

Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σοφία Μπάτσιου*
Παναγιώτης Αντωνίου*
Μαρία Χατζηκώστα**

Περίληψη

Πολλοί είναι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής που «αρνούνται» να δεχθούν τα παιδιά με αναπηρία στα τμήματά τους, επειδή θεωρούν ότι από τη διδασκαλία δεν μπορεί να ωφεληθούν τόσο τα παιδιά με αναπηρία όσο και εκείνα χωρίς. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ένα πολύ καλό μέσο πληροφόρησης που πιθανά να αποδείξει στους εκπαιδευτικούς αυτούς, αλλά και να δώσει τα απαραίτητα στοιχεία σε όλους τους υποστηρικτές του θεσμού, ότι η συνεκπαίδευση έχει μεγάλη επιτυχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής, όταν δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Με την ψήφιση του νόμου 2817/2000 η πολιτεία αναγνώρισε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να εκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Η επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών, το παιδί με αναπηρία, τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία, το σχολείο. Η φυσική αγωγή είναι από τα αντικείμενα του σχολικού προγράμματος στα οποία πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση γιατί έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας. Οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που πραγματοποιούνται προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή και μάθηση των παιδιών με αναπηρία είναι συγχρόνως ωφέλιμες για όλους τους μαθητές. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία, η καλή οργάνωση των τμημάτων συνεκπαίδευσης και η εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής και του βοηθητικού προσωπικού διευκολύνουν σημαντικά το δάσκαλο φυσικής αγωγής στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: παιδιά με αναπηρία, συνεκπαίδευση, φυσική αγωγή.

* Η **Σοφία Μπάτσιου**, PhD και ο **Παναγιώτης Αντωνίου**, PhD είναι λέκτορες στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

** Η **Μαρία Χατζηκώστα**, είναι κοινωνική λειτουργός στην Κοινωνική Υπηρεσία, Σισμανόγλειο Νοσοκομείο Κομοτηνής.

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 20ού αιώνα και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '30, οι σημαντικές εξελίξεις των παιδαγωγικών και ψυχολογικών επιστημών συνέβαλαν σημαντικά στην αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου και κατά συνέπεια στην αλλαγή των στάσεων της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Σήμερα, σε κάθε δημοκρατική κοινωνία, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Ίσες ευκαιρίες με βάση την ανθρωπινή αξία και αξιοπρέπεια, τα δικαιώματα του ανθρώπου γενικά και τα δικαιώματα των αναπήρων και του παιδιού ιδιαίτερα, με απώτερο στόχο την αρμονική κοινωνική συμβίωση και αλληλοαποδοχή, με αλληλοσεβασμό των δυνατοτήτων του καθενός και του δικαιώματος της διαφοράς.

Τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερα, υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από τους κοινωνικούς επιστήμονες και τους επιστήμονες της αγωγής για την «ένταξη» και τη «συνεκπαίδευση» των παιδιών με αναπηρία στο ενιαίο σχολείο, μαζί με τα συνομήλικά τους άτομα, δεδομένου ότι τα σχολεία αυτά παρέχουν ουσιαστικότερη εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών και βελτιώνουν το επίπεδο διδασκαλίας (UNESCO, 1994).

Η ελληνική πολιτεία, το Μάρτιο του 2000, με την ψήφιση του νόμου 2817 έδειξε έμπρακτα την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της «συνεκπαίδευσης». Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο «η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών» (Ν. 2817 αρ. 1 παρ. 1).

Με την ψήφιση του νόμου αυτού η πολιτεία επιθυμεί να υλοποιήσει τη διακήρυξη του Παγκόσμιου Συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής (Salamanca, 1994) που αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Και αυτό διότι το σχολείο θεωρείται ο καταλληλότερος χώρος όχι μόνο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αλλά και για την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Buswell and Shaffner, 1990).

Προϋποθέσεις για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης

Είναι γνωστό ότι η επιτυχία ενός νόμου κρίνεται κυρίως από τη διάθεση και τη δυνατότητα αυτών που θα κληθούν να τον εφαρμόσουν (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000).

Συγκεκριμένα, ο Mittler (αν. Saleh, 1995 σελ. 61), υποστήριξε, ότι η πρόοδος και η επιτυχία της συνεκπαίδευσης, εξαρτώνται από τη στάση, τη γνώση, την εμπειρία και την κατανόηση όλων αυτών που έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά με μειονεξίες, ενώ οι Greenwood και Fraench (2000), υποστήριξαν ότι εξαρτώνται από τους παρακάτω παράγοντες:

α. Το ίδιο το παιδί (τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, τη στάση του παιδιού με αναπηρία ως προς το ενδεχόμενο της συνεκπαίδευσης) (LaMaster, et al., 1998).

β. Το σχολείο (την οργάνωση των τμημάτων, τον τρόπο λειτουργίας, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό) που θα πρέπει να εξασφαλίζει την πρόοδο ΟΛΩΝ των μαθητών.

γ. Τη στάση των παιδιών χωρίς αναπηρία. Το αρνητικό περιβάλλον οδηγεί στην αποτυχία του θεσμού και την απομόνωση του ατόμου με αναπηρία.

δ. Τη στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές επεσήμαναν ιδιαίτερα το σημαντικό ρόλο της στάσης του δασκάλου στην επιτυχία ή αποτυχία της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους, τους γονείς (Hegarty, 1994. Tzokova, 2000. Pumfrey, 2000). Το ίδιο τόνισαν και οι καθηγητές προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής του Πανεπιστημίου Connecticut στις Η.Π.Α., Dunn και Fait (1989, σελ. 55): «... αν οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής δείχνουν φόβο και τρόμο στο ενδεχόμενο να συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία στο τμήμα τους, το πιο πιθανό είναι ότι θα επηρεαστεί αρνητικά η στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία».

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεκπαίδευση κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης δε βρίσκει σύμφωνους στο σύνολο τους εκπαιδευτικούς αλλά ούτε και τους φοιτητές που αποτελούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Κουτσούκη και συν., 2000. Conaster, et al., 2000). Αρνητικοί εμφανίζονται αυτοί που έχουν ελλείψεις σε απαιτούμενες γνώσεις, όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των παιδιών με αναπηρία καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας που απαιτούνται (Bayliss and Avramidis, 2000. Abosi, 2000. Kearney, 2000. Lienert et al., 2001).

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Οι περισσότερες από αυτές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επαφή των ατόμων με άτομα με αναπηρίες καθώς και οι γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν τα άτομα αυτά είναι οι καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση μιας στάσης (Ajzen and Fishbein, 1980. Yucker, 1988). Ο Conaster με τους συνεργάτες του (2000), που μελέτησαν τη στάση 82 εκπαιδευτικών κολύμβησης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί που εργάζονταν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση στο να συνεκπαιδεύονται οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μόνο σε παιδιά χωρίς αναπηρίες. Οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν ακόμη ότι οι δάσκαλοι που είχαν σπουδές πάνω στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή ήταν πιο θετικοί στη συνεκπαίδευση.

Ορισμένοι ερευνητές στις έρευνες που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί για να δεχθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρίες θέτουν ως προϋπόθεση την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (εποπτικά μέσα και εξοπλισμό) και την ικανοποιητική υποστήριξή τους (Κυπριωτάκης, 2000. Lienert et al., 2001).

Φυσική αγωγή και συνεκπαίδευση

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες του σχολείου είναι ο τελικός στόχος της συνεκπαίδευσης. Η Sherrill (1993) υποστηρίζει ότι τα μαθήματα της φυσικής αγωγής, των τεχνικών, και της μουσικής είναι τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος στα οποία πραγματοποιείται αρχικά η συνεκπαίδευση.

Η φυσική αγωγή έχει αρκετά περιθώρια συνδιδασκαλίας, διότι πολλές από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν χωρίς οι ασκούμενοι να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα) βελτιώνεται σε ατομική και ομαδική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από την ικανότητα αυτών που συμμετέχουν. Είναι γνωστό άλλωστε ότι

διαφορές υπάρχουν πάντοτε στους συμμετέχοντες στα προγράμματα φυσικής αγωγής. Η ανομοιογένεια των ασκούμενων είναι κάτι συνηθισμένο ιδιαίτερα σε μικτά τμήματα αγοριών και κοριτσιών, σε προγράμματα άσκησης για όλους και αλλού.

Η συμμετοχή όλων των μαθητών στη φυσική αγωγή είναι απαραίτητη όπως και στα άλλα μαθήματα, αφού είναι μάθημα του σχολικού προγράμματος το οποίο διδάσκεται και σίγουρα δεν είναι μόνο παιχνίδι, διάλειμμα ή μια απλή αθλητική δραστηριότητα. Σκοπός του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο σχολείο είναι η αλλαγή της ψυχοκινητικής συμπεριφοράς, διευκολύνοντας την αυτοδραστηριοποίηση (συνειδητοποίηση και δραστηριοποίηση των ψυχοκινητικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων), ιδιαίτερα καθώς αυτό σχετίζεται με την κατανόηση και την εκτίμηση του σώματος και του «εγώ» κατά την κίνηση και την ανάπαυση. Η φυσική αγωγή δεν περιορίζεται μόνο στις έντονες δραστηριότητες. Περιέχει τη διδασκαλία της χαλάρωσης, δίνει τη δυνατότητα για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Καθοδηγεί το άτομο στην εύρεση και ανάπτυξη ικανοτήτων, στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του.

Πολλοί, όπως η Sherrill (1986), πιστεύουν ότι η βελτίωση της αυτογνωσίας και του αυτοσεβασμού, ως αποτέλεσμα ενός προσεκτικά σχεδιασμένου προγράμματος επιτυχημένων κινητικών δραστηριοτήτων είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά που η φυσική αγωγή μπορεί να προσφέρει στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Τα οφέλη για τους μαθητές από την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι πολλά. Είναι όμως ακόμη περισσότερα για τα παιδιά με αναπηρία, διότι ως ομάδα χαρακτηρίζονται από φτωχή εικόνα για το σώμα τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ως αποτέλεσμα της όχι καλής φυσικής και κινητικής κατάστασής τους (Rogers - Wallgren, et al., 1992).

Η πολύ μεγάλη συνεισφορά της φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαίδευσης όλων των παιδιών τονίζεται στο 1ο άρθρο του Διεθνούς Καταστατικού της UNESCO: «*Η συμμετοχή στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων*». Ειδικές ευκαιρίες πρέπει να δίνονται στα άτομα με αναπηρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, μέσω της φυσικής αγωγής και των αθλητικών προγραμμάτων, τα οποία ταιριάζουν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες τους (αναφ. στο Shephard, 1990, σελ. 242).

Η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αναγνωρίστηκε από την Παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τη φυσική αγωγή (Βερολίνο, 1999. αναφ. στο DePaw and Doll-Teppe, 2000), ως ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης και ταυτόχρονα ευκαιρία για κοινές εμπειρίες, με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό.

Ο δάσκαλος φυσικής αγωγής και η συνεκπαίδευση

Η αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος φυσικής αγωγής στις συνηθισμένες τάξεις, όπου συνεκπαιδεύονται μαθητές με και χωρίς αναπηρία, εξαρτάται, όπως ήδη αναφέρθηκε, από πολλούς παράγοντες. Σημαντικότερος όλων είναι η στάση των δασκάλων (Sherrill et al., 1994).

Ο Rizzo (1984), σε έρευνά του με σκοπό να καταγράψει τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής προς τους μαθητές με αναπηρία, διαπίστωσε ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας αντιμετωπίζονται περισσότερο ευχάριστα σε σχέση με τους μεγαλύτερους μαθητές, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους μαθητές με σοβαρή αναπηρία (Block, 1995). Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να καταγράψουν τη στάση των δασκάλων φυσικής αγωγής απέναντι στο ενδεχό-

μενο να διδάξουν σε σχολεία όπου φοιτούν παιδιά με και χωρίς αναπηρία, έδειξαν ότι η επαφή - συναναστροφή με άτομα με αναπηρία, η ακαδημαϊκή προετοιμασία και η εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους, σχετίζονται άμεσα με τη θετική στάση τους (Rizzo and Vispoel, 1991 και 1992). Η ηλικία των δασκάλων φυσικής αγωγής δεν επηρεάζει τη στάση τους σε αντίθεση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, που αποτελούν έναν καλό δείκτη πρόβλεψης της στάσης τους (Rizzo and Kirkendall, 1995).

Ο Περικλής και οι συνεργάτες του (2002), έδειξαν ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής έχουν ελλιπή κατάρτιση, ενημέρωση και εξειδίκευση, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική στάση τους στο ενδεχόμενο συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς νοητική υστέρηση.

Στα ίδια συμπεράσματα είχε καταλήξει η έρευνα του LaMaster και των συνεργατών του (1998), οι οποίοι μελέτησαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν πέντε δάσκαλοι φυσικής αγωγής, με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, στα τμήματα συνεκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι αυτοί δήλωσαν ότι δεν έπαιρναν αρκετή βοήθεια από το σχολείο, αν και σε αρκετές περιπτώσεις ήταν απαραίτητη η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού, και δεν είχαν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι ελλείψεις αυτές τους προκαλούσαν ανησυχία, ως προς τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, και τους φόρτωναν με ενοχές.

Τις ανησυχίες και τις απόψεις των δασκάλων φυσικής αγωγής εξέτασαν ο Lienert και οι συνεργάτες του (2001) σε περιοχή της Γερμανίας (Βερολίνο) και του Τέξας των Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι ελλείψεις στην οργάνωση είναι αυτές που προβληματίζουν περισσότερο τους δασκάλους φυσικής αγωγής και στις δύο χώρες, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού θα βοηθούσε πολύ στην επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Οι Block και Zeaman (1996) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής πληροφορούνται για το θεσμό της συνεκπαίδευσης όταν ήδη έχουν ενταχθεί παιδιά με αναπηρία στα τμήματα που καλούνται να διδάξουν. Η πιο συχνή αντίδραση των εκπαιδευτικών αυτών συνοψίζεται σε φράσεις όπως: «Πώς μπορώ να ασχοληθώ μαζί του όταν έχω άλλους 25 μαθητές στην τάξη μου;» ή «δεν είναι δίκαιο για τους άλλους μαθητές εάν αυτή είναι στην τάξη μου» κ.ά.

Παρά τα πολλά προβλήματα που παρουσιάζονται, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής εφαρμόστηκε πριν από πολλά χρόνια για τους μαθητές με ελαφρές και μέτριες αναπηρίες στις Η.Π.Α., στον Καναδά, στις Σκανδιναβικές χώρες κ.α. (Block and Zeaman, 1996). Στις περισσότερες περιπτώσεις αποδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής που ήταν ικανοί να σχεδιάσουν ποιοτικά προγράμματα για άτομα χωρίς αναπηρίες μπορούσαν να κάνουν μικρές προσαρμογές για τους μαθητές με ελαφράς και μέτριας σοβαρότητας δυσκολίες.

Ο Hodge (1998) έδειξε στην έρευνα που πραγματοποίησε ότι το φύλο και η εμπειρία του εκπαιδευτικού είναι οι σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση θετικής στάσης. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες δάσκαλοι φυσικής αγωγής έχουν πιο θετική στάση από τους άνδρες στο ενδεχόμενο να δουλέψουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης όπως και η εμπειρία στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία.

Κάποιοι δάσκαλοι που εκφράζουν φόβο πως η συνεκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα ένα αδύνατο αναλυτικό πρόγραμμα και λιγότερο χρόνο για μάθηση για τα παιδιά χωρίς αναπηρία, διαφεύδονται από τα αποτελέσματα των ερευνών που εξέτασαν το θέμα αυτό (Hollowood et al. 1994. Rarick and Beuter, 1985). Η έρευνα του Ainscow (1995) έδειξε ότι οι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που γίνονται για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία είναι συγχρόνως ωφέλιμες για όλους τους μαθητές.

Μαθητές και συνεκπαίδευση

Το 1985 οι Rarick και Beuter στην έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι, τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της φυσικής αγωγής του τυπικού σχολείου, σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο στην απόδοση των κινήσεών τους όταν συγκρίθηκαν με παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση που παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής στο ειδικό σχολείο. Δεν υπήρξε καμία επιπλέον απόδειξη ότι η παρακολούθηση του μαθήματος αυτού από τα παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση επηρέασε αρνητικά τα παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη.

Οι Block και Zeaman (1996) έδειξαν ότι η ύπαρξη μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στα μαθήματα φυσικής αγωγής δεν επηρέασε αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Αυτοί βελτιώθηκαν στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές που δεν είχαν στην τάξη τους άτομα με αναπηρία, σε δεξιότητες στο άθλημα της καλαθοσφαίρισης, (πάσα και βολές) μετά από πρόγραμμα 3 1/2 εβδομάδων. Στην ίδια έρευνα αποδείχθηκε ότι η συνεκπαίδευση των τριών μηνών των ατόμων με και χωρίς αναπηρία είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή των στάσεων των παιδιών καθώς και την κατανόηση ότι απαιτούνται αλλαγές στους κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης.

Ο Vogler και οι συνεργάτες του (2000) απέδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία που παρακολούθησαν το μάθημα της φυσικής αγωγής σε τμήμα συνεκπαίδευσης, απέκτησαν θετικές εμπειρίες και βελτίωσαν τη γενικότερη κοινωνικότητα και συμπεριφορά τους. Σε διαφορετικά συμπεράσματα είχαν καταλήξει οι Archie και Sherrill (1989), οι οποίοι δε βρήκαν καμία διαφορά μεταξύ των μαθητών που συνεκπαιδεύτηκαν με άτομα με αναπηρία και αυτών που δε συνεκπαιδεύτηκαν στα μαθήματα φυσικής αγωγής. Η στάση και των δύο ομάδων ήταν θετική προς τα άτομα με αναπηρία. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και ο Trip και οι συνεργάτες του (1995), οι οποίοι βρήκαν διαφορές μόνο μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια ήταν πιο θετικά από τα αγόρια. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν μαζί με μαθητές με αναπηρία ήταν λίγο πιο θετικοί προς τους συμμαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς και λίγο πιο αρνητικοί προς αυτούς με κινητικά προβλήματα, από τους μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με αναπηρία. Και οι δύο ομάδες είχαν στο ίδιο ποσοστό θετική στάση προς τα παιδιά με νοητική υστέρηση.

Η ωφέλεια που προκύπτει από τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία, για τους μαθητές χωρίς αναπηρία, σύμφωνα με τη Sherrill (1985), είναι το γεγονός ότι αποκαλύπτουν διαστάσεις του εαυτού τους που ενδεχομένως να μην είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν αν φοβούσαν σε τμήματα χωρίς μαθητές με αναπηρία. Πολλοί μαθητές των τμημάτων συνεκπαίδευσης, όπου φοιτούν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες, είναι σε θέση να επιδείξουν προχωρημένες κρίσεις και προτάσεις στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων (Evans et al., 1994).

Σχολική τάξη συνεκπαίδευσης

Είναι αλήθεια ότι το μέγεθος της τάξης απασχόλησε τους παιδαγωγούς από τη δεκαετία του '80. Ο αριθμός των παιδιών ενός τμήματος δε θα πρέπει να υπερβαίνει τα 20, γιατί ο μεγάλος αριθμός παιδιών σε ένα τμήμα είναι εμπόδιο για την εξατομικευμένη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να είναι αρνητικοί στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρίες.

Η Craft (1994), αναγνωρίζοντας το δύσκολο έργο των δασκάλων στα τμήματα συνεκπαίδευσης, τόνισε ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής χρειάζονται συστήματα υποστήριξης, όταν κληθούν να διδάξουν σε τμήματα όπου οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικές ανάγκες.

Θετικά αποτελέσματα στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης προκύπτουν τόσο με τη χρησιμοποίηση πρόσθετου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής (Vogler et al., 2000), όσο και με την εκπαίδευση και χρησιμοποίηση μαθητών εκπαιδευτών (peer tutoring). Οι Wilson και Dunn (1997) χρησιμοποίησαν μαθητές χωρίς αναπηρία σαν «δασκάλους» των συνομηλίκων τους με αναπτυξιακά προβλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία, έχοντας πάρει την κατάλληλη εκπαίδευση εκ των προτέρων, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο ρόλο του «δασκάλου». Την ίδια μέθοδο χρησιμοποίησαν και ο LaMaster και οι συνεργάτες του (1998), με τα ίδια πολύ καλά αποτελέσματα.

Η Sherman (1990) αναφέρει (σελ. 157) ότι από το 1969 ο Buell είχε τονίσει: «... ένα από τα εμπόδια για την εξέλιξη του αθλητισμού των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι η λανθασμένη αντίληψη που υπάρχει ότι τα άτομα με τύφλωση είναι περισσότερο επιρρεπή στους τραυματισμούς από τα βλέποντα. Ένας τρόπος για να αποτραπούν οι τραυματισμοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής είναι η χρησιμοποίηση ενός μαθητή ως βοηθού, ο οποίος θα εκπαιδευτεί κατάλληλα, δηλ. να μην προσφέρει περισσότερη βοήθεια και καθοδήγηση από αυτή που απαιτείται. Η καθοδήγηση είναι προτιμότερο να γίνεται λεκτικά και όχι με σωματική επαφή, τράβηγμα».

Μελέτες περιπτώσεων

Ο Vogler και οι συνεργάτες του (2000), που μελέτησαν τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση στο μάθημα της φυσικής αγωγής του νηπιαγωγείου, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει ν' αρχίζει σε μικρή ηλικία, κατά την οποία επιτρέπονται οι δραστηριότητες που απαιτούν την ατομική εργασία και αποθαρρύνονται οι συναγωνιστικές.

Η Craft (1994) αναφέρει την περίπτωση ενός κοριτσιού, της Terri, που δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα στο μάθημα της φυσικής αγωγής με την υποστήριξη ενός δασκάλου της νοηματικής.

Αύξηση του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης και μείωση των άσκοπων κινήσεων έξι παιδιών με νοητική υστέρηση, ηλικίας 5-8 χρόνων, βρήκε ο Lieberman και οι συνεργάτες του (1997), στην έρευνα που πραγματοποίησαν χρησιμοποιώντας ως βοηθούς του δασκάλου φυσικής αγωγής, μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (10-11 χρόνων), οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν για το ρόλο τους αυτό 21/2 ώρες.

Η Sherman (1990) αναφέρει ότι στο Ισραήλ οι τυφλοί μαθητές που συνεκπαιδεύονται με βλέποντες στο μάθημα της φυσικής αγωγής, παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα του συστήματος Braille, κινητικού προσανατολισμού και φυσικής αγωγής. Μία φορά την εβδομάδα επισκέπτονται το Κολέγιο Φυσικής Αγωγής για ατομική διδασκαλία. Τέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εκτελούν γυμναστικές ασκήσεις χωρίς φόβο και είναι πρόθυμα να δοκιμάσουν νέες δεξιότητες. Συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες των βλέπόντων κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Ο Lieberman και οι συνεργάτες του (2000) ανέλυσαν την επίδραση που είχε σε 8 κωφά παιδιά (4 αγόρια και 4 κορίτσια, ηλικίας 10-12 χρόνων) η συμμετοχή τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στη διαδικασία της διδασκαλίας συνεργάστηκαν 8 μαθητές με φυσιο-

λογική ακοή, αναλόγου φύλου και ηλικίας, εκπαιδευμένοι στη νοηματική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κωφά παιδιά αύξησαν τη δραστηριότητά τους από 22% σε 41,5% και οι ακούοντες μαθητές από 19 σε 37,9%.

Μέθοδοι διδασκαλίας και αντικείμενα στις τάξεις συνεκπαίδευσης

Η ύλη που καλείται να διδάξει ο δάσκαλος φυσικής αγωγής στους μαθητές με αναπηρία είναι η ίδια με αυτή που θα διδάξει στους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία. Αλλά τα ατομικά αθλήματα και οι δραστηριότητες σε μικρές ομάδες, ιδιαίτερα ο χορός, προσφέρουν λιγότερα προβλήματα στη συνεκπαίδευση από ό,τι τα ομαδικά παιχνίδια.

Πολλοί δάσκαλοι φυσικής αγωγής επιλέγουν την άμεση διδασκαλία, κατά την οποία ο δάσκαλος αποφασίζει το σκοπό του μαθήματος, τις δεξιότητες και τον τύπο της κίνησης. Η έμφαση δίνεται στην απ' ευθείας αλλαγή των κινητικών προτύπων των μαθητών για να ταιριάζει με αυτά των «φυσιολογικών» και ιδιαίτερα με τα πρότυπα που επιστημονικά επιφέρουν τη μεγαλύτερη επίδοση. Στη φυσική αγωγή αυτό πραγματοποιείται μέσω της επίδειξης και της εξήγησης. Όμως ο αμερικανός αθλητής του ύψους Dick Fosbury δε θα είχε την επιτυχία αυτή αν ακολουθούσε τον τρόπο που του δίδασκε ο προπονητής του, που ήταν ο «κανονικός» τρόπος για εκείνη την εποχή, δηλαδή το ψαλίδι. Σήμερα οι περισσότεροι αθλητές, χρησιμοποιούν το Fosbery flop, τον τρόπο δηλαδή υπερπήδησης του πίκην που καθιέρωσε ο αθλητής. Αυτός όμως δεν είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο Arnie Boldt, επίσης μεγάλης κλάσης αθλητής με ένα πόδι. Η προσαρμογή της διδασκαλίας απαιτεί επιλογές και στρατηγικές για εξατομίκευση.

Οι Block και Vogler (1994) παροτρύνουν τους δασκάλους φυσικής αγωγής που εργάζονται σε τμήματα συνεκπαίδευσης να εφαρμόσουν την «πολυεπίπεδη» διδασκαλία, κατά την οποία όλοι οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα αλλά σε διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά καθορίζονται από τις σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές τους ικανότητες. Η μέθοδος αυτή έχει μεγάλη επιτυχία γιατί διευκολύνει την οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος με αυξητική σειρά δυσκολίας (Block et al., 1994).

Ένα άλλο σημείο που θα πρέπει να τονισθεί είναι οι προσδοκίες του δασκάλου από τα παιδιά με αναπηρία. Αυτές δεν είναι μειωμένες όταν οι μαθητές με αναπηρία συμπεριλαμβάνονται στις κανονικές τάξεις. Ο Bar-Eli και οι συνεργάτες του (1994) προτείνουν στους δασκάλους φυσικής αγωγής για τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές τη χρήση της μεθόδου της σταδιακής προόδου (βραχυπρόθεσμοι στόχοι) για την πραγμάτωση των μεσοπρόθεσμων στόχων έναντι εκείνης των μακροπρόθεσμων στόχων.

Το έργο του δασκάλου διευκολύνεται σημαντικά από την ύπαρξη ασφαλούς και επαρκούς χώρου, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή ανικανότητες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο χώρος να παρέχει ασφάλεια σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα σ' αυτούς με αναπηρία, οι οποίοι δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ταχύτητας, δύναμης, ισορροπίας και γενικότερα συντονισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Ο εξοπλισμός που επιλέγεται για να διευκολύνει τη διδασκαλία και πρόοδο των μαθητών παρέχει ασφάλεια στους μαθητές, και διευκολύνει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους έτσι ώστε ο χρόνος εξάσκησης τους να είναι ικανοποιητικός και οι εμπειρίες τους ευχάριστες. Π.χ. το άτομο με εγκεφαλική παράλυση - σπαστικότητα, θα εξασκηθεί στη ρίψη με το σακουλοφάσουλο όταν οι συμμαθητές του ασκού-

νται με το μπαλάκι από καουτσούκ. Αν δεν υπάρχει το σακουλοφάσουλο, δε θα συμμετέχει ή η εμπειρία του θα είναι τραυματική.

Συμπεράσματα

Το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε ελεύθερο, κατάλληλο και ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία κατοχυρώθηκε στη χώρα μας νομοθετικά το Μάρτιο του 2000, με το νόμο 2817. Η συνεκπαίδευση σε όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα είναι σίγουρα ο καλύτερος τρόπος για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Ο διαχωρισμός, η φοίτηση σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο, θα πρέπει να συσπίνεται μόνο σε εκείνες τις περιπτώσεις που αποδεδειγμένα ο μαθητής δεν μπορεί να δεχθεί πραγματική βοήθεια στο τυπικό σχολείο.

Η επιτυχημένη υλοποίηση του νόμου 2817/2000 εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από αυτούς που θα τον εφαρμόσουν. Στη χώρα μας, οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής, καλούνται ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο έργο της εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, χωρίς να έχει γίνει η απαιτούμενη προετοιμασία κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και η έγκαιρη ενημέρωσή τους για τη διδασκαλία σε τμήμα συνεκπαίδευσης.

Οι υπεύθυνοι φορείς που νοιάζονται πραγματικά για την επιτυχία του θεσμού της συνεκπαίδευσης, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θα πρέπει να δώσουν βαρύτητα:

- α. στην προετοιμασία των δασκάλων φυσικής αγωγής κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών,
- β. στη διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης των δασκάλων που ήδη εργάζονται,
- γ. στην καλύτερη οργάνωση - σχεδιασμό των τμημάτων συνεκπαίδευσης,
- δ. στην έγκαιρη ενημέρωση - επιμόρφωση των δασκάλων που πρόκειται να διδάξουν σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία,
- ε. στην εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρία για τη διευκόλυνση του δασκάλου στο δύσκολο έργο του.

Κατά την επιλογή των δασκάλων φυσικής αγωγής που θα διδάξουν σε τμήματα συνεκπαίδευσης θα πρέπει να προτιμούνται οι δάσκαλοι με γνώσεις, οι γυναίκες, τα άτομα με εμπειρία, τα άτομα που έχουν εμπειρία από τη συναναστροφή τους με άτομα με αναπηρία.

Το έργο του δασκάλου που αναλαμβάνει την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι δύσκολο. Προϋπόθεση αποτελεί η υιοθέτηση της φιλοσοφίας των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση, η γνώση του αντικείμενου του και των πλέον αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, της σπουδαιότητας του ρόλου του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών (γνωστικό, συναισθηματικό, κινητικό τομέα), των δικαιωμάτων του για διευκόλυνση του έργου του (αναζήτηση βοηθού ή επίλυση προβλημάτων). Τέλος, ο δάσκαλος θα πρέπει να επιδιώξει την ανάμειξη και υποστήριξη των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με και χωρίς αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Aboci C.O. (2000): Thoughts on an action plan for the development of inclusive education in Africa. www.cec.sped.org/intl/natlorer.html.

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ainscow, M. (1995): Special Needs Through School Improvement: School Improvement Through Special Needs. In Clark C., Dyson, A. & Millward, A. (Eds) *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.
- Archie, V., & Sherrill, C. (1989). Attitudes Toward Handicapped Peers of Mainstreamed and Nonmainstreamed Children in Physical Education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.
- Bar-Eli, M., Hartman I. & Levi-Kolker, N. (1994). Using Goal Setting Physical Performance of Adolescents with Behavior Disorders: The Effect of Goal Proximity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 86-97.
- Bayliss P. & Avramidis E. (2000): Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Ordinary School. www.isec2000.org.uk/abstracts/papers/b/bayliss3.htm.
- Block, M.E. & Zeman, R. (1996): Including Students with Disabilities in Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, p. 38-49.
- Block, M.E. (1995): Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education - Revised (CAIRE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Block, M.E. & Vogler, W.E. (1994): Inclusion in Regular Physical Education: The Research Base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. January, p. 40-44.
- Block, M.E.; Provis, S., & Nelson, E. (1994): Accommodating Students with Special Needs in Regular Physical Education: Extending Traditional Skill Stations. *Palaestra*, 10(1), 32-38.
- Buswell, B. & Schaffner, C.B. (1990): Families Supporting Inclusive Schooling. In Stainback S. & Stainback W. (Eds) *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Conaster P., Block M. & Lepore M. (2000): Aquatic Instructor's Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, p. 197-207.
- Craft, D.H. (1994). Inclusion: Physical Education for All. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.
- DePaw, K.P. & Doll-Tepper, G. (2000): Toward Progressive Inclusion and Acceptance: Myth or Reality? The Inclusion debate and Bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-143.
- Dunn J. & Fait H., (1989): *Special Physical Education*, Sixth Edition, Wm. C. Brown (Publishers).
- Evans, I.M., Salisbury, C., Palombaro, M. & Goldberg, J.S. (1994): Children's Perception of Fairness in Classroom and Interpersonal Situations Involving Peers with Severe Disabilities. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 19 (4). p. 259-269.
- Greenwood, M. & French, R. (2000): Inclusion into Regular Physical Education Classes: Background and Economic Impact. *The Physical Educator*, 57 (4), 209-215.
- Hegarthy S. (1994): Integration and the Teacher. In Meijer C.W., Piji S.J., Hegarthy S. *New Perspectives in Special Education. A Six-Country Study of Integration*. Routledge, p. 125-131.
- Hollowood, T.M.; Salisbury, C.L.; Rainforth, B. & Palombaro, M.M. (1995): Use of Instructional Time in Classrooms Serving Students With and Without Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 61 (3), 242-252.

Kearney C.A. (2000): Successful Inclusion: What do Teachers say they need?

www.isec2000.org.uk/abstracts/papers/k/kearney_1.htm.

Κουτσούκη Δ., Σωτηριάδου Κ., Σκορδίλης Ε., Ασωνίτου Κ., Δούκα Α., Σαμουηλίδου Ε., Χαρίτου Σ., Σκαφίδα Φ. (2001): Γνώσεις και απόψεις των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού «Άθληση και Κοινωνία»*, Νο 28, σελ. 107.

Κυπριωτάκης Α., Αγγελάκη Κ., Γεωργιάδη Μ., Στρατιδάκη Χ., Χουρδάκης Γ. (2000): Στάσεις και Ετοιμότητα του Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μπροστά στη Νέα Τάση Ένταξης και Ενσωμάτωσης των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: «Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα»*. Επιμέλεια Κυπριωτάκης. Εκδ. Αφοί Καθβαδία, Ρέθυμνο, σελ. 341-356.

Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου Σ. (2000): Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική Θεώρηση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: «Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα»*. Επιμέλεια Κυπριωτάκης. Εκδ. Αφοί Καθβαδία, Ρέθυμνο.

LaMaster, K.; Gall, K.; Kinchin, G. & Siedentop, D. (1998): Inclusion Practices of Effective Elementary Specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15, 64-81.

Lieberman, L.J., Newcomer, J., McCubbin, J. & Dalrymple, N. (1997): The Effects of Cross-aged Peer Tutors on the Academic Learning of Students with Disabilities in Inclusive Elementary Physical Education Classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research* 4 (1), 15-32.

Lieberman, L.J., Dunn, J.M., Van der Mars, H. & McCubbin, J. (2000): Peer Tutors' Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17 (1), p. 20-39.

Lienert, C., Sherrill, C. & Myers, B. (2001): Physical Educators' Concerns About Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.

Νόμος Υπ' Αριθμό 2817/2000. *Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 78.

Περικλής, Β., Τσιμάρας, Β., Ευαγγελινού, Χ. & Αγγελοπούλου, Χ. (2002): Απόψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τους Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*. Κομοτηνή, 17-19 Μαΐου.

Pumfey P., (2000): Emotional and Behavioral Difficulties: Messages for Teachers.

www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm.

Rarick G.L. & Beuter, A.C. (1985): The Effect of Mainstreaming on the Motor Performance of Mentally Retarded and Nonhandicapped Students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 277-282.

Rizzo, T.L.; Davis, W.E. & Toussaint R. (1994): Inclusion in Regular Classes: Breaking from Traditional Curricula. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. January, p. 24-26.

- Rizzo, T.L. & Vispoel W.P. (1992): Changing Attitudes About Teaching Students with Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, p. 54-63.
- Rizzo, T.L. & Vispoel, W.P. (1991): Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students with Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, p. 4-11.
- Rizzo, T. (1984): Attitudes of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Salamanca (1994). *Framework for Action on Special Education*. Salamanca, Spain.
<http://dag.virtualare.net/framework.htm>.
- Saleh, L. (1997): Ο Θετικός Ρόλος των Δασκάλων στη Συνεκπαίδευση. Στο Τάφο, Ε. (επιμ.). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Shephard J.R. (1990): Fitness in Special Populations. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sherman, A. (1990): Integration of Blind and Partially Sighted Children in Regular Physical Education Programs in Elementary Schools. In Armstrong, N. (Ed). *New Directions in Physical Education*. Volume 1. 153-158.
- Sharpe, M.N., York, J.L. & Knight, J. (1994): Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates without Disabilities. *Remedial and Special Education*. 15. (5), 281-287.
- Sherrill, C.; Heikinaro - Johansson, P. & Slininger, D. (1994): Equal-Status Relationships in the Gym. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, January, 27-31.
- Sherill, C. (1993): *Adapted Physical Activity Recreation and Sport - Crossdisciplinary and Lifespan*. (p. 305-331) 4th Ed. Brown & Benchmark.
- Sherrill, C. (1986): *Adapted physical education and recreation*, Third Edition Wm. C. Brown (Publishers). Dubuque, Iowa.
- Sherrill, C. (1985): Integration of Handicapped Students: Philosophical Roots in Pragmatism, Idealism and Realism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 264-272.
- Tripp, A., French, R. & Sherrill C. (1995): Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12. p. 323-332.
- Tzokova, D. (2000): Inclusion of Children with Server Learning Difficulties: A Teachers' Perspectives. www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75htm.
- UNESCO, (1994): The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- Vogler, E.W., Koranda, P. & Romance, T. (2000): Including a Child with Severe Cerebral Palsy in Physical Education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17 (2), p. 161-175.
- Wilson - Houston, C., & Dunn, M.J. (1997): The Effect of Peer Tutors on Motor Performance in Integrated Education Classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 14, 298-313.
- Yuker, H.E. (1988): *Attitudes Toward Persons with Disabilities*. New York: Springer.