

**ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΣ Α΄ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΤΑΞΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
(GOOD PRACTICES USED BY PRIMARY EDUCATION
TEACHERS TO INCLUDE STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN PHYSICAL
EDUCATION CLASSES)**

Στοιχεία συγγραφέα:

Όνοματεπώνυμο/ Full name: Ιμέρι Χρυσάφης Βασίλειος

Ιδιότητα/ Title: Μεταπτυχιακός Φοιτητής/ Post graduate student

**Πανεπιστήμιο/ University: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/ University of
peloponnese**

**Τμήμα/ Department: Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού/
Department of Sport Managment**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών/ Postgraduate Program: Οργάνωση και
Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ)/
Organization and Management of Sports Activities for People with Disabilities**

Σχολή/ School: Σχολή Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής/

School of Human Movement and Quality of Life Sciences

Πόλη/ City: Σπάρτη Ελλάδα/ Sparta Greece

Email: vasilisimerichrysafi@gmail.com

Η αγγλική έκδοση του άρθρου βρίσκεται στο τέλος της ελληνικής έκδοσης

The english version of the article is located at the end of the greek version

1. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους δυνατότητες ή την ύπαρξη αναπηρίας, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στη φυσική παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αλλά προϋποθέτει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλίζονται η συμμετοχή, η μάθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών (UNESCO, 2005; UNESCO, 2017).

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς χαρακτηρίζεται από κίνηση, συνεργασία, παιχνίδι και έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να δημιουργήσουν σημαντικές ευκαιρίες συμμετοχής και κοινωνικής αποδοχής για τους μαθητές με αναπηρίες. Παράλληλα, όμως, οι διαφορές στις κινητικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών καθιστούν αναγκαία την κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Block (2007), η επιτυχής συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες στη γενική Φυσική Αγωγή προϋποθέτει προσαρμογές στο περιβάλλον και στη διδασκαλία, οι οποίες μπορούν να αφορούν τον εξοπλισμό, τον χώρο, τους κανόνες, τον χρόνο εκτέλεσης και τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων.

Η ανάγκη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση των μαθητών με νοητικές αναπηρίες, καθώς οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες μπορεί να διαφοροποιούνται σημαντικά. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατανόηση των οδηγιών, επανάληψη, απλούστερη παρουσίαση ή πρακτική επίδειξη μιας δραστηριότητας, καθώς και προσαρμογές στον ρυθμό και στις

απαιτήσεις του μαθήματος. Επομένως, δεν μπορεί να εφαρμοστεί μία ενιαία πρακτική συμπερίληψης για όλους τους μαθητές, αλλά απαιτείται προσαρμογή στις δυνατότητες και στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Στη βιβλιογραφία έχουν αναδειχθεί διάφορες πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στη Φυσική Αγωγή. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η τροποποίηση των δραστηριοτήτων και των κανόνων, η συνεργατική μάθηση, η υποστήριξη από συνομηλίκους και η διαμόρφωση εξατομικευμένων και ρεαλιστικών στόχων (Block, 2007; Block & Obrušnikova, 2007). Παράλληλα, η έμφαση στην ατομική πρόοδο και η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική αποδοχή και στη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με και χωρίς νοητικές αναπηρίες (Furrer et al., 2020).

Η αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, ωστόσο, δεν εξαρτάται μόνο από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Η προετοιμασία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη, η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων, η ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού και οι οργανωτικές και θεσμικές συνθήκες του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Κατά συνέπεια, η συμπεριληπτική Φυσική Αγωγή αποτελεί μία πολυδιάστατη διαδικασία, στην οποία αλληλεπιδρούν παιδαγωγικοί, επαγγελματικοί και οργανωτικοί παράγοντες.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο εξακολουθούν να καταγράφονται δυσκολίες που μπορούν να περιορίσουν την ουσιαστική εφαρμογή της συμπερίληψης, όπως ζητήματα υποδομών, υποστήριξης και στελέχωσης, αλλά και ανάγκες περαιτέρω επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορεί, επομένως, να συμβάλει στην

καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συμπερίληψη εφαρμόζεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των «καλών πρακτικών» που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής τους προετοιμασίας, η σημασία της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς και πιθανές διαφοροποιήσεις στις πρακτικές και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ανάλογα με την ειδικότητά τους.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποιοτική, διερευνητική προσέγγιση, καθώς στόχος της ήταν η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το δείγμα αποτελέστηκε από δέκα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων: τρεις εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, τέσσερις Ειδικής Αγωγής, δύο Φυσικής Αγωγής και έναν Ειδικής Φυσικής Αγωγής. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων επέτρεψε τη διερεύνηση διαφορετικών επαγγελματικών οπτικών σχετικά με τις πρακτικές συμπερίληψης, τις δυσκολίες εφαρμογής τους και τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) και δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων προερχόταν από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ο ερευνητής πραγματοποίησε την πρακτική του άσκηση, ενώ τρεις συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν κατόπιν πρότασης εκπαιδευτικών που είχαν ήδη συμμετάσχει στην έρευνα. Βασικά κριτήρια συμμετοχής αποτέλεσαν η ιδιότητα του εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η ύπαρξη προηγούμενης, έστω και περιορισμένης, εμπειρίας με μαθητές με νοητική αναπηρία.

2.2 Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω του ποιοτικού και διερευνητικού χαρακτήρα της έρευνας, καθώς επέτρεψε τη διερεύνηση κοινών θεματικών αξόνων και παράλληλα έδωσε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να περιγράψουν προσωπικές εμπειρίες και να αναφερθούν σε συγκεκριμένα περιστατικά από την εκπαιδευτική πράξη. Η ημιδομημένη μορφή επέτρεψε επίσης τη χρήση συμπληρωματικών και διευκρινιστικών ερωτήσεων, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο.

Ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, καθώς και θεματικούς άξονες που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, τις δυσκολίες εφαρμογής της και τις πρακτικές υποστήριξης της συμμετοχής μαθητών με αναπηρίες στη Φυσική Αγωγή (Block & Obrusnikova, 2007; Hodge et al., 2009; Bertills & Björk, 2024).

Οι βασικοί θεματικοί άξονες αφορούσαν την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων, τις πρακτικές και τις προσαρμογές που χρησιμοποιούν, τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, την επιμόρφωση, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα εμπόδια στη συμπερίληψη και τις προτάσεις βελτίωσής της.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, οι δέκα συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αποτέλεσαν το βασικό σώμα δεδομένων για την ανάλυση.

2.3 Θεματική Ανάλυση

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης των Braun και Clarke (2006). Αρχικά πραγματοποιήθηκε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των δέκα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων με σκοπό την εξοικείωση με τα δεδομένα και την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανοικτή και επαγωγική κωδικοποίηση (open, inductive coding), κατά την οποία οι κώδικες προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα και όχι από προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο. Παρόμοιες δηλώσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν σε κοινούς κώδικες, ενώ δημιουργήθηκαν νέοι κώδικες όταν εμφανίζονταν διαφορετικές εμπειρίες ή αντιλήψεις.

Στα επόμενα στάδια, οι αρχικοί κώδικες οργανώθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Τα υποψήφια θέματα ελέγχθηκαν τόσο σε σχέση με τους επιμέρους κώδικες όσο και με το συνολικό σώμα των δεδομένων, προκειμένου να διασφαλιστεί η εσωτερική συνοχή και η σαφής διάκρισή τους. Ακολούθησε ο ορισμός και η ονομασία των τελικών θεμάτων. Η διαδικασία κατέληξε σε έξι κύρια θέματα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Για την τεκμηρίωση της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

2.4 Δεοντολογία

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενημερωμένης συγκατάθεσης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν ή να αρνηθούν να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας χρησιμοποιήθηκαν οι κωδικοί E1 έως E10 αντί των πραγματικών ονομάτων των συμμετεχόντων. Οι ίδιοι κωδικοί χρησιμοποιήθηκαν και κατά την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

3. Αποτελέσματα

Η Θεματική Ανάλυση των δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων ανέδειξε έξι κύρια θέματα: (α) συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές, (β) παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών, (γ) συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, (δ) επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, (ε) θεσμικά και οργανωτικά εμπόδια και (στ) συμπερίληψη ως εκπαιδευτική φιλοσοφία.

3.1 Συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναδείχθηκε ως μία από τις βασικές πρακτικές που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν προσαρμογές στους κανόνες, στον βαθμό δυσκολίας, στους μαθησιακούς στόχους και στα χρησιμοποιούμενα υλικά, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Χαρακτηριστικά, η E4 ανέφερε: «Χρησιμοποιούμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τους στόχους που έχουμε θέσει για κάθε μαθητή». Αντίστοιχα, η E6 περιέγραψε δραστηριότητες

διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν στο ίδιο μάθημα χωρίς διακρίσεις.

Παράλληλα, σημαντικές πρακτικές αποτέλεσαν η συνεργατική μάθηση και η θετική ενίσχυση. Η χρήση ζευγαριών και μικρών ομάδων επέτρεπε στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες να υποστηρίζονται από τους συνομηλίκους τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η επιβράβευση της προσπάθειας και η θέσπιση μικρών, ρεαλιστικών στόχων χρησιμοποιούνταν για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της διάθεσης συμμετοχής. Επιπλέον, το παιχνίδι αναδείχθηκε ως σημαντικό μέσο συμπερίληψης, καθώς δημιουργεί ευκαιρίες κοινής συμμετοχής, συνεργασίας και κοινωνικοποίησης.

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών

Η συμμετοχή των μαθητών φάνηκε να επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση ατομικών, κοινωνικών και οργανωτικών παραγόντων. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε δυσκολίες κατανόησης οδηγιών, επικοινωνίας, συγκέντρωσης, συμπεριφοράς και κινητικής εκτέλεσης. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στις στάσεις των συνομηλίκων. Παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε αρχικά δισταγμός ή ανταγωνιστική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η σταδιακή εξοικείωση μπορούσαν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη αποδοχή και συνεργασία.

Ιδιαίτερα σημαντική αναδείχθηκε επίσης η παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού προσωπικού. Ο Ε8 επισήμανε χαρακτηριστικά: «Αν το παιδί δεν έχει δεύτερο συνοδό, δυσκολεύομαι και να βοηθήσω τον μαθητή αλλά και να ανταποκριθώ όσον αφορά την υπόλοιπη τάξη». Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η

υποστήριξη δεν επηρεάζει μόνο τον μαθητή με νοητική αναπηρία, αλλά και τη δυνατότητα αποτελεσματικής λειτουργίας ολόκληρου του τμήματος.

3.3 Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, Ειδικής Αγωγής και Φυσικής Αγωγής αναδείχθηκε ως σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συχνά η συνεργασία πραγματοποιείται ανεπίσημα και εξαρτάται από την προσωπική διάθεση των εκπαιδευτικών. Ο Ε9 επισήμανε ότι η συνεργασία υπάρχει, αλλά «δεν είναι τόσο ουσιαστική όσο θα έπρεπε», καθώς πολλές φορές περιορίζεται στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών και όχι στον κοινό σχεδιασμό των παρεμβάσεων.

Ως σημαντικές προϋποθέσεις βελτίωσης αναφέρθηκαν η ύπαρξη καθορισμένου χρόνου συνεργασίας, οι τακτικές συναντήσεις και ο κοινός σχεδιασμός δραστηριοτήτων. Παράλληλα, καταγράφηκαν θετικές εμπειρίες σε σχολικά περιβάλλοντα όπου υπήρχαν επαρκής στελέχωση και καλή επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων.

3.4 Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν περιορισμένη ή ανεπαρκή επιμόρφωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακόμη και όταν υπήρχαν διαθέσιμες επιμορφώσεις, αυτές χαρακτηρίστηκαν συχνά ως περισσότερο θεωρητικές και λιγότερο συνδεδεμένες με τις πραγματικές απαιτήσεις της σχολικής πράξης. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί με σχετική κατάρτιση ανέφεραν ότι αυτή τους βοήθησε στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην εφαρμογή περισσότερο στοχευμένων στρατηγικών και πρακτικών διαφοροποίησης.

Κοινό αίτημα αποτέλεσε η ανάπτυξη περισσότερο βιωματικών μορφών επιμόρφωσης, με πρακτικές εφαρμογές, πραγματικά παραδείγματα και στρατηγικές αντιμετώπισης συγκεκριμένων δυσκολιών. Παράλληλα, η επιμόρφωση αντιμετωπίστηκε ως συνεχής διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και όχι ως μία μεμονωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση.

3.5 Θεσμικά και οργανωτικά εμπόδια

Οι συμμετέχοντες εντόπισαν σημαντικούς περιορισμούς στις συνθήκες εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών αναφέρθηκαν οι ανεπαρκείς υποδομές, η περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάλληλου εξοπλισμού, τα πολυπληθή τμήματα, η έλλειψη βοηθητικού ή υποστηρικτικού προσωπικού και η περιορισμένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων.

Τα εμπόδια αυτά συχνά λειτουργούσαν συνδυαστικά. Για παράδειγμα, η απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού σε ένα πολυπληθές τμήμα δυσκόλευε τόσο την εξατομικευμένη υποστήριξη του μαθητή με νοητική αναπηρία όσο και τη διαχείριση της υπόλοιπης τάξης. Αντίστοιχα, η έλλειψη κατάλληλου χώρου ή υλικών μπορούσε να περιορίσει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει τις απαραίτητες προσαρμογές, ακόμη και όταν διέθετε τις κατάλληλες γνώσεις και τη διάθεση να τις εφαρμόσει.

3.6 Η συμπερίληψη ως εκπαιδευτική φιλοσοφία

Ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τη συμπερίληψη όχι μόνο ως σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και ως βασική παιδαγωγική αξία. Η ισότιμη συμμετοχή, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η αποδοχή αναδείχθηκαν ως κεντρικά στοιχεία αυτής της αντίληψης. Παράλληλα, οι

εκπαιδευτικοί διαχώρισαν την ουσιαστική συμπερίληψη από την απλή φυσική παρουσία του μαθητή στο μάθημα. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά η Ε4: «Τα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να συμμετέχουν στο μάθημα, πάντα στον βαθμό που μπορούν, και όχι απλώς να είναι παρόντα ως παρατηρητές».

Η ουσιαστική συμπερίληψη συνδέθηκε επομένως με την ενεργό συμμετοχή, την προσαρμογή της διδασκαλίας, τη δημιουργία ευκαιριών επιτυχίας και την εστίαση στις δυνατότητες του μαθητή. Χαρακτηριστικά, ο Ε9 περιέγραψε τη συμπερίληψη ως «μια δυναμική διαδικασία που διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους», υπογραμμίζοντας ότι η έμφαση πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες και όχι στις ελλείψεις του μαθητή.

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις πρακτικές που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμπερίληψη δεν αντιμετωπίζεται από τους συμμετέχοντες ως ένα σύνολο μεμονωμένων τεχνικών, αλλά ως μια διαδικασία που απαιτεί προσαρμογή της διδασκαλίας, συνεργασία, κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία και υποστηρικτικές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον.

4.1 Συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων, η συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι και η θετική ενίσχυση αποτέλεσαν τις βασικότερες πρακτικές που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες. Η διαφοροποίηση φαίνεται να λειτουργεί ως βασικό μέσο διατήρησης του μαθητή μέσα στην κοινή δραστηριότητα,

καθώς ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις απαιτήσεις στις δυνατότητές του αντί να τον απομακρύνει από το κοινό πλαίσιο του μαθήματος. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τον Block (2007), ο οποίος αναδεικνύει τη σημασία της διαφοροποίησης για την επιτυχή συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες στη γενική Φυσική Αγωγή. Αντίστοιχα, οι Block και Obrusnikova (2007) αναδεικνύουν τις κατάλληλες προσαρμογές των δραστηριοτήτων και των κανόνων ως σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες.

Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση και η υποστήριξη από συνομηλίκους δείχνουν ότι η συμπερίληψη έχει και έντονη κοινωνική διάσταση. Η συνεργασία σε ζευγάρια και μικρές ομάδες δεν διευκολύνει μόνο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, αλλά μπορεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση και την αποδοχή μεταξύ των μαθητών. Η παρατήρηση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τους Furrer et al. (2020), οι οποίοι ανέδειξαν τη σχέση μεταξύ συνεργατικών δεξιοτήτων και κοινωνικής αποδοχής στη συμπεριληπτική Φυσική Αγωγή.

Η θετική ενίσχυση και η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων συμπληρώνουν τις παραπάνω πρακτικές, καθώς οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την αναγνώριση της προσπάθειας και τις εμπειρίες επιτυχίας με την αυτοπεποίθηση και τη διάθεση συμμετοχής των μαθητών. Συνεπώς, οι καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν δεν αφορούν αποκλειστικά την προσαρμογή του κινητικού έργου, αλλά και τη δημιουργία ενός κοινωνικού και συναισθηματικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή.

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συμμετοχή των μαθητών δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά με βάση τα χαρακτηριστικά της νοητικής αναπηρίας.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δυσκολίες κατανόησης, συγκέντρωσης, επικοινωνίας, συμπεριφοράς και κινητικής εκτέλεσης, τόνισαν παράλληλα ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας, η στάση των συνομηλίκων και η ύπαρξη κατάλληλης υποστήριξης μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τον βαθμό συμμετοχής.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού προσωπικού. Η πρόσθετη υποστήριξη επιτρέπει περισσότερο εξατομικευμένη βοήθεια χωρίς να παραμερίζονται οι ανάγκες του υπόλοιπου τμήματος. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι η ουσιαστική συμμετοχή προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των αναγκών του μαθητή και των συνθηκών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και όχι αποκλειστικά από τις ατομικές του δυνατότητες.

4.3 Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων αναδείχθηκε ως βασική προϋπόθεση για τη συμπερίληψη. Παρότι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν τη σημασία της, ανέφεραν ότι συχνά πραγματοποιείται ανεπίσημα και εξαρτάται από την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Η UNESCO (2005) προσεγγίζει τη συμπερίληψη ως συλλογική διαδικασία, στην οποία απαιτείται συντονισμός και συνεργασία των εμπλεκομένων. Υπό αυτή την έννοια, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μια απόσταση ανάμεσα στην αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας και στις πραγματικές δυνατότητες συστηματικής εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον.

Η ύπαρξη σταθερού χρόνου επικοινωνίας και κοινού σχεδιασμού θα μπορούσε να επιτρέψει τη μετάβαση από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών σε περισσότερο οργανωμένες πρακτικές συνεργασίας. Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι,

όταν υπάρχει επαρκής στελέχωση και θετική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργούνται περισσότερο υποστηρικτικές συνθήκες για τη συμπερίληψη.

4.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης αποτέλεσε ένα από τα πιο επαναλαμβανόμενα ευρήματα. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την υπάρχουσα επιμόρφωση ως περιορισμένη ή υπερβολικά θεωρητική και έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για βιωματικές μορφές κατάρτισης, με πραγματικά παραδείγματα και πρακτικές εφαρμογές. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη έχει αναδειχθεί και από τους Avramidis και Kalyva (2007).

Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, η επιμόρφωση συνδέθηκε όχι μόνο με τις στάσεις αλλά και με την πρακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί τη διδασκαλία και να επιλέγει κατάλληλες στρατηγικές. Ακόμη και συμμετέχοντες με προηγούμενη σχετική κατάρτιση εξέφρασαν την ανάγκη περαιτέρω ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, γεγονός που αναδεικνύει την επιμόρφωση ως συνεχή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.5 Θεσμικά και οργανωτικά εμπόδια

Παρά τη γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών περιορίζεται από οργανωτικούς και υλικοτεχνικούς παράγοντες. Οι ανεπαρκείς υποδομές, η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού, τα πολυπληθή τμήματα και η περιορισμένη παρουσία υποστηρικτικού προσωπικού αποτέλεσαν βασικές δυσκολίες. Αντίστοιχα εμπόδια σε ανθρώπινους και υλικούς

πόρους έχουν αναφερθεί και στη βιβλιογραφία για τη συμπεριληπτική Φυσική Αγωγή (Lieberman et al., 2002).

Τα ευρήματα επομένως δείχνουν ότι η ευθύνη για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης δεν μπορεί να αποδίδεται αποκλειστικά στον μεμονωμένο εκπαιδευτικό. Ακόμη και όταν υπάρχει θετική στάση και γνώση κατάλληλων πρακτικών, η δυνατότητα εφαρμογής τους επηρεάζεται από τη στελέχωση, τις υποδομές, τον διαθέσιμο εξοπλισμό και γενικότερα την υποστήριξη που παρέχει το σχολικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.6 Η συμπερίληψη ως εκπαιδευτική φιλοσοφία

Οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν τη συμπερίληψη ως δικαίωμα και ως βασική αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με τις αρχές της UNESCO (2005), σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην εξασφάλιση πρόσβασης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διάκριση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ φυσικής παρουσίας και ουσιαστικής συμμετοχής. Η τοποθέτηση ενός μαθητή με νοητική αναπηρία στο ίδιο μάθημα με τους συνομηλίκους του δεν θεωρείται από μόνη της επαρκής. Η συμπερίληψη αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά, αλληλεπιδρά με την ομάδα, αισθάνεται αποδεκτός και έχει πραγματικές ευκαιρίες επιτυχίας. Οι πρακτικές διαφοροποίησης, συνεργασίας και θετικής ενίσχυσης μπορούν επομένως να ιδωθούν ως μέσα για την επίτευξη αυτής της ουσιαστικής συμμετοχής.

Τέλος, ως προς τις διαφορετικές ειδικότητες, τα αποτελέσματα ανέδειξαν περισσότερα σημεία σύγκλισης παρά ουσιαστικές αντιθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί με υπόβαθρο στην Ειδική Αγωγή έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην εξατομίκευση, ενώ

οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εστίασαν περισσότερο στην πρακτική διαχείριση της συμμετοχής μέσα στο μάθημα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να αντανακλούν κυρίως διαφορετικές επαγγελματικές οπτικές και όχι διαφορετική αποδοχή της σημασίας της συμπερίληψης. Λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων ανά ειδικότητα, ωστόσο, οι διαφορές αυτές αποτελούν τάσεις του συγκεκριμένου δείγματος και δεν μπορούν να γενικευτούν.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα αποτελούνταν από δέκα εκπαιδευτικούς και επομένως τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες προέρχονταν κυρίως από συγκεκριμένο γεωγραφικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα μεταφοράς των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές σχολικές συνθήκες.

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και, συνεπώς, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές όπως αυτές περιγράφηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η αξιοποίηση και άλλων μεθόδων, όπως η άμεση παρατήρηση του μαθήματος, θα μπορούσε να προσφέρει πληρέστερη εικόνα για τον τρόπο εφαρμογής των πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων ανά επαγγελματική ειδικότητα δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, Ειδικής Αγωγής, Φυσικής Αγωγής και Ειδικής

Φυσικής Αγωγής. Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν πρέπει επομένως να αντιμετωπίζονται ως τάσεις που αναδείχθηκαν στο συγκεκριμένο δείγμα.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπερίληψης και εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές για την υποστήριξη μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων, η συνεργατική μάθηση και η θετική ενίσχυση αναδείχθηκαν ως βασικές πρακτικές που μπορούν να διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ουσιαστική συμπερίληψη δεν περιορίζεται στη φυσική παρουσία του μαθητή στο μάθημα, αλλά προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή, κοινωνική αποδοχή και πραγματικές ευκαιρίες επιτυχίας. Η υποστήριξη από τους συνομηλίκους, το θετικό κλίμα της ομάδας και η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις δυνατότητες και στις ανάγκες κάθε μαθητή αποτελούν σημαντικά στοιχεία προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, η αποτελεσματική εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων, η συνεχής και πρακτικά προσανατολισμένη επιμόρφωση, η επαρκής στελέχωση, οι κατάλληλες υποδομές και η διαθεσιμότητα υποστηρικτικού προσωπικού αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής Φυσικής Αγωγής.

Συνολικά, η συμπεριληπτική Φυσική Αγωγή αναδεικνύεται ως μια συνεχής και συλλογική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία απαιτεί ευελιξία, συνεργασία και

συστηματική υποστήριξη. Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ των ειδικοτήτων, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν περισσότερα σημεία σύγκλισης παρά ουσιαστικές αντιθέσεις, με κοινό προσανατολισμό την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών με νοητικές αναπηρίες.

6.1 Προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη συστηματικών και βιωματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα περιλαμβάνουν πρακτικά παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και προσαρμογής των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η πρόβλεψη σταθερού χρόνου για συνεργασία και κοινό σχεδιασμό μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς και η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με κατάλληλο εξοπλισμό και υποστηρικτικό προσωπικό, θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία περισσότερο υποστηρικτικών συνθηκών συμπερίληψης.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεγαλύτερα και γεωγραφικά πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα, να συμπεριλάβουν τις απόψεις μαθητών και γονέων και να χρησιμοποιήσουν πρόσθετες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση του μαθήματος, ώστε να διερευνηθεί και ο τρόπος με τον οποίο οι αναφερόμενες πρακτικές εφαρμόζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1400192. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>

Block, M. E. (2007). A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. Paul H. Brookes Publishing Co.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions: Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education*, 5, 586960. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960>

Hodge, S., Ammah, J. O., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

English version

1. Introduction

Inclusive education is based on the principle that all students, regardless of their individual abilities or the presence of a disability, should have the opportunity to participate meaningfully in the educational process. Inclusion is not limited to the physical presence of a student with a disability in a mainstream school; rather, it requires adaptations to the educational environment and teaching practices in order to ensure participation, learning, and social interaction for all students (UNESCO, 2005; UNESCO, 2017).

Physical Education is a particularly important field for the implementation of inclusive education, as it is characterized by movement, cooperation, play, and intensive social interaction. These features can create significant opportunities for participation and social acceptance for students with disabilities. At the same time, however, differences in students' motor, cognitive, and social skills make appropriate adaptations to teaching necessary. According to Block (2007), the successful participation of students with disabilities in general Physical Education requires adaptations to the environment and teaching, which may involve equipment, space, rules, performance time, and the level of difficulty of activities.

This need is particularly important in the case of students with intellectual disabilities, as their educational needs may vary considerably. Some students may require more time to understand instructions, repetition, simpler presentation or practical demonstration of an activity, as well as adaptations to the pace and demands of the lesson. Therefore, a single inclusive practice cannot be applied to all students; instead, teaching must be adapted to each student's abilities and needs.

The literature has identified various practices that can enhance the participation of students with disabilities in Physical Education. These include differentiated instruction, modification of activities and rules, cooperative learning, peer support, and the development of individualized and realistic goals (Block, 2007; Block & Obrusnikova, 2007). In addition, an emphasis on individual progress and the development of cooperative skills can contribute to social acceptance and positive interaction between students with and without intellectual disabilities (Furrer et al., 2020).

However, the effectiveness of inclusion does not depend solely on the teaching practices implemented. Teachers' preparation and experience, their attitudes toward inclusion, collaboration among different professional specializations, the availability of support staff, and the organizational and institutional conditions of the school can significantly affect the implementation of inclusive practices. Consequently, inclusive Physical Education is a multidimensional process in which pedagogical, professional, and organizational factors interact.

Within the Greek educational context, difficulties that may limit the meaningful implementation of inclusion continue to be reported, including issues related to infrastructure, support and staffing, as well as the need for further professional preparation of teachers. Exploring teachers' own experiences can therefore contribute to a better understanding of how inclusion is implemented in everyday school practice.

The aim of the present study was to investigate and document the "good practices" used by Primary Education teachers to include students with intellectual disabilities in Physical Education. The study also explored teachers' perceptions of inclusion, the difficulties and barriers they encounter, the role of training and

professional preparation, the importance of collaboration among different professional specializations, and possible differences in participants' practices and perceptions according to their professional specialization.

2. Methodology

2.1 Research Design and Participants

The present study adopted a qualitative, exploratory approach, as its aim was to investigate in depth teachers' experiences, perceptions, and practices regarding the inclusion of students with intellectual disabilities in Physical Education. The sample consisted of ten Primary Education teachers from different professional specializations: three General Education teachers, four Special Education teachers, two Physical Education teachers, and one Adapted/Special Physical Education teacher. The participation of teachers from different professional backgrounds enabled the exploration of different professional perspectives on inclusive practices, the difficulties involved in their implementation, and collaboration among the teachers involved.

Participants were selected through a combination of convenience sampling and snowball sampling. Most participants came from the school environment in which the researcher completed his practicum, while three participants were approached following recommendations from teachers who had already taken part in the study. The main inclusion criteria were employment as a teacher in Primary Education and previous, even limited, experience with students with intellectual disabilities.

2.2 Data Collection

Data were collected through semi-structured interviews. This method was selected because of the qualitative and exploratory nature of the study, as it allowed common thematic areas to be investigated while also giving participants the opportunity to freely elaborate on their views, describe personal experiences, and refer to specific incidents from educational practice. The semi-structured format also allowed the use of follow-up and clarification questions whenever necessary.

The interview guide was developed on the basis of the study aim and research questions, as well as thematic areas used in previous studies concerning teachers' attitudes toward inclusion, difficulties in its implementation, and practices supporting the participation of students with disabilities in Physical Education (Block & Obrusnikova, 2007; Hodge et al., 2009; Bertills & Björk, 2024).

The main thematic areas concerned participants' professional experience, the practices and adaptations they use, attitudes toward inclusion, training, collaboration among teachers, barriers to inclusion, and suggestions for its improvement.

After data collection was completed, the ten interviews were transcribed and constituted the primary dataset for analysis.

2.3 Thematic Analysis

The data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) method of Thematic Analysis. Initially, the ten transcribed interviews were read repeatedly in order to become familiar with the data and identify recurring patterns. Open, inductive coding was then conducted, whereby codes were generated from the data themselves rather than from a predetermined theoretical framework. Similar participant statements were

grouped under common codes, while new codes were created when different experiences or perceptions emerged.

In the subsequent stages, the initial codes were organized into broader thematic categories. Candidate themes were reviewed in relation both to the individual codes and to the dataset as a whole in order to ensure internal coherence and clear distinction between themes. The final themes were then defined and named. This process resulted in six main themes, which formed the basis for the presentation of the results. Representative excerpts from the interviews were used to support the analysis.

2.4 Ethical Considerations

Participation in the study was voluntary and took place after informed consent had been obtained. Participants were informed about the purpose and procedures of the study, as well as their right to withdraw or decline to answer any question. To ensure anonymity and confidentiality, the codes P1 to P10 were used instead of participants' real names. The same codes were used when presenting excerpts from the interviews.

3. Results

The Thematic Analysis of the ten semi-structured interviews identified six main themes: (a) inclusive pedagogical practices, (b) factors affecting student participation, (c) collaboration among teachers, (d) training and professional development, (e) institutional and organizational barriers, and (f) inclusion as an educational philosophy.

3.1 Inclusive Pedagogical Practices

Differentiated instruction emerged as one of the key practices described by participants. Teachers reported adaptations to rules, levels of difficulty, learning objectives, and materials used, according to each student's abilities and needs. As P4 stated: "We use differentiated instruction according to the needs, interests, and also the goals we have set for each student." Similarly, P6 described activities with graded levels of difficulty so that all students could participate in the same lesson without discrimination.

Cooperative learning and positive reinforcement also emerged as important practices. The use of pairs and small groups enabled students with intellectual disabilities to receive support from their peers while simultaneously strengthening social interaction. Recognition of effort and the setting of small, realistic goals were used to enhance students' self-confidence and willingness to participate. In addition, play emerged as an important means of inclusion, as it creates opportunities for shared participation, cooperation, and socialization.

3.2 Factors Affecting Student Participation

Student participation appeared to be influenced by the interaction of individual, social, and organizational factors. Participants referred to difficulties in understanding instructions, communication, concentration, behavior, and motor performance. At the same time, particular importance was attributed to peers' attitudes. Although initial hesitation or competitive behavior was observed in some cases, teachers reported that information, guidance, and gradual familiarization could lead to greater acceptance and cooperation.

The presence of a second teacher or support staff also emerged as particularly important. P8 stated: “If the child does not have a second support person, I find it difficult both to help the student and to meet the needs of the rest of the class.” This finding indicates that support affects not only the student with an intellectual disability but also the teacher’s ability to manage the class effectively as a whole.

3.3 Collaboration Among Teachers

Collaboration among General Education, Special Education, and Physical Education teachers emerged as an important prerequisite for the implementation of inclusion. However, participants reported that collaboration often takes place informally and depends on teachers’ personal willingness. P9 noted that collaboration exists but “is not as meaningful as it should be,” as it is often limited to the simple exchange of information rather than the joint planning of interventions.

The availability of designated time for collaboration, regular meetings, and joint planning of activities were identified as important conditions for improvement. Positive experiences were also reported in school settings where adequate staffing and good communication among different professional specializations were present.

3.4 Training and Professional Development

Most participants reported limited or insufficient training in inclusive education. Even when training opportunities were available, they were often described as more theoretical and less connected to the actual demands of school practice. In contrast, teachers with relevant training reported that it helped them understand students’ needs and apply more targeted strategies and differentiated practices.

A common request was for more experiential forms of training, including practical applications, real-life examples, and strategies for addressing specific difficulties. Training was also viewed as an ongoing process of professional development rather than as a one-off educational intervention.

3.5 Institutional and Organizational Barriers

Participants identified significant constraints in the conditions under which inclusive education is implemented. These included inadequate infrastructure, limited availability of appropriate equipment, large class sizes, lack of auxiliary or support staff, and limited funding for schools.

These barriers often operated in combination. For example, the absence of a second teacher in a large class made it more difficult both to provide individualized support to the student with an intellectual disability and to manage the rest of the class. Similarly, a lack of suitable space or materials could limit a teacher's ability to implement necessary adaptations, even when the teacher had the appropriate knowledge and willingness to do so.

3.6 Inclusion as an Educational Philosophy

Regardless of their professional specialization, participants viewed inclusion not only as a set of educational practices but also as a fundamental pedagogical value. Equal participation, respect for diversity, and acceptance emerged as central elements of this view. Teachers also distinguished meaningful inclusion from the mere physical presence of a student in the lesson. As P4 stated: "Children with intellectual disabilities should participate in the lesson, always to the extent that they are able, and not simply be present as observers."

Meaningful inclusion was therefore associated with active participation, adaptation of teaching, the creation of opportunities for success, and a focus on the student's abilities. P9 described inclusion as "a dynamic process that ensures equal opportunities for participation for everyone," emphasizing that attention should be placed on students' abilities rather than their deficits.

4. Discussion

The present study investigated the practices used by Primary Education teachers to include students with intellectual disabilities in Physical Education. Overall, the findings indicate that participants do not view inclusion as a set of isolated techniques, but rather as a process that requires adaptation of teaching, collaboration, appropriate professional preparation, and supportive conditions within the school environment.

4.1 Inclusive Pedagogical Practices

Differentiated instruction, adaptation of activities, cooperative learning, play, and positive reinforcement were the main practices described by participants. Differentiation appears to function as a key means of keeping the student within the shared activity, as the teacher adapts the demands to the student's abilities rather than removing the student from the common lesson context. This approach is consistent with Block (2007), who highlights the importance of differentiation for the successful participation of students with disabilities in general Physical Education. Similarly, Block and Obrusnikova (2007) identify appropriate adaptations to activities and rules as an important factor in the successful participation of students with disabilities.

Cooperative learning and peer support also indicate that inclusion has a strong social dimension. Working in pairs and small groups not only facilitates the performance of activities but may also strengthen interaction and acceptance among students. This observation is consistent with Furrer et al. (2020), who highlighted the relationship between cooperative skills and social acceptance in inclusive Physical Education.

Positive reinforcement and the setting of realistic goals complement these practices, as participants associated recognition of effort and experiences of success with students' self-confidence and willingness to participate. Thus, the good practices identified concern not only the adaptation of motor tasks but also the creation of a social and emotional environment that supports active participation.

4.2 Factors Affecting Participation

The results indicate that student participation cannot be interpreted solely on the basis of characteristics associated with intellectual disability. Although teachers referred to difficulties in understanding, concentration, communication, behavior, and motor performance, they also emphasized that adaptations to teaching, peers' attitudes, and the availability of appropriate support can significantly influence the level of participation.

The presence of a second teacher or support staff was particularly important. Additional support enables more individualized assistance without neglecting the needs of the rest of the class. This finding highlights that meaningful participation results from the interaction between the student's needs and the conditions of the educational environment, rather than exclusively from the student's individual abilities.

4.3 Collaboration Among Teachers

Collaboration among teachers from different professional specializations emerged as a key prerequisite for inclusion. Although participants recognized its importance, they reported that it often occurs informally and depends on teachers' personal initiative. UNESCO (2005) approaches inclusion as a collective process requiring coordination and collaboration among those involved. In this respect, the findings of the present study highlight a gap between recognition of the importance of collaboration and the actual opportunities for its systematic implementation within the school environment.

Providing dedicated time for communication and joint planning could facilitate a transition from the simple exchange of information to more organized collaborative practices. The data also indicate that when adequate staffing and positive communication among teachers are present, more supportive conditions for inclusion are created.

4.4 Teacher Training

The need for systematic training was one of the most recurrent findings. Participants described existing training as limited or excessively theoretical and placed particular emphasis on the need for experiential forms of training involving real-life examples and practical applications. The importance of professional development for teachers' attitudes toward inclusion has also been highlighted by Avramidis and Kalyva (2007).

In the present study, however, training was associated not only with attitudes but also with teachers' practical ability to differentiate instruction and select appropriate strategies. Even participants with previous relevant training expressed a

need for further development of their knowledge and skills, highlighting training as a continuous process of professional development.

4.5 Institutional and Organizational Barriers

Despite teachers' generally positive attitudes, the implementation of inclusive practices is constrained by organizational and material factors. Inadequate infrastructure, lack of appropriate equipment, large class sizes, and limited availability of support staff were identified as major difficulties. Similar barriers related to human and material resources have also been reported in the literature on inclusive Physical Education (Lieberman et al., 2002).

The findings therefore indicate that responsibility for the successful implementation of inclusion cannot be attributed solely to the individual teacher. Even when teachers have positive attitudes and knowledge of appropriate practices, their ability to implement them is influenced by staffing, infrastructure, available equipment, and, more broadly, the support provided by the school and educational context.

4.6 Inclusion as an Educational Philosophy

Participants viewed inclusion as a right and as a fundamental principle of contemporary education. This view is consistent with UNESCO (2005), according to which inclusive education aims to ensure access and participation for all students.

Of particular importance is the distinction teachers made between physical presence and meaningful participation. Placing a student with an intellectual disability in the same lesson as their peers is not, in itself, considered sufficient. Inclusion becomes meaningful when the student participates actively, interacts with the group,

feels accepted, and has genuine opportunities for success. Practices such as differentiation, collaboration, and positive reinforcement can therefore be viewed as means of achieving such meaningful participation.

Finally, with regard to the different professional specializations, the results revealed more areas of convergence than substantial differences. Teachers with a Special Education background placed greater emphasis on individualization, whereas Physical Education teachers focused more on the practical management of participation within the lesson. These differences appear primarily to reflect different professional perspectives rather than different levels of acceptance of the importance of inclusion. However, because of the small number of participants in each professional specialization, these differences should be regarded as trends within this particular sample and cannot be generalized.

5. Study Limitations

The present study has certain limitations that should be taken into account when interpreting the results. First, the sample consisted of ten teachers; therefore, the findings cannot be generalized to all Primary Education teachers. In addition, participants came mainly from a specific geographical and educational context, which limits the transferability of the findings to different school settings.

Another limitation concerns the method of data collection. The study relied exclusively on semi-structured interviews and, consequently, the results reflect the experiences, perceptions, and practices as described by the teachers themselves. The use of additional methods, such as direct observation of Physical Education lessons, could provide a more comprehensive picture of how these practices are implemented in everyday educational settings.

Finally, the small number of participants within each professional specialization does not allow generalizable conclusions to be drawn regarding differences among General Education, Special Education, Physical Education, and Adapted/Special Physical Education teachers. The differences identified should therefore be regarded as trends emerging within this particular sample.

6. Conclusions

The present study showed that Primary Education teachers recognize the importance of inclusion and implement a range of practices to support students with intellectual disabilities in Physical Education. Differentiated instruction, adaptation of activities, cooperative learning, and positive reinforcement emerged as key practices that can facilitate students' active participation.

At the same time, the findings indicate that meaningful inclusion is not limited to the student's physical presence in the lesson but requires active participation, social acceptance, and genuine opportunities for success. Peer support, a positive group climate, and adaptation of the educational process to each student's abilities and needs are important elements in this direction.

However, the effective implementation of inclusive practices does not depend solely on the teacher. Collaboration among different professional specializations, continuous and practice-oriented training, adequate staffing, appropriate infrastructure, and the availability of support staff are important prerequisites for the implementation of inclusive Physical Education.

Overall, inclusive Physical Education emerges as a continuous and collective educational process requiring flexibility, collaboration, and systematic support. Despite some differences among professional specializations, participants showed

more areas of convergence than substantial disagreement, with a shared focus on the active and meaningful participation of students with intellectual disabilities.

6.1 Recommendations

Based on the findings, it is important to develop systematic and experiential training programs that include practical examples of differentiated instruction and activity adaptation. In addition, providing dedicated time for collaboration and joint planning among different professional specializations, as well as strengthening schools through appropriate equipment and support staff, could contribute to the creation of more supportive conditions for inclusion.

Future research could use larger and more geographically representative samples, include the perspectives of students and parents, and employ additional data collection methods, such as lesson observation, in order to investigate how the reported practices are implemented in everyday educational settings.

7. References

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability—PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1400192. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>

Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995–2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions: Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education*, 5, 586960. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960>

Hodge, S., Ammah, J. O., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10349120903306756>

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.