



## Απόψεις Μαθητών Γυμνασίου Σχετικά με την Ενσωμάτωση Συνομηλικών με Οριακή Νοημοσύνη Πριν και Μετά την Εφαρμογή Ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Αναψυχής

Γεωργία Μαγγουρίτσα, Δημήτριος Κοκαρίδας & Γιάννης Θεοδωράκης  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η σύγκριση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση συνομηλικών μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στην τάξη τους κατά τη διάρκεια δραστηριότητας αναψυχής και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 79 μαθητές (43 αγόρια και 36 κορίτσια) Γυμνασίου που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Η έρευνα περιλάμβανε αρχικά την εξοικείωση πέντε μαθητών με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα του σόφτμπολ που αντιπροσώπευε και τη δραστηριότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι συνομηλικοί τους με αναπηρίες συμμετείχαν μαζί στη δραστηριότητα του σόφτμπολ με τις αντίστοιχες προσαρμογές. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν καθόλου στη δραστηριότητα και γενικά δεν ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες. Πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis, Bagiatzis & Goudas, 1995) προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων, της ενημέρωσης και της επιλογής των μαθητών και μαθητριών για την ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους. Επιπλέον, η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας της δραστηριότητας του σόφτμπολ, συμπλήρωσε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο (Block & Malloy, 1995) προκειμένου να εκτιμηθούν οι περαιτέρω προσαρμογές άσκησης που θα μπορούσαν να γίνουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας 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. Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε βαθμό που να αναδεικνύονται διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Λέξεις κλειδιά: *ενσωμάτωση, μαθητές γυμνασίου, οριακή νοημοσύνη, αναψυχή*

### Attitudes of Secondary School Students toward the Inclusion of Peers with Borderline Intelligence Prior and After the Application of a Recreation Program

Georgia Magouritsa, Dimitrios Kokaridas & Yiannis Theodorakis  
Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas

### Abstract

The purpose of the study was to compare the attitudes of students without disabilities regarding the inclusion of students with borderline intelligence in their class during a recreation activity and to examine their opinions concerning the adaptations of recreation activity required for the successful participation of students with mild learning difficulties. The sample consisted of 79 secondary school students (43 boys and 36 girls) separated in two groups (experimental and control). The research included a pre-intervention phase for the familiarization of five students with borderline intelligence in softball activity that represented the main activity of the research. During the intervention phase, the students of the experimental group and their colleagues with disabilities participated together in softball with all the necessary adaptations. The students of the control group didn't participate in the activity and generally they did not come in contact with the students with disabilities. Prior

and after the recreation activity, the two groups (control and experiment) completed the Questionnaire of Planned Behavior (Theodorakis et al., 1995) that measures the variables of attitude, intention, perceived behavioural control, moral obligation, important others, information and choice. In addition, the experimental group completed a second questionnaire (Block & Malloy, 1995) in order to investigate further adaptations of the activity required according to the perception of students. Results revealed gender and experience of participants as the main factors contributing to the creation of differences on students' perceptions. The application of the intervention program improved the attitude of students of the experimental group as compared to the control group individuals for the particular factor.

Key words: *inclusion, secondary school students, borderline intelligence, recreation*

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρίες η οποία μπορεί να οριστεί ως η παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της τυπικής τάξης (Rizzo, Davis, & Toussaint, 1994; Sherrill, 2004), αποτελεί το σημαντικότερο θέμα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Τα οφέλη της ενσωμάτωσης είναι πολλά και σημαντικά, με κυριότερα τη βελτίωση της κοινωνικότητας και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες βοηθώντας τον να ενταχθεί ομαλά στην τυπική τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία. Δεδομένων των σημαντικών ωφελειών της, η ενσωμάτωση πρέπει να εφαρμόζεται όποτε αυτό είναι δυνατό (Sherrill, 2004).

Το νομικό πλαίσιο των ανεπτυγμένων χωρών υποστηρίζει πλέον τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ζωής με ισότιμους όρους, αρχίζοντας από την εκπαίδευση. Η ελληνική πολιτεία, το Μάρτιο του 2000, με την ψήφιση του νόμου 2817 έδειξε έμπρακτα την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της «συνεκπαίδευσης». Ο νόμος 2817 αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Και αυτό γιατί το σχολείο θεωρείται ο καταλληλότερος χώρος όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Buswell & Shaffner, 1990).

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

Η φυσική αγωγή έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας, διότι πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. 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. Οι Greenwood and French (2000), υποστήριξαν ότι η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες: α) το ίδιο το παιδί, δηλαδή τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του, τη στάση του ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης (LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998), β) το σχολείο (την οργάνωση των τμημάτων, τον τρόπο λειτουργίας, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό που διαθέτει το σχολείο) που θα πρέπει να εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών (Lienert, Sherrill, & Myers, 2001), γ) τη στάση των εκπαιδευτικών που διαδραματίζουν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς (Hegarty, 1994; Pumfrey, 2000; Tzokova, 2000) και δ) τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία.

Τα τελευταία χρόνια, η άποψη μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την προοπτική να υπάρχουν συμμαθητές με αναπηρίες μέσα στην τάξη τους έχει αρχίσει να εξετάζεται. Η στάση αυτή ποικίλλει ως προς την ένταση των συναισθημάτων και την κατεύθυνσή της (Anderson, 1997). Έρευνες που μελέτησαν τις απόψεις μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την ενσωμάτωση ανέδειξαν συγκρουόμενα αποτελέσματα. Σε μερικές περιπτώσεις οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι σε συνομήλικους με αναπηρίες (Hall, 1994; Nikolaraizi & Reybekiel, 2001; York, Vandrcok, Macdonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992) ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά με αναπηρίες δεν γίνονταν αποδεκτά (Ochoa & Olivarez, 1995; Voeltz, 1984).

Στον τομέα της ειδικής φυσικής αγωγής αρκετά μοντέλα έχουν προταθεί για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της στάσης και της συμπεριφοράς. Ένα μοντέλο που βρέθηκε να είναι αποτελεσματικό είναι το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988; Ajzen & Madden, 1986). Σύμφωνα με αυτό, το κύριο συστατικό που καθορίζει τη συμπεριφορά είναι η πρόθεση του ατόμου να δεχθεί να αποδώσει τη συμπεριφορά αυτή, δηλαδή να δεχθεί την παρουσία μαθητών με αναπηρίες στην κανονική τάξη (Theodorakis et al., 1995).

Η έννοια της ενσωμάτωσης χρειάζεται ωστόσο να διερευνηθεί περαιτέρω τόσο στα πλαίσια του εκά-

στοτε κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος όσο και στα πλαίσια συγκεκριμένων αθλητικών δραστηριοτήτων. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι δεν έχουν γίνει έρευνες που να μελετούν τόσο τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων τους με αναπηρίες στα πλαίσια δραστηριοτήτων αναψυχής όσο και την άποψη των μαθητών ως προς τις προσαρμογές των δραστηριοτήτων αναψυχής που θα μπορούσαν να γίνουν.

Οι Block και Malloy (1998) ερευνήσαν τη στάση υγιών μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα σόφτμπολ καθώς και την άποψή τους ως προς τις προσαρμογές της άσκησης που χρειάζεται να γίνουν για να μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση. Τα συμπεράσματα ήταν ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρίες επιθυμούσαν τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης. Η πρόθεση ωστόσο των υγιών μαθητών να δεχθούν παιδιά με αναπηρίες στην κανονική τάξη χρειάζεται να διερευνηθεί όχι μόνο καταγράφοντας τη γενικότερη συμπεριφορά και στάση τους απέναντι στην ενσωμάτωση αλλά και εξετάζοντας τους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της πρόθεσης αυτής.

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες πριν και μετά την επαφή τους με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση σε δραστηριότητα αναψυχής και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα φιλοδοξεί να είναι η πρώτη στην Ελλάδα που συνδέει την έννοια της ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρίες με συγκεκριμένη δραστηριότητα αναψυχής, συγκρίνοντας τις απόψεις υγιών μαθητών τόσο ως προς την πρόθεσή τους να συναναστραφούν με συνομήλικους μαθητές με αναπηρίες όσο και ως προς το βαθμό προσαρμογής της άσκησης που πιστεύουν ότι απαιτείται για την επίτευξη της ενσωμάτωσης.

## Μέθοδος και Διαδικασία

### *Συμμετέχοντες*

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 79 μαθητές (43 αγόρια και 36 κορίτσια) της Α' και Β' τάξης του 2ου Γυμνασίου Τρικάλων που χωρίστηκαν σε μια πειραματική ομάδα (21 μαθητές και 21 μαθήτριες) και μια ομάδα ελέγχου (22 μαθητές και 15 μαθήτριες). Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από τα τμήματα των δύο τάξεων του Γυμνασίου.

Από τους 79 μαθητές και μαθήτριες, οι 49 μαθητές είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομο με αναπηρία από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, ενώ οι 30 μαθητές δεν είχαν ανάλογη προηγούμενη εμπειρία.

Οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα της έρευνας ήταν πέντε μαθητές (3 αγόρια και 2 κορίτσια), ηλικίας 11-13 χρόνων (Μ.Ο.=12), μαθητές της ΣΤ' τάξης που φοιτούσαν στο 1ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων.

### *Διαδικασία*

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω φάσεις (βήματα):

*Προ-παρεμβατική φάση.* Η προ-παρεμβατική φάση αρχικά περιλάμβανε την εξάσκηση πέντε (5) μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα του σόφτμπολ που αντιπροσώπευε και τη δραστηριότητα αναψυχής της έρευνας. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία ήταν ήδη εξοικειωμένοι με τους βασικούς κανονισμούς και την κύρια δεξιότητα του αθλήματος (χτύπημα της μιάλας με το ρόπαλο του σόφτμπολ) μέσα από το μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας του σχολείου τους. Ο σκοπός της εξάσκησης των πέντε μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στο σόφτμπολ ήταν η εξοικειωσή τους με τη βασική δεξιότητα του αθλήματος, προκειμένου να βελτιώσουν τη λειπή ικανότητα συνέργειας «ματιού - χεριού» στην οποία υπολείπονται λόγω της αναπηρίας τους σε σύγκριση με τους μαθητές του Γυμνασίου. Η εξάσκηση με τη βασική δεξιότητα του αθλήματος είχε ως στόχο να εξασφαλίσει ίσες πιθανότητες επιτυχίας στη συγκεκριμένη δεξιότητα κατά τη συμμετοχή μαθητών με και χωρίς νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής διασφαλίζοντας την αποκόμιση μιας θετικής εμπειρίας για τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη.

Για το σκοπό αυτό έγιναν προσαρμογές στο χώρο (μικρότερες διαστάσεις γηπέδου), στα όργανα (ελαφρύτερο μπαστούνι, μεγαλύτερη μιάλα), στην οργάνωση της ομάδας («έναν προς έναν» διδασκαλία με τη βοήθεια των φοιτητών της ειδικότητας της Ειδικής Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), στα διδασκόμενα ερεθίσματα (ένα ερέθισμα τη φορά), στον τρόπο επικοινωνίας (ακουστική, οπτική και κιναισθητική καθοδήγηση), αλλά και στη μεθοδική ανάλυση της δεξιότητας (χωρισμός κάθε δεξιότητας σε μικρότερα μέρη), ώστε να φθάσουν οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη στο επιθυμητό επίπεδο κατανόησης και σωστής εκτέλεσης. Επιπλέον, η προ-παρεμβατική φάση περιλάμβανε τη συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων από τις δύο ομάδες μαθητών χωρίς αναπηρίες (πειραματικής και ελέγχου).

*Παρεμβατική φάση:* Στην παρεμβατική φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η συνάντηση των πέντε μαθητών του 1<sup>ου</sup> Ειδικού Σχολείου Τρικάλων με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου Τρικάλων σε υπαίθριο χώρο κοντά στο Ειδικό Σχολείο. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και οι συνομήλικοί τους με αναπηρίες συμμετείχαν μαζί στη δραστηριότητα του σόφτμπολ με τις προσαρμογές που περιλάμβανε η δραστηριότητα στην προ-

παραμβατική φάση. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν συμμετείχαν καθόλου στη δραστηριότητα και γενικά δεν ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες.

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στην προ-παραμβατική φάση, συμπληρώθηκε εκ νέου μετά την κοινή συμμετοχή της πειραματικής ομάδας με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφορές απόψεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου που μπορεί να προέκυψαν.

Επιπλέον, η πειραματική ομάδα, μετά το πέρας της δραστηριότητας του σόφτμπολ, συμπλήρωσε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός τροποποίησης της άσκησης που οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πιστεύουν ότι έπρεπε επιπλέον να γίνει για να μπορέσουν οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη να συμμετέχουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ.

#### *Όργανα Μέτρησης*

Πριν και μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής, οι δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis et al., 1995) που εξετάζει τη συμπεριφορά και την πρόθεση φοιτητών φυσικής αγωγής να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τροποποιήθηκαν προκειμένου να εξετάσουν τη συμπεριφορά και την πρόθεση των μαθητών χωρίς αναπηρίες του δείγματος αυτής της έρευνας να δεχθούν συνομήλικους με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους. Για παράδειγμα, η ερώτηση « Έχω την πρόθεση να διδάξω μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια» τροποποιήθηκε ως «Έχω την πρόθεση να συνυπάρξω με μαθητές με αναπηρίες τα επόμενα χρόνια». Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς εξετάζει τους παράγοντες: α) της στάσης σχεδιασμένης συμπεριφοράς των μαθητών να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες κατά τη δραστηριότητα αναψυχής, β) της πρόθεσης των συμμετεχόντων χωρίς αναπηρίες να δεχτούν τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους, γ) του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς που οι μαθητές Γυμνασίου πιστεύουν ότι έχουν κατά την επαφή τους με τους συνομήλικους με αναπηρίες, δ) της ηθικής υποχρέωσης που οι μαθητές νιώθουν απέναντι σε άτομα με αναπηρίες, ε) των σημαντικών άλλων, δηλαδή της άποψης προσώπων που οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι είναι σημαντικοί γι' αυτούς, στ) της ενημέρωσης που οι μαθητές έχουν πάνω σε θέματα αναπηριών, ζ) της επιλογής των μαθητών Γυμνασίου για την ενσωμάτωση των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση στο τυπικό σχολείο. Σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιήθηκε επτα-βάθμια κλίμακα με αρίθμηση από το 1 (αντιστοιχούσε στο αρνη-

τικό ή μη θεμιτό) έως το 7 (αντιστοιχούσε στο θετικό ή θεμιτό), ενώ ο αριθμός τέσσερα (4) της κλίμακας αντιστοιχούσε στο ουδέτερο.

Στο ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς προστέθηκε ο παράγοντας της γενικής στάσης, σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί όχι μόνο η στάση σχεδιασμένης συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη δραστηριότητα αναψυχής αλλά η γενικότερη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρίες ως προς την διάθεσή τους να πλησιάσουν, να δημιουργήσουν μια σχέση και να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους. Ο παράγοντας της γενικής στάσης αποτελούνταν από εννέα ερωτήσεις προερχόμενες από το ερωτηματολόγιο των Nikoliaratzi και Reybekiel (2001). Η απάντηση σε κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε σε 5-βάθμια κλίμακα Likert από 1 (σίγουρα όχι) έως 5 (σίγουρα ναι) και για τον υπολογισμό της άποψης των δύο ομάδων σχετικά με την ενσωμάτωση λήφθηκε υπόψη ο μέσος όρος των απαντήσεων του κάθε μαθητή της εκάστοτε ομάδας.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιασμένης συμπεριφοράς περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις όπως το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα και η προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών (αν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με άτομα με αναπηρίες μέσα από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον).

Μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο των Block και Malloy (1998) που χωρίζεται σε δύο τμήματα (γενικής και τροποποιημένης συμπεριφοράς) που δόθηκε επιπλέον στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της δραστηριότητας αναψυχής, που εκτιμά αν τα παιδιά πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν προσαρμογές της άσκησης και αν αποδέχονται τη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στις ομάδες τους ακόμα κι αν αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αλλάξουν κάποιους κανόνες του παιχνιδιού. Το ερωτηματολόγιο της γενικής συμπεριφοράς αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε μια 4-βάθμια κλίμακα από το 1 (σίγουρα όχι) ως το 4 (σίγουρα ναι). Το ερωτηματολόγιο της τροποποιημένης συμπεριφοράς περιείχε πέντε ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν επίσης σε μια 4βάθμια κλίμακα από το 1 (σίγουρα όχι) ως το 4 (σίγουρα ναι). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλήφθηκε στην έρευνα σε μία προσπάθεια να διερευνηθεί όχι μόνο η γενική πρόθεση των μαθητών να δεχθούν συνομήλικους με αναπηρίες στην τάξη τους, αλλά και ο βαθμός που πιστεύουν οι μαθητές ότι πρέπει να προσαρμοστεί η δραστηριότητα του σόφτμπολ στις δυνατότητες των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση για να μπορέσουν αυτοί οι μαθητές να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση.

#### *Στατιστική ανάλυση*

Η στατιστική ανάλυση για το ερωτηματολόγιο

Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς περιλάμβανε συσχετισμένο έλεγχο t (paired t-test) προκειμένου να γίνει σύγκριση των δύο μετρήσεων -πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος- του κάθε παράγοντα ξεχωριστά για όλους τους συμμετέχοντες του δείγματος. Ακολούθησε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τον δείκτη  $\alpha$  Cronbach. Ο συσχετισμός Pearson (pearson correlation) χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η σχέση που παρατηρείται μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Προκειμένου να ελεγχθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου που μπορεί να προκύψουν από άποψη φύλου, εμπειρίας και ομάδας (πειραματικής και ελέγχου) πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο .05. Τέλος, για κάθε μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Block & Malloy (1998) που αφορά το βαθμό προσαρμογής της άσκησης χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση και καταγραφή συχνοτήτων.

### Αποτελέσματα

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα συσχετισμένου ελέγχου των μετρήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

Παράγοντες	1η Μέτρηση		2η Μέτρηση	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ηθική υποχρέωση	4.64*	1.17	4.97*	1.06

\* $p < .05$

Ο συσχετισμένος έλεγχος t των δύο μετρήσεων πριν και μετά τη δραστηριότητα αναψυχής έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα της ηθικής υποχρέωσης, ( $t_{78} = -2.03, p < .05$ ). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές για κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 2.** Συσχετίσεις μεταβλητών του ερωτηματολογίου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση.

Πριν Μετά	N	Cronbach $\alpha$		1	2	3	4	5	6	7	8
		Πριν	Μετά								
1. Στάση προς συμπεριφορά	79	.63	.80		.44**	.46**	.19	.20	.41**	.14	.54**
2. Πρόθεση	79	.62	.78	.75**		.54**	.45**	.09	.49**	.02	.47**
3. Επιλογή	79	.59	.79	.73**	.65**		.39**	.20	.47**	.14	.57**
4. Αντιληπτός έλεγχος	79	.65	.82	.42**	.52**	.47**		.21	.32**	.07	.27*
5. Ηθική υποχρέωση	79	.69	.84	.09	.25*	.14	-.01		.24*	.11	.30**
6. Σημαντικοί άλλοι	79	.63	.80	.67**	.74**	.69**	.48**	.25*		-.03	.42**
7. Ενημέρωση	79	.74	.83	.28*	.40**	.38*	.32**	.08	.26*		.17
8. Γενική στάση	79	.69	.82	.66**	.77**	.43**	.09	.60**	.32**	.62**	

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

Πραγματοποιήθηκε και t-test ξεχωριστά για την πειραματική ομάδα, αλλά δεν παρατηρήθηκαν διαφορές για κανέναν από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος.

### Αποτελέσματα Συσχετίσεων

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, πριν τη δραστηριότητα αναψυχής όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου εκτός της ηθικής υποχρέωσης και της ενημέρωσης παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η σημαντική συσχέτιση που παρουσιάζεται μεταξύ της επιλογής και των μεταβλητών της στάσης, της πρόθεσης, του αντιληπτού ελέγχου και των σημαντικών άλλων. Δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση του παράγοντα της ενημέρωσης με κανέναν από τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου επέδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή σύμφωνα με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (Πίνακας 2).

Μετά τη δραστηριότητα αναψυχής, όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου παρουσίασαν μεταξύ τους θετικές και σημαντικές συσχετίσεις. Αξιοσημείωτη είναι η σημαντική συσχέτιση της επιλογής αλλά και της στάσης (γενικής και προς συμπεριφορά) με όλες σχεδόν τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου επέδειξαν πολύ καλή εσωτερική συνοχή σύμφωνα με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach.

### Αποτελέσματα Ανάλυσης Διακύμανσης

Στο ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε διαφορές στην επιλογή ( $F_{1,77} = 5.90, p = .02, \eta^2 = 0.07$ ), στην πρόθεση ( $F_{1,77} = 12.81, p = .01, \eta^2 = 0.91$ ) και στον αντιληπτό έλεγχο ( $F_{1,77} = 3.97, p = .05, \eta^2 = 0.05$ ) με βάση το φύλο. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση

διακόμησης έδειξε διαφορές στη στάση ( $F_{1,77}=12.14$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2=1.36$ ), στην πρόθεση ( $F_{1,77}=7.67$ ,  $p=.01$ ,  $\eta^2=0.91$ ) και στην επιλογή ( $F_{1,77}=5.25$ ,  $p=.03$ ,  $\eta^2=0.06$ ) με βάση το φύλο. Δεν υπήρξαν διαφορές με βάση το φύλο για τους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Με βάση την εμπειρία πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση διακόμησης έδειξε διαφορές στην ηθική υποχρέωση ( $F_{1,77}=5.12$ ,  $p=.03$ ,  $\eta^2=.07$ ), στους σημαντικούς άλλους ( $F_{1,77}=10.67$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.13$ ) και στην ενημέρωση ( $F_{1,77}=5.03$ ,  $p=.03$ ,  $\eta^2=.07$ ). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την εμπειρία στους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση διακόμησης έδειξε διαφορές στην επιλογή ( $F_{1,77}=4.29$ ,  $p=.04$ ,  $\eta^2=0.06$ ) και στους σημαντικούς άλλους ( $F_{1,77}=5.16$ ,  $p=.03$ ,  $\eta^2=0.07$ ) με βάση την εμπειρία. Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την εμπειρία.

Πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακόμησης δεν έδειξε διαφορές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς με βάση την ομάδα (ελέγχου και πειραματικής). Μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η ανάλυση διακόμησης έδειξε διαφορές στη στάση προς τη συμπεριφορά ( $F_{1,77}=4.06$ ,  $p=.05$ ,  $\eta^2=0.05$ ) με βάση την ομάδα. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους άλλους παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Η διερεύνηση της ποσοστιαίας συχνότητας εμφάνισης των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου των Block και Malloy (1998) φανερώνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος αποδέχεται τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στις ομάδες τους κατά τη δραστηριότητα αναψυχής. Επιπλέον, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος πιστεύει ότι οι μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στη δραστηριότητα του σόφτμπολ, με ελάχιστες ή καθόλου προσαρμογές της άσκησης.

## Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της άποψης των μαθητών και μαθητριών χωρίς αναπηρίες πριν και μετά την επαφή τους με συνομήλικους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση σε δραστηριότητα αναψυχής και η καταγραφή των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις προσαρμογές της δραστηριότητας στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρίες.

Μία πρώτη επίδραση της εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος στους συμμετέχοντες του δείγματος ήταν η μεγαλύτερη ηθική υποχρέωση που δημιουργήθηκε στους μαθητές χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη

τους. Η επαφή με τους μαθητές με αναπηρίες οδήγησε στην ανάπτυξη συμπάθειας και αποδοχής των ατομικών διαφορών με τους μαθητές να συνειδητοποιούν και να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των συνομήλικων με αναπηρίες (Block & Malloy, 1998).

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν ότι η γενικότερη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση όπως αυτή καθορίζεται από τους επιμέρους παράγοντες ήταν θετική. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι μαθητές με ελαφρές μορφές αναπηριών όπως οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη του δείγματος αντιμετωπίζονται γενικά θετικότερα σε σύγκριση με τους μαθητές με σοβαρότερες αναπηρίες (Rizzo, 1984; Tripp, 1988). Οι μαθητές με ελαφρές αναπηρίες είναι γενικά καλύτεροι «υποψήφιοι» για την ενσωμάτωση σε τυπικά περιβάλλοντα (Rizzo & Vispoel, 1991).

Οι συσχετίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου πριν και ιδιαίτερα μετά τη δραστηριότητα αναψυχής παρουσιάζονται πολλές και σημαντικές. Ο παράγοντας της επιλογής συνδέεται με τους περισσότερους παράγοντες που καθόρισαν τη συμπεριφορά των μαθητών. Η τελική επιλογή των μαθητών χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν τη συμμετοχή συνομήλικων με οριακή νοητική υστέρηση στη δραστηριότητα αναψυχής έδειξε: α) να επηρεάζεται από τη γενικότερη στάση τους απέναντι σε θέματα αναπηριών και από την άποψη προσώπων των οποίων η γνώμη θεωρείται σημαντική από τους μαθητές χωρίς αναπηρίες β) να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόθεσή τους και συνδέεται άμεσα με το πόσο δύσκολο ή εύκολο θεωρούν οι μαθητές ότι μπορούν να εκτελέσουν την επιλογή αυτή. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με το μοντέλο σχεδιασμένης συμπεριφοράς των Ajzen (1988) και Ajzen και Madden (1986) που διαπίστωσαν ότι η τελική πρόθεση διαμορφώνεται από τους παράγοντες της στάσης, της αντίληψης σημαντικών άλλων και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου εκτέλεσης της επιλογής.

Η στάση είναι ο δεύτερος παράγοντας που σχετίζεται με τους περισσότερους παράγοντες του ερωτηματολογίου της σχεδιασμένης συμπεριφοράς. Η δραστηριότητα αναψυχής συνέβαλε στη σύνδεση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στην ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που οι μαθητές πιστεύουν ότι η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος φαίνεται να επηρεάζει την τελική στάση σε συμφωνία με τους Theodorakis et al. (1995).

Στην ανάλυση πολλαπλής διακόμησης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στο φύλο έδειξε διαφορές σε παράγοντες του ερωτηματολογίου τόσο πριν όσο και μετά τη δραστηριότητα

αναψυχής. Οι διαφορές των μέσων όρων των παραγόντων της επιλογής, της πρόθεσης και του αντιληπτού ελέγχου με βάση το φύλο πριν τη δραστηριότητα αναψυχής, φανερώσουν ότι οι μαθήτριες του δείγματος ήταν πιο θετικές στην πρόθεση και την επιλογή τους να αποδεχθούν τους μαθητές με αναπηρίες στην τάξη τους θεωρώντας πιο εύκολο να εκτελέσουν την επιλογή τους αυτή σε σύγκριση με τους μαθητές. Η περισσότερο θετική στάση των μαθητριών σχετικά με την επιθυμία τους να αποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες μπορεί να αποδοθεί στις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες σε θέματα φροντίδας και πρόνοιας (Downs & Williams, 1994).

Με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για το ερωτηματολόγιο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς έδειξε ότι οι μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία σε θέματα αναπηριών από το οικογενειακό ή φιλικό τους περιβάλλον, παρουσιάστηκαν περισσότερο θετικοί, ενημερωμένοι και ηθικά υποχρεωμένοι να αποδεχθούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τάξη τους σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς εμπειρία, οι οποίοι έδειξαν να βασίζονται περισσότερο στην άποψη σημαντικών άλλων για τη διαμόρφωση της γνώμης τους. Είναι φανερό ότι η συμπεριφορά των μαθητών διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την προηγούμενη επαφή που είχαν με μαθητές με αναπηρίες και επηρεάζεται από τον κοινωνικό περίγυρο, σε συμφωνία με τους Innes και Diamond (1999), Favazza και Odom (1997), Diamond, Herstens, Carpenter και Innes (1997), Triandis, Adamopoulos και Brinberg (1984). Με άλλα λόγια, η εμπειρία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ως προς τη στάση και την πρόθεση (Kudlaeek, Valkova, Sherrill, Myers, & French, 2002).

Ο έλεγχος πιθανών διαφορών που οφείλονται στην ομάδα (πειραματικής και ελέγχου), δεν παρουσίασε διαφορές ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η έλλειψη διαφορών μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας στους παράγοντες που καθορίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά τους, μπορεί να αποδοθεί στην εξ' αρχής θετική συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση, όπως μαρτυρούν οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους σε κάθε παράγοντα πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής. Πολύ σημαντικό εύρημα είναι ότι η πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε πιο θετική στη στάση της να αποδεχθεί συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση μετά τη δραστηριότητα αναψυχής σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, με το μέσο όρο των απαντήσεών της να είναι υψηλότερος μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Η βελτίωση της στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος σε βαθμό που να αναδεικνύει διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Οι απαντήσεις στον ερωτηματολόγιο της γενικής συμπεριφοράς των Block και Malloy (1998), έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της πειραματικής ομάδας -ποσοστό 92.9%- πιστεύουν ότι ήταν ωραίο που είχαν τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην ομάδα του σόφτμπολ. Επιπλέον, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών (92.9%) δήλωσε ότι θα τους άρεσε να βοηθήσουν τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη στη δραστηριότητα όπως επίσης και να συναναστραφούν μαζί τους (61.35%). Την ίδια θετική εμπειρία αποκόμισαν και οι μαθητές με οριακή νοημοσύνη σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Μπορεί να ειπωθεί ότι ο σωστός σχεδιασμός και η προσεκτική εφαρμογή της δραστηριότητας αναψυχής οδήγησε στη δημιουργία μιας θετικής εμπειρίας ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές (με και χωρίς αναπηρίες) σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Eichstaedt & Lavay, 1992; Snell & Eichner, 1989; Stainback & Stainback, 1990).

Συνοπτικά, η γενικότερη στάση όλων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα απέναντι στους συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση κρίνεται θετική, σε συμφωνία με παρόμοια έρευνα των York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff & Caughey, (1992) για μαθητές με ελαφρές γνωστικές διαταραχές. Οι παράγοντες που φάνηκε να συντελούν περισσότερο στη δημιουργία διαφορών στις επιμέρους συμπεριφορές των μαθητών είναι το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος επέδρασε στη δημιουργία μιας θετικότερης στάσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας να αποδεχθούν συνομήλικους με οριακή νοητική υστέρηση. Ωστόσο, η μία συνάντηση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και η κοινή συμμετοχή τους στη δραστηριότητα αναψυχής δεν φάνηκε να είναι αρκετή από μόνη της για να δημιουργήσει διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας και ως προς τους άλλους παράγοντες που καθορίζουν τη γενικότερη συμπεριφορά. Η ενσωμάτωση είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που η σημασία της δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με μία ή δύο μετρήσεις προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων αναψυχής στη διαμόρφωση συμπεριφορών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες στα προγράμματα αυτά.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και περισσότερες από μία συναντήσεις-δραστηριότητες αναψυχής μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, προκειμένου να διερευνηθεί διεξοδικότερα η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων αναψυχής στη διαμόρφωση συμπεριφορών ως προς την ενσωμάτωση μαθητών με οριακή νοημοσύνη αλλά και άλλες αναπηρίες στα προγράμματα αυτά. Συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις θα μπορούσαν επίσης να συ-



μπεριληφθούν προκειμένου να εξεταστεί με περισσότερη λεπτομέρεια όχι μόνο πως νιώθουν οι μαθητές σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε δραστηριότητες αναψυχής, αλλά και για ποιους λόγους νιώθουν έτσι. Οι απόψεις των γονέων των

μαθητών αλλά και των καθηγητών που θα εφαρμόσουν δραστηριότητες ενσωμάτωσης στην αναψυχή αποτελούν εξίσου καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας της ενσωμάτωσης που θα μπορούσαν να διερευνηθούν στο μέλλον.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες αναψυχής μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές με οριακή νοημοσύνη να διαμορφώσουν μια προσωπικότητα που επιθυμεί την αθλητική συμμετοχή, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Οι δραστηριότητες αναψυχής είναι ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, προσφέροντας μεγάλη βελτίωση στους τομείς της επικοινωνίας, της ανεξαρτησίας, του αυτοσεβασμού και της αίσθησης επίτευξης. Η ενσωμάτωση μέσω των δραστηριοτήτων αναψυχής βελτιώνει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες από την άποψη ότι τα πηγαίνουν καλά με άλλους, αλληλεπιδρούν, επιδιώκουν και προσφέρουν βοήθεια, και θέτουν ερωτήματα. Περισσότερο απ' όλα, βοηθά στη δημιουργία φιλίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και στην ανάπτυξη σεβασμού της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου.

### Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-473.
- Anderson, L. (1997). Attitudes, measurement of. In: J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (pp. 885-895). Oxford: Pergamon Press.
- Block, M.E., & Malloy, M. (1998). Attitudes of girls towards including a child with severe disabilities in a regular fast-pitch softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.
- Buswell, B., & Schaffner, C.B. (1990). Families Supporting Inclusive Schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Brookes.
- Diamond, K., Herstens, L., Carpenter, E., & Innes, E. (1997). 'Relationships between enrollment in an inclusive class and pre-school children's ideas about people with disabilities'. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Eichstaedt, C.B., & Lavay, B.W. (1992). *Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Favazza, P., & Odom, S. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards people with disabilities'. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Greenwood, M., & French, R. (2000). Inclusion into regular physical education classes: Background and economic impact. *The Physical Educator*, 57, 209-215.
- Hall, L. (1994). A descriptive assessment of social relationships in integrated classrooms. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 19, 302-313.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. In D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Innes, F., & Diamond, K. (1999). 'Typically developing children's interactions with peers with disabilities', *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 103-111.
- Kudlaeek, 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.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- 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.
- Nikolarazi, M., & Reybekiel N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal Needs Education*, 16, 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.
- Pumfey, P. (2000). Emotional and behavioral difficulties: Messages for teachers. Retrieved from:



[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_10\\_3.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm)

- Rizzo, T. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T., Davis, W., & Toussaint, R. (1994). Inclusion in regular classes: Breaking from traditional curricula. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65, 24-26.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport. Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Snell, M.E., & Eichner, S.J. (1989). Integration for students with profound disabilities. In F. Brown & D.H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices* (pp. 109-138). Baltimore, MD: Brookes.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Brooks.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1995). Attitudes toward teaching individuals with disabilities: Application of planned behavior theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 151-160.
- Triandis, H., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In: R. Jones, (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp 21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.
- Tzokova, D. (2000). Inclusion of children with severe learning difficulties: A teachers' perspectives. Retrieved from: [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp\\_75htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm).
- Voeltz, L. (1984). Program and curricular innovations to prepare children for integration. In: N. Certo, N. Haring & R. York. (Eds.), *Public school integration of severely handicapped students* (pp 155-183). Baltimore, MD: Brookes.
- York, L., Vandrcok, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.
- Νόμος Υπ' Αριθμό 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 78.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Τ.Ε.Φ.Α.Α.  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ**

Αφιέρωσε 10 λεπτά για μια έρευνα.

Στην έρευνα που ακολουθεί, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά μας ενδιαφέρουν οι απόψεις σου για το θέμα της παρουσίας (ενσωμάτωσης) στην τάξη σου συνομήλικου μαθητή με ελαφριά νοητική υστέρηση. Να απαντάς γρήγορα, αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

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

Αν λοιπόν θέλεις να συμμετέχεις, συνέχισε παρακάτω.

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

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν, να φανταστείς ότι έρχεται στο τμήμα σου ένας νέος συμμαθητής με ελαφριά νοητική υστέρηση. Ο μαθητής αργεί περισσότερο να καταλάβει τις οδηγίες του καθηγητή και παρουσιάζει κινητικές δυσκολίες που τον εμποδίζουν να συμμετέχει με επιτυχία στο μάθημα της γυμναστικής. Ο μαθητής ωστόσο, δεν έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Ο δάσκαλός σου σε διαβεβαιώνει ότι ο συμμαθητής σου είναι ευχάριστος και κοινωνικός στην παρέα, χρειάζεται ωστόσο τη δική σου υποστήριξη προκειμένου να νιώσει μέλος της τάξης.

Σου τονίζει ότι η παρουσία (ενσωμάτωση), αυτού του μαθητή με εσένα και τους υπόλοιπους συμμαθητές στην τάξη σου είναι πολύ σημαντική. Μερικές φορές ωστόσο χρειάζεται οι ασκήσεις να γίνουν πιο απλές για να μπορέσει ο μαθητής με ελαφριά νοητική υστέρηση να τα καταφέρει εξίσου καλά με σένα.

Ας υποθέσουμε ότι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες έρχεται στην τάξη σας αυτή τη χρονιά:

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Έτσι κι Έτσι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Θα του ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;					
2. Θα συζητούσες μαζί του στον ελεύθερο χρόνο;					
3. Θα τον έκανες τον καλύτερο φίλο σου;					
4. Θα σ' ενδιέφερε αν άλλα παιδιά κάνανε πλάκα μαζί του;					
5. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να πάει στο ίδιο σχολείο με σένα;					
6. Νομίζεις ότι αυτός/η θα μπορούσε να εκπαιδευτεί στην ίδια τάξη με σένα;					
7. Νομίζεις ότι θα μπορούσε να γίνει ένας καλός μαθητής;					
8. Θα τον/την φοβόσουνα;					
9. Νομίζεις ότι ένα νοητικά καθυστερημένο παιδί θα προτιμούσε να είναι με νοητικά καθυστερημένα παιδιά;					

**Το να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι:**

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

ανόητο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: έξυπνο  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

ηθικό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ανήθικο  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

άσχημο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: όμορφο  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ευχάριστο  
πολύ    αρκετά    λίγο    έτσι κι έτσι    λίγο    αρκετά    πολύ

**Τι θα κάνεις αν έχεις τη δυνατότητα να αποφασίσεις εάν θα δεχθείς το μαθητή με ελαφριά νοητική υστέρηση στην τάξη σου ή όχι;**

Σκοπεύω να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

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

Είμαι αποφασισμένος να δεχθώ στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες

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

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

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

**Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή με ελαφρά νοητική υστέρηση, ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου;**

<b>Να τον</b>																			<b>Να μην</b>
<b>Δεχθώ</b>	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5								<b>τον δεχθώ</b>

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

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

Αν το ήθελα θα δεχόμουνα στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

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

Εξαρτάται απόλυτα από μένα να δεχθώ ή όχι στην τάξη το συμμαθητή μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες.

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

Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στην τάξη το συμμαθητή σου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες;

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

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

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

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

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

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

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

Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι

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

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

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

Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ

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

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

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

**Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχτείς συμμαθητή με ελαφρά νοητική υστέρηση, πόσες πιθανότητες δίνεις να τον δεχτείς ή όχι;**

100% 80% 60% 40% 20% αναποφάσιτος/η 20% 40% 60% 80% 100%

**Να το δεχτώ** **Να μην το δεχτώ**

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

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

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

Αν σου έλεγαν να γράφεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ενσωμάτωσης, πόσα θα έγραφες;

**ελάχιστα** 1 2 3 4 5 6 7 **πάρα πολλά**

Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρώ τον εαυτό μου πολύ ενημερωμένο/η σχετικά με το θέμα της ενσωμάτωσης.

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

Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της ενσωμάτωσης;

**καθόλου γνώσεις** 1 2 3 4 5 6 7 **πολλές γνώσεις**

μαθητής  μαθήτρια  Ηλικία ..... τάξη ..... προηγούμενη εμπειρία.....

*Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιέρωσες*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Παρακαλούμε να απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις, τσεκάροντας (✓) μόνο σε ένα κουτάκι . Αυτό δεν είναι ένα τεστ και δεν υπάρχουν απαντήσεις «λάθος» ή «σωστό», θέλουμε μόνο να μάθουμε την άποψή σου αν πρέπει να προσαρμοστεί η δραστηριότητα του σόφτμπολ στις δυνατότητες των μαθητών με οριακή νοητική υστέρηση για μπορέσουν οι μαθητές με αναπηρίες να ακολουθήσουν την τάξη σε απόδοση.

## Ερωτηματολόγιο Γενικής Συμπεριφοράς

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Θα ήταν ωραίο να έχω τον Γ. και τον Κ. στην ομάδα του σόφτμπολ.				
2. Επειδή ο Γ. και ο Κ. χρειάζονται βοήθεια να παίξουν σόφτμπολ, θα καθυστερούσαν το παιχνίδι για όλους τους υπόλοιπους.				
3. Θα ήταν θαυμάσιο ο Γ. και ο Κ. να είναι στην ομάδα μου.				
4. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στο παιχνίδι δεν θα ήταν διασκεδαστικό.				
5. Ο Γ. και ο Κ. θα έπρεπε να πάρουν μέρος σε ένα ειδικό αθλητικό πρόγραμμα σαν τα Special Olympics ή το σόφτμπολ με άλλα παιδιά που θα έχουν παρόμοια προβλήματα.				
6. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, εγώ δεν θα προσπαθούσα να τους μιλήσω.				
7. Αν ο Γ. και ο Κ. ήταν στην ομάδα μου, θα μου άρεσε να τα βοηθάω στην άσκηση και να παίζουν στα παιχνίδια.				
8. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, θα ήταν καλύτερα αν κάποιος βοηθούσε τα παιδιά.				

## Ερωτηματολόγιο Τροποποιημένης Συμπεριφοράς

Ερωτήσεις	Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
1. Ο Γ. και ο Κ. θα μπορούσαν να χτυπήσουν μια μπάλα τοποθετημένη σε ειδικό μέρος για χτύπημα με ρόπαλο.				
2. Οι διαστάσεις μεταξύ της έδρας και της πρώτης βάσης θα έπρεπε να είναι πιο μικρή για τον Γ. και τον Κ.				
3. Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος για να τρέξουν μέχρι την πρώτη βάση.				
4. Τον Γ. και τον Κ. θα πρέπει να τους βοηθήσει κάποιος όταν θα παίζουν στο γήπεδο.				
5. Αν η μπάλα απευθύνεται στον Γ. ή στον Κ. ο αντίπαλος παίκτης επιτρέπεται να τρέξει μόνο μέχρι τη δεύτερη βάση.				