

ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ
ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ
ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ-ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Επιμέλεια: Ανδριάννα Καλούδη

Επιβλέπων Καθηγητής: Δημήτριος Γουδήρας, Αν. Καθηγητής
Συνεξεταστής Καθηγητής: Λευκοθέα Καρτασίδου, Λέκτορας

Ιούλιος, 2008

Ευχαριστώ τον
καθηγητή μου
κο Γουδήρα Δ. για
την υποστήριξη
που μου
προσέφερε
την καθηγήτριά
μου
κα Καρτασίδου Λ.
την φίλη μου
κα Κουρτέση Σ.
για την πολύτιμη
βοήθειά της
τους φίλους και
την οικογένειά μου

Στη μνήμη του
πατέρα μου

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Επαγγελματική Ανάπτυξη και ΑμΕΑ	
1.1. Το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑμΕΑ	σελ. 9
1.2. Η έννοια της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης	σελ. 17
1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης	σελ. 19
1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη – Αυτοαντίληψη	σελ. 21
1.5. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ	σελ. 23
1.6. Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)	σελ. 28
1.7. Συνοπτική παρουσίαση του (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Σερρών	σελ. 29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Νοητική Καθυστέρηση	
2.1. Ορισμός της νοητικής καθυστέρησης	σελ. 31
2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση	σελ. 35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Παρουσίαση Ερευνητικής Μεθοδολογίας	
3.1. Σκοπός της έρευνας	σελ. 38
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	σελ. 39
3.3. Ανάλυση δεδομένων	σελ. 45

3.4.Περιγραφή δείγματος	σελ. 46
-------------------------	---------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

4.1. Τεστ Λήψης Αποφάσεων	σελ. 48
4.2. Τεστ Εργασιακών Αξιών	σελ. 48
4.3. Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων	σελ. 49
4.4. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων Becker	σελ. 50
4.5. Τεστ Αυτοαντίληψης (ΠΑΤΕΜ IV)	σελ. 53
4.6. Συσχέτιση Παραγόντων	σελ. 54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Περιορισμοί

5.5. Συζήτηση- Συμπεράσματα	σελ. 58
-----------------------------	---------

Παράρτημα	σελ. 64
-----------	---------

Βιβλιογραφία	σελ. 87
--------------	---------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύστημα αξιών της σημερινής κοινωνίας, η εργασία κατέχει σημαντική θέση και όσοι δεν συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία θεωρούνται περιθωριοποιημένοι. Το άτομο μέσω της εργασίας του αποκτά όχι μόνο οικονομική ανεξαρτησία αλλά και κοινωνική αναγνώριση με τη θέση που καταλαμβάνει. Μέσω της εργασίας, του προσφέρεται η δυνατότητα να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις και να είναι μέλος μιας ομάδας. Είναι κατά συνέπεια φυσικό, η όλη διαδικασία αποκατάστασης των ΑμΕΑ να αποβλέπει στην επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη (Κασσωτάκης, Παπαπέτρου, Φακιολάς, 1996).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν (Herr & Cramer, 1996) ότι τα ΑμΕΑ συγκρινόμενα με το γενικό πληθυσμό έχουν ιδιαίτερες ανάγκες που αφορούν:

- α) Περιορισμούς σε πρώιμες εμπειρίες (λιγότερες ευκαιρίες για διερεύνηση, περιοριστικές αντιλήψεις σχετικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές κ.λ.π.)
- β) Περιορισμούς στην ικανότητα λήψης απόφασης (έχουν λιγότερες ευκαιρίες να δοκιμάσουν τη διαδικασία λήψης απόφασης διότι συνήθως αποφασίζουν άλλοι γι' αυτά όπως γονείς, γιατροί, δάσκαλοι, σύμβουλοι κ.λ.π.)

γ) Περιορισμούς στην αυτοαντίληψη λόγω της αναπηρίας (αρνητικές κοινωνικές στάσεις και στερεότυπα που έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλής αυτοεικόνας η οποία οδηγεί στη δημιουργία αρνητικής αυτοαντίληψης)(Τοτόλου, 2003).

Όλοι οι παραπάνω αλλά και άλλοι ατομικοί και περιβαλλοντικοί περιορισμοί που υφίστανται τα ΑμΕΑ, έχουν σαν άμεσο αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανταπόκρισης και συμμετοχής στο δυναμικό κόσμο της αγοράς εργασίας, την αυτόνομη διαβίωση και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Επιπλέον, τα ΑμΕΑ σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη βιώνουν συχνότερα την ανεργία, τη συνεχή εξάρτηση από τις οικογένειές τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό (deFur, 2003. Δελασσούδας, 2002. Hughes, 2001. Luecking & Certo, 2003. Παπαιωάννου 1990).

Στην πορεία της ιστορίας τα ΑμΕΑ αντιμετώπισαν περιθωριοποίηση και αποκλεισμό από τις κοινωνικές δραστηριότητες και στη συλλογική συνείδηση ταυτίστηκαν με την ανικανότητα και την αντιπαραγωγικότητα. Έτσι λοιπόν, λόγω της απουσίας τους από τις παραγωγικές σχέσεις, ο τρόπος ζωής τους ήταν απόλυτα εξαρτημένος από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Στο παρελθόν οι επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Sowers, McLean & Owens, 2002) καθορίζονταν ως ένα μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις εργασιακές δραστηριότητες που προσφέρονταν από τα τοπικά κέντρα (Wadsworth & Cocco, 2004). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχει πραγματοποιηθεί μια σημαντική μετακίνηση των ατόμων με πιο σοβαρή νοητική καθυστέρηση στην παραδοσιακή εργασία και στην υποστηριζόμενη απασχόληση (Mank, Cioffi & Yovanoff, 2000; Pierce, Mc Dermott & Butcus, 2003).

Όπως πολλοί ερευνητές (Dillon, 1993; Zimmerman & Warschausky, 1998) αναφέρουν, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν εφήβους με νοητική καθυστέρηση, ενώ από τη μια τείνουν να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη συμπεριφορά στους νέους, από την άλλη σπάνια διδάσκουν δεξιότητες που συνδέονται με την ποιότητα ζωής, όπως επιλογές, σχέδια για το μέλλον, αυτονομία, επαγγελματική αυτοαντίληψη, κίνητρα για δουλειά, ενδυνάμωση και προσωπική ευθύνη για τη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Munson (1994), τα περισσότερα συστήματα εκπαίδευσης, εκπαιδεύουν τους μαθητές σε απλές χειρωνακτικές εργασίες, μια προσέγγιση η οποία δεν ενσωματώνει τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών. Έτσι λοιπόν παρ' όλη την αναγνώριση της ανάγκης για προγράμματα και υπηρεσίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτά τα θέματα δεν λαμβάνουν προτεραιότητα στους περισσότερους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, και αυτό αποτελεί πραγματικότητα για την ειδική αγωγή (Cinamon & Gifsh, 2004). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και η αδυναμία του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες

των μαθητών για επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοπροσδιορισμό και αυτονομία αποκρυσταλλώνονται στους υψηλούς δείκτες ανεργίας των συγκεκριμένων ατόμων παρ' όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών και στη διατήρηση και συντήρηση μιας καθαρά προνοιακής και επιδοματικής πολιτικής.

Πολλές έρευνες (Murray, 2003), υποστηρίζουν ότι τα άτομα με δυσκολίες είναι λιγότερο επιτυχημένα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες στην μετάβαση από την σχολική στην ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα νεαρά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση (Levine & Nourse, 1998. Murray, Goldstein, Nourse & Edgar, 2000) είναι πιο πιθανό να βιώνουν ανεργία ή ημιαπασχόληση σε σχέση με συνομηλίκους του γενικού πληθυσμού (Ochs & Roessler, 2004).

Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Σαρρής & Σούλης, 2001), με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ανεργία των ατόμων αυτών και να ενθαρρύνεται ο αποκλεισμός τους από την παραγωγική διαδικασία καθιστώντας τα για άλλη μια φορά «μη παραγωγικά» και «ανίκανα» άτομα.

Η παρούσα έρευνα με την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, της δυνατότητας λήψης αποφάσεων, των επαγγελματικών προτιμήσεων και των επαγγελματικών αξιών, 26 μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών, και τη διερεύνηση της σχέσης τους με διάφορες άλλες μεταβλητές επιδιώκει να διερευνήσει :

α) τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, β) την αυτοαντίληψη των μαθητών, γ) τους παράγοντες που επηρεάζουν και σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, δ) σε πιο ποσοστό το πρόγραμμα του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., όπως έχει διαμορφωθεί, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και ενθαρρύνει την επιτυχημένη μετάβασή τους στην εργασιακή ζωή και τέλος ε) να προτείνει παρεμβάσεις που θα συντελέσουν στην καταλληλότερη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στην αποτελεσματικότερη επαγγελματική προετοιμασία και μετάβαση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στο οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑμΕΑ.

1.1. Το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑμΕΑ.

Σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ. 78/14-3-00) στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα :

- Την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους
- Τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο
- Την επαγγελματική τους κατάρτιση και συμμετοχή τους στην παραγωγική τους εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον «Ευρωπαϊκό Οδηγό Ορθής Πρακτικής» (HELLIOS II, Ε.Ε., 1996, σ. 16 & σ.21-23) «Κάθε πολιτική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να διαπνέεται από μια βασική αρχή – το δικαίωμα πλήρους ένταξής τους στο καθημερινό κοινωνικό γίνεσθαι και το δικαίωμα πλήρους πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σ' αυτά πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ίσα δικαιώματα κατοικίας, δίκαιης αμοιβής, πλήρους πρόσβασης σε όλες τις υπηρεσίες, καθώς και το δικαίωμα να ορίζουν τη ζωή τους όπως επιθυμούν. Πρέπει να παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα να μοιράζονται τις ευθύνες, που συνεπάγεται το δικαίωμα ένταξης στο καθημερινό κοινωνικό γίνεσθαι». Στον ίδιο οδηγό (σ. 92-122) επισημαίνεται «Η κατάλληλη προετοιμασία για την απασχόληση υπο μορφήν επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης είναι ζωτική για την απασχόληση των ΑμΕΑ. Η προετοιμασία για την εργασία περιλαμβάνει επαγγελματική αξιολόγηση, επαγγελματικό προσανατολισμό, επαγγελματική κατάρτιση. Τα ΑμΕΑ πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα πρόσβασης στην κατάρτιση, την απασχόληση και την προετοιμασία γι' αυτή, όπως και κάθε άλλος, ενώ στα ΑμΕΑ πρέπει να παρέχονται εναλλακτικές δυνατότητες απασχόλησης». (Δελλασούδας, 2002).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν ανάγκη να αναπτύξουν κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές αφορούν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, τη γνώση των επαγγελματικών τους δυνατοτήτων, το σχεδιασμό των επαγγελματικών τους επιλογών, την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, την επίδειξη κατάλληλης εργασιακής συμπεριφοράς, την αναζήτηση, εύρεση και διατήρηση ενός επαγγέλματος. Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία για τα ΑμΕΑ να αποκτούν εργασιακή εμπειρία με μορφή πρακτικής άσκησης, διότι έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να εφαρμόσουν τις συμπεριφορές που διδάχτηκαν, ενώ παράλληλα ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995).

Η πολυπόθητη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ΑμΕΑ προϋποθέτει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, προώθησης της απασχόλησης και καταπολέμησης της ανεργίας, ώστε τα ΑμΕΑ να αποκτήσουν τα απαραίτητα επαγγελματικά προσόντα για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, με βάση την αρχή της εξίσωσης των ευκαιριών των ΑμΕΑ στον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση στον εργασιακό τομέα.

Συγκεκριμένα, η κοινωνική ενσωμάτωση είναι το αποτέλεσμα της πορείας προς την κοινωνικοποίηση, η οποία περιλαμβάνει ενέργειες που ξεκινούν από τη λειτουργική αποκατάσταση, την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την επαγγελματική κατάρτιση και ολοκληρώνεται με την επαγγελματική αποκατάσταση (αρχική αποκατάσταση ή επαγγελματική επανένταξη). Προϋπόθεση για κάθε περίπτωση είναι η αλληλοαποδοχή και η αλληλοαναγνώριση της ισοτιμίας όλων των

μελών ενός συνόλου ή όλων των υποσυνόλων ενός συνόλου, δηλαδή η εξομοίωση όλων ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής τους στο σύστημα κανόνων, των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων βάσει των οποίων λειτουργεί ένα περιβάλλον οικογενειακό, σχολικό, εργασιακό, κοινωνικό. (Δελλασουδάς, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ΑμΕΑ από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες καταστάσεις σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, όπως π.χ. η παραμονή τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε νοσηλευτικά ιδρύματα, οι εξετάσεις, διαγνώσεις και επίπονες πολλές φορές θεραπείες στις οποίες έχουν υποστεί, οι εκτιμήσεις και συχνά επανεκτιμήσεις της κατάστασής τους και η απόρριψη ή οίκτος που βιώνουν από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι μειονεξίες τους μοιάζει συχνά να τους στερούν κοινωνικά ερεθίσματα και το κατάλληλο κοινωνικό περιβάλλον για την ανάπτυξή τους, με συνέπεια η εξελικτική τους πορεία συχνά να εμποδίζεται ή ακόμα να διακόπτεται εξαιτίας της αναπηρίας αλλά και του τρόπου αντιμετώπισής της τόσο από τους ίδιους όσο και από το περιβάλλον τους.

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι αυτή η μεγάλη ομάδα του πληθυσμού δεν μπορεί και δεν πρέπει να βρίσκεται εκτός του κοινωνικού και οικονομικού γίνεσθαι μιας χώρας. Αναμφισβήτητα όμως τα ΑμΕΑ στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς βιώνουν καθημερινά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και της κοινωνικής δραστηριότητας το αλγηνότερο των φαινομένων που είναι αυτό του κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης βαθιά ριζωμένες στις κοινωνικές σχέσεις είναι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις κάθε μορφής και βαθμού σε βάρος των ΑμΕΑ.

Τα ΑμΕΑ βιώνουν τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας. Με βάση τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η ανεργία που πλήττει τα ΑμΕΑ βρίσκεται 2,5 έως 3 φορές πάνω από το μέσο ποσοστό ανεργίας μιας χώρας. Σύμφωνα με πολλές μελέτες οι οποίες έχουν εκπονηθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον ΟΗΕ, το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και άλλους διεθνείς οργανισμούς, αναφέρεται στο χαμηλό επίπεδο επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προσόντων που διαθέτουν τα ΑμΕΑ, στη μεγάλη τους πλειοψηφία κατατάσσονται στο ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό μιας χώρας (Τοτόλου, 2003). Τέλος, σημειώνεται ότι σύμφωνα με σχετική έρευνα της ΕΣΥΕ 2003, το 84% των ΑμΕΑ στην Ελλάδα βρίσκεται εκτός εργατικού δυναμικού.

Επαναληπτικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε αποφοίτους προγραμμάτων ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ, αποδεικνύουν ότι ένα μεγαλύτερο ποσοστό από το μισό αριθμό των ατόμων που αποφοιτούν, μένουν άνεργα παρ' όλη τη σημασία που δίνεται στο θεσμό της εργασίας για τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές και το μέγεθος των προσπαθειών που καταβάλλονται για την εξασφάλιση εργασιακών χώρων (Disability Employment Awareness Month. 1997; Reiter & Planizky, 1996). Επιπρόσθετα, εθνικές έρευνες στις ΗΠΑ, (Brown & Minor, 1989; Hoyt & Lester,

1995), αποδεικνύουν ότι ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 66% των εργαζόμενων ενηλίκων με αναπτυξιακές διαταραχές, δεν είχαν δεχτεί ποτέ κάποιο επαγγελματικό σχεδιασμό και προσανατολισμό και συνήθως εργάζονται σε διάφορες δουλειές τυχαία, ή μετά από προτροπή άλλων, ή επειδή ήταν η μόνη διαθέσιμη δουλειά. Και επιπλέον μόνο οι μισοί από αυτούς τους εργαζόμενους φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους (Cinamon & Gifsh, 2004).

Τα ΑμΕΑ της χώρας μας δεν αποτελούν φυσικά εξαίρεση. Αντιμετωπίζουν τα ίδια και πολλές φορές πιο οξυμένα προβλήματα και βιώνουν τις ίδιες καταστάσεις, όπως και τα ΑμΕΑ σε διεθνές επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική και κοινωνική κατάσταση της Ελλάδας και τις διαρθρωτικές αδυναμίες του συστήματος. Αναμφίβολα, τα τελευταία χρόνια, θεσπίστηκαν μέτρα προστασίας αυτών των ατόμων στους τομείς της απασχόλησης και υλοποιήθηκαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μεγάλη κλίμακα.

Στο σημείο αυτό, σκόπιμο θα ήταν να αναφερθούμε στις δραστηριότητες του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κατάρτιση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που περιλαμβάνουν μια σειρά μέτρων και προγραμμάτων στήριξης, όπως προγράμματα επιχορήγησης εργοδοτών που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες, προγράμματα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, προγράμματα επιχορήγησης νέων ελεύθερων επαγγελματιών για εργονομική διευθέτηση του χώρου εργασίας ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και προγράμματα κατάρτισης για τα άτομα αυτά. Αρμόδια για το σχεδιασμό, την κατάρτιση και το συντονισμό των παραπάνω προγραμμάτων και μέτρων στήριξης είναι η Υπηρεσία Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της δομής του οργανισμού. Η υλοποίησή τους εφαρμόζεται και προωθείται από τις Υπηρεσίες Απασχόλησης Ειδικών Κοινωνικών Ομάδων, οι οποίες λειτουργούν σε έξι πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Λάρισα, Βόλο, Ηράκλειο), καθώς και από τις τρεις Εκπαιδευτικές Μονάδες Κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες που λειτουργούν στο πλαίσιο της δομής του οργανισμού στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και στη Λάρισα. Εξάλλου, για την προώθηση ολοκληρωμένων δράσεων κοινωνικής παρέμβασης που απευθύνονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες ο ΟΑΕΔ αναπτύσσει εταιρικές σχέσεις με φορείς του Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα, που υλοποιούν αντίστοιχα προγράμματα.

Τέλος, αναπτύχθηκαν τα Γραφεία Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών, με στόχο τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των ατόμων των παραπάνω ομάδων.

Από τη σύντομη αυτή αναδρομή δε θα ήταν δυνατό να παραλειφθεί η δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πολύ σημαντικά

προγράμματα υπήρξαν το HELIOS και το HELIOS II (Handicapped people in the European Community Living Independently in an Open Society).

Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εκτιμώντας ότι οι μειονεκτούντες (όλα τα άτομα με οποιασδήποτε σοβαρότητας μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές, διανοητικές ή ψυχικές βλάβες) έχουν ειδικές ανάγκες ως προς την επαγγελματική κατάρτιση και την επαγγελματική επαναπροσαρμογή, καθώς και την οικονομική ένταξη, προχώρησε το 1998 στη θέσπιση του προγράμματος δράσης HELIOS, με διάρκεια από την 1^η Ιανουαρίου 1988 έως την 31^η Δεκεμβρίου 1991. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν να αναπτυχθεί στους τομείς της επαγγελματικής κατάρτισης και επαναπροσαρμογής, της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης και αυτόνομης διαβίωσης των μειονεκτούντων ατόμων κοινοτική προσέγγιση που θα βασιζόταν στις επιτυχέστερες καινοτόμες εμπειρίες των κρατών μελών. Αυτό επιτεύχθηκε μέσω εφαρμογής ορισμένων ειδικών δράσεων κοινοτικό δίκτυο κέντρων και εμπειριών επαγγελματικής κατάρτισης ή επαναπροσαρμογής, ειδική δράση σχετικά με την αυτόνομη διαβίωση, δίκτυα πρότυπων τοπικών σχεδίων, σύστημα Handynet σύστημα πληροφόρησης και τεκμηρίωσης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σχετικά με τα μειονεκτούντα άτομα, επιδοτήσεις εξωτερικών δραστηριοτήτων ευρωπαϊκής συνεργασίας κλπ.), που απέβλεπαν την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και της αυτόνομης διαβίωσης των μειονεκτούντων ατόμων. Λειτουργήσε συμπληρωματικά στις εθνικές δράσεις που εφαρμόζονταν σε εθνικό επίπεδο, κυρίως εξασφαλίζοντας το συντονισμό τους και την ανταλλαγή των σχετικών εμπειριών. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη συμβολή των νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση της ζωής των μειονεκτούντων, ιδίως όσον αφορά τις επαγγελματικές τους δυνατότητες.

Στη συνέχεια, το 1993 έχουμε τη θέσπιση του τρίτου κοινοτικού προγράμματος δράσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες HELIOS II, με διάρκεια από την 1^η Ιανουαρίου 1993 έως την 31^η Δεκεμβρίου 1996. Για τους σκοπούς του HELIOS II, ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες περιλάμβανε τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο. Προκειμένου να προωθηθεί η σφαιρική, συνεκτική και συντονισμένη πολιτική για την πλήρη ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, το HELIOS II είχε στόχο την επεξεργασία κοινών προσεγγίσεων στους διάφορους τομείς, όπως η πρόληψη και η έγκαιρη βοήθεια, η λειτουργική αποκατάσταση, η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διαρκής κατάρτιση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση, η απασχόληση, οι νέες τεχνολογίες, τα μέσα τεχνικής υποστήριξης και οι βάσεις

δεδομένων, η αυτόνομη διαβίωση, η πρόσβαση σε πολιτιστικές, δημιουργικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές και τουριστικές δραστηριότητες, οι οικογένειες, οι ηλικιωμένοι και η οικονομική, κοινωνική και νομική προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο του HELIOS II συνεχίστηκαν, εντάθηκαν και αναδιορθώθηκαν τρία αλληλένδετα σκέλη: η τεχνική συνεργασία, ιδιαίτερα σε τοπικό επίπεδο, το σύστημα Handynet και η διαβούλευση- οργάνωση διαβουλεύσεων-.

Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή της κοινοτικής πρωτοβουλίας HORIZON (1990-1994). Συγκεκριμένα, σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες η πρωτοβουλία απέβλεπε στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων αυτών, καθώς και των όρων πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες, της προώθησης προγραμμάτων κατάρτισης από απόσταση και της προσαρμογής των υποδομών, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τις ειδικές ανάγκες των εν λόγω ατόμων. Στο πλαίσιο των δράσεων της πρωτοβουλίας προβλεπόταν η διεθνής συνεργασία για την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ κέντρων που βρίσκονταν σε αναπτυσσόμενες ως προς τις υπηρεσίες αποκατάστασης περιοχές και κέντρων που βρίσκονταν σε λιγότερο αναπτυσσόμενες περιοχές. Με τον τρόπο αυτό δραστηριοποιήθηκαν δεκάδες φορείς που υλοποίησαν προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες και ενεργοποιήθηκαν αρκετοί φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης προς αυτή την κατεύθυνση.

Στη συνέχεια, το HORIZON εντάχθηκε ως άξονας της κοινοτικής πρωτοβουλίας για την ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ, με δύο φάσεις υλοποίησης:

- Α' φάση 1995-1997

- Β' φάση 1997-1999

Στόχος ήταν η βελτίωση της απασχολησιμότητας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και των όρων και συνθηκών εργασίας τους. Αυτό επιδιώχθηκε μέσω της υιοθέτησης της προσωποκεντρικής προσέγγισης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των υποστηρικτικών υπηρεσιών για τα άτομα αυτά, δίνοντας δηλαδή βάση στην ατομικότητα, καθώς και στην ιδιαίτερη αντιμετώπιση που απαιτεί η κάθε αναπηρία. Το συγκεκριμένο στοιχείο αποτέλεσε και την πρωτοτυπία των δράσεων του όλου άξονα. Εξάλλου έμφαση δόθηκε στη συμμετοχή των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας σχετικής με το στόχο του άξονα αλλά και γενικότερα με την κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Επιδιώχθηκε, ακόμη, η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των τοπικών φορέων και των εργοδοτών για τα άτομα αυτά και τις δυνατότητές τους, που τις περισσότερες φορές είναι πολύ μεγαλύτερες από ό,τι φαντάζονται. Τέλος, αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, π.χ. της επαγγελματικής συμβουλευτικής, παράλληλα με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων κατάρτισης και νέων δομών

εργασίας για τα συγκεκριμένα άτομα. Εξίσου σημαντική κρίθηκε και η συμβολή των νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και εργασίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες (τηλε-εργασία, τηλε-εκπαίδευση, προσβασιμότητα χώρων κλπ.)

Επιπλέον, στα προγράμματα ΣΩΚΡΑΤΗΣ (1995-1999) και LEONARDO (1995-1999) υπήρχαν ειδικές αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες, υπό την έννοια της προώθησης της ισότητας των ευκαιριών για την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς την ενθάρρυνση της συμμετοχής αυτών των ατόμων στις δράσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

Σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη ένα ευρύτατο πρόγραμμα χρηματοδότησης δράσεων που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης), με τη χρηματοδότηση του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Ενδεικτικά αναφέρονται: Χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής, Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης, Τράπεζα Πληροφοριών για την Ειδική Αγωγή, Υποδομές- Εξοπλισμοί για εξυπηρέτηση Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών, Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες κλπ (Ζαχαροπούλου, Ανδριανός & Γόγαλης, 2000).

Αναμφισβήτητα, όλα τα προγράμματα που αναφέρθηκαν παραπάνω να συνέβαλλαν θετικά στην επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση ορισμένων ΑμΕΑ. Ωστόσο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ΑμΕΑ παραμένει εκτός γενικού συστήματος τυπικής και άτυπης κατάρτισης. Τα ΑμΕΑ εξακολουθούν να καταρτίζονται σε επαγγέλματα και ειδικότητες, που τις πιο πολλές φορές δεν συμβαδίζουν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, με συνέπεια την όξυνση του φαινομένου της ανεργίας και της αναντιστοιχίας μεταξύ αποκτηθέντων προσόντων και αναγκών αγοράς εργασίας.

Σύμφωνα με τους Σαρρή & Σούλη (2001), η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην Ελλάδα αφορά κυρίως αντικείμενα ως επί το πλείστον παραδοσιακά, όπως π.χ. κοπτικής ραπτικής, πλεκτικής υφαντικής κ.λ.π. καθώς και γενική χειροτεχνία που δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Επίσης σημειώνεται ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν τοποθετούνται σε θέσεις εργασίας, όχι μόνο επειδή διαθέτουν μειωμένες ικανότητες αλλά και γιατί η κατάρτισή τους δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και επιπλέον λόγω της άρνησης των οικογενειών τους (Σαρρής & Σούλης, 2001).

Σύμφωνα με τον Δελλασούδα (2002) η κοινωνική ένταξη των ΑμΕΑ μπορεί να επιτευχθεί όταν λάβουμε υπόψη μας κάποιες βασικές παραμέτρους οι οποίες οφείλονται σε υποκειμενικά και αντικειμενικά αίτια στα οποία περιλαμβάνονται:

α) οι ιδιαιτερότητες και κατά συνέπεια οι ειδικές ή ιδιαίτερες ανάγκες των προσώπων αυτών,

β) τα ειδικότερα δικαιώματα τους που εκπηγάζουν από τις ανάγκες τους και θεμελιώνονται σε αυτές και

γ) η στάση της κοινωνίας απέναντί τους η οποία εκφράζεται με τη μη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ανεμπόδιστη, αυτόνομη και ανεξάρτητη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι και κυρίως με τη μη κατάλληλη προετοιμασία όλων, όσων έχουν υπό την ευθύνη τους τα πρόσωπα αυτά ή αναλαμβάνουν οποιοδήποτε έργο υπέρ αυτών. Η απουσία των προϋποθέσεων αυτών συνεπάγεται τη δημιουργία ποικίλων αρνητικών παραγόντων και εμποδίων στην πορεία της σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης (Δελλασούδας, 2002).

Ειδικότερα θα μπορούσαμε να κατατάξουμε σε έξι κατηγορίες τα ζητήματα που καλούνται να επιλύσουν τόσο οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή όσο και τα ίδια τα ΑμΕΑ Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτά που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες των ΑμΕΑ και τη στάση τους. Στη δεύτερη αυτά που αφορούν στις δυνατότητες ενεργού συμμετοχής των ιδίων των ΑμΕΑ και του περιβάλλοντός τους στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία εφαρμογής της αποκατάστασης και της ένταξης. Στην τρίτη, η στάση και η δράση των τρίτων και της κοινωνίας γενικότερα (επισήμου κράτους, εκπαιδευτικού συστήματος, αρμόδιων παραγόντων, κατάλληλων προσώπων, απλών πολιτών). Στην τέταρτη, η έλλειψη της κατάλληλης προετοιμασίας των ειδικών και της απαραίτητης υποδομής. Στην πέμπτη, η ανάγκη διεπιστημονικής και πολυεπιστημονικής αντιμετώπισης της όλης διαχρονικής διαδικασίας και στην έκτη αυτά που απασχολούν όλους ανεξαιρέτως, δηλαδή ΑμΕΑ και άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα όμως τα ΑμΕΑ. Επομένως, η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών δεν προϋποθέτει απλώς τη λήψη κατάλληλων μέτρων, αλλά και την αλλαγή στάσης και τακτικής εκ μέρους των τρίτων, ανεξάρτητα από το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους, ώστε τελικά να υπάρξει και αλλαγή της στάσης και της πορείας των ιδίων των ΑμΕΑ. Συνεπώς, η αυτόνομη πορεία ενός ΑμΕΑ δεν εξαρτάται μόνο από τις δικές του δυνατότητες και διαθέσεις, αλλά και από τις ενέργειες ή την έλλειψη δράσης των άλλων (Δελλασούδας, 2002).

Σήμερα τα μέτρα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης εντάσσονται στον τομέα των ενεργειών που έχουν ως στόχο τη βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη αντιμετώπιση του προβλήματος της κοινωνικής ένταξης των ΑμΕΑ. Η σημερινή κοινωνική στάση στον τομέα αυτό δείχνει από τη μια διάθεση αλλά όχι και ετοιμότητα. Μια απόδειξη της κοινωνικής ωριμότητας και της ετοιμότητας για αποτελεσματική αλλαγή της πολιτικής και της πρακτικής με στόχο την επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση και την απασχόληση θα αποτελούσαν ενέργειες που θα συνέβαλλαν:

α) στην αναβάθμιση της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης με την απαραίτητη νομοθετική ρύθμιση και την εν συνεχεία εφαρμογή της,

β) στη διακοπή εκείνων των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που κατά κανόνα δεν οδηγούν στην αγορά εργασίας, λόγω της μη ολοκληρωμένης μορφής τους

γ) στην αναθεώρηση της κατ' αρχήν ορθής ενέργειας για χρηματοδότηση του εργοδότη που θα προσλάβει στην επιχείρησή του ΑμΕΑ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι με το παρόν καθεστώς δεν διασφαλίζεται η συνεχιζόμενη απασχόληση, αλλά η υποχρεωτική απασχόληση κατά την περίοδο επιδότησης του εργοδότη και για ελάχιστο χρονικό διάστημα μετά τη λήξη της περιόδου αυτής. Δηλαδή, θα μπορούσε να σημαίνει θετική κοινωνική στάση απέναντι στα ΑμΕΑ, η τροποποίηση ενεργειών οι οποίες θεωρητικά μεν αποβλέπουν στην επαγγελματική αποκατάστασή τους ή την ενίσχυση των μη ΑμΕΑ, εν ονόματι και ενδεχομένως εν αγνοία των ΑμΕΑ, έχοντας παράλληλα διασφαλίσει, θεωρητικά την αξιοπιστία του κοινωνικού προσώπου της πάσης φύσεως εξουσιών,

δ) στη συνέχιση και διεύρυνση του θεσμού των ποσοστόσεων στις προσλήψεις προσωπικού και της επιδότησης της αυτοαπασχόλησης (ατομικής ή εταιρικής μορφής) και

ε) στο συνολικό προγραμματισμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να καλύπτει πραγματικές (τρέχουσες και μελλοντικές) ανάγκες της αγοράς εργασίας (Δελλασούδας, 2002).

Ένα επιπλέον πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού για την απασχόληση έτσι ώστε το ΣΕΠ εκτιμώντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας να οργανώνεται έγκαιρα και να σχεδιάζεται κατάλληλα, διατηρώντας βέβαια και τις εγγενείς οργανωτικές του αδυναμίες.

Επιπλέον, στον τομέα της σχολικής ένταξης και ιδιαίτερα στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λειτουργεί οργανωμένο πρόγραμμα σχολικής ένταξης, με κατάλληλο σχεδιασμό και εξειδικευμένο προσωπικό.

Τέλος στον τομέα της τοποθέτησης σε θέσεις εργασίας έχουμε τρεις σημαντικές δυνατότητες, οι οποίες όμως είναι περιορισμένης έκτασης είτε αριθμητικά είτε χρονικά. Η πρώτη αφορά στις ποσοστώσεις προσλήψεων στο δημόσιο κυρίως τομέα, η δεύτερη στη χρηματοδότηση της απασχόλησης διάφορων μορφών και η τρίτη στην κάλυψη δαπανών εγκατάστασης και εργονομικής διευθέτησης (Δελλασούδας, 2002).

Επομένως με βάση την περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα παρ' όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών όσον αφορά τα ΑμΕΑ, τίθεται το ζήτημα επαναπροσδιορισμού και επανασχεδιασμού των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης των ΑμΕΑ, προκειμένου αυτά να καταστούν ενεργό μέρος της παραγωγικής διαδικασίας και του κοινωνικού γίγνεσθαι.

1. 2. Η έννοια της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Η κοινωνική διάσταση της αντίληψης του εαυτού τεκμηριώνεται θεωρητικά από τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» (Cooley, 1902, Mead, 1934, Kinch 1963). Σύμφωνα με τους Harre, 1983, Gergen, 1987 η σχηματοποιημένη εικόνα του εαυτού μας αντανakλά τις αντιλήψεις που πιστεύουμε ότι έχει ο κοινωνικός περίγυρος για μας και επίσης η αξιολόγηση του εαυτού μας είναι απόρροια της αλληλεπίδρασής μας με τους Σημαντικούς άλλους» του κοινωνικού περιβάλλοντος, που εκφράζουν συλλογικές κρίσεις μέσω της γλώσσας και των άλλων συμβολικών συστημάτων επικοινωνίας και τα συστατικά στοιχεία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης φαίνεται ότι είναι: η συμπεριφορά, η αυτοαντίληψη, οι στάσεις των άλλων απέναντί μας και οι προσωπικές μας αντιδράσεις. Η παρεμβολή του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού διαφαίνεται από την αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας ως «Εγώ» μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας και από τη δόμηση μιας σχετικά σταθερής εικόνας του εαυτού μας που επιτυγχάνεται μέσω της υιοθέτησης των αντικειμενικών – ψυχολογικών μηχανισμών και της κοινωνικής σύγκρισης (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Έτσι ο εαυτός αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή (Rose, 1962), το αποτέλεσμα του να αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του ως αντικείμενο και έπειτα να αναπτύσσει έναν αυτοκαθορισμό μέσω της αλληλεπίδρασης. Οι υποστηρικτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης δεν αρνούνται τις φυσικές και συμπεριφορικές πραγματικότητες, τονίζουν όμως ότι ο άνθρωποι μεταχειρίζονται τους άλλους στη βάση της έννοιας που έχουν μαζί τους και ότι τέτοια μεταχείριση μπορεί να καταλήξει σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Έτσι για παράδειγμα η δημιουργία της έννοιας της αναπηρίας και οι επιδράσεις που προκαλεί, παράγεται και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση. Κατά μία έννοια και η αναπηρία αλλάζει αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης μας γι' αυτήν (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Αξιοσημείωτο είναι ότι και η αυτοαποτελεσματικότητα (self efficacy) ως έκφραση της έννοιας του εαυτού, το άτομο κρίνει κι αναλαμβάνει μόνο όσες από τις δραστηριότητες του εντάσσονται στα πλαίσια των προσωπικών του ικανοτήτων και προσδοκιών προκειμένου οι μελλοντικές του ενέργειες να έχουν επιτυχή αποτελέσματα (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Η έννοια του εαυτού αποτελεί αντικείμενο μελέτης και ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, χωρίς να δοθεί ένας οριοθετημένος εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται εναλλακτικά με όρους οι οποίοι θεωρήθηκαν ταυτόσημοι. Σύμφωνα με τη Harter (1999), η έννοια εαυτός ουσιαστικά αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του και αποτελεί μια ψυχολογική

έννοια ανώτερου ιεραρχικά επιπέδου, η οποία έχει επιμέρους εκφάνσεις όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεικόνα. Οι σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στη θεώρηση της πολυδιάστατης φύσης της έννοιας του εαυτού, καθώς η αντίληψη του εαυτού λαμβάνεται ως ένα πολυδιάστατο σύστημα με ποικίλες πτυχές και αυτοεικόνες που αντανακλούν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές καταστάσεις στις οποίες βασίζονται και οι οποίες δεν μπορούν να ειδωθούν έξω από το πρίσμα της συναλλαγής με τους άλλους (Συγγολίτου, 2003). Σύμφωνα με τον Burns (1982) η αυτοαντίληψη αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του που προσδιορίζεται από την αυτοεικόνα (selfimage) μέσω της οποίας αυτοπεριγράφεται και την αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία (self esteem) μέσω της οποίας εκφράζει τη γενικότερη προσωπική κρίση για τον εαυτό του. Οι Ganfield & Wells, (1976), αναφέρουν ότι με τον όρο αυτοαντίληψη εννοούμε τη στάση, τη γνώμη, την ιδέα που σχηματίζει ένα άτομο για το πρόσωπό του, μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασής του με άλλους. Με άλλα λόγια η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τις αξιολογικές κρίσεις που κάνει το άτομο για το πρόσωπό του με βάση τις οποίες διαμορφώνει απόψεις για το κατά πόσο θεωρεί τον εαυτό του ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο, αξιόλογο ή του προσδίδει άλλες ιδιότητες και αναπτύσσει θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του. Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις αυτές είναι, βέβαια, υποκειμενικές, καθορίζουν όμως σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου, τον τρόπο ζωής του, τις στάσεις του έναντι των άλλων και κατά συνέπεια και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του επιλογές (Φλουρής, 2002).

Συναφή αλλά μη ταυτόσημη με την έννοια της αυτοαντίληψης είναι αυτή της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τους James (1952) και Coopersmith (1967) η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η εκφρασμένη μέσα από τη στάση του ατόμου προς τον εαυτό του προσωπική κρίση της αξίας του και εξαρτάται από το βαθμό επίτευξης ή μη των στόχων του ανάλογα με τις προσδοκίες του. Επομένως, η θετική ή αρνητική αυτοεκτίμηση (Τανός, 1989. Παπαδόπουλος, 1982, 1991) φαίνεται να σχετίζεται με την επιτυχή ή ανεπιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον και με την ανάπτυξη ποιοτικών ή μη κοινωνικών σχέσεων (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Ένας άλλος όρος στενά συνδεδεμένος με την αυτοαντίληψη είναι η έννοια της αυτοεικόνας και του αυτοσυναίσθηματος. Ο όρος αυτοεικόνα, υποδηλώνει την παράσταση που το άτομο έχει σχηματίσει για τον εαυτό του με βάση τις εικόνες τις οποίες διαμορφώνει γι' αυτόν από τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται από το περιβάλλον του. Ο όρος αυτοσυναίσθημα από την άλλη επικαλύπτεται επίσης εννοιολογικά από τον όρο αυτοαντίληψη, δίνει όμως περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης, παρά στη λογική διεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων που αφορούν το άτομό μας. Αξίζει να τονιστεί ότι η

συναισθηματική βίωση των ενισχύσεων ή των απογοητεύσεων που δεχόμαστε από τους άλλους και η συναισθηματική επένδυση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας από εμάς εισπράττει τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι, άμεσα ή έμμεσα τον αντιμετωπίζουν, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αυτοαντίληψή μας. Με άλλα λόγια, η αυτοαντίληψη δεν είναι κατάσταση που κληρονομείται αλλά οικοδομείται από το άτομο σταδιακά κάτω από την επίδραση του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Φλουρή, 2002).

1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης.

Η πολυδιάστατη θεωρητική προσέγγιση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης διαμορφώνεται με βάση τους ακόλουθους παράγοντες.

α. Φύλο

Γενικότερα οι ομοιότητες μεταξύ ανδρών και γυναικών φαίνεται ότι οφείλεται κυρίως στην αυτοαξιολόγηση πραγματικού και ιδανικού εαυτού και στο είδος της κοινωνικοποίησής τους.

Οι κυριότερες διαδικασίες σύμφωνα με Thompson, (1975) που παρεμβαίνουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των δύο φύλων είναι η εκμάθηση για αναγνώριση του φύλου, η αυτοκατηγοριοποίηση ως άρρεν και θήλυ και οι υπο διαμόρφωση σεξουαλικές προτιμήσεις.

Σε ερευνητικά δεδομένα από πολλές έρευνες, (Sears, 1970. Wilson & Wilson, 1976. Dickstein & Hardy 1979), επισημαίνεται η ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης της αυτοαντίληψης των δύο φύλων με ατομικές και κοινωνικές παραμέτρους ενίσχυσής της, όπως την εικόνα του σώματος, τους προσωπικούς στόχους, το μέγεθος της οικογένειας, την ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και τα διαφοροποιητικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (π.χ. εριστικός, εκφραστικός κ.λ.π.). (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

β. Σχολική επίδοση

Η φοίτηση στο σχολείο απαιτεί προσαρμογή, γνωστική ετοιμότητα, θετικά κίνητρα μάθησης ευνοϊκό σχολικό κλίμα και ουσιαστική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών μαθητών.

Αρκετά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση αυτοεκτίμησης ή αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης (Beldsoe, 1962, Degenhart, 1971, Marsh, Relich & Smith 1983, Chapman 1988, Leontari & Gialama 1998, Stogiannidou,

1999). Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση (Χατζηχρήστου & Horpf, 1992. Χατζηθεολόγου, 1995. Καϊλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκης, 1996) τείνουν να διαμορφώνουν θετικό αυτοσυναίσθημα συγκριτικά με όσους σημείωναν χαμηλή επίδοση και είχαν αρνητική αυτοαντίληψη των ικανοτήτων τους (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

γ. Κοινωνική στήριξη

Είναι γεγονός ότι το άτομο αυτοπροσδιορίζεται μέσω της ενσωμάτωσης των κοινωνικών κανόνων, αξιών και της σύγκρισής του με άλλους (Festinger, 1954). Διαμορφώνει την ατομική και κοινωνική του ταυτότητα βάση των δικών του αυτοαξιολογήσεων και εκτιμήσεων που έχουν γι' αυτόν σημαίνοντα πρόσωπα του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Ziller, 1976. Cheek & Hogan, 1983). Όταν η σχέση αλληλεπίδρασης των νέων ατόμων με τους σημαντικούς άλλους χαρακτηρίζεται από αυτονόητη αποδοχή, σεβασμό και κατανόηση τότε διαμορφώνουν θετική αυτοεκτίμηση (Thomas & Rolling 1984. McCombs 1991). Θέση σημαντικών προσώπων για τους νέους σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Φλουρής & Κουλοπούλου-Σπυριδάκη, 1981) έχουν οι γονείς, τα αδέρφια, οι εκπαιδευτικοί οι φίλοι και οι συμμαθητές τους. (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Πολλές έρευνες (Gecas, 1972. Hattie, 1992. Rosenberg, 1979, 1965. Openshaw, Thomas & Rolling, 1984. Coopersmith, 1967. Osion, 1982) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η στήριξη από τους γονείς σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους και υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή στήριξη, όταν εκφράζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεκτίμησης του αναπτυσσόμενου ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (1999) η αξιολογική θεώρηση του εαυτού μας είναι κατ' αρχήν θέμα υποκειμενικών απόψεων. Όμως οι απόψεις αυτές δεν είναι ανεπηρέαστες από τη στάση του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επομένως η οποιαδήποτε προσπάθεια καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης και αυτογνωσίας στα Α.μ.ε.Α έχει τριπλό προσανατολισμό: α) την ενθάρρυνση των Α.μ.ε.Α με την ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους, αποφεύγοντας το λάθος να χρησιμοποιήσουν «στο χτίσιμο του αυτοστερεοτύπου τους» ανεύθυνες αρνητικές κρίσεις και αντιλήψεις της κοινωνίας για το πρόσωπό τους, β) την ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης προς τους άλλους τους οποίους δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν πάντοτε με καχυποψία ή και δυσφορία, γ) την κατανόηση εκ μέρους τους ότι το έλλειμμα, η ενδεής φύση, είναι

χαρακτηριστικό όλων μας, αφού υπάρχουν ακόμη και περιπτώσεις οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο απαξιώνοντας ένα μέλος του το απομονώνει φοβούμενο το στιγματισμό ή την ενόχληση τρίτων και τέλος σε μια τέτοια προσπάθεια ενίσχυσης αφενός μεν της αυτοεκτίμησης και αφετέρου της εμπιστοσύνης προς τους άλλους, οι παράγοντες της εκπαίδευσης και προσανατολισμού οφείλουν πρώτοι να αποδεικνύουν την εμπιστοσύνη τους στις πραγματικές δυνατότητες του Α.μ.έ.Α., δίνοντάς του ευκαιρίες και αφορμές για ενέργειες αυτοεπιβεβαίωσής του (Δελλασούδας, 2002).

1.4. Επαγγελματική ανάπτυξη – Αυτοαντίληψη

Στο επίκεντρο της θεωρίας του Super τοποθετείται η αυτοαντίληψη του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία του η επιλογή επαγγέλματος θεωρείται ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης επειδή σε αυτήν εμπεριέχονται οι έννοιες της προτίμησης, της επιλογής, της εισόδου στο επάγγελμα και της προσαρμογής σε αυτό. Επιπρόσθετα συσχετίζει την έννοια της επαγγελματικής ωριμότητας με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να καθορίσει το επίπεδο επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Με άλλα λόγια το άτομο προσπαθεί να δοκιμάσει, να πραγματώσει και να διαμορφώσει την επαγγελματική του αυτοαντίληψη με απώτερο στόχο να πλησιάσει όλο και περισσότερο την επαγγελματική πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται α) από τη σύνθεση των χαρακτηριστικών του εαυτού, όπως τα αντιλαμβάνεται το κάθε άτομο β) από την πραγματικότητα των ευκαιριών που του παρέχονται και γ) από τους περιορισμούς που συναντά η επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, αρκετοί από τους οποίους σχετίζονται με τη γνώση του εαυτού, τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό μας, τους άλλους και τη ζωή, την αξιοποίηση και τη διεύρυνση των θετικών πτυχών του χαρακτήρα μας τη σφυρηλάτηση ισχυρής ταυτότητας κ.λ.π (Καντάς & Χαντζή, 1991).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί, ότι η επαγγελματική συμβουλευτική δεν αναφέρεται σε μια στατική, αλλά δυναμική διαδικασία, αφού περικλείει «έντονο το στοιχείο της εξέλιξης». Συνήθως, δεν αναφέρεται σε μία μόνο επιλογή του ατόμου, γιατί ο επαγγελματικός σχεδιασμός περιλαμβάνει πολλές αποφάσεις, σε χρονική διάρκεια αρκετών ετών (Κοσμίδου, 1986. Μαλικιώση – Λοϊζου, 1987). Για το λόγο αυτό σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη», με τον οποίο τονίζεται η έννοια της συνεχούς εξέλιξης, την οποία εμπεριέχει η επαγγελματική πορεία του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και η οποία συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξή του (Καντάς & Χαντζή, 1991. Δημητρόπουλος, 1994). Οι

Pietrofesa και Splete (1975), σημειώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνει εμπειρίες από το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα που συνδέονται με την αυτοαντίληψη του ατόμου και τις εφαρμογές του στον τρόπο ζωής με τον οποίο ο καθένας ζει τη ζωή του. Οι Peterson, Sampson και Reardon (1991), καθόρισαν την επαγγελματική ανάπτυξη ως την εφαρμογή σημαντικών και αλληλοσυσχετιζόμενων επαγγελματικών αποφάσεων η οποία εξασφαλίζει ένα καθοδηγητικό σκοπό ή κατεύθυνση στην επαγγελματική ζωή του κάθε ατόμου (Beveridge, Craddock, Liesener, Stapleton & Hershenson, 2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη για τους περισσότερους ανθρώπους (Brown & Brooks, 1984), είναι μια διαβίου διαδικασία προετοιμασίας για να κάνει το άτομο επιλογές, να επιλέξει και να συνεχίσει να κάνει επιλογές ανάμεσα σε πολλά επαγγέλματα που είναι διαθέσιμα στο κοινωνικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει τις έννοιες της επαγγελματικής επιλογής και προτίμησης του ατόμου και συνεπάγεται τη διαμόρφωση από αυτό μιας στάσης ζωής, συνυφασμένης με τις αξίες που το άτομο υιοθετεί από οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Maze (1973), η έννοια των αξιών εμπεριέχει την προτίμηση και τη στάση. Η προτίμηση υποδηλώνει το τι θέλει να κάνει το άτομο, ενώ η στάση εμπεριέχει ένα ηθικού τύπου προβληματισμό σχετικά με το τι πρέπει να κάνει. Συνεπώς οι επαγγελματικές αξίες αναφέρονται στο τι θα ήθελε κάποιος να κάνει, τι θα ζητούσε ως αμοιβή από την εργασία του και όχι στο τι θεωρεί καλό ή σωστό. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές αξίες των ατόμων. Ο Super (1970) αναφέρει ότι στις εργασιακές αξίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο. Γενικότερα οι άρρενες φαίνεται να έχουν την τάση να ενδιαφέρονται περισσότερο για τις οικονομικές απολαβές, την ανεξαρτησία, το κύρος και τη δυνατότητα εξέλιξης στη δουλειά, ενώ οι θήλυς ενδιαφέρονται περισσότερο για αναγνώριση στην εργασία, κοινωνική αποδοχή και καλές σχέσεις με συναδέλφους (Elizur, 1994). Επίσης, η ηλικία αποτελεί έναν άλλο παράγοντα που επηρεάζει και ως ένα βαθμό φαίνεται να καθορίζει τις εργασιακές αξίες ενός ατόμου (Kidd & Knasel, 1980). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι το είδος της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα άτομα (δηλ. αν είναι περισσότερο ακαδημαϊκή ή τεχνική πρακτική) μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών τους (Kapes & Strickler, 1975).

Πολλές έρευνες συμφωνούν στο ότι (Szymanski, Hershenson, Enright & Ettinger, 1996. Vondacec & Fouand, 1994), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων και επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο ζουν (Szymanski & Hanley Maxwell, 1996).

Ωστόσο, ένας λειτουργικός ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτός που προτείνουν οι Kroll, Dinklage, Lee, Morley & Wilson (1970):

«η επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνει μια διαβίου συνεχής διαδικασία και ένα πρότυπο εργασιακής συμπεριφοράς του ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες σχετικά με την εργασία και άλλες δραστηριότητες πριν και μετά την είσοδο σε ένα επίσημο επάγγελμα. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία εξέλιξης, μια σύνθεση ή ένας συμβιβασμός ανάμεσα στον εαυτό και τις πραγματικές ευκαιρίες και τους περιορισμούς της ζωής (Beveridge, Craddock, Liesener, Stapleton & Hershenson, 2002).

1.5. Επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη-σταδιοδρομία σύμφωνα με τον Super, (1992), έχει περιγραφεί ως μια πολύπλοκη και διαρκή διαδικασία ανάπτυξης και εφαρμογής επαγγελματικής αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Szymanski & Hanley Maxwell, 1996), για ορισμένα άτομα η παρουσία της αναπηρίας μπορεί να έχει μικρή επιρροή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στο σχεδιασμό της ζωής τους. Για άλλους όμως ανθρώπους με αναπηρία μπορεί να επηρεάσει τις εμπειρίες τους, την αυτοεκτίμησή τους και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Έτσι λοιπόν η ανάπτυξη των ΑμΕΑ σε σχέση με την εργασία (Szymanski, Henderson, Enright & Ettinger, 1996), εξαρτάται από την αλληλεπίδραση διαφόρων ατομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων όπως ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις, φύλο, οικογένεια, αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και κουλτούρα (Cinamon & Gifsh, 2004).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ΑμΕΑ, συχνά αρνούνται την ευκαιρία να πάρουν ρίσκο και να λάβουν αποφάσεις και δεν αναπτύσσουν δεξιότητες που οδηγούν στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού. Δεδομένου ότι το 29% των ΑμΕΑ ηλικίας 18-64 ετών είναι άνεργα, συμπεραίνουμε ότι η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού οδηγούν σε αυτά τα φτωχά αποτελέσματα απασχόλησης. Ωστόσο, ειδικοί εθνικών υπηρεσιών, ειδικοί τοπικών υπηρεσιών, πανεπιστημιακοί και μαθητές υποστηρίζουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός και οι δεξιότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σημαντικά για την επιτυχία μετά το σχολείο και η έλλειψη ενίσχυσης αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν εμπόδιο στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Izzo & Lamb, 2003).

Πολλές έρευνες επιδεικνύουν ότι τα νεαρά ΑμΕΑ έχουν περιορισμένη γνώση για τα εργασιακά καθήκοντα και τις συνθήκες εργασίας, (Mori, 1982. Rojewski, 1993), εμπειρικές δυσκολίες στην ακριβή εκτίμηση των ικανοτήτων τους σχετικά με

επαγγελματικούς στόχους, (Rojewski, 1993), στηρίζονται υπερβολικά σε άλλους προκειμένου να λάβουν επαγγελματικές αποφάσεις γι' αυτούς (Rojewski, 1993. Wehmeyer, 1993), και θεωρούν ότι η λήψη αποφάσεων σχετικά με το επάγγελμα προκαλεί τόσο άγχος ώστε αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις (Wehmeyer, 1993). Πιο συγκεκριμένα ο Wehmeyer, (1993), βρήκε ότι μαθητές ηλικίας 14-19 ετών με μαθησιακές δυσκολίες ή νοητική καθυστέρηση παρουσίαζαν περισσότερο αντιληπτικούς και ψυχολογικούς περιορισμούς στην λήψη αποφάσεων σχετικά με το επάγγελμα ακόμη και σε σχέση με συνομηλίκους που βρίσκονταν σε ρίσκο (Ochs & Roessler, 2001).

Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η κοινωνικογνωστική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης (Lent, Brown & Hackett, 1994. 1996), τονίζουν τη σημασία των μαθησιακών-εκπαιδευτικών εμπειριών στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και τις προσδοκίες που δημιουργούν τα άτομα. Η θεωρία υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν έχουν επαρκή έκθεση σε άμεσες μαθησιακές εμπειρίες σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έτσι οι μαθησιακές εμπειρίες που έχουν μπορεί να εμποδίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για παράδειγμα οι Benz & Halpern (1993), παρατήρησαν ότι οι νέοι με ειδικές ανάγκες μπορεί να έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε εμπειρίες πριν την ενηλικίωση, οι οποίες αποτελούν και τη βάση προκειμένου να λάβουν κατάλληλες επαγγελματικές αποφάσεις. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνουν τη συμμετοχή στις εξής δραστηριότητες: α) εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο και στο σπίτι και β) εργασιακές εμπειρίες στο σχολείο και στο σπίτι. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή των μαθητών στο ατομικό πρόγραμμα παρέμβασης επαγγελματικής ανάπτυξης που να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε αναπηρίας (Ochs & Roessler, 2001).

Τα νεαρά ΑμΕΑ μπορεί να περάσουν στη φάση για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων έχοντας λιγότερες ευκαιρίες προκειμένου να ασκήσουν έλεγχο στη ζωή τους. Το γεγονός ότι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες ελέγχου της ζωής τους επηρεάζει αρνητικά την αυτοεικόνα τους (Abery, 1994), συμπεριλαμβανομένου και αυτών που σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται το άτομο για τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Επιπλέον, οι Blalock (1996) και Getch, (1996), υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης στον εργασιακό χώρο, αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο ενίσχυσης της αυτοεικόνας και του ελέγχου της προσωπικής ζωής των μαθητών με αναπηρίες (Ochs & Roessler, 2001).

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένας ευρύς αριθμός ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία της επαγγελματικής

ανάπτυξης των ΑμΕΑ. Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται αλλά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτούς το φύλο (DeLoach, 1989), το πολιτισμικό υπόβαθρο, (Enright, et al. 1996. Szymanski & Hershenson, 1998), το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Blustein, Juntunen & Worthington, 2000), η αυτοεκτίμηση, (Munson, 1992), η αυτοεικόνα, (Szymanski & Hershenson, 1998) και το επίπεδο και το είδος της αναπηρίας (Yanchak, Lease & Strauser, 2005).

Επίσης, περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η εμπλοκή της οικογένειας (Hitchings, Lusso, Ristow, Horvath, Retish & Tanners, 2001), οι εμπειρίες εργασίας (Blustein et al., 2000. Ohler, Levinson & Barker, 1996), και οι ευκαιρίες λήψης αποφάσεων (Hagner & Salomone, 1989), έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των ατόμων με αναπηρία. Τέλος, (Aune & Kroeger, 1997. Enright, 1996. Hitchings, et al., 2001. Szymanski & Hershenson, 1998.) η επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να διαφέρει εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αναπηρίας του ατόμου. Έρευνες στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των ΑμΕΑ επιδεικνύουν ότι τα άτομα με γνωστικές δυσκολίες και τα άτομα με φυσικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν διαφορετικά εμπόδια στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έτσι, οι Hitchings, Lusso, Ristow, Horvath & Retish, (1998) βρήκαν ότι τα άτομα με γνωστικές ή αναπτυξιακές διαταραχές έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να καταλάβουν πώς οι δυσκολίες τους επηρεάζουν την απασχόληση όταν συγκρίνονται με άτομα με φυσικές δυσκολίες. Οι Enright, et al. (1996), τονίζουν ότι τα άτομα με γνωστικές δυσκολίες συχνά έχουν περιορισμένες εμπειρίες στη λήψη αποφάσεων και δέχονται υπερπροστασία από τα άτομα που τα φροντίζουν. Ως αποτέλεσμα, τα άτομα με γνωστικές δυσκολίες συνήθως έχουν περιορισμένες δεξιότητες λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, οι οποίες σύμφωνα με τους Falvo, (1999), Hagner & Salomone (1989) Szymanski & Hershenson, (1998) τους οδηγούν σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τις ευκαιρίες απασχόλησης (Yanchak, Lease & Strauser, 2005).

Επιπλέον, οι προσδοκίες των άλλων σημαντικών προσώπων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, όχι μόνο οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να αλλάξουν τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές αυτούς, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές για τους εαυτούς τους. Οι Fisher & Harnisch, (1992), θεωρούν ότι οι μαθητές με αναπηρίες, μαζί με τους ενήλικες που εργάζονται γι' αυτούς, θα πρέπει να υιοθετήσουν την πεποίθηση ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε μια ευρύτερη σειρά ποικίλων εργασιών, και όχι μόνο σε αυτές που τους προσφέρονται από τις υπηρεσίες (Ochs & Roessler, 2001).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, συνδέουν την αυτοεκτίμηση ή τα συστατικά της αυτοεκτίμησης (αυτοεικόνα κ.λ.π.) με την επαγγελματική αποκατάσταση και την

επαγγελματική συμπεριφορά. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Ellis & Taylor, 1983. Korman, 1977. Tharenou, 1979) η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την συμπεριφορά και τη στάση του ατόμου στο χώρο της εργασίας όπως π.χ. η ικανοποίηση στη δουλειά, η ικανοποίηση της επιχείρησης, η παρουσία στη δουλειά. Στο χώρο της επαγγελματικής αποκατάστασης, πολλοί ερευνητές (Bolton, 1976. Hobart & Walker, 1973. MacGuffie, Jansen, Samueelson & McPhee, 1969) επιδεικνύουν τη θετική σχέση μεταξύ της επιτυχημένης επαγγελματικής αποκατάστασης και της αυτοεκτίμησης. Οι Hobart & Walker (1973), βρήκαν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό παράγοντα πρόβλεψης της αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, οι Ellis & Taylor (1983) βρήκαν ότι η βελτίωση στην αυτοεικόνα του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς (π.χ. εύρεση εργασίας και απασχόληση) αποτελεί έναν αποτελεσματικό δείκτη πρόβλεψης στην αναζήτηση εργασίας και την εργασιακή συμπεριφορά (Saunders, Leahy & Frank, 2000). Επίσης, πολλοί ερευνητές (Evenson & Evenson, 1983), υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και σύμφωνα με Zunker, (1990) αποτελεί απαραίτητο συστατικό για κάθε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης (Cinamon & Gifsh, 2004).

Τέλος, τα αποτελέσματα των μελετών σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ συγκλίνουν στο ότι γενικά αυτή διαφέρει από εκείνη των ατόμων χωρίς αναπηρίες, που έχουν το ίδιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα άτομα αυτά είναι ιδιαίτερα ευπαθή με μικρή προοπτική για άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Έχει υποστηριχθεί ότι τα κίνητρα για επιτυχία των μαθητών αυτών είναι περιορισμένα, αλλά αυτό μπορεί να αποτελέσει θετικό έναυσμα, καθώς τα ΑμΕΑ επιλέγουν «ασφαλείς» και «εφικτούς» στόχους – επαγγέλματα, έτσι ώστε να διατηρήσουν το αυτοσυναίσθημά τους σε αποδεκτά επίπεδα (Oka & Paris, 1987).

Πολλές φορές επιλέγουν ή αποκλείουν μερικά επαγγέλματα ανάλογα με τις δεξιότητες που προϋποθέτουν αυτά. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός δε συμερίζεται την αντίληψη ότι υπάρχουν επαγγέλματα, τα οποία πρέπει να εξαιρεθούν. Πολλά ΑμΕΑ δεν έχουν αναδείξει τα δυνατά τους σημεία, ενώ εγκλωβίζονται έντονα στις αδυναμίες τους (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007).

Σύμφωνα με την Εθνική Αμερικανική Εταιρεία, ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ένας κοινωνικο - οικονομικός θεσμός, που αποσκοπεί στο να σταθεί αρωγός στο μαθητή κατά την επαγγελματική του απόφαση, να τον προετοιμάσει κατάλληλα και να του παράσχει τις πληροφορίες, ώστε το άτομο να το καταστήσει ανταγωνιστικό στην αγορά εργασίας. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι μια συνεχής διαδικασία, μεγάλης διάρκειας, που απώτερο στόχο έχει την ανάπτυξη αυτογνωσίας και την αξιοποίηση των ικανοτήτων του ατόμου.

Ο μαθητής (Δημητρόπουλος, 1985. Τζέλλος, 1986), μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί:

- α) Να γνωρίσει και να αποδεχθεί τον εαυτό του, να εντοπίσει και να κατανοήσει ατομικά του χαρακτηριστικά (ικανότητες, ενδιαφέροντα, κλίσεις, φιλοδοξίες) και να διαμορφώσει τις αξίες του σε ένα ικανοποιητικό αξιολογικό σύστημα.
- β) Να αποκτήσει τις γνώσεις και δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση συνετών επιλογών.
- γ) Να αναπτύξει ορθές αντιλήψεις απέναντι στην εργασία και αποδεκτές επαγγελματικές αξίες.
- δ) Να επιτύχει ικανοποιητική προσαρμογή στα εργασιακά περιβάλλοντα.
- ε) Τέλος, να προβεί σε συνετές, ελεύθερες και αβίαστες επιλογές εκπαιδευτικών εμπειριών και επαγγελματικών κατευθύνσεων (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007).

1. 6. Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)

Τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), συνιστούν σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης και απευθύνονται σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση και συνωδά προβλήματα όπως αυτισμός, τύφλωση, κώφωση, κινητικά προβλήματα κ.λ.π.

Στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. φοιτούν μαθητές ηλικίας 14-22 ετών, απόφοιτοι τουλάχιστον ειδικού ή γενικού δημοτικού σχολείου. Η διάρκεια της φοίτησης είναι 5 χρόνια και μπορεί να παραταθεί μέχρι 8, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και την εξειδίκευση την οποία λαμβάνουν. Επιδιώκουν να προσφέρουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα βοηθήσει τους σημερινούς μαθητές και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες να διεκδικήσουν δυναμικά μια θέση στην όλο και πιο απαιτητική σύγχρονη αγορά εργασίας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. διέπεται από μια ολιστική προσέγγιση που αφορά όλους τους τομείς της ζωής του μαθητή. Βοηθά στην κατανόηση των

αναγκών του, στη βίωση και παραδοχή των δυνατοτήτων αλλά και αδυναμιών του, παροτρύνοντάς τον να αναλάβει ευθύνες και να συμβάλλει εποικοδομητικά, όσο περισσότερο μπορεί, στη λειτουργία της κοινωνίας στην οποία ζει. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού του προγράμματος είναι ο κάθε μαθητής να κερδίσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, την αυτονομία του, ανακτώντας την αξιοπρέπεια που του αξίζει.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. παρέχει στους μαθητές ακαδημαϊκές γνώσεις προσαρμοσμένες ποσοτικά και ποιοτικά στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των φοιτούντων μαθητών με την διδασκαλία των ακόλουθων μαθημάτων: Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική και Γυμναστική. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια λειτουργίας των ομάδων εργασίας, δηλαδή στους τομείς της ατομικής φροντίδας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της πλήρους συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας και επιπλέον, εστιάζει στην εκμάθηση τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές όλων των τάξεων εκτός από το κύριο εργαστήριο ειδίκευσής τους, παρακολουθούν για 4 ώρες εβδομαδιαίως και τμήματα άλλων ειδικοτήτων προκειμένου να αποκτήσουν και γενικότερες τεχνικές δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν αφενός στην αυτόνομη διαβίωσή τους και αφετέρου στην εξεύρεση εργασίας ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Οι εξειδικεύσεις που υπάρχουν στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. διαφοροποιούνται ενώ οι πιο συνηθισμένες είναι οι εξής: Χειροτεχνίας, Ξυλουργικής, Υδραυλικής, Κηπουρικής, Ραπτικής, Κεραμικής, Ζωικής Παραγωγής, Κηροπλαστικής, Γουναρικής, Ξυλογλυπτικής, Ζαχαροπλαστικής – Αρτοποιίας, Καθαρισμού Κτιρίων, Βιολογικών Καλλιεργειών, Τουριστικών Επαγγελμαμάτων, Αυτόνομης Διαβίωσης κ.λ.π.

Στόχος των Εργαστηρίων Εξειδίκευσης εκτός από την παροχή θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, η επαφή με τον τεχνικό εξοπλισμό των εργαστηρίων, η εκπαίδευση στη χρήση υλικών και εργαλείων, είναι και η εκπαίδευση σε κοινωνικές και εργασιακές δεξιότητες όπως οι εργασιακές συνήθειες (τήρηση ωραρίου, καλή συμπεριφορά στους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, ευπρεπή παρουσία και εμφάνιση, ατομική υγιεινή και καθαριότητα, φροντίδα και καθαριότητα του εργασιακού χώρου, των υλικών και των εργαλείων). Έτσι η επαγγελματική εκπαίδευση φθάνει να επιτελεί λειτουργία μορφωτική, θεραπευτική και κοινωνική με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση του νεαρού ατόμου με αναπηρία. Τέλος, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει προγράμματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και πρακτικής άσκησης σε εξωσχολικούς επαγγελματικούς χώρους (Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ, 2005).

1.7. Συνοπτική παρουσίαση του (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) Σερρών

Το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών ιδρύθηκε με απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (αρ. Γ6/94072/24-9-02). Στεγάζεται σε ένα σύγχρονο και ειδικά διαμορφωμένο χώρο δύο ορόφων που βρίσκεται έξω από την πόλη των Σερρών και περιλαμβάνει αίθουσες, εργαστήρια, γραφεία, κολυμβητήριο, υδρομασάζ, γυμναστήριο, τραπεζαρία, ξενώνες. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχικά ο χώρος δημιουργήθηκε για να λειτουργήσει ως ένα πολυδύναμο κέντρο θεραπείας και αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, αλλά τελικά μετά από σχετική παραχώρηση του χώρου το 2002 λειτούργησε για πρώτη φορά το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών φοιτούν 54 μαθητές με ηλικίες να κυμαίνονται από 12 μέχρι 25, οι οποίοι παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και πολλαπλές αναπηρίες. Η μεταφορά των μαθητών γίνεται με σχολικό λεωφορείο για τους μαθητές της πόλης, με ταξί για κάποιους που βρίσκονται στην επαρχία και με τα συμβατικά Μέσα Μαζικής Μεταφοράς. Το προσωπικό της σχολικής μονάδας απαρτίζεται από 4 άτομα Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό που υπηρετεί με οργανική θέση, με τις ειδικότητες του Ψυχολόγου, Κοινωνικού Λειτουργού, Φυσικοθεραπευτή, Λογοθεραπευτή και Φροντιστή ΑμΕΑ. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους το προσωπικό συμπληρώνουν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως, με αποσπάσεις, αναπληρώσεις και ωρομισθίες. Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών σήμερα διαθέτει στο δυναμικό του συνολικά 35 άτομα, Εκπαιδευτικό και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, με τις ειδικότητες του Φιλολόγου, Μαθηματικού, Μουσικής, Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Γυμναστικής, Κλωστοϋφαντουργίας, Τεχνολόγου Γεωπόνου, Νοσηλευτικής, Ζαχαροπλαστικής, Υφαντικής, Εργοθεραπευτή, φροντιστή ΑμΕΑ, συνοδού και οδηγού. Το Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών ακολουθεί το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και περιλαμβάνει τις ακόλουθες ειδικότητες: Κεραμική, Κηροπλαστική, Υφαντική, Κηπουρική, Χειροτεχνία και Αυτόνομη Διαβίωση. Επιπλέον, πραγματοποιεί προγράμματα κοινωνικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής άσκησης, θεραπευτικής κολύμβησης και ιπποθεραπείας, συμβουλευτικής γονέων σε ομάδα κ.λ.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

2. 1. Ορισμός της νοητικής καθυστέρησης

Ο ορισμός της νοητικής καθυστέρησης που δέχονται σήμερα οι περισσότεροι ειδικοί αναφέρεται **«στη γενική νοητική λειτουργία σημαντικά κάτω του μέσου όρου, που συνυπάρχει με σύγχρονες διαταραχές (ανεπάρκεια) στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου»** (American Association on Mental Deficiency) (Παντελιάδου, 1998).

Όπως φαίνεται στον παραπάνω ορισμό η νοητική υστέρηση προϋποθέτει όχι μόνο μια ανεπάρκεια στις καθαρά νοητικές λειτουργίες του ατόμου, αλλά και σημαντική ανεπάρκεια και στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς επίσης και συγκεκριμένα όρια για την ηλικία εμφάνισης.

Όσον αφορά τη **νοητική λειτουργία** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για μάθηση, απομνημόνευση, λύση προβλημάτων και αφηρημένη σκέψη-συλλογισμό (Παντελιάδου, 1998). Επίσης νοητική λειτουργία **κάτω του μέσου όρου** σημαίνει ότι η βαθμολογία που επιτυγχάνει ένα άτομο σ' ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη από αυτή που αποκτά το 96-98% των ατόμων της ίδιας ηλικίας (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η **προσαρμοστική συμπεριφορά** αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα σύμφωνα με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Αυτό τονίζει το ρόλο που παίζει η κοινωνία και το περιβάλλον στον καθορισμό της αναπηρίας.

Τα προβλήματα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αντανakλώνται κυρίως στο ρυθμό ωρίμανσης, στη μάθηση και στην κοινωνική προσαρμογή. Ο βαθμός ωρίμανσης αναφέρεται στο ρυθμό ανάπτυξης μιας σειράς δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Η ικανότητα για μάθηση αναφέρεται στην ευκολία με την οποία αποκτάται η γνώση μέσω της εμπειρίας. Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου οι μειονεξίες της προσαρμοστικής συμπεριφοράς ορίζονται κυρίως με βάση την ικανότητα του παιδιού να κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους. Η κοινωνική προσαρμογή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης στην ενηλικίωση. Σ' αυτή την περίοδο η εκτίμησή της βασίζεται στο βαθμό αυτονομίας και στην επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου, καθώς και στην ικανότητά του να συμμορφώνεται με τους κανόνες της κοινωνίας όπου ζει και ανήκει. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής και σχολικής ζωής η κοινωνική προσαρμογή αντανakλάται κυρίως στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, με τους γονείς και άλλους ενήλικες (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η **περίοδος της ανάπτυξης** αρχίζει από την ημέρα της γέννησης και τελειώνει στην ηλικία των 16 με 18 ετών. Ο όρος νοητική υστέρηση αναφέρεται μόνο στα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις που είναι αποτέλεσμα βλάβης ή διαταραχής που εμφανίστηκε πριν την ηλικία των δεκαοχτώ ετών. Αν η νοητική καθυστέρηση παρουσιαστεί αργότερα το πρόβλημα αναφέρεται σε έκπτωση των νοητικών λειτουργιών, αλλά δεν χαρακτηρίζεται ως νοητική καθυστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Ορισμός της νοητικής καθυστέρησης

Τα διαγνωστικά κριτήρια για η νοητική καθυστέρηση που χρησιμοποιεί το Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης Ψυχιάτρων είναι (DSM IV):

- Σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητική ικανότητα: ένα δείκτη νοημοσύνης περίπου στο 70 ή πιο κάτω σε ένα παρεχόμενο ατομικό τεστ του δείκτη νοημοσύνης (για τα βρέφη, μία κλινική κρίση μίας σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητικής λειτουργίας).
- Συντρέχουσες δυσλειτουργίες ή αναπηρίες στην παρούσα προσαρμοστική ικανότητα (π.χ. η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στο να πετυχαίνει τα στάνταρ, που απαιτούνται για την ηλικία του/ της από την πολιτισμική ομάδα του/ της) σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές/ διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση των κοινοτικών πόρων, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ψυχαγωγία, υγεία και ασφάλεια.
- Η ηλικία έναρξης είναι πριν από τα 18 χρόνια.

Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το σύστημα ταξινόμησης του συνδέσμου A.A.M.D. που έχει γίνει αποδεκτό τα τελευταία χρόνια σε ευρεία κλίμακα.

Επίπεδα Νοητικής Υστέρησης όπως καθορίζονται από το Δ.Ν.	
ΕΠΙΠΕΔΟ Ν.Υ.	Δ.Ν.
Ελαφρά Ν.Υ.	50 ή 55 έως 70
Μέτρια Ν.Υ.	35 ή 40 έως 50 ή 55
Σοβαρή Ν.Υ.	20 ή 25 έως 35 ή 40
Βαριά Ν.Υ.	Κάτω από 20 ή 25

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001), τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση έχουν δείκτη νοημοσύνης μεταξύ 50 ή 55 έως 70 κι αποτελούν τουλάχιστον το 85% του παιδικού πληθυσμού που παρουσιάζει το συγκεκριμένο πρόβλημα. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και εμπειρία τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να αναπτυχθούν ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς της μάθησης και συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα έχουν την ικανότητα:

- Να κατανοήσουν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού σχολείου
- Να προσαρμοστούν κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα και
- Να εκπαιδευθούν σε κάποιο επάγγελμα που θα τους επιτρέψει να συντηρήσουν πλήρως ή μερικά τον εαυτό τους ή την οικογένειά τους.

Συνήθως τα παιδιά αυτά αναγνωρίζονται ως «καθυστερημένα» μετά την είσοδό τους στο σχολείο, όταν οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αποκαλύπτουν

τις μαθησιακές τους δυσκολίες, την περιορισμένη ικανότητα κριτικής σκέψης ή τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. (Πολυχρονοπούλου, 2001).

American Association on Mental Retardation

Σύμφωνα με την AAMR (American Association on Mental Retardation) η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους περιορισμούς τόσο στην νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως εκφράζεται σε αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες προσαρμογής και εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών (AAMR, 2002). Για τον παραπάνω ορισμό της νοητικής καθυστέρησης απαιτείται η συνύπαρξη των παρακάτω προϋποθέσεων:

1. «περιορισμοί στην παρούσα λειτουργία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε συνδυασμό με το πλαίσιο του τυπικού περιβάλλοντος της κοινότητας των συνομηλίκων του ατόμου και του πολιτισμικού του περιβάλλοντος». Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα σε σχέση με τα οποία θα συγκριθεί η λειτουργικότητα του ατόμου είναι το τυπικό περιβάλλον κοινότητας και όχι περιβάλλοντα όπου απομονώνονται ή διαχωρίζονται. Τυπικά περιβάλλοντα κοινότητας αποτελούν το σπίτι, η γειτονιά, το σχολείο, η δουλειά και άλλα περιβάλλοντα όπου τα άτομα της ίδιας ηλικίας διαβιούν, παίζουν, εργάζονται και αλληλεπιδρούν. Επίσης, το πλαίσιο των συνομηλίκων περιλαμβάνει άτομα του ίδιου πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος.
2. «η έγκυρη αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες καθώς και διαφορές σε επικοινωνιακούς, αισθητηριακούς, ψυχοκινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες». Αυτό σημαίνει ότι για να έχει σημαντικό νόημα η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ιδιαιτερότητα του ατόμου και οι μοναδικοί παράγοντες ανταπόκρισης. Η πολιτισμικότητα του ατόμου ή η εθνικότητά του, συμπεριλαμβανομένης και της ομιλούμενης γλώσσας στο σπίτι, τη μη λεκτική επικοινωνία και άλλα έθιμα που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για μια έγκυρη αξιολόγηση.
3. «μαζί με τους ατομικούς περιορισμούς, αδυναμίες συνήθως συνυπάρχουν και δυνατότητες». Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι σύνθετα ανθρώπινα πλάσματα που διαθέτουν συγκεκριμένα χαρίσματα όπως και περιορισμούς. Όπως όλοι οι άνθρωποι, συχνά κάνουν μερικά πράγματα καλύτερα από κάποια άλλα. Τα άτομα μπορεί να έχουν ικανότητες και δυνατότητες που μπορεί να είναι ανεξάρτητες από τη νοητική τους καθυστέρηση. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν δυνατότητες σε κοινωνικές ή φυσικές ικανότητες, δυνατότητες σε κάποιες περιοχές που αφορούν

δεξιότητες προσαρμογής ή δυνατότητες σε μία μόνο πλευρά κάποιας προσαρμοστικής δεξιότητας στην οποία διαφορετικά επιδεικνύουν μια ολοκληρωτική αδυναμία.

4. «μια απαραίτητη προϋπόθεση για να περιγράψουμε τις αδυναμίες είναι να αναπτύξουμε ένα προφίλ με τις απαιτούμενες δυνατότητες». Αυτό σημαίνει ότι συχνά δεν είναι αρκετό να αναλύουμε τις αδυναμίες και τους περιορισμούς ενός ατόμου και αυτές οι συγκεκριμένες αδυναμίες θα πρέπει να αποτελέσουν την ομάδα των πρώτων βημάτων για την ανάπτυξη της περιγραφής των μέσων και δυνατοτήτων που το άτομο χρειάζεται προκειμένου να βελτιώσει την λειτουργικότητά του. Δίνοντας σε κάποιον την ταμπέλα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να οδηγεί σε κάποιο πλεονέκτημα όπως στη δημιουργία ενός προφίλ με τα απαιτούμενα μέσα και δυνατότητες.
5. «με την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη κατά τη διάρκεια μιας περιόδου, η λειτουργικότητα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση μπορεί γενικά να βελτιωθεί». Αυτό σημαίνει ότι εάν ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση λάβει την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη, το αποτέλεσμα θα είναι η βελτίωση της λειτουργικότητάς του. Η έλλειψη βελτίωσης στην λειτουργικότητα του ατόμου μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα για επαναξιολόγηση του προγράμματος υποστήριξης. Σε σπάνιες περιπτώσεις, ωστόσο, ακόμη και η κατάλληλη υποστήριξη μπορεί συχνά να διατηρήσει τη λειτουργικότητα του ατόμου ή να σταματήσει ή να περιορίσει την παλινδρόμηση, υποτροπή. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η στερεότυπη αντίληψη πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ποτέ δεν πρόκειται να βελτιωθούν είναι ανορθόδοξη. Βελτίωση στη λειτουργικότητα του ατόμου αναμένεται ύστερα από την κατάλληλη υποστήριξη, εκτός από σπάνιες και εξαιρετικές περιπτώσεις (AAMR, 2002).

2.1. Επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ουσιαστικής σημασίας για την εξασφάλιση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, πολλές έρευνες (Rumrill & Roessler, 1999) για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση επικεντρώνονται κυρίως στις επαγγελματικές επιλογές και όχι τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική επιλογή αντανakλά την επαγγελματική απόφαση του κάθε ατόμου, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη αντανakλά μια συνεχή αναπτυξιακή διαδικασία η οποία συμπεριλαμβάνει και ενσωματώνει προσωπικές και περιβαλλοντικές πληροφορίες (Super, 1980. Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996).

Οι Levinson, Peterson & Elston (1994), υποστηρίζουν ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της πρώιμης ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση είναι ότι η πρώιμη παρέμβαση, εξασφαλίζει αρκετό χρόνο για επαγγελματική διερεύνηση και την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για επαγγελματική επιτυχία για το επιθυμητό επάγγελμα. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη επαγγελματικών δραστηριοτήτων συνδέονται με την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία και προωθεί μοντέλα διατήρησης της απασχόλησης ανάμεσα σε άτομα με νοητική καθυστέρηση (Levinson, Peterson & Elston, 1994. McCrea & Miller, 1999. Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996. Wadsworth & Cocco, 2003. Wadsworth, Milsom & Cocco, 2004). Κατά τους Reiter et. al. (1985), η εργασιακή ικανοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εξαρτάται από τις συνθήκες εργασίας (χώρος, περιβάλλον, απόσταση από το υποστηρικτικό κέντρο ή την οικογενειακή εστία), τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την κουλτούρα της επιχείρησης, την εξέλιξη και τέλος από την αμοιβή (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007).

Πολλοί ερευνητές (Morris & Levinson, 1995. Pierce, McDermott & Butkus, 2003. Szymanski, Hershenson, Enright & Ettinger, 1996) υποστηρίζουν ότι εκτός από τη νοημοσύνη που συνδέεται με την επαγγελματική ωριμότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, και άλλοι παράγοντες εκτός από τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την προσωπικότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ικανοποίηση από την εργασία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Έτσι, παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, οι κοινωνικές ευκαιρίες, οι συναισθηματικές αμοιβές και τα οικονομικά προνόμια επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές για τους περισσότερους ενήλικες συμπεριλαμβανομένων και αυτών με γνωστικούς περιορισμούς. Οι Enright, (1997) και Pierce, McDermott & Butkus, (2003), υποστηρίζουν ότι αυτοί ίδιοι παράγοντες, ενδιαφέροντα, κοινωνικές προτιμήσεις και συναισθηματικές αμοιβές, επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και νεαρών ενηλίκων που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση (Wadsworth, Milsom & Cocco, 2004). Ωστόσο, η επαγγελματική επιλογή ακολουθεί μια πορεία φάσεων και σταδίων, που καθορίζονται ηλικιακά και έχουν σχέση με τις γενικότερες εμπειρίες του ατόμου, αλλά και τις γνώσεις και πληροφορίες από τον άμεσο και ευρύτερο πολιτισμικό κύκλο. Η επιλογή ενός επαγγέλματος ή η επιθυμία απόκτησης μιας επαγγελματικής θέσης δεν αποτελούν αυτοτελείς πράξεις, αλλά πολυετείς διαδικασίες συνδεδεμένες με εμπειρίες και βιώματα. Ουσιαστικά, η επαγγελματική διαδικασία δε σταματά ποτέ και συνεχίζεται όχι μόνο με επαγγελματική, αλλά και κοινωνικοπολιτική μορφή (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007). Με την πάροδο του χρόνου το άτομο καταλήγει σιγά-σιγά σε κάποιο επάγγελμα ή επαγγελματική κατεύθυνση με κριτήριο τα ενδιαφέροντά του, τα οποία συγχρόνως σταθεροποιούνται ή αποκρυσταλλώνονται. Στην τελική απόφαση

παίζουν ρόλο οι επιδόσεις του στο σχολείο, αλλά και οι ιδιαίτερες ασχολίες του (αθλητικές, καλλιτεχνικές κ.λ.π.), μαζί με παράγοντες, όπως η αυτοεκτίμηση και η αντανάκλαση του εγώ στο μέλλον. Το οικογενειακό και το στενό κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να ασκούν μια σημαντική επίδραση στον αντίστοιχο προβληματισμό και στην οριοθέτηση του ατόμου προς μια κατεύθυνση (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007).

Η επαγγελματική αποκατάσταση και κατάρτιση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εξαρτάται άμεσα από τη βαρύτητα της πάθησης, καθώς και από το αυστηρό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι Hauritz et al. (1980) περιγράφουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, που βασίζεται στην αναλυτική και λεπτομερή περιγραφή κάθε δεξιότητας (κοινωνικής, επαγγελματικής κ.λπ.), που πρόκειται να διδαχτεί, στον ακριβή καθορισμό της επαλληλίας των στόχων, στη διατύπωση των οδηγιών, ανάλογα με το στάδιο της διαδικασίας, στη διαρκή ενίσχυση και ανατροφοδότηση, στον αυστηρό έλεγχο κάθε παρέμβασης, στη χρήση εποπτικών μέσων και διαγραμμάτων για την αποτύπωση της προόδου, στην υπόδυση ρόλων και στη γενικότερη τροποποίηση της συμπεριφοράς (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007). Οι Storey et. al. (1987) θεωρούν ότι η παρατήρηση είναι η καλύτερη μέθοδος για την εκτίμηση της επαγγελματικής ανεξαρτησίας των ατόμων αυτών και κατασκεύασαν κλείδες, που περιλαμβάνουν συμπεριφορές ενδεικτικές της αυτονομίας και της προοπτικής για τη διατήρηση της εργασίας. Είναι σημαντικό το εύρημα ότι τα περισσότερα από τα σημεία αυτά αφορούν κοινωνικές κι όχι τόσο γνωστικές ικανότητες (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007). Σύμφωνα με έρευνα των Hasazi et. al. (1985), τα εργασιακά μοτίβα, που εμφανίζονται στο γενικό πληθυσμό, επαναλαμβάνονται και στα δεδομένα που αφορούν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση: συνήθως απασχολείται το διπλάσιο ποσοστό αντρών σε σύγκριση με αυτό των γυναικών, η απασχόληση είναι ευχερέστερη σε αστικές περιοχές, η πρακτική εξάσκηση σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες έχει ευεργετικότερα αποτελέσματα από τη θεωρητική εκπαίδευση στην τάξη. Επιπλέον, ο συγχρωτισμός των ατόμων με νοητική καθυστέρηση με «κανονικούς μαθητές» επιδρά θετικά στην καλλιέργεια υψηλότερων στόχων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σύμφυτη με την εύρεση και διατήρηση της εργασίας, η υποστήριξη από εργοδότες – συναδέλφους είναι καθοριστική και τέλος τα αποτελέσματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική συγκυρία και την πολιτική βούληση (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007). Σύμφωνα με τους Zoeller et. al. (1983), πολλές από τις απόπειρες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση για επαγγελματική αποκατάσταση αποτυγχάνουν, επειδή επικρατεί η τάση να αποδίδουν σε εξωγενείς περιβαλλοντικούς παράγοντες τη διακοπή της προσπάθειας κι όχι σε εσωτερικά αίτια

(σε έλλειψη ελέγχου, σε απογοήτευση, σε θυμό, σε υπερβολικά αρνητική αντίδραση στην αποτυχία, σε ματαίωση) (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

3.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια στρέφεται στο ίδιο το άτομο, με έμφαση στην αυτοαντίληψη-αυτοσυναίσθημα και τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς και στην αναγκαιότητα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Από την θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση που προηγήθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, και ενώ αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές η σπουδαιότητα της θετικής αυτοαντίληψης, του αυτοπροσδιορισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, γίνεται φανερό

ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό σε μικρότερο βαθμό τείνουν συνήθως να τα θέτουν σε υποδεέστερη θέση.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των Α.μ.ε.Α. και συγκεκριμένα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, όπως τις περιορισμένες πρώιμες εμπειρίες, την περιορισμένη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, την αρνητική αυτοαντίληψη για την αναπηρία, και την ανεπάρκεια του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει στα άτομα αυτά την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία, την κατάλληλη επαγγελματική εξειδίκευση που να συμβαδίζει με τις ανάγκες της εργασιακής αγοράς, την κατάλληλη προετοιμασία για ομαλή μετάβαση στον εργασιακό χώρο και τέλος την απασχόληση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων αυτών, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και επιπλέον ο σχεδιασμός εξατομικευμένων προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού από εξειδικευμένο προσωπικό.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής στην χώρα μας, αφορούσαν κυρίως την αξιολόγηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Δημητρόπουλος, 1997), ενώ η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών και την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και ικανότητας λήψης αποφάσεων των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Πιο συγκεκριμένα σκοπός αυτής της έρευνας είναι η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης, η διερεύνηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, των επαγγελματικών αξιών και της ικανότητας λήψης αποφάσεων των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών επιχειρείται η διερεύνηση της σχέσης διαφόρων παραγόντων. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σε σχέση της αυτοεκτίμησης με διάφορους δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο, την ηλικία, το Δ.Ν. κ.λ.π. αλλά και με μεταβλητές όπως οι επαγγελματικές προτιμήσεις, η εργασιακή ετοιμότητα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και η σχέση με τους γονείς. Τέλος, επιχειρήθηκε προσπάθεια συσχέτισης των επαγγελματικών επιλογών και αξιών με διάφορες δημογραφικές μεταβλητές, προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει σχέση και ο βαθμός με τον οποίο αυτές οι μεταβλητές σχετίζονται.

Από την ανάλυση των δεδομένων αναμένεται να προκύψει ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την εργασιακή ετοιμότητα, την ακαδημαϊκή γνώση και το επίπεδο της σχέσης του ατόμου με την οικογένειά του.

Αναμένεται ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν χαμηλές δεξιότητες λήψης αποφάσεων.

Αναμένεται ότι το φύλο σχετίζεται με την επιλογή του επαγγέλματος.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συζητηθούν με έμφαση το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και τις ευκαιρίες που παρέχει στο άτομο με νοητική υστέρηση για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και το σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, προσανατολισμού και αποκατάστασης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση των παραμέτρων αυτών πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών με νοητική καθυστέρηση ηλικίας 13 έως 23 ετών, οι οποίοι φοιτούν στην ειδική αγωγή. Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες αξιολόγησης επαγγελματικών ενδιαφερόντων, επαγγελματικών αξιών, λήψης απόφασης, μη γλωσσικό ερωτηματολόγιο επαγγελματικών ενδιαφερόντων και κλίμακα αξιολόγησης της αυτοαντίληψης.

3.2.1. Τεστ Λήψης Αποφάσεων (Κάντας, Μπεζεβέγκης & Μαυρίδη, 2001).

Το συγκεκριμένο διαγνωστικό όργανο αντλεί το ευρύτερο θεωρητικό του υπόβαθρο από τη μελέτη της αναποφασιστικότητας όσον αφορά τη σταδιοδρομία (career indecision). Η κλίμακα επαγγελματικών αποφάσεων στοχεύει στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο τρεις βασικοί παράγοντες «η έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων», «η ανώριμη αντιμετώπιση της εργασίας – σταδιοδρομίας» και «τα εμπόδια από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον» επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να κάνει σωστές και αποτελεσματικές επαγγελματικές. Περιλαμβάνει μια σειρά 23 ερωτήσεων που μοιράζονται στους τρεις αυτούς παράγοντες.

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «της έλλειψης σαφήνειας ενδιαφερόντων», όπως μετριέται με τις ερωτήσεις του τύπου «τα ενδιαφέροντα μου αλλάζουν συνεχώς και δεν μπορώ να καταλήξω σε ένα επάγγελμα που μου αρέσει- με ενδιαφέρει» ή «δεν μπορώ να αποφασίσω πιο επάγγελμα μου ταιριάζει- μου αρέσει», αποτυπώνει την αδυναμία του ατόμου να προσδιορίσει τα κυρίαρχα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα

και συνακόλουθα την απουσία διαύγειας όσον αφορά την επαγγελματική του ταυτότητα (τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις αξίες του).

Ο παράγοντας «της ανώριμης αντιμετώπισης της εργασίας – σταδιοδρομίας» περιλαμβάνει ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό σημαντικότητας του ρόλου της εργασίας και γενικότερα της σταδιοδρομίας στη ζωή του ατόμου. Χαρακτηριστική ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα είναι «δεν με απασχολεί καθόλου-δεν με ενδιαφέρει η μελλοντική μου επαγγελματική αποκατάσταση» «δεν με ενδιαφέρει καθόλου τι δουλειά θα κάνω στο μέλλον- όταν τελειώσω το σχολείο». Σύμφωνα με το Super, η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος είναι αναγκαίο να συνιστά την αφετηρία της κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης.

Ο τρίτος παράγοντας «τα εμπόδια από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον» μετρά την ύπαρξη εμποδίων από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή αναφορικά με την υλοποίηση της επαγγελματικής του προτίμησης. Χαρακτηριστική ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα είναι «έχω σκεφτεί κάποια επαγγέλματα που θα με ενδιέφεραν αλλά δεν τολμώ να το πω στους δικούς μου», «έχω σκεφτεί κάποιες δουλειές που μου αρέσουν αλλά φοβάμαι να το πω στους γονείς μου». Χορηγείται σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών. (Κάντας, Μπεξεβέγκης & Μαυρίδη, 2001).

3.2.2. Τεστ Εργασιακών Αξιών (Κάντας, Κεδράκα, Μπεξεβέγκης & Γιαννίτσας, 2001).

Το παρόν τεστ αποτελείται από τους ακόλουθους βασικούς δείκτες

Δόξα, φήμη, γόητρο

Ελεύθερος χρόνος

Περιβάλλον εργασίας

Επαφή με ανθρώπους

Οικονομικές απολαβές

Δημιουργικότητα

Ανεξαρτησία

Μετακινήσεις, ταξίδια

Ηγεσία, διοίκηση

Αποτελείται από 81 ερωτήσεις οι οποίες μοιράζονται ανάλογα στους παραπάνω δείκτες και χορηγείται σε μαθητές ηλικίας 16-18 ετών (Κάντας, Κεδράκα, Μπεξεβέγκης & Γιαννίτσας, 2001).

3.2.3 Τεστ Επαγγελματικών ενδιαφερόντων (Τσαούσης, Καλκαβούρα & Κάντας, 2001).

Το τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων περιλαμβάνει έξι διαφορετικές κλίμακες οι οποίες αντιστοιχούν σε έξι επαγγελματικές κατηγορίες ενδιαφερόντων με έξι αντίστοιχους επαγγελματικούς τύπους και αποτελείται από 60 ερωτήσεις.

Πρακτικός τύπος

Τα πρακτικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι τα άτομα που ασχολούνται με αυτά καταπιάνονται με εργαλεία, μηχανήματα και ζώα.

Ερευνητικός τύπος

Τα ερευνητικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον που ωθεί τα άτομα που ασχολούνται με αυτά να ερευνούν με επιστημονικό, συστηματικό και δημιουργικό τρόπο, φυσικά, βιολογικά, κοινωνικά ή πολιτιστικά φαινόμενα.

Καλλιτεχνικός τύπος

Τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι ωθούν τα άτομα που ασχολούνται με αυτά σε ένα πιο αόριστο, ελεύθερο και μη συστηματικό τρόπο σκέψης που τα βοηθά στην καλλιτεχνική τους έκφραση και δημιουργία.

Κοινωνικός τύπος

Τα κοινωνικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον που ωθεί τα άτομα που ασχολούνται με αυτά να πληροφορούν, να εκπαιδεύουν, να βοηθούν και να ενημερώνουν τους άλλους.

Επιχειρηματικός τύπος

Τα επιχειρηματικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον που ωθεί τα άτομα που ασχολούνται με αυτά να ασκούν διοίκηση (διοικητική και οικονομική) σε κάποια επιχείρηση ή οργανισμό και να θέτουν προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες.

Συμβατικός τύπος

Τα συμβατικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον που ωθεί τα άτομα που ασχολούνται με αυτά να ενασχολούνται με τη συστηματοποίηση και την ταξινόμηση στοιχείων, δεδομένων, αρχείων, να γεμίζουν αντικείμενα, να παράγουν αντικείμενα και γενικότερα να

επικεντρώνονται σε δουλειές γραφειακού τύπου. Χορηγείται σε μαθητές. Χορηγείται σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών (Τσαούσης, Καλκαβούρα & Κάντας, 2001).

3.2.4. Μη Γλωσσικό Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων Becker (Ειδικό για εφήβους με νοητική καθυστέρηση) (Ξηρομερίτη & Μακρής, 2001).

Το μη λεκτικό ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων Becker είναι ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικών προτιμήσεων το οποίο χρησιμοποιείται σε νοητικά καθυστερημένα άτομα αλλά και σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας από 13 ετών έως την ενηλικίωση. Το μη λεκτικό χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί λεκτικά σύμβολα ή γραπτές δηλώσεις για την κατανόησή του από τους εξεταζόμενους. Αντίθετα σε αυτό παρουσιάζονται εικονικές παραστάσεις δίνοντας ώθηση στον κάθε εξεταζόμενο να ακολουθήσει μία στρατηγική επιλογής της πιο επιθυμητής από τις παραστάσεις που κάθε φορά παρουσιάζονται. Παρουσιάζοντας εικονικά αναπαριστώμενες δραστηριότητες ατόμων, ουσιαστικά το ερωτηματολόγιο παρέχει τη δυνατότητα εμπλοκής με αυτό ατόμων τα οποία παρουσιάζουν περιορισμένες λεκτικές μη αναγνωστικές ικανότητες. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου παρέχει πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα των ατόμων σε σχέση με μια ευρύτητα εργασιών και επαγγελματικών καθηκόντων σε μη εξειδικευμένο και σε εξειδικευμένο επίπεδο. Κατ' επέκταση το συγκεκριμένο εργαλείο βοηθά στον προσδιορισμό εκείνων των περιοχών στις οποίες τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιδεικνύουν επαγγελματικές προτιμήσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 11 περιοχές ενδιαφερόντων

Αυτοκινητική

Συντήρηση κτιρίων

Υπαλληλική εργασία

Φροντίδα ζώων

Σερβίρισμα φαγητού

Φροντίδα ασθενών

Κηπουρική νοικοκυριό

Προσωπική εξυπηρέτηση

Υπηρεσία πλυντηρίου

Διακίνηση υλικών

Ένα σύνολο από 165 εικονικές αναπαραστάσεις που παρουσιάζονται οργανωμένες σε 55 τριάδες συνιστά το υλικό του ερωτηματολογίου. Όλες οι εικόνες στο

ερωτηματολόγιο αντιπροσωπεύουν τα είδη και τους τύπους επαγγελμάτων στα οποία τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι παραγωγικά και επαρκή. Χορηγείται σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 13 – 18 ετών (Ξηρομερίτη & Μακρής, 2001).

Περιγραφή κλιμάκων

Επαγγελματικές κλίμακες

Αυτοκινητικό ενδιαφέρον σημαίνει προτιμήσεις για επαγγέλματα που σχετίζονται με το παρκάρισμα, καθάρισμα, γυάλισμα, λίπανση και εφοδιασμό με καύσιμα λεωφορείων και αυτοκινήτων αλλά και άλλες σχετικές υπηρεσίες και δραστηριότητες. Ενδιαφέρον συντήρησης κτιρίων σημαίνει προτίμηση για μηχανικές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με την επισκευή, συντήρηση, ανοικοδόμηση και εξοπλισμό κτιρίων.

Υπαλληλικό ενδιαφέρον σημαίνει ενδιαφέρον για γενικές εργασίες γραφείου, όπως μεταβίβαση αλληλογραφίας, πακετάρισμα και γενικά εκτέλεση όλων των βασικών καθηκόντων σε περιβάλλοντα γραφείου, βιβλιοθήκης ή τυπογραφείου.

Ενδιαφέρον φροντίδας ζώων, σημαίνει μία προτίμηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διατροφή, πόση, προστασία, εξάσκηση, συνοδεία και καθαρισμό ζώων.

Ενδιαφέρον σερβιρίσματος φαγητού, σημαίνει προτίμηση σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την προετοιμασία και το σερβίρισμα φαγητού και τα καθήκοντα καθαρισμού σε κουζίνα και αίθουσες γευμάτων σε εστιατόρια και ξενοδοχεία.

Ενδιαφέρον φροντίδας ασθενών, σημαίνει προτίμηση για επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φυσική άνεση και την ασφάλεια ασθενών και την εκτέλεση βασικών αρμοδιοτήτων σε νοσοκομεία, κλινικές ή σε άλλα κέντρα υγείας.

Το ενδιαφέρον κηπουρικής, δείχνει μία προτίμηση για δραστηριότητες που σχετίζονται με το φύτεμα, καλλιέργεια και κλάδεμα φυτών αλλά και φροντίδα περιοχών όπως κήποι, πάρκα κ.λ.π.

Ενδιαφέρον νοικοκυριού, σημαίνει προτίμηση για επαγγέλματα που συνδέονται με το καθάρισμα και την τακτοποίηση εσωτερικών χώρων κτιρίων, επίπλων και εξοπλισμών σε ξενοδοχεία, καταστήματα ή και ιδιωτικούς χώρους.

Ενδιαφέρον προσωπικής εξυπηρέτησης, είναι μία προτίμηση για επαγγέλματα που αφορούν στη βοήθεια, υποστήριξη και εξυπηρέτηση ατόμων σε μια ευρεία γκάμα υπηρεσιών.

Ενδιαφέρον υπηρεσίας πλυντηρίου, είναι μια προτίμηση για επαγγέλματα που συνδέονται με το καθάρισμα, σιδέρωμα, βάψιμο ρούχων ή επιπλώσεων σε καθαριστήρια, πλυντήρια κ.λ.π.

Ενδιαφέρον διακίνησης υλικού, είναι ένα ενδιαφέρον για επαγγέλματα που αφορούν στην αποθήκευση, φόρτωμα, ξεφόρτωμα, ταξινόμηση, πακετάρισμα ή μεταφορά υλικών (Ξηρομερίτη & Μακρής, 2001).

3.2.4 Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου (ΠΑΤΕΜ-IV) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το Ερωτηματολόγιο Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου είναι μια δέσμη δώδεκα ψυχομετρικών κλιμάκων για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και έντεκα επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης.

Περιεχόμενο κλιμάκων

Γενική σχολική ικανότητα: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις του στα περισσότερα σχολικά μαθήματα.

Σχέσεις με του συνομηλίκους: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του.

Σχέσεις με τους γονείς: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την ελευθερία έκφρασης, την οικειότητα και το βαθμό συνεννόησης του μαθητή με τους γονείς του.

Ικανότητα στα μαθηματικά: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα μαθηματικά.

Αθλητική ικανότητα: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα.

Φυσική εμφάνιση: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση.

Εργασιακή ετοιμότητα: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας αμειβόμενης θέσης εργασίας.

Ικανότητα στα γλωσσικά μαθήματα: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα γλωσσικά μαθήματα.

Συναισθηματικές διαφυλικές σχέσεις: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις σχέσεις του με το αντίθετο φύλο.

Διαγωγή συμπεριφοράς: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά.

Στενοί φίλοι: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής διερευνούν κατά πόσο στη ζωή του μαθητή υπάρχει ένα άτομο με τα χαρακτηριστικά του στενού φίλου, δηλαδή ένα άτομο με το οποίο ο μαθητής μοιράζεται προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα.

Αυτοεκτίμηση: οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν τη σφαιρική άποψη του μαθητή για τον εαυτό του και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο είναι ευχαριστημένος με τον εαυτό του, έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και γενικά νιώθει ότι αξίζει ως άτομο και ότι μπορεί να κάνει σημαντικά πράγματα στη ζωή του.

Το ΠΑΤΕΜ IV είναι κατάλληλο για χρήση με μαθητές ηλικίας περίπου 16-18 ετών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

3. 3. Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση με SPSS σε όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς επίσης και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές αξιολογήθηκαν για τους συμμετέχοντες συμπεριλαμβανομένων, το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης δηλαδή τα έτη εκπαίδευσης στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., το είδος της εκπαίδευσης δηλ. οι ειδικότητες στις οποίες εξειδικεύονται οι μαθητές.

Για την ευρύτερη περιγραφή του δείγματος, συχνότητες και ποσοστά υπολογίστηκαν σε διάφορες κατηγορίες μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένου του φύλου, της ηλικίας, του Δ.Ν, της αυτοεκτίμησης, των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, των επαγγελματικών αξιών και τη δυνατότητα λήψης απόφασης.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση παραγόντων με συντελεστή Pearson και Spearman της αυτοεκτίμησης με διάφορες μεταβλητές όπως την ηλικία, το Δ.Ν., τα έτη φοίτησης, την εργασιακή ετοιμότητα, τις ακαδημαϊκές γνώσεις και της σχέσης με τους γονείς, καθώς και της εργασιακής ετοιμότητας με το Δ.Ν. και τα έτη φοίτησης.

Επίσης πραγματοποιήθηκε ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών φύλου-αυτοεκτίμησης, φύλου-επαγγελματικών ενδιαφερόντων, καθώς και φύλου-επαγγελματικών αξιών.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων, καθώς και δείκτη νοημοσύνης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων.

3.4. Περιγραφή δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 26 άτομα (15 αγόρια, 11 κορίτσια) που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό 57,7% του δείγματος

είναι αγόρια, ενώ το 42.3% του δείγματος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι κορίτσια (Παράρτημα, πίνακας 6).

Ο μέσος όρος της χρονολογικής ηλικίας του δείγματος είναι ΜΟ 19,59 έτη (εύρος 13,4 – 22,8). Πιο αναλυτικά ποσοστό του συνόλου 23.1% (δηλ. 6 άτομα) παρουσιάζει χρονολογική ηλικία ΧΗ 22 ετών, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος 57,7% (δηλ. 15 άτομα) παρουσιάζει χρονολογική ηλικία πάνω από 20 ετών. Ένα ποσοστό 88,5% (δηλ. 23 άτομα) παρουσιάζει χρονολογική ηλικία πάνω από 15 ετών και ένα μικρό ποσοστό 11,5% (δηλ. 3 άτομα) παρουσιάζει χρονολογική ηλικία κάτω των 15 ετών (Παράρτημα, πίνακας 2).

Ο μέσος όρος των ετών φοίτησης στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. είναι τα 4 έτη, (με εύρος από 1 έως 5). Πιο συγκεκριμένα 3 άτομα φοιτούν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. 1 έτος, 3 άτομα 3 έτη, 7 άτομα 4 έτη και 13 άτομα για 5 έτη (Παράρτημα, πίνακας 1). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι ποσοστό 50%, δηλαδή ο μισός αριθμός του δείγματος των μαθητών (13 μαθητές), φοιτούν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. 5 έτη, ένα ποσοστό 26,9% (δηλ. 7 μαθητές) φοιτούν στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. 4 έτη και μόνο ένα μικρό ποσοστό 11,5% (δηλ. 3 μαθητές) φοιτούν στο πρώτο έτος. Σημειώνεται ότι από το δείγμα απουσιάζει αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών από το δεύτερο και τρίτο έτος. Συνεπώς, το 50% του δείγματος είναι τελειόφοιτοι μαθητές (Παράρτημα, πίνακας 5).

Όσον αφορά τις ειδικότητες εκπαίδευσης σημειώνεται ότι, 5 άτομα φοιτούν στην ειδικότητα της Υφαντικής, 13 άτομα στην ειδικότητα της Κηπουρικής, 3 άτομα στην ειδικότητα της Κεραμικής και 5 άτομα στην ειδικότητα της Κηροπλαστικής.

Το σύνολο του δείγματος των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Wisc III & Raven). Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών 73,1% (19 άτομα) παρουσιάζει ΔΝ πάνω από το 60 έως 70, ενώ ένα ποσοστό 26,9 % (7 άτομα) παρουσιάζει δείκτη νοημοσύνης κάτω του 60 (Παράρτημα, πίνακας 4 α). Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων 26,9% (δηλ. 7 άτομα) παρουσιάζει ΔΝ 70, το 15,4 % (δηλ. 4 άτομα) παρουσιάζει ΔΝ 69 και 11,5% (δηλ. 3 άτομα) παρουσιάζει ΔΝ 64. Το χαμηλότερο ΔΝ 55 παρουσιάζει το 7,7% του συνόλου (δηλ. 2 άτομα) (Παράρτημα, πίνακας 4β.). Ο μέσος όρος νοημοσύνης του δείγματος είναι ΜΟ 65,192, με εύρος από 55 έως 70 και τυπική απόκλιση είναι 5,0755 (Παράρτημα, πίνακας 3).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. 1. Τεστ Λήψης Αποφάσεων

Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών του δείγματος σε ποσοστό 65,4% (δηλ. 17 μαθητές) παρουσιάζει έλλειψη σαφήνειας ενδιαφερόντων (Παράρτημα, πίνακας 40).

Το μεγαλύτερο ποσοστό 88,5% (δηλ. 23 άτομα) του δείγματος των μαθητών φαίνεται να αντιμετωπίζει με ανωριμότητα την εργασία ή τη σταδιοδρομία (Παράρτημα, πίνακας 41).

Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό 76,9% (δηλ. 20 άτομα) των μαθητών του δείγματος αντιμετωπίζει δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Παράρτημα, πίνακας 42).

Συνεπώς, τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης συνάδουν με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Rojewski, 1993. Wehmeyer, 1993), που υποστηρίζουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στη λήψη αποφάσεων και επιπλέον επιβεβαιώνεται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη λήψη αποφάσεων από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, με τη στέρηση ευκαιριών ή την προσδοκία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ότι κάποιοι άλλοι θα λάβουν αποφάσεις γι' αυτά.

4.2. Τεστ Εργασιακών Αξιών

Από τα αποτελέσματα (Παράρτημα, πίνακα 30) της έρευνας διαπιστώνεται η σημασία που δίνουν οι μαθητές του δείγματος σε διάφορες αξίες. Όπως φαίνεται το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει η αξία που δίνουν οι μαθητές στις μετακινήσεις και τα ταξίδια καθώς και στην ηγεσία και τη διοίκηση. Το μικρότερο μέσο όρο συγκεντρώνει (1,9615) αξίας της επαφής με τους ανθρώπους, και όπως προκύπτει . οι μαθητές δίνουν τη μικρότερη σημασία σε αυτή την αξία. Επίσης το περιβάλλον εργασίας συγκεντρώνει μέσο όρο ίσο με 2 που σημαίνει ότι οι μαθητές δίνουν μέτρια σημασία στην αξία αυτή. Στην αξία που συνδέεται με τη δόξα, φήμη, γόητρο οι μαθητές φαίνεται να δίνουν αρκετά υψηλή σημασία αφού ο μέσος όρος που συγκεντρώνει είναι το 2,5 (Παράρτημα, πίνακας 30).

Επιπλέον, από την έρευνα (Παράρτημα, πίνακες 31 έως 39) φαίνεται ότι στις υψηλότερες αξίες των μαθητών του δείγματος ποσοστό 57,7 % (δηλ. 15 άτομα) είναι η Δόξα, Φήμη, Γόητρο, σε ποσοστό 53,8% (δηλ. 14 άτομα) είναι ο Ελεύθερος χρόνος, σε ποσοστό 65,4% (δηλ. 17 άτομα) οι Μετακινήσεις – Ταξίδια και σε ποσοστό 69,2 % (δηλ. 18 άτομα) η Ηγεσία, Διοίκηση.

Το 61, 5% (16 άτομα) του συνολικού δείγματος δηλώνει μέτρια προτίμηση για το Περιβάλλον Εργασίας, όπως και το 53,8% (14 άτομα) για τις Οικονομικές απολαβές και το 46,2% (12 άτομα) για τη Δημιουργικότητα.

Επίσης, το 53,8% (δηλ. 14 άτομα) του συνολικού δείγματος δηλώνει μέτρια προτίμηση στην Ανεξαρτησία, ενώ το 34,6% (9 άτομα) του συνολικού δείγματος δηλώνει χαμηλή και μέτρια προτίμηση για την Επαφή με ανθρώπους.

Όσον αφορά στα αγόρια το 66,7% (10 άτομα) του δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση για Δόξα, Φήμη, Γόητρο, το 60% (9 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση για Ελεύθερο χρόνο, το 66,7% (10 άτομα) για τις Μετακινήσεις - Ταξίδια και το 80% (12 άτομα) των αγοριών δηλώνει υψηλή προτίμηση για την Ηγεσία, Διοίκηση.

Το 60% (9 άτομα) των αγοριών δηλώνει μέτρια προτίμηση για το Περιβάλλον Εργασίας, το 73,3%(11 άτομα) δηλώνει μέτρια προτίμηση για τις Οικονομικές απολαβές, το 53,3%(8 άτομα) των αγοριών δηλώνει μέτρια προτίμηση για τη Δημιουργικότητα και το 66,7% (10 άτομα) των αγοριών δηλώνει μέτρια προτίμηση για την Ανεξαρτησία.

Το υψηλότερο ποσοστό των αγοριών 46,7% (7 άτομα) δηλώνουν χαμηλή προτίμηση στην Επαφή με ανθρώπους.

Όσον αφορά στα κορίτσια το 45,5% (5 άτομα) του δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση για Ελεύθερο χρόνο, το 63,6% (7 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση για τις Μετακινήσεις-Ταξίδια και το 54,5% (6 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση για την Ηγεσία, Διοίκηση.

Το 63,6% (7 άτομα) των κοριτσιών δηλώνει μέτρια προτίμηση για το Περιβάλλον Εργασίας και το 54,5% (6 άτομα) των κοριτσιών δηλώνει μέτρια προτίμηση για την Επαφή με ανθρώπους.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα αγόρια και τα κορίτσια στις υψηλές προτιμήσεις τους μοιράζονται κοινές αξίες, όπως ο Ελεύθερος χρόνος, η Ηγεσία, Διοίκηση και οι Μετακινήσεις-Ταξίδια. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τον τυπικό πληθυσμό. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από το ίδιο το δείγμα που αφορά στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

4.3. Τεστ Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων

Από την έρευνα προκύπτουν οι μέσοι όροι των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών του δείγματος σε διάφορους τύπους επαγγελμάτων. Ο μεγαλύτερος μέσος όρος προτίμησης των μαθητών εμφανίζεται στα επαγγέλματα Πρακτικού τύπου και ο αμέσως μετά υψηλότερος μέσος όρος προτίμησης των μαθητών εμφανίζεται στα επαγγέλματα Συμβατικού τύπου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στους δυο αυτούς τύπους επαγγελμάτων δεν έχουμε καμία χαμηλή προτίμηση. Ωστόσο ο μικρότερος μέσος όρος προτίμησης των μαθητών του δείγματος παρουσιάζεται στα επαγγέλματα Ερευνητικού τύπου (Παράρτημα, πίνακας 23).

Επίσης, (Παράρτημα, πίνακες 24 έως 29) συμπεραίνουμε ότι το υψηλότερο επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών συναντάται στα επαγγέλματα Πρακτικού τύπου σε ποσοστό 57,7% (15 άτομα) του συνολικού δείγματος και σε επαγγέλματα Συμβατικού τύπου σε ποσοστό 50% (13 άτομα). Ωστόσο, ένα αρκετά υψηλό ποσοστό 46, 2% (12 άτομα) του συνολικού δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση και για τους δύο τύπους επαγγελμάτων Καλλιτεχνικού και Επιχειρηματικού.

Σε μέτριο επίπεδο ενδιαφέροντος των μαθητών βρίσκονται τα επαγγέλματα Ερευνητικού τύπου σε ποσοστό 57,7% (15 άτομα), καθώς και τα επαγγέλματα Κοινωνικού και Συμβατικού τύπου σε ποσοστό 50% (13 άτομα).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο οι δύο τύποι επαγγελμάτων Πρακτικού και Συμβατικού, μοιράζονται μεταξύ του μέτριου και υψηλού ενδιαφέροντος των μαθητών του δείγματος.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παραπάνω αξιολόγησης είναι συνεπή με τα συμπεράσματα της προηγούμενης αξιολόγησης που περιλαμβάνει κυρίως πρακτικά επαγγέλματα, αφού οι υψηλότερες προτιμήσεις των μαθητών φαίνεται να στρέφονται και εδώ σε Πρακτικού τύπου επαγγέλματα.

Όσον αφορά στα αγόρια, το μεγαλύτερο ποσοστό 73,3% (11 άτομα) του δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση για Πρακτικού τύπου επαγγέλματα.

Όσον αφορά στα κορίτσια το μεγαλύτερο ποσοστό 81,8% (9 άτομα) του δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση για επαγγέλματα Καλλιτεχνικού τύπου.

Τα αποτελέσματα αυτού του ερωτηματολογίου μπορούν να συσχετιστούν με την εκπαίδευση που παρέχεται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. η οποία κατά κύριο λόγο αφορά πρακτικά επαγγέλματα και έτσι φαίνεται οι μαθητές να επηρεάζονται στις επαγγελματικές τους επιλογές.

4. 4. Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων Becker

Job 1: Αυτοκινητική

Job 2: Συντήρηση Κτιρίων

Job 3: Υπαλληλική

Job 4: Φροντίδα ζώων

Job 5: Σερβίρισμα Φαγητού

Job 6: Φροντίδα Ασθενών

Job 7: Κηπουρική

Job 8: Νοικοκυριό

Job 9: Προσωπική Εξυπηρέτηση

Job 10: Υπηρεσία Πλυντηρίου

Job 11: Μεταφορά Υλικών

Όσον αφορά στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες επαγγελμάτων του ερωτηματολογίου Becker, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο προτίμησης συγκεντρώνουν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Job 2: Συντήρηση Κτιρίων, τον αμέσως επόμενο μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνουν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Job 11: Μεταφορά Υλικών και στην κατηγορία Job 7: Κηπουρική.

Στην κατηγορία Job 2: Συντήρηση Κτιρίων και στην κατηγορία Job 7: Κηπουρική φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών (υψηλή τυπική απόκλιση). Επίσης το χαμηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Job 3: Υπαλληλική και φαίνεται οι απαντήσεις των ατόμων να είναι πιο ομοιογενείς και να βρίσκονται πιο κοντά στις χαμηλές προτιμήσεις τους ή ακόμη και να είναι ένα από τα επαγγέλματα που οι μαθητές δεν προτιμούν καθόλου (Παράρτημα, πίνακας 11).

Επίσης, από τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν (Παράρτημα, πίνακας 12 έως 22) διαπιστώνεται ότι τα επαγγέλματα που ανήκουν στις κατηγορίες Αυτοκινητική σε ποσοστό 80,8% (δηλ. 21 άτομα), Υπαλληλική σε ποσοστό 84,6% (22 άτομα), Φροντίδα Ζώων σε ποσοστό 76, 9% (20 άτομα), Σερβίρισμα Φαγητού σε ποσοστό 65,4% (17 άτομα), Φροντίδα Ασθενών σε ποσοστό 76,9% (20 άτομα), Κηπουρική σε ποσοστό 65,4% (17 άτομα), Προσωπική Εξυπηρέτηση σε ποσοστό 65,4% (17 άτομα), Υπηρεσία Πλυντηρίου σε ποσοστό 69, 2% (18 άτομα) δεν ενδιαφέρουν καθόλου ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών, αφού αφορούν επαγγέλματα που δεν επιλέγουν καθόλου.

Ακόμη, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών 50% (13 άτομα) δηλώνει χαμηλή προτίμηση στις κατηγορίες των επαγγελματιών που αφορούν τη Μεταφορά Υλικών, ένα ποσοστό 30,8% (8 άτομα) δηλώνει μέτρια προτίμηση για τις κατηγορίες των επαγγελματιών που αφορούν το Σερβίρισμα Φαγητού και το 34,6% (9 άτομα) δηλώνει χαμηλή προτίμηση για τις κατηγορίες των επαγγελματιών που αφορούν το Νοικοκυριό.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι τα επαγγέλματα που αφορούν τη Συντήρηση Κτιρίων σε ποσοστό 26,9% (δηλ. 7 άτομα) βρίσκεται στις υψηλές προτιμήσεις των μαθητών, το 19,2% (5 άτομα) δηλώνουν υψηλή προτίμηση για τα επαγγέλματα που αφορούν τη Φροντίδα Ζώων και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 26,9% (δηλ. 7 άτομα) μαθητών δηλώνει υψηλή προτίμηση για επαγγέλματα που αφορούν την Κηπουρική, δεδομένου ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών φοιτούν στο εργαστήριο Κηπουρικής.

Όσον αφορά τα αγόρια το 20% (3 άτομα) του δείγματος δηλώνει υψηλή προτίμηση για τα επαγγέλματα της κατηγορίας Αυτοκινητική, το 46,7% (7 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση για τα επαγγέλματα της κατηγορίας Συντήρηση Κτιρίων και το 100% (δηλ. 15 άτομα) του δείγματος δεν επιλέγουν καθόλου τα επαγγέλματα της κατηγορίας Υπαλληλική. Επίσης, το 86% (13 άτομα) του δείγματος δεν επιλέγει τη Φροντίδα ζώων, ενώ το 13,3% (2 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση σε αυτή την κατηγορία επαγγελματιών. Σημειώνεται, ότι ποσοστό 13,3% (2 άτομα) του δείγματος τα αγόρια δηλώνουν υψηλή προτίμηση για το Νοικοκυριό, το 40% (6 άτομα) χαμηλή προτίμηση, ενώ το 46,7% δεν το επιλέγει καθόλου. Το 80% (12 άτομα) των αγοριών δεν προτιμούν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Προσωπική

Εξυπηρέτηση και το 80% (12 άτομα) των αγοριών δεν προτιμούν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Υπηρεσία Πλυντηρίου, ενώ το 13,3 % (2 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση γι' αυτή την κατηγορία. Το 6,7% (1 άτομα) των αγοριών δηλώνει υψηλή προτίμηση για την κατηγορία επαγγελματιών Μεταφορά Υλικών, ενώ το 53,3% (8 άτομα) δηλώνει χαμηλή προτίμηση.

Όσον αφορά στα κορίτσια σε ποσοστό 72,7% (7 άτομα) δηλώνουν ότι δεν προτιμούν τα επαγγέλματα που ανήκουν στην κατηγορία Συντήρηση Κτιρίων, ενώ το 9,1% (1 άτομο) δηλώνει υψηλή προτίμηση στα επαγγέλματα της κατηγορίας Υπαλληλική.

Στα κορίτσια το υψηλότερο ποσοστό 27,3% (3 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση στην κατηγορία επαγγελματιών Φροντίδα ζώων αλλά και πάλι το 63,6 % (7 άτομα) δεν το επιλέγει. Επίσης, το 9,1% (1 άτομο) δηλώνει υψηλή προτίμηση στην κατηγορία Σερβίρισμα Φαγητού και το 18,2% (2 άτομα) δηλώνει υψηλή προτίμηση στην κατηγορία Φροντίδα Ασθενών. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 72,7% των κοριτσιών δεν επιλέγουν το Νοικοκυριό, αλλά το 27,3% (3 άτομα) δηλώνει χαμηλή προτίμηση. Το 18,2% (2 άτομα) δηλώνουν υψηλή προτίμηση, στην Προσωπική Φροντίδα και το 36, 4% (4 άτομα) χαμηλή προτίμηση. Το 36, 4% (4 άτομα) από τα κορίτσια δηλώνει χαμηλή προτίμηση για την κατηγορία επαγγελματιών Υπηρεσία Πλυντηρίου και το 9,1% (1 άτομο) δηλώνει υψηλή προτίμηση. Τέλος, το 9,1% (1 άτομο) των κοριτσιών δηλώνουν υψηλή προτίμηση για την κατηγορία Μεταφορά Υλικών, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 45,5% (5 άτομα) δηλώνουν χαμηλή προτίμηση, ενώ το ίδιο ποσοστό δεν το επιλέγει καθόλου.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι οι υψηλές προτιμήσεις των αγοριών σε μεγάλο ποσοστό κλίνουν σε επαγγέλματα που επιλέγουν κυρίως άντρες όπως Συντήρηση Κτιρίων και Κηπουρική, ενώ τα κορίτσια από την άλλη δηλώνουν υψηλή προτίμηση για επαγγέλματα που συνήθως επιλέγουν γυναίκες όπως τη Φροντίδα Ζώων, Φροντίδα Ασθενών και Προσωπική Φροντίδα. Ωστόσο, στην κατηγορία Νοικοκυριό που θεωρείτε κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα παραδοσιακά βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών δεν το επιλέγει, ενώ στα αγόρια ένα μικρό ποσοστό το επιλέγει και στις υψηλές αλλά και στις χαμηλές προτιμήσεις του. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. όπου αναπτύσσονται προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αγόρια φαίνεται να έχουν πιο σαφείς επιλογές και να είναι πιο κατασταλαγμένα στις επαγγελματικές τους επιλογές σε σχέση με τα κορίτσια, αφού δηλώνουν περισσότερες υψηλές προτιμήσεις από τα κορίτσια.

4.5. Τεστ Αυτοαντίληψης (ΠΑΤΕΜ-IV)

Προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση που συμμετείχε στην έρευνα 73,1% (20 άτομα) παρουσιάζει αυτοεκτίμηση πάνω από το 2,5 (μεγαλύτερη του ΜΟ 2,5), ενώ το 23% (6 άτομα) παρουσιάζει αυτοεκτίμηση μικρότερη ή ίση με το 2,5. (Παράρτημα, πίνακας 10). Σημειώνεται ότι μέσος όρος αυτοεκτίμησης που παρουσιάζει το τυπικό άτομο είναι ΜΟ 2,5 . Υψηλή αυτοεκτίμηση στο 4 παρουσιάζει πολύ μικρό ποσοστό 3,8% του δείγματος (δηλ. ένα άτομο) και επίσης μικρό ποσοστό 3,8% (δηλ. ένα άτομο) (Παράρτημα, πίνακας 7) παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση στο 1,90. Ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι ΜΟ 3, ο οποίος όπως προκύπτει είναι υψηλότερος από το ΜΟ 2,5 των τυπικών μαθητών. Παρουσιάζεται εύρος αυτοεκτίμησης από 1,90 έως 4 (Παράρτημα, πίνακας 9).

Συμπεραίνουμε ότι το δείγμα μας παρουσιάζει σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με το μέσο όρο, που πιθανόν να εξηγείται από το μεγάλο αριθμό τελειοφοίτων (50%) και το χρόνο παραμονής τους στη ειδική αγωγή (5 χρόνια), που ίσως συνέβαλλε θετικά στην ενίσχυση της αυτοεικόνας.

Συμπεραίνουμε ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό 73,1% (δηλ. 20 άτομα) του δείγματος παρουσιάζει δείκτη εργασιακής ετοιμότητας πάνω από το 2,5 που είναι ο μ.ο. Μικρό ποσοστό 3,8% (δηλ. ένα άτομο) παρουσιάζει αρκετά χαμηλό δείκτη εργασιακής ετοιμότητας στο 1,60 και ποσοστό 11,5% (δηλ. 3 άτομα) εκ του δείγματος παρουσιάζει υψηλό δείκτη εργασιακής ετοιμότητας στο 4 (Παράρτημα, πίνακας 8).

Ο μέσος όρος της εργασιακής ετοιμότητας βρίσκεται στο 2,98 με εύρος από 1,60 έως το 4 (Παράρτημα, πίνακας 9).

4. 6. Συσχέτιση παραγόντων

Συσχέτιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης και Αυτοεκτίμησης

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της αυτοεκτίμησης ($r=0,381$, $DF=24$, $p=0,055$) (Παράρτημα, πίνακας 43).

Συσχέτιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης και Εργασιακής Ετοιμότητας

Υπάρχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της εργασιακής ετοιμότητας ($r=0,505$, $DF=24$, $p=0,009$) (Παράρτημα, πίνακας 44).

Για να βρούμε αν η κατεύθυνση της συσχέτισης είναι από το IQ προς την εργασιακή ετοιμότητα, προχωράμε σε εκτίμηση απλής παλινδρόμησης μεταξύ των δύο μεταβλητών με εξαρτημένη μεταβλητή την εργασιακή ετοιμότητα και ανεξάρτητη το IQ.

Διαπιστώνουμε ότι η φορά της επίδρασης είναι από το IQ προς την εργασιακή ετοιμότητα και αν το IQ αυξηθεί κατά μία μονάδα η εργασιακή ετοιμότητα θα αυξηθεί κατά 0,047 μονάδες (Παράρτημα, πίνακας 45).

Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι μαθητές με μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης θα έχουν και υψηλότερη επαγγελματική ετοιμότητα.

Συσχέτιση μεταξύ Ηλικίας και Αυτοεκτίμησης

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αυτοεκτίμησης ($r=-0,24$, $DF=24$, $p=0,907$) (Παράρτημα, πίνακας 46).

Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Εργασιακής Ετοιμότητας

Υπάρχει μια πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εργασιακής ετοιμότητας ($r=0,754$, $DF=24$, $p=0,001$) (Παράρτημα, πίνακας 47).

Για να βρούμε τη φορά της επίδρασης μεταξύ των δύο μεταβλητών, προχωράμε σε εκτίμηση απλής παλινδρόμησης μεταξύ των δύο μεταβλητών με εξαρτημένη μεταβλητή την εργασιακή ετοιμότητα και ανεξάρτητη την αυτοεκτίμηση.

Διαπιστώνουμε ότι η φορά της επίδρασης είναι από την αυτοεκτίμηση προς την εργασιακή ετοιμότητα και αν η αυτοεκτίμηση αυξηθεί κατά μία μονάδα η εργασιακή ετοιμότητα θα αυξηθεί κατά 0,911 μονάδες (Παράρτημα, πίνακας 48).

Με άλλα λόγια μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση θα έχουν και υψηλή επαγγελματική ετοιμότητα.

Συσχέτιση μεταξύ Ετών Φοίτησης και Αυτοεκτίμησης

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ετών φοίτησης και αυτοεκτίμησης ($r=0,127$, $DF=24$, $p=0,538$) (Παράρτημα, πίνακας 50).

Συσχέτιση μεταξύ Ετών Φοίτησης και Εργασιακής Ετοιμότητας

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ ετών φοίτησης και εργασιακής ετοιμότητας ($r=0,056$, $DF=24$, $p=0,787$) (Παράρτημα, πίνακας 51).

Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Ακαδημαϊκών Γνώσεων (γνώσεις στα μαθηματικά και γνώσεις στη γλώσσα)

Υπάρχει μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης στα μαθηματικά ($r=0,492$, $DF=24$, $p=0,011$) (Παράρτημα, πίνακας 52).

Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της επίδοσης στα μαθήματα της γλώσσας ($r=0,264$, $DF=24$, $p=0,193$) (Παράρτημα, πίνακας 52).

Όμως με ένα τόσο μικρό δείγμα τα αποτελέσματα θεωρούνται ως οριακά σημαντικά και προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών ώστε να διαπιστωθεί με μεγαλύτερη βεβαιότητα αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επίδοσης στα μαθήματα της γλώσσας και της αυτοεκτίμησης.

Επιπλέον, το ίδιο αποτέλεσμα, η θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών της αυτοεκτίμησης και επίδοσης στα μαθηματικά επιβεβαιώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman ($\rho=0,457$, $DF=24$, $p<0,05$), και Kendal (Παράρτημα, πίνακας 53). Σημειώνεται ότι τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (Beldsoe, 1962. Degenhart, 1971. Marsh, Relich & Smith 1983. Chapman 1988, Leontari & Gialama 1998. Stogiannidou, 1999. Χατζηχρήστου & Horpf, 1992. Χατζηθεολόγου, 1995. Καΐλα, Ξανθάκου & Ανδρεαδάκης, 1996) που υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004).

Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Σχέσης με τους γονείς

Υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της σχέσης με τους γονείς ($r=0,626$, $DF=24$, $p=0,001$) (Παράρτημα, πίνακας 55).

Επιπλέον, το ίδιο αποτέλεσμα, η θετική συσχέτιση των δύο μεταβλητών της αυτοεκτίμησης και της σχέσης με τους γονείς επιβεβαιώνεται και από τον συντελεστή συσχέτισης Spearman ($\rho=0,604$, $DF=24$, $p=0,001$), και Kendal (Παράρτημα, πίνακας 56).

Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker

Για να εξετάσουμε αν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker αρχικά εφαρμόσαμε χ^2 . Επειδή όμως για όλα τα κελιά 100% είχαν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 εφαρμόσαμε τον ακριβή έλεγχο Fisher.

Υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p = 0,014$ $p < 0,05$) (Παράρτημα, πίνακας 57).

Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων

Για να μελετήσουμε αν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων εφαρμόσαμε τον ακριβή έλεγχο δίπλευρης σημαντικότητας Fisher, καθώς το 90% των κελιών είχε αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5.

Υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p = 0,025$ $p < 0,05$) (Παράρτημα, πίνακας 58).

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Szymanski, Henderson, Enright & Ettinger, 1996. Cinamon & Gifsh, 2004). και συνεπώς φαίνεται τα αγόρια να επιλέγουν κυρίως ανδρικά επαγγέλματα, ενώ τα κορίτσια γυναικεία.

Συσχέτιση φύλου και εργασιακών αξιών

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και εργασιακών αξιών (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p = 0,962$) (Παράρτημα, πίνακας 59).

Συσχέτιση φύλου και αυτοεκτίμησης

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και αυτοεκτίμησης (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p = 0,869$) (Παράρτημα, πίνακας 60).

Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p = 0,821$) (Παράρτημα, πίνακας 61).

Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,308$) (Παράρτημα, πίνακας 62).

Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,882$) (Παράρτημα, πίνακας 63).

Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,671$) (Παράρτημα, πίνακας 64).

Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών αξιών

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και επαγγελματικών αξιών (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,932$) (Παράρτημα, πίνακας 65).

Συσχέτιση Δ.Ν. και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,644$) (Παράρτημα, πίνακας 66).

Συσχέτιση Δ.Ν. και επαγγελματικών ενδιαφερόντων

Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων (ακριβής δίπλευρος έλεγχος Fisher $p= 0,852$) (Παράρτημα, πίνακας 67).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

4.5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, της δυνατότητας λήψης αποφάσεων, των επαγγελματικών προτιμήσεων των μαθητών

και των επαγγελματικών τους αξιών, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής ενθαρρύνει και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Betz (1993), η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος και κατευθύνει τα δύο φύλα στην επιλογή ανδρικών και γυναικείων επαγγελμάτων. Το αυτοσυναίσθημα και η αντίληψη για τα επαγγέλματα που είναι κρίσιμα στοιχεία για την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου, βασίζονται στην αυτοαντίληψη. Όμως η αυτοαντίληψη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες αναπόφευκτα επηρεάζεται από τις απόψεις που έχει διαμορφώσει για την αναπηρία του. Οι απόψεις αυτές συχνά μπορούν να ποικίλουν από την πλήρη αποδοχή μέχρι και την πλήρη απόρριψη της αναπηρίας (Τοτόλου, 2003).

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με το μέσο όρο του τυπικού πληθυσμού των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πολλά ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Abery, 1994).

Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να δοθεί αν λαμβάναμε υπόψη μας ότι η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από τελειόφοιτους μαθητές σε ποσοστό (50%) που συνδέεται με το χρόνο παραμονής τους στην ειδική αγωγή και τη συναναστροφή τους με εκπαιδευτικούς που φαίνεται να έχουν θετική εικόνα, η οποία κατά συνέπεια θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Επιπρόσθετα, η υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από την εικόνα που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για εμάς φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή και αποδεικνύεται από την ισχυρή σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχέσης με τους γονείς. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα (Thomas & Rolling 1984. McCombs 1991. Φλουρής & Κουλοπούλου-Σπυριδάκη, 1981) που προκύπτουν από άλλες έρευνες που αφορούν τον τυπικό πληθυσμό (Λεζέ, Παπαδόπουλος, 2004). Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές του δείγματος ακόμη κι αν είχαν αρνητική αυτοαντίληψη, με την πλήρη αποδοχή από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον με τα χρόνια που μεσολάβησαν, φαίνεται πως η αυτοεικόνα τους έχει βελτιωθεί. Ωστόσο, η υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μπορεί ενδεχομένως να εξηγήσει την υψηλή αυτοεκτίμηση που φαίνεται να παρουσιάζουν οι μαθητές του δείγματος και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής ερευνητικής μελέτης. Επίσης, αντικείμενο ερευνητικής μελέτης θα μπορούσε να αποτελέσει το κατά πόσο η φοίτηση στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και γενικότερα

στην ειδική αγωγή μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όσον αφορά στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι επιλογές τους επηρεάζονται από το πρόγραμμα σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., λόγω των προγραμμάτων αυτόνομης διαβίωσης που αναπτύσσονται σε αυτά, αφού ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και μάλιστα αγοριών επιλέγουν επαγγέλματα γυναικεία όπως το νοικοκυριό. Επιπλέον, σημειώνεται ότι τα αγόρια φαίνεται να έχουν πιο σαφείς επιλογές και να είναι πιο κατασταλαγμένα στις επαγγελματικές τους επιλογές σε σχέση με τα κορίτσια, αφού δηλώνουν περισσότερες υψηλές προτιμήσεις από τα κορίτσια.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα των επαγγελματικών ενδιαφερόντων επιβεβαιώνονται και από τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν και υποστηρίζεται η υπόθεση ότι τα άτομα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση επιλέγουν πρακτικού τύπου επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να εξηγηθούν αν λάβουμε υπόψη μας ότι η επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. σήμερα, αφορά κυρίως σε πρακτικά επαγγέλματα. Είναι έκδηλη η υπόθεση ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες επηρεάζονται στις επαγγελματικές τους επιλογές από το είδος της εκπαίδευσης που τους παρέχεται και προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων αποδεικνύονται και φαίνεται να ενισχύονται και από το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, με τη στέρηση ευκαιριών ή την προσδοκία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ότι κάποιοι άλλοι θα λάβουν αποφάσεις γι' αυτά.

Η ίδια υπόθεση θα μπορούσε να υποστηριχθεί και να διερευνηθεί όσον αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Τονίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στερεί από τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους. Αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό αν λάβουμε υπόψη μας την δυνατότητα που παρέχεται στους μαθητές για λήψη αποφάσεων όπως το φαγητό, το ντύσιμο, μέχρι και την επιλογή σοβαρότερων αποφάσεων που αφορούν στη ζωή του ατόμου όπως την εξειδίκευσή του σε ένα συγκεκριμένο τομέα επειδή απλά του προσφέρεται και όχι επειδή ταιριάζει στις προτιμήσεις και τις επιλογές του. Αυτό μπορεί να υποστηριχθεί και από την αξιολόγηση του ατομικού προφίλ του κάθε μαθητή όπου φαίνεται πλέον καθαρά πως η επαγγελματική εξειδίκευση που ακολούθησαν οι περισσότεροι από αυτούς δεν ανταποκρίνεται στις δεξιότητες και τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της ειδικής αγωγής με τον τρόπο που παρέχεται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., η παρουσία εξειδικευμένου

εκπαιδευτικού προσωπικού και ο σχεδιασμός νέων προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης και επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση όπως παρέχεται σήμερα στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., δεν λαμβάνει υπόψη τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών αλλά και τις ανάγκες εργασίας της τοπικής κοινωνίας, αντίθετα αποθαρρύνει τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων και επιλογών χωρίς να επιδιώκει την ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν ορισμένοι σημαντικοί παράμετροι τους οποίους θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας κατά την αξιολόγηση των δεδομένων μας.

Πρώτον είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δείγμα $N=26$ μαθητές που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι αρκετά μικρό με συνέπεια τα αποτελέσματα να θεωρούνται ως οριακά σημαντικά και γι' αυτό προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

Δεύτερον, το μεγάλο εύρος ηλικιών του δείγματος και η έλλειψη ενός ικανοποιητικού και αντιπροσωπευτικού αριθμού δείγματος για κάθε ηλικία.

Τρίτον, το δείγμα προέρχονταν μόνο από μία σχολική μονάδα και ανάμεσα στον εξεταστή και στους εξεταζόμενους υπήρχε προηγούμενη επαγγελματική σχέση η οποία θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα των δεδομένων.

Τέταρτον, τα περισσότερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ΠΑΤΕΜ-IV, Τεστ εργασιακών ενδιαφερόντων, Τεστ εργασιακών αξιών, Τεστ λήψης αποφάσεων, είναι εργαλεία που αφορούν την αξιολόγηση του γενικού πληθυσμού, πλην του ερωτηματολογίου ενδιαφερόντων Becker που αφορά πληθυσμό ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια να απλοποιηθούν κατά την εφαρμογή τους προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή κατανόησή τους από τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση.

Ωστόσο, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη γεωγραφική και δημογραφική ομάδα των μαθητών του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Σερρών και δεν μπορούν να γενικευθούν πέρα από αυτή. Παρ' όλα αυτά θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι, σκιαγραφήθηκαν κάποιες τάσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και εξήχθησαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της προβληματικής της εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο της ειδικής επαγγελματικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα όμως προβάλλεται και η επιτακτική ανάγκη για εκπαίδευση εξειδικευμένων και ικανών στελεχών εκπαίδευσης που θα ασχολούνται

με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την επαγγελματική συμβουλευτική και την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, καθώς και το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ενθαρρύνουν και θα ενισχύουν την πρώιμη επαγγελματική ανάπτυξη και σταδιοδρομία. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hagner & Solomone (1989), «το να έχει κανείς επαγγελματική αποκατάσταση δεν σημαίνει απλά το να είναι σε μια δουλειά, αλλά το να έχει την ευκαιρία να κάνει επιλογές» (Wadsworth J., Milsom A. & Cocco K., 2004).

Γενικότερα, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή συχνά συνοδεύεται από ποικίλες προκλήσεις και εμπόδια κυρίως για τα ΑμΕΑ και τις οικογένειές τους. Η προοπτική της επιτυχημένης μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενήλικη ζωή και η ένταξή τους στην κοινότητα συνδέεται άμεσα με την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης στα άτομα αυτά, ώστε να προετοιμαστούν για την ανάληψη ρόλων που αφορούν την αυτόνομη διαβίωση, την εργασία, την εκπαίδευση, την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων κ.α. Η πορεία και τα αποτελέσματα της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και ειδικότερα στην εργασία, συνδέονται με ορισμένους παράγοντες που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, κοινοτικών φορέων, υπηρεσιών, οικογένειας, εργοδοτών, την ανάπτυξη εξατομικευμένου προγράμματος μετάβασης, τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη συστήματος υποστήριξης των ΑμΕΑ μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, την οργάνωση της παρακολούθησης και αξιολόγησης της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της μετάβασης κ.α. (Brolin & Loyd, 2004. King et al, 2005).

Σύμφωνα με τους Levinson & Palmer (2005) οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές για την μετάβασή τους από το χώρο του σχολείου στον κόσμο της εργασίας με διάφορους τρόπους. Ωστόσο για να επιτευχθεί αυτό με τον αποτελεσματικότερο τρόπο θα πρέπει οι μαθητές να έχουν γνώσεις για τα διάφορα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Γενικά, οι τρεις πιο σημαντικοί στόχοι για τους μαθητές είναι η γνώση και κατανόηση του εαυτού και των ικανοτήτων τους, ενδιαφερόντων και αξιών, η γνώση και κατανόηση της εργασίας και η ικανότητα λήψης αποφάσεων. Κάθε μία από αυτές τις περιοχές είναι πολύ σημαντικές για την ικανότητα του μαθητή ώστε να μπορεί να λάβει ρεαλιστικές αποφάσεις για την εργασία και τα προγράμματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να εστιάζουν σε αυτές τις τρεις περιοχές. Επίσης, είναι ουσιαστικής σημασίας να υποστηρίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών γιατί πολλοί μαθητές έχουν μη ρεαλιστικές επαγγελματικές προσδοκίες και κάποιοι άλλοτε υπερεκτιμούν ή υποτιμούν τη δυνατότητά τους για συγκεκριμένη εργασία (Levinson & Palmer, 2005). Όσον αφορά το ίδιο το άτομο, η κατάλληλη προετοιμασία του στο επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες

στον επαγγελματικό τομέα (π.χ. προεπαγγελματικές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπροσδιορισμός) αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της μετάβασής του στην εργασία (Brolin, 1997. King, 2005).

Οι Szymanski και Hanley-Maxwell (1996), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη-σταδιοδρομία είναι μια διαδικασία που προέρχεται από την δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, καθώς επίσης και παραγόντων που αφορούν το πλαίσιο στο οποίο κινείται το άτομο, μεσολαβητικών παραγόντων και περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία, καθώς και παραγόντων που αφορούν συμπεριφορές ή καταστάσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των παραπάνω στοιχείων. Το οικολογικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης οργανώνει επαγγελματικές παρεμβάσεις στις ακόλουθες περιοχές που είναι σημαντικές στις ζωές των νέων ατόμων με νοητική καθυστέρηση: ατομικοί παράγοντες (π.χ. ικανότητες, κλίσεις), παράγοντες πλαισίου (π.χ. η αγορά εργασίας), παράγοντες νοήματος, εννοιών (π.χ. αξίες), παράγοντες εργασιακού περιβάλλοντος (π.χ. προσαρμογές) και παράγοντες απόδοσης, παραγωγής (π.χ. προσδοκίες παραγωγικότητας). Η επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης εξαρτάται κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το πλαίσιο όπου ο μαθητής ζει, ή πρόκειται να ζήσει, τις αξίες και τα πιστεύω του, τις μελλοντικές ευκαιρίες και τις εμπειρίες του παρελθόντος (Wadsworth J., Milsom A. & Cocco K., 2004). Επιπλέον, η αντιμετώπιση του ατόμου και της οικογένειάς του υπο μια οικολογική προοπτική, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενδυνάμωση του ατόμου, ώστε να λειτουργεί ως αυτοπροσδιοριζόμενος πολίτης στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του (Lehman et al, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαβίου διαδικασία που βοηθά τους μαθητές στη συλλογή επαγγελματικών δεξιοτήτων σύμφωνα με ένα επαγγελματικό σχέδιο που ενισχύει την πρόοδο και τη συμμετοχή στην απασχόληση σύμφωνα πάντα με ένα όραμα για το μέλλον του κάθε ατόμου (Rumrill & Roessler, 1999). Ωστόσο αποτελεί πρόκληση και επιτακτική ανάγκη για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης που τους αφορά (Whitney-Thomas et. al., 1998). Είναι σημαντικό για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στην απασχόληση η συνεργασία σχολικών και κοινοτικών υπηρεσιών και το πρόγραμμα της προετοιμασίας θα πρέπει να ξεκινήσει από το δημοτικό σχολείο προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν στη συνέχεια στην ενήλικη ζωή του (Wadsworth J., Milsom A. & Cocco K., 2004). Επομένως, για την επιτυχία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή του μαθητή κρίνεται επιτακτικός ο έγκαιρος σχεδιασμός της, ώστε μετά την αποφοίτηση του

μαθητή να υφίστανται ήδη οι αναγκαίοι σύνδεσμοι με τον πραγματικό κόσμο της εργασίας (Nuehring & Sitlington, 2003. Wehman, 2002).

Βασική προτεραιότητα στον τομέα της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελέσει η ένταξη στρατηγικών που να αφορούν στην αξιοποίηση κατά το βέλτιστο τρόπο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και γενικότερα των ΑμΕΑ, στην αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των δομών και των συστημάτων υποστήριξής τους με σκοπό τη διευκόλυνση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ένταξης, στη συνεργασία και δικτύωση των διαφόρων υποστηρικτικών υπηρεσιών προκειμένου τα άτομα αυτά να μην χάνονται μετά την έξοδό τους από την εκπαίδευση, στην προώθηση της πρόσβασης των ατόμων αυτών σε πόρους, δικαιώματα, αγαθά και υπηρεσίες κοινωνικής ασφάλισης και κοινωνικής πρόνοιας, στη διαβίου εκπαίδευση καθώς και στον περιορισμό των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας με την αξιολόγηση του ατομικού προφίλ των μαθητών και τα γενικότερα συμπεράσματα όσον αφορά το συγκεκριμένο δείγμα μπορεί να βοηθήσει στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, στην ενεργοποίησή τους για λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, στην ενδυνάμωσή τους, στην ομαλή μετάβασή τους και ένταξη στο εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τελικά στην αυτονόμησή τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1 Μέσοι όροι Ηλικίας – Ετών Φοίτησης

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
--	---	---------	---------	------	-------------------

AGE	26	13,40	22,80	19,5969	2,84865
SCYEARS	26	1,00	5,00	4,0385	1,31090
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 2 Συχνότητες Ηλικίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13,40	1	3,8	3,8	3,8
	14,11	1	3,8	3,8	7,7
	14,90	1	3,8	3,8	11,5
	16,11	1	3,8	3,8	15,4
	16,20	1	3,8	3,8	19,2
	16,40	1	3,8	3,8	23,1
	17,40	1	3,8	3,8	26,9
	17,70	1	3,8	3,8	30,8
	18,70	1	3,8	3,8	34,6
	19,80	1	3,8	3,8	38,5
	20,00	1	3,8	3,8	42,3
	20,40	1	3,8	3,8	46,2
	20,60	1	3,8	3,8	50,0
	21,10	2	7,7	7,7	57,7
	21,40	1	3,8	3,8	61,5
	21,60	1	3,8	3,8	65,4
	21,90	2	7,7	7,7	73,1
	22,00	6	23,1	23,1	96,2
	22,80	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 3 Μέσος όρος Δείκτη Νοημοσύνης

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
IQ	26	55,00	70,00	65,192	5,0755
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 4 α. Συχνότητες Δείκτη Νοημοσύνης

Ελαφρά νοητική 1 : 50 έως 60

Ελαφρά νοητική 2 : 61 έως 70

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	7	26,9	26,9	26,9
2,00	19	73,1	73,1	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 4 β. Συχνότητες Δείκτη νοημοσύνης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 55,00	2	7,7	7,7	7,7
58,00	2	7,7	7,7	15,4
59,00	1	3,8	3,8	19,2
60,00	2	7,7	7,7	26,9
64,00	3	11,5	11,5	38,5
65,00	2	7,7	7,7	46,2
66,00	1	3,8	3,8	50,0
68,00	2	7,7	7,7	57,7
69,00	4	15,4	15,4	73,1
70,00	7	26,9	26,9	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 5 Συχνότητες Ετών φοίτησης στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	3	11,5	11,5	11,5

3,00	3	11,5	11,5	23,1
4,00	7	26,9	26,9	50,0
5,00	13	50,0	50,0	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 6 Συχνότητες φύλου

Αγόρι : 1

Κορίτσι : 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	15	57,7	57,7	57,7
2,00	11	42,3	42,3	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 7 Συχνότητες αυτοεκτίμησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,90	1	3,8	3,8	3,8
2,00	1	3,8	3,8	7,7
2,30	4	15,4	15,4	23,1
2,50	1	3,8	3,8	26,9
2,90	1	3,8	3,8	30,8
3,00	4	15,4	15,4	46,2
3,10	4	15,4	15,4	61,5
3,20	2	7,7	7,7	69,2
3,30	1	3,8	3,8	73,1
3,40	2	7,7	7,7	80,8
3,50	1	3,8	3,8	84,6
3,70	3	11,5	11,5	96,2
4,00	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 8 Συχνότητες εργασιακής ετοιμότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,60	1	3,8	3,8	3,8

1,80	1	3,8	3,8	7,7
2,00	1	3,8	3,8	11,5
2,20	3	11,5	11,5	23,1
2,60	1	3,8	3,8	26,9
2,80	3	11,5	11,5	38,5
3,00	5	19,2	19,2	57,7
3,20	2	7,7	7,7	65,4
3,40	3	11,5	11,5	76,9
3,60	3	11,5	11,5	88,5
4,00	3	11,5	11,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 9 Μέσοι όροι αυτοεκτίμησης και εργασιακής ετοιμότητας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
SLFESTM	26	1,90	4,00	3,0000	,55426
JBESTM	26	1,60	4,00	2,9769	,67011
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 10 Συχνότητες υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης

Χαμηλή: 1 κάτω του 2,5

Υψηλή: 2 πάνω του 2,5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	6	23,1	23,1	23,1
2,00	20	76,9	76,9	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 11 Μέσοι όροι Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων Becker

Job 1: Αυτοκινητική

Αδιάφορο : 0

Job 2: Συντήρηση Κτιρίων

Χαμηλή προτίμηση: 1

Job 3: Υπαλληλική

Υψηλή προτίμηση: 2

Job 4: Φροντίδα ζώων

Job 5: Σερβίρισμα Φαγητού

Job 6: Φροντίδα Ασθενών

Job 7: Κηπουρική

Job 8: Νοικοκυριό

Job 9: Προσωπική Εξυπηρέτηση

Job 10: Υπηρεσία Πλυντηρίου

Job 11: Μεταφορά Υλικών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Job1	26	,00	2,00	,3077	,67937
Job2	26	,00	2,00	,7308	,87442
Job3	26	,00	2,00	,1923	,49147
Job4	26	,00	2,00	,4231	,80861
Job5	26	,00	2,00	,3846	,57110
Job6	26	,00	2,00	,3077	,61769
Job7	26	,00	2,00	,6154	,89786
Job8	26	,00	2,00	,5000	,64807
Job9	26	,00	2,00	,4615	,70602
Job10	26	,00	2,00	,4231	,70274
Job11	26	,00	2,00	,6538	,62880
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 12 Συχνότητες Job1 – Αυτοκινητική συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	21	80,8	11	73,3	10	90,9
	1,00	2	7,7	1	6,7	1	9,1
	2,00	3	11,5	3	20,0		
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 13 Συχνότητες Job2 - Συντήρηση Κτιρίων συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	14	53,8	6	40,0	8	72,7

	1,00	5	19,2	2	13,3	3	27,3
	2,00	7	26,9	7	46,7		
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 14 Συχνότητες Job3 – Υπαλληλική συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	22	84,6	15	100,0	7	63,6
	1,00	3	11,5			3	27,3
	2,00	1	3,8			1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 15 Συχνότητες Job4 - Φροντίδα ζώων συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	20	76,9	13	86,7	7	63,6
	1,00	1	3,8			1	9,1
	2,00	5	19,2	2	13,3	3	27,3
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 16 Συχνότητες Job5 - Σερβίρισμα Φαγητού συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	17	65,4	10	66,7	7	63,6
	1,00	8	30,8	5	33,3	3	27,3
	2,00	1	3,8			1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 17 Συχνότητες Job6 - Φροντίδα Ασθενών συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent

Valid	0,00	20	76,9	15	100,0	5	45,5
	1,00	4	15,4			4	36,4
	2,00	2	7,7			2	18,2
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 18 Συχνότητες Job7 - Κηπουρική συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	17	65,4	8	53,3	9	81,8
	1,00	2	7,7	1	6,7	1	9,1
	2,00	7	26,9	6	40,0	1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 19 Συχνότητες Job8 – Νοικοκυριό συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	15	57,7	7	46,7	8	72,7
	1,00	9	34,6	6	40,0	3	27,3
	2,00	2	7,7	2	13,3		
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 20 Συχνότητες Job9 - Προσωπική Εξυπηρέτηση συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	17	65,4	12	80,0	5	45,5
	1,00	6	23,1	2	13,3	4	36,4
	2,00	3	11,5	1	6,7	2	18,2
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 21 Συχνότητες Job10 - Υπηρεσία Πλυντηρίου συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
--	--	-------	--	------	--	-------	--

		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	18	69,2	12	80,0	6	54,5
	1,00	5	19,2	1	6,7	4	36,4
	2,00	3	11,5	2	13,3	1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 22 Συχνότητες Job11 - Μεταφορά Υλικών συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	,00	11	42,3	6	40,0	5	45,5
	1,00	13	50,0	8	53,3	5	45,5
	2,00	2	7,7	1	6,7	1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 23 Μέσοι όροι Επαγγελματικών Ενδιαφερόντων

InterA – Πρακτικός τύπος χαμηλή προτίμηση: 1
 InterB – Ερευνητικός τύπος μέτρια προτίμηση: 2
 InterC – Καλλιτεχνικός Τύπος υψηλή προτίμηση: 3
 InterD – Κοινωνικός τύπος
 InterE – Επιχειρηματικός τύπος
 InterF – Συμβατικός τύπος

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
interA	26	2,00	3,00	2,5769	,50383
interB	26	1,00	3,00	2,1154	,65280
interC	26	1,00	3,00	2,3462	,68948
interD	26	1,00	3,00	2,2692	,66679
interE	26	1,00	3,00	2,3077	,73589
interF	26	2,00	3,00	2,5000	,50990
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 24 Συχνότητες InterA – Πρακτικός τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent

Valid	2,00	11	42,3	4	26,7	7	63,6
	3,00	15	57,7	11	73,3	4	36,4
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 25 Συχνότητες InterB – Ερευνητικός τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	4	15,4	2	13,3	2	18,2
	2,00	15	57,7	11	73,3	4	36,4
	3,00	7	26,9	2	13,3	5	45,5
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 26 Συχνότητες InterC – Καλλιτεχνικός Τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	3	11,5	2	13,3	1	9,1
	2,00	11	42,3	10	66,7	1	9,1
	3,00	12	46,2	3	20,0	9	81,8
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 27 Συχνότητες InterD – Κοινωνικός τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	3	11,5	2	13,3	1	9,1
	2,00	13	50,0	9	60,0	4	36,4
	3,00	10	38,5	4	26,7	6	54,5
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 28 Συχνότητες InterE – Επιχειρηματικός τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	4	15,4	2	13,3	2	18,2

	2,00	10	38,5	8	53,3	2	18,2
	3,00	12	46,2	5	33,3	7	63,6
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 29 Συχνότητες InterF – Συμβατικός τύπος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00						
	2,00	13	50,0	9	60,0	4	36,4
	3,00	13	50,0	6	40,0	7	63,6
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 30 Μέσοι όροι Εργασιακών Αξιών

value1 – Δόξα, Φήμη, Γόητρο

χαμηλή προτίμηση: 1

value2 – Ελεύθερος χρόνος

μέτρια προτίμηση: 2

value3 – Περιβάλλον εργασίας

υψηλή προτίμηση: 3

value4 – Επαφή με ανθρώπους

value5 – Οικονομικές απολαβές

value6 - Δημιουργικότητα

value7 - Ανεξαρτησία

value8 – Μετακινήσεις, Ταξίδια

value9 – Ηγεσία, Διοίκηση

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
value1	26	1,00	3,00	2,5000	,64807
value2	26	1,00	3,00	2,4615	,64689
value3	26	1,00	3,00	2,0000	,63246
value4	26	1,00	3,00	1,9615	,82369
value5	26	1,00	3,00	2,0769	,68836
value6	26	1,00	3,00	2,2308	,71036
value7	26	1,00	3,00	2,1538	,67482
value8	26	1,00	3,00	2,5769	,64331
value9	26	1,00	3,00	2,5385	,76057
Valid N (listwise)	26				

Πίνακας 31 Συχνότητες value1 – Δόξα, Φήμη, Γόητρο συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	2	7,7	1	6,7	1	9,1
	2,00	9	34,6	4	26,7	5	45,5
	3,00	15	57,7	10	66,7	5	45,5
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 32 Συχνότητες value2 – Ελεύθερος χρόνος συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	2	7,7			2	18,2
	2,00	10	38,5	6	40,0	4	36,4
	3,00	14	53,8	9	60,0	5	45,5
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 33 Συχνότητες value3 – Περιβάλλον εργασίας συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	5	19,2	2	13,3	3	27,3
	2,00	16	61,5	9	60,0	7	63,6
	3,00	5	19,2	4	26,7	1	9,1
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 34 Συχνότητες value4 – Επαφή με ανθρώπους συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	9	34,6	7	46,7	2	18,2
	2,00	9	34,6	3	20,0	6	54,5

	3,00	8	30,8	5	33,3	3	27,3
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 35 Συχνότητες value5 – Οικονομικές απολαβές συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	5	19,2	1	6,7	4	36,4
	2,00	14	53,8	11	73,3	3	27,3
	3,00	7	26,9	3	20,0	4	36,4
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 35 Συχνότητες value6 – Δημιουργικότητα συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	4	15,4	1	6,7	3	27,3
	2,00	12	46,2	8	53,3	4	36,4
	3,00	10	38,5	6	40,0	4	36,4
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 36 Συχνότητες value7 – Ανεξαρτησία συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	4	15,4	1	6,7	3	27,3
	2,00	14	53,8	10	66,7	4	36,4
	3,00	8	30,8	4	26,7	4	36,4
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 37 Συχνότητες value8 – Μετακινήσεις, Ταξίδια συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	2	7,7	1	6,7	1	9,1
	2,00	7	26,9	4	26,7	3	27,3

	3,00	17	65,4	10	66,7	7	63,6
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 39 Συχνότητες value9 – Ηγεσία, Διοίκηση συνολικά και ανάλογα με το φύλο

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	4	15,4	2	13,3	2	18,2
	2,00	4	15,4	1	6,7	3	27,3
	3,00	18	69,2	12	80,0	6	54,5
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 40 Συχνότητες dec1 - έλλειψης σαφήνειας ενδιαφερόντων συνολικά και ανάλογα με το φύλο

ΕΛΛΕΙΨΗ: 1

ΜΗ ΕΛΛΕΙΨΗ: 2

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	17	65,4	9	60,0	8	72,7
	2,00	9	34,6	6	40,0	3	27,3
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 41 Συχνότητες dec2 – Ανώριμη αντιμετώπιση εργασίας, σταδιοδρομίας συνολικά και ανάλογα με το φύλο

ΑΝΩΡΙΜΗ: 1

ΜΗ ΑΝΩΡΙΜΗ: 2

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent

Valid	1,00	23	88,5	12	80,0	11	100,0
	2,00	3	11,5	3	20,0		
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 42 Συχνότητες dec3- Εμπόδια από οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον
συνολικά και ανάλογα με το φύλο

ΕΜΠΟΔΙΑ: 1

ΜΗ ΕΜΠΟΔΙΑ: 2

		TOTAL		BOYS		GIRLS	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	1,00	20	76,9	11	73,3	9	81,8
	2,00	6	23,1	4	26,7	2	18,2
	Total	26	100,0	15	100,0	11	100,0

Πίνακας 43 Συσχέτιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης και Αυτοεκτίμησης με συντελεστή
Pearson

		IQ	SLFESTM
IQ	Pearson	1	,381
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.	,055
	N	26	26
SLFESTM	Pearson	,381	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,055	.
	N	26	26

Πίνακας 44 Συσχέτιση μεταξύ Δείκτη Νοημοσύνης και Εργασιακής Ετοιμότητας με
συντελεστή Pearson

		IQ	JBESTM
IQ	Pearson	1	,505(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.	,009
	N	26	26

JBESTM	Pearson	,505(**)	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
		26	26

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 45 (Παρουσίαση απλής παλινδρόμησης)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	-,101	1,413		-,072	,943	-3,017	2,815
	IQ	,047	,021	,408	2,187	,039	,003	,091

Πίνακας 46 Συσχέτιση μεταξύ Ηλικίας και Αυτοεκτίμησης με συντελεστή Pearson

		AGE	SLFESTM
AGE	Pearson	1	-,024
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
SLFESTM	Pearson	-,024	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
		26	26

Πίνακας 47 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Εργασιακής Ετοιμότητας με συντελεστή Pearson

		JBESTM	SLFESTM
JBESTM	Pearson	1	,754(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
		26	26

SLFESTM	Pearson Correlation	,754(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	26	26

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 48 Παρουσίαση απλής παλινδρόμησης

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	,243	,494		,491	,628	-,778	1,263
	self-esteem	,911	,162	,754	5,621	,000	,577	1,246

Πίνακας 49 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Εργασιακής Ετοιμότητας με συντελεστή Kendal & Spearman

			SLFESTM	JBESTM
Kendall's tau_b	SLFESTM	Correlation Coefficient	1,000	,506(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	26	26
	JBESTM	Correlation Coefficient	,506(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	26	26
		Correlation Coefficient	1,000	,637(**)

	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	26	26
JBESTM	Correlation Coefficient	,637(**)	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	26	26

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 50 Συσχέτιση μεταξύ Ετών Φοίτησης και Αυτοεκτίμησης με συντελεστή Pearson

		SCYEARS	SLFESTM
SCYEARS	Pearson Correlation	1	,127
	Sig. (2-tailed)	.	,538
	N	26	26
SLFESTM	Pearson Correlation	,127	1
	Sig. (2-tailed)	,538	.
	N	26	26

Πίνακας 51 Συσχέτιση μεταξύ Ετών Φοίτησης και Εργασιακής Ετοιμότητας με συντελεστή Pearson

		SCYEARS	JBESTM
SCYEARS	Pearson Correlation	1	,056
	Sig. (2-tailed)	.	,787
	N	26	26

JBESTM	Pearson	,056	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
		26	26

Πίνακας 52 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Ακαδημαϊκών Γνώσεων με συντελεστή Pearson (γνώσεις στα μαθηματικά και γνώσεις στη γλώσσα)

		MATHS	LANGUAGE	SELFESTEEM
SELFESTEEM	Pearson	,492(*)	,264	1
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N			
		26	26	26

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 52 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Ακαδημαϊκών Γνώσεων με συντελεστή Kendal & Spearman(γνώσεις στα μαθηματικά και γνώσεις στη γλώσσα)

			MATHS	LANGUAGE	SELFESTEEM
Kendall's tau_b	SELFESTEEM	Correlation	,355(*)	,186	1,000
		Coefficient			
		Sig. (2-tailed)			
		N			
Spearman's rho	SELFESTEEM	Correlation	,457(*)	,246	1,000
		Coefficient			
		Sig. (2-tailed)			
		N			
			26	26	26

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 55 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Σχέσης με τους γονείς με συντελεστή Pearson

		SELFESTEEM	PARENTS
SELFESTEEM	Pearson	1	,626(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
		26	25

PARENTS	Pearson		
	Correlation	,626(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	25	25

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 56 Συσχέτιση μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Σχέσης με τους γονείς με συντελεστή Kendal & Spearman

			SELFESTEEM	PARENTS
Kendall's tau_b	SELFESTEEM	Correlation	1,000	,453(**)
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	,003
	PARENTS	N	26	25
		Correlation	,453(**)	1,000
		Coefficient		
Spearman's rho	SELFESTEEM	Sig. (2-tailed)	,003	.
		N	25	25
		Correlation	1,000	,604(**)
	PARENTS	Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	26	25
	SELFESTEEM	Correlation	,604(**)	1,000
		Coefficient		
		Sig. (2-tailed)	,001	.
	PARENTS	N	25	25
		Correlation		
		Coefficient		

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Πίνακας 57 Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	18,49 ^a	10	,047	,020		
Likelihood	22,94	10	,011	,021		
Fisher's Exact	16,98			,014		
Linear-by- Associatio	1,509 ^b	1	,219	,244	,122	,021
N of Valid	36					

a. 22 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is

Πίνακας 58 Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικών ενδιαφερόντων με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	10,25 ^a	4	,036	,031		
Likelihood	12,82	4	,012	,028		
Fisher's Exact	10,39			,025		
Linear-by- Associatio	,881 ^b	1	,348	,384	,207	,057
N of Valid	31					

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is

Πίνακας 59 Συσχέτιση φύλου και εργασιακών αξιών με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	2,683 ^a	8	,953	,959		
Likelihood	2,707	8	,951	,960		
Fisher's Exact	2,858			,962		
Linear-by- Associatio	,169 ^b	1	,681	,703	,354	,025
N of Valid	102					

a. 9 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is

Πίνακας 60 Συσχέτιση φύλου και αυτοεκτίμησης με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	9,954 ^a	12	,620	,865		
Likelihood	13,24	12	,351	,845		
Fisher's Exact	9,680			,869		
Linear-by- Associatio	,021 ^b	1	,886	,868	,436	,007
N of Valid	26					

a. 26 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is -

Πίνακας 61 Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Valu	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	7,24 ^a	10	,70	,80		
Likelihood	9,16	10	,51	,80		
Fisher's Exact	7,31			,82		
Linear-by- Associati	,79 ^b	1	,37	,40	,20	,03
N of Valid	36					

a. 22 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum

b. The standardized statistic is

Πίνακας 62 Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικών ενδιαφερόντων με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Valu	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	4,72 ^a	4	,31	,34		
Likelihood	4,82	4	,30	,43		
Fisher's Exact	4,74			,30		
Linear-by- Associati	,10 ^b	1	,74	,81	,42	,09
N of Valid	31					

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum

b. The standardized statistic is

Πίνακας 63 Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Valu	df	Asymp. (2-	Exact (2-	Exact (1-	Poin Probabilit
Pearson Chi-	6,71 ^a	10	,75	,85		
Likelihood	8,32	10	,59	,83		
Fisher's Exact	6,61			,88		
Linear-by- Associati	,07 ^b	1	,78	,81	,41	,04
N of Valid	36					

a. 20 cells (90,9%) have expected count less than 5. The minimum

b. The standardized statistic

Πίνακας 64 Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών ενδιαφερόντων με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-sided)	Exact (2-sided)	Exact (1-sided)	Poin Probabilit
Pearson Chi-	3,104 ^a	4	,541	,604		
Likelihood	3,920	4	,417	,549		
Fisher's Exact	2,684			,671		
Linear-by- Associatio	,025 ^b	1	,876	,906	,485	,093
N of Valid	31					

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is

Πίνακας 65 Συσχέτιση ηλικίας και επαγγελματικών αξιών με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-sided)	Exact (2-sided)	Exact (1-sided)	Poin Probabilit
Pearson Chi-	3,193 ^a	8	,922	,932		
Likelihood	3,270	8	,916	,930		
Fisher's Exact	3,373			,932		
Linear-by- Associatio	,017 ^b	1	,896	,919	,462	,027
N of Valid	102					

a. 9 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is -

Πίνακας 66 Συσχέτιση Δ.Ν. και επαγγελματικών ενδιαφερόντων Becker με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-sided)	Exact (2-sided)	Exact (1-sided)	Poin Probabilit
Pearson Chi-	8,013 ^a	10	,628	,711		
Likelihood	9,091	10	,523	,807		
Fisher's Exact	8,233			,644		
Linear-by- Associatio	,112 ^b	1	,738	,765	,393	,045
N of Valid	36					

a. 20 cells (90,9%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is -

Πίνακας 67 Συσχέτιση Δ.Ν. και επαγγελματικών ενδιαφερόντων με ακριβή δίπλευρο έλεγχο Fisher

	Value	df	Asymp. (2-sided)	Exact (2-sided)	Exact (1-sided)	Poin Probabilit
Pearson Chi-	1,324 ^a	4	,857	,890		
Likelihood	1,321	4	,858	,890		
Fisher's Exact	1,735			,852		
Linear-by- Associatio	,025 ^b	1	,876	,906	,485	,093
N of Valid	31					

a. 9 cells (90,0%) have expected count less than 5. The minimum expected

b. The standardized statistic is

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνόπουλος Α. (2004): «Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Νομού Κορινθίας», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.25, σελ. 39-53, Αθήνα

Αντωνόπουλος Α. (2003): «Ένα.....Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ογδόντα χρόνια πριν» στο *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 20, σελ. 41-45, Αθήνα

Βάμβουκας Ι. Μ. (2002): Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και μεθοδολογία, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα

Δαφέρμος Β. (2005): Κοινωνική Στατιστική με το SPSS, εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη

Δημητρόπουλος Ε. (1994): «Σχολικός, εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

Δημητρόπουλος, Α. (1995): Η Επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα, Εθνικό Κέντρο πιστοποίησης, Αθήνα

Δελλασούδας Γ. Λ. (2004): Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: Από τη θεωρία στην πράξη, εκδ. Ατραπός Αθήνα

Δελλασούδας Λ. (2002): «Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προϋποθέσεις, προβλήματα» στο *Κασσωτάκης Μ. (2002) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Δελλασούδας Λ. (2001): «Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ΑμΕΑ ή σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός γενικά;» στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 58-59, σελ. 239-250

Δελλασούδας Λ. (1994): «Ειδική επαγγελματική κατάρτιση: Προτάσεις για την αναβάθμισή της» στα Πρακτικά του Συμποσίου Άτομα με ειδικές ανάγκες, τομ. Α', (επιμ. Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Πρόγραμμα HELIOS II (1996): Παροχή ίσων ευκαιριών στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, Ευρωπαϊκός Οδηγός Ορθής Πρακτικής, U.K.

Howitt D. & Cramer D. (2005): Στατιστική με το SPSS 13, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα

Ζαχαροπούλου Α., Ανδριανός Π., & Γόγαλης Κ. (2000): «Η επαγγελματική συμβουλευτική των ατόμων με ειδικές ανάγκες» Κέντρο Έρευνας και Επιμόρφωσης, ΕΠΕΑΕΚ- 2^ο ΚΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Ζαχαροπούλου Α., Ανδριανός Π., & Γόγαλης Κ. (2000): «Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» Κέντρο Έρευνας και Επιμόρφωσης, ΕΠΕΑΕΚ- 2^ο ΚΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Καϊλα, Μ, Πολεμικός, Ν., & Φιλίππου, Γ. (1994) : Άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά Συμποσίου, τομ. Α', & Β', Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κάντας Α., Μπεζεβέγκης Η. & Μαυρίδη Κ. (2001): Τεστ λήψης αποφάσεων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Κάντας Α., Κεδράκα Α., Μπεζεβέγκης Η. & Γιαννίτσας Ν. (2001): Τεστ εργασιακών αξιών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Καντάς Α. & Χαντζή Α. (1991): Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κάντας Α. & Χαντζή Α. (1991): Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κασσωτάκης Μ., Παπαπέτρου Σ., & Φακιολάς (1996): «Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες» στο *Ε.Κ.Κ.Ε., Διαστάσεις του Κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, τομ. Α' , Αθήνα

Κασσωτάκης Μ. (2002): Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Κουτάντος Δ. (2000): «Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30, σελ. 63-85

Λεονταρή Α. (1998): Αυτοαντίληψη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Λεζέ Ε., Παπαδόπουλος Ν. (2004): «Η αυτοαντίληψη παιδιών και εφήβων: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 37, σελ. 51-65

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001): Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001): Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2000): Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2000): «Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 30, σελ. 163-175

Μαυροπούλου Σ. (2007): Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εκδ. Γράφημα, Βόλος

Mellon Robert (1998): Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι, 8^η έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ξηρομερίτη Α., & Μακρής Ν. (2001): Προσαρμογή μη γλωσσικού ερωτηματολογίου ενδιαφερόντων Becker ειδικό για εφήβους με νοητική καθυστέρηση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Παντελιάδου Σ. (1998): Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη

Παπαϊωάννου Σ. (1990): Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα

Παπάνης Ε., Βίκη Α. & Γιαβρίμης Π. (2007): «Επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες» στο *Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα. Educational, Psychological and Sociological Research*
Ελληνική Κοινωνική Έρευνα -Greek Social Research

Πολυχρονοπούλου Στ. (2001): Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, τόμ. Α', εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Πολυχρονοπούλου Στ. (2001): Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, τόμ. Β', εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Πολυχρονοπούλου Στ. (1997): Νοητική Υστέρηση: Μια ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαρρής Μ. & Σούλης Σ. (2001): Επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη ΑμΕΑ: Υποστηριζόμενη εργασία και υποστηριζόμενη διαβίωση στο *Κοινωνική Εργασία*, τευχ. 63, σελ. 135-156

Σεβρισαριανός Μ., Γιγούρτάκη Φ., Hegarty J. & Κοκκινάκη Ν. (1999): «Απόψεις εργοδοτών της πόλεως του Ηρακλείου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες», στο *Κοινωνική Εργασία*, τευχ. 56, σελ. 191- 205, Αθήνα

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (1995): «Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες-Υπόθεση ανύπαρκτη», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Τοτόλου Α. (2003): «Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών με κινητικά προβλήματα», στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 64-65, σελ. 121-139

Τσαούσης Ι., Καλκαβούρα Μ. & Κάντας Α. (2001): Τεστ επαγγελματικών ενδιαφερόντων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

ΥΠΕΠΘ (2005): Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής, τόμος Α' και Β', Αθήνα

ΥΠΑΚΠ (2005): «Κατευθύνσεις Εθνικής Στρατηγικής Ανάπτυξης 2007-2013» του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Αθήνα

ΥΠΑΚΠ (2005): ««Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» 2007-2013» του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Αθήνα
http://www.prosonolotachos.gr/files/download/d_programmatikh_periodos/keimeno_t_hesewn.doc

Φλουρής Γ. (2002): «Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός» στο *Κασσωτάκης Μ. (2002) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Beveridge S, Craddock H. S., Liesener J., Stapleton M. & Hershenson D. (2002): «A Framework for Conceptualizing the Career Development of Persons with Disabilities» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45, 4, 195-206

Brolin D. E. (1997): «Life centered career education. A competency based approach», Virginia: The Council for Exceptional Children

Brown F. & Cohen S. (1996): «Self-Determination and Young Children» in *The Journal of the Association for Persons Severe Disabilities*, 21, 22-30

Cinamon G. R. & Gifsh L. (2004): «Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation» in *The Career Development Quarterly*, 52, 3, 212-224

DeFur S. H. (2003): «IEP transition planning - From compliance to quality» in *Exceptionality*, 11, 115-128

Dillon, (1993): Morality and freedom: «Challenges to a field in transition» in *Mental Retardation*, 31, 3-8

Hein & Uruk (2005): «Consumers recommendations to improve satisfaction with rehabilitation services» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49, 1, 29-39

Hughes C. (2001): «Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment and civic pursuits» in *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 7, 84-90

Izzo V. M. & Lamb P. (2003): «Developing self-determination through career development activities: Implications for vocational rehabilitation counsellors» in *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 71-78

Johnson (2004): «Supported employment trends implications for transition age youth» in *Research and practice for persons with severe disabilities*, 29, 4, 243-247

Karvonen M., Test W. D., Wood M. W., Browder D. & Algozzine B., (2004): «Putting self-determination into practice» in *Council for Exceptional Children*, 71, 1, 23-41

Katsiyannis A., Zhang D., Woodruff N. & Dixon A. (2005): «Transition Supports to Students with Mental Retardation: An Examination of Data from the National Longitudinal Transition Study 2» in *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 2, 109-116

King G. A., Baldwin P. J., Currie M. & Evans J. (2005): «Planning successful transitions from schools to adult roles for youth with disabilities» in *Children 's Health Care*, 34, 195-216

Lehman C. M., Clark H. B., Bullis M., Rinkin J. & Castellanos L.A. (2002): «Transition from school to adult life: Empowering youth through community ownership and accountability» in *Journal of Child and Family Studies*, 11, 127-141

Lent R. W., Brown S. D. & Hackett G. (1996): «A social cognitive framework for studying career choice and transition to work» in *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122

Levinson M. E. & Palmer J. E. (2005): «Preparing students with disabilities for school to work transition and post-school life», *Principal Leadership* (High school ed), 5, 8

Luecking R. G. & Certo N.J. (2003): «Integrating service systems at the point of transition for youth with significant support needs: A model that works» in *American Rehabilitation*, 27, 2-9

Lustig C. D. & Strauser R. D. (2003): «An Empirical Typology of Career Thoughts of Individuals with Disabilities» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 46, 2, 98-107

Mank, Cioffi & Yovanoff (2000): «Direct Support in Supported Employment and its relation to job typicalness» in *Mental Retardation*, 38, 6, 506-516

Matikka M. L. & Vasala T. H. (1997) : «Acquiescence in Quality of Life Interviews with adults who have Mental Retardation» in *Mental Retardation*, 35, 75-82

Munson W.W. (1994): «Description and field test of a career development course for male youth offenders with disabilities» in *Journal of Career Development*, 20, 205-219

Nuehring M.L. & Stilington P.L. (2003): «Transition as a vehicle. Moving from high school to an adult vocational service provider» in *Journal of Disability Policy Studies*, 14, 23-35

Ochs A. L. & Roessler T. R. (2004): «Predictors of Career Exploration Intentions: A social Cognitive Career Theory Perspective» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47, 4, 224-233

Ochs A. L. & Roessler T. R. (2001): «Students with disabilities: How ready are they for the 21st century?» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44, 3, 170-176

Pierce K, McDermott S. & Butkus S. (2003): «Predictors of job tenure for new hires with mental retardation» in *Research in Developmental Disabilities*, 24, 369-380

Pumpian, Fisher, Certo & Smalley (1997): «Changing jobs: An Essential part of Career Development» in *Mental Retardation*, 35, 39-48

Rojewski J. W. (1996): «Educational and occupational aspirations of high school seniors with learning disabilities» in *Exceptional children*, 62, 463-476

Saunders L. J., Leahy J. M. & Frank A. K. (2000): «Improving the employment self-concept of persons with disabilities: A field-based experiment» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 43, 3, 142-149

Shalock, Verdugo, Wehmeyer & Jenaro (2004): «Importance and use of quality of life indicators in different continents: Final results» in *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 444-462

Sowers, McLean & Owens (2002): «Self directed employment for people with developmental disabilities: Issues, characteristics and illustrations» in *Journal of disability Policy Studies*, 13, 2, 96-103

Stodden, A. R., Conway A. M. & Chang B. T. K. (2007): Professional Employment for Individuals with disabilities, Discussion Paper, Center on disabilities studies, University of Hawaii at Manoa Introduction

Szymanski M. E. & Hanley-Maxwell C. (1996): «Career development of people with developmental disabilities: An ecological Model» in *Journal of Rehabilitation*, 62, 48-55

Turnbull A. & Turnbull R. (2001): "Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families" in *The Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 26, no. 1, p. 56-62

Wadsworth J., Milsom A. & Cocco K. (2004): «Career development for adolescents and young adults with mental retardation» in *Professional school counseling*, 8, 2, 141-147

Wehmeyer & Gamer (2003): «The impact of personal characteristics of people with intellectual disabilities and developmental disabilities on Self-determination and autonomous functioning» in *Journal of applied research in Intellectual Disability*, 16, 255-265

Wehmeyer M. & Schwartz M. (1998): «The relationship between self-determination and quality of life for adults with Mental Retardation» in *Education and Training in Mental Retardation*, 33, 1, 3-12

Wehmeyer L. M., Sands J. D. & Doll B.; Palmer S. (1997): «The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities» in *International Journal of Disability, Development*, 44, 305-328

Wehmeyer L. M., Kelcher K. & Richards S. (1996): «Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation» in *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642

Wehmeyer L. M. (1993): «Perceptual and psychological factors in career decision-making of adolescents with and without cognitive disabilities» in *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 135-146

Yanchak V. K., Lease H. S. & Strauser R. D. (2005): «Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48, 3, 130-138

Yanchak V.K., Lease H. S., Strauser R.D. (2005): «Relation of disability type and career thoughts to vocational identity» in *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48, 3, 130-138

Zafft C., Hart D. & Zimbrich K. (2004): «College Career Connection: A study of Youth with Intellectual Disabilities and the Impact of Postsecondary Education» in *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 1, 45-53