

Αναζητώντας πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη φυσική αγωγή

Ειρηναίος Γεωργίου

Εισαγωγή

Η περιθωριοποίηση και η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αλληλοσυνδέονται. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απηχεί μια ευρύτερη φιλοσοφία που απασχολεί χρόνια τώρα εκπαιδευτικούς, διοικητικούς, ακαδημαϊκούς, τοπικούς και διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Ainscow, 1995· Booth et al., 2000· World Education Forum Dakar, 2000). Το θέμα αυτό απασχολεί τόσο άτυπες όσο και διεθνείς επίσημες συνελεύσεις, αφού έχει συνδεθεί άμεσα με τη σχολική μονάδα και αφορά τόσο τη βελτίωσή της όσο και την αποτελεσματικότητά της (Ainscow, 1999). Η προσπάθεια για βελτίωση της σχολικής μονάδας πρέπει να ξεκινά από το ίδιο το σχολείο. Αυτό θα επιτευχθεί αν η πολιτική του σχολείου έχει στόχο να βοηθήσει όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές να γίνουν μέλη του κοινωνικού συνόλου της σχολικής τάξης και να τους υποστηρίξει ώστε να αναπτύξουν θετικές σχέσεις μέσα στην κοινωνία, αποκλείοντας έτσι οποιοδήποτε μορφή περιθωριοποίησης (Unesco, 1994).

Οι Booth κ.ά (2000) αντικαθιστούν τον όρο «παιδιά με μαθησιακές ανάγκες» με τον όρο «μαθητές με εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση». Γι' αυτούς η συμπερίληψη αφορά από τη μια στον εντοπισμό και στη μείωση των εμποδίων για συμμετοχή και μάθηση και από την άλλη στην αύξηση των μέσων και τεχνικών ώστε να ενισχυθούν η συμμετοχή και η μάθηση. Η συμμετοχή και μάθηση του κάθε μαθητή αναφέρεται μέσα στο χώρο του σχολείου, είτε αυτός είναι τυπική αίθουσα διδασκαλίας, είτε όποιος άλλος ανοικτός και πάντοτε κατάλληλα εκπαιδευτικά διαφοροποιημένος χώρος, που απαραίτητα εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των συμμετεχόντων και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για θεωρητικής ή τεχνικής κατεύθυνσης μάθηση:

«...Τα σχολεία πρέπει να διευκολύνουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της φυσικής, νοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασής τους. Αυτό περιλαμβάνει τα ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, τα παιδιά του δρόμου και όσα εργάζονται, τα παιδιά από νομαδικές ή μοναχικές φυλές, τα παιδιά από μειονότητες με διαφορετική

γλώσσα, έθνος ή πολιτισμό και παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες ομάδες ή περιβάλλοντα»

(The Salamanca Statement and Framework for Action
on Special Needs Education, παρ. 3, σ. 6)

Μέσα από έρευνες έχουν διατυπωθεί προτάσεις για τη βελτίωση της υφιστάμενης εκπαίδευσης και την ανάπτυξη μορφών και πρακτικών συμπεριληψης (π.χ. Dyson, Gallannaugh & Millward, 2003· Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004). Οι περισσότερες από αυτές τις προτάσεις αφορούσαν στη μελέτη θεωρητικών μαθημάτων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στην εφαρμογή ορισμένων πρακτικών. Έπειτα από μελέτη της έρευνας που αφορά στις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έχουν δημιουργηθεί κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα. Αυτά σχετίζονται με χώρους οι οποίοι δεν απασχόλησαν σε τόσο βαθμό προηγουμένως την έρευνα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη συμπεριληψη.

- Τι συμβαίνει σχετικά με τη συμμετοχή και μάθηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Φ.Α.) σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποια είναι και πού οφείλονται τα εμπόδια στη συμμετοχή και μάθηση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα;
- Ποιες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να ενισχύσουν το μάθημα της Φ.Α., ώστε να εμπλέκει σε μεγαλύτερο βαθμό ποιοτικά όλους τους μαθητές;
- Με βάση λοιπόν αυτά τα ερωτήματα ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετηθούν μαθήματα Φ.Α. σε ένα σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν, αν υπάρχουν, πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τα εμπόδια που τις αποτρέπουν να εμφανιστούν.

Φυσική αγωγή και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τις περισσότερες φορές να αναπροσαρμόζουν τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνονται στον κάθε μαθητή τους. Έτσι επιδιώκουν, από τη μια, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και, από την άλλη, να εφαρμόζουν πρακτικές που να μειώνουν την περιθωριοποίηση.

Η μείωση της περιθωριοποίησης, που συνδέεται με τη συμπεριληπτική εκ-

παίδευση (Σ.Ε.), καλό είναι να γίνεται βαθμιαία και με προγραμματισμένες αλλαγές (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004). Η Σ.Ε., λοιπόν, αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία μείωσης των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές για συμμετοχή στη μάθηση (Booth et al., 2000· Sebba & Ainscow, 1996). Στο στόχο αυτό μπορούν να συμβάλουν πολλοί παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι αρχές που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα. Για τον Ainscow (2004) η ουσιαστική συμμετοχή-εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στα δρώμενα του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μοχλούς προς τη συμπερίληψη.

Η Jha (n.d.a) αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτά είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας. Αυτά, σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της Σ.Ε., με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να περιθωριοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Αγγελίδης, Χαραλάμπους & Βρασίδης, 2004· Andrew & Nigel, 2006· Μέσσιου, 2002).

Το μάθημα της Φ.Α. μπορεί να συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές μέσα από αυτό το μάθημα αποκτούν κινητικές δεξιότητες, βελτιώνουν την ισορροπία τους και γνωρίζουν τις βασικές δεξιότητες αρκετών από τα αθλήματα (Υ.Π.Π., 1996). Παράλληλα, πληροφορούνται για τοπικά και διεθνή αθλητικά γεγονότα, κοινωνικοποιούνται βελτιώνοντας την αυτοπραγμάτωσή τους, την αξιοπρέπειά τους και τις σχέσεις τους με άλλα μέλη του περιβάλλοντός τους, ενισχύουν το fair play, την ομαδικότητα και την αυτοπειθαρχία (UNESCO, 2005). Η Φ.Α., μέσα από όλα αυτά, σε συνδυασμό το γεγονός ότι ξεπερνά τα όρια της τυπικής σχολικής αίθουσας, αποτελεί μάθημα που στηρίζεται αποκλειστικά στη διαφοροποίηση της δραστηριότητας και της μεθόδου. Αυτά τα δύο διαμορφώνουν τις ιδανικές συνθήκες ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Φ.Α. να συγκεράσει τις προσωπικές του εμπειρίες και επιστημονικές γνώσεις με το ζήλο των μαθητών. Το αποτέλεσμα θα είναι να επιτύχει στο μέγιστο, από τη μία, την ποιοτική συμμετοχή των μαθητών του στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, από την άλλη, την κοινωνική αποδοχή. Η UNESCO ήδη από το 1978 διατύπωσε ξεκάθαρα ότι η Φ.Α. πρέπει να περιλαμβάνει όλους και ότι αποτελεί κλειδί στη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης προσωπικότητας.

Λόγω, λοιπόν, της φύσης του μαθήματος, η Φ.Α. στηρίζεται σε σχεδιασμό

δραστηριοτήτων που μπορούν, ως ομαδικές που είναι, να αποτελούν πιθανότατα, με κάποιες επιφυλάξεις, και εργαλεία στην εφαρμογή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι καλό να μελετηθούν, ώστε να εντοπιστούν όσες προάγουν –και πώς– την αύξηση της συμμετοχής, της συνεργασίας και τον αποκλεισμό της περιθωριοποίησης. Παράλληλα, είναι καλό να διερευνηθούν οι δραστηριότητες αυτές, ώστε να εντοπιστούν οι αιτίες που τις καθιστούν τις μη αποτελεσματικές στην προσπάθεια για ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Μεθοδολογία

Η φύση και τα ερωτήματα σχετικά με την έρευνα αυτή απαιτούσαν σχεδιασμό ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Denzin and Lincoln, 2003· Hopkins, 2001). Η γενική ιδέα ήταν να μελετηθεί μια κατάσταση και γεγονότα καθημερινής φύσης, ή αλλιώς, όπως αναφέρει και ο Robson (1993), προσεγγίσεις του πραγματικού κόσμου (Real World Approaches), που επικρατούν σε ένα συγκεκριμένο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Μέσα συλλογής δεδομένων:

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα από το πεδίο της ποιοτικής έρευνας. Η συμμετοχική παρατήρηση (Hopkins, 2002· Patton, 2002) και τα βιντεογραφημένα μαθήματα (Harper, 2003) αποτέλεσαν μερικά από αυτά. Οι παρατηρήσεις περιλάμβαναν την καταγραφή σε ημερολόγιο ποικιλίας δραστηριοτήτων που συνέβαιναν στο χώρο διδασκαλίας της Φ.Α., καθώς και την προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς και δράσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Angrosino & Mays de Perez, 2003· Creswell, 2003· Silverman, 2000).

Άλλο μέσο συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη τόσο από δύο εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Φ.Α. όσο και από μαθητές που λάμβαναν μέρος στα μαθήματα Φ.Α. Σκοπός, μέσω της συνέντευξης, ήταν η συλλογή περισσότερων δεδομένων αλλά και η περαιτέρω αποσαφήνιση και διευκρίνιση των δεδομένων της παρατήρησης. (Bell, 1999· Radnor, 2002). Κατά το σχεδιασμό και τη διάρκεια των συνεντεύξεων λήφθηκαν υπόψη οι εισηγήσεις άλλων ερευνητών που χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις ως μέσο συλλογής δεδομένων (π.χ. Hopkins, 2002· Schenk & Williamson, 2005) και ως μέσο ανάλυσης «κρίσιμων περιστατικών» (βλ. Angelides, 2002-2003).

Αξιοπιστία-Εγκυρότητα

Ένα άλλο θέμα-πρόβλημα που προέκυψε κατά την έρευνα ήταν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων και αποτελεσμάτων. Για να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως και το member check (βλ Angelides, 2002-2003). Επίσης, η μακρόχρονη ανάμειξη στο χώρο έρευνας (Robson, 1993), αλλά και η τριγωνοποίηση των δεδομένων, εξετάζοντας πού υπάρχουν εξαιρέσεις σε δύο συγκλίνοντα δεδομένα αλλά και πού υπάρχουν επεξηγήσεις σε δύο δεδομένα που διαφέρουν, συνέβαλε προς την επίλυση του προβλήματος αυτού.

Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε το επαγωγικό μοντέλο (Creswell, 2003). Η ανάλυση κάθε πηγής συλλογής δεδομένων έγινε ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτικό. Όταν λοιπόν έγινε έλεγχος αν περάστηκαν όλα τα δεδομένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα δεδομένα διαβάστηκαν αρκετές φορές. Έπειτα άρχισε η αναζήτηση σε αυτά για να αναγνωριστούν σύνολα εννοιών, θεμάτων, πεποιθήσεων, συμπεριφορών και πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους σε ένα θεωρητικό μοντέλο (Creswell, 2003). Η τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας, μέσα από την εξέταση των εννοιών και θεμάτων που προέκυπταν από την κάθε πηγή δεδομένων, συνέβαλε ώστε να συνταιριάσουν περισσότερο, διαμορφώνοντας έτσι τις κατηγορίες οι οποίες θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά της έρευνας.

Αφού καθορίστηκε ποιες είναι οι κατηγορίες ανάλυσης που φαινόταν να απαντούν στα ερωτήματά έρευνας, έγινε η αναζήτηση ανάμεσα στα δεδομένα για την τεκμηρίωση.

Ευρήματα

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έδωσε κάποιες κατηγορίες θεμάτων. Τα θέματα αυτά είναι: (α) περιστασιακά παρατηρείται ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, (β) παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριλήψης εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η ποιοτική έρευνα έδωσε πληθώρα δεδομένων και παραδειγμάτων που στηρίζουν τα πιο πάνω θέματα.

(α) Περιστασιακή ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους

Ήδη από την αρχή της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, φαινόταν ότι κάποιοι μαθητές από τις τάξεις που δίδασκαν οι δύο εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στον ίδιο βαθμό στο μάθημα όπως τα άλλα παιδιά. Αυτό που προκάλεσε το ενδιαφέρον ήταν ότι η Αγνή (μαθήτρια της Στ1 τάξης, που είναι αξιολογημένη να παίρνει ειδική εκπαίδευση) ποτέ δεν έλαβε μέρος στα μαθήματα της γυμναστικής του τμήματός της. Σχετικά με το θέμα αυτό ο κ. Αντρέας (που ήταν εκπαιδευτικός δημοτικής γενικών μαθημάτων με προτίμηση κυρίως τη Φ.Α.) ανέφερε ότι αυτό το γεγονός δεν ήταν επιλογή δική του, αλλά προέκυπτε ως αποτέλεσμα του ατομικού προγράμματος φοίτησης της Αγνής. Σ' ερώτηση αν είχε προβεί σε κάποια αιτήματα για αλλαγή του προγράμματος, ανέφερε σχετικά:

«μα η Αγνή κάνει γυμναστική μία φορά περίπου την εβδομάδα... Ενώ ότι αν έχουμε καμιά δύσκολη δραστηριότητα, όπως πετοσφαίριση, τότε κάθεται στο παγκάκι ή μου ζητά και πάει στη μονάδα».

Με βάση τις παρατηρήσεις αλλά και το πιο πάνω απόσπασμα, φαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός περιθωριοποιεί την Αγνή. Θεωρεί ότι είναι ικανοποιητικό να συμμετέχει η μαθήτρια στο μάθημα της φυσικής αγωγής μία φορά εβδομαδιαίως σε εύκολες δραστηριότητες. Συνάμα, φαίνεται να τονίζει την αδυναμία της Αγνής να λαμβάνει μέρος σε πολύπλοκες δραστηριότητες.

Η ενσυνείδητη περιθωριοποίηση από τους δασκάλους φάνηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Σημείο προβληματισμού αποτέλεσε η αδυναμία του κ. Αντρέα να αναγνωρίσει ή και να ελαχιστοποιήσει την περιθωριοποίηση. Για παράδειγμα, σε μια συζήτηση που είχαμε για ένα μαθητή ο οποίος κατά τη διάρκεια της γυμναστικής έμεινε για αρκετή ώρα σε μια δραστηριότητα, είπε:

«Α! Στο παιχνίδι εκείνο με τον τερματοφύλακα... Έχεις δίκιο, με τον Μάριο που έμεινε στο στεφάνι ένα δεκάλεπτο περίπου χωρίς να αφεθεί να παίξει, ... όμως όπως τον έβλεπα ήταν χαρούμενος που ήταν εκεί. Δηλαδή, επειδή δεν είναι παιδί το οποίο στο ποδόσφαιρο ή στην κίνηση είναι καλός, εκεί νομίζω κέρδισε, είχε αυτοπεποίθηση, στεκόταν ως τερματοφύλακας, έπαιρνε την μπάλα, κέρδιζε βαθμούς η ομάδα, βασικά

ένιωθε πως σαν να ήταν ο ίδιος που έδινε βαθμούς στην ομάδα, νομίζω δεν είναι και κανένα μεγάλο κακό αν σε κανένα μάθημα κάποιος μαθητής δεν τρέξει και τα σαράντα λεπτά».

Ο κ. Αντρέας φαίνεται να παραδέχεται ότι περιθωριοποιεί τον μαθητή του. Από την άλλη, όμως, δικαιολογεί την απόφασή του αναφέροντας ότι ο Μάριος στο παιχνίδι ήταν χαρούμενος και χρήσιμος. Αναγνωρίζει, εντούτοις, ότι υπήρξε χρονική περίοδος κατά την οποία ο μαθητής ήταν μακριά από το έντονο παιχνίδι. Ο κ. Βάσος (ο άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου με πρωτίστη μισηση στη διδασκαλία Φ.Α.) έθεσε επίσης το θέμα της περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών πιο ξεκάθαρα:

«πολλές φορές δεν πιέζω τους άλλους να παίζουν με την Ουρανία (ένα κοριτσάκι που φάνηκε να περιθωριοποιείται πολύ συχνά από τους συμμαθητές της), διότι τότε αντιδρούν και χάνεται ώρα από το μάθημα».

Για τους δύο δασκάλους, λοιπόν, η περιθωριοποίηση ερμηνεύεται διαφορετικά. Ο κ. Αντρέας, ενώ παραδέχεται ότι υπάρχει μιας μορφής περιθωριοποίηση, εντούτοις δίνει μιαν επαγγελματικά τεκμηριωμένη δικαιολόγηση. Απ' την πλευρά του ο κ. Βάσος δείχνει ξεκάθαρα ότι αυτό συμβαίνει για χάρη της διδασκτέας ύλης, συνεπώς του αναλυτικού προγράμματος.

Ως ενισχυτικές ενδείξεις στον πιο πάνω ισχυρισμό, αναφέρεται ότι κατεγράφησαν με τα μέσα συλλογής δεδομένων πολλές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδιναν σε άλλα τέσσερα παιδιά, πολύ συχνά, μειωμένα καθήκοντα στις τροποποιημένες δραστηριότητες και παιχνίδια.

Ο Μάριος με ποιον;

Ήταν ένα συννεφιασμένο πρωινό του Οκτώβρη. Ώρα 7:45 και οι 15 μαθητές της Στ2 τάξης βρίσκονταν ήδη στο χώρο του γηπέδου της καλαθόσφαιρας. Ο κ. Αντρέας φθάνει κρατώντας ένα κιβώτιο με τέσσερα διαφορετικά χρώματα μπλούζες. Ο κάθε μαθητής παίρνει από μία, με τυχαία επιλογή. Μετά την πεντάλεπτη προθέρμανση οι μαθητές επιλέγουν ζευγάρι για την επόμενη δραστηριότητα. Ο αριθμός των μαθητών είναι μονός και ο Μάριος μένει μόνος, αφού δεν βρίσκει ζευγάρι. Οι υπόλοιποι, αφού στέκονται απέναντι σε έναν στον άλλο, ανταλλάζουν, έπειτα από επίδειξη από το δάσκαλο, σκασιπάσα στην καλαθοσφαίριση. Ο Μάριος μένει κάτω από το καλάθι μόνος κα

πετά μόνος την μπάλα στον αέρα. Ο κ. Αντρέας δεν βλέπει τον Μάριο και ασχολείται με τη δεξιότητα του ριξίματος στα επτά ζευγάρια μαθητών, επευφημώντας ταυτόχρονα μερικούς. Ο Μάριος εξακολουθεί να ρίχνει μόνος τη μπάλα πότε κάτω, πότε στον αέρα, πότε ντριπλάροντάς την και πότε δίνοντας γύρους από το καλάθι. Μετά από πέντε λεπτά η δραστηριότητα ολοκληρώνεται και οι μαθητές ξαναμαζεύονται για νέες οδηγίες.

Στη σκιαγράφιση αυτή φαίνεται ότι ένας μαθητής περιθωριοποιείται από κάποιες από τις δραστηριότητες του μαθήματος. Όπως παρατηρείται, ο κ. Αντρέας ξεκινά το μάθημά του αγνοώντας έναν από τους μαθητές του, ο οποίος τελικά για λίγο απασχολείται μόνος του. Συνάμα, ο Μάριος φαίνεται να περιθωριοποιείται και από τους συμμαθητές του, αφού δεν τον προτιμούν στην ομάδα τους. Επιδιώκοντας περαιτέρω διερεύνηση αυτού του δεδομένου, κρίθηκε απαραίτητη η συζήτηση-συνέντευξη με το Μάριο. Κατά τη συζήτηση αυτή ο Μάριος μιλούσε σε πολύ φυσικό τόνο και δεν έδειχνε καθόλου ανήσυχος. Έδειξε μάλλον να αποδέχεται την περιθωριοποίηση, την οποία και ερμηνεύει με το δικό του τρόπο.

Μάριος: «Δεν πειράζει που κάποτε δεν έχω ζευγάρι. Θέλω να παίζω με τον Παναγιώτη ή το Θωμά, αλλά όταν δεν βρίσκω άλλον, παίζω μόνος μου... Όταν παίζουμε ποδόσφαιρο θέλω να μπαίνω τερματοφύλακας, διότι δεν χρειάζεται να τρέχω, ούτε να τους φωνάζω να μου πασάρουν... Πολλές φορές με βάζει (τερματοφύλακα) και ο κ. Αντρέας».

Ο Μάριος, όπως φαίνεται, έχει συνηθίσει την περιθωριοποίηση που γίνεται εις βάρος του. Το γεγονός ότι βρισκόταν κάτω από το καλάθι ρίχνοντας την μπάλα μοναχός του αποτελεί για αυτόν ρουτίνα. Η περιθωριοποίηση που υφίσταται έχει γίνει μέρος της φυσικής αγωγής και ο ίδιος γνωρίζει τη «θέση» του. Η θέση του ως τερματοφύλακα, επί μονίμου σχεδόν βάσεως, έγινε μέρος του παιχνιδιού και για τον ίδιο δεν αποτελεί πρόβλημα.

Το ακόλουθο περιστατικό έρχεται να υποστηρίξει τα παραπάνω.

Θεατής ή συμπαίκτης;

Από τα πρώτα λεπτά του μαθήματος έβλεπες τα χαμογελαστά πρόσωπα των μαθητών της Στ2 τάξης. Αντιλαμβανόσουν πόσο ανυπόμονοι ήταν για τη δραστηριότητα που θα ακολουθούσε. Το σημερινό μάθημα περιλάμβανε εφαρμογή δεξιοτήτων ποδοσφαίρου, που σημαίνει το αγαπημένο παιχνίδι όλων των παιδιών. Αφού οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, το παιχνί-

δι αρχίσε. Μια συμμαθητριά τους, η Γεωργία, στεκόταν στη μέση του γηπέδου και παρακολουθούσε χαμογελαστή όλους να παίζουν. Κανένας συμμαθητής της δεν της έδινε πάσα, ούτε της μιλούσε, αφού ήταν απασχολημένοι στον αγώνα. Ο κ. Αντρέας παρακολουθούσε το παιχνίδι και έδινε ιδιαίτερη προσοχή με συμβουλές και διορθώσεις στις δεξιότητες που δίδαξε.

Στην πιο σκιαγράφιση φαίνεται ότι μια μαθήτρια περιθωριοποιείται ενσυνείδητα από το πιο αγαπημένο ομαδικό παιχνίδι. Οι συμμαθητές της Γεωργίας την αγνοούν, ενώ πολύ περισσότερο φαίνεται ότι αυτό ενισχύεται με την αδιάφορη στάση του εκπαιδευτικού να διορθώσει ή να απαμβλύνει την περιθωριοποίηση λαμβάνοντας ή εφαρμόζοντας μέτρα. Το περιστατικό αυτό φάνηκε από την ίδια στιγμή να χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Για το σκοπό κρίθηκε αναγκαία η συζήτηση με τη Γεωργία. Κατά τη συγκεκριμένη συζήτηση η Γεωργία ανέφερε τα εξής 'μου άρεσε το μάθημα σήμερα, παίζαμε όλοι ποδόσφαιρο, βάζαμε γκολ, ήταν πολύ ωραία'. Αυτό το δεδομένο ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον αφού φαινόταν να αμφισβητούσε την προηγούμενη παρατήρηση. Ανατρέχοντας πίσω στις σημειώσεις και στο ημερολόγιο έρευνας επιβεβαιώθηκε ότι η Γεωργία ήταν πράγματι το κοριτσάκι που δε συμμετείχε καθόλου στο παιχνίδι. Όπως και ο Μάριος, έτσι και η Γεωργία σε μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται να μη συνειδητοποιούν ότι ο δάσκαλός και οι συμμαθητές τους τους αγνοούν. Έχουν δυστυχώς συνηθίσει και η περιθωριοποίηση αποτελεί μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθιστώντας τους παθητικούς 'θεατές' των δραστηριοτήτων. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της χρόνιας τώρα πρακτικής που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτούς τους μαθητές και η οποία δεν είναι συμπεριληπτική πρακτική. Η περιστασιακή ενσυνείδητη περιθωριοποίηση που ασκείται εις βάρος τους φαίνεται να αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης ώστε δυστυχώς οι μαθητές αυτοί να νομιμοποιούν οι ίδιοι την περιθωριοποίησή τους. Σχετικό με αυτό, ο Ainscow (2004) αναφέρει ότι συμπερίληψη δεν αφορά μόνο την παρουσία αλλά και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Σε αντίθεση με αυτούς τους δύο μαθητές που φαίνεται ότι συνηθισαν την περιθωριοποίηση, άλλοι μαθητές αντιδρούν έντονα και επιζητούν την συμπερίληψη τους στο σύνολο.

Και μένα, και μένα

Ημέρα ήταν Τετάρτη. Μόλις κτύπησε το κουδούνι και τα παιδιά πέρασαν

μέσα στις τάξεις τους ολοκληρώνοντας το δεύτερο τους διάλειμμα. Οι 17 μαθητές της Γ' τάξης βρίσκονταν κιόλας στο χώρο της καλαθόσφαιρας και ο κ. Βάσος ερχόταν με τις μπάλες του ποδοσφαίρου. Μετά από την καθιερωμένη πεντάλεπτη προθέρμανση οι μαθητές, υπό την καθοδήγηση του δασκάλου τους, ασκούσαν στις πάσες ποδοσφαίρου. Σε κάποια στιγμή τα παιδιά αντάλλαζαν χαμηλή πάσα σε τρεις τετράδες και μια πεντάδα. Η Ουρανία ένα κοριτσάκι λεπτό, μελαχρινό με μακριά σγουρά μαλλιά, βρισκόταν ως μέλος στη μια από τις τετράδες αλλά ποτέ δεν έπαιρνε πάσα. Κάθε λίγο έλεγε στα άλλα παιδιά: 'δώστε μου πάσα, και μένα και μένα...' Ο κ. Βάσος έδωσε οδηγίες στους συμπαίκτες της να της πασάρουν αλλά αυτοί εξακολουθούσαν να την αγνοούν, οπότε της άλλαξε ομάδα. Ακόμα όμως και έτσι οι μαθητές της άλλης ομάδας έδειξαν απογοητευμένοι που έφυγε απ' την ομάδα τους ένα μέλος και ήρθε η Ουρανία και δεν της έδιναν πάσα ούτε αυτοί.

Στην πιο πάνω σκιαγράφιση φαίνεται ότι η Ουρανία δεν ήταν επιθυμητή από τους συμμαθητές της, μάλιστα η παρουσία της προκαλεί τη δυσαρέσκεια αυτών. Συζητώντας με την Ουρανία και έναν από τους συμμαθητές της που δεν της έδιναν πάσα την ώρα του μαθήματος, έφτασα στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η Ουρανία συνήθως είχε προβλήματα φθειρίωσης και οι συμμαθητές της την απέφευγαν στα παιχνίδια τους.
- Επίσης η Ουρανία δεν ήταν πολύ επιδέξια στα παιχνίδια με την μπάλα.
- Πολλές φορές το κοριτσάκι αυτό έκανε παράπονα στη δασκάλα της ότι δεν την 'παίζουν' τα άλλα παιδιά και μάλιστα την κοροϊδεύουν.
- Ο κ. Βάσος δεν της αναθέτει ποτέ ηγετική θέση στα παιχνίδια.

Το κοριτσάκι αυτό, τόσο σε αυτό το μάθημα όσο και σε άλλα, φαινόταν συχνά να είναι απομακρυσμένο από τις ομαδικές δραστηριότητες. Το περίεργο ήταν ότι αυτό το φαινόμενο δεν οφειλόταν σε δική της υπαιτιότητα αλλά όπως φάνηκε πιο πάνω σε άλλους παράγοντες. Προβλήματα σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες αλλά και άλλα όπως η φθειρίαση, επηρεάζουν τη συμπεριληψη της μαθήτριας αυτής.

Εν κατακλείδι, κατά την ανάλυση των πιο πάνω παραδειγμάτων, πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρχαν και κάποιες ομαδικές δραστηριότητες. Οι ομαδικές δραστηριότητες ήταν σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο που θα μπορούσαν να ενισχύσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Παρόλα αυτά, σε αυτές τις δρα-

στηριότητες συνυπάρχουν κάποιες πρακτικές και συμπεριφορές που ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι παρατηρείται περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές των παιδιών.

(β) Παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπερίληψης εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα

Μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη θέληση και επιχειρούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ομαδικές δραστηριότητες, που πιθανόν να μειώνουν έτσι την περιθωριοποίηση. Σε μια από τις συζητήσεις, ο κ. Βάσος είπε συγκεκριμένα 'όταν προγραμματίζω το θέμα που θα διδάξω προγραμματίζομαι για κάθε τάξη και μαθητή ξεχωριστά' και ο κ. Αντρέας 'προγραμματίζω μεμονωμένες δραστηριότητες που να εμπλέκονται όλοι, δεν κάνω διακρίσεις δηλαδή οι καλοί να συμμετέχουν σε τούτο το αγώνισμα οι πιο μέτριοι σε άλλο...δεν ξεχωρίζω επίπεδα'. Μέσα από τις παρατηρήσεις καταγράφησαν κάποιες ομαδικές δραστηριότητες, όπως και η προσπάθεια των δυο δασκάλων, δεδομένα τα οποία έδιναν τις ενδείξεις ώστε να τεκμηριωθεί αυτή η κατηγορία θεμάτων. Οι δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να εμπλέξουν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα ικανοτήτων στις δραστηριότητες.

Μια ηλιόλουστη Τετάρτη τα 17 παιδιά της Γ' τάξης βρισκόταν στο χώρο της καλαθόσφαιρας. Στέκονταν σε δύο σειρές (μια 8 και η άλλη 9 παιδιά) απέναντι η μια στην άλλη στα δύο άκρα του γηπέδου της καλαθόσφαιρας. Στο μέσο του γηπέδου είχαν 16 κατελάκια-κώνους πλαστικά όπου στο καθένα πάνω βρισκόταν μια μπάλα ποδοσφαίρου. Με το σφύριγμα όλοι από τις δύο σειρές έτρεχαν να πάρουν μια μπάλα. Νικήτρια η ομάδα που θα μάζευε περισσότερες μπάλες. Ο κ. Βάσος για να τηρεί αναλογία στην δυναμικότητα των ομάδων πριν από κάθε σφύριγμα μετακινούσε έναν μαθητή από την ομάδα των 9 στην ομάδα των 8 ατόμων.

Μέσα από αυτή τη σκιαγράφηση, φαίνεται ότι ο κ. Βάσος αναπτύσσει κάποια δραστηριότητα η οποία προάγει τη συμμετοχή και τις κινητικές δεξιότητες για όλους. Προσπαθεί να διατηρεί ισοδύναμες τις ομάδες και αυξάνει το ζήλο για παιχνίδι και απόδοση, μέσω του κινήτρου για ομαδική επίδοση. Έτσι όλοι εξαρτώνται από όλους και ο καθένας αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ομάδας.

Σε αυτό τους όμως το εγχείρημα εντοπίζονται αδύναμοι να επιτύχουν, μειώνοντας, ως συνέπεια σε αυτό, την όποια πιθανότητα για πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η αδυναμία τους αυτή φάνηκε ότι σχετίζεται με την υποστήριξη που τους παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι νιώθουν μόνοι στην προσπάθεια τους να διδάσκουν σε τάξεις διαφορετικού επιπέδου και ικανότητας, αναφερόμενοι στην αδιαφορία του Υπουργείου Παιδείας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Όπως ανέφεραν, τα τελευταία δύο χρόνια έχει επισκεφθεί το σχολείο ο επιθεωρητής της γυμναστικής μόνο δυο φορές για σκοπούς αξιολόγησης, αλλά ποτέ για σκοπούς ενίσχυσης, επιμόρφωσης, συμβουλευτικής καθοδήγησης.

Παράλληλα ο κ. Βάσος διατύπωσε το παράπονό του σχετικά με την υποστήριξη που έχουν από τους επαρχιακούς συντονιστές Φ.Α (ο συντονιστής μαθημάτων έχει συμβουλευτικό ρόλο και είναι θεσμός που εφαρμόζεται για πολλά μαθήματα στην Κύπρο): 'κάθε χρόνο τα ίδια πράγματα...αν έρθει καμιά φορά ο επιθεωρητής και σε ρωτήσει τι γίνεται, ή ο συντονιστής της γυμναστικής...ως εκεί...όλα τα ψάχνουμε μόνοι μας, από ύλη και βιβλία μέχρι παραγγελίες υλικών...'

Συνάμα, οι δυο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει όποια σεμινάρια ή επιμόρφωση που να τους δίνει νέες ιδέες σχετικά με τη γύμναση όλων των παιδιών. Πειραματίζονται κατά τη διδασκαλία κατόπιν προσωπικής μελέτης ή ιδεών που παίρνουν από άλλους συναδέλφους. Σχετικά, ο κ. Αντρέας φάνηκε αρκετά προβληματισμένος σε θέματα διδασκαλίας ατόμων με αναπηρία.

«Πριν δύο χρόνια είχαμε ένα κοριτσάκι στο σχολείο με σοβαρά προβλήματα όρασης. Μας είχε επισκεφθεί μόλις δύο φορές ένας δάσκαλος από τη Σχολή Τυφλών για σκοπούς ενημέρωσης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες του κοριτσιού αυτού ... στο μάθημα της γυμναστικής το κοριτσάκι ήθελε και λάμβανε μέρος, όπως για παράδειγμα σε ομαδικές δραστηριότητες και στο άλμα εις ύψος χωρίς πήχη. Δεν μπορούσε φυσικά να λάβει μέρος σε αθλήματα όπως στα εμπόδια. Το παιδί αυτό δεν είχε συνοδό αλλά και η σχετική υποστήριξη από τους επιθεωρητές ήταν ανύπαρκτη ... ό,τι έκανα το έψαχνα από μόνος μου.»

Μελετώντας το πιο πάνω απόσπασμα της συνέντευξης φαίνεται να προκύπτουν μερικά θέματα στα οποία ο κ. Αντρέας έθιξε ιδιαίτερα. Ένα από αυτά τα θέματα είναι και η μειωμένη συνεισφορά του ειδικευμένου εκπαιδευ-

τικού προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας. Σε αυτό εντάσσονται οι μειωμένες επισκέψεις του ειδικευμένου αυτού προσωπικού στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές που ορίζονται ως να έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αλλά και η μικρή ή ανύπαρκτη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό του δημοτικού. Παράλληλα, ένα άλλο θέμα που προκύπτει είναι η μηδενική συμβολή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, μέσω των επιθεωρητών του, στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να οργανώσει και να επιτύχει στον μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους του. Ως συνέπεια της μειωμένης στήριξης του εκπαιδευτικού από τους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και το Υ.Π.Π, φαίνεται ότι πιθανόν να προκύπτει και η ανεπάρκεια των μέσων διδασκαλίας που έχει στη διάθεσή του για την οργάνωση του μαθήματος. Ειδικότερα, όλα αυτά υποστηρίζουν το δεδομένο ότι η μη ικανοποιητική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα συνδράμει ώστε να παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σε αυτή την εργασία μελετήθηκαν ορισμένα μαθήματα Φ.Α σε ένα δημοτικό σχολείο στην Κύπρο. Ο στόχος ήταν η κατανόηση των πραγματικών δεδομένων που σχετίζονται με τη συμμετοχή και μάθηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και η διερεύνηση - αν υπάρχουν- των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη συμμετοχή και μάθηση στο συγκεκριμένο μάθημα.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι (α) περιστασιακά παρατηρείται ενσυνείδητη περιθωριοποίηση μερικών μαθητών σε μαθήματα φυσικής Αγωγής από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, (β) παρατηρούνται μειωμένες πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της μη ικανοποιητικής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως φάνηκε, οι εκπαιδευτικοί, αν και επιχειρούν να σχεδιάσουν ομαδικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αποτελούν εργαλεία στην προσπάθεια για συμπεριληπτική εκπαίδευση εντούτοις, αντιμετωπίζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές τους. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου να τους υποστηρίξει. Αναζητώντας λύση σε αυτές τις δυσκολίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διερευνούν και να επιμορφώνονται από μόνοι τους μέσα από ανασκόπηση σχετικής με το αντικείμενο που διδάσκουν βιβλιογρα-

φίας. Θετικό σε αυτό το θέμα αποτελεί το γεγονός ότι η επιμόρφωση που παίρνουν συμβάλλει ώστε να διαμορφώνουν αργά-αργά μια γενική γνώση προς το σχεδιασμό των μαθημάτων τους. Αυτό ο σχεδιασμός περιλαμβάνει πρακτικές ομαδικής εργασίας οι οποίες πολλές φορές μπορούν να είναι συμπεριληπτικές πρακτικές, αν και δεν γνωρίζουν την έννοια αυτή.

Από την έρευνα φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α είναι απογοητευμένοι από τη μη ουσιαστική στήριξή τους από τους συντονιστές και επιθεωρητές Φ.Α. Οι πρακτικές και δραστηριότητες που εφαρμόζουν δεν στηρίζονται συνήθως σε συλλογικές αποφάσεις ή όποιο συναινετικό προγραμματισμό με την αρμόδια αρχή ή συμβουλευτική επιτροπή. Αυτό καθιστά την επίτευξη του έργου τους δυσκολότερη για δύο λόγους. Από τη μία, η μη επαρκής συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει σε άστοχους και ατυχείς πειραματισμούς, που πολλές φορές αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών (εξού πιθανόν και οι περιπτώσεις κατεγγραμμένων περιθωριοποιημένων μαθητών κατά τα μαθήματα). Από την άλλη, η μη συχνή παρουσία των επιθεωρητών μπορεί να ερμηνεύεται και ως αδιαφορία εκ μέρους τους προς το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να φέρει άλλες τόσες ανεπιθύμητες εξελίξεις, μια εξ' αυτών και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών προς τον ποιοτικό σχεδιασμό και οργάνωση του μαθήματος της Φ.Α. Σε συνάφεια με αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ακόμα ένας περιορισμός για τους εκπαιδευτικούς και αιτία για μειωμένη απόδοση στην προσπάθειά τους να εμπλέξουν ποιοτικά όλους τους μαθητές τους στη διδασκαλία. Οι πρόνοιες του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με τη Φ.Α είναι πολύ συνοπτικές. Ενώ αναφέρεται ως σκοπός της Φ.Α η 'ολόπλευρη ανάπτυξη' εντούτοις δεν υπάρχουν οι λεπτομέρειες εκείνες που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί πώς θα πετύχει τον σκοπό αυτό. Για τις έννοιες του αναλυτικού προγράμματος, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της στήριξης από το σύστημα, αναφέρθηκαν εκτενέστερα άλλοι ερευνητές σε προηγούμενες εργασίες και έρευνες. (π.χ Αγγελίδης & Ζεμπύλας, 2001· Ainscow, 1999) Για παράδειγμα, η UNESCO (2001) αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου όπως είναι διατυπωμένο έρχεται σε αντιπαράθεση με τις αρχές της συμπερίληψης. Το παραπάνω είναι μια από τις αιτίες που οι εκπαιδευτικοί, όπως και το παραδέχτηκαν, δεν μπορούσαν να ενισχύουν όλους τους μαθητές συνεχώς.

Καλό είναι οι 'ειδικοί' να εμπλακούν περισσότερο στον συμπρογραμμα-

τισμό και αναδιαμόρφωση της φιλοσοφίας του μαθήματος της Φ.Α. η αναδόμηση ενός πληρέστερου αναλυτικού προγράμματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τακτή βάση και η συχνή τους παρουσία στις σχολικές μονάδες θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών πρακτικών και τη μείωση του αποκλεισμού μαθητών από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέλος, στους 'ειδικούς' αναφέρεται και η παρουσία του φίλου-σύμβουλου (critical friend) που στο χώρο του σχολείου αυξάνει την επιτυχία προς τη συμπεριλήψη. Ο ρόλος επίσης των επιθεωρητών καλό είναι να διαφοροποιηθεί. Μπορούν να αξιολογούν αν όλοι οι μαθητές ωφελούνται από την εκπαίδευση, με ποιο τρόπο το σχολείο αναγνωρίζει και ξεπερνά τα εμπόδια προς τη μάθηση και γενικά αν η συμπεριλήψη είναι αρχή του σχολείου (Ofsted, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelides, P. (2002-2003). Creating a methodological context for studying cultures in organizations: An account of exploration. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 3(4), 3-26.
- Angrosino, V. M. & Mays de Perez, A. K. (2003). Rethinking observation: From method to context. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: School Improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson, and A. Millward (Eds). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2004). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change. Inclusive education. A framework for reform conference proceedings*. Πρόσβαση Μάρτης 25, 2005, από <http://www.ied.edu.hk/csnsie/info/proc1.pdf>
- Andrew, S. & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 1, 69-83(15).
- Αγγελίδης, Π. & Ζεμπύλας, Μ. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Αναδόμηση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 129, 107-113.
- Αγγελίδης, Π., Χαράλαμπος, Κ & Βρασιδάς, Χ. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 138, 107-119.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project. A guide for first time researchers in education and social science*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications
- Denzin, K. N & Lincoln, S. Y. (2003). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Dyson, A., Gallannaugh, F., & Millward, A. (2003). Making space in the standards agenda: Developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2(2).
- Harper, D. (2003). Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. Στο K. N. Denzil, & S. Y. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real: Educational change and development*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Jha, M. M. (n.d.a). *Barriers to Access and Success: Is Inclusive Education an Answer?* Πρόσβαση Οκτώβρης 20, 2005, από <http://www.col.org/pcf2/papers%5Cjha.pdf>
- Μέσσιου, Κ. (2002). *Περιθωριοποιημένα παιδιά σε δημοτικό σχολείο που εφαρμόζει πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε σε συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2000). *Evaluating educational inclusion. Guidance for inspectors and schools* (HMI 235). London: Ofsted. Πρόσβαση Μάρτη 24, 2005, από <http://www.ofsted.gov.uk/publications>.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: doing interpretive research*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Schenk, K & Williamson, J. (2005). *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and Resources*. Washington, DC: Population Council. <http://www.synergyaids.com/documents/EhicsChildren.pdf>
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications
- UNESCO (1978). *International charter of physical education and sport. Adopted by the General Conference at its twentieth session*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision*. Conceptual paper for the education sector. Πρόσβαση Μάρτη 14, 2005, από <http://education.pwv.gov.za/content/documents/80.pdf>

- UNESCO. (2005). *2005 International year for sport and physical education*. Πρόσβαση Απριλίου 12, 2005, από http://www.un.org/sport2005/a_year/facts.pdf
- World Education Forum Dakar, Senegal, (26-28 April 2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Including six regional frameworks for action*. Πρόσβαση Μάρτη 16, 2005, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*: Λευκωσία.

Abstract

The development of more inclusive practices in classrooms appears as a usual academic and educational issue. In this article I moved a step further since I didn't search for inclusive practices in typical classrooms. I investigated the educational practices that were developed by two primary school teachers during their teaching in physical education in Cyprus. In particular, I tried to understand the way that these practices affect the learning of all students. This qualitative study used open-ended interviews, observations, videos and fieldnotes. The data from these sources were analysed following a qualitative analysis. The results suggest that some students are marginalised during the class of physical education while their teachers are incapable of developing inclusive practises.

Ειρηναίος Γεωργίου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής

Μάρκου Δράκου, 7

7510, Ξυλοτύμβου

ΚΥΠΡΟΣ

Τηλ: +357-24724771

+357-99465221

Fax: +357-24724771

E-mail: vivalti@yahoo.ie

renosge@gmail.com