

**«Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μέσω ενιαίων
αθλητικών δραστηριοτήτων»**

Μούτσιου Μαρία

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή
για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του
Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για
Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της
Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου.*

Σπάρτη 2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Στυλιανός Καπρίνης, Μέλος Ε.Ε.Π.,
2. Μέλος: Ανδρέας Παπαδόπουλος, Μέλος Ε.Ε.Π.
3. Μέλος: Παναγιώτα Αντωνοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Copyright © Μαρία Μούτσιου, 2022.

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία και τις σπουδές μου στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)», θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν ώστε να επιτευχθεί ο στόχος αυτός.

Κατ' αρχάς, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Κύριο Στυλιανό Καπρίνη, για την συνεχή υποστήριξή του, την υπομονή του, τις ουσιαστικές του υποδείξεις και την επιστημονική του καθοδήγηση σε όλη μου την πορεία.

Τον καθηγητή, Κύριο Ανδρέα Παπαδόπουλο και την καθηγήτρια, Κυρία Παναγιώτα Αντωνοπούλου, για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Ιδιαίτερα οφείλω να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους μαθητές που συνέβαλαν στην συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου, στην αδερφή μου, Αικατερίνη Μούτσιου, στον σύζυγό μου, στα παιδιά μου και στους γονείς μου για την πολύτιμη συμπαράστασή τους.

*Στον σύζυγό μου, Παντελή,
στα παιδιά μου Γιάννη, Γιώργο & Εμμέλεια,
στην αδερφή μου Κατερίνα
και στους γονείς μου*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων» Μαρία Μούτσιου.
(Με την επίβλεψη του κ. Καπρίνη Στυλιανού, Ε.Ε.Π. ΤΟΔΑ).

Η αναπηρία είναι μία πολύπλοκη πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα. Σε ένα αθλητικό πλαίσιο, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν συχνά ένα πλήθος εμποδίων στη συμμετοχή και τα επιτεύγματα στον αθλητισμό. Μεταξύ αυτών των εμποδίων είναι οι στάσεις και οι προθέσεις των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών μαθητών τεσσάρων Λυκείων του Νομού Μαγνησίας, σε ζητήματα που αφορούν τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών τους, με κάποιο είδος αναπηρίας, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 200 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα μαθητές/τριες ΕΠΑ.Λ, 171 αγόρια και 29 κορίτσια. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια, (α) το ερωτηματολόγιο στάσεων Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς του Theodorakis et al., (1995), όπως προσαρμόστηκε από τους Μαγγουρίτσα και συν., (2005) και (β) το ερωτηματολόγιο «Στάσεων Μαθητών ως προς την Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στην Φυσική Αγωγή» (Block, 1995). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 26. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις ήταν θετικές ή και ουδέτερες με βάση το φύλο, το επίπεδο ανταγωνιστικότητας, την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στη γενική τάξη και την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές, ο συντελεστής Pearson Correlation επιβεβαίωσε την υπόθεση για θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων. Επιπρόσθετα, η Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης, έδειξε ότι η ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον αλλά και στην τάξη, έχουν προγνωστική αξία για την διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη.

Λέξεις-κλειδιά: *Ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες, μαθητές με αναπηρία, φυσική αγωγή, συμπερίληψη.*

ABSTRACT

“Attitudes and perceptions of secondary school students about the inclusion of students with disabilities through integrated sports activities”. Maria Moutsiou.
(Under the Supervision Dr. Kaprinis Stylianos, Special Teaching Staff).

Disability is a complex multidimensional social construct. In a sporting context, people with disabilities often face a number of barriers to participation in sport and achievements in sport. Among these obstacles are the attitudes and intentions of the typical students towards the inclusion of students with some kind of disability in integrated sports activities. The present work focuses on the investigation of attitudes, views and behaviors of students of four Lyceums of the Prefecture of Magnesia, on issues related to the inclusion of classmates / three of them, with some kind of disability, in the course of physical education. In this research participated 200 students of secondary education, specifically students of the Prefecture of Magnesia, 171 boys and 29 girls. Data collection was performed with two weighted questionnaires, more specifically: 1) The Behavioral Attitudes Questionnaire by Theodorakis et al., (1995), as adapted by Magouritsa et al., (2005) and 2) the questionnaire "Attitudes of Children as Towards the Integration of Children with Disabilities in Physical Education" (Block, 1995). The data were analyzed using the IBM SPSS 26 statistical package. The results of the study showed that attitudes and perceptions were positive or even neutral based on gender, level of competitiveness, being a member with a disability in the family or friendly environment, being a member with a disability in the general classroom and being a member with a disability in the physical education lesson. Regarding behaviors, the Pearson Correlation coefficient confirmed the hypothesis of a positive correlation between students' attitudes and perceptions of disability and their behavior towards the inclusion of classmates with disabilities through uniform sports activities. In addition, the multiple regression analysis showed that the existence of a member with a disability in the family/friendly environment and in the classroom, have a predictive value for the formation of the attitudes and perceptions of typical development students towards inclusion.

Keywords: *Unified sports activities, students with disabilities, physical education, inclusion.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	xi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Θ.Σ.Σ.).....	2
1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος	5
1.3 Σκοπός της έρευνας.....	6
1.4 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	7
1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί.....	9
1.6 Ορισμοί όρων	10
1.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας	10
1.6.2 Άλλοι εννοιολογικοί ορισμοί	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	17
2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	17
2.1 Έρευνες πάνω στις ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες	17
2.2 Έρευνες πάνω σε αθλητικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον	20
2.3 Έρευνες πάνω σε στις στάσεις παιδιών χωρίς και παιδιών με αναπηρίες σε σχέση με τις ενοποιημένες δραστηριότητες αθλητισμού και αναψυχής	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	32
3. ΜΕΘΟΔΟΣ	32
3.1 Δείγμα	33
3.2 Ερευνητικά εργαλεία	33

3.3 Διαδικασία.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	39
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	39
4.1 Περιγραφική Στατιστική	39
4.2 Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία	42
4.3 Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία.....	50
4.4 Συσχέτιση Στάσεων και Αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI	72
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Αποτελέσματα Μελέτης.....	94

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1:	Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση το φύλο.	43
2:	Έλεγχος t-test, μεταβλητής «Φύλο» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.σελ. .	44
3:	Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας.	45
4:	Έλεγχος ANOVA μεταβλητής «Επίπεδο ανταγωνιστικότητας» με στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.	45
5:	Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.....	46
6:	Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.....	46
7:	Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.	47
8:	Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.	48
9:	Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη βάσει της ύπαρξης συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φ.α.	49
10:	Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη (t-test).	49
11:	Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση το φύλο.	51

12: Έλεγχος t-test μεταβλητής «Φύλο» με Συμπεριφορά.	52
13: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας. ...	53
14: Έλεγχος ANOVA μεταβλητής «Επίπεδο ανταγωνιστικότητας» με Συμπεριφορά.	54
15: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.	56
16: Έλεγχος t-test «Υπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον» με Συμπεριφορά.	57
17: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.	58
18: Έλεγχος t-test «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη» με Συμπεριφορά.	59
19: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη βάσει της ύπαρξης συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φ.α.	60
20: Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής» με Συμπεριφορά.	62
21: Συσχέτιση Στάσεων και Αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.	64
22: Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης.	65

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα	Τίτλος	Σελ.
1.	Κατανομή μαθητών βάσει φύλου.....	39
2.	Κατανομή μαθητών βάσει το επιπέδου ανταγωνιστικότητας.	40
3.	Κατανομη μαθητών βάσει την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο περιβάλλον τους.....	40
4.	Κατανομή μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη.	41
5.	Κατανομή των μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή με κάποιο είδος αναπηρίας στο μάθημα της Φ.Α.....	42

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑμεΑ: Άτομα με αναπηρίες

ΑΕΣ: Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος Συμπεριφοράς

ΔΕ: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο

ΘΣΣ: Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

ΠΕ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσέγγιση του αθλητισμού των ατόμων με αναπηρίες βασίζεται σε πλούσια βιβλιογραφία η οποία προέρχεται χρονικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με τη θέσπιση των αγώνων Stoke Mandeville και στην πορεία εξελίχθηκε με τους Παραολυμπιακούς Αγώνες και τη Διεθνή Παραολυμπιακή Επιτροπή. Από την ίδρυση αυτής της Επιτροπής, καθώς εξελίσσονταν οι ανθρώπινες επιδόσεις και οι αθλητικές επιστήμες, ξεκίνησε το ενδιαφέρον για την αθλητική απόδοση των ατόμων με αναπηρίες. Στον τομέα της εκπαίδευσης, με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές πρακτικές τέθηκαν υπό αμφισβήτηση και προτάθηκε, τα σχολικά προγράμματα φυσικής αγωγής να είναι πιο συμπεριληπτικά και ενιαία στο σύνολό τους (www.paralympic.org).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε θέματα διαχείρισης που συμπεριλαμβάνει τη διερεύνηση των περιορισμών των συμμετεχόντων στις αθλητικές ευκαιρίες (King, Pung & Taylor, 2014), στα χαρακτηριστικά της υποστηρικτικής πλευράς συμμαθητών χωρίς αναπηρίες (Wicker & Breuer, 2014), στη συμπεριφοράς αυτών που συμμετέχουν στις ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες (Sotiriadou & Wicker, 2014). Επίσης περιγράφεται ένα πλαίσιο των τρόπων με τους οποίους νοείται η αναπηρία στο σχολικό αθλητικό πλαίσιο και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με την οπτική των ατόμων χωρίς αναπηρίες στις ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες.

Η δημιουργία ενός δομημένου πλαισίου συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς αναπηρία, το οποίο θεμελιώνεται στη συνεργασία, έχει δείξει, μέσα από έρευνες (Rynders, et al., 1993; Καπρίνης & Λιάκος, 2015), ότι είναι αποτελεσματική και προωθεί την αλληλεπίδραση, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια της ενσωμάτωσης. Ωστόσο, συχνά οι έφηβοι που δεν έχουν κάποια αναπηρία, μπορεί απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία να τους δημιουργούνται συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου, οίκτου και να εκδηλώνουν απορριπτικές συμπεριφορές απέναντι σε αυτά. Το ζητούμενο, άρα, είναι να δημιουργηθεί ένα τέτοιο πλαίσιο που στόχο θα έχει τη συνεργασία και τη δημιουργία ενός πλαισίου ενσωμάτωσης περισσότερο δομημένου παρά ανταγωνιστικού.

1.1 Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Θ.Σ.Σ.)

Η Θ.Σ.Σ. αποτελεί ένα μοντέλο εξέτασης και αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συσχέτισης των στάσεων και συμπεριφορών και θεωρείται ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο το οποίο σχεδίασε ο Ajzen (1985). Σύμφωνα με τον Ajzen (1985) η ανάπτυξη της Θ.Σ.Σ. (Planned Behavior Theory) προέκυψε σαν εξέλιξη της Θεωρίας Αιτιολογημένης Δράσης (Reason Action Theory) (Fishbein & Ajzen, 1975) με σκοπό να υπερβεί ορισμένες οριοθετήσεις που εμφανίστηκαν στη θεωρία της δεύτερης. Πιο συγκεκριμένα η αρχική θεωρία αφορούσε κυρίως σε εκούσιες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τη Θ.Σ.Σ., το βασικό χαρακτηριστικό προσδιορισμού της συμπεριφοράς, αποτελεί η πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει ανάλογη συμπεριφορά. Στην παρούσα έρευνα αφορά στην πρόθεση μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη και ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων. Η πρόθεση συμπεριφοράς αποτελεί την πιθανότητα εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης πράξης, η οποία εάν είναι ήδη υιοθετημένη μπορεί να μεταφραστεί ως δράση, ενώ υποστηρίζεται ότι η μεγαλύτερη σε ένταση πρόθεση ενός ατόμου να εκδηλώσει μια συμπεριφορά, έχει περισσότερες πιθανότητες να την πράξει (Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η πρόθεση να υιοθετήσει μια συμπεριφορά ένα άτομο, θεωρείται ως βασική παράμετρος αυτής της συμπεριφοράς, χωρίς όμως να αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψής της απέναντι σε ορισμένες συνθήκες, όπου ο έλεγχος για τη συμπεριφορά αυτή δεν επιτυγχάνεται από το άτομο (Dzewaltowski, Noble, & Shaw, 1990).

Σύμφωνα με τους Papaioannou και Theodorakis (1996), προκύπτει ότι η πρόθεση περιλαμβάνει καθορισμένους δείκτες παρώθησης, όπως για παράδειγμα ο βαθμός προσπάθειας που καταβάλει κάποιος για να υιοθετήσει μια συμπεριφορά. Η πρόθεση, σύμφωνα με τον Ajzen (1985) καθορίζεται από τρεις ανεξάρτητους δείκτες οι οποίοι αφορούν:

- Τη στάση, η οποία αντικατοπτρίζει μια σφαιρική αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς από το άτομο. Η στάση αποτελείται από μια σειρά από πεποιθήσεις του ατόμου που αφορούν στις αντιλαμβανόμενες συνέπειες μιας συμπεριφοράς η οποία στηρίζεται σε δύο χαρακτηριστικά: α) την πιθανότητα του αποτελέσματος να είναι το αποτέλεσμα της υιοθέτησης της συμπεριφοράς και β) την αξιολόγηση του αποτελέσματος.

- Το υποκειμενικό πρότυπο, το οποίο αποτελείται απ' τις αντιλήψεις του ατόμου για το αν οι «σημαντικοί άλλοι» θεωρούν ότι το άτομο πρέπει να υιοθετήσει ή όχι μια συμπεριφορά, δηλαδή να αντικατοπτρίζει στην προσλαμβάνουσα κοινωνική πίεση την οποία το άτομο αισθάνεται προκειμένου να υιοθετήσει ή όχι μια συμπεριφορά (Conner & Norman, 1995).
- Τον αντιλαμβανόμενο υποκειμενικό έλεγχο συμπεριφοράς, ο οποίος δείχνει το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας του ατόμου για την υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Conner&Norman, 1995).

Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επιδέχεται εσωτερικής και εξωτερικής φύσης επιδράσεις. Σε ό,τι αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες αυτοί σχετίζονται με δεξιότητες, ικανότητες και ιδιαιτερότητες, ενώ οι εξωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με τον χρόνο, τις ευκαιρίες αλλά και την αλληλεπίδραση απ' τους άλλους. Η Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς προβάλλει το σημείο εκείνο που αφορά στις προθέσεις των ατόμων, οι οποίες ενδέχεται να είναι ασθενείς καθώς η στάση και το υποκειμενικό πρότυπο είναι θετικά και το άτομο αυτό πιστεύει ότι δεν έχει τις ευκαιρίες για να υιοθετήσει μια συμπεριφορά. Έτσι, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος, η στάση και το υποκειμενικό πρότυπο μπορούν να προβλέψουν μια συμπεριφορά. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος επίσης επιδρά άμεσα στη συμπεριφορά ανεξάρτητα από τις προθέσεις όταν ο αντικειμενικός έλεγχος της συμπεριφοράς βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Ειδικότερα, ο αντικειμενικός έλεγχος προβλέπει μια συμπεριφορά και ο αντιλαμβανόμενος αποτελεί τον δείκτη αυτής της επίδρασης.

Η Θ.Σ.Σ. προβλέπει πως για ορισμένες συμπεριφορές, οι στάσεις θα επικρατήσουν στην υιοθέτηση μιας πρόθεσης συγκριτικά με άλλες συμπεριφορές, όπου το υποκειμενικό πρότυπο αποτελεί την κύρια επίδραση. Η επίδραση αυτή του υποκειμενικού προτύπου στην πρόθεση είναι χαμηλότερη για συμπεριφορές στις οποίες το ίδιο το άτομο εκδηλώνει. Η πρόθεση αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα, ενώ η Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποδεικνύεται κατάλληλη για τον έλεγχο των προθέσεων των παιδιών χωρίς αναπηρίες για τη συμμετοχή στη φυσική αγωγή παιδιών με αναπηρίες (Theodorakis et al., 1995).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Ένα άτομο έχει την τάση να

υιοθετεί μια συμπεριφορά όταν κρίνει θετικά την συμπεριφορά αυτή και πιστεύει ότι οι «σημαντικοί άλλοι» θα εκλάβουν επίσης ως θετική τη συμπεριφορά αυτή, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να ελέγξει αυτή τη συμπεριφορά (Dzewaltowski et al., 1990). Στη συνέχεια επιχειρείται η εξειδίκευση της Θεωρίας στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής καθώς αφορά το πεδίο έρευνας της παρούσας μελέτης.

Σύμφωνα με τους Παραϊοαννου και Theodorakis (1996), οι οποίοι μελέτησαν και αξιολόγησαν την πρόθεση μαθητών Λυκείου για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α. τα ευρήματα έδειξαν ότι η Θεωρία έχει τη δυνατότητα να εξηγήσει τις στάσεις και τις πιθανές εκδηλούμενες συμπεριφορές των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκε ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς (ΑΕΣ), οι στάσεις για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. και το ενδιαφέρον τους γι' αυτό, ασκούσαν οριζόντια επίδραση στην πρόθεσή τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Η σημαντικότητα της εφαρμογής της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς επιβεβαιώθηκε και από άλλη μια έρευνα, των Theodorakis, Bagiatis και Goudas (1995). Στην έρευνα αυτή διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι προθέσεις μελλοντικών καθηγητών Φ.Α. σε σχέση με τη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες. Παράλληλα, στην έρευνα συνυπολογίστηκαν δύο εξωγενείς παράγοντες, η «δύναμη των στάσεων» και η «αυτό-ταυτότητα». Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, υπήρχε θετική πρόθεση των φοιτητών να διδάξουν στο μέλλον άτομα με αναπηρία και από την άλλη αναδείχθηκε η καταλληλότητα της συγκεκριμένης Θεωρίας ως εργαλείο μέτρησης των παραγόντων πρόθεσης για την συνεκπαίδευση ατόμων ανεξάρτητα την ύπαρξη ή μη αναπηρίας σε αθλητικά προγράμματα.

Ακόμα μια έρευνα που επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς είναι των Kudlaek, Valkova, Sherrill, Myers και French, (2002), η οποία διερεύνησε την πρόθεση μελλοντικών εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν άτομα με αναπηρία σε τέτοιου είδους προγράμματα στη γενική εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν υψηλά ποσοστά συσχέτισης ανάμεσα τους παράγοντες και της πρόθεσης των συμμετεχόντων συνεκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία σε αθλητικές δραστηριότητες στη γενική εκπαίδευση.

Ένα άλλο σύνολο ερευνητικών προγραμμάτων εφάρμοσαν τη Θ.Σ.Σ. στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, με σκοπό δώσουν ερμηνεία στη συσχέτιση στάσεων, προθέσεων και τελικών πράξεων των συμμετεχόντων σε αυτά. Σε έρευνα των Conaster,

Block και Gansneder (2002) όπου διερευνήθηκαν οι στάσεις καθηγητών κολύμβησης σε σχέση με την προπόνηση ατόμων με κάποιου είδους αναπηρίας αλλά και την εφαρμογή της Θ.Σ.Σ. έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της πρόθεσης, της ίδιας της πρόθεσης αλλά και της συμπεριφοράς των καθηγητών σχετικά με τη διδασκαλία ατόμων με ελαφριά παρά με πιο βαριά αναπηρία.

Η Θ.Σ.Σ. έχει στόχο την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμμετοχή σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες μαθητών με αναπηρία.

1.2 Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Η έννοια της αναπηρίας αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του φαινομένου, το οποίο ερμηνεύεται πότε σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και πότε σύμφωνα με την κατάσταση του ατόμου που φέρει χαρακτηριστικά αναπηρίας. Συνεπώς, η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας καθίσταται αρκετά δύσκολη και για το λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί πληθώρα ορισμών. Κάποιοι ορισμοί προσεγγίζουν το άτομο με αναπηρία από βιολογικής σκοπιάς, για παράδειγμα αναφέρεται ότι «ανάπηρο είναι ένα παιδί με πάθηση στον εγκεφαλικό φλοιό». Κάποιοι άλλοι προσεγγίζουν την έννοια της αναπηρίας, ως κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό σύνολο, όπως για παράδειγμα «ανάπηρο είναι ένα παιδί που δε βλέπει και δεν μπορεί να οδηγήσει το ποδήλατό του». Μια άλλη οπτική προσεγγίζει την αναπηρία από εκπαιδευτική σκοπιά, όπως για παράδειγμα «ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοιτά σε σχολείο κωφών» (Priestley, 2003).

Η αναπηρία αποτελεί μια σύνθετη κατασκευή που είναι πολυδιάστατη και συχνά αμφισβητούμενη ως προς τον ορισμό και τη λειτουργικότητα (WHO, 2013). Υπολογίζεται ότι το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού, εντάσσεται στα άτομα με αναπηρία και περίπου 190 εκατομμύρια άνθρωποι αντιμετωπίζουν σημαντικούς περιορισμούς στην κοινωνική συμμετοχή στη καθημερινή τους ζωή (WHO, 2013).

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν εμπόδια σε όλα τα πεδία της καθημερινότητας εξαιτίας ανεπαρκών πολιτικών, αρνητικών στάσεων, έλλειψη παροχών, ανεπαρκή χρηματοδότηση, έλλειψη πληροφόρησης, περιορισμένη πρόσβαση

στις τεχνολογίες και έλλειψη συμμετοχής στις αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την κοινωνική τους συμμετοχή (WHO, 2013).

Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες με άτομα χωρίς αναπηρίες αποτελεί έναν από τους στόχους της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής που περιλαμβάνουν δραστηριότητες ειδικής κινητικής αγωγής και τα ενοποιημένα προγράμματα αναψυχής ή άθλησης για όλους θεωρείται σημαντική. Συχνά, όπως προέκυψε και από την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, τα άτομα χωρίς αναπηρία εκδηλώνουν αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη συμπερίληψη ατόμων με κάποιου είδους αναπηρίας στο μάθημα της Φ.Α. . Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα αυτά πρέπει να τροποποιούνται ή να σχεδιάζονται με κριτήριο τα φυσικά και κινησιολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρίες. Σε αυτά τα δύο σημεία εντοπίζεται το πρόβλημα της παρούσας μελέτης, δηλαδή στις στάσεις και στην πρόθεση αποδοχής προκειμένου να εκδηλωθούν σχετικές συμπεριφορές.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής του νομού Μαγνησίας, σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι σε συμμαθητές τους με κάποιο είδος αναπηρίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η διερεύνηση επικεντρώνεται επάνω σε ζητήματα αποδοχής, συνεργασίας, ανεκτικότητας, διάθεση για υποστήριξη, δημιουργία φιλικών σχέσεων. Επιπλέον ελέγχεται

- (α) Η στάση των μαθητών απέναντι στη συμπεριφορά,
- (β) Η πρόθεση των μαθητών
- (γ) Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς (Α.Ε.Σ.)
- (δ) Η ηθική υποχρέωση μαθητών
- (ε) Οι σημαντικοί άλλοι
- (στ) Η επιλογή Συμπεριφοράς
- (ζ) Η ενημέρωση των μαθητών.

1.4 Ερευνητικές Υποθέσεις

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να ελεγχθούν οι παρακάτω υποθετικές προτάσεις.

Υ1: Θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων;

Υ2: Θα υπάρξει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το φύλο;

Υ3: Θα υπάρξει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας;

Υ4: Θα υπάρξει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη μέλους ΑμεΑ στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον;

Υ5: Θα υπάρξει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη;

Υ6: Θα υπάρξει διαφορά, στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη της φυσικής αγωγής;

Υ7: Θα υπάρξει διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το φύλο;

Υ8: Θα υπάρξει διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας;

Υ9: Θα υπάρξει διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη μέλους ΑμεΑ στην οικογένεια ή στο στενό φιλικό περιβάλλον;

Υ10: Θα υπάρξει διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη;

Υ11: Θα υπάρξει διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη της φυσικής αγωγής;

Ακολούθως διατυπώνονται οι εναλλακτικές αυτές υποθέσεις της παρούσας μελέτης:

H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.

H2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών διαφορετικού φύλου για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες.

H3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών με διαφορετική αυτοαντίληψη ανταγωνιστικότητας για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες.

H4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη μέλους ΑμεΑ στο οικογενειακό ή στο στενό φιλικό περιβάλλον.

H5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.

H6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη της φυσικής αγωγής.

H7: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών διαφορετικού φύλου για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες.

H8: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών/τριών με διαφορετική αυτοαντίληψη ανταγωνιστικότητας για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες.

H9: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη μέλους ΑμεΑ στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.

H10: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.

H11: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών/τριών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη της φυσικής αγωγής.

1.5 Οριοθετήσεις – Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα οριοθετείται ως προς το δείγμα της. Συγκεκριμένα το δείγμα περιορίζεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Η οριοθέτηση του συγκριμένου δείγματος έγινε επειδή το δείγμα ήταν εύκολα προσβάσιμο στην ερευνήτρια. Επιπλέον υπήρξε η δυνατότητα να συλλεχθούν τα δεδομένα σε μικρό χρονικό διάστημα. Η δυνατότητα ελέγχου του χρόνου συλλογής των δεδομένων στο συγκεκριμένο πληθυσμό και στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο οποίο η ερευνήτρια είχε πρόσβαση, λόγω εντοπιότητας, διευκόλυνε τη διαδικασία της έρευνας.

Σε ό, τι αφορά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, η μη φυσική παρουσία της ερευνήτριας κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, λόγω των μέτρων πρόληψης για τον Covid-19, άφησε το περιθώριο στους μαθητές να απαντήσουν, σε κάποιες περιπτώσεις, τυχαία ή επιπόλαια.

1.6 Ορισμοί όρων

1.6.1 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας

Ως αναπηρία περιγράφεται η ελλιπής ή μειωμένη λειτουργική ικανότητα ή δραστηριότητας ενός ατόμου (Sherrill, 2004). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) για πρώτη φορά το 1980 προχώρησε σε ένα σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps). Ο όρος “impairment” μεταφράζεται ως βλάβη ή απώλεια λειτουργίας και αφορά σε οργανικές ή λειτουργικές βλάβες του ατόμου. Ο όρος “disability” μεταφράζεται ως μείωση ή περιορισμός ικανοτήτων και αφορά σε περιορισμένες ικανότητες του ατόμου που προέρχεται από βλάβη ή πάθηση. Τέλος, ο όρος “handicap” αποδίδεται ως απώλεια της ικανότητας συμμετοχής στις δραστηριότητες ή αναπηρία και αφορά σε επιπτώσεις που έχουν προκληθεί από περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (WHO, 1980).

Τα άτομα με αναπηρίες ταξινομούνται σε συγκεκριμένες κατηγορίες, σύμφωνα με επιστημονικά κριτήρια αλλά και το θεσμικό πλαίσιο της κάθε χώρας. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Νόμο 2817/14.3.2000 για να ταξινομηθεί κάποιο άτομο ως άτομο με αναπηρίες θα πρέπει να έχει διαγνωστεί με:

- Νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- Νευρολογικά ή κινητικά προβλήματα.
- Προβλήματα αισθητηριακά όπως όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) ή προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Η νοητική αναπηρία ή ανεπάρκεια αφορά σε νοητικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες της νοητικής διαδικασίας σε βαθμό τέτοιο που διαφοροποιούνται από το μέσο όρο του γενικού πληθυσμού. Τα άτομα με νοητικές αναπηρίες εμφανίζουν συμπτώματα αντίληψης και δυσκολίας στην προσαρμογή. Κύρια μορφή νοητικής αναπηρίας είναι η νοητική υστέρηση και τα άτομα με την αναπηρία αυτή εμφανίζει δυσκολίες στην γλώσσα και τους κοινωνικούς κώδικες, και εκδηλώνουν δυσπροσαρμοστικές ή απροσάρμοστες συμπεριφορές σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα. Τα άτομα με νοητική υστέρηση χρειάζονται πάντα τη φροντίδα από τους οικείους τους, ενώ τα περιθώρια βελτίωσης περιορίζονται μέχρι ένα χρονικό όριο. Η κλίμακα δυσκολιών ξεκινά από τις δυσκολίες στην κίνηση και αισθητηριακές

δυσλειτουργίες, στην ελαφρά νοητική υστέρηση ενώ στην μεσαίας μορφής νοητική υστέρηση οι δυσκολίες εντοπίζονται στην λεπτή κινητικότητα και το λόγο, μαζί με τις αισθητηριακές δυσκολίες, και φτάνουν σε δυσκολίες φυσικής κινητικής ανάπτυξης, περιορισμένο λόγο και επικοινωνία με το περιβάλλον. Τα άτομα με νοητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία, στην αυτοεξυπηρέτηση, στις σχολικές επιδόσεις, στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στην ανάκληση μνήμης κ.α. και για το λόγο αυτό αποτελούν από τις πιο δύσκολες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία σχετικά με την αποδοχή και την ενσωμάτωση (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες διακρίνονται από ανατομικές δυσλειτουργίες που προέρχονται είτε από εγγενή αίτια είτε από ατυχήματα ή ασθένεια, όπως αναφέρει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. Εκτός από ανατομικές δυσλειτουργίες τα άτομα με κινητικές αναπηρίες μπορεί να έχουν χάσει κάποιο μέλος του σώματος κυρίως των άκρων. Οι δυσλειτουργίες αυτές μπορεί να οφείλονται σε εγκεφαλικές βλάβες, σε ακρωτηριασμούς ή έλλειψη κάποιου άκρου ή άλλου μέλους του σώματος. Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα με κινητικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις καθημερινές τους δραστηριότητες και ανάλογα από την παράμετρο που προέρχονται επηρεάζουν τα άτομα ψυχικά, κοινωνικά και σε λειτουργικό επίπεδο. Οι παράμετροι αυτές αφορούν είτε την απώλεια της πρότερης δομής του σώματος και πρόκειται για άτομα που φέρουν την αναπηρία εφ' όρου ζωής, την ατομική δραστηριότητα του ατόμου και το βαθμό αυτονομίας του και η τρίτη παράμετρος αφορά στο βαθμό κοινωνικής ένταξης. Σε όλες τις περιπτώσεις η δυσκολία στη μετακίνηση είναι το κοινό σημείο. Εξαιτίας αυτής της κατάστασης πολλά άτομα αναπτύσσουν επιθετικές ή καταθλιπτικές συμπεριφορές, εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού σε πολλές περιπτώσεις που η αναπηρία προήλθε από ατύχημα, και μεγάλη εξάρτηση από τους οικείους τους, γεγονός που τα κάνει να αισθάνονται ελλειμματικά (Forness, & Kavale, 2000).

Σε ό,τι αφορά τις αισθητηριακές αναπηρίες αυτές αφορούν σε βλάβες ή διαταραχές των αισθητηριακών λειτουργιών του οργανισμού, όπως της όρασης, της ακοής, της αφής, της γεύσης, της όσφρησης και της αντίληψης του τρισδιάστατου χώρου. Οι βλάβες αυτές προκαλούν λειτουργικές διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται σε αντίστοιχα πεδία, όπως στην κίνηση, στην ομιλία, στην επικοινωνία και αλλού (Στεφανίδης, 2004). Ο όρος «άτομο με πρόβλημα όρασης» αναφέρεται στην καθολική απώλεια της όρασης. Τυφλό χαρακτηρίζεται το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική

οξύτητα δεν υπερβαίνει τα 20/20 στο πιο λειτουργικό μάτι ακόμα και με φακούς. Άτομο με προβλήματα όρασης δεν μπορεί να διαβάσει έντυπα με συμβατική γραφή, μπορεί όμως να προχωρήσει στην εκμάθηση του συστήματος γραφής, Braille (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η κώφωση είναι μια παθολογική κατάσταση κατά την οποία οι αισθητηριακοί ήχοι που προσλαμβάνει το άτομο δεν γίνονται πραγματολογικά κατανοητοί στην καθημερινή ζωή του οικείου ατόμου. Τα άτομα με κώφωση είναι σε θέση να προσλαμβάνουν ορισμένους ήχους αλλά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την υπολειπόμενη ακουστική τους ικανότητα για να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ομιλίας (Στασινός, 2016).

Τα άτομα/μαθητές με μαθησιακές διαταραχές εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, με κύρια διαταραχή τη δυσλεξία, η Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), ενώ με μικρότερη συχνότητα εμφανίζονται η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία. Στις Μαθησιακές διαταραχές εντάσσεται και ο αυτισμός ο οποίος όμως δεν αποτελεί αμιγώς μαθησιακή διαταραχή αλλά διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Οι διαταραχές αυτές αναφέρεται ότι προέρχονται από νευροβιολογικούς, συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς ή και ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες (Στασινός, 2016).

Τα άτομα με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές εκδηλώνουν ανικανότητα στο να μάθουν, χωρίς αυτή η ανικανότητα να οφείλεται σε διανοητικούς, συναισθηματικούς ή βιολογικούς παράγοντες. Επιπλέον αδυνατούν να συνάψουν και να διατηρήσουν ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις, εκδηλώνουν ακατάλληλες συμπεριφορές υπό κανονικές συνθήκες, εκδηλώνουν συναισθήματα κατάθλιψης και δυστυχίας και τάση να σωματοποιούν το στρες και τους φόβους τους (IDEA, 1990). Σύμφωνα με το Council for Children with Behaviourism Disorders, ο όρος συμπεριφορική διαταραχή για την παιδική ηλικία αφορά σε αναπηρίες που διακρίνονται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις σε εκπαιδευτικά προγράμματα, διαφοροποιημένες σημαντικά από τα ηλικιακά και πολιτισμικά μοντέλα, που επιδρούν αρνητικά τις σχολικές τους επιδόσεις και τις κοινωνικές, προσωπικές, ακαδημαϊκές και μελλοντικά τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Οι συμπεριφορικές διαταραχές εκδηλώνουν συννοσηρότητα με άλλες αναπηρίες όπως αγχώδεις διαταραχές, σχιζοφρένεια, διαταραχή της προσαρμογής (Heward, 2011).

Εικάζεται ότι οι παράγοντες που φαίνεται να ευθύνονται για την εκδήλωση των συμπεριφορικών διαταραχών είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως το στρες, η λειτουργικότητα της οικογένειας, κληρονομικοί και βιολογικοί όπως οι εγκεφαλική διαταραχή. Ειδικά για την σύνδεση των διαταραχών με τον εγκέφαλο, σχετικά πρόσφατη έρευνα ανέδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ ψυχολογικής δυσφορίας και εγκεφαλικής ανάπτυξης (Carmona et al, 2009).

Παρόλα τα επιστημονικά μοντέλα που προαναφέρθηκαν, καθώς η αναπηρία αποτελεί κύρια μέριμνα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατηγοριοποιείται ανά τυπολογία ή διαστάσεις, που περιλαμβάνουν μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, ψυχικές ή αισθητηριακές βλάβες (Ηνωμένα Έθνη, 2006). Σε πολλές αρμοδιότητες υιοθετούνται αυτές οι προσεγγίσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίες επεκτείνονται σε αυτούς τους βασικούς τέσσερις τύπους: ψυχικής υγείας, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες όρασης, ακοής ή λόγου, επιληψία, εξαρτήσεις από ναρκωτικά και αλκοόλ (Ontario Human Rights Commission, 2009). Ο τρόπος που ταξινομούνται τα άτομα με αναπηρία εξακολουθεί να έχει τις ρίζες του στην οπτική του Ιατρικού μοντέλου, ωστόσο οι προσεγγίσεις πλέον επεκτείνονται πέρα από τις θεραπευτικές, και προχωρούν στην αλληλεπίδραση προσωπικών και συμφραζόμενων παραγόντων. Η προσέγγιση αυτή έχει σημαντικές συνέπειες για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται ο αθλητισμός για τα άτομα με αναπηρία. Αυτές οι αντιλήψεις έχουν τεθεί σε λειτουργία μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργίας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICF) η οποία χρησιμοποιείται παγκοσμίως ώστε να γίνει κατανοητό ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν δικαίωμα στην πρόσβαση ευκαιριών. Το σύστημα ταξινόμησης επικεντρώνεται στις διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ της κατάστασης υγείας ή βλάβης, τις σωματικές παραμορφώσεις, της απώλειας λειτουργικότητας ενός ατόμου, με την κοινωνική συμμετοχή. Σε ό,τι αφορά τις σωματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα άτομα με αναπηρία αυτές πλαισιώνονται περαιτέρω μέσω προσωπικών παραγόντων (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά) που περιορίζουν την ενεργή εμπλοκή των ατόμων με αναπηρία μαζί με τυχόν εμπόδια από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η προσβασιμότητα σε αθλητικούς χώρους. Το ICF που εφαρμόζεται σε 161 έθνη προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι οι ικανότητες των πολιτών είναι συνυφασμένες με τα δικαιώματά τους, όπως η πρόσβαση του ατόμου στον αθλητισμό. Η πρόσβαση του ατόμου σε αθλητικές ευκαιρίες περιλαμβάνουν την κατανόηση του

τρόπου με τον οποίο ο οργανισμός επηρεάζει τις δραστηριότητες που μετριάζονται μέσω προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και, ως εκ τούτου, πώς αυτό επηρεάζει τελικά την κοινωνική συμμετοχή (<http://www.who.int/classifications/icf/>).

Σύμφωνα με το Ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, οι κύριες αιτίες της αναπηρίας συνδέονται με τη βιολογική ανάπτυξη και τις διεργασίες του ατόμου. Το άτομο με αναπηρία αδυνατεί να επέμβει σε ό,τι του συμβαίνει και καλείται να προσαρμοστεί τη ζωή του σε αυτή τη συνθήκη. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, περιγράφει τη βλάβη, την απουσία ή τις μη φυσιολογικές, ψυχο-βιολογικές λειτουργίες κάποιου ανθρώπου (Mundy, 2002). Συνεπώς, υπό το πρίσμα του Ιατρικού-βιολογικού μοντέλου, το άτομο με αναπηρίες χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης με κύριο στόχο την αποκατάστασή του και θεωρεί ότι μόνο μέσω ιατρικής μπορεί να γίνει διαχείριση της αναπηρίας.

Ένα άλλο μοντέλο είναι το Κοινωνικό-οικοσυστημικό. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, η έννοια της «αναπηρίας» περιγράφεται ως ένα πολυδιάστατο και μετασχηματιζόμενο φαινόμενο το οποίο προκύπτει από την αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του κοινωνικού περιγύρου του ατόμου. Το κοινωνικό αλλά και το φυσικό περιβάλλον, λοιπόν, είναι αυτό που καθορίζει την λειτουργικότητα του ατόμου με αναπηρία και από το περιβάλλον καθορίζεται η διευκόλυνση ή τα εμπόδια στη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές δραστηριότητες (Dewsbury, Clarke, Hemmings, Hughes, Rouncefield & Sommerville, 2004). Στο μοντέλο αυτό η αναπηρία εντάσσεται στο κοινωνικό περιβάλλον και προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες και δεν αποτελεί μόνο μια βιολογική κατάσταση. Η θεώρηση του μοντέλου αυτού παρουσιάζει την αναπηρία ως ένα άθροισμα προβληματικών συνθηκών- κοινωνικών ιδεολογικών και πολιτικών πρακτικών.

Το 2001, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, επαναπροσδιόρισε τα κριτήρια ταξινόμησης και συμπεριέλαβε τον παράγοντα «λειτουργικότητα» (functioning). Η έννοια της λειτουργικότητας αφορά στη δυνατότητα του ατόμου με αναπηρία να εκτελεί λειτουργίες ρουτίνας, να «συμμετέχει», δηλαδή να εμπλέκεται σε καθημερινές «δραστηριότητες», δηλαδή να εκτελεί ενέργειες. Στην έννοια της «λειτουργικότητας» εντάσσονται οι έννοιες «περιορισμοί συμμετοχής» και «εμπόδια» οι οποίες αναφέρονται σε δυσκολίες εμπλοκής του ατόμου σε καθημερινές δραστηριότητες (Σούλης, 2013).

Συνεπώς, το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο αναμένεται να ασκεί μεγάλη επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί μια χώρα. Αυτή η άποψη αποδεικνύεται και με τη διαφοροποίηση της διατύπωσης του προσδιορισμού του ατόμου με αναπηρία, μεταξύ του ιατρο-βιολογικού μοντέλου και του κοινωνικό-οικοσυστημικού: σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο το άτομο χαρακτηρίζεται ως «αποκλίνον από το φυσιολογικό» ενώ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως άτομο «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Μία ακόμα θεώρηση για την αναπηρία αντλείται από το εκπαιδευτικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό έχει αποτελέσει το θεμέλιο για να αναζητηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και τα μέτρα, ώστε να εξασφαλιστεί στα άτομα με αναπηρία, ένα ποιοτικό βιοτικό επίπεδο όπως εξασφαλίζεται και για τα άτομα χωρίς αναπηρίες. Το μέσο για την εξασφάλιση ποιότητας ζωής είναι η εκπαίδευση, η οποία μεταξύ άλλων αποτελεί το βασικότερο μέσο κοινωνικοποίησης και καλλιέργειας στάσεων και κουλτούρας για τα άτομα με αναπηρία και στην εξάλειψη των διακρίσεων. Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνωρίζεται η αξία ενός μαθητή με αναπηρίες, αντιμετωπίζονται οι ανάγκες του και υποστηρίζεται η ισότιμη συμμετοχή του στην σχολική κοινότητα. Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο ακολουθεί και ευθυγραμμίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα, της οποίας ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η ετερότητα των ατόμων, δημιουργεί ένα νέο πολιτισμικό γίνεσθαι όπου όλοι οι μαθητές έχουν την ίδια προσωπική αξία ανεξάρτητα από φυλετικά, σωματικά, ψυχικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά και προσανατολίζεται προς την εξάλειψη των αναχρονιστικών αντιλήψεων για τα άτομα αυτά. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό μοντέλο προάγει μια συμπεριληπτική θεώρηση, ισότητα και δικαιοσύνη για όλα τα άτομα και για όλους τους μαθητές με αναπηρία, χωρίς να αναγνωρίζει σ' αυτούς ελλείμματα ή μειονεκτήματα (Σούλης, 2013).

1.6.2 Άλλοι εννοιολογικοί ορισμοί

Άτομα με αναπηρία: Άτομα που αντιμετωπίζουν έντονη δυσκολία μάθησης καθώς και προσαρμοστικότητας λόγω νοητικών, σωματικών, συναισθηματικών, ψυχολογικοκοινωνικών δυσκολιών (ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199/2.10.2008).

Στάσεις: Πρόκειται για νοητικής και ψυχικής φύσης καταστάσεις ετοιμότητας οι οποίες δομούνται μέσω εμπειριών, επιδρούν έμμεσα αλλά και άμεσα στις αντιδράσεις του ατόμου σε καταστάσεις και αντικείμενα με τα οποία σχετίζονται (Allport, 1935).

Ενσωμάτωση: Πρόκειται για μια χρόνια αλληλεπιδρούμενη κατάσταση, όπου το άτομο παραμένει ο εαυτός του, διατηρεί την διαφορετικότητά του, κατέχοντας μια θέση στην «ομάδα» (Τσιναρέλης, 2000).

Συμπερίληψη: «*Η συμπερίληψη αποτελεί μία συνεχή διαδικασία προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ανομοιότητας των αναγκών των μαθητών, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στο σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο, αλλά και μέσα από την εξάλειψη των προκαταλήψεων*» (UNESCO, 2008b).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Έρευνες πάνω στις ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες

Η ανάπτυξη της κινητικότητας σε όλες τις κατηγορίες ατόμων με αναπηρίες θεωρείται σημαντική για την αυτοεξυπηρέτησή τους, την μετακίνησή τους και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η ευεξία και η καλή φυσική κατάσταση αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης για την Ειδική Αγωγή γιατί συνδέεται με την κινητικότητα, την αυτοεξυπηρέτηση και την κάλυψη λειτουργικών αναγκών και τη βελτίωση αδρής και λεπτής κινητικότητας (Rintala, 1998). Η σωματική άσκηση των ατόμων με κάποιου είδους αναπηρία θεωρείται ευεργετική και στην εξωσχολική ζωή τους σε σχέση με την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Στο μάθημα της Φ.Α. με κατεύθυνση την ενσωμάτωση, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ενέργειες για συμμετοχή από κοινού, η οποία ιδανικά δεν θα περιοριστεί σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά είναι σημαντικό να στοχεύει στις από κοινού δραστηριότητες εκτός σχολικού πλαισίου (Krebs & Block, 1992; Murphy & Curtone, 2008).

Συνεπώς, η επέκταση του θέματος της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία εκτός του σχολικού πλαισίου κρίνεται κρίσιμη για την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Εδώ και πολλές δεκαετίες έχει τεθεί ζήτημα πλήρους ένταξης των παιδιών αυτών σε δραστηριότητες άθλησης ενιαίου τύπου, προγράμματα κολύμβησης, (Conaster et al, 2000), οργανωμένα αθλητικοψυχαγωγικά projects ενσωμάτωσης (Favazza et al, 2000) ακόμα και υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής και κατασκηνώσεις, προγράμματα αναψυχής στην ύπαιθρο και θερινές κατασκηνώσεις (Herbert, 2000).

Πολλοί κηδεμόνες που παρακολουθούν τα τέκνα τους να συμμετέχουν σε σχολικές ενοποιημένες δραστηριότητες άθλησης στο μάθημα της Φ.Α., εκφράζουν την επιθυμία τα τέκνα τους να λαμβάνουν συμμετοχή σε ανάλογες δράσεις αθλητισμού και αναψυχής με στόχο την αλληλεπίδραση, την σύναψη φιλικών σχέσεων και την αποδοχή του παιδιού ως μέλος ομάδας (Law, Peterenchik, King & Hurley, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει τέτοιοι στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από κοινή συμμετοχή των παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε καθημερινές αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και αντίστοιχα οργανωμένα προγράμματα (Moon, 1994; Schleien, Ray, & Groen 1997), ενώ τα αποτελέσματα άλλων ερευνών επιβεβαιώνουν ότι οι

δραστηριότητες και τα προγράμματα αυτού του τύπου οδηγούν σε επιτυχή ενσωμάτωση (Block 1994; Schleion, Olson, Rogers & McLalferty, 1985).

Ένα σημαντικό όφελος για τα άτομα με αναπηρία από τις ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες είναι ότι τους παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για να συμμετάσχουν με πιο ενεργό τρόπο σε κοινοτικές αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με πολλαπλά οφέλη (Epstein McGovern, & Moon, 1994). Ακόμα ένα σημαντικό όφελος, των εξωσχολικών ενοποιημένων αθλητικών δραστηριοτήτων είναι, πέρα από τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των ατόμων με αναπηρία, η συμβολή στην κοινωνικοποίηση και την ισότιμη συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις οι οποίες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των ατόμων με αναπηρία, ειδικά όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Επιπρόσθετα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναθλητές τους και αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης μέσα από την συχνή αλληλεπίδραση (Καπρίνης & Λιάκος, 2015; Kudlaastik Josomnia & Flanagan 2010; Lambe & Bones, 2006; Vickormin 2007).

Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί και αρκετά εμπόδια για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία μέσω των ενοποιημένων αθλητικών δραστηριοτήτων. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να σχετίζονται με το βαθμό ανταγωνιστικότητας του αθλήματος (Nixon, 1989), με τις αθλητικές και γνωστικές ικανότητες των συμμετεχόντων, (Baraond & Block, 1984), την πρόθεση των μελών της ομάδας να δεχτούν πιθανές τροποποιήσεις ή προσαρμογές στις δραστηριότητες προς διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία (Block, 1995a) και την αποδοχή τους από τους συναθλητές τους, τους προπονητές και τους γονείς των συναθλητών (Heikinaro-Johansson & Sherill, 1994; Nixon, 1989).

Σύμφωνα με έρευνα, προκειμένου να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια, υπάρχουν αρκετοί τρόποι. Ο Nixon (1989), υποστηρίζει ότι τα εμπόδια που σχετίζονται με τις αθλητικές και τις γνωστικές ικανότητες μπορούν να αντιμετωπιστούν με απλές παρεμβάσεις των δραστηριοτήτων και με επιπλέον υποστήριξη μέσω ενθάρρυνσης. Στο ζήτημα του ανταγωνισμού προτείνεται η εμπλοκή των ατόμων με αναπηρία σε αθλήματα που είναι λιγότερο ανταγωνιστικά, βασίζονται περισσότερο στην ευχαρίστηση, στην αναψυχή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρά στην επίτευξη αθλητικών στόχων (Baraond & Block 1994; Nixon, 1989).

Η αποδοχή της ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία από μια «ομάδα» συναθλητών, συχνά είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην προθυμία και την πρόθεση για αποδοχή από τα άτομα χωρίς αναπηρία, τους προπονητές, τους συναθλητές τους αλλά και στην διάθεσή τους για τροποποίηση των δραστηριοτήτων προκειμένου να εξασφαλίσουν μια ασφαλή και επιτυχημένη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία. Το ζήτημα αυτό συνδέεται με τις στάσεις των ατόμων χωρίς αναπηρία σχετικά με την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες (Blinde & McCallister, 1998; Maeda, Murata, & Hodge, 1997; O Connor & French, 1998). Σε έρευνα των Eminovic, NikicStojkovic και Panic (2008) όπου μελετήθηκαν οι στάσεις ατόμων χωρίς αναπηρία, τα οποία ασχολούνταν με τον αθλητισμό, απέναντι στην ενσωμάτωση όλων, τα αποτελέσματα ανέδειξαν κυρίως αρνητικές στάσεις και αυτό αποδόθηκε στην έλλειψη γνώσεων και στην αδιαφορία. Ωστόσο, αντίθετα ήταν τα ευρήματα της έρευνας των Conaster et al., (2002), στην οποία διερευνήθηκαν μέσω της Θ.Σ.Σ., οι στάσεις προπονητών κολύμβησης απέναντι στην ενσωμάτωση ΑμεΑ σε προγράμματα κολύμβησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περίπου οι μισοί από τους προπονητές αισθάνονταν κατάλληλοι να διδάξουν κολύμβηση σε άτομα με αναπηρία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την στάση έπαιξε η εμπειρία των προπονητών σε ανάλογες καταστάσεις, ενώ αισθάνονται και υπεύθυνοι για την ενσωμάτωση σε ενιαία προγράμματα κολύμβησης.

Σε άλλη έρευνα που αφορούσε φοιτητές και τις απόψεις τους για προγράμματα αναψυχής σε σχέση με την ενσωμάτωση και κοινή συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες σε αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές στάσεις (Perry, Conner & Shelar (2008). Ανάλογα θετικά συμπεράσματα προέκυψαν στην έρευνα των Block και Malloy (1998). Μελετήθηκαν οι απόψεις φοιτητών σχετικά με το ίδιο θέμα, ωστόσο δεν συμφωνούσαν σε τροποποιήσεις των δραστηριοτήτων προς διευκόλυνσή τους. Θετικές στάσεις καταγράφηκαν και στην έρευνα των Lawrence, Glidden και Jobe (2006), από φοιτητές οι οποίοι απασχολούνταν σε θερινές κατασκηνώσεις, σε σχέση με την ενσωμάτωση όλων σε δραστηριότητες υπαίθρου, προσκοπισμού κ.α., ενώ ακόμα πιο θετικές ήταν οι στάσεις φοιτητών εμπειρία ανάλογη. Αντίθετα αποτελέσματα έδωσε η έρευνα των Downs και Williams (1994) η οποία μελέτησε τις απόψεις 371 φοιτητών Φυσικής Αγωγής ως προς την ενσωμάτωση σε δραστηριότητες υπαίθρου, κατασκήνωσης και προσκοπισμού. Οι στάσεις εδώ

αποδίδονται στη ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας και στον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας.

2.2 Έρευνες πάνω σε αθλητικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον

Τα αθλητικά προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον θεωρούνται σημαντικά για τη συμπερίληψη και την ενσωμάτωση των μαθητών με κάποιο είδος αναπηρίας καθώς προάγουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την αποδοχή και συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικότερων στάσεων ως προς την αναπηρία σε όλους τους εμπλεκόμενους (Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Σε έρευνα των Tripp, French και Sherrill (1995), διερευνήθηκαν προγράμματα παρέμβασης που θεμελιώνονταν στην θεωρία της επαφής. Στην έρευνα συμμετείχαν 455 μαθητές δημοτικού όπου οι μισοί είχαν συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης στη Φυσική Αγωγή με μαθητές με αναπηρία, ενώ οι άλλοι μισοί χωρίς τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρία. Τα ευρήματα της έρευνας δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών σε καμιά από τις δύο ομάδες.

Σε έρευνα των Block και Zeman (1996) όπου διερευνήθηκε η επίδραση προγράμματος εκμάθησης μπάσκετ στο πλαίσιο ενσωμάτωσης μαθητών με αναπηρία, στις στάσεις και την κινητική λειτουργία των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα διακρίθηκε σε δύο ομάδες, την ομάδα παρέμβασης, στην οποία συμμετείχαν και μαθητές με νοητική υστέρηση, και την ομάδα ελέγχου όπου συμμετείχαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα της έρευνας κατέγραψαν διαφορές ως προς τον χειρισμό της μπάλας αλλά όχι στις βολές και την ανταλλαγή της μπάλας. Επίσης δεν καταγράφηκε βελτίωση των στάσεων απέναντι στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές, ήταν ότι οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να ενσωματωθούν στο μάθημα της Φ.Α. , μέσω προγραμμάτων παρέμβασης, χωρίς να προκαλούν αντιδράσεις στους μαθητές χωρίς αναπηρία.

Σε έρευνα, των Panagiotou, Kudláček και Evaggelinou (2006), διερευνήθηκε η επίδραση ενός πολυμορφικού εκπαιδευτικού προγράμματος με ονομασία «Παραολυμπιακή Ημέρα στο σχολείο» στις στάσεις διακοσίων σαράντα επτά μαθητών της Ε΄ και Στ΄ του δημοτικού. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μία εκπαιδευτική ημέρα και περιελάμβανε δέκα δραστηριότητες (όπως Παραολυμπιακά Αθλήματα, Παιχνίδια Προσπελασιμότητας, Καλαθοσφαίριση σε Αμαξίδιο, Boccia κ.α.). Τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών παρουσίασαν βελτίωση απέναντι στην ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία στο μάθημα της Φ.Α. αλλά όχι όμως σχετικά με την ενσωμάτωσή τους σε διάφορα αθλήματα. Το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόσαν και οι Ješina και οι συνεργάτες της (2006), επίσης σε μαθητές δημοτικού. Εδώ προέκυψε πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα επέδρασε καλά στις στάσεις μαθητών για την ενσωμάτωση συμμαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από μία τρίτη έρευνα, των Van Biesen, Busciglio και Vanlandewijck (2006), στις στάσεις μαθητών ηλικίας 8 ως 13 ετών. Το συμπέρασμα που προκύπτει για το project παρέμβασης «Παραολυμπιακή Ημέρα στο Σχολείο», είναι ότι έχει όφελος ως προς τις στάσεις μαθητών για την ενσωμάτωση όλων στο μάθημα της Φ.Α., όχι όμως για την προσαρμογή ή την τροποποίηση των αθλητικών δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση των παιδιών με αναπηρία.

Η επίδραση ενός ακόμα προγράμματος παρέμβασης που αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας ήταν το project «Παραολυμπιακού Εκπαιδευτικού Υλικού-Αθήνα 2004» στις σε ένα δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα των Kippers και Bouramas (2003) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα αυτό είχε βελτιωτική επίδραση τις στάσεις των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Αντίθετα όμως ήταν τα αποτελέσματα άλλης έρευνας πάνω σε παρόμοιο παραολυμπιακό πρόγραμμα, στο οποίο μελετήθηκε η επίδρασή του στις στάσεις 79 μαθητών 10-11 ετών, οι οποίοι εκδήλωσαν αρνητισμό ως προς την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία στη Φ.Α. Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε ενημέρωση και προσομοιώσεις. Επίσης αρνητικά αποτελέσματα προέκυψαν στην έρευνα των Κορολόγου, Μπαρκούκης, Τσορμπατζούδης (2019) μετά από project παρέμβασης στις στάσεις των μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ομάδες, στη μία εκ των οποίων συμμετείχαν και 5 μαθητές με νοητική υστέρηση και ακολούθησαν το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ενώ στην δεύτερη ήταν μόνο μαθητές χωρίς αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητικές στάσεις ως προς το θέμα της ενσωμάτωσης.

Σε έρευνα των Hutzler και Levi (2008), στην οποία αξιολογήθηκε ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης ως προς την επίδραση στις στάσεις 120 εφήβων που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά το οποίο οι μαθητές συμμετείχαν σε επιπλέον αθλήματα από αυτά που προέβλεπε ο οδηγός σπουδών για το μάθημα της Φ.Α. και στα

οποία τροποποιήθηκαν οι κανονισμοί, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές με αναπηρία. Προέκυψε ότι δεν διαφοροποιήθηκαν οι στάσεις των συμμετεχόντων στα τροποποιημένα αθλήματα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Obrusnikova, Valkova και Block (2003), αξιολογήθηκε η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας προσαρμοσμένου βόλεϊ, διάρκειας 15 ημερών, στις στάσεις τυπικών παιδιών σε σχέση με την ενσωμάτωση. Τα μαθήματα είχαν διάρκεια μισής ώρας, τέσσερις φορές την εβδομάδα.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μία τάξη τυπικής ανάπτυξης και σε ένα τμήμα ένταξης, με μαθητή με κινητική αναπηρία. Από την έρευνα δεν προέκυψαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των 2 ομάδων σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες βόλεϊ, και οι στάσεις ήταν θετικές. Το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι όταν πραγματοποιείται προσεκτική προετοιμασία και κατάλληλες τροποποιήσεις στο μάθημα, η ενσωμάτωση του μαθητή με κινητική αναπηρία στο μάθημα της Φ.Α. επιτυγχάνεται χωρίς δυσκολία ή εμπόδια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες πάνω σε προγράμματα παρέμβασης που επιδρούν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και ευαισθητοποίησης σε ζητήματα αποδοχής της αναπηρίας και ενσωμάτωσης των παιδιών με αναπηρία σε παιχνίδια και δραστηριότητες αναψυχής.

Σε έρευνα των Favazza, Phillipson και Kumar (2000) διερευνήθηκε η συνεισφορά ενός 3μηνου παρεμβατικού προγράμματος πρόωξης της αποδοχής και αλλαγής στάσεων 63 παιδιών ως προς την ενσωμάτωση παιδιών με νοητική υστέρηση και σύνδρομο Down. Το δείγμα μοιράστηκε σε τέσσερις ομάδες όπου οι μισές δέχθηκαν διακεκομμένη παρέμβαση και οι άλλες μισές συνεχόμενη. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ομάδες που δέχθηκαν συνεχόμενη παρέμβαση είχαν βραχυπρόθεσμα οφέλη σε αντίθεση με τα παιδιά που δέχθηκαν ολοκληρωμένη και συνεχόμενη παρέμβαση παρουσίασαν μακροχρόνια βελτίωση στις στάσεις τους σε ό, τι αφορά στην αποδοχή παιδιών με αναπηρία.

Σε έρευνα των Φιλιππάκη και Καλαϊτζιδάκη (2011) μελετήθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο αφορούσε στην περιβαλλοντική εκπαίδευση των στάσεων 18 οικογενειών της προοπτικής για ενσωμάτωση 5 μαθητών με νοητική υστέρηση στη γενική εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν θετική διαφοροποίηση για τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν στην έρευνα των

Frederickson και Turner (2003). Μελέτησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που ονομαζόταν «Ο κύκλος των φίλων» σε 20 μαθητές δημοτικού και την επίδρασή του στις στάσεις τους ως προς την ενσωμάτωση μαθητών διαταραχές συναισθηματικού τύπου. Διήρκεσε 6 εβδομάδες και στηρίχθηκε στην επαφή και το διάλογο μέσα από το παιχνίδι. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα αυτό επέδρασε θετικά στις στάσεις των τυπικών παιδιών σε σχέση με την ενσωμάτωση των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές στο σχολικό πλαίσιο.

Άλλες έρευνες σχετικά με προγράμματα παρέμβασης, διερεύνησαν την επίδραση των προγραμμάτων τα οποία βασίστηκαν στην ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία και στην υιοθέτηση στάσεων απέναντι σε αυτήν.

Σε έρευνα των Laws και Kelly (2005), όπου παρατηρήθηκαν οι στάσεις μαθητών ηλικίας 9 έως 12 ετών κατά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παρέμβασης. Τα ευρήματα της έρευνας φανέρωσαν ότι τα παιδιά αυτά εκδήλωσαν βελτιωμένες στάσεις ως προς την αναπηρία έπειτα από την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα σε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν παιδιά νηπιαγωγείου, τα οποία εκδήλωσαν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, μετά από την παρακολούθηση σχετικού προγράμματος παρέμβασης (Favazza & Odom, 1997). Αντίθετα όμως ήταν τα αποτελέσματα σε έρευνα που συμμετείχαν μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, τα οποία παρακολούθησαν πρόγραμμα παρέμβασης σχετικά με την αναπηρία (Bell & Morgan, 2000).

Πιο αποτελεσματικά φαίνεται ότι είναι τα προγράμματα παρέμβασης τα οποία χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές και στρατηγικές. Συγκεκριμένα, σε μελέτη που διεξήχθη από τους Ison et al., (2010), αξιολογήθηκε ένα πολυμορφικό, δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές δημοτικού. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν σημαντική βελτίωση στις γνώσεις και στις στάσεις των μαθητών σε ζητήματα αποδοχής ατόμων με αναπηρία. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι τα πολυμορφικά προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές αυξάνουν την ευαισθητοποίηση ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση μη τυπικών ατόμων και μπορούν να μετασχηματίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τυπικών παιδιών. Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν στην έρευνα των Loonis και Loonis (1997), οι οποίοι μελέτησαν ένα πολυμορφικό πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο συμμετείχαν 430 άτομα της Δευτέρας και της Έκτης τάξης του σχολείου. Στο πρόγραμμα

περιλαμβανόταν ενημέρωση και η τεχνική της προσομοίωσης διαφόρων μορφών αναπηρίας. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν η νοηματική γλώσσα, οι ασκήσεις προσανατολισμού και η υπερπήδηση εμποδίου με τη χρήση αναπηρικού αμαξιδίου, δραστηριότητες αντίστοιχες με μορφές αναπηρίας. Απ' τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά. Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο και συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών που παρατέθηκαν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης είτε αθλητικών δραστηριοτήτων είτε ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, που εφαρμόζονται σε παιδιά ή μαθητές, έχουν στην πλειοψηφία τους θετικές επιδράσεις.

Οι Καπρίνης και Λιάκος (2015) διεξήγαγαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας παραολυμπιακών αθλημάτων σε μαθητές Δημοτικού σχολείου με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι σε ζητήματα αναπηρίας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν μια ουσιαστική ευαισθητοποίηση των μαθητών, επαναπροσδιορισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και μείωση της τάσης του κοινωνικού αποκλεισμού συμμαθητών με κινητικές αναπηρίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό περιβάλλον ισότιμης ένταξης μαθητών με αναπηρία, αρμονικής συνεργασίας και πεδίο οικοδόμησης θετικών σχέσεων παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Από τους παράγοντες που καθιστούν τα προγράμματα αποτελεσματικά είναι η διάρκεια, η συνοχή και η πολυμορφικότητα, εμπλουτισμένα με διάφορες τεχνικές όπως η προσομοίωση και η προσαρμογή. Κάθε φορά που σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι παράγοντες τύπου και σοβαρότητας της αναπηρίας, το αθλητικό υπόβαθρο του ατόμου, η εμπειρία πάνω σε ανάλογα αθλήματα και οι κοινωνικές του δεξιότητες.

2.3 Έρευνες πάνω σε στις στάσεις παιδιών χωρίς και παιδιών με αναπηρίες σε σχέση με τις ενοποιημένες δραστηριότητες αθλητισμού και αναψυχής.

Η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην τυπική εκπαίδευση και η αποδοχή τους από τα παιδιά χωρίς αναπηρία αποτελεί κοινωνική πραγματικότητα και αυτό, εξαιτίας κυρίως της θεσμοθέτησής της. Επηρεάζεται από παράγοντες όπως η

ηλικία, οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες, η τύπος και ο βαθμός της αναπηρίας και το φύλο (Sherril, 2004; Sininger et al., 2000). Οι ενοποιημένες δραστηριότητες επιδρούν έτσι ώστε να γνωρίσουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα, τις αδυναμίες και τα ταλέντα τους. Η σύναψη φιλίας αποτελεί ένα από τα οφέλη της ενσωμάτωσης και της από κοινού συμμετοχής σε δρώμενα άθλησης και ψυχαγωγικά. Συνεπώς, θεωρείται σημαντική η προαγωγή βαθύτερων σχέσεων και η καλλιέργεια θετικότερων στάσεων από την πλευρά των τυπικών παιδιών.

Σε πολλές έρευνες υπήρξε συσχέτιση της ηλικίας - στάσεων των μαθητών για το θέμα της ενσωμάτωσης ατόμων με κάποιος είδος αναπηρίας, σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες. Σε έρευνα της Woodard (1995), στην οποία διερευνήθηκαν οι στάσεις νηπίων και πρώτης σχολικής ηλικίας, απέναντι σε αυτό το θέμα, σε δρώμενα αναψυχής στη φύση, μέσα από ζωγραφιές ατόμων με αναπηρία και ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές στάσεις σχετικά με την ενσωμάτωση σε κατασκηνώσεις και σε δραστηριότητες αναψυχής.

Όσο αφορά την έρευνα, των Roberts και Smith (1999), στη μελέτη υπήρξε διερεύνηση των στάσεων μαθητών 8-12 ετών ως προς την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία έξω από το σχολικό πλαίσιο. Η έρευνα χρησιμοποίησε σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο διερεύνησης των στάσεων, επειδή ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος και οι στάσεις μπορούν να πραγματοποιήσουν πρόβλεψη της πρόθεσης των παιδιών χωρίς αναπηρία να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με αναπηρία έξω από το σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι θετικές αυτές στάσεις δεν επεκτάθηκαν σε χώρους παιχνιδιού και αναψυχής όπως οι παιδικές χαρές και οι ψυχαγωγικές και αθλητικές δραστηριότητες.

Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και στην έρευνα των Κουρέα και Φτιάκα (2003), όπου τυπικά παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών εκδήλωσαν θετικές στάσεις απέναντι σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας με αναπηρία και τους προβλημάτιζε αν χρειαζόταν να καθίσουν στο ίδιο θρανίο μαζί ή να προσφέρουν την βοήθειά τους στο μάθημα. Αρνητικές όμως ήταν οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία, σχετικά με το αν θα προσκαλούσαν έναν συμμαθητή τους με αναπηρία σπίτι τους ή αν θα συναναστρέφονταν στο διάλειμμα μαζί του.

Σε έρευνα των Block και Malloy (1998) διερευνήθηκαν οι στάσεις 88 παιδιών ηλικίας 10 έως 12 ετών ως προς την ενσωμάτωση ατόμων με νοητική υστέρηση σε μια ομάδα softball, και η γνώμη τους για την προσαρμογή των ασκήσεων, ώστε να μπορέσουν τα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας να καταφέρουν τις επιθυμητές επιδόσεις. Προέκυψε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν διαφωνούν με την ιδέα να έχουν ως συμπαίκτες τους άτομα με νοητική υστέρηση και αποδέχονταν την προσαρμογή των ασκήσεων προκειμένου να διευκολυνθούν οι συναθλητές τους με αναπηρία.

Σε σχέση με την ηλικία των μαθητών χωρίς αναπηρίες, έχει προκύψει από έρευνες ότι αυτή αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης και θετικών ευρημάτων με τις στάσεις ως προς την εκπαιδευτική ενσωμάτωση των συμμαθητών τους με αναπηρία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000; Nowichi & Sandieson, 2002). Ειδικά τα νήπια καταγράφουν θετικές στάσεις για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, μπορούν να παίζουν μαζί τους χωρίς να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο παιχνίδι (Dyson, 2005).

Λιγότερο ξεκάθαρα ήταν τα ευρήματα ερευνών μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού από 7-10. Σε έρευνα του Gash (1996) σε μαθητές ηλικίας 9 ετών, αυτοί αρνούνται να συναναστρέφονται με συμμαθητές τους ή άλλα παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας και οι λόγοι που αναφέρονται είναι ότι τα παιδιά με αναπηρία ευθύνονται για την αναστάτωση στην αίθουσα και προτείνουν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, όπου ο χώρος είναι πιο κατάλληλος και διαδικασίες μάθησης, καταλληλότερες. Ωστόσο, πιο θετικές ήταν οι στάσεις των λίγο μεγαλύτερων μαθητών, 10-12 ετών (Frederickson et al. 2007; Magiati, Dockrell, & Logothet, 2002).

Στην εφηβική ηλικία οι μαθητές καταγράφουν αρνητικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία αλλά και σε ζητήματα ενσωμάτωσής (Ferguson, 1999). Αυτές, αποτελούν συχνά εμπόδιο για την αλληλεπίδραση, την κοινωνική αποδοχή και την συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο. Συχνά παρατηρούνται και κοροϊδευτικές συμπεριφορές με αρνητικά σχόλια και περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία γεγονός που, όπως αναφέρουν τα τελευταία, παρεμποδίζουν την κοινωνική και σχολική τους ενσωμάτωση (Floor Purpins & Bar 1990; Pivik, Mccomas, Laflamme, 2002).

Οι αρνητικές στάσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας απέναντι στην ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την

κοινωνική ενσωμάτωσή τους, καθώς οι σημερινοί έφηβοι αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες των οποίων οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους θα επηρεάζουν τη ζωή των ατόμων αυτών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman 2007; Vignes et al. 2008; Krajewski και Flisherty, 2000).

Θετικές φαίνονται να είναι στην πλειοψηφία τους οι στάσεις των μεγαλύτερων παιδιών. Σύμφωνα με έρευνα των Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), οι στάσεις μαθητών Λυκείου ως προς την εκπαιδευτική ενσωμάτωση συμμαθητών τους με αναπηρίες ήταν θετικές. Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν και σε έρευνες που μελέτησαν τις στάσεις παιδιών μετεφηβικής ηλικίας και φοιτητών απέναντι σε άτομα με αναπηρία ((Fisher et al 1989; Hergenrather & Rhodes 2007; Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Τα άτομα αυτής της ηλικίας διαθέτουν κριτική σκέψη και έχουν την ικανότητα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η αντίληψη της διαφορετικότητας λειτουργεί υπό την έννοια ότι συμβάλλει στην ευκολότερη αντίληψη των αναγκών των ατόμων με αναπηρία, εγγυάται την κοινωνική συνοχή και παρέχει ίσες ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ένα κριτήριο για τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση στα άτομα με αναπηρία είναι ο τύπος αναπηρίας που φέρουν. Στην έρευνα της Sparling (2002), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τύπος αναπηρίας επιδρά αρνητικά στις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία, καθώς ο τύπος αναπηρίας συνδέεται με το βαθμό δυσκολίας στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Σε άλλες έρευνες τα ευρήματα έδειξαν ότι, όταν ο τύπος αναπηρίας είναι περισσότερο εμφανής, μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός αποδοχής σε σχέση με τους τύπους αναπηρίας που δεν είναι διακριτοί (Cook & Semel, 1999; Wetstein-Kroft & Vargo, 1984). Παραπάνω από τα μισά παιδιά υποστήριξαν ότι θα δημιουργούσαν φιλία με παιδιά με κινητική αναπηρία που χρησιμοποιούν υποστηρικτικό εργαλείο ή με προβλήματα όρασης, που χρησιμοποιούν ειδικό μπαστούνι (Hodkinson, 2007). Ωστόσο αρνητικές ήταν οι στάσεις μαθητών δημοτικών σχολείων με τμήματα ένταξης, απέναντι σε μαθητές με κινητική ή νοητική αναπηρία, ενώ επεδίωκαν την συναναστροφή με μαθητές χωρίς αναπηρία (Nowicki και Sandisson, 2002). Ωστόσο και σε αυτή την έρευνα υπήρξαν θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με κινητική αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές με νοητική. Αντίθετα αποτελέσματα έδειξε η έρευνα των Κουρέα και Φτιάκα (2003) σε μαθητές δημοτικού μεταξύ των οποίων φοιτούσαν και

μαθητές με πολλούς τύπους αναπηρίας. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία εκδήλωσαν αρνητικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με εμφανή τύπο αναπηρίας από ό,τι σε συμμαθητές με μη εμφανή τύπο. Δύο σημαντικά ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν επίσης ότι αφενός οι μαθητές χωρίς αναπηρία ήταν λιγότερο ανεκτικοί με τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες αφετέρου σε πιθανές αρνητικές ή επιθετικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους με αναπηρία, έδειχνα ανοχή και παρέβλεπαν την αναστάτωση.

Σημαντικά ευρήματα έχουν δώσει και έρευνες που μελετούν τις στάσεις μαθητών απέναντι σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες. Ειδικά σε ό,τι αφορά τις στάσεις των μαθητών για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τα αποτελέσματα των ερευνών ανέδειξαν στην πλειοψηφία, θετικές στάσεις και θετικά συναισθήματα, ωστόσο εξέφρασαν κάποιους ενδοιασμούς σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε ομαδικά αθλητικά παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο ή το μπάσκετ. Ανησυχία εξέφρασαν επίσης και για την ασφάλεια των μαθητών με αναπηρία κατά τη διεξαγωγή των παιχνιδιών αυτών. Πολλοί μαθητές χωρίς αναπηρίες αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες του συμμαθητή τους με αναπηρία και φαίνονται πρόθυμοι να βοηθήσουν και να τροποποιήσουν τις αθλητικές δραστηριότητες, ώστε ο συμμαθητής με αναπηρία να μπορέσει να ενσωματωθεί επιτυχώς στις δραστηριότητες.

Σε έρευνα των Townsend και Hassall (2007), στην οποία μελετήθηκαν οι στάσεις παιδιών Δημοτικού και Γυμνασίου χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με σύνδρομο Down και νοητική υστέρηση σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν θετικές στάσεις απέναντι στην κοινή συμμετοχή τους σε ενοποιημένα αθλήματα, με τους συμμαθητές τους με τις ανωτέρω αναπηρίες.

Οι ενοποιημένες αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες συντελούν ώστε να γίνονται κατανοητές οι έννοιες της συνεργασίας, της συμμετοχής και του υγιούς ανταγωνισμού και να αναγνωρίζουν θεμελιώδεις αξίες, στάσεις, κανόνες και συμπεριφορές. Η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών μαθαίνει στα παιδιά και τους εφήβους σημαντικές αρετές, όπως η ειλικρίνεια, η ομαδική δουλειά, ο σεβασμός και ο αυτοέλεγχος. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις ενοποιημένες δραστηριότητες αθλητισμού και ψυχαγωγίας καθώς αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινωνικές, συναισθηματικές και νοητικές παραμέτρους (Bedini, Driscoll, & Bullock,

1991). Η συμμετοχή σε αυτού του τύπου δραστηριοτήτων ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις των παιδιών με αναπηρία, συμβάλει στην αποδοχή του σώματός τους, μαθαίνουν να το χρησιμοποιούν και εν τέλει τα παιδιά αυτά μέσα από τις δραστηριότητες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του συνόλου (Kudláček et al., 2010).

Όπως προκύπτει από την έρευνα της Παπαϊωάννου (2014), οι ενοποιημένες αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, προάγουν την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία, αναπτύσσουν τον ψυχοκινητικό, συναισθηματικό τομέα και προωθούν την αποδοχή τους.

Μια άλλη μορφή συμπεριφοράς που προκύπτει μέσα από έρευνες είναι η πρόθεση προστασίας των παιδιών με αναπηρία από τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Σε έρευνα των Nikolaraizi και DeReybekiel (2001), στην οποία διερευνήθηκαν οι στάσεις 463 παιδιών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, προέκυψε ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, αν και ήταν θετικές, είχαν κυρίως ένα προστατευτικό χαρακτήρα και τα παιδιά χωρίς αναπηρία αντιμετώπιζαν τα παιδιά με αναπηρία ως άτομα που χρειάζονταν τη φροντίδα τους περισσότερο από τη φίλια τους.

Στο πλαίσιο της Θ.Σ.Σ. έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που αφορούν την μελέτη στάσεων και αντιλήψεων. Σύμφωνα με τη Θ.Σ.Σ., οι θετικές στάσεις οδηγούν σε θετικές προθέσεις και κατ' επέκταση στην εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς απέναντι στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της Φ.Α. Η Θεωρία εφαρμόστηκε στη μελέτη των Bebetos, Derri, Zafeiriadis και Kyrgiridis (2013), όπου διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι προθέσεις μαθητών δημοτικού σχετικά με την εκπαιδευτική ενσωμάτωση παιδιών με Νοητική Υστέρηση στο μάθημα της Φ.Α. Οι μαθητές εκδήλωσαν θετικές στάσεις σχετικά με την ενσωμάτωση στο μάθημα της Φ.Α. αλλά δεν αποδέχονταν να γίνουν τροποποιήσεις των αθλητικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να διευκολύνουν τη συμμετοχή των συμμαθητών τους με νοητική καθυστέρηση.

Σε έρευνες (Obrusnikova et al., 2010; Roberts & Smith, 1999) για τις απόψεις μαθητών δημοτικού σχέση με την εκπαιδευτική ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές στάσεις, καθώς και ότι η Θ.Σ.Σ. αποτελεί έγκυρο μέσο διερεύνησης στάσεων, αφού οι στάσεις και ο Α.Ε.Σ.

μπορούν να προβλέψουν την πρόθεση των παιδιών χωρίς αναπηρία να αλληλεπιδράσουν με άτομα με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον σημαντικά ευρήματα προέκυψαν από τις παραπάνω έρευνες αλλά και σε έρευνα των Verderber, Rizzo και Sherril (2003), τα οποία σχετίζονται με σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών χωρίς αναπηρία, να ενσωματώσουν συμμαθητή τους με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η θετική αυτή συμπεριφορά, φαίνεται να είναι η επιθυμητή από γονείς, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (σημαντικοί άλλοι).

Ανακεφαλαιώνοντας, διαπιστώνουμε ότι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι στάσεις των τυπικών παιδιών είναι θετικές ως προς την ενσωμάτωση ατόμων με αναπηρία και ειδικά εκείνων με νοητική υστέρηση και στα εκτός σχολείου ασχολίες άθλησης και αναψυχής και σε δρώμενα αναψυχής στη φύση, για παράδειγμα, κατασκήνωση. Παρ' όλα αυτά, βάσει των αποτελεσμάτων των περισσότερων ερευνών, είναι εμφανές ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και πρόθεση για τη σύναψη φιλικών και βαθύτερων σχέσεων μεταξύ τους αλλά κυρίως πρόθεση προστατευτική και φροντίδας. Συγκεκριμένα για τις ασχολίες άθλησης και αναψυχής, οι Robertson και Long (2008) δήλωσαν ότι: *«αν τα άτομα με αναπηρία έχουν την επιλογή να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, τότε θα είναι πολύ πιο εύκολο να ενσωματωθούν στη ζωή της κοινότητας της οποίας ανήκουν μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης»* (Robertson & Long, 2008, σελ. 58). Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αξιολογηθούν και να σχεδιαστούν κατάλληλες πρακτικές και προγράμματα που αφορούν στην ενημέρωση για ζητήματα αναπηρίας, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των ατόμων χωρίς αναπηρία και τη βελτίωση των στάσεων τους (Robertson & Long, 2008). Η παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης δεν επιφέρει απαραίτητα την αλλαγή των στάσεων, διευκολύνει όμως τις συμπεριφορικές αλλαγές, οι οποίες συμβάλλουν στην αλλαγή νοοτροπίας. Καθώς ο ακαδημαϊκός κλάδος και ο τομέας υπηρεσιών αναψυχής και άθλησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προοδευτικής διαδικασίας, μπορούν να προσανατολιστούν προς την κατανόηση και βελτίωση των παρεμβατικών προγραμμάτων αλλά και τη γενικότερη αλλαγή στάσεων (Kelly, Sedlacek, & Scales, 1994; Mitka, 1999). Επικαιροποιημένα ευρήματα αναδεικνύουν ότι με τη αποδοχή των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους μέσω ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων, υπάρχει η

δυνατότητα ενίσχυσης της αποδοχής και της ενσωμάτωσής τους, εξαλείφοντας τα «εμπόδια» (Engel-Yeger, Jarus, Anaby, & Law, 2009).

Τέλος, ως προς τον παράγοντα φύλο που μπορεί να επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι σε συμμαθητή/τρια με αναπηρία εντοπίστηκαν δύο μόνο έρευνες, των (Archie & Sherrill, 1989; Tripp, French, & Sherrill, 1995). Και στις δύο αυτές έρευνες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κορίτσια χωρίς αναπηρία είχαν πιο θετικές στάσεις συγκρινόμενες με τα αγόρια. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα των Κρυστάλλη, Ευαγγελινού, Πούλιου και Δημητροπούλου (2019) όπου μετά από προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές χωρίς αναπηρίες οι στάσεις των κοριτσιών ήταν θετικές απέναντι στην συνεκπαίδευση με συμμαθητές τους με αναπηρία.

Ένα από τα συμπεράσματα της ανασκόπησης των ερευνών, σχετίζεται με την ηλικία των μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Παρατηρείται μια κλιμακωτή διαβάθμιση των απόψεων που ξεκινά θετικά στην νηπιακή ηλικία, καταγράφονται αρνητικές στα παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού, ξαναγίνονται θετικές στις τελευταίες τάξεις, στην εφηβεία οι στάσεις είναι αρνητικές και προς το τέλος της εφηβείας ξαναγίνονται θετικές καθώς πλέον έχει παρέλθει η συναισθηματική φόρτιση της εφηβείας.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι ο τύπος αναπηρίας παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή των ατόμων με αναπηρία καθώς οι εμφανείς τύποι αναπηρίας στην πλειοψηφία των ερευνών, γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από ό,τι οι μη εμφανείς τύποι.

Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής θεωρείται στις περισσότερες έρευνες ένα προσφιλές μάθημα για την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. Όπως αποδείχθηκε και από έρευνες που εφάρμοσαν τη Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς για να μελετήσουν στάσεις και απόψεις, επιβεβαιώνονται οι θετικές στάσεις απέναντι στις ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες, με συμμετέχοντες μαθητές χωρίς και με αναπηρίες ακόμα κι αν χρειαστεί να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στις δραστηριότητες αυτές για τη διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής κοινωνικής έρευνας. Εφόσον αρχικά ορίστηκε ο ερευνητικός στόχος, ως πιο κατάλληλη ερευνητική στρατηγική επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα συνδέεται με την ποσοτικοποίηση, την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η στρατηγική της ποσοτικής έρευνας επικεντρώνεται στον παραγωγικό έλεγχο της θεωρίας, συγκεντρώνει στοιχεία και πρακτικές που εντάσσονται στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών και ερμηνεύουν τα δεδομένα αντικειμενικά. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η μέτρηση των μεταβλητών και η εξαγωγή αριθμητικών και στατιστικών δεδομένων. Η μέτρηση αυτή οδηγεί στην επισήμανση ακριβών αποκλίσεων μεταξύ των υποθέσεων (Bryman, 2017). Ως Ανεξάρτητες Μεταβλητές της παρούσας έρευνας ορίζονται: (α) το φύλο, (β) το επίπεδο ανταγωνιστικότητας, (γ) η ύπαρξη μέλους με αναπηρία στην οικογένεια ή στο στενό φιλικό περιβάλλον, (δ) η ύπαρξη μαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη και (ε) η ύπαρξη μαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής. Ως Εξαρτημένες Μεταβλητές ορίζονται οι παράγοντες των 2 ερωτηματολογίων:

- 1 **«Ερωτηματολόγιο Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) (Block, 1995)»:** Στο ερωτηματολόγιο CAIPE-R οι παράγοντες αφορούν (α) τις Γενικές στάσεις για τον Αθλητισμό και (β) τις δηλώσεις των μαθητών για το άθλημα της Καλαθοσφαίρισης.
- 2 **«Ερωτηματολόγιο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς»** των Theodorakis et al, (1995) όπως αυτό προσαρμόστηκε σε μαθητικό πληθυσμό από τους Μαγγουρίτσα και συν., (2005) οι παράγοντες ορίζονται ως εξής: (α) «Στάση απέναντι στη συμπεριφορά», (β) «Πρόθεση», (γ) «Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς», (δ) «Ηθική υποχρέωση», (ε) «Σημαντικοί άλλοι», (στ) «Επιλογή Συμπεριφοράς» και (ζ) «Ενημέρωση».

3.1 Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Ο πληθυσμός μιας έρευνας σχετίζεται με το σύνολο των μονάδων από το οποίο θα επιλεγεί το δείγμα. Ως δείγμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε Επαγγελματικά Λύκεια του Νομού Μαγνησίας. Το δείγμα αποτελεί μέρος από το σύνολο του αναφερόμενου πληθυσμού που επιλέγεται προς διερεύνηση. Το δείγμα αποτελείται από 200 μαθητές/τριες, εκ των οποίων οι 171 είναι αγόρια και 29 κορίτσια της Α΄ Β΄ και Γ΄ τάξης τριών Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα φυσικής αγωγής τους σχολείου τους στο οποίο φοιτούν και συνομήλικοί τους με αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ύστερα από έγκριση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων καθώς και την έγκριση των διευθυντών των σχολείων και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού που εδρεύουν τα τρία σχολεία.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε επειδή οι μαθητές αυτοί, όντας στο τέλος της εφηβικής τους ηλικίας, είναι σε θέση, σε μεγάλο βαθμό έχουν διαμορφώσει τις απόψεις τους απέναντι σε συνομηλίκους τους με αναπηρίες και αποτελούν τον άμεσο πληθυσμό που θα μπορούσε να επιβεβαιώσει ή να αντιτεθεί απέναντι σε προηγούμενες έρευνες με το ίδιο αντικείμενο. Για όλους αυτούς τους λόγους οι απόψεις τους κρίνονται σημαντικές. Η επιλογή του δείγματος έγινε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας από τα τμήματα των Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας.

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγια:

A. Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education – Revised CAIPE-R (Block, 1995). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του μετρήθηκε σε μαθητές αμερικάνικων σχολείων ηλικίας 12 ετών και κατέγραψε με υψηλούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας (test-retest reliability $r=.78$). Σχεδιάστηκε για συλλογική μέτρηση όπως και στην παρούσα έρευνα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 4βάθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν.

Οι απαντήσεις όλες κωδικοποιήθηκαν από το 1-4, με υψηλές τιμές το 3 και το 4, οι οποίες αντιπροσωπεύουν θετικές στάσεις, ενώ οι χαμηλότερες τιμές 2 και 3 αντιπροσωπεύουν αρνητικές στάσεις. Η συγκεκριμένη κλίμακα αναφέρεται σε 12 ερωτήματα, τα οποία μετρούν δύο παράγοντες: Οι ερωτήσεις 1-7 μετρούν τη στάση των παιδιών απέναντι στην υπόθεση ότι έχουν έναν συμμαθητή με κινητική αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ οι ερωτήσεις 8-12 μετρούν τη στάση των παιδιών απέναντι στην υπόθεση να προσαρμοστούν κάποιοι κανονισμοί της καλαθοσφαίρισης ώστε να διευκολυνθεί ο συμμαθητής τους με κινητική αναπηρία να συμμετάσχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

B. Ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς των Theodorakis et al., (1995) όπως αυτό προσαρμόστηκε σε μαθητικό πληθυσμό από Μαγγουρίτσα και συν., (2005) όπου οι ερωτήσεις του εξετάζουν τη συμπεριφορά και την πρόθεση του δείγματος της παρούσας μελέτης (μαθητές χωρίς αναπηρία των ΕΠΑΛ) να δεχθούν συνομήλικους με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και σε ελληνικές έρευνες με, αντίστοιχο με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Cronbach alpha, 0.63 - 0.84). Το «Ερωτηματολόγιο Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» εξετάζει τους παράγοντες της στάσης, της πρόθεσης, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου συμπεριφοράς, της ηθικής υποχρέωσης, των σημαντικών άλλων και της ενημέρωσης των μαθητών και μαθητριών για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Τα μεμονωμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου για τη Σχεδιασμένη Συμπεριφορά του Theodorakis et al., (1995) όπως αυτό προσαρμόστηκε σε μαθητικό πληθυσμό από τους Μαγγουρίτσα και συν., (2005) έχουν ομαδοποιηθεί σε 7 διαφορετικούς παράγοντες ως εξής: (α) «Στάση απέναντι στη συμπεριφορά / Attitudes toward behavior», (β) «Πρόθεση / Intention», (γ) «Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς / Perceived Behavior Control», (δ) «Ηθική υποχρέωση / Moral Obligation», (ε) «Σημαντικοί άλλοι / Important Others», (στ) «Επιλογή Συμπεριφοράς / Choice of Behavior» και (ζ) «Ενημέρωση / Information». Τα ερωτήματα ανά Παράγοντα αναλύονται ως εξής:

- ✓ **Στάση απέναντι στη συμπεριφορά (ερώτηση Γ1):** Συγκεκριμένα στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών χωρίς αναπηρία στην αποδοχή συνομηλίκων τους με

αναπηρία στις τάξεις της Φυσικής Αγωγής του γενικού σχολείου και αξιολογείται με τις ερωτήσεις: «Το να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες, για μένα είναι...»: (α) καλό ως κακό, (β) ανόητο ως έξυπνο, (γ) χρήσιμο ως άχρηστο, (δ) ηθικό ως ανήθικο, (ε) άχρηστο ως όμορφο και (ζ) δυσάρεστο ως ευχάριστο. Οι ερωτήσεις απαντώνται με 7βάθμια κλίμακα (1= πολύ καλό, 2=αρκετά καλό, 3=λίγο καλό, 4=δεν απαντώ, 5=λίγο κακό, 6=αρκετά κακό και 7=πολύ κακό, (Η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στην πιο αρνητική στάση (πολύ κακό) και η κλίμακα 7 στην πιο θετική στάση (πολύ καλό) με ενδιάμεση την τιμή 4 (δεν απαντώ) η οποία θεωρείται ουδέτερη στάση).

- ✓ **Πρόθεση** (αφορά στην ερώτηση Γ2): Η πρόθεση εκτιμήθηκε με την ερώτηση «Τι θα κάνεις εάν έχεις τη δυνατότητα να δεχθείς τον/την συμμαθητή/τρια σου με κινητική αναπηρία στην τάξη σου ή όχι»; Οι απαντήσεις μετρήθηκαν με 3 υποερωτήματα:

α) «Σκοπεύω να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες», [πιθανό / απίθανο]

β) «Είμαι αποφασισμένος να δεχθώ στην τάξη» [ναι / όχι]

γ) «Θα προσπαθήσω να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [σωστό / λάθος]. Οι ερωτήσεις απαντώνται με 7βάθμια κλίμακα (1= πολύ καλό, 2=αρκετά καλό, 3=λίγο καλό, 4=δεν απαντώ, 5=λίγο κακό, 6=αρκετά κακό και 7=πολύ κακό, (Η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στην πιο αρνητική στάση (πολύ κακό) και η κλίμακα 7 στην πιο θετική στάση (πολύ καλό) με ενδιάμεση την τιμή 4 (δεν απαντώ) η οποία θεωρείται ουδέτερη στάση).

- ✓ **Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς** (αφορά στις ερωτήσεις Γ4 έως και Γ7): Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς αξιολογήθηκε από το συνολικό σκορ τεσσάρων απαντήσεων. Οι ερωτήσεις είναι:

4. «Για μένα το να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι...». [εύκολο / δύσκολο].

5. «Αν το ήθελα θα δεχόμουνα στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [σωστό / λάθος].

6. «Εξαρτάται απόλυτα από μένα να δεχτώ ή όχι στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». [συμφωνώ / διαφωνώ].

7. «Πόσο ελέγχεται από σένα να δεχθείς ή όχι στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες»; [ελέγχεται/δεν ελέγχεται]. Οι ερωτήσεις απαντώνται με 7βάθμια κλίμακα (1= πολύ καλό, 2=αρκετά καλό, 3=λίγο καλό, 4=δεν απαντώ, 5=λίγο κακό, 6=αρκετά κακό και 7=πολύ κακό, (Η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στην πιο αρνητική στάση (πολύ κακό) και η κλίμακα 7 στην πιο θετική στάση (πολύ καλό) με ενδιάμεση την τιμή 4 (δεν απαντώ) η οποία θεωρείται ουδέτερη στάση).

✓ **Ηθική υποχρέωση** (αφορά στα ερωτήματα Γ8 έως και Γ10): Η ηθική υποχρέωση αξιολογήθηκε από το συνολικό σκορ τριών ερωτήσεων.

α) «Δεν θα ένοιωθα ένοχος/η αν δεν δεχόμουν στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». [σωστό/λάθος].

β) «Το να μην δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες είναι ενάντια στις αρχές μου». [πιθανό/ απίθανο].

γ) «Θα ήταν ηθικά λάθος για μένα να μην δεχτώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες». [συμφωνώ/διαφωνώ]. Η εκτίμηση των απαντήσεων έγινε με τη χρήση 7/θμιας κλίμακας τύπου Likert όπου το 1(πολύ λάθος) αντιστοιχούσε στην πιο αρνητική στάση και το 7 (πολύ σωστό) στην πιο θετική στάση με ενδιάμεσο το 4 (δεν απαντώ) το οποίο αντιστοιχούσε στο ουδέτερο. Οι ερωτήσεις απαντώνται με 7βάθμια κλίμακα (1= πολύ λάθος, 2=αρκετά λάθος, 3=λίγο λάθος, 4=δεν απαντώ, 5=λίγο σωστό, 6=αρκετά σωστό και 7=πολύ σωστό. (Η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στην πιο αρνητική στάση (πολύ λάθος) και η κλίμακα 7 στην πιο θετική στάση (πολύ σωστό) με ενδιάμεση την τιμή 4 (δεν απαντώ) η οποία θεωρείται ουδέτερη στάση).

✓ **«Σημαντικοί άλλοι»** (αφορά στα ερωτήματα Γ11 έως και Γ14): Ο παράγοντας σημαντικοί άλλοι αξιολογήθηκε με 4 ερωτήματα.

α) «Πολλά άτομα σπουδαία για μένα πιστεύουν ότι θα πρέπειδεν θα πρέπει να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [θα πρέπει/δεν θα πρέπει].

β) «Πολλά άτομα σπουδαία για μένα θα δέχονταν στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [σωστό / λάθος].

γ) «Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ θα εγκρίνανεθα απορρίπτανε την άποψη να δεχθώ στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [θα εγκρίνανε / θα απορρίπτανε].

δ) «Πολλά άτομα των οποίων την άποψη εκτιμώ, θα δέχονταν στην τάξη τον/την συμμαθητή/τρια μου σύμφωνα με τις παραπάνω συνθήκες» [σωστό / λάθος].

✓ **«Επιλογή Συμπεριφοράς»** (αφορά στην ερώτηση Γ3 και Γ15): Ο παράγοντας επιλογή συμπεριφοράς αξιολογήθηκε με 2 ερωτήματα:

α) «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή/τρια με κινητική αναπηρία ποια θα ήταν η τελική επιλογή σου»; Οι απαντήσεις είχαν μια ενδεκαβάθμια αριθμητική διαβάθμιση από το να μην τον/την δεχθώ (-1 ως -5) ως να τον/την δεχθώ (1 ως 5) με ενδιάμεσο το 0 το οποίο αντιστοιχούσε σε ουδέτερη στάση.

β) «Αν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σου λέγανε να δεχθείς συμμαθητή/τρια με κινητική αναπηρία, πόσες πιθανότητες δίνεις στο να τον/την δεχθείς ή όχι». Οι απαντήσεις είχαν μια ενδεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου το -5 να μην τον/την δεχτώ αντιστοιχούσε στην πιο αρνητική στάση και το +5 να τον/την δεχθώ αντιστοιχούσε στην πιο θετική στάση με ενδιάμεσο το 0 το οποίο αντιστοιχούσε σε ουδέτερη στάση.

✓ **«Ενημέρωση»** (αφορά στα ερωτήματα Γ16 έως και Γ19: Ο παράγοντας ενημέρωση αξιολογήθηκε από το συνολικό σκορ τεσσάρων απαντήσεων. Αρχικά αναφέρθηκε η δήλωση: Μερικοί μας είπαν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι για το θέμα της ένταξης των μαθητών/τριών με πρόβλημα όρασης ή με κινητική αναπηρία ή με νοητική αναπηρία στην τάξη σου ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

α) «Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με το θέμα της ένταξης»; [πολύ ενημερωμένος/η ως το καθόλου ενημερωμένος/η].

β) «Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το θέμα της ένταξης πόσα θα έγραφε»; [ελάχιστα/παρά πολλά].

γ) «Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρώ τον εαυτό μου πολύ ενημερωμένο/η σχετικά με το θέμα της ένταξης». [συμφωνώ ως το διαφωνώ].

δ) «Πόσες γνώσεις νομίζεις ότι έχεις πάνω στο θέμα της ένταξης»; [καθόλου γνώσεις ως το πολλές γνώσεις]. Οι ερωτήσεις απαντώνται με 7βάθμια κλίμακα (1=καθόλου γνώσεις, 2=καθόλου ενημερωμένος, 3=λίγο ενημερωμένος, 4=δεν απαντώ, 5=πολύ ενημερωμένος, 6=αρκετά ενημερωμένος και 7=πολλές γνώσεις. (Η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στην πιο αρνητική στάση (καθόλου γνώσεις) και η κλίμακα 7 στην πιο θετική στάση (πολλές γνώσεις με ενδιάμεση την τιμή 4 (δεν απαντώ) η οποία θεωρείται ουδέτερη στάση).

3.3 Διαδικασία

Η παρούσα εργασία, καθώς έχει στόχο να διερευνήσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών Λυκείου για την συμμετοχή συμμαθητών τους με αναπηρία σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες, ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας. Αφού ορίστηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, ως πιο κατάλληλη ερευνητική στρατηγική κρίθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία αφορά στην ποσοτικοποίηση, την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Η ερευνητική διαδικασία ακολουθεί τη διαδικασία της κοινωνικής έρευνας. Προηγήθηκε επιστάμενη βιβλιογραφική επισκόπηση έγκυρων βιβλιογραφικών πηγών, σχετικά με τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές διαφόρων πληθυσμών, όπως μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών, απέναντι στη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία σε αθλητικές ή και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών αναδείχθηκαν πολλές διαστάσεις του θέματος, αντικρουόμενα ευρήματα και ερευνητικά κενά. Όλα αυτά τα ευρήματα οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και επιλέχθηκε ο πληθυσμός, το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία. Προτιμήθηκαν δύο σταθμισμένα ερωτηματολόγιο καθώς έχουν κριθεί έγκυρα και αξιόπιστα για να μετρούν στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές σε ζητήματα αθλητικών δραστηριοτήτων και αναπηρίας.

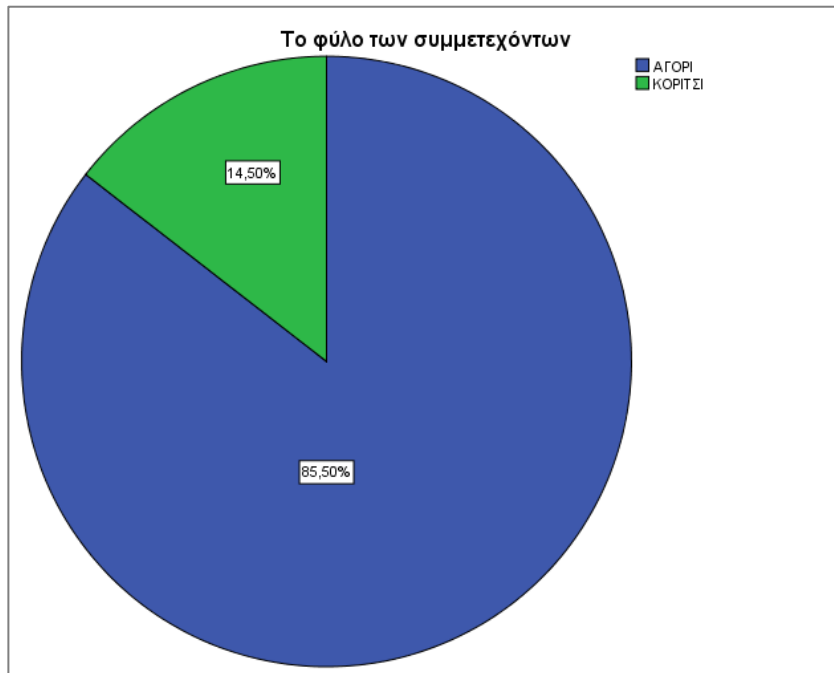
Η διάρκεια συλλογής των δεδομένων διήρκεσε περίπου ένα μήνα από αρχές Μαρτίου έως αρχές Απριλίου του 2022.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

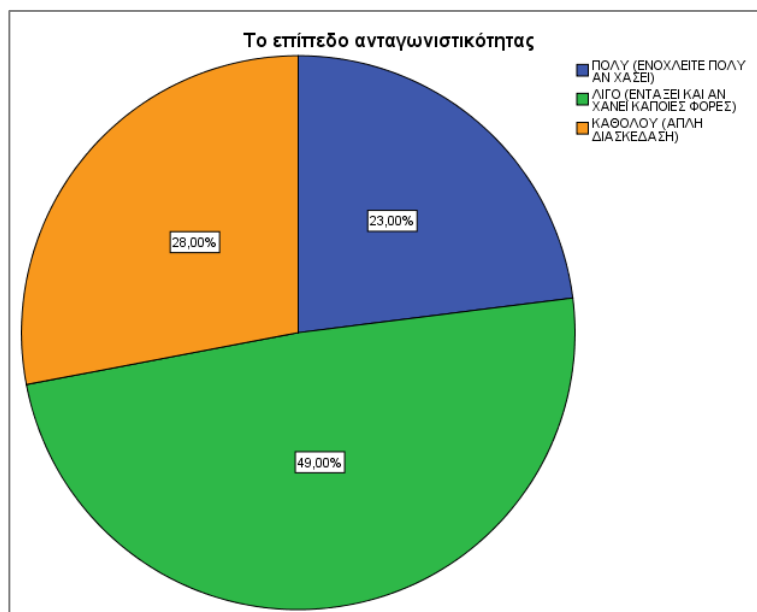
4.1 Περιγραφική Στατιστική

Σε ό,τι αφορά στο φύλο των μαθητών η συντριπτική πλειοψηφία (85,50%) είναι αγόρια ενώ τα κορίτσια αποτελούν το 14,50% της έρευνας (Γράφημα 1).



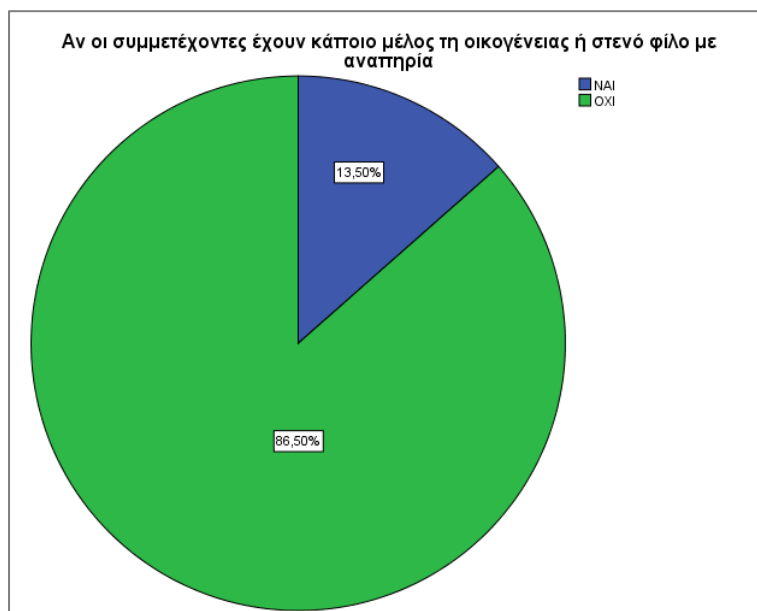
Γράφημα 1: Κατανομή μαθητών βάσει φύλου.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των μαθητών με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας στα αθλήματα, σχεδόν οι μισοί μαθητές (49%) τοποθετούνται ουδέτερα, ενώ το 28% δεν ανησυχεί καθόλου για την ανταγωνιστικότητα και το 23% ανησυχεί πολύ (Γράφημα. 2).



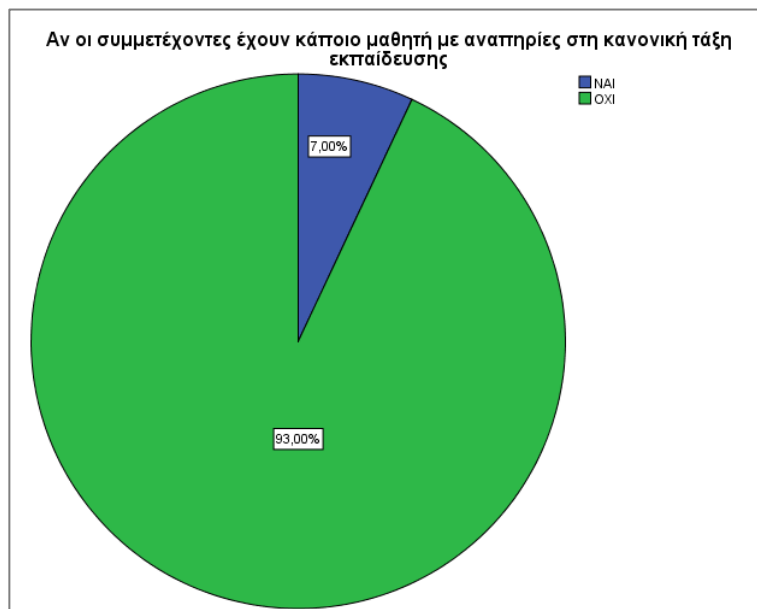
Γράφημα 2: Κατανομή μαθητών βάσει το επιπέδου ανταγωνιστικότητας.

Σε ό,τι αφορά την κατανομή μαθητών με βάση την ύπαρξη μέλους ΑμεΑ στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον, η συντριπτική πλειοψηφία (86,50%) απάντησε πως δεν έχει κάποιο μέλος με αναπηρία στην οικογένειά τους ούτε στο στενό τους κύκλο (Γράφημα 3).



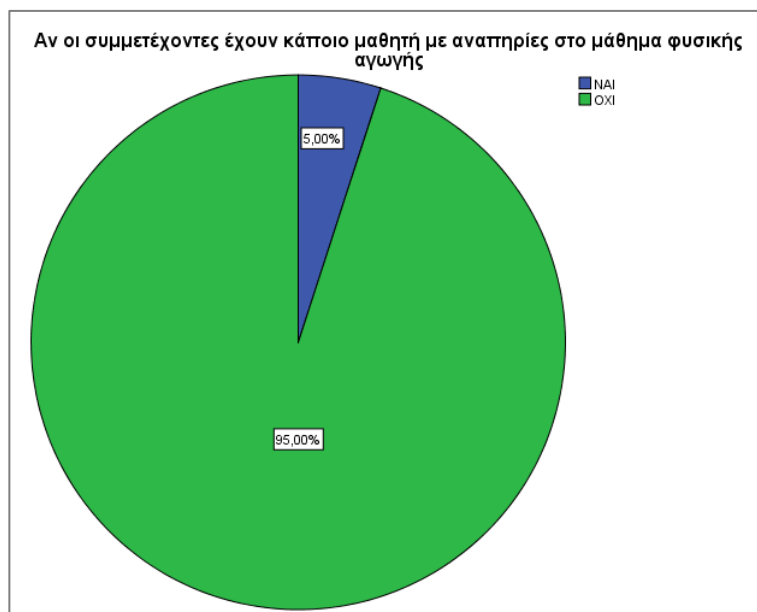
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος βάσει της ύπαρξης μέλους με αναπηρία στο περιβάλλον τους.

Σε ό,τι αφορά στην κατανομή μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη, μόνο το 7% απάντησε ότι έχει συμμαθητή με αναπηρία στην κανονική τάξη (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος με βάση την ύπαρξη συμμαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη.

Σε ό,τι αφορά στην κατανομή μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής μόνο το 5% των μαθητών απάντησε ότι έχει συμμαθητή με αναπηρία (Γράφημα 5). Να σημειωθεί ότι είναι κατά 2% μικρότερο το ποσοστό σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση.



Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος με βάση την ύπαρξη συμμαθητή με κάποιο είδος αναπηρίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

4.2 Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία

Η Βαθμονόμηση των ερωτήσεων έχει ως εξής:

1 = "ΝΑΙ"
2 = "ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ"
3 = "ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ"
4 = "ΟΧΙ"

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών τους με αναπηρία παρουσιάζεται στους πίνακες που ακολουθούν το πλήθος των απαντήσεων (N) η μέση τιμή η και τυπική απόκλιση (Mean & Standard Deviation), καθώς και το τυπικό σφάλμα (Standard Error) των εξεταζόμενων παραμέτρων (υποκλίμακες) του ερωτηματολογίου CAIPE-R (Πίνακας 1). Κατόπιν παρουσιάζεται ο έλεγχος διακύμανσης και ο σχολιασμός βάσει των ερευνητικών υποθέσεων.

Ως προς τη στάση μεταξύ μαθητών και μαθητριών, παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για τις γενικές και αθλητικές συμπεριφορές General και Sport Specific Attitude, με μικρή διαφορά μεταξύ τους (πίνακας 1). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test), τα αγόρια δε διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου CAIPE από τα κορίτσια. Συνεπώς δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση Y2 και η στατιστική

υπόθεση H2 καθώς οι τιμές σημαντικότητας του ελέγχου (p value) είναι μεγαλύτερες από 0,05 (Πίνακας 2). Οπότε δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το φύλο.

Πίνακας 1: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση το φύλο.

Factors	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Αγόρια	171	1,7579	0,43295	0,03311
	Κορίτσια	29	1,6158	0,44542	0,08271
	Σύνολο	200	1,7373	0,43654	0,03087
Sport Specific Attitude	Αγόρια	171	1,5489	0,54326	0,04154
	Κορίτσια	29	1,4224	0,54340	0,10091
	Σύνολο	200	1,5306	0,54375	0,03845

Πίνακας 2: Έλεγχος t-test μεταβλητής «Φύλο» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
General Attitude	Equal variances assumed	.181	.671	1.628	198	.105	.14213	.08731	-.03004	.31430
	Equal variances not assumed			1.595	37.533	.119	.14213	.08909	-.03830	.32256
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	.068	.795	1.160	198	.248	.12651	.10910	-.08864	.34167
	Equal variances not assumed			1.159	38.116	.254	.12651	.10912	-.09437	.34740

Παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για την General και για την Sport Specific Attitude, με μικρή διαφορά μεταξύ των τριών επιπέδων ανταγωνιστικότητας (Πίνακας 3). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου CAIPE με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας. Συνεπώς δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση Y3 και η στατιστική υπόθεση H3 καθώς οι τιμές σημαντικότητας του ελέγχου (p value) είναι μεγαλύτερες από 0,05 (Πίνακας 4). Οπότε, δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών Δ.Ε. για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας.

Πίνακας 2: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας.

Factors	Competitiveness	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Πολύ	46	1,8473	0,48879	0,07207
	Λίγο	98	1,7153	0,41066	0,04148
	Καθόλου	56	1,6854	0,42763	0,05714
	Σύνολο	200	1,7373	0,43654	0,03087
Sport SpecificAttitude	Πολύ	46	1,5739	0,66881	0,09861
	Λίγο	98	1,5617	0,51332	0,05185
	Καθόλου	56	1,4405	0,47697	0,06374
	Σύνολο	200	1,5306	0,54375	0,03845

Πίνακας 3: Έλεγχος ANOVA μεταβλητής «Επίπεδο ανταγωνιστικότητας» με στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
General Attitude	Between Groups	.755	2	.378	2.001	.138
	Within Groups	37.167	197	.189		
	Total	37.922	199			
Sport SpecificAttitude	Between Groups	.636	2	.318	1.077	.343
	Within Groups	58.200	197	.295		
	Total	58.837	199			

Παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για την General και για την Sport Specific Attitude, με μικρή διαφορά για την παράμετρο της ύπαρξης ή όχι μέλους με κάποιο είδος αναπηρίας στο οικογενειακό ή στενό φιλικό κύκλο (πίνακας 5). Ως προς τις διαφορές στάσεων σχετικά με τη συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη μέλους με κάποιο είδος αναπηρίας στο οικογενειακό ή στενό φιλικό κύκλο, όπως φαίνεται από την ανάλυση ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test), δε παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > 0.05$, Πίνακας 6). Δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση Y4 και η στατιστική υπόθεση H4. Κατά συνέπεια δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών Δ.Ε. για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.

Πίνακας 4: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.

Factors	PwD in family / friends	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Ναι	27	1,7672	0.46231	0.08897
	Όχι	173	1,7326	0.43360	0.03297
	Σύνολο	200	1,7373	0.43654	0.03087
Sport Specific Attitude	Ναι	27	1,4667	0.60256	0.11596
	Όχι	173	1,5406	0.53521	0.04069
	Σύνολο	200	1,5306	0.54375	0.03845

Πίνακας 5: Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
General Attitude	Equal variances assumed	.429	.513	.382	198	.703	.03458	.09052	-.14394	.21309
	Equal variances not assumed			.364	33.533	.718	.03458	.09488	-.15835	.22750
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	.307	.580	-.656	198	.513	-.07389	.11268	-.29609	.14831
	Equal variances not assumed			-.601	32.722	.552	-.07389	.12289	-.32400	.17622

Παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για την General και για την Sport Specific Attitude, με μικρή διαφορά με βάση την ύπαρξη ή όχι συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη (Πίνακας 7). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου CAIPE με βάση την ύπαρξη ή όχι συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη. Συνεπώς δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση Υ5 και η στατιστική υπόθεση Η5 καθώς οι τιμές σημαντικότητας του ελέγχου (p value) είναι μεγαλύτερες από 0,05 (Πίνακας 8) με την παραδοχή των μη ίσων διακυμάνσεων λόγω σημαντικού Levene test. Δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών Δ.Ε. για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.

Πίνακας 6: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.

Factors	PwD in class	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Ναι	14	1.9660	0.58721	0.15694
	Όχι	186	1.7201	0.42012	0.03080
	Σύνολο	200	1.7373	0.43654	0.03087
Sport Specific Attitude	Ναι	14	1.8429	0.77729	0.20774
	Όχι	186	1.5071	0.51734	0.03793
	Σύνολο	200	1.5306	0.54375	0.03845

Πίνακας 7: Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη» με Στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
General Attitude	Equal variances assumed	4.955	.027	2.049	198	.042	.24591	.12002	.00923	.48260
	Equal variances not assumed			1,538	14,020	.146	.24591	.15993	-.09707	.58889
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	11.303	.001	2,251	198	.025	.33578	.14918	.04160	.62996
	Equal variances not assumed			1,590	13,880	.134	.33578	.21117	-.1751	.78907

Παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για την General και για την Sport Specific Attitude, με μικρή διαφορά με βάση την ύπαρξη ή όχι συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φυσικής αγωγής (πίνακας 9). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου CAIPE με βάση την ύπαρξη ή όχι συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φυσικής αγωγής. Συνεπώς δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H_6 και η στατιστική υπόθεση H_0 καθώς οι τιμές σημαντικότητας του ελέγχου (p value) είναι μεγαλύτερες από 0,05 (Πίνακας 10) με την παραδοχή των μη ίσων διακυμάνσεων λόγω σημαντικού Levene test. Δεν υπάρχει διαφορά στις στάσεις και

αντιλήψεις των μαθητών Δ.Ε. για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φυσικής αγωγής.

Πίνακας 8: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για συμπερίληψη βάσει της ύπαρξης συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη Φ.Α.

Factors	PwD in sports	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Ναι	10	1.9952	0.68913	0.21792
	Όχι	190	1.7237	0.41752	0.03029
	Σύνολο	200	1.7373	0.43654	0.03087
Sport Specific Attitude	Ναι	10	1.6600	0.80028	0.25307
	Όχι	190	1.5238	0.52903	0.03838
	Σύνολο	200	1.5306	0.54375	0.03845

Πίνακας 9: Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη Φ.Α» με στάσεις και αντιλήψεις για συμπερίληψη.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
General Attitude	Equal variances assumed	6.662	.011	1.930	198	.055	.27153	.14067	-.00588	.54893
	Equal variances not assumed			1.234	9.351	.247	.27153	.22002	-.22335	.76641
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	8.026	.005	.771	198	.441	.13623	.17659	-.21202	.48448
	Equal variances not assumed			.532	9.419	.607	.13623	.25596	-.43890	.71136

4.3 Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία

Σε ό, τι αφορά στη συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών τους με αναπηρία παρουσιάζεται στους πίνακες που ακολουθούν το πλήθος των απαντήσεων (N) η μέση τιμή η και τυπική απόκλιση (Mean & Standard Deviation), καθώς και το τυπικό σφάλμα (Standard Error) των εξεταζόμενων παραμέτρων (υποκλίμακες) του ερωτηματολογίου Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theodorakis et al, 1995 όπως προσαρμόστηκε από Μαγγουρίτσα και συν., 2005). Κατόπιν παρουσιάζεται ο έλεγχος διακύμανσης και ο σχολιασμός βάσει των ερευνητικών υποθέσεων.

Οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση το φύλο είναι ουδέτερες για στάσεις απέναντι στη συμπεριφορά (Attitudes toward behavior), ουδέτερες προς αρνητικές για Ηθική υποχρέωση (Moral obligation), αρνητικές προς ουδέτερες για Πρόθεση (Intention), για Αντιληπτό έλεγχο συμπεριφοράς (Perceived Behavior Control), για Ενημέρωση (Information), αρνητικές για Σημαντικούς Άλλους (Important others), και Επιλογή Συμπεριφοράς (Choice of Behavior) (Πίνακας 11). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις περισσότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πίνακας 12). Έτσι επιβεβαιώνεται μερικώς η Y7 καθώς υπάρχει μια διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το φύλο. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά μαθητών διαφορετικού φύλου για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, μόνο για την υποκλίμακα Moral obligation.

Πίνακας 10: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση το φύλο.

Factors	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Αγόρια	171	3.8314	0.79493	0,06079
	Κορίτσια	29	3.7575	0.72751	0,13510
	Σύνολο	200	3.8207	0.78421	0,05545
Intention	Αγόρια	171	2.1131	1.36215	0.10417
	Κορίτσια	29	2.2701	1.55865	0.28943
	Σύνολο	200	2.1358	1.38923	0.09823
Perceived Behavior Control	Αγόρια	171	2.7632	1.34211	0.10263
	Κορίτσια	29	2.9138	1.12940	0.20972
	Σύνολο	200	2.7850	1.31189	0.09276
Moral obligation	Αγόρια	171	3.1033	1,20499	0.09215
	Κορίτσια	29	3.6839	1.33061	0.24709
	Σύνολο	200	3.1875	1.23755	0.08751
Important others	Αγόρια	171	1.8143	0.98660	0.07545
	Κορίτσια	29	1.9282	0.93242	0.17315
	Σύνολο	200	1.8308	0.97748	0.06912
Choice of Behavior	Αγόρια	171	1.3772	0.92170	0.07048
	Κορίτσια	29	1.3793	0.77523	0.14396
	Σύνολο	200	1.3775	0.90016	0.06365
Information	Αγόρια	170	2.4966	0,67824	0.05202
	Κορίτσια	29	2,4425	0.60549	0.11244
	Σύνολο	199	2,4887	0.66696	0.04728

Πίνακας 11: Έλεγχος t-test μεταβλητής «Φύλο» με Συμπεριφορά.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Attitudes toward behavior	Equal variances assumed	.006	.940	.468	198	.640	.07391	.15780	-.23727	.38509
	Equal variances not assumed			.499	40.215	.621	.07391	.14814	-.22545	.37327
Intention	Equal variances assumed	.812	.369	-.562	198	.575	-.15705	.27947	-.70818	.39407
	Equal variances not assumed			-.511	35.625	.613	-.15705	.30761	-.78114	.46703
Perceived Behavior Control	Equal variances assumed	.799	.372	-.571	198	.569	-.15064	.26391	-.67107	.36980
	Equal variances not assumed			-.645	42.615	.522	-.15064	.23349	-.62164	.32037
Moral obligation	Equal variances assumed	.199	.656	-2.363	198	.019	-.58059	.24572	-1.06515	-.09603
	Equal variances not assumed			-2.202	36.215	.034	-.58059	.26371	-1.11532	-.04587
Important others	Equal variances assumed	.000	1.000	-.579	198	.563	-.11383	.19663	-.50159	.27393
	Equal variances not assumed			-.603	39.408	.550	-.11383	.18887	-.49573	.26807
Choice of Behavior	Equal variances assumed	.254	.615	-.012	198	.991	-.00212	.18123	-.35951	.35527
	Equal variances not assumed			-.013	42.630	.990	-.00212	.16029	-.32545	.32121
Information	Equal variances assumed	.000	.991	.402	197	.688	.05404	.13428	-.21078	.31886
	Equal variances not assumed			.436	40.958	.665	.05404	.12389	-.19616	.30424

Οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας, είναι ουδέτερες για Attitudes toward behavior, ουδέτερες προς αρνητικές για Moral obligation, αρνητικές προς ουδέτερες για Intention, Perceived Behavior Control, Information και

αρνητικές για Important others, Choice of Behavior (πίνακας 13). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση ANOVA δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις περισσότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πίνακας 14). Έτσι επιβεβαιώνεται μερικώς η Υ8 καθώς υπάρχει τρεις διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας μόνο για τις υποκλίμακες Intention, Important others και Choice of Behavior.

Πίνακας 12: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση το επίπεδο ανταγωνιστικότητας.

Factors	Competitiveness	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Πολύ	46	3,7812	0,95704	0,14111
	Λίγο	98	3,8204	0,70911	0,07163
	Καθόλου	56	3,8536	0,76583	0,10234
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Πολύ	46	2,8551	1,73120	0,25525
	Λίγο	98	1,8810	1,04974	0,10604
	Καθόλου	56	1,9911	1,42042	0,18981
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior Control	Πολύ	46	2,9982	1,63663	0,24131
	Λίγο	98	2,8002	1,14140	0,11530
	Καθόλου	56	2,5833	1,28766	0,17207
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276
Moral Obligation	Πολύ	46	3,2971	1,40980	0,20786
	Λίγο	98	3,1054	1,12693	0,11384
	Καθόλου	56	3,2411	1,28469	0,17167

	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Πολύ	46	2,1757	1,26920	0,18713
	Λίγο	98	1,7143	0,84756	0,08562
	Καθόλου	56	1,7515	0,86142	0,11511
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Πολύ	46	1,7391	1,23261	0,18174
	Λίγο	98	1,2959	0,72452	0,07319
	Καθόλου	56	1,2232	0,78578	0,10500
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Πολύ	45	2,4000	0,83967	0,12517
	Λίγο	98	2,5111	0,61069	0,06169
	Καθόλου	56	2,5208	0,60932	0,08142
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

Πίνακας 13: Έλεγχος ANOVA μεταβλητής «Επίπεδο ανταγωνιστικότητας» με Συμπεριφορά.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Attitudes toward behavior	Between Groups	.132	2	.066	.107	.899
	Within Groups	122.249	197	.621		
	Total	122.381	199			
Intention	Between Groups	31,336	2	15.668	8.751	.000
	Within Groups	352.724	197	1.790		
	Total	384.060	199			
Perceived Behavior Control	Between Groups	4.391	2	2.195	1.279	.281
	Within Groups	338.100	197	1.716		
	Total	342,491	199			

Moral obligation	Between Groups	1.373	2	.687	.446	.641
	Within Groups	303.401	197	1.540		
	Total	304.774	199			
Important others	Between Groups	7.155	2	3.578	3.852	.023
	Within Groups	182.982	197	.929		
	Total	190.138	199			
Choice of Behavior	Between Groups	8.001	2	4,000	5.143	.007
	Within Groups	153.248	197	.778		
	Total	161.249	199			
Information	Between Groups	.461	2	.230	.515	.598
	Within Groups	87.618	196	.447		
	Total	88.079	198			

Οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον είναι ουδέτερες για Attitudes toward behavior, ουδέτερες προς αρνητικές για Moral obligation, αρνητικές προς ουδέτερες για Intention, Perceived Behavior Control, Information και αρνητικές για Important others, Choice of Behavior (πίνακας 15). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις περισσότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πίνακας 16). Έτσι επιβεβαιώνεται μερικώς η Υ9 καθώς υπάρχει μια διαφορά στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον μόνο για την υποκλίμακα Perceived Behavior Control.

Πίνακας 14. Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον.

Factors	PwD in family / friends	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Ναι	27	3,6716	0,83741	0,16116
	Όχι	173	3,8439	0,77555	0,05896
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Ναι	27	2,2160	1,49058	0,28686
	Όχι	173	2,1233	1,37691	0,10468
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior Control	Ναι	27	2,2778	1,30887	0,25189
	Όχι	173	2,8642	1,29830	0,09871
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276
Moral obligation	Ναι	27	3,1728	1,36929	0,26352
	Όχι	173	3,1898	1,22003	0,09276
	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Ναι	27	1,9907	1,24472	0,23955
	Όχι	173	1,8059	0,93092	0,07078
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Ναι	27	1,3519	0,84141	0,16193
	Όχι	173	1,3815	0,91124	0,06928
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Ναι	27	2,5494	0,83598	0,16088
	Όχι	172	2,4792	0,63887	0,04871
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

Πίνακας 15: Έλεγχος t-test «Υπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή στενό φιλικό περιβάλλον» με Συμπεριφορά.

		Independent Sample sTest				t-test for Equality of Means				
		Levene's Test for Equality of Variances								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Attitudes toward behavior	Equal variances assumed	.054	.817	-1.062	198	.289	-.17233	.16222	-.49222	.14757
	Equal variances not assumed			-1.004	33.337	.323	-.17233	.17161	-.52133	.17668
Intention	Equal variances assumed	.327	.568	.322	198	.748	.09274	.28811	-.47543	.66090
	Equal variances not assumed			.304	33.297	.763	.09274	.30537	-.52833	.71380
Perceived Behavior Control	Equal variances assumed	.174	.677	-2.180	198	.030	-.58638	.26894	-1.11673	-
	Equal variances not assumed			-2.167	34.475	.037	-.58638	.27054	-1.13591	-
										.03686
Moral obligation	Equal variances assumed	1.035	.310	-.066	198	.947	-.01695	.25672	-.52321	.48931
	Equal variances not assumed			-.061	32.766	.952	-.01695	.27937	-.58548	.55159
Important others	Equal variances assumed	6.563	.011	.914	198	.362	.18486	.20235	-.21417	.58390
	Equal variances not assumed			.740	30.702	.465	.18486	.24978	-.32477	.69450
Choice of Behavior	Equal variances assumed	.227	.635	-.159	198	.874	-.02965	.18672	-.39787	.33857
	Equal variances not assumed			-.168	36.206	.867	-.02965	.17613	-.38678	.32748
Information	Equal variances assumed	1.939	.165	.508	197	.612	.07022	.13832	-.20257	.34300
	Equal variances not assumed			.418	30.946	.679	.07022	.16810	-.27264	.41308

Οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη είναι ουδέτερες προς αρνητικές για Attitudes toward behavior, Intention, Moral obligation, Perceived Behavior Control, αρνητικές προς ουδέτερες για Information και αρνητικές για Choice of Behavior (πίνακας 17). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν

υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πίνακας 18). Έτσι επιβεβαιώνεται μερικώς η Υ10 καθώς υπάρχουν τέσσερις διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη μόνο για τις υποκλίμακες Intention, Perceived Behavior Control, Important others και Choice of Behavior.

Πίνακας 16: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη.

Factors	PwD in class	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Ναι	14	3,4524	1,01995	0,27259
	Όχι	186	3,8484	0,75986	0,05572
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Ναι	14	3,2619	1,52573	0,40777
	Όχι	186	2,0511	1,34508	0,09863
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior Control	Ναι	14	3,6726	1,40871	0,37649
	Όχι	186	2,7182	1,28364	0,09412
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276
Moral obligation	Ναι	14	3,6667	1,17670	0,31449
	Όχι	186	3,1514	1,23752	0,09074
	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Ναι	14	2,5357	1,04632	0,27964
	Όχι	186	1,7778	0,95415	0,06996
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Ναι	14	1,8929	1,34706	0,36002
	Όχι	186	1,3387	0,85000	0,06232
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Ναι	14	2,2560	0,61799	0,16516
	Όχι	185	2,5063	0,66878	0,04917
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

Πίνακας 17: Έλεγχος t-test «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη» με Συμπεριφορά.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Attitudes toward behavior	Equal variances assumed	1,971	,162	-1,833	198	,068	-,39601	,21606	-,82207	,03006
	Equal variances not assumed			-1,423	14,107	,176	-,39601	,27823	-,99232	,20031
Intention	Equal variances assumed	1,523	,219	3,218	198	,002	1,21083	,37626	,46883	1,95283
	Equal variances not assumed			2,886	14,562	,012	1,21083	,41953	,31428	2,10737
Perceived Behavior Control	Equal variances assumed	,005	,946	2,665	198	,008	,95443	,35812	,24820	1,66066
	Equal variances not assumed			2,459	14,672	,027	,95443	,38808	,12564	1,78322
Moral obligation	Equal variances assumed	,953	,330	1,507	198	,133	,51523	,34188	-,15896	1,18943
	Equal variances not assumed			1,574	15,247	,136	,51523	,32731	-,18144	1,21190
Important others	Equal variances assumed	,668	,415	2,847	198	,005	,75794	,26618	,23302	1,28286
	Equal variances not assumed			2,629	14,674	,019	,75794	,28826	,14234	1,37354
Choice of Behavior	Equal variances assumed	8,559	,004	2,244	198	,026	,55415	,24698	,06710	1,04119
	Equal variances not assumed			1,517	13,790	,152	,55415	,36537	-,23062	1,33891
Information	Equal variances assumed	,042	,838	-1,357	197	,176	-,25035	,18448	-,61417	,11346
	Equal variances not assumed			-1,453	15,398	,166	-,25035	,17233	-,61684	,11613

Οι συμπεριφορές των μαθητών με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής ουδέτερες προς αρνητικές για Attitudes toward behavior, Intention, Moral obligation και Perceived Behavior Control, αρνητικές προς ουδέτερες για

Information, Important others και Choice of Behavior (πίνακας 19). Παράλληλα όπως φαίνεται από την ανάλυση, ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test) δεν υπάρχουν διαφορές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις περισσότερες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (πίνακας 20). Έτσι επιβεβαιώνεται μερικώς η Y11 καθώς υπάρχουν τρεις διαφορές στην συμπεριφορά των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη Φυσικής Αγωγής. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συμπεριφορά των μαθητών για τη συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη φυσικής αγωγής μόνο για τις υποκλίμακες Intention, Important others και Choice of Behavior.

Πίνακας 18: Συμπεριφορά μαθητών για συμπερίληψη βάσει της ύπαρξης συμμαθητή/τριας με κάποιο είδος αναπηρίας στην τάξη Φ.Α.

Factors	PwD in sports	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Ναι	10	3,5500	1,08597	0,34341
	Όχι	190	3,8349	0,76634	0,05560
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Ναι	10	3,2000	1,54919	0,48990
	Όχι	190	2,0798	1,36188	0,09880
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior Control	Ναι	10	3,1750	1,20790	0,38197
	Όχι	190	2,7645	1,31688	0,09554
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276
Moral obligation	Ναι	10	3,6333	1,40062	0,44291
	Όχι	190	3,1640	1,22804	0,08909

	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Ναι	10	2,7250	1,21020	0,38270
	Όχι	190	1,7838	0,94432	0,06851
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Ναι	10	2,0500	1,25720	0,39756
	Όχι	190	1,3421	0,86759	0,06294
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Ναι	10	2,3833	0,73409	0,23214
	Όχι	189	2,4943	0,66489	0,04836
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

Πίνακας 19. Έλεγχος t-test μεταβλητής «ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής» με Συμπεριφορά.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Attitudes toward behavior	Equal variances assumed	1.991	.160	-1.121	198	.264	-.28491	.25427	-.78633	.21651
	Equal variances not assumed			-.819	9.478	.433	-.28491	.34788	-1.06588	.49605
Intention	Equal variances assumed	1.243	.266	2.518	198	.013	1.12018	.44479	.24303	1.99732
	Equal variances not assumed			2.241	9.746	.050	1.12018	.49976	.00269	2.23766
Perceived Behavior Control	Equal variances assumed	.064	.801	.964	198	.336	.41053	.42571	-.42898	1.25003
	Equal variances not assumed			1.043	10.159	.321	.41053	.39374	-.46492	1.28597
Moral obligation	Equal variances assumed	.037	.847	1.170	198	.243	.46930	.40114	-.32176	1.26036
	Equal variances not assumed			1.039	9.742	.324	.46930	.45179	-.54096	1.47956
Important others	Equal variances assumed	1.632	.203	3.028	198	.003	.94123	.31082	.32829	1.55417
	Equal variances not assumed			2.421	9.586	.037	.94123	.38878	.06986	1.81259
Choice of Behavior	Equal variances assumed	5.185	.024	2.454	198	.015	.70789	.28843	.13910	1.27669
	Equal variances not assumed			1.759	9.457	.111	.70789	.40251	-.19600	1.61179
Information	Equal variances assumed	.428	.514	-.512	197	.609	-.11093	.21683	-.53853	.31666
	Equal variances not assumed			-.468	9.797	.650	-.11093	.23712	-.64077	.41890

4.4 Συσχέτιση Στάσεων και Αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.

Για την εξέταση της συσχέτισης των στάσεων & αντιλήψεων μαθητών/τριών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Pearson Correlation. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο πίνακα 21. Η παράμετρος Attitudes toward behavior δεν συσχετίζεται με τις παραμέτρους General Attitude και Sport Specific Attitude. Οι παράμετροι Moral obligation και Information παρουσιάζουν συσχέτιση μόνο με την παράμετρο General Attitude. Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν προήλθε από τύχη, αλλά απέχει πολύ από την γραμμικότητα και την ισχυρή συσχέτιση των παραμέτρων μεταξύ τους. Μοτίβο που παρατηρείτε και με τις υπόλοιπες συσχετίσεις. Τέλος, οι παράμετροι Intention, Perceived Behavior Control, Important others και Choice of Behavior, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές άλλες όχι ισχυρά γραμμικές συσχετίσεις με τις παραμέτρους General Attitude και Sport Specific Attitude. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται ασθενώς η Y1 ότι θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.

Πίνακας 20: Συσχέτιση Στάσεων και Αντιλήψεων των μαθητών για την αναπηρία και της συμπεριφοράς τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.

		General Attitude	Sport Specific Attitude
Attitudes toward behavior	Pearson Correlation	0,082	0,124
	Sig. (2-tailed)	0,249	0,081
	N	200	200
Intention	Pearson Correlation	0,378**	0,411**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	200	200
Perceived Behavior Control	Pearson Correlation	0,355**	0,404**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	200	200
Moral obligation	Pearson Correlation	0,227**	0,125
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,077
	N	200	200
Important others	Pearson Correlation	0,410**	0,419**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	200	200
Choice of Behavior	Pearson Correlation	0,369**	0,401**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000
	N	200	200
Information	Pearson Correlation	0,214**	0,137
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,053
	N	199	199
**Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).			

4.5 Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών για την αναπηρία αλλά και τη συμπεριφορά τους ως προς την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών με αναπηρία μέσω ενιαίων αθλητικών δραστηριοτήτων.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται δυο Multiple Regression Analysis (Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης). Στη συγκεκριμένη ανάλυση διερευνώνται οι δυο παράγοντες των στάσεων του ερωτηματολογίου CAIPE-R ως εξαρτημένες μεταβλητές και τα δημογραφικά στοιχεία [φύλο, επίπεδο ανταγωνιστικότητας, ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό και στενό φιλικό περιβάλλον, ύπαρξη μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη και ύπαρξη μαθητή με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής] ως προγνωστικές (ανεξάρτητες) μεταβλητές. Και οι δυο παλινδρομήσεις δείχνουν ότι προγνωστική αξία έχει μόνο η παράμετρος, του αν υπάρχει μαθητής με αναπηρία στην κανονική τάξη με πολύ χαμηλή αξιοπιστία και συνολική επεξήγηση του φαινομένου όμως (πολύ μικρές τιμές R²). Οι υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές δεν προσφέρουν στατιστικά και αποκλείονται από την ίδια την ανάλυση βάση της stepwise μεθόδου. Τα βασικά στοιχεία των δύο παλινδρομήσεων είναι:

Πίνακας 21: Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis).

Model Summary Dependent Variable: Sport Specific Attitude									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.158 ^a	.025	.020	.53828	.025	5.066	1	198	.025

a. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης.

Model Summary Dependent Variable: General Attitude									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.144 ^a	.021	.016	.43307	.021	4.198	1	198	.042

a. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την συμπερίληψη συμμαθητών τους με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και σε ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες. Οι μεταβλητές που διερευνήθηκαν είναι οι εξής:

A. Στάση μαθητών απέναντι στη συμπεριφορά (Attitude toward behavior):

Σε ό,τι αφορά στη στάση των μαθητών απέναντι στη συμπεριφορά των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες δραστηριότητες αθλητικές, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) σχετικά με την ύπαρξη διαφοράς στις συμπεριφορές των μαθητών βάσει του φύλου αυτές ήταν ουδέτερες, (β) με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας ήταν επίσης ουδέτερες, (γ) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον επίσης ήταν ουδέτερες, (δ) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη είναι ουδέτερες προς αρνητικές και (ε) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής αρνητικές προς ουδέτερες. Η υπόθεση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Archie & Sherrill, (1989), Tripp, et al., (1995) και Κρυστάλλη και συν., (2019) στις οποίες τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποίηση ως προς το φύλο ότι τα έφηβα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης είχαν πιο θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία έναντι των αγοριών.

B. Πρόθεση μαθητών για Συμπερίληψη (Intention):

Σε ό,τι αφορά στην πρόθεση των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) με βάση το φύλο οι προθέσεις ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, (β) με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας αρνητικές προς ουδέτερες, (γ) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον αρνητικές προς ουδέτερες, (δ) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη ουδέτερες προς αρνητικές και (ε) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επίσης ουδέτερες προς αρνητικές. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται ως έναν βαθμό, από τις έρευνες των Bebetos et al., (2013), Obrusnikova, et al., (2010) και των Roberts και

Smith (1999) όπου οι μαθητές εκδήλωσαν θετική πρόθεση σχετικά με την ενσωμάτωση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά στην έρευνα των Bebetos et al., (2013) δεν αποδέχονταν να γίνουν τροποποιήσεις των αθλητικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να διευκολύνουν τη συμμετοχή των συμμαθητών τους με νοητική καθυστέρηση.

Γ. Αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς (Perceived Behavior Control):

Σε ό,τι αφορά τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) με βάση το φύλο οι συμπεριφορές ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, (β) με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας αρνητικές προς ουδέτερες, (γ) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον αρνητικές προς ουδέτερες, (δ) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη ουδέτερες προς αρνητικές και (ε) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, επίσης ουδέτερες προς αρνητικές.

Τα ευρήματα για τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς δεν συμβαδίζουν με εκείνα της έρευνας των Obrusnikova, et al., (2010) και Roberts & Smith (1999), όπου οι μαθητές δημοτικού έδειξαν θετικές στάσεις και προθέσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική ενσωμάτωση εφήβων με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθώς οι στάσεις και Α.Ε.Σ., είναι εφικτό να προβούν σε πρόβλεψη για την πρόθεση χωρίς αναπηρία παιδιών στην αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία στο ενδοσχολικά. Και στην έρευνα των Papaioannou και Theodorakis (1996), επιβεβαιώθηκε ότι ο Α.Ε.Σ., οι στάσεις των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και το ενδιαφέρον τους γι' αυτό, ασκούσαν οριζόντια επίδραση στην πρόθεσή τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Δ. Ηθική υποχρέωση μαθητών (Moral obligation)

Σε ό,τι αφορά την ηθική υποχρέωση των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) βάσει φύλου οι συμπεριφορές ήταν ουδέτερες προς αρνητικές, (β) με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας ουδέτερες προς αρνητικές, (γ) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον ουδέτερες προς αρνητικές, (δ) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη ουδέτερες προς

αρνητικές και με (ε) βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επίσης ουδέτερες προς αρνητικές. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Κρυστάλλη και συνεργατών (2019) καθώς τα ευρήματα έδειξαν θετικές στάσεις σε ό,τι αφορά στην ηθική υποχρέωση των συμμαθητών τους με αναπηρία, ειδικά μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση.

E. Σημαντικοί Άλλοι (Important Others)

Σε ό,τι αφορά τους σημαντικούς άλλους των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) βάσει φύλου οι συμπεριφορές ήταν αρνητικές, με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας ήταν αρνητικές, (β) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, (γ) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη αρνητικές προς ουδέτερες και με (δ) βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επίσης αρνητικές προς ουδέτερες. Τα ευρήματα αυτά αντιτίθενται στα ευρήματα της έρευνας των Law et al., (2007), στην οποία πολλοί γονείς (σημαντικοί άλλοι) που παρακολουθούν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε σχολικές ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, εκφράζουν την επιθυμία, για εκείνα, να γίνει η εμπλοκή τους σε ανάλογες δραστηριότητες αθλητισμού και αναψυχής με στόχο την αλληλεπίδραση, την σύναψη φιλικών σχέσεων και την αποδοχή του παιδιού ως μέλος ομάδας. Θετική συμπεριφορά σχετικά με τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών χωρίς κάποια αναπηρία, να ενσωματώσουν συμμαθητή τους με αναπηρία στο μάθημα της Φ. Α. φαίνεται να είναι η επιθυμητή και από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές [σημαντικοί άλλοι] (Verderber et al., 2003).

ΣΤ. Επιλογή Συμπεριφοράς (Choice of Behavior)

Σε ό,τι αφορά την Επιλογή Συμπεριφοράς των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) με βάση το φύλο οι συμπεριφορές ήταν αρνητικές, (β) με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας ήταν αρνητικές, (γ) με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον ήταν αρνητικές, (δ) με βάση την ύπαρξη

συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη αρνητικές και (ε) με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επίσης αρνητικές προς ουδέτερες.

Z. Ενημέρωση μαθητών (Information)

Σε ό,τι αφορά την Ενημέρωση των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών/τριών σε ενιαίες αθλητικές δραστηριότητες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βάσει φύλου οι συμπεριφορές ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, με βάση την αντίληψη της ανταγωνιστικότητας ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή το στενό φιλικό περιβάλλον ήταν αρνητικές προς ουδέτερες, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στη γενική τάξη αρνητικές προς ουδέτερες και με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, επίσης αρνητικές προς ουδέτερες.

H. Στάσεις και αντιλήψεις (General Attitudes)

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία οι μαθητές με βάση τις γενικές στάσεις αυτές ήταν θετικές προς ουδέτερες και με βάση τις γενικές και αθλητικές συμπεριφορές αυτές ήταν θετικές προς ουδέτερες. Με βάση της αντίληψη της ανταγωνιστικότητας καταγράφηκαν θετικές προς ουδέτερες στάσεις για τις γενικές στάσεις και τις γενικές αθλητικές συμπεριφορές με μικρή διαφορά μεταξύ των τριών επιπέδων ανταγωνιστικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται εν μέρει από τα ευρήματα των ερευνών των Moon (1994) και Schlein, et al., (1997) όπου προκύπτει ότι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από κοινή συμμετοχή των εφήβων με και χωρίς κάποια αναπηρία, σε καθημερινές αθλητικό-ψυχαγωγικές δραστηριότητες και αντίστοιχα οργανωμένα προγράμματα. Ωστόσο, το εύρημα αυτό αντιτίθεται του ευρήματος της έρευνας του Block (1984) καθώς ο βαθμός ανταγωνιστικότητας εμποδίζει την πρόθεση των μελών μιας ομάδας να δεχτούν πιθανές τροποποιήσεις ή προσαρμογές στις δραστηριότητες προς διευκόλυνση των ατόμων αυτών και ώστε να γίνουν αποδεκτά από συναθλητές, προπονητές και γονείς (Heikinaro – Johansson & Sherill, 1994; Kozub & Porretta, 1996; Nixon, 1989).

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία οι μαθητές με βάση την ύπαρξη μέλους με αναπηρία στο οικογενειακό ή

στενό φιλικό περιβάλλον παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για τις γενικές απόψεις και τις γενικές αθλητικές απόψεις, με βάση την ύπαρξη συμμαθητή/τριας με αναπηρία στη γενική τάξη, παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις και για τις γενικές απόψεις και για τις γενικές αθλητικές απόψεις, ενώ με βάση την ύπαρξη ή όχι συμμαθητή/τριας στο μάθημα φυσικής αγωγής παρατηρούνται θετικές προς ουδέτερες στάσεις για και τις γενικές απόψεις και για τις γενικές αθλητικές απόψεις. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και απ' τις έρευνες των Epstein, et al., (1994), όπου οι απόψεις των μαθητών οι ενοποιημένες αθλητικές δραστηριότητες παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες στους μαθητές με αναπηρία για να συμμετάσχουν με πιο ενεργό τρόπο σε κοινοτικές αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με πολλαπλά οφέλη, ενώ πέρα απ' τη βελτίωση του επιπέδου φυσικής κατάστασης των ατόμων με αναπηρία, η συμβολή ώστε να κοινωνικοποιηθούν και την ίση συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα οι οποίες ενισχύουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των ατόμων με κάποιο είδος αναπηρίας, ειδικά όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Επιπρόσθετα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναθλητές τους και αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης μέσα από την συχνή αλληλεπίδραση (Kudlaastik, et al., (2010); Lambe & Bones, 2006; Vickormin 2007a).

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό από αρκετές έρευνες, όπως των Perry, et al., (2008) και Lawrence et al., (2006), όπου και στις δύο έρευνες καταγράφονται θετικές στάσεις φοιτητών σχετικά με την ενσωμάτωση και την κοινή συμμετοχή σε άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας σε αθλητικό-ψυχαγωγικές δραστηριότητες και σε υπαίθριες δραστηριότητες κατασκήνωσης και προσκοπισμού, ωστόσο στην έρευνα των Block και Malloy (1998) οι απόψεις των φοιτητών ήταν μεν θετικές ως προς το να ενσωματωθούν, ωστόσο δεν συμφωνούσαν με την προσαρμογή του τρόπου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων ώστε να διευκολυνθούν τα άτομα με αναπηρία.

Στο εύρημα αυτό δεν γίνεται επιβεβαίωση από την έρευνα των Eminovic, et al., (2008) κατά την οποία, οι στάσεις ατόμων χωρίς αναπηρία, τα οποία ασχολούνταν με τον αθλητισμό ήταν αρνητικές ως προς την ενσωμάτωση ατόμων με κάποιο είδος αναπηρία σε αθλητικές δραστηριότητες και οι συγκεκριμένες στάσεις αποδόθηκαν στην έλλειψη γνώσεων και στην αδιαφορία, ούτε επίσης από την έρευνα των Downs και Williams (1994) στην οποία οι απόψεις των φοιτητών Φ.Α. ως προς την ενσωμάτωση

ατόμων με κάποιο είδος αναπηρίας, σε δραστηριότητες υπαίθρου, κατασκήνωσης και προσκοπισμού ήταν κυρίως αρνητικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές μαθητών Δ.Ε. σχετικά με την συμπερίληψη συμμαθητών/τριών τους με κάποιο είδος αναπηρίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι παράγοντες των στάσεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών, οι οποίες αποτέλεσαν τις κύριες μεταβλητές προς διερεύνηση της παρούσας έρευνας έδειξαν πως είναι σημαντικές σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη των συμμαθητών τους με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα οι μαθητές έδειξαν ουδέτερες προς θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, ωστόσο σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές, αυτές κυμάνθηκαν από ουδέτερες έως αρνητικές.

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε αυτά τα ευρήματα θα λέγαμε ότι υπάρχει σημαντική διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, πεποιθήσεων και συμπεριφορών. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ως προς επιμέρους μεταβλητές τις περισσότερες έρευνες, οι οποίες μελέτησαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις, ενώ σε σχέση με αυτές που μελέτησαν τη συμπεριφορά ήταν περισσότερο αντικρουόμενα.

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα είναι ως προς το φύλο, καθώς σ' όλες τις ερευνητικές εργασίες που αναφέρθηκαν, τα έφηβα κορίτσια ήταν θετικότερα απ' τα αγόρια απέναντι σε ενοποιημένες δραστηριότητες, στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι σε συντριπτική πλειοψηφία (85,5%) το δείγμα αποτελούνταν από αγόρια. Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω αυτό το εύρημα θα μπορούσε να σχεδιαστεί εκ νέου μια νέα συγκριτική μελέτη με ίσο αριθμό δείγματος και από τα δύο φύλα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δημιουργούν ορισμένα ερευνητικά κενά, καθώς οι ουδέτερες απόψεις σε πολλές μεταβλητές χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, συνεπώς μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές έρευνες ή να αποτελέσουν αντικείμενο προς διερεύνηση.

Ένα εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι η μελέτη των στάσεων σε συνάρτηση με την ηλικία. Υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν λάβει υπόψη τους τη μεταβλητή της ηλικίας από την προσχολική μέχρι και την ηλικία του Δημοτικού σχολείου (Block & Malloy, 1998; Frederickson et al, 2007; Dyson, 2005; Gash, 1996;

Magiati, Dockrell & Logothet, 2002; Roberts & Smith, 1999; Woodard, 1995). Η παρούσα μελέτη αφορούσε μαθητές/τριες σε ώριμη εφηβική ηλικία.

Μια ακόμη παράμετρος, η οποία χρήζει διερεύνησης είναι ενδεχομένως και ο τύπος του σχολείου. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη μόνο σε Επαγγελματικά Λύκεια. Ενδεχομένως ο τύπος του σχολείου (γενικό ή επαγγελματικό) να επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών απέναντι στην συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας έχουν τα εφόδια να γίνει η αξιοποίησή τους σε πρακτικό επίπεδο και από φορείς που σχεδιάζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης, προκειμένου να αναθεωρήσουν τις πρακτικές και τις τεχνικές που προτείνουν, ώστε να ενισχύσουν τις στάσεις των εφήβων χωρίς κάποια αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με κάποιο είδος αναπηρίας, όχι μόνο σε επίπεδο αθλητικών δραστηριοτήτων αλλά και κοινωνικών. Η παρούσα έρευνα και τα ευρήματά της αποτελούν αξιόπιστο και πρωτότυπο ερευνητικό προϊόν, που θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στο ακαδημαϊκό και ερευνητικό πεδίο και να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Μαλικιώση- Λοίζου, Μ. (2001). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάτσιου, Σ., Αντωνίου, Π. & Χατζηκόστα, Π. (2003). Συνεκπαίδευση των Παιδιών με και χωρίς Αναπηρία στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Σχολείο. *Κοινωνική Εργασία τεύχος 71*, 177-188
- Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002). Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές-τριες με Νοητική Καθυστέρηση. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή, 17-19 Μάιου.
- Καπρίνης, Σ., & Λιάκος, Κ. (2016). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *ΥΣΠΛΗΓΞ: Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 2(1).
doi:<https://doi.org/10.12681/hsjpe.27439>
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hsjpe/article/view/27439>
- Κουρέα, Λ., & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 107, 133-146.

- Κρυστάλλης, Χ., Ευαγγελινού, Χ., Πούλιος, Γ., & Δημητροπούλου, Δ. (2019). Η επίδραση του φύλου στις στάσεις μαθητών με και χωρίς αναπηρία μετά την εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 54-74.
- Λαμπροπούλου Β. – Παντελιάδου Σ., «Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική Θεώρηση» στο: Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), «Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2000
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Πολυχρονοπούλου, Σ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Σ. Πολυχρονοπούλου.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική εκπαίδευση 2010 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολιστική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. (3η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στεφανίδης, Κ. (2004). Μελέτη με αντικείμενο την καθολική πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στη κοινωνία της πληροφορίας – επιχειρησιακό πρόγραμμα. *Κοινωνία της Πληροφορίας* 1 – 20..www.infosoc.gr(Ανακτήθηκε στις 25/3/2022).
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).

- Τσιναρέλης, Σ. Γ. (2000). Ο θεσμός της ένταξης και η ενσωμάτωση. Η ελληνική και η ευρωπαϊκή πραγματικότητα, οι διαφαινόμενες προοπτικές. *Ανακοίνωση σε Συνέδριο του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.*
- Φιλιππάκη, Α., & Καλαϊτζιδάκη Μ. (2011). Η αξιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Μέσο ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Σχολείο, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 53, Μάιος-Ιούλιος 2011, 66-77. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α) Γ Μέρους*
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Ισπανία, Σαλαμάνκα.

Ξενόγλωσση

- Archie, V., & Sherrill, C. (1989). Attitudes Toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Non mainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behaviour, In J. Kuhl & I. Beckman (Eds), *Action-Control: From cognition to behaviour* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. *In A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Bartoňová, R., Kudláček, M., & Bressan, L. (2007). Attitudes of future physical educators toward teaching children with disabilities in physical education in the Republic of South Africa. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 37(4), 69-75.

- Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among student's attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal, of Elementary Education, 5*, 233-248.
- Bedini, L. A., Driscoll, L. B., & Bullock, C. C. (1991). From schools to community: Achieving independence and community integration through leisure education. *Palaestra, 8(1)*, 8-43.
- Bell, S. K., & Morgan, S. B. (2000). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as obese: Does a medical explanation for the obesity make a difference? *Journal of Pediatric Psychology, 25(3)*, 137-145.
- Bernabe, E. A., & Block, M. E. (1994). Modifying rules of a regular girls' softball league to facilitate the inclusion of a child with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 19(1)*, 24-31.
- Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. Experiences in the physical education classroom, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 66 (1)*, 28-32.
- Block, M. E. (1995a). Americans with disabilities act: Its impact on youth sports. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 66(1)*, 28-32.
- Block, M. E., & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation, 36*, 137-144.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including children with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*, 38-49.

- Carmona S, Proal E, Hoekzema EA, Gispert J- D, Picado M, Moreno I, Soliva JC, Bielsa A, Rovira M, Hilferty J, Bulbena A, Casas M, Tobeña A, Vilarroya O (2009): Vento- striatal reductions underpin symptoms of hyperactivity and impulsivity in attention- deficit/hyperactivity disorder. *Biol Psychiatry* 66:972–977
- Conatser, P., Block, M., &Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33, 50-61.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society* 19(2),145-158. DOI:10.1080/0968759042000181776.
- 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.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.
- Conaster, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructor's beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.

- Conner, M. and Norman, P. (1995). *Predicting Health Behavior. Research and Practice with Social Cognition Models* (121-162), Buckingham, Open University Press.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M., & Shaw, M. (1990). Physical activity participation: social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 388-405.
- Eminovic, F., Nikic, R., Stojkovic, I., & Pacic, S. (2009). Attitudes toward inclusion of persons with disabilities in sport activities. *Sport Science*, 2(1), 72-78.
- Engel-Yeger, B., Jarus T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 96-104.
- Epstein, R. S., McGovern, J., & Moon, M. S. (1994). The impact of federal legislation on recreation programs. In: M. S. Mood (Ed.), *Making school and community recreation fun for everyone: Places and ways to integrate*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Evaggelinou, C. (2006). Creating a school for all in Greece: The model of Paralympic education. Paper presented at the *8th European Conference of Adapted Physical Activity, Faculty of Physical Culture, Palacky University, Olomouc*. Retrieved from https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eufapa.eu%2Findex.php%2Fresources%2Fdocuments%2Fdoc_download%2F35-

evaggelinouchristina.html&ei=PYTiUsKMJIvNygPk54GIAQ&usg=AFQjC
NEdG06f23IK5lGrF9UB8-3FI7xEXw&bvm=bv.59930103,d.bGQ

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children, 63*, 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children, 66*, 491-508.
- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum, 63*, 173-179.
- Finch, J. G. (1998). *Attitudes of children without disabilities toward peers with disabilities: The effect of contact in a summer camp program* (Unpublished Doctoral Dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fisher, D., Pumpian, I., & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23*(3), 272-282.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (2000). Emotional or Behavioral Disorders: Background and Current Status of the E/BD Terminology and Definition. *Behavioral Disorders, 25*(3), 264-269.
- Fournidou, I., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in

general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 22-38.

Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105-115.

Frederickson, N., & Turner, J. (2003) Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friend's intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36, 234-245.

Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 455-463.

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56.

Herbert, J. T. (2000). Therapeutic adventure staff attitudes and preferences for working with persons with disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 34, 211-226.

Hergenrather, K., & Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: Application of the disability social relationship scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50, 66-75.

Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76.

- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity, 1*(2), 21-30.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness program for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(5), 360-368.
- Ješina, O., Kudláček, M., Janečka, Z., Machova, I., & Wittmannona, J. (2006). The effect of the Paralympic school day program on children's attitudes towards inclusion of children with disabilities in the Czech Republic. *Proceedings of the 8 th European Conference of Adapted Physical Activity (p. 48)*. Czech Republic: Edicnirada-Sborniky.
- Kelly, A. E., Sedlacek, W. E., & Scales, W. R. (1994). How college students with and without disabilities perceive themselves and each other. *Journal of Counseling and Development, 73*, 178-182.
- Kelly, E. J. (2001). Attitudes of parents of nondisabled students regarding inclusion of disabled students in Nevada's public schools. *Psychological Reports, 88*, 309-312.
- Kippers, T., Bouramas, G. (2003). Attitudes toward integration of children with disabilities: *The effect of the implementation of the Paralympic Educational material "Athens 2004" on 5th and 6th grade primary school children in Greece*. (Unpublished master thesis). Katholieke Universiteit Leuven, Biomedical Sciences, Faculty of Physical Education and Physiotherapy, Leuven, Belgium.

- King Pung, S. and Taylor, P. (2014). The use of public sports facilities by the disabled in England. *Sport Management Review*, 17 (1), pp. 8-12.
- Kozub, F. M., & Porretta, D. (1996). Including athletes with disabilities: Interscholastic athletics benefits for all. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(3), 19-24.
- Krajewski, J., & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154-162.
- Krebs, P. L., & Block, M. E. (1992). Transition of students with disabilities into community recreation: The role of the adapted physical educator. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 305-315.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Flannagan, P. (2010). European inclusive physical education training. *Advances in Rehabilitation*, 3, 14-17.
- Kudláček, M., Ješina, O., Štěrbová, D., & Sherrill, C. (2008). The nature of work and roles of public school adapted physical educators in the United States. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 45-55.
- Kudláček, M., Válková, 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.
- Lambe, J., Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 511-527.
- Law, M., Petrenchik, T., King, G., & Hurley, P. (2007). Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children

and youth with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88, 1636-1642.

Lawrence, E. R., Glidden, L. M., & Jobe, B. M. (2006). Keeping them happy: Job satisfaction, personality, and attitudes toward disability in predicting counselor job retention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 70-80.

Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79-99.

Loovis, E. M., & Loovis, C. L. (1997). A disability awareness unit in physical education and attitudes of elementary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 768-770.

Maeda, J., Murata, N., & Hidge, S. (1997). Physical educators' perceptions of inclusion: A Wawaii school district perspective. *Clinical Kinesiology*, 51(4), 80-85.

Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.

Mitka, M. (1999). Enabling students to deal with the disabled. *The Journal of the American Medical Association*, 281(7), 595-596.

Mundy, L. (2002). A world of their own. *The Washington Post Magazine*, Sunday 31 March, W22.

- Moon, M. S. (Ed.) (1994). *Making school and community recreation fun for everyone*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Murata, N. M., Hodge, S. R., & Little, J. R. (2000). Children's attitudes, experiences and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology, 54*, 27-46.
- Murphy N. A., & Cartone P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics, 121*, 1057-1061.
- Nikolarazi, M., & DeReybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the U.K. *European Journal of Special Needs Education, 16*, 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*, 101-119.
- Nixon, H. L. (1989). Integration of disabled people in mainstream sports: Case study of a partially sighted child. *Adapted Physical Activity Quarterly, 6*, 17-31.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*, 243-265.

- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 106*, 637-644.
- Obrusnikova, I., Block M. E., & Dillon, R. S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 27*, 127-142.
- Obrusnikova I., Dillon, R. S., & Block, M. E. (2009). Predicting middle school students' intentions to interact with peers with disabilities in physical education: Preliminary findings. In: ICSSPE (Ed.), *Proceedings of 17th International Symposium of Adapted Physical Activity*, June 23-27, 2009, Gavle, Sweden (p. 128). Gavle: ICSSPE.
- Obrusnikova, I., Valkova, H., & Block, M. E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*, 230-245.
- O'Connor, J., & French, R. (1998). Paraprofessionals' attitudes toward inclusion of students with disabilities in physical education. *Perceptual and Motor Skills, 86*, 98.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 20-27.
- Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-54.
- Panagiotou, A., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2006). The effect of implementation of the Paralympic School Day program on the attitudes of primary school children towards the inclusion of children with disabilities in physical Education. *Studia Kinanthropologia, 7(2)*, 83-87.

- Papaioannou, C., Evaggelinou, & Block, M. (2014). The effect of a disability camp program on attitudes towards the inclusion of children with disabilities in a summer sport and leisure activity camp. *International Journal of Special Education*, 29(1), 119-128.
- Papaioannou, C., & Evaggelinou, C. (2013). Does an awareness program change attitudes towards Inclusion of children with disabilities in summer camps? *Hacettepe Journal of Sport Sciences (HJSS)*, 24(4), 260-264.
- Papaioannou, C., Evaggelinou, C., Barkoukis, V., & Block, M. (2013). Disability awareness program in a summer camp. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(2), 19-28.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 383 - 399.
- Perry, T. L., Conner, A., & Shelar, D. (2008). Recreation student attitudes towards persons with disabilities: Considerations for future service delivery. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(2), 4-14.
- Pivik, J., Mccomas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-107.
- Priestley, M. (2003). A Life Course Approach. *Disability Studies Quarterly*, 23, (2)1-5.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., & Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science*, 17(4-5), 721–737. [https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(98\)00021-9](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(98)00021-9)

- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-50.
- Robertson, T., & Long, T. (Eds.) (2008). *Foundations of therapeutic recreation: Perceptions, philosophies, and practices for the 21st century*. Champaign: Human Kinetics.
- Rynders, J., Schleien, S., Meyer, L., Vandercook, D., Mustonen, T. Colond, J., & Olson, K. (1993). Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structure recreation activities: A synthesis of research. *The Journal of Special Education*, 26, 386-40
- Schleien, S. J., Olson, K., Rogers, N., & McLafferty, M. (1985). Integrating children with severe handicaps into recreation and physical education programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, 3(1), 74-78.
- Schleien, S. J., Ray, M. T., & Green, F. (1997). *Community recreation and people with disabilities: Strategies for inclusion* (2ndnd.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Schleien, S. J., Ray, M. T., Soderman-Olson, M. L., & McMahon, K. T. (1987). Integrating children with moderate to severe cognitive deficits into a community museum program. *Education and Training in Mental Retardation*, 22, 112-120.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross disciplinary and Lifespan* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies.

- Sinninger, D., Sherrill, C., Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities. Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.
- Sotiriadou, P., Wicker, P. (2014). Examining the participation patterns of an ageing population with disabilities in Australia. *Sport Management Review*, 17 (1), 35-48. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.04.004>
- Sparling. (2002). Social acceptance at senior high school. *International Journal of Special Education*, 17(1), 91-100.
- 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 (Ανακτήθηκε στις 12/03/2022)
- Townsend, M., & Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in unified sports with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- UNESCO (2008a). *Education for all: Global monitoring report. Summary. Education for all. Will we make it?* Paris:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820e.pdf>(Ανακτήθηκε

στις 14/4/2022

- Van Biesen, D., Busciglio, A., & Vanlandewijck, Y. (2006). Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. *Proceedings of the 8th Conference of Adapted Physical Activity* (66). Czech Republic: Edicinirada-Sborniky.
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 26-45.
- Vickerman, P. (2007a). *Teaching physical education to children with special educational needs*. London" Routledge.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 182-189.
- Wetstein-Kroft, S. B. & Vargo, J. W. (1984). Childrens' attitudes towards disability: A review and analysis of the literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 7, 181-195.
- 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.
- Wicker, P. and Breuer, C. (2014). Exploring the organizational capacity and organizational problems of disability sports clubs in Germany using matched pairs analysis. *Sport Management Review*, 17 (1), 23-34.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education *International Journal of inclusive Education, 10*, 379-394.

Ιστοσελίδες

Ηνωμένα Έθνη (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρία.

<https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>

(Ανακτήθηκε στις 8/4/2022).

Ontario Human Rights Commission (2009). <https://www.ohrc.on.ca/en/ontario-human-rights-code> (Ανακτήθηκε στις 8/04/2022)

World Health Organization (n.d.), “*Better health for people with disabilities*”.

www.who.int/disabilities/facts/Infographic_en_pdf.pdf?ua=1

(Ανακτήθηκε στις 8/4/2022).

World Health Organization. (n.d.). Disabilities.

<http://www.who.int/topics/disabilities/en/> (Ανακτήθηκε στις 12/03/2022).

World Health Organization. (2013b). Disability and health.

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>. (Ανακτήθηκε στις

17/05/20220.

Νομοθεσία

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199/2.10.2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
(ΕΑΕ)ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νόμος2817/14.3.2000 ΦΕΚ Α'78/14.03.2000 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές
εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Αποτελέσματα Μελέτης

Factors	Competitiveness	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
General Attitude	Πολύ	46	1,8473	0,48879	0,07207
	Λίγο	98	1,7153	0,41066	0,04148
	Καθόλου	56	1,6854	0,42763	0,05714
	Σύνολο	200	1,7373	0,43654	0,03087
Sport Specific Attitude	Πολύ	46	1,5739	0,66881	0,09861
	Λίγο	98	1,5617	0,51332	0,05185
	Καθόλου	56	1,4405	0,47697	0,06374
	Σύνολο	200	1,5306	0,54375	0,03845

	Mean ± SD		
	Αρνητικά	Ουδέτερα	Θετικά
Attitudes toward behavior	1-3	3-5	5-7
Intention	1-3	3-5	5-7
Perceived Behavior Control	1-3	3-5	5-7
Moral obligation	1-3	3-5	5-7
Important others	--	--	--
Choice of Behavior	--	--	--
Information	1-3	3-5	5-7

Factors	Competitiveness	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Πολύ	46	3,7812	0,95704	0,14111
	Λίγο	98	3,8204	0,70911	0,07163
	Καθόλου	56	3,8536	0,76583	0,10234
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Πολύ	46	2,8551	1,73120	0,25525
	Λίγο	98	1,8810	1,04974	0,10604
	Καθόλου	56	1,9911	1,42042	0,18981
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior	Πολύ	46	2,9982	1,63663	0,24131

Control	Λίγο	98	2,8002	1,14140	0,11530
	Καθόλου	56	2,5833	1,28766	0,17207
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276
Moral obligation	Πολύ	46	3,2971	1,40980	0,20786
	Λίγο	98	3,1054	1,12693	0,11384
	Καθόλου	56	3,2411	1,28469	0,17167
	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Πολύ	46	2,1757	1,26920	0,18713
	Λίγο	98	1,7143	0,84756	0,08562
	Καθόλου	56	1,7515	0,86142	0,11511
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Πολύ	46	1,7391	1,23261	0,18174
	Λίγο	98	1,2959	0,72452	0,07319
	Καθόλου	56	1,2232	0,78578	0,10500
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Πολύ	45	2,4000	0,83967	0,12517
	Λίγο	98	2,5111	0,61069	0,06169
	Καθόλου	56	2,5208	0,60932	0,08142
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

Factors	PwD in sports	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Attitudes toward behavior	Ναι	10	3,5500	1,08597	0,34341
	Όχι	190	3,8349	0,76634	0,05560
	Σύνολο	200	3,8207	0,78421	0,05545
Intention	Ναι	10	3,2000	1,54919	0,48990
	Όχι	190	2,0798	1,36188	0,09880
	Σύνολο	200	2,1358	1,38923	0,09823
Perceived Behavior Control	Ναι	10	3,1750	1,20790	0,38197
	Όχι	190	2,7645	1,31688	0,09554
	Σύνολο	200	2,7850	1,31189	0,09276

Moral obligation	Ναι	10	3,6333	1,40062	0,44291
	Όχι	190	3,1640	1,22804	0,08909
	Σύνολο	200	3,1875	1,23755	0,08751
Important others	Ναι	10	2,7250	1,21020	0,38270
	Όχι	190	1,7838	0,94432	0,06851
	Σύνολο	200	1,8308	0,97748	0,06912
Choice of Behavior	Ναι	10	2,0500	1,25720	0,39756
	Όχι	190	1,3421	0,86759	0,06294
	Σύνολο	200	1,3775	0,90016	0,06365
Information	Ναι	10	2,3833	0,73409	0,23214
	Όχι	189	2,4943	0,66489	0,04836
	Σύνολο	199	2,4887	0,66696	0,04728

IndependentSamplesTest										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
General Attitude	Equal variances assumed	,181	,671	1,628	198	,105	,14213	,08731	-,03004	,31430
	Equal variances not assumed			1,595	37,533	,119	,14213	,08909	-,03830	,32256
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	,068	,795	1,160	198	,248	,12651	,10910	-,08864	,34167
	Equal variances not assumed			1,159	38,116	,254	,12651	,10912	-,09437	,34740

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
General Attitude	Equal variances assumed	,429	,513	,382	198	,703	,03458	,09052	-,14394	,21309
	Equal variances not assumed			,364	33,533	,718	,03458	,09488	-,15835	,22750
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	,307	,580	-,656	198	,513	-,07389	,11268	-,29609	,14831
	Equal variances not assumed			-,601	32,722	,552	-,07389	,12289	-,32400	,17622

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
General Attitude	Equal variances assumed	4,955	,027	2,049	198	,042	,24591	,12002	,00923	,48260
	Equal variances not assumed			1,538	14,020	,146	,24591	,15993	-,09707	,58889
Sport Specific Attitude	Equal variances assumed	11,303	,001	2,251	198	,025	,33578	,14918	,04160	,62996
	Equal variances not assumed			1,590	13,880	,134	,33578	,21117	-,11751	,78907

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Attitudes toward behavior	Equal variances assumed	,006	,940	,468	198	,640	,07391	,15780	-,23727	,38509
	Equal variances not assumed			,499	40,215	,621	,07391	,14814	-,22545	,37327
Intention	Equal variances assumed	,812	,369	-,562	198	,575	-,15705	,27947	-,70818	,39407
	Equal variances not assumed			-,511	35,625	,613	-,15705	,30761	-,78114	,46703
Perceived Behavior Control	Equal variances assumed	,799	,372	-,571	198	,569	-,15064	,26391	-,67107	,36980
	Equal variances not assumed			-,645	42,615	,522	-,15064	,23349	-,62164	,32037
Moral obligation	Equal variances assumed	,199	,656	-2,363	198	,019	-,58059	,24572	1,06515	-,09603
	Equal variances not assumed			-2,202	36,215	,034	-,58059	,26371	1,11532	-,04587
Important others	Equal variances assumed	,000	1,000	-,579	198	,563	-,11383	,19663	-,50159	,27393
	Equal variances not assumed			-,603	39,408	,550	-,11383	,18887	-,49573	,26807
Choice of Behavior	Equal variances assumed	,254	,615	-,012	198	,991	-,00212	,18123	-,35951	,35527
	Equal variances not assumed			-,013	42,630	,990	-,00212	,16029	-,32545	,32121
Information	Equal variances assumed	,000	,991	,402	197	,688	,05404	,13428	-,21078	,31886
	Equal variances not assumed			,436	40,958	,665	,05404	,12389	-,19616	,30424

ANOVA						
		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
Attitudestowardbehavior	BetweenGroups	,132	2	,066	,107	,899
	WithinGroups	122,249	197	,621		
	Total	122,381	199			
Intention	BetweenGroups	31,336	2	15,668	8,751	,000
	WithinGroups	352,724	197	1,790		
	Total	384,060	199			
PerceivedBehaviorControl	BetweenGroups	4,391	2	2,195	1,279	,281
	WithinGroups	338,100	197	1,716		
	Total	342,491	199			
Moralobligation	BetweenGroups	1,373	2	,687	,446	,641
	WithinGroups	303,401	197	1,540		
	Total	304,774	199			
Importantothers	BetweenGroups	7,155	2	3,578	3,852	,023
	WithinGroups	182,982	197	,929		
	Total	190,138	199			
Choice of Behavior	BetweenGroups	8,001	2	4,000	5,143	,007
	WithinGroups	153,248	197	,778		
	Total	161,249	199			
Information	BetweenGroups	,461	2	,230	,515	,598
	WithinGroups	87,618	196	,447		
	Total	88,079	198			

Correlations

						Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής
	Sport Specific Attitude	1,000	Το φύλο των συμμετεχόντων	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος της οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής
Pearson Correlation	Sport Specific Attitude	1,000	-,082	-,091	,047	-,158	-,055
	Το φύλο των συμμετεχόντων	-,082	1,000	,011	-,128	,002	-,036
	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	-,091	,011	1,000	,007	,047	,081
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος της οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	,047	-,128	,007	1,000	,121	,178
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	-,158	,002	,047	,121	1,000	,746
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	-,055	-,036	,081	,178	,746	1,000
	Sig. (1-tailed)						
Sport Specific Attitude	.	,124	,100	,256	,013	,221	
Το φύλο των συμμετεχόντων	,124	.	,439	,035	,491	,307	
Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	,100	,439	.	,460	,255	,129	

Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος τη οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	,256	,035	,460	.	,044	,006
Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	,013	,491	,255	,044	.	,000
Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	,221	,307	,129	,006	,000	.

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <=,050, Probability-of-F-to-remove >=,100).

a. Dependent Variable: Sport Specific Attitude

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,158 ^a	,025	,020	,53828	,025	5,066	1	198	,025

a. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	MeanSquare	F	Sig.
1	Regression	1,468	1	1,468	5,066	,025 ^b
	Residual	57,369	198	,290		
	Total	58,837	199			
a. Dependent Variable: Sport Specific Attitude						
b. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης						

Coefficients ^a													
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
		1	(Constant)	2,179			,290		7,502	,000	1,606	2,751	
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	-,336	,149	-,158	2,251	,025	-,630	-,042	-,158	-,158	-,158	1,000	1,000
a. Dependent Variable: Sport Specific Attitude													

Excluded Variables ^a								
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	Το φύλο των συμμετεχόντων	-,082 ^b	-1,168	,244	-,083	1,000	1,000	1,000

Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	-,084 ^b	-1,195	,233	-,085	,998	1,002	,998
Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος τη οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	,067 ^b	,942	,347	,067	,985	1,015	,985
Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	,143 ^b	1,355	,177	,096	,443	2,257	,443
a. Dependent Variable: Sport Specific Attitude							
b. Predictors in the Model: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης							

Correlations							
		General Attitude	Το φύλο των συμμετεχόντων	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος τη οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής
PearsonCorrelation	General Attitude	1,000	-,115	-,128	-,027	-,144	-,136
	Το φύλο των συμμετεχόντων	-,115	1,000	,011	-,128	,002	-,036
	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	-,128	,011	1,000	,007	,047	,081
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος τη οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	-,027	-,128	,007	1,000	,121	,178

	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	-,144	,002	,047	,121	1,000	,746
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	-,136	-,036	,081	,178	,746	1,000
Sig. (1-tailed)	General Attitude	.	,053	,035	,351	,021	,028
	Το φύλο των συμμετεχόντων	,053	.	,439	,035	,491	,307
	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	,035	,439	.	,460	,255	,129
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος της οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	,351	,035	,460	.	,044	,006
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	,021	,491	,255	,044	.	,000
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	,028	,307	,129	,006	,000	.

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method

1	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <=,050, Probability-of-F-to-remove >=,100).
a. Dependent Variable: General Attitude			

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,144 ^a	,021	,016	,43307	,021	4,198	1	198	,042
a. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης									

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,787	1	,787	4,198	,042 ^b
	Residual	37,135	198	,188		
	Total	37,922	199			
a. Dependent Variable: General Attitude						
b. Predictors: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης						

Coefficients ^a							
Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficient	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	Correlations	Collinearity Statistics

		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Partial	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,212	,234		9,467	,000	1,751	2,673					
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης	-,246	,120	-,144	2,049	,042	-,483	-,009	-,144	-,144	-,144	1,000	1,000

a. Dependent Variable: General Attitude

Excluded Variables ^a								
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	Το φύλο των συμμετεχόντων	-,115 ^b	-1,638	,103	-,116	1,000	1,000	1,000
	Το επίπεδο ανταγωνιστικότητας	-,122 ^b	-1,741	,083	-,123	,998	1,002	,998
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μέλος της οικογένειας ή στενό φίλο με αναπηρία	-,010 ^b	-,139	,890	-,010	,985	1,015	,985
	Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στο μάθημα φυσικής αγωγής	-,064 ^b	-,605	,546	-,043	,443	2,257	,443

a. Dependent Variable: General Attitude

b. Predictors in the Model: (Constant), Αν οι συμμετέχοντες έχουν κάποιο μαθητή με αναπηρίες στη κανονική τάξη εκπαίδευσης

