να αποτελέσει αλλαγή νοοτροπίας/στάσης για όλα τα υπόλοιπα παιδιά.

- Η διατήρηση ενός σχολείου ανοιχτού σε γονείς και κοινωνία, με έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας υποστήριξης με την κοινότητα. (Κουρκούτας & Caldin, 2010).

2.3.1. Οι μορφές της ένταξης

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Όπως είναι λογικό, λόγω του πλουραλισμού του φαινομένου, κάθε περίπτωση εξετάζεται μεμονωμένα, ώστε η ένταξη να επέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για κάθε άτομο. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, προκύπτουν δυο οργανωτικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012): α) η τοποθέτηση σε κανονική τάξη, όπου το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε όλες ή τις περισσότερες δραστηριότητες των υπόλοιπων παιδιών του τμήματος, και β) η τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης και παράλληλης στήριξης, το οποίο εξυπηρετεί την βοήθεια των παιδιών να ενταχθούν στο κανονικό σχολείο με ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Επιπλέον ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι ειδικός και διαθέτει επαρκή γνώση των δυνατοτήτων και των αναγκών των μειονεκτικών παιδιών, καθώς και των μεθόδων και των μέσων της εκπαίδευσής τους. Αν και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ένταξη είναι γεγονός, στην Ελλάδα συναντάμε ορισμένες δυσκολίες. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και την επιτυχημένη ένταξη των μαθητών σε γενικά σχολεία έχουν προηγηθεί έρευνες (Meek, 1991; Watkinson & Bentz, 1986) οι οποίες εστιάζουν στους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη. Το μοντέλο που έχει δημιουργηθεί για να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ορθή ένταξη διαχωρίζει τους παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν σε τρεις κατηγορίες:

- Πρωτογενείς παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται για την επιτυχημένη ή όχι διαδικασία της ένταξης πριν αυτή ξεκινήσει για το παιδί με αναπηρία. Η προσωπικότητα του παιδιού, το είδος αναπηρίας, οι εγκαταστάσεις του

σχολείου, η νομοθεσία, η στάση των γονιών, η προετοιμασία του παιδιού και η μεθοδική διδακτική, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη ένταξη.

- Δευτερογενείς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την συμμετοχή του παιδιού αφού αυτό έχει ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα ένταξης, όπως η στάση των δασκάλων προς αυτό, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση μαθητών και διδασκόντων αλλά και των παιδιών μεταξύ τους και με το εντασσόμενο παιδί, ο ανταγωνισμός στην τάξη κ.α.
- Τέλος οι τριτογενείς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν εκείνους τους λόγους που μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα τους πρωτογενείς και δευτερογενείς παράγοντες, όπως ο κοινωνικός περίγυρος και οι δραστηριότητες εκτός σχολείου στις οποίες μπορεί να συμμετέχει το παιδί που βρίσκεται σε πρόγραμμα ένταξης.

2.4. Στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής

Με τη διασαφήνιση των όρων αναπηρία και ένταξη, μπορούμε να αντιληφθούμε ευκολότερα και να αναλύσουμε τις στάσεις, που διατηρούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής ως προς την ένταξη ατόμων με αναπηρία στο μάθημά τους σε γενικά σχολεία. Η ένταξη των μαθητών σε γενικά σχολεία έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και άλλων ερευνητών κατά το παρελθόν (Rizzo et al., 1991; Archie & Sherrill, 1989; Schmidt-Gotz et al., 1994; Tripp et al., 1995), με τα αποτελέσματα άλλες φορές να συγκλίνουν ή άλλες να καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Ένας από τους πρώτους και περισσότερο αποδεκτούς ορισμούς για τις στάσεις εκφράστηκε το 1935 από τον Allport. Ο Allport (1935) υποστήριξε πως στάση αποτελεί μια νοερή και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, που απορρέει από

εμπειρίες και ασκεί άμεση επίδραση στις αντιδράσεις του ατόμου σε αντικείμενα και καταστάσεις με τα οποία συσχετίζεται. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η στάση δεν αποτελεί την συμπεριφορά ως προς τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο το άτομο, αλλά αποτελεί μια κατάσταση πριν από τη δράση του ατόμου. Μερικοί από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι το φύλο, η ηλικία, οι ακαδημαϊκές γνώσεις και η ακαδημαϊκή προετοιμασία, η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας διδασκαλίας και το επίπεδο/τον τύπο αναπηρίας των ασκούμενων αλλά και η εμπειρία των διδασκόντων και η εξοικείωσή τους με άτομα με αναπηρία.

Οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση των στάσεων αναφορικά με το φύλο έδωσαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004) με τη συμμετοχή 93 καθηγητών φυσικής αγωγής διαπιστώθηκε πως οι στάσεις των καθηγητριών απέναντι στην ένταξη και την προθυμία αυτών να υποδεχθούν μαθητές με αναπηρία στην τάξη τους ήταν πιο θετικές σε σχέση με αυτές των καθηγητών φυσικής αγωγής. Οι Κοκκάρη (2006) και Kuester (2000) κατέληξαν επίσης σε παρόμοια αποτελέσματα με την παραπάνω έρευνα.

Οι Schmidt – Gotz, Doll -Tepper και Lienert (1994), εξέτασαν τις στάσεις αναφορικά με την ένταξη σε 5000 συμμετέχοντες εκ των οποίων 3250 άτομα ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι καθηγήτριες είχαν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη διδασκαλία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία στις τάξεις τους, σε σύγκριση με τους άντρες καθηγητές, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνουν και οι Downs και Williams σε παρόμοια έρευνα (1994).

Μελέτες παλαιότερων ετών, επίσης ενισχύουν τα παραπάνω αποτελέσματα. Οι Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen και Krampf (1999) σε έρευνα τους σε 192 καθηγητές φυσικής αγωγής βρήκαν διαφορές αναφορικά με το φύλο, ενώ το εύρημα αυτό φαίνεται να είχε εντοπισθεί ήδη από το 1980 ακόμα σε έρευνα των Aloia, Knutson, Minner και Von Seggern (1980). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες ερευνες που δεν δείχνουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής αναφορικά με το φύλο. (Hodge et al., 2002; Kudlacek et al., 2002; Rizzo & Wright, 1988; Patrick, 1987; DePauw & Goc Karp, 1990; Hodge & Jansma, 1999; Duchane and French, 1998).

Επίσης, αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί για τη μελέτη των στάσεων σε καθηγητές φυσικής αγωγής σε σχέση με την ηλικία. Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι διφορούμενα. Έρευνες, στις οποίες φαίνεται ότι οι στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής γίνονται λιγότερο θετικές, όσο αυξάνεται η ηλικία, έχουν διεξαχθεί από τους Rizzo και Kirkendall (1995) σε 226 συμμετέχοντες, καθώς επίσης και από τους DePauw και Goc Karp (1990). Ωστόσο, οι Rizzo και Wright (1998), σε πιο πρόσφατη έρευνα δημοσίευσαν ευρήματα, που δείχνουν πως η ηλικία δεν επηρεάζει τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής. Το δείγμα του αποτελούνταν από 137 καθηγητές φυσικής αγωγής. Στο ίδιο αποτέλεσμα είχαν καταλήξει και οι Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991) λίγα χρόνια νωρίτερα. Οι ερευνητές δεν βρήκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με την ηλικία τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι οι ακαδημαϊκές γνώσεις που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια σπουδών τους και η προετοιμασία που έχουν λάβει για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ένταξης. Οι γνώσεις και

η προετοιμασία φαίνεται να αλληλεπιδρούν και με την προηγούμενη εργασιακή εμπειρία που έχει ο καθηγητής φυσικής αγωγής. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hutzler, Zach και Gafni (2005) σε 153 φοιτητές φυσικής αγωγής, κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: α) η συμμετοχή των φοιτητών σε μαθήματα σχετικά με την αναπηρία είχε θετική επίδραση στις στάσεις των φοιτητών, αφού επέφερε θετικότερες τοποθετήσεις και υψηλότερη απόδοση, β) όσο περισσότερα τα μαθήματα στα οποία συμμετείχαν τόσο θετικότερα τα αποτελέσματα, και γ) οι φοιτητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είχαν θετικότερες στάσεις.

Η Δουλκερίδου (2006) σε μεταγενέστερη έρευνα βρήκε επίσης, ότι υπήρχε σχέση των στάσεων με την επιμόρφωση που δέχονται οι καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν πως η επιμόρφωση μπορεί να επιδράσει θετικά στις στάσεις τους, εξομαλύνοντας διαφορές που πιθανόν να προκύπτουν από άλλους παράγοντες, όπως το φύλο ή η ηλικία (Δουλκερίδου, 2006). Η δυνατότητα των φοιτητών, εκτός από την παρακολούθηση μαθημάτων, να αποκτήσουν και την ειδικότητα της ειδικής αγωγής έχει επίσης θετικό αντίκτυπο στις στάσεις που διαμορφώνουν ως προς την ένταξη (Kudlacek et al. 2002). Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται και από την έρευνα των Kozub και Porretta (1998), οι οποίοι βρήκαν ότι οι στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής ήταν θετικές για ένταξη εφήβων με αναπηρίες σε διάφορες αθλητικές δραστηριότητες, όμως η έλλειψη γνώσεων γύρω από το θέμα τους έκανε να νιώθουν ανεπαρκείς να ανταπεξέλθουν στην ένταξη των εφήβων (Kozub & Porretta, 1998).

Η ύπαρξη διαφορετικών τύπων αναπηρίας, φαίνεται να συνοδεύεται και από διαφορετικές στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα με τους Rizzo και Vispoel (1991) μαθητές που

αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται πιο θετικά, σε σχέση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ελαφριά διανοητική αναπηρία ή διαταραχές συμπεριφοράς. Οι Hodge και Jansma (1997/1998) καθώς και οι Βαπορίδη, Κοκαρίδας και Κρομμύδας (2005) δείχνουν να συμφωνούν στις έρευνές τους με το παραπάνω αποτέλεσμα. Η Pearson (2003) υποστήριξε πως συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν αυτά που προκαλούσαν μεγαλύτερα προβλήματα κατά την ένταξη τους από παιδιά με κινητικές αναπηρίες, άποψη που υποστηρίζει και ο Shanker (1995). Οι Evans και Lunt (2002) σχολίασαν σε έρευνα τους ότι η ένταξη παιδιών με αναπηρία είναι μη ρεαλιστική, όταν πρόκειται για βαριές περιπτώσεις.

Αν και γενικά η στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής φαίνεται να είναι πιο θετικές απέναντι σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμα και νοητική καθυστέρηση σε σχέση με παιδιά με κινητικές αναπηρίες, υπάρχουν άλλες έρευνες οι οποίες δεν βρίσκουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με την κατηγορία αναπηριών (Zanandrea & Rizzo, 1998; Downs & Williams, 1994; Schmidt-Gotz et al., 1994; Stewart, 1991; Tripp, 1988),

Η υποκειμενική αντίληψη της ικανότητας διδασκαλίας καθηγητών φυσικής αγωγής, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των στάσεων των καθηγητών ως προς την ένταξη. Αν και οι διδάσκοντες μπορεί να είναι πρόθυμοι να εντάξουν άτομα με αναπηρία στο μάθημά τους, η θετική αυτή στάση αλλοιώνεται από το γεγονός πως οι ίδιοι νιώθουν ανεπαρκείς να ανταπεξέλθουν, λόγω ελλειπούς εκπαίδευσης και τεχνογνωσίας (Kozub & Porreta, 1998), ενώ συχνά βιώνουν άγχος λόγω της αδυναμίας που αισθάνονται για αποτελεσματική παρέμβαση (Αθανασάκης, 2011). Σε έρευνα που έλαβε χώρα στην Αγγλία οι καθηγητές υποστήριξαν πως συχνά έρχονταν αντιμέτωποι με τη διδασκαλία παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς επαρκή εκπαίδευση (OFSTED, 2003). Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις όπου

δίνεται έμφαση στη διδασκαλία μαθημάτων ειδικής αγωγής αυτή γίνεται με επιφανειακό τρόπο και σε θεωρητικό μόνο επίπεδο (Smith & Green, 2004; Morley *et al.*, 2005; Smith & Thomas, 2005).

Κεφάλαιο 3^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 51 πτυχιούχοι της Σχολής Φυσικής αγωγής και αθλητισμού με μέσο όρο ηλικίας τα 31,9 έτη. Από τους συμμετέχοντες οι 17 ήταν άντρες και οι 34 γυναίκες.

3.2. Εργαλεία μέτρησης

Για τις ανάγκες της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία, το οποίο περιελάμβανε μεταξύ άλλων ερωτήσεις σχετικά με α) το φύλο, β) την ηλικία, γ) την ύπαρξη ή μη εκπαίδευσης των καθηγητών φυσικής αγωγής για άτομα με αναπηρία, δ) την ύπαρξη ή μη προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας με ειδικούς πληθυσμούς καθώς και ε) την ύπαρξη ή μη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ένταξη παιδιών με αναπηρία αξιολογήθηκαν με το Ερωτηματολόγιο των Στάσεων (Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education, Kudláček, 2006), προσαρμοσμένο στον Ελληνικό πληθυσμό (Δουλκερίδου, 2006). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 12 ερωτήσεις που απέδιδαν τη συνολική βαθμολογία για τις στάσεις των ΚΦΑ σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 που δείχνει την πιο αρνητική στάση ως το 5 που δείχνει την πιο θετική στάση.

3.3 Διαδικασία μέτρησης

Η πειραματική διαδικασία περιελάμβανε τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, από συμμετέχοντες πτυχιούχους της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη και η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά. Οι συμμετέχοντες, μετά από ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, εξέφρασαν τη συγκατάθεσή τους και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε τους για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τους ενθάρρυνε να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

3.4. Στατιστική ανάλυση

Η περιγραφή και η κατανόηση των δεδομένων έγινε μετά από τον υπολογισμό των συχνοτήτων, των μέσων τιμών και των τυπικών αποκλίσεων. Η ανάλυση t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε για να εξεταστούν πιθανές διαφορές σε συνεχείς μεταβλητές ως προς ανεξάρτητες. Για την ανάλυση των δεδομένων ορίστηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05 ($p < .05$). Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences)(Norusis, 1993).

Κεφάλαιο 4^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

(Φύλο, οικογενειακό περιβάλλον, εκπαιδευτική κατάρτιση, οικογενειακό περιβάλλον)

Για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των καθηγητών φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συχνοτήτων και ποσοστών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 51 καθηγητές φυσικής αγωγής. Από το σύνολό τους οι 17 ήταν άντρες σε ποσοστό 33,3% και οι 34 γυναίκες σε ποσοστό 66,7%.

Οι 39 ΚΦΑ (76,5%) έχουν παρακολουθήσει μαθήματα προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ οι 12 (23,5%) δεν έχουν παρακολουθήσει. Σχεδόν όμοια αποτελέσματα εμφανίζονται και στην ερώτηση που αφορά τα σχετικά με την ειδική αγωγή σεμινάρια. Οι ΚΦΑ οι οποίοι απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής είναι 38 (74,5),

Τα αποτελέσματα που πήραμε από την ερώτηση αυτή είναι πως οι 10 (19,6%) από τους 51 ΚΦΑ που συμμετείχαν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομο με αναπηρία ενώ οι 41 (80,4%) δεν έχουν.

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα

1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

	Συχνότητα	N
Φύλο		
Άνδρες	33,3	17
Γυναίκες	66,7	34
Άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον		
Ναι	19,6	10
Όχι	80,4	41
Εργασιακή εμπειρία		
Ναι	72,5	37
Όχι	27,5	14
Συμμετοχή σε ημερίδες και συνέδρια		
Ναι	74,5	38
Όχι	23,5	12

Αρχικά, αξιολογήθηκαν οι διαφορές αναφορικά με το φύλο των ΚΦΑ. Τα αποτελέσματα δεν είχαν σημαντική διαφοροποίηση. Οι άνδρες ΚΦΑ ($M=3,4$, $TA=,66$) είχαν περισσότερο αρνητικές στάσεις για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες ΚΦΑ ($M=4,1$, $TA=,54$) ($t=-1,158$, $p=,252$).

Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση στις διαφορές μεταξύ των ΚΦΑ που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα Προσαρμοσμένης Κινητικής Αγωγής και εκείνων που δεν έχουν παρακολουθήσει. Τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά. Οι ΚΦΑ όμως που έχουν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών

τους ($M=4,0$, $TA= .57$) είχαν πιο αρνητικές στάσεις για τη συνδιδασκαλία τυπικού με ειδικού πληθυσμού, σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες που δεν είχαν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα ($M=4,1$, $TA= ,65$) ($t=-,383$, $p= ,703$).

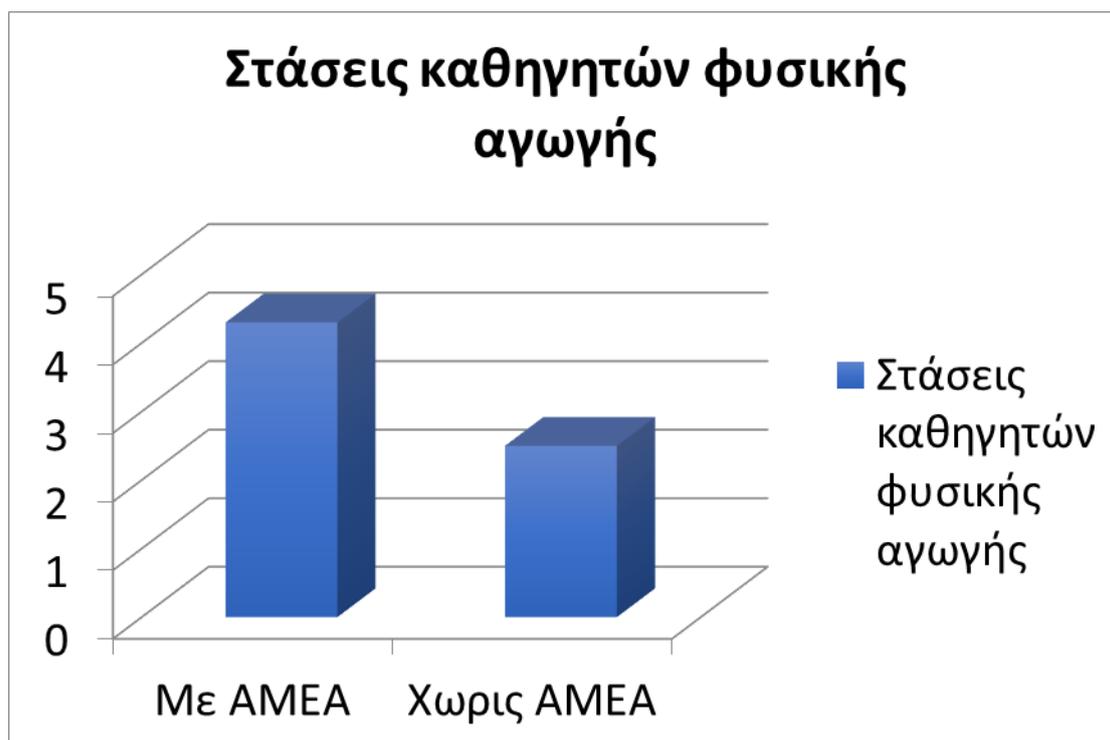
Τέλος, αξιολογήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε ΚΦΑ που είχαν και δεν είχαν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα πλησίασαν τη στατιστική σημαντικότητα και παρουσιάζονται στο σχήμα 1. Σε κάθε περίπτωση, οι ΚΦΑ που είχαν άτομο με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον ($M=4,34$, $TA= ,70$) είχαν πιο θετικές στάσεις για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, συγκριτικά με συναδέλφους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία ($M=3,95$, $TA= ,54$) στην οικογένειά τους ($t=1,951$, $p= ,057$).

Οι διαφορές στις στάσεις των ΚΦΑ με βάση τους παραπάνω παράγοντες παρουσιάζονται συνολικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη

Στάσεις	M.O.	T.A.	N
Με παρακολούθηση μαθημάτων	4,01	,57	39
Χωρίς παρακολούθηση μαθημάτων	4,08	,65	12
Άτομο με αναπηρία στην οικογένεια	4,34	,70	10
Άτομο χωρίς αναπηρία στην οικογένεια	3,95	,53	41
Άνδρες	3,89	,66	17
Γυναίκες	4,09	,54	34

Σχήμα 1. Στάσεις καθηγητών φυσικής αγωγής



Κεφάλαιο 5^ο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκαν οι στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο μαθημά τους. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις του δείγματος με βάση το φύλο, την εκπαιδευτική κατάρτιση και την ύπαρξη ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα. Οι στάσεις όλων των καθηγητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν γενικά θετικές.

Οι διαφορές των στάσεων μεταξύ των καθηγητών των δύο φύλων δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, αν και οι γυναίκες είχαν θετικότερες στάσεις συγκριτικά με τους άνδρες. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα των Hodge και συν. (2002), Kudlacek και συν. (2002), Rizzo και Wright (1988), Patrick (1987), DePauw και Goc Karp (1990), Hodge και Jansma (1999) και Duchane και French (1998), οι έρευνες των οποίων δεν έδειξαν επίσης στατιστική σημαντικότητα αναφορικά με το φύλο. Ωστόσο, υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα με μελέτες άλλων ερευνητών που δείχνουν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των στάσεων, με τις γυναίκες να διατηρούν ευνοϊκότερη στάση ως προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Papadopoulou et al., 2004; Κοκκάρη, 2006; Kuester, 2000; Schmidt – Gotz et al., 1994; Downs & Williams, 1994; Folsom–Meek et al., 1991). Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας πιθανόν να οφείλεται και στον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων. Η εξέταση μεγαλύτερου αριθμού καθηγητών, διαφορετικών ηλικιών και από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, θα βοηθούσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ένας άλλος παράγοντας που μελετήθηκε είναι η επίδραση της εκπαιδευτικής κατάρτισης των καθηγητών φυσικής αγωγής. Από την έρευνά μας προέκυψε ένα ενδιαφέρον εύρημα. Δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των καθηγητών που είχαν λάβει εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα μάθημα. Οι καθηγητές όμως, που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με την προσαρμοσμένη κινητική αγωγή, είχαν πιο αρνητική στάση (όχι όμως σημαντική στατιστικά) για την συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού πληθυσμού σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα σχετικό μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και όχι το αντίστροφο, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αφού οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα, πως τόσο η εκπαίδευση όσο και η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία δημιουργούν μεγαλύτερο αίσθημα επάρκειας και θετικότερες στάσεις για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο μάθημά τους (Hutzler et al., 2005; Δουλκερίδου, 2006; Kudlacek et al. 2002; Kozub & Porretta, 1998). Για την ασφαλέστερη διεξαγωγή συμπεράσματος ως προς την επίδραση της εκπαιδευτικής κατάρτισης θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα.

Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας που μελετήθηκε στο ερωτηματολόγιο ήταν η στάση των καθηγητών σε σχέση με την ύπαρξη ή όχι ατόμου με αναπηρία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση έδειξαν πως τα άτομα που είχαν άτομο με αναπηρία στην οικογένειά τους, είχαν πιο θετική στάση ως προς την ένταξη των ατόμων αυτών στη γενική εκπαίδευση, σε αντίθεση με όσους δεν είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η διαφορά που προέκυψε παραπάνω πλησίασε τη στατιστική σημαντικότητα και είναι ένα αποτέλεσμα που φαίνεται να έχει μελετηθεί

λιγότερο από όλους τους πιθανούς παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των καθηγητών. Μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που θα οδηγούσε σε καλύτερη κατανόηση της επίδρασης της συγκεκριμένης μεταβλητής θεωρείται επιτακτική για να κατανοήσουμε ακόμα βαθύτερα την επίδραση της στο αντικείμενο μελέτης μας.

Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν αφορούν μόνο το δείγμα της παρούσας έρευνας και υπόκεινται σε περιορισμούς που δεν επιτρέπουν τη γενίκευσή τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί τον πρώτο περιορισμό. Μελλοντικές μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό καθηγητών φυσικής αγωγής, με διαφορετικές ειδικότητες και από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας θα βοηθούσε στο να προσδιοριστούν οι κυριότεροι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων ως προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες. Επιπλέον, η αξιολόγηση των στάσεων πραγματοποιήθηκε με το Ερωτηματολόγιο των Στάσεων (Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education, Kudláček, 2006), προσαρμοσμένο στον Ελληνικό πληθυσμό (Δουλκερίδου, 2006). Η ταυτόχρονη καταγραφή με άλλα ερευνητικά εργαλεία, αλλά και η χρήση ποιοτικών μεθόδων μέσω συνεντεύξεων θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Σχολή Επιστήμης Φυσικής
Αγωγής και Αθλητισμού
Διεύθυνση: Εθν. Αντιστάσεως 41
Δάφνη, Τ.Κ. 172 37
Τηλ.: 7276018 – fax :7276028

Σ.Ε.Φ.Α.Α. ΑΘΗΝΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ
Ε. ΣΚΟΡΔΙΛΗΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
e-mail: eskord@phed.uoa.gr

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ

Ονομάζομαι Βιδάλη Νικολέττα και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια στη Σχολή Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών. Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας θα εξετάσω τις απόψεις – στάσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής, σχετικά με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο γενικό σχολείο.

Η συμμετοχή σας θεωρείται πολύτιμη καθώς μέσα από αυτήν την έρευνα θα προκύψουν χρήσιμες πληροφορίες που θα συμβάλουν στην απόκτηση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τον τρόπο που οι Κ.Φ.Α. αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία όταν καλούνται να διδάξουν σε μεικτές ομάδες/τμήματα.

Τα προσωπικά σας στοιχεία που θα συμπληρώσετε στο ερωτηματολόγιο είναι απόρρητα και δε θα χρησιμοποιηθούν στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η αξιολόγηση και η ανάλυση των δεδομένων θα είναι ανώνυμη.

Για οποιαδήποτε πληροφορία και απορία σχετικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ο αναπληρωτής καθηγητής κ. Εμμανουήλ Σκορδίλης καθώς και η ερευνήτρια Βιδάλη Νικολέττα θα βρίσκονται στη διάθεσή σας.

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να λάβετε ενημέρωση για τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να στείλετε ένα αίτημα στο e-mail: nikoI_vid@hotmail.com.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Διάβασα το Έντυπο συγκατάθεσης και συμφωνώ

Ονοματεπώνυμο εξεταζόμενου

Υπογραφή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν εργαλείο σχεδιάστηκε για να συλλέξει τις απόψεις καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία σε προγράμματα φυσικής αγωγής. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που ζητείται είναι η προσωπική σας γνώμη σχετικά με τις παρακάτω προτάσεις. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά και δηλώστε πώς αισθάνεστε για την κάθε άποψη κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

Αν διαφωνείτε απόλυτα, κυκλώστε 1

Αν διαφωνείτε, κυκλώστε 2

Αν είστε αναποφάσιστοι, κυκλώστε 3

Αν συμφωνείτε, κυκλώστε 4

Αν συμφωνείτε απόλυτα, κυκλώστε 5

1. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι θα βοηθήσει τους μαθητές χωρίς αναπηρία να μάθουν να συναναστρέφονται με άτομα με αναπηρία.	1 2 3 4 5
2. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι θα δυσκολέψει τη διδασκαλία του μαθήματος.	1 2 3 4 5
3. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι θα ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν να βοηθούν άλλους.	1 2 3 4 5
4. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της	1 2 3 4 5

Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι θα κάνει τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του μαθήματος πολύ πιο δύσκολα.	
5. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι θα διδάξει τους μαθητές χωρίς αναπηρία μεγαλύτερη ανοχή.	1 2 3 4 5
6. Πιστεύω ότι η ένταξη θα έχει μία θετική επίδραση στην καλλιέργεια των προσωπικοτήτων των μαθητών με κινητικές αναπηρίες (π.χ. αυτοπεποίθηση, αίσθημα του ανήκειν, κ.τ.λ.).	1 2 3 4 5
7. Οι μαθητές με αναπηρία πιστεύω ότι θα βιώσουν τη διάκριση στις γενικές τάξεις της Φυσικής Αγωγής.	1 2 3 4 5
8. Πιστεύω ότι οι μαθητές με αναπηρία θα καθυστερήσουν τη διδασκαλία και την πρόοδο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο.	1 2 3 4 5
9. Πιστεύω ότι η ένταξη θα οδηγήσει τους μαθητές μου να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία.	1 2 3 4 5
10. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο γενικό σχολείο, πιστεύω ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία θα διδαχτούν τη συνεργασία.	1 2 3 4 5
11. Πιστεύω ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία θα βιώσουν τη διάκριση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.	1 2 3 4 5
12. Εντάσσοντας μαθητές με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πιστεύω ότι θα μειωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας.	1 2 3 4 5

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ συμπληρώστε τις παρακάτω ερωτήσεις. Όλες οι πληροφορίες θα μείνουν εμπιστευτικές :

1. Φύλο: Άνδρας
Γυναίκα
2. Ηλικία:
3. Έτος λήψης πτυχίου:
4. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σου έχεις παρακολουθήσει μαθήματα Ειδικής ή Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής;
Ναι Όχι
5. Αν ναι, πόσα;
6. Έχετε προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με ειδικούς πληθυσμούς;
Ναι Όχι
7. Έχετε παρακολουθήσει κάποια ημερίδα/ σεμινάριο Ειδικής Αγωγής;
Ναι Όχι
8. Αν ναι, πόσα;
.....
9. Έχεις στο οικογενειακό σου περιβάλλον άτομο με αναπηρία;
Ναι Όχι

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*, In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 802-827). Worcester, MA: Clark University Press.
- Aloia, G.F., Knutson, R., Minner, S.H., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-87.
- Archie, W. & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward Handicapped Peers of Mainstream and Non mainstream Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 318-323.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-discrimination Legislation*, London: Hurst and Co in Association with the British Council of Organizations of Disabled People.
- Barton, L. (1989). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.
- Christensen, P & James, A. (2001). *Research with Children, perspectives and practices*. London: Routledge, 201-224.
- DePauw, K. P., & Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students

toward including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. Von Selzam (Eds.), *Adapted Physical Activity* (pp. 149-158). Berlin: Springer Verlag.

Downs, P. & Williams, T. (1994). Students attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.

Duchane, K.A. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370–80.

Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

Evans, J. & Lunt, I. (2002) Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14.

Finkelstein, A. (1975), DISCUSSION PAPER. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 264, 244–246

Folsom-Meek, S. L., Nearing, J. R., Groteluschen, W., & Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on the attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.

Gliedman, J. & Roth, W. (1980). *The Unexpected Minority. Handicapped*

Children in America. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.

Hales, G. (1996). *Beyond Disability: Towards an Enabling Society*, London, Sage.

Harris, J. C. (1995). *Developmental Neuropsychiatry*. New York: Oxford University Press.

Hasler, G. (1996). *Development in the disabled people's movement*. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers- Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.

Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μετφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος

Hodge, S. & Jansma, P. (1999). Effect of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.

Hodge, S. R. & Jansma, P. (1997/1998). Attitude change of physical education majors toward teaching students with varied disabilitytypes, *Clinical Kinesiology*, 51(4), p. 72-79.

Hogde, S., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill. C. (2002). Comparison of

practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.

Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung*. Gießen.

Kozub, F. & Porretta, ZD. (1988). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.

Kudlacek, M., Valkova, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299.

Kuester, V. (2000). 10 Years on: Have Teacher Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities Changed, Paper presented at the ISEC 2000, London

Meek, G. (1991). *Mainstreaming Physical Education*, in N. Armstrong and A. Sparkes (eds), *Issues in Physical Education*. London: Cassell

Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices*

(4th). Boston: Houghton Mifflin.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teachers' views of teaching children with special educational needs and disabilities in physical education, *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107.

Office for Standards in Education (OFSTED) (2003). *Special educational needs in the mainstream* (London, HMSO).

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan Press

Oliver, M. (1996). *Understanding disability-from theory to practice*. London: Macmillan Press.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.

Pearson, S., Chambers, G., & Hall, K. (2003). Video material as a support to developing effective collaboration between teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 18, 83-87.

Priestley, M. (1998). Childhood disability and disabled childhoods: agendas

for research. *Childhood*, 5(2), 207-223.

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. & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.

Rizzo, T. L. & Kirkendall, D. G. (1995). Teaching students with mind disabilities. What effects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-206.

Salend, S. J. (2001). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students*. Fifth Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G. & Lienert, C. (1994). Attitudes of University students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17(1), 45-47.

Shanker, A. (1995). Full Inclusion is Neither Free nor Appropriate, *Educational Leadership*, 52(4): 18-21.

Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views, *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593-

608.

Smith, A. & Thomas, N. (2005) Inclusion, special educational needs, disability and physical education, in: K. Green & K. Hardman (Eds) *Physical education: essential issues* (London, Sage), 220–238.

Stewart, C. C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. *Physical Educator*, 48(3), 142–145.

Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.

Tripp, A., French, A., & Sherrill, C. (1995). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.

Watkinson, J. & Bentz, L. (1986). *Cross-Canada survey on mainstreaming students with physical disabilities into physical education in elementary and secondary schools: Final report*. Ottawa, Canada: Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation

Wood, P.H.N. (1980). Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities, and handicaps. *WHO Chronicle*, 34, 376-380.

Zanandrea, M. & Rizzo, T. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. *Perceptual Motor Skills*, 86, 669-776.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Α. (2011). *Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεκτικούς μαθητές*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής.

Βαπορίδη, Ι., Κοκκαρίδας, 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.

Δουλκερίδου, Α. (2006). *Η εκτίμηση των στάσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα*

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1981. Γνωμοδότηση πρωτοβουλίας της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την κατάσταση και τα προβλήματα των μειονεκτούντων ατόμων, C 230, 38 -53

Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας: Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα, *E21, Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*, 21-23.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ιμβριώτη, Π. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα, *Μακεδόν*, 15, 223-232.
- Κοκκάρη, Μ. (2006). Η επίδραση του φύλου στη στάση των Καθηγητών Ολυμπιακής και Παραολυμπιακής παιδείας σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διπλωματική εργασία, Σέρρες
- Κουκλογιάννου – Δορζιώτου Ε. (1992). *Αποκατάσταση Ατόμων με ειδικές ανάγκες (Φυσική – Κοινωνική – Επαγγελματική)*, Β' Έκδοση, ΑΘΗΝΑ, σελ. 281.
- Κουλικούρδη, Α. (2005). *Ψηφιακές Βιβλιοθήκες για Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ)*, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Διπλωματική εργασία
- Κουρκούτα Λ., Κουρέα Δ., & Κωνσταντινίδης Ι. (2009). *Αναπηρία: Ζωή χωρίς διακρίσεις*, Πτυχιακή εργασία.
- Κουρκούτας, Η. & Caldin, R. (2010). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές*

και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης, Εκδ. Τόπος.

Κρεμαλής Κ. (1991). *Το δικαίωμα του ατόμου για κοινωνική πρόνοια. Συμβολή στο νομικό προσδιορισμό των κοινωνικών υπηρεσιών*, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, 2006.

ΜΕΡΑΚΛΗΣ, Β., *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και νεαρών ατόμων με ακουστική απώλεια στην Κύπρο, Λευκωσία 1991*, στο: ΚΟΥΠΠΑΝΟΥ, Α., ΦΤΙΑΚΑ, Ε., *Από το περιθώριο στο μάτι του κυκλώνα. Η εκπαίδευση των κωφών στην Κύπρο*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2009

Σταθόπουλος, Π. (1999). *Κοινωνική Πρόνοια, μία γενική θεώρηση*, 2η Έκδοση. Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007), *Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα:*

Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία, Ανακοίνωση στο 4ο

Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα.