



Εκτίμηση της Στάσης Μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου ως προς την Ένταξη Παιδιών με Αναπηρία στη Φυσική Αγωγή μετά από Πρόγραμμα Παρέμβασης

Άννα Παναγιώτου, Χριστίνα Ευαγγελινού, Αγάπη Δουλκερίδου, Ειρήνη Κοΐδου, & Αικατερίνη Μουρατίδου
Εργαστήριο Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής, ΤΕΦΑΑ Σερρών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προγράμματος "Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο" (ΠΗΣ), στη στάση των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης του γενικού σχολείου, ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή. Τριακόσια δέκα παιδιά από επτά δημοτικά σχολεία δύο πόλεων της Β. Ελλάδος, επιλέγησαν και χωρίστηκαν, με τυχαίο τρόπο, σε δύο ομάδες: πειραματική (n=181) και ελέγχου (n=129). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα ημερήσιο πρόγραμμα με τίτλο "Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο" ΠΗΣ, που στόχο είχε την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την ενημέρωσή τους για τα άτομα με αναπηρία, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Για την εκτίμηση της στάσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CAIPE-R (Block, 1995), τροποποιημένο για την Ελλάδα (Παναγιώτου, 2006). Το ερωτηματολόγιο εξέτασε δύο παράγοντες: το γενικό παράγοντα (στάση απέναντι στην ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής) και τον ειδικό παράγοντα (στάση απέναντι στην ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία σε προσαρμοσμένα αθλήματα). Για την εξέταση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε two - way άνομα, με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον ένα παράγοντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πειραματική ομάδα μόνο ως προς τη στάση απέναντι στην ένταξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής ($p < .05$), ενώ δεν επηρεάστηκε η στάση των παιδιών ως προς την ένταξη σε προσαρμοσμένα αθλήματα. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι θα πρέπει να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν παρόμοια προγράμματα που θα εστιάζουν στη σημασία της συμμετοχής σε προσαρμοσμένα αθλήματα και όχι στη νίκη.

Λέξεις κλειδιά: *αναπηρία, φυσική αγωγή, εκπαίδευση, στάση, ένταξη, προγράμματα*

Evaluation of Student's Attitudes from Conventional Primary Schools toward Inclusion of Children with Disabilities in Physical Education after the Implementation of a Program

Anna Panagiotou, Christina Evaggelinou, Agapi Doulkeridou, Eirini Koidou, & Katerina Mouratidou
Laboratory of Adapted Physical Activities, Department of Physical Education and Sport Science, Serres,
Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of the "Paralympic School Day" (PSD) program on the attitudes of 5th and 6th grade students of conventional schools toward inclusion of children with disabilities in physical education classes. 310 children from seven primary schools of two different districts in North Greece were divided into two groups: an experimental ($n = 181$) and a control one ($n = 129$). The experimental group received a day program PSD, aimed at creating awareness and understanding of people with disabilities, while the control group followed the conventional physical education program. For the assessment of children's attitudes, the CAIPE-R questionnaire (Block, 1995) modified for Greece (Panagiotou, 2006) was used. The questionnaire consisted of two attitude subscales: the general (attitude toward inclusion of a child with a disability in a physical education class) and the specific (attitude toward inclusion of a child with a disability in adapted sports). A 2X2 repeated measures analysis of variance was used to examine the differences in pre and post tests between the two groups. Results showed statistical significant differences on the experimental group only to the general attitudes ($p < .05$), while there was no differences to the specific attitudes. Conclusively, it is seemed that similar programs should be implemented and assessed, focusing on participation in specific sports and not on the win.

Key words: *disability, physical education, education, attitude, inclusion, programs*

Εισαγωγή

Ως ένταξη στο σχολικό περιβάλλον ορίζεται η τοποθέτηση και η εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, με ταυτόχρονη υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Murata, Hodge & Little, 2000; Block, 2000; Block, 2007). Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου επιφέρει ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη, καθώς τους παρέχονται μέσα από τις ομάδες ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες για συμμετοχή σε σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά και καταστάσεις που βιώνουν τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν ότι είναι αποδεκτά από τα άλλα μέλη της ομάδας, δηλαδή τους συνομηλικούς τους, και την κοινωνία γενικότερα (Mrug & Wallander, 2002). Είναι φανερό, ότι ένα από τα κύρια επιχειρήματα υπέρ της σχολικής ένταξης αφορά τα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν. Στα σχολεία που λειτουργεί τμήμα ένταξης, τα παιδιά χωρίς αναπηρία μαθαίνουν να πλησιάζουν παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Romer & Haring, 1994), μαθαίνουν πώς να τους συμπεριφέρονται (Vash, 2001), αναπτύσσουν συμπάθεια και αποδοχή για τις ατομικές διαφορές (Lieber et al., 1998), αποκτούν περισσότερες γνώσεις και δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (Horvat, 1990; Peck, Carlson & Helmstetter, 1992). Οι Wang και Baker (1986), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία με τμήμα ένταξης είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική προσαρμογή από τους συνομηλικούς τους που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Επίσης, αποτελέσματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι, η αυτοαντίληψη και η κινητική απόδοση αυξήθηκαν σε παιδιά με ελαφρά ως μέτρια αναπηρία που φοιτούσαν σε σχολεία με τμήμα ένταξης (Beuter, 1983; Karper & Martinek, 1983). Υπάρχουν όμως και έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων αντικρούουν τις παραπάνω απόψεις. Φάνηκε λοιπόν, ότι στα σχολεία με τμήμα ένταξης δεν παρέχεται επαρκής εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με αναπηρία λόγω έλλειψης του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και της εφαρμογής εξειδικευμένων προγραμμάτων. Επίσης φάνηκε, ότι η ένταξη παιδιών με σοβαρή αναπηρία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εφαρμογή του προγράμματος φυσικής αγωγής για τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Lavay & Depaere, 1987; Grosse, 1991; Walker & Bullis, 1991).

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο αποτελεί μια από τις κύριες μεταρρυθμίσεις του 21^{ου} αιώνα στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών κυβερνήσεων (Bilken, 1985; Sailor et al., 1989; Cole & Meyer, 1991; Porter & Richler, 1991; Ferguson, 1995; Lipsky & Gartner, 1996; Εφημερίδα της

Κυβερνήσεως ΦΕΚ, 78 Α', 2000), η οποία συμπεριλαμβάνει στους στόχους της τη δημιουργία ενός σχολείου για να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των παιδιών. Ως αποτέλεσμα αυτών των μεταρρυθμίσεων, όλο και περισσότερα παιδιά με αναπηρία εντάσσονται στις τάξεις του γενικού σχολείου σ' ολόκληρο τον κόσμο (De Pauw & Doll-Teppe, 2000; Lienert, Scherrill & Myers, 2001). Στην Ελλάδα, θεσμοθετημένες ενέργειες για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1980, για να καταλήξουν μετά το πέρασμα δύο δεκαετιών στην ψήφιση του νόμου 2817/2000, με τον οποίο τους δόθηκε η δυνατότητα να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Οι προσπάθειες για ισότιμη αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρία στο χώρο της εκπαίδευσης συνεχίστηκαν. Πρόσφατα, ψηφίστηκε ο νόμος 3699/2008, με τον οποίο η πολιτεία δεσμεύτηκε να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ, 199 Α', 2008).

Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον όμως δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη θέσπιση νόμων. Η υλοποίηση των στόχων που θέτει η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων. Ειδικότερα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι σημαντικό ρόλο παίζουν: α) η προετοιμασία των παιδιών με αναπηρία, καθώς και η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγησή τους (Williams & Farley, 1992; Παντελιάδου, 1995), β) η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Cuckle, 1999), γ) το σχολείο και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη (Χρηστάκης, 1994), δ) η στάση και η προετοιμασία των γονέων αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον (Χρηστάκης, 1985; Σακελλαρίου, 1986), ε) η στάση των εκπαιδευτικών (Rizzo, 1984; Σακελλαρίου, 1986; Tripp, 1988; Rizzo, 1993; Rizzo & Kirkendall, 1995; Zandrea & Rizzo, 1998) και στ) η στάση των μαθητών του γενικού σχολείου (Downs & Williams, 1994; Slininger, Sherrill & Jankowski, 2000). Σε έρευνα του Woodard (1995), αναφέρεται ότι οι αρνητικές στάσεις των συνομηλικών ενός παιδιού με αναπηρία μπορούν να επηρεάσουν κατά ένα μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμησή του, τη γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή του απόδοση και γενικότερα την ψυχική του υγεία. Πιο συγκεκριμένα, όταν ένα παιδί που δεν γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλικούς του, από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον και δεν του δίδεται η δυνατότητα κοινωνικοποίησης στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινωνία, μπορεί

να νοιώσει συναισθήματα ανασφάλειας και απομόνωσης που θα το οδηγήσουν σε κατάθλιψη. Η στάση των μαθητών του γενικού σχολείου και η προετοιμασία τους για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, απρόσκοπτης συνύπαρξης και συνεργασίας με τα παιδιά με αναπηρία, είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας του θεσμού της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον (Παντελιάδου, 1995; Sliniger et al., 2000).

Η στάση κατευθύνει τη συμπεριφορά ενός ατόμου, η οποία αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και τα αισθήματά του (Vash, 2001). Σύμφωνα με τη Sherrill (2004), η στάση αποτελεί το "κλειδί" για την αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η στάση των μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον απασχόλησε τους ερευνητές από τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ως στόχο είχαν τη διαμόρφωση θετικής στάσης για τα άτομα με αναπηρία (Bucich-Naylor, 1978; Westervelt & McKinney, 1980; Putnam, Marrknvihick, Johnson & Johnson, 1996; Demellweek, Humphis, Hare & Brown, 1997; Morgan, Bieberich, Walker & Schwerdtfeger, 1998; Jaques, Wilton & Townsend, 1998; Piercy, Wilton & Townsend, 2002; Beck & Fritz-Verticchio, 2003). Η Sherrill (2004), υποστηρίζει ότι τα μαθήματα τα οποία ενδείκνυται και μπορούν να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον ένταξης στο γενικό σχολείο είναι η μουσική, τα καλλιτεχνικά και η φυσική αγωγή. Ειδικότερα, το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, καθώς είναι γνωστό ότι μια από τις βασικότερες λειτουργίες του είναι η κοινωνικοποίηση που επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια της κοινωνικότητας του ατόμου και την παιδαγωγική του ανάπτυξη (Αυγερινός, 1989; Meakin, 1990), ενώ η ενασχόλησή του με τα σπορ παρέχει σε κάθε άτομο το καταλληλότερο περιβάλλον για να ασκήσει το προσωπικό του δικαίωμα για ενσωμάτωση στην κοινωνία (Katami - Skaffida, 1991).

Η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, είναι ένα θέμα που συνεχώς ερευνάται (Archie & Scherrill, 1989; Tripp, French & Sherrill, 1995; Block, 1995; Block & Zeman, 1996; Loovis & Loovis, 1997; Slininger et al., 2000; Ellery & Rauschenbach, 2000; Butler & Hodge, 2001; Obrusnikova, Valkova & Block, 2003; Kalyvas & Reid, 2003). Τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν, με σκοπό να εξετάσουν την επίδραση προγραμμάτων προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής στη στάση των μαθητών του γενικού δημοτικού

σχολείου ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή, οδήγησαν σε αντικρουόμενα ερευνητικά δεδομένα. Ορισμένες έρευνες έδειξαν, ότι οι μαθητές εμφάνισαν πιο θετική στάση (Loovis et al., 1997; Obrusnikova et al., 2003), ενώ σε άλλες φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν πιο αρνητική στάση για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή, μετά τη συμμετοχή τους σε παρεμβατικό πρόγραμμα (Ellery et al., 2000). Στην Ελλάδα, αντίστοιχες έρευνες πραγματοποιήθηκαν με στόχο να εξετάσουν, την επίδραση του Παραολυμπιακού εκπαιδευτικού υλικού: "Παραολυμπιακοί Αγώνες από το 1960 στο 2004", στη στάση των μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή. Από τα αποτελέσματα τους φάνηκε ότι υπήρξε βελτίωση της στάσης των μαθητών μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Kippers & Bouramas 2003; Χριστοπούλου, 2004). Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, η εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής, θα μπορούσε να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση των μαθητών χωρίς αναπηρία για τα άτομα με αναπηρία και ίσως περαιτέρω στην αλλαγή της στάσης τους (Sherrill, 2004; PSD, Manual, 2006).

Η Επιτροπή Εκπαίδευσης της Διεθνούς Παραολυμπιακής Επιτροπής, θέλοντας να συνεισφέρει στην επιτυχία της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον, υποστήριξε και συνέβαλλε στη δημιουργία ενός προγράμματος προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής με τίτλο: "Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο" (ΠΗΣ). Το πρόγραμμα απευθύνθηκε σε μαθητές του γενικού δημοτικού σχολείου, αλλά με κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί και σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σχεδιάστηκε δε, υπό την αιγίδα της Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Παραολυμπιακής Επιτροπής και με τη συνεργασία εκπροσώπων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και Οργανώσεων, για τα άτομα με αναπηρία έξι Ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο, Ελλάδα, Τσεχική Δημοκρατία, Σουηδία, Γερμανία και Λετονία). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε τη χρονική περίοδο 2004 ως 2006, από τα κράτη που συνεργάστηκαν για το σχεδιασμό του και αξιολογήθηκε από τις χώρες Βέλγιο και Τσεχία (Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck, 2006; Jesina, Kudlacek, Janecka, Machova & Wittmannova, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η Van Biesen και οι συνεργάτες της (2006), στο Βέλγιο εξέτασαν τη στάση 196 μαθητών ηλικίας 8 ως 13 ετών από τρία δημοτικά σχολεία της περιοχής τους. Ως όργανο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CAIPE-R (Block, 1995). Το ερωτηματολόγιο υποστήριξε δύο παράγοντες, το γενικό (στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής

αγωγής) και τον ειδικό (στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία σε προσαρμοσμένα αθλήματα). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι βελτιώθηκε η στάση των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε δύο από τα τρία σχολεία. Αντίστοιχα, η Jesina και οι συνεργάτες της (2006), εφάρμοσαν το ίδιο πρόγραμμα σε 48 μαθητές ηλικίας 9 ως 12 ετών σε ένα σχολείο του Όλουμουτς στη Μοραβία της Τσεχίας. Ως όργανα αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο CAIPE-CZ (Jesina et al., 2006) και ο κατάλογος αξιολόγησης Siperstein's Adjective Checklist (Siperstein, 1980). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εμφάνισαν πιο θετική στάση ως προς το γενικό παράγοντα, αλλά η επίδραση του προγράμματος δε φάνηκε να είναι αρκετά μεγάλη. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται, ότι το πρόγραμμα ΠΗΣ επηρέασε θετικά τη στάση των περισσότερων μαθητών ως προς τον γενικό παράγοντα απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή. Η Ελλάδα ήταν μια από τις χώρες που συμμετείχε στο σχεδιασμό του προγράμματος ΠΗΣ και καθώς η επιτυχία του θεσμού της σχολικής ένταξης είναι σημαντική για την ενσωμάτωση αυτών των ατόμων στην κοινωνία, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προγράμματος ΠΗΣ στη στάση των μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 310 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης ($M=11.52 \pm 0.50$), από επτά δημοτικά σχολεία της πόλης των Σερρών και της Φλώρινας. Τα σχολεία επελέγησαν με τη μέθοδο της δειγματοληψίας του τυχαίου δείγματος και κατόπιν, με την ίδια μέθοδο, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική: μαθητές από τέσσερα σχολεία της πόλης των Σερρών και της Φλώρινας ($n=181$) και την ομάδα ελέγχου: μαθητές από τρία σχολεία της πόλης των Σερρών και της Φλώρινας ($n=129$). Μ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε ο κίνδυνος νόθευσης των αποτελεσμάτων στην έρευνα. Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε ένα ημερήσιο πρόγραμμα με τίτλο ΠΗΣ, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα ΠΗΣ εφαρμόστηκε μια φορά στις Σέρρες και μια φορά στην Φλώρινα, στις εγκαταστάσεις ενός σχολείου αντίστοιχα, την ίδια χρονική περίοδο του έτους 2005. Από τα 310 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 162 (52,3%) φοιτούσαν στην έκτη και τα 148 (47,7%) στην πέμπτη τάξη. Τα 143 παιδιά (46,1%) ήταν αγόρια και τα 167 (53,9%) κορίτσια.

Εργαλεία αξιολόγησης

Για την εκτίμηση της στάσης των μαθητών ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education Revised CAIPE-R (Block, 1995), τροποποιημένο για την Ελλάδα (Παναγιώτου, 2006). Το CAIPE-R μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι δύο πρώτες ήταν ερωτήσεις κατανόησης συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι έξι αφορούσαν τη στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής (εξέταζαν τον γενικό παράγοντα) και οι υπόλοιπες, τη στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία σε προσαρμοσμένα αθλήματα (εξέταζαν τον ειδικό παράγοντα) και πιο συγκεκριμένα στο άθλημα του Μπέιζμπολ Κατόπιν, οι ερωτήσεις για το άθλημα του Μπέιζμπολ τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν στο άθλημα της Καλαθοσφαίρισης, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις αθλητικές συνήθειες του ελληνικού πληθυσμού. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αφορούσαν προσαρμογές κανονισμών για τη συμμετοχή παιδιών με αναπηρία σε ομαδικό άθλημα. Για την επιβεβαίωση της ελληνικής μετάφρασης του ερωτηματολογίου, τα ίδια ερωτήματα μεταφράστηκαν και πάλι στη γλώσσα προέλευσης. Η εγκυρότητα του περιεχομένου και η καταλληλότητα των ερωτημάτων εξετάστηκε από τέσσερις ειδικούς επιστήμονες στην Ειδική Αγωγή (Ευρώπη και Αμερική). Η αξιοπιστία εξετάστηκε με test - retest ($n=40$). Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η ανάλυση υποστήριξε δύο παράγοντες, τον γενικό (33.65%) και τον ειδικό (37.51%) με φορτίσεις να κυμαίνονται από .40 ως .71 για το γενικό παράγοντα και από .40 ως .70 για τον ειδικό παράγοντα αντίστοιχα. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη αποδεκτών δεικτών επάρκειας του μοντέλου ($\chi^2 = 70.88$, $df = 41$, $CFI = .92$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .05$). Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's α) για τα στοιχεία του κάθε παράγοντα βρέθηκαν να κυμαίνονται σε αποδεκτά όρια (.78- .80). Οι απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκαν με τη χρήση 4/θμιας κλίμακας τύπου Likert (1=όχι, 2=μáλλον όχι, 3=μáλλον ναι, 4=ναι). Τα συνολικά σκορ για το γενικό παράγοντα κυμάνθηκαν από 24, που ήταν η ανώτερη δυνατή τιμή για την πιο θετική στάση, ως 6 που ήταν η ανώτερη δυνατή τιμή για την πιο αρνητική στάση, ενώ για τον ειδικό παράγοντα από 20 ως 5 αντίστοιχα.

Διαδικασία Αξιολόγησης

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν αρχικά για το περιεχόμενο και τη δια-

Πίνακας 1. Πρόγραμμα Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο (ΠΗΣ)

Δραστηριότητες	Χώρος Διεξαγωγής	Σύντομη περιγραφή δράσης
Ανθρώπινα δικαιώματα	Αίθουσα	Ομαδική συζήτηση με θέμα την αναπηρία με τη μέθοδο του καταγιγισμού ιδεών και του ελεύθερου συνειρμού.
Παραολυμπιακά Αθλήματα	Αίθουσα	Ενημέρωση για τον Παραολυμπιακό αθλητισμό μέσω προβολής της βιντεοκασέτας με τίτλο: "Παραολυμπιακοί Αγώνες από το 1960 ως το 2004" - Σύντομη συζήτηση των μαθητών με προσκεκλημένο Παραολυμπιονίκη.
Παιχνίδια Προσπελασιμότητας	Αυλή	Προσομοίωση αναπηρίας (ακρωτηριασμός, τύφλωση κ.λ.π.) και μετακίνηση στο χώρο του σχολείου με στόχο να κατανοήσουν την έννοια της προσβασιμότητας. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Παιχνίδια - Αθλητική ταξινόμηση	Αυλή	Επεξήγηση του όρου ταξινόμηση. Συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες προσομοίωσης της αναπηρίας δίνοντας βάση στις διαφορετικές αναπηρίες και τη σοβαρότητά τους (ακρωτηριασμός σε ένα άκρο - ακρωτηριασμός σε δύο άκρα κ.λ.π.). Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Πετοσφαίριση Καθιστών	Αυλή	Ενημέρωση για το άθλημα. Επίδειξη από αθλητές. Παιχνίδι μαθητών. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Γκόλμπολ	Αίθουσα	Ενημέρωση για το άθλημα. Επίδειξη από αθλητές. Παιχνίδι μαθητών. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Καλαθοσφαίριση σε Αναπηρικό Αμαξίδιο	Αυλή	Ενημέρωση για το άθλημα. Επίδειξη από αθλητές. Παιχνίδι μαθητών. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Μπότσια	Αίθουσα	Ενημέρωση για το άθλημα. Επίδειξη από αθλητές. Παιχνίδι μαθητών. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Ζωγραφική	Αυλή	Ζωγραφική με θέματα σχετικά με τον Παραολυμπιακό αθλητισμό. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.
Κλασσικός Αθλητισμός	Αυλή	Ενημέρωση για ένα Παραολυμπιακό αγώνισμα στίβου (π.χ. ταχύτητες). Επίδειξη από αθλητή. Συμμετοχή μαθητών. Σύντομος σχολιασμός από τους μαθητές.

δικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Κατόπιν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, πριν και μετά την παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και συμπληρώθηκε στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα ΠΗΣ είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές χωρίς αναπηρία και να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και περαιτέρω στο σχολικό περιβάλλον. Ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο του προγράμματος βασίστηκε στις θεωρίες των στάσεων, οι οποίες αναλύονται από τους ερευνητές Tripp και Scherrill (1991) και σε αξίες που τέθηκαν από τη Διεθνή και την Ευρωπαϊκή Παραολυμπιακή Επιτροπή και ήταν οι ακόλουθες: α) Σεβασμός και αποδοχή των ατομικών διαφορών, β) Σεβασμός για τα αθλητικά επιτεύγματα, γ) Συμμετοχή στον αθλητισμό ως ανθρώπινο δικαίωμα και δ) Κοινωνική υποστήριξη και ενδυνάμωση μέσω του αθλητισμού (PSD, Manual,

2006).

Το πρόγραμμα ΠΗΣ εφαρμόστηκε στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου μιας ημέρας και περιλάμβανε δέκα δραστηριότητες, που αποτέλεσαν ταυτόχρονα και τους δέκα σταθμούς, 15/λεπτής χρονικής διάρκειας ο καθένας (Πίνακας 1). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 18 ως 20 ατόμων και συμμετείχαν κυκλικά σε όλες τις δραστηριότητες.

Η εφαρμογή κάθε δραστηριότητας βασίστηκε σε μια συγκεκριμένη δομή. Η δομή περιελάμβανε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τους γενικούς και ειδικούς στόχους, το χώρο διεξαγωγής, τον εξοπλισμό που απαιτείται, τα άτομα που προτείνονται να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα, το υπόβαθρο των μαθητών που θα συμμετέχουν, τη διαδικασία εφαρμογής (έναρξη - υλοποίηση) τον τρόπο αξιολόγησής της, διάφορες οδηγίες για την προσαρμογή της δραστηριότητας σε μικρότερους και μεγαλύτερους συμμετέχοντες, τις μεθόδους διδασκαλίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και τέλος προτάσεις για άλλες σχετικές δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρόμοια

αποτελέσματα. Για την υλοποίηση των ανωτέρω δραστηριοτήτων προσκλήθηκαν Παραολυμπιονίκες από τα αντίστοιχα αθλήματα και δύο εθελοντές για την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας, ένας αρχηγός και ένας βοηθός (PSD, Manual, 2006).

Στατιστική ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0 για τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και τις αναλύσεις των δεδομένων και το EQS (Bentler, 1992) για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Από την ανάλυση εξαιρέθηκαν οι απαντήσεις των δύο πρώτων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, καθώς χρησιμοποιήθηκαν μόνο για την κατανόηση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Για τον έλεγχο των διαφορών στη στάση ως προς το γενικό και τον ειδικό παράγοντα, στις ομάδες των παιδιών πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να διαπιστωθεί το αρχικό επίπεδο των στάσεων των μαθητών. Οι διαφορές στην αρχική (πριν) και τελική μέτρηση (μετά), μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και η αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα ομάδα και του παράγοντα μέτρηση, εξετάσθηκαν με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης two - way άνονα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και για τους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου: γενικό - ειδικό παράγοντα ($p < .05$). Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων υιοθετήθηκε ο παραγοντικός σχεδιασμός 2 X 2, με τον τελευταίο παρά-

γοντα να επαναλαμβάνεται: ομάδα X μέτρηση.

Αποτελέσματα

Στις αρχικές μετρήσεις από την ανάλυση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε, ότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις, όσον αφορά τον τόπο προέλευσης, αλλά και στις στάσεις μεταξύ των δύο ομάδων, πειραματική - ομάδα ελέγχου σε κανέναν από τους δύο παράγοντες: γενικό - ειδικό παράγοντα ($p > .05$). Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές για το γενικό παράγοντα ήταν 19.25 και 19.86 για την πειραματική και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, ενώ για τον ειδικό παράγοντα ήταν 18.14 και 18.48 αντίστοιχα. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις της πειραματικής ομάδας, μόνο ως προς το γενικό παράγοντα - στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής ($F_{1,308} = 19.58, p < .05, \eta^2 = .060$) όπου οι μέσοι όροι τροποποιήθηκαν από 19.25 σε 20.29. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδα και μέτρηση, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F_{1,308} = 6.72, p < .05, \eta^2 = .021$). Ως προς τον ειδικό παράγοντα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, καθώς οι μέσοι όροι τροποποιήθηκαν από 18.14 σε 18.08. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες διακύμανσης του συνολικού αποτελέσματος για τις δύο ομάδες και στους δύο παράγοντες.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι - τυπικές αποκλίσεις - δείκτες διακύμανσης του συνολικού αποτελέσματος ως προς το γενικό και τον ειδικό παράγοντα

Ομάδες	Πειραματική (n=181)				Ελέγχου (n=129)			
	Αρχική		Τελική		Αρχική		Τελική	
	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA
Γενικός παράγοντας	19.25*	3.11	20.29*	2.89	19.86*	2.51	20.13*	2.43
Ειδικός παράγοντας	18.14	2.02	18.08	2.53	18.48	1.84	18.56	1.88

* $p < .05$

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος ΠΗΣ στη στάση των μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου, ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, το πρόγραμμα επηρέασε θετικά τη στάση των μαθητών του γενικού σχολείου, μόνο ως προς το γενικό παράγοντα - στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής και όχι ως προς τον ειδικό - στάση ως προς την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία σε προσαρμοσμένα αθλήματα.

Η θετική επίδραση του προγράμματος, ως

προς το γενικό παράγοντα, ίσως θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι στο πρόγραμμα ΠΗΣ ακολουθήθηκαν κάποιοι από τους κανόνες που θέτει η Sherrill (2004), για προγράμματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, που στόχο έχουν να συμβάλλουν στη βελτίωση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στις θεωρίες των στάσεων, οι οποίες αναλύονται από τους ερευνητές Tripp και Scherrill (1991) και σε συγκεκριμένες αξίες που τέθηκαν από τη Διεθνή και Ευρωπαϊκή Παραολυμπιακή Επιτροπή. Το πρόγραμμα ήταν δομημένο με ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, ρεαλιστικούς και ταυτόχρονα προκλητικούς, οι οποίοι υλοποιήθηκαν σε κλίμα φιλικό και οικείο με θετικό υποσ-

τηρικό περιβάλλον από μέρους των διδασκόντων. Οι διδάσκοντες, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, προέτρεπαν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους και επικροτώντας τη συμμετοχή τους. Με βάση το περιεχόμενο του προγράμματος, το επίπεδο των απαιτήσεων υποστήριξε την ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Το πρόγραμμα ΠΗΣ αποτελούνταν από δέκα δραστηριότητες με διαφορετικά θέματα που αφορούσαν την αναπηρία και τον Παραολυμπικό αθλητισμό. Κάθε δραστηριότητα είχε διαφορετικούς στόχους και σκοπούς για την επίτευξη των οποίων χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας και συνδυασμός αυτών όπως ενημέρωση, βιωματική προσέγγιση με δραστηριότητες προσομοίωσης της αναπηρίας, καταγισμό ιδεών, συζήτηση και ερωτήσεις - απαντήσεις. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία και τη δυνατότητα μέσω της βιωματικής προσέγγισης, της συζήτησης και της επίλυσης προβληματισμών και αποριών που τυχόν δημιουργήθηκαν, να αποκτήσουν μια μοναδική εμπειρία. Σύμφωνα με τον Allport (1935), μια συγκεκριμένη στάση μπορεί να διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα μιας σημαντικής εμπειρίας. Έτσι, αν θεωρηθεί ότι το πρόγραμμα ΠΗΣ αποτέλεσε μια σημαντική εμπειρία για τους μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτό, τότε πιθανότατα δικαιολογείται το αποτέλεσμα της έρευνας.

Ως προς το γενικό παράγοντα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Loonis και Loonis (1997), των Kirpers και Bouzamas (2003) και της Χριστοπούλου (2004), οι οποίοι εξέτασαν τη στάση των μαθητών χρησιμοποιώντας διαφορετικά ερωτηματολόγια από της παρούσας έρευνας. Στις προαναφερόμενες έρευνες, εφαρμόστηκαν προγράμματα που περιελάμβαναν ενημέρωση για τα άτομα με αναπηρία, δραστηριότητες προσομοίωσης της αναπηρίας ή άμεση επαφή με άτομα με αναπηρία και ομαδική συζήτηση. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων συνέβαλλε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της Van Biesen και των συνεργατών της (2006) και της Jesina και των συνεργατών της (2006), οι οποίοι εφάρμοσαν το ίδιο πρόγραμμα και αξιολόγησαν τη στάση των μαθητών με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά εμφάνισαν πιο θετική στάση μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται τα αποτελέσματα των Ellery και Rauschenbach (2000), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής με

έμφαση σε κινητικές δραστηριότητες που αναδεικνυαν, κυρίως τα προβλήματα μετακίνησης των ατόμων με αναπηρία. Η διαφορά της στάσης των μαθητών μεταξύ της έρευνας Ellery και Rauschenbach και των παραπάνω ερευνών, δύναται να αποδοθεί στο ότι στις παραπάνω έρευνες χρησιμοποιήθηκαν η ενημέρωση για τα άτομα με αναπηρία και μια σύντομη συζήτηση μετά το πέρας της κάθε δραστηριότητας. Έτσι, μέσω της συζήτησης, τα παιδιά αντάλλαξαν απόψεις, έλυσαν τυχόν απορίες και προβληματισμούς, με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις, που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και να οδηγήσουν τα παιδιά στο αντίθετο αποτέλεσμα, γεγονός στο οποίο ίσως δεν δόθηκε έμφαση στην έρευνα των Ellery και Rauschenbach.

Ως προς τον ειδικό παράγοντα, το πρόγραμμα ΠΗΣ δεν επηρέασε τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Van Biesen και των συνεργατών της (2006) και της Jesina και των συνεργατών της (2006). Το εύρημα αυτό δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι η κοινωνική αποδοχή στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας βασίζεται κυρίως στην αθλητική τους ικανότητα, άποψη που υποστηρίζουν στην έρευνά τους οι Ellery και Rauschenbach (2000). Ίσως θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παιδιά προτιμούν να επιλέγουν για μέλη της ομάδας τους και γενικότερα επιθυμούν οι συμπαίκτες τους να είναι άτομα με αυξημένες αθλητικές ικανότητες, για να έχουν και αυξημένες πιθανότητες νίκης στο παιχνίδι.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα ΠΗΣ φάνηκε να βελτίωσε τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία ως προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής και να λειτουργήσει ως σημαντική εμπειρία στους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Όσον αφορά τον ειδικό παράγοντα, συνίσταται περαιτέρω έρευνα, με εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής, όπου θα δίδεται βαρύτητα στη συμμετοχή των μαθητών του γενικού σχολείου σε προσαρμοσμένα αθλήματα, εστιάζοντας στη σημασία της συμμετοχής και της διασκέδασης και όχι στη νίκη. Παρόλα ταύτα, τα αποτελέσματα ισχύουν για την παρούσα έρευνα.

Προτείνεται λοιπόν, σχεδιασμός και εφαρμογή πιο εξειδικευμένων προγραμμάτων όσον αφορά τα Παραολυμπικά αθλήματα για τη βελτίωση της στάσης των μαθητών ως προς τον ειδικό παράγοντα. Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και η συμμετοχή μεγαλύτερων και/ή μικρότερων ηλικιακών ομάδων με στόχο την αξιολόγηση και την επανεκτίμηση της στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία, μετά το πέρας ορισμένου χρονικού δι-

αστήματος για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το πρόγραμμα ΠΗΣ θα μπορούσε να εφαρμοστεί ως ημερήσια δράση ετήσιας εκδήλωσης λήξης του σχολείου ή ως ημερήσια εκδήλωση αφιερωμένη στον Αθλητισμό για τα Άτομα με Αναπηρία. Επίσης, ως θεματική ενότητα θα μπορούσε να ενταχθεί στα προτεινόμενα θέματα των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας - Αγωγής Σταδιοδρομίας - Περιβαλλοντικής Αγωγής ή και να αποτελέσει ενότητα του ετήσιου αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής του γενικού σχολείου.

Η διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος

φυσικής αγωγής με προσαρμοσμένες δραστηριότητες, για να μπορούν να συμμετέχουν και παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες και ικανότητες, η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών του γενικού σχολείου για να υποδεχθούν και να αποδεχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής μαθητές με αναπηρία, ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η υποδομή καθώς και η πρόσληψη καθηγητών προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής προτείνονται ως μελλοντικά βήματα, τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επιτυχία της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη σχολική φυσική αγωγή.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής με στόχο την αλλαγή της στάσης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών χωρίς αναπηρία, θεωρείται ύψιστης σημασίας για την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία ως ισότιμα και ενεργά μέλη σε όλες τις ομάδες, εκμηδενίζοντας έτσι τις κοινωνικές διακρίσεις. Επίσης, τέτοιου είδους προγράμματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό εργαλείο για τους καθηγητές φυσικής αγωγής, ως πολύπλευρη και εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, για να προετοιμάσουν τους μαθητές του γενικού σχολείου να υποδεχθούν και να αποδεχθούν σε ένα κλίμα φιλίας και επιθυμητής συνύπαρξης τα παιδιά με αναπηρία.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλικούς τους με αναπηρία, αποτελεί ένα θέμα πολύ σημαντικό για την ομαλή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία στη σχολική κοινότητα και περαιτέρω για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Ίσως, ταυτόχρονα θα μπορούσε να συμβάλλει στην ενθάρρυνσή τους για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Μέσω της φυσικής αγωγής στο σχολείο, των δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο, των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και γενικότερα του αθλητισμού, θα πρέπει να παρέχονται στα άτομα με αναπηρία ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και ίσα δικαιώματα με τους υπόλοιπους πολίτες ενός κράτους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους γενικότερα. Η αποδοχή τους σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Βιβλιογραφία

- Αυγερινός, Θ. (1989). Οι Κοινωνικές λειτουργίες του Αθλητισμού. *Κοινωνιολογία του Αθλητισμού* (σελ.64-114). Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Munchinson (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and non-mainstreamed children in physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- Beck, A.R., & Fritz-Verticchio, H. (2003). The influence of information and role - playing experiences on children's attitudes toward peers who use AAC. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 12(1), 51-60.
- Beuter, A. (1983). Effects on mainstreaming on motor performance of intellectually normal and trainable mentally retarded students. *American Corrective Therapy Journal*, 37, 48-52.
- Bilken, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College.
- Block, E. M. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, E. M., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects of non-disabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Block, E. M. (2000). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Block, E. M. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bucich-Naylor, D. (1978). *The comparative effectiveness of a direct contact program and a didactic program in effectiveness changes in attitude of non-disabled children toward disabled children*. Un-

- published doctoral dissertation, Hofstra University, New York.
- Butler, S. R., & Hodge, R. S. (2001). Inclusive physical education: Attitudes and behaviors of students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, 72*, (1), A-99.
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social Integration and severe disabilities. A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education, 25*, 340-351.
- Cuckle, P. (1999). Getting in and staying there children with Down syndrome in mainstream schools. *Downs Syndrome Research and Practice, 6*, 95-99.
- Demellweek, C., Humphis, G.M., Hare, M., & Brown, J. (1997). Children's perception of, and attitude towards, unfamiliar peers with facial port - wine stains. *Journal of Paediatric Psychology, 22*(4), 471-485.
- De Pauw, K., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 135-143.
- Downs, P., & Williams, D. (1994). Students attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings - a european comparison. *Physical Activity Quarterly, 11*, 32-34.
- Ellery, J. P., & Rauschenbach, J. (2000). Impact of disability awareness activities on nondisabled student attitudes toward integrated physical education with students who use wheelchairs. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Supplement, 71*(1), A-106.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2000). Νόμος 2817 (ΦΕΚ, 78 Α'): *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2008). Νόμος 3699 (ΦΕΚ, 199 Α'): *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*
- Ferguson, D. (1995). The real challenge of inclusion. Confessions of a rabid inclusionist. *Phi Delta Kappan, 77*, 281-287.
- Grosse, S. (1991). Is the mainstream always a better place to be? *Palaestra, 7*, 40-49.
- Horvat, M. (1990). *Physical Education and Sport for Exceptional Students*. USA: William C. Brown.
- Jaques, N., Wilton K., & Townsend M. (1998). Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 42*, 29-36.
- Jesina, O., Kudlacek, M., Janecka, Z., Machova, I., & Wittmannona, J. (2006). Effect of an intervention program on attitude of elementary school children toward inclusion of children with a disability. In Eucapa 2006. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity - Faculty of Physical Culture of Palacky University* (p. 48). Olomouc, Czech Republic.
- Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation and Enjoyment of Students with and without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*, 182-199.
- Karper, W. B., & Martinek, T. J. (1983). Motor performance and self - concepts of handicapped and nonhandicapped children in integrated physical education classes. *American Corrective Therapy Journal, 37*, 91-95.
- Kattami -Skaffida, C. (1991). Integrative Recreational Schemes in the UK- Guidelines for new Initiatives. In European Society for Social Pediatrics. *Proceedings of the Workshop Children and Families with Special Needs: The Right to Hope* (p. 254-259). Athens, Greece.
- Kippers, T., & Bouramas, G. (2003). *Attitudes Toward Integration of Children With Disabilities: The effect of the implementation of the Paralympic Education Material "Athens 2004" on 5th and 6th grade primary school children in Greece*. Unpublished Post Graduate Dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.
- Lavay, B., & Depaepe, J. (1987). The Harbinger Helper: Why mainstreaming in physical education does not always work. *Journal of Physical Education Recreation and Dance, 58*, 98-103.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S., Wolfberg, P., Horn, E., & Bechman, P. (1988). Inclusive preschool programs: teacher beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 87-105.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 1-17.
- Lipsky, D., & Gartner, A., 1996. Inclusion school restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review, 66*, 762-766.
- Loovis, E.M., & Loovis, C.L. (1997). A disability of awareness unit in physical education and attitudes of elementary school student. *Perception and Motor Skills, 84*, 768-770.
- Meakin, (1990). How Physical Education Can Contribute to Personal and Social Education. *Physical Education Review, 13*(2), 109-117.
- Murata, N. M., Hodge, S. R., & Little, J. R. (2000). Students' attitudes, experiences and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology, 54*, 59-66.
- Morgan, S.B., Bieberich, A.A., Walker, M. & Schwerdtfeger, H. (1998). Children's willingness to share activities with a physically handicapped peer: am I more willing than my classmate? *Journal of Paediatric Psychology, 23*(6), 365-375.
- Mrug, S., & Wallander, L.J. (2002). Self Concept of Young People with Physical Disabilities: does in-

- tegration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267-274.
- Obrusnikova, I., Valkova, H., & Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245.
- Παναγιώτου, Α. (2006). *Επίδραση του προγράμματος "Παραολυμπιακή Ημέρα στα Σχολεία" στη στάση των μαθητών του τοπικού σχολείου σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Paralympic School Day Manual (PSD), (2006). From <http://www.paralympic.org/release/MainSectionsMenu/Education> see Paralympic School Day Manual and Activity Cards.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Peck, C., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a state-wide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.
- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate - severe intellectual disabilities using cooperative - learning techniques. *American Journal of Mental Retardation*, 107(5), 352-360.
- Putnam, J., Marrknvihick K., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Cooperative learning and social acceptance of children with learning disabilities. *Journal of Social Psychology*, 136(6), 741-752.
- Porter, G. L., & Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on disability and inclusion*. North York, Canada: Roeher Institute.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of Physical Educators towards Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. L. (1993). Attributes Associated with favorable Attitudes toward teaching Students with Severe and Profound Disabilities. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, A-117.
- Rizzo, T. L., & Kirkendall, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- Romer, L., & Haring, N. (1994). 'The social participation of students with deafblindness in educational settings', *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 134-144.
- Sailor, W., Anderson, J., Halvorsen, A., Doering, K., Filler, J., & Goetz, L. (1989). *The comprehensive local school :Regular education for all children with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Σακελλαρίου, Κ. (1986). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρανάση.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan* (6th Ed.). McGraw - Hill, Companies, Inc. USA.
- Siperstein, G.N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Unpublished manuscript, University of Massachusetts, Boston.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities-revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Tripp, A. (1988). Comparison of Attitudes of Regular and Adapted Physical Educators toward Disabled Individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. In Eucapa 2006. *Proceedings of the 8th European Conference of Adapted Physical Activity - Faculty of Physical Culture of Palacky University* (p. 66). Olomouc, Czech Republic.
- Vash, L. C. (2001). Disability Attitudes for All Latitudes. *Journal of Rehabilitation*, 67, 38-42.
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1986). Mainstream programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19, 503-512.
- Walker, H. M., & Bullis, M. (1991). Behavior disorders and the social context of regular class integration: A conceptual dilemma? In J.W. Lloyd, N.N. Singh, & A.C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models* (pp 75-94). Sycamore, IL: Sycamore.
- Westervelt, V., & McKinney, J. (1980). Effects of a film on nonhandicapped children's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 294-296.
- Williams, E. A., & Farley, A. J. (1992). The Integration of Physically Disabled Pupils into Mainstream School. *Physical Education Review*, 15, 46-52.
- Woodard, R. (1995). The effects of gender and type of disability on the attitudes of children toward their peers with physical disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 29, 218-227.
- Zanadrea, M., & Rizzo, T. (1998). Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors in

Brazil toward Teaching Students with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 669-776.

Χρηστάκης, Κ. (1985). Η ειδική τάξη. Έννοια-φιλοσοφία-οργάνωση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 4, 22-24.

Χρηστάκης, Κ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής: Η ειδική τάξη. Έννοια-Φιλοσοφία-Οργάνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις «Τελέθριον».

Χριστοπούλου, Κ. (2004). *Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία: Η επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος της Παραολυμπιακής Εκπαίδευσης της Οργανωτικής Επιτροπής Αθήνα*

2004 σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευχαριστίες

Η υλοποίηση του προγράμματος "Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο" υποστηρίχθηκε εν μέρει από τη Διεθνή και Ευρωπαϊκή Παραολυμπιακή Επιτροπή. Είμαστε ευγνώμονες.

