



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Εκτίμηση της ωριμότητας και προσδιορισμός των
πρακτικών εφαρμογής της εργοθεραπείας στη γενική
προσχολική εκπαίδευση»**

Κούκη Κωνσταντίνα

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ακαδημαϊκό Έτος 2020-2021

Πρόλογος

Δύο λόγια για την εργασία

Διανύοντας μία εποχή, όπου οι ρυθμοί και οι απαιτήσεις έχουν αυξηθεί εκθετικά, οφείλουμε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό να βρισκόμαστε σε αγρύπνηση, ώστε να μπορούμε να είμαστε επαρκείς απέναντι στις γενεές που εκπαιδεύουμε. Τα παιδιά αποτελούν αναμφισβήτητο το μέλλον και υποχρεούμαστε να δίνουμε κάθε φορά τα κατάλληλα εφόδια για τις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας.

Με την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής μεταπτυχιακής εργασίας, απώτερος σκοπός είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας για την εισαγωγή της επιστήμης της εργοθεραπείας στην γενική προσχολική εκπαίδευση, ώστε όλα τα παιδιά που βρίσκονται στην νηπιακή ηλικία να μπορέσουν να αναδείξουν το καθένα από αυτά το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να λάβουν τα απαιτούμενα εφόδια για την μετέπειτα σχολική και ενήλικα πορεία τους.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό υπόβαθρο, όπου αποσαφηνίζονται οι όροι γενικό νηπιαγωγείο, εργοθεραπεία και ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ το δεύτερο κύριο μέρος είναι η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση και διεξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Σπυριδάκο Αθανάσιο για την συνεχή ανατροφοδότησή του, την άμεση και έγκαιρη υποστήριξή του, καθώς και για την στοχευμένη καθοδήγηση.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Ντάνο Σταμάτιο, για την άμεση βοήθεια που μου προσέφερε, ως προς την στατιστική ανάλυση του ερευνητικού μέρους, καθώς και την αγαπημένη συνάδελφο και ειδική παιδαγωγό Σιαμαντά Βασιλική για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη, που μου προσέφερε.

Τέλος, να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου και τα παιδιά μου για την στήριξή τους σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, όπως επίσης και ολόκληρο το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον, που συνέβαλλαν θετικά στην γενικότερη πορεία μου στο πρόγραμμα.

02/04/2021

Κούκη Κωνσταντίνα

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γιαννάς Πρόδρομος

Πιερράκος Γεώργιος

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κούκη Κωνσταντίνα του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου dem1907 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλώσα



ΚΟΥΚΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
1. Ο θεσμός της Προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	10
1.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Προσχολική Αγωγή	10
2. Η επιστήμη της Εργοθεραπείας: Εννοιολογικός προσδιορισμός	17
2.1. Ιστορική εξέλιξη του κλάδου της Εργοθεραπείας	17
2.2. Παιδιατρική Εργοθεραπεία, οι θεωρίες της και τα μοντέλα εφαρμοσμένης πρακτικής	20
3. Είσοδος της Εργοθεραπείας σε σχολικά περιβάλλοντα- Σύνδεση της με την εφαρμογή της Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο.....	23
3.1. Ορισμός Ένταξης και Ενταξιακής Εκπαίδευσης	23
3.2. Σπουδές στην Αναπηρία και Εργοθεραπεία	30
3.3. Σύνδεση Εργοθεραπείας και Ένταξης- Ερευνητικό Υπόβαθρο	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	50
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	50
4.1 Ερευνητική μέθοδος.....	50
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	51
4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και διαδικασία.....	52
4.4. Μέθοδος και μέσα συλλογής δεδομένων.....	53
4.5. Ανάλυση Δεδομένων	54
4.6. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	55
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	55
5.1. Δείγμα	55
5.2. Περιγραφική στατιστική	61
5.3. Επαγωγική στατιστική με ανάλυση Chi-square (χ^2).....	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	79
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	79

6.1. Ο ρόλος των εργοθεραπευτών στο νηπιαγωγείο: <i>Σχεδόν επαρκείς οι γνώσεις των νηπιαγωγών- Επικράτηση κλινικού μοντέλου προσέγγισης της εργοθεραπείας..</i>	79
6.2. Η είσοδος της ειδικότητας στο νηπιαγωγείο: <i>Ανάδειξη σπουδαιότητας εισόδου από τους νηπιαγωγούς σε κάθε προσχολική σχολική μονάδα</i>	81
6.3. Κατάρτιση των νηπιαγωγών και των εργοθεραπευτών στην εργοθεραπεία και την παιδαγωγική αντίστοιχα: <i>Πλειοψηφική συμφωνία υπέρ της ανάλογης επιμόρφωσής των ειδικοτήτων</i>	83
6.4. Συνεργασία εκπαιδευτικών και εργοθεραπευτών στην προσχολική εκπαίδευση: <i>Η διεπιστημονική συνεργασία συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.</i>	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	87
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	87
7.1. Γενικά Συμπεράσματα	87
7.2. Περιορισμοί της έρευνας	88
7.3. Προοπτικές της έρευνας.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	90
Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση	90
Ξενόγλωσση.....	96

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιείται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο. Σε αυτό γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστούν και να αναλυθούν οι βασικοί όροι της εργασίας, ώστε να καταστεί εφικτή η σύνδεση και η συνάφεια των όρων αυτών με τον σκοπό της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκε εκτενώς η έννοια της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από την ιστορική της εξέλιξη στην Ελλάδα και καταλήγοντας στο ελληνικό νηπιαγωγείο του σήμερα, όπου και αναλύεται ο σκοπός, οι στόχοι και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του. Το επόμενο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτελεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός της επιστήμης της εργοθεραπείας, όπου αρχικά, αναλύεται ιστορικά και στη συνέχεια εστιάζεται στην παιδιατρική εργοθεραπεία.

Εν συνεχεία, αποσαφηνίζεται ο όρος ενταξιακή εκπαίδευση και με την ταυτόχρονη αναφορά και ανάλυση στις σπουδές στην αναπηρία, η εργασία καταλήγει να συνδέει την επιστήμη της αναπηρίας με αυτή της εργοθεραπείας. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί βιβλιογραφικά, κυρίως μέσω ερευνητικού πλαισίου η εργοθεραπεία με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί την ερευνητικό μέρος. Σε αυτό αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας και αναλύεται θεωρητικά η ποσοτική προσέγγιση. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για τον τρόπο δειγματοληψίας και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Περνώντας στην στατιστική ανάλυση των δεδομένων, με περιγραφική και επαγωγική στατιστική, η εργασία καταλήγει στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, συμπεριλαμβάνοντας, ωστόσο, τους περιορισμούς, αλλά και τις δυνατότητές της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πολλαπλές αλλαγές, που έχουν επέλθει λόγω των ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικών συνθηκών. Οι σχολικές τάξεις, φύσει ανομοιογενείς, αναδεικνύουν όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα για ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν γένει, ώστε να είναι εφικτή η αντιμετώπιση των πολυποίκιλων αναγκών που καθημερινά αναδύονται. Στο πλαίσιο της γενικότερης επαγρύπνισης σχετικά με τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους και την προώθηση της ενταξιακής ιδεολογίας, η διεπιστημονική συνεργασία κάνει την εμφάνισή της, καθώς οι πολλαπλές ανάγκες των μαθητών δε γίνεται πλέον να διαχειρίζονται μόνο από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Η παρούσα ποσοτική έρευνα διερευνά τη δυνατότητα εισόδου της ειδικότητας της εργοθεραπείας στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου μέσα από τις απόψεις 171 εν ενεργεία νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Μέσα από δομημένο ερωτηματολόγιο, γίνεται προσπάθεια να εκτιμηθεί η ωριμότητα των νηπιαγωγών να υποδεχθούν τους εργοθεραπευτές στις τάξεις, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζουν οι πρώτοι την επιστήμη της εργοθεραπείας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική στάση της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων απέναντι στην είσοδο της εργοθεραπείας στα νηπιαγωγεία και την πρόθεσή τους για συνεργασία εντός των σχολικών τάξεων. Ωστόσο, αναφορικά με την εργοθεραπεία, οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι τη συνδέουν με το θεραπευτικό-αποκαταστασιακό ρόλο της, εστιάζοντας στον κινητικό τομέα ανάπτυξης, ενώ δε φαίνεται να γνωρίζουν την πολυπλοκότητα της ως επιστήμη και τους πολλαπλούς τομείς παρέμβασής της σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία. Τέλος, δημογραφικοί παράγοντες, όπως το πλαίσιο εργασίας και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των συμμετεχόντων φαίνεται ότι επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη διεπιστημονική συνεργασία και την κατάλληλη κατάρτιση εργοθεραπευτών και νηπιαγωγών στην παιδαγωγική και εργοθεραπευτική επιστήμη αντίστοιχα. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει, τέλος, την αναγκαιότητα για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστήμη της εργοθεραπείας, όπως και τη γενικότερη ανάγκη που προκύπτει από τις σημερινές σχολικές τάξεις για διεπιστημονικότερη πλαισίωσή τους.

ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ: Νηπιαγωγείο, Εργοθεραπεία, Διεπιστημονικότητα, Ένταξη

ABSTRACT

Today's school reality is characterized by multiple changes that have occurred due to the wider socio-cultural-economic conditions. Classrooms, inherently heterogeneous, are increasingly highlighting the need for radical reform of the educational system and educational policy in general, so that it is possible to address the diverse needs that arise on a daily basis. In the context of the general vigilance regarding the creation of a school for all and the promotion of the inclusive ideology, interdisciplinary cooperation is emerging, as the multiple needs of students can no longer be managed only by classroom teachers. The present quantitative research investigates the possibility of entering the specialty of occupational therapy in preschool through the views of the 171 active general and special education kindergarten teachers. Through a structured questionnaire, an attempt is made to assess the maturity of kindergarten teachers to welcome occupational therapists in the classroom, as well as the way in which they identify the science of occupational therapy. The collected data were analyzed by descriptive and inductive statistical analysis. The results have showed the positive attitude of the majority of participants towards the entry of occupational therapy in kindergarten and their intention to cooperate with occupational therapists within the classrooms. However, as far as occupational therapy is concerned, kindergarten teachers seem to associate it with its therapeutic-restorative role, focusing on motor development, while they seem to be not seemingly aware of its complexity as a science and its multiple areas of intervention in children with and without disabilities. Finally, demographic factors, such as the work context and the academic background of the participants, seem to influence their views on interdisciplinary cooperation and on the appropriate training of occupational therapists and kindergarten teachers in pedagogical and occupational therapy science respectively. This research highlights, finally, the need for further training of teachers on the science of occupational therapy, as well as the general need that arises from the current classrooms for their more interdisciplinary framework.

KEY WORDS: Kindergarten, Occupational Therapy, Interdisciplinarity, Inclusion

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ο θεσμός της Προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

1.1 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Προσχολική Αγωγή

Η αρχή του νηπιαγωγείου ιστορικά ως σχολική δομή, ως φορέας και ως εκπαιδευτική υπηρεσία τοποθετείται, περίπου, στην τρίτη δεκαετία του 19^{ου} αιώνα. Μέχρι τότε, παρατηρείται ότι τα εκπαιδευτικά κείμενα, επίσημα και μη, θέτουν σε πρώτο πλάνο την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών στο πλαίσιο της υπηρετήσης των εθνικών στόχων (Βούρη, 1992). Η δημιουργία ισχυρής νεοελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας, όπως και η ενδυνάμωση των εθνικών στοιχείων φαίνεται ότι διαπερνούσαν συνολικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και λειτουργούσαν υποκινητικά ως προς τον τρόπο δόμησης και σύστασης των εκπαιδευτικών φορέων εκείνη την περίοδο.

Σύμφωνα με τον Τσεσμετζή (1991), το πρώτο ελληνικό νηπιαγωγείο συναντάται στη Σύρο. Η πρωτοβουλία για τη δομή αυτή προερχόταν από ιδιώτες και λόγιους, οι οποίοι μετέφεραν στην Ελλάδα από το εξωτερικό ιδέες που αφορούσαν τη φροντίδα της νηπιακής ηλικίας. Οι δύσκολες, ωστόσο, κοινωνικο-πολιτισμικές-ιστορικές και οικονομικές εξελίξεις που βίωνε το ελληνικό κράτος εκείνη την περίοδο οδήγησαν στην, εν γένει, καθυστέρηση θέσπισης του νηπιαγωγείου ως βασικό θεσμό εκπαίδευσης.

Το 1895 ψηφίζεται ο νόμος ΒΤΜΘ' (ΦΕΚ Α 37/05-10-1895) σχετικά με τη «στοιχειώδη εκπαίδευση» (Κυπριανός, 2007· Κιτσαράς, 1985· Βενθύλος, 1892), εισάγεται επίσημα ο θεσμός της προσχολικής αγωγής και επισημοποιείται ο όρος «νηπιαγωγείο», χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται πρωτοβουλίες για δημόσια ίδρυση προσχολικών ιδρυμάτων (Τσιάλος & Μπέση, 2012). Το 1896 στο Βασιλικό Διάταγμα 68 «περί συστάσεως νηπιαγωγείων», (ΦΕΚ Α 68/23-05-1896)

θεσμοθετείται για πρώτη φορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. Σε αυτό ορίζονταν οι προϋποθέσεις ίδρυσης Νηπιαγωγείων από ιδιωτικούς φορείς, η ηλικία φοίτησης νηπίων από 3 έως 6 ετών, η θεσμοθέτηση τριών τάξεων στα πλήρη νηπιαγωγεία και η εργασία σε αυτά δύο πτυχιούχων δασκάλων εκπαιδευμένων στη νηπιαγωγική (ό.π.). Ο νόμος του 1895, καθώς και το διάταγμα που εκδόθηκε με βάση αυτόν, ήταν ένας πολύ σημαντικός σταθμός στην ελληνική εκπαίδευση και ίσχυσε μέχρι το 1929, έχοντας υποστεί κάποιες συμπληρώσεις και τροποποιήσεις (Κατσίκας & Θεριανός, 2008).

Αναφορικά με το διάταγμα 68, έμφαση δινόταν στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων: *«Εν τοις νηπιαγωγείοις επιδιώκεται η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωσις δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν δημοτικοίς σχολείοις διδασθησομένων μαθημάτων, σωζομένης αμεταπτώτου της χαράς και της γαλήνης εν ταις ψυχαίς των παιδιών»* (ΦΕΚ Α 68/23-05-1896: Άρθρο 2: 233). Θρησκευτικά, ποίηση, πραγματογνωσία, μουσική, αριθμητική, κέντημα, υφαντική, διπλωτικές εργασίες, κοπτική, πλαστική με ζύμη, πηλό ή κερί, ρυθμική γυμναστική, κηπουρική, ιχνογραφία, ζωγραφική, παιχνίδια κίνησης με έμφαση την άσκηση των αισθητηρίων και του σώματος με βάση τα πρότυπα της παιδαγωγικής Froebel αποτέλεσαν τον πυρήνα του Αναλυτικού προγράμματος (Κυπριανός, 2007 στο Μπέση & Σαϊτή, 2012:34). Σε όλο το φάσμα του συγκεκριμένου διατάγματος, η αξιοποίηση και η εναλλαγή παιγνιωδών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά λειτουργούν ενισχυτικά ως προς το να κατανοήσουν τα παιδιά τον κόσμο γύρω τους και να εξελιχθούν ολιστικά (Houssaye, 2000).

Προχωρώντας προς το 1897, συναντά κανείς το «Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων», ιδρυμένο από την Αικατερίνη Λασκαρίδου, με σκοπό την εκπαίδευση προσωπικού με βάση τα φρεμπελιανά πρότυπα. Η ίδια, μάλιστα, ανέφερε τα ακόλουθα: *«Από του Νηπιαγωγείου ήδη πρέπει να επιζητήσωμεν αυτενεργόν και αυτόθυμον δράσιν της βαθμιδόν διανοίας των νηπίων.... Αλλ' επειδή εκ των στερεών θεμελίων εξαρτάται η στερεότης παντός οικοδομήματος, θεμέλια δε της εκπαιδύσεως θεωρώ τα Νηπιαγωγεία»* (Χαρίτος, 1996 στο Μπέση & Σαϊτή, 2012:35). Η Αικατερίνη Λασκαρίδου αναδεικνύεται, έτσι, σε σύμβολο της προσχολικής αγωγής και μαζί με άλλους νέους ειδικούς στα ζητήματα εκπαίδευσης, αλλάζουν τα δεδομένα στο χώρο του σχολείου (Κυπριανός, 2009).

Η ανάληψη από τους ιδιώτες πρωτοβουλιών συνεχίζει να δρα ενισχυτικά αναφορικά με την ίδρυση και επέκταση του θεσμού του νηπιαγωγείου και κατά τον 20^ο αιώνα σε υπόδουλες ελληνικές περιοχές, καθώς και σε περιοχές της ελληνικής διασποράς. Στόχος των λογίων της εποχής ήταν η διάδοση της ελληνικής γλώσσας από μικρή ηλικία, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου, η μόρφωση των παιδιών (κυρίως των κοριτσιών), όπως και η προετοιμασία για τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (Τσεσμετζή, 1991). Το 1913 κατατέθηκαν νέα νομοσχέδια από το Τσιριμώκο Ι., τα οποία συνέταξε ο Γληνός Δ. και προέβλεπαν μεταξύ άλλων τον τρόπο ίδρυσης των νηπιαγωγείων, την ηλικία εισόδου σε αυτά νηπίων στο 5^ο έτος της ηλικίας τους και την αντιστοιχία νηπιαγωγού-νηπίων στο 1 προς 80 (Μπουζάκης, 1994). Το πρόγραμμα, φυσικά, συνέχιζε να άπτεται έμπνευσης από τη φρεμπελιανή παιδαγωγική. Το νηπιαγωγείο, πια, δεν αποτελούσε φορέα φύλαξης, αλλά εκπαιδευτική δομή με στοχοθεσία την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες σημαντικές για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). *«Το νηπιαγωγείον είναι η κοιτίς και η αρχή όλων των εργασιών και μαθημάτων, εισάγεται δε ο παις μετά τέρψεως και ευκολίας εις τα τεχνικά και καλλιτεχνικά έργα και εις τα γράμματα, βαθμηδόν και κατ' ολίγον, οδηγούμενος ν' αποκτήσει καλώς βάσεις δια την μετέπειτα θετικήν αυτού εκπαίδευσιν. Τα μαθήματα διεγείρουσι την προσοχήν και την φιλομάθειαν των παιδιών χωρίς να κουράζονται αυτά δια περιττού και ανωφελούς φόρτου και αναγκαστικής υπερκοπώσεως»* (Χαρίτος, 1996 στο Μπέση & Σαϊτη, 2012:37).

Στο πλαίσιο αυτών των νομοσχεδίων, η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως κοινό αγαθό και αποτελεί ευθύνη του κράτους. Επίσης, ο ρόλος των νηπιαγωγών στον ελλαδικό χώρο ενδυναμώνεται και επεκτείνεται, ενώ το 1915 ιδρύεται το Διδασκαλείον Νηπιαγωγών, όπου εκπαιδεύονται σε μαθήματα, όπως Θρησκευτικά, Ελληνικά, Ιστορία, Φυσικά, Ψυχολογία, Παιδικά, Τεχνικά, Γυμναστική, Συστήματα Froebel και Montessori. Η προσχολική εκπαίδευση τυγχάνει σεβασμού από την ελληνική κοινωνία, ενώ οι νηπιαγωγοί αποτελούν φορείς ελληνικής παιδείας και πολιτισμού (Οικονόμου, 1957).

Προχωρώντας ιστορικά, το 1929, εκδίδεται νέο νομοθετικό κείμενο, στο οποίο υπήρχε ρύθμιση για την προσχολική αγωγή (Ν.Δ. 4397/1929, «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», ΦΕΚ, 307/24-8-1929/ τχ Α'). Με το νόμο αυτό, καθοριζόταν ότι στο νηπιαγωγείο υπήρχε η δυνατότητα φοίτησης παιδιών και των δύο φύλων, ηλικίας 4 έως 7 ετών. Η φοίτηση δεν ήταν υποχρεωτική και η λειτουργία του

υπαγόταν διοικητικά στο Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον, προβλεπόταν, κατά τη φοίτησή τους, τα παιδιά να ασχοληθούν με απλά παιχνίδια και ασκήσεις, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Μπάκας, 2014).

Τα επόμενα χρόνια παρατηρούμε την αύξηση του αριθμού των νηπιαγωγείων και των νηπίων, τα οποία φοιτούν σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, το έτος 1926-1927 υπήρχαν 359 νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούσαν 15.498 νήπια και υπηρετούσαν 327 νηπιαγωγοί, ενώ το σχολικό έτος 1931-1932 υπήρχαν 598 νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτούσαν 30.917 νήπια και υπηρετούσαν 609 νηπιαγωγοί (Χαρίτος, 1996, Μπάκας, 2014). Με το πέρασμα του χρόνου, νέα επιστημονικά ρεύματα ήρθαν στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να επηρεάσουν την εξέλιξη της προσχολικής αγωγής, η οποία ήταν –μέχρι τότε– πολύ περιορισμένη τόσο ιδεολογικά, θεωρητικά, όσο και πρακτικά.

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο, η αναγκαιότητα και η καθοριστική σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για την ενήλικη ζωή των παιδιών και την εξέλιξή τους, έχει τονιστεί ερευνητικά και βιβλιογραφικά πλέον από διάφορους επιστημονικούς κλάδους πέραν της Παιδαγωγικής. Η ψυχολογία, οι νευροεπιστήμες, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία αποτελούν κάποιες από τις επιστήμες που μελετούν φαινόμενα και διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε τάξεις νηπιαγωγείων.

Θεσμικά ο Ν. 1566/1985 εντάσσει το Νηπιαγωγείο μαζί με το Δημοτικό στον ενιαίο σχεδιασμό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Ν.3518/2006 στο άρθρο 73, στη συνέχεια, καθιστά υποχρεωτική τη φοίτηση για ένα έτος (5^ο ηλικιακό έτος) ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των οικογένειών τους. Οι συνθήκες λειτουργίας και ο τρόπος οργάνωσης τόσο των δημόσιων, όσο και των ιδιωτικών νηπιαγωγείων, αναφορικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, το ποσοστό νηπίων που μπορούν να φοιτήσουν ανά σχολική μονάδα, τη φοίτηση των νηπίων, το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών και του συλλόγου διδασκόντων, όπως και τις διοικητικές διαδικασίες, καθορίζονται από νομοθετήματα και προεδρικά διατάγματα, που ανανεώνονται, εμπλουτίζονται ή διαφοροποιούνται συνήθως ανάλογα με την πολιτική ηγεσία και την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική.

Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» αναφέρεται γενικά στην εκπαίδευση, δηλαδή στην εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στη γνώση μιας κουλτούρας και των συναρτημένων με αυτήν αξιών, στους εκπαιδευτικούς (γενικούς, ειδικούς, παράλληλης στήριξης), στις σχολικές δομές (γενικό, ειδικό σχολείο, τμήματα

ένταξης), στη σχολική υλικοτεχνική υποδομή, στη διδασκαλία και στα μέσα διεξαγωγής της διδασκαλίας, στην οικονομική χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης, 2004). Το περιεχόμενο, συνεπώς, της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής δημοσιοποιεί είτε ο Υπουργός Παιδείας ως εκφραστής της Κυβέρνησης ή ο επικεφαλής της ομάδας ειδικών σε συνεργασία με τα αρμόδια πολιτικά πρόσωπα (Παπαδάκης, 2004) και αποτελεί το βασικό θεσμικό πυρήνα για την εκπαίδευση.

Επιπλέον, ως συνέχεια των νομοσχεδίων, το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο θεσπίστηκε με το Ν. 2525/1997. Σκοπός του, όπως αναφέρεται στο άρθρο 3 είναι *«η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής, η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών και η ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό σχολείο, η ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων»* (Κυπριανός, 2007: 282). Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο λειτουργεί με διευρυμένο ωράριο από τις 8 πμ.- 4 μμ. με δύο νηπιαγωγούς, σε εναλλασσόμενες βάρδιες και συνεργάζονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται να λαμβάνουν χώρα καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (ό.π.).

Επίσης, ακολουθώντας τις διεθνείς επιταγές, τα τελευταία χρόνια η επίσημη εκπαιδευτική αναφέρεται στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία και στην παροχή σε αυτούς ολιστικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Λόγος γίνεται για το Ν. 1566/1985 *«περί γενικής εκπαίδευσης»*, ο οποίος ακολούθησε χρονικά το νόμο 1143/1981 *«περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες»*. Ο τελευταίος αποτέλεσε τον πρώτο ουσιαστικά ολοκληρωμένο νόμο στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής, μαζί με το συμπληρωματικό Π.Δ. 603/82 περί ρύθμισης θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των μονάδων Ειδικής Αγωγής. Το 2000 με το Ν.2817 θεσμοθετήθηκε η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και της δομής της Παράλληλης Στήριξης στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολικά πλαίσια, ενώ ο Ν. 3699/2008 αποτελεί το τελευταίο θεσμικό πλαίσιο που αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία ειδικών και ενταξιακών δομών, Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, όπως και το καθηκοντολόγιο των ειδικών παιδαγωγών, του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Οι τελευταίες εξελίξεις ορίζουν την υποχρεωτική δίχρονη προσχολική εκπαίδευση (ΦΕΚ 1586/08-05-2018), σύμφωνα και με τις διεθνείς επιταγές και τις επιστημονικές θεωρίες που υποστηρίζουν θερμά ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, από την ηλικία των 4 έως τα 6 ηλικιακά έτη των παιδιών, είναι εξαιρετικά σημαντική και προσφέρει τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις για τη νοητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Leseman, 2009· Θεοφιλίδης, 2010).

Εστιάζοντας, λοιπόν, στη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη που κυριαρχεί στην προσχολική αγωγή, αυτή συνδέεται με την ιδέα της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από την κοινωνική και βιωματική πρακτική της γνώσης και τη δημιουργική αξιοποίηση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303 & 304/13-03-2003) αποτελεί το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, δηλαδή το θεσμικό εκείνο εργαλείο που αντικατοπτρίζει την πολυσύνθετη μορφή του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος, την παιδαγωγική και τη διοικητική πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ως συμπληρωματικό υλικό στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ παρέχονται ο Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006), ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Μπιρμπίλη, 2011) και ο Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσάφιδης, 2008).

Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιστοιχεί στον όρο «curriculum», που είναι λατινικής προέλευσης και σημαίνει κύκλος μελέτης στο σχολείο (Χατζηγεωργίου, 2004). Γενικά, αποτελεί ένα κείμενο που περιλαμβάνει τους στόχους, το περιεχόμενο, τους τρόπους διδασκαλίας (μεθοδολογία) και την αξιολόγηση του μαθητή και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2004). Σύμφωνα με τους Γερογιάννη και Μπούρα (2007) το Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπεριέχει το σύνολο της σχολικής μόρφωσης (αντιλήψεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και το ρόλο του σχολείου), το οποίο με τη σειρά του εκφράζει και αντανακλά το ιδεολογικό, κοινωνικό-πολιτικό υπόβαθρο, τις κυρίαρχες αξίες, τη φιλοσοφία και τις επίσημες διατάξεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως αναδεικνύεται από τα προαναφερόμενα, το θεσμικό

αυτό κείμενο αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης για όλους τους εμπλεκόμενους που στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει περιεχόμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές: Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Έκφρασης και Δημιουργίας, Πληροφορικής. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κάθε μία από αυτές τις γνωστικές κατηγορίες βασίζεται στην αντίληψη ότι οι τελευταίες δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία, αλλά ως πλαίσιο για τον/την εκπαιδευτικό, για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά (Γκλιάου, 2005). Παράλληλα με τη γνώση επιβάλλεται και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, που απαιτούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003) αποτυπώνονται «δεξιότητες διαθεματικές», οι οποίες διατρέχουν όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα όπως:

- δεξιότητα επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή κ.α.)
- δεξιότητα αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών και αξιοποίησή τους στην καθημερινή ζωή
- δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα (ομαδικές εργασίες)
- δεξιότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας
- ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης κ.ά.

Το ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο φιλοδοξεί να είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτό, βιωματικό, ευέλικτο, το οποίο χωρίς να παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα των γνώσεων δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων. Συνεργατική μάθηση, εργασία σε ομάδες, αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, δημιουργικά και διαθεματικά σχέδια εργασίας, παροχή ισότιμων ευκαιριών μάθησης και έμφαση στην ολόπλευρη εξέλιξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού προωθούνται μέσα από αυτό. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε ρόλο διευκολυντή και εμπνευστή, ο οποίος αναστοχάζεται και επαγρυπνεί, ώστε να άρει όλες τις μορφές αποκλεισμού που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα.

Στο πλαίσιο των αρχών του Νέου Σχολείου το 2011 (αναθεωρημένη έκδοση το 2014) εκπονήθηκε Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΝΑΠ), προσαρμοσμένο στις

ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Οι αλλαγές που εισάγει αφορούν τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική πρακτική (Γκλιάου, 2012). Προωθεί συμπληρωματικά την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα, όπως ονομάζονται και αφορούν την επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη, τη μαθηματική λογική, τη δημιουργική και κριτική σκέψη, την αυτονομία σε όλα τα επίπεδα, τις κοινωνικές δεξιότητες, το μιντιακό εγγραμματισμό. Σχολείο, οικογένεια, κοινότητα αποσκοπούν την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, εμπλουτίζοντας την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και δίνοντάς της νόημα για αυτά. Οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υιοθετούνται και προωθούνται, με στόχο την ενδυνάμωση των νηπίων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν δυναμικά στις διάφορες πολιτισμικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, ιστορικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα.

Συνοψίζοντας, η προσχολική εκπαίδευση διαπερνάται πλέον από σύγχρονες θεωρητικές και ιδεολογικές αντιλήψεις, ενώ η σπουδαιότητά της ενισχύεται από όλο και περισσότερες επιστημονικές έρευνες από διαφορετικούς κλάδους. Έτσι, δεν αποτελεί πια έναν απλό πρόδρομο της βασικής σχολικής εκπαίδευσης, αλλά είναι μέρος ενός ενιαίου στοιχειώδους εκπαιδευτικού συνόλου (Ντολιοπούλου, 2008), καίριου και απαραίτητου για τη συνολική ανάπτυξη και τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών.

2. Η επιστήμη της Εργοθεραπείας: Εννοιολογικός προσδιορισμός

2.1. Ιστορική εξέλιξη του κλάδου της Εργοθεραπείας

Η μελέτη της επιστήμης της εργοθεραπείας πρέπει να τοποθετηθεί ιστορικά, ώστε να είναι δυνατή η αποσαφήνιση και η κατανόησή της. Αν και η ιστορία της μελέτης των ανθρωπίνων έργων ξεκίνησε συστηματικά τον 20^ο αιώνα, χρονικά η ιδέα της εργοθεραπευτικής επιστήμης τοποθετείται πιο πριν. Εστιάζοντας στον 18^ο και 19^ο αιώνα, παρατηρεί κανείς την επικράτηση νέων ιδεών με έμφαση στον άνθρωπο. Έτσι, στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, λόγος γίνεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάπτυξη των ηθικών αξιών του ανθρωπισμού.

Νέες τάσεις, λοιπόν, νέες ιδέες και κινήματα οδήγησαν στην εξέλιξη της φιλοσοφίας των πρώτων εργοθεραπευτών. Τέτοια ήταν: η Ηθική Θεραπεία (Moral

Treatment), το Κίνημα των Τεχνών και Χειροτεχνημάτων (Arts and Crafts Movement), ο πραγματισμός, το κίνημα των Κουακέρων (Quaker's Movement), το κίνημα της ψυχικής υγιεινής, η ανάπτυξη των κοινοτικών κέντρων (settlement houses), η χειρωνακτική εκπαίδευση, οι εξελίξεις της τεχνολογίας της αποκατάστασης (Keilhofner, 2009· Reed & Sanderson, 1999). Η σκέψη εστιάζει γύρω από το «έργο» του ανθρώπου: *«Έργο είναι μια ομάδα δράσεων και δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής, που ορίζονται, οργανώνονται και στις οποίες δίνεται νόημα και αξία από τα άτομα αλλά και από την κουλτούρα τους. Το έργο είναι οτιδήποτε κάνουν οι άνθρωποι για να απασχολούνται, συμπεριλαμβανομένου το να φροντίζουν τον εαυτό τους, να απολαμβάνουν τη ζωή και να συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή των κοινοτήτων τους»* (Law, Polatajko, Baptiste & Townsend, 1997: 32).

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, στην Αμερική του 1917, ειδικότητες από διάφορους κλάδους (νευρολογία/ψυχιατρική, ιατρική, αρχιτεκτονική, κοινωνική εργασία, καλές τέχνες, νοσηλευτική) ίδρυσαν την Εθνική Εταιρεία για την Προώθηση της Εργοθεραπείας (National Society for the Promotion of Occupational Therapy), που, στη συνέχεια, μετονομάστηκε ως Αμερικάνικος Σύλλογος Εργοθεραπείας (American Occupational Therapy Association) (Schwartz, 2003· Keilhofner, 2009). Στο καταστατικό της εταιρείας αυτής αναφέρεται ότι, πρώτος σκοπός του επαγγέλματος της εργοθεραπείας είναι η ανάπτυξη του έργου ως θεραπευτικό μέσο. Σύμφωνα με τη Μοροζίνη (1999), οι πρωτεργάτες αυτοί, αναγνωρίζοντας τη θεραπευτική και εκπαιδευτική ιδιότητα του επαγγέλματος και μέσα από τη φροντίδα της ευημερίας ατόμων στο πλαίσιο της υγείας, προώθησαν την προσέγγιση της «θεραπείας έργου» (occupation treatment), όρος που επινοήθηκε και πρωτο-χρησιμοποιήθηκε από τον Dunton, που θεωρείται ο πατέρας της Εργοθεραπείας. Ο George Edward Barton πρότεινε τον όρο “occupational therapy” (Εργοθεραπεία) τα επόμενα χρόνια, ο οποίος χρησιμοποιείται ως σήμερα (O'Brien & Hussey, 2012).

Μέχρι τον 20^ο αιώνα, η νέα εξελισσόμενη ειδικότητα της εργοθεραπείας έχει εισαχθεί στα πανεπιστήμια της Ευρώπης, ενώ αρχίζει να αναπτύσσει αρχές, αξίες και πρακτικές που αναδεικνύουν, πως η χρήση του έργου επηρεάζει την ανάρρωση από τις παθήσεις και την προσαρμογή στην αναπηρική κατάσταση, όπως αποτυπώνεται στα κείμενα των πρώτων ιδρυτών του επαγγέλματος (Keilhofner, 2009· Reed & Sanderson, 1999). Πυρήνας της σκέψης των εργοθεραπευτών της

εποχής ήταν η κατανόηση του σώματος στο πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων, αλλά και μέσα στην κανονικότητα του ρυθμού: εργασία, ξεκούραση, αναψυχή και ύπνος.

Ο κλάδος, με το πέρασμα των ετών, ήρθε αντιμέτωπος με κριτικές και νέες προκλήσεις που προέκυπταν λόγω των κοινωνικο-ιστορικών εξελίξεων. Υπήρχε αναγκαιότητα για νέο προσδιορισμό της ταυτότητας του επαγγέλματος. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε έκδηλη η ανάγκη να απαντηθούν ερωτήματα, όπως τι ακριβώς είναι η εργοθεραπεία, πώς περιγράφεται, πώς μπορεί να συμβάλλει στο πλαίσιο της κοινωνίας, πώς μπορεί να εξελιχθεί ως επάγγελμα ή ακόμα και να επιβιώσει με το πέρασμα των ετών (Barker, 1984· Creek & Ormston, 1996· Nelson, 1996· Reilly, 1962). Η έλλειψη κατάλληλης εκπροσώπησης και προώθησης του επαγγέλματος μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις σε αυτό. Για παράδειγμα, για πολλές δεκαετίες συναντώνταν και συναντάται αδυναμία εξήγησης του πόσο πολύτιμη και μοναδική συμβολή μπορεί να προσφέρει στην ανθρώπινη δραστηριότητα, γεγονός που συνδέεται κατά συνέπεια με τη μη σωστή τοποθέτησή της στην ανταγωνιστική αγορά υπηρεσιών της κοινωνίας. Για παράδειγμα, οι εργοθεραπευτές μπορεί να αντιληφθούν ότι άλλα επαγγέλματα «καταπατούν» τον τομέα της εργοθεραπευτικής πρακτικής, αφού φαίνονται σχετικά αδρανή όσον αφορά τις παραπομπές σε αυτή και την επεξήγηση του με τι ακριβώς ασχολείται (Kornblau, 2004).

Σήμερα, μιλάμε για μια εργοθεραπεία που εστιάζει στο έργο ως μια δραστηριότητα με νόημα για το άτομο ή για μια ομάδα (εργασία, παιχνίδι, εκπαίδευση, αυτοφροντίδα) και επηρεάζεται από ευρύτερους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες (CAOT, 2008). Η ολιστική προσέγγιση κυριαρχεί, ενώ το όραμα και η αποστολή του επαγγέλματος είναι η προώθηση της ευημερίας στο επίπεδο των έργων (occupational wellbeing). Για αυτό το λόγο, οι εργοθεραπευτές ασχολούνται με όλες τις ηλικιακές ομάδες, υποστηρίζοντας τα έργα καθημερινής διαβίωσης και ζωής. Συνεπώς, η αξία της Εργοθεραπείας εντοπίζεται στην υποστήριξη των επιθυμιών του ατόμου για ενσωμάτωση στη ροή της καθημερινότητας μέσα από τη συμμετοχή σε έργα ζωής με νόημα (American Occupational Therapy Association, 2008· College of Occupational Therapists, 2010). Απώτερος σκοπός είναι η θετική επίδραση και αλλαγή του ατόμου, ώστε να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους που έχουν νόημα για αυτό με βάση το

κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό, ιστορικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται (Duncan, 2012).

2.2. Παιδιατρική Εργοθεραπεία, οι θεωρίες της και τα μοντέλα εφαρμοσμένης πρακτικής

Η Παιδιατρική Εργοθεραπεία εστιάζει στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών και εφήβων και βασίζεται σε θεωρίες άλλων επιστημών, όπως ανατομία, κινησιολογία, βιολογία, νευρολογία, φυσική, ιατρική, ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (1971), της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson (1964), της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του Freud (1966), η ιεραρχία των βασικών αναγκών του Maslow (1970), όπως και οι θεωρίες μάθησης (συμπεριφορισμός, επεξεργασία πληροφοριών) (Skinner, 1953· Sternberg, 1984) αποτελούν κάποιες από τις βασικές αναπτυξιακές θεωρίες στις οποίες βασίζονται οι παιδιατρικοί εργοθεραπευτές. Η γενική θεώρησή τους υποστηρίζει ότι η εμπλοκή του παιδιού σε έργα παιδικής ηλικίας είναι καίρια για την ανάπτυξη όλων των τομέων ανάπτυξης, από τον κινητικό ως το συναισθηματικό. Σκοπός, με άλλα λόγια, της Παιδιατρικής Εργοθεραπείας είναι η συνεργασία με παιδιά και εφήβους, καθώς και με το περιβάλλον τους (γονείς, εκπαιδευτικοί, άλλου είδους φροντιστές) ώστε να ενδυναμωθούν οι πρώτοι σε δραστηριότητες και έργα καθημερινής διαβίωσης και δραστηριοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν παιδιά και εφήβους σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, στην εκπαίδευση, στο παιχνίδι, στη χαλάρωση, στον ύπνο, στην αυτορύθμιση και στην κοινωνική συναλλαγή. Επομένως, η στέρηση τέτοιων ερεθισμάτων μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στη ζωή, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Μοροζίνη, 2007).

Η σύγχρονη μορφή, επομένως, της παιδιατρικής εργοθεραπείας εστιάζει στους εξής άξονες (ό.π.):

- Επικεντρώνεται στο έργο και στην εκτέλεση έργου των παιδιών.
- Έχει ως τελικό στόχο την λειτουργικότητα του παιδιού στο φυσικό του περιβάλλον και γι' αυτό παρέχεται σε λιγότερο εξειδικευμένα περιβάλλοντα (κοινά σχολεία).
- Διέπεται από μια οικογενειο- κεντρική προσέγγιση, όπου πελάτες δε θεωρούνται μόνο τα παιδιά, αλλά και η οικογένειές τους.

- Προσαρμόζεται στις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών και των οικογενειών τους.
- Χρησιμοποιεί βοηθητική τεχνολογία για την ενίσχυση εκτέλεσης έργου των παιδιών, την αύξηση της προσβασιμότητας και την εκτέλεση ρόλων που πριν ήταν απαγορευτικοί.
- Συμβάλει στη διαμόρφωση νομοθετικών πλαισίων που αφορούν την παροχή φροντίδας ή εκπαίδευσης παιδιών.
- Υποστηρίζει την «πρακτική βάσει τεκμηρίου» κατά την οποία χρησιμοποιούνται πρακτικές των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί ερευνητικά.

Σύμφωνα με την American Occupational Therapy Association (2002), η παιδιατρική εργοθεραπευτική διαδικασία ακολουθεί τέσσερα βασικά στάδια. Κατά το πρώτο πραγματοποιείται ο εντοπισμός της παρούσας αναπτυξιακής φάσης. Στο δεύτερο αξιολογείται το παιδί και το περιβάλλον του. Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης με βάση τις αναγνωρισμένες ανάγκες και εφαρμόζεται η παρέμβαση. Στο τελευταίο επίπεδο γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της παρέμβασης, καθώς και καθορίζονται πιθανοί επανασχεδιασμοί και οι μελλοντικοί στόχοι.

Αν και τα παραπάνω στάδια, φαίνεται ότι εφαρμόζονται στις περισσότερες περιπτώσεις, στο πλαίσιο της παιδιατρικής εργοθεραπείας δεν επικρατεί μόνο ένα μοντέλο ή ένας ιδεολογικός θεωρητικός πυρήνας, που να αποτελεί πανάκεια. Πιο συγκεκριμένα, ο κάθε παιδιατρικός εργοθεραπευτής ακολουθεί θεωρητικά πρότυπα που έχει κατανοήσει πλήρως, ώστε να μπορέσει να εμπλέξει ενεργά τα μικρά παιδιά σε δραστηριότητες που αφορούν το πρόγραμμα παρέμβασης τους (Kramer & Hinojosa, 1993). Η γνώση του επαγγέλματος, επομένως, οριοθετείται γύρω από «θεωρίες», «εργοθεραπευτικά μοντέλα πρακτικής» και «πλαίσια αναφοράς».

Ξεκινώντας την αναφορά από τις θεωρίες που εντοπίζονται στην παιδιατρική εργοθεραπεία, πέρα από τις βασικές αναπτυξιακές θεωρίες –για τις οποίες λόγος έγινε παραπάνω–, τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται βιβλιογραφικά και άλλες, όπως η «Θεωρία της Εργοσυμπεριφοράς», το «Μοντέλο του Ανθρώπινου Έργου», η «Δράση του Γίνεσθαι» και η «Επιστήμη του Έργου» .

Η «Θεωρία της Εργοσυμπεριφοράς» (Occupational Behavior Theory) αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τη Mary Reilly (1962· 1966· 1974). Σύμφωνα με αυτή, η εργοσυμπεριφορά ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία, ξεκινώντας από το παιχνίδι της παιδικής ηλικίας μέχρι την εργασία του ενήλικα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα οι δραστηριότητες- έργα βρίσκονται σε μια συνέχεια στη ζωή του ατόμου και προσφέρουν το πλαίσιο, όπου κατακτά και τελειοποιεί την εργοσυμπεριφορά του. Φυσικά, οι ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη επηρεάζουν τον τρόπο και τη μορφή εμφάνισης αυτών των έργων.

Το «Μοντέλο του Ανθρώπινου Έργου» (Model of Human Occupation) των Keilhofner και Burke (1980) κάνει λόγο για ένα σύστημα που αλληλοεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον του και το αποτέλεσμα αυτής της αλληλεπίδρασης είναι το ανθρώπινο έργο (Keilhofner, 1985· 1995· 2002). Η θεωρία της «Δράσης και του Γίνεσθαι» (Doing and Becoming) των Fidler και Fidler (1978) εστιάζει στη συμβολή και αναγκαιότητα της σκόπιμης δραστηριότητας, ή της δράσης στην ανάπτυξη του εαυτού και στην πρόληψη της διαταραχής. Τέλος, η «Επιστήμη του Έργου» (Occupational Science) έχει αναπτυχθεί στην Αμερική ως μια νέα επιστημονική ειδικότητα, με στόχο να μελετήσει και να παράγει γνώση γύρω από το φαινόμενο του έργου. Πυρήνας της σκέψης της είναι ότι το ανθρώπινο έργο έχει μορφή (ορατά τμήματα), λειτουργία (τρόποι με τους οποίους το έργο επηρεάζει την ανάπτυξη, την προσαρμογή, την υγεία και την ποιότητα ζωής του ατόμου) και νόημα (η υποκειμενική εμπειρία της εμπλοκής σε έργα) (Larson, Wood & Clark, 2003).

Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις συνδέονται με συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς (frames of reference), που αποσκοπούν στη μεθοδολογική οργάνωση και στην παρέμβαση. Αποτελούν, ουσιαστικά, το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και την εργοθεραπευτική πρακτική, παρέχοντας μια δομημένη καταγραφή του θεωρητικού υλικού, συγκεκριμένες οδηγίες για αξιολόγηση και παρέμβαση, μεθόδους αξιολόγησης, θεραπευτικές τεχνικές ή ασκήσεις. Τέτοια πλαίσια είναι το αναπτυξιακό, το νευροαναπτυξιακό, το γνωστικόαντιληπτικό, το συμπεριφοριστικό, το βιοκινητικό, το ψυχοκοινωνικό, το αντισταθμιστικό, τα πλαίσια αναφοράς της αισθητηριακής ολοκλήρωσης, της οπτικής αντίληψης, της κινητικής μάθησης, του χωροχρονικού προσανατολισμού, των δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, του παιχνιδιού ή της διάθεσης για παιχνίδι (Μοροζίνη, 2007).

Από τη θεωρία και τα πλαίσια αναφοράς, ο παιδιατρικός εργοθεραπευτής καταλήγει στην παρέμβαση, δηλαδή στην εφαρμοσμένη πια εργοθεραπεία. Η τελευταία εκτός από άμεσες πρακτικές εφαρμογές στα παιδιά με βάση τα τέσσερα προαναφερόμενα στάδια, περιλαμβάνει και συμβουλευτική γονέων, εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, ανάπτυξη προγραμμάτων αυτονομίας, προσβασιμότητας, πρόληψης ή προώθησης της υγείας σε επίπεδο κοινοτικό (Balloueff & Cohn, 2003). Τα παραπάνω στοιχεία τροφοδοτούν το ένα το άλλο και βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εμπλοκή του ευρύτερου περιβάλλοντος των παιδιών στο επίπεδο της παρέμβασης έχει σημαντικά οφέλη στην αποτελεσματικότερη απόδοσή της και στη μεγαλύτερη εμπλοκή των παιδιών στην όλη διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εργοθεραπευτική πρακτική δε θα αποτελεί μια θεραπευτική διαδικασία χωρίς νόημα, αλλά θα ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο βιωμάτων των παιδιών στα οποία απευθύνεται κάθε φορά, κάτι το οποίο ενισχύθηκε και μέσω της ιδεολογίας της ένταξης.

3. Είσοδος της Εργοθεραπείας σε σχολικά περιβάλλοντα- Σύνδεσή της με την εφαρμογή της Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο

3.1. Ορισμός Ένταξης και Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Το ζήτημα της ένταξης, όπως και της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι πολύπλοκο, αμφιλεγόμενο και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Οι όροι αυτοί είναι σχετικά πρόσφατοι, ενώ σχετίζονται άμεσα με τη διαφορετικότητα και τον εντοπισμό και άρση διαφόρων μορφών αποκλεισμού αυτής (Jayal, 2009· Sen, 2000). Η ένταξη δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη και φαίνεται βιβλιογραφικά ότι επιδέχεται πολλές ερμηνείες από πλαίσιο σε πλαίσιο, από χώρα σε χώρα, από άτομο σε άτομο (Armstrong, 2012· Booth & Ainscow, 2002). Με τη σειρά της, η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, με έμφαση στην επιτυχία τους. Οι ιδέες αυτές υιοθετήθηκαν άμεσα από την ακαδημαϊκή έρευνα, καθώς και από τη σφαίρα της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής, τόσο σε εγχώριο, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στην εκπαίδευση, η

«ένταξη» είναι πλέον αναγνωρισμένο θεωρητικό και ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγάλη βιβλιογραφία, καθώς και από ένα ευρύ φάσμα προοπτικών και πολιτικών πρωτοβουλιών (Terzi, 2014).

Η ένταξη, πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται *«με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις»* (Armstrong & Barton, 2007). Αφορά όλους, αναφέρεται σε κάθε πλαίσιο και αποτελεί ευθύνη όλων. Η έννοια της ένταξης, επομένως, φαίνεται ότι υπερέχει της έννοιας της απλής συμμετοχής.

Η ιδέα της ενταξιακής εκπαίδευσης, με τη σειρά της, προέκυψε από αυτήν της ένταξης στην κοινωνία, η οποία είχε ως στόχο την αντιμετώπιση του τεράστιου αριθμού προβλημάτων που συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη φτώχεια και τα μειονεκτήματα. Φέρει, έτσι, χαρακτήρα πολιτικό και κοινωνικό: αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Όπως και ο ίδιος ο Barton (1998: 84) υποστηρίζει, *«η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς»*. Παράλληλα, ο ίδιος αναφέρει πως *«το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει να κάνει με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνικής δικαιοσύνης και του αγώνα για μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις. Αυτές οι αρχές βρίσκονται στο επίκεντρο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής»* (Barton & Armstrong, 2007: 6). Κινούμενος στην ίδια λογική και ο Knight (2000), υποστηρίζει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά η προϋπόθεση για μια δημοκρατική εκπαίδευση.

Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης η ένταξη πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας» (Armstrong, 2012). Δεν αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αλλά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως ιδεολογία το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Σύμφωνα με τον Peter Mittler (2000), μέσω της ένταξης κανείς μπορεί να διαμορφώσει τον εαυτό του και να αναδείξει τις δυνατότητές του και τα ενδιαφέροντά του. Κανένα παιδί, κατά συνέπεια, δεν πρέπει να αποκλείεται από την ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία και κανένα παιδί δεν είναι ακατάλληλο για εκπαίδευση. Η ευημερία όλων των μαθητών αποτελεί πρωταρχικό στόχο (Σιαμαντά, 2017).

Η Ενταξιακή Εκπαίδευση οραματίζεται, δηλαδή, την άρση κάθε εμποδίου για τη μάθηση, κάθε αποκλεισμού και διάκρισης που αντιμετωπίζουν άτομα από μερικές ομάδες λόγω της «διαφοράς» τους από συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών που θεωρεί ευπρόσδεκτη και τιμά τη διαφορετικότητα που προκύπτει από το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό υπόβαθρο, το επίπεδο εκπαίδευσης ή την αναπηρία (Mittler, 2000).

Η ένταξη είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που δε σχετίζονται με την ειδική αγωγή, αλλά εντοπίζονται στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Δεν αποτελεί, λοιπόν, αυτοσκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το μέσο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012). Πρόκειται για μια επίπονη και καθόλου στατική, διαδικασία που επιδιώκει την αναθεώρηση και τον προσδιορισμό των αντιλήψεων τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, λοιπόν, γίνεται ολοένα και ευρύτερα αντιληπτή ως μια μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και επικροτεί την ποικιλομορφία μεταξύ όλων των μαθητών (UNESCO, 2001). Αυτή την ευρύτερη οπτική περί ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζει και ο Ainscow (2004), σύμφωνα με τον οποίο σκοπός της είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού σε ζητήματα διαφορετικότητας της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου και των ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, κυρίαρχη πεποίθηση στην προσέγγιση αυτή είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και είναι ο πυρήνας μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Όλα τα παραπάνω αναδεικνύουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί εξ'ολοκλήρου αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις πολυποίκιλες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Οι αλλαγές αυτές προϋποθέτουν γνώση των προκλήσεων που επιφέρουν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ώστε να αναδείξουν τις προοπτικές που μπορούν να προκύψουν (Σιαμαντά & Ντεροπούλου, 2018).

Σε διεθνές επίπεδο, για πρώτη φορά οι όροι της «ένταξης» και της ενταξιακής εκπαίδευσης» καθιερώθηκαν στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Αναμφισβήτητα, το σημαντικότερο διεθνές έγγραφο που εμφανίστηκε ποτέ στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, υποστηρίζει ότι τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο

αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση της διαφορετικότητας, την οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη μιας εκπαίδευσης για όλους. Σύμφωνα με αυτή, κάθε σχολείο έχει υποχρέωση να παρέχει εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της διαφορετικότητάς τους (γλωσσική, σωματική, νοητική, φυλετική, πολιτισμική, κοινωνική) (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η εστίαση στη θεωρητική πλαισίωση του όρου «ένταξη» και η ιστορική τοποθέτησή του. Για πρώτη φορά, ο όρος εμφανίζεται στην Ευρώπη, και συγκεκριμένα στη Μεγάλη Βρετανία, τη δεκαετία του '60, από την τότε Υπουργό Παιδείας, Μάργκαρετ Θάτσερ. Σε μια προσπάθεια εξοικονόμησης οικονομικών πόρων υποστηρίχθηκε το κλείσιμο των ειδικών σχολείων και η δημιουργία τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, η αλλαγή αυτή παρέμεινε σε επίπεδο καθαρά χωροταξικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ότι είναι αναγκαίες οι βαθιά δομικές αλλαγές στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, υποδομών, πρακτικών, αξιών, στάσεων κλπ) για να είναι δυνατή η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά πλαίσια.

Τη δεκαετία του '70-'80 ουσιαστικά η ένταξη πλαισιώθηκε εννοιολογικά από τις αντιλήψεις που αναδείκνυαν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, από δύσκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, από παροχή μη διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, από την έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης εκπαιδευτικών, την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλων κτηριακών υποδομών, την ανυπαρξία διεπιστημονικής συνεργασίας και συνεργασίας με την οικογένεια του μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ποσοστών σχολικής διαρροής των μαθητών, ενώ το πρόβλημα εστιάζεται στον τρόπο δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015).

Η στροφή από την ατομικιστική, θετικιστική προσέγγιση οδήγησε στην ανάπτυξη της κριτικής κοινωνικής θεώρησης της αναπηρίας. Σήμερα, λοιπόν, θέτοντας το ερώτημα της ένταξης μπορεί να ειπωθεί ότι αυτή συνδέεται με ένα δημοκρατικό σχολείο, που πραγματώνεται από την προσφορά της εκπαίδευσης εκείνης που προωθεί όλους τους μαθητές, ανάπηρους και μη, ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Κατά αυτήν την έννοια, η ένταξη περιγράφει την πορεία από ένα ιεραρχημένο και διαρκώς διαιρεμένο σχολείο προς ένα σύστημα

Αγωγής, μόρφωσης και διδασκαλίας, το οποίο θα διακρίνεται από δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αρχές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Προχωρώντας στο χρόνο, ο Roger Slee (2001) κάνει λόγο για τις τέσσερις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως περιγράφονται στη συνέχεια:

1. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν είναι η εκ νέου ονομασία της παραδοσιακής Ειδικής Εκπαίδευσης: Η αρχή αυτή αναδεικνύει ουσιαστικά τις διαφορές ανάμεσα στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή. Η τελευταία συνδέεται με στοιχεία, όπως η έμφαση στην ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας, η ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών για τους μαθητές που τη φέρουν, η αποσιώπηση άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, η έμφαση στη διαγνωστική εικόνα, η κατηγοριοποίησή τους και ο αποκλεισμός τους από διάφορες δομές και προγράμματα που φέρουν το χαρακτηριστικό «ειδικό», μπορούν να εντοπιστούν στους παραπάνω ορισμούς και να παραπέμψουν στην ιατροκοποίηση της αναπηρίας. Σε αντίθεση, η Ενταξιακή Εκπαίδευση απορρέει από το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο υποστηρίζεται μία διαφορετική προσέγγιση αυτής, ισχυριζόμενο πως η τελευταία δεν είναι τίποτε άλλο από προϊόν της κοινωνίας. Είναι, δηλαδή, μία κοινωνική κατασκευή, που συναντάται σε κοινωνίες, οι οποίες δε λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες όλων των πολιτών τους, αναπήρων και μη, μετατοπίζοντας με αυτό τον τρόπο, την ευθύνη από το άτομο στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

2. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Οφείλει να μας οδηγήσει σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού: Η Ενταξιακή Εκπαίδευση απορρέει από την αντίληψη που υποστηρίζει ότι το δικαίωμα της εκπαίδευσης αφορά τους πάντες και κανείς δε μπορεί να αποκλειστεί από αυτή. Επιδιώκεται η δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που να μπορούν να εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές, «ανεξαρτήτως των σωματικών, νοητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γλωσσικών, εθνικών ή πολιτισμικών συνθηκών τους» (UNESCO, 1994: 6). Η ένταξη δεν σχετίζεται με την ομαλοποίηση του ατόμου, αλλά με την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του. Δεν αφορά, εν γένει, μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που έχουν τοποθετηθεί σε μία ειδική κατηγορία, αλλά

όλα τα παιδιά. Αποτελεί, δηλαδή, ένα «οικουμενικό δικαίωμα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

3. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει τη σχέση μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών και των αναπήρων σε νέες βάσεις: Οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε ειδικούς επαγγελματίες και τα άτομα με αναπηρία αίρονται. Παραδοσιακά, επικρατούσε το μοντέλο του εμπειρογνώμονα ειδικού, σύμφωνα με το οποίο οι ειδικοί επιστήμονες κάνοντας χρήση της επαγγελματικής τους θέσης και εμπειρίας προβαίνουν σε κρίσεις και αναλαμβάνουν τον έλεγχο των αποφάσεων. Η εμπλοκή των ατόμων με αναπηρία και της οικογένειάς τους περιορίζεται στο επίπεδο παροχής πληροφοριών, χωρίς το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. Στο πλαίσιο της ενταξιακής ιδεολογίας, λόγος γίνεται για το διαπραγματευτικό μοντέλο. Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει στη διαπραγμάτευση ως καίριο σημείο της συνεργασίας ατόμων με αναπηρία και ειδικών επαγγελματιών. Οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται στη λήψη αποφάσεων έχοντας ως εργαλείο τη διαπραγμάτευση και στοχεύοντας στην επίτευξη κοινών στόχων (Σιαμαντά, 2017). Οι σχέσεις δε χαρακτηρίζονται από ιεραρχικότητα, αλλά από ισοτιμία. Και οι δυο πλευρές λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, έχοντας η κάθε μία τις προτάσεις της, και δεσμεύονται ως προς την τήρησή τους, γεγονός που αποτελεί ιδεώδες για την ενταξιακή εκπαίδευση. Η βάση για να επιτευχθεί αυτό είναι και οι δύο πλευρές να πιστεύουν στους καρπούς της διαπραγμάτευσης.

4. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία.: Ο τρόπος με τον οποίο συστημικά και τοπικά οργανώνεται το σχολείο γεννά αποκλεισμούς. Η σχετική νομοθεσία, οι διαγνωστικές υπηρεσίες, οι δομές φοίτησης των μαθητών με αναπηρία, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διάφορες μορφές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οικονομικές παροχές του κράτους στην εκπαίδευση, οι κτιριακές υποδομές αποτελούν στοιχεία που συνθέτουν την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους. Η αρχιτεκτονική φοίτησης στα σχολεία αποτελεί βαρύνουσα σημασίας στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού αφορά ουσιαστικά το τι διδάσκεται και το πώς (Σιαμαντά, 2017). Για να έχει αποτέλεσμα το εγχείρημα της ένταξης όλων των μαθητών πρέπει να υπάρξει υλικοτεχνική και χωρική αναδιαμόρφωση του σχολείου και διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, υιοθετώντας τις

αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή και να πετυχαίνουν την εμπλοκή του στα μαθησιακά δρώμενα. Τα σχολεία πρέπει να μετατραπούν σε οργανισμούς έτοιμους να υποδεχτούν όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (ό.π.).

Σε εθνικό επίπεδο, σήμερα η Ενταξιακή Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της νομοθεσίας στην Ελλάδα, αφού η ισότητα των ευκαιριών είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα για όλους τους μαθητές, με αναπηρία ή μη. Έτσι, λοιπόν, η ένταξη θεσμοθετήθηκε με μια σειρά από νόμους, ξεκινώντας με τον Ν. 1143/81 «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» και καταλήγοντας στο Ν. 3699/2008. Οι νόμοι αυτοί αφορούν τη δομή και τη λειτουργία ενταξιακών δομών, των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης. Επίσης, με τον πρόσφατο νόμο 4547/2018, η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζεται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), που ουσιαστικά αποτελούν την αναδιοργανωμένη δομή των Κέντρων διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης (ΚΕΔΔΥ). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Σούλη (2002) και Φλουρή (2006), τόσο οι ασάφειες, οι ανακρίβειες και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου, όσο και η άτυπη εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης δεν έχουν οδηγήσει σε ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με αναπηρίες.

Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών είναι η συνέχιση της εμφάνισης μορφών αποκλεισμού με μορφές και τρόπους πιο εξευγενισμένους στο όνομα της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το χάσμα, επομένως, ανάμεσα στις δηλωθείσες και στις ισχύουσες πρακτικές ουσιαστικά σχετίζεται με το γεγονός της αφηρημένης προσέγγισης των εννοιών «ανθρώπινα δικαιώματα» και «ίσες ευκαιρίες» (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Φαίνεται να αποτελούν στοιχεία στο πλαίσιο της πολιτικής ρητορικής (Ainscow et al., 2000), σε μια προσπάθεια της κρατικής πολιτικής να συντονιστεί με τις διεθνείς επιταγές, χωρίς να δεσμεύεται πραγματικά για αυτές.

Η ένταξη ως πρακτική εφαρμόστηκε, εν κατακλείδι, με την απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου, γεγονός που οδήγησε στην αποτυχία της. Η πολιτεία, ενώ δεσμεύεται σε επίπεδο νομοθεσίας, δεν προβαίνει σε ριζικές αλλαγές του συνόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία, δομή και διάρθρωση εκπαιδευτικού συστήματος, αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαίδευση

εκπαιδευτικών, χρηματοδότηση, επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών), με αποτέλεσμα να παραμένει σε επίπεδο ανούσιας διακήρυξης. Κατ' επέκταση, οι ενταξιακές δομές επιτελούν γλωσσικά και μόνο το σκοπό τους, αφού ο τρόπος δομής και λειτουργίας τους είναι απομακρυσμένος από τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Συγκεφαλαιώνοντας, το ενταξιακό σχολείο είναι μια κίνηση εκπαιδευτικής πολιτικής προς την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού αφού, όπως έχει διαπιστωθεί (Campbell, 2002), οι διαδικασίες και πρακτικές του σχολείου εγείρουν εμπόδια που σχετίζονται με τη συμμετοχή ορισμένων μαθητών και τον αποκλεισμό κάποιων άλλων (Slee & Allan, 2001). Η ενταξιακή εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αποτελεί ζήτημα που μπορεί να επιλυθεί με τεχνοκρατικές και διοικητικές πρακτικές, αλλά μέσα από ένα πεδίο πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών και ανασυγκροτήσεων (Slee, 2001). Για τον λόγο αυτό αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση μια ενταξιακής κοινωνίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Η ένταξη δεν είναι απλό ζήτημα. Είναι μια φιλοσοφία, μια στάση ζωής και αποτελεί μέσο αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων για τη δημιουργία μιας δίκαιης ενταξιακής κοινωνίας (Barton, 2003· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006). Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι το μέσο για τη δημιουργία μιας κοινωνίας που σέβεται και αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους πολίτες της.

3.2. Σπουδές στην Αναπηρία και Εργοθεραπεία

Η έννοια της Ενταξιακής Εκπαίδευσης διαχωρίζεται από την Ειδική αγωγή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ωστόσο, η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να συνδέει στενά και να την περιορίζει γύρω από την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια αναφοράς και κατανόησης του όρου «αναπηρία», των προσεγγίσεων που υπάρχουν γύρω από αυτόν, καθώς και τη σύνδεσή του με τον κλάδο της εργοθεραπείας.

Μια μορφή διαφορετικότητας, αρχικά, θεωρείται και η αναπηρία, η οποία έχει κατά καιρούς οριστεί διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται, αφού μελετάται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Γλωσσολογία, Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ιατρική, Νομική, Πληροφορική, Αρχιτεκτονική, Ιστορία, Εικαστικές Τέχνες). Η πολυπλοκότητα που

παρουσιάζει κατά τη διάρκεια προσδιορισμού του οδήγησε στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού διαλόγου, που πλαισιώθηκε από τις Σπουδές στην Αναπηρία.

Ο ακαδημαϊκός αυτός τομέας ερευνά την κοινωνική αναπηρία που βιώνουν οι άνθρωποι με την ετικέτα της βλάβης ή διαταραχής. Οι μελετητές της αμφισβητούν τον ισχυρισμό ότι η αναπηρία προέρχεται από ένα σώμα που δεν ανταποκρίνεται σε τυπικές σωματικές, πνευματικές και γνωστικές ικανότητες (ιατρικό μοντέλο αναπηρίας). Αντ' αυτού οι μελετητές των Σπουδών στην Αναπηρία θεωρούν ότι τα προβλήματα προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον που περιμένει ορισμένες σωματικές, πνευματικές και γνωστικές ικανότητες (κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας) (Wolbring & Chai, 2016).

Όπως αναδεικνύεται από τα παραπάνω, στο πλαίσιο αυτό παρατηρήθηκε ο γλωσσικός πλουραρισμός, ως προς την ορολογία που χρησιμοποιείται για τον ορισμό της αναπηρίας ενός ατόμου ή της αναπηρίας ως κατάσταση, γεγονός που ενισχύεται και από την πολυεπιστημονική προσέγγιση του όρου (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2010). Φυσικά, οι πολλαπλοί αυτοί όροι φέρουν διαφορετικό περιεχόμενο, διαφορετική κατανόηση, πηγάζουν από διαφορετικό υπόβαθρο ανάλογα με το πώς, πού και από ποιον χρησιμοποιούνται. Είναι όροι, λοιπόν, ευέλικτοι και προβάλλουν συγκεκριμένες ιδεολογίες και απόψεις κάθε φορά.

Ο πλουραρισμός αυτός σχετίζεται άμεσα και με την ετικετοποίηση των ατόμων με αναπηρία. Οι μη ανάπηροι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ορίσουν τα όρια ανάμεσα στο «φυσιολογικό» και στο «μη φυσιολογικό» επιλέγουν όρους για το «μη φυσιολογικό», γιατί αυτό ουσιαστικά αποτελεί τη μειονότητα. Έτσι, εξηγούν και γιατί τον περιθωριοποιούν, τον αποκλείουν, τον στιγματίζουν, (Μακρυνιώτη, 2015).

Ωστόσο, τι ορίζεται ως αναπηρία, ποιο σώμα θεωρείται ανάπηρο, με βάση ποια κριτήρια περιθωριοποιείται; Η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός του περιεχομένου των χρησιμοποιούμενων όρων είναι απαραίτητα, για να είναι δυνατή η ανάπτυξη διαλόγου, η επιχειρηματολογία και η κριτική στη συνέχεια (Σούλης, 2002). Έτσι, παρακάτω θα παρατεθούν οι ισχύοντες όροι της αναπηρίας με μια σύντομη περιγραφή τους.

Οι ισχύοντες ορισμοί της αναπηρίας όπως αποδίδονται από ειδικούς επαγγελματίες είναι οι παρακάτω (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2010):

- ❖ Ανωμαλία ή απώλεια: η αναπηρία προσεγγίζεται ως ανατομική, σωματική, ψυχολογική, αισθητηριακή απώλεια. Εκλαμβάνεται ως ασθένεια, η οποία

επιδρά αρνητικά στην ομαλή καθημερινή λειτουργία του ατόμου που τη φέρει, ενώ με κατάλληλη θεραπευτική αγωγή το τελευταίο θα καταφέρει να τη ξεπεράσει. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στο «έλλειμμα», το οποίο καθορίζει την προσωπικότητα και τη ζωή του ανάπηρου ατόμου, το οποίο διαφέρει από του υπόλοιπους αφού κάτι του «λείπει».

- ❖ Ανικανότητα (αδυναμία): αναφέρεται στις καθημερινές δραστηριότητες και εστιάζει στην ανικανότητα ή την περιορισμένη ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιήσει ατομικές ή και κοινωνικές του υποχρεώσεις και ανάγκες. Το ανάπηρο άτομο φαίνεται να εξαρτάται από άλλη ομάδα πληθυσμού, «ανώτερη» που μπορεί να το ελέγχει. Αποτελεί, επίσης, μια ελλειμματική προσέγγιση, έστω και αν δεν εστιάζει σε τόσο μεγάλο βαθμό στην διαγνωστική εικόνα του ατόμου, όπως προηγούμενος όρος. Αναφέρεται συνήθως στα κινητικά ανάπηρα άτομα.
- ❖ Απόκλιση: η αναπηρία προσλαμβάνεται ως απόκλιση αφενός από την κοινώς αποδεκτή σωματική και ψυχική υγεία και αφετέρου σε σχέση με το ότι διαφοροποιούνται τα άτομα με αναπηρία από την «αρμόζουσα» συμπεριφορά που έχει οριστεί με βάση τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα που θέτει το ισχυρά πλειοψηφικό κοινωνικό σύνολο. Εστιάζει στην κλινική διάγνωση της αναπηρίας, αλλά και σε πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία ρυθμίζονται με βάση τα στάδια ανάπτυξης ανά ηλικία. Και αυτά, φυσικά, κατασκευάζονται από την πλειοψηφία και αποτελούν φορείς διακρίσεων και στιγματισμού.
- ❖ Μη προνομιούχα ομάδα: η αναπηρία εκλαμβάνεται ως μια ομάδα κατώτερη, που μειονεκτεί στην κοινωνική ιεραρχία, καθώς απολαμβάνει λιγότερα προνόμια σε σχέση με το πλειοψηφικό σύνολο. Ορίζει ως ευάλωτη ομάδα πληθυσμού, πλήττεται στην αγορά εργασίας, ενώ γίνεται προσπάθεια κανονικοποίησης τους, ώστε να αποφευχθεί η ανατροπή της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης.

Η αναπηρία συνδέεται και με άλλους όρους, -κυρίαρχους στη βιβλιογραφία-, όπως οι όροι «βλάβη» και «μειονεξία». Η αποσαφήνιση των παραπάνω κρίθηκε, επίσης, απαραίτητη και ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Oliver (1987):

- ❖ Ως «βλάβη» (impairment) ορίζεται ο λειτουργικός περιορισμός ενός ατόμου εξαιτίας της σωματικής, νοητικής ή αισθητηριακής διαταραχής. Εστιάζει στην κλινική εικόνα της αναπηρίας.

- ❖ Ως «αναπηρία» (disability) ορίζεται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών συμμετοχής στη φυσιολογική ζωή της κοινωνίας σε ισότιμο επίπεδο με τα υπόλοιπα μέλη που δεν υπόκεινται σε φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς. Εστιάζει στο κοινωνικό αποκλεισμό και στρέφει την ευθύνη στις κοινωνικές δομές.
- ❖ Ως «μειονεξία» (handicap) ορίζεται η μειονεξία που αποδίδεται σε ένα άτομο ως αποτέλεσμα διαταραχής ή βλάβης που περιορίζει ή παρακωλύει την ολοκληρωμένη απόδοση, δραστηριοποίηση ενός ατόμου (σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες) σε ένα ρόλο (κοινωνικό, επαγγελματικό κλπ). Ο όρος αυτός πλέον δε χρησιμοποιείται πολύ συχνά.

Διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις πλαισίωσαν αυτούς τους όρους, ανάλογα με το που εστιάζουν κάθε φορά για να ερμηνεύσουν την αναπηρία. Η έννοια της φαίνεται να κατασκευάζεται κοινωνικά κάθε φορά, όπως ακριβώς και η έννοια της διαφορετικότητας εν γένει. Κάθε ερμηνευτική προσέγγιση προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τις έννοιες αυτές μέσα από την ανάλυση της φύσης και της λειτουργίας της κοινωνίας. Στην παρούσα εργασία θα γίνει λόγος για την κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας και για τα μοντέλα που εντάσσονται σε αυτή.

Η κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση δέχθηκε επιρροές από κοινωνικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις και περιλαμβάνει το ιατρικό, το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο, τα οποία ορίζονται στη συνέχεια. Σύμφωνα με τον Oliver (1996), ο οποίος θεωρείται ως πρωτεργάτης του κοινωνικού μοντέλου στο πλαίσιο των Σπουδών στην Αναπηρία, «ανάπηρος» είναι αυτός που βρίσκεται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία (φτωχότερος) και δεν έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια, γίνεται αναφορά για τις εργασιακές σχέσεις και τον οικονομικό αποκλεισμό που υφίστανται τα ανάπηρα άτομα. Ο ίδιος βέβαια, δεν το περιορίζει, στην κλινική εικόνα του ατόμου αλλά το θεωρεί ως χαρακτηριστικό που μπορεί να έχει ο κάθε άνθρωπος. «Ανάπηρος» είναι όποιος αποκλείεται από τη συμμετοχή στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, μία από τις οποίες μπορεί να πλαισιωθεί από την έννοια της αποτελεσματικότητας.

Μέχρι και τη δεκαετία του 1960, τα επαγγέλματα υγείας και εκπαίδευσης θεωρούνταν σημαντικοί πάροχοι κοινωνικών υπηρεσιών και συνδέονταν με την κατάλληλη παρέμβαση και πλαισίωση των ατόμων με αναπηρία (Marks, 1999). Οι

επαγγελματίες αυτοί προέρχονταν από το χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της κοινωνικής πρόνοιας, της εκπαίδευσης και φαίνεται βιβλιογραφικά ότι υιοθετούσαν τον ιατρικοκατευθυνόμενο λόγο στην προσέγγιση της θεραπείας. Ο ρόλος τους αναδυόταν ως μια μορφή κοινωνικής εξουσίας γύρω από τα ατομικά προβλήματα (McDonell, 1992). Το πρόβλημα, έτσι, επικεντρώνεται γύρω από το άτομο και οι επαγγελματίες αναδεικνύονται ως επαΐοντες ειδικοί, που κατέχουν τις γνώσεις και τις λύσεις για τη ζωή του. Η χρήση της γλώσσας είναι άκρως σημαντική καθώς φορτίζει ιδεολογικά το περιεχόμενο και επηρεάζει και με ανάλογο τρόπο τις πρακτικές που ακολουθούνται (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004).

Οι εργοθεραπευτές, οι φυσικοθεραπευτές και εν γένει άλλες τέτοιες ιατρικές και παραϊατρικές ειδικότητες εργάζονται σε οργανώσεις που ιεραρχικά κυριαρχούνται από τον ιατρικόκατευθυνόμενο λόγο, με αποτέλεσμα να έχουν δομήσει την επαγγελματική τους πρακτική σε αυτόν. Αυτή η οπτική όχι μόνο παγιδεύει τους επαγγελματίες στην ιατρική προσέγγιση, αλλά έχει και καταπιεστικές συνέπειες για τους ανθρώπους με αναπηρία (Oliver, 2009), αλλά και εν γένει με διαφορετικότητα, καθώς όλη τους η ύπαρξη συρρικνώνεται πίσω από την ιατρική ετικέτα που τους δίνεται κάθε φορά και η οποία τους ακολουθεί σε ένα χωροχρονικό συνεχές.

Αυτό που πρέπει, επομένως, να γίνει κατανοητό είναι ότι για να μπορέσει να επιτευχθεί μια κοινωνία της ένταξης που βασίζεται στο σεβασμό στο άτομο και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, ο καθένας οφείλει να επαναπροσδιορίσει τις πεποιθήσεις και τις ιδεολογίες του, να αναστοχαστεί γύρω από την κοινωνική κατασκευή των ορολογιών (Shakespeare, 2006) και να δώσει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις προσωποποιημένες ανάγκες των μοναδικών ατόμων που έχει απέναντί του. Ο κάθε εργοθεραπευτής, λοιπόν, αποτελεί και ο ίδιος μια ξεχωριστή οντότητα, με τις δικές του αξίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και ανάγκες και στο θεραπευτικό πλαίσιο είναι εκεί για να αφουγκραστεί και να σεβαστεί τα αντίστοιχα στοιχεία της προσωπικότητας ενός παιδιού ή ενός ενήλικα που επιζητά τη συνεργασία μαζί του.

Στο σημείο αυτό και επικεντρώνοντας το λόγο ακόμα πιο έντονα στον κλάδο της Εργοθεραπείας, κανείς μπορεί να εντοπίσει την κριτική που έχει δεχθεί ακριβώς γιατί εστιάζει περισσότερο στην κλινική εικόνα παρά στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Σύμφωνα με τους Chacala et al. (2014:108). «*Η οπτική της εργοθεραπείας για την αναπηρία τείνει παραδοσιακά προς το ιατρικό μοντέλο, στο οποίο αναπηρία σημαίνει βλάβη, περιορισμός, κατώτερότητα, απόκλιση από τον*

κανόνα, οίκτος, φιλανθρωπία ή ανησυχία. Παρά τη θεωρητική προσοχή που έχει δοθεί στο περιβάλλον και στην κοινωνική ένταξη, στην εργοθεραπεία η αναπηρία εξακολουθεί να θεωρείται ως ατομική βλάβη που χρήζει αποκατάστασης. Η έμφαση παραμένει στην αναπηρία ως κάτι το ανεπιθύμητο, ενώ η αποκατάσταση τονίζει τις έννοιες των φυσιολογικών και μη φυσιολογικών τρόπων να πράξει κανείς κάτι».

Κατά καιρούς επαγγελματίες του χώρου και επιστήμονες επισημαίνουν την αναγκαιότητα αύξησης της εμπλοκής των εργοθεραπευτών με τις Σπουδές στην Αναπηρία και τις θεωρίες για την αναπηρία. Ωστόσο, φαίνεται ότι μέχρι τώρα δεν έχει επιτευχθεί, καθώς κάτι τέτοιο θα δημιουργούσε σημαντικά ερωτήματα για πολλά κεντρικά ζητήματα της εργοθεραπείας και θα επέκρινε την επαγγελματική εξουσία, τα προνόμια και τη συστηματική καταπίεση των ανάπηρων ατόμων με τα οποία οι επαγγελματίες αποκατάστασης θεωρείται ότι συνεργάζονται (Hammell, 2007, όπως αν. στο Wolbring & Chai, 2016).

Η δέσμευση, όμως, με τις Σπουδές στην Αναπηρία θεωρείται ως ένας τρόπος για τους εργοθεραπευτές *«να γίνουν πιο ευαισθητοποιημένοι επαγγελματίες σεβόμενοι την εμπειρία της αναπηρίας και τον ρόλο τους ως προασπιστές»* (Phelan, 2011:170).

Παράλληλα, ο Hamilton (2013:80) αναφέρει ότι: *«Οι εργοθεραπευτές είναι φυσικοί βοηθοί, αλλά η βοήθειά μας μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της καταπίεσης των ανάπηρων ατόμων και όχι στην διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες. Πιστεύουμε ότι αν γνωρίσουμε τους φοιτητές της εργοθεραπείας με τις Σπουδές στην Αναπηρία συγκεκριμένα αλλά και με την κριτική σκέψη γενικότερα, μπορεί να μειωθεί η συχνότητα με την οποία η εργοθεραπεία αναγνωρίζεται ως καταπιεστική».*

Αν οι εργοθεραπευτές θέλουν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, πρέπει να αναλύσουν τις αδικίες και τις ανισότητες που σχετίζονται με τις ικανότητες των ατόμων και το ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στη μείωση αυτών των αδικιών και ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, πρέπει να κατανοήσουν πως οι ενέργειές τους στην πραγματικότητα είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις αδικίες και ανισότητες αυξάνοντάς τες (Wolbring & Chai, 2016).

Όταν, επομένως, οι εργοθεραπευτές υιοθετούν το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, υπάρχει η τάση να αντιμετωπίζουν την αναπηρία από την άποψη των βιολογικών και ψυχολογικών διαδικασιών και μηχανισμών, καθώς και ως ατομικό ζήτημα που απαιτεί παρέμβαση. Αυτή η εξατομίκευση της αναπηρίας από τους εργοθεραπευτές μπορεί να οδηγήσει σε υπερβολική έμφαση της εργοθεραπείας στην παρέμβαση

που αποσκοπεί στην αποκατάσταση των μεμονωμένων ελλειμμάτων και όχι στην παρέμβαση που υιοθετεί μια ευρύτερη κοινωνική προσέγγιση για την κοινωνική ένταξη. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας που χρησιμοποιείται συνήθως από τους μελετητές των Σπουδών στην Αναπηρία, οι οποίοι θεωρούν την αναπηρία ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα που μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στις ζωές των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 1990). Ο Keilhofner (2005), δήλωσε ότι οι μελετητές των Σπουδών στην Αναπηρία προκαλούν τους εργοθεραπευτές να επανεξετάσουν την πρακτική τους, την εκπαίδευσή τους και την έρευνά τους και να αναρωτηθούν εάν η εργοθεραπεία στην ουσία διαιωνίζει την καταπίεση ή βοηθά στην εξουδετέρωση των φραγμών στην κοινωνική ένταξη που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία.

Σύμφωνα με τους Hammell & Iwama (2012), η Κριτική Εργοθεραπεία (Critical Occupational Therapy) είναι μια αφοσιωμένη μορφή πρακτικής που αναγνωρίζει τον αντίκτυπο των ανισοτήτων όπως η τάξη, η εθνικότητα, η οικονομία, η ηλικία, η ικανότητα και η σεξουαλικότητα. Αναγνωρίζει ότι η ευημερία δεν μπορεί να επιτευχθεί εστιάζοντας αποκλειστικά στην ενίσχυση των ικανοτήτων των ατόμων και ως εκ τούτου προσπαθεί να επιτύχει την αλλαγή τόσο σε ατομικό, όσο και σε περιβαλλοντικό επίπεδο. Η δέσμευση, επίσης, με τις Σπουδές στην Αναπηρία επιτρέπει στους φοιτητές της εργοθεραπείας και τους επαγγελματίες εργοθεραπευτές να εμπλακούν με τις πεποιθήσεις σχετικά με το άτομο, το έργο και την υγεία και να βελτιώσουν την κατάσταση γύρω από τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως έχοντας κάποια μειονεξία (Wolbring & Chai, 2016).

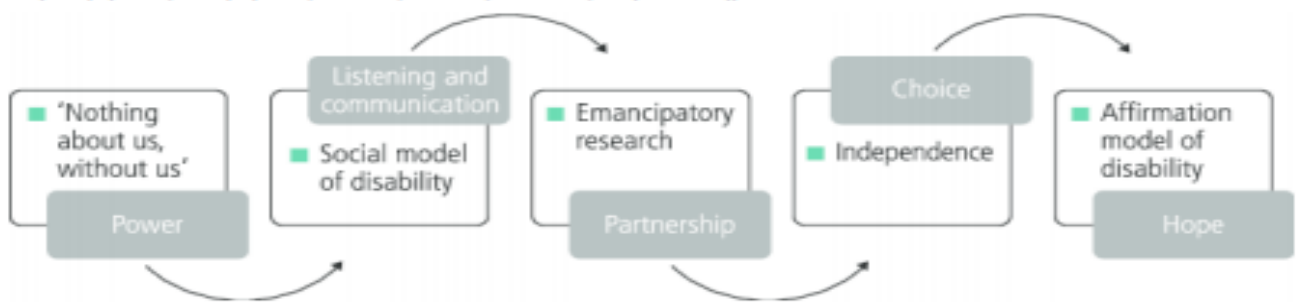
Όπως αναφέρει και ο Finkelstein, η πελατοκεντρική προσέγγιση της εργοθεραπείας αποτελεί μια μορφή επαφής με την οπτική των ατόμων με αναπηρία και με τη γενικότερη ιδεολογία των Σπουδών στην Αναπηρία. Ο Hammell, με τη σειρά του, υιοθετώντας την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, υποστηρίζει πως:

«Αυτή η μετατόπιση της έμφασης από ένα «παράδειγμα» πρόληψης/θεραπείας/αποκατάστασης σε ένα άλλο κοινωνικό/πολιτιστικό/πολιτικό, προέρχεται αλλά και υποστηρίζει το Κίνημα για τα Δικαιώματα των Ανάπηρων (Disability Rights Movement) και υπογραμμίζει τη δέσμευση να προωθήσει τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των ανάπηρων» (Hammell, 2006: 11).

Ο Law και οι συνεργάτες του (1995), μάλιστα, αναφέρουν ότι η πρακτική αυτή αποτελεί «μια προσέγγιση για την παροχή εργοθεραπείας, η οποία ενστερνίζεται μια φιλοσοφία σεβασμού και συνεργασίας με τα ανάπηρα άτομα. Αναγνωρίζει την

αυτονομία των ατόμων, την ανάγκη επιλογής των πελατών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες τους, τα οφέλη στη σχέση συνεργασίας εργοθεραπευτή- πελάτη και την ανάγκη να εξασφαλιστεί ότι οι υπηρεσίες είναι προσιτές κα προσαρμόζονται στο πλαίσιο στο οποίο ο πελάτης ζει» (Law et al. 1995:253, όπως αν. στο McCormack & Collins, 2010). Επίσης, οι Sumsion & Law (2006) εντοπίζουν πέντε βασικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης, που συνδέονται με τις Σπουδές στην Αναπηρία, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα:

Εικόνα 1. Συνδέοντας τα πέντε βασικά στοιχεία της πελατοκεντρικής πρακτικής (Sumsion and Law, 2006) με συγκεκριμένες θεωρητικές έννοιες από τις Σπουδές στην Αναπηρία



Πιο συγκεκριμένα, η εξουσία (*Power*) συνδέεται με την άρση αυτής ανάμεσα στον εργοθεραπευτή και το άτομο με αναπηρία. Συνδέεται με την αρχή ««Nothing about us without us»» (Charlton, 1998), η οποία πρεσβεύει ότι οι αποφάσεις που επηρεάζουν τα άτομα με αναπηρία πρέπει να παίρνονται από τα ίδια και όχι από τους επαγγελματίες. Ουσιαστικά, παύει να ισχύει το μοντέλο του «εμπειρογνώμονα ειδικού» και δημιουργείται μια συνεργατική-διαπραγματευτική σχέση.

Η έννοια της ακρόασης και επικοινωνίας (*Listening and communication*) συνδέεται με τις αποτελεσματικές εκείνες δεξιότητες που οφείλει να έχει ο κάθε θεραπευτής, ώστε να αφουγκράζεται τις εμπειρίες και τα βιώματα των ατόμων με αναπηρία και να μπορούν από κοινού να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων. Με αυτόν τον τρόπο, σέβονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ανάπηρου ατόμου σχετικά με την αναπηρία ως κοινωνικό κατασκεύασμα και μπορούν στη συνέχεια να προσπαθήσουν πραγματικά να συνεργαστούν με το ανάπηρο άτομο για να αντιμετωπίσουν τα περιβαλλοντικά εμπόδια που μπορούν να οδηγήσουν στην αναπηρία (McCormack & Collins, 2010).

Έτσι, δημιουργείται μια σχέση συνεργασίας (*partnership*), όπου το θεραπευτικό πρόγραμμα είναι προσωποποιημένο και απολύτως βασισμένο στις ανάγκες και τις εμπειρίες του ατόμου στο οποίο απευθύνεται. Οι εργοθεραπευτές ενισχύουν και προσφέρουν τη δυνατότητα επιλογής (*choice*) στους πελάτες, έτσι ώστε οι

τελευταίοι να μπορούν να αποφασίσουν οι ίδιοι για την πορεία δράσης που προτιμούν καθ' όλη τη διάρκεια της εργοθεραπευτικής διαδικασίας. Τα άτομα με αναπηρία ορίζουν την ανεξαρτησία ως την ικανότητα να ελέγχουν και να παίρνουν αποφάσεις για την ζωή τους και εκτιμούν την σπουδαιότητα αυτής της ικανότητας. Αν οι εργοθεραπευτές, με τη σειρά τους, εκτιμήσουν αυτές τις διαφορετικές οπτικές, είναι πιο πιθανό η πρακτική να ανταποκρίνεται στις προσωπικές επιλογές και την αυτονομία του πελάτη αντί να κάνει υποθέσεις γύρω από τις ανάγκες του πελάτη και να δρα με ένα δυνητικά καταπιεστικό τρόπο (McCormack & Collins, 2010).

Τέλος, έμφαση δίνεται στην *ελπίδα* (*hope*) που μέσα από τη θεραπεία δημιουργείται στα άτομα σχετικά με την προσωπική τους ευημερία και ευεξία. Μέσα από αυτή τη νομιμοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των ατόμων με αναπηρία, οι εργοθεραπευτές μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο παρέχουν τις υπηρεσίες τους και πραγματικά να μετατρέψουν την πελατοκεντρική θεωρία σε πελατοκεντρική πρακτική, που σέβεται και εκτιμά τα άτομα στα οποία απευθύνεται (Hammell, 2006).

3.3. Σύνδεση Εργοθεραπείας και Ένταξης- Ερευνητικό Υπόβαθρο

Οι Chapparo και Hooper (2002) υποστηρίζουν ότι το σχολείο κατά μία έννοια είναι το πρώτο επάγγελμα ενός ανθρώπου. Οι ρόλοι και οι δραστηριότητές του προκύπτουν από το σχολικό πρόγραμμα, το οποίο έχει δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν και που ίσως να μην είναι της αρεσκείας του παιδιού. Ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με τη σειρά τους, οι εργοθεραπευτές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν πληρέστερη εμπλοκή/συμμετοχή και καλύτερα αποτελέσματα στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες (Rodgers, 2010). Για τον εργοθεραπευτή, το έργο είναι ο φακός μέσα από τον οποίο αναλύονται οι εμπειρίες της ζωής, ο προορισμός των ευκαιριών και τα μέσα μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι στόχοι. Από τη στιγμή που το παιδί εισέρχεται στο χώρο του σχολείου και μέχρι τη λήξη του ημερήσιου προγράμματος το παιδί δεν συμμετέχει απλά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά διαχειρίζεται και κοινωνικές δραστηριότητες που είναι κρίσιμες για τη σχολική επιτυχία (Pape & Ryba, 2004). Το φάσμα των έργων στα οποία συμμετέχει πρέπει να εκτείνεται πέραν των ορίων

του σχολείου. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί το παιδί να αντιμετωπίζεται σαν μαθητής, αλλά σαν μια ευρύτερη οντότητα που κατέχει σημαντικούς ρόλους πέραν του σχολικού περιβάλλοντος (Rodgers, 2010).

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες (hand skills) που θέτουν τα θεμέλια για την επιτυχία σε πολλούς σχολικούς τομείς (Bazyk et al, 2009). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη γραφή, το κόψιμο με ψαλίδι, τον χειρισμό μικρών αντικειμένων, τις δραστηριότητες αυτοφροντίδας κ.α. (Case-Smith et al., 1998). Η ατελής κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας αποτελεί ένδειξη πιθανών αναπτυξιακών καθυστερήσεων. Επίσης, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και στην γραφική ανάπτυξη (handwriting development), λόγω της περιορισμένης πρόσβασής τους σε υλικά (μαρκαδόροι, μολύβια κλπ.) (Peterson & Nelson, 2003).

Όταν ένα παιδί, για παράδειγμα, παραπέμπεται στον εργοθεραπευτή, λόγω ανησυχίας για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητάς του, εκείνος παρατηρεί το παιδί κατά τη διάρκεια της δυνάμει προβληματικής δραστηριότητας με στόχο να αναγνωρίσει τις σωματικές δυσκολίες και λειτουργίες (χρήση χεριού, οπτικοκινητικός συντονισμός κ.α.) και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, που παρεμποδίζουν την συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες που αφορούν τη λεπτή κινητικότητα και τη γραπτή επικοινωνία (Bazyk et al., 2009). Στη συνέχεια, μπορούν να εφαρμοστούν μια σειρά προσεγγίσεων για την ενίσχυση της προβληματικής λειτουργίας και την γενίκευση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την καλύτερη συμμετοχή του παιδιού μέσα στην τάξη (Case-Smith, 1996, Peterson & Nelson, 2003).

Τα παραπάνω εντάσσονται και αφορούν την αποκαταστασιακή-θεραπευτική προσέγγιση εκ μέρους του εργοθεραπευτή. Αυτό που παρατηρείται με την «έκρηξη» και κυριαρχία της ιδεολογίας της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι η κατανόηση-όπως έχει ήδη αναφερθεί- της σημασίας της απομάκρυνσης του εργοθεραπευτή από την κλινική-ιατρική προσέγγιση και την εξατομίκευση της παρέμβασης σε περισσότερο συνεργατικά μοντέλα δράσης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος μαζί με τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια των παιδιών (Sayers, 2008· Villeneuve, 2009).

Βιβλιογραφικά μπορεί κανείς να εντοπίσει πλήθος ερευνών γύρω από την επιστήμη της Εργοθεραπείας και εν γένει τη συσχέτισή της με την αναπηρία. Ωστόσο, η

πλειοψηφία αυτών αντανακλά αυτό το περισσότερο θεραπευτικό και αποκαταστασιακό χαρακτήρα του επαγγέλματος, μια πιο ιατρική ματιά. Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από την εργοθεραπευτική πρακτική και την ενταξιακή διάσταση αυτής κρίνεται περιορισμένη. Όσον αφορά, δε, στην εισαγωγή της εργοθεραπείας στην προσχολική εκπαίδευση, κανείς θα έρθει αντιμέτωπος με τον ίδιο ακριβώς περιορισμό, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα μεγαλύτερης διερεύνησης των συγκεκριμένων ζητημάτων.

Αυτό το κεφάλαιο ουσιαστικά αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά λόγος γίνεται για έρευνες που αφορούν την ενταξιακή οπτική της εργοθεραπείας, διερευνώντας ποικίλα ζητήματα στον τομέα της εργοθεραπείας και της αναπηρίας και στη συνέχεια την εφαρμογή της σε ενταξιακά προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης.

Αναφορικά με το πρώτο σκέλος ανασκόπησης, το 2012 η Malin Caroline Eerola δημοσίευσε έρευνά της σχετικά με τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας και τον κυρίαρχο λόγο στη βιβλιογραφία των μαθημάτων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των εργοθεραπευτών στη Νορβηγία. Η ποιοτική αυτή έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε διαφορετικά πανεπιστήμια της Νορβηγίας όπου η ερευνήτρια είχε ανοικτή πρόσβαση στις λίστες των βιβλίων και στις περιγραφές των μαθημάτων που είχαν χρησιμοποιηθεί τα τελευταία πέντε χρόνια στα μεταπτυχιακά προγράμματα εργοθεραπείας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν δύο κυρίαρχες μορφές κατανόησης της αναπηρίας: την παραδοσιακή εργοθεραπευτική κατανόηση της αναπηρίας (OT - Occupational Therapy) -η οποία βιβλιογραφικά υπερισχύει- και την κατανόηση βασισμένη στο ICF (International Classification of Functioning Disability and Health). Σύμφωνα με την ερευνήτρια (2012), μέσα από την παραδοσιακή κατανόηση της εργοθεραπείας η αναπηρία νοείται ως πρόβλημα, που ορίζεται από το άτομο κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή την συμμετοχή του σε αυτή. Με άλλα λόγια, η αναπηρία φαίνεται ότι προκαλείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, της δραστηριότητας και του περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο της κατανόησης του ICF, η αναπηρία νοείται ως αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ της πιθανής βλάβης ενός ατόμου και του επιπέδου δραστηριότητας και συμμετοχής του. Η αναπηρία επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από την υγεία του ατόμου, το περιβάλλον και προσωπικούς παράγοντες. Τα δύο είδη κατανοήσεων, λοιπόν, σύμφωνα με την οπτική της Eerola δεν μπορούν να αντικαταστήσουν η μία την άλλη, αλλά πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται ενώ συνεχίζουν να αναπτύσσονται. Όσον αφορά στους λόγους περί αναπηρίας, η έρευνα ανέδειξε την

κυριαρχία τριών λόγων: του ιατρικού (medical), του συγγενικού (relational) και του ατομικού (individual), οι οποίοι εξηγούν διαφορετικές πτυχές των κατανοήσεων της αναπηρίας.

Οι Estes & Pierce (2012) πραγματοποίησαν, επίσης, ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 22 παιδιατρικούς εργοθεραπευτές που εργάζονταν σε ένα κλινικό εργασιακό πλαίσιο των ΗΠΑ με εστίαση στις εργο- βασιζόμενες εργοθεραπευτικές πρακτικές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πρακτικές αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με την επαγγελματική ταυτότητα και την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εργοθεραπευτές. Παράλληλα, αναφέρεται πως οι πρακτικές που βασίζονται στο έργο είναι πιο ικανοποιητικές και ανταμείβουν περισσότερο τους εργοθεραπευτές, οι οποίοι τις βρήκαν και πιο αποτελεσματικές από τις βιο-ιατρικές. Επιπλέον, μέσα από τα λεγόμενα των εργοθεραπευτών φάνηκε πως παιδιά με αναπηρία και οι οικογένειές τους αξιολογούσαν περισσότερο θετικά τις εργο-βασιζόμενες πρακτικές, βρίσκοντάς τες περισσότερο κατανοητές, πολύτιμες και ευκολότερα γενικεύσιμες στην καθημερινή ζωή. Ωστόσο, η εφαρμογή τους χαρακτηρίστηκε δυσκολότερη σε ένα ιατρικό περιβάλλον, λόγω των υφιστάμενων ιδεολογικών πιέσεων σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές έφτασαν στο συμπέρασμα ότι οι εργοθεραπευτές χρησιμοποίησαν συγκεκριμένες δημιουργικές πρακτικές προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις εργο-βασιζόμενες πρακτικές μέσα σε όλους τους περιορισμούς που ένα κλινικό πλαίσιο θέτει.

Αξίζει ακόμη να αναφερθεί η έρευνα των Munguba, Malfitano & Lopes (2018) με τίτλο «Debate over the "social question" in occupational therapy: an integrative review». Το κοινωνικό ζήτημα (social question) που πραγματεύεται η έρευνα αναφέρεται στη σχέση εργασίας και κοινωνικής ένταξης της σε μια καπιταλιστική κοινωνία. Στην εν λόγω έρευνα διεξήχθη βιβλιογραφική ανασκόπηση (2000-2014) με τη χρήση περιοδικών που ταξινομούνται σε ηλεκτρονική πλατφόρμα (Tomson Reuters Web of Science) περιλαμβάνοντας στον τίτλο τον όρο «Εργοθεραπεία». Σκοπός της ήταν η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εργοθεραπευτές ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με το κοινωνικό ζήτημα στα περιοδικά Εργοθεραπείας. Τα αποτελέσματά της έρευνας ανέδειξαν ότι αρκετοί ακαδημαϊκοί εργοθεραπευτές έχουν αναφερθεί στο κοινωνικό ζήτημα, εστιάζοντας κυρίως στην προώθηση της υγείας και ευεξίας. Οι εργοθεραπευτές, μέσα από την οπτική των ερευνητών, οφείλουν να προχωρήσουν πέρα από τις παρεμβάσεις στον τομέα της

υγείας και να υιοθετήσουν δράσεις που εστιάζουν σε διαφορετικούς τομείς, με απώτερο σκοπό την προώθηση μεγαλύτερης κοινωνικής συμμετοχής για όλους σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, όπως είναι οι σημερινές.

Η έρευνα των Yalon- Chamovitz, Kraiem & Gutman (2016) επικεντρώνεται σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη την απόσταση ανάμεσα στις εργοθεραπευτικές θεωρίες και τις εργοθεραπευτικές πρακτικές. Αναδεικνύει ένα νέο παιδαγωγικό πρότυπο το οποίο απομακρύνεται από το ιατρικό μοντέλο και κατευθύνεται προς μια συνεργατική προσέγγιση που βασίζεται στον πελάτη (clientcentred). Η πρακτική αυτή αγκαλιάζει τον σεβασμό και την συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία και αντικαθιστά ιστορικά πρότυπα που ενδέχεται να ενισχύσουν την υπεροχή του επαγγελματία και να στηρίζουν την εξάρτηση των πελατών. Αυτή η παιδαγωγική αποτελεί τη βασική μέθοδο αυτής της έρευνας και αναπτύσσει ένα θεραπευτικό διάλογο, ο οποίος αντλείται από τις συνεργασίες που δημιουργούνται στην τάξη, όπου οι φοιτητές εργοθεραπείας συμμετέχουν σε μαθήματα έχοντας για συν- εκπαιδευτικό (co- teacher) ένα άτομο με αναπηρία. Το ερευνητικό ερώτημα εξετάζει ουσιαστικά πώς η συνεργασία αυτή συμβάλλει στην εκπαίδευση των φοιτητών εργοθεραπείας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι σπουδαστές και οι συν- εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν στην απαιτητική εμπειρία της ενσωμάτωσης της θεωρητικής γνώσης με την βιωμένη εμπειρία, αυξάνοντας έτσι την ανάπτυξη μιας νέας βάσης γνώσεων χωρίς αποκλεισμούς. Η παιδαγωγική αυτή της συν- διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την επίτευξη συνεργασιών και για την ένταξη της φωνής των ατόμων με αναπηρία στο περιβάλλον της τάξης. Εξάλλου, όπως τονίζουν οι ερευνήτριες, μια από τις κεντρικές ιδέες του κοινωνικού μοντέλου είναι η αναγνώριση των φωνών των ανάπηρων ατόμων σχετικά με όλες τις πτυχές της ζωής τους και η ανάγκη αναγνώρισής τους ως ισότιμων μελών στην διαδικασία της συνεργασίας. Η μέθοδος αυτή λοιπόν, διαρθρώθηκε για να ενσωματώσει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας στην εκπαίδευση των εργοθεραπευτών. Εν τέλει, οι ερευνήτριες προτείνουν ότι χρησιμοποιώντας μια δομή που σχετίζεται με τις σπουδές στην αναπηρία και που επικεντρώνεται στα πολλαπλά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα, παρέχει στους σπουδαστές μια μοναδική ευκαιρία να εξερευνήσουν και να βιώσουν διαφορετικές απόψεις, διευρύνοντας τις επαγγελματικές τους προοπτικές και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως συνεργάσιμους εργοθεραπευτές.

Η ποιοτική έρευνα των Μουσελίμη & Παπαδοπούλου (2017) διερευνά το ζήτημα της αξιολόγησης, καθώς και τις αξιολογητικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο χώρο της εργοθεραπείας. Στόχος είναι η διερεύνηση του κατά πόσο οι ήδη εφαρμοσμένες αξιολογητικές πρακτικές που επιλέγουν οι εργοθεραπευτές μπορούν να αντικατασταθούν με πρακτικές που ενσωματώνουν περισσότερο τις σύγχρονες θεωρίες της εργοθεραπείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5 παιδιά τα οποία συμμετείχαν στη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς και οι γονείς τους από τους οποίους πάρθηκαν συνεντεύξεις. Οι προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν και αναλύθηκαν ήταν δύο. Η πρώτη ήταν αυτή που πραγματοποιείται σε κλινικά περιβάλλοντα και εστιάζει στα σωματικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες του ατόμου (bottom- up) και η δεύτερη αυτή που λαμβάνει χώρα σε φιλικά προς το άτομο περιβάλλοντα και εστιάζει στο νόημα και την αξία που προσδίδει το άτομο στις δραστηριότητες που εκτελεί (top- down). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η προσέγγιση που κυρίως ακολουθείται είναι η «bottom- up», η διαδικασία δηλαδή στην οποία αξιολογούνται τα σωματικά χαρακτηριστικά και οι υποκείμενες δεξιότητες του παιδιού. Συμπερασματικά, μέσα από την πρακτική εφαρμογή μιας εργοθεραπευτικής διαδικασίας (αξιολόγηση) αναδύεται μια μεγάλη αντίφαση. Γίνεται φανερό πως οι εργοθεραπευτές δυσκολεύονται να απαγκιστρωθούν από το μηχανιστικό παράδειγμα της ιατρικής που ενστερνίστηκαν στα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Έτσι, ενώ οι θεωρίες περί έργου αναπτύσσονται τα τελευταία 20 χρόνια, η καθημερινή πρακτική των εργοθεραπευτών δεν τις αντανακλά.

Εστιάζοντας τώρα στον λόγο για εφαρμογή της εργοθεραπείας σε σχολικά αρχικά περιβάλλοντα, οι σύγχρονες απόψεις αναφορικά με τις βέλτιστες πρακτικές για εργοθεραπευτές που εργάζονται σε σχολικά πλαίσια έχουν καταγεγραφεί από την Αμερικανική Ομοσπονδία Εργοθεραπείας και αναδεικνύουν την ανανεωμένη εστίαση του επαγγέλματος στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του (ΑΟΤΑ, 1994· Fisher, 1998). Προς αυτή την κατεύθυνση έχει συμβάλλει η εκπαιδευτική έρευνα (McGregor & Vogelsberg, 1998), καθιστώντας αναγκαίες περισσότερες εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ένταξη του εργοθεραπευτικού επαγγέλματος εντός των σχολικών τάξεων (Holm, 2000). Δύο, επιπλέον, παράγοντες φαίνεται να έχουν συμβάλλει στις τρέχουσες απόψεις της «βέλτιστης πρακτικής» στα σχολεία: η αναγκαιότητα για διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ των μελών που ασχολούνται με τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία (Mostert, 1998· Rainforth & York-Barr, 1997), καθώς και η ενισχυμένη εστίαση στην προώθηση της συμμετοχής του συνόλου του

μαθητικού πληθυσμού στο γενικό πρόγραμμα σπουδών (AOTA, 2002· Kellegrew & Allen, 1996· Mu & Royeen, 2004· Orr & Schkade, 1997· Schwartz, Finkelstein & Orentlicher, 2003). Οι υπηρεσίες της εργοθεραπείας σε αυτό το πλαίσιο προσέγγισης προϋποθέτουν φυσικά την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την υιοθέτηση διαπραγματευτικού μοντέλου συνεργασίας, με στόχο την «αναδιαμόρφωση» των απόψεων και των στάσεών τους αφενός απέναντι σε μαθητές με δυσκολίες και αφετέρου απέναντι στο επάγγελμα του εργοθεραπευτή και εν γένει του άλλου επαγγελματία που ασχολείται με τη διαφορετικότητα των μαθητών (Case-Smith, 1997· Niehues, Bundy, Mattingly, & Lawlor, 1991).

Η επιτυχής ένταξη, λοιπόν, στην εκπαίδευση και ειδικότερα, η αποτελεσματική εφαρμογή των εργοθεραπευτικών πρακτικών απαιτούν έντονη συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας (Bose & Hinojosa, 2008· Friend & Cook, 2007· Hines, 2008· Hasselbusch & Penman, 2008). Η ομάδα αποτελείται από το παιδί-μαθητή, την οικογένειά του, τους εκπαιδευτικούς και τους φροντιστές του. Το παιδί αποτελεί το επίκεντρο της όποιας παρέμβασης (Rodgers, 2010).

Η έννοια της συνεργασίας αναφέρεται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης των ειδικοτήτων των μελών της ομάδας που δουλεύουν μαζί, ως ισότιμα μέλη, για την ενίσχυση της λειτουργικής απόδοσης των μαθητών (Hanft & Shepherd, 2008). Σημαντικά στοιχεία μιας ομαδικής πρακτικής, είναι επίσης, και η αμοιβαία υπευθυνότητα (Giangreco, Cloninger & Iverson, 1998) και η οριζόντια κατάτμηση δύναμης μεταξύ των μελών της (Hanft & Sheperd, 2008). Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου αναφοράς και πρακτικής πρέπει να υπάρξει πραγματική συνεργασία (Giangreco, Prelock, Reid, Dennis, & Edelman, 2000). Οι υπηρεσίες που θα παρέχει ο εργοθεραπευτής οφείλουν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό πρόγραμμα, καθώς και σε σχέση με τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του παιδιού (Case-Smith et al., 1998).

Φυσικά, αυτή η μεταβολή στην οπτική της προσωποποιημένης- συνεργατικής σχολικής παρέμβασης, όπως φαίνεται και βιβλιογραφικά από χώρες και σχολικά πλαίσια που υποστηρίζουν την ύπαρξη εργοθεραπευτών (Rivard, Missiuna, Pollock, & David, 2011· Missiuna et al., 2012· Rasmussen & Gillberg, 2000· Bayona, McDougall, Tucker, Nichols, & Mandich, 2006· Case-Smith & Holland, 2009· Reid, Chiu, Sinclair, Wehrmann, & Naseer, 2006· Villeneuve, 2009), αποτελεί μια

δύσκολη διαδικασία που συναντά πολλές προκλήσεις και εγείρει ερωτήματα σχετικά με την πρακτική εφαρμογή.

Για παράδειγμα, οι Case-Smith και ο Cable (1996) διαπίστωσαν ότι, παρόλο που οι εργοθεραπευτές υιοθετούσαν θετικές στάσεις σχετικά με τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, θεωρούσαν απαραίτητο να προτείνουν άμεση εξατομικευμένη παρέμβαση στα παιδιά στο πλαίσιο των συμβουλευτικών υπηρεσιών που προσέφεραν. Επίσης, οι Kemmis και Dunn (1996) μελέτησαν τα αποτελέσματα από τις εβδομαδιαίες διαβουλεύσεις εκπαιδευτικών και εργοθεραπευτών που συνεργάζονταν σε κοινά σχολικά πλαίσια. Η έρευνα ανέδειξε την καλύτερη απόδοση των μαθητών τους, αφού τα εκπαιδευτικά προγράμματα ικανοποιούσαν ολιστικότερα τις ανάγκες τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ανέφεραν, επίσης, ότι θεωρούσαν θετική τη συνεργασία τους με τους επαγγελματίες εργοθεραπευτές και ότι οι τελευταίοι μέσα από τις συναντήσεις τους μπορούσαν να συνδέσουν τους θεραπευτικούς τους στόχους με τους ακαδημαϊκούς και να εργαστούν περισσότερο ενταξιακά παρά αποκαταστασιακά- κλινικά. Θετικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των εργοθεραπευτών στο σχολικό περιβάλλον εντοπίζονται και σε μελέτες, που τονίζουν τη συνεργατική οπτική ανάμεσα στις δύο ειδικότητες (Clark & Miller, 1996· Fairbrun & Davidson, 1993· Nochajski, 2001· Scott, 1997).

Αυτές οι πεποιθήσεις συνδέονται και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητικών αναφορών που αναδεικνύουν ότι οι εργοθεραπευτές συνεχίζουν να επιμένουν στην εξατομικευμένη πρακτική σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, ακόμα και αν η πρώτη αποτελούσε προσέγγιση πρωτογενούς παρέμβασης (Bayona et al., 2006· Spencer, Turkett, Vaughan, & Koenig, 2006), εμμένοντας στο μοτίβο του εμπειρογνώμονα ειδικού και ερχόμενοι σε αντίφαση ουσιαστικά με την έννοια της συνεργατικής διαβούλευσης.

Αναφορικά, δε, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εργοθεραπευτών στα σχολεία, είναι ενδιαφέρον ότι, παρά την ανασκόπηση δέκα μελετών από το Sayers (2008) που υποδήλωνε ότι ο συνδυασμός συνεργατικής διαβούλευσης και εξατομικευμένης παρέμβασης θα μπορούσε να λειτουργήσει εποικοδομητικά ως την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος για τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι με τους εργοθεραπευτές που συνεργάζονταν κυρίως εντός τάξης.

Επίσης, οι Fairbrun & Davidson (1993) μελέτησαν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου σχολείου του Οντάριο από τους εργοθεραπευτές που εργάζονταν εκεί. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 143 εκπαιδευτικούς που συνεργάζονταν με εργοθεραπευτές, όπως και μέσω συνεντεύξεων σε 10 από αυτούς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η ύπαρξη των εργοθεραπευτών στο σχολικό πλαίσιο έπαιξε σημαντικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος αυτός προσδιοριζόταν από τα εξής στοιχεία: προσφορά προτάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, συμμετοχή σε διαβούλευση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, παροχή και προσαρμογή εξοπλισμού, επικοινωνία με το σχολείο, το σπίτι και την κοινότητα, αξιολόγηση και παρακολούθηση παιδιών σχολικής ηλικίας. Οι δάσκαλοι πρότειναν, επίσης, ότι οι εργοθεραπευτές περαιτέρω θα μπορούσαν να καθορίσουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους στο σχολείο, για τον εαυτό τους και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι οι επαγγελματίες θεραπευτές πρέπει να συνεχίσουν να υποστηρίζουν και να μοιράζονται τις γνώσεις τους για τα παιδιά με αναπηρία με τη σχολική κοινότητα, παρέχοντας μοντελοποιημένα πρότυπα παρέμβασης εντός και εκτός του σχολείου, όποτε είναι δυνατόν. Η ύπαρξη των εργοθεραπευτών στα σχολεία και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται ως θετική τόσο από τους πρώτους, όσο και από τους δεύτερους και στην έρευνα των Bolton & Plattner (2019).

Εκτός από τις προαναφερθείσες προκλήσεις, ο Villeneuve (2009) εξέτασε κριτικά τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και περιέγραψε διάφορους παράγοντες που έχουν βρεθεί ότι εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή συνεργατικής διαβούλευσης, συμπεριλαμβανομένου του ανεπαρκούς χρόνου για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες εργοθεραπευτές να συναντηθούν (Bayona et al., 2006· Bose & Hinojosa, 2008· Nochajski, 2001), την ασυνεπή παρουσία των εργοθεραπευτών στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές που καλούνται να υποστηρίξουν (Nochajski, 2001), την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική συνάφεια και το εύρος των υπηρεσιών εργοθεραπείας (Fairbrun & Davidson, 1993· Nochajski, 2001) και τη σύγχυση σχετικά με τους ρόλους και τις ευθύνες των επαγγελματιών εργοθεραπευτών μέσα στη συνεργατική διαβούλευση (Wehrmann, Teresa, Reid, & Sinclair, 2006).

Για να διευκολυνθεί η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών θεραπευτών και των εκπαιδευτικών, έχει προταθεί ότι πρέπει να στοχεύονται διάφοροι τομείς: οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να αυξήσουν την επίγνωσή τους όσον αφορά τις ανάγκες των μαθητών (Wehrmann et al., 2006), οι εργοθεραπευτές πρέπει να εξοικειωθούν με το σχολείο, το πρόγραμμα σπουδών και τις πρακτικές στην τάξη (Fairbrun & Davidson, 1993), οι εκπαιδευτικοί και οι εργοθεραπευτές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την πραγματοποίηση άτυπων συναντήσεων που να επικεντρώνονται στην κοινή επίλυση προβλημάτων (Barnes & Turner, 2001), οι θεραπευτές χρειάζονται μεγαλύτερη ευελιξία για να εργαστούν με μαθητές στην τάξη, ώστε να μπορούν να επιδείξουν στρατηγικές για εκπαιδευτικούς (Fairbrun & Davidson, 1993) και τα δύο τα μέρη πρέπει να έχουν επαρκή διοικητική υποστήριξη και τον εξοπλισμό για να εφαρμόσουν επιτυχώς τη συνεργατική διαδικασία (Villeneuve, 2009).

Η παρέμβαση ενός εργοθεραπευτή σε σχολικό πλαίσιο, φυσικά, οφείλει να λαμβάνει υπόψη και όλους τους τομείς ανάπτυξης και δράσης των μαθητών για να είναι εφικτή η γενίκευση των επιδιωκόμενων στόχων και ενίσχυση των καθημερινών δεξιοτήτων με ένα συνδυαστικό τρόπο. Το περιβάλλον των μαθητών περιλαμβάνει το πλαίσιο απόδοσης ενός μαθητή στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων φυσικών, ακαδημαϊκών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την ευημερία των μαθητών (ΑΟΤΑ, 1999· Doubt & McColl, 2003· Richardson, 2002). Αυτή η εστίαση με βάση τις προσωποποιημένες ανάγκες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία έρχεται, επομένως, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις που εστιάζονται στους μαθητές με στόχο τη μείωση των ελλειμμάτων που σχετίζονται αποκλειστικά με την αναπηρία ενός μαθητή (ΑΟΤΑ, 2002· Kellegrew & Allen, 1996· Mu & Royeen, 2004· Orr & Schkade, 1997· Schwartz et al., 2003).

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Hemmingsson, Borell και Gustavsson (2003) ολοκλήρωσαν μια ποιοτική μελέτη για να εξετάσουν τη συμπεριφορά των θεραπειών που εργάζονται στην τάξη με μαθητές που είχαν αναπηρίες. Οι παρεμβάσεις τους βοηθούσαν έναν μαθητή είτε τον παρεμπόδιζαν ως προς τη συμμετοχή του σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι εργοθεραπευτικές παρεμβάσεις πρέπει να αφορούν το γενικότερο περιβάλλον διδασκαλίας και να συνδυάζονται με το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτό. Για ακόμη μια φορά αναδεικνύεται ότι η παρέμβαση στην εργοθεραπεία οφείλει να επικεντρώνεται στην αλλαγή ή την προσαρμογή του περιβάλλοντος απόδοσης (Spencer, Emery, Schneck, 2003).

Μια άλλη έρευνα σχετικά με τις επιδράσεις των εργοθεραπευτικών αλλαγών στην υλικοτεχνική οργάνωση της τάξης ανέφερε θετικά αποτελέσματα. Οι Schilling, Washington, Billingsley και Dietz (2003) διερεύνησαν την επίδραση των θέσεων των μαθητών στην απόδοση τους. Σε μια γενική τάξη που περιελάμβανε μαθητές με διαταραχή υπερκινητικότητας έλλειψης προσοχής (ADHD), οι ερευνητές αντικατέστησαν τις συμβατικές καρέκλες στην τάξη με μπάλες θεραπείας (therapy balls). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα καθίσματα με μπάλα είχαν θετική επίδραση στην καθιστική στάση σώματος, αλλά και στην ευανάγνωστη παραγωγή λέξεων από τους μαθητές με ADHD. Αυτή η μελέτη ανέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των επιπτώσεων των χωροταξικών τροποποιήσεων μιας σχολικής τάξης στις ατομικές επιδόσεις των μαθητών.

Πρόσφατες μελέτες έχουν, επίσης, τονίσει τη σημασία της σχέσης θεραπευτή-δασκάλου ως συστατικό της παροχής ολοκληρωμένων ποιοτικών υπηρεσιών στους μαθητές. Σε μια έρευνα που συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί, τα ευρήματα έδειξαν ότι όσο τα ποσοστά της συλλογικής συνεργασίας αυξήθηκαν, τόσο διαφοροποιούνταν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εργοθεραπεία και την ένταξη της στο σχολικό πλαίσιο με στόχο την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων στους μαθητές (Barnes & Turner, 2001).

Συγκεκριμενοποιώντας την ερευνητική-βιβλιογραφική ανασκόπηση στην προσχολική αγωγή, οι Bose & Hinojosa (2008) μελέτησαν τις προοπτικές που αναδύονται από τη συνεργασία εργοθεραπευτών και εκπαιδευτικών σε ενταξιακά προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης στην περιοχή της Νέας Υόρκης. Μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επικοινωνήσαν με εργοθεραπευτές που εργάζονταν σε σχολικά περιβάλλοντα και επέλεξαν έξι από αυτούς ως βασικούς συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν εντός μιας περιόδου είκοσι εβδομάδων κατόπιν επαναληπτικών συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Οι συμμετέχοντες είδαν τις αλληλεπιδράσεις τους με το διδακτικό προσωπικό ως προκλητικές, αλλά δυνητικά ανταμείβουσες εμπειρίες. Παρατηρήθηκε ότι ενώ αναγνώριζαν τη συνεργασία ως πολύτιμη, στις περιγραφές τους εν γένει απουσίαζαν πολλά συνεργατικά χαρακτηριστικά, με τους εργοθεραπευτές να αναλαμβάνουν συχνά το ρόλο του «ειδικού». Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τέσσερα βασικά θέματα που μπορούν να συνοψιστούν σε φράσεις των συμμετεχόντων σε αυτή: (1) *«Δεν είναι ότι δε μου αρέσει η συνεργασία»* (τα οφέλη της συνεργασίας). (2) *«Συνεργασία — Δεν μπορώ να το*

κάνω μόνος μου» (οι προκλήσεις των αλληλεπιδράσεων). (3) «*Η γνώμη μου, παρακαλώ, ρωτήστε τη*» (προσκόλληση στο καθεστώς του εμπειρογνώμονα) και (4) «*Είναι αυτή συνεργασία;*» (αλληλεπιδράσεις στην πράξη). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποδηλώνουν ότι οι τρέχουσες συνθήκες σχετικά με την πρακτική της εργοθεραπείας σε σχολικά περιβάλλοντα δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Υλικοτεχνικές δυσκολίες, όπως έλλειψη ομαδικών συναντήσεων και άκαμπτων προγραμμάτων, συνεχίζουν να παρεμβαίνουν στη διαδικασία έναρξης και υιοθέτησης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της προώθησης ενταξιακής ιδεολογίας στην εκπαίδευση.

Η Spencer και οι συνεργάτες της (2006·2003) προσπάθησαν να περιγράψουν την πρακτική της εργοθεραπείας σε νηπιαγωγεία στο Κολοράντο αναδεικνύοντας τις ισχύουσες πρακτικές στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική. 105 εργοθεραπευτές και βοηθοί εργοθεραπευτών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων. Οι συμμετέχοντες υποστήριζαν κατά μέσο όρο το 43,68 των μαθητών, συχνότερα από το νηπιαγωγείο μέχρι την Τρίτη τάξη. Οι μαθητές έφεραν αντιληπτικές ή επικοινωνιακές αναπηρίες και οι εργοθεραπευτές κυρίως τους υποστήριζαν θεραπευτικά. Στα προγράμματά τους οι διορθωτικές ή αναπτυξιακές πρακτικές κυριαρχούσαν σε ποσοστό 62% έναντι εκπαιδευτικών πρακτικών (37%) που στόχευαν στην επιτυχή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Οι πρακτικές αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες πλέον ιδεολογίες ενταξιακής ιδεολογίας στο σχολείο, αλλά σύμφωνες με την εκπαιδευτική πολιτική του Τμήματος Παιδείας του Κολοράντο, που υποστήριζαν τη θεραπευτική παρέμβαση των εργοθεραπευτών στα σχολικά πλαίσια.

Οι Bazyk et al. (2009) μέτρησαν τις συνέπειες της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στον κινητικό τομέα και στον αναδυόμενο εγγραμματισμό νηπίων. Οι παρεμβάσεις επικεντρώνονταν όχι στην άμεση αποκατάσταση, αλλά στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και διαμορφώνονταν κατόπιν συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Μέσω ενός περιγραφικού σχεδιασμού pretest – posttest, συλλέχθηκαν δεδομένα από δείγμα 37 νηπίων με και χωρίς αναπηρία. Στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους χορηγήθηκαν τέσσερις δοκιμασίες λεπτής κινητικότητας και δύο αναδυόμενου εγγραμματισμού. Οι εργοθεραπευτικές παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν εντός 7 μηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία πραγματοποίησαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς. Παιδιά με αναπηρία πραγματοποίησαν σημαντικές αλλαγές σε

δύο από τις δοκιμασίες της λεπτής κίνησης και σε τρεις από τις αναδύμενες αξιολογήσεις γραμματισμού, συμμετέχοντας πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αυξάνοντας τη σχολική τους επίδοση.

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των εργοθεραπευτών εντός της σχολικής τάξης, των περιορισμών και των προοπτικών που αναδεικνύονται (Reeder et al, 2011), τις μορφές παρέμβασης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, καθώς και τις αντιλήψεις και στάσεις των τελευταίων για την είσοδο των εργοθεραπευτών στις τάξεις τους σε καθεστώς ενταξιακό.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητική μέθοδος

Οι δύο βασικές ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις κοινωνιολογικές επιστήμες και περιλαμβάνουν όλες τις τεχνικές που πραγματοποιούνται για την εκτέλεση της έρευνας είναι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα (Greener, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, διότι τα αποτελέσματά της, ως ποσοτικά, παρέχουν αξιοπιστία και δίνεται η ευκαιρία στην ερευνήτρια να τα αναλύσει και να τα ερμηνεύσει, περιορίζοντας τις προσωπικές της προκαταλήψεις. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να συγκεντρωθεί ικανοποιητικός αριθμός δεδομένων και συμμετεχόντων, καθώς και να διεξαχθούν μετρήσιμοι ερευνητικοί στόχοι (Creswell, 2013). Έτσι, η ποσοτική έρευνα, σε αντίθεση με την ποιοτική, επιτρέπει στην ερευνήτρια να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, έχει σταθερή δομή, επικεντρώνεται στη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω δομημένων εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο και παρέχει τη δυνατότητα συσχετισμού των χαρακτηριστικών του δείγματος με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων και, κατά συνέπεια, την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων (Κυριαζή, 2009). Με βάση τα παραπάνω και δεδομένου ότι η συγκεκριμένη μελέτη

αποσκοπούσε στη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στην εισαγωγή της επιστήμης της εργοθεραπείας σε γενικά σχολεία, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, που επέτρεψε στην ερευνήτρια να αναπαραστήσει γραφικά και να συσχετίσει τις υπό μελέτη μεταβλητές. Το είδος της ερευνητικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συγχρονική έρευνα.

4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή της εργοθεραπείας, όπως και οι απόψεις τους ως προς το ρόλο της ειδικότητας αυτής στο Νηπιαγωγείο. Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός και η καταγραφή των ερευνητικών στόχων της. Οι βασικοί ερευνητικοί στόχοι προσεγγίστηκαν με βάση τους παρακάτω ερευνητικούς άξονες.

1. Τον εννοιολογικό προσδιορισμό της επιστήμης της εργοθεραπείας από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.
2. Την πιθανή ανάδειξη της σημαντικότητας εισόδου της εργοθεραπείας στο Νηπιαγωγείο.
3. Την αναγκαιότητα κατάρτισης των νηπιαγωγών και εργοθεραπευτών στην εργοθεραπεία και την παιδαγωγική επιστήμη αντίστοιχα.
4. Την ανάδειξη πιθανών προοπτικών διεπιστημονικής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και εργοθεραπευτές στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να τεθούν ως εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατέχουν επαρκή γνώση της επιστήμης της εργοθεραπείας και του ρόλου της στην προσχολική εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την είσοδο της εργοθεραπείας στην προσχολική εκπαίδευση και με το επίπεδο παρέμβασης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική;

3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες με σκοπό την είσοδο της εργοθεραπείας στο Νηπιαγωγείο;
 - 3α) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την κατάρτισή τους στην εργοθεραπευτική επιστήμη;
 - 3β) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την κατάρτιση των εργοθεραπευτών στην παιδαγωγική επιστήμη;
 - 3γ) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες; Αν ναι, από ποιους;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συνύπαρξη διαφορετικών ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο;
 - 4α) Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη διεπιστημονική συνεργασία και την επίδρασή της στην αποτελεσματική παιδαγωγική διαδικασία;
 - 4β) Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την διεπιστημονική συνεργασία επηρεάζονται από δημογραφικούς παράγοντες; Αν ναι, από ποιους;

4.3 Μέθοδος δειγματοληψίας και διαδικασία

Η διαδικασία εξαγωγής του δείγματος ήταν μη πιθανοτική, καθώς βασίστηκε σε τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων. Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκαιρίας (convenience sampling method), καθώς η ερευνήτρια προσέγγισε το δείγμα στο οποίο είχε άμεση και εύκολη πρόσβαση (Lavrakas, 2008). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 171 συμμετέχοντες. Απαραίτητο κριτήριο για την ένταξη των συμμετεχόντων στην έρευνα συνιστούσε η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς βασικό στόχο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της ωριμότητας και ο προσδιορισμός των πρακτικών εφαρμογής της εργοθεραπείας στα γενικά νηπιαγωγεία.

Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση των Φορμών Google (Google forms) που αποτελούν ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία για τη δημιουργία ερωτήσεων και παρέχουν τη δυνατότητα εισαγωγής διαφόρων τύπων ερωτήσεων. Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής

Δικτύωσης και την πρόσκληση εκπαιδευτικών, που πληρούν τα κριτήρια για εισαγωγή στην έρευνα, να συμμετάσχουν. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Διατυπώθηκε με σαφήνεια στους συμμετέχοντες ότι η φύση της έρευνας είναι εθελοντική, ανώνυμη και εμπιστευτική και πως η χρήση των δεδομένων γίνεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ακόμη, ενημερώθηκαν πως μπορούν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χωρίς συνέπειες. Ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ολιγόλεπτος. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε διάστημα δύο μηνών, από το Νοέμβριο έως και το Δεκέμβριο του 2020.

4.4. Μέθοδος και μέσα συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο είδος ερωτηματολογίου οδηγεί ευκολότερα στην παραγωγή συχνοτήτων απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση (Oppenheim, 1992). Μεταξύ των πλεονεκτημάτων χρήσης του ερωτηματολογίου για συλλογή δεδομένων αναφέρεται η δυνατότητα αποστολής σε μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση, η ευκολία στη δημιουργία και τη χρήση του, η διευκόλυνση της ελεύθερης έκφρασης του δείγματος, λόγω έλλειψης άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή, η οικονομική και ελάχιστα χρονοβόρα φύση του, καθώς και η δυνατότητα που παρέχει για απάντηση στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων με προκαθορισμένη σειρά (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Ακόμη, το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ως το προσφορότερο, λόγω των συνθηκών της επικείμενης πανδημίας του Covid-19, που δυσχεραίνει τη δια ζώσης επαφή των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χορηγήθηκε, αρχικά, στους συμμετέχοντες ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, την εκπαιδευτική εμπειρία και την επαγγελματική θέση των συμμετεχόντων την τρέχουσα χρονική περίοδο. Στόχος των δημογραφικών ερωτήσεων είναι η κατανόηση και ο εντοπισμός του υποβάθρου του κάθε

συμμετέχοντα (Mertens, 2005). Στη συνέχεια, ακολούθησαν ερωτήσεις στάσεων και γνώσεων κλειστού τύπου, οι οποίες είναι εύκολες στη συμπλήρωση και κωδικοποίηση, εφόσον προέρχονται από μεγάλο αριθμό δείγματος, καθώς και δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των απαντώντων (Wilson, 1996). Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις στο παρόν ερωτηματολόγιο αφορούσαν στις απόψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την επιστήμη της εργοθεραπείας και το ρόλο της στην προσχολική εκπαίδευση. Η μέτρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε με πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου η απόλυτη διαφωνία σημειώνεται με την τιμή 1 (δε συμφωνώ καθόλου) και η απόλυτη συμφωνία σημειώνεται με την τιμή 5 (συμφωνώ απόλυτα).

4.5. Ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics v.23 που συνιστά ένα εύχρηστο εργαλείο στατιστικής ανάλυσης (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Η ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε έχοντας τμηματοποιήσει τις συνολικές πενταβάθμιες ερωτήσεις σε 4 υποενότητες, ώστε να γίνει αναλυτικότερα έλεγχος και διεξαγωγή ευρημάτων. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, αρχικά, ήταν ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, η ανάλυση συχνοτήτων, η χρήση Friedman test και η εφαρμογή chi-square test για να εντοπιστούν συσχετίσεις των μεταβλητών.

4.6. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε το τεστ Cronbach's Alpha σε όλες τις πενταβάθμιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συνολικά, προκειμένου να διερευνηθεί αν ο δείκτης α κρίνει αξιόπιστο το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε. Ο δείκτης α του Cronbach παίρνει τιμές από 0 μέχρι 1 και το ερωτηματολόγιο κρίνεται αξιόπιστο αν Cronbach's $\alpha > 0,7$. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε συνολικό δείκτη Cronbach Alpha= 0,88, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα και άρα θεωρήθηκε αξιόπιστο.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,884	24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

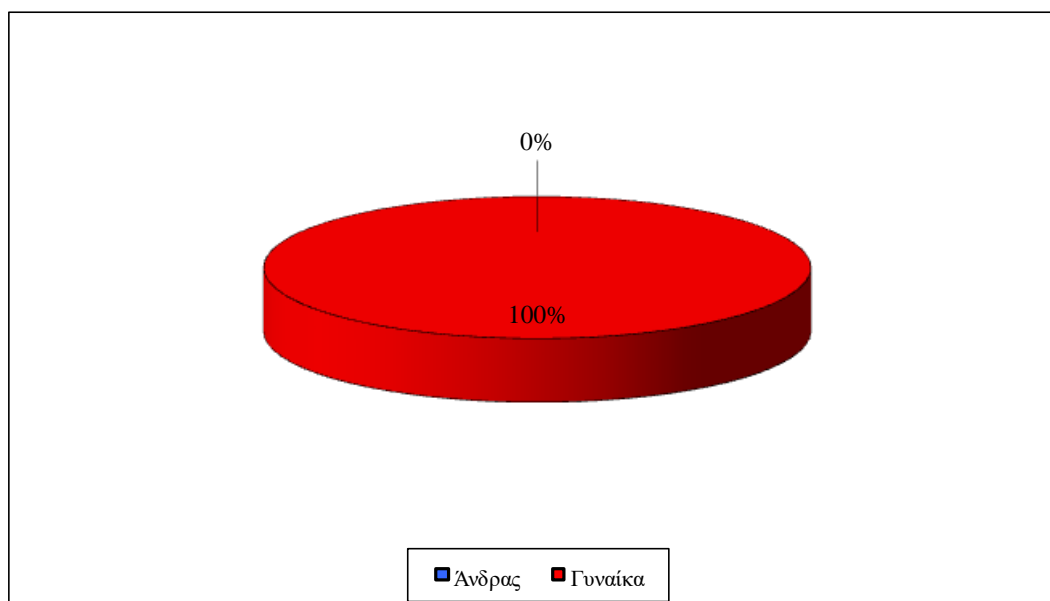
5.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 171 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια Γενικά Σχολεία. Στα άτομα αυτά χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ήταν το δημογραφικό ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις για τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το επαγγελματικό τους περιβάλλον, καθώς και ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αναφορικά με την εισαγωγή της επιστήμης της εργοθεραπείας στη γενική προσχολική εκπαίδευση.

Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τα στατιστικά μέτρα των ατόμων του δείγματός μας. Η πρώτη ερώτηση του δημογραφικού ερωτηματολογίου αφορούσε το φύλο των ατόμων του δείγματος. Ως προς το φύλο των ατόμων, το 100% είναι γυναίκες. Το ποσοστό αυτό, καθώς και το γράφημα της κατανομής του παρουσιάζεται ακολούθως:

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του φύλου των ατόμων του δείγματος.

Φύλο	F	%
Γυναίκα	171	100,0
Σύνολο	171	100,0



Σχήμα 1. Γράφημα πίτας για το φύλο των ατόμων του δείγματος.

Η δεύτερη ερώτηση του δημογραφικού ερωτηματολογίου αφορούσε την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων του δείγματος. Όπως βλέπουμε από τον παρακάτω πίνακα, το 46,8% ήταν άγαμοι, το 30,4% ήταν έγγαμοι με παιδιά, το 15,2% ήταν έγγαμοι και το 4,7% ήταν διαζευγμένοι με παιδιά. Από τους συμμετέχοντες, 8 ανέφεραν ότι είναι διαζευγμένοι με παιδιά, 4 ότι είναι διαζευγμένοι και ένας ότι είναι άγαμος με παιδιά. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε ότι είναι χήρος ή χήρος με παιδιά.

Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της οικογενειακής κατάστασης των ατόμων του δείγματος.

Οικογενειακή κατάσταση	F	%
Άγαμος	80	46.8
Άγαμος με παιδί	1	0.6
Έγγαμος	26	15.2
Έγγαμος με παιδί	52	30.4
Διαζευγμένος	4	2.3
Διαζευγμένος με παιδί	8	4.7
Χήρος	0	0
Χήρος με παιδί	0	0
Σύνολο	171	100.0



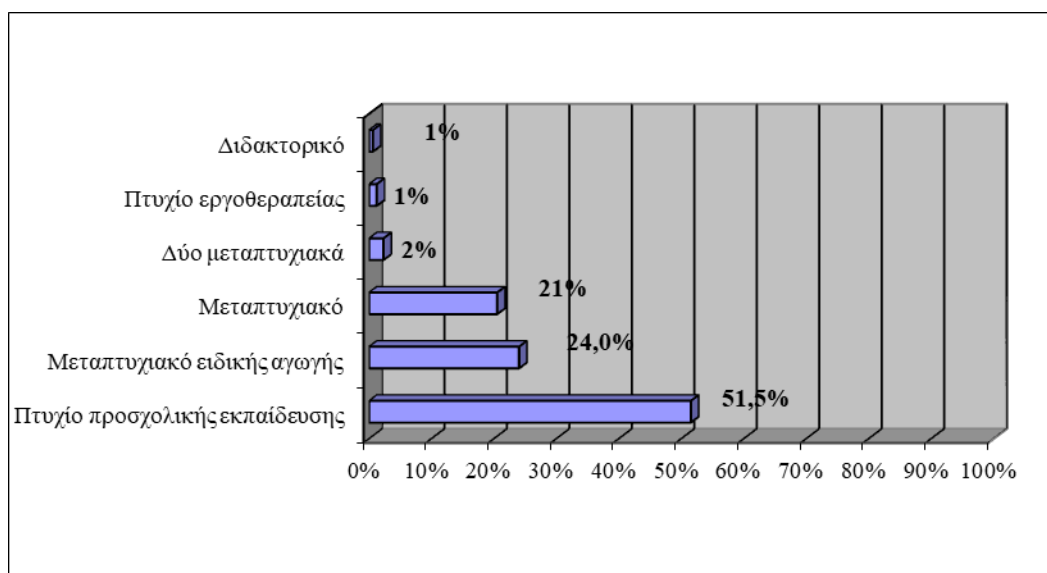
Σχήμα 2. Διάγραμμα πίτας για την οικογενειακή κατάσταση των ατόμων του δείγματος

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν το μορφωτικό τους επίπεδο. Από τα αποτελέσματα του ακόλουθου πίνακα συμπεραίνουμε ότι το 51,5% έχουν πτυχίο προσχολικής εκπαίδευσης, το 20,5% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 24% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή. Μόλις το 2,3% των συμμετεχόντων έχουν δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, ένας εκ των οποίων είναι στην ειδική αγωγή, 2 συμμετέχοντες έχουν αποφοιτήσει και από σχολή εργοθεραπείας και μια συμμετέχουσα είναι κάτοχος διδακτορικού.

Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του μορφωτικού επιπέδου των ατόμων του δείγματος.

Μορφωτικό επίπεδο	f	%
Πτυχίο προσχολικής εκπαίδευσης	88	51,5
Μεταπτυχιακό	35	20,5
Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	41	24

2 Μεταπτυχιακά	4	2,3
Δεύτερο πτυχίο στην εργοθεραπεία	2	1,2
Διδακτορικό	1	0,6
Σύνολο	171	100



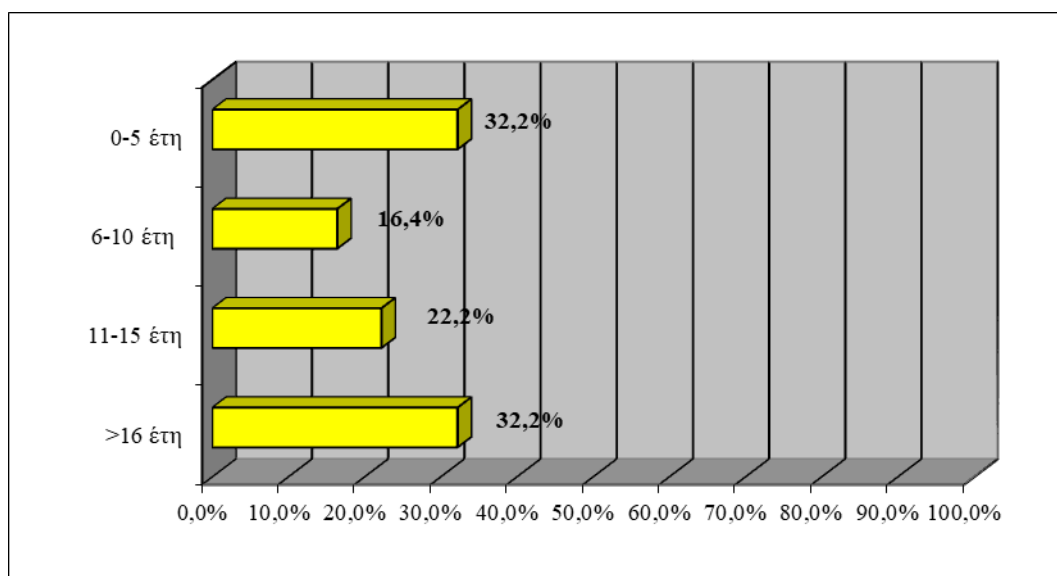
Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα για το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων του δείγματος.

Στη συνέχεια του δημογραφικού ερωτηματολογίου, τα άτομα ρωτήθηκαν για τα έτη της επαγγελματικής τους υπηρεσίας (προϋπηρεσία). Από τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το 32,2% των ερωτηθέντων έχουν από 0 έως και 5 έτη προϋπηρεσία, το 16,4% έχουν 6-10 έτη επαγγελματικής υπηρεσίας, το 22,2% έχει εκπαιδευτική εμπειρία 11-15 χρόνια και το 29,2% των ατόμων έχει εργαστεί πάνω από 16 χρόνια στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της εκπαιδευτικής εμπειρίας των ατόμων του δείγματος.

Εκπαιδευτική εμπειρία (Έτη)	f	%
0-5	55	32,2
6-10	28	16,4
11-15	38	22,2

>16	50	29,2
Σύνολο	171	100,0

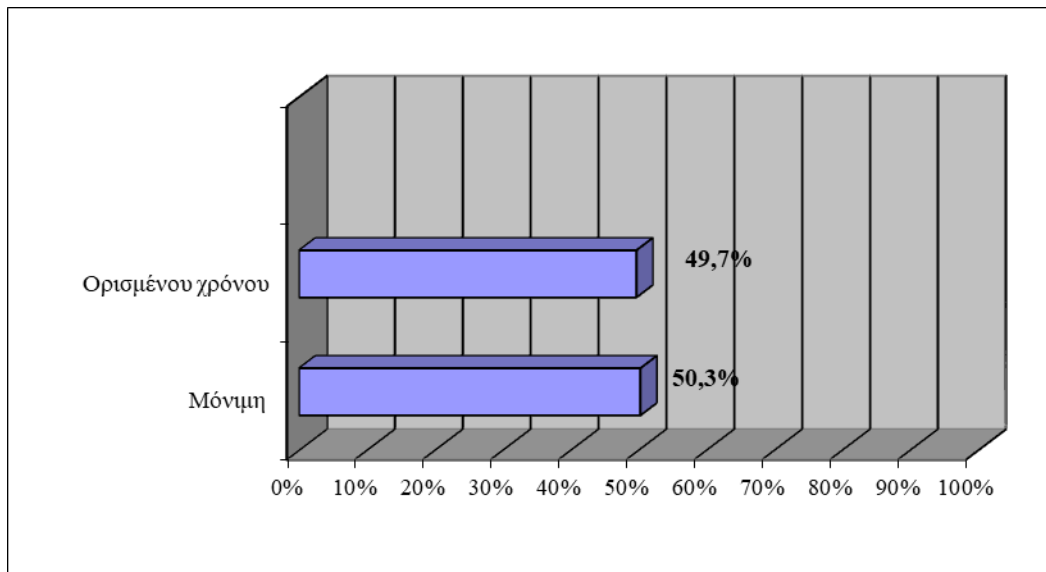


Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα για την εκπαιδευτική εμπειρία των ατόμων του δείγματος.

Η επόμενη δημογραφική ερώτηση αφορούσε κατά πόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονται στην εκπαίδευση ως μόνιμοι ή ως αναπληρωτές. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 50,3% των συμμετεχόντων έχουν τοποθετηθεί με μόνιμη θέση στην εκπαίδευση, ενώ το 49,7% των εκπαιδευτικών εργάζονται ως αναπληρωτές.

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της σύμβασης εργασίας των ατόμων του δείγματος.

Σύμβαση εργασίας	F	%
Μόνιμη	86	50,3
Ορισμένου χρόνου	85	49,7
Σύνολο	171	100,0

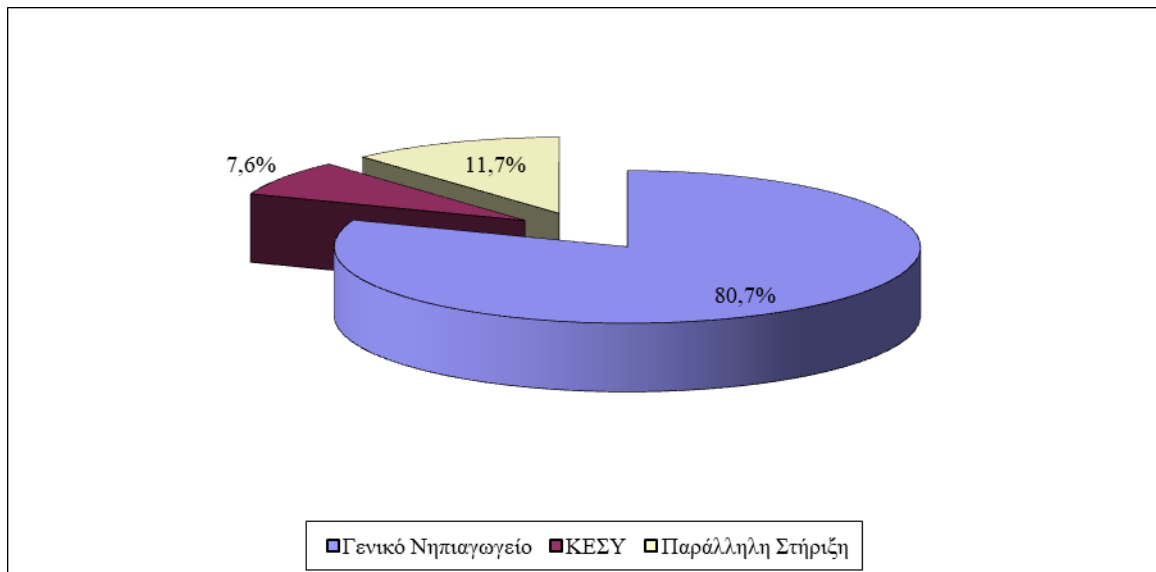


Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα για τη σύμβαση εργασίας των ατόμων του δείγματος.

Στο τέλος του δημογραφικού ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αναφορικά με το πλαίσιο στο οποίο έχουν τοποθετηθεί στην εκπαίδευση. Από τους συμμετέχοντες, το 80,7% έχουν τοποθετηθεί σε Γενικό Νηπιαγωγείο, το 7,6% εργάζονται σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και το 11,7% των αναπληρωτών Νηπιαγωγών έχουν τοποθετηθεί στη θέση της Παράλληλης Στήριξης.

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του πλαισίου τοποθέτησης στην εκπαίδευση.

Πλαίσιο τοποθέτησης	f	%
Γενικό Νηπιαγωγείο	138	80,7
ΚΕΣΥ	13	7,6
Παράλληλη Στήριξη	20	11,7
Σύνολο	171	100,0



Σχήμα 6. Γράφημα πίτας για το πλαίσιο τοποθέτησης του δείγματος στην εκπαίδευση.

5.2. Περιγραφική στατιστική

Πριν διερευνήσουμε τις σχέσεις των υπό μελέτη μεταβλητών, θα παρουσιάσουμε τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε καθεμία από τις ερωτήσεις του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου διερεύνησης των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της επιστήμης της εργοθεραπείας στο γενικό σχολείο και τον προσδιορισμό των πρακτικών εφαρμογής της.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 8 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την επιστήμη της εργοθεραπείας και το ρόλο της στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (48,5%) δε συμφωνούν καθόλου ή συμφωνούν λίγο με την τοποθέτηση «Κατέχω βασικές έννοιες/ γνώσεις της εργοθεραπείας», ενώ μόλις 9 από τους ερωτηθέντες συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω δήλωση. Ακόμη, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (39,8%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι υπάρχουν κοινός άξονες της επιστήμης της εργοθεραπείας με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (46,2%) απάντησαν πως συμφωνούν αρκετά ή πως συμφωνούν απόλυτα στην παραπάνω δήλωση. Η συντριπτική πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών (85,4%) προέκυψε πως συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί αρκετά με το ότι ένας εργοθεραπευτής είναι κατάλληλος να εκπαιδεύσει έναν μαθητή ως προς την αυτονομία και την αυτοεξυπηρέτησή του, ενώ μόλις 4 από τους ερωτηθέντες φάνηκε να συμφωνούν λίγο με τη συγκεκριμένη άποψη. Παρομοίως, το 97% των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνεί αρκετά ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Όσον αφορά στη δυνατότητα του εργοθεραπευτή να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, το 69% των συμμετεχόντων συμφωνεί αρκετά ή συμφωνεί απόλυτα, ενώ περίπου το ένα τρίτο των ερωτηθέντων ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την ανωτέρω δήλωση. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (88,3%) συμφωνεί αρκετά ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι ένας εργοθεραπευτής μπορεί να δομήσει καταλληλότερα αισθητικοκινητικά περιβάλλοντα μάθησης. Κλείνοντας, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (76,6%) συμφωνούν αρκετά ή συμφωνούν απόλυτα στο ότι η εργοθεραπευτική παρέμβαση είναι απαραίτητη στη χωροταξικότητα και δόμηση της σχολικής αίθουσας, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση των μαθητών. Από τα παραπάνω, προκύπτει πως το δείγμα μας τείνει να είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με τη δυνατότητα των εργοθεραπευτών να συμβάλλουν στην αυτονομία και αυτοεξυπηρέτηση των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη των γραφοκινητικών τους δεξιοτήτων. Ομοίως, είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με τη δυνατότητα των εργοθεραπευτών να δομήσουν καταλληλότερα αισθητικοκινητικά περιβάλλοντα μάθησης και να συμβάλουν στη χωροταξικότητα της σχολικής αίθουσας με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση των μαθητών. Όσον αφορά, ωστόσο, στη δυνατότητα συμβολής των εργοθεραπευτών στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε να ισομοιράζονται μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα». Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά ή συμφωνεί απόλυτα (74,8%) με το ότι ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή και αυτορρύθμιση των παιδιών.

Στη συνέχεια, με σκοπό να διερευνηθεί και να είναι πιο σαφές ποια ερωτήματα υπερисχύουν στην πρώτη υποενοότητα του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε Friedman test. Η δυνατότητα αυτή επιλέχθηκε για να διακριθούν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάθε μεταβλητής και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7),

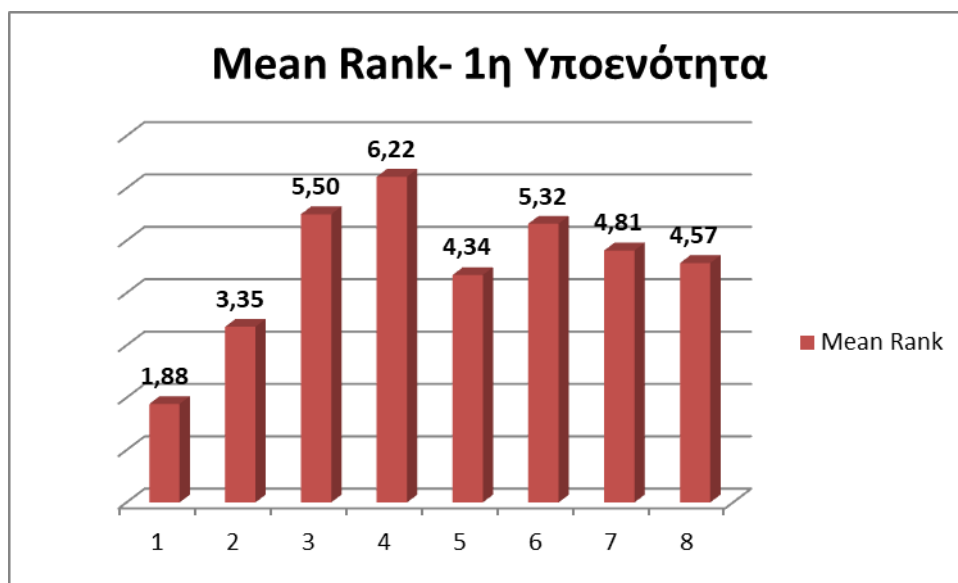
στην στήλη Mean Rank. Πιο συγκεκριμένα, στην συγκεκριμένη υποενοότητα φαίνεται να υπερισχύει η ερώτηση «Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών» με Mean Rank = 6,22 και δεύτερη έρχεται η ερώτηση «Ένας εργοθεραπευτής είναι κατάλληλος να εκπαιδεύσει έναν μαθητή για την αυτονομία του και αυτοεξυπηρέτησή του» με Mean Rank = 5,50.

Πίνακας 7. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 1^{ης} Υποενοότητας (σε f%)

1^η Υποενοότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
<i>1. Κατέχω βασικές έννοιες/ γνώσεις εργοθεραπείας</i>	19,3	29,2	35,1	11,1	5,3	1,88
<i>2. Υπάρχουν κοινοί άξονες της επιστήμης εργοθεραπείας με τον τρόπο και το αναλυτικό πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση.</i>	4,1	9,9	39,8	28,7	17,5	3,35
<i>3. Ένας εργοθεραπευτής είναι κατάλληλος να εκπαιδεύσει έναν μαθητή για την αυτονομία του και αυτοεξυπηρέτησή του.</i>	0	2,3	12,3	33,9	51,5	5,50
<i>4. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών</i>	0	0,6	2,3	28,7	68,4	6,22
<i>5. Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών</i>	0,6	3,5	26,9	38,0	31,0	4,34

6.Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να δομήσει καταλληλότερα αισθητικοκινητικά περιβάλλοντα μάθησης	0	0,6	11,1	43,9	44,4	5,32
7.Η εργοθεραπευτική παρέμβαση είναι απαραίτητη στη χωροταξικότητα και δόμηση της σχολικής αίθουσας, με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και οργάνωση των μαθητών.	0	1,2	22,2	37,4	39,2	4,81
8.Ένας εργοθεραπευτής μπορεί να συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή και αυτορύθμιση των παιδιών.	0	1,8	23,4	42,1	32,7	4,57

Σχήμα 7: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων επαναλαμβανόμενων μεταβλητών στην 1^η Υποενότητα



Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 5 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη χρησιμότητα εισαγωγής και τον τρόπο παρέμβασης του εργοθεραπευτή στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (81,9%) συμφωνούν από αρκετά έως απόλυτα με τη σημασία της πρόσληψης εργοθεραπευτών στη γενική προσχολική εκπαίδευση. Παρομοίως, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (79%) συμφωνούν αρκετά ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση «Είναι σημαντικό να υπάρχει εργοθεραπευτής σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης». Όσον αφορά στην εφαρμογή της εργοθεραπευτικής παρέμβασης εντός της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ισομοιράστηκαν μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα», ενώ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (8%) απάντησε πως δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο. Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απαντούν πως δεν συμφωνούν καθόλου (26,9%) ή συμφωνούν λίγο (27,5%) με την εφαρμογή της εργοθεραπευτικής παρέμβασης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αντιθέτως, το δείγμα μας φαίνεται να συμφωνεί αρκετά (24%) έως απόλυτα (25%) με την αναγκαιότητα εφαρμογής της εργοθεραπευτικής παρέμβασης σε ξεχωριστή αίθουσα εργοθεραπείας.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως το δείγμα μας τείνει να είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνο με την αναγκαιότητα πρόσληψης εργοθεραπευτών στη γενική προσχολική εκπαίδευση και τη σημασία ύπαρξης εργοθεραπευτή σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης. Κατά τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για το ποιος είναι ο δόκιμος τρόπος παρέμβασης του εργοθεραπευτή στην προσχολική εκπαίδευση, προέκυψε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι όσον αφορά την εφαρμογή της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης ή σε εξειδικευμένη αίθουσα εργοθεραπείας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους φαίνεται να είναι επιφυλακτικό για τη χρησιμότητα της παρέμβασης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

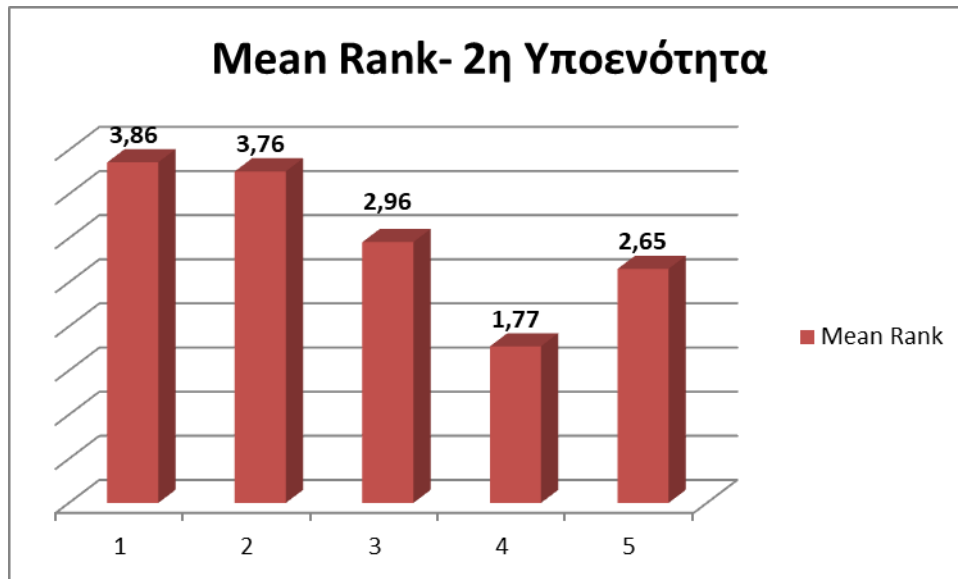
Στη συνέχεια, με σκοπό να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί σαφέστερα ποια ερωτήματα υπερिशύουν στην δεύτερη υποενότητα του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε και πάλι Friedman test. Η δυνατότητα αυτή επιλέχθηκε για να διακριθούν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάθε μεταβλητής, όπου και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8), στην στήλη Mean Rank. Πιο

συγκεκριμένα, στην συγκεκριμένη υποενότητα φαίνεται να υπερισχύει η ερώτηση «Είναι σημαντικό να προσληφθούν εργοθεραπευτές στη γενική προσχολική εκπαίδευση» με Mean Rank = 3,86 και δεύτερη με μικρή διαφορά σε σχέση με τις άλλες, είναι η ερώτηση «Είναι σημαντικό να υπάρχει εργοθεραπευτής σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης» με Mean Rank = 3,76.

Πίνακας 8. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 2^{ης} Υποενότητας (σε f%)

2^η Υποενότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
<i>1.Είναι σημαντικό να προσληφθούν εργοθεραπευτές στη γενική προσχολική εκπαίδευση.</i>	0	0,6	17,5	22,8	59,1	3,86
<i>2.Είναι σημαντικό να υπάρχει εργοθεραπευτής σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης.</i>	0	1,8	19,3	24	55	3,76
<i>3.Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται εντός σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.</i>	4,1	4,7	33,3	29,2	28,7	2,96
<i>4.Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται στο διάλειμμα.</i>	26,9	27,5	20,5	11,1	14	1,77
<i>5.Η εργοθεραπευτική παρέμβαση χρειάζεται να πραγματοποιείται εξατομικευμένα σε ξεχωριστή αίθουσα εργοθεραπείας.</i>	7	15,2	28,7	24	25,1	2,65

Σχήμα 8: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων επαναλαμβανόμενων μεταβλητών στην 2^η Υποενότητα



Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 2 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση των ειδικοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση για την ένταξη. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά (36,8%) έως απόλυτα (52%) με την αναγκαιότητα κατάρτισης των εργοθεραπευτών σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων κρίνει ως καθόλου ή λίγο αναγκαία την εν λόγω κατάρτιση (3%). Αντιστοίχως, μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας αξιολογεί ως αρκετά (36,8%) και ως απόλυτα σημαντική (51,5%) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.

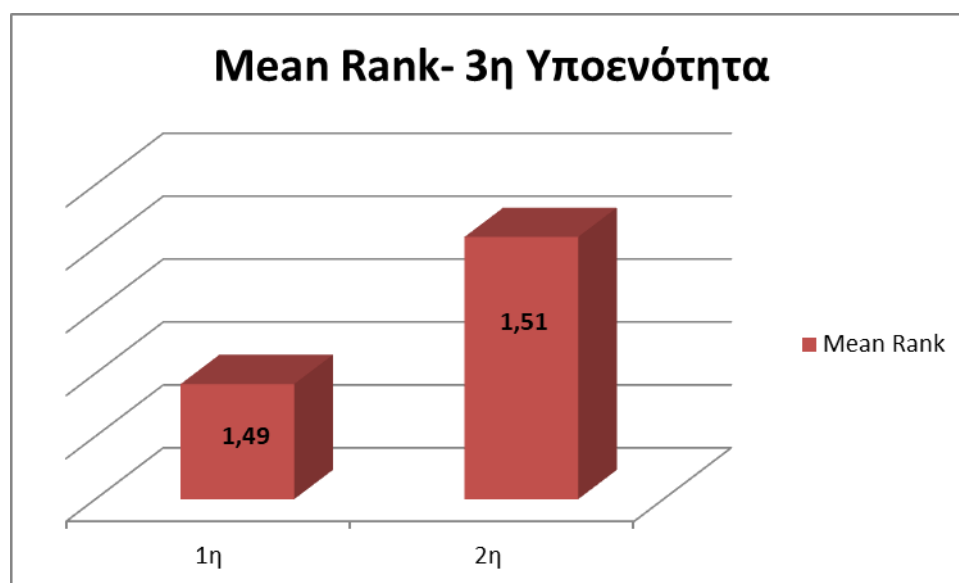
Εν συνεχεία, για να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί σαφέστερα ποιο ερώτημα υπερिशύει στην τρίτη υποενότητα του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε για άλλη μία φορά Friedman test. Η δυνατότητα αυτή επιλέχθηκε για να διακριθούν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάθε μεταβλητής, όπου και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9), στην στήλη Mean Rank. Αναλυτικότερα, στην συγκεκριμένη υποενότητα φαίνεται να υπερिशύει η ερώτηση «Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.» με Mean Rank = 1,51 ενώ η δεύτερη απέχει με μικρή διαφορά από την πρώτη είναι η ερώτηση «Είναι αναγκαίο οι εργοθεραπευτές να

καταρτιστούν σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να ενσωματωθούν στη γενική προσχολική εκπαίδευση» με Mean Rank = 1,49.

Πίνακας 9. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 3^{ης} Υποενότητας (σε f%)

3^η Υποενότητα ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
<i>1.Είναι αναγκαίο οι εργοθεραπευτές να καταρτιστούν σε εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να ενσωματωθούν στη γενική προσχολική εκπαίδευση.</i>	0,6	2,3	8,2	36,8	52,0	1,49
<i>2.Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.</i>	0,6	1,2	9,9	36,8	51,5	1,51

Σχήμα 9: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων επαναλαμβανόμενων μεταβλητών στην 3^η Υποενότητα



Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από 9 στοιχεία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη σημασία συνεργασίας εκπαιδευτικών και εργοθεραπευτών.

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (77,2%) συμφωνούν απόλυτα με το ότι είναι σημαντική η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικού και εργοθεραπευτή και, επίσης, πως είναι σημαντική η αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους για μια καλή συνεργασία. Παρομοίως, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (66,1%) συμφωνούν αρκετά ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνύπαρξη δεύτερης ειδικότητας μέσα στην αίθουσα διευκολύνει τη διδασκαλία, ενώ αρκετά λιγότεροι εκπαιδευτικοί (43,3%) είναι σύμφωνοι αρκετά ή απόλυτα με το ότι η συνύπαρξη τριών ειδικοτήτων μέσα στην αίθουσα διευκολύνει τη διδασκαλία. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η στάση του δείγματος αναφορικά με το κατά πόσον είναι βοηθητική η συνύπαρξη ειδικοτήτων για τη συγκέντρωση και την απόδοση των μαθητών. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, είναι αρκετά έως απόλυτα σύμφωνοι με τη συνύπαρξη δύο ειδικοτήτων (58,4%), ενώ το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά μικρότερο (43,9%) για τη συνύπαρξη τριών ειδικοτήτων. Κλείνοντας, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74,3%) είναι απόλυτα σύμφωνη με το ότι μια καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων βοηθά στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

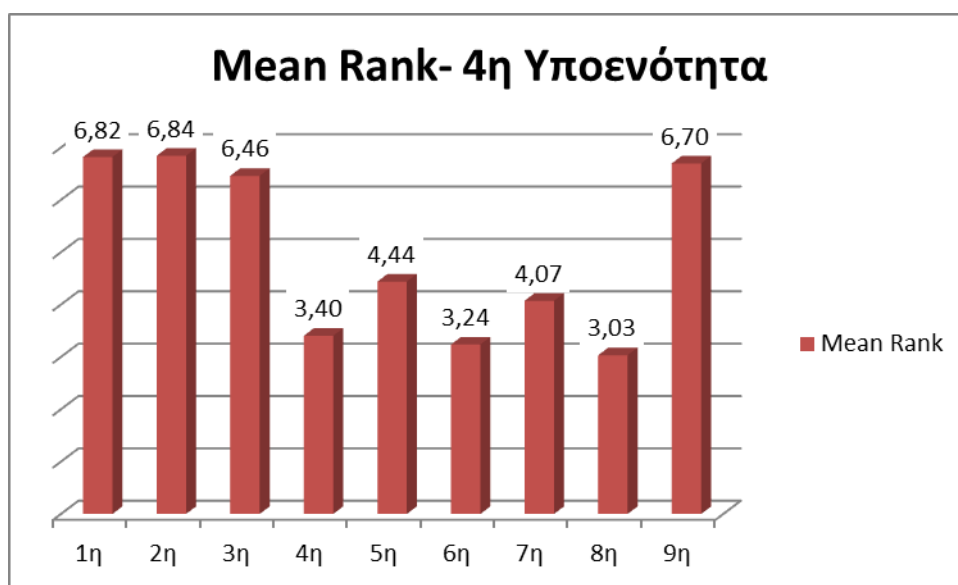
Παράλληλα, θέλοντας να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί πιο ξεκάθαρα το ερώτημα που υπερισχύει στην τέταρτη υποενότητα του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκε Friedman test. Η δυνατότητα αυτή επιλέχθηκε για να διακριθούν οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάθε μεταβλητής, όπου και αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9), στην στήλη Mean Rank. Αναλυτικότερα, στην συγκεκριμένη υποενότητα φαίνεται να υπερισχύει η ερώτηση «*Είναι σημαντική η αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία.*» με Mean Rank = 6,84, ενώ δεύτερη με μικρή διαφορά από την πρώτη είναι η ερώτηση «*Είναι σημαντική η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση των δύο ειδικοτήτων, ώστε να δομηθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τους μαθητές*» με Mean Rank = 6,82.

Πίνακας 10. Σχετικές συχνότητες και Friedman test 4^{ης} Υποενότητας (σε f%)

4^η Υποενότητα Ερωτήσεων	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Mean Rank
<i>1.Είναι σημαντική η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση των δύο ειδικοτήτων, ώστε να δομηθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τους μαθητές.</i>	0	0,6	4,7	17,5	77,2	6,82
<i>2.Είναι σημαντική η αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία.</i>	0	0,6	4,7	17,5	77,2	6,84
<i>3.Είναι σημαντικό να εφαρμόζεται το διεπιστημονικό μοντέλο, με στόχο τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας και παρέμβασης.</i>	0,6	0	5,3	26,3	67,8	6,46
<i>4.Η συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων με διαφορετικό θεωρητικό και γνωστικό υπόβαθρο είναι εύκολο να εφαρμοστεί στην πράξη.</i>	2,3	11,7	40,9	32,2	12,9	3,40
<i>5.Η συνύπαρξη δεύτερης ειδικότητας μέσα στην αίθουσα διευκολύνει τη διδασκαλία.</i>	1,2	7	25,7	39,2	26,9	4,44
<i>6.Η συνύπαρξη τριών ειδικοτήτων μέσα στην αίθουσα διευκολύνει τη διδασκαλία (συμπεριλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης/ EBΠ).</i>	7	15,8	33,9	23,4	19,9	3,24
<i>7.Η συνύπαρξη δεύτερης ειδικότητας μέσα στην αίθουσα λειτουργεί βοηθητικά για τη συγκέντρωση και την απόδοση των μαθητών.</i>	2,9	10,5	28,1	32,7	25,7	4,07

8. Η συνύπαρξη τριών ειδικοτήτων μέσα στην αίθουσα λειτουργεί βοηθητικά για τη συγκέντρωση και την απόδοση των μαθητών (συμπεριλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης/ Ε.Β.Π.)	7	20,5	28,7	28,7	15,2	3,03
9. Μια καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων βοηθάει και στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.	0	1,2	4,7	19,9	74,3	6,70

Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων επαναλαμβανόμενων μεταβλητών στην 4^η Υποενότητα



5.3. Επαγωγική στατιστική με ανάλυση Chi-square (χ^2)

Χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα από το Friedman test, η ανάλυση συνεχίστηκε με Chi-square έλεγχο με σκοπό να διερευνηθούν τυχόν συσχετίσεις των δύο πρώτων ερωτημάτων της κάθε υποενότητας που υπερισχούν. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερώτημα που βρέθηκε πρώτο ή δεύτερο στην κατάταξη μετά τον έλεγχο Friedman

εφαρμόστηκε ξεχωριστός chi-square έλεγχος ως προς τα δημογραφικά στοιχεία. Ο έλεγχος αυτός έγινε με στόχο να εκτιμηθεί αν συσχετίζονται κάποιες μεταβλητές, δηλαδή αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αναλυτικότερα, εφαρμόστηκαν 8 Chi-square tests. Πιο συγκεκριμένα 2 Chi-square tests για κάθε υποενοότητα, μεταξύ της πρώτης σε κατάταξη ερώτησης και των δημογραφικών στοιχείων και μεταξύ της δεύτερης με μεγαλύτερη κατάταξης και των δημογραφικών στοιχείων.

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων φάνηκε, πως 4 από τις 8 ερωτήσεις έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία, διότι τα p-value ήταν εντός των αριθμητικών ορίων. Για να θεωρηθεί πως μία μεταβλητή παρουσιάζει συσχέτιση ή στατιστική σημαντική διαφορά με μία άλλη, πρέπει ο δείκτης p-value < 0,05. Στη συνέχεια παρατίθενται οι 4 ερωτήσεις που προέκυψαν και οι πίνακες που αποτυπώνουν τη στατιστικά σημαντική διαφορά, μέσω των δεικτών p-value.

Στην πρώτη ερευνητική υπόθεση ερευνήθηκε πως σχετίζεται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι από την ανάλυση του χ^2 προκύπτει ότι $\chi^2(8) = 20,18$ και $p = 0,01$ (Πίνακας 1), όπου αυτό δείχνει ότι το πλαίσιο εργασίας συσχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο είναι σημαντική η επιμόρφωσή τους πάνω στην εργοθεραπευτική ορολογία. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα του ελέγχου, όπως φαίνεται και από τον (Πίνακας 5), σε μεγαλύτερο ποσοστό οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με την σημαντικότητα της επιμόρφωσής τους στην επιστήμη της εργοθεραπείας, ενώ ουδέτερη στάση κρατούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, ανάλογα με το ακαδημαϊκό τους επίπεδο. Η ανάλυση του χ^2 με $p = 0,024$ (Πίνακας 2), δείχνει πως το ακαδημαϊκό επίπεδο σχετίζεται με την άποψη αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ανατρέχοντας στον (Πίνακας 6), παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δύο μεταπτυχιακά, εκ των οποίων το ένα είναι μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή κρατούν, συντριπτικά με τους άλλους, ουδέτερη στάση και ταυτόχρονα το ποσοστό τους στην απόλυτη συμφωνία είναι πολύ

χαμηλότερο, ποσοστιαία, σε σχέση με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται για ακόμη μία φορά με την άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, αλλά αυτή τη φορά ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι από την ανάλυση του χ^2 με $p=0,03$ (Πίνακας 3), και ανατρέχοντας στον Πίνακα 7, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά νηπιαγωγεία κρατούν περισσότερο θετική στάση, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ., ως προς τη σημαντικότητα της αμοιβαίας μεταφοράς γνωστικού αντικειμένου, ενώ ταυτόχρονα οι εργαζόμενοι των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι πιο ουδέτεροι.

Η τέταρτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση που προέκυψε από το Chi-square test συσχετίζει το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών με την άποψή τους για τη σημαντικότητα της επικοινωνίας και της ανατροφοδότησης των δύο ειδικοτήτων, ώστε να δομηθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τους μαθητές. Έτσι από την ανάλυση του χ^2 με $p=0,026$ (Πίνακας 4), όπου υποδηλώνεται η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. τείνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να μην συμφωνούν καθόλου με την άποψη αυτή (Πίνακα 8).

Στη συνέχεια παρατίθενται οι Πίνακες με τους δείκτες συνάφειας και οι Πίνακες συσχέτισης που προέκυψαν από το SPSS

Πίνακας 1: Δείκτης συνάφειας για την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία σε σχέση, με το πλαίσιο εργασίας

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,184 ^a	8	,010
Likelihood Ratio	13,641	8	,092
Linear-by-Linear Association	,016	1	,900
N of Valid Cases	171		

Πίνακας 2: Δείκτης συνάφειας για την σημαντικότητα της αμοιβαίας μεταφοράς των γνωστικών αντικείμενων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, με το ακαδημαϊκό επίπεδο.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,570 ^a	15	,024
Likelihood Ratio	16,786	15	,332
Linear-by-Linear Association	5,750	1	,016
N of Valid Cases	171		

Πίνακας 3: Δείκτης συνάφειας για την σημαντικότητα της αμοιβαίας μεταφοράς των γνωστικών αντικείμενων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, με το πλαίσιο εργασίας.

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,175 ^a	6	,003
Likelihood Ratio	14,087	6	,029
Linear-by-Linear Association	1,317	1	,251
N of Valid Cases	171		

Πίνακας 4: Δείκτης συνάφειας ως προς τη σημαντικότητα για επικοινωνία και ανατροφοδότηση των δύο ειδικοτήτων, ώστε να δομηθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τους μαθητές σε σχέση με το πλαίσιο εργασίας

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,312 ^a	6	,026
Likelihood Ratio	7,568	6	,272
Linear-by-Linear Association	,055	1	,815
N of Valid Cases	171		

Πίνακας 5: Συσχέτιση της σημαντικότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία, με το πλαίσιο εργασίας.

			Crosstab					
			Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να επιμορφωθούν πάνω στην εργοθεραπευτική επιστήμη και ορολογία.					
			Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Πλαίσιο εργασίας	Γενικό Νηπιαγωγείο	Count	0	1	14	52	71	138
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	0,7%	10,1%	37,7%	51,4%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό..	0,0%	50,0%	82,4%	82,5%	80,7%	80,7%
		% of Total	0,0%	0,6%	8,2%	30,4%	41,5%	80,7%
	ΚΕΣΥ	Count	1	0	3	4	5	13
		% within Πλαίσιο εργασίας	7,7%	0,0%	23,1%	30,8%	38,5%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό	100,0%	0,0%	17,6%	6,3%	5,7%	7,6%
		% of Total	0,6%	0,0%	1,8%	2,3%	2,9%	7,6%
	Παράλληλη Στήριξη	Count	0	1	0	7	12	20
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	5,0%	0,0%	35,0%	60,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντικό .	0,0%	50,0%	0,0%	11,1%	13,6%	11,7%
% of Total		0,0%	0,6%	0,0%	4,1%	7,0%	11,7%	
Total	Count	1	2	17	63	88	171	
	% within Πλαίσιο εργασίας	0,6%	1,2%	9,9%	36,8%	51,5%	100,0%	
	% within Είναι σημαντικό	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	0,6%	1,2%	9,9%	36,8%	51,5%	100,0%	

Πίνακας 6: Συσχέτιση της σημαντικότητας για αμοιβαίας μεταφοράς των γνωστικών αντικείμενων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, με το ακαδημαϊκό επίπεδο.

			Crosstab				
			Είναι σημαντική η αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία.				
			Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Ακαδημαϊκό επίπεδο	Πτυχίο προσχολικής εκπαίδευσης	Count	0	2	13	73	88
		% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,0%	2,3%	14,8%	83,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	25,0%	43,3%	55,3%	51,5%
		% of Total	0,0%	1,2%	7,6%	42,7%	51,5%
	Δεύτερο πτυχίο στην εργοθεραπεία	Count	0	0	0	2	2
		% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	1,2%
		% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%
	Μεταπτυχιακό	Count	0	3	8	24	35
		% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,0%	8,6%	22,9%	68,6%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	37,5%	26,7%	18,2%	20,5%
		% of Total	0,0%	1,8%	4,7%	14,0%	20,5%
Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	Count	1	1	8	31	41	
	% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	2,4%	2,4%	19,5%	75,6%	100,0%	
	% within Είναι σημαντική	100,0%	12,5%	26,7%	23,5%	24,0%	
	% of Total	0,6%	0,6%	4,7%	18,1%	24,0%	
Μεταπτυχιακό και μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	Count	0	2	1	1	4	
	% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%	
	% within Είναι σημαντική	0,0%	25,0%	3,3%	0,8%	2,3%	
	% of Total	0,0%	1,2%	0,6%	0,6%	2,3%	
Διδακτορικό	Count	0	0	0	1	1	
	% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within Είναι σημαντική	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%	0,6%	
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,6%	
Total	Count	1	8	30	132	171	
	% within Ακαδημαϊκό επίπεδο	0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%	
	% within Είναι σημαντική	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%	

Πίνακας 7: Συσχέτιση της σημαντικότητας για αμοιβαίας μεταφοράς των γνωστικών αντικείμενων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία, με το πλαίσιο εργασίας.

Crosstab							
		Είναι σημαντική η αμοιβαία μεταφορά γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο ειδικοτήτων για μια καλή συνεργασία.					
		Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	Total	
Πλαίσιο εργασίας	Γενικό Νηπιαγωγείο	Count	0	4	27	107	138
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	2,9%	19,6%	77,5%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	50,0%	90,0%	81,1%	80,7%
		% of Total	0,0%	2,3%	15,8%	62,6%	80,7%
	ΚΕΣΥ	Count	1	2	0	10	13
		% within Πλαίσιο εργασίας	7,7%	15,4%	0,0%	76,9%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	100,0%	25,0%	0,0%	7,6%	7,6%
		% of Total	0,6%	1,2%	0,0%	5,8%	7,6%
	Παράλληλη Στήριξη	Count	0	2	3	15	20
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	10,0%	15,0%	75,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	25,0%	10,0%	11,4%	11,7%
		% of Total	0,0%	1,2%	1,8%	8,8%	11,7%
	Total	Count	1	8	30	132	171
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%

Πίνακας 8: Συσχέτιση της σημαντικότητας για επικοινωνία και ανατροφοδότηση των δύο ειδικοτήτων, ώστε να δομηθεί ένα στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας για τους μαθητές, με το πλαίσιο εργασίας.

Crosstab							
			Είναι σημαντική η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση των δύο ειδικοτήτων				Total
			Συμφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα	
Πλαίσιο εργασίας	Γενικό Νηπιαγωγείο	Count	0	6	27	105	138
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	4,3%	19,6%	76,1%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	75,0%	90,0%	79,5%	80,7%
		% of Total	0,0%	3,5%	15,8%	61,4%	80,7%
	ΚΕΣΥ	Count	1	1	1	10	13
		% within Πλαίσιο εργασίας	7,7%	7,7%	7,7%	76,9%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	100,0%	12,5%	3,3%	7,6%	7,6%
		% of Total	0,6%	0,6%	0,6%	5,8%	7,6%
	Παράλληλη Στήριξη	Count	0	1	2	17	20
		% within Πλαίσιο εργασίας	0,0%	5,0%	10,0%	85,0%	100,0%
		% within Είναι σημαντική	0,0%	12,5%	6,7%	12,9%	11,7%
		% of Total	0,0%	0,6%	1,2%	9,9%	11,7%
	Total	Count	1	8	30	132	171
% within Πλαίσιο εργασίας		0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%	
% within		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		0,6%	4,7%	17,5%	77,2%	100,0%	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1. Ο ρόλος των εργοθεραπευτών στο νηπιαγωγείο: Σχεδόν επαρκείς οι γνώσεις των νηπιαγωγών- Επικράτηση κλινικού μοντέλου προσέγγισης της εργοθεραπείας

Στην παρούσα έρευνα αρχικά διερευνήθηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας κατέχουν επαρκή γνώση της εργοθεραπευτικής επιστήμης αφενός και ποιον θεωρούν ως το βασικό ρόλο των εργοθεραπευτών στην προσχολική εκπαίδευση αφετέρου. Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των απαντήσεων κάνει λόγο για τους βασικούς τομείς παρέμβασης των εργοθεραπευτών. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οι εργοθεραπευτές μπορούν να συμβάλλουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτονομίας των μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά είναι σημαντικό να αναπτύσσουν αυτού του είδους τις δεξιότητες, ώστε να μπορούν να κτίσουν ένα δυναμικό προφίλ που θα τους υποστηρίξει για την κατάκτηση μετέπειτα γνωστικών και μαθησιακών δεξιοτήτων (Case-Smith, 1995· 1996· 2000· Case- Smith et al, 1998· Meyers, 2006). Η εμπλοκή των εργοθεραπευτών σε αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται ως καίρια, καθώς μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά όσον αφορά πιθανές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, ψυχοκινητικότητας και γραφοκινητικότητας, όπως και στην πρόωμη αναγνώριση και στη συνέχεια παρέμβαση σε αναπτυξιακές δυσκολίες που εμπίπτουν σε αυτούς τους τομείς (Case-Smith, 1995· Oliver, 1989· Reisman, 1991· Wehrmann, Chiu, Reid, & Sinclair, 2006). Επίσης, η συστηματική υποστήριξη του συνόλου των νηπίων στο σχολείο από εργοθεραπευτή μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμωτικά και για τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά υπόβαθρα και αντιμετωπίζουν περιβαλλοντική πενία, προσφέροντάς τους τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν την αυτονομία και την αισθητικοκινητική τους αντίληψη (Peterson & Nelson, 2003· Purcell-Gates, L'Allier, & Smith, 1995), ενδυναμώνοντας, φυσικά, την άποψη υπέρ της σπουδαιότητας εισόδου της ειδικότητας αυτής στην προσχολική εκπαίδευση.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν σε μεγάλο ποσοστό το βασικό ρόλο των εργοθεραπευτών στη δόμηση κατάλληλων αισθητικοκινητικών περιβαλλόντων μάθησης. Μάλιστα, σε ποσοστό 74,8%, οι νηπιαγωγοί τάσσονται υπέρ της άποψης ότι οι εργοθεραπευτές μπορούν να συμβάλλουν στην ομαλότερη προσαρμογή και αυτορύθμιση των μαθητών στο νήπιο, δημιουργώντας αποτελεσματικότερα περιβάλλοντα μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν και με άλλα ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν ότι τη σπουδαιότητα της επικέντρωσης της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στην αλλαγή ή και την προσαρμογή του περιβάλλοντος απόδοσης των μαθητών (Spencer, Emery & Schneck, 2003), όπως και στη χωροταξικότητα της σχολικής αίθουσας, αποσκοπώντας στην καλύτερη οργάνωση και αυτορύθμιση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Schilling, Washington, Billingsley & Dietz, 2003).

Σε αντίθεση με την πλειοψηφική αναγνώριση του ρόλου των εργοθεραπευτών στην ενίσχυση δεξιοτήτων αυτονόμησης και γραφοκινητικότητας, όπως και στη δόμηση καταλληλότερων πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων μάθησης, οι συμμετέχοντες φαίνεται να μην έχουν σαφή και ξεκάθαρη άποψη για το ρόλο τους στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι απαντήσεις τους φάνηκε να ισομοιράζονται μεταξύ του «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και του «Συμφωνώ απόλυτα». Η σύνδεση του επαγγέλματος των εργοθεραπευτών με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται ότι δεν είναι απολύτως γνωστή για ένα μέρος του δείγματος, ενώ για το υπόλοιπο ότι είναι απολύτως αποδεκτή. Γενικότερα, στο πλαίσιο της εργοθεραπείας υπό του ιατρικού-κλινικού μοντέλου, οι κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένες ταμπέλες, όπως «ανεπάρκεια» και «δυσλειτουργικότητα», απομακρύνοντας την παρέμβαση από μια ουσιαστική κατανόηση της ατομικής ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Doble & Magil-Evans, 1992). Δεν υπήρχε, επομένως, άμεση σύνδεση της εργοθεραπείας με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα, αλλά περισσότερο μείωσης ή τροποποίησης της δυσλειτουργικότητάς αυτών. Με βάση το ρόλο των εργοθεραπευτών σήμερα, όμως, η σπουδαιότητα της κοινωνικής συνδιαλλαγής αναδεικνύεται στο πλαίσιο της παρέμβασής τους, ιδίως στις μικρές ηλικίες. Σύμφωνα με τους Παντελιάδη και Συρίγου-Παπαβασιλείου (2002), ένας από τους βασικούς στόχους της εργοθεραπευτικής παρέμβασης, εκτός των προαναφερόμενων στην παρούσα ενότητα, είναι η δημιουργία ικανοποιητικών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, βοηθώντας τα παιδιά μέσα από

αισθησιοκινητικές δραστηριότητες και το παιχνίδι να κατανοήσουν κοινωνικούς ρόλους και ρόλους ζωής, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, του αυτοελέγχου και της διαχείρισης του συναισθήματος. Η ικανότητα για αυτοοργάνωση, αλλά και για εκμάθηση και έκφραση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών και δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία αισθησιοκινητικών περιβάλλοντων, που ενισχύουν την καταλληλότερη επεξεργασία των εισερχόμενων αισθητηριακών πληροφοριών από τα παιδιά (Botts, 2006· Ayre, 2005), κάτι που ωστόσο, όπως φαίνεται από τα αναλυόμενα δεδομένα δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στο δείγμα κατέχουν ως ένα ικανοποιητικό βαθμό τους βασικούς τομείς παρέμβασης των εργοθεραπευτών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, όμως, οι απαντήσεις του δείγματος, ίσως, αναδεικνύουν τη σύνδεση της ειδικότητας των εργοθεραπευτών κατά κύριο λόγο με τον κινητικό τομέα ανάπτυξης, και άρα με το θεραπευτικό-αποκαταστασιακό ρόλο τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, αφού οι εργοθεραπευτικές παρεμβάσεις μπορούν να επεκταθούν και σε άλλους τομείς ανάπτυξης, όπως ο κοινωνικός-συναισθηματικός, για τον οποίο ήδη έγινε λόγος. Επίσης, στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι ειδικότητες με βάση το θεωρητικό υπόβαθρό τους υποστηρίζουν το σύνολο των μαθητών, ωθώντας τους στην ποιοτική εξέλιξη του δυναμικού τους. Επομένως, περαιτέρω επιμόρφωση αναφορικά με τη συμμετοχή της ειδικότητας των εργοθεραπευτών στην ολιστική ανάπτυξη των νηπίων φαίνεται ότι θα λειτουργήσει ενισχυτικά στην αποτελεσματικότερη σύνδεση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου με το ρόλο των εργοθεραπευτών, αποσκοπώντας στη δημιουργία ενταξιακότερων περιβαλλόντων μάθησης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

6.2. Η είσοδος της ειδικότητας στο νηπιαγωγείο: *Ανάδειξη σπουδαιότητας εισόδου από τους νηπιαγωγούς σε κάθε προσχολική σχολική μονάδα*

Βασικό ερευνητικό ερώτημα αυτής της ποσοτικής έρευνας είναι αφενός οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την είσοδο της εργοθεραπείας

στις τάξεις τους και αφετέρου ποιο μπορεί να είναι το επίπεδο παρέμβασης των εργοθεραπευτών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναδεικνύει με αρκετά ως απόλυτη συμφωνία τη σπουδαιότητα πρόσληψης εργοθεραπευτών στη γενική προσχολική εκπαίδευση και τη σημασία ύπαρξης εργοθεραπευτή σε κάθε προσχολική μονάδα εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό βρίσκει αντίκρουσμα και επιβεβαιώνεται από αρκετές ερευνητικές μελέτες που τονίζουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών στην ένταξη της επιστήμης της εργοθεραπείας στο σχολικό περιβάλλον (Rivard, Missiuna, Pollock, & David, 2011· Missiuna et al., 2012· Rasmussen & Gillberg, 2000· Bayona, McDougall, Tucker, Nichols, & Mandich, 2006· Case-Smith & Holland, 2009· Reid, Chiu, Sinclair, Wehrmann, & Naseer, 2006· Villeneuve, 2009).

Επίσης, μεγάλο ποσοστό των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι εργοθεραπευτές είναι ωφελιμότερο να παρεμβαίνουν εντός της σχολικής τάξης ή σε εξειδικευμένη αίθουσα εργοθεραπείας, και όχι τόσο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σύμφωνα με το Sayers (2008), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν οι εργοθεραπευτές διαμορφώνουν πρόγραμμα παρέμβασης εντός της τάξης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα πλαίσιο συνεργατικής διαβούλευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο μπορούν να προσφέρουν προτάσεις εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την προσαρμογή του εξοπλισμού, την αξιολόγηση και την παρακολούθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Fairbrun & Davidson 1993).

Η επιφυλακτικότητα, δε, που αναφέρεται από τους συμμετέχοντες όσον αφορά στην παρέμβαση των εργοθεραπευτών την ώρα του διαλείμματος, ίσως συνδέεται με το προηγούμενο εύρημα, τη νοηματοδότηση, δηλαδή, της εργοθεραπείας ως επιστήμης που περισσότερο εστιάζει σε αποκαταστασιακό πρόγραμμα παρέμβασης. Ωστόσο, η ώρα του διαλείμματος αποτελεί τόσο χρόνο ανάπαυλας και κινητικής εκτόνωσης όσο και χρόνο επικοινωνίας και ομαδικού παιχνιδιού (Ματσαγούρας, 2000). Οι διδακτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις στο διάλειμμα μπορούν να εστιάσουν στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και, μάλιστα, με τρόπο που να άπτεται των ενδιαφερόντων τους και να εστιάζει στην προσωπική τους πρωτοβουλία για δράση. Όπως αναφέρει και ο Zinger (2002), την ώρα του διαλείμματος, οι υπαίθριοι χώροι μετατρέπονται σε εργαστήριο, όπου άτυπες μορφές κοινωνικής μάθησης λαμβάνουν χώρα. Με άλλα λόγια, το διάλειμμα μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο χρόνο για τους εργοθεραπευτές, ώστε να διαμορφώσουν προσωποποιημένες παρεμβάσεις και να ενισχύσουν τόσο τον

κινητικό τομέα ανάπτυξης, όσο και το γνωστικό-κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα. Κάτι τέτοιο φαίνεται, όμως, να αποσιωπάται από τους συμμετέχοντες του δείγματος. Συνολικά, η είσοδος της εργοθεραπείας στο νηπιαγωγείο φαίνεται να αποτελεί αίτημα των νηπιαγωγών εν ενεργεία, αναγνωρίζοντας ότι μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην προσχολική εκπαίδευση. Παρ'όλα αυτά, η παρέμβαση της ειδικότητας φαίνεται να περιορίζεται στα στενά όρια της τάξης και να συνδέεται με συγκεκριμένη στοχοθεσία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα του ρόλου των εργοθεραπευτών.

6.3. Κατάρτιση των νηπιαγωγών και των εργοθεραπευτών στην εργοθεραπεία και την παιδαγωγική αντίστοιχα: Πλειοψηφική συμφωνία υπέρ της ανάλογης επιμόρφωσής των ειδικοτήτων

Η εισαγωγή ενός κλάδου στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με γενικότερες αλλαγές τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και αρχιτεκτονικής φοίτησης όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης και κατάρτισης. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με την κατάρτιση που οφείλουν να έχουν οι ίδιες για να υποδεχθούν στις τάξεις τους τους εργοθεραπευτές, αλλά και με την κατάρτιση των τελευταίων σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές θεωρίες. Οι απόψεις των συμμετεχόντων χαρακτηρίζονται θετικές ως προς την ανάλογη κατάρτιση και αναδεικνύουν τη σημασία επιμόρφωσης προς το ρόλο και τις αρχές που υιοθετεί η κάθε επιστήμη. Σε γενικές γραμμές, η συνεργασία επαγγελματιών με διαφορετικές ιδεολογικές αρχές και προσανατολισμό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αύξησης της επίγνωσής τους πάνω σε αυτές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερωθούν κατάλληλα για το καθηκοντολόγιο, τη στοχοθεσία, το ρόλο, τις πρακτικές των εργοθεραπευτών, ενώ οι εργοθεραπευτές από τη δική τους πλευρά να καταρτιστούν αναφορικά με το σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές πρακτικές, τον τρόπο εργασίας στην τάξη (Fairbrun & Davidson, 1993).

Η κάθε σχολική βαθμίδα είναι διαφορετική, όπως και τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία διέρχονται τα παιδιά. Η συστηματική γνώση γύρω από τις ιδιαίτερες ανάγκες προνηπίων και νηπίων με και χωρίς αναπηρία ή άλλη μορφή διαφορετικότητας οφείλουν να αποτελούν το κοινό σημείο αναφοράς και για τις δύο ειδικότητες. Μέσα

από αυτή τη γνώση θα μπορούν να γίνουν καλύτερα αντιληπτές οι ανάγκες των μαθητών στο εδώ και τώρα, όπως και να διαμορφωθεί κατάλληλο διεπιστημονικό πρόγραμμα παρέμβασης, που να στοχεύει στην ολιστική εξέλιξή τους (Wehrmann et al., 2006).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη σπουδαιότητα κατάρτισης των δύο ειδικοτήτων στις αντίστοιχες αρχές και θεωρίες διαφοροποιήθηκαν με βάση το πλαίσιο εργασίας των νηπιαγωγών. Οι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης που εργάζονται εντός των σχολικών τάξεων και βρίσκονται καθημερινά εντός της μαθησιακής διαδικασίας τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με την επιμορφωτική ανάγκη. Οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής που εργάζονται στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και συνεργάζονται σε καθημερινή βάση με την ειδικότητα των εργοθεραπευτών φαίνονται να κρατούν ουδέτερη στάση. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί λογικά στη μορφή των συγκεκριμένων δομών. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης δεν έρχονται σε άμεση επαφή με ειδικότητες, όπως οι εργοθεραπευτές, καθώς συνήθως έρχονται σε επαφή με αξιολογήσεις τους ή με θεραπευτικά προγράμματα που οι τελευταίοι εφαρμόζουν σε αποκαταστασιακά εξωσχολικά προγράμματα. Σε αντίθεση, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ΚΕΣΥ, οι οποίοι, ιδίως στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους αλληλεπιδρούν συχνά με τον εργοθεραπευτικό κλάδο, συνεργάζονται στο πλαίσιο αξιολόγησης και εκτίμησης των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών ηλικίας 4 έως 7 ετών, όπως και συστήνουν από κοινού προγράμματα παρέμβασης σε σχολικές μονάδες (Ν. 4547/2018). Το επίπεδο τριβής, επομένως, είναι διαφορετικό και μπορεί να αιτιολογήσει, πιθανότατα και σε αδρές γραμμές, τη διαφορετικότητα ως προς τις απαντήσεις σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των δύο κλάδων.

Συνολικά και σύμφωνα και με τα ευρήματα των προηγούμενων ερωτημάτων, φαίνεται, όμως, ότι κατά κύριο λόγο δεν υπάρχει ξεκάθαρη γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών γύρω από τους τομείς ανάπτυξης, στους οποίους μπορούν να παρέμβουν οι εργοθεραπευτές, όπως και από τους τρόπους και τις πρακτικές δράσης τους. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης, επομένως, αναδεικνύεται καθαρά μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα ως βασική συνιστώσα εισόδου της ειδικότητας της εργοθεραπείας στην προσχολική αγωγή. Μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης αμφοτέρων, τα όρια των δύο ειδικοτήτων θα είναι σαφή, όπως και κοινός

τόπος εργασίας και επίλυσης προβλημάτων καθημερινής πρακτικής θα μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα (Barnes & Turner, 2001).

6.4. Συνεργασία εκπαιδευτικών και εργοθεραπευτών στην προσχολική εκπαίδευση: *Η διεπιστημονική συνεργασία συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.*

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα έρχεται ως συνέχεια των προηγούμενων να τονίσει τα οφέλη της διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εργοθεραπευτών. Η διεπιστημονική συνεργασία στην παρούσα έρευνα συνδέθηκε με επιμέρους παραμέτρους. Πιο συγκεκριμένα, λόγος έγινε για την ανατροφοδοτική σχέση των δύο ειδικοτήτων, το διαμοιρασμό γνωστικών αντικειμένων, τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στη δόμηση του προγράμματος, τη συνύπαρξή τους εντός της σχολικής τάξης, όπως και την επιρροή της συνύπαρξης δύο ή περισσότερων ειδικότητων στην ανάπτυξη των μαθητών στο νηπιαγωγείο. Η πλειοψηφία των συμμετέχοντων τάσσεται υπέρ των παραπάνω μεταβλητών και μάλιστα αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας δεύτερης τουλάχιστον ειδικότητας στα σημερινά νηπιαγωγεία. Οι πολλαπλές ανάγκες των μαθητών και οι συνεχείς κοινωνικο-πολιτισμικές-οικονομικές αλλαγές που υπεισέρχονται και αναπαράγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι καθιστούν περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο την ανάγκη της εισόδου της δεύτερης ειδικότητας στο νηπιαγωγείο.

Το συνεργατικό πλαίσιο δράσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και εργοθεραπευτές έχει εντοπιστεί και επιβεβαιωθεί γενικά σε αρκετές έρευνες βιβλιογραφικά (Sayers, 2008· Villeneuve, 2009· Yalon- Chamovitz, Kraiem & Gutman, 2016· Mostert, 1998· Rainforth & York-Barr, 1997· Bose & Hinojosa, 2008· Friend & Cook, 2007· Hines, 2008· Hasselbusch & Penman, 2008) ότι συνδέεται με την ολιστικότερη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί παρέμβαση από νωρίς εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ο τρόπος θέασης της συνεργασίας και ο βαθμός υποστήριξης της αναγκαιότητας ύπαρξης αυτής φαίνεται να επηρεάζεται στην παρούσα έρευνα από δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και το πλαίσιο εργασίας. Παρά το γεγονός, ότι σε μέσο όρο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος τάσσεται υπέρ της ύπαρξης συνεργατικών

σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και εργοθεραπευτών, εκπαιδευτικοί που κατέχουν δύο μεταπτυχιακά κρατούν, συγκριτικά με τους άλλους, ουδέτερη στάση και ταυτόχρονα το ποσοστό τους στην απόλυτη συμφωνία είναι πολύ χαμηλότερο, ποσοστιαία, σε σχέση με το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Επίσης, αναφορικά με το πλαίσιο εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά νηπιαγωγεία κρατούν περισσότερο θετική στάση, σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ., ως προς τη σημαντικότητα της αμοιβαίας μεταφοράς γνωστικού αντικειμένου, ενώ ταυτόχρονα οι εργαζόμενοι των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι πιο ουδέτεροι. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. τείνουν σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να μη συμφωνούν καθόλου με τη σημαντικότητα επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Αυτό, ίσως, δικαιολογείται από τη διαφορετικότητα των δομών ως προς τον τρόπο εργασίας με την ειδικότητα των εργοθεραπευτών. Αναφορικά με την ουδετερότητα των εκπαιδευτικών εργαζομένων σε ΚΕΣΥ σχετικά με την ανταλλαγή γνωστικών αντικειμένων, αυτό μπορεί πιθανά να δικαιολογείται από το γεγονός ότι βάση καθηκοντολογίου, η κάθε ειδικότητα συνεισφέρει από τη δική της θεωρητική και επαγγελματική οπτική γωνία (Ν. 4547/2018). Βέβαια, αυτό δε σημαίνει απόλυτα ότι δεν υπάρχει δυνατότητα ή αναγκαιότητα για διαμοιρασμό γνώσεων μεταξύ τους. Επίσης, η αρνητική στάση των ειδικών παιδαγωγών στα ΚΕΣΥ αναφορικά με τη σημαντικότητα της επικοινωνίας έρχεται σε αντίφαση με τη διεπιστημονική συνεργασία που επιτελείται στο πλαίσιο της δομής αυτής, κάτι το οποίο αξίζει να τύχει περαιτέρω ανάλυσης, αφού η παρούσα έρευνα δε μπορεί να διερευνήσει εις βάθος τις απόψεις τους.

Παρ'όλα αυτά, είναι σημαντική η ανάδειξη ότι συνολικά η συνεργασία θεωρείται ως βασικός κορμός για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, που εστιάζει στο σύνολο των εμπλεκόμενων μελών. Ο σεβασμός των διαφορετικών ειδικοτήτων και η αναγνώρισή της σπουδαιότητάς τους μπορεί να λάβει υπόψη την ύπαρξη διαφορετικών ιδεολογιών, θεωρητικών υποβάθρων, διαφορετικής επιμόρφωσης και να οδηγήσει στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας, όπου η προσωποποιημένη μάθηση λαμβάνει χώρα σύμφωνα με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επομένως, εντός της σχολικής πραγματικότητας, νηπιαγωγοί και εργοθεραπευτές μπορούν να λειτουργήσουν ως συνοδοιπόροι, συνδιαμορφώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα (Sayers, 2008), προωθώντας σε καθημερινή βάση τις ίσες ευκαιρίες για μάθηση, αλλά

και την προσπάθεια για γενικότερη αλλαγή της σχολικής κουλτούρας απέναντι στη διαφορετικότητα ενηλίκων και μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

7.1. Γενικά Συμπεράσματα

Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και ορίζεται ως μια συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική προσωπική ιστορία και βιώματα που καλούνται να δράσουν σε ένα κοινό περιβάλλον (Σφυρόερα, 2002). Οι πολυποίκιλες αυτές ανάγκες, ιδίως από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου απαιτούν αλλαγές στον τρόπο διαμόρφωσης και οργάνωσης των σχολείων. Η παρούσα ποσοτική έρευνα εκτιμά την ωριμότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την είσοδο της επιστήμης της εργοθεραπείας στις τάξεις τους, όπως και τον προσδιορισμό της τελευταίας από τους ίδιους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επικρατεί γενικότερα θετική στάση απέναντι στην είσοδο των εργοθεραπευτών στα νηπιαγωγεία και στην ανάπτυξη συνεργατικών μορφών εργασίας ανάμεσα στις δύο ειδικότητες. Επίσης, οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον προσδιορισμό του ρόλου των εργοθεραπευτών φαίνεται ότι συνδέεται κυρίως με την ιατρική –θεραπευτική πλευρά της επιστήμης και όχι τόσο με την πολύπλοκη φύση της. Με άλλα λόγια, οι νηπιαγωγοί τείνουν να συνδέουν την εργοθεραπεία με τον κινητικό τομέα ανάπτυξης και τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, γραφοκινητικότητας και ψυχοκινητικότητας, αποσιωπώντας, όμως, τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Οι δημογραφικοί παράγοντες (πλαίσιο εργασίας-ακαδημαϊκό προφίλ), δε, φαίνεται να επηρεάζουν ως ένα βαθμό τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις επιμορφωτικές ανάγκες τόσο τις δικές τους όσο και των εργοθεραπευτών πριν οι τελευταίοι ενταχθούν στα νηπιαγωγεία, όπως και το βαθμό και την ποιότητα της συνεργατικής σχέσης που θα αναπτύξουν μεταξύ τους.

Η παρούσα έρευνα εντοπίζει σε ένα πρώτο επίπεδο την ανάγκη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για καταλληλότερη πλαισίωση στα σχολεία, αλλά και τις αντιφάσεις

που προκύπτουν εν μέρει από τα διαφορετικά τους υπόβαθρα και τα διαφορετικά πλαίσια εργασίας τους. Δημιουργεί, τέλος, αισιοδοξία σχετικά με την ανοικτότητα των σχολείων να υποδεχθούν νέες ειδικότητες στους κόλπους τους, ενώ τονίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω επιμόρφωση και αποσαφήνιση βασικών όρων και ιδεολογιών.

7.2. Περιορισμοί της έρευνας

Πραγματοποιώντας τη συγκεκριμένη έρευνα και αναλύοντας τα ευρήματα, εντοπίστηκαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι δυσκολεύουν την διεξαγωγή περαιτέρω έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο κύριος περιορισμός σχετίζεται με το μέγεθος του δείγματος. Συλλέχθηκαν μόλις 171 ερωτηματολόγια, λόγω των δεδομένων συνθηκών, ως προς τα χρονικά περιθώρια της παρούσας εργασίας και την εξέλιξη της πανδημίας, γεγονός που περιορίζει την ασφαλή διεξαγωγή ευρημάτων και την εν δυνάμει γενίκευσή τους στον γενικό πληθυσμό. Παράλληλα, παρατηρώντας τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος διαπιστώνεται πως δεν συμμετείχε κανένας άντρας νηπιαγωγός και άρα δεν ήταν εφικτό να διερευνηθεί η συσχέτιση του φύλου με τους στόχους της έρευνας.

7.3. Προοπτικές της έρευνας

Το πεδίο της εργασίας αυτής δε δίνει τη δυνατότητα για εις βάθος ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και θα ήταν ωφέλιμο στο μέλλον να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα ποιοτικής προσέγγισης, ώστε να διερευνηθούν πιο αναλυτικά οι στάσεις τους, σχετικά με την εισαγωγή της εργοθεραπείας στη γενική προσχολική εκπαίδευση. Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί παρόμοια ποσοτική έρευνα και σε εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων, με σκοπό να αναδυθούν γενικότερα συμπεράσματα σχετικά με την εργοθεραπεία και την εκπαίδευση. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψιν τα συμπεράσματα και την προτίμηση του κλινικού μοντέλου παρέμβασης εργοθεραπείας μέσα στην σχολική αίθουσα, θα

ήταν σκόπιμη μία μεταγενέστερη έρευνα, η οποία να επικεντρώνεται στην ανάδειξη του καταλληλότερου και αποτελεσματικότερου τρόπου εργοθεραπευτικής παρέμβασης εντός σχολικού πλαισίου. Τέλος, είναι σημαντικό να ακολουθήσουν και άλλες παρόμοιες και εκτενέστερες έρευνες στο μέλλον, δεδομένου ότι η ειδικότητα των σχολικών εργοθεραπευτών στην Ελλάδα αποτελεί κλάδο μόνο στην Ειδική Αγωγή, σε αντίθεση με χώρες του εξωτερικού που έχουν συμπεριλάβει και στη γενική εκπαίδευση την συγκεκριμένη ειδικότητα.

Περαιτέρω, προτείνεται η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα κι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρών του εξωτερικού που χαρακτηρίζονται από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με αυτόν τον τρόπο, θα διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίον το περιβάλλον εντός του οποίου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και η διαφορετική νοοτροπία, λόγω της διαφορετικής εθνικότητας, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση

- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 43 – 51.
- Β.Δ. 30-4-1896 «περί συστάσεως Νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 68/23-5-1896, τ. Α', άρθ. 1, 2, 3.
- Βενθύλος Γ. (1892). *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Τυπογραφείον Βλαστού.
- Βλάχου Α., Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012), «Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σ. 65-89.
- Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο
- Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007.
- Γκλιάου, Ν. (2005). «ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη» στο *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα:Π.Ι.
- Γκλιάου Ν. (2012). Η Μετάβαση από το ΔΕΠΠΣ στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. (89): 109-113. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ. & Σπανδάγου, Η., (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. ΖώνιουΣιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 189-201. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα Ζώνιου - Σιδέρη Αθ., (2011α), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα, μια πορεία είκοσι ετών», στο Ζώνιου- Σιδέρη Αθ. & Σπανδάγου Ηλ., (2011), *Εκπαίδευση και τύφλωση*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2012), «Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σ. 11-27.
- Houssaye J. (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Θεοφιλίδης Χ. (2010). *Η Προσχολική Αγωγή στην Κύπρο. Από τη Φιλανθρωπική Προσφορά στη Νομοθετημένη Προσχολική Εκπαίδευση*. Λευκωσία.
- Κατσίκας Χ. & Θεριανός Κ. (2008). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg
- Κιτσαράς, Γ. (1985). *Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Από τις παραδόσεις για το Α΄έτος*. Σχολή Νηπιαγωγών Αθηνών.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής από τις απαρχές ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg. Στο Μπέση &

- Σαΐτη (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 32-44.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
 - Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα- Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ., 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5356>
 - Greener, S. (2008). *Business research methods*. Ventus Publishing
 - Μακρυνιώτη Δ., (17/03/2015), «Σχολιασμός βιβλίων του Goffman “Η παραφρόνηση κατ’οίκον” και “Στίγμα”», Προσωπικές σημειώσεις διαλέξεων στα πλαίσια του Διεπιστημονικού Σεμιναρίου, «Κοινωνικές διακρίσεις, δικαιώματα και ειδικές κοινωνικές ομάδες» ΠΜΣ: Ειδική Αγωγή. Στο Σιαμαντά, Β. (2017). «Το σχολείο εί..είναι μόνο για... για τους μαθητές» διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
 - Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
 - Mertens D.M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
 - Μοροζίνη, Μ. (1999). Έργο: Η κληρονομιά και το μέλλον της Εργοθεραπείας. *Εργοθεραπεία*, 10, 23-29.
 - Μοροζίνη, Μ., (2007). Παιδιατρική Εργοθεραπεία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Διαδικασία. *Εργοθεραπεία*: τεύχος 31.
 - Μουσελίμη, Α., & Παπαδοπούλου, Κ., (2017). *Αξιολόγηση της κινητικής επάρκειας παιδιών προσχολικής ηλικίας με ενδείξεις Αναπτυξιακής Διαταραχής του Κινητικού Συντονισμού: Εργοθεραπευτικές πρακτικές και προβληματισμοί*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μπάκας, Θ. (2014). Οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η διαχρονική εξέλιξη της οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου. Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152>
- Μπιρμπίλη Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. ΕΣΠΑ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450
- Μπουζάκης, Σ.,(1994). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg. Νόμος ΒΤΜΘ': «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως», ΦΕΚ 37/1895. Τ.Α'.
- Νόμος 4397 (1929). *Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως*. ΦΕΚ, 307/24-8-1929/ τχ Α'
- Νόμος 1143 (1981), *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Φ.Ε.Κ. 80/Τ.Α.'/ 31-03-1981
- Νόμος 1566 (1985), *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α.'/ 30-11-1985
- Νόμος 2525 (1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Άρθρο 3. ΦΕΚ. 188. τχ Α'/'
- Νόμος 2817 (2000), *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/Τ.Α.'/14-03-2000
- Νόμος 3518 (2006). *Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας*. Άρθρι 73. παρ. 1. ΦΕΚ 272. τχ. Α'. 21-12-2006
- Νόμος 3699 (2008), *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α.'/ 02-10-2008
- Νόμος 1143 (1981), *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ*

του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Φ.Ε.Κ. 80/Τ.Α./ 31-03-1981

- Νόμος 3699 (2008), *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ.Α./ 02-10-2008
- Νόμος 4547 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 102/Α/12-6-2018.
- Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδ., (2012), «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά τη ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα», στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδ., Βλάχου-Μπαλαφούτη Α., (2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο, σελ. 123-151
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2015). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 2 Σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας: η πολυπλοκότητα του ορισμού της αναπηρίας*. Έκδοση: 1.0. Αθήνα: Copyright ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses/ECD1/> (Ανάκτηση 26/8/2019).
- Ντεροπούλου- Ντέρου Ε. (18/10/2010), «Μοντέλα Προσέγγισης της Αναπηρίας», Προσωπικές σημειώσεις διαλέξεων στα πλαίσια του μαθήματος Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Στο Σιαμαντά, Β. (2017). «Το σχολείο εί..είναι μόνο για... για τους μαθητές» διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Ντολιοπούλου Έλ. (2008). «Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο», στο: «Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές». Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. σσ. 60-70.
- Οικονόμου, Γ. (1957). *Ιστορία των τριών Ελισαβέτειων Παρθεναγωγείων των Ιωαννίνων επί Τουρκοκρατίας (1848-1913)*. Ιωάννινα: Ηπειρωτική Εστία.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ.(2005). *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδης, Χ.Π. και Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. *Εγκεφαλική παράλυση. Σύγχρονη προσέγγιση*. Εκδ. Γιαχούδη-Γιαπούλη, Θεσσαλονίκη, 2002.
- Παπαδάκης, Ν. (2004), *Η παλίμψηστη εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg. Ξωχέλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σιαμαντά, Β. (2017). «Το σχολείο εί..είναι μόνο για... για τους μαθητές» διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Σιαμαντά Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδ. (2018). «Το σχολείο εί..είναι μόνο για... για τους μαθητές»: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών/τριών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη Αθ., Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδ., Παπαδοπούλου Καλλιρρόη (2018). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Συλλογικός Τόμος Ζ'. Αθήνα: Πεδίο. σσ. 57-82
- Slee, R. (2004), «Ένταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.31-42.
- Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος, (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης: Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*, τμ 1, εκδ. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα
- Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Τσεσμετζή, Θ. (1991). Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα: Σχεδιάγραμμα για την ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου (Α' μέρος). *Νηπιαγωγείο και Παιδικό Σταθμοί*. (3): 6-12.
- Τσιάλος, Σ. & Μπέση, Μ. (2012). Ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1985 και το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Στο Πρακτικά του 8ο Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Ιωάννινα (2-4 Νοεμβρίου 2012).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ 1586/τ. Β'/08052018. *Ορισμός δήμων εφαρμογής δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2018-2019*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας
- Φλουρής, Γ. (2006), «Αναζητώντας την «Εκπαιδευτική Οικολογία» των Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες», στο Βλάχου, Α., Καϊλα, Μ., και Στρογγυλός, Β. (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Οικογένεια και Σχολείο*, εκδ. Ατραπός Αθήνα
- Χαρίτος, Χ. (1996). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg. Στο Μπέση & Σαϊτή (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 32-44.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2004), *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Α' έκδοση. εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Χατζηγεωργίου Γ. (2004), *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) "Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools", Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, στο Booth T., Ainscow M., Kingston D., (2006), *Index of Inclusion: developing play, learning and*

participation in early years and childcare, Centre for Studies on inclusive education

- Ainscow M., Booth T. & Dyson A. (2004), Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), pp 125-139
- American Occupational Therapy Association (1994). Uniform Terminology for Occupational Therapy, (3rd ed.), *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 808-815.
- American Occupational Therapy Association (2002). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 609-639.
- American Occupational Therapy Association. (2006). *Occupational therapy in educational settings under the Individuals with Disabilities Education Act*. Retrieved in 2020, from www.aota.org/Consumers/WhatsOT/FactSheets/school.39473.aspx
- American Occupational Therapy Association. (2014). Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd ed). *American Journal of Occupational Therapy*. 68.1-48
- Armstrong T. (2012), *Neurodiversity in the classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*, Alexandria, VA, USA.
- Armstrong F. & Barton L. (Eds), (2007), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education: The case of England*, Dordrecht: Springer
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Balloueff, O., & Cohn, S. (2003). Introduction to the infant, child and adolescent population. In E.B. Crepeau, E.S. Cohn & B.A Boyt Schell (Eds.), *Willard & Spackman's Occupational Therapy*, (10th ed.). Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Barker, J. (1984). Into the 21st century - Are we ready? (Sylvia Docker Lecture). *Australian Occupational Therapy Journal*, 31, 98-105.

- Barnes, K. J., & Turner, K. D. (2001). Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 83–89.
- Barton, L. (1998). *Markets, managerialism and inclusive education*. In P. Clough (Ed.), *Managing inclusive education; From policy to experience* (pp. 78–92). London: Paul Chapman
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of education, University of London
- Barton, L., & Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflection on inclusive education*. Dordrecht: Springer.
- Bayona, C. L., McDougall, J., Tucker, M. A., Nichols, M., & Mandich, A. (2006). School-based occupational therapy for children with fine motor difficulties: Evaluating functional outcomes and fidelity of services. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 26, 89-110. doi:10.1300/J006v26n03_07
- Bazyk, S., Michaud, P., Goodman, G., Papp, P., Hawkins, E., & Welch, M. A. (2009). Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: A look at the outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 160–171.
- Bolton T. & Plattner L. (2019). Occupational Therapy Role in School-based Practice: Perspectives from Teachers and OTs. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early intervention*. pp. 1-12
- Bose, P., & Hinojosa, J. (2008). Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 289–297.
- Booth T., & Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Botts, B. (2006). *Snoezelen: Empirical review of product representation*. Unpublished dissertation. In Ayres, A. J. (1972). Improving academic scores through sensory integration. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 338-343.
- Canadian Association of Occupational Therapists (2008). *Position Statement Occupational Therapy and Mental Health Care*. Ottawa

- Campbell, C. (2002). *Developing inclusive schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education, University of London.
- Canadian Association of Occupational Therapists (CAOT) (2008). *Response to the World Health Organization's Commission on Social Determinants of Health Final Report from the Canadian Association of Occupational Therapists*. Ottawa, ON: CAOT.
- Case-Smith, J. (1995). Efficacy of occupational therapy services related to hand skill development in preschool children. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 14, 31–57.
- Case-Smith, J. (1996). Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 52–61.
- Case-Smith, J. (2000). Effects of occupational therapy services on fine motor and functional performance in preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 372–380.
- Case-Smith, J. (1997). Variables related to successful schoolbased practice. *Occupational Therapy Journal of Research*, 16, 133–253.
- Case-Smith, J., & Cable, J. (1996). Perceptions of OTs regarding service delivery models in school-based practice. *Occupational Therapy Journal of Research*, 16, 23–43.
- Case-Smith, J., & Holland, T. (2009). Making decisions about service delivery in early childhood programs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 416-423. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0023)
- Case-Smith, J., Heaphy, T., Marr, D., Galvin, B., Koch, V., Good Ellis, M., & Perez, I. (1998). Fine motor and functional performance outcomes in preschool children. *American Journal of Occupational Therapy*, 52, 788–796.
- Chacala, A., McCormack, C., Collins, B., Beagan, B.L. (2014). *My view that disability is okay sometimes clashes: experiences of two disabled occupational therapists*. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 21, 107-115.
- Chapparo, C., & Hooper, E. (2002). Self-care at school: Perceptions of 6 year old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(1), (pp. 67–77).

- Charlton, J.I. (1998). *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, G. F., & Miller, L. (1996). Providing effective occupational therapy services: Data-based decision making in schoolbased practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 701–708.
- College of Occupational Therapists (2010b) *Risk management*. 2nd ed. London: COT. Available at: <https://www.cot.co.uk/publication/books-z-listing/riskmanagement>
- Creek, J., & Ormston, C. (1996). The essential elements of professional motivation. *British Journal of Occupational Therapy*, 59, 7-10.
- Creek J. & Lougher L. (2008). *Occupational Therapy and Mental Health*. Churchill Livingstone Elsevier.
- Creswell, J. (2013). *“Research design qualitative and quantitative approaches”*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Doble E. S. & Magil- Evans J. (1992). A model of social interaction to guide occupational therapy practice. *CJOT*. 59 (3). 141- 150.
- Doubt, L., & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70, 139–151.
- Duncan E.A.S. (2012). *Foundations for Practice in Occupational Therapy*. Churchill Livingstone/ Elsevier
- Eerola, M. C., (2012). *Representations of Disability within Occupational Therapy Literature- A discourse analysis*. Trondheim.
- Erikson, E.H. (1964). *Childhood and society* (2nd edn.) W.W. Norton. New York.
- Estes, J., & Pierce, D.E. (2012). Pediatric therapists’ perspectives on occupation- based practice. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 19(1), 17-25.
- Fairburn, M., & Davidson, I. (1993). Teacher’s perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 60, 185–191.

- Fidler, G.S., & Fidler, J. W. (1978). Doing and becoming: purposeful action and self- actualization. *American Journal of Occupational Therapy*, 32, 305-310.
- Fisher, A. G. (1998). 1998 Eleanor Clarke Slagle lecture— Uniting practice and theory in an occupational framework. *American Journal of Occupational Therapy*, 52, 509–521.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, Boston: Allyn and Bacon.
- Freud, S. (1966). *Psychopathology of everyday life*. W.W. Norton & Co. Oxford.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. W., & Schattman, R. (1993). “I’ve counted Jon”: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359–372.
- Giangreco, M. F., Cloninger, C.J., & Iverson, V.S. (1998). *Choosing outcomes and accommodations for children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities (2nd edition)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Giangreco, M. F., Prelock, P. A., Reid, R. R., Dennis, R. E., & Edelman, S. W. (2000). Role of related services personnel in inclusive schools. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (pp. 360–388). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hamilton, S. (2013). Book Review: Analyze Anything: A Guide to Critical Reading and Writing. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 80, 120.
- Hammell, K. (2006). *Perspectives on disability and rehabilitation: contesting assumptions; challenging practice*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Hammell, K.W., (2007). Reflections on... a disability methodology for the client- centred practice of occupational therapy research. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 365-369.
- Hammell, K.R.W., & Iwama, M.K. (2012). Well- being and occupational rights: an imperative of critical occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19, 385-394.
- Hanft, B., & Shepherd, J. (Eds.). (2008). *Collaborating for student success: A guide for school-based occupational therapy*. Bethesda, MD: AOTA Press

- Hasselbusch, A., & Penman, M. (2008). Working together: An occupational therapy perspective on collaborative consultation. *Kairaranga*, 9(1), (pp. 24–31).
- Hemmingsson H., Borell L. & Gustavsson A. (2003). Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities. *OTJR Occupation Participation Health*. 23(3):88-98
- Hines, J. T. (2008). Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 277–282.
- Holm, M. B. (2000). 2000 Eleanor Clarke Slagle lecture—Our mandate for the new millennium: Evidence-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 575–585.
- Jayal, N. G. (2009). The challenge of human development: Inclusion or democratic citizenship? *Journal of Human Development and Capabilities*, 10, 359- 374.
- Kellegrew, D. H., & Allen, D. (1996). Occupational therapy in full-inclusion classrooms: A case study from the Moorpark Model. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 718–724.
- Kemmis, B. L., & Dunn, W. (1996). Collaborative consultation: The efficacy of remedial and compensatory interventions in school contexts. *American Journal of Occupational Therapy*, 50, 709–717.
- Kielhofner, G., & Burke, J.P (1980). A model of human occupation, part one. Conceptual framework and content. *American Journal of Occupational Therapy*, 34, 572-581.
- Kielhofner, G. (1985). *A model of human occupation: Theory and application*. Williams and Willkins, Baltimore.
- Kielhofner, G. (1995). *A model of human occupation: Theory and application* (2nd ed). Williams and Willkins, Baltimore.
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: Theory and application* (3rd ed). Williams and Willkins, Baltimore.
- Kielhofner, G. (2005). Rethinking disability and what to do about it: disability studies and its implications for occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 487-96.

- Keilhofner, G. (2009). *Conceptual foundations of occupational therapy practice* (4th ed.). Philadelphia. F.A. Davis.
- Knight, T. (2000) Inclusive Education and Educational Theory: inclusive for what? *Melbourne Studies in Education*, 41, 17-43.
- Kornblau, B. (2004). A vision for our future (Presidential address). *American Journal of Occupational Therapy*, 58, 9-14.
- Kramer P., & J. Hinojosa (Eds.), (1993). *Influence of settings on the application of frames of references* (pp. 445–473). Baltimore, MD: Williams & Wilkins
- Larson, E., Wood, W., & Clark, F. (2003). Occupational science: Building the science and practice of occupation through an academic discipline. In E.B. Crepeau, E.S. Cohn & B.A Boyt Schell (Eds.), *Willard & Spackman's Occupational Therapy*, (10th ed.). Lippincott Williams & Wilkins, USA.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Law, M., Baptiste, S., Mills, J. (1995). Client-centred practice: what does it mean and does it make a difference? *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 250-57.
- Law, M., Cooper, B., Strong, S., Steward, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). The person-environment- occupational model: A transactive approach to occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63 (1), 9-23.
- Law, M., Polatajko, H., Baptiste, W., & Townsend, E. (1997). Core concepts of occupational therapy. In E. Townsend (Ed.), *Enabling occupation: An occupational therapy perspective* (p. 29-56). Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapists.
- Leseman, P. (2009). The impact of High Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature. In Eyrudice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (17-49). Brussels
- Marks, D. (1999). *Disability: Controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row. New York.

- McCormack, C., & Collins, B. (2010). Can disability studies contribute to client- centred occupational therapy practice? *British Journal of Occupational Therapy*, 73(7), 339-342.
- McDonnell, P. (1992). Vested interests in the development of special education in Ireland. *Reach*, 5, 97-106.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations*. Baltimore: Brookes.
- Meyers, C. A. (2006). A fine motor program for preschoolers. In A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (2nd ed., pp. 267–288). St. Louis, MO: Mosby/Elsevier.
- Missiuna, C., Pollock, N., Levac, D., Campbell, W., Sahagian Whalen, S., Bennett, S., Russell, D. (2012). Partnering for change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79, 41-50. doi: 10.2182/cjot.2012.79.1.6
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, New York: David Fulton Publishers.
- Mostert, M. P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon*.
- Mu, K., & Royeen, C. (2004). Facilitating participation of students with severe disabilities: aligning school-based occupational therapy practice with best practices in severe disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 24, 5–21.
- Munguba, M. C., Malfitano, A.P.S., & Lopes, R. E. (2018). Debate over the ‘social question’ in occupational therapy: an integrative review. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, Sao Carlos, 26(4), 892- 903.
- Nelson, D. L. (1996). Why the profession of occupational therapy will flourish in the 21st Century. *The American Journal of Occupational Therapy*, 51, 11-24.
- Niehues, A. N., Bundy, A. C., Mattingly, C. F., & Lawlor, M. C. (1991). Making a difference: Occupational therapy in the public schools. *Occupational Therapy Journal of Research*, 11, 195–212.

- Nochajski, S. M. (2001). Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 15, 101–112
- O' Brien, J.C., & Hussey, S.M. (2012). *Introduction to occupational therapy* (4th ed.). St Louis: Elsevier.
- Oliver, M. (1987). Re- defining Disability: Some Issues for Research. *Research, Policy and Planning*. 5, 9-13.
- Oliver, C. (1989). A sensorimotor program for improving writing readiness skills in elementary-age children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44, 111–116.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan Press Ltd.
- Orr, C., & Schkade, J. (1997). The impact of the classroom environment on defining function in school-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 51, 64–69.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd
- Pape, L., & Ryba, K. (2004). *Practical considerations for school-based occupational therapists*. Bethesda, MD: AOTA Press
- Peterson, C., & Nelson, D. (2003). Effect of an occupational intervention on printing in children with economic disadvantages. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 152–160.
- Phelan, S.K. (2011). Constructions of disability: a call for critical reflexivity in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78, 164-172.
- Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge*. Viking Press. New York.
- Purcell-Gates, V., L'Allier, S., & Smith, D. (1995). Literacy at the Harts' and the Larsons': Diversity among poor, innercity families. *The Reading Teacher*, 48, 572–578.
- Rainforth, B., & York-Barr, J. (1997). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.

- Rasmussen, P., & Gillberg, C. (2000). Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: A controlled, longitudinal, community-based study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1424- 1431. doi:10.1097/00004583-200011000-00017
- Reed K.L & Sanderson S.N. (1999). *Concepts of Occupational Therapy*. (4th ed). Lippincott Williams & Wilkins
- Reeder D.L., Arnold S.H., Jeffries L.M., & McEwen I.R.. (2011). The Role of Occupational Therapists and Physical Therapists in Elementary School System Early Intervening Services and Response to Intervention: A Case Report. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 31(1):44–57
- Reid, D., Chiu, T., Sinclair, G., Wehrmann, S., & Naseer, Z. (2006). Outcomes of an occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73, 215-224.
- Reilly, M. (1962). Occupational Therapy Can Be One of the Great Ideas of 20th Century Medicine. *American Journal of Occupational Therapy*, 16, 1-9.
- Reilly, M. (1966). A psychiatric occupational therapy program as a teaching model. *American Journal of Occupational Therapy*, 20, 61-67. •
- Reilly, M. (Ed.) (1974). *Play as Exploratory Learning: Studies of curiosity behavior*. Sage, Beverly Hills.
- Reisman, J. E. (1991). Brief or New—Poor handwriting: Who is referred. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 849–852
- Richardson, P. K. (2002). The school as social context: Social interaction patterns of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 296–304.
- Rivard, L., Missiuna, C., Pollock, N., & David, K. S. (2011). Developmental coordination disorder (DCD). In S. Campbell (Ed.), *Physical therapy for Children* (4th ed., pp. 498-538) St. Louis, MO: Elsevier.
- Rogers J.C. (2010). Occupational Therapy Research for Occupational Therapy Practice. *SAGE Journals. OTJR: Occupation, Participation and Health*. Retrieved from <https://doi.org/10.3928/15394492-20091214.01>

- Sayers, B. R. (2008). Collaboration in school settings: A critical appraisal of the topic. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1, 170-179. doi.org/10.1080%2F194112 40802384318
- Schilling, D. L., Washington, K., Billingsley, F. F., & Deitz, J. (2003). Classroom seating for children with attention deficit hyperactivity disorder: Therapy balls versus chairs. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 534–541.
- Scott, S. (1997). Comparison of service delivery models influencing teachers' use of assistive technology for students with severe disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*, 11, 61–74.
- Schwartz, K. B. (2003). The history of occupational therapy. In: E. B. Crepeau, E. S. Cohn, & B. A. B. Schell (Eds.). *Willard and Spackman's occupational therapy* (10th ed., pp. 5-13). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Schwartz, A., Finkelstein, J., & Orentlicher, M. L. (2003). School-based occupational therapy: The U.S. perspective. *Israeli Journal of Occupational Therapy*, 12, E3–E17.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concepts, application and scrutiny. Social development papers*. Manila, Philippines: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press. New York.
- Slee, R. (2001). Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177.
- Slee, R. and Allan, J. (2001) Excluding the Included: a recognition of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, pp. 173-191.
- Spencer, J. E., & Emery, L. J., & Schneck, C. M. (2003). Occupational therapy in transitioning adolescents to postsecondary activities. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 435–441.

- Spencer, K. C., Turkett, A., Vaughan, R., & Koenig, S. (2006). School-based practice patterns: A survey of occupational therapists in Colorado. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 81–91.
- Sternberg, R.J. (1984). Mechanisms of cognitive development. *American Psychologist*, 38, 263-277.
- Sumsion, T., Law, M. (2006). A review of the evidence on the conceptual elements informing client centred practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73(3), 153-62.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Villeneuve, M. (2009). A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(Special issue), 206-218.
- Wehrmann, S., Teresa, C., Reid, D., & Sinclair, G. (2006). Evaluation of occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties: A qualitative study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73, 225-235.
- Wilson, M. (1996). «Asking question». Στο R. Sapsford και V. Jupp (επιμ.) (1996). *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications and the Open University Press, 94-120.
- Wolbring, G., & Chai, T. (2016). Investigating Occupational Therapy: From Disability Studies to Ability Studies, 23, 211-219. In *Occupational Therapy without Borders* (new edition): Editors Nick Pollard and Dikaios Sakellariou. Elsevier Publisher.
- Yalon- Chamovitz, S., Kraiem, Y., & Gutman, C., (2016). Deconstructing hierarchies: Service users as co- teachers in occupational therapy education. *IOS Press*, 56, 381-386.
- Zinger, G. (2002). Playground Society. *School Library Media Activities Monthly*. 19(2): 40-44

- Zoniou- Sideri, A. & Vlachou (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 279-291, 379-394.