ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ*

Μεταπτυχιακή Εργασία με θέμα:

«Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down»

της Κλιάνη Αικατερίνης (lls16012)

Επιβλέπουσα: Ιωάννα Παπαβασιλείου – Αλεξίου (Αν. Καθηγήτρια)

Συνεξετάστρια Α’: Βασιλική Γιαννούλη (Επ. Καθηγήτρια)

Συνεξετάστρια Β’: Λευκοθέα Καρτασίδου (Αν. Καθηγήτρια)

Θεσσαλονίκη, 2018

Περίληψη

Βασικός σκοπός αυτής της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down. Αφού διαμορφώθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με βάση τους βασικούς άξονες της έρευνας, το ποιοτικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 20 εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές και μαθήτριες με σύνδρομο down στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ανέδειξαν τη σημασία και την αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) για τα άτομα με σύνδρομο down, αλλά και τα προβλήματα αναφορικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες Συ.Ε.Π. για τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα. Ακόμη, αναδείχθηκε ο σπουδαίος ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με σύνδρομο down στην απασχόληση. Επίσης, εκφράστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των ατόμων με σύνδρομο down να εργαστούν και τις ευκαιρίες απασχόλησης που έχουν μέσα στην κοινωνία. Τέλος, δόθηκε έμφαση στα οφέλη της εργασίας για κάθε άτομο με αναπηρία, ενώ αναφέρθηκαν και συγκεκριμένα επαγγέλματα στα οποία θα μπορούσαν να απασχοληθούν τα άτομα με σύνδρομο down.

Λέξεις – κλειδιά: εμπειρική ποιοτική έρευνα, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, επαγγελματική αποκατάσταση, σύνδρομο down

Abstract

The main purpose of this empirical qualitative research was to investigate the views of special educators on the professional orientation and rehabilitation of down syndrome people. After an interview guide had been formed based on the main axes of the survey, the quality material was gathered through semi-structured interviews of 20 teachers who had teaching experience with down syndrome students in secondary education. Findings resulted by the analysis of the data highlighted the importance and necessity of Counseling and Vocational Guidance for down syndrome people, as well as problems with the services provided for people with disabilities in Greece. Furthermore, the significant role of special educators in the process of transition to employment of down syndrome people has been highlighted. Also, teachers' perceptions of the ability of down syndrome people to work and the employment opportunities they have in society have been expressed. Finally, emphasis was placed on the benefits of work for each disable person, while specific professions, in which down syndrome people could be employed, were reported.

Key – words: empirical qualitative research, special education teachers, Counseling and Vocational Guidance, professional rehabilitation, down syndrome

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη 2
Abstract 3
Ευχαριστίες 7
Εισαγωγή 8
ΜΕΡΟΣ Α' 10
Θεωρητικό Πλαίσιο 10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο} 10
1. Αναπηρία και Σύνδρομο down 10
1.1. Έννοια και ορισμοί της αναπηρίας. Η εργασία στα μοντέλα της αναπηρίας. 10
1.2. Το θεσμικό πλαίσιο για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία 14
1.3. Νοητική αναπηρία 16
1.3.1. Ορισμός 16
1.3.2. Ο βαθμός νοητικής αναπηρίας 18
1.3.3. Αιτιολογία νοητικής αναπηρίας 20
1.4. Σύνδρομο down 20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο} 23
2. Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ 23
2.1. Υπηρεσίες Συμβουλευτικής - Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η αναγκαιότητά τους για τα ΑμεΑ 23
2.2. Στόχοι της Συμβουλευτικής – Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ 25
2.3. Η Συμβουλευτική - Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ στην Ελλάδα 29
2.4. Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός για τα άτομα με σύνδρομο down: Επισκόπηση ερευνών 32
2.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ και τον δικό τους ρόλο: Επισκόπηση ερευνών 34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο 37
3. Απασχόληση ατόμων με αναπηρία 37
3.1. Η θέση των ατόμων με αναπηρία και σύνδρομο down στην απασχόληση 39
3.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την απασχόληση των ΑμεΑ 41
3.3. Τα μοντέλα απασχόλησης των ΑμεΑ 43
ΜΕΡΟΣ Β' 47
Έρευνα 47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο} 47
4. Μεθοδολογία Έρευνας 47
4.1. Αναγκαιότητα, Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα 47

4.2. Το Δείγμα – Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα 48
4.3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο 49
4.3.1. Εμπειρική Ποιοτική Έρευνα 49
4.3.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων 50
4.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων 51
4.5. Ανάλυση Υλικού 52
4.6. Θέματα Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας, Γενίκευσης 54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο} 56
5. Αποτελέσματα 56
5.1. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ και ατόμων με σύνδρομο down 56
5.1.1. Επαγγελματικός Προσανατολισμός: η σημαντικότητα, οι στόχοι, τα οφέλη του 57
5.1.2. Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ: ποιότητα και προτάσεις για βελτίωση 61
5.1.3. Σύνδρομο down: χαρακτηριστικά των ατόμων και δυνατότητες εξέλιξης 64
5.1.4. Το σύνδρομο down σε σύγκριση με άλλες αναπηρίες 65
5.2. Ο ρόλος των επαγγελματιών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και η συνεργασία 66
5.2.1. Επαγγελματικός Προσανατολισμός: ο ρόλος των διαφόρων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών 67
5.2.2. Η συνεργασία στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού 71
5.3. Επαγγελματική αποκατάσταση ΑμεΑ και ατόμων με σύνδρομο down 72
5.3.1. Η ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία 73
5.3.2. Ευκαιρίες εργασίας για τα ΑμεΑ 75
5.3.3. Απασχόληση των ατόμων με σύνδρομο down: οφέλη, επαγγέλματα και τόπος εργασίας 77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{ο} 82
6. Συζήτηση – Συμπεράσματα 82
6.1. 1ο ερευνητικό ερώτημα: Ενημερότητα και αντιληπτή σημαντικότητα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ στην Ελλάδα 82
6.2. 2^{ο} ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τον δικό τους ρόλο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών/τριών με σύνδρομο down 86
6.3. 3^{ο} ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down 88
6.4. Περιορισμοί της έρευνας και Προτάσεις για επέκταση 93
Επίλογος 95

Βιβλιογραφικές αναφορές 96
Παραρτήματα 121
Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης..... 121
Παράρτημα 2: Ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε κατηγορίες (Theoretical constructs) - Αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα..... 122

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κα Ιωάννα Παπαβασιλείου – Αλεξίου, διότι δέχτηκε να αναλάβει την εργασία μου, έδειξε κατανόηση και με στήριξε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας με τις συμβουλές της, αλλά και τις καίριες και κατανοητές υποδείξεις της που στόχο είχαν να με βοηθήσουν να πετύχω το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επίσης, ευχαριστώ τις κυρίες Βασιλική Γιαννούλη και Λευκοθέα Καρτασίδου για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω σε όλες και όλους τους/τις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος με προθυμία σε αυτήν την έρευνα εκφράζοντας τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους φίλους μου και τον σύντροφό μου για τη δική τους υποστήριξη και ανεκτικότητα κατά το μεγάλο χρονικό διάστημα της έρευνας και της συγγραφής της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να αναφερθώ στην έμπνευση και κινητήρια δύναμή μου, στους δυο μικρούς μου μαθητές, Ζαφείρη και Άγγελο, δύο δίδυμα αδέρφια, που μου έμαθαν με τον πιο άμεσο τρόπο ότι ένα επιπλέον χρωμόσωμα δεν είναι αρκετό για να σταθεί ως εμπόδιο στη ζωή. Τους ευχαριστώ θερμά, γιατί η σκέψη τους με βοήθησε εκείνες τις στιγμές που η ολοκλήρωση της εργασίας φάνταζε πολύ δύσκολη. Σε αυτούς, στον Ζαφείρη και τον Άγγελο, αφιερώνω την παρούσα εργασία.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή της παγκόσμιας κοινωνικοοικονομικής κρίσης, το ζήτημα της εργασιακής απασχόλησης ενέχει πολλές δυσκολίες για μεγάλο μέρος του πληθυσμού και, κυρίως, για τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, ανάμεσα στις οποίες ανήκουν και τα άτομα με σύνδρομο down. Τα άτομα με τη συγκεκριμένη χρωμοσωμική γενετική διαταραχή αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, αλλά και διανοητικά, καθώς χαρακτηρίζονται συνήθως από μέτρια νοητική αναπηρία. Στη χώρα μας, τα άτομα με σύνδρομο down, όπως και με άλλες αναπηρίες, συναντούν πολλούς περιορισμούς όσον αφορά τα αγαθά της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της συμπερίληψης στην κοινωνική ζωή, με αποτέλεσμα να μην τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες που κατέχουν. Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται μεγάλης σημασίας για τα ΑμεΑ η στοχευμένη και εξειδικευμένη καθοδήγηση στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να μπορέσουν να μεταβούν στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα δεν έχουν διενεργηθεί πολλές έρευνες που να εστιάζουν στα άτομα με σύνδρομο down στην ενήλικη ζωή και στο ζήτημα της εργασίας. Αντίθετα, υπάρχει σημαντική ενασχόληση με το σύνδρομο down στην παιδική ηλικία, αναφορικά με τα θέματα υγείας, την εκπαίδευση, τα συμπεριφορικά και γνωστικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός της απουσίας ερευνητικών δεδομένων και το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down οδήγησε στην απόφαση εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

Επίσης, η εκπαιδευτική οπτική της ερευνήτριας και ο σπουδαίος ρόλος των εκπαιδευτικών στη ζωή των ΑμεΑ αποτέλεσε τον λόγο της επικέντρωσης της εργασίας στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας, αυτή διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί τη θεωρητική πλαισίωση και περιλαμβάνει τα κεφάλαια ένα έως τρία, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελεί την έρευνα και περιλαμβάνει το τέταρτο, πέμπτο και έκτο κεφάλαιο.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια και τους ορισμούς της αναπηρίας, καθώς και στην έννοια της εργασίας στο ιατρικό, το κοινωνικό και το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Επίσης, στο θεσμικό πλαίσιο για την

απασχόληση των ατόμων με αναπηρία, στον ορισμό, τον βαθμό και την αιτιολογία της νοητικής αναπηρίας, καθώς και στο σύνδρομο down. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα και τους στόχους της Συ.Ε.Π. για τα άτομα με αναπηρία, στην ποιότητα της Συ.Ε.Π. στην Ελλάδα, στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. για τα άτομα με σύνδρομο down και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Συ.Ε.Π. και τον δικό τους ρόλο σε αυτή. Το τρίτο κεφάλαιο και τελευταίο του θεωρητικού μέρους της εργασίας αναφέρεται στη θέση των ατόμων με σύνδρομο down στην απασχόληση, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία και στα μοντέλα απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία.

Μεταβαίνοντας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, την αναγκαιότητα της έρευνας, το μεθοδολογικό πλαίσιο, στοιχεία για το δείγμα και τη διεξαγωγή της έρευνας, τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, καθώς και αναφορά σε θέματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενίκευσης. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των βασικών συμπερασμάτων, των παραγόντων που περιόρισαν τη συγκεκριμένη έρευνα και ορισμένες προτάσεις για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και επέκτασή της.

Ακολουθεί ένας σύντομος επίλογος, οι βιβλιογραφικές παραπομπές και το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται ο οδηγός συνέντευξης, η ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε κατηγορίες, η αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα διαγράμματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

ΜΕΡΟΣ Α’

Θεωρητικό Πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο}

1. Αναπηρία και Σύνδρομο down

1.1. Έννοια και ορισμοί της αναπηρίας. Η εργασία στα μοντέλα της αναπηρίας.

Η έννοια της λέξης αναπηρία δεν είναι εύκολο να οριστεί, καθώς κάθε άνθρωπος και, κατ’ επέκταση, διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως, για παράδειγμα, ο ιατρικός και ο παιδαγωγικός, αντιλαμβάνονται το ζήτημα της αναπηρίας με διαφορετικό τρόπο. Ακόμη και σε νομοθετικά κείμενα εντοπίζεται η ίδια δυσκολία ορισμού και δεν υπάρχει κάποια κοινώς αποδεκτή διατύπωση που να διατηρείται και αναλλοίωτη στον χρόνο, διότι η πληθώρα ορισμών που εμφανίζονται σε επίσημο επίπεδο, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλάζουν ανάλογα με τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην εκάστοτε κοινωνία. Επιπροσθέτως, η αναπηρία, εκτός από τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, συνδέεται και με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που τη φέρει (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την αναπηρία θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε δυο μεγάλες κατηγορίες, σε αυτούς που εστιάζουν στο άτομο και στη βλάβη του σώματός του και σε αυτούς που στηρίζονται στην παραδοχή ότι η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, ο ορισμός που δόθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας το 1980 είναι ο ακόλουθος:

Άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη. Σε σχέση μ’ αυτή τη θεώρηση, υιοθετήθηκε η παρακάτω ταξινόμηση (το σχήμα της οποίας πρότεινε και εισήγαγε ο P. Wood):

- *Το μειονέκτημα, το οποίο η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας ορίζει ως «κάθε απώλεια ουσίας ή αλλοίωσης μιας δομής ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας».*
- *Η ανικανότητα ή μειονεξία (disability) είναι το αποτέλεσμα του μειονεκτήματος, που «αντιστοιχεί σε κάθε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μία δραστηριότητα μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον».*
- *Το ελάττωμα, «που έρχεται σ' ένα δεδομένο άτομο ως αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μειονεξίας που περιορίζει ή απαγορεύει την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου που είναι ομαλός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό».*

(Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σ. 14 – 15)

Ορισμοί, όπως ο παραπάνω, αντλούν στοιχεία από τον ιατρικό, αλλά και άλλους επαγγελματικούς κλάδους, που ταυτίζουν την έννοια της αναπηρίας με αυτήν της ασθένειας ή της απόκλισης. Αποτυγχάνουν στο να εμπλέξουν τους ανάπηρους ανθρώπους σε καταστάσεις που να έχουν νόημα και για τους ίδιους και τους αντιμετωπίζουν ως παθητικά υποκείμενα που χρειάζονται ιατρική παρέμβαση και αποκατάσταση, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προσωπική τους θέληση και το κατά πόσο οι ενέργειές τους βελτιώνουν την ποιότητα ζωής των αναπήρων. Στο πλαίσιο του ιατρικού βιολογικού μοντέλου, όπως ονομάστηκε το συγκεκριμένο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που κυριαρχούσε έως τη δεκαετία του 1960, επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της σωματικής δυσλειτουργίας, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της. Με τον τρόπο αυτόν, προωθείται η άποψη ότι τα ανάπηρα άτομα ευθύνονται αποκλειστικά για την αναπηρία τους, πάνω στην οποία πρέπει να προσαρμόσουν τη ζωή τους, ενώ παράλληλα οδηγούνται στην ιδρυματοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, και δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα των μη αναπήρων απέναντι στους ανάπηρους (Artiles, 2013· Καραγιάννη & Ζώνιου – Σιδέρη, 2006· Oliver, 2009).

Λόγω της επικέντρωσης στην ομογενοποίηση, τη φροντίδα και την αποκατάσταση, τα άτομα με αναπηρία στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από βασικές υποχρεώσεις μέσα στην κοινωνία, με κυριότερη την εργασία, με αποτέλεσμα να μην είναι οικονομικά αυτόνομα και τα ψυχοκοινωνικά

τους προβλήματα να είναι έντονα (Blanck, 2008). Αποτέλεσμα αυτής της στάσης αποτελεί η εστίαση στην παροχή επαγγελματικής κατάρτισης και επιδομάτων από την πολιτεία. Στις χώρες όπου εφαρμόζεται το ιατρικό μοντέλο τα άτομα με αναπηρία εργάζονται σπάνια, ενώ όταν αυτό συμβαίνει, η εργασία λαμβάνει χώρα σε προστατευμένα εργαστήρια, ειδικά σχεδιασμένα για ΑμεΑ (Gottlieb, Myhill, & Blanck, 2010).

Το κίνημα των αναπήρων άσκησε έντονη κριτική στην ιατρική προσέγγιση για την αναπηρία, αφού αυτή οδηγεί στην εξατομίκευση της αναπηρίας αγνοώντας τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Σκοπός τους υπήρξε η δημιουργία ενός εναλλακτικού κοινωνικού μοντέλου, που να θέτει το ζήτημα της αναπηρίας σε διαφορετικές βάσεις: να επικεντρώνεται δηλαδή στις βιωμένες τους εμπειρίες και να ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες, όπως τις αντιλαμβάνονται και τις ορίζουν οι ίδιοι κι όχι οι μη ανάπηροι επαγγελματίες. Στη θέση, λοιπόν, του παραπάνω ορισμού και άλλων παρόμοιων, οι ανάπηροι προτείνουν την ακόλουθη διμερή κατηγοριοποίηση:

Βλάβη (impairement): Η στέρηση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος.

Αναπηρία (disability): Το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δε λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντάς τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες.

(Oliver, 2009, σ. 56)

Ο ορισμός αυτός υιοθετήθηκε το 1976 από το Σωματείο Ατόμων με Αναπηρία ενάντια στην Απομόνωση. Σε αντίθεση με τους ορισμούς τους στηριζόμενους στο ιατρικό μοντέλο, οι αιτίες της αναπηρίας τοποθετούνται αδιαμφισβήτητα στον τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών δομών κι όχι στο ίδιο το άτομο (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2005). Η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους αποκλείοντάς τους από το δικαίωμα της συμμετοχής στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, συμπεριλαμβανομένου και του τομέα της απασχόλησης (Halfon, Houtrow, Larson, & Newacheck, 2012). Το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει στις μοναδικές ανάγκες και ικανότητες κάθε ατόμου και δεν αντιμετωπίζει με ίδιο τρόπο τους ανθρώπους απλά επειδή βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» της αναπηρίας (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου & Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2012).

Όσον αφορά στην εργασία, το κοινωνικό μοντέλο έχει πολύ θετικές συνέπειες, καθώς σε πολλές χώρες, όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία, πολλά άτομα με αναπηρίες διεκδικούν το δικαίωμά τους στην εργασία, απασχολούνται σε θέσεις εργασίας μέσα στην κοινωνία και την ανοιχτή αγορά εργασίας κι όχι σε προστατευτικά περιβάλλοντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και τη μεταστροφή των αρνητικών συμπεριφορών που μπορεί να έχει ο κόσμος των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Gottlieb et al., 2010).

Το τρίτο και πιο πρόσφατο μοντέλο, το οποίο εγκρίθηκε το 2001 στην 54η Γενική Συνέλευση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, είναι το βιοψυχοκοινωνικό, το οποίο δέχεται επιρροές από τα δύο πρώτα μοντέλα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο και τη νέα διεθνή ταξινόμηση για τη λειτουργικότητα, την υγεία και την αναπηρία (International Classification of Functioning, Disability and Health), η λειτουργικότητα και η αναπηρία αλληλεπιδρούν με τις συνθήκες υγείας, τους προσωπικούς και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Jette, 2006). Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα σύστημα, στο οποίο αξιολογείται α) το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου, όπως αυτό φαίνεται μέσα από τη φυσική δραστηριότητα και τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες, β) η ύπαρξη αναπηρίας, δηλαδή οποιαδήποτε βλάβη και οποιοσδήποτε περιορισμός δραστηριότητας και συμμετοχής σε διάφορες καταστάσεις της ζωής και γ) η υγεία και οι δείκτες ποιότητας ζωής, όπως η συμμετοχή στην εκπαίδευση και την εργασία, τα οποία επηρεάζονται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. κτιριακές υποδομές, στάσεις της κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία, υποστηρικτική τεχνολογία) (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008). Η συγκεκριμένη ταξινόμηση επιτρέπει τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στους επαγγελματίες που ασχολούνται με την αναπηρία και τη χάραξη πολιτικής για την αναπηρία και τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. Επίσης, προάγεται λειτουργικότερη πληροφόρηση και είναι σαφώς πιο εύκολο να δημιουργείται ατομικό προφίλ για κάθε ανάπηρο άτομο, ώστε αυτό να υποστηρίζεται σε θέματα υγείας, εκπαίδευσης, εργασίας και κοινωνικής συμπερίληψης (Peterson, 2005).

1.2. Το θεσμικό πλαίσιο για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία

Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία έχει απασχολήσει έντονα τη διεθνή, αλλά και την εθνική, επιστημονική και πολιτική σκηνή, εδώ και πολλές δεκαετίες.

Το 1975 ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία, με στόχο να ενεργοποιηθούν τα κράτη – μέλη και να προαχθεί το επίπεδο και η ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία διεθνώς (Ε.Σ.ΑμεΑ, 2009).

Επίσης, αναφερόμενη σε γεγονότα των πιο πρόσφατων ετών, στο τέλος του 2001, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών σύστησε μια Επιτροπή με σκοπό την εξέταση προτάσεων για τη δημιουργία μιας Σύμβασης, η οποία να προασπίζεται και να προωθεί τα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η Σύμβαση αυτή θεωρείται σταθμός στην παγκόσμια ιστορία της αναπηρίας, αποτελείται από 50 άρθρα και κάλυψε επιτυχώς το μεγάλο κενό που υπήρχε στο διεθνές δίκαιο αναφορικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, όπως είναι η κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ζωή. Μέσω αυτής ζητείται από τα Κράτη – Μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών να απαλείψουν από τη νομοθεσία τους τα στερεότυπα και τις διακρίσεις εις βάρος των ανθρώπων με αναπηρία και να προωθήσουν την ισοτιμία και την ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε αυτοί να ξεφύγουν από τον κοινωνικό αποκλεισμό και να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, καθώς και την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εργασία (Στελακάτος, 2006). Το άρθρο 27 της Σύμβασης, το οποίο αναφέρεται στην εργασία και απασχόληση, ορίζει ως δικαίωμα των ΑμεΑ την πρόσβαση σε προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχούς εκπαίδευσης. Παράλληλα, στο ίδιο άρθρο τονίζεται η ανάγκη για προώθηση των δυνατοτήτων απασχόλησης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας σε ίδια βάση με τα άτομα χωρίς αναπηρία (UN, 2007).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μέχρι το τέλος του 1996, κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο όσον αφορά στην αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Σταδιακά αρχίζει να υιοθετείται το κοινωνικό μοντέλο και το 1996 εκδίδεται Ψήφισμα, με το οποίο

υποστηρίζεται η ισότητα των ατόμων με αναπηρία με τους πολίτες χωρίς αναπηρία και τονίζεται η σπουδαιότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία. Την επόμενη χρονιά υπογράφεται η Συνθήκη του Άμστερνταμ και τίθεται σε εφαρμογή το 1999. Σύμφωνα με αυτήν, η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να αναλάβει δράση, ώστε να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις λόγω αναπηρίας (Λογαράς, 2013).

Ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01), με το άρθρο 26, τονίζει ότι η Ευρώπη αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην αυτονομία, την επαγγελματική και κοινωνική τους ένταξη. Το 2002, ακολουθεί η Διακήρυξη της Μαδρίτης, στην οποία υπογραμμίζεται η σημασία της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην ανοιχτή αγορά εργασίας ως ένας τρόπος να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στα επόμενα χρόνια, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010 – 2020 εστιάζει σε σημαντικούς τομείς δράσης, ανάμεσά τους και η εκπαίδευση – κατάρτιση και η απασχόληση, που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να αρθούν τα εμπόδια που κρατούν μακριά τα άτομα με αναπηρία από την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην οικονομία και την κοινωνία. Συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή πολιτική στοχεύει στην άρση των θεσμικών και οργανωτικών εμποδίων για τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση, στην παροχή υποστήριξης για ενταξιακή εκπαίδευση και εξατομικευμένη μάθηση με έμφαση σε προσωπικά χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ένταξη, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες λήψης απόφασης, καθώς και στην ικανοποιητική εκπαιδευτική προετοιμασία των ειδικών επαγγελματιών στον τομέα της εκπαίδευσης. Αναφορικά με την απασχόληση, λαμβάνοντας υπόψη ότι το 50% των ατόμων με αναπηρία δεν εργάζεται, η παρούσα στρατηγική σχεδιάζει να επενδύσει περισσότερο στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην εργασία, ώστε τα άτομα να μπορούν να διεκδικούν τα προς το ζην μέσα στην ελεύθερη αγορά εργασίας, αλλά και στην άρση των στερεοτύπων που κυριαρχούν στα εργασιακά περιβάλλοντα (European Commission, 2010).

Μεταβαίνοντας σε εθνικό επίπεδο, μέχρι το 1985 η Ελλάδα αντιμετωπίζει το ζήτημα της αναπηρίας από τη σκοπιά του ιατρικού μοντέλου. Έτσι, η πρακτική που χρησιμοποιείται ευρέως είναι η παροχή επιδομάτων στα άτομα (Λογαράς, 2013). Από το 1986 αρχίζει η ψήφιση νόμων, που λαμβάνουν υπόψη τον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑμεΑ και προστατεύουν τα δικαιώματα των

ανάπηρων ατόμων σε διάφορους τομείς της ζωής (Ν. 1648/1986, Ν. 2643/1998, Ν. 3304/2005). Επίσης, για πρώτη φορά, στο αναθεωρημένο σύνταγμα του 2001, αντικαθίσταται ο όρος «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες» με τον όρο «Άτομα με Αναπηρία». Κατά το Σύνταγμα της Ελλάδας (2008), «*τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν των μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας*» (άρ.21§6). Τέλος, η Ελλάδα από το 2012 ανήκει στις χώρες που έχουν κυρώσει τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την Αναπηρία, με αποτέλεσμα να αποδέχεται επίσημα όλες τις διεθνείς συμβάσεις για την αναπηρία και τη διεθνή ταξινόμηση για τη λειτουργικότητα, την υγεία και την αναπηρία (Ν. 4074/2012).

Παρόλα αυτά, στη χώρα μας, αν και υπήρξε σημαντική στήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην οικονομική και κοινωνική ζωή, τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία είναι άνεργοι, ενώ όσοι εργάζονται αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο εργασιακό τους περιβάλλον και έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες από τα άτομα χωρίς αναπηρία να βρεθούν εκτός αγοράς εργασίας. Δυστυχώς, οι δράσεις για τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση και την κοινωνία είναι μεμονωμένες και χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα. Αυτό που παρατηρείται είναι η παρεμπόδιση της ουσιαστικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση και κοινωνική ζωή, κάτι που αναπόφευκτα οδηγεί σε καταστάσεις υποεκπαίδευσης, ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016).

1.3. Νοητική αναπηρία

1.3.1. Ορισμός

Η καθιέρωση ενός ορισμού για τη νοητική αναπηρία παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, διότι περιλαμβάνει μια ποικιλία ετερογενών παθολογικών καταστάσεων και δεν πρόκειται για μια συγκεκριμένη περίπτωση παθολογίας με συγκεκριμένα, ευδιάκριτα χαρακτηριστικά. Επίσης, το πρόβλημα του ορισμού της έννοιας γίνεται εντονότερο, καθώς ασχολούνται με αυτή διάφορες ειδικότητες επιστημόνων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί κ.ά. Αυτό σημαίνει ότι κάθε ειδικός κλάδος εστιάζει την προσοχή και το ενδιαφέρον του σε ορισμένες πτυχές της νοητικής αναπηρίας και

την περιγράφει ανάλογα με την εκπαίδευση που έχει λάβει και τον προσανατολισμό που ακολουθεί. Επομένως, απαιτείται η δημιουργία ενός ορισμού πολυδιάστατου, ο οποίος να λαμβάνει υπόψη παράγοντες βιολογικούς, ψυχολογικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς κ.ά. (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η νοητική αναπηρία, σε ορισμούς που δίνονταν ήδη από το 1908 μέχρι και τη δεκαετία του ’50 από τον Tredgold (1908, 1937) και τον Doll (1941), αντιμετωπιζόταν ως μια μόνιμη, μη αναστρέψιμη παθολογική κατάσταση, ως κάτι το ανίατο (Τζουριάδου, 1995). Αργότερα, μετά το 1970 διατυπώθηκαν ορισμοί σε μια περισσότερο κοινωνιολογική βάση. Συγκεκριμένα, η Jane Mercer (1973) υποστήριξε ότι η ετικέτα «νοητικά καθυστερημένος» αντιπροσωπεύει την κοινωνική θέση που καταλαμβάνει το άτομο μέσα στην κοινωνία ως απόρροια των αλληλεπιδράσεων μέσα σε μειονότητες. Το 1980, ο Marc Gold ορίζει τη νοητική αναπηρία ως την αποτυχία του κοινωνικού συστήματος να παράσχει εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη κι όχι ως ένα αρνητικό χαρακτηριστικό του ατόμου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο ορισμός που έγινε αποδεκτός τα τελευταία χρόνια από τους ειδικούς και χρησιμοποιείται έως σήμερα, είναι αυτός που διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1959 και αναθεωρήθηκε το 1961 από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation) (Στασινός, 2013). Ο όρος που επικρατούσε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής για τη νοητική αναπηρία ήταν mental retardation. Ωστόσο, απορρίφθηκε από πολλούς, διότι θεωρήθηκε ότι οδηγεί σε στιγματισμό. Για αυτόν τον λόγο, προτάθηκε πρόσφατα από την Αμερικανική Ένωση για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (πρώην American Association on Mental Retardation), ο όρος intellectual disability (νοητική αναπηρία) ως πιο ορθός και ως ο όρος που χρησιμοποιείται στον υπόλοιπο κόσμο (Δημητριάδου, 2015). Ο νέος όρος, σε αντίθεση με τον παλιό που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ατομικό χαρακτηριστικό, δίνει βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου και στο πλαίσιο που κινείται και λειτουργεί (Schalock, Gardner, & Bradley, 2007). Η νέα Ένωση, λοιπόν, τροποποίησε και τον ορισμό που επικρατούσε. Σύμφωνα με αυτόν τον νέο ορισμό, νοητική αναπηρία είναι η αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτή εκφράζεται στις γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Αυτού του είδους η αναπηρία εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών, γι’ αυτό και θεωρείται αναπτυξιακή. Ένα άτομο έχει νοητική αναπηρία όταν ο

δείκτης νοημοσύνης του είναι το πολύ 70 – 75, όταν εντοπίζονται περιορισμοί σε δύο ή περισσότερους από τους δέκα τομείς προσαρμοστικής συμπεριφοράς (επικοινωνία, αυτοφροντίδα, ανεξάρτητη διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοκατεύθυνση, συμμετοχή στην κοινωνία, υγεία και προστασία, ελεύθερος χρόνος και εργασία) και τα συμπτώματα έχουν ξεκινήσει πριν από την ηλικία των 18 ετών (Schalock et al., 2010).

1.3.2. Ο βαθμός νοητικής αναπηρίας

Το 1983 ο Grossman πρότεινε μια ταξινόμηση, η οποία υιοθετήθηκε από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία έως και την τελευταία έκδοση του DSM – V (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders). Σύμφωνα με αυτήν την έκδοση, τα επίπεδα της διανοητικής ανεπάρκειας καθορίζονται από τον βαθμό προσαρμοστικότητας κάθε ατόμου και όχι από τον βαθμό νοητικής αναπηρίας και τον δείκτη νοημοσύνης, που αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου. Παρόλα αυτά, υπάρχει η ανάγκη κατά τη διάρκεια της διάγνωσης να χρησιμοποιούνται και τα σταθμισμένα τεστ μέτρησης της νοημοσύνης. Η ταξινόμηση με βάση τον βαθμό βαρύτητας της νοητικής αναπηρίας περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: ελαφρά νοητική αναπηρία, μέτρια νοητική αναπηρία, σοβαρή νοητική αναπηρία και βαριά νοητική αναπηρία (American Psychiatric Association, 2013).

Η ελαφρά νοητική αναπηρία αφορά άτομα των οποίων ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 55 μέχρι 70. Τα άτομα με αυτόν τον βαθμό αναπηρίας αποτελούν περίπου το 85% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα παιδιά που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή είναι ικανά να αναπτύξουν ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής με την κατάλληλη υποστήριξη, ενώ προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας μπορούν να προσαρμοστούν κοινωνικά σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, ως ενήλικες μπορούν να κινούνται σχετικά ανεξάρτητα και να αποκατασταθούν επαγγελματικά ύστερα από κάποιο είδος ειδικής εκπαίδευσης, αλλά πάντα με βοήθεια και επίβλεψη, κυρίως αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων για ζητήματα διαβίωσης (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τζουριάδου, 2008).

Στην κατηγορία της μέτριας νοητικής αναπηρίας ανήκουν τα άτομα με δείκτη νοημοσύνης από 40 – 54, τα οποία και αποτελούν περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού με νοητική αναπηρία. Η διανοητική ανεπάρκεια αυτού του βαθμού οφείλεται συνήθως σε παθολογικά αίτια (εγκεφαλική βλάβη, διαταραχές στον

μεταβολισμό, γενετικές ανωμαλίες κ.ά.). Γι' αυτόν τον λόγο τα άτομα έχουν συχνά εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή, χαρακτηριστικά προσώπου). Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών, η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία. Οι γνωστικές ικανότητές τους συνήθως περιορίζονται στο επίπεδο της πρώτης δημοτικού και περιλαμβάνουν την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και διαχείρισης απλών αριθμητικών εννοιών, ενώ είναι περιορισμένες οι γλωσσικές δεξιότητες που παρουσιάζουν (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επίσης, μεγαλώνοντας, μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αλλά χρειάζονται συστηματική εκπαίδευση. Ακόμη, είναι αναγκαία η στήριξη και εποπτεία στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής και στην εργασία, η οποία είναι καλύτερο να λαμβάνει χώρα σε προστατευτικό περιβάλλον (American Psychiatric Association, 2013). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν και τα άτομα με σύνδρομο down, τα οποία αποτελούν το πεδίο ενδιαφέροντος και ενασχόλησης στην παρούσα έρευνα.

Η σοβαρή νοητική αναπηρία αφορά άτομα που έχουν δείκτη νοημοσύνης από 25 – 39 και αποτελούν περίπου το 3 – 4 % των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά δεν έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τζουριάδου, 2008). Βέβαια, μπορούν να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες αυτοσυντήρησης, όπως είναι το ντύσιμο, η προσωπική καθαριότητα κ.ά.. Ως ενήλικες χρειάζονται πάντα πλήρη επίβλεψη, καθώς δε διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται για αυτόνομη διαβίωση, ενώ μπορούν να μάθουν να εκτελούν απλές εργασίες που απαιτούν επανάληψη σε ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια (American Psychiatric Association, 2013).

Στην κατηγορία της βαριάς νοητικής αναπηρίας ανήκουν τα άτομα που έχουν δείκτη νοημοσύνης κάτω του 25. Αποτελούν περίπου το 1 – 2 % των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα άτομα αυτά έχουν περιορισμένες ικανότητες σε όλους τους τομείς, όπως είναι η κινητική και γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και η τήρηση κοινωνικής συμπεριφοράς. Μπορεί να σημειωθεί βελτίωση όσον αφορά στην κίνηση, την προσωπική φροντίδα και την επικοινωνία μόνο σε αυστηρά προστατευτικά περιβάλλοντα με συνεχή εξατομικευμένη φροντίδα και εκπαίδευση (American Psychiatric Association, 2013).

1.3.3. Αιτιολογία νοητικής αναπηρίας

Τα αίτια της νοητικής αναπηρίας είναι πολυάριθμα, άλλα γνωστά και άλλα άγνωστα. Αναφορικά με τα γνωστά, αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) τα οργανικά, στα οποία εντάσσονται οι γενετικές-χρωμοσωμικές διαταραχές και οι κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού, β) τα αίτια μη οργανικής φύσης ή κοινωνικο-πολιτισμικά, που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες και δρουν από τη βρεφική ηλικία ως την ολοκλήρωση της ωρίμανσης κάθε ατόμου. Την πιο συνήθη οργανική αιτία νοητικής αναπηρίας την αποτελούν οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Μια από τις πιο γνωστές από αυτές τις ανωμαλίες είναι το σύνδρομο down, το οποίο είναι γνωστό ως Τρισωμία 21 (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Στασινός, 2013).

1.4. Σύνδρομο down

Το σύνδρομο down ή Τρισωμία 21 είναι μια χρωμοσωμική κατάσταση που αποτελεί την πιο κύρια αναγνωρίσιμη αιτία της νοητικής αναπηρίας (Daunhauer & Fidler, 2011). Κατά την κυτταρική ανάπτυξη, για άγνωστο λόγο, δημιουργείται ένα παραπάνω χρωμόσωμα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη χρωμοσωμική ανωμαλία. Έτσι, τα χρωμοσώματα είναι 47, αντί για 46, γεγονός που επιδρά αρνητικά στη φυσιολογική ανάπτυξη του σώματος και του εγκεφάλου (Lissamer & Clayden, 2008). Πρέπει να τονιστεί ότι το σύνδρομο down είναι μια γενετική διαταραχή και όχι μια ασθένεια, όπως συχνά αποκαλείται από πολλούς ειδικούς του ιατρικού -κυρίως- κλάδου (Πολυχρονοπούλου, 2012). Λέγεται σύνδρομο, διότι το άτομο χαρακτηρίζεται από σωματικά και νοητικά προβλήματα, τα οποία υπάρχουν εφ' όρου ζωής και συνθέτουν μια κλινική εικόνα, με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται αντιληπτό εύκολα (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Τα άτομα με σύνδρομο down φέρουν ορισμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά στο πρόσωπο και το υπόλοιπο σώμα. Κάποια από αυτά είναι το ασυνήθιστα μικρό και στρογγυλό πρόσωπο, το ιδιαίτερο σχήμα ματιών (λοξά και νυσταγμένα), τα κοντά και πλατιά χέρια και δάχτυλα, ο κοντός και φαρδύς λαιμός κ.ά. (Behraman, Kliegman, & Jenson, 2000). Επίσης, έχουν και παθολογικά προβλήματα, τα κυριότερα από τα οποία είναι προβλήματα όρασης και ακοής, καρδιακές ανωμαλίες, αναπνευστικές και ενδοκρινικές διαταραχές (Morris, Mutton, & Alberman, 2005· Τριάρχου, 2006).

Ακόμη, είναι εμφανή τα προβλήματα στην κινητική ανάπτυξη, τόσο στη λεπτή όσο και στην αδρή κινητικότητα, λόγω ελλειμμάτων στον νευρομυϊκό μηχανισμό (Βάρβογλη, 2005).

Αναφορικά με το γνωστικό προφίλ των ατόμων με σύνδρομο down, αυτά εμφανίζουν από ήπια έως βαριά νοητική αναπηρία, κάτι το οποίο συνεπάγεται και μαθησιακά προβλήματα στην προφορική έκφραση του λόγου, τη γραφή και την αριθμητική. Συνήθως, τα άτομα με σύνδρομο down έχουν καλύτερη απόδοση σε οπτικοχωρικές δραστηριότητες, οι δεξιότητες κατανόησης είναι αναπτυγμένες σε σύγκριση με τις λεκτικές και ακουστικές, ενώ η προσαρμοστική συμπεριφορά τους συνδέεται στενά με τον βαθμό νοημοσύνης (Chapman, 2006· Δαραής, 2002· Χρηστάκης, 2006). Επίσης, ένας σημαντικός περιορισμός των ατόμων με το σύνδρομο αφορά στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία εμπλέκεται σε πολλές νοητικές δραστηριότητες που απαιτούν διαδοχική επεξεργασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή εξέλιξη των ατόμων. Αντίθετα, η μακρόχρονη μνήμη, η οποία σχετίζεται με την ανάκληση παρελθοντικών γεγονότων, λειτουργεί αποτελεσματικά στα άτομα με σύνδρομο down (Αγαλιώτης, 2012).

Όμως, κάτι που πρέπει να τονιστεί είναι η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα άτομα με το σύνδρομο αναφορικά με τη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη (Chapman, 1999· Roizen, 2001), γεγονός που οφείλεται στις διαφοροποιημένες εγκεφαλικές δομές αυτών των ατόμων (Rondal, 1999). Παράλληλα, το επίπεδο των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα στις αισθητηριακές οδούς (ακοή και όραση) επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τις γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες τους (Buckley, Emslie, Haslegrave, & LePrevost, 1993).

Επιπροσθέτως, ως προς το συμπεριφορικό τους προφίλ, κατά κύριο λόγο είναι άτομα δεκτικά που μπορούν να εκπαιδευτούν σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων διαβίωσης. Ωστόσο, παρατηρούνται συχνά κατά την ενηλικίωση σημάδια κατάθλιψης, έλλειψη κινήτρων και διάφορα προβλήματα συναισθηματικής φύσης λόγω της δυσκολίας ανάπτυξης γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συμμετοχής σε δραστηριότητες της πραγματικής καθημερινής ζωής (Μαντζίκος & Καψογιώργου, 2016· Τζουριάδου, 1995).

Παρόλα τα εμφανή ή μη χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο down και τα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει στο σώμα και στον εγκέφαλο το επιπλέον χρωμόσωμα, οι δεξιότητες, η προσωπικότητά τους, τα ενδιαφέροντα και οι δυσκολίες

τους είναι ζητήματα που σχετίζονται και με το περιβάλλον τους, καθώς το σύνδρομο δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που καθορίζει την ανάπτυξη των ατόμων. Δε σημαίνει ότι τα άτομα με το σύνδρομο θα είναι όλα ίδια, επειδή έχουν το σύνδρομο. Αντίθετα, κάθε άτομο με το σύνδρομο down μπορεί να εμφανίσει ποικίλες ικανότητες, όπως και κάθε άλλο παιδί τυπικής ανάπτυξης της ηλικίας του (Solomon, Greenberg, & Pysczynski, 1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2. Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ

2.1. Υπηρεσίες Συμβουλευτικής - Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η αναγκαιότητά τους για τα ΑμεΑ

Η ανεργία που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω της οικονομικής κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο έχει κάνει πολύ δύσκολη τη διαβίωση όλων των ανθρώπων. Παράλληλα, το εργασιακό πλαίσιο έχει αλλάξει ριζικά τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης και του έντονου ανταγωνισμού, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι εργαζόμενοι να βιώνουν ανασφάλεια και αυξημένο άγχος. Οι συνθήκες αυτές οδήγησαν στην απαίτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων από την πλευρά των ατόμων, ώστε να ανταποκριθούν στις ολοένα και αυξανόμενες ανάγκες της εργασίας. Τα παραπάνω καθιστούν σαφή τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ, τα οποία βιώνουν πολυάριθμους περιορισμούς και έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία (OECD, 2007). Ακόμη, η προετοιμασία τους για την επαγγελματική τους επιλογή, η θέληση και οι ικανότητές τους για εργασία δε συνεπάγεται και την επαγγελματική τους αποκατάσταση στην αγορά εργασίας (Green & Brooke, 2001).

Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, τα ΑμεΑ έχουν πάντα το μικρότερο μερίδιο στην κατανομή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων. Παρά την αναγνωρισμένη σπουδαιότητα της εργασίας στη ζωή των ΑμεΑ, η παρουσία τους στο εργασιακό πλαίσιο βρίσκεται σε πολύ μικρό ποσοστό συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό (Gold, Fabian, & Luecking, 2013· Wittich, Watanabe, Scully, & Bergevin, 2013). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, η εργασία σχετίζεται και με το είδος της αναπηρίας (Estrada – Hernandez, Wadsworth, Nietupski, Warth, & Winslow, 2008). Συγκεκριμένα, τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες και διαταραχές επικοινωνίας έχουν περισσότερες εργασιακές ευκαιρίες συγκριτικά με τα άτομα με ψυχικές διαταραχές, κινητική ή νοητική αναπηρία (Dutta, Gervey, Chan, Chou, & Ditchman, 2008). Κατά κύριο λόγο, οι νέοι και οι νέες με νοητικά προβλήματα είναι επαγγελματικά ανενεργοί, απασχολούνται περιστασιακά και θεωρείται ότι δεν έχουν τις ικανότητες συμμετοχής σε οποιαδήποτε μορφή εργασίας (Fabian & Liesener, 2005). Ωστόσο, αυτό το γεγονός δεν πρέπει να νομιμοποιεί σε καμία περίπτωση την απουσία αναγκαιότητας

της επαγγελματικής κατάρτισης και επομένως και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αντίθετα, οι υπηρεσίες Συ.Ε.Π. πρέπει να λειτουργήσουν με αντισταθμιστικό τρόπο, ώστε να ξεπεραστούν τα μεγάλα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα εξαιτίας της ίδιας της αναπηρίας τους και, κυρίως, της αρνητικής στάσης της κοινωνίας απέναντί τους (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016).

Οι υπηρεσίες Συ.Ε.Π. απευθύνονται ισότιμα σε όλους τους πολίτες, οι οποίοι στοχεύουν να εισαχθούν στην παραγωγική διαδικασία, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και τη φάση της ζωής τους. Ωστόσο, αποδεχόμενοι ότι κάθε ομάδα ατόμων έχει τις δικές της ξεχωριστές ανάγκες, απαραίτητη κρίνεται η διαφοροποίηση της παροχής των συγκεκριμένων υπηρεσιών, με στόχο να εξυπηρετούνται όλοι ανεξαιρέτως. Έτσι, προκύπτει και η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία (Συ.Ε.Π. ΑμεΑ) (ό. π.).

Στον σύγχρονο κόσμο η Συ.Ε.Π. ΑμεΑ κρίνεται απαραίτητη από μικρή ηλικία και για όλη τη διάρκεια της ζωής, αφού είναι αναγκαίο τα άτομα να αποκτήσουν ανεξαρτησία, να ενδυναμωθούν, να τονωθεί το αυτοσυναίσθημά τους και να αναπτύξουν σε όσο γίνεται μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν ολοκληρωμένα, ενεργά και με ισότιμο με τον υπόλοιπο πληθυσμό τρόπο στην εκπαίδευση, αλλά και στην οικονομική και κοινωνική ζωή, καθώς η αδράνεια είναι αυτή που καθιστά ουσιαστικά ένα άτομο ανάπηρο (Lazarus & Ihuoma, 2011). Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων έκαναν αναγκαία τη δια βίου εκπαίδευση όλων των εργαζομένων, ΑμεΑ και μη, συνεπώς και τον δια βίου επαγγελματικό προσανατολισμό (CEDEFOP, 2014). Η Συ.Ε.Π. είναι, λοιπόν, μια δυναμική διαδικασία με έντονο το στοιχείο της εξέλιξης και όχι της στατικότητας. Γι’ αυτόν τον λόγο, σήμερα χρησιμοποιούμε ευρέως τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη», με τον οποίο γίνεται κατανοητή η έννοια της διαρκούς εξέλιξης στην επαγγελματική πορεία του ατόμου (Κασσωτάκης, 2002). Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και τα άτομα με κάποιο είδος αναπηρίας έχουν ανάγκη την επίτευξη της αυτοπραγμάτωσής τους μέσα από την ψυχολογική, την κοινωνική και την οικονομική τους ανάπτυξη (Παπάνης, Γιαβρίμης, & Βίκη, 2007· Schalock & Luckasson, 2004). Λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν πολλές μορφές αναπηρίας με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά η καθεμία, πρέπει να υπάρχουν ειδικοί που να διαθέτουν γνώσεις και πληροφόρηση, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των ατόμων (Παπάνης κ.ά., 2007· Savickas, 2001).

Η αναγκαιότητα ύπαρξης Επαγγελματικού Προσανατολισμού για κάθε άτομο που επιδιώκει να εισέλθει στον εργασιακό κόσμο έχει τονιστεί από πολλούς ειδικούς επιστήμονες σε όλον τον κόσμο. Στα πιο αναπτυγμένα οικονομικά κράτη, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει αποκτήσει μεγαλύτερη βαρύτητα και οργανώνεται συστηματικά και με δομημένο πρόγραμμα. Ο στόχος είναι τα άτομα να ενταχθούν στην ανοιχτή αγορά εργασίας ή αν αυτό δεν είναι εφικτό, αρχικά να καταρτιστούν και στη συνέχεια να αποκατασταθούν επαγγελματικά σε πιο περιορισμένο πλαίσιο, όπως είναι τα προστατευμένα εργαστήρια (Ζερβός, 2004). Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, η αντίληψη ότι πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε κάθε άνθρωπο ανεξάρτητα από τη φυσική ή νοητική του κατάσταση, άρχισε να εδραιώνεται στις αρχές της μεταπολεμικής περιόδου, όταν διαφάνηκε η χρησιμότητα των σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Στασινός, 1999).

2.2. Στόχοι της Συμβουλευτικής – Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ

Όλες οι σύγχρονες κοινωνίες του κόσμου οφείλουν να έχουν ως κοινό σκοπό απέναντι στα άτομα με αναπηρίες το να επιτύχουν να τα διαμορφώσουν σε πολίτες ανεξάρτητους και αυτόνομους ως προς τη διαβίωσή τους (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016).

Το άτομο, για να μεταβεί από το σχολείο στην ενήλικη ζωή και την παραγωγική διαδικασία, πρέπει να περνά μέσα από τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι η βασική εκπαίδευση, στην οποία εντάσσονται και τα ζητήματα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ακολουθεί η επαγγελματική κατάρτιση σε συνδυασμό με πρακτική εξάσκηση σε περιβάλλον εργασίας, καθώς και η παρακολούθηση προγραμμάτων με στόχο την αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η απόλυτη ανεξαρτητοποίηση μέσα από τη συμπερίληψη στην αγορά εργασίας και την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ωστόσο, η συμπερίληψη στην αγορά εργασίας προϋποθέτει την ύπαρξη αυτογνωσίας, πληροφόρησης και δεξιοτήτων, στοιχεία που η έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο έχει δείξει ότι απουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό από τα ΑμεΑ. Συνεπώς, τα προγράμματα συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία των ατόμων με αναπηρία οφείλουν να στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτεπάρκειας των

ατόμων. Τα ΑμεΑ, με τη βοήθεια των επαγγελματικών συμβούλων, έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους (Lazarus & Ihuoma, 2011· Moran, McDermott, & Butkus, 2001· Nota, Soresi, Ferrari, & Wehmeyer, 2007).

Αναφορικά με το ζήτημα της πληροφόρησης, τα ΑμεΑ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν έχουν επαρκή πληροφόρηση τόσο για καθημερινά, κοινωνικά ζητήματα όσο και για θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την απασχόληση. Η ανεπάρκεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η πληροφορία δεν είναι προσβάσιμη στα ΑμεΑ λόγω των ιδιαιτεροτήτων της εκάστοτε αναπηρίας. Στόχος, λοιπόν, της Συ.Ε.Π. είναι να έχουν όλα τα άτομα με αναπηρία την ικανότητα πληροφόρησης και να καλλιεργήσουν σε κάποιον βαθμό την κριτική σκέψη, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται ορθά τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να καταλήγουν σε αποφάσεις (Nota et al., 2007). Οι δεξιότητες λήψης απόφασης πρέπει να τεθούν ως σημαντικός στόχος, διότι τα ΑμεΑ και, κυρίως, τα άτομα με νοητική αναπηρία μεγαλώνουν σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον που τα αποκόπτει από την ανάληψη δράσης και ευθύνης και δημιουργεί προβλήματα στη ζωή τους ως ενήλικες (Nathan & Hill, 2006).

Ακόμη, σημαντικοί στόχοι είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, με κυριότερες τις κοινωνικές, επικοινωνιακές και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος. Είναι σημαντικό το άτομο να συνειδητοποιήσει τι σημαίνει δέσμευση και ανάληψη ευθυνών στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εργασιακού ρόλου και να λειτουργεί στη βάση των στοιχειωδών συνεργατικών σχέσεων. Επιπροσθέτως, κρίνεται συνετό να διερευνώνται οι επαγγελματικές επιλογές που υπάρχουν στην τοπική αγορά εργασίας για κάθε ενδιαφερόμενο άτομο (Moran et al., 2001· Nota et al., 2007· Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος & Ταμπούρη, 2008).

Πέρα από την απλή διάγνωση και κατηγοριοποίηση της αναπηρίας, προτείνεται η δημιουργία ενός προφίλ για κάθε άτομο με αναπηρία από μικρή ηλικία, το οποίο θα επικαιροποιείται και θα το ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Fabian & Liesener, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, οι ειδικοί της Συ.Ε.Π., στο πλαίσιο της συμβουλευτικής για επαγγελματική αποκατάσταση, ξεφεύγουν από τη στείρα χρησιμοποίηση εργαλείων διάγνωσης, με τα οποία απλά ορίζεται το ταίριασμα ανάμεσα στις ικανότητες του εκάστοτε ατόμου και στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Αντίθετα, μπορούν να συνεργαστούν με το ίδιο το συμβουλευόμενο άτομο, ώστε να αξιολογηθούν και να αξιοποιηθούν οι ικανότητες

και δεξιότητες που έχει, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του, οι δυνατότητες για απασχόληση, καθώς και να τεθούν εφικτοί επαγγελματικοί στόχοι. Σκοπός είναι, μέσα από την οργάνωση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης, το άτομο να πληροφορηθεί σχετικά με τις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, τα επαγγελματικά προσόντα και να αξιολογήσει τις προοπτικές εξέλιξης των επαγγελμάτων, τις εναλλακτικές επιλογές που έχει, να βρει αυτό που θέλει και μπορεί να κάνει κι έτσι, να οδηγηθεί σε αμειβόμενη απασχόληση και συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, διαχειριζόμενο αποτελεσματικά κάθε πρόκληση που προκύπτει από την αναπηρία του (Solberg, Soresi, Nota, Howard, & Ferrari, 2007).

Ένα αναπόσπαστο στοιχείο κατά τη δημιουργία προγραμμάτων Συ.Ε.Π. για ΑμεΑ είναι ο αυτοπροσδιορισμός (Soresi et al., 2008). Ο αυτοπροσδιορισμός είναι εκείνο το χαρακτηριστικό που επιτρέπει στους ανθρώπους να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι τους και να ρυθμίζουν τη ζωή τους χωρίς εξωτερική επιρροή με βάση τους στόχους που οι ίδιοι θέτουν (Wehmeyer, 2010). Απαιτείται να υπάρξει αποκόλληση από τη φιλοσοφία «σχεδιασμός για το άτομο με αναπηρία» και σταδιακή υιοθέτηση της φιλοσοφίας «σχεδιασμός μαζί με το άτομο» και «σχεδιασμός από το άτομο» (Lagary, 2004). Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού, τόσο καλύτερη είναι η ποιότητα ζωής των ΑμεΑ (Wehmeyer & Palmer, 2003). Στα προγράμματα Συ.Ε.Π. ΑμεΑ, πρέπει να δίνεται βαρύτητα στην αύξηση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού, ώστε τα άτομα να μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι υπηρεσίες Συ.Ε.Π. πρέπει να είναι εξατομικευμένες, καθώς κάθε άτομο θέτει τους προσωπικούς του στόχους όσον αφορά την εκπαίδευση, το επάγγελμα, αλλά και τον ελεύθερο χρόνο ψυχαγωγίας του (Schalock & Luckasson, 2004). Η επαγγελματική καθοδήγηση είναι μια διαδραστική διαδικασία ανάμεσα στον σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού και στον εκάστοτε συμβουλευόμενο, η οποία διενεργείται στη βάση των ατομικών αναγκών του δεύτερου, με στόχο μια πιο ποιοτική και λειτουργική ζωή (Malikiosi – Loizos & Ivey, 2012). Ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει πολύπλευρη γνώση αναφορικά με την ισχύουσα νομοθεσία για τα ΑμεΑ, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε αναπηρίας, τις θέσεις απασχόλησης στην αγορά εργασίας, τα επικρατέστερα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα ΑμεΑ και τον τρόπο συνεργασίας με άλλους ειδικούς, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (Παπάνης κ.ά., 2007).

Για να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα από όλα τα παραπάνω, ήταν ανέκαθεν και εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντική η θετική στάση της κοινωνίας, αλλά και του κόσμου των εργοδοτών απέναντι στην επαγγελματική συμπερίληψη των ΑμεΑ (Kaye, Jans, & Jones, 2011). Σε αυτόν τον τομέα, οι παρεμβάσεις της Συ.Ε.Π. είναι απαραίτητες, καθώς η έλλειψη ευαισθητοποίησης που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ τα φέρνει αντιμέτωπα με διακρίσεις σε βάρος τους όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία και στην απασχόληση. Καμία υπηρεσία υποστήριξης των ΑμεΑ στη σταδιοδρομία δεν έχει αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει η ουσιαστική υποστήριξη της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016).

Από τον προηγούμενο αιώνα μέχρι και σήμερα έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμες θεωρίες, με στόχο να ερμηνευθεί η σταδιοδρομία και η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο λειτουργεί ως θεμέλιο των υπηρεσιών της Συ.Ε.Π. σε παγκόσμιο επίπεδο. Μεταξύ των νέων θεωριών, δεν υπάρχουν κάποιες αποκλειστικά σχεδιασμένες για τα άτομα με αναπηρία, αλλά οι εκάστοτε θεωρίες της σταδιοδρομίας αξιοποιούνται και προσαρμόζονται ανάλογα με την ομάδα – στόχο των συμβούλων σταδιοδρομίας, οι οποίοι προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους για να στηρίξουν αποτελεσματικά κάθε άτομο (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2009).

Η ομάδα των ατόμων με αναπηρία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την έρευνα, για αυτό και η βιβλιογραφία έχει να επιδείξει πολλές έρευνες για την παροχή αποτελεσματικής Συ.Ε.Π. σε αυτά. Συγκεκριμένα, μία από τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που στηρίζει προγράμματα παροχής Συ.Ε.Π. είναι η Συστημική Θεωρία για τη σταδιοδρομία (Patton & McMahon, 2006). Η θεωρία αυτή είναι από τις καταλληλότερες, διότι η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου ερμηνεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση του συστήματος του ίδιου του ατόμου με τα υποσυστήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος. Η συμβουλευτική διαδικασία που αφορά τα ΑμεΑ χρειάζεται τη συνεργασία πολλών ανθρώπων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά. (Lazarus & Ihuoma, 2011). Κυρίως, όμως, στα άτομα με νοητική αναπηρία, όπως είναι και τα άτομα με σύνδρομο down, πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη συμβουλευτική διαδικασία κατέχει το υποσύστημα της οικογένειας. Η δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι εργοδότες, καθώς και η σύναψη σύνδεσης με την κοινωνία, μπορεί να είναι πολύ ωφέλιμη για τα άτομα με αναπηρία (Soresi et al., 2008).

2.3. Η Συμβουλευτική - Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ στην Ελλάδα

Η Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα υλοποιείται τόσο από δημόσιους φορείς, όσο και από ιδιωτική πρωτοβουλία και πρέπει να ολοκληρώνεται με την επαγγελματική κατάρτιση (Ζερβός, 2004· ΙΕΠΑΣ, 2010).

Η μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο σχολικό πλαίσιο εμφανίζει πολλά προβλήματα και αδυναμίες ως προς τον τρόπο εφαρμογής του στη χώρα μας, διότι δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται θεσμικές ασάφειες και γραφειοκρατικά ζητήματα, ενώ το κόστος των προγραμμάτων θεωρείται υψηλό. Επίσης, ο χρόνος που αφιερώνεται στην εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι περιορισμένος ή και ανεπαρκής σε σχέση με τις ανάγκες που καλείται να εξυπηρετήσει. Ένα ακόμη σημαντικό αρνητικό στοιχείο είναι οι προκαταλήψεις της κοινωνίας και των εργοδοτών απέναντι στα ΑμεΑ, καθώς και η ελλιπής ενημέρωση αναφορικά με τη διαφορετικότητα και τις πραγματικές ικανότητες των ατόμων. Οι εργοδότες χρειάζονται ουσιαστικά κίνητρα, όπως είναι οι κρατικές επιχορηγήσεις, για να αντιμετωπίσουν με θετικό τρόπο την πρόσληψη ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα, υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και συγκεκριμένα συμβούλων σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού για τα ΑμεΑ, αλλά και απουσία συμβουλευτικής στήριξης και ενημέρωσης των οικογενειών ατόμων με αναπηρία, με στόχο την παροχή βοήθειας για την ενεργοποίηση των παιδιών τους (Δελλασούδας, 2004· Κασσωτάκης, 2002).

Η κατάσταση στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) είναι ακόμα χειρότερη, αφού ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λαμβάνει την τελευταία θέση μεταξύ των παρεχόμενων υπηρεσιών (Κοτσόβολης, 2011). Το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) προβλέπει συνεργασία με σύμβουλο σταδιοδρομίας και θεωρείται απαραίτητη η προσθήκη ειδικότητας συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όμως δεν υφίσταται οργανική τοποθέτηση (Αθανασίου, 2010· Αλεβίζος, 2004). Παρόλο που με απόφαση του Υπουργείου

Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 1127/Β/10-5-2013), ο θεσμός του Σχολικού Συνεταιρισμού επεκτάθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των ΣΜΕΑΕ με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η κατάσταση που επικρατεί δεν είναι ιδανική εξαιτίας βασικών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες, που θέτουν τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό χαμηλότερα στην κλίμακα προτεραιοτήτων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Συνήγορο του Πολίτη (2015), σοβαρό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής και ειδικού βοηθητικού προσωπικού παρά τις αναγνωρισμένες και μεγάλες ανάγκες των ΣΜΕΑΕ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει ο προβλεπόμενος ετήσιος προγραμματισμός του ειδικού σχολείου, όπως η δημιουργία των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σπουδαιότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην επιλογή της επαγγελματικής ειδικότητας του ατόμου με νοητική αναπηρία και μάλιστα από πολύ μικρή ηλικία (McDonnall, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2003). Ουσιαστικά, όμως, οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ΑμεΑ δεν παρέχουν Επαγγελματικό Προσανατολισμό, γεγονός αρκετά οξύμωρο.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παρούσας υποενότητας, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στόχοι της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αφορούν την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως την αποφυγή του φαινομένου της ιδρυματοποίησης των ατόμων, την προετοιμασία για απασχόληση και τη μετάβαση σε περιβάλλοντα που να μη λειτουργούν με περιοριστικό και απομονωτικό τρόπο (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2009). Ωστόσο, όπως στις υπηρεσίες Συ.Ε.Π., εντοπίζονται βασικά προβλήματα και στον χώρο της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης, όπου παρατηρείται έλλειψη νομοθετικής ρύθμισης αναφορικά με τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των δομών επαγγελματικής κατάρτισης.

Συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν δεσμεύσεις όσον αφορά στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων με τη συμβολή διεπιστημονικών ομάδων στις δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ οι ειδικότητες στις οποίες καταρτίζονται τα άτομα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2008). Ακόμη, έρευνες αποδεικνύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή

μετάβαση από τη σχολική στην ενήλικη ζωή είναι η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, κατά τον καθορισμό των ειδικοτήτων που προσφέρονται, δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες της οικονομίας (CEDEFOP, 2014). Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δε θα μπορέσουν καν να ασκήσουν την ειδικότητα την οποία παρακολουθούν, φέρνοντας στο προσκήνιο ένα μεγάλο πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Αυτό το πρόβλημα είναι η έλλειψη ορθά δομημένων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του καθενός. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα να αφιερώνουν πολύτιμο χρόνο στο να συλλέγουν πτυχία που δεν έχουν αντίκρυσμα στην αγορά εργασίας, αλλά κυρίως που δεν καλύπτουν τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Αθανασίου, 2010).

Παράλληλα, υπάρχει φτωχός υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα αναλυτικά προγράμματα εμμένουν στη θεωρία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να μην προβαίνουν σε επαρκή πρακτική ενασχόληση και οι δομές, συνήθως, δε διαθέτουν το απαραίτητο καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Καββαδά, 2012).

Όλα τα προβλήματα του χώρου της ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης έχουν αντίκτυπο στα ίδια τα ΑμεΑ. Στην έρευνα των Καλαντζή, Μπεζεβένγκη, Δημητρόπουλου, Μανταδάκη και Μαρνελάκη (1991) παρατηρήθηκε το φαινόμενο της συνεχούς κατάρτισης, δηλαδή τα ΑμεΑ μεταπηδούν από το ένα εργαστήριο ειδίκευσης στο άλλο, όχι επειδή επιθυμούν περισσότερη εκπαίδευση, αλλά διότι δεν μπορούν να αφήσουν την ασφάλεια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να βγουν στην αφιλόξενη ελεύθερη αγορά εργασίας, όπου δεν υπάρχει θέση για αυτά.

Συμπερασματικά, η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. είναι αποσπασματική και με λιγοστά αποτελέσματα. Επίσης, απουσιάζει η εξειδίκευση αυτών των υπηρεσιών, αλλά και της μετασχολικής εκπαίδευσης ανά μορφή αναπηρίας, με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής κάθε ομάδας (Βλαχάκη & Γαϊτάνης, 2012). Αναμφισβήτητα, λοιπόν, προκύπτει η ανάγκη να ενισχυθεί από την πολιτεία ο θεσμός της Συ.Ε.Π. και της επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να υπάρχουν ειδικοί σύμβουλοι και ειδικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης με γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες. Η σύγχρονη οικονομική πραγματικότητα, οι ραγδαίες αλλαγές στην αγορά εργασίας και στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον κάνουν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης (Fedorov & Tretyakova, 2016).

2.4. Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός για τα άτομα με σύνδρομο down: Επισκόπηση ερευνών

Με το πέρασμα των χρόνων η ποιότητα ζωής των ατόμων με σύνδρομο down έχει βελτιωθεί σημαντικά και το προσδόκιμο ζωής τους έχει αυξηθεί λόγω της εξέλιξης της επιστήμης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον σημαντικό ζήτημα η υποστήριξη των ενήλικων ατόμων με σύνδρομο down στον τομέα της απασχόλησης (Englund, Jonsson, Zander, Gustafsson, & Anneren, 2013).

Παρόλο που υπάρχουν αρκετές έρευνες που συνδέουν τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου με τις σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων (Daunhauer, Fidler, & Will, 2014· Will, Fidler, Daunhauer, & Gerlach-McDonald, 2017), οι έρευνες που εστιάζουν στους ενήλικες με σύνδρομο down και στο ζήτημα της εργασίας τους είναι λίγες (Tomaszewski, Fidler, Talapatra, & Riley, 2018). Οι περισσότερες έρευνες για ενήλικες με σύνδρομο down πραγματεύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε γνωστικές, γλωσσικές και προσαρμοστικές δεξιότητες (Couzens, Cuskelly, & Haynes, 2011· Ghezzo et al., 2014· Glasson, Dye, & Bittles, 2014· Hartley et al., 2014).

Η προσαρμοστική συμπεριφορά και η εκτελεστική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει τομείς όπως η λειτουργική μνήμη και η γνωστική ευελιξία, συνδέονται στενά με την απασχόληση των ατόμων με σύνδρομο down (Tomaszewski et al., 2018). Σύμφωνα με τους Foley et al. (2013), οι ενήλικες με σύνδρομο down έχουν περισσότερες πιθανότητες να εργαστούν όταν διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας, καθημερινής διαβίωσης και κοινωνικές. Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα άτομα με σύνδρομο down έχουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης και αυτόνομης διαβίωσης, αλλά εμφανίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία (Dressler, Perelli, Feucht, & Bargaagna, 2010· Makary et al., 2015). Επίσης, τα προβλήματα που συνδέονται με τη λειτουργική μνήμη, καθώς και με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων επιδρούν αρνητικά στον τομέα της απασχόλησης των ατόμων με το σύνδρομο (Daunhauer et al., 2014· Tomaszewski et al., 2018).

Τα παραπάνω αποτελούν χρήσιμα στοιχεία, που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης, επαγγελματικού προσανατολισμού και μετάβασης των ατόμων με σύνδρομο down, ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την απασχόληση (Tomaszewski et al., 2018).

Τα άτομα με αναπηρία, πολλές φορές επιλέγουν ή αποκλείουν επαγγέλματα ανάλογα με τις δεξιότητες που αυτά προϋποθέτουν. Ωστόσο, κατά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό δεν πρέπει να εξαιρούνται επαγγέλματα, αλλά πρέπει να εξετάζονται πολύ προσεκτικά τα δυνατά σημεία των ατόμων, που πολλές φορές είναι κρυμμένα. Πρόσφατη έρευνα έδειξε αυξημένες δεξιότητες με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε κάποιους ενήλικες με σύνδρομο down (Kumin, Lazar, & Feng, 2011). Όμως, αυτές οι δεξιότητες σπάνια αξιολογούνται ως εργασιακές δεξιότητες. Έτσι, τα περισσότερα επαγγέλματα που προτείνονται στα άτομα με σύνδρομο down από τους επαγγελματικούς συμβούλους αφορούν περιορισμένες κατηγορίες επαγγελμάτων, όπως είναι η καθαριότητα, η εστίαση και οι πωλήσεις (Kumin & Schoenbrodt, 2016).

Σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένας στους έξι ανθρώπους στην Ευρώπη έχει κάποια αναπηρία, από ήπια έως σοβαρή. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι πρέπει να αυξηθούν οι επαγγελματικές επιλογές και να συμπεριληφθούν οι τομείς της τεχνολογίας, της επικοινωνίας και η ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων στον σχεδιασμό της μετάβασης και στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων με σύνδρομο down (ό. π.).

Οι Kumin και Schoenbrodt (2016), στην έρευνά τους για την εργασία ενηλίκων με σύνδρομο down στις ΗΠΑ, προτείνουν να υπάρχει μακροπρόθεσμη διαδικασία σχεδιασμού με οργανωμένο σύστημα στόχων στην εκπαίδευση, στη μετάβαση και στην εργασιακή κατάρτιση που να οδηγεί στην εργασία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξατομικεύουν τον σχεδιασμό της μετάβασης, ώστε να ανακλά τα δυνατά σημεία και τις δεξιότητες των ατόμων, ενώ παράλληλα, πρέπει να προσφέρονται εμπειρίες πρακτικής άσκησης και δυνατότητες συμμετοχής σε προγράμματα για να έχουν τα άτομα την ευκαιρία να οδηγούνται σε επαγγέλματα που πραγματικά τους ενδιαφέρουν και να προετοιμάζονται για την αγορά εργασίας. Τα άτομα με σύνδρομο down έχουν ταλέντα, ικανότητες, ανάγκες, όπως όλοι οι νέοι άνθρωποι, και είναι σημαντικό να υπάρχει σεβασμός στις επιθυμίες τους και να τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να λαμβάνουν αποφάσεις για τις επαγγελματικές τους επιλογές (Grantley, Brown, & Thornley, 2001· Wehman, Targett, & Neufeld, 2006). Γι’ αυτόν τον λόγο, κρίνεται αναγκαία η γνωριμία των ατόμων με σύνδρομο down, όπως και όλων των ατόμων με νοητική αναπηρία, με τα επαγγέλματα, η απόκτηση εμπειριών από την επαφή τους με πραγματικές εργασιακές καταστάσεις στο πλαίσιο της κοινότητας και η μάθηση μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων (Bal et al., 2017).

Όλες αυτές οι αλλαγές προς όφελος των ατόμων με σύνδρομο down μπορούν να γίνουν μόνο με τη συνεργασία όσων χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, των εκπαιδευτικών και των υπηρεσιών Συ.Ε.Π. (Kumin & Schoenbrodt, 2016).

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα για τους μαθητές με νοητική αναπηρία είναι η πρώιμη παρέμβαση, διότι με αυτήν εξασφαλίζεται αρκετό χρονικό διάστημα για επαγγελματική διερεύνηση και απόκτηση των αναγκαίων κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων (Brown & Cohen, 1996· Levinson, Peterson, & Elston, 1994· Τζουριάδου, 2001). Επίσης, είναι απαραίτητο, κατά την στήριξη των ατόμων, να υπάρχει συνεργασία με το άμεσο οικογενειακό - κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή τους και στη λήψη αποφάσεων για το μέλλον τους (Παπάνης κ.ά., 2007).

Κάποιες ακόμη σημαντικές τεχνικές για την επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι η χρήση εποπτικών μέσων, ώστε να γίνεται κατανοητή η πρόοδός τους, όπως τα ομαδικά παιχνίδια, που καλλιεργούν τη συνεργασία και διδάσκουν την αξία της στον εργασιακό χώρο, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις επαγγελματικών συνθηκών, οι επισκέψεις σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας και η συμμετοχή σε ομαδικές κοινοτικές εκδηλώσεις. Επιπροσθέτως, πρέπει να δίνεται έμφαση στον αυστηρό έλεγχο, στην ανατροφοδότηση και στη θετική ενίσχυση, δηλαδή σε συμπεριφοριστικού τύπου παρεμβάσεις, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για τα άτομα με νοητικά προβλήματα (ό. π.).

2.5. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ και τον δικό τους ρόλο: Επισκόπηση ερευνών

Το σχολείο αποτελεί βασικό πεδίο στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων με αναπηρία, οι οποίοι μπορούν να καταλήξουν σε επαγγελματικές αποφάσεις μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους/τις εκπαιδευτικούς και τα ερεθίσματα που δέχονται μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής ζωής (Μωυσιάδου, 2012). Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν την πρωταρχική ευθύνη για τη μετάβαση των ΑμεΑ στην ενήλικη ζωή (Morningstar & Benitez, 2013). Είναι αυτοί/ές που οργανώνουν τα εξατομικευμένα προγράμματα και είναι υπεύθυνοι/ες για τις γνωστικές, αλλά και λειτουργικές δεξιότητες ζωής που

λαμβάνουν τα άτομα (Χαλούλη, 2016). Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φέρουν μεγάλη βαρύτητα, διότι πρόκειται για τα άτομα που συναναστρέφονται και συνεργάζονται με τα ΑμεΑ, πολλές φορές ακόμη και περισσότερο από τους γονείς τους. Παράλληλα, η κρίση τους είναι συνήθως πιο αντικειμενική, καθώς απέχουν συναισθηματικά σε σύγκριση με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί, σε έρευνα της Καββαδά (2012), τονίζουν ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός πρέπει να εισαχθεί ως αντικείμενο προς διδασκαλία. Αυτή η άποψη καταδεικνύει τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη των ΑμεΑ. Επίσης, σε σχετική έρευνα (Τάζογλου & Μαρκουλής, 2008), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογραμμίζουν ως βασική έλλειψη την απουσία Επαγγελματικού Προσανατολισμού και ιδίως από σχολικές δομές ειδικής αγωγής, γι' αυτό και προτείνουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών.

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης των νέων με αναπηρία είναι αβέβαιες, επειδή εντοπίζουν προβλήματα στο επίπεδο και τη διαδικασία κατάρτισης. Γι' αυτόν τον λόγο εκφράζουν προτάσεις για αλλαγές στους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας, με σκοπό να βελτιωθεί η κατάσταση. Επίσης, ως ανεπαρκείς κρίνονται και οι παρεχόμενες γνώσεις, οι οποίες είναι αποκομμένες από την πραγματικότητα και δεν άπτονται των ενδιαφερόντων των ατόμων (Ζερβός, 2004· Τάζογλου & Μαρκουλής, 2008).

Στην έρευνα της Καββαδά (2012), οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να οδηγούν στην εργασιακή αποκατάσταση των ατόμων με νοητικά προβλήματα. Ο στόχος αυτός είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί όταν η ειδική κατάρτιση στηρίζεται σε σαφώς προσδιορισμένους στόχους για κάθε άτομο και στη σύνδεση των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών με τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές. Επομένως, σύμφωνα και με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα άτομα με νοητική αναπηρία πρέπει να έχουν τη δυνατότητα επιλογής αναφορικά με το επάγγελμά τους.

Το γεγονός ότι τα ΑμεΑ έρχονται αντιμέτωπα με πολλά εμπόδια όσον αφορά στη συμμετοχή τους στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην απασχόληση σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Sanford et al., 2011), οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν έλλειμμα γνώσεων και ικανοτήτων γύρω από θέματα σχετικά με τη διαδικασία μετάβασης και

την επαγγελματική προετοιμασία (Li, Bassett, & Hutchinson, 2009). Σε έρευνα των Morningstar και Benitez (2013), σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταδείχτηκε η απουσία ενασχόλησής τους με ζητήματα σχετικά με τη μετάβαση λόγω του ότι πιστεύουν πως δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο και δεν είναι γενικά ικανοποιημένοι με την εκπαίδευση που έχουν λάβει.

Επιπροσθέτως, και σε εθνικό επίπεδο, στην έρευνα του Ζερβού (2004) και των Κατσιγιάννη και Κρίβα (2004), οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι και οι ίδιοι κατέχουν περιορισμένες πληροφορίες και γνώσεις στον κλάδο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η ίδια διαπίστωση έγινε και στην πρόσφατη έρευνα της Χαλούλη (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν αξιολογούν ως πολύ σημαντικές τις δεξιότητες μετάβασης, αλλά δε θεωρούν ότι τις κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να εφαρμόσουν τη διαδικασία μετάβασης οι ίδιοι. Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η συνεχής συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη και η βελτίωση της κατάρτισής τους σε σχέση με το περιεχόμενο και τις μεθόδους της διαδικασίας μετάβασης, ώστε να προκύψουν μελλοντικά θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με αναπηρία (Li et al., 2009· Morningstar & Benitez, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3. Απασχόληση ατόμων με αναπηρία

Η εργασία στον σύγχρονο κόσμο αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά αγαθά. Μέσα από αυτή δίνεται η ευκαιρία σε κάθε άτομο να αποκτήσει ικανοποίηση και δύναμη, ώστε να πάρει μέρος στη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής (Blustein, 2006). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Szymanski και Hershenson (2005), όταν τα άτομα εργάζονται έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τη γνώση που κατέκτησαν και να εκφράσουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Επιπλέον, τα άτομα που εργάζονται αποκτούν επικοινωνία με ανθρώπους πέρα από την οικογένεια και τους φίλους, δραστηριοποιούνται εκτός της ασφάλειας του σπιτιού, καλλιεργώντας, έτσι, την αυτοπεποίθησή τους και αναπτύσσοντας σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και η συνέπεια (Grant, 2008). Οι κοινωνικές σχέσεις και οι συνθήκες που μαθαίνουν στα άτομα να ακολουθούν κανόνες, να αναγνωρίζουν εργασιακούς ρόλους και να αναλαμβάνουν ευθύνες τα οδηγούν αδιαμφισβήτητα σε υψηλότερη ποιότητα ζωής (Garcia–Villamisar, Wehman, & Navarro, 2009· Nota, Soresi, & Perry, 2006). Εκτός από την τόνωση της αυτοεκτίμησης και τα χρηματικά οφέλη, που σίγουρα υπάρχουν ως επακόλουθο της εργασίας, τα άτομα που εργάζονται γίνονται ενεργά μέλη της κοινωνίας και αποκτούν το αίσθημα του ανήκειν (Minis et al., 2014). Σύμφωνα με απόψεις και των ίδιων των εργαζομένων, η εργασία οδηγεί σε μια αίσθηση ασφάλειας και συναισθηματικής ευχαρίστησης, καθώς και στη δημιουργία κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Δημητρόπουλος, 2010).

Η αναπηρία συχνά περιπλέκει τη σχέση ανάμεσα στην εργασία και στους ανθρώπους. Ωστόσο, οι πολίτες με αναπηρία έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους ανθρώπους. Επίσης, η εργασία, σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαίδευση, αποτελούν τα σημαντικότερα εργαλεία για την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με νοητικές αναπηρίες (Lindsay, 2011). Η έλλειψή τους οδηγεί αναπόφευκτα στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η απασχόληση προσφέρει στα άτομα ευκαιρίες για οικονομική ανεξαρτησία, συνεισφορά στον οικογενειακό οικονομικό προϋπολογισμό και αυτόνομη διαβίωση, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα συμμετοχής στην κοινωνική πρόοδο. Σε μια κοινωνία, που είναι επικεντρωμένη στους κανόνες της αγοράς, η εργασία μπορεί να προσφέρει στα άτομα με αναπηρία χαρά, ευκαιρίες για κοινωνική

επαφή, να τα κάνει να νιώσουν υπεύθυνοι ενήλικες και να δημιουργήσει θετική στάση από την πλευρά της οικογένειας και του περιβάλλοντος προς αυτά (Eggleton, Robertson, Ryan, & Kober, 1999). Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Αναπηρία 2010 – 2020, ανάμεσα σε άλλους σημαντικούς τομείς, εστιάζει σε αυτόν της απασχόλησης, ώστε να επιτύχει την προστασία των ΑμεΑ από τη φτώχεια, την τόνωση του αυτοσυναισθήματός τους και την ισότιμη αντιμετώπισή τους (European Commission, 2010).

Τα οφέλη της απασχόλησης είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους ανθρώπους, με και χωρίς αναπηρία, σε κοινωνικό, ψυχολογικό και οικονομικό επίπεδο. Όμως, τα άτομα με αναπηρία, ως μια ευπαθής κοινωνική ομάδα, έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια, τα οποία τα κρατούν μακριά από την ουσιαστική συμπερίληψή τους στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Αυτό γίνεται ακόμη πιο έντονο τα τελευταία χρόνια, καθώς οι αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας ακολουθούν τις οικονομικές εξελίξεις. Έτσι, κυριαρχεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των εργαζομένων, η προσπάθεια απόκτησης μεγαλύτερου κέρδους και η τεχνολογική ανάπτυξη, κάτι που οδηγεί στην υποχώρηση των παραδοσιακών επαγγελμάτων και στην εμφάνιση νέων. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, η ανεργία ή η υποαπασχόληση θεωρείται ως ένα ατομικό πρόβλημα που οφείλεται στην αδυναμία των ίδιων των ατόμων να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες και έχοντας συγκεκριμένες δεξιότητες να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας (Brine, 2001).

Σύμφωνα με τον Barnes (2000), η ανεργία ή η υποαπασχόληση των ανάπηρων εργαζομένων εξαρτάται άμεσα από το περιβάλλον και την κουλτούρα που επικρατεί. Ο ίδιος υποστηρίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία θα περιλαμβάνει μια εναλλακτική στρατηγική που θα απαιτεί την εκ νέου διαμόρφωση του νοήματος της εργασίας για τα ανάπηρα άτομα στη βάση του κοινωνικού μοντέλου και της ανεξάρτητης διαβίωσης, με στόχο την άρση των εμποδίων στη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Barnes, 2003).

3.1. Η θέση των ατόμων με αναπηρία και σύνδρομο down στην απασχόληση

Τα άτομα με αναπηρία, διεθνώς, αν και αποτελούν το 20% του πληθυσμού, δέχονται συμπεριφορές εχθρότητας και διάκρισης σε πολλούς τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση και η απασχόληση, και έρχονται αντιμέτωπα με τον αποκλεισμό και τη μακροχρόνια ανεργία σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρία (Κατσιγιάννη, 2009· Wilson-Kovacs, Ryan, Haslam, & Rabinovich, 2008). Οι συνθήκες γίνονται ακόμη πιο δύσκολες και ο αποκλεισμός εντονότερος και σε πολλά επίπεδα όταν ο ανάπηρος εργαζόμενος είναι γυναίκα ή άτομο μεγαλύτερης ηλικίας (Jones, Latreille, & Sloane, 2006).

Τα περισσότερα άτομα με νοητικά προβλήματα δεν εργάζονται. Ένα μικρό ποσοστό απασχολείται στην ελεύθερη αγορά ή σε προστατευμένα εργαστήρια, αλλά τα περισσότερα άτομα ζουν εξαρτημένα από άλλους, σε καταστάσεις φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα άτομα που ανήκουν στον γενικό πληθυσμό και βρίσκονται μεταξύ 16 – 44 ετών, δηλαδή σε παραγωγική ηλικία, έχουν πιθανότητα 66% να βρουν εργασία ή ακόμη και να απασχοληθούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Ωστόσο, για ένα άτομο με ελαφρά αναπηρία, η πιθανότητα αυτή μειώνεται στο 47% και για ένα άτομο με βαριά αναπηρία, το ποσοστό φτάνει μόλις στο 25% (Ε.Σ.ΑμεΑ, 2014). Σε εθνικό επίπεδο, ο δείκτης απασχόλησης των ατόμων με σοβαρή αναπηρία στις ηλικίες 20 – 64 ετών είναι στο χαμηλό επίπεδο του 24,2% σε σχέση με την τιμή 57,6% που λαμβάνει στον πληθυσμό χωρίς αναπηρία (ΕΛΣΤΑΤ, 2017).

Σε πολλές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Ελλάδα, έχουν αναπτυχθεί υποστηρικτικά συστήματα για την αντιμετώπιση του κοινωνικού προβλήματος της ανεργίας των ΑμεΑ. Ουσιαστικά, πρόκειται για κρατικές επιδοτήσεις με βάση το ποσοστό της αναπηρίας. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται βαρύτητα αποκλειστικά στην αναπηρία και όχι στις ικανότητες που έχουν τα άτομα, ώστε να απασχοληθούν. Επιπλέον, η οικονομική βοήθεια που εισπράττουν τα άτομα δεν αποτελεί κίνητρο για αναζήτηση εργασίας. Αντίθετα, τα προτρέπει να παραμείνουν με παθητικότητα εκτός εργασίας για να μη ρισκάρουν το επίδομα που λαμβάνουν και μάλιστα για να απασχοληθούν σε μια θέση με πολύ χαμηλό μισθό. Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 μέχρι το 2008, υπήρξε αύξηση πάνω από 2% του

ποσοστού των ατόμων που λαμβάνουν επίδομα αναπηρίας, ενώ βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία (OECD, 2010).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, το 2011, πραγματοποιήθηκε μια εκτεταμένη έρευνα για τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι με αναπηρία, αφού αποφοιτήσουν από το σχολείο. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπάρχουν ξεχωριστά δεδομένα για τα άτομα με σύνδρομο down, τα οποία τοποθετούνται στην ίδια κατηγορία με τα άτομα με νοητική αναπηρία και δεν αντιμετωπίζονται ως μια ξεχωριστή κατηγορία ΑμεΑ (Buckley, 2011). Τα δεδομένα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι το 25,1% των ανθρώπων με νοητική αναπηρία απασχολείται στους τομείς της εστίασης, το 19% στην παραγωγή, το 14,3% στην καθαριότητα και συντήρηση, το 11,2% σε γραφεία, το 9,4% στις μεταφορές και το 5,3% στις πωλήσεις. Στις ΗΠΑ, περίπου το 80% των ΑμεΑ δεν εργάζονται καθόλου, γεγονός που σημαίνει ότι η ανεργία κυμαίνεται γύρω στο 11,2%, ενώ των μη ανάπηρων ατόμων στο 5,1%, δηλαδή στο μισό περίπου (U.S. Department of Labour, Current Employment Statistics [CES], 2015).

Όσον αφορά αποκλειστικά τα άτομα με σύνδρομο down, η εργασία τους αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα διεθνώς. Στις ΗΠΑ, σε έρευνα του 2006, μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην εργασία και τα κρατικά επιδόματα και συμμετείχαν 431 άτομα με σύνδρομο down. Από αυτούς, το 59% εργαζόταν, ενώ το 41% όχι. Επιπλέον, το 70% των εργαζομένων λάμβανε και επιδοτήσεις από το κράτος, με αποτέλεσμα τα μηνιαία έσοδα από τον μισθό τους να είναι μειωμένα εξαιτίας του επιδόματος, το οποίο, όμως, φοβούνταν να χάσουν. Από αυτούς που δεν εργάζονταν, το 67% δεν είχε εργαστεί ποτέ, ενώ το 33% μόνο μια φορά (Skotko, 2006). Σε άλλη έρευνα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναφέρεται ότι το 77% των ατόμων γύρω στην ηλικία των 40 ετών, μια αρκετά παραγωγική ηλικία, περνούν το χρόνο τους σε ημερήσια κέντρα φροντίδας χωρίς να εργάζονται (Carr, 2008). Στην Ιταλία, η έρευνα των Bertoli et al. (2011), έδειξε ότι σε σύνολο 518 ατόμων με σύνδρομο down, μόνο το 10% απασχολείται κανονικά με σύμβαση εργασίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης Συνδρόμου Down (http://www.edsa.eu/), το ποσοστό εργασίας στους ενήλικες με σύνδρομο στην Ευρώπη φτάνει μόλις το 1%. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η κατάσταση στις ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να είναι πολύ χειρότερη συγκριτικά με τις ΗΠΑ.

Στην πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ, των Kumin & Schoenbrodt (2016), μόνο το 3% των ατόμων με σύνδρομο down που συμμετείχαν στην έρευνα, είχε εργασία

πλήρους απασχόλησης. Το 42%, ποσοστό μεγαλύτερο σε σχέση με τον πληθυσμό χωρίς αναπηρία, ασχολούνται με την εθελοντική εργασία, γεγονός που σημαίνει ότι τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να βρουν κανονική εργασία, στην οποία να πληρώνονται. Επίσης, πολλά άτομα στρέφονται στην αυτοαπασχόληση και συγκεκριμένα στις οικογενειακές επιχειρήσεις, ως μια πιο σίγουρη ευκαιρία εργασίας. Όταν, όμως, βρίσκουν εργασία στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα, πρόκειται για περιορισμένα επαγγέλματα, όπως η απασχόληση στην εστίαση, στην καθαριότητα, στην κηπουρική, στον τομέα παραγωγής σε εργοστάσια και σε γραφεία με ευθύνες διαδικαστικές. Δυστυχώς, φαίνεται να μη λαμβάνονται ακόμη υπόψη σημαντικές δεξιότητες των ατόμων με σύνδρομο down στους τομείς της τεχνολογίας και επικοινωνίας, που, όμως, αν αξιοποιούνταν σωστά θα μπορούσαν να αποτελέσουν διέξοδο για πολλά άτομα και μάλιστα σε μια εποχή αυξημένης ανεργίας.

Στην έρευνα των Bush και Tassé (2017) αναφορικά με την απασχόληση στα άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό και σύνδρομο down, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι ενήλικες με σύνδρομο down απασχολούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό στην ανοιχτή αγορά εργασίας συγκριτικά με τα άτομα με τις άλλες αναπηρίες. Ακόμη, ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας και η δυνατότητα των ατόμων να κάνουν επιλογές στην καθημερινή τους ζωή συνδέονται με τις ευκαιρίες απασχόλησης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας.

3.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την απασχόληση των ΑμεΑ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμος στη ζωή των ΑμεΑ, καθώς δρουν ως φορείς κοινωνικοποίησης και αποτελούν ένα σημαντικό υποστηρικτικό δίκτυο για αυτά. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να αναγνωρίζουν τον ρόλο τους και τη συμβολή τους στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών για τα ΑμεΑ, αλλά και στην προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού τους (Soresi et al., 2008). Κρίνεται ως αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, από τα οποία κερδίζουν πολλές γνώσεις και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών και μαθητριών τους (Σούλης, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών προάγεται μέσα από τη συνεργασία μεταξύ

τους και τη δημιουργία δικτύων έρευνας, όπου έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή, να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις με τους συναδέλφους τους (Ainscow, 2007).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Gilmore, Campbell και Cuskelly (2003), παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα άτομα με σύνδρομο down έχουν πολύ θετικά χαρακτηριστικά αναφορικά με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους, περίπου το 40% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα άτομα με το σύνδρομο δεν μπορούν να απασχοληθούν και να ζήσουν αυτόνομα.

Ακόμη, οι Soresi, Nota και Ferrari, σε έρευνά τους το 2007, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους φέρουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Για παράδειγμα, κάποιες από τις απόψεις ήταν ότι τα άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να δουλέψουν καθόλου, ενώ τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να απασχοληθούν μόνο σε απλά χειρωνακτικά επαγγέλματα που απαιτούν επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Είναι προφανές, όπως προαναφέρθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάρτιση, ώστε να συνειδητοποιήσουν τον σπουδαίο ρόλο τους στην προσπάθεια των ατόμων με αναπηρία να αντιληφθούν τις πραγματικές τους δυνάμεις και να δράσουν για να πετύχουν τους στόχους τους.

Επιπροσθέτως, οι Nota και Soresi (2009), στην έρευνά τους για τις απόψεις των Ιταλών δασκάλων αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον των ατόμων με αναπηρίες, κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ένταξη στην εργασία ως έναν δείκτη ποιότητας ζωής, αλλά μόνο η μειοψηφία θεωρεί ότι τα άτομα θα καταφέρουν να εργαστούν σε ένα ανταγωνιστικό, ενταξιακό περιβάλλον μέσα στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μια απαισιόδοξη οπτική και υπογράμμισαν τις δυσκολίες της ενήλικης ζωής των ατόμων με σύνδρομο down και νοητική αναπηρία τονίζοντας, κυρίως, αυτά που δεν μπορούν να κάνουν τα άτομα με αναπηρίες και όχι αυτά που μπορούν.

Σε εθνικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Γιαβρίμη (2001) και τα αποτελέσματα της έρευνάς του, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα ΑμεΑ είναι άτομα με απουσία σταθερότητας ως προς τη διάθεση και τη σκέψη τους, αλλά και με προβλήματα αυτοφροντίδας και αντιμετώπισης των καθημερινών δυσκολιών τους. Παρόλα αυτά, είναι θετικοί αναφορικά με τη δημιουργία Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης,

υποστηρίζουν την ικανότητα απασχόλησης των ΑμεΑ και τονίζουν ότι πρέπει να δίνονται περισσότερα κίνητρα στους εργοδότες του ιδιωτικού τομέα, ώστε να προσλαμβάνουν ΑμεΑ.

Στην έρευνα του Ζερβού (2004), οι εκπαιδευτικοί δέχονται την ικανότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία να εργαστούν, και μάλιστα με υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τους γονείς των ΑμεΑ. Το 65% τάσσεται υπέρ της απασχόλησης στην αγορά εργασίας, ώστε τα άτομα να είναι οικονομικά ενεργά και όχι δέσμια των επιδομάτων από το κράτος. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εξέτασαν την ικανότητα για εργασία με βάση και τη μορφή της αναπηρίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους εκπαιδευτικούς, πιο πολλές πιθανότητες για εργασία έχουν τα άτομα με κινητική αναπηρία σε σχέση με τα άτομα με νοητικά προβλήματα, αφού τα τελευταία βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση, λόγω της σοβαρότητας της αναπηρίας τους. Επιπλέον, πιστεύουν ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν είναι εφικτό να λαμβάνουν αυτόνομες αποφάσεις για το επάγγελμά τους. Στην κατάταξη των επαγγελμάτων που θα μπορούσαν να κάνουν τα άτομα με νοητικά προβλήματα, πρώτα τοποθετούν την εργασία σε πόστο τηλεφωνητή/τηλεφωνήτριας, ακολουθούν η εργασία σε ταμείο, οι πωλήσεις, η απασχόληση σε αποθήκες, η δουλειά γραφείου και τέλος, οι χειρωνακτικές εργασίες.

Σε ανάλογα αποτελέσματα ως προς την εργασιακή ικανότητα κατέληξε και η έρευνα των Κατσιγιάννη και Κρίβα (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα ΑμεΑ πρέπει να λαμβάνουν ευκαιρίες απασχόλησης και να μη μένουν άνεργα. Παρομοίως, η πιο πρόσφατη έρευνα της Καββαδά (2012), κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως σημαντική αρχή την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ, ενώ παρατηρείται μια διστακτική στροφή προς την απασχόληση στην ελεύθερη αγορά εργασίας, μια στάση που υιοθετείται τα τελευταία χρόνια.

3.3. Τα μοντέλα απασχόλησης των ΑμεΑ

Τα μοντέλα απασχόλησης των ΑμεΑ είναι ποικίλα παγκοσμίως. Ωστόσο, οι αντιλήψεις που επικρατούν αναφορικά με την επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση είναι κυρίως δύο, αυτές της προστασίας και της υποστήριξης. Οι δύο αυτές αντιλήψεις μπορούν να προσφέρουν θετικό έργο, καθώς η επιλογή του καταλληλότερου μοντέλου είναι μια υπόθεση εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη

στις ανάγκες κάθε ατόμου, στις οποίες, βέβαια, προστίθενται και οι επιθυμίες του περιβάλλοντος και οι δυνατότητες του φορέα που εκπαιδεύει κάθε άτομο και φροντίζει για την απασχόλησή του (Δημητρόπουλος, 2008). Τα τελευταία χρόνια επικρατεί και η αντίληψη της προσαρμογής, που στηρίζεται στις αρχές της υποστηρικτικής απασχόλησης.

Το πρώτο μοντέλο, που βασίζεται στην αντίληψη της προστασίας και δίνει έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ είναι η προστατευτική ή προστατευμένη απασχόληση (sheltered employment). Σύμφωνα με αυτή, τα ΑμεΑ εργάζονται μαζί σε περιβάλλον διαχωρισμένο από την ανοικτή αγορά εργασίας, που μοιάζει με πραγματικό εργασιακό χώρο, υπό την επιτήρηση ατόμων χωρίς αναπηρία. Εκτελούν έργο χρήσιμο για την κοινωνία και αμείβονται για αυτό, γεγονός που τους δημιουργεί την ψευδαίσθηση της ολοκλήρωσης (Δημητρόπουλος, 2008· Kregel & Dean, 2002). Όμως, η προστατευτική απασχόληση, με τον τρόπο που λειτουργεί, οδηγεί στην απομόνωση από το κοινωνικό περιβάλλον, η οποία με τη σειρά της ενδυναμώνει την αρνητική στάση απέναντι στα ΑμεΑ που αντιμετωπίζουν τη διάκριση και τον αποκλεισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα ΑμεΑ είναι λιγότερο παραγωγικά συγκριτικά με τους εργαζόμενους χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα να λαμβάνουν, συνήθως, μικρότερο μισθό και να παραμένουν οικονομικά εξαρτώμενα από την οικογένεια και τα κρατικά επιδόματα (Kregel & Dean, 2002). Παρόλο που η θεωρία θέλει τα άτομα που εργάζονται σε προστατευτικά περιβάλλοντα να αυξάνουν σταδιακά την παραγωγικότητά τους και να μεταβαίνουν σε καλύτερο εργασιακό πλαίσιο, αυτό γίνεται πραγματικότητα για ελάχιστα άτομα (Blanck, Schartz, & Schartz, 2003). Συνεπώς, η προστατευτική απασχόληση θα μπορούσε να καλύψει ανάγκες ατόμων μονάχα αν λειτουργούσε με όρους της παραγωγικής και ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας, αν έδινε ευκαιρίες ανάμειξης των ΑμεΑ με τον γενικό πληθυσμό και αν προωθούσε τη μετάβαση στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Δημητρόπουλος, 2008).

Στη χώρα μας, η προστατευτική απασχόληση συνδέεται κατά κύριο λόγο με τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης των ΑμεΑ. Μετά την ένταξη της Ελλάδας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ), το 1981, ξεκίνησε από την Ευρώπη η επιχορήγηση τέτοιου είδους προγραμμάτων, που όμως θα στόχευαν στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Αρκετά χρόνια αργότερα, καθορίστηκαν εξειδικευμένα προγράμματα για τη νοητική αναπηρία και άλλες βαριές αναπηρίες με στόχο την αυτόνομη διαβίωση των ατόμων, αλλά και τη συμπερίληψή τους στην οικονομική και

κοινωνική ζωή. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων άρχισαν να λειτουργούν παραγωγικά εργαστήρια, τα οποία λειτουργούν ως δομές καθημερινής φροντίδας, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των ΑμεΑ. Σε αυτά τα κέντρα, τα άτομα παράγουν προϊόντα και τα πωλούν, παίρνοντας και τα ίδια ένα συμβολικό ποσό χρημάτων (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2007).

Το δεύτερο μοντέλο βασίζεται στην αντίληψη της υποστήριξης, του αυτοπροσδιορισμού και στο ότι κάθε άτομο με αναπηρία έχει δικαίωμα, αλλά και ικανότητες να εργαστεί (Wehman, Revell, & Brooke, 2003). Αυτό το μοντέλο είναι η υποστηρικτική εργασία (supported employment) και οργανώνεται σε πέντε φάσεις. Η πρώτη, που ονομάζεται Συμβόλαιο (Engagement), αφορά τη σύναψη της συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο εξυπηρετούμενο άτομο και στην εκάστοτε δομή στην οποία αναλαμβάνει να αναζητήσει εργασία. Η δεύτερη είναι η Προσωπική Επαγγελματική Χαρτογράφηση (Vocational Profiling) και σχετίζεται με τη δημιουργία του επαγγελματικού σχεδίου κάθε ατόμου μέσω της καταγραφής των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων του. Ακολουθεί η Εύρεση Εργασίας (Job Finding), κατά την οποία τα άτομα αναζητούν εργασία με τη βοήθεια των ειδικών συμβούλων σταδιοδρομίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η Συμφωνία με τον Εργοδότη (Employer Engagement), όπου οι δυο πλευρές, ο εργοδότης και η υπηρεσία της υποστηρικτικής απασχόλησης, συμφωνούν πάνω στους όρους της συνεργασίας τους. Τέλος, η πέμπτη φάση είναι η Τοποθέτηση – Υποστήριξη (On/Off Job Support), κατά την οποία το εξυπηρετούμενο άτομο αναλαμβάνει εργασιακά καθήκοντα σε συγκεκριμένη θέση και δέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη μέσα στον χώρο εργασίας (On the Job Support) ή έξω από αυτόν (Off the Job Support). Στη συνέχεια, η υποστήριξη αυτή μπορεί να προέρχεται από τους συναδέλφους του εκάστοτε ατόμου (Δημητρόπουλος, 2008).

Η μέθοδος της υποστηρικτικής απασχόλησης έχει θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια επαγγελματικής και κοινωνικής συμπερίληψης ατόμων με πιο βαριές αναπηρίες, όπως είναι τα άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία μέχρι πρόσφατα δεν είχαν επαγγελματικές προοπτικές (Λογαράς, 2013). Ο στόχος αυτού του μοντέλου απασχόλησης είναι τα ΑμεΑ να μπορούν να εργάζονται με κανονική αμοιβή και ασφάλιση (Wehman et al., 2003).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για την υποστηρικτική απασχόληση και δεν υπάρχει και η ανάλογη οικονομική στήριξη από το κράτος. Το 1997 ιδρύθηκε η μη κερδοσκοπική οργάνωση «Ελληνική Εταιρία Υποστηριζόμενης

Εργασίας» (ΕΛ.ΕΤ.ΥΠ.Ε.), με στόχο την προώθηση των αρχών της υποστηρικτικής απασχόλησης στα ΑμεΑ, σε σχετικούς επαγγελματίες και στην κοινωνία γενικότερα. Ωστόσο, στη χώρα μας δεν έχει ευδοκιμήσει αυτό το μοντέλο απασχόλησης, καθώς υπάρχει άγνοια αναφορικά με την υποστηρικτική αντίληψη, ενώ παράλληλα απουσιάζει η οργανωμένη στοχοθεσία για την εκπαίδευση των ΑμεΑ (Δημητρόπουλος, 2008).

Ακόμη, υπάρχει και ένα τρίτο μοντέλο, που ονομάζεται προσαρμοσμένη απασχόληση (customized employment) και στηρίζεται στις αρχές της υποστηρικτικής απασχόλησης. Σύμφωνα με τους Gottlieb et al. (2010), δίνεται έμφαση στις ατομικές ανάγκες, ικανότητες και επιθυμίες του ατόμου με αναπηρία κι έτσι η σχέση ανάμεσα στον εργοδότη και τον εργαζόμενο είναι καθαρά εξατομικευμένη. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσωποκεντρική προσέγγιση της απασχόλησης των ΑμεΑ, σύμφωνα με την οποία τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου συνδυάζονται με τις ανάγκες και απαιτήσεις του εργοδότη. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για το συγκεκριμένο νέο μοντέλο, το οποίο εφαρμόζεται μόνο στις ΗΠΑ.

Σύμφωνα με εισήγηση του Κουτουμάνου (2008), κοινωνικού – λειτουργού και εκπαιδευτικού, στην ημερίδα «Σύνδρομο Down: Το σήμερα και το αύριο στην ελληνική κοινωνία», προτείνεται η στροφή σε πιο προσωποκεντρικές προσεγγίσεις, που θα εστιάζουν στα προσωπικά κίνητρα για εργασία, στον ρόλο της οικογένειας και του στενού περιβάλλοντος, καθώς και στα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να έχει η εφαρμογή της σωστής εκπαίδευσης, κατάρτισης και συμβουλευτικής.

ΜΕΡΟΣ Β’

Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{ο}

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Αναγκαιότητα, Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, όπως το σύνδρομο down, αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην απασχόληση και την κοινωνική ζωή. Τα εμπόδια που συναντούν, η μεγάλη σημασία της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ώστε να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια και το άτομο να μπορέσει να συμπεριληφθεί ουσιαστικά στην επαγγελματική ζωή και να επιτύχει σε όσο γίνεται μεγαλύτερο βαθμό την αυτόνομη διαβίωσή του, καθώς και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν εκφραστεί κατά καιρούς στον εκπαιδευτικό κλάδο αναφορικά με την ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία, συνηγορούν στην αναγκαιότητα εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Πόσο ενημερωμένοι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ (Συ.Ε.Π. ΑμεΑ), και ατόμων με σύνδρομο down, τη σημασία της, αλλά και γενικότερα την ποιότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ στην Ελλάδα;
- ✓ Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τον δικό τους ρόλο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών/τριών με σύνδρομο down;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down;

4.2. Το Δείγμα – Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν: οι συμμετέχοντες/ουσες να είναι εκπαιδευτικοί που να έχουν εργαστεί με άτομα με σύνδρομο down και όχι μέλη του ειδικού και βοηθητικού εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), ενώ κρίθηκε σκόπιμο να αντιπροσωπευθούν άτομα και με λιγότερα και με περισσότερα έτη εμπειρίας, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι όποιες διαφορές ως προς την προσέγγιση των ζητημάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Επρόκειτο, λοιπόν, για σκόπιμη δειγματοληψία, που σημαίνει ότι επιλέχθησαν άτομα που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια και μπορούσαν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Auerbach & Silverstein, 2003). Βέβαια, οι πρώτοι/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βοήθησαν, ώστε να βρεθούν και άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες μέσα από τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας» (Mason, 2003).

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά είκοσι άτομα (n = 20) από τον Νομό Θεσσαλονίκης. Από αυτά, 15 ήταν γυναίκες και 5 άνδρες, γεγονός που συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι στον εκπαιδευτικό κλάδο υπερτερεί αριθμητικά το γυναικείο φύλο. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν εκπαιδευτικοί, από 7 διαφορετικές ειδικότητες (δάσκαλοι, φιλόλογοι, ιστορικοί, γεωπόνοι, γυμναστές, πληροφορικοί, ειδικοί παιδαγωγοί). Επίσης, όλοι/ες, εκτός των εκπαιδευτικών με πρώτο πτυχίο στην ειδική αγωγή (ειδικοί παιδαγωγοί), είχαν εξειδικευτεί στην ειδική αγωγή με δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή σεμινάριο 400 ωρών. Όσον αφορά στον χώρο εργασίας, 8 άτομα εργάζονταν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), 5 άτομα στην Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα Λακκιάς Θεσσαλονίκης, 4 άτομα σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και 3 άτομα εργάζονταν ως παράλληλη στήριξη σε γενικά γυμνάσια. Τα έτη προϋπηρεσίας κυμαίνονται από 2 – 25 (8 εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη, 7 εκπαιδευτικοί με 6 – 10 έτη, 5 εκπαιδευτικοί με 11 έτη και άνω).

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσιάζονται με την κωδικοποίηση Σ1 έως Σ20, με τυχαία κατάταξη των αριθμών από το 1 ως το 20.

4.3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία επελέγη ως μεθοδολογική προσέγγιση η εμπειρική ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, διότι σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι ελεύθερες απόψεις και οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ώστε μέσα από αυτές να παραχθούν δεδομένα αναφορικά με το θέμα (Ιωσηφίδης, 2008).

4.3.1. Εμπειρική Ποιοτική Έρευνα

Θεωρείται ως πιο κατάλληλη η μεθοδολογία της εμπειρικής ποιοτικής έρευνας, διότι, σύμφωνα με τους Auerbach και Silverstein (2003), είναι εκείνη η έρευνα που περιλαμβάνει την ανάλυση και ερμηνεία κειμένων και συνεντεύξεων, προκειμένου να αποκαλύψει σχήματα που νοηματοδοτούν την περιγραφή ενός συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου (σ. 3). Σε ορισμό του Ιωσηφίδη, η ποιοτική έρευνα *«στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας, κυρίως, στα ερωτήματα πώς και γιατί»* (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 21). Με αυτόν τον τρόπο δίνεται βαρύτητα στη βαθιά κατανόηση κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις αναπαραστάσεις των ίδιων των υποκειμένων, που εκφράζουν την προσωπική τους αντίληψη για τον κόσμο.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι ο έλεγχος αξιωμάτων και υποθέσεων ή η παραγωγή γενικών νόμων και κανόνων, όπως στη θετικιστική έρευνα, αλλά η σταδιακή δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης γνώσης για το εκάστοτε θέμα μέσα από την ερμηνεία των πεποιθήσεων και των βιωμάτων συγκεκριμένων προσώπων (Babbie, 2011). Σύμφωνα και με τους Cohen, Manion, & Morrison (2008), η θεωρία πρέπει να θεμελιώνεται στην ερμηνεία των βιωμένων εμπειριών των ατόμων μετά την έρευνα και όχι πριν από αυτήν.

Στην εμπειρική ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια τοποθετείται στο επίκεντρο του νοήματος που κατασκευάζεται από τις απόψεις των ερωτηθέντων, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας, από την οποία επηρεάζεται, αλλά και την επηρεάζει με τις δικές του/της αξίες, και είναι υπεύθυνος/η για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Επομένως, απαιτούνται δεξιότητες και ικανότητες από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας, ο/η οποίος/α σκέφτεται,

αισθάνεται, αναστοχάζεται και δε συλλέγει μόνο δεδομένα, αλλά παράγει δεδομένα και γνώση (Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2003).

Τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών ερευνών είναι πολυάριθμα. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη και όλα τα παραπάνω, πρόκειται για έρευνες που αποσκοπούν σε μια ανάλυση σε βάθος και με λεπτομέρεια, που πηγάζει από τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας και μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέας γνώσης και στην ανακάλυψη νέων φαινομένων. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπονται και τα μειονεκτήματα. Τα κυριότερα από αυτά είναι η ύπαρξη μικρού δείγματος σε κάθε ποιοτική έρευνα, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η σύγκριση και η γενίκευση στον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά και η άμεση εμπλοκή του/της ερευνητή/τριας, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματά της (Ιωσηφίδης, 2008).

4.3.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, μια από τις μεθόδους συλλογής υλικού στην εμπειρική ποιοτική έρευνα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα να επιτευχθεί η κατανόηση του κοινωνικού φαινομένου που μελετάται σε βάθος και σφαιρικά (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, στους λόγους επιλογής του παρόντος εργαλείου προστίθενται η ελευθερία που έχουν οι ερωτώμενοι/ες στο να εκφράσουν τις ιδέες τους και η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτούς/ές και στον/στην ερευνητή/τρια (Mason, 2003).

Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην παρούσα έρευνα, θεωρείται ως η καταλληλότερη, καθώς δίνει τη δυνατότητα ακριβούς σχεδιασμού, αλλά ταυτόχρονα προσφέρει και ευελιξία ως προς την τροποποίηση της σειράς ή και του περιεχομένου των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο/Η ερευνητής/τρια μαζί με τον/την εκάστοτε ερωτώμενο/η ουσιαστικά δομούν μια συνομιλία, η οποία στηρίζεται στον/στην ερευνητή/τρια, που κατευθύνει τον/την ερωτώμενο/η σε βασικά θέματα, διευκρινίζει ό,τι απαιτείται και συνοψίζει το νόημα, αλλά στη συνέχεια αφήνει το άτομο να εκφράσει τις σκέψεις και τις απόψεις του με ελεύθερο τρόπο. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια προετοίμασε έναν κατάλογο με βασικές ερωτήσεις, οι οποίες λειτούργησαν βοηθητικά στη διατήρηση της συζήτησης, χωρίς όμως να δρουν περιοριστικά.

Ένα βασικό σημείο κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό ήταν η δημιουργία ενός οδηγού συνέντευξης που να χαρακτηρίζεται από μη αυστηρή δόμηση και τη δυνατότητα να μεταβάλλεται ανάλογα με τον/την εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο/η (Ιωσηφίδης, 2008). Ο οδηγός της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα 1) δομήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, με βασικές θεματικές τις απόψεις των ερωτώμενων για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την ποιότητά του στην Ελλάδα, για τον ρόλο τους στη διαδικασία Επαγγελματικού Προσανατολισμού των μαθητών και μαθητριών τους, αλλά και για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down. Ο οδηγός περιλαμβάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα κατάθεσης των απόψεων και εμπειριών των συνεντευξιαζομένων. Κατά τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης ελήφθησαν υπόψη και αντίστοιχες παλαιότερες μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ατόμων με αναπηρίες.

4.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Μάιο του 2017 μέχρι τον Ιανουάριο του 2018. Για τη συγκέντρωση του δείγματος, η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια του νομού Θεσσαλονίκης. Επισκέφθηκε τους χώρους με ενημερωτικό έγγραφο, στο οποίο καταγράφονταν οι στόχοι και τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας, ώστε να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/τριών, να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της έρευνας και να δεχτούν να συμμετάσχουν σε αυτήν.

Οι εκπαιδευτικοί που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία της ατομικής συνέντευξης, ενημερώθηκαν εγγράφως, αλλά και προφορικά για την έρευνα, ενώ έλαβαν εγγυήσεις για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα μοιράζονταν με την ερευνήτρια. Χαρακτηριστική ήταν η προθυμία όλων να συμμετέχουν στην έρευνα, ώστε, όπως ανέφεραν οι περισσότεροι/ες, να αναδειχθεί το ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά στον τόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, οι περισσότερες (14) πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο στον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ τρεις συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στις οικίες των συνεντευξιαζόμενων. Επίσης,

τρεις από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά λόγω ανειλημμένων υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης, αυτή κυμαινόταν στα 30 – 40 λεπτά της ώρας.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν κατόπιν συναίνεσης των ερωτώμενων και καταχωρήθηκαν με ψηφιακή μορφή σε αρχεία. Κατά την απομαγνητοφώνηση, όπου το υλικό που συλλέχθηκε μεταγράφηκε σε κείμενο, έγινε χρήση κωδικών (Σ1 – Σ20), ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.5. Ανάλυση Υλικού

Από τα πιο σημαντικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ανάλυση του υλικού, καθώς αποδίδεται νόημα στα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθησαν μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε με συστηματικό τρόπο η διαδικασία ανάλυσης υλικού που περιγράφεται λεπτομερώς στο βιβλίο «Qualitative Data: an introduction to coding and analysis» των Auerbach και Silverstein (2003). Η μεθοδολογία τους στηρίζεται στη Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τους Glaser και Strauss το 1967 (McQueen & Knussen, 2002). Πρόκειται για μια επαγωγική μέθοδο ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία η θεωρία προκύπτει από τα δεδομένα και θεμελιώνεται σε αυτά, χωρίς να χρειάζεται να διατυπωθούν από την αρχή θεωρητικές υποθέσεις. Βέβαια, ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να διατυπώνει υποθέσεις κατά τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Χαρακτηριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι είναι κυκλική και επαναλαμβανόμενη, με την έννοια ότι υπάρχει συνεχής σύγκριση ανάμεσα στα νοήματα των υποκειμένων και στην κωδικοποίηση του/της ερευνητή/τριας, ώστε να διατυπωθούν οι ερμηνευτικοί θεματικοί άξονες (Ιωσηφίδης, 2008).

Αρχικά, λοιπόν, ύστερα από τη συστηματική μελέτη των κειμένων των συνεντεύξεων, απομονώθηκαν τα αποσπάσματα που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποσπάσματα αυτά εξέφραζαν μία και μοναδική απλή έννοια, η οποία καταγράφηκε με τη μορφή υπομνήματος (Memo). Έτσι, προέκυψαν 671 απλές έννοιες. Στη συνέχεια, έγινε η κωδικοποίηση αυτών των εννοιών και η ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες που εξέφραζαν μια κοινή άποψη. Με τον τρόπο αυτό προέκυψαν 161 ταυτόσημες ή συναφείς ιδέες (Repeating ideas), οι οποίες έλαβαν και τίτλους.

Το επόμενο βήμα στη διαδικασία της ανάλυσης του υλικού ήταν η ομαδοποίηση των ταυτόσημων ή συναφών ιδεών σε 33 θεματικές ενότητες (Themes), δηλαδή κάτω από έναν γενικότερο τίτλο. Με τη σειρά τους, οι θεματικές ενότητες υπάχθηκαν σε κατηγορίες (Theoretical constructs), οι οποίες στη συνέχεια αντιστοιχήθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα 2). Ένα παράδειγμα από τη διαδικασία ανάλυσης είναι το ακόλουθο: οι επαναλαμβανόμενες ιδέες (Repeating ideas) «τα άτομα με σύνδρομο down έχουν δεξιότητες που μπορούν να εξελιχθούν», «τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες με πρώιμη και σωστή εκπαίδευση», «τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να εξελιχθούν με την έγκαιρη/πρώιμη παρέμβαση», «τα άτομα με σύνδρομο down έχουν έλλειμμα δεξιοτήτων για τη ζωή, επειδή δεν εκπαιδεύονται σωστά» και «ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να προσφέρει καθοδήγηση στα άτομα με σύνδρομο down, τα οποία έχουν πολλές προοπτικές εξέλιξης» κατηγοριοποιήθηκαν κάτω από τον τίτλο «τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να εξελιχθούν μέσω της εκπαίδευσης», που αποτελεί μία θεματική ενότητα (theme). Στη συνέχεια, οι θεματικές ενότητες «τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να εξελιχθούν μέσω της εκπαίδευσης» και «χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο down» ομαδοποιήθηκαν στην κατηγορία «Σύνδρομο down – χαρακτηριστικά και δυνατότητες εξέλιξης».

Όλες οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν και αντιστοιχούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ, και ατόμων με σύνδρομο down, και τη σημαντικότητά τους, είναι: «Επαγγελματικός Προσανατολισμός – σημαντικότητα, στόχοι, οφέλη», «Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ – ποιότητα και προτάσεις για βελτίωση», «Σύνδρομο down – χαρακτηριστικά και δυνατότητες εξέλιξης» και «Σύνδρομο down και άλλες αναπηρίες». Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το σχετικό με τον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό προσανατολισμό, αντιστοιχούν οι κατηγορίες: «Επαγγελματικός Προσανατολισμός – ο ρόλος των διάφορων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών» και «Συνεργασία στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Τέλος, οι κατηγορίες «Η ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία», «Ευκαιρίες εργασίας για τα ΑμεΑ» και «Εργασία ατόμων με σύνδρομο down – οφέλη, επαγγέλματα και τόπος εργασίας» αντιστοιχούν στο τρίτο

ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down.

4.6. Θέματα Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας, Γενίκευσης

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας έχει μεγάλη σημασία στις ποιοτικές έρευνες για κάποιους ερευνητές, παρόλο που πρόκειται για έρευνες υποκειμενικές, όπου ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει τα ποιοτικά δεδομένα και καταλήγει σε συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2008).

Σύμφωνα με τη Mason (2003), η επίτευξη της αξιοπιστίας στηρίζεται στην ακρίβεια των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή/τρια για την παραγωγή και ανάλυση των δεδομένων, οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από διεξοδικότητα και προσοχή.

Η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας συνδέεται με τη λογική περιγραφή και παρουσίαση του σκεπτικού με βάση το οποίο ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει τα δεδομένα της έρευνας. Έτσι, οι αναγνώστες και αναγνώστριες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν με ευκολία τον συλλογισμό του/της ερευνητή/τριας. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, είναι απαραίτητο ο/η ερευνητής/τρια να αναστοχάζεται διαρκώς, ώστε να αναγνωρίζει εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς του/της, τις αξίες του/της, τις προσωπικές του/της προκαταλήψεις, που μπορούν να επηρεάσουν την ερευνητική διαδικασία σε κάθε της στάδιο (Auerbach & Silverstein, 2003). Σίγουρα υπάρχει η υποκειμενική ματιά του/της ερευνητή/τριας, αλλά δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αγνοούνται οι εμπειρίες των ερευνητικών υποκειμένων. Ο/Η ερευνητής/τρια πρέπει να αποστασιοποιείται από τα προσωπικά του/της ενδιαφέροντα, που εντοπίζονται στην έρευνα, ώστε να δώσει μια αντικειμενική εικόνα του ζητήματος που ερευνάται. Επίσης, η εγκυρότητα ενισχύεται μέσω της αναφοράς στους περιορισμούς που συνάντησε ο/η ερευνητής/τρια κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας (McQueen & Knussen, 2002).

Όσον αφορά στη γενίκευση, αυτή επηρεάζεται από τον τρόπο επιλογής του δείγματος, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας κι έτσι, να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού (Silverman, 2006).

Οι Auerbach και Silverstein (2003, σ. 84 - 85), όντας επιφυλακτικοί αναφορικά με το κατά πόσο μπορούν να εφαρμοστούν τα κριτήρια αξιοπιστίας,

εγκυρότητας και γενίκευσης στην ποιοτική έρευνα, προτείνουν τρία κριτήρια, ώστε να περιοριστεί η επιρροή της υποκειμενικότητας του/της ερευνητή/τριας και να εξασφαλιστεί η μεταβιβασιμότητα των θεωρητικών δομών και η ερμηνεία των δεδομένων. Αυτά είναι:

- Η εξασφάλιση της διαφάνειας (transparency) κατά την ανάλυση των δεδομένων, δηλαδή αν κάποιος/α άλλος/η ερευνητής/τρια ακολουθήσει τα ίδια βήματα στη διαδικασία ανάλυσης με τον πρώτο/η ερευνητή/τρια, θα φτάσει στα ίδια συμπεράσματα ανεξάρτητα από το αν συμφωνεί ή όχι με αυτά.
- Η μεταδοτικότητα (communicability) των αναλύσεων, δηλαδή η κατανοητή παρουσίαση αυτών, ώστε μελλοντικοί/ές ερευνητές/τριες και συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να μπορούν να κατανοήσουν το σκεπτικό του/της αρχικού/ής ερευνητή/τριας.
- Η εσωτερική συνάφεια (coherence) της ανάλυσης, δηλαδή η κατηγοριοποίηση των δεδομένων θα πρέπει να επιτρέπει την παρουσίαση όλου του υλικού σε μορφή κειμένου, που να χαρακτηρίζεται από λογική συνάφεια.

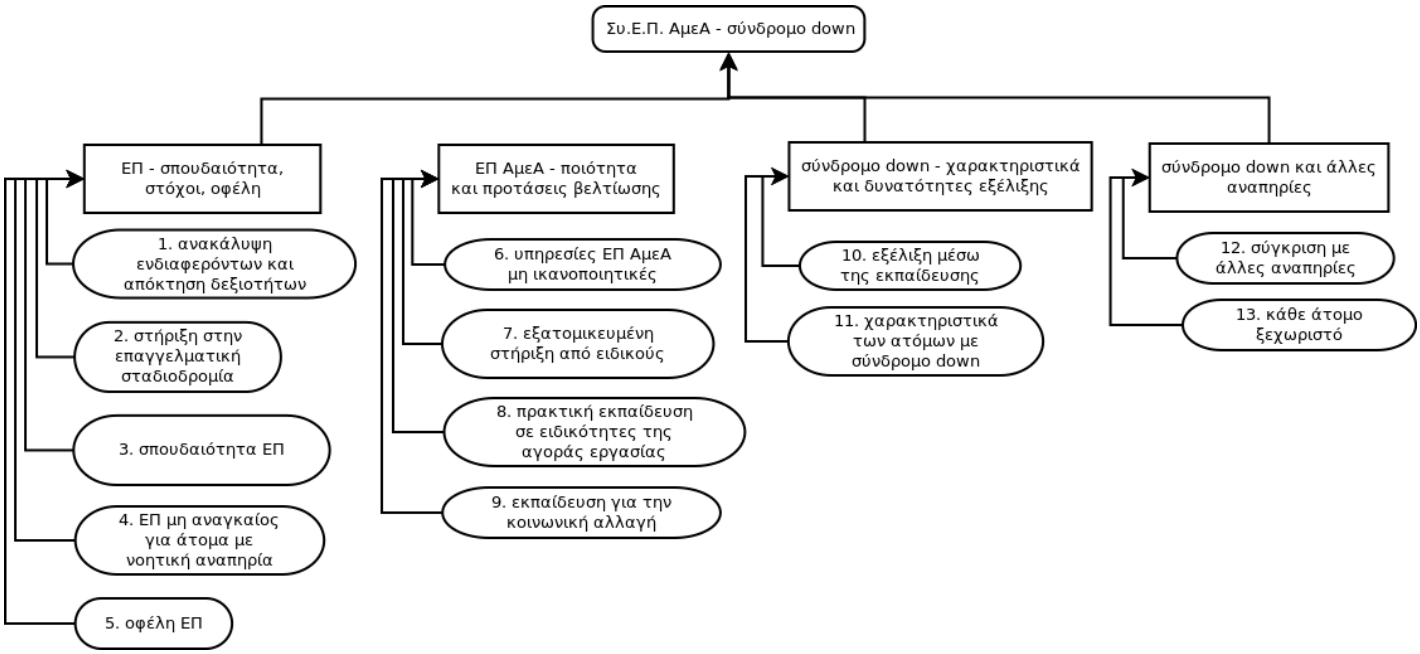
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{Ο}

5. Αποτελέσματα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία με βάση την οποία κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα, ώστε να προκύψουν τα ευρήματα της έρευνας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί περιλαμβάνει την όσο το δυνατόν πιο πιστή περιγραφή των εμπειριών και απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα παράλληλα με την κριτική ματιά της ερευνήτριας, ώστε να στοιχειοθετηθεί η ερμηνεία τους στη συνέχεια. Τα ευρήματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα, σύμφωνα με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν και αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

5.1. Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ και ατόμων με σύνδρομο down

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των ΑμεΑ και την ποιότητα που τον χαρακτηρίζει στην Ελλάδα, καθώς πρόκειται για τα άτομα, που μετά την οικογένεια των ΑμεΑ, έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο στη ζωή τους. Από την ανάλυση των λεγομένων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψαν οι ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες θεμάτων: α. Επαγγελματικός Προσανατολισμός – σημαντικότητα, στόχοι, οφέλη, β. Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ – ποιότητα και προτάσεις για βελτίωση, γ. Σύνδρομο down – χαρακτηριστικά και δυνατότητες εξέλιξης και δ. Σύνδρομο down και άλλες αναπηρίες



5.1.1. Επαγγελματικός Προσανατολισμός: η σημαντικότητα, οι στόχοι, τα οφέλη του

5.1.1.1. Η σημαντικότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Ένα από τα ερωτήματα που συζητήθηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η σημαντικότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τα ΑμεΑ στη χώρα μας. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δήλωσαν ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι εξίσου σημαντικός για όλους τους ανθρώπους, είτε έχουν κάποια αναπηρία είτε όχι. Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε θέτουν όρια στις ανάγκες των ανθρώπων στηριζόμενοι/ες μόνο σε ορισμένα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι και η αναπηρία. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «Κάθε άνθρωπος ανεξαρτήτου ύπαρξης ή μη αναπηρίας έχει ανάγκη από παροχή καθοδήγησης στον τομέα της εργασίας» (Σ3), «Ο σωστός Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να βοηθήσει πολύ κάθε άνθρωπο, γιατί μπορεί να πάρει από αυτόν ένα μεγάλο βάρος με το να τον κατευθύνει και να τον βοηθήσει να λάβει την καλύτερη επαγγελματική απόφαση» (Σ8), «Ο σωστός Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι καθοριστικής σημασίας για τη σταδιοδρομία όλων των ατόμων» (Σ9), «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου» (Σ15).

Ακόμη, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κυρίως για τα ΑμεΑ, διότι πρόκειται για άτομα που λόγω των

πολλών περιορισμών που βιώνουν, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υπηρεσιών όπως είναι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ώστε να έχουν στήριξη στην προσπάθεια ένταξης στην κοινωνία και στην εργασία. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, «η αναγκαιότητα ύπαρξής του αυξάνεται όταν μιλάμε για τα ΑμεΑ, καθώς οι περιορισμοί τους επεκτείνονται και στον τομέα της εργασίας» (Σ3), «πρέπει να ενημερωθούν για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα ενός εργαζομένου, ώστε να μην πέσουν θύματα εκμετάλλευσης» (Σ11).

Σύμφωνα με πολλούς/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς, η κρίση που διέρχεται η χώρα και η κατάσταση που επικρατεί στη σύγχρονη αγορά εργασίας κάνει επιτακτική την ανάγκη κάθε άτομο να έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται σε μια ποικιλία συνθηκών. Έτσι, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι χρήσιμος για τα νέα άτομα που βρίσκονται σε σύγχυση, αλλά και για τα άτομα κάθε ηλικίας. Όπως είπαν, «η νεολαία δεν είναι σίγουρη για το τι πρέπει να κάνει, τι πραγματικά θέλει, ποιες είναι οι ανάγκες» (Σ1), «Δεδομένης της οικονομικής κατάστασης της χώρας μας, η σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι δεδομένη» (Σ9), « δύσκολο ο νέος να ξέρει τι θέλει να κάνει στη μετέπειτα ζωή του…αυτό δε σημαίνει ότι και στη μετέπειτα ζωή η συμβουλευτική δεν παίζει σημαντικό ρόλο» (Σ15), «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να κατευθύνει τα παιδιά, τα οποία είναι πολύ μπερδεμένα στην ηλικία των 18, ειδικά στις μέρες που διανύουμε» (Σ8).

Με βάση τους/τις εκπαιδευτικούς, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, όταν γίνεται σωστά, βοηθά στο να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος και κάθε άτομο να οδηγηθεί σε αποφάσεις που αφορούν τη σταδιοδρομία του. Επίσης, κάτι που ειπώθηκε από τους/τις περισσότερους/ες είναι ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός πρέπει να ξεκινά από μικρή ηλικία. Συγκεκριμένα, τα λόγια των εκπαιδευτικών ήταν: «θα τους βοηθούσε τελειώνοντας τη σχολή να είναι πιο κατασταλαγμένοι για το τι θα κάνουν, με αυτόν τον τρόπο κερδίζεις χρόνο» (Σ4), «από μικρή ηλικία, γιατί τα ΑμεΑ χρειάζονται χρόνο» (Σ20), «το παν είναι η πρώιμη παρέμβαση από ειδικούς» (Σ8), «από πιο μικρή ηλικία, ώστε να κατακτηθούν όλες εκείνες οι κοινωνικές δεξιότητες, που μπορούν να λειτουργήσουν ως θεμέλιο για την ανάπτυξη και κοινωνικών δεξιοτήτων» (Σ11).

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξαίρει τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού, ειπώθηκε και η άποψη από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι χρήσιμος σε όλους, αλλά δεν μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με νοητικό πρόβλημα. Γίνεται, λοιπόν, ένας

διαχωρισμός ανάμεσα στις υπόλοιπες αναπηρίες και στα άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία θεωρείται ότι λόγω του νοητικού τους δυναμικού έχουν περιορισμένες δυνατότητες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής: «Είναι το Α και το Ω για ένα παιδί, το οποίο είναι ΑμεΑ, αλλά έχει, για παράδειγμα, δυσλεξία ή κινητικές αναπηρίες, κώφωση ή τύφλωση, αλλά χωρίς νοητικά προβλήματα» (Σ7), «με την ύπαρξη νοητικής υστέρησης, της οποίας ο βαθμός δεν είναι ήπιος, οριακός ή ελαφρύς, υπάρχει ζήτημα», (Σ18), «δε μιλάμε για άτομα με χαμηλό νοητικό δυναμικό» (Σ16). Στα δύο τελευταία αποσπάσματα υπογραμμίζεται ότι παίζει ρόλο ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας, η οποία όταν είναι βαριά κάνει τις συνθήκες για το άτομο πολύ πιο δύσκολες.

5.1.1.2. Οι στόχοι του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Όσον αφορά τη στοχοθεσία, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μέσω του Επαγγελματικού Προσανατολισμού το άτομο ανακαλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ενώ ταυτόχρονα αποκτά σημαντικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Όπως είπαν, «ο ειδικός σύμβουλος επιλέγει τα κατάλληλα είδη παρεμβάσεων και στρατηγικών για να διερευνήσει τις κλίσεις και τα θέλω των ατόμων με αναπηρία, ώστε αυτά να στηριχθούν, να παροτρυνθούν και να οδηγηθούν σε μια όσο γίνεται πιο ουσιαστική ένταξη στην κοινωνία, αλλά και στην εργασία» (Σ19), «σύμβουλος και συμβουλευόμενος προσπαθούν να ανακαλύψουν τα ταλέντα, τις κλίσεις, τις δεξιότητες, αλλά και τις αδυναμίες του δεύτερου» (Σ17), «να βρούμε τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα…πρέπει να ξεκινήσει ανιχνευτικά» (Σ10), «να αποκτήσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες που πρέπει, αλλά και τις κοινωνικές» (Σ1). Παράλληλα, τονίζεται ότι σε κάθε αναπηρία τα άτομα έχουν ανάγκη να λάβουν εκπαίδευση από ειδικό για να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή τους. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι: «Είναι ανέφικτο να αναπτύξουν μόνοι τους επαγγελματικές δεξιότητες…χρειάζεται κάποιος ειδικός για να συμβουλέψει, να καθοδηγήσει, ώστε τα άτομα να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση, αισθήματα ικανοποίησης και να βγουν πιο έτοιμα στην αγορά εργασίας, έχοντας εκτιμήσει τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες τους, αλλά και το τι δεν μπορούν να κάνουν» (Σ17).

Στην ερώτηση «Τι είναι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός;» σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αποτελεί ουσιαστική πληροφόρηση, η οποία ξεπερνά

την απλή ενημέρωση, συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία και βοηθά κάθε άτομο στη λήψη επαγγελματικής απόφασης. Όπως τόνισαν: «ο συμβουλευόμενος θα βοηθηθεί στη λήψη κάποιας απόφασης σχετικά με το μελλοντικό του επάγγελμα» (Σ12), «παρέχει γνώσεις για τη δομή και λειτουργία των επαγγελμάτων, που βοηθούν στη λήψη σωστότερων επαγγελματικών αποφάσεων» (Σ6), «δεν πρέπει να είναι μια απλή ενημέρωση όπως τη βίωσα εγώ και πολλά νέα άτομα…πρέπει να ξεκινά από τα ενδιαφέροντα του καθένα και να μην είναι στείρος και θεωρητικός» (Σ11).

5.1.1.3. Τα οφέλη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Μέσα από τις συζητήσεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, διατυπώθηκαν πολυάριθμα οφέλη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί τόνισαν το πόσο σημαντικός είναι, διότι αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει στο να κάνει τα άτομα παραγωγικούς, αλλά και ευτυχισμένους πολίτες μέσα από την επιλογή του επαγγέλματος που θέλουν και τους ταιριάζει. Όπως δήλωσαν, «ένας έμπειρος σε αυτά τα θέματα θα μας βοηθήσει πάρα πολύ στην επιλογή μας…αν διαλέξουμε σωστά, θα γίνουμε και πιο παραγωγικοί και πιο χαρούμενοι» (Σ2), «Έχοντας πάρει μια σχετική καθοδήγηση και μία εμπειρία…προσπαθεί να ταυτιστεί, να δει τι του αρέσει παραπάνω…αν το δούμε και πιο μελλοντικά, και αποφασίσει κάτι και βοηθηθεί, γίνεται ένας ενεργός πολίτης, έχει μια καλύτερη καθημερινότητα, ποιότητα ζωής» (Σ4). Επίσης, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση κάθε ατόμου, καθώς συμβάλλει στο να πιστέψει στον εαυτό του, στις δυνάμεις του και να σταθεί με μεγαλύτερη σιγουριά μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, όπως είπαν και οι εκπαιδευτικοί, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός οδηγεί στην αυτογνωσία, που σημαίνει ότι τα άτομα ανακαλύπτουν όχι μόνο τα δυνατά σημεία τους, αλλά και τις αδυναμίες τους και μαθαίνουν να πορεύονται με αυτές ή να προσπαθούν για να τις βελτιώσουν. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα: «Ο ορθός Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να σε κάνει να αυτοπροσδιορίσεις τον εαυτό σου, να τον ανακαλύψεις, να αυξήσεις την αυτοεκτίμησή σου, κάτι πολύ σημαντικό για τη μετάβαση στην εργασία» (Σ8).

Ένα ακόμη όφελος είναι το ότι πρόκειται για μια διαδικασία που βοηθά το άτομο να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία και ειδικά τα ΑμεΑ να μάθουν να ζουν, όσο αυτό είναι εφικτό, χωρίς τη συνεχή στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος

μέσα στην κοινωνία. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι ένα απαραίτητο βήμα, ώστε τα άτομα να καταφέρουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να επιτευχθεί στη συνέχεια και η ουσιαστική κοινωνική τους ένταξη. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι «σημαντικός θεσμός για την κοινωνική προοπτική των ΑμεΑ όταν εφαρμόζεται σωστά» (Σ6), «ο άνθρωπος αξιολογεί την ύπαρξή του, στέκεται όρθιος στα πόδια του, χειρίζεται τη ζωή του, αναλαμβάνει τους ρόλους που του αναλογούν, δεν αρκείται, δε βασίζεται σε έναν μπαμπά και μια μαμά» (Σ13).

5.1.2. Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ: ποιότητα και προτάσεις για βελτίωση

5.1.2.1. Η ποιότητα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ

Πεδίο συζήτησης αποτέλεσε η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τα ΑμεΑ. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως κατέθεσαν την αρνητική τους άποψη και εμπειρία πάνω στο ζήτημα, μιλώντας για υπηρεσίες μη ικανοποιητικές έως και ανύπαρκτες, ακόμη και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης ΑμεΑ, κάτι που δε θεωρούνταν αναμενόμενο. Όπως δήλωσαν μέσα από τις ατομικές συνεντεύξεις, «οι υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ στην Ελλάδα δεν είναι ικανοποιητικές» (Σ1), «Μόνο το ότι δεν έχουν τα παιδιά δικαίωμα για άδεια ασκήσεως επαγγέλματος φτάνει…πώς να εργαστούν όταν αυτό που παίρνουν στα χέρια τους δεν αναγνωρίζεται...δεν είναι ικανοποιητικές οι υπηρεσίες» (Σ4), «ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ΑμεΑ βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της "καλής πρόθεσης" και δεν έχει φτάσει στο σημείο της ουσιαστικής και αποτελεσματικής δράσης» (Σ9), «δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικές, διότι αν ήταν, θα βλέπαμε και περισσότερα ΑμεΑ να εργάζονται και να απορροφώνται στην αγορά εργασίας…είναι μεγάλο έλλειμμα του σχολείου το ότι δε διαθέτει έναν εξειδικευμένο επιστήμονα…όταν είσαι σχολή επαγγελματικής κατάρτισης, οφείλεις να παρέχεις στα παιδιά σου μια τέτοια στήριξη» (Σ18), «σχεδόν ανύπαρκτες…στις δομές που δουλεύουμε δε βλέπω κάτι, παρόλο που είμαι σε εργαστήριο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Σ2).

Κάποιοι/ες τόνισαν ότι η πολιτεία αδρανεί και δεν ασχολείται ουσιαστικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ, διότι επικρατεί η αντίληψη ότι τα ΑμεΑ

είναι άτομα μη ικανά να εργαστούν, οπότε και δε χρειάζονται κάποιου είδους προετοιμασία για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Με το ίδιο σκεπτικό δεν υπάρχουν, κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, ειδικοί σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού στις δομές που φοιτούν ΑμεΑ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «δεν υπάρχει ειδικός σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, δεν τηρείται η νομοθεσία…όλα ξεκινούν από την πολιτεία, ενδιαφέρον δεν υπάρχει για αυτές τις ομάδες, πρέπει να υπάρχει οργανική θέση ειδικού» (Σ1), «σύμβουλος δεν υπάρχει, τόσα χρόνια δεν έχω δει στο σχολείο να έρθει κάποιος και να ασχοληθεί…αυτή η ανυπαρξία οφείλεται στο ότι δε θεωρείται άξιο λόγου όλο αυτό…θεωρούμε ότι δε χρειάζεται, δεν έχουν μέλλον αυτά τα παιδιά» (Σ13), «δεν υπάρχει ειδικός σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον χώρο που εργάζομαι…θεωρώ ως κύριο υπεύθυνο το κράτος, ακόμα και στις μέρες μας εφαρμόζει εκπαιδευτικές πολιτικές περιθωριοποίησης» (Σ15), «ορισμένοι δεν το προσπαθούν καθόλου, γιατί δε θεωρούν πως θα τους χρησιμεύσει κάπου αυτή η γνώση, δεν πιστεύουν ότι εν μέσω κρίσης ειδικά, θα βρεθεί δουλειά για αυτά τα άτομα» (Σ11). Επίσης, το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν υπάρχει σε καμία δομή, ενώ στις ελάχιστες αναφορές ύπαρξής του τονίστηκε ότι «ΣΕΠ υπάρχει, αλλά γίνεται με λανθασμένο τρόπο, ενώ όταν γίνεται, να τονιστεί ότι γίνεται από εκπαιδευτικούς χωρίς καμία επιπλέον εξειδίκευση» (Σ8).

5.1.2.2. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ

Η πρόταση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τα ΑμεΑ είναι η ύπαρξη συστηματικής στήριξης των ατόμων μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στο σχολείο. Υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της τοποθέτησης ειδικών συμβούλων μέσα στα σχολεία, οι οποίοι να είναι εξειδικευμένοι σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και ειδικής αγωγής. Κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι τα εξής: «να μπουν στα σχολεία επαγγελματίες καταρτισμένοι σε ζητήματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά ταυτόχρονα και σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ώστε να προσαρμόσουν τον τρόπο παροχής των υπηρεσιών στις ανάγκες των ΑμεΑ» (Σ3), «Τα ΑμεΑ έχουν πολλές δυνατότητες, που για να αξιοποιηθούν χρειάζεται στήριξη από ειδικούς με τρόπο συστηματικό και

εξατομικευμένο, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ατόμου» (Σ20), «μια υπηρεσία που να ασχολείται αποκλειστικά με τα ΑμεΑ, με εξειδικευμένο προσωπικό, που να γνωρίζουν για τις αναπηρίες, για το πού μπορούν να απορροφηθούν τα άτομα, να βοηθούν τα άτομα που όντως μπορούν να προσφέρουν, ώστε να εργαστούν» (Σ18).

Ένα κρίσιμο ζήτημα που θίχτηκε κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους/τις παιδαγωγούς ήταν η σχέση θεωρίας και πράξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη όχι μόνο η θεωρία, αλλά κυρίως η πράξη και ότι τα ΑμεΑ πρέπει να εκπαιδεύονται μέσω πρακτικής άσκησης σε ειδικότητες, οι οποίες να υπάρχουν στην αγορά εργασίας. Επομένως, προτείνεται να διευρυνθεί ο ορίζοντας των ειδικοτήτων, τις οποίες παρακολουθούν τα ΑμεΑ και να συνδεθεί το σχολείο άμεσα με την αγορά. Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, «κάνοντας πράγματα, καταλαβαίνουν τι μπορούν να κάνουν και τι τους αρέσει…είναι σημαντικά αυτά που καταλαβαίνουν τα παιδιά όταν παράξουν κάτι δικό τους, μέσα από αυτήν τη διαδραστική μάθηση κερδίζουν πολλά» (Σ16), «υπάρχει ποικιλία επαγγελμάτων που αφήνουμε απ' έξω» (Σ10), «το σχολείο να συνεργάζεται με φορείς, όπου τα παιδιά μας που μπορούν, και είναι αρκετά ευτυχώς, να απασχολούνται κατευθείαν…θα έπρεπε να συνδέεται απευθείας με το κομμάτι της αγοράς εργασίας…σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά ότι υπάρχουν κι άλλα επαγγέλματα εκτός από αυτά που έχει επιλέξει το σχολείο» (Σ18), «ένα όνειρο εδώ και καιρό…θα ήταν πολύ ωραίο να υπάρχει κοντά στην πόλη μας ένα αγρόκτημα, το οποίο θα λειτουργούσε σαν ένα μεγάλο σχολείο…εκεί, με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και συμβούλους θα μάθαιναν μέσα από την πράξη…ίσως, ανακάλυπταν έτσι τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά τους…που με δουλειά θα μπορούσαν να γίνουν δεξιότητες επαγγελματικές και να δώσουν διέξοδο στην αγορά εργασίας» (Σ8), «στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καστοριάς έχουν εργαστήριο γουναρικών…τα εργαστήρια, δηλαδή, θα μπορούσαν να διαμορφώνονται με βάση την περιοχή» (Σ7).

Ωστόσο, για να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να ενταχθούν στην εργασία και στην κοινωνία απαιτείται αλλαγή στις αντιλήψεις, ενημέρωση και εκπαίδευση όλων, ακόμα και των ίδιων των εργοδοτών, ώστε να συνεργαστούν με τα ΑμεΑ. Συγκεκριμένα, τα λόγια των εκπαιδευτικών ήταν: «δεν υπάρχει παιδεία και ενημέρωση…Ποιος θα ενημερώσει την κοινωνία;» (Σ5), «χρειάζεται να αλλάξουν πολλά, που προηγούνται του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα η αντίληψη της κοινωνίας μας για τη σωματική αρτιότητα και τη σχέση

της με την αγορά εργασίας» (Σ9), «Υπάρχει αρνητική διάθεση απέναντι σε ό,τι δε χαρακτηρίζεται από μια κανονικότητα…θέλει ριζική αλλαγή όλη η κοινωνία για να υπάρξει ουσιαστική ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων» (Σ20), «και οι εργοδότες θα έπρεπε, κατά κάποιον τρόπο, να εκπαιδευτούν, ώστε να μπορέσουν να δεχτούν ΑμεΑ στην εργασία τους» (Σ1).

5.1.3. Σύνδρομο down: χαρακτηριστικά των ατόμων και δυνατότητες εξέλιξης

Στις συνεντεύξεις με τους/τις παιδαγωγούς έγινε αναφορά στα άτομα με σύνδρομο down, για τα οποία οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις εμπειρίες και τις εντυπώσεις τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, τα άτομα με το σύνδρομο στην πλειοψηφία τους είναι πολύ κοινωνικά, τους αρέσει η επαφή και η επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο. Όπως είπαν, «είναι αρκετά κοινωνικοί, εξωστρεφείς, οι περισσότεροι έχουν πολλή ανάγκη για επικοινωνία» (Σ4), «σε σύγκριση με άλλα άτομα και άλλες αναπηρίες θεωρώ ότι τα άτομα αυτά, αντιμετωπίζονται λίγο διαφορετικά, αφού συχνά πρόκειται για άτομα αρκετά κοινωνικά και ευχάριστα που καθιστά ακόμα και τους ανθρώπους που δεν είναι εξοικειωμένοι με την αναπηρία να μπορούν να τα προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ευκολία από ό,τι τα άτομα με βαριές αναπηρίες» (Σ12). Παράλληλα, πολλοί/ές τόνισαν ότι πρόκειται για άτομα που μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται και να είναι λειτουργικά στην καθημερινότητά τους, με πολλές προοπτικές γνωστικής εξέλιξης. Χαρακτηριστικά, δήλωσαν: «Αρκετά από τα παιδιά με σύνδρομο down είναι από τις καλύτερες περιπτώσεις, μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, μιλάνε, γράφουν, διαβάζουν» (Σ5), «είναι λειτουργικά, δεν είναι η αναπηρία που τα καθηλώνει…αυτών που και η νοημοσύνη είναι σε ήπια υστέρηση μπορούν να σταθούν πολύ καλά, θα νιώσουν αυτόνομα, δε θα είναι εξαρτημένα και οι γονείς θα ησυχάσουν λίγο περισσότερο» (Σ13), «είναι αυτονομημένα, μπορούν να κυκλοφορήσουν, να χρησιμοποιήσουν τα μέσα, να πάνε τη βόλτα τους, πιστεύω ότι αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να εργαστούν σε κάποιο περιβάλλον» (Σ1).

Ακόμη, κάποιοι/ες από τους/τις παιδαγωγούς περιγράφουν τα άτομα με σύνδρομο down ως πολύ συνεργάσιμα στο πλαίσιο μιας ομάδας, με διάθεση να βοηθήσουν, ενώ τα χαρακτηρίζει επιμέλεια και υπευθυνότητα. Τα λόγια μιας εκπαιδευτικού ήταν τα ακόλουθα: «Θα μπορέσουν να εργαστούν σε δουλειές που απαιτείται η κοινωνικότητα, αλλά και η συνεργασία…άτομα υπεύθυνα και

αξιόπιστα» (Σ12). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο down, ένας από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ανέφερε: «μπορούν να κατανοούν περισσότερα δεδομένα από αυτά που μπορούν να εκφράσουν…ένα σωστά σχεδιασμένο πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού που θα ακολουθεί τις νοητικές τους δυνατότητες θα μπορούσε να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους» (Σ6). Επειδή το σύνδρομο down, όπως και άλλου είδους αναπηρίες, επηρεάζει το άτομο σε συγκεκριμένους τομείς, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα στοιχεία, ώστε να παρέχονται στα άτομα υπηρεσίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τις εμπειρίες με τα άτομα με σύνδρομο down που έχουν συναντήσει οι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι πρόκειται για άτομα που έχουν δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν μέσα από την πρώιμη και σωστή εκπαίδευση. Όταν, όμως, τα άτομα με το σύνδρομο δε δέχονται την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής συμβουλευτικής, τότε μένουν στάσιμα και δεν παρουσιάζουν κάποια εξέλιξη, αλλά αντίθετα μειονεκτούν σε βασικές δεξιότητες για τη ζωή. Τα αποσπάσματα από τα λόγια τους ήταν τα ακόλουθα: «άτομα με πολλές προοπτικές εξέλιξης και σε γνωστικό και σε κοινωνικό επίπεδο έχουν πολλές δυνατότητες, αλλά αυτές πρέπει να καλλιεργηθούν από νωρίς» (Σ20), «βλέπω πολλές δυνατότητες σε αυτά τα άτομα…να ανελιχθούν, να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν ικανότητες…αν υπάρξει έγκαιρη και έγκυρη στήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς, τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες με βάση τις κλίσεις τους» (Σ14), «έχουν εξαιρετικά υψηλό έλλειμμα σε δεξιότητες που αφορούν τη ζωή και κατ' επέκταση και τον χώρο εργασίας…σε καμία περίπτωση δε θέλω να επιρρίψω την ευθύνη στα ίδια τα άτομα...η εκπαίδευση σε τέτοιου είδους δεξιότητες συχνά τίθεται σε δεύτερη μοίρα» (Σ3).

5.1.4. Το σύνδρομο down σε σύγκριση με άλλες αναπηρίες

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς συζητήθηκε το θέμα της αντιμετώπισης των ατόμων με σύνδρομο down σε σχέση με άλλες αναπηρίες. Πολλοί/ές ήταν οι παιδαγωγοί που υπογράμμισαν τις αυξημένες δυνατότητες που εμφανίζουν τα άτομα με το σύνδρομο συγκριτικά με άτομα με άλλες, πιο βαριές, κυρίως, νοητικές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, δήλωσαν: «πολλοί στον χώρο μας βλέπουν δυνατότητες "πίσω" από το σύνδρομο, που δε βλέπουν σε

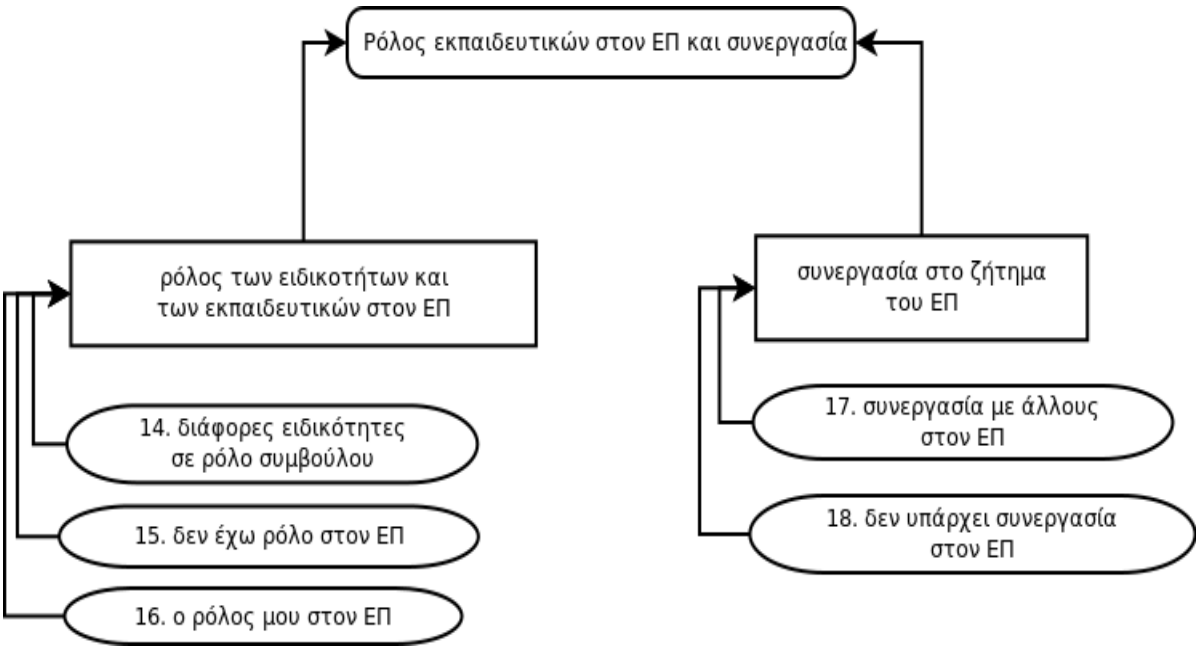
ένα άτομο με βαριά νοητική» (Σ9), «Ανάλογα τώρα με το πόσο δουλεύεται ένα παιδί αναπτύσσονται περισσότερο ορισμένες δεξιότητες. Αν αναπτυχθούν κάποιες προαπαιτούμενες δεξιότητες, το κοινωνικό κομμάτι τους δίνει περισσότερες πιθανότητες να εργαστούν σε σύγκριση με ένα άτομο με αυτισμό, που αντιμετωπίζει προβλήματα στον κοινωνικό τομέα» (Σ17).

Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι υπάρχει η τάση τα άτομα με σύνδρομο down να τοποθετούνται στην κατηγορία της νοητικής αναπηρίας, επειδή σχεδόν πάντα το σύνδρομο επηρεάζει τη νοητική τους λειτουργία. Παρόλα αυτά, το σύνδρομο δεν πρέπει να συγχέεται με τη νοητική αναπηρία, γιατί πρόκειται για μια χρωμοσωμική ανωμαλία, η οποία προσδίδει πολλά χαρακτηριστικά στο άτομο και δε σχετίζεται μόνο με το νοητικό του δυναμικό. Ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων είναι τα εξής: «πιστεύω ότι τοποθετούνται στην κατηγορία της νοητικής αναπηρίας, γιατί το σύνδρομο επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τη νοητική τους κατάσταση» (Σ14), «παρά το ότι αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα υγείας κι έχουν πολλά ακόμη χαρακτηριστικά…πέρα από τη νοητική» (Σ19).

Κάτι πολύ ενδιαφέρον, που τονίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ήταν ότι κάθε άτομο είναι ξεχωριστό κι έχει τα δικά του χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από την αναπηρία του. Τάχθηκαν κατά της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων με βάση τον τίτλο μιας αναπηρίας και υποστήριξαν ότι ο καθένας έχει τα δυνατά του στοιχεία, τα ταλέντα του, τα ενδιαφέροντά του. Είναι σημαντικό να βλέπει κάποιος τις δυνατότητες του ατόμου και να μην ξεκινά από τις αδυναμίες που πηγάζουν από την εκάστοτε αναπηρία. Όπως είπαν, «Τα παιδιά με το οικείο σύνδρομο δεν αποτελούν μια ενότητα ως προς τις δυνατότητές τους, οπότε δεν μπορούν να συγκριθούν με άλλες ομάδες που επίσης δεν αποτελούν μια ενότητα. Η κάθε περίπτωση μπορεί και πρέπει να εξετάζεται χωριστά» (Σ6), «Η αναπηρία είναι ένα τεράστιο φάσμα, μέσα στο σύνδρομο down υπάρχουν τεράστιες διαφοροποιήσεις…αν θέλεις να είσαι ηθικά σωστός, εξατομικεύεις τη διδασκαλία σου και πηγαίνεις ένας προς έναν» (Σ18), «Όλα τα παιδιά, όπως και αυτά με αναπηρία, είναι διαφορετικά και δεν έχει τόση σημασία η κατηγοριοποίηση» (Σ11).

5.2. Ο ρόλος των επαγγελματιών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και η συνεργασία

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας είναι να γίνει εμφανής ο σπουδαίος ρόλος που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων με αναπηρία και συγκεκριμένα με σύνδρομο down. Οι κατηγορίες θεμάτων που προέκυψαν είναι οι εξής: α. Επαγγελματικός Προσανατολισμός – ο ρόλος των διαφόρων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών, β. Συνεργασία στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.



5.2.1. Επαγγελματικός Προσανατολισμός: ο ρόλος των διαφόρων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών

Η έλλειψη ειδικού συμβούλου στις δομές όπου εκπαιδεύονται ΑμεΑ οδηγεί τις διάφορες ειδικότητες στην πρωτοβουλία ανάληψης ενός τέτοιου ρόλου, ώστε να βοηθήσουν τα άτομα στην προετοιμασία τους για την είσοδό τους στην κοινωνία και στον χώρο εργασίας. Με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ρόλο συμβούλου αναλαμβάνουν κατά κύριο λόγο οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, είπαν: «τον ρόλο αυτόν αναλαμβάνουν κατά κάποιον τρόπο οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι» (Σ17), «Έχουμε ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και γίνεται μεγάλη προσπάθεια» (Σ10), «αυτή τη δουλειά την αναλάμβαναν οι διευθυντές του σχολείου και οι καθηγητές…ο

σύλλογος διδασκόντων» (Σ5). Ωστόσο, τονίστηκε ότι η απουσία ειδικού συμβούλου αποτελεί μεγάλη αμέλεια, καθώς η συμβολή του ειδικού βοηθητικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν είναι αρκετή. Τα λόγια μιας εκπαιδευτικού ήταν: «δε θεωρώ ότι επειδή είσαι απλώς ψυχολόγος, αυτομάτως έχεις και τις εξειδικευμένες γνώσεις ή επειδή είσαι κοινωνικός λειτουργός…και οι ψυχολόγοι μας λίγο δυσκολεύονται…άρα, σημαίνει ότι κάπου λείπουν οι εξειδικευμένες γνώσεις επί του θέματος, του Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (Σ18).

Στο ερώτημα του πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη διαδικασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η πλειοψηφία απάντησε ότι έχει κάποια συμμετοχή σε αυτόν. Κάποιοι/ες από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες ανέφεραν ότι συμμετέχουν με διακριτικότητα στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και πάντα με τη βοήθεια πιο έμπειρων επαγγελματιών, επειδή οι ίδιοι/ες δεν είναι ειδικοί/ές στο θέμα. Όπως είπαν: «Σίγουρα με τον τρόπο μου προσπαθώ να βοηθήσω…όμως, δεν είμαι ειδική επί του θέματος…γι' αυτό συμβουλεύομαι ανθρώπους που έχουν σαφώς περισσότερες γνώσεις από μένα, είτε πρόκειται για άλλους εκπαιδευτικούς με περισσότερη πείρα είτε πρόκειται για τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο που επιφορτίζονται κυρίως με την ευθύνη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, λόγω απουσίας ειδικού» (Σ11), «Διακριτικά συμμετέχω, για να μη δώσω λάθος κατευθύνσεις και μετά έχουμε πρόβλημα…δεν είμαι ειδική…πάντα σταματάω εκεί που μπορώ» (Σ2). Βέβαια, υπήρξε ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δήλωσε: «Κάποια στιγμή είχα κάνει κάποια επιμόρφωση στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό…αυτό που προσφέρω στα παιδιά ως γεωπόνος είναι ουσιαστικά επαγγελματικές δεξιότητες…δε χρειάστηκε ποτέ ως τώρα να το κάνω, γιατί είναι πολύ δύσκολο να κατευθύνεις ένα παιδί επαγγελματικά, στα τόσα χρόνια που δουλεύω, δεν υπήρχε κάποιο παιδί που να έχει κάποια αποκατάσταση» (Σ7). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός τονίζει ότι παρόλο που έχει λάβει μια εξειδίκευση στο αντικείμενο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, δεν έχει χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του στην πράξη, γιατί κρίνει ως πολύ δύσκολο να εργαστεί ένα ΑμεΑ, κυρίως με νοητικό πρόβλημα.

Άλλοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι παρατηρούν τα παιδιά για να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους, κάνουν δραστηριότητες για την ανακάλυψη των ενδιαφερόντων τους, για την καλλιέργεια κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Αναφέρθηκε από ορισμένους/ες ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι

απαραίτητο θεμέλιο για να βασιστούν σε αυτές οι όποιες επαγγελματικές. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Ναι, προσπαθώ να κατευθύνω. Ούτως ή άλλως δεν είμαι εκπαιδευτικός που θα δώσει ακαδημαϊκή γνώση, αλλά επαγγελματικές δεξιότητες. Δηλαδή, πρέπει να εκπαιδεύσω παιδιά, τα οποία αύριο θα βγουν στην αγορά εργασίας…θα δείξω πώς κόβεις το γκαζόν, πώς λιπαίνεις, γιατί λιπαίνεις, ώστε αύριο μεθαύριο το παιδί αυτό να μπορεί να είναι έτοιμο να συνεργαστεί με τον υπεύθυνο γεωπόνο του δήμου και να πάει να κόψει το γκαζόν, να κλαδέψει, να ξέρει πώς θα πιάσει το κλαδευτήρι, να έχει δηλαδή βασικές δεξιότητες. Οπότε, έμμεσα, κάνουμε και Επαγγελματικό Προσανατολισμό» (Σ7), «Περισσότερο προσπαθούμε μέσα από τις δραστηριότητες που οργανώνουμε να βοηθήσουμε, ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τι τους αρέσει, σε τι είναι καλοί» (Σ9), «προσπαθώ να εστιάζω πάντα πρώτα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (συζήτηση, παρουσία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση). Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι το άτομο να μπορεί να σταθεί κοινωνικά και πάνω εκεί να πατήσουν οι όποιες επαγγελματικές δεξιότητες» (Σ17).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσεγγίσουν το επάγγελμα μέσα από ενότητες για εργασιακές έννοιες και εργασιακή συμπεριφορά, τις οποίες προσαρμόζουν συνήθως και με βάση το νοητικό δυναμικό των ατόμων. Όπως είπαν: «αφιερώνουμε ενότητες στο να μάθουμε τα επαγγέλματα, να δούμε τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εργαζομένων, να έρθουμε σε επαφή με έννοιες εργασιακές» (Σ12), «κάνω συζητήσεις και projects για τα επαγγέλματα, συζητάμε για το τι επαγγέλματα γνωρίζουμε, τι επαγγέλματα υπάρχουν, φέρνουμε φωτογραφίες, λέμε ποιες δεξιότητες χρειάζονται για κάθε επάγγελμα, τι σημαίνει αυτό το επάγγελμα, τι κάνει ο καθένας που εργάζεται στον συγκεκριμένο τομέα» (Σ18), «το πώς συνδέεται το σχολείο με την αγορά εργασίας, τις υποχρεώσεις που έχει ένας εργαζόμενος, τι θα πει το πρωί ξυπνάω ακόμη και αν νυστάζω, ένα γενικότερο πλαίσιο συμπεριφοράς ενός εργαζομένου» (Σ4), «δουλεύουμε σε θεματική ενότητα για τα επαγγέλματα, προσαρμοζόμαστε στο επίπεδο των μαθητών και κάνουμε ό, τι μπορούν και αυτά» (Σ1).

Κάτι που αναφέρθηκε στο πλαίσιο των συζητήσεων ήταν τα παιχνίδια ρόλων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό να έρθουν τα άτομα κοντά στην πραγματικότητα. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε: «Δυστυχώς, δεν μπορούμε να κάνουμε πράγματα στην πράξη. Προσπαθώ πολλές φορές να κάνω κάτι μέσα από παιχνίδια ρόλων, ώστε να μπουν τα παιδιά στη διαδικασία να «παίξουν» με καταστάσεις της καθημερινής ζωής» (Σ12). Ακόμη, μία εκπαιδευτικός ανέφερε: «προσπαθώ να τους

φέρνω σε επαφή με επαγγελματίες, έχουμε κατά καιρούς επισκεφτεί εργαστηριακά περιβάλλοντα. Αυτές οι επισκέψεις δε βοηθούν τα ίδια τα άτομα μόνο, αλλά και τους εργοδότες να απενοχοποιήσουν τη συγκεκριμένη αναπηρία, να γνωρίσουν από κοντά άτομα με το σύνδρομο και να εντοπίσουν και οι ίδιοι τις δεξιότητές τους» (Σ11). Μέσα από τα λόγια της διαφαίνεται η ανάγκη να βγουν τα ΑμεΑ προς την κοινωνία και να μη μένουν σε καταστάσεις απομόνωσης, καθώς η κοινωνία πρέπει να συναναστραφεί με το διαφορετικό για να φτάσει να το αποδεχτεί.

Από λίγους/ες εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε ότι ο ρόλος τους στη δομή που εργάζονται είναι περιορισμένος στον γνωστικό τομέα και στην προσπάθεια να γίνουν οι μαθητές/τριες ικανοί/ές να κινηθούν στη ζωή τους με ανεξαρτησία. Στόχος τους δεν είναι τόσο η επαγγελματική προετοιμασία των ΑμεΑ, όσο η προετοιμασία τους για μια πιο αυτόνομη διαβίωση. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε: «Έχει συρρικνωθεί ο ρόλος μου…ο δικός μου ο ρόλος σε αυτή τη δομή είναι η συντήρηση ακαδημαϊκών γνώσεων, που ζητούν κάποιοι γονείς, να μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο, μια ταμπέλα στο δρόμο, να στείλουν ένα μήνυμα στον Η/Υ, να γράψουν μια κάρτα …όλα αυτά τα βασικά» (Σ10).

Ωστόσο, δεν απάντησαν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν κάποια συμμετοχή στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Υπήρξαν και αυτοί/ές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιον ρόλο, πολλές φορές λόγω του ότι δεν το επιτρέπει το χαμηλό νοητικό δυναμικό των μαθητών/τριών ή και ο τρόπος οργάνωσης της δομής όπου εργάζονται. Ένας από τους εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι η διαδικασία παροχής Επαγγελματικού Προσανατολισμού πρέπει να ολοκληρώνεται πριν το άτομο αρχίσει να καταρτίζεται επαγγελματικά και φτάσει στον ίδιο. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής αποσπάσματα των συνεντεύξεων: «Δε νομίζω ότι έχω κάποιον ρόλο στη διαδικασία. Στην πραγματικότητα ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί πριν το άτομο φτάσει στα χέρια μου» (Σ6), «ενώ θα ήθελες να εμπλακείς, ίσως δε σε αφήνουν…ίσως, είναι έτσι οργανωμένο το σχολείο μας, που δεν σου επιτρέπει εσένα να υπεισέλθεις σε τέτοια ζητήματα…σε αφήνουν εκτός…δεν έχω αντιληφθεί ακόμη το ρόλο μου ως συμβούλου στο επαγγελματικό κομμάτι…δεν κάνω κάτι ιδιαίτερο για να είμαι ειλικρινής λόγω της δομής που είμαστε και των παιδιών που έχουμε, που είναι χαμηλά» (Σ18).

5.2.2. Η συνεργασία στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού

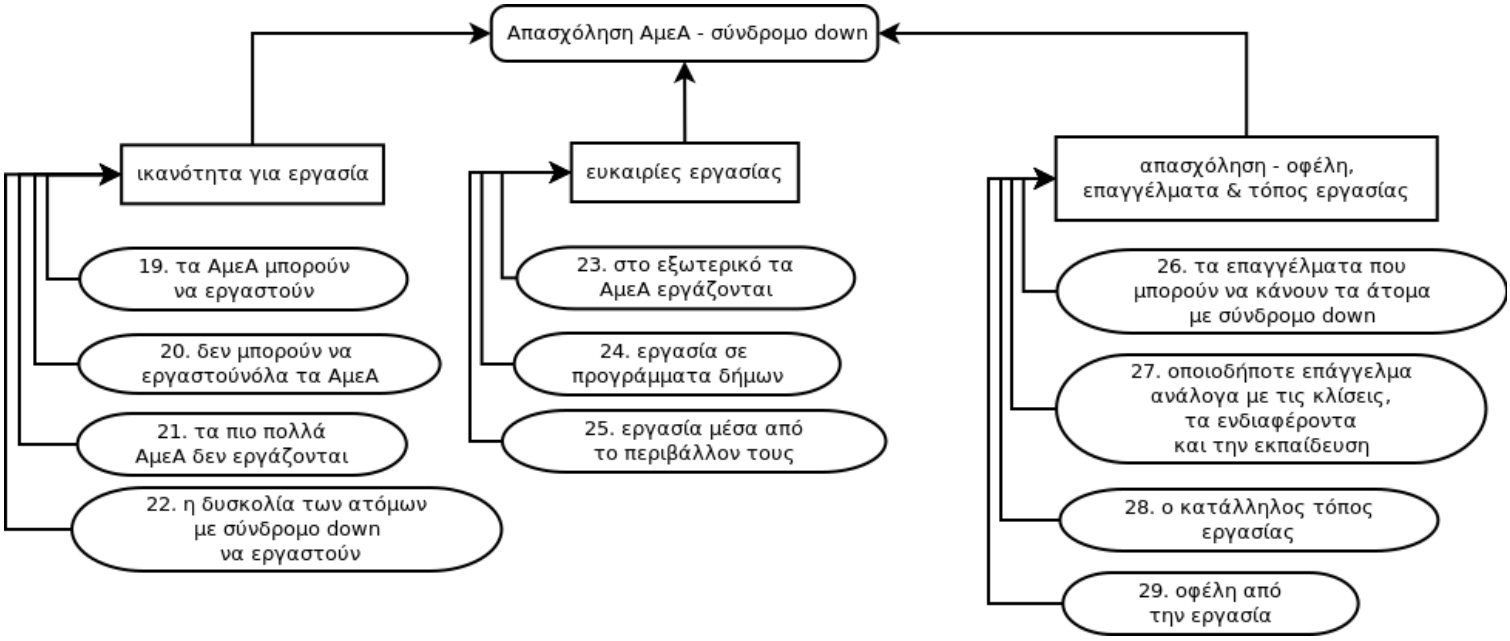
Αναφορικά με το ζήτημα του αν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους/ες επαγγελματίες και μη στο θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, υπήρξαν και οι δύο πλευρές. Συγκεκριμένα, πολλοί/ές από τους/τις εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι υπάρχει συνεργασία με άλλους/ες εκπαιδευτικούς, με τους/τις ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, με τους γονείς, αλλά και με τα ίδια τα ΑμεΑ. Όπως χαρακτηριστικά είπαν, «συνεργασία υπάρχει με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και κυρίως με τους γονείς στο κοινωνικό κομμάτι» (Σ8), «υπάρχει άμεση συνεργασία…είναι ένα γαϊτανάκι μαθητών, εκπαιδευτικών, ειδικού βοηθητικού προσωπικού, γονέων…οι περισσότεροι γονείς είναι δεκτικοί στο να συνεργαστούν» (Σ16), «Το σχολείο όλο είναι μία ομάδα από εκπαιδευτικούς, ειδικό βοηθητικό προσωπικό και ο σύλλογος γονέων, που είναι ενεργό κομμάτι του σχολείου…υπάρχει εμπλοκή όλων» (Σ13), «Συνεργαζόμαστε με όλους, τα υποστηρικτικά δίκτυα των εκπαιδευτικών είναι που κάνουν τη διαφορά» (Σ10), «Συζητάμε μεταξύ μας… εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, για διάφορα θέματα…για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, συζητάμε, κυρίως, σε κάποιες συναντήσεις που γίνονται για να αξιολογήσουμε τους μαθητές» (Σ1).

Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια συνεργασία όσον αφορά στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, γιατί δεν τον θεωρούν τόσο αναγκαίο ζήτημα. Πολλές φορές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη ζωή και την όσο γίνεται πιο αυτόνομη διαβίωση των ατόμων, με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται με το ζήτημα της απασχόλησης. Κάποια χαρακτηριστικά λόγια τους ήταν τα εξής: «Το πρώτο μέλημα είναι να στεγαστούν κάπου εκτός σπιτιού και δεύτερο είναι η σκέψη να βρουν μια δουλειά, αυτό που απασχολεί γονείς και εκπαιδευτικούς με το που θα τελειώσουν τη φοίτηση είναι πού θα πάνε, όχι πού θα δουλέψουν» (Σ5), «ούτε με τους εκπαιδευτικούς των ειδικεύσεων, παντελώς αποκομμένες καταστάσεις, ο καθένας έχει το κομμάτι του, πολύ αποστειρωμένα πράγματα και πολύ συγκεκριμένα…πιο πολύ (συνεργαζόμαστε) με τους κοινωνικούς λειτουργούς και, ιδίως με τους ψυχολόγους, που έρχονται μέσα και μπορούμε να κάνουμε κάποια παιχνίδια ρόλου, κάποιες συζητήσεις» (Σ18), «και οι γονείς δίνουν βαρύτητα στις άλλες ειδικότητες, γιατί δεν τους απασχολεί πολλούς

αν το παιδί θα δουλέψει, καθώς παίρνει και το επίδομα…δυστυχώς, έτσι είναι» (Σ7). Στο τελευταίο απόσπασμα γίνεται φανερή η σκέψη που μπορεί να έχουν πολλοί γονείς όσον αφορά στο επίδομα αναπηρίας που παίρνει το παιδί τους. Είναι πολλοί οι γονείς που δε θα ήθελαν να βγουν τα παιδιά τους στην αγορά εργασίας για να μη χάσουν το κρατικό επίδομα που λαμβάνουν σε σταθερή βάση και το οποίο τους προσφέρει μια ασφάλεια.

5.3. Επαγγελματική αποκατάσταση ΑμεΑ και ατόμων με σύνδρομο down

Ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα συγκαταλεγόταν και η άποψη των ειδικών παιδαγωγών για την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ και συγκεκριμένα των ατόμων με σύνδρομο down. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθησαν οδήγησε στις ακόλουθες κατηγορίες θεμάτων: α. Η ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία, β. Ευκαιρίες εργασίας για τα ΑμεΑ, γ. Εργασία ατόμων με σύνδρομο down – οφέλη, επαγγέλματα και τόπος εργασίας.



5.3.1. Η ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία

Στο ερώτημα για το αν τα ΑμεΑ μπορούν να εργαστούν, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι υπέρ της απασχόλησής τους και ότι τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να προσφέρουν μέσα από την εργασία, όπως και όλοι οι άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν στον οικονομικό τομέα και να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας. Επομένως, υποστήριξαν ότι δεν πρέπει να κινούνται οι άνθρωποι από αισθήματα λύπησης για τα ΑμεΑ. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε: «Αδιαμφισβήτητα τάσσομαι υπέρ της εργασιακής απασχόλησης των ΑμεΑ…άλλωστε πώς θα μπορούσαμε να μιλάμε για ίσες ευκαιρίες στη ζωή αν στερούσαμε ως κοινωνία ένα τέτοιο δικαίωμα» (Σ3), «Πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εργασία και στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να αποκλείουμε κανέναν άνθρωπο, είτε έχει αναπηρία είτε όχι, υπάρχουν θέσεις για όλους, υπάρχουν άτομα που μπορούν να εργαστούν, αρκεί να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση και η κοινωνία να είναι ανοιχτή σε όλους» (Σ4), «Είμαι αρνητικός με την επιδοματική πολιτική που απαξιώνει με έναν γενικευμένο τρόπο τα άτομα και τις δυνατότητές τους, πιστεύω ότι όλοι πρέπει ισότιμα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους να συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία, καθότι είναι κάτι που τους δίνει δύναμη και αξία για να συνεχίσουν τη ζωή τους ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο» (Σ6), «Δεν πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε ως πολίτες δεύτερης ευκαιρίας, αυτά που ακούω για λύπηση δε μου αρέσουν» (Σ10).

Βέβαια, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δεν μπορούν να εργαστούν όλα τα ΑμεΑ. Τονίστηκε ότι η ικανότητα εργασίας σχετίζεται με κάθε άτομο ξεχωριστά και την εκάστοτε χρονική στιγμή, ενώ είναι πολύ σημαντικός και ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν αυτονομία και να καταφέρουν να εργαστούν, σε αντίθεση με τα άτομα που παρουσιάζουν βαριά νοητικά προβλήματα. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά: «αν σκεφτώ κάποιες περιπτώσεις από τα εκπαιδεύσιμα, ξέρω ότι είναι αυτονομημένα, ότι μπορούν να κυκλοφορήσουν, να χρησιμοποιήσουν τα μέσα, να πάνε τη βόλτα τους, αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να εργαστούν σε κάποιο περιβάλλον…σίγουρα παίζει ρόλο ο βαθμός νοητικής αναπηρίας» (Σ1), «Όλα τα παιδιά με αναπηρία δεν μπορούν να εργαστούν…κακά τα ψέματα» (Σ2), «Είχα μια μαθήτρια με σύνδρομο down που

ήθελε να γίνει νοσοκόμα, και όντως είχε μια τάση να περιποιείται τους άλλους. Έβλεπα, επίσης, ότι στα εργαστήρια κηπουρικής τα παιδιά με σύνδρομο down μπορούσαν πολύ καλά να κουρεύουν το γκαζόν, να κλαδεύουν κι έτσι θα μπορούσαν να δουλεύουν στον δήμο, σε πολύ απλά πράγματα, θα μπορούσαν να απασχοληθούν. Σε πάρκα, σε διαμόρφωση δημόσιων κήπων…νομίζω θα μπορούσαν να τα καταφέρουν πολύ καλά. Πάντα, αυτό έχει να κάνει με το κάθε παιδί. Υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών, πάλι με σύνδρομο down, που τη δεδομένη χρονική στιγμή και ηλικία θεωρούσα ότι δεν μπορούσαν να κάνουν τίποτα. Έστω κι αν κατευθυνόταν να κάνει κάτι, στα 5 λεπτά θα τον κυνηγούσες» (Σ7).

Μία από τις εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι στο ζήτημα της εργασίας των ΑμεΑ υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να απασχοληθούν. Κάποιοι από αυτούς είναι η ηλικία, αλλά και το φύλο, με αποτέλεσμα οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας να δυσκολεύονται πολύ περισσότερο να ενταχθούν στον εργασιακό τομέα. Όπως ακριβώς ειπώθηκε: «βλέπουμε τον παράγοντα της ηλικίας και τον παράγοντα του φύλου…γυναίκα ΑμεΑ. Στο μυαλό τους βλέπουν μια συγκεκριμένη ταυτότητα, τι συμβαίνει με τις γυναίκες ΑμεΑ, ενώ, ας πούμε, μου λέει: Να, ο Βασίλης (και δείχνει τον συμμαθητή της) είναι 26, είναι πιο μικρός από μένα και είναι και άντρας και κάτι θα βρει…τι σημαίνει αυτό για όλους εμάς;» (Σ18).

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων δήλωσε ότι τα πιο πολλά ΑμεΑ δεν εργάζονται. Συνήθως, εκπαιδεύονται στις δομές επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά στη συνέχεια δεν απασχολούνται πουθενά, καθώς πολλές φορές δεν αναγνωρίζονται ακόμη και τα πτυχία που λαμβάνουν. Συγκεκριμένα, είπαν: «μέχρι σχεδόν πριν 3 χρόνια, τα πτυχία των ΕΕΕΕΚ δεν ήταν καν αναγνωρισμένα» (Σ16), «Δε γίνεται να μαθαίνει, να καταρτίζεται και τελικά να μην απασχολείται σε αυτό ή να μην απασχολείται καθόλου…η πλειονότητα των εκπαιδευσίμων θα μπορούσαν να απασχοληθούν…γιατί δε συμβαίνει;» (Σ18). Κάποιοι/ες τόνισαν ότι μετά τα ΕΕΕΕΚ οι επιλογές δεν είναι πολλές και ότι η διέξοδος των παιδιών είναι μια δομή του ΟΑΕΔ στη Λακκιά Θεσσαλονίκης, όπου υπάρχουν αρκετά εργαστήρια για να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται λαμβάνοντας κι έναν συμβολικό μισθό. Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι: «έρχονται σε μας (Λακκιά) για μια δεύτερη ειδικότητα ή επειδή δε βρήκαν εργασία και δεν απορροφήθηκαν. Κάτι έπρεπε να κάνουν. Το δικό μας σχολείο δίνει κάποια χρήματα μηνιαία στα παιδιά αν δεν κάνουν πάνω από ένα

ποσοστό απουσιών και φυσικά τα καταρτίζει σε μία δεύτερη ειδίκευση. Άρα, το προτιμούν» (Σ18).

Όσον αφορά την εργασία των ατόμων με σύνδρομο down, αναφέρθηκε ότι πρόκειται για άτομα που συνήθως αντιμετωπίζουν και συνοδά προβλήματα, κυρίως υγείας, γεγονός που συχνά καθιστά δύσκολη την απασχόλησή τους. Όπως είπαν οι εκπαιδευτικοί: «Ίσως είναι και τα συνοδά τους προβλήματα…με ό,τι μπορεί να συνοδεύεται το σύνδρομο, δηλαδή πέρα από τη νοητική, θέματα υγείας…ίσως στον συντονισμό των κινήσεών τους, στη λεπτή κινητικότητα, τα οποία δρουν λίγο περιοριστικά» (Σ18), «Λίγες είναι οι δουλειές που δε θα μπορούσαν να κάνουν λόγω κάποιων προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν» (Σ8).

Ακόμη, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που προσδίδει το σύνδρομο down επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα άτομα σε οποιονδήποτε τομέα της ζωής τους, όπως είναι και ο εργασιακός. Οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν: «Υπάρχει προκατάληψη λόγω και της εμφάνισής τους…ενοχλεί λίγο η εμφάνιση» (Σ10), «κάποιες φορές μπορεί να αντιμετωπιστούν με αδιακρισία, όπως για παράδειγμα να τους κοιτά κανείς επίμονα με παρατεταμένο βλέμμα, αφού από τα χαρακτηριστικά του προσώπου, μπορεί κανείς να διακρίνει το σύνδρομο» (Σ12), «Συχνά αντιμετωπίζονται ως κάτι διαφορετικό συγκριτικά με άλλους ανάπηρους λόγω των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών…πολλοί πιστεύουν ότι, επειδή έχουν διαφορές στην εξωτερική τους εμφάνιση, είναι λιγότερο λειτουργικά…η εμφάνιση, δηλαδή, συχνά παραπλανεί» (Σ11).

Ένα ζήτημα που αναφέρθηκε, ως μια επιπλέον δυσκολία των ατόμων με το σύνδρομο να εργαστούν, είναι ο έντονος ανταγωνισμός που επικρατεί στις μέρες μας. Πρόκειται για μια συνθήκη που προκαλεί προβλήματα σε όλους τους ανθρώπους και ειδικά σε άτομα ευπαθών κοινωνικών ομάδων, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν και πολλούς ακόμη περιορισμούς. Μια εκπαιδευτικός, συγκεκριμένα, δήλωσε: «η ανταγωνιστικότητα που υπάρχει στον χώρο της εργασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη θέσεων καθιστά τον ρόλο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού χωρίς ουσιαστικό σκοπό για τα άτομα αυτά» (Σ3).

5.3.2. Ευκαιρίες εργασίας για τα ΑμεΑ

Σύμφωνα με τα λεγόμενα αρκετών από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες των ΑμεΑ να εργαστούν είναι πολύ λίγες συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως, κάποια ΑμεΑ εργάζονταν για ένα μικρό χρονικό διάστημα μέσω προγραμμάτων σε δήμους της Θεσσαλονίκης. Λόγω των λίγων μηνών που εργάζονταν, όταν τα προγράμματα και η χρηματοδότησή τους τελείωναν, τα άτομα βίωναν αρνητικά συναισθήματα. Τα λόγια των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής: «διενεργούνταν προγράμματα από τους δήμους και τον ΟΑΕΔ… επιδοτούσαν εργοδότες για να προσλάβουν στην υπηρεσία τους ένα ποσοστό ατόμων με αναπηρία…δύο μαθητές μας είχαν πάει για ένα εξάμηνο σε τέτοια προγράμματα για καλλωπισμό κήπων…επειδή είχαν και την ειδικότητα της γεωπονίας από το ΕΕΕΕΚ…φρόντιζαν τα δέντρα, τα φυτά, έκοβαν τα γρασίδια, είχαν ένα μεροκάματο…τα πήγαν πολύ καλά, γιατί ήταν και πολύ κοινωνικά και αγαπητά παιδιά, αμέσως μπήκαν στον ρυθμό της δουλειάς, το παράπονό τους ήταν ότι το πρόγραμμα σε έξι μήνες τελείωνε και μετά θα έμεναν στο σπίτι…ούτε δυνατότητα ανανέωσης υπήρχε, ήταν περιορισμένες και οι θέσεις που προκηρύσσονταν από τον δήμο ή από τον ΟΑΕΔ» (Σ5).

Επίσης, αναφέρθηκε ότι τα ΑμεΑ έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν εργασιακή διέξοδο χάρη στη δική τους πρωτοβουλία, αλλά και με τη βοήθεια του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος. Είναι πολύ δύσκολο να απασχοληθούν περιμένοντας ευκαιρίες από εργοδότες ή από το κράτος. Όπως συγκεκριμένα τονίστηκε, «όσα παιδιά μας δουλεύουν, εργάζονται από πρωτοβουλίες των γονιών τους και δικές τους, που βρίσκουν μόνοι τους επάγγελμα…λίγα είναι που εργάζονται, είναι από δικές τους πρωτοβουλίες και αναζητήσεις» (Σ18), «είχαμε ένα παιδάκι με σύνδρομο down, ο πατέρας του είχε ένα ιχθυοπωλείο, κάθε καλοκαίρι το έπαιρνε ο μπαμπάς και δούλευε μαζί του…όλη η Κασσανδρεία μιλούσε για αυτό το παιδί, γιατί ήταν κοινωνικό, γιατί βοηθούσε, μιλούσε με τους πελάτες, έκανε συναλλαγές, με επίβλεψη, βέβαια, πάντα…περίμενε πώς και πώς το καλοκαίρι να δουλέψει στο μαγαζί του μπαμπά του. Δεν είχε δεχτεί Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αλλά κατάφερε μέσω της οικογένειας να βρει δουλειά» (Σ2).

Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί έκαναν την παρατήρηση ότι στο εξωτερικό τα ΑμεΑ μπορούν και εργάζονται σε προστατευμένα εργαστήρια υπό καλύτερες συνθήκες σε σχέση με την Ελλάδα, η οποία έχει μείνει αρκετά πίσω αναφορικά με την ένταξη των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, έστω και μέσω προστατευμένης απασχόλησης. Όπως ειπώθηκε, «στο εξωτερικό τα πράγματα είναι εντελώς διαφορετικά, είχα πάρει μέρος σε κάποια προγράμματα ως εκπαιδευτικός…εκεί υπάρχει επαγγελματική κατεύθυνση, τα προστατευμένα εργαστήρια. Ένα αυτιστικό

παιδί μπορούσε να δουλεύει και να αμείβεται με ένα στοιχειώδες ποσό, υπό την καθοδήγηση κάποιου εκπαιδευτικού, που ήταν και προϊστάμενός του και τον εκπαίδευε κιόλας. Και δεν ήταν ότι δινόταν δουλειά σε αυτά τα άτομα από φιλότιμο και οίκτο, αλλά κάποια χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων, όπως οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις στον αυτισμό, ωφελούσαν τη δουλειά» (Σ7), «πριν από δύο χρόνια παρακολουθήσαμε ένα πρόγραμμα Erasmus στην Αγγλία…εκεί είδαμε ότι πολλά παιδιά με αναπηρίες, ακόμη και πιο βαριές από τις δικές μας…μπορούν να εργαστούν» (Σ1).

5.3.3. Απασχόληση των ατόμων με σύνδρομο down: οφέλη, επαγγέλματα και τόπος εργασίας

5.3.3.1. Τα οφέλη της απασχόλησης

Αναφορικά με τη σημαντικότητα της εργασίας και τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτήν οι άνθρωποι, μίλησαν όλοι/ες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες. Τονίστηκε ότι το κάθε άτομο βασίζει στην εργασία την ολοκλήρωση του εαυτού του και της προσωπικής του ταυτότητας, ενώ παράλληλα μέσα από την απασχόληση έρχεται ως επακόλουθο η αυτοβελτίωση. Επίσης, ένα εργαζόμενο άτομο, το οποίο δεν είναι απομονωμένο στο σπίτι του, αντλεί από την εργασία του προσωπική ευχαρίστηση, η αυτοπεποίθησή του αυξάνεται, καθώς αισθάνεται ότι είναι χρήσιμο και προσφέρει μέσω της εργασίας του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είπαν, «το επάγγελμα ολοκληρώνει και ευχαριστεί έναν άνθρωπο» (Σ11), «αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν χρήσιμοι και αυτό τους δίνει χαρά» (Σ8), «Η εργασία είναι πολύ σημαντική, γιατί τονώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση κάθε ανθρώπου, τον κάνει να νιώθει χρήσιμος και ζωτικό μέλος της κοινωνίας» (Σ20), «Είμαι υπέρ της απασχόλησης ΑμεΑ, θα πρέπει να εργάζονται, τους βοηθάει και στην ύπαρξή τους, στο να βελτιωθούν, να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους» (Σ1).

Ένα από τα πολύ θετικά στοιχεία της εργασίας είναι το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος που εργάζεται αποκτά και κάποια οικονομική ανεξαρτησία, κάτι που βοηθά πολύ τα ΑμεΑ να νιώσουν πιο ανεξάρτητα και να μην περιμένουν τα πάντα από την οικογένειά τους ή από την πολιτεία. Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούνται πιο

εύκολα στην αυτόνομη διαβίωσή τους. Επίσης, η εργασία καταφέρνει να φέρει σε επαφή το άτομο με άλλους ανθρώπους κι έτσι τονώνεται το αίσθημα του ανήκειν και προωθείται η κοινωνικοποίηση. Ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις είναι: «η επαγγελματική ένταξη οδηγεί στην ολοκληρωτική κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών» (Σ19), «θα τους εντάξει κοινωνικά και εργασιακά και θα τους προσφέρει ανεξαρτησία, ώστε να μπορούν να ζήσουν αυτόνομα» (Σ12), «αποτελεί και αυτό ένα ισάξιο μέλος της κοινωνίας, δεν είναι παρείσακτο κομμάτι που είναι βάρος σε κάποιους άλλους, τα άτομα πρέπει να υποστηριχθούν για να σταθούν στην κοινωνία, οι γονείς δεν είναι αιώνιοι από πίσω, ούτε τα αδέρφια θα ρημάξουν μια δική τους ζωή για να στηρίξουν ένα τέτοιο παιδί, θα έχουν πάντα την επίβλεψή του, αλλά κι εκείνο πρέπει να μπορεί να σταθεί μόνο του» (Σ13), «θεωρώ πως το κυρίαρχο όφελος που αποκομίζουν τα ΑμεΑ από την εργασία είναι η κοινωνικοποίησή τους, η είσοδος στην πραγματική ζωή» (Σ3).

5.3.3.2. Τα προτεινόμενα επαγγέλματα για τα άτομα με σύνδρομο down

Στο ερώτημα του ποια επαγγέλματα θα μπορούσαν να κάνουν τα άτομα με σύνδρομο down, ακούστηκαν διάφορες απόψεις. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με χειρωνακτικές εργασίες, οι οποίες συνδέονται με μια ρουτίνα και απαιτούν επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Επίσης, ειπώθηκε από πολλούς/ές ότι θα μπορούσαν να αναλάβουν εργασίες που σχετίζονται με επαφή και επικοινωνία με κόσμο λόγω του ότι συνήθως πρόκειται για άτομα ιδιαίτερα κοινωνικά. Ένας ακόμα τομέας, που ανέφεραν ορισμένες εκπαιδευτικοί, ήταν οι νέες τεχνολογίες (πληροφορική), καθώς παρατηρούν ότι πολλά άτομα με σύνδρομο down έχουν κλίση σε αυτόν. Μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι θα ήταν ικανά να ασχοληθούν με το θέατρο λόγω των έντονων συναισθημάτων τους. Τα λόγια των ίδιων των εκπαιδευτικών ήταν τα ακόλουθα: «Νομίζω πως θα μπορούσαν να κάνουν κυρίως επαγγέλματα που έχουν πολύ συγκεκριμένη οριοθέτηση, δουλειές δηλαδή που έχουν μια ρουτίνα, την οποία μπορούν να μάθουν με διαρκή επανάληψη» (Σ3), «μία δουλειά χειρωνακτική…σε σούπερ μάρκετ…άνοιξε το κουτί με τα γάλατα και βάλε τα πάνω στο ράφι…τόσο απλό…φέρε τα κιβώτια με τις ντομάτες και τακτοποίησέ τες…τα παιδιά αυτά εκτελούν τέτοια πράγματα με κλειστά μάτια, τη ρουτίνα αυτή την κάνουν άνετα» (Σ5), «επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με επαφή με

κόσμο…επειδή είναι ιδιαίτερα κοινωνικά, εξωστρεφή άτομα, αγαπούν πολύ τον χορό, την πλάκα, έχουν μια ζωντάνια, θα μπορούσαν να δουλέψουν σε μια είσοδο, σε μια ρεσεψιόν, σε πληροφορίες, σε τηλέφωνο, γραμματειακή υποστήριξη» (Σ4), «Τα περισσότερα άτομα με τα οποία έχω έρθει σε επαφή έχουν μια ευκολία στις νέες τεχνολογίες, καμιά φορά οι δυνατότητές τους είναι εντυπωσιακές, χειρίζονται άψογα τις οδηγίες, προκειμένου να εκτελέσουν κάτι και είναι προσεκτικοί στις κινήσεις τους» (Σ11), «το μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων αυτών εκδηλώνουν έναν έντονο συναισθηματικό κόσμο, γι'αυτό και πιστεύω ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν και με τον χώρο του θεάτρου» (Σ19).

Επιπροσθέτως, υποστηρίχθηκε ότι θα μπορούσαν να αναλάβουν θέσεις σχετικές με την κηπουρική και τα καλλιτεχνικά, γιατί πρόκειται για δύο τομείς, στους οποίους δέχονται εκπαίδευση στα περισσότερα ΕΕΕΕΚ της χώρας. Εκτός από όλα τα παραπάνω, τονίστηκε ότι αν το σύνδρομο δε συνοδεύεται από βαριά νοητική αναπηρία, θα μπορούσαν να υπάρξουν και ακαδημαϊκές σπουδές. Σίγουρα, όμως, αποκλείονται επαγγέλματα που απαιτούν καλή λεπτή κινητικότητα, στην οποία τα άτομα με το σύνδρομο μειονεκτούν. Όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, «βλέποντας τα δικά μου παιδιά, θα μπορούσαν να κάνουν καλλιτεχνικά επαγγέλματα, συγκεκριμένα πράγματα…η κηπουρική είναι κάτι που θα μπορούσε να γίνει επίσης» (Σ16), «Αν δε συνοδεύεται από νοητική υστέρηση, θα μπορούσε να γίνει δικηγόρος, δάσκαλος» (Σ18), «Λίγες είναι οι δουλειές που δε θα μπορούσαν να κάνουν λόγω κάποιων προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν και της δυσκολίας στη λεπτή κινητικότητα» (Σ8).

Στο ζήτημα της εργασίας των ατόμων με σύνδρομο down, ήταν πολλοί/ές οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι θα μπορούσαν να κάνουν οποιοδήποτε επάγγελμα ανάλογα με τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής: «διάφορα επαγγέλματα…εξαρτάται καθαρά από τις κλίσεις κάθε ατόμου και την εκπαίδευση που θα λάβει» (Σ14), «Ανάλογα με τις ικανότητες – δυνατότητες κάθε ατόμου να κατευθύνεται στην αγορά εργασίας» (Σ17), «θα μπορούσαν να κάνουν όποιο επάγγελμα θέλουν με την προϋπόθεση να εκπαιδευτούν σε αυτό…παίζουν ρόλο οι κλίσεις, το ενδιαφέρον και η εκπαίδευση…τρία πολύ σημαντικά πράγματα» (Σ20), «γνωρίζω άτομο που λατρεύει τη μαγειρική, τον φαντάζομαι να δουλεύει σε κάποια κουζίνα…θεωρώ πως ανάλογα με τα ταλέντα, αλλά και τις δυνατότητες του κάθε

ατόμου, διαμορφώνεται και το εργασιακό του προφίλ και το ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει» (Σ12).

Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θεωρεί σωστό να προσαρμόζεται η εργασία στα άτομα κι όχι τα άτομα μόνο στην εκάστοτε εργασία, ότι όλα πρέπει να ξεκινούν με αφετηρία το ίδιο το άτομο και τις ανάγκες του κι όχι να είναι προαποφασισμένα και προκαθορισμένα από εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι η κοινωνία. Συγκεκριμένα, τα λόγια της, που δείχνουν την άποψή της είναι τα ακόλουθα:

> Αν σκεφτούμε τις δουλειές που υπάρχουν, μπορεί να πούμε πως δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα 100% ένας ανάπηρος σε καμία εργασία. Νομίζω, όμως, ότι σκεφτόμαστε με λανθασμένο τρόπο. Ξεκινάμε να σκεφτόμαστε τα επαγγέλματα και τι προσόντα χρειάζεται το καθένα να έχεις, προκειμένου να προσαρμοστείς. Χρειάζεται, όμως, πάντα να προσπαθούμε να προσαρμοστούμε σε υφιστάμενα καλούπια; Ποιος τα έχει φτιάξει αυτά τα καλούπια; Εμείς…η κοινωνία…Επομένως, ας μην ξεκινάμε να σκεφτόμαστε έτσι. Ας ξεκινήσουμε από τα θετικά κάθε παιδιού…όλα έχουν θετικά στοιχεία, προσόντα. Ας δούμε πώς αυτά μπορούν να δουλευτούν για να καταφέρει να αναλάβει ένα χι πόστο σε μια εταιρεία ή σε ένα εργοστάσιο ή οπουδήποτε αλλού. Το ίδιο το «πόστο», δηλαδή, να προσαρμοστεί στα μέτρα του (Σ11).

5.3.3.3. Ο τόπος εργασίας για τα άτομα με σύνδρομο down

Όσον αφορά στον καταλληλότερο τόπο εργασίας για τα άτομα με σύνδρομο down, εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις. Στο ένα άκρο βρίσκεται η υποστήριξη της εργασίας στην ελεύθερη αγορά, ενώ στο άλλο η σκέψη ότι ο ιδανικός τόπος εργασίας είναι τα προστατευτικά περιβάλλοντα με εποπτεία και συστηματική καθοδήγηση, διότι η ελεύθερη αγορά κρύβει κινδύνους για τα ΑμεΑ. Κάποιοι/ες, μάλιστα, υποστήριξαν την άποψη ότι η ελεύθερη αγορά είναι ακατάλληλη όχι μόνο για τα ΑμεΑ, αλλά και για τα άτομα χωρίς κάποιο είδος αναπηρίας. Ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα, βρίσκεται η άποψη ότι τα άτομα πρέπει αρχικά να απασχολούνται σε προστατευτικά περιβάλλοντα κι έπειτα να μεταβαίνουν στην ελεύθερη αγορά πάντα με κάποια εποπτεία. Όπως χαρακτηριστικά είπαν οι εκπαιδευτικοί, «Αρχικά, σε προστατευμένο περιβάλλον με εποπτεία, μετά, αν όλα είναι καλά, να βγουν και στην ελεύθερη αγορά. Αλλά μόνο με αυτή τη σειρά, προηγείται το προστατευμένο περιβάλλον» (Σ2), «Η ελεύθερη αγορά είναι μια ζούγκλα στις μέρες μας...θεωρητικά

δεν είναι κατάλληλη για κανέναν μας. Ο ανταγωνισμός είναι πολύ μεγάλος και οι όροι επιλογής προσωπικού πολύ σκληροί και δεδομένης της εκπαίδευσης και του επαγγελματικού προσανατολισμού που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία η ελεύθερη αγορά δεν κρίνω πως είναι κατάλληλη. Θα ήταν μια καλή αρχή να ξεκινήσουμε από ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον» (Σ9), «Σίγουρα σε πιο προστατευμένα περιβάλλοντα. Πρέπει να υπάρχει κλίμα ασφάλειας, οικειότητας. Στην ελεύθερη αγορά δε νομίζω να είναι πολύ εύκολο» (Σ4).

Από έναν εκπαιδευτικό (Σ7) αναφέρθηκε ότι αν στην Ελλάδα επικρατούσαν ιδανικές κοινωνικές συνθήκες, τότε θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ορθά και να είναι αποτελεσματικά και τα δύο είδη εργασίας ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες κάθε ατόμου. Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν και από άλλους/ες συνεντευξιαζόμενους/ες, οι οποίοι/ες δήλωσαν ότι το περιβάλλον εργασίας εξαρτάται άμεσα από το νοητικό δυναμικό και τις δεξιότητες κάθε ατόμου. Συγκεκριμένα, είπαν, «υπάρχουν άτομα που μπορούν να λειτουργήσουν και στην ελεύθερη αγορά ανετότατα…υπάρχουν, όμως, και τα άτομα που οι ικανότητές τους είναι πιο περιορισμένες, ειδικά όταν έχεις νοητική, προσφέρεται για να γίνεις αντικείμενο εκμετάλλευσης…ένα πιο προστατευμένο περιβάλλον, το άτομο να μην περισπάται, να μη φοβούνται και οι δικοί του…εξαρτάται πάντα από την περίπτωση, δεν μπορούμε να γενικεύουμε» (Σ18).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σημασία και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ατόμων με σύνδρομο down. Επίσης, τέθηκε ως βασικός στόχος η διερεύνηση της στάσης και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών και μαθητριών τους. Τέλος, στόχο της εργασίας αποτέλεσε και η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ένταξη των ατόμων με σύνδρομο down. Για τη μελέτη των παραπάνω τέθηκαν από την ερευνήτρια τρία ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, με τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και στη συνέχεια η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σε αυτό το σημείο συνοψίζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας τους συγκριτικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

6.1. 1ο ερευνητικό ερώτημα: Ενημερότητα και αντιληπτή σημαντικότητα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΑμεΑ στην Ελλάδα

Ως προς το ζήτημα της σπουδαιότητας του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τα ΑμεΑ στη χώρα μας, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δε διαχωρίζουν τα άτομα με και χωρίς αναπηρία και τονίζουν τη σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για όλους ανεξαιρέτως (Παπαβασιλείου – Αλεξίου, 2016). Η ανάγκη για Επαγγελματικό Προσανατολισμό γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, και μάλιστα από μικρή ηλικία και για όλη τη διάρκεια της ζωής για κάθε άτομο που βιώνει τις συνθήκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας και την αβεβαιότητα σε μια χώρα που διέρχεται μια έντονη κοινωνικοοικονομική κρίση (CEDEFOP, 2014).

Κάποιοι από τους/τις εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι συχνά τα ΑμεΑ έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από Επαγγελματικό Προσανατολισμό λόγω των πολλών περιορισμών που αντιμετωπίζουν στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας (OECD, 2007). Επίσης, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί, που αν και υπογραμμίζουν την αξία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη ζωή των ανθρώπων, επισημαίνουν ότι δεν είναι χρήσιμος και σημαντικός για τα άτομα με νοητικό πρόβλημα, τα οποία, κατά τη γνώμη τους, έχουν περιορισμένες δυνατότητες αναφορικά με τη συμμετοχή στην εργασία (Fabian & Liesener, 2005).

Όσον αφορά το τι είναι Επαγγελματικός Προσανατολισμός, σχεδόν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι είναι η ουσιαστική πληροφόρηση, η οποία ξεπερνά την απλή ενημέρωση, ότι αποτελεί τη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία και στηρίζει το άτομο στη λήψη της σωστής επαγγελματικής απόφασης, ώστε αυτό να γίνει μελλοντικά ένας πολίτης παραγωγικός κι ευτυχισμένος. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων λήψης απόφασης τίθεται ως ένας βασικός στόχος για τα άτομα με νοητικό πρόβλημα, καθώς είναι απαραίτητο για αυτά να μάθουν να αναλαμβάνουν δράση και να μην παραμένουν αδρανή μέσα σε ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον (Nota et al., 2007). Όπως έχουν αναφέρει και οι Solberg et al. (2007), το άτομο, μέσα από ένα οργανωμένο πρόγραμμα συμβουλευτικής, μπορεί να πληροφορηθεί για όλα όσα χρειάζεται, ώστε να οδηγηθεί μέσα από τη σωστή διαχείριση της αναπηρίας του σε αμειβόμενη απασχόληση και συμπερίληψη στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, τα οφέλη που αποκτά το άτομο από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι πολυάριθμα. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι μέσα από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό το άτομο ανακαλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ενώ ταυτόχρονα αποκτά σημαντικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες με τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων. Παράλληλα, τονίζουν ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως διαδικασία βελτιώνει την αυτογνωσία του ατόμου, διότι το άτομο ανακαλύπτει τα δυνατά, αλλά και τα αδύνατα σημεία του. Έτσι, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, αφού το άτομο με τη βοήθεια των επαγγελματικών συμβούλων μαθαίνει τον εαυτό του, επεξεργάζεται τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, στέκεται με μεγαλύτερη ασφάλεια και σταθερότητα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και προσπαθεί να βελτιώσει τις όποιες αδυναμίες του (Lazarus & Ihuoma, 2011· Moran et al., 2001· Nota et al., 2007).

Ένα ακόμη όφελος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι ότι βοηθά το άτομο να αυτοπροσδιοριστεί και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτονομία όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη ζωή του και τους προσωπικούς του στόχους (Wehmeyer, 2010). Ειδικά τα ΑμεΑ, πρέπει, όσο αυτό είναι δυνατό, να προετοιμαστούν για την ένταξη στην εργασία και μετέπειτα και στην κοινωνία δίχως τη διαρκή εξάρτηση και επίβλεψη από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πεδίο συζήτησης αποτέλεσε η ποιότητα των υπηρεσιών Επαγγελματικού Προσανατολισμού που παρέχονται στα ΑμεΑ στη χώρα μας. Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως καταθέτουν την αρνητική τους γνώμη πάνω στο ζήτημα, κάνοντας αναφορά σε υπηρεσίες υποβαθμισμένης ποιότητας. Μάλιστα, οι παρεχόμενες υπηρεσίες χαρακτηρίζονται από μη επαρκείς ως ανύπαρκτες, ακόμη και σε δομές επαγγελματικής κατάρτισης ΑμεΑ, κάτι που δε θεωρείται φυσιολογικό από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογα συμπεράσματα είχαν καταλήξει και οι Τάζογλου και Μαρκουλής (2008), στην έρευνα των οποίων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογράμμισαν ως σημαντικό πρόβλημα την απουσία επαγγελματικού προσανατολισμού από δομές ειδικής αγωγής.

Ως απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να συμπεριληφθούν στην εργασία και στην κοινωνία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αλλαγή στις αντιλήψεις, την ενημέρωση και εκπαίδευση όλων, ακόμα και των ίδιων των εργοδοτών, ώστε να αποδεχτούν τα ΑμεΑ. Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν και οι McDonnall et al. (2014), οι οποίοι τονίζουν την ελλιπή ενημέρωση των εργοδοτών, αλλά και ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου. Επίσης, όπως στην έρευνα του Ζερβού (2004), των Κατσιγιάννη και Κρίβα (2004) και της Χαλούλη (2016), έτσι και στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη να εκπαιδευτούν και οι ίδιοι όσον αφορά στο ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς δε θεωρούν ότι κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο τις απαιτούμενες γνώσεις.

Επιπροσθέτως, ένα θέμα που συζητήθηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Το ζήτημα της παροχής αποκομμένων από την πραγματικότητα γνώσεων, οι οποίες δεν ενδιαφέρουν τα άτομα, καθώς και η προσκόλληση στη θεωρία έχουν τονιστεί ως προβλήματα και σε παλαιότερες έρευνες (Ζερβός, 2004· Καββαδά, 2012· Τάζογλου & Μαρκουλής, 2008). Οι εκπαιδευτικοί

που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα υποστηρίζουν τη σημασία της βιωματικής μάθησης, της πρακτικής άσκησης για τα ΑμεΑ και μάλιστα σε ειδικότητες, οι οποίες να τα ενδιαφέρουν και να τα συνδέουν άμεσα με την αγορά εργασίας (Ball et al., 2017· Kumin & Schoenbrodt, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καταθέτουν τις εμπειρίες τους από την επαφή τους με τα άτομα με σύνδρομο down. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, τα άτομα με το σύνδρομο στην πλειοψηφία τους έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και μπορούν να εκπαιδευτούν σε ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης, λειτουργικής συμπεριφοράς και υπευθυνότητας, γεγονός που καταδείχθηκε και σε άλλες έρευνες (Dressler et al., 2010· Makary et al., 2015).

Επίσης, τονίζουν ότι τα άτομα με σύνδρομο down έχουν δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να εξελιχθούν μόνο μέσα από την πρώιμη και ορθή εκπαίδευση (Τζουριάδου, 2001), ενώ αντίθετα η έλλειψη κατάλληλης καθοδήγησης από ειδικούς οδηγεί αναπόφευκτα σε προβλήματα όσον αφορά βασικές δεξιότητες για τη ζωή. Υπογραμμίστηκε επίσης ότι ένα χαρακτηριστικό των ατόμων με σύνδρομο down είναι η δυσκολία που έχουν να εκφράσουν αυτό που θέλουν, ακόμη και όταν το κατανοούν, λόγω των περιορισμένων γλωσσικών δεξιοτήτων που συνήθως διαθέτουν, δυσκολία που έχει εντοπιστεί και σε άλλες έρευνες (Δαραής, 2002· Dressler et al., 2010· Makary et al., 2015). Γι’ αυτόν τον λόγο, όπως έχει προτείνει και ο Κουτουμάνος (2008), κρίνεται σκόπιμο να σχεδιάζονται εξατομικευμένα προγράμματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού που θα λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων, ώστε να μπορούν να αξιοποιούνται τα δυνατά στοιχεία τους και να υπάρχει καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες τους.

Στο πλαίσιο της συζήτησης με τους/τις εκπαιδευτικούς τέθηκε το ζήτημα του τρόπου αντιμετώπισης των ατόμων με σύνδρομο down συγκριτικά με άλλες αναπηρίες. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπάρχει η τάση τα άτομα με σύνδρομο down να τοποθετούνται στην ευρύτερη κατηγορία της νοητικής αναπηρίας, επειδή το συγκεκριμένο σύνδρομο είναι μια χρωμοσωμική κατάσταση που επηρεάζει τη νοητική τους λειτουργία (Lissamer & Clayden, 2008). Παρόλα αυτά, το σύνδρομο δεν πρέπει να συγχέεται με τη νοητική αναπηρία, γιατί πρόκειται για μια γενετική διαταραχή, η οποία προσδίδει πολλά χαρακτηριστικά στο άτομο τόσο στο σώμα όσο και στον εγκέφαλό του και δε συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με νοητικό πρόβλημα. Όπως έχει τονιστεί από τους Hartley et al. (2011), τα χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο down που σχετίζονται με την υγεία και τη συμπεριφορά,

διαφοροποιούν τα άτομα αυτά από άλλα με νοητική αναπηρία, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού υπηρεσιών που να απευθύνονται στα άτομα με σύνδρομο down.

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά ανεξάρτητα από την αναπηρία του. Γι' αυτόν τον λόγο τάσσονται κατά της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων με βάση το είδος μιας αναπηρίας και υποστηρίζουν ότι καθένας έχει τις δεξιότητες, τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του και είναι σημαντικό αυτά να αποτελούν την αφετηρία για οποιαδήποτε παρέμβαση στο άτομο κι όχι οι αδυναμίες που οφείλονται στην εκάστοτε αναπηρία. Σύμφωνα και με τους Solomon et al. (1991), τα άτομα με σύνδρομο down δεν είναι μεταξύ τους ίδια απλά και μόνο επειδή έχουν το σύνδρομο, ενώ μπορούν να εμφανίσουν πολλές ικανότητες, όπως και κάθε άτομο τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας.

Επίσης, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που υπογραμμίζουν ότι τα άτομα με σύνδρομο down έχουν περισσότερες δυνατότητες σε σχέση με άτομα με άλλες, βαρύτερες νοητικές αναπηρίες.

6.2. 2ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τον δικό τους ρόλο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών/τριών με σύνδρομο down

Όσον αφορά το ζήτημα της ανάληψης ρόλου στο πλαίσιο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι λόγω της έλλειψης ειδικού συμβούλου στις δομές εκπαίδευσης ΑμεΑ, οδηγούνται στο να αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο άτομα άλλων ειδικοτήτων και κατά κύριο λόγο οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στη διαδικασία προετοιμασίας του ατόμου, ώστε να μεταβεί στην αγορά εργασίας, οφείλει να εμπλέκεται ενεργά το ίδιο το άτομο, αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι σχολικοί ψυχολόγοι, αλλά και οι ίδιοι οι εργοδότες (Lazarus & Ihuoma, 2011· Soresi et al., 2008).

Στο ερώτημα του πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον ρόλο τους στη διαδικασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς απαντούν ότι συμμετέχουν με κάποιον τρόπο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Κάποιοι από αυτούς/ές αναφέρουν ότι δρουν με διακριτικό τρόπο και πάντοτε με τη βοήθεια πιο έμπειρων συναδέλφων, καθώς δεν είναι ειδικοί επί του θέματος. Άλλοι/ες δηλώνουν ότι λειτουργούν μέσω της παρατήρησης για να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών τους, ενώ κάνουν ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων και παιχνίδια ρόλων, ώστε τα άτομα να γνωρίσουν τα επαγγέλματα και να έρθουν πιο κοντά στις πραγματικές εργασιακές συνθήκες της καθημερινότητας (Bal et al., 2017). Πολλοί, επίσης, είναι αυτοί που τονίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αναγκαίες, ώστε να στηριχθεί σε αυτές η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρει ότι προσπαθεί να συνδέσει τα ΑμεΑ με την κοινωνία και να μην τα κρατά σε καταστάσεις απομόνωσης με το να οργανώνει επισκέψεις σε εξωτερικά περιβάλλοντα, διότι όλα τα ΑμεΑ έχουν το δικαίωμα να μη ζουν υπό περιορισμό. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η επαφή με το διαφορετικό, η σταδιακή αποδοχή του και η αλλαγή της αρνητικής αντιμετώπισης που υφίστανται τα ΑμεΑ από τον εργοδοτικό κόσμο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Kaye et al., 2011).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθειες να προσεγγίσουν την έννοια «επάγγελμα», που είναι πολύ αφηρημένη για τα άτομα με νοητικό πρόβλημα, μέσα από ενότητες που διαπραγματεύονται τις εργασιακές έννοιες και την εργασιακή συμπεριφορά, προσαρμόζοντας κάθε φορά τον τρόπο προσέγγισης στο νοητικό δυναμικό των μαθητών και μαθητριών τους.

Ένας από τους είκοσι εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι έχει λάβει μια εξειδίκευση στο αντικείμενο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Βέβαια, δεν έχει χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του ποτέ ως τώρα στην πράξη, γιατί πιστεύει ότι δεν είναι εφικτό να προετοιμαστεί ένα ΑμεΑ, ώστε να μπορέσει να εργαστεί, κυρίως όταν υπάρχει κάποιο νοητικό πρόβλημα. Πρόκειται για μια άποψη, η οποία υιοθετείται από πολλούς κι έτσι τα περισσότερα άτομα με νοητικό πρόβλημα παραμένουν οικονομικά ανενεργά και σε κατάσταση εξάρτησης από άλλους (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015).

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι ο ρόλος τους στη δομή που εργάζονται περιορίζεται αποκλειστικά στον γνωστικό τομέα και στην προσπάθεια να προετοιμάσουν τα άτομα για μια όσο γίνεται πιο αυτόνομη διαβίωση. Επίσης,

υπάρχουν και αυτοί που απαντούν ότι δεν έχουν κάποια συμμετοχή στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό λόγω του χαμηλού νοητικού δυναμικού των ατόμων που φοιτούν στη δομή που εργάζονται ή του τρόπου οργάνωσης της δομής, ο οποίος δεν τους επιτρέπει να αναλάβουν μια τέτοια πρωτοβουλία. Ένας εκπαιδευτικός, μάλιστα, υποστηρίζει ότι η διαδικασία παροχής Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν αποτελεί ευθύνη του ίδιου, αλλά πρέπει να ολοκληρώνεται πριν το άτομο αρχίσει την επαγγελματική του κατάρτιση.

Αναφορικά με το ζήτημα της ύπαρξης ή όχι συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και σε άλλους επαγγελματίες στο θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, υπάρχουν και οι δύο πλευρές. Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, με τους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, με τους γονείς, αλλά και με τα ίδια τα ΑμεΑ. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι δεν προβαίνουν σε κάποια συνεργασία όσον αφορά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, καθώς δε θεωρούν ότι πρόκειται για ένα βασικό ζήτημα στη ζωή των ΑμεΑ. Είναι πολύ συχνό, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να δίνουν βαρύτητα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων για τη ζωή και την αυτόνομη διαβίωση των ατόμων, με αποτέλεσμα να μην κατατάσσουν στις προτεραιότητες το ζήτημα της απασχόλησης.

6.3. 3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down

Στο ερώτημα σχετικά με την ικανότητα των ΑμεΑ να εργαστούν, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τάσσονται υπέρ της απασχόλησής τους και υποστηρίζουν ότι, όπως όλοι οι άνθρωποι, τα άτομα με σύνδρομο down έχουν το δικαίωμα και μπορούν να προσφέρουν μέσα από τη συμμετοχή τους στο οικονομικό γίγνεσθαι τόσο στον εαυτό τους όσο και στην κοινωνία, απορρίπτοντας με τα λόγια τους τα αισθήματα οίκτου προς τα άτομα με αναπηρία (Lindsay, 2011). Σε παρόμοια αποτελέσματα είχαν καταλήξει και παλαιότερες έρευνες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα ΑμεΑ πρέπει να απασχολούνται και να μη μένουν άνεργα και εξαρτώμενα από τα κρατικά επιδόματα (Ζερβός, 2004· Καββαδά, 2012· Κατσιγιάννη & Κρίβας, 2004). Αντίθετα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών των Gilmore et al. (2003) και των Nota και Soresi (2009), σύμφωνα με τα οποία ένα μεγάλο ποσοστό

των εκπαιδευτικών του δείγματός τους δεν πιστεύει στην ικανότητα των ατόμων με σύνδρομο down να αυτονομηθούν και να απασχοληθούν στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Επίσης, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι δεν μπορούν να εργαστούν όλα τα ΑμεΑ. Πιστεύουν ότι η ικανότητα για εργασία έχει να κάνει με τα ατομικά χαρακτηριστικά, ανάμεσα στα οποία εξέχουσα θέση έχει και το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας, αλλά και με τη χρονική στιγμή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία κι έτσι να καταφέρουν να εργαστούν, σε αντίθεση με τα άτομα που αντιμετωπίζουν βαριά νοητικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνα του Ζερβού (2004), προχώρησαν σε μια ανάλογη διάκριση με βάση τη μορφή της αναπηρίας και έδωσαν περισσότερες πιθανότητες εργασίας στα άτομα με κινητικές και όχι με νοητικές αναπηρίες θεωρώντας την αναπηρία των δεύτερων πιο σοβαρή.

Μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας επισημαίνει ότι στο ζήτημα της εργασίας των ΑμεΑ εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι ασκούν επιρροή στην ικανότητα των ατόμων να μεταβούν στην απασχόληση. Ορισμένοι από από αυτούς τους παράγοντες είναι η ηλικία και το φύλο, με αποτέλεσμα οι γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας να αντιμετωπίζουν εντονότερα προβλήματα αναφορικά με την ένταξή τους στον εργασιακό τομέα (Jones et al., 2006).

Πέρα από την προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για το αν είναι ικανά τα ΑμεΑ να εργαστούν, έρχεται το ερώτημα για το αν τελικά εργάζονται. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων δηλώνει ότι τα πιο πολλά ΑμεΑ βρίσκονται εκτός εργασίας παρόλο που συχνά καταρτίζονται επαγγελματικά. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Carr, 2008· Bertoli et al., 2011· Kumin & Schoenbrodt, 2016), οι οποίες καταδεικνύουν το μικρό ποσοστό συμμετοχής των ατόμων με σύνδρομο down στην εργασία. Μάλιστα, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ότι συγκριτικά με την κατάσταση στο εξωτερικό, όπου τα ΑμεΑ εργάζονται σε προστατευμένα εργαστήρια συχνότερα, η Ελλάδα έχει μείνει αρκετά πίσω όσον αφορά τη συμπερίληψη των ΑμεΑ στην εργασία, είτε αυτή είναι σε προστατευτικό είτε σε υποστηρικτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες που έχουν τα ΑμεΑ παραγωγικής ηλικίας να εργαστούν είναι λίγες σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (ΕΛΣΤΑΤ, 2017· Ε.Σ.ΑμεΑ, 2014· Κατσιγιάννη, 2009· Wilson-Kovacs et

al., 2008). Είναι χαρακτηριστικό ότι όσο βαρύτερη είναι η αναπηρία τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να απασχοληθεί το άτομο (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015), ενώ τα άτομα με νοητική αναπηρία φαίνεται να χάνουν την εργασία τους πιο συχνά σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία (Moran et al., 2001). Συγκεκριμένα, τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως, κάποια ΑμεΑ εργάζονταν για ένα μικρό χρονικό διάστημα μέσω προγραμμάτων σε δήμους της Θεσσαλονίκης. Λόγω των λίγων μηνών που εργάζονταν, όταν τα προγράμματα και η χρηματοδότησή τους τελείωναν, τα άτομα βίωναν αρνητικά συναισθήματα.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συγκεκριμένα ότι στον νομό Θεσσαλονίκης μετά τα ΕΕΕΕΚ οι επιλογές δεν είναι πολλές, αφού τα άτομα δεν απορροφώνται στην αγορά εργασίας και ότι η διέξοδος των παιδιών είναι μια δομή του ΟΑΕΔ στη Λακκιά Θεσσαλονίκης, όπου διατίθενται αρκετά εργαστήρια για να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται λαμβάνοντας κι έναν συμβολικό μισθό. Στο σημείο αυτό φαίνεται να ισχύει το φαινόμενο της συνεχούς κατάρτισης, που είχαν επισημάνει σε παλαιότερη έρευνα οι Καλαντζή κ.ά. (1991), σύμφωνα με το οποίο τα ΑμεΑ συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους, επειδή φοβούνται να μεταβούν στην αγορά εργασίας, όπου οι ευκαιρίες απασχόλησης είναι πολύ περιορισμένες.

Επίσης, επισημαίνεται ότι τα ΑμεΑ έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν διέξοδο στον τομέα της εργασίας στηριζόμενα στη δική τους πρωτοβουλία, αλλά και στη βοήθεια της οικογένειας και του φιλικού τους περιβάλλοντος. Αντίθετα, είναι δύσκολο να ενταχθούν στην απασχόληση και στην κοινωνία περιμένοντας ευκαιρίες από εργοδότες ή στήριξη από το κράτος. Όπως κατέδειξε και η έρευνα των Kumin και Schoenbrodt (2016), το 42% των ατόμων με αναπηρία στις ΗΠΑ, ασχολείται με την εθελοντική εργασία λόγω της δυσκολίας να βρει αμειβόμενη απασχόληση. Ακόμη, πολλά άτομα αποφασίζουν να στραφούν στην αυτοαπασχόληση και κυρίως στις οικογενειακές επιχειρήσεις, οι οποίες αποτελούν την πιο ασφαλή εργασιακή ευκαιρία.

Μία ακόμη συνθήκη που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει την εργασία όλων των ανθρώπων και ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία και των υπόλοιπων ευπαθών κοινωνικών ομάδων, είναι ο έντονος ανταγωνισμός που επικρατεί στις μέρες μας ως απόρροια των εξελίξεων στον οικονομικό τομέα και στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας. Στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, τα άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες, με την ανεργία ή την υποαπασχόληση, διότι πολλές φορές είναι αδύναμα να αναπτύξουν τις απαιτούμενες

δεξιότητες, ώστε να αποκτήσουν, αλλά και να διατηρήσουν μια θέση εργασίας (Barnes, 2000· Brine, 2001· Fedorov & Tretyakova, 2016).

Όσον αφορά αποκλειστικά τα άτομα με σύνδρομο down, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ύπαρξη συνοδών προβλημάτων, κυρίως υγείας, που συνήθως αντιμετωπίζουν (Βάρβογλη, 2005), γεγονός που καθιστά ακόμη πιο δύσκολη την απασχόλησή τους. Επίσης, τονίζουν ότι το γεγονός ότι το σύνδρομο προσδίδει στο άτομο εκτός από νοητικά και σωματικά εξωτερικά χαρακτηριστικά (Behraman et al., 2000· Πολυχρονοπούλου, 2010), τα οποία καθιστούν το σύνδρομο εύκολα αντιληπτό, επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως είναι και ο τομέας της απασχόλησης.

Αναφορικά με την αξία της εργασίας και τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτήν οι άνθρωποι, μίλησαν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους τονίζουν ότι κάθε άτομο μέσω της εργασίας επιτυγχάνει τη δόμηση της προσωπικής του ταυτότητας και την ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού του, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κινήτρων για αυτοβελτίωση (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Δημητρόπουλος, 2010). Επίσης, ένα άτομο που εργάζεται και δεν παραμένει στην απομόνωση του σπιτιού και της οικογένειας, μέσα από την εργασία του λαμβάνει προσωπική ευχαρίστηση και ικανοποίηση, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του, διότι βιώνει το αίσθημα της προσφοράς (Grant, 2008). Το γεγονός ότι το άτομο βγαίνει από τα στενά και ασφαλή όρια του οικογενειακού περιβάλλοντος και έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, προάγει την κοινωνικοποίησή του και το αίσθημα του ανήκειν. Ακόμη, η οικονομική ανεξαρτησία που αποκτά το εργαζόμενο άτομο δεν είναι κάτι ασήμαντο για τα ΑμεΑ, τα οποία έχουν την ανάγκη να μάθουν να ζουν πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα, χωρίς να χρειάζεται να τα περιμένουν όλα από την οικογένεια ή το κράτος (Minis et al., 2014).

Στο ζήτημα των επαγγελμάτων που θα μπορούσαν να κάνουν τα άτομα με σύνδρομο down, ειπώθηκαν ποικίλες απόψεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με χειρωνακτικές εργασίες, οι οποίες συνδέονται με μια ρουτίνα και με επαναλαμβανόμενες κινήσεις. Παρόμοια αντίληψη είχε εκφραστεί και στην έρευνα των Soresi et al. (2007). Επίσης, πολλοί λένε ότι λόγω της κοινωνικότητάς τους θα μπορούσαν να αναλάβουν εργασίες που σχετίζονται με επαφή και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, ενώ μία εκπαιδευτικός δηλώνει ότι τα άτομα με το σύνδρομο θα είχαν ικανότητες να ασχοληθούν με το

θέατρο, επειδή συνήθως είναι άτομα με έντονο συναισθηματικό κόσμο. Ένας ακόμη τομέας που τονίζεται από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς ως σημαντικός είναι αυτός των νέων τεχνολογιών (πληροφορική), διότι παρατηρείται συχνά ότι πολλά άτομα με σύνδρομο down εμφανίζουν αναπτυγμένες δεξιότητες σε αυτόν. Ανάλογες ικανότητες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε κάποιους ενήλικες με σύνδρομο down κατέδειξε μία πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ (Kumin et al., 2011).

Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι θα μπορούσαν να αναλάβουν θέσεις που να έχουν σχέση με την κηπουρική και τα καλλιτεχνικά, καθώς πρόκειται για δύο τομείς, στους οποίους εκπαιδεύονται στις περισσότερες δομές επαγγελματικής κατάρτισης της χώρας. Εκτός από τα παραπάνω, τονίζεται ότι αν το σύνδρομο δε συνοδεύεται από βαριά νοητική αναπηρία, θα ήταν εφικτό να υπάρξουν και ακαδημαϊκές σπουδές. Σίγουρα, όμως, όπως αναφέρει και μια από τις εκπαιδευτικούς, αποκλείονται επαγγέλματα που απαιτούν καλή λεπτή κινητικότητα, στην οποία τα άτομα με το σύνδρομο παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία λόγω ελλειμμάτων στον νευρομυϊκό μηχανισμό (Βάρβογλη, 2005). Ακόμη, δεν είναι λίγοι/ες οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι τα άτομα με σύνδρομο down θα μπορούσαν να κάνουν οποιοδήποτε επάγγελμα με βάση τις τις κλίσεις, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και την εκπαίδευση που δέχονται.

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται στην παρούσα έρευνα μια τάση να αναφέρονται συγκεκριμένα επαγγέλματα, ίσως διότι στην Ελλάδα είναι περιορισμένες οι προσφερόμενες ειδικεύσεις που μπορούν να επιλέξουν τα ΑμεΑ, αλλά παράλληλα δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που φέρουν στερεοτυπικές αντιλήψεις ή προτείνουν επαγγέλματα που δε συμβαδίζουν με τη σημερινή πραγματικότητα. Έτσι, στις ευρύτερες κατηγορίες επαγγελμάτων που προαναφέρθηκαν, ακούστηκαν περισσότερο οι πωλήσεις, η εστίαση, οι διαδικαστικές εργασίες σε γραφεία, η ανασχόληση με την κηπουρική κ.ά.. Οι συγκεκριμένοι τομείς απασχόλησης για τα άτομα με νοητική αναπηρία και σύνδρομο down αναφέρθηκαν και σε άλλες έρευνες (Ζερβός, 2004· Kumin & Schoenbrodt, 2016· U.S. Department of Labor, CES, 2015).

Μία εκπαιδευτικός εκφράζει μια διαφορετική γνώμη τονίζοντας ότι θεωρεί σωστό να προσαρμόζεται η εργασία στα άτομα και όχι τα άτομα στην εκάστοτε εργασία. Πιστεύει ότι όλες οι αποφάσεις και οι χειρισμοί σε επίπεδο κατάρτισης και συμβουλευτικής πρέπει να έχουν ως αφετηρία το ίδιο το άτομο και τις ανάγκες του, ενώ απορρίπτει ό,τι είναι προκαθορισμένο από παράγοντες έξω από το άτομο.

Σύμφωνα και με τον Barnes (2003), το νόημα της εργασίας πρέπει να αναδιαμορφωθεί στη βάση μιας εναλλακτικής προσωποκεντρικής προσέγγισης, που θα στοχεύει στην αυτόνομη διαβίωση του ατόμου μέσα από την εκπλήρωση των επιθυμιών του και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, ώστε αυτό να συμπεριληφθεί στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τον καταλληλότερο τόπο εργασίας για τα άτομα με σύνδρομο down, οι απόψεις που αναφέρονται είναι διάφορες. Στο ένα άκρο τοποθετείται η υποστήριξη της εργασίας στην ελεύθερη αγορά, κάτι που βλέπουμε ως αντίληψη των εκπαιδευτικών και στην έρευνα της Καββαδά (2012), ενώ στο άλλο η πεποίθηση ότι το ιδανικό πλαίσιο είναι τα προστατευτικά περιβάλλοντα με εποπτεία και συστηματική καθοδήγηση, καθώς η ελεύθερη αγορά μπορεί να αποδειχτεί επικίνδυνη για τα ΑμεΑ. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί, μάλιστα, τονίζουν ότι η ελεύθερη αγορά δεν είναι ακατάλληλη μόνο για τα ΑμεΑ, αλλά και για τα άτομα που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας εξαιτίας του έντονου ανταγωνισμού που κυριαρχεί. Ανάμεσα στα δύο άκρα, βρίσκεται η αντίληψη ότι τα άτομα πρέπει σε ένα αρχικό στάδιο να απασχολούνται σε προστατευτικά περιβάλλοντα και στη συνέχεια να μεταβαίνουν στην ελεύθερη αγορά, αλλά πάντα με κάποια εποπτεία και καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2008), η προστατευτική απασχόληση θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων μόνο αν αποτελούσε το σκαλοπάτι για να μεταβούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας.

6.4. Περιορισμοί της έρευνας και Προτάσεις για επέκταση

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκαν η σημασία της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down και τα προβλήματα αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στα ΑμεΑ στη χώρα μας. Επίσης, αναδείχθηκε και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην προετοιμασία των ατόμων με σύνδρομο down για τη μετάβασή τους στην απασχόληση, αλλά και οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των ατόμων.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν και ερμηνεύτηκαν οι αντιλήψεις ενός μικρού αριθμού εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έχουν μαθητές και μαθήτριες με σύνδρομο down στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γι’ αυτόν τον

λόγο, προτείνεται η έρευνα να επεκταθεί σε μελλοντικό χρόνο και σε άλλες πόλεις ή και σε πανελλαδικό επίπεδο. Ακόμη, οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν από διάφορες ειδικότητες και είχαν διαφορετική κατάρτιση στην ειδική αγωγή προκειμένου να συλλεχθούν διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, στην πορεία της έρευνας διαπιστώθηκε ότι θα εξάγονταν πιο ασφαλή συμπεράσματα και θα ήταν δυνατές οι συγκρίσεις αν το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί μιας ειδικότητας. Αναφορικά με το είδος κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις που να σχετίζονται με το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν το πρώτο τους πτυχίο στην ειδική αγωγή ή αν καταρτίστηκαν στον συγκεκριμένο τομέα μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος ή ετήσιου σεμιναρίου.

Επίσης, προτείνεται η επέκταση στα εξής θέματα:

- διερεύνηση των δράσεων της Συ.Ε.Π. στο πλαίσιο των δομών επαγγελματικής κατάρτισης ΑμεΑ, ώστε να αποτυπωθεί η παρούσα κατάσταση, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητάς τους.
- διερεύνηση του ρόλου στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των ατόμων με σύνδρομο down και άλλων βασικών υποστηρικτικών δικτύων, εκτός από το δίκτυο των εκπαιδευτικών, όπως είναι η οικογένεια, το βοηθητικό επιστημονικό προσωπικό και οι εργοδότες, ώστε να διαπιστωθεί η σημασία της συνεργασίας στη συμβουλευτική διαδικασία που αφορά τα ΑμεΑ.
- καταγραφή και ερμηνεία των απόψεων των ίδιων των ατόμων με σύνδρομο down αναφορικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάστασή τους, ώστε να αποτυπωθούν λεπτομερώς και με ακρίβεια οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους, με σκοπό να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- έρευνες και σε άλλες κατηγορίες αναπηρίας και συνδρόμων που προκαλούν νοητική αναπηρία, ώστε να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των ατόμων, με σκοπό να σχεδιαστούν πιο στοχευμένες υπηρεσίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Επίλογος

Σε μια εποχή, όπου η κρίση σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικό έχει λάβει εκρηκτικές διαστάσεις, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, ανάμεσα στις οποίες ανήκουν και τα ΑμεΑ, έρχονται αντιμέτωπες με έντονους περιορισμούς όσον αφορά τη συμπερίληψή τους στην απασχόληση και στην κοινωνία. Τα ΑμεΑ αποτελούν μια πολυπληθή ομάδα που έχει ανάγκη από συστηματική υποστήριξη και καθοδήγηση, ώστε να μπορέσουν να μεταβούν στην ενήλικη ζωή και στην αμειβόμενη εργασία. Σε αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση και η δια βίου συμβουλευτική χρειάζεται να τεθούν στο επίκεντρο. Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού ενδυναμώνουν τα άτομα, τα οποία έχοντας τις απαραίτητες δεξιότητες, μπορούν να διεκδικήσουν, με βάση την αρχή της ισότητας, την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Αθανασίου, Ι. (2010). *Τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής Α' και Β' βαθμίδας (μελλοντικά ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και ειδικά επαγγελματικά λύκεια Ν. 3699/2008): Παράμετροι δομής και λειτουργίας, επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, απόψεις μαθητών και γονέων για τις παρεχόμενες υπηρεσίες*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13986/1/Athanasiou_Msc2010.pdf

Αλεβίζος, Γ. (2004) (Υπευθ.). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (2003ΣΕ04530072),Υπευθ.Έργου: Λαμπροπούλου Β., Μέτρο: 1.1, Ενέργεια: 1.1.4 «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Πράξη: 1.1.4.α, Δράση Β': Ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, Υπευθ.: Μαρκάκης, Ε., Συντακτική Ομάδα. Ανακτήθηκε από http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Curricula_MR.pdf

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(1), 5-15. doi: org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Artiles, A. J. (2013). Untangling the racialization of disabilities. *Du Bois Review, 10,* 329–347. doi:10.1017/S1742058X13000271

Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis.* New York: New York University Press.

Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί: Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Βλαχάκη, Φ. & Γαϊτάνης, Δ. (2012) (Επιστ. Επιμ.). Ανάπτυξη Πολιτικής στη Δια βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό – Ευρωπαϊκός Οδηγός Καλών Πρακτικών, Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στη Δια βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ELGPN), Μετάφραση στα Ελληνικά: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Αθήνα 2012.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Bal, M. I., Sattoe, J. N. T., Schaardenburgh, N. R., Floothuis, M. C. S. G., Roebroeck, M. E., & Miedema, H. S. (2017). A vocational rehabilitation intervention for young adults with physical disabilities: participants' perception of beneficial attributes. *Child: care, health and development, 43*(1), 114–125. doi: org/10.1111/cch.12407

Barnes, C. (2000). A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century. *Critical Social Policy, 24*(4), 441–458. https://doi.org/10.1177%2F026101830002000402

Barnes, C. (2003). Work is a four letter word? Disability work and welfare presentation. *Paper presented at the meeting of the working futures: Policy,*

practice and disabled people's employment conference. University of Sunderland, United Kingdom.

Behraman, R., Kliegman, R., Jenson, K. (2000). *Textbook of pediatrics.* New York: W.B. Saunders Company.

Bertoli, M., Biasini, G., Calignano, M. T., Celani, G., De Grossi G., Digilio, M. C., … Zuccala, G. (2011). Needs and challenges of daily life for people with down syndrome residing in the city of Rome, Italy. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 55,* 801–820. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01432.x

Blanck, P. (2008). The right to live in the world: disability yesterday, today and tomorrow. *Texas Journal on Civil Liberties and Civil Rights, 13,* 367–401. http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/447

Blanck, P., Schartz, H., & Schartz, K. (2003). Labor force participation and income of individuals with disabilities in sheltered and competitive employment: Cross-sectional and longitudinal analyses of seven states during the 1980s and 1990s. *William & Mary Law Review, 44,* 1029-1108. https://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol44/iss3/4/

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling and public policy.* London: Lawrence Erlbaum.

Brine, J. (2001). Education, social exclusion and the supranational state. *International Journal of Inclusive Education, 5* (2–3), 119-131. doi: org/10.1080/13603110010020589

Brown, F., & Cohen, S. (1996). Self – determination and young children. *The Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities, 21,* 22–30. doi: org/10.1177/154079699602100105

Buckley, J. A. (2011). *The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study - 2.* U.S. Department of Education.

Buckley, S., Emslie, M., Haslegrave, G., & LePrevost, P. (1993). *The development of language and reading skills in children with down syndrome*. Portsmouth: Portsmouth Down Syndrome Project.

Bush, K. L., & Tassé, M. J. (2017). Employment and choice-making for adults with intellectual disability, autism, and down syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 65*(23), 23–34. doi: 10.1016/j.ridd.2017.04.004

Γιαβρίμης, Π. (2001). *Στάσεις και αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Carr, J. (2008). The everyday life of adults with down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21,* 389–397. doi: org/10.1111/j.1468-3148.2007.00418.x

CEDEFOP, Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Chapman, R. S. (1999). Language development in children and adolescents with Down Syndrome. In J. F. Miller, M. Leddy, & L. A. Leavitt (Eds.). *Improving the*

communication of persons with Down Syndrome (pp 41-60). Baltimore, MD: Brookes.

Chapman, R. S. (2006). Language learning in Down syndrome: The speech and language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. *Down Syndrome: Research and Practice*, *10*(2), 61-66. doi:10.3104/reports.306

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Couzens, D., Cuskelly, M., & Haynes, M. (2011). Cognitive development and Down syndrome: age-related change on the Stanford-Binet Test (4th edition). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *116*, 181–204. doi: 10.1352/1944-7558-116.3.181

Δαραής, Κ. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο down*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δελλασούδας, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία.* Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Δημητριάδου, Ι. (2015). *Η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία: Μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα.* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17483/1/DimitriadouIoanna_PhD2015.pd

Δημητρόπουλος, Α. (2008). *Προστασία – Υποστήριξη: Δύο σταθμοί στην ίδια διαδρομή της επαγγελματικής αποκατάστασης των πολιτών με αναπηρία*. Εισήγηση

στη διημερίδα Κατάρτιση, επαγγελματική ένταξη και συνοδευτικές υπηρεσίες για άτομα με νοητική υστέρηση: Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα».

Daunhauer, L. & Fidler, D. (2011). The Down syndrome behavioral phenotype: implications for practice and research in occupational therapy. *Occupational Therapy in Health Care, 25,* 7–25. doi: org/10.3109/07380577.2010.535601

Daunhauer, L. A., Fidler, D. J., Hahn, L., Will, E., Lee, N. R., & Hepburn, S. (2014). Profiles of everyday functioning in young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 4,* 303–318. doi: org/10.1352/1944-7558-119.4.303

Daunhauer, L. A., Fidler, D. J., & Will, E. (2014). School function in students with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy, 68,* 167–176. doi: org/10.5014/ajot.2014.009274

Dressler, A., Perelli, V., Feucht, M., & Bargaagna, S. (2010). Adaptive behavior in Down syndrome: a cross-sectional study from childhood to adulthood. *Wiener Klinische Wochenschrift, 24,* 673–680. doi: org/10.1007/s00508-010-1504-0

Dutta, A., Gervey, R., Chan, F., Chou, C. C., & Ditchman, N. (2008). Vocational rehabilitation services and employment outcomes for people with disabilities: A United States study. *Journal of Occupational Rehabilitation, 18*(4), 326–334. doi: 10.1007/s10926-008-9154-z

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2005). *Ακτιβιστές και Συνήγοροι των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία – Εγχειρίδιο.* Αθήνα: Ε.Σ.ΑμεΑ.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2007). *Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στον κόσμο της εργασίας - Η ανεργία είναι η πιο σκληρή μορφή κοινωνικής αναπηρίας.* Αθήνα: Ε.Σ.ΑμεΑ.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2009). *Η πρόταση της Ε.Σ.ΑμεΑ για ένα Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Πολιτικών για την Αναπηρία.* Αθήνα: Ε.Σ.ΑμεΑ.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2014). *Στοιχεία Eurostat – Η κατάσταση των ΑμεΑ στην Ευρώπη.* Αθήνα: Ε.Σ.ΑμεΑ.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2017). *Εισόδημα και Συνθήκες Διαβίωσης των Νοικοκυριών (SILC)*. Αθήνα: Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Eggleton, I. R. C., Robertson, S., Ryan, J., & Kober, R. O. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 13,* 95-107.

Englund, A., Jonsson, B., Zander, C. S., Gustafsson, J., & Anneren G. (2013). Changes in mortality and causes of death in the Swedish Down syndrome population. *American Journal of Medical Genetics, 161,* 642–649. doi: org/10.1002/ajmg.a.35706

Estrada – Hernandez, N., Wadsworth, J. S., Nietupski, J. A., Warth, J., & Winslow, A. (2008). Employment or economic success: The experience of individuals with disabilities in transition from school to work. *Journal of Employment Counseling, 45*(1), 14–24. doi: org/10.1002/j.2161-1920.2008.tb00040.x

European Commission (2010). European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier – Free Europe. Brussels COM (2010) 636.

Fabian, E. S., & Liesener, J. J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 551–572). Hoboken, NJ: Wiley.

Fedorov, A. F., & Tretyakova, N. V. (2016). The development of vocational pedagogical education in Russia (Organizational and pedagogical aspect). *International Journal of environmental & science education, 11*(17), 9803–9818. https://eric.ed.gov/?id-EJ1119086

Foley, K. R., Jacoby, P., Girdler, S., Bourke, J., Pikora, T., Lennox, N., … Leonard, H. (2013). Functioning and post-school transition outcomes for young people with Down syndrome. *Child: Care, Health and Development, 39,* 789–800. doi: org/10.111/cch.12019

Ζερβός, Γ. Θ. (2004). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα – Κατάσταση και προοπτικές.* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17826#page/1/mode/2up

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε., Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.). (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Πεδίο.

Garcia-Villamisar, D., Wehman, P., & Navarro, M. D. (2009). Changes in the quality of autistic people’s life that work in supported and sheltered employment. A 5-year

follow-up study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 17*(4), 309–312. doi: 10.1177/1088357608329827

Ghezzo, A., Salvioli, S., Solimando, M., Palmieri, A., Chiostergi, C., Scurti, M., … Franceschi, C. (2014). Age-related changes of adaptive and neuropsychological features in persons with Down syndrome. *PLoS One, 9,* 1–21. doi: org/10.1371/journal.pone.0113111

Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability Development and Education, 50,* 65–76. doi.org/10.1080/1034912032000053340

Glasson, E. J., Dye, D. E., & Bittles, A. H. (2014). The triple challenges associated with age-related comorbidities in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 58,* 393–398. doi: org/10.1111/jir.12026

Gold, P. B., Fabian, E., & Luecking, R. (2013). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 57,* 31–45. doi: 10.1177/0034355213481248

Gottlieb, A., Myhill, W. N., & Blanck, P. (2010). *Employment for people with disabilities.* New York: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.

Grant, J. (2008). Paid work - A valued social role that is empowering more people with an intellectual disability and providing employers with dedicated employees. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 33,* 95–97. doi: 10.1080/13668250701646355

Grantley, J., Brown, R., & Thornley, J. (2001). Challenges to employment – perceptions and barriers as seen by people with Down syndrome and their parents. *International Journal of Practical Approaches to Disability, 25*(1), 29–35.

Green, J. H., & Brooke, V. (2001). Recruiting and retaining the best from America's largest untapped talent pool. *Journal of Vocational Rehabilitation, 16*(2), 83–88.

Halfon, N., Houtrow, A., Larson, K., & Newacheck, P. W. (2012). The changing landscape of disability in childhood. *The future of children, 22*(1), 13–42. doi: 10.1542/peds.2014-0594

Hartley, S. L., Handen, B. L., Devenny, D. A., Hardison, R., Mihaila, I., Price, J. C., … Christian, B. T. (2014). Cognitive functioning in relation to brain amyloid-B in healthy adults with Down syndrome. *Brain, 137,* 2556–2563. doi: org/10.1093/brain/awu173

Hartley, S. L., Seltzer, M. M., Raspa, M., Olmstead, M., Bishop, E., & Bailey, D. E. (2011). Exploring the adult life of men and women with fragile X syndrome: results from a national survey. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 16,* 16 –35. doi: 10.1352/1944-7558-116.1.16

ΙΕΠΑΣ (2010). *Μελέτη – Αποτύπωση δομών και δράσεων Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Ινστιτούτο Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Σταδιοδρομίας για το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Παραδοτέο Α' (Διαθέσιμο ηλεκτρ.: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=59 &bitstream=59_01#page/1/mode/2up)

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Jette, A. M. (2006). Toward a common language for function, disability and health. *Physical Therapy, 86*(5), 726-734. doi.org/10.1093/ptj/86.5.726

Jones, M. K., Latreille, P. L., & Sloane, P. J. (2006). Disability, gender and the British labour market, *Oxford Economic Papers, 58,* 407-449. doi: org/10.1093/oep/gpl004

Καββαδά, Ευ. (2012). *Προεπαγγελματική εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: Μια εκτίμηση αναγκών.* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27643#page/386/mode/2up

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καλαντζή–Αζίζι, Α., Μπεζεβένγκης, Η., Δημητρόπουλος, Α., Μανταδάκη, Ε., & Μαρνελάκης, Μ. (1991). *Αιτιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ένταξη και αποκατάσταση ατόμων με νοητική καθυστέρηση – πρώτα ευρήματα.* Ανακοίνωση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο - Το Οδοιπορικό της Επαγγελματικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης Ατόμων με Νοητική Υστέρηση, Αθήνα.

Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδνόν, 15,* 223-232.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση και την απασχόληση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 62–63,* 21–35.

Κατσιγιάννη, Α. (2009). *Η διεθνής και εθνική προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16241/3/KatsigianniAglaia_Msc2009.pdf

Κατσιγιάννη, Ε. & Κρίβας, Σ. (2004). Στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 68-69,* 23 - 42.

Κοτσόβολης, Ν. (2011). Καταγραφή προβλημάτων και προτάσεις βελτίωσης των υφισταμένων δομών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη γενική, επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση της χώρας μας. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) – *«Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης»,* Αθήνα: 16 – 17 Δεκεμβρίου 2011.

Κουτουμάνος, Α. (2008). *Μπορεί να πρέπει, πρέπει να θέλει, θέλει, αλλά θα μπορεί;* Εισήγηση στην ημερίδα «Σύνδρομο Down: Το σήμερα και το αύριο στην ελληνική κοινωνία», Αθήνα.

Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation, 21*(4), 526–536. doi: 10.1007/s10926-011-9302-8

Kregel, J., & Dean, D. H. (2002). Sheltered vs supported employment: a direct comparison of long-term earnings outcomes for individuals with cognitive disabilities. In J. Kregel, D. H. Dean, & P. Wehman (Eds.), *Achievements and challenges in employment services for people with disabilities: a longitudinal impact of workplace supports monograph.* Available at http://www.worksupport.com/resources/viewContent.cfm/151

Kumin, L., Lazar, J., & Feng, J. (2011). *Potential use of computer skills for employment of adults with down syndrome.* Paper presented at the National Down Syndrome Congress Conference, August 2011. San Antonio, Texas.

Kumin, L., & Schoenbrodt, L. (2016). Employment in adults with down syndrome in the United States: Results from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29*(4), 330–345. doi: 10.1111/jar.12182

Λογαράς, Δ. (2013). *Εργασία – Απασχόληση και αναπηρία.* Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Laragy, C. (2004). Self–Determination within Australian school transition programmes for students with a disability. *Disability & Society, 19*(5), 519-530.

Lazarus, K.U. & Ihuoma, C. (2011). The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs. *British Journal of Arts and Social Sciences, 2*(1), 51-62.

Levinson, E. M., Peterson, M., & Elston, R. (1994). Vocational counseling with persons with mental retardation. In D.C. Strohmer & T.H. Prout (Eds.), *Counseling and psychotherapy with persons with mental retardation and borderline intelligence* (pp. 257-305). Brandon, VT: Clinical Psychology Publishers.

Li, J. Y., Bassett, D. S., & Hutchinson, S. R. (2009). Secondary special educators' transition involvement. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(2), 163–172. doi: org/10.1080/13668250902849113

Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. *Dissability & Rehabilitation, 33*(15–16), 1340-1350. doi: 10.3109/09638288.2010.531372

Lissamer, T. & Clayden, G. (2008). *Σύγχρονη παιδιατρική*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.

Μαντζίκος, Κ., & Καψογιώργου Γ. (20 Ιουλίου 2016). Σύνδρομο down και διαταραχές επικοινωνίας. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου 2018 από http://www.ekpaideytikos.gr/index.php/arthra/eidiki-agogi/1031-syndromo-down-kai-diataraxes-epikoinonias-kostas-mantzikos-georgia-kapsogiorgou

Μωυσιάδου, Α. (2012). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου 2018 από http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/moisiadou-aikaterini-prosanatolismos-efiveia/moisiadou-epaggelmatikos-prosanatolismos.htm

Makary, A. T., Testa, R., Tonge, B. J., Einfeld, S. L., Mohr, C., & Gray, K. M. (2015). Association between adaptive behaviour and age in adults with Down

syndrome without dementia: examining the range and severity of adaptive behaviour problems. *Journal of Intellectual Disability Research, 59,* 689–702. doi: org/10.1111/jir.12172

Malikiosi – Loizos, M., & Avey, A. E. (2012). Counseling in Greece. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 113–118. doi: org/10.1111/j.1556-6676.2012.00016.x

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McDonnall, M. C. (2011). Predictors of employment for youths with visual impairments: Findings from the second national longitudinal transition study. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*(8), 453–466.

McDonnall, M. C., O' Mally, J., & Crudden, A. (2014). Employer knowledge of and attidutes toward emloyees who are blind or visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 108*(3), 213–225.

McQueen, R., & Knussen, C. (2002). *Research Methods for Social Science: a practical introduction.* Harlaw, England: Prentice Hall.

Minis, M. A. H., Satink, T., Kinebanian, A., Engels, J. A., Heerkens, Y. F., Van Engelen, B. G., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. (2014). How persons with a neuromuscular disease perceive employment participation: A qualitative study. *Journal of Occupational Rehabilitation, 24* (1), 52-67. doi: 10.1007/s10926-013-9447-8

Moran, R. R., McDermott, S., & Butkus, S. (2001). Getting a job, sustaining a job and losing a job for individuals with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 16,* 237–244.

Morningstar, M. E., & Benitez, D. T. (2013). Teatcher training matters: The results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. *Teatcher Education and Special Education, 36*(1), 51–64. doi: 10.1177/0888406412474022

Morris, J., Mutton, D., & Alberman, E. (2005). Corrections to maternal age-specific live birth prevalence of Down's syndrome. *Journal of Medical Screening, 12* (4), 202. doi: 10.1258/096914105775220679

Νόμος 1648/1986. *Προστασία πολεμιστών, αναπήρων θυμάτων πολέμου και μειονεκτούντων προσώπων,* Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 147/Α΄/2–10-1986

Νόμος 2643/1998. *Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις,* Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 220/Α΄/28–09–1998

Νόμος 3304/2005. *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*, Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 16/ Α΄/27–01 –2005

Νόμος 4074/2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες,* Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως 88/Α΄/11–04–2012

Nathan, R., & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας.* Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου (μετάφρ. – επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nota, L., & Soresi, S. (2009). Ideas and thoughts of Italian teachers on the professional future of persons with disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 53,* 65–77. doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01129.x

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self – determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51,* 850–865. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

Nota, L., Soresi, S., & Perry, J. (2006). Quality of life in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50,* 371–385. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00785.x

OECD. (2007). *Sickness, disability and work. From immigration to integration.* OECD Publishing.

OECD. (2010). *Sickness, disability and work – breaking the barriers. A synthesis of findings across OECD countries.* Paris: OECD Publishing.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Παπαβασιλείου–Αλεξίου, Ι. (2009). Σύγχρονες Θεωρητικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 86–87,* 113–125.

Παπαβασιλείου–Αλεξίου, Ι. (2016). Συμβουλευτική & επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία: Θεωρητικό & μεθοδολογικό περίγραμμα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού, 107,* 239-250.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση.* Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου - Λέσβου «Η Θεομήτωρ».

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή – Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.* Αθήνα: Σιδέρης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Κριτήρια ομαλής μετάβασης από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας. *Επιστήμη και Παιδαγωγία, 2,* 9–26.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2015). *Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση.* Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Patton, W., & McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: Connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counseling, 28*(2), 153-166. doi: 10.1007/s10447-005-9010-1

Peterson, D. B. (2005). International classification of functioning, disability and health: An introduction for rehabilitation psychologists. *Rehabilitation Psychology, 50*(2), 105–112. doi.org/10.1037/0090-5550.50.2.105

Roizen, N. J., (2001). Down Syndrome: Progress in Research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7,* 38-44. doi: 0.1002/1098-2779(200102)7:1<38::AID-MRDD1006>3.0.CO;2-C

Rondal, J. A. (1999). Language in Down Syndrome: Current perspectives. In J. Rondal, J. Perera, L. Nadel (Eds.). *Down Syndrome: A review of current knowledge* (pp. 143–149). London: Whurr Publishers.

Σιδηροπούλου–Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός για μαθητές με ειδικές ανάγκες – Θεωρητική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία, 90,* 104–114.

Σιδηροπούλου–Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, τ. 3: Εκπαιδευτικό υλικό για στελέχη γραφείων επαγγελματικού προσανατολισμού και σύνδεσης με την αγορά εργασίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. 13.

Σιδηροπούλου–Δημακάκου, Δ., & Δημητρόπουλος, Α. (2010). Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου–Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, 10η έκδοση* (σσ. 181–206). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία.* Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Στασινός, Δ. (1999). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο - ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.

Στελακάτος, Μ. (2006). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Αναδρομή στη διαπραγματευτική της ιστορία. *Θέματα Αναπηρίας, 6,* 28–30.

Συνήγορος του Πολίτη. (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στο δημόσιο διάλογο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Σχέδιο Νόμου 3699 Υπ.Ε.Π.Θ.).* Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.

Συνήγορος του Πολίτη. (2015). *Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη.

Σύνταγμα της Ελλάδος. (2008). Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων.

Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2011). *The Post – High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School: Key Findings from the National Longitudinal Transition Study – 2 (NLTS2)* NCSER 2011–3004. Menlo Park, CA: SPI International.

Savickas, M. L. (2001). Career development and public policy: The role of values, theory and research. In B. Hiebert & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp. 52–68). Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation.

Schalock, R. L., Borthwick – Duffy, S. A., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., … & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems.* Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2004). American association on mental retardation's definition, classification and system of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1,* 136–146. doi: org/10.1111/j.1741-1130.2004.04028.x

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, B., Buntinx, W. H. E., … Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(2), 116-124.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction.* London: Sage.

Skotko, B. (2006). *Creating an economic future for adults with down syndrome.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Public Policy, Harvard University, March, 2006.

Solberg, V. S., Soresi, S., Nota, L., Howard, K., & Ferrari, L. (2007). Verso una nuova concezione della psicologia dell'orientamento [Toward a new vocational psychology]. In S. Soresi (Ed.), *Orientamento alle scelte: rassenge, ricerche, strumenti ed. applicazioni* (pp. 9–16). Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali.

Solomon, S., Greenberg, J., & Pysczynski, T. (1991). A terror management theory of social behaviour: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 261-302). San Diego, CA: Academic Press.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2007). L'orientamento [Vocational guidance]. In S. Soresi (Ed.), *Psicologia della disabilità [Psychology of disability]* (pp. 285–310). Il Mulino: Bologna.

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J.A. Athanasou & R.V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405–417). New York: Springer.

Szymanski, E. M., & Hershenson, D. B. (2005). An ecological approach to vocational behaviour and career development of people with disabilities. In E.M. Szymanski, J.B. Patterson, & R.M. Parker (Eds.), *Rehabilitation counselling: basic and beyond (4th ed.)* (pp. 225–280). Austin TX: PRO – ED.

Τάζογλου, Ε., & Μαρκουλής, Δ. (2008). *Αναπηρία: Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες μέσα από τον λόγο των μαθητών/τριών, καθηγητών και γονέων,* Έρευνα Καλλιρόη, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Άξονας 4 – Μέτρο 4.1 – Ενέργεια 4.1.1, Κατ. Πράξης 4.1.1.β, Σύνοψη Ευρημάτων, σσ. 171-194. Ανακτήθηκε από https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1536/%CE%A0%CE%9F

%CE%A3%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%9B%CE%99%CE%A1%CE%A1%CE%9F%CE%97%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20me%20cover.pdf

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Νοητική καθυστέρηση*, στον συλλογικό τόμο «ΕΠΙΝΟΗΣΗ». Μ. Τζουριάδου, Γ. Μπάρμπας (επιμ.).

Τριάρχου, Λ. (2006). *Αναπτυξιακά σύνδρομα στην ειδική αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Tomaszewski, B., Fidler, D., Talapatra, D., & Riley, K. (2018). Adaptive behaviour, executive function and employment in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 62*(1), 41–52. doi: 10.1111/jir.12450

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York: United Nations.

U. S. Department of Labor. Current Employment Statistics (CES – National). (2015). Ανακτήθηκε (10/12/2017) από την ιστοσελίδα www.bls.gov/ces/

Wehman, P., Revell, W. G., & Brooke, V. (2003). Competitive employment: has it become the "first choice" yet? *Journal of Disability Policy Studies, 14,* 163-173. doi: org/10.1177/10442073030140030601

Wehman, P., Targett, P., & Neufeld, J., (2006). Work and vocational training for individuals with Down syndrome. In S. Pueschel (Ed.). *Adults with Down syndrome* (pp 145–163). Maryland, USA: Paul H. Brookes publishers.

Wehmeyer, M. L. (2010). Self determination. In J. H. Stone & M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation.* Διαθέσιμο στο http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/34/

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38,* 131-144.

Wehmeyer, M. L., & Patton, J. R. (2000). *Mental retardation in the 21st century.* Austin, TX: PRO-ED.

Will, E., Fidler, D. J., Daunhauer, L., & Gerlach-McDonald, B. (2017). Executive function and academic achievement in primary-grade students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 61,* 181–195. doi: org/10.1111/jir.12313

Wilson–Kovacs, D., Ryan, M. K., Haslam, S. A., & Rabinovich, A. (2008). Just because you can get a wheelchair in the building doesn't necessarily mean that you can still participate: barriers to the carrier advancement of disabled professionals. *Disability & Society, 23*(7), 705–717. doi: 10.1080/09687590802469198

Wittich, W., Watanabe, D.H., Scully, L., & Bergevin, M. (2013). Development and adaptation of unemployment-integration program for people who are visually impaired in Quebec, Canada. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 107*(6), 481-496.

ΦΕΚ 1127/2013, Άρθρο 28, *Επέκταση του θεσμού του σχολικού συνεταιρισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

Χαλούλη, Μ. (2016). *Μετάβαση στην ενήλικη ζωή των ατόμων με αναπηρία: Γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19277/6/ChalouliMariaMsc2016.pdf

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C 364/01). Διαθέσιμο στο http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf (πρόσβαση 2-6-2018)

Χρηστάκης, Κ. Γ., (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή.* Αθήνα: Ατραπός.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης

Ερευνητικό ερώτημα: Πόσο ενημερωμένοι/ες είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΑμεΑ (Συ.Ε.Π. ΑμεΑ), και ατόμων με σύνδρομο down, τη σημασία της, αλλά και γενικότερα την ποιότητα του Ε.Π. ΑμεΑ στην Ελλάδα;

Ερωτήσεις:

1) Τι γνωρίζετε για τον θεσμό του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα;

2) Θεωρείτε ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι απαραίτητος για τους νέους και τις νέες με σύνδρομο down και για ποιους λόγους;/ Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την εξέλιξη της ζωής των ατόμων με σύνδρομο down;

3) Θεωρείτε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με σύνδρομο down αντιμετωπίζονται με κοινό τρόπο σε σύγκριση με άτομα με άλλες αναπηρίες; Τοποθετούνται στην κατηγορία «νοητική αναπηρία» ή αντιμετωπίζονται ως άτομα με σύνδρομο down;

Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τον δικό τους ρόλο στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των μαθητών/τριών με σύνδρομο down;

Ερωτήσεις:

4) Παρέχεται Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη δομή που εργάζεστε; Αν ναι, με ποια μορφή;

5) Ποιος είναι ο δικός σας ρόλος στη διαδικασία Επαγγελματικού Προσανατολισμού των μαθητών/τριών με σύνδρομο down;

Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down;

Ερωτήσεις:

6) Ποια είναι η θέση σας απέναντι στην απασχόληση ΑμεΑ;

7) Τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να εργαστούν;

Παράρτημα 2: Ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε κατηγορίες (Theoretical constructs) - Αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Α. Συ.Ε.Π. ΑμεΑ - συνδρόμου down

1. **Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΕΠ) – σπουδαιότητα, στόχοι, οφέλη**

- ΕΠ στοχεύει στην ανακάλυψη των ενδιαφερόντων και στην απόκτηση δεξιοτήτων
- ο ΕΠ στηρίζει το άτομο στην επαγγελματική του σταδιοδρομία
- η σπουδαιότητα του ΕΠ
- ο ΕΠ δεν είναι απαραίτητος για τα άτομα με νοητικό πρόβλημα
- τα οφέλη που προσφέρει ο ΕΠ

2. **ΕΠ ΑμεΑ – ποιότητα και προτάσεις για βελτίωση**

- οι υπηρεσίες ΕΠ ΑμεΑ δεν είναι ικανοποιητικές
- τα ΑμεΑ χρειάζονται εξατομικευμένη στήριξη από ειδικούς στον ΕΠ
- τα ΑμεΑ πρέπει να εκπαιδεύονται στην πράξη σε ειδικότητες που υπάρχουν στην αγορά εργασίας
- χρειάζεται εκπαίδευση για να αλλάξει η αντίληψη της κοινωνίας για τα ΑμεΑ

3. **Σύνδρομο down – χαρακτηριστικά και δυνατότητες εξέλιξης**

- τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να εξελιχθούν μέσω της εκπαίδευσης
- χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο down

4. **Σύνδρομο down και άλλες αναπηρίες**

- σύγκριση των ατόμων με σύνδρομο down με άλλες αναπηρίες
- το κάθε άτομο είναι ξεχωριστό κι έχει δυνατά χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από την αναπηρία του

Β. Ρόλος στον ΕΠ και συνεργασία

5. **ΕΠ – ο ρόλος των διαφόρων ειδικοτήτων και των εκπαιδευτικών**

- διάφορες ειδικότητες αναλαμβάνουν ρόλο συμβούλου ΕΠ
- δεν έχω κάποιον ρόλο στον ΕΠ
- ο ρόλος μου στον ΕΠ

6. **Συνεργασία στο ζήτημα του ΕΠ**

- συνεργασία με άλλους στο ζήτημα του ΕΠ
- δεν υπάρχει συνεργασία στο ζήτημα του ΕΠ

Γ. Εργασία ΑμεΑ – σύνδρομο down

7. **Η ικανότητα των ΑμεΑ για εργασία**

- τα ΑμεΑ μπορούν να εργαστούν
- δεν μπορούν να εργαστούν όλα τα ΑμεΑ
- τα πιο πολλά ΑμεΑ δεν εργάζονται
- η δυσκολία των ατόμων με σύνδρομο down να εργαστούν

8. **Ευκαιρίες εργασίας για τα ΑμεΑ**

- εργασία κάποιων ΑμεΑ σε προγράμματα των δήμων για μικρό χρονικό διάστημα
- είναι πιο πιθανό τα ΑμεΑ να βρουν εργασία χάρη στην προσπάθεια του περιβάλλοντός τους
- στο εξωτερικό, σε αντίθετη με την Ελλάδα, τα ΑμεΑ εργάζονται

9. **Εργασία ατόμων με σύνδρομο down – οφέλη, επαγγέλματα και τόπος εργασίας**

- τα επαγγέλματα στα οποία μπορούν να ενταχθούν τα άτομα με σύνδρομο down
- τα άτομα με σύνδρομο down μπορούν να κάνουν οποιοδήποτε επάγγελμα ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και την εκπαίδευση που λαμβάνουν
- ο καταλληλότερος τόπος εργασίας για τα άτομα με σύνδρομο down
- τα οφέλη που αποκομίζουν τα άτομα από την εργασία