



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Απόψεις εκπαιδευτών ειδικής αγωγής για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία»

Μπάτσιος Βασίλειος

Θεσσαλονίκη, 2018



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτών ειδικής αγωγής για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία»

Views of special education teachers for the occupational social skills of students with mild and moderate intellectual disability

Μπάτσιος Βασίλειος

Εξεταστική επιτροπή:

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Α΄ Επόπτρια

Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Β΄ Επόπτρια

Πλατσίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Εξετάστρια

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....
Μπάτσιος Βασίλειος

Περιεχόμενα

Περίληψη	6-7
Abstract	8-9
Πρόλογος	10
Εισαγωγή	11-13
Κεφάλαιο 1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	
1.1 Νοητική αναπηρία	14
1.1.1 Χαρακτηριστικά της Νοητικής αναπηρίας	14-17
1.1.2 Βασικά γνωρίσματα των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία	17-19
1.2 Επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία	20-22
1.2.1 Δευτεροβάθμια	23-24
1.2.2 Μεταδευτεροβάθμια	24
1.3 Αγορά εργασίας και άτομα με αναπηρία	25-28
1.4 Η σημασία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία.	28-32
1.4.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με νοητική αναπηρία	32-36
1.4.2 Αποδοχή κριτικής από τα άτομα με νοητική αναπηρία	36-37
1.4.3 Οι ικανότητες αντοχής και διατήρησης της προσοχής των ατόμων με νοητική αναπηρία κατά την εκτέλεση μιας εργασίας.	38-39
1.5 Η διδασκαλία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία	39-43
1.6 Συγκριτική μελέτη των διδασκόμενων επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με μέτρια και βαριά νοητική αναπηρία	43-45

1.7 Η διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτών ειδικής αγωγής και εμπλεκομένων στο εργασιακό περιβάλλον σχετικά με τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες	45-49
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία της έρευνας	
2.1 Ερευνητική στρατηγική	50
2.2 Συμμετέχοντες	50-51
2.3 Διαδικασίες	51-52
2.4 Εργαλεία της έρευνας	52-53
2.5 Ανάλυση δεδομένων	53-55
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα της έρευνας	
3.1 Κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες	56
3.1.1 Πρωτοβουλία	56-57
3.1.2 Συνεργασία-Ομαδικότητα	58-59
3.1.3 Αλληλεπίδραση	60-61
3.1.4 Εργασία υπό πίεση	61-63
3.1.5 Συνέπεια	63-65
3.1.6 Προσοχή	65-67
3.1.7 Διευκρινίσεις- Ερωτήσεις	67-69
3.1.8 Συνομιλία	69-72
3.1.9 Αρνητική κριτική	72-74
3.1.10 Κατακτώμενες δεξιότητες	74-75
3.2 Επαγγελματική αποκατάσταση	76
3.2.1 Επιλογή επαγγέλματος	76-77
3.2.2 Επαγγελματικός προσανατολισμός	78-80
3.2.3 Εξατομικευμένη εκπαίδευση	80-81

3.2.4 Χώροι εργασίας	82-83
Κεφάλαιο 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα- Προτάσεις	
4.1 Συμπεράσματα	84
4.1.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων	84-90
4.2 Περιορισμοί	91
4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	92
Βιβλιογραφία	93-101
Παράρτημα 1	102-109
Παράρτημα 2	110-112

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων	48
---	----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα άτομα με νοητική αναπηρία πρέπει να έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους ανθρώπους και να απολαμβάνουν όλα τα εκείνα τα προνόμια που εξασφαλίζουν την αυτονομία τους. Στον ευρωπαϊκό χώρο δημιουργούνται συνεχώς προγράμματα και δράσεις με σκοπό την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον εργασιακό χώρο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Η συμμετοχή στην εργασία αποτελεί ένα αυτονόητο δικαίωμα που δυστυχώς τα άτομα με αναπηρία πρέπει να διεκδικούν. Στην Ελλάδα οι θέσεις εργασίας για τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι πολύ περιορισμένες με αποτέλεσμα τα περισσότερα άτομα να μην εργάζονται, να μην μεταβαίνουν ομαλά στην ενήλικη ζωή και να μην μπορούν να διεκδικήσουν την ανεξαρτησία τους. Δυστυχώς, τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας κρίνονται ανεπαρκή και δεν συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, παρά τη θέληση και την ικανότητα των ατόμων να εργαστούν. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής σχετικά με τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία και συγκεκριμένα το βαθμό που είναι αναπτυγμένες σε εφήβους με τις παραπάνω αναπηρίες αλλά και πόσο συμβάλλουν, εν τέλει, στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για αυτό το σκοπό ήταν η συνέντευξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν αναπτύσσουν επαρκώς τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τους εργοδότες ώστε να μπορέσουν όχι μόνο να ενταχθούν αλλά και να επιβιώσουν σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ειδικής αγωγής, αυτό οφείλεται είτε στην αδυναμία των ίδιων των ατόμων λόγω της αναπηρίας τους είτε στην έλλειψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερα των υποδομών στην ειδική αγωγή. Καταλήγοντας, η ενίσχυση του χώρου της ειδικής αγωγής

με επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό και η δημιουργία ενός εξειδικευμένου προγράμματος ενίσχυσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να σηματοδοτήσει την αρχή προκειμένου τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία να κατορθώσουν να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα ζώντας αυτόνομα μετά την ενηλικίωσή τους και αποφεύγοντας την ιδρυματοποίηση.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή, επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες, ήπια νοητική αναπηρία, μέτρια νοητική αναπηρία, ανεργία, απασχόληση

ABSTRACT

In Greece, individuals with intellectual disability must have exactly the same rights as all the other people and take advantage all these privileges which ensure their autonomy. In the European area, programs and actions are continuously being created aiming to the integration of individuals with disability into the workplace and, consequently, in society. The right to engage in work is a self-evident right which, unfortunately, individuals with disability should claim. In Greece, the jobs for individuals with intellectual disability are very limited, with the result that most people do not work, do not transit smoothly into the adult life and cannot gain their independence. Unfortunately, vocational training programs that students with disability attend, in our country, are considered insufficient and are not in line with labor market demands, despite the will and the ability of people to work. The purpose of the present survey is to investigate the opinions of special education teachers relating to the occupational social skills of individuals with moderate and mild intellectual disability and in particular the extent to which they are developed in adolescents with the above disabilities and also how much they contribute to their professional rehabilitation. The educational instrument that was used for this purpose was the interview. The results showed that people with moderate and mild intellectual disability do not sufficiently develop the occupational social skills, which the employers consider necessary, in order to be able not only to integrate but also survive in a working environment. According to the special education instructors, this is due either to the inability of the persons themselves because of their disability or to the lack of appropriate educational programs and, in general, to the infrastructure of special education. In conclusion, strengthening the area of special education with additional training staff and creating a specialized program for enhancing occupational skills could mark the start so as people with mild and moderate

intellectual disability manage to practice a profession in order to live autonomously after their adulthood and avoid institutionalization.

Key words: special education, occupational skills, occupational social skills, mild intellectual disability, moderate intellectual disability, unemployment, employment

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτών ειδικής αγωγής για τις κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες ατόμων με Ήπια και Μέτρια Νοητική Αναπηρία» αποτελεί τη διπλωματική μου διατριβή που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησης μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η επιλογή του θέματος οφείλεται κατά κύριο λόγο στην καθημερινή μου επαφή με άτομα με νοητική αναπηρία αλλά και με τις οικογένειες τους, βιώνοντας από κοντά την ανησυχία των ιδίων και του περιγύρου τους σχετικά με την απουσία θέσεων εργασίας για τα άτομα με αναπηρία και τη δυσκολία που προκύπτει για μια ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Στην πορεία αυτή, από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια μου, κ. Καρτασίδου Λευκοθέα για τις πολύτιμες συμβουλές της και την άμεση απάντηση της σε κάθε ερώτημα που προέκυπτε κατά την ερευνητική διαδικασία. Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Παπακωνσταντίνου Δόξα για τη σημαντική καθοδήγηση που μου παρείχε και τις προτάσεις της. Επιπλέον, αξίζει να επικροτηθεί η άψογη στάση όλων των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Τέλος, ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στη σύντροφο μου, Μαρία, για την υπομονή και την στήριξη της όλους αυτούς τους μήνες με τις ατελείωτες ώρες έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναζήτηση και εύρεση εργασίας στις μέρες μας αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε νέου μετά το πέρας της σχολικής ζωής. Οι οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στις μέρες μας καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική αυτήν την ανάγκη προκειμένου κάθε ενήλικας να μπορεί να καλύψει τις βιοτικές του ανάγκες και να επιβιώσει.

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια μαστίζεται από την ανεργία με αποτέλεσμα οι όποιες θέσεις προκύπτουν να απευθύνονται σε άτομα που διαθέτουν ανώτατη μόρφωση και έχουν πολλά εφόδια αλλά και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό σε άτομα με μέτρια τουλάχιστον μόρφωση. Τα άτομα που δεν έχουν κάποια συγκεκριμένη ειδικότητα και θεωρούνται ανειδίκευτα θα δυσκολεύονται πλέον ακόμη περισσότερο να βρουν εργασία (CEDEFOP, 2014).

Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν ακόμη δυσκολότερη την εξεύρεση εργασίας από τα άτομα με αναπηρία, όπου τα ποσοστά ανεργίας είναι ιδιαίτερα πιο υψηλά σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Η δεδομένη κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δύσκολη εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που επικρατεί σε ολόκληρη την Ευρώπη με αποτέλεσμα να περιορίζονται ακόμη περισσότερο οι πιθανότητες των ατόμων με αναπηρίες να εισέλθουν στον εργασιακό χώρο (Αδάμ, 2012).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής σχετικά με τις κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσει να εξετάσει το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, όσον αφορά τις κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες, τη χρονική στιγμή πριν από την ενηλικίωση τους, βαδίζοντας προς μια πιθανή μετάβαση στον κόσμο της εργασίας, ώστε να μπορέσουν να ανεξαρτητοποιηθούν. Επίσης, διερευνάται αν η απόκτηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων συντελεί εν τέλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το θεωρητικό κομμάτι όπου γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με αναφορές στον ορισμό και στα αίτια της νοητικής αναπηρίας, όπως επίσης και στον τρόπο ταξινόμησης της. Επίσης, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία.

Στη συνέχεια εξετάζεται η λειτουργία της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και οι δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία με βάση τα διεθνή επιστημονικά δεδομένα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και στη δυνατότητα και τους τρόπους διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτών. Επιπλέον, γίνεται σύντομη αναφορά στα ευρήματα της συγκριτικής μελέτης των Cannella-Malone και Schaefer αναφορικά με τις διδασκόμενες επαγγελματικές δεξιότητες στα άτομα με σημαντική αναπηρία, ενώ επισημαίνεται η διάσταση που παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο όσον αφορά τις διδασκόμενες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες και τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που το εργασιακό περιβάλλον αξιολογεί ως σημαντικότερες για την επαγγελματική αποκατάσταση ενός εργαζομένου με αναπηρία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας με αναφορά στην ερευνητική στρατηγική, στους συμμετέχοντες, όπως επίσης στη διαδικασία και στο εργαλείο της έρευνας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας.

Καταλήγοντας, η εργασία ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει ουσιαστικά τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των

ερευνητικών δεδομένων και ακολούθως γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας αλλά και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1.1 Νοητική αναπηρία

1.1.1 Χαρακτηριστικά της νοητικής αναπηρίας

Ο όρος νοητική αναπηρία αναφέρεται σε ένα πλήθος ατόμων με βασικό χαρακτηριστικό την απόκλιση στον γνωστικό τομέα που οδηγεί στη μείωση της λειτουργικότητας τους σε πολλά επίπεδα, όπως στην εκπαίδευση, στην εργασία και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Το αποτέλεσμα είναι ο όρος νοητική αναπηρία να περιλαμβάνει τα εξής είδη διαταραχών: νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές – συμπεριφορικές διαταραχές που έχουν άμεση σχέση με γνωστικές δυσλειτουργίες (Field, Martin, Miller, Ward & Wehneyer, 1998).

Το 1983, η Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Υστέρηση (AAMR) δημοσίευσε έναν ορισμό που κρίνεται απαραίτητος για τη διάγνωση παιδιών που ανήκουν στην ομάδα των ατόμων με αναπηρία και χρειάζονται την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Επομένως, η νοητική υστέρηση περιγράφεται ως μια *«γενική νοητική λειτουργία που υπολείπεται σημαντικά του μέσου όρου, συνυπάρχει με ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση του παιδιού»* (Heward, 2011, σελ. 84).

Ο ορισμός που χρίζει ιδιαίτερης αποδοχής είναι αυτός που δόθηκε από την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης, από τον Luckasson και συνεργάτες (1992· 2002), όπου η νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται ως μία κατάσταση όπου ο δείκτης νοημοσύνης ενός ατόμου είναι πιο χαμηλός από τον μέσο όρο των υπόλοιπων ανθρώπων με αποτέλεσμα να εμφανίζει ελλείμματα στην προσαρμοστική του συμπεριφορά, όσον αφορά το σύνολο των ακαδημαϊκών και λειτουργικών του δεξιοτήτων.

Με βάση την τελευταία αναθεώρηση του ορισμού έχουμε τη αντικατάσταση του όρου «νοητική καθυστέρηση» από τον όρο «νοητική αναπηρία», όπου πλέον η νοητική αναπηρία, εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών, περιγράφεται ως μια αναπηρία με βασικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτή παρουσιάζεται σε ένα πλήθος αντιληπτικών, κοινωνικών και πρακτικών προσαρμοστικών δεξιοτήτων (AAID, 2008).

Μάλιστα, η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής καθυστέρησης προσδιόρισε τις παρακάτω προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν προκειμένου να υφίσταται ο παραπάνω ορισμός (Luckason et al., 2002):

- Οι περιορισμοί της παρούσας λειτουργικότητας πρέπει να εξεταστούν στα πλαίσια του κοινοτικού περιβάλλοντος που είναι τυπικό των συνομηλίκων και της κουλτούρας των ατόμων.
- Η έγκυρη αξιολόγηση να λαμβάνει υπόψη τόσο την πολιτισμική όσο και γλωσσική ποικιλομορφία, αλλά και τις διαφορές στην επικοινωνία, σε αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες.
- Στα άτομα συχνά υπάρχει συνύπαρξη περιορισμών και δυνατοτήτων.
- Η περιγραφή των περιορισμών αποσκοπεί στο να δημιουργηθεί ένα πλάνο για τις αναγκαίες υπηρεσίες
- Με την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη για ένα χρονικό διάστημα, η λειτουργικότητα του ατόμου θα βελτιωθεί γενικότερα.

Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν περισσότερα από 350 αίτια στα οποία οφείλεται η νοητική αναπηρία (Dykens, Hodapp & Finucane, 2000). Η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής καθυστέρησης διακρίνει τα αίτια αυτά σε τρεις κατηγορίες (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 2003):

- Προγεννητικά αίτια, τα οποία περιλαμβάνουν την κληρονομικότητα, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, ανωμαλίες μεταβολισμού, τραυματισμούς της εγκύου, κάποιες ασθένειες (ιλαρά) ή κακές συνήθειες της μητέρας, όπως κακή διατροφή και το κάπνισμα.
- Περιγεννητικά αίτια, τα οποία αφορούν περιστατικά κατά τη διάρκεια του τοκετού, η πρόωρη γέννηση αλλά και τραυματισμοί του εμβρύου κατά την διάρκεια της γέννησης.
- Μεταγεννητικά αίτια, όπως μολυσματικές ασθένειες, ατυχήματα, υψηλός πυρετός, το χαμηλό βάρος, αλλά και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί.

Επίσης, κάποιοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που αποτελούν αιτία, κυρίως περιβαλλοντική, νοητικής αναπηρίας είναι οι κάτωθι (Greenwood, Hart, Walker & Risley, 1994):

- Μη παροχή της κατάλληλης φροντίδας από την πλευρά των γονιών με αποτέλεσμα το παιδί από μικρή ηλικία να μην αναπτύσσει επαρκώς το λεξιλόγιο του.
- Οι πρακτικές που υιοθετούνται σε επίπεδο διδασκαλίας κατά την περίοδο της εφηβείας ενός ατόμου με αποτέλεσμα την ύπαρξη ενός Διδακτικές πρακτικές στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία που οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής εμπλοκής κατά τη σχολική φοίτηση.
- Η εγκατάλειψη του σχολείου σε νεαρή ηλικία λόγω σχολικών αποτυχιών αλλά και απουσίας των ακαδημαϊκών επιτυχιών.
- Η απόκτηση παιδιών και η συνέχιση των νοητικών προβλημάτων και στις επόμενες γενιές.

Η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας που χρησιμοποιείται ευρέως είναι αυτή που γίνεται με βάση τον δείκτη νοημοσύνης. Έτσι, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες ατόμων με νοητική αναπηρία (Heward, 2011):

- Με Δ.Ν. από 70-75 έως 50-55, όπου περιλαμβάνονται άτομα με ελαφρά/ήπια νοητική αναπηρία
- Με Δ.Ν. από 50-55 έως 35-40, άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία
- Με Δ.Ν. από 35 και κάτω, άτομα με βαριά νοητική αναπηρία
- Απροσδιόριστη νοητική αναπηρία, σε περίπτωση που υπάρχει ισχυρή υπόθεση για νοητικής αναπηρία, αλλά η μέτρηση της νοημοσύνης του ατόμου είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει με σταθμισμένα τεστ.

Η κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών όλων των κατηγοριών της νοητικής αναπηρίας συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση αλλά και βελτίωση των αδυναμιών των ατόμων με νοητική αναπηρία, ώστε να μπορούν να εντάσσονται ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

1.1.2 Βασικά γνωρίσματα των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία

Με βάση τον παραπάνω πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία έχουν δείκτη νοημοσύνης από 50-55 έως 70-75. Η βασικότερη αιτία της ήπιας νοητικής αναπηρίας αποτελεί η απουσία κοινωνικο-πολιτισμικής αλληλεπίδρασης λόγω του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1980). Τα άτομα με αυτό το ποσοστό αναπηρίας αποτελούν περίπου το 80% των παιδιών με νοητική αναπηρία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Τα προβλήματα ενός παιδιού με νοητική αναπηρία δύσκολα εντοπίζονται έως την ηλικία των πέντε ετών, όπου κυρίως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν τις δεξιότητες κίνησης και αντίληψης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Υπάρχει ακόμη η

πιθανότητα να εμφανίσουν κάποιες μικρές διαταραχές στην ομιλία ή στο λόγο τους (Πολυχρονοπούλου, 1995). Το μέγιστο επίπεδο γνώσεων που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία είναι αυτό της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου (Heward, 2011).

Κατά την ενηλικίωση τους τα άτομα αυτά μπορούν να ενταχθούν αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο έχοντας την ικανότητα να συντηρήσουν τον εαυτό τους (Μάνος, 1997). Έχουν, άλλωστε, τη δυνατότητα να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες σε βαθμό που να μπορούν να δρουν αυτόνομα ή ευρισκόμενοι σε συνθήκες εποπτείας (Heward, 2011). Καταλήγοντας, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που απαιτείται η παροχή κάποιου είδους βοήθειας αλλά και υποστήριξης τους, όπως σε περιόδους κοινωνικής και οικονομικής πίεσης (Μάνος, 1997).

Τα άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία έχουν δείκτη νοημοσύνης από 35-40 έως 50-55. Τα κυριότερα αίτια της μέτριας νοητικής αναπηρίας είναι βιολογικά αλλά και κάποια ατυχήματα κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης ή και την βρεφική ηλικία. Τα άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία αποτελούν το 10% των ατόμων με νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τα συγκεκριμένα άτομα χαρακτηρίζονται από εμφανή αναπτυξιακή υστέρηση από την προσχολική ηλικία και με το πέρασμα του χρόνου παρουσιάζονται ακόμη μεγαλύτερα προβλήματα τόσο σε νοητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο προσαρμοστικής λειτουργίας με αποτέλεσμα να ξεχωρίζουν όλο και περισσότερο από τους συνομηλίκους τους (Heward, 2011).

Επιπλέον, εμφανίζουν αρκετά προβλήματα όσον αφορά την όραση, την ακοή, την ομιλία, τον λόγο, την αδρή και λεπτή κινητικότητα τους. Παρόλα τα προαναφερθέντα προβλήματα θα καταφέρουν στην πορεία να αποκτήσουν κάποιες βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως γραφή, ανάγνωση μικρών σε έκταση κειμένων αλλά και απλές

αριθμητικές πράξεις (Πολυχρονοπούλου, 1995). Η διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων συντελείται κατά κύριο λόγο στο ειδικό σχολείο, αλλά η περαιτέρω καλλιέργεια και ανάπτυξη τους εξαρτάται από το οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που κινείται το άτομο (Σούλης, 2007).

Όσον αφορά την ανεξάρτητη διαβίωση, μπορούν να ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες που αφορούν την τροφή, την ενδυμασία, όπως επίσης να προστατεύουν τον εαυτό τους από ενδεχόμενους κινδύνους, αλλά έχουν και αναπτυγμένες τις έννοιες του σεβασμού αλλά και της συνεργασίας. Το αποτέλεσμα είναι να μπορούν να εργαστούν σε προστατευμένα περιβάλλοντα και στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, ήπια και μέτρια, διαπιστώνεται ότι έχουν λιγότερες δυνατότητες για εύρεση αλλά και διατήρηση μιας θέσης εργασίας και εξίσου δύσκολη κρίνεται η ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις της κοινωνίας, της οικογένειας τους και των αυξανόμενων απαιτήσεων των εργοδοτών, δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την προσπάθεια τους (Αρμπουνιώτη, 2003).

1.2 Επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Η λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς βοηθάει του μαθητές να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους και τα δυνατά τους σημεία, εφοδιάζοντάς τους με τις δεξιότητες – ή με το κατάλληλο πρόγραμμα απόκτησής τους- οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτύχουν στον εργασιακό τομέα (Levinson & Palmer, 2005).

Στην Ελλάδα οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητική αναπηρία μπορούν να ακολουθήσουν δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδρομές: α) το γενικό σχολείο, κυρίως μέσω τμημάτων ένταξης, επιλογή η οποία στη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη δεδομένου ότι οι σχετικές δομές είναι ελάχιστες και υπολειτουργούν, και β) ειδικές δομές, στις οποίες περιλαμβάνονται τα ειδικά γυμνάσια, τεχνικά γυμνάσια και λύκεια και τα ΕΕΕΕΚ (Μπάρμπας, 2010).

Η δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να παρέχει στους μαθητές ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών που θα τους προετοιμάζει για το επάγγελμα στο οποίο επιθυμούν να απασχοληθούν, επομένως η απόκτηση γενικών γνώσεων και ικανοτήτων είναι μεν επιθυμητή, αλλά πιο σημαντική είναι η διδασκαλία ειδικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που είναι όλως απαραίτητες για την επιβίωση του ατόμου με αναπηρία στον εργασιακό χώρο και στην ευρύτερη κοινότητα (Levinson & Palmer, 2005).

Σύμφωνα και με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση» (2004), τα άτομα με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση μπορούν με την κατάλληλη προεπαγγελματική εκπαίδευση να αναπτύξουν διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα. Η προεπαγγελματική εκπαίδευση

δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μελλοντική απασχόληση του ατόμου με νοητική αναπηρία και δεν το προετοιμάζει για κάποια ειδική μορφή εργασίας ώστε να απορροφηθεί σε αντίστοιχη θέση, καθώς αυτό είναι το αντικείμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση» (2004), βασικός στόχος των προεπαγγελματικών μαθημάτων είναι ο μαθητής με ελαφριά και ήπια νοητική αναπηρία να αποκτήσει:

α. Καλές συνήθειες εργασίας (π.χ. να ολοκληρώνουν την εργασία που αναλαμβάνουν στα προβλεπόμενα χρονικά περιθώρια, να προσέρχονται στην καθορισμένη ώρα στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες)

β. Κατάλληλη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας (π.χ. να ακολουθεί τις οδηγίες των «ανωτέρων», να μπορεί να συνεργαστεί με άλλους)

γ. Συναισθηματική και προσωπική επάρκεια σε σχέση με την εργασία (π.χ. να είναι περιποιημένος και καθαρός, να ελέγχει το θυμό του)

δ. Γνωριμία και επαφή με τους χώρους εργασίας της κοινότητας (π.χ. να έρθει σε επαφή με διάφορα επαγγέλματα, να μάθει σε ποιες υπηρεσίες μπορεί να απευθυνθεί για να λάβει βοήθεια κατά την αναζήτηση εργασίας)

ε. Απόκτηση τεχνικών προεπαγγελματικών δεξιοτήτων (π.χ. να χρησιμοποιεί με ασφάλεια απλά εργαλεία).

Παρατηρείται, ωστόσο, ότι παρά τη σταδιακή ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, ο τομέας της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ειδικά όσον αφορά τους μαθητές με νοητική αναπηρία, εμφανίζει σημαντικές ελλείψεις με αποτέλεσμα οι μαθητές να υστερούν στην απόκτηση των απαιτούμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων (Καββαδά, 2012). Ειδικότερα, η απουσία επαγγελματικού προσανατολισμού,

γνωριμίας των μαθητών με ποικιλία επαγγελμάτων και συστηματικής διδασκαλίας των αναγκαίων επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς και η επιλογή παρωχημένων προγραμμάτων που εστιάζουν σε ακαδημαϊκά αντικείμενα και δεν εξυπηρετούν τις πρακτικές ανάγκες των μαθητών, είναι φαινόμενα που εντοπίζονται συχνά σε δομές ειδικής αγωγής (Καββαδά, 2012).

Επίσης, επισημαίνεται ότι στα ΕΕΕΕΚ, παρότι σε θεωρητικό επίπεδο δίνεται έμφαση στη διδασκαλία πρακτικών «προεπαγγελματικών» δεξιοτήτων, στην πραγματικότητα απουσιάζει η προετοιμασία για επαγγελματική δραστηριότητα και δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν πρακτικά σε επαγγελματικούς χώρους, εκπαίδευση η οποία είναι όλως αναγκαία για την μελλοντική εξέλιξή τους. Η δε προεπαγγελματική εκπαίδευση στις ειδικές δομές είναι «αδιαβάθμητη» και δεν καταφέρνει να επιτελέσει τους στόχους της και να βοηθήσει στην επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία και στη μετέπειτα αυτόνομη κοινωνική διαβίωσή τους (Μπάρμπας, 2010).

Συνολικότερα, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα μπορεί να λεχθεί ότι η προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία δεν αποτελεί χωριστό τμήμα του συνόλου της ειδικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου είναι σκόπιμο να αναδιοργανωθεί για να μπορέσει να βελτιωθεί (Καββαδά, 2012).

Τέλος, σε διεθνές επίπεδο έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί μαθητές με αναπηρία εγκαταλείπουν τη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση πριν την αποφοίτησή τους, με αποτέλεσμα να είναι πλημμελώς προετοιμασμένοι και με περιορισμένες πιθανότητες να εξεύρουν κατάλληλη εργασία (Levinson & Palmer, 2005).

1.2.1 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 3699/2008(ΦΕΚ 199/Α΄/2.10.2008), «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης(ΣΜΕΑΕ) που υφίστανται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εξής:

α. Τα γυμνάσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης(ΕΑΕ) όπου μπορούν να παραμείνουν μαθητές μέχρι τα δεκαεννιά τους χρόνια. Στα γυμνάσια ΕΑΕ υπάρχει η προκαταρκτική τάξη και οι τρεις επόμενες, πρώτη-δευτέρα- τρίτη Γυμνασίου. Μαθητές με αναπηρία που ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους στο δημοτικό, έχουν τη δυνατότητα να εγγράφονται απευθείας στην πρώτη γυμνασίου με την σχετική άδεια από το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ.

β. Το λύκειο ΕΑΕ περιλαμβάνει και αυτό τρεις τάξεις και μία προκαταρκτική την οποία μπορεί και πάλι να παρακάμψει ο μαθητής με αναπηρία ύστερα από άδεια του ΚΕΔΔΥ.

Στις σχολικές τάξεις τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου ΕΑΕ πρέπει να λειτουργούν τμήματα από πέντε(5) έως και εννέα(9) μαθητές. Ο αριθμός αυτός μπορεί να μειώνεται και σε τρεις(3) ύστερα από απόφαση του αρμόδιου Διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνουν:

α. Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια στα οποία λειτουργούν τέσσερις τάξεις στο καθένα, Α,Β,Γ,Δ Γυμνασίου και Α,Β,Γ,Δ Λυκείου. Στην πρώτη(Α) Λυκείου μπορούν να εγγραφούν μαθητές, ύστερα από άδεια του ΚΕΔΔΥ οι οποίοι έχουν πάρει απολυτήριο Γυμνασίου από Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο αλλά και από Ειδικό και Γενικό Γυμνάσιο.

β. Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης(ΕΕΕΕΚ), όπου μπορούν να εγγράφονται μαθητές έως και 16 χρονών ύστερα από πρόταση του ΚΕΔΔΥ. Σε κάθε τμήμα των ΕΕΕΕΚ υπάρχουν από τέσσερις(4) έως και επτά(7) μαθητές. Η φοίτηση των μαθητών στα ΕΕΕΕΚ διαρκεί έξι τάξεις, Α-Β-Γ-Δ-Ε-ΣΤ. Η έκτη(ΣΤ) τάξη λειτουργεί ως τάξη στην οποία οι μαθητές εξειδικεύονται επαγγελματικά και για το λόγο αυτό υπάρχει και πρακτική άσκηση, ώστε να εξοικειωθούν στο επαγγελματικό περιβάλλον.

1.2.2 Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 3699/2008, μετά τη φοίτηση τους στα ΕΕΕΚ τα άτομα με αναπηρία μπορούν να εγγραφούν σε Δημόσια ΙΕΚ με τη γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ. Επίσης, πολλά άτομα με αναπηρία μετά το πέρας της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης μπορούν να φοιτήσουν σε κάποιο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Αναπηρία(ΚΔΑΠ-ΜΕΑ), η λειτουργία των οποίων καθορίζεται από την Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας και Κοινωνικής Μέριμνας της αρμόδιας Περιφέρειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού(ΟΑΕΔ) διαθέτει δύο δομές για την επαγγελματική εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία(ΑμεΑ)· στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί και η Πρότυπη Βιοτεχνική Μονάδα(ΠΒΜ) Λακκιάς, μία σχολή επαγγελματικής κατάρτισης εφήβων και νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στην Αθήνα μία αντίστοιχη σχολή με στόχο την εξειδίκευση ατόμων με αναπηρία με στόχο την προετοιμασία για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας και εν τέλει την επαγγελματική τους αποκατάσταση(ΟΑΕΔ(β), 2018).

1.3 Αγορά εργασίας και άτομα με αναπηρία

Η μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή αποτελεί μία σημαντική και ιδιαίτερα έντονη φάση στη διαδρομή ενός ανθρώπου. Η εργασία κατέχει κεντρικό ρόλο, προσφέροντάς στο άτομο ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και υπερηφάνειας, όταν αυτή είναι συμβατή με τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες του, ενώ μπορεί να αποτελέσει πηγή δυσαρέσκειας και απογοήτευσης, όταν είναι ασύμβατη με τις δυνατότητες και επιδιώξεις του (Levinson & Palmer, 2005). Στις βασικές θετικές επιπτώσεις που έχει η εργασία στη ζωή του ατόμου συγκαταλέγονται η οικονομική ανεξαρτησία και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Lehman et al., 2002). Γενικότερα η απασχόληση συνιστά παράγοντα που καθορίζει την ποιότητα ζωής, συμβάλλοντας στην οικονομική και κοινωνική ευημερία, προσφέροντας, παράλληλα, τη δυνατότητα κάλυψης των ιατροφαρμακευτικών και ασφαλιστικών αναγκών (Roux et al, 2013).

Ωστόσο, η εύρεση της κατάλληλης εργασίας δεν είναι εύκολη ακόμη και για άτομα με αυξημένες επαγγελματικές δεξιότητες, πόσο μάλλον για όσους αντιμετωπίζουν ειδικές προκλήσεις, όπως κάποια μορφή αναπηρία (Levinson & Palmer, 2005). Η εισαγωγή των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας είναι πιο δυσχερής συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σε αυτή τη μερίδα του πληθυσμού μεγάλο ποσοστό ανεργίας ή συμμετοχή στον οικονομικά μη ενεργό πληθυσμό (Αδάμ, 2012).

Έρευνες που διεξήχθησαν κατά τη δεκαετία του '90 σε διάφορες χώρες του κόσμου και αξιολογήθηκαν στην Έκθεση της Caroline Dunn (1996) έδειξαν ότι τα άτομα με μέτρια αναπηρία αντιμετωπίζουν, σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία, μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας (ή υποαπασχόλησης), χαμηλότερους μισθούς, μεγαλύτερο βαθμό δυσαρέσκειας αναφορικά με την εργασία τους και γενικότερα μεγαλύτερη οικονομική εξάρτηση από τους γονείς τους ή τρίτους. Ακόμη, νεότερες έρευνες καταδεικνύουν ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν υψηλότερο ποσοστό ανεργίας και κοινωνικής απομόνωσης,

μειωμένη ποιότητα ζωής, μεγαλύτερο επίπεδο εξάρτησης από τους γονείς τους και χαμηλό ποσοστό αυτοδιάθεσης, σε σχέση με συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρίες (Marmel, 2014· Wehmeier, 2014).

Από συγκριτική έκθεση που δημοσίευσε τον Μάιο του 2018 το Υπουργείο Εργασίας των ΗΠΑ, αναφορικά με τα ποσοστά απασχόλησης και ανεργίας μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία τον Απρίλιο του 2017 σε αντιδιαστολή με τον Απρίλιο του 2018, προέκυψε ότι το ποσοστό ανεργίας των ατόμων με αναπηρία στις ΗΠΑ είναι 2,8 φορές μεγαλύτερο το 2017 και 2,3 φορές μεγαλύτερο το 2018, σε σχέση με το ποσοστό ανεργίας των ατόμων χωρίς αναπηρία (Bureau of Labor Statistics, 2018), ποσοστά που αποδεικνύουν ότι ακόμη και στην τρέχουσα δεκαετία η εργασιακή κατάσταση των πρώτων είναι ιδιαίτερα δυσμενής.

Την ίδια όμως στιγμή, τα άτομα με αναπηρία, ακόμη κι αυτά με σοβαρή αναπηρία, έχουν έντονη επιθυμία αλλά και δυνατότητα να εργασθούν και να συνεισφέρουν στην κοινότητα (Roux et al., 2013), ενώ αποτελούν ένα κομμάτι του πληθυσμού με σημαντικές προοπτικές, το οποίο εάν παραμείνει για μακρό χρονικό διάστημα στην αγορά εργασίας θα οδηγήσει, εκτός άλλων, και σε μείωση των δαπανών που συνδέονται με το σύστημα φροντίδας ενηλίκων (Wehman, Chan, Ditchman & Kang, 2014).

Τα επαγγέλματα στα οποία μπορούν να απασχοληθούν τα άτομα με αναπηρία ποικίλουν. Σύμφωνα με έρευνα (Newman et al., 2011) που διεξήχθη στην Αμερική από την Εθνική Μακροχρόνια Μεταβατική Μελέτη -2 (National Longitudinal Transition Study-2), από το έτος 2001 έως το 2009 σε νέα ενήλικα άτομα με αναπηρία, οχτώ χρόνια μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους, προέκυψε ότι το 13,1 % του εξεταζόμενου δείγματος απασχολούνταν σε πόστα προετοιμασίας φαγητού και σέρβις, το 12,1 % ως πωλητές, το 8,8 % σε θέσεις γραφείου και διοικητικής υποστήριξης, το 8,4 % στον κατασκευαστικό και εξαγωγικό τομέα, το 8,3% σε υπηρεσίες προσωπικής φροντίδας

κι εξυπηρέτησης, το 8% στον τομέα των μεταφορών, το 6,5% στον τομέα καθαρισμού και συντήρησης κτιρίων, το 6% στον παραγωγικό τομέα, το 5,6% σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την εγκατάσταση, συντήρηση και επισκευή αγαθών, το 3,8% σε θέσεις εκπαιδευτών και βιβλιοθηκονόμων, το 3,3% σε θέσεις σχετικές με τις θετικές επιστήμες (μαθηματικοί, μηχανικοί κλπ.), το 3,1% σε στρατιωτικές υπηρεσίες, το 2,7% στον τομέα της υγείας και το 10,1% σε διάφορα άλλα επαγγέλματα. Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η έρευνα αφορούσε νέα άτομα που αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές αναπηρίας (συμπεριλαμβανομένης και της μέτριας και ήπιας νοητικής αναπηρίας).

Ειδικά όσον αφορά τους νέους ενήλικες με νοητική αναπηρία, προέκυψε -κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της ως άνω έρευνας- πως ήταν λιγότερο πιθανό να προσληφθούν σε μία θέση εργασίας, συγκριτικά με τους νέους ενήλικες με προβλήματα ακοής, διαταραχές υγείας, προβλήματα ομιλίας/γλώσσας ή μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό απασχόλησης 39% για τα άτομα με νοητική αναπηρία έναντι ποσοστού 57-67% για τα άτομα με άλλες μορφές αναπηρίας), ενώ όσοι νέοι με νοητική αναπηρία κατάφεραν να εξεύρουν εργασία, εργάζονταν λιγότερες ώρες την εβδομάδα και με χαμηλότερη αμοιβή κατά μέσο όρο, σε σχέση με τους νέους με κάποια από τις άλλες προαναφερόμενες αναπηρίες.

Δεδομένης της σημασίας που έχει η εργασία στην εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία, η προετοιμασία για την απασχόληση και η επιτυχής επαγγελματική αποκατάσταση μετά την ολοκλήρωση των σπουδών αποτελεί πρωταρχικό στόχο των δομών δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης (Cameto, Levine & Wagner, 2004).

Έχει υποστηριχθεί πως η έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτοπροσδιορισμού επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη συνολική ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, ιδίως των ατόμων με σοβαρή αναπηρία, εμποδίζοντάς τους να αποκτήσουν την επιθυμητή θέση εργασίας και έναν ικανοποιητικό μισθό για τις

υπηρεσίες που προσφέρουν (Wehmeyer, 2014). Τα άτομα με αναπηρία κινδυνεύουν να τεθούν υπό αμφισβήτηση και να μην καταφέρουν να διατηρήσουν μία θέση εργασίας όταν εκδηλώσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον ανυπακοή, έλλειψη πρωτοβουλίας, κακή συμπεριφορά και ανικανότητα κοινωνικοποίησης και για το λόγο αυτό απαιτείται οι μαθητές να διδαχθούν συστηματικά και να εξασκηθούν πρακτικά στις κρίσιμες αυτές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν μία θέση εργασίας (Mohanty, 2015).

Η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων είναι ένα σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής δίνουν ιδιαίτερη έμφαση, ωστόσο αρκετές φορές οι μαθητές που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση δεν μπορούν να βρουν εργασίες αντίστοιχες με αυτές για τις οποίες προετοιμάστηκαν και εκπαιδεύτηκαν (Bouck, 2012). Αυτή η ασυμφωνία, που παρατηρείται μεταξύ των θέσεων εργασίας για τις οποίες τα άτομα με αναπηρία καταρτίζονται και των θέσεων εργασίας που είναι πράγματι διαθέσιμες στην αγορά, αναγκάζει αρκετές φορές τα ενδιαφερόμενα άτομα να καταφεύγουν σε δομές ή επαγγελματίες μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να καταφέρουν να αποκτήσουν τις αναγκαίες επαγγελματικές δεξιότητες για να βρουν ή να διατηρήσουν μία θέση εργασίας (Smithetal, 2015).

1.4 Η σημασία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί σειρά ερευνών προκειμένου να μπορέσουν να εντοπισθούν οι παράγοντες που προάγουν την απασχόληση των ατόμων με νοητική αναπηρία και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι η πλειονότητα των εργαζομένων δεν χάνει τη θέση απασχόλησης λόγω μη εκτέλεσης των απαιτούμενων εργασιακών καθηκόντων που συνεπάγεται το εκάστοτε εργασιακό πόστο, αλλά λόγω της δυσκολίας προσαρμογής στο εργασιακό περιβάλλον (Chadsey, 2007).

Ειδικότερα έχει διαπιστωθεί ότι οι εργοδότες που απασχολούν άτομα με αναπηρίες δείχνουν μικρή ανοχή σε τυχόν ακατάλληλες συμπεριφορές των εργαζομένων (π.χ. φωνές, επιθετική συμπεριφορά σε συναδέλφους, αγενής αντιμετώπιση πελατών) και αναμένουν από αυτούς να εναρμονίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, έχοντας καλή συνεργασία με τους συναδέλφους, αλληλεπιδρώντας ομαλά με τρίτα άτομα και παρέχοντας (ή ζητώντας) βοήθεια όταν αυτό είναι αναγκαίο (Agran, Salzberg & Martella, 1991). Αντίστοιχα, η έρευνα των Hanley-Maxwell, Rusch, Chadsey-Rusch και Renzaglia (1986) εξέτασε τους παράγοντες που οδηγούν στη διακοπή της απασχόλησης των ενηλίκων με αναπηρίες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι αιτίες που αναφέρονται συχνότερα σχετίζονται σε ποσοστό 80% με τη συμπεριφορά του εργαζόμενου και/ή με την παραγωγικότητά του, ενώ από την έρευνα των Brickey, Browning και Campbell (1982) προέκυψε ότι οι βασικοί λόγοι μη διατήρησης μιας θέσης εργασίας στην οποία είχε τοποθετηθεί, μέσω προγράμματος, κάποιο άτομο με νοητική αναπηρία ήταν ιδίως οι αδικαιολόγητες απουσίες, η μη έγκαιρη προσέλευση στον εργασιακό χώρο, η εκδήλωση ακατάλληλης συμπεριφοράς, οι κακές σχέσεις με τους προϊστάμενους και με τους συναδέλφους, η πλημμελής περιποίηση της προσωπικής εμφάνισης και υγιεινής.

Με βάση τα ανωτέρω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική επιτυχία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τις καλές εργασιακές συνήθειες, οι οποίες συντελούν ιδιαίτερα στη διατήρηση μιας επαγγελματικής θέσης, δεδομένου ότι οι εργοδότες θεωρούν πως εργασιακή συμπεριφορά είναι ουσιώδης για την αξιολόγηση των εργαζομένων, ενώ οι εν τοις πράγμασι επαγγελματικές δεξιότητες έπονται σε σημασία (Mohanty, 2015).

Σε σχετική έρευνα της Chamberlain (1988) οι εργοδότες κατέταξαν με την εξής σειρά τους παράγοντες που θεωρούσαν κρίσιμους για την επαγγελματική επιτυχία των εργαζομένων με αναπηρία: 1) η καλή συνεργασία με τους άλλους, 2) το ενδιαφέρον για

την εργασία, 3) η αποτελεσματικότητα, 4) η αξιοπιστία, 5) η ικανότητα προσαρμογής σε νέες εργασιακές συνθήκες. Επίσης, οι Levinson και Palmer (2005) αναφέρουν ότι ιδιαίτερα ουσιώδεις για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία είναι δεξιότητες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδρασή τους στον εργασιακό χώρο όπως:

- η έγκαιρη προσέλευση στο χώρο εργασίας,
- η χρήση του κατάλληλου τόνου και της κατάλληλης έντασης της φωνής,
- η αποδοχή των οδηγιών και διορθώσεων,
- η κατανόηση του πότε πρέπει και δεν πρέπει να κοινωνικοποιείται στο χώρο εργασίας,
- η κατανόηση των θεμάτων που είναι κατάλληλα να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης στον εργασιακό χώρο,
- η κατανόηση της κατάλληλης αλληλεπίδρασης που πρέπει να έχει με τους συναδέλφους του (δηλαδή να κατανοεί τα προσωπικά και επαγγελματικά όρια που υπάρχουν, να μπορεί να μείνει κάποιες στιγμές μόνος, να μπορεί να κάνει φίλους, να μπορεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εργασίας κ.α.).

Για τις ανωτέρω αναφερόμενες επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη συμπεριφορά του εργαζομένου, στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι “employment social skills”, “job-related skills” και “occupational social skills”, επομένως στα ελληνικά μπορεί να αποδοθεί ο όρος “κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες”, προκειμένου να διακριθούν από τις λοιπές επαγγελματικές δεξιότητες. Σε ορισμένα επιστημονικά άρθρα εντοπίζεται διαχωρισμός των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων σε επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες σχετιζόμενες με την εκτέλεση επαγγελματικών καθηκόντων (“task-related”) και σε μη σχετιζόμενες (“non task-

related'') (ενδεικτικά Chadsey – Rush & Gonzalez, 1988· Butterworth & Strauch, 1994, πρβλ. και Salzberg et al., 1986, όπου διακρίνονται τρεις σχετικές κατηγορίες όπως αναλύεται παρακάτω). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται *«κάθε λεκτική ή κινητική αλληλεπίδραση που σχετίζεται με την εργασία, συμπεριλαμβανομένων των απαιτούμενων εργασιακών καθηκόντων, αντικειμένων ή άλλων αρμοδιοτήτων σχετικών με την εργασία»,* παραδείγματος χάριν η έγκαιρη προσέλευση στον εργασιακό χώρο, η επιλογή κατάλληλης ενδυμασίας, ενώ στην δεύτερη κατηγορία εντάσσεται *«κάθε λεκτική επικοινωνία που δεν σχετίζεται με τα απαιτούμενα εργασιακά καθήκοντα, αντικείμενα ή αρμοδιότητες σχετικές με την εργασία, καθώς και οποιοδήποτε αστείο, απάντηση, σχόλιο, ερώτηση ή χειρονομία προκαλεί γέλιο σε παραπάνω από έναν άνθρωπο»* (Chadsey-Rush & Gonzalez, 1988, σελ. 23).

Επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι, αρκετές φορές, οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες και η επιτυχής ενσωμάτωση του ατόμου με αναπηρία σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον αξιολογούνται όχι τόσο από τον εργοδότη όσο από τον προϊστάμενό του, ο οποίος είναι και αυτός που καλείται να συνεργαστεί άμεσα μαζί του, επομένως η διατήρηση μίας θέσης εργασίας ή η προαγωγή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κρίση του (Butterworth & Strauch, 1994).

Παρατηρήσεις που έχουν γίνει σε εργαζόμενους με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους με τους προϊσταμένους τους, έδειξαν ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους δεν είναι συχνή και οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που ενδιαφέρουν τους τελευταίους είναι περισσότερο αυτές της πρώτης κατηγορίας, εφόσον οι προσωπικές σχέσεις τους περιορίζονται κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με την εκτέλεση καθηκόντων, αντιθέτως η αλληλεπίδραση των εργαζομένων με τους λοιπούς συναδέλφους είναι συνηθέστερη και κατ' επέκταση η σχέση τους διαμορφώνεται από αμφότερες τις ως άνω κατηγορίες (Chadsey-Rush & Gonzalez, 1988).

Σε κάθε περίπτωση οι Chadsey- Rush και Gonzalez (1988) καταλήγουν σε έρευνά τους ότι οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής πρέπει να δίνουν έμφαση και στις δύο κατηγορίες, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα - προϊστάμενοι και συναδέλφοι ατόμων με νοητική αναπηρία- φαίνεται να δίνουν εξίσου σημασία, κατά την αξιολόγηση της επαγγελματικής επίδοσης του συναδέλφου τους με νοητική αναπηρία.

1.4.1 Κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με νοητική αναπηρία

Η αλληλεπίδραση και η σύναψη σχέσεων εγγύτητας με άλλους ανθρώπους είναι καθοριστική για την εξέλιξη της ζωής ενός ατόμου με ή χωρίς αναπηρία, έχει δε παρατηρηθεί ότι τα άτομα που έχουν φίλους είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πως η ζωή τους έχει αξία και πως ανήκουν κάπου, έχοντας παράλληλα κίνητρο να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Thompson & Grace, 2001). Την ίδια στιγμή, η απουσία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων κατά τη σχολική ζωή είναι συνδεδεμένη με φαινόμενα όπως η κοινωνική απομόνωση, η κατάθλιψη, η παραβατικότητα και η φτωχή σχολική απόδοση (Wentzel, 2009).

Παρότι ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής είναι η προώθηση της αλληλεπίδρασης και της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, έχει παρατηρηθεί πως η δημιουργία φιλικών σχέσεων, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι σπάνια όσον αφορά τα άτομα με νοητική αναπηρία (όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές αναπηρίας π.χ. αυτισμός), ενώ και αν ακόμη έχουν δημιουργηθεί κάποιες φιλικές σχέσεις, αυτές περιορίζονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και δεν εκτείνονται εκτός τάξης, ώστε να δημιουργηθούν ουσιαστικοί δεσμοί και να αναπτυχθούν αισθήματα αμοιβαιότητας (Rossetti, Lehr, Huang, Ghai & Harayama, 2016).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα των Chung, Carter και Sisco (2012) οι οποίοι μελέτησαν την αλληλεπίδραση 16 μαθητών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης (10

με νοητική αναπηρία και 6 με αυτισμό) που είχαν τοποθετηθεί σε τμήματα ένταξης. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αλληλεπίδρασαν σχεδόν αποκλειστικά με τον ατομικώς ανατεθειμένο παραεπαγγελματικό ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και όχι με τους συμμαθητές τους, ενώ σπάνια ξεκινούσαν οι ίδιοι τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταποκρίνονταν με ανομοιογένεια στις προσπάθειες μύησης των συμμαθητών τους ή των ενηλίκων με τους οποίους έρχονταν σε επαφή. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Biggs, Carter και Gustafson (2017), κρίνοντας ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία εμφανίζουν περιορισμένη επικοινωνία με τους άλλους, ενώ όταν αλληλεπιδρούν, αυτό συμβαίνει κατά κύριο λόγο με ενήλικα άτομα που τους παρέχουν υποστήριξη και όχι με τους συμμαθητές τους.

Αντίστοιχα, στην ποιοτική μελέτη των Rossetti και συνεργάτες (2016), η οποία εξέτασε τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις φιλίες μαθητών μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με νοητική αναπηρία που λάμβαναν ειδική εκπαίδευση εντός τμημάτων ένταξης, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση και ανάπτυξη σχέσεων φιλίας ήταν αρκετά δύσκολη για τα παιδιά αυτά. Επίσης, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία συνεργάζονταν αρκετά αρμονικά με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, όταν τους ανέθεταν από κοινού κάποια εργασία, ωστόσο μετά τη λήξη της εργασίας έπαυε η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών ήταν, ως επί το πλείστον, χαμηλής ποιότητας. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες γονείς και εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι υπήρχαν σημάδια συντροφικότητας μεταξύ των μαθητών, τα οποία προσομοιάζουν με τα χαρακτηριστικά συντροφικότητας σε μια φιλία. Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές με αναπηρία έτρωγαν μαζί με τους συμμαθητές τους, καθόντουσαν μαζί τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το ένα μάθημα στο άλλο και συνεργάζονταν σε διάφορα καθήκοντα που τους

ανατίθεντο κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν ότι αυτού του επιπέδου η αλληλεπίδραση δεν ήταν ικανή για τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων και απαιτούνταν να γίνουν πολλά περισσότερα βήματα.

Εκτός όμως από τα σχολικά χρόνια, τα άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις και κατά την ενήλικη ζωή τους, όταν καλούνται να αλληλεπιδράσουν με άλλα άτομα. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία αναφέρουν παρόμοια ποσοστά στρες και αντιλαμβάνονται το άγχος όπως και ο γενικός πληθυσμός, ωστόσο είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις αγχωτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Bramston & Fogarty, 1995). Τέτοιου είδους αγχωτικές περιστάσεις αλληλεπίδρασης που επηρεάζουν την ψυχολογία των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία ανακύπτουν, παραδείγματος χάριν, όταν δεν έχουν την προσοχή τους συνομιλητή τους ή όταν διακόπτονται από τον συνομιλητή τους, όταν τους μαλώνουν ή ακούνε άλλους να μαλώνουν ενώπιον τους, όταν οι άλλοι τους κοροϊδεύουν ή ακούν να λένε άσχημα πράγματα για εκείνους (Bramston, Fogarty & Cummins, 1999).

Στην έρευνα των Hartley και Maclean (2009) εξετάστηκαν οι ειδικές δυσκολίες στις διαπροσωπικές δεξιότητες 114 ενηλίκων με ήπια νοητική αναπηρία, όταν αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε κοινωνικά προγράμματα, είχαν δείκτη νοημοσύνης 55-70 και επαρκή ικανότητα λεκτικής επικοινωνίας. Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι αγχωτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό όταν έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα με νοητική αναπηρία. Το εύρημα αυτό ερχόταν σε αντίθεση με προηγούμενες σχετικές έρευνες (π.χ Bramston et al., 1999) στις οποίες οι αγχωτικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία ήταν σοβαρότερης έντασης όταν αφορούσαν μέλη της οικογένειας ή του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Οι συγγραφείς έκριναν ότι η διαφοροποίηση ήταν δικαιολογημένη δεδομένου ότι τα άτομα

που εξετάστηκαν συμμετείχαν σε προγράμματα απασχόλησης και διέμεναν σε ειδικά κέντρα προστασίας (group homes), επομένως αλληλεπιδρούσαν σε πολύ μεγάλη συχνότητα με άλλα άτομα με νοητική αναπηρία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία που είχαν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης βίωναν συχνότερα στρεσογόνες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με τα άτομα με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης, ενδεχομένως επειδή έρχονταν συχνότερα σε επαφή και αλληλεπίδραση με μέλη της οικογένειάς τους ή του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου τους, αλλά και επειδή ήταν σε θέση να αντιληφθούν πιο εύκολα την έμμεση κριτική των άλλων. Όσον αφορά τις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετώπισαν στον έλεγχο της επιθετικότητάς τους κατά την έκθεσή τους σε στρεσογόνες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Για το λόγο αυτό συγγραφείς πρότειναν ότι στο πλαίσιο της εξάσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων, βασικός στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισης θυμού σε ενήλικες με ήπια νοητική αναπηρία, προκειμένου να μειωθούν οι αγχωτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους και να μεγιστοποιηθεί η ψυχολογική τους υγεία.

Καθίσταται συνεπώς εμφανές ότι, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, τα άτομα με νοητική αναπηρία αναπτύσσουν, εκτός από τους γονείς τους, κυρίως σχέσεις με τους εκπαιδευτές και τα πρόσωπα που είναι επιφορτισμένα με την φροντίδα τους, ενώ οι σχέσεις με συνομήλικους τους είτε απουσιάζουν πλήρως είτε είναι υποβαθμισμένες, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργούνται ισότιμες σχέσεις μεταξύ ομότιμων αλλά σχέσεις εξάρτησης με ενήλικα πρόσωπα (Μπάρμπας, 2010). Ωστόσο, χωρίς την αλληλεπίδραση του ατόμου με νοητική αναπηρία με συνομήλικα άτομα δεν μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική «έκθεσή του σε κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις», δηλαδή να κληθεί να αντιμετωπίσει καθημερινά κοινωνικά προβλήματα, να διαχειριστεί συγκρούσεις και να μάθει να λειτουργεί με αισθήματα αμοιβαιότητας, ώστε στη συνέχεια να καταφέρει να

αποκομίσει τις αναγκαίες κοινωνικές δεξιότητες και να ενταχθεί στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι (Μπάρμπας, 2010).

1.4.2 Αποδοχή κριτικής από τα άτομα με νοητική αναπηρία

Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελούν μία πληθυσμιακή ομάδα που βιώνει συχνά αρνητικές διαπροσωπικές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα δυσμενείς διακρίσεις ή φαινόμενα εκφοβισμού (Emerson, 2010). Παράλληλα, τα άτομα με νοητική αναπηρία γίνονται αρκετές φορές αποδέκτες αρνητικών κοινωνικών συγκρίσεων από άτομα χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα να νιώθουν συναισθήματα ντροπής, άγχους, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Dagnan & Waring, 2004· Ali, Hassiotis & Strydom, 2012).

Η έκθεση σε τέτοιου είδους τις αρνητικές κοινωνικές καταστάσεις μπορεί να τα καταστήσει ένα άτομο ευάλωτο απέναντι σε τυχόν κριτική ή υποβάθμιση εκ μέρους τρίτων, προκαλώντας του αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδίως συναισθήματα θυμού, αναστάτωσης και στρες (Gilbert, Durrant & McEwan, 2006). Οι Esdale, Jahoda και Pert (2015) θέλησαν να ερευνήσουν εάν λόγω του στιγματισμού και των διακρίσεων που βιώνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι πιο ευαίσθητα απέναντι στις επικρίσεις των άλλων και πιο διστακτικά στο να αποδεχτούν έναν έπαινο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 25 ενήλικες με νοητική αναπηρία, ελαφριά προς μέτρια, και 21 ενήλικες χωρίς νοητική αναπηρία, στους οποίους παρουσιάστηκε ένα υποθετικό σενάριο (συνοδευόμενο από φωτογραφίες με εκτυλισσόμενα γεγονότα) σύμφωνα με το οποίο τους ζητήθηκε να φανταστούν πως συναντούν ένα άτομο που τους επικρίνει ή τους επαινεί. Ο ερευνητής διάβαζε την αφήγηση στους συμμετέχοντες καθώς οι φωτογραφίες παρουσιάζονταν. Τα δεδομένα για τα συναισθήματα ως απάντηση στην κριτική κατηγοριοποιήθηκαν σε: α) εσωτερικά αρνητικά (θλίψη, κατάθλιψη, αίσθημα

απογοήτευση) και β) εξωτερικά (θυμός, ενόχληση, απόρριψη). Τα συνολικά αποτελέσματα εμφάνισαν μία ουσιαστική διαφοροποίηση ανάμεσα στα άτομα με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με το πώς ανταποκρίνονται στην κριτική, με τα άτομα με νοητική αναπηρία να αναφέρουν συχνότερα εσωτερικά αρνητικά συναισθήματα ως απάντηση στην κριτική που δέχονται. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να πιστέψουν σε κριτική κι ότι ήταν πιο πιθανό να επηρεαστούν από αυτήν. Ωστόσο, αντίθετα με τις προβλέψεις των ερευνητών, οι συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία ήταν πιο πιθανό να πιστέψουν και στον έπαινο.

Ενδιαφέροντα ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης των Benson και Fuchs (1999) όπου, εκτός άλλων, ερευνήθηκαν οι παράγοντες που προκαλούσαν συναισθήματα θυμού κι επιθετική συμπεριφορά σε άτομα με νοητική αναπηρία κατά τη διάρκεια της απασχόλησής τους σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Η αρνητική κριτική από τους συναδέλφους και γενικότερα η αρνητική αντιμετώπιση από αυτούς (πειράγματα, περιθωριοποίηση, φωνές, συγκρούσεις) αναγνωρίζονταν συχνά ως πηγή θυμού από τους συμμετέχοντες. Οι προϊστάμενοι/επιβλέποντες των συμμετεχόντων ήταν οι αμέσως επόμενοι που συνέβαλαν στις εμπειρίες θυμού τους. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι ενήλικες με νοητική αναπηρία χρειάζεται να αποκτήσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, προκειμένου να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν αρμονικά με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Οι συγγραφείς προτείνουν τη χρήση παιχνιδιών ρόλων που θα παρέχουν στα άτομα με νοητική αναπηρία την ευκαιρία να συμμετέχουν στο ρόλο του επιβλέποντα, καθώς και στο ρόλο του εργαζόμενου, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τις απαραίτητες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και να τις εφαρμόσουν στην μετέπειτα εργασιακή τους πραγματικότητα.

1.4.3 Οι ικανότητες αντοχής και διατήρησης της προσοχής των ατόμων με αναπηρία κατά την εκτέλεση μιας εργασίας.

Ενώ αρκετοί εργαζόμενοι με χρόνιες ασθένειες και αναπηρία διαχειρίζονται με επιτυχία τα εργασιακά τους καθήκοντα, ορισμένοι συναντούν εμπόδια τα οποία εμποδίζουν την αποδοτικότητά τους, με αποτέλεσμα να διατρέχουν κίνδυνο απώλειας της θέσης εργασίας τους (Varekamp & van Dijk, 2010).

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντοχή και την αποδοτικότητα των ατόμων με αναπηρία στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων είναι η φυσική τους κατάσταση. Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα με νοητική αναπηρία λαμβάνουν πολύ χαμηλότερο βαθμό στις εξετάσεις φυσικής κατάστασης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τυπική νοητική ικανότητα (Skowronski, Horvat, Nocera, Roswal & Croce, 2009· Blomqvist, Olsson, Wallin, Wester & Rehn, 2013), γεγονός το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην υπερβολικό βάρος και την παχυσαρκία που εντοπίζεται να φέρουν αρκετά άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς και στον καθιστικό τρόπο ζωής τους (Frey & Chow, 2006).

Παράλληλα τα άτομα με νοητική αναπηρία συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκέντρωσης/διάσπασης της προσοχής και έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία, σε σχέση με συνομηλίκους τους χωρίς νοητική αναπηρία, ιδίως όταν τους ανατίθενται καθήκοντα που συνδέονται με την οπτική επιλεκτική προσοχή (Merrill & O'Dekirk, 1994). Γενικότερα, γνωστικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άτομα με νοητική αναπηρία έχουν δείξει ότι τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα σε διάφορους γνωστικούς τομείς όπως είναι η προσοχή, η μνήμη, η επίλυση προβλημάτων (Belmont & Butterfield, 1971· Ferretti & Cavalier, 1991) με αποτέλεσμα οι σχετικές ελλείψεις να τους επηρεάζουν και στη μετέπειτα εργασιακή τους σταδιοδρομία.

Η κατάρτιση των εργαζομένων με αναπηρία για την επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με την εργασία τους, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση των συναδέλφων και των προϊσταμένων/διευθυντικών στελεχών τους σχετικά τις μεθόδους υποδοχής και ενσωμάτωσης των εργαζομένων με αναπηρία, μπορεί να αποτρέψει την απώλεια θέσεων εργασίας (Varekamp & van Dijk, 2010).

1.5 Η διδασκαλία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία

Παρότι, όπως διαπιστώθηκε, οι εργοδότες δηλώνουν πως οι κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες είναι απαραίτητο επαγγελματικό προσόν για ένα άτομο με αναπηρία και οι προϊστάμενοι τις λαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό υπόψη κατά την επαγγελματική αξιολόγηση, οι πρώτοι θεωρούν πως δεν είναι δική τους υποχρέωση η διδασκαλία τους, αντιθέτως επιθυμούν οι εργαζόμενοι με ή χωρίς αναπηρίες να ξεκινούν την εργασία κατέχοντας ήδη όλες τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε ο προϊστάμενος να εστιάσει μόνο στην εκπαίδευση των καθαρά επαγγελματικών δεξιοτήτων προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η επαγγελματική τους αποδοτικότητα (Butterworth & Strauch, 1994).

Ως εκ τούτου, οι ειδικοί παιδαγωγοί καλούνται να παρέχουν στους μαθητές τα αναγκαία εφόδια, διδάσκοντας τις απαιτούμενες κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες. Δεδομένου δε ότι αρκετοί μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν λανθασμένη αντίληψη σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο σωστός εργαζόμενος και για τη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύει σε ένα εργασιακό περιβάλλον, η εκμάθηση των κατάλληλων εργασιακών συνηθειών και συμπεριφορών, η εξάσκηση τους σε χώρους εκπαίδευσης που να προσομοιάζουν με χώρους εργασίας και η καλλιέργεια των αναγκαίων

επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο όλης της εκπαιδευτικής διαδρομής (Καββαδά, 2012).

Από τους Elksnin και Elksnin (2001) έχει προταθεί το κατωτέρω μοντέλο πέντε σταδίων, το οποίο παρέχει στον ειδικό παιδαγωγό τη δυνατότητα να διδάσκει με αποτελεσματικότητα τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες:

- 1) Ορισμός και περιγραφή της δεξιότητας
- 2) Αιτιολόγηση προς τους μαθητές για ποιους λόγους πρέπει να μάθουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα
- 3) Περιγραφή γενικών καταστάσεων στις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί η δεξιότητα
- 4) Διδασκαλία της δεξιότητας με τη χρήση παιχνιδιών ρόλων
- 5) Παροχή βοήθειας προς τους μαθητές για να προσδιορίσουν τους υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες.

Οι ανωτέρω συγγραφείς προτείνουν 4 μεθόδους για την ανάπτυξη των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων με τις οποίες πρέπει να εφοδιασθεί κάθε μαθητής προκειμένου να ενσωματωθεί αρμονικά σε ένα εκπαιδευτικό ή εργασιακό περιβάλλον. Οι μέθοδοι αυτοί είναι:

α) Η παρατήρηση του μαθητή στην τάξη ή στην εργασία, ώστε ο ειδικός παιδαγωγός να εξακριβώσει αν ο μαθητής χρησιμοποιεί τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και στη συνέχεια να τον βοηθήσει να προσδιορίσει και να διδαχθεί την κατάλληλη δεξιότητα. Για παράδειγμα, η παρατήρηση του μαθητή στη διάρκεια του διαλείμματος στο σχολείο ή σε χώρο εργασίας προκειμένου να εντοπιστεί εάν μπορεί να διεξάγει μία φιλική συνομιλία, η οποία αποτελεί μία βασική κοινωνική δεξιότητα για το δεδομένο χώρο και χρόνο.

β) Η συνέντευξη, ώστε μέσω αυτής ο μαθητής να παρέχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο της κοινωνικής του συνείδησης και της ικανότητας που έχει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Οι συγγραφείς προτείνουν, επίσης, τη χρήση της συνέντευξης αμέσως μετά από μία κοινωνική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή, ώστε να του δοθεί η δυνατότητα να αναλύσει και να κατανοήσει τα γεγονότα που σχετίζονται με το συγκεκριμένο κοινωνικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, η λήψη συνεντεύξεων από εργοδότες και εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης βοηθάει στον εντοπισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι ουσιώδεις για την επιτυχία του μαθητή και επιπλέον συνεισφέρει στον προσδιορισμό των αποκλίσεων μεταξύ των απαιτήσεων ενός κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή.

γ) Οι κλίμακες αξιολόγησης με τις οποίες εξετάζονται οι κοινωνικές συμπεριφορές και μπορούν, ταυτόχρονα, να προσδιορισθούν οι αντικοινωνικές συμπεριφορές που εμποδίζουν την απόκτηση και την εφαρμογή των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. απροσεξία, υπερκινητικότητα, απόσυρση/απομόνωση). Οι παραπάνω κλίμακες περιλαμβάνουν έναν αξιολογητή ο οποίος προβαίνει σε ποιοτικές κρίσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο συμβαίνει μία συμπεριφορά. Πιθανοί αξιολογητές μπορούν να είναι οι γονείς των ατόμων με αναπηρία, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι εργοδότες ή φοιτητές.

δ) Το παιχνίδι ρόλων, το οποίο περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας κοινωνικής κατάστασης όπου ο μαθητής καλείται να εφαρμόσει μια κοινωνική δεξιότητα, αφού προηγουμένως έχει κατανοήσει τη σημασία της. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει τον μαθητή καθώς εκτελεί μια πραγματική συμπεριφορά συμμετέχοντας σε μία κατάσταση προσομοίωσης.

Η εκμάθηση των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία είναι δυνατή με τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων, ένα από τα οποία είναι η χρήση βίντεο. Γενικότερα το βίντεο ως εργαλείο εκμάθησης προσφέρει πολλά

εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα: α) Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στο βίντεο μπορούν να παρουσιάσουν διάφορες συμπεριφορές σε ρεαλιστικά πλαίσια, β) το βίντεο μπορεί να παρουσιάσει, αποτελεσματικά, πλήθος παραδειγμάτων τα οποία θα αποτελέσουν ερέθισμα για τον εκπαιδευόμενο και θα ενισχύσουν την ικανότητα ανταπόκρισής του σε αυτά, γ) το βίντεο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για μαθητές με σοβαρή νοητική αναπηρία οι οποίοι δεν μπορούν να επωφεληθούν από το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, δ) ο μαθητής μπορεί να ανατρέξει επανειλημμένα στις βιντεοσκοπημένες εγγραφές ώστε να μπορέσει να κατανοήσει ένα πρότυπο συμπεριφοράς και ε) η παρακολούθηση τυποποιημένων μοντέλων συμπεριφοράς καθιστά δυνατή την ασφαλέστερη σύγκριση των δεδομένων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών (Morgan & Salzberg, 1992).

Η βιντεο-υποβοηθούμενη εκπαίδευση των μαθητών με νοητική αναπηρία μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον, μέσω της προβολής βιντεοκασετών στις οποίες εμφανίζονταν συγκεκριμένα μοντέλα επαγγελματικής συμπεριφοράς, προκειμένου ο μαθητής να μπορέσει να διακρίνει ποια είναι η ορθή συμπεριφορά σε ένα περιβάλλον εργασίας και να την εφαρμόσει ο ίδιος στο μέλλον (Haring, Kennedy, Adams & Pitts-Conway, 1987)

Δεύτερον, μέσω της λεγόμενης «'αυτό'-μοντελοποίησης» (self-modeling) η οποία χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Dowrick και Hood (1981). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν άτομα με μέτρια έως σοβαρή αναπηρία τα οποία βιντεοσκοπήθηκαν ατομικά, σε καθημερινή βάση, στο χώρο εργασίας τους. Από τις βιντεοσκοπήσεις αυτές δημιουργήθηκε για τον καθένα ένα ενιαίο βίντεο από το οποίο είχαν αφαιρεθεί οι σκηνές στις οποίες φαινόταν ο εκπαιδευόμενος να κάνει λάθη ή να εμφανίζει έντονους δισταγμούς κατά την εκτέλεση των εργασιών συναρμολόγησης που του είχαν ανατεθεί, ώστε το τελικό βίντεο να αποτυπώνει τη βέλτιστη δυνατή επίδοσή του. Στη συνέχεια το τελικό αυτό βίντεο προβαλλόταν στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να λειτουργήσει ως

πρότυπο, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων. Οι ανωτέρω ερευνητές παρατήρησαν ότι η μέθοδος της «'αυτό'-μοντελοποίησης» εμφάνιζε εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα, καθώς η εικόνα του εαυτού του στην οθόνη ενίσχυε την παρατηρητικότητα του εκπαιδευόμενου και κατ' επέκταση την ικανότητα εκμάθησής του.

Τέλος, μία εξίσου χρήσιμη μέθοδος διδασκαλίας επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η χρήση μοντέλων προσομοίωσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να δημιουργήσουν στην τάξη εικονικά εργασιακά περιβάλλοντα όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες παριστάνοντας τους εργαζόμενους και λαμβάνοντας κάποιου είδους ανταμοιβή αντίστοιχη με την πρόοδό τους ή ακόμη να συμμετέχουν σε σχετικό παιχνίδι ρόλων, όπως παραδείγματος χάριν η διεξαγωγή εικονικής συνέντευξης υποψήφιου εργαζομένου (Levinson & Palmer, 2005).

1.6 Συγκριτική μελέτη των διδασκόμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων στα άτομα με μέτρια και βαριά νοητική αναπηρία.

Οι Cannella-Malone και Schaefer (2017) προέβησαν σε ανασκόπηση και ανέλυσαν τα αποτελέσματα 62 επιστημονικών ερευνών διαθέσιμων στην αγγλική γλώσσα, που δημοσιεύθηκαν από το έτος 1969 έως το 2014 και αφορούσαν τη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων σε άτομα με σημαντική αναπηρία. Στις έρευνες που μελετήθηκαν οι συμμετέχοντες ήταν άτομα με δείκτη νοημοσύνης 40 ή και χαμηλότερο, ενώ το δείγμα αποτελούνταν συνολικά από 244 άντρες και γυναίκες. Εάν σε κάποια από τις εξεταζόμενες έρευνες δεν παρέχόταν ο βαθμός ευφυΐας, αλλά οι συγγραφείς αναγνώριζαν ότι οι συμμετέχοντες πράγματι φέρουν ανάλογα ποσοστά αναπηρίας, συμπεριλάμβαναν τα σχετικά αποτελέσματα στην ανασκόπηση.

Κατά την ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με τον παραπάνω δείκτη αναπηρίας, 40 ή και χαμηλότερο, μπορούσαν να διδαχθούν επιτυχώς ποικίλες

επαγγελματικές δεξιότητες. Εντούτοις οι έρευνες για τη διδασκαλία των επαγγελματικών δεξιοτήτων στα άτομα με σημαντική αναπηρία μειώνεται σταθερά, με μόλις 15 νέες μελέτες να έχουν δημοσιευθεί από το έτος 2000, ενδεχομένως επειδή την τελευταία δεκαετία περιορίστηκε η χρηματοδότηση σχετικών ερευνών ή λόγω του ότι οι ερευνητές εστιάζουν περισσότερο σε μαθητές με ηπιότερες αναπηρίες, απομακρυνόμενοι από το προστατευμένο περιβάλλον των επαγγελματικών εργαστηρίων.

Στη συγκριτική μελέτη παρατηρήθηκε, επίσης, πως μόνο το 13% των εξεταζόμενων ερευνών (8 από τις 62) πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσες διδασκαλίας, ενώ οι υπόλοιπες κυρίως σε εργαστήρια και κοινότητες (επιχειρήσεις της κοινότητας), ενδεχομένως λόγω του ότι το 70% του συνόλου του δείγματος ήταν άνω των 22 ετών. Οι επαγγελματικές δεξιότητες που διδάσκονταν συνηθέστερα στην τάξη σχετίζονταν με τις ικανότητες συναρμολόγησης, συντήρησης και καθαριότητας, ήτοι εξειδικευμένες επαγγελματικές δεξιότητες. Επίσης, οι συμμετέχοντες διδάσκονταν επιτυχώς να εκτελούν καθήκοντα γραφείου και να ολοκληρώνουν διάφορες εργασίες σχετικές με την κοινότητα.

Το αποτέλεσμα της συγκριτικής μελέτης ήταν εντυπωσιακό για τους συγγραφείς, καθώς ανέμεναν οι μαθητές να διδάσκονται, κατά βάση, γενικές κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες (π.χ. επίλυση κοινών προβλημάτων που ανακύπτουν σε έναν εργασιακό χώρο, να μάθουν να ζητούν βοήθεια από επιβλέποντα/ προϊστάμενο του χώρου εργασίας κ.α.), οι οποίες είναι όλως αναγκαίες για τη μετάβαση του μαθητή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον εργασιακό στίβο. Εκτίμησαν, επιπλέον, ότι οι εκπαιδευτές θα έπρεπε να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, όσο η πρόοδος των μαθητών αυξανόταν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, προκειμένου οι επαγγελματικές αυτές δεξιότητες να μπορέσουν να γενικευθούν και να εφαρμοστούν σε νέα καθήκοντα και περιβάλλοντα, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να αποκτήσουν ισχυρές και σταθερές συμπεριφορές μέσω της επαναλαμβανόμενης πρακτικής εξάσκησης.

Δεδομένου ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν δυσκολία στη γενίκευση μιας εργασιακής συμπεριφοράς σε νέα περιβάλλοντα εργασίας, είναι ουσιώδες να τους δοθούν ευκαιρίες εξάσκησης σε πραγματικές συνθήκες και θεωρείται αναγκαίος ο σχεδιασμός του προγράμματος που πρέπει να ακολουθήσουν από την αρχή έως το τέλος της σχολικής τους εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσουν να εξοπλιστούν με ποικίλες δεξιότητες και να μην περιοριστούν σε δεξιότητες που αφορούν αποκλειστικά ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (Καββαδά, 2012).

Όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη διδασκαλία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, εστιάζοντας κυρίως σε εκείνες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ομαλή μετάβαση του εργαζόμενου στην αγορά εργασίας.

1.7 Η διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτών ειδικής αγωγής και εμπλεκόμενων στο εργασιακό περιβάλλον σχετικά με τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Οι κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην επαγγελματική κοινότητα, ωστόσο είναι δύσκολο να εξακριβωθεί ποιες ειδικές ικανότητες ή προσωπικά χαρακτηριστικά ενισχύουν την επιτυχή επαγγελματική εξέλιξη του εργαζομένου.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η έρευνα των Salzberg και συνεργάτες (1986) οι οποίοι χρησιμοποίησαν ως δείγμα προϊσταμένους από πέντε διαφορετικούς τομείς απασχόλησης στις ΗΠΑ (καθαριότητας κτιρίων, καθαριότητα ξενοδοχείων, πλύσιμο πιάτων, προετοιμασία φαγητού, βοηθοί κουζίνας). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίων, να αξιολογήσουν τη σημασία και τη συχνότητα 23 συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία. Στόχος των ερευνητών ήταν ο εντοπισμός των συμπεριφορών οι οποίες φαίνεται να συμβάλουν στην επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη των

εργαζομένων με νοητική αναπηρία. Σημειώνεται ότι οι ερευνητές ομαδοποίησαν τις δεξιότητες σε τρεις κατηγορίες: 1) κοινωνικές συμπεριφορές που σχετίζονται με τα επαγγελματικά καθήκοντα (π.χ. συμμόρφωση σε οδηγίες, παροχή πληροφοριών σε άλλους υπαλλήλους), 2) προσωπικές συμπεριφορές που δεν συνδέονται απαραίτητα με την εκτέλεση επαγγελματικών καθηκόντων (π.χ. χρήση κατάλληλων κοινωνικών εκφράσεων όπως “σας ευχαριστώ” και “παρακαλώ”, να ακούν τους άλλους χωρίς να τους διακόπτουν) και 3) συμπεριφορές μη διαδραστικές που σχετίζονται με την παραγωγικότητα (π.χ. η έγκαιρη προσέλευση, η εκτέλεση εργασίας με συνεχές ρυθμό).

Ως σημαντικότερη κοινωνική επαγγελματική δεξιότητα, συνολικά από τις τρεις κατηγορίες, βαθμολογήθηκε η ικανότητα του εργαζομένου να ζητάει βοήθεια από τον προϊστάμενό του/επιβλέποντα. Γενικότερα, η ικανότητα της “αίτησης βοήθειας από τον προϊστάμενο” αποτελεί μία από τις κοινωνικές δεξιότητες η οποία και σε άλλες έρευνες φαίνεται να θεωρείται από τους εργοδότες απαραίτητη δεξιότητα προκειμένου να απασχολήσουν κάποιο άτομο με αναπηρία. Οι Morgan και Salzberg (1992) επιχείρησαν την αποσαφήνιση του όρου “αίτηση βοήθειας από τον προϊστάμενο” μέσω τηλεφωνικής έρευνας που διεξήγαγαν σε εργοδότες εργαζομένων που μόλις είχαν ενταχθεί στην αγορά εργασίας μετά την αποφοίτησή τους (δλδ. χωρίς να έχουν προηγούμενη εργασιακή εμπειρία). Οι εργοδότες δήλωσαν ότι προτιμούσαν οι εργαζόμενοί τους να ζητούν βοήθεια μέσω λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. λέγοντας “συγγνώμη, παρακαλώ”) και δηλώνοντας την ανάγκη για βοήθεια (π.χ. λέγοντας “βοήθεια”) στον προϊστάμενο/επιβλέποντα. Όλοι οι εργοδότες συμφώνησαν ότι η βοήθεια θα πρέπει να αναζητείται εντός ενός λεπτού από τον εντοπισμό του προβλήματος. Ως εκ τούτου, η εξεταζόμενη κοινωνική επαγγελματική δεξιότητα καθορίστηκε σύμφωνα με τα εξής στοιχεία: α) προσέγγιση του προϊστάμενου μέσα σε ένα λεπτό από τον εντοπισμό του προβλήματος, β) προφορική περιγραφή στον

προϊστάμενο του προβλήματος και/ή της ανάγκης συνδρομής του για την επίλυση του προβλήματος.

Στην έρευνα των Salzberg και συνεργάτες (1986) οι επόμενες τέσσερις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ως οι πιο σημαντικές από τους προϊστάμενους- συμμετέχοντες ήταν: α) η έγκαιρη προσέλευση στον τόπο εργασίας, β) η ικανότητα αποφυγής ακατάλληλων χειρονομιών προς τους άλλους, γ) η εκτέλεση οδηγιών που χρήζουν άμεσης προσοχής, δ) η ειδοποίηση του προϊστάμενου όταν η παροχή βοήθειας προς τον εργαζόμενο είναι αναγκαία. Το εργαλείο των ανωτέρω ερευνητών προσαρμόστηκε από τους Agran και συνεργάτες (2016), οι οποίοι αναδιατύπωσαν εκφραστικά τις προϋπάρχουσες 23 επαγγελματικές δεξιότητες, προσθέτοντας μερικές νέες που κρίθηκαν σημαντικές από νεότερες έρευνες, ώστε να διασταυρώσουν εάν οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που είχαν αξιολογηθεί ως σημαντικότερες για την επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη του εργαζόμενου είναι και αυτές που διδάσκουν οι επαγγελματίες ειδικής αγωγής. Συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, συντονιστές μετάβασης, σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης και άλλοι επαγγελματίες των ΗΠΑ που εμπλέκονται στη διαδικασία μεταβατικής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι συμμετείχαν σε online έρευνα βαθμολογώντας με κυμαινόμενη κλίμακα από 0 έως 5 τη σημασία των διάφορων κοινωνικών δεξιοτήτων στα εργασιακά περιβάλλοντα και τη συχνότητα διδασκαλίας αυτών σε άτομα με αναπηρίες (με το 0 να υποδεικνύει τη χαμηλότερη σημασία και συχνότητα διδασκαλίας και το 5 την ανώτατη). Οι πέντε κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες που έλαβαν την υψηλότερη βαθμολογία από τους συμμετέχοντες ήταν: 1) η χρήση κοινωνικών εκφράσεων (παρακαλώ, ευχαριστώ), 2) η κατανόηση των λεγομένων των άλλων (βλεμματική επαφή, να λέει ‘‘ναι’’ ή ‘‘εντάξει’’), 3) να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα προσόντα σε μια συνομιλία

(π.χ. κατάλληλος τόνος φωνής), 4) να ακούει χωρίς να διακόπτει, 5) να επιλύει προβλήματα.

Από τα ανωτέρω ευρήματα προκύπτει ότι οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που είχαν βαθμολογηθεί από τους προϊσταμένους ως σημαντικότερες δεν ήταν οι ίδιες με αυτές που οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δίδασκαν συχνότερα. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι μαθητές τους δεν χρειάζονταν καθοδήγηση για την απόκτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή ότι ήδη τις κατείχαν.

Μία άλλη πιθανή εξήγηση που δίνεται από τους συγγραφείς είναι ότι οι προϊστάμενοι/ επιβλέποντες, στην έρευνα των Salzberg και συνεργάτες (1986), αξιολόγησαν ως περισσότερο σημαντικές τις κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την αύξηση της παραγωγικότητας (π.χ. ορθή ακολουθία οδηγιών) από εκείνες που δεν έχουν άμεση συνάφεια με την παραγωγικότητα (π.χ. χρήση κατάλληλων εκφράσεων όπως “ευχαριστώ”), εφόσον είχαν περισσότερες ευκαιρίες, σε σχέση με τους ειδικούς παιδαγωγούς, να παρατηρήσουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους και επομένως να αποδώσουν σε αυτές μεγαλύτερη σημασία κατά την βαθμολόγηση. Είναι δε αναμενόμενο κοινωνικές δεξιότητες, που φαίνεται να είναι σημαντικές σε ένα σχολικό περιβάλλον, να έχουν περιορισμένη αξία στον εργασιακό χώρο όπου η έμφαση δίνεται στην παραγωγικότητα του εργαζομένου και στην αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

Από την άλλη πλευρά, συνεκτιμήθηκε το γεγονός ότι για τους εκπαιδευτές ειδικής αγωγής ενδεχομένως να είναι ευκολότερη η διδασκαλία στο σχολικό περιβάλλον κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται άμεσα με την αποδοτικότητα, καθώς οι δεξιότητες που είναι άμεσα σχετιζόμενες απαιτούν εξ’ ορισμού ένα εργασιακό περιβάλλον προκειμένου ο μαθητής να μπορέσει να τις εξασκήσει.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής σχετικά με τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία προκειμένου να εξακριβωθεί ο βαθμός ετοιμότητας των ατόμων αλλά και η σημασία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων πριν από τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή και πριν από την ένταξη τους σε πιθανά εργασιακά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που κατέχουν τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία κατά τη φοίτηση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία ως προς την απόκτηση των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με το αν οι επαγγελματικές κοινωνικές συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία;

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι μαθητές με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, τόσο εξαιτίας της έλλειψης των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και του γεγονότος ότι δεν εξασκούν τις συγκεκριμένες δεξιότητες σε εργασιακά περιβάλλοντα παρά μόνο στις σχολικές αίθουσες. Επομένως, καθίσταται, αυτομάτως, δύσκολη και η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία, μιας και οι περιορισμένες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που κατέχουν δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την επιβίωση τους στον εργασιακό χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε μία ποιοτική προσέγγιση που ανταποκρίθηκε απόλυτα στο διερευνητικό στόχο της μελέτης.

2.2 Συμμετέχοντες

Ως συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας επελέγησαν 20 εκπαιδευτές της ειδικής αγωγής του Νομού Θεσσαλονίκης.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων

Φύλο	Άνδρες- Γυναίκες
Ηλικία(έτη)	31-55
Δομή	ΕΕΕΕΚ-ΚΔΑΠ- ΠΙΒΜ
Προϋπηρεσία(έτη)	8-17
Μεταπτυχιακό(αριθμός ατόμων)	10
Διδακτορικό(αριθμός ατόμων)	0
Επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επαγγελματικών δεξιοτήτων για άτομα με αναπηρία	6

Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της χιονοστιβάδας. Σε πρώτη φάση ο ερευνητής απευθύνθηκε σε άτομα που ήταν σχετικά με το θέμα του και στη συνέχεια ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων βοήθησε στην επικοινωνία με άλλα άτομα που είχαν τα ίδια στοιχεία (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η επιλογή της

συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στη δυσκολία του ερευνητή να βρει μόνος του 20 εκπαιδευτές ειδικής αγωγής που να ασχολούνται κατά κύριο λόγο με τη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων σε παιδιά μεγαλύτερα των 15 ετών.

2.3 Διαδικασίες

Η συλλογή των δεδομένων συντελέστηκε κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2018. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση την εμπειρία τους και τη συνάφεια τους με τον τομέα των επαγγελματικών δεξιοτήτων στο χώρο της νοητικής αναπηρίας, δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη στο θέμα το οποίο θεώρησαν ότι είναι αρκετά ενδιαφέρον. Βασικός στόχος με τη διατύπωση των απόψεων τους αποτελεί η βελτίωση των υπάρχουσών συνθηκών στο χώρο της ειδικής αγωγής αλλά και η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για ένα ευοίωνο μέλλον για τα άτομα με νοητική αναπηρία.

Οι συνεντεύξεις γινόταν σε τόπο και χρόνο που επιθυμούσε ο εκάστοτε συνεντευξιαζόμενος, αφού προηγουμένως είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία μαζί του, ώστε να οριστούν οι ακριβείς λεπτομέρειες της συνάντησης. Αρχικά τους διαβεβαίωνα για την τήρηση της ανωνυμίας τους και στη συνέχεια ξεκινούσε η συνέντευξη η οποία καταγραφόταν στο κινητό μου τηλέφωνο μέσω της εφαρμογής της ηχογράφησης. Ο χρόνος διάρκειας της κάθε συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 20 (είκοσι) λεπτά.

Η διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων στάθηκαν ιδιαίτερα βοηθητικές προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα κατά την επίσημη διεξαγωγή της έρευνας. Οι δύο πιλοτικές συνεντεύξεις βοήθησαν στο να προσδιοριστεί ακόμη καλύτερα ο όρος «επαγγελματικές δεξιότητες» που χρησιμοποιήθηκε στην αρχή για συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνονταν

στο σύνολο των επαγγελματικών δεξιοτήτων, και να συμπληρωθεί στη συνέχεια με τον όρο «κοινωνικές», ώστε να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια ο όρος «επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες» ο οποίος γινόταν καλύτερα κατανοητός από τους συμμετέχοντες.

2.4 Εργαλεία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η μεθοδολογική προσέγγιση που θεωρήθηκε κατάλληλη ήταν η ποιοτική προκειμένου να επιτευχθεί η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των συνεντευξιζόμενων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο ερευνητής με τη βοήθεια της συνέντευξης δύναται να εξετάσει σε βάθος τις απόψεις και τις γνώσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008). Συγκεκριμένα, η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να σχηματίσει τις δικές του εννοιολογικές κατηγορίες χωρίς να περιορίζεται στο αυστηρό πλαίσιο μιας δομημένης συνέντευξης ή ενός ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2008). Ακόμη, η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επικεντρώνεται στα σημεία που ίδιος επιλέγει να εξετάσει με χαρακτηριστική ελευθερία τόσο στη σύνθεση των ερωτήσεων όσο και στη διατύπωση των απαντήσεων από την πλευρά των συμμετεχόντων (Μαντζούκας, 2007).

Για τη δημιουργία των ερωτήσεων της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε μέρος των εργαλείων έρευνας των Agran και συνεργάτες (2016) και της Καββαδά (2012). Το πρώτο σχετίζεται με την έρευνα των Agran και συνεργάτες (2016) για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίοι ουσιαστικά χρησιμοποίησαν το εργαλείο των Salzberg και συνεργάτες (1986) αλλάζοντας εκφραστικά κάποιες από τις υπάρχουσες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που δινόταν και προσθέτοντας και κάποιες καινούργιες που θεωρήθηκαν βάση ερευνών ιδιαίτερα σημαντικές. Στόχος τους ήταν να δουν αν οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούσαν οι προϊστάμενοι στους

χώρους εργασίας ως τις σημαντικότερες ήταν αυτές που δίδασκαν και οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής. Από το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα μόνο κομμάτι, που αφορούσε τις εννέα σημαντικότερες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως τις βαθμολόγησαν οι προϊστάμενοι, θεωρώντας αυτές ως τις σημαντικότερες για τους εργαζομένους τους. Στόχος μου ήταν να ερευνηθεί, αν οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία κατέχουν τις παραπάνω δεξιότητες και σε τι επίπεδο. Το δεύτερο εργαλείο, αφορά ένα ερωτηματολόγιο της κ. Καββαδά που δόθηκε για τις ανάγκες της έρευνας της στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής, «Εκτίμηση αναγκών για την προεπαγγελματική εκπαίδευση μαθητών/τριών με νοητική καθυστέρηση» (2012). Από το εν λόγω εργαλείο αντλήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις οι οποίες σχετιζόταν με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Βασική επιδίωξη μου ήταν να ερευνήσω, αν τα άτομα νοητική αναπηρία εκπαιδεύονται με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση και κατά πόσο οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσα από τις συνεντεύξεις διερευνώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων σε θέματα όπως οι κοινωνικές επαγγελματικές δεξιότητες και η επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους δομήθηκαν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτών ήταν οι εξής: Α. Επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες, Β. Επαγγελματικές δεξιότητες.

2.5 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory). Η θεμελιωμένη θεωρία αφορά μια γενική μεθοδολογία για τη θεωρία της ανάπτυξης που στηρίζεται σε δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί και αναλυθεί συστηματικά (Strauss & Corbin, 1994). Διαφέρει από τις υπόλοιπες ποιοτικές μεθόδους

διότι ο ερευνητής ενοποιεί τη διαδικασία της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να στηρίξει όσο καλύτερα μπορεί την ανάλυση του στα δεδομένα με απώτερο στόχο να επιτευχθεί ο θεωρητικός κορεσμός (Willig, 2015). Η θεωρία εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της πραγματικής έρευνας και αυτό συντελείται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ανάλυσης και συλλογής δεδομένων (Strauss & Corbin, 1994).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεμελιωμένη θεωρία διακρίνεται σε δύο είδη, όπου το πρώτο είδος αναφέρεται στην πλήρη εφαρμογή της θεμελιωμένης θεωρίας όπου ο ερευνητής αφού κάνει μια πρώτη κωδικοποίηση, σημειώνει τις σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και στη συνέχεια συνεχίζει τη συλλογή δεδομένων. Στην περίπτωση αυτή η συλλογή δεδομένων γίνεται σε βάθος και ανάλογα μπορεί και να υπάρξει μια αλλαγή των ήδη υπαρχουσών κατηγοριών. Το δεύτερο είδος αφορά τη συντομευμένη εφαρμογή της θεμελιωμένης θεωρίας, που στηρίζεται μόνο στα δεδομένα που συλλέχθηκαν εξ αρχής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ερευνητής χρησιμοποιεί μόνο τα αρχικά δεδομένα που έχει στην κατοχή του και δεν έχει τη δυνατότητα να τα διευρύνει ώστε να βελτιώσει και την ανάλυση (Willig, 2015).

Η ανάλυση δεδομένων διακρίνεται σε τρεις συγκεκριμένες φάσεις. Σε πρώτη φάση ο ερευνητής οφείλει να διαβάσει προσεχτικά και συστηματικά τα κείμενα που έχουν απομαγνητοφωνηθεί, προκειμένου να υπάρξει μία υπέρχει μία σωστή κατεύθυνση σε σχέση και με τις θεματικές ενότητες. Σε δεύτερη φάση, απαιτείται η κωδικοποίηση των δεδομένων και σε τρίτη φάση γίνεται μία επιπλέον κωδικοποίηση τους, ώστε να οργανωθούν και να ταξινομηθούν με ακόμη μεγαλύτερη ακρίβεια τα δεδομένα που έχουμε στην κατοχή μας (Miles & Huberman, 1994).

Καταλήγοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω της παραπάνω ενδεδειγμένης διαδικασίας και της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ο ερευνητής δύναται να μην διατυπώσει εξ αρχής τα ερευνητικά

του ερωτήματα, αλλά να τα αναδιατυπώνει μετά από κάθε κύκλο συλλογής και ανάλυσης έχοντας ως στόχο να εντοπίσει τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που θα αποτελέσουν τα τεκμήρια για την ενίσχυση ενός θεωρητικού ισχυρισμού (Καχριμάνης, Κόμης & Αβούρης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα

3.1 Επαγγελματικές Κοινωνικές Δεξιότητες

3.1.1 Πρωτοβουλία

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών(12/20) τονίζει ότι τα παιδιά, κατά την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας, αδυνατούν να πάρουν πρωτοβουλία προκειμένου να αναζητήσουν εκ των προτέρων πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο στο οποίο θα εργαστούν: *«Σε καμία περίπτωση τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπαίνουν σε αυτήν την διαδικασία διότι το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα που τους βάζουμε να ασχοληθούν. Δεν θα δείξουν περαιτέρω ενδιαφέρον πάνω στην εργασία την οποία θα υλοποιήσουν ασχέτως αν τους αρέσει ή όχι.»* / *«Στις τάξεις μου όλα αυτά τα χρόνια κανείς δεν πήρε ποτέ την πρωτοβουλία να αναζητήσει πληροφορίες σχετικά με την εργασία ή γενικά την δραστηριότητα την οποία θα κάναμε. Δεν υπήρχε γενικά το ενδιαφέρον για μάθηση ή δεν καταλάβαιναν την αξία της γνώσης. Δεν ξέρω ακριβώς το σκεπτικό τους για να πω την αλήθεια. Δεν ξέρω αν γνωρίζουν γιατί κάνουμε κάτι και ποιος είναι ο στόχος, όσες φορές κι αν τους το εξηγήσεις.»*

Οι σημαντικότεροι λόγοι της μη ανάληψης πρωτοβουλιών εντοπίζονται κυρίως στην άγνοια των παιδιών ως προς την χρήση των τεχνολογικών μέσων, με αποτέλεσμα να μην ξέρουν που να ψάξουν πληροφορίες για την εκάστοτε δραστηριότητα: *«Δεν αναζητούν πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο στο οποίο θα εργαστούν, γιατί δεν ξέρουν που να ψάξουν ούτε έχουν πλήρη επίγνωση της εργασίας που θα κάνουν και είναι δύσκολη και η πρόσβαση τους στα τεχνολογικά μέσα αλλά και στην αναζήτηση του κατάλληλου βιβλίου που πιθανόν να περιέχει πληροφορίες.»* Κάποιοι εκπαιδευτές αναφέρουν ότι τα παιδιά παίρνουν ποτέ από μόνα τους πρωτοβουλίες παρά μόνο αν υπάρξει υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή: *«Όλα εξαρτώνται από την προηγούμενη εμπειρία και εκπαίδευσή τους. Δεν...*

Δεν παίρνουν πρωτοβουλία μόνοι τους σχεδόν ποτέ. Χρειάζονται καθοδήγηση και επανάληψη. Πολλές και πολλές φορές... Πρέπει να αφιερώσεις χρόνο, για να τους μάθεις να παίρνουν πρωτοβουλία. Πρέπει να επαναλάβουν κάτι πολλές φορές, ώστε να πάρουν την πρωτοβουλία να το κάνουν μόνοι τους και να δουλέψουν πάνω σε αυτό».

Από την άλλη πλευρά, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτών(5/20) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες προκειμένου να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με ένα αντικείμενο κυρίως για λόγους περιέργειας, ανασφάλειας, λαμβάνοντας πληροφορίες πάντα σε προφορικό επίπεδο: *«Πάντα, δηλαδή με ρωτάνε τι, πώς θα το κάνουμε, γιατί θα το κάνουμε/ "και συ τους δείχνεις;" / βεβαίως πάντα εξηγώ πως θα κάνουμε κάτι. / "όλα τα παιδιά ζητάνε πληροφορίες";/ναι οι περισσότεροι ζητάνε.»* *«Έχουν πιο πολύ μια περιέργεια, όχι στοχευμένες ερωτήσεις ώστε να μάθουν τι ακριβώς είναι αυτό που θα κάνουν, αλλά περισσότερο να δουν τι θα ακολουθήσει ώστε απλώς να το ξέρουν. Εγώ βέβαια θα τους δώσω όλες τις πληροφορίες πάρα πολλές φορές και κάποια πράγματα θα τα συλλάβουν»/ «Πολλές φορές ζητάνε εκ των προτέρων πληροφορίες λόγω ανασφάλειας και χαμηλής αυτοπεποίθησης, επειδή φοβούνται ότι δεν θα τα καταφέρουν.».*

Υπάρχει ακόμη και οι άποψη δύο εκπαιδευτών που αναφέρει ότι λίγα είναι τα παιδιά που θα πάρουν την πρωτοβουλία όχι να αναζητήσουν μόνο τους κάτι αλλά να υποβάλλουν κάποιες απλές ερωτήσεις στον εκπαιδευτή σχετικά με τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει: *«Λίγα άτομα ρωτάνε, κοίταξε... τους τα εξηγώ εγώ πολύ αναλυτικά. Τους λέω τι θα κάνουμε κάποιες φορές υπάρχουν κ κάποιες απλές ερωτήσεις.»* / *«Θα έλεγα ότι κάποια παιδιά με ρωτούν διάφορα γενικά πράγματα για τη εργασία που θα κάνουμε, όπως πόσο χρόνο θα χρειαστεί και αν είναι δύσκολη, αλλά οι πιο πολλοί θα έλεγα ότι απλώς περιμένουν να τους αναθέσω κάποια εργασία και να την κάνουν όπως μπορούν».*

3.1.2 Συνεργασία-ομαδικότητα

Η ύπαρξη συνεργασίας και ομαδικότητας κυρίως ανάμεσα στα άτομα με αναπηρία αλλά και μεταξύ των ατόμων αυτών και των εκπαιδευτών τους, εξαρτάται σύμφωνα με ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτών από το βαθμό της εκπαίδευσης και το βαθμό κοινωνικοποίησης των ατόμων με ήπια και μέτρια αναπηρία: *«Εξαρτάται από τον βαθμό της κοινωνικοποίησης τους όσα άτομα είναι πιο κοινωνικά θα συνεργαστούν πιο εύκολα κ πολλές φορές εξαρτάται κ από τον εκπαιδευτικό. Παίζουν ρόλο και εξωγενείς παράγοντες, σχολικό περιβάλλον και υπόλοιπα παιδιά.»* / *«Κάποια παιδιά μπορούν να εργαστούν ομαδικά αλλά κάποια άλλα όχι. Δεν έχουν και όλοι την ίδια ταχύτητα ή τον ίδιο ρυθμό, οπότε συνήθως κάποιοι θα βρίσκονται ένα μπροστά, κάποιοι πίσω και δεν θα υπάρχει η κατάλληλη συνεργασία ή ο συγχρονισμός ώστε να η συνεργασία τους να αποδώσει καρπούς.»*.

Επίσης, ένας μικρός αριθμός συνεντευξιζόμενων αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να εργαστούν ομαδικά διότι δεν γνωρίζουν την έννοια της ομαδικότητας και τι σκοπό έχει η διενέργεια ομαδικών δραστηριοτήτων: *«Είναι δύσκολη η συνεργασία τους γιατί συνήθως περιμένουν να τους πει κάποιος τι θα κάνει και σπάνια θα βοηθήσουν κάποιο άλλο άτομο στα πλαίσια της συνεργασίας. Πολλές φορές στέκονται και απλώς περιμένουν χωρίς να συνεργάζονται με το άλλο άτομο ή άτομα που ουσιαστικά είναι ομάδα. Θεωρώ δηλαδή πως δεν προσφέρουν ιδιαίτερα σε ομαδικές δραστηριότητες.»*. Μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που κάποια άτομα, όντως ανώτερα σε κάποιους τομείς επιτίθενται στα άτομα που υστερούν: *«Δεν είναι εύκολο να καταλάβουν τι είναι το ομαδικό. Είναι δύσκολη η συνεργασία. Κάποιος θεωρεί τον εαυτό του καλύτερο, ανώτερο με αποτέλεσμα να ξεκινάει και ένα bullying από κάποιους προς τα ασθενέστερα παιδιά, ίσως θεωρώντας τα υπαίτια για την κακή πορεία της ομάδας τους σε κάποια δραστηριότητα. Είναι δύσκολη η συνεργασία.»* / *«Στην αρχή καταβάλλουν προσπάθειες να συνεργαστούν, αλλά*

στην πορεία κουράζονται και κλείνονται στον εαυτό τους. Τότε αρχίζουν και οι ασυνεννοησίες μεταξύ τους και πολλές φορές έχουμε και προστριβές.»

Η πλειοψηφία των αναφορών των εκπαιδευτών(13/20) αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρία επιθυμούν να συνεργάζονται και μάλιστα με επιτυχία εφόσον τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις: *«Αν ο καθένας έχει συγκεκριμένες ευθύνες και αρμοδιότητες, τότε τα πράγματα είναι πιο εύκολα. Κοίταξε, σε όλες τις δομές οι ομαδικές εργασίες είναι πάντα προτεραιότητα των εκπαιδευτικών. Ένα παραπάνω σε δομές προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, γιατί... η ομαδικότητα, η συλλογικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση» / «Ναι, πόσο μάλιστα αν είναι ένα αντικείμενο που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον ή/και το έχουν επιλέξει οι ίδιοι.» / «Συνεργάζονται με ευκολία αρκεί να ξέρει ο καθένας τον ρόλο του. Χαρακτηριστικά, όταν πηγαίναμε σε σούπερ μάρκετ, είχε ανατεθεί σε κάθε μαθητή μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και ο καθένας είχε το ρόλο του. Συνεργάζονταν σε ικανοποιητικό βαθμό. Βέβαια, ήμασταν και εμείς, οι εκπαιδευτικοί τους, που επιβλέπαμε τους μαθητές».*

Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτές που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά συνεργάζονται καλύτερα όταν η δραστηριότητα τους σχετίζεται με κάποιο παιχνίδι και όχι με κάποια σοβαρή εργασία και όταν στο τέλος επιβραβεύονται: *«Τα περισσότερα παιδιά είναι αρκετά πρόθυμα να συνεργαστούν ειδικά αν η εργασία είναι με τη μορφή παιχνιδιού. Τους αρέσει να βοηθάνε ο ένας τον άλλον και να κερδίζουν ένα παιχνίδι. Αρκετές φορές τους αρέσει και να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτή όταν κάνουν μαζί μια εργασία στα πλαίσια τους σχολείου και μετά περιμένουν πάντα κάποιο είδος επιβράβευσης.» / «Τις περισσότερες φορές τους αρέσει η ομαδικότητα αλλά σε μορφή παιχνιδιού και όχι για να φέρουν εις πέρας κάποια σοβαρή εργασία που απαιτεί προσοχή, επιμονή και να υπάρχει ένας σταθερός ρυθμός. Ποτέ βέβαια δεν θα πουν όχι στο να συνεργαστούν σε οτιδήποτε ασχέτως αν τα καταφέρουν ή όχι.»*

3.1.3 Αλληλεπίδραση

Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών(9/20) αναφέρει ότι η αλληλεπίδραση των περισσότερων ατόμων βρίσκεται σε συνάρτηση με την εκπαίδευση που έχουν λάβει τα προηγούμενα χρόνια από τους εκπαιδευτές τους αλλά και την καθημερινή τους ψυχολογία. Για το λόγο αυτό και υπάρχουν διακυμάνσεις στην συμπεριφορά τους: *«Για τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, αν από μικρή ηλικία δουλεύουν από τους ειδικούς παιδαγωγούς, αν αλληλεπιδρούν, αν μάθουν να ακολουθούν κανόνες, αν, τότε μπορούν να έχουν θεαματικά αποτελέσματα. Γίνονται προγράμματα στα ειδικά σχολεία για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, για την αγορά σε προσομοιωμένα περιβάλλοντα που βοηθούν πολύ στην αλληλεπίδραση των παιδιών και στην ομαδικότητα.»* / *«Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με άτομα χωρίς αναπηρία έχω συναντήσει ποικίλες αντιδράσεις να το πω. Πολλές φορές δείχνουν μία άρνηση να συμμετάσχουν σε κάτι λέγοντας «βαριέμαι», «νυστάζω», άλλες φορές μπορεί βέβαια να είναι υπερδραστήριοι, χωρίς να ξέρω βέβαια αν όλα αυτά συνδέονται με κάποια φαρμακευτική αντένδειξη. Σε άλλες γενικές συζητήσεις που μπορείς να κάνεις μαζί τους μπορεί να νιώθουν ότι τους φωνάζεις ενώ εσύ μιλάς με την ένταση φωνής που απαιτείται στη συγκεκριμένη περίπτωση. Οπότε, γενικά, και η αλληλεπίδραση τους με τα άτομα χωρίς αναπηρία εξαρτάται από την ψυχολογία και τη διάθεση της εκάστοτε στιγμής.»*

Επίσης, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών αναφέρει ότι τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία αλληλεπιδρούν διότι είναι κάτι που το έχουν ανάγκη. Η αλληλεπίδραση γίνεται περισσότερο με άτομα χωρίς αναπηρία, όπως τους εκπαιδευτές τους, καθώς παίρνουν περισσότερα ερεθίσματα από τους ίδιους. Χαρακτηριστικό είναι ότι η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα μόνο εντός σχολείου καθώς μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου τα παιδιά απομονώνονται στο σπίτι με περιορισμένη δυνατότητα αλληλεπίδρασης: *«Συνήθως, είναι αρκετά κοινωνικά και έχουν την ανάγκη μιας σχέσης,*

επομένως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, χωρίς μεγάλες δυσκολίες» / «Τα παιδιά αλληλεπιδρούν και νομίζω ότι επιδιώκουν να βρίσκονται περισσότερο με άτομα χωρίς αναπηρία παρά με άτομα με αναπηρία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την αλληλεπίδραση παίζει η ψυχολογία τους, καθώς τα παιδιά άλλες φορές μπορεί να μην έχουν ψυχολογία και να είναι απομονωμένα σε κάποια γωνιά του σχολείου και άλλες να συμμετέχουν σε ό,τι συμβαίνει στο σχολείο.» / «...Η σχολική κοινότητα προσφέρει κατά έναν βαθμό τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης αλλά μετά την λήξη της περιόδου τα παιδιά αυτά επιστρέφουν σε συνήθειες κοινωνικής απομόνωσης και μοναξιάς».

Τρεις εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αλληλεπιδρούν από σπάνια έως καθόλου μιας και δεν γνωρίζουν τον τρόπο ούτε έχουν τη θέληση για να το πετύχουν: «Καμία, η μάλλον λίγη αλληλεπίδραση. Στερεοτυπικές ερωτήσεις και προκαθορισμένες, του τύπου τι θα φας σήμερα. Συνήθως δεν εκφράζουν τις επιθυμίες τους αλλά αν τους ρωτήσεις κάτι θα απαντήσουν με λίγες λέξεις ή και μονολεκτικά... δεν συμμετέχουν με τη θέληση τους σε ένα παιχνίδι, θέλουν πάντα παρότρυνση και να τους δώσεις κίνητρο». Ένας εκπαιδευτής αντικαθιστά την έννοια της αλληλεπίδρασης με την έννοια της συνύπαρξης: «Δεν υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση, από όσο είδα μέχρι τώρα. Θα έλεγα ότι υπάρχει παράλληλη συνύπαρξη. Η αλληλεπίδραση, όταν συμβεί, είναι τυχαίο αποτέλεσμα ή «επιβάλλεται» από το περιβάλλον, αλλά επειδή δεν πηγάζει από την επιθυμία των ίδιων, δεν έχει βάσεις».

3.1.4 Εργασία υπό πίεση

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων(15/20) τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν έχουν την αντοχή να εργαστούν υπό πίεση και χωρίς να διασπάται η προσοχή τους. Τα παιδιά κουράζονται ψυχολογικά, αγχώνονται, θυμώνουν και εκνευρίζονται όταν πρέπει να κάνουν κάποια πράγματα χωρίς να το θέλουν και όταν υπάρχει γενικά ένα αυστηρό πλαίσιο: «Όχι! Υπό πίεση ποτέ. Ποτέ δεν ολοκληρώνουν κάτι.

Συνεχώς απαιτείται λεκτική παρότρυνση και πάλι κάποια στιγμή θα σταματήσουν από μόνα τους. Χρειάζονται μικρές εργασίες κ συνεχή εναλλαγή δραστηριοτήτων, π.χ αν πω ανακάτεψε το φαγητό θ το κάνει δυο φορές κ θα σταματήσει, οπότε το δείχνω κ σε άλλους για να καταλάβει κ αυτός την ανάγκη να ανακατευτεί το φαγητό. Επίσης, ένα σοβαρό θέμα είναι και η διάσπαση προσοχής. Ο παραμικρός θόρυβος θα τους αναστατώσει, οποιαδήποτε ομιλία, αλλά και οι θα σηκωθούν χωρίς λόγο, θα είναι αφηρημένοι.» / «Όχι, δεν αντέχουν καθόλου την πίεση διότι απογοητεύονται και θυμώνουν εύκολα. Ακόμη κ αν δεν δείξουν τον θυμό τους θα είναι υποτονικοί στη συνέχεια. Η προσοχή τους, επίσης, διασπάται εύκολα από οποιοδήποτε θόρυβο ακούγεται εντός σχολείου ή και εκτός και είναι ένα μεγάλο πρόβλημα στο να ολοκληρώσουν μία εργασία. Δε μένουν ποτέ συγκεντρωμένοι απόλυτα σε αυτό που κάνουν.» / «Όχι, η συνεχόμενη δραστηριότητα δεν μπορεί να είναι πάνω από δέκα λεπτά, ώστε να μείνουν στη θέση τους χωρίς να διαμαρτυρηθούν. Κουράζονται εύκολα, αγχώνονται εύκολα, έχουν ανασφάλεια για το αν κάνουν καλά κάτι και θέλουν συνεχώς επιβεβαίωση κάτι που συνεπάγεται όμως καθυστέρηση στην ολοκλήρωση της εργασίας τους. Η προσοχή τους διασπάται πολύ συχνά μπορεί και ανά λεπτό με αποτέλεσμα να πρέπει πάντοτε να υπάρχει κάποιος για να βοηθήσει το παιδί να επανέλθει στα καθήκοντα τους, όπως να συνεχίσει την εργασία του. Πρέπει να κάνουμε και πολλές διακοπές ώστε να ξεκουράζονται τα παιδιά και να ξαναποκτούν την όρεξη για δουλειά.»

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να εργαστούν αδιαμαρτύρητα υπό πίεση και χωρίς να διασπάται η προσοχή τους με την προϋπόθεση ότι θα κάνουν κάτι που τους αρέσει: «Ναι, τόσο μάλιστα αν είναι ένα αντικείμενο που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον ή/και το έχουν επιλέξει οι ίδιοι» / «Οι μαθητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες της γεωπονίας (σκαλίζουν τον κήπο, ποτίζουν) και δε διαμαρτύρονται. Αυτό γίνεται κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Είναι συγκεντρωμένοι στην εργασία τους. Δεν ξέρω αν παίζει ρόλο και το γεγονός ότι είναι κατά κάποιο τρόπο επιλογή των μαθητών ο

συγκεκριμένος τομέας και τους αρέσει.» / «..Εκτός, αν είναι κάτι που τους αρέσει πολύ, οπότε μπορούν να απασχολούνται με τις ώρες.»

Απαραίτητη βέβαια σε κάθε περίπτωση είναι η παρότρυνση αλλά και η ενθάρρυνση από τον επιβλέποντα εκπαιδευτή: *«Οι αντοχές των ατόμων με ελαφριά και μέτρια νοητική αναπηρία ποικίλουν ανάλογα με την δραστηριότητα, το ενδιαφέρον που δείχνουν για αυτή και φυσικά τις δυνατότητες του κάθε ατόμου. Σίγουρο είναι το ότι θα υπάρχει συχνή διάσπαση της προσοχής τους και το ότι η πίεση δεν τους βοηθά σε καμία περίπτωση. Για να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους χρειάζονται συνεχή υπενθύμιση του στόχου και των κινήτρων, ενθάρρυνση και παρότρυνση.» / «Μερικές φορές γίνομαι πιεστικός ώστε να ολοκληρώσουμε τις εργασίες του λαχανόκηπου όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και πιέζω τους μαθητές. Με ακολουθούν θα έλεγα ευχάριστα.» / «χρειάζονται συχνά διαλείμματα και επίβλεψη από τον παιδαγωγό»*

3.1.5 Συνέπεια

Η πλειοψηφία των αναφορών των εκπαιδευτών(16/20) αναφέρει ότι τα παιδιά είναι συνεπή στις υποχρεώσεις τους, τηρούν το ωράριο και ποτέ δεν θα λείψουν αδικαιολογήτως. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι αυτή η συνέπεια που δείχνουν τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία είναι απόρροια περισσότερο της ρουτίνας που υπάρχει στη ζωή τους: *«Βεβαίως οι περισσότεροι είναι άκρως τυπικοί, γιατί πιστεύω ότι ακολουθούν μία καθημερινή ρουτίνα την οποία αν την αλλάξεις, ταραάζονται και δεν τους αρέσει καθόλου, ακολουθούν ένα μοτίβο κάθε μέρα, ένα ωράριο, θα έρθουν κάποια συγκεκριμένη ώρα θα φύγουν κάποια συγκεκριμένη ώρα. Εάν δεν γίνουν κάποια πράγματα μια συγκεκριμένη ώρα, τότε υπάρχει αναστάτωση.»/ «Σε τέτοια πράγματα η ρουτίνα βοηθάει πολύ. Τα παιδιά αυτά συνηθίζουν σε ωράρια που τους είναι εύκολο να ακολουθούν. Η καθημερινότητα του σχολείου είναι βοηθητική γι' αυτά. Ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, πότε*

και πού. Είναι ευκολότερο να είναι συνεπείς στην τήρηση του ωραρίου παρά να αλλάζουν τη ρουτίνα τους κάνοντας κάτι διαφορετικό.». / «Αρκετά από τα άτομα αυτά δείχνουν συνέπεια και δεσμεύονται σε σχέση με μια ρουτίνα στο βαθμό που τους κινεί το ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα αν η δραστηριότητα τους αρέσει και τους ευχαριστεί μπορεί να αποτελέσουν υπόδειγμα εργαζόμενου σε θέματα που άπτονται προγράμματος και ωραρίου». Επίσης, σε περίπτωση απουσίας, πάντοτε θα ενημερώσουν οι ίδιοι ή κάποιος από το οικογενειακό περιβάλλον ότι το παιδί δεν θα πάει στο σχολείο και θα αναφέρουν και την αιτία της απουσίας του: «Όταν λείπουν ενημερώνουν οι γονείς συνήθως, αλλά όταν δεν υπάρχει γονέας οι ίδιοι τηλεφωνικώς.»/ «όταν χρειαστεί να απουσιάσουν μπαίνουν στην διαδικασία να ενημερώσουν οι ίδιοι ή κάποιος κηδεμόνας τους. Υπάρχουν οικογένειες που δίνουν στα παιδιά τους την άδεια να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο αλλά και κάποιοι υπερπροστατευτικοί που δεν αφήνουν τα παιδιά τους να χειρίζονται ούτε απλά πράγματα όπως το τηλέφωνο.»/ «...υπάρχουν και μέρες που θα απουσιάσουν για συγκεκριμένους λόγους αλλά ποτέ αδικαιολογήτως. Φροντίζουν πάντα να ενημερώνουν είτε οι ίδιοι είτε οι γονείς τους.»

Μόνο τρεις από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν δείχνουν συνέπεια κυρίως λόγω της κούρασης που τους προκαλεί η ρουτίνα ή κάποιων επαναλαμβανόμενων άσχημων περιστατικών που συμβαίνουν στο σχολείο: «Όχι, θεωρώ ότι δεν δείχνουν συνέπεια, ούτε έχουν πάντα την ίδια όρεξη, καθώς κουράζονται σε κάποιο σημείο από τη ρουτίνα. Κάποια από τα παιδιά μπορεί να θέλουν να απουσιάσουν για δικό τους λόγο, ακόμη και για κάποιο πείσμα ή επειδή δεν θέλουν να δούνε κάποιο παιδί.» / «Συνήθως δεν τηρούν το ωράριο, γιατί πολλές φορές θέλουν να καθίσουν σπίτι τους να ξεκουραστούν ή διότι έχει υπάρξει κάποιο περιστατικό στο σχολείο και δεν θέλουν να δουν κάποιο από τα παιδιά. Είναι ένας τρόπος άμυνας θα έλεγα». Ακόμη, υπάρχει και η άποψη ενός εκπαιδευτή, που αναφέρει ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να μην δείχνουν συνέπεια εξαιτίας της ασυνέπειας των γονιών τους: «Όχι δεν είναι εφικτό πάντα

λόγω οικογενειακής κατάστασης. Μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις και οι γονείς να μην είναι συνεπείς ή να έχουν και οι ίδιοι κάποιο νοητικό πρόβλημα και να μην αφήνουν τα παιδιά να πάνε σχολείο.»

Την ύπαρξη προηγούμενης εκπαίδευσης επισημαίνει στην άποψη της μία εκπαιδευτρια που θεωρεί ότι αν τα παιδιά διδάσκονται να τηρούν το πρόγραμμα και κατ' επέκταση τις υποχρεώσεις τους, τότε ναι μπορούν να είναι συνεπή: *«Οι κανόνες διδάσκονται και απαιτούν επανάληψη, επιβράβευση η τήρησή τους. Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία, συνήθως δείχνουν συνέπεια, εφόσον, όπως έχω πει, την έχουν διδαχτεί... κοινωνικές ιστορίες κτλ.»*

3.1.6 Προσοχή

Μόνο μία εκπαιδευτρια μόνο ανέφερε ότι τα παιδιά προσέχουν κάθε φορά που δίνονται οδηγίες που απαιτούν άμεση προσοχή και μάλιστα κρατάνε και τις απαραίτητες σημειώσεις: *«Στα τμήματα μου είναι πάντα πρόθυμα και κρατάν σημειώσεις όταν δίνω κάποιες σημαντικές οδηγίες. Πρέπει βέβαια να τους το υπενθυμίζω πρώτα προκειμένου να πάρουν χαρτί και μολύβι.»*

Αρκετοί συμμετέχοντες(8/20) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να προσέχουν κάθε φορά που καλούνται να εστιάσουν την προσοχή τους προκειμένου να τους δοθούν οδηγίες που απαιτούν άμεση προσοχή, αλλά σχεδόν όλες τις φορές δεν θα κατανοήσουν τις οδηγίες που δίνονται ειδικά αν πρόκειται για μεγάλο όγκο πληροφοριών: *«Συνήθως προσέχουν το εκπαιδευτικό, προσπαθούν να καταλάβουν, δείχνουν καλή θέληση αλλά δεν επαρκεί για να γίνει σωστή εφαρμογή των οδηγιών. Απαραίτητες είναι οι απλές οδηγίες και όχι πολλά πράγματα μαζεμένα μαζί, σε σύνθετες δεν καταλαβαίνουν καν το νόημα αυτών» / «Τις περισσότερες φορές προσέχουν, αλλά δεν καταλαβαίνουν καν ότι πρόκειται για σημαντικές πληροφορίες που απαιτούν άμεση προσοχή. Θα έλεγα ότι η*

αντίδρασή τους δεν διαφέρει από τον καθιερωμένο τρόπο συμπεριφοράς τους. Μπορεί μεν να προσέξουν τον εκπαιδευτή χωρίς δίνουν και ιδιαίτερη σημασία στο τι λέει ή και ανά ένα δευτερόλεπτο να στρέφουν δεξιά αριστερά το κεφάλι τους μέχρι να τελειώσουν οι «σημαντικές» οδηγίες.» / «Οι περισσότεροι προσέχουν, εεεε, όλοι προσέχουν. Δεν έχουν κάποια αντίδραση, δεν χρειάζεται εσύ να κάνεις κάτι, προσέχουν και ακούν, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι θα τηρήσουν αυτά που λες ή ότι θα κατανοούν όσα πεις. Λένε ναι στην αρχή κατάλαβα, αλλά μετά βλέπεις ότι δεν τηρούν τα περισσότερα.».

Επίσης, κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η προσοχή που δείχνουν τα παιδιά εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Οφείλει να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη ένταση φωνής και άλλες μεθόδους, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών: *«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να τραβήξει την προσοχή τους, να την προσελκύσει.. πιο έντονος τόνος φωνής, άλλο χρώμα, εικόνα... κάτι τέλος πάντων, που θα τραβήξει την προσοχή τους. Έτσι, θα ανταποκριθούν πιο ικανοποιητικά.» / «Αυτό εξαρτάται καθαρά από τον εκπαιδευτικό, κατά πόσο θεωρείται δηλαδή ικανός να προσεγγίσει τα παιδιά και κατά πόσο μπορεί να απλοποιεί τις οδηγίες που τους δίνει, τότε και μόνο τότε θα στραφεί η προσοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό που τους μιλάει. Αν οι οδηγίες είναι μεγάλες και απαιτούν άμεση εφαρμογή τότε δεν υπάρχει περίπτωση να ακολουθηθούν από τα παιδιά.» / «Όταν ζητάς από τα παιδιά να δώσουν προσοχή σε κάτι που είναι πολύ σοβαρό και έχεις και το κατάλληλο ύφος και την κατάλληλη ένταση φωνής, τότε εστιάζουν κι αυτά περισσότερο σε αυτά που λες».*

Ακόμη, δύο εκπαιδευτές αναφέρουν ότι τα παιδιά θα προσέξουν μόνο αν οι πληροφορίες που αναφέρει ο εκπαιδευτής σχετίζονται με μια δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει: *«Εξαρτάται από τι θα τους περιγράψεις, ανάλογα με το αν τους αρέσει. Αν είναι μια δραστηριότητα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους αλλά είναι κάτι διαφορετικό δεν θα*

δώσουν την πρέπουσα προσοχή.» / «Εξαρτάται και από το θέμα. Όταν αυτό τους ενδιαφέρει προσέχουν περισσότερο. Σε αντίθετη περίπτωση, δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία».

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και τρεις αναφορές που σημειώνουν ότι τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν παρακολουθούν και δεν κατανοούν όσα ακούν με αποτέλεσμα να μην υπάρχει περίπτωση να εκτελέσουν σωστά τις οδηγίες: *«Δεν μπορούν να ακολουθήσουν, δεν κατανοούν, δεν μπορούν να δώσουν άμεση προσοχή.» / «Τις περισσότερες φορές δεν είναι προσηλωμένοι σε κάτι που λες, ιδιαίτερα αν είναι δύσκολο, ούτε όμως ζητάνε περαιτέρω επεξηγήσεις για να το κατανοήσουν» / «Δεν μπορούν να δώσουν την προσοχή που πρέπει και να εκτελέσουν δύο ή τρεις εντολές ή ταυτόχρονα να πούνε πολλά πράγματα μαζί. Δεν υπάρχει συνοχή μέσα στο μυαλό τους.».*

3.1.7 Διευκρινίσεις-ερωτήσεις

Αρκετοί συμμετέχοντες(8/20) ανέφεραν ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να ζητάνε διευκρινίσεις παρόλο που από την πράξη φαίνεται ότι δεν καταλαβαίνουν τις αρχικές οδηγίες που τους δίνονται: *«Πολλές φορές λένε δεν κατάλαβα αλλά δεν θα ζητήσουν διευκρινίσεις ούτε θα προσέξουν τις οδηγίες που θα επαναλάβει ο εκπαιδευτικός. Άλλες φορές θα πουν κατάλαβα αλλά ουσιαστικά δεν θα χουν καταλάβει και θα το κάνουν λάθος στην πράξη» / «Όχι δεν ζητούν αλλά κάνουν αυτό που υπάρχει στο μυαλό τους, αυτό που έχουν αντιληφθεί, ακόμη κι αν το κάνουν λάθος. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να ξαναπεί ο εκπαιδευτής από την αρχή τις οδηγίες και να γίνει ξανά η εργασία υπό την εποπτεία του εκπαιδευτή.».* Επιπλέον, οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι πολλές φορές δεν ζητάνε διευκρινίσεις είτε λόγω φόβου είτε λόγω αδιαφορίας: *«Διότι φοβούνται ότι αν ρωτήσουν κάτι μπορεί να τους ζητηθεί μετά κάτι άλλο ή γιατί δεν μπορούν να αξιολογήσουν τι θα ακολουθήσει ώστε να τους δημιουργηθούν επιπλέον ερωτήματα για τη δραστηριότητα» / «Διευκρινίσεις δεν είναι σε θέση να ζητάνε. Γι αυτό και πολλές φορές εκτελούν λάθος τις*

οδηγίες που τους δίνεις είτε γιατί δεν κατάλαβαν είτε γιατί τους είπες κάτι και το ξέχασαν ή δεν το είχαν ακούσει καλά εξ αρχής, αλλά δεν μπόρεσαν στη διαδικασία να ξαναρωτήσουν καν.». Μάλιστα για να αποφύγουν τα παραπάνω, πολλές φορές ενώ δεν καταλαβαίνουν τίποτα από τις αρχικές οδηγίες θα αποφύγουν να ζητήσουν διευκρινίσεις και θα πράξουν όσα νομίζουν ότι κατάλαβαν: «Όχι δεν ζητούν αλλά κάνουν αυτό που υπάρχει στο μυαλό τους, αυτό που έχουν αντιληφθεί, ακόμη κι αν το κάνουν λάθος. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να ξαναπεί ο εκπαιδευτής από την αρχή τις οδηγίες και να γίνει ξανά η εργασία υπό την εποπτεία του εκπαιδευτή.»

Από την άλλη μεριά η πλειοψηφία των εκπαιδευτών(10/20) υποστηρίζει ότι τα παιδιά ζητάνε διευκρινίσεις, αλλά αυτές είτε είναι απλές είτε τα παιδιά δεν κατανοούν τις απαντήσεις που λαμβάνουν: «Κάποιοι θα ρωτήσουν μερικά επιπλέον πράγματα, κάποιες απλές διευκρινίσεις, όπως π.χ που θα πάμε εκδρομή αλλά όχι για κάτι που ξεπερνά τις γνώσεις τους. Ρωτάνε πράγματα που θεωρούν ότι θα καταλάβουν την απάντηση.» / «Είναι σε θέση να ζητούν διευκρινίσεις, ωστόσο έχουν μια δυσκολία στην έκφραση με αποτέλεσμα να μη ρωτούν πάντοτε ακριβώς αυτά που θέλουν. Επίσης, υπάρχει και πρόβλημα κατανόησης, οπότε οι διευκρινίσεις πιστεύω ότι δεν νομίζω ότι τους διευκολύνουν ιδιαίτερα.» / «Ζητάνε, τα άτομα με ήπια και μέτρια, διευκρινίσεις. Όταν μάλιστα συναντήσουν ένα εμπόδιο, ή όταν πρέπει να γίνει κάποια αλλαγή κατά την άσκηση της δραστηριότητας τους, θα ρωτήσουν, αν και πολλές φορές δεν θα καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν». Μάλιστα, κάποιος εκπαιδευτής αναφέρει ότι οι διευκρινίσεις που ζητάνε αφορούν κυρίως κάποιες γενικές πληροφορίες που δεν αφορούν πάντοτε το είδος της εργασίας ή της δραστηριότητας που έχουν να κάνουν: «Οι διευκρινίσεις θα αφορούν κυρίως απλά πράγματα που σχετίζονται με εξωτερικές συνθήκες μιας εργασίας, π.χ τι ώρα θα ξεκινήσει ή σε ποιο μέρος θα γίνει. Διευκρινίσεις ως προς την καλύτερη κατανόηση κάποιας οδηγίας δεν

θα ζητηθεί ποτέ. Πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να τους ρωτήσει πράγματα για τη δραστηριότητα ώστε να δει και ο ίδιος τι δεν έχουν καταλάβει.»

Καταλήγοντας, μόνο δύο εκπαιδευτές αναφέρουν ότι σπάνια ζητάνε διευκρινίσεις τα παιδιά: *«Σπάνια θα ζητήσουν διευκρινίσεις για οδηγίες που δεν κατάλαβαν πλήρως και συνήθως θα το αφήσουν να περάσει έτσι, αλλά όταν έρθει η ώρα να εκτελέσουν τις οδηγίες θα υποπέσουν σε λάθη».*

3.1.8 Συνομιλία

Η πλειονότητα των εκπαιδευτών(14/20) υποστηρίζει ότι τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν έχουν αναπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες συνομιλίας αντιμετωπίζοντας σημαντικά προβλήματα στο να επικοινωνήσουν με τους άλλους: *«Θα έλεγα ότι γενικά στις δεξιότητες συνομιλίας υστερούν και αν γνωρίσεις ένα παιδί με ήπια νοητική αναπηρία ακόμη κι αν εμφανισιακά δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει πρόβλημα, θα το καταλάβει κάποιος αν μιλήσει μαζί τους για λίγα λεπτά.»* / *«Οι δεξιότητες συνομιλίας δεν είναι αρκετά αναπτυγμένες, ώστε να κάνουν έναν διάλογο με νόημα και να συμμετέχουν επαρκώς και οι ίδιοι. Προτιμάνε να μη μιλάνε και να βασίζονται στο ένστικτο τους. Αυτό τους βοηθά να αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα και το τι συμβαίνει γύρω τους.»* / *«Συνήθως, αρχικά, θα πουν αυτό που έχουν στο μυαλό τους και στη συνέχεια μπορεί να αρχίσουν μια λογική συζήτηση, όπου δύσκολα πάλι θα υπάρξει διάλογος αλλά θα μιλάει ένα άτομο και θα λέει ότι τον απασχολεί ή γενικότερα θέματα από τη ζωή του. Δεν ενδιαφέρονται συνήθως αν υπάρχει αντίκρισμα από τον συνομιλητή τους αρκεί να του πουν όσα έχουν να του πουν και στη συνέχεια μπορεί να αποχωρήσουν ακόμη κι αν δεν έλαβαν κάποιο σχόλιο πάνω σε όσα είπαν προηγουμένως».* Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί μη συνομιλούν για διάφορους λόγους, όπως εξαιτίας του γεγονότος ότι υστερούν σε θάματα πρωτοβουλιών: *«Δεν μπορούν να πάρουν πρωτοβουλία να ξεκινήσουν*

μια συζήτηση. Μπορεί να είναι πολλές ώρες μαζί και να μην μιλήσουν καθόλου. Υπάρχουν δυσκολίες στην έναρξη της συζήτησης.». Επίσης, πρόκειται για διστακτικά άτομα που τις περισσότερες φορές επιδιώκουν να είναι ήσυχα στη θέση τους και να μη μιλάν είτε λόγω φόβου ή ντροπής: «Όχι, δεν τις έχουν αναπτυγμένες λόγω ντροπής, δισταγμού ή φοβούνται να ενοχλήσουν τους άλλους, γενικά θα έλεγα υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες. Μπορεί για ώρες ολόκληρες να μην ανταλλάξουν κουβέντα με το διπλανό τους.».».

Επιπλέον η απουσία της βλεμματικής επαφής αλλά και η χρήση της κατάλληλης έντασης της φωνής τους λειτουργεί ακόμη πιο αποτρεπτικά στην έναρξη μιας συνομιλίας: «Σε πολύ χαμηλό βαθμό, ιδιαίτερα η βλεμματική επαφή δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη λόγω της ντροπής ή του φόβου που νιώθουν κάποιες φορές αυτά τα άτομα. Όσον αφορά την ένταση της φωνής συμβαίνει συχνά να μην αντιλαμβάνονται την ένταση που πρέπει να έχει η φωνή τους, σε μια κανονική συνομιλία και είτε να φωνάζουν είτε να μιλάνε σιγά.» / «Όσον αφορά την βλεμματική επαφή συνήθως δεν σε κοιτάνε στα μάτια. Η ένταση της φωνής, έχουν μια μονοτονία.» / «Η βλεμματική επαφή συνήθως δεν υπάρχει και η ένταση της φωνής είναι ανάλογη της κατάστασης της οποίας βρίσκεται το παιδί.» / «Έχουμε δηλαδή κάποιες στερεοτυπικές συμπεριφορές, όπως να ανοιγοκλείνουν έντονα τα μάτια όταν τους μιλάς και σε κοιτάν ή να κοιτάνε ψηλά και κλείνουν τα μάτια αν ντραπούν για κάτι που θα τους πεις, ακουμπάνε το κεφάλι στους ώμους δεξιά- αριστερά. Υστερούν αρκετά και στη βλεμματική επαφή, αλλά και ο τόνος της φωνής τους δεν είναι ο κατάλληλος σε κάθε περίπτωση. Δεν μπορούν να ελέγξουν τον τόνο της φωνής τους, μπορεί να τους ζητήσεις μια απλή πληροφορία και να φωνάζουν χωρίς λόγο με άσχημο τρόπο.»

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα παιδιά προτιμούν να ξεκινάνε συζήτηση με άτομα χωρίς αναπηρία, διότι, πιθανώς, συνειδητοποιούν ότι τους καταλαβαίνουν καλύτερα σε σχέση με τα άτομα με αναπηρία: «Υπάρχουν δυσκολίες στην έναρξη της συζήτησης. Συνήθως θα συνομιλήσουν με άτομα χωρίς αναπηρία, επειδή

παίρνουν ερεθίσματα, υπάρχει καλύτερη επικοινωνία.» / «Επίσης, δεν θα ξεκινήσουν οι ίδιοι ποτέ κουβέντα παρά μόνο με κάποιον που δεν έχει νοητική αναπηρία.» / «Στόχος τους πάντα είναι να προσεγγίζουν άτομα χωρίς αναπηρία γιατί θεωρούν ότι τους προσέχουν περισσότερο και καταλαβαίνουν όσα τους λένε, κάτι που δεν συμβαίνει με τους συμμαθητές τους με αναπηρία».

Μόνο τρεις από τους εκπαιδευτές πιστεύουν ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένες τις δεξιότητες συνομιλίας, χρησιμοποιούν την κατάλληλη ένταση φωνής και μπορούν να διατηρούν ικανοποιητική βλεμματική επαφή κατά τη διενέργεια ενός διαλόγου: «Τα περισσότερα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη ένταση φωνής ανάλογα με την περίπτωση και να εστιάζουν στον συνομιλητή τους.» / «Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία εάν δεν επηρεάζονται από την φαρμακευτική τους αγωγή είναι σε ένα σχετικά καλό επίπεδο, κρατούν την βλεμματική επαφή, διατηρούν την κατάλληλη χροιά...» / «Σε ικανοποιητικό, θα έλεγα. Διατηρούν βλεμματική επαφή και η ένταση της φωνής είναι συνήθως η κατάλληλη».

Παράλληλα, υπάρχουν δύο εκπαιδευτές που θεωρούν ότι η συνομιλία είναι μια δεξιότητα που απαιτεί πολύ εξάσκηση, οπότε ο βαθμός ετοιμότητας τους σχετίζεται με την εκπαίδευση που έχουν λάβει προηγουμένως τα παιδιά: «Εξαρτάται από το πόσο έχουν εκπαιδευτεί στις συγκεκριμένες δεξιότητες. Επομένως, αν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς θα έχουν και αρκετά ανεπτυγμένες τις δεξιότητες συνομιλίας.» / «Εξαρτάται από την περίπτωση του κάθε παιδιού και πόσο εκπαιδευμένο είναι...».

Τέλος, μία συμμετέχουσα αναφέρει ότι έχει συναντήσει πολλές διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών ως προς τη βλεμματική επαφή και τη χρήση κατάλληλης έντασης φωνής με κοινό βέβαια χαρακτηριστικό όλων αυτών των ατόμων την αδυναμία διεξαγωγής διαλόγου: «Οι δεξιότητες συνομιλίας και πάλι διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Κάποια έχουν έντονη βλεμματική επαφή και ζητάνε και από τους υπόλοιπους να τα κοιτάνε

και πολλές φορές μπορεί να σε τραβήξουν ώστε να τους κοιτάξεις και να τους δώσεις περισσότερη σημασία. Υπάρχουν βέβαια και παιδιά που κοιτάνε κάτω, δεν σε κοιτάνε ή κοιτάνε το υπερπέραν. Και η ένταση της φωνής τους άλλες φορές είναι η κατάλληλη αλλά κάποιες φορές ανάλογα και με την ψυχολογία που έχουν μπορεί να φωνάζουν ή να μιλάνε αργά και χαμηλόφωνα. Συνήθως, όπως ανέφερα κάνουν μονόλογο παρά διάλογο»

3.1.9 Αρνητική κριτική

Η αρνητική κριτική είναι κάτι που δεν μπορούν να αποδεχθούν τα άτομα με αναπηρία όπως δηλώνει το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων(10/20). Η αρνητική κριτική δημιουργεί μια πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων(θυμός, λύπη, νεύρα, κλάμα κτλ.) και μάλιστα ενδέχεται να προκύψουν και ακόμη πιο δυσάρεστες καταστάσεις, όπως οι βίαιες αντιδράσεις των παιδιών: *«Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι ιδιαίτερα θετικοί στο δεχθούν μια αρνητική κριτική, όπως και μια διαφορετική άποψη από τη δική τους για τον εαυτό τους. Τα συναισθήματα που θα προβάλλουν και θα εξωτερικεύσουν στο άτομο που θα έχουν απέναντι τους είναι στενοχώρια, θυμό, θλίψη ακόμη και βίαιες αντιδράσεις στον εκπαιδευτή ή σε κάποιον συμμαθητή τους.» / «Οι αρνητικές κριτικές και ιδιαίτερα με έντονο τόνο έχουν και τις ανάλογες συνέπειες, εννοώντας ότι και τα ίδια τα παιδιά θα αντιδράσουν άσχημα, δηλαδή μπορεί να χτυπήσουν άλλο παιδί, ή τον εαυτό τους ή να κλάψουν.» / «Αρκετά δύσκολα θα δεχτούν μια αρνητική κριτική καθώς είναι άτομα που λειτουργούν με βάση το συναίσθημα, νιώθουν να απορρίπτονται και ότι δεν είναι επαρκείς. Πολλές φορές θα νευριάσουν, δεν θα μιλάνε, θα κλάψουν, μπορεί να χρησιμοποιήσουν υβριστικό λεξιλόγιο.» / «Δύσκολα αποδέχονται μια αρνητική κριτική, μια αξιολόγηση ή ένα feedback θα έλεγα εγώ. Βλέπω παιδιά να κατεβάζουν το κεφάλι, να κλείνουν τα μάτια, μπορεί να φεύγουν από το χώρο που είναι, να θεωρούν ότι η συμβουλή κάποιου εκπαιδευτή ισοδυναμεί με παρατήρηση. Δύσκολα δέχονται κάτι αρνητικό με όποιο τρόπο και να το πεις αυτό».*

Επίσης, η κατάσταση μπορεί να ξεφύγει εκτός ελέγχου, όταν τα παιδιά μεταφέρουν την ψυχολογική τους κατάσταση, ύστερα από μια αρνητική κριτική, στο σπίτι. Σε τέτοια περίπτωση μπορεί να υπάρξει και άσκηση βίας εναντίον ενός μέλους της οικογένειας: *«Υπάρχουν και τα άτομα που μεταφέρουν το θυμό τους στο σπίτι και θα επιτεθούν σε κάποιο άτομο από τον οικογενειακό τους κύκλο, συνήθως τη μητέρα τους.» / «Αν κάποιος όμως του μιλήσει απότομα, τότες μπορεί να έχουμε ξεσπάσματα θυμού, με φωνές ή πετώντας πράγματα αλλά και ακόμη να μεταφέρουν τον θυμό τους στο σπίτι και να ξεσπάσουν σε κάποιο οικείο πρόσωπο.»*

Ένας ακόμη σημαντικός αριθμός εκπαιδευτών(7/20) υποστηρίζει ότι η αποδοχή της αρνητικής κριτικής από ένα άτομο με αναπηρία εξαρτάται από τον τρόπο που θα την εκφράσει ο εκπαιδευτής. Η άσκηση αρνητικής κριτικής με ενθαρρυντικό τρόπο και χωρίς να προξενεί αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της από τα άτομα με αναπηρία: *«Η αποδοχή μιας αρνητικής κριτικής εξαρτάται από το χειρισμό της από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλά την ψυχολογία του κάθε παιδιού και μπορούν να του περάσουν κάθε μήνυμα ακόμη και την αρνητική κριτική προκειμένου να βελτιωθεί. Όλα θέλουν τον τρόπο τους.» / «Θεωρώ ότι χρειάζεται διαφορετικός τρόπος για να τους πεις κάτι αρνητικό. Μόνο έτσι τη δέχονται... Αν βρεις, ωστόσο, τον σωστό τρόπο να τους πεις κάτι προκειμένου να βελτιωθούν θα το κάνουν και θα σε ακούσουν.» / «Εξαρτάται ο τρόπος και ο χειρισμός της αποτυχίας από τον εκπαιδευτή, πως θα μεταφέρει στο παιδί την αποτυχία αλλά και το πώς το παιδί θα εκλάβει την αποτυχία. Αν τους πεις ότι δεν απέτυχαν, αλλά ότι απλώς κάποιος άλλος τα πήγε καλύτερα και ότι την άλλη φορά θα τα πας εσύ καλά, τότε δεν υπάρχουν άσχημες αντιδράσεις.» / «Εάν γίνει με τρόπο που δεν προσβάλλει τα παιδιά και δεν τους δημιουργεί άγχος και αρνητικά συναισθήματα για την εργασία τους, είναι κάτι που θα το δεχτούν και δεν θα τα πειράζει.»*

Παράλληλα δύο εκπαιδευτές διατυπώνουν την άποψη ότι αποδέχονται την αρνητική κριτική χωρίς να τους στενοχωρεί και συνήθως δεν αντιλαμβάνονται το νόημα της: *«Τα παιδιά που συναναστράφηκα ήταν θετικά με την αρνητική κριτική, δεν τους στενοχωρούσε ιδιαίτερα.»* / *«Τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν έντονες αντιδράσεις γιατί δεν αντιλαμβάνονται το είδος της παρατήρησης. Συχνά ξεχνάνε αμέσως την παρατήρηση και συνεχίζουν κανονικά τη δραστηριότητα ή ασχολούνται με κάτι άλλον. “Δεν χρησιμοποιούν ποτέ τη βία;” Όταν διατυπώνεις μια αρνητική κριτική όχι, γιατί όπως είπα δεν συνειδητοποιούν και την αξία της. Θα χρησιμοποιήσουν βία αν δεν τους αφήσεις να κάνουν αυτό που θέλουν ή να τους δώσεις κάτι που θα ζητήσουν. Οτιδήποτε γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος, ασκήσεις, αλλά και κάθε είδους κριτική, είναι πρόθυμοι να τα ακούσουν.»*

Ένας μόνο εκπαιδευτής αναφέρει ότι η αρνητική κριτική είναι άσκοπη γενικότερα στα άτομα με αναπηρία και δεν θα πρέπει να υφίσταται: *«Θεωρώ άσκοπη την αρνητική κριτική που απευθύνεται σε άτομα με νοητική υστέρηση. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να παροτρύνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές αυτούς, τονώνοντας με καλά λόγια την αυτοπεποίθησή τους και να δώσει ξεκάθαρες οδηγίες – βοηθώντας στην σωστή ολοκλήρωση της κάθε εργασίας.»*

3.1.10 Κατακτώμενες δεξιότητες

Οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι κατακτούν σε ολοκληρωτικό βαθμό τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία είναι η συνέπεια και η συνεργασία(14/20): *«Τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία μαθαίνουν να είναι συνεπείς ως προς το ωράριο και την παρουσία τους στο σχολείο...»* / *«Οι δεξιότητες που κατακτούν αφορούν τη συνέπεια, καθώς αντιλαμβάνονται καλύτερα τις υποχρεώσεις τους και αναγνωρίζουν την ανάγκη να τις τηρούν»* / *«Τα παιδιά θα έλεγα βελτιώνονται αρκετά σε θέματα συνέπειας, καθώς*

επιδιώκουν να ενημερώνονται για το καθημερινό πρόγραμμα και γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους,,» / «Τα παιδιά μετά το πέρας του σχολείου μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες ανεξαρτήτως αποτελέσματος και βοηθώντας παράλληλα και τους συμμαθητές τους» / «και η συνεργασία προκειμένου να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα ή να πετύχουν κάποιους στόχους.» / «Σε πολύ μεγάλο βαθμό κατόρθωσαν συνεργάζονται πολύ εύκολα, να γνωρίζουν κάποια βασικά βήματα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας.» Ένα μικρό κομμάτι των συμμετεχόντων θεωρεί ότι τα άτομα με αναπηρία καταφέρνουν να αλληλεπιδρούν όλο και περισσότερο σε καθημερινή βάση στο σχολικό περιβάλλον: «Ιδιαίτερα η αλληλεπίδραση με άτομα με και χωρίς αναπηρία βελτιώνεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της καθημερινής επαφής τους με αυτά αλλά μέσω των διάφορων δραστηριοτήτων που απαιτούν επαφή, συνομιλία, εξωτερίκευση του εσωτερικού τους κόσμου.» «Η αλληλεπίδραση είτε με άτομα με ή χωρίς αναπηρία βελτιώνεται σε καθημερινή βάση μέσω των διάφορων συζητήσεων, παιχνιδιών και γενικά όλων των δραστηριοτήτων που συμβαίνουν εντός και εκτός τάξης.»

Από τις υπόλοιπες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνονται μία τουλάχιστον φορά στις αναφορές οι εξής: αύξηση αντοχής, απόκτηση αυτονομίας, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας, βελτίωση δεξιοτήτων συνομιλίας, κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών.

Καταλήγοντας, αξίζει να σημειωθεί και η άποψη μιας εκπαιδεύτριας η οποία τονίζει πως ακόμη κι αν κατακτήσουν κάποιες από τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες σε σχολικό πλαίσιο, δύσκολα να τις εφαρμόσουν σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον με δυσκολότερες, προφανώς, συνθήκες: *«Το εργασιακό είναι ένα εντελώς διαφορετικό περιβάλλον με άλλες απαιτήσεις λιγότερη βοήθεια και ανοχή για αυτά τα άτομα αλλά και για όλα τα άτομα θα έλεγα. Δύσκολα να επιβιώσουν στον ιδιωτικό τομέα.»*

3.2 Επαγγελματική αποκατάσταση

3.2.1 Επιλογή επαγγέλματος

Δύο εκπαιδευτές επισημαίνουν την ανάγκη να υπάρξουν θεμελιώδεις αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ώστε τα άτομα με αναπηρία να είναι σε θέση να επιλέξουν ένα επάγγελμα: *«Χρειάζονται θεμελιώδης αλλαγές σε θέματα ισότητας, ευαισθητοποίησης από πλευράς κοινωνίας αλλά και από πλευράς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΑΜΕΑ» / «Θεωρώ ότι στην Ελλάδα θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, καθώς τα άτομα αυτά δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος, επειδή δεν τους δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα «θέλω» τους και δεν γίνεται και η ανάλογη ενημέρωση των ιδίων αλλά και των εκπαιδευτών.».*

Η πλειοψηφία των αναφορών των εκπαιδευτών(10/20) επισημαίνει ότι τα άτομα με ήπια και νοητική αναπηρία δεν μπορούν να επιλέξουν μόνα τους επάγγελμα και είναι απαραίτητα η καθοδήγηση από τον εκάστοτε εκπαιδευτή προκειμένου να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντα τους και τις κλίσεις τους και κυρίως να μάθουν να αξιολογούν τις δυνατότητες τους: *«Θεωρώ ότι μπορούν να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά των επαγγεμάτων αλλά δεν ξέρουν ότι δεν μπορούν να κάνουν κάποια από αυτά. Δεν ξέρω πως φαντάζονται την εργασία. Ένα παιδί μου είπε μια μέρα ότι θέλει να γίνει γιατρός. Πρέπει κάποιος να τους κατευθύνει προς ένα επάγγελμα αλλιώς μόνοι τους δεν θα πάρουν τη σωστή απόφαση ή μπορεί να προσπαθήσουν να ασχοληθούν με κάτι που σύντομα θα το αφήσουν.» / «Δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος γιατί δεν μπορούν να εκτελέσουν τα περισσότερα επαγγέλματα. Κάποιος πρέπει να τους κατευθύνει, δεν θα εκφράσουν από μόνοι τους μία επιθυμία για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα.» / «Δεν έχουν καμία επιλογή. Δεν μπορούν μόνοι να επιλέξουν μόνοι επάγγελμα. Δεν έχουν την κρίση να αξιολογήσουν τα χαρακτηριστικά μιας δουλειάς, μιας εργασία και να πουν μου αρέσει. Πρέπει κάποιος να*

τους κατευθύνει και πάλι αν γίνει αυτό θα γίνει σε συγκεκριμένα επαγγέλματα που μπορούν να ανταπεξέλθουν. Πολλές φορές θα πουν τι τους αρέσει αλλά μέχρι εκεί.»

Επίσης ένας αριθμός εκπαιδευτών αναφέρει ότι δεν επιλέγουν οι ίδιοι επάγγελμα αλλά μπορούν με βάση τα ερεθίσματα που παίρνουν να εκφράσουν μία επιθυμία. Ιδιαίτερα τα ερεθίσματα που παίρνουν από τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικά: «Επιλέγουν με βάση τα ερεθίσματα που παίρνουν. Συνήθως επιλέγουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα πάνω στα οποία εκπαιδεύονται. Κηπουρική, ξυλουργική, μαγειρική είναι τα πιο συχνά επαγγέλματα πάνω στα οποία εξασκούνται και τα οποία θα ήθελαν να κάνουν στο μέλλον.» / «Αν η εκπαίδευση τους έχει κάποια συγκεκριμένη εξειδίκευση, όπως στη Λακκιά όπου τους δίνονται κάποια επαγγέλματα και τα παιδιά παίρνουν ερεθίσματα, τότε θα εκφράσουν την άποψη τους για το τι επάγγελμα θα ακολουθήσουν. Αλλιώς δύσκολα θα εκφράσουν τη θέληση τους, ώστε να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα.» Ακόμη, δύο συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να αξιολογήσουν ούτε τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων ούτε τις ίδιες τους τις δυνατότητες τους, καθιστώντας την επιλογή επαγγέλματος αδύνατη: «Δεν είναι σε θέση να επιλέξουν επάγγελμα καθώς δεν μπορούν να αξιολογήσουν τα θετικά και τα αρνητικά ενός επαγγέλματος ούτε να αξιολογήσουν τις δικές τους δυνατότητες.» / «Στις περισσότερες περιπτώσεις, δε γνωρίζουν τις δυνατότητές τους. Κάποιοι μαθητές έχουν υπερβολικές προσδοκίες για τον εαυτό τους. Για παράδειγμα, μια μαθήτριά μου θέλει να γίνει γιατρός.»

Τέλος, υπάρχει και μία αναφορά που κάνει λόγο για απουσία του ενδιαφέροντος των ατόμων με αναπηρία για την εργασία, καθώς σχεδόν κανένα από τα άτομα με αναπηρία που συναναστρέφονται δεν εργάζεται: «θεωρώ ότι δεν έχουν καμία δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος επειδή πολύ απλά δεν μπορούν καν να πάρουν ως παραδείγματα κάποια άλλα άτομα με αναπηρίες, καθώς πολύ απλά δεν εργάζεται σχεδόν κανείς.»

3.2.2 Εργασιακή ένταξη

Ένας πολύ μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων(16/20) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων συμβάλλει στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Μέσα από τη διδασκαλία τα άτομα βελτιώνουν τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την καθιέρωση αλλά και επιβίωση τους σε ένα εργασιακό περιβάλλον: *«Φυσικά και συμβάλλει! Είναι επιτακτική, για να μπορέσουν να εργαστούν. Αν δεν διδαχτούν τη συνέπεια, την τήρηση του ωραρίου κτλ. Πώς θα εργαστούν; Εννοείται. Η κατάρτιση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την απασχόληση.»*. *«Βέβαια και βοηθά αλλά θα πρέπει το παιδί από μικρή ηλικία να τα μάθει ώστε να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες του να βελτιώσει τις αδυναμίες του και να είναι έτοιμος να ενταχθεί ομαλά σ ένα εργασιακό περιβάλλον το οποίο θα έχει επιλέξει ο ίδιος κρίνοντας από τις δυνατότητες που έχει και από το τι μπορεί να προσφέρει.»*. Παράλληλα, η ενασχόληση με τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα βασικά προσόντα που πρέπει να έχει κάποιος ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες ενός εργασιακού χώρου και να εργαστεί με επιτυχία: *«Οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στο να γνωρίσει ένα παιδί με αναπηρία όλες τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες προκειμένου να ενταχθεί ομαλά σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Αν δεν πληροί αυτές τις προϋποθέσεις , δύσκολα θα μπορέσει να ανταπεξέλθει σε ένα εργασιακό περιβάλλον της ελεύθερης αγοράς.»* / *«Συμβάλλει, γιατί θα κατανοήσουν ποιες είναι οι ικανότητες τους αποκτώντας μια καλύτερη εικόνα τους εαυτού τους και όσο μικρότερο είναι σε ηλικία το άτομο που δέχεται τέτοιους είδους εκπαίδευση τόσο πιο έτοιμο θα είναι το άτομο με αναπηρία να ενταχθεί ομαλά σ ένα εργασιακό περιβάλλον συνεργαζόμενο μ έναν εργοδότη.»*. Επιπλέον, όταν η ανάπτυξη των κοινωνικών επαγγελματικών δραστηριοτήτων γίνεται σε συνδυασμό με την παράθεση των χαρακτηριστικών και των απαιτήσεων που έχει το κάθε επάγγελμα, τότε

μπορούν και τα ίδια τα παιδιά να πουν αν κάτι τους αρέσει ή όχι: «Σαφώς και συμβάλλει, όταν γνωρίζεις περί τίνος πρόκειται. Μπορούν να αξιολογήσουν τι τους αρέσει αλλά δεν θα αξιολογήσουν αν είναι εύκολο ή δύσκολο, λένε μόνο τι τους αρέσει. Αν τους πεις σε τι βαθμό οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες χρειάζονται εδώ, θα σου πει αν του αρέσει μια δουλειά ή όχι.» / «Θεωρώ ότι είναι ένα πολύ σημαντικό εφόδιο για τα άτομα αυτά και θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βάση σε αυτή. Μόνο έτσι μπορούν να αντιληφθούν τις δυνατότητες τους και να κατευθυνθούν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και να κάνουν μια επιλογή την οποία θα μπορέσουν να υποστηρίξουν στην υπόλοιπη ζωή τους.»

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και δύο συμμετέχοντες που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων δεν συμβάλλει στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με αναπηρία διότι είναι πολύ δύσκολο να προσανατολιστούν αυτά τα άτομα με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ τονίζεται και η ευθύνη των γονέων που δεν στέλνουν τα παιδιά τους στις κατάλληλες δομές προκειμένου να διδαχθούν τις αντίστοιχες δεξιότητες: «Δεν υφίσταται επαγγελματικός προσανατολισμός για αυτά τα παιδιά. Θεωρώ ότι με βάση το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά δεν έχουν καμία τύχη στη βελτίωση των οποιοδήποτε δεξιοτήτων τους» / «Είναι πολύ δύσκολο να συμβάλλει. Είναι αρκετά δύσκολο να γνωρίζει ο κάθε μαθητής τις δυνατότητές του. Σε αυτό μεγάλο ρόλο παίζουν και οι γονείς. Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που έχουν παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία και επιλέγουν για τα παιδιά τους τα γενικά σχολεία, λύκεια, σε κάποιες περιπτώσεις, στο γενικό τμήμα, χωρίς Παράλληλη Στήριξη ή τμήμα ένταξης. Δε διδάσκονται επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες τα παιδιά στις περιπτώσεις αυτές ούτε προσανατολίζονται επαγγελματικά για τις δυνατότητές τους.»

Καταλήγοντας, δύο εκπαιδευτές αναφέρουν ότι η διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων ουσιαστικά συμβάλλει ελάχιστα στον επαγγελματικό προσανατολισμό κυρίως λόγω της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα σε ένα εκπαιδευτικό και ένα εργασιακό

περιβάλλον: «Σε πολύ μικρό βαθμό διότι το επίπεδο των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου δεν μπορεί να συγκριθεί με ένα περιβάλλον εργασίας, όπου οι απαιτήσεις είναι τεράστιες» / «Έχουν μία επίγνωση των δυνατοτήτων τους αλλά όχι σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιλέξουν το κατάλληλο επάγγελμα και μέσα από τη μελέτη των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων να επιλέξουν τι τους ταιριάζει.».

3.2.3 Εξατομικευμένη εκπαίδευση

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτών αναφέρει ότι σπάνια συγκροτείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ώστε να βελτιώνεται ατομικά ο κάθε μαθητής στις κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες στις οποίες υστερεί και να είναι έτοιμος να ενταχθεί ευκολότερα σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και ο περιορισμένος χρόνος δεν ευνοεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα: «Η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού δεν προωθεί τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος... Ίσως γίνουν, σπάνια, κάποιες ατομικές συνεδρίες με τον εκάστοτε μαθητή ώστε να τον βοηθήσουμε να βελτιωθεί και να μην υστερεί, αφήνοντας πίσω και την υπόλοιπη ομάδα.» / «Σε όσους μόνο αντιμετωπίζουν πολύ σημαντικά προβλήματα κάποιος εκπαιδευτής θα ασχοληθεί για λίγα λεπτά μόνο με αυτό το παιδί. Σε γενικές γραμμές υπάρχει βελτίωση ακόμη και ομαδικά.».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών(10/20) αναφέρει ότι δεν υπάρχει καθόλου ατομικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτό συμβαίνει γενικότερα εξαιτίας της ανυπαρξίας ειδικών δομών επαγγελματικής εκπαίδευσης αλλά και ειδικότερα λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού, χρόνου και κατάλληλων υποδομών: «Θεωρώ ότι αυτό είναι το ιδανικό αλλά λόγω έλλειψης χρόνου, προσωπικού αλλά και των ακατάλληλων υποδομών που υπάρχουν στις δομές ειδικής αγωγής και όχι μόνο, περιορίζουν πολύ τη διδασκαλία αλλά και όσο θα ήθελε να εφαρμόσει κυρίως στην πράξη ο

εκπαιδευτικός. Η εκπαίδευση εκτός σχολείου είναι αρκετά δύσκολη σήμερα και χρονοβόρα.»

/ «Ο χρόνος και η έλλειψη προσωπικού καθιστούν αδύνατη την εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος.» / «Δύσκολα, πολύ δύσκολα. Και αυτή είναι η μεγαλύτερη ανάγκη.

Ήποια, δηλαδή;”

Να υπάρχει στο ειδικό σχολείο και στις ειδικές δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης ατομικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή. Ατομικό πρόγραμμα που να βασίζεται στις δυνατότητες και στις αδυναμίες, στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά του.» / «Αυστυχώς, τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν βελτιώνουν εύκολα τις αδυναμίες τους ακριβώς γι’ αυτόν τον λόγο, ότι δεν υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα, λόγω της ανεπάρκειας των δομών ειδικής αγωγής και τις ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό.»

Τέσσερις μόνο εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα στις δομές ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτές έχουν την υποχρέωση να γνωρίζουν που υστερεί ατομικά ο κάθε μαθητής, ώστε να έχει τη δυνατότητα να βελτιωθεί: «Υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα οπότε συντελείται βελτίωση στον κάθε μαθητή, σε ένα βέβαια λογικό πλαίσιο. Θεωρώ ότι για να επέλθει βελτίωση χρειάζεται πολλή προσπάθεια. Ο εκπαιδευτής οφείλει να γνωρίζει ακριβώς που υστερεί ο μαθητής ώστε να τον βελτιώσει εκεί που πρέπει.» / «Υπάρχει ατομική παρακολούθηση. Το επιτρέπει ο αριθμός των μαθητών που δεν είναι μεγάλος.»

Τέλος, μόνο μία εκπαιδευτρια αναφέρει ότι η ύπαρξη εξατομικευμένου προγράμματος εξαρτάται μόνο από τη θέληση του ίδιου του εκπαιδευτή: «Αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτή πιστεύω, κατά πόσο είναι δηλαδή πρόθυμος να αφοσιωθεί και να εκπαιδεύσει τα συγκεκριμένα παιδιά. Πέρα από τις ομαδικές συναντήσεις κάποιοι ασχολούνται και ατομικά ή ακόμη αν δεν μπορούν να προβούν σε αυτήν την διαδικασία λόγω φόρτου εργασίας ή λόγω προγράμματος κάνουν μια παύση με τους υπόλοιπους και δίνουν περισσότερη βάση στο άτομο που υστερεί»

3.2.4 Χώροι εργασίας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απόψεις είναι μοιρασμένες. Αρκετοί εκπαιδευτές(9/20) αναφέρουν ότι τα περισσότερα από τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν βρίσκουν θέση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα λόγω της ελλιπούς οργάνωσης του ελληνικού κράτους και μετά το πέρας του σχολείου καταλήγουν στο σπίτι ή σε κάποιο ίδρυμα έχοντας ξεχάσει και όλες τις δεξιότητες που έμαθαν το προηγούμενο διάστημα: *«Δυστυχώς στην Ελλάδα δεν δίνονται δυνατότητες εργασίας σε άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία αν και θα μπορούσαν να ανταποκριθούν σε εργασιακά περιβάλλοντα υπό συγκεκριμένες συνθήκες, όπως για παράδειγμα ως αποθηκάριοι σε κάποια εταιρεία αλλά και σε προστατευμένα περιβάλλοντα όπως σε κάποιους δήμους. Συνήθως, μετά το πέρας του σχολείου τα παιδιά καταλήγουν στο σπίτι ή σε κάποιο ίδρυμα αργότερα, όταν χάσουν την οικογένεια τους.»* / *«δεν μπορούν να προσληφθούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας, ειδικά με τις απαιτήσεις που υπάρχουν σήμερα. Δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να ευδοκιμήσει μια τέτοια προσπάθεια ούτε η κρατική μέριμνα, ώστε να ενταχθούν ακόμη περισσότερο αυτά τα παιδιά ομαλά στην κοινωνία και πετυχαίνοντας παράλληλα και την οικονομική τους ανεξαρτησία. Σύμφωνα με την εμπειρία μου, τα παιδιά καταλήγουν στο σπίτι ζώντας εξαρτημένοι οικονομικά αρχικά από τους γονείς τους και μετά από κάποιο συγγενικό πρόσωπο ή αν δεν υπάρχει καταλήγουν σε κάποιο ίδρυμα.»*. Μάλιστα, κάποιοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι δεν δουλεύουν, αλλά δεν αξίζει και να δουλεύουν, καθώς θα θέσουν σε κίνδυνο τα επιδόματα που παίρνουν και τα οποία σε πολλές περιπτώσεις είναι ίσα με τον βασικό μισθό στη χώρα μας: *«Πλέον δεν ξέρω και με βάση τα επιδόματα που παίρνουν αυτά τα άτομα αν αξίζει να τα χάσουν για να βρουνε μια δουλειά. Τα περισσότερα άτομα παίρνουν επιδόματα για πιο βαριά αναπηρία απ' ότι έχουν συνήθως και τα λεφτά αυτά δύσκολα θα τα βρουνε στον ιδιωτικό τομέα. Βέβαια η δουλειά είναι σημαντική προκειμένου να απασχολούνται και να εντάσσονται ομαλά στην κοινωνία*

αλλά οι εποχές είναι δύσκολες. Κρατική πρόνοια δεν υπάρχει ειδικά αυτές τις εποχές, οπότε το να λαμβάνουν κάποιο επίδομα είναι μάλλον το πιο ασφαλές».

Ίδιος αριθμός εκπαιδευτών υποστηρίζει ότι με βάση την εμπειρία τους ελάχιστα είναι τα παιδιά που εργάζονται σε κάποια προστατευμένα περιβάλλοντα, όπως σε κάποια προγράμματα δήμων ή σε άλλες θέσεις στο δημόσιο τομέα: «Συνήθως, μετά το τέλος του σχολείου θα πάνε σε κάποιο ΚΔΑΠ που δέχεται ενήλικες και θα γεμίσουν το πρόγραμμα τους με κάποιες άλλες δραστηριότητες, όπως συμμετοχή σε ψυχαγωγικά προγράμματα δήμων ή και βόλτες με τις οικογένειες τους. Λίγα από αυτά θα εργαστούν σε κάποια προστατευμένα περιβάλλοντα, όπως προγράμματα δήμων.» / «Γενικά τα άτομα με αναπηρία μπορούν να εργαστούν μόνο σε προστατευμένα περιβάλλοντα γιατί δεν έχουν αναπτυγμένες τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες ώστε να εργαστούν σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον της ελεύθερης αγοράς όπου υπάρχουν υπέρογκες απαιτήσεις.» / «Επίσης, γνωρίζω ότι στα ΚΕΠ υπάρχουν κάποια παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία που βρίσκονται στην είσοδο και κόβουν τα χαρτάκια με τον αριθμό προτεραιότητας. Βέβαια είναι μετρημένες αυτές οι περιπτώσεις σε σημείο που γνωρίζουμε τα παιδιά με τα ονόματά τους.»

Τέλος, μια εκπαιδύτρια αναφέρει ότι υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που δουλεύουν σε επιχειρήσεις, καταβάλλοντας οι γονείς τα χρήματα που απαιτούνται για τον μισθό τους μόνο και μόνο για να αισθάνονται χρήσιμοι: «Κάποιοι γονείς, στην προσπάθειά τους να κάνουν το παιδί τους να νιώθει χρήσιμο, πληρώνουν οι ίδιοι έναν δικό τους άνθρωπο που διαθέτει μια οποιαδήποτε μορφή επιχείρησης να προσλάβει το παιδί τους σε αυτήν (επιχείρηση), του δίνουν χρήματα οι ίδιοι να πληρώνει το παιδί τους κάθε μήνα, ώστε να μη νιώθει ότι δεν τα καταφέρνει. Προσωπικά γνωρίζω 3 τέτοιες περιπτώσεις.»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας αφορούσε τις απόψεις εκπαιδευτών για το επίπεδο απόκτησης των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων από τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και αν αυτές τελικά αποτελούν σημαντικό εφόδιο για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι η απόκτηση των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων από τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο όσον αφορά την εύρεση και τη διατήρηση μιας θέσης εργασίας.

4.1.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής απάντησαν ξεχωριστά για ένα πλήθος επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν δηλώσουν την άποψη τους για το αν τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία κατέχουν ή όχι τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Παράλληλα, μέσα από τις απαντήσεις τους, διατύπωσαν και την άποψη τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία κατά τη διδασκαλία των άνω δεξιοτήτων, κάτι που αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Καταρχάς, οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν παίρνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο μιας εργασίας, π.χ. δεν θα ζητήσουν κάποιες πληροφορίες για το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν κυρίως λόγω αδιαφορίας ή και άγνοιας, καθώς τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται ή δεν ξέρουν που να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εργαζόμενους θεωρείται πολύ σημαντική,

καθώς σε διαφορετική περίπτωση θα αμφισβητηθούν και θα κινδυνεύσουν να χάσουν τη θέση τους (Mohanty, 2015).

Η ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων, βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο και πολλές φορές συνεργάζονται και βοηθούν τους συμμαθητές τους ανεξαρτήτως αποτελέσματος, κάτι που συμφωνεί και με το σύνολο της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της συνεργασίας (Πολυχρονοπούλου, 1995· Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2004). Μάλιστα η ύπαρξη συνεργασίας σε έναν χώρο είναι κάτι που ενισχύει και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με νοητική αναπηρία (Rossetti et al. 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αλληλεπίδραση των ατόμων με αναπηρία βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την ψυχολογία του κάθε παιδιού αλλά και με την εκπαίδευση που έχει λάβει τα προηγούμενα χρόνια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αλληλεπίδραση είναι κάτι που αναμένουν οι εργοδότες και είναι πολύ σημαντική για τη διατήρηση της θέσης ενός εργαζομένου (Agran et al., 1991). Μάλιστα, τονίζεται ότι ως αναγκαία η αλληλεπίδραση μεταξύ των εργαζομένων παρά καθώς μέσω αυτής καθορίζεται εν συνεχεία και η μεταξύ τους σχέση (Chadsey-Rush & Gonzalez, 1988). Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να δημιουργήσουν στρες, άγχος και άλλες δυσάρεστες καταστάσεις στα άτομα με αναπηρία (Bramston et al., 1999). Πέρα από τον εργασιακό χώρο η αλληλεπίδραση και η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους ανθρώπους είναι καθοριστική για την εξέλιξη της ζωής ενός ατόμου με ή χωρίς αναπηρία, καθώς έχουν και οι ίδιοι την ανάγκη να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους αλλά τους δίνεται και ακόμη ένα κίνητρο, ώστε να επιδιώκουν την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο (Thompson & Grace, 2001).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε σημαντικό πρόβλημα στην ικανότητα των ατόμων να διατηρούν την προσοχή τους, ώστε να μην διασπάται. Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές αναφορές η αντοχή των ατόμων συνδέεται με τη φυσική κατάσταση η οποία δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο στα άτομα με αναπηρία με αποτέλεσμα να κουράζονται, να μην μπορούν να εργαστούν υπό πίεση για μεγάλο χρονικό διάστημα, κάτι που συνεπάγεται και διάσπαση της προσοχής τους (Frey & Chow, 2006· Skowronski et al., 2009· Blomqvist et al., 2013). Οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεωρούν, επίσης, ότι οι μαθητές κουράζονται, εκνευρίζονται, θυμώνουν όταν εργάζονται υπό πίεση και η προσοχή τους διασπάται εύκολα.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα, ο βαθμός συνέπειας των ατόμων είναι πολύ υψηλός, καθώς είναι πολύ συνεπή και τηρούν τους κανόνες που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον π.χ με το ωράριο και γενικά με τις υποχρεώσεις που έχουν. Μάλιστα, η ύπαρξη συνέπειας από την πλευρά τους είναι κάτι που τους διευκολύνει στη ζωή τους, καθώς οι αλλαγές που ενδέχεται να προκύψουν λόγω της ασυνέπειας τους θα τους αναστατώσουν και θα τους δυσκολέψουν στη συνέχεια. Η βιβλιογραφία αναφέρει, ότι η συνέπεια δεν αποτελεί πρόβλημα επιβίωσης ενός ατόμου με αναπηρία στον εργασιακό περιβάλλον, καθώς συνήθως τηρεί τα καθήκοντα του (Chadsey, 2007).

Ακόμη, οι εκπαιδευτές θεωρούν τα άτομα με αναπηρία μπορούν να επιδεικνύουν άμεση προσοχή, αλλά χωρίς να οδηγούνται στην κατανόηση των πληροφοριών που τους παρέχονται. Τα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά αφορούν τη δυσκολία παρακολούθησης για αρκετή ώρα του εκπαιδευτή χωρίς να αποσπαστεί η προσοχή τους, αλλά υπάρχει και δυσκολία κατανόησης των πληροφοριών που συνήθως λαμβάνουν. Υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτές που αναφέρουν ότι η συγκέντρωση και η προσήλωση των ατόμων κατά τη λήψη πληροφοριών εξαρτάται και από το πόσο θα τους κεντρίσει ο εκπαιδευτικός το ενδιαφέρον τους. Από την άλλη πλευρά, οι εργοδότες, σύμφωνα με τις

έρευνες, θεωρούν ότι τα άτομα με αναπηρία δυσκολεύονται να δείχνουν άμεση προσοχή η οποία διασπάται με μεγάλη ευκολία (Merrill & O'Dekirk, 1994), αν και οι ίδιοι θεωρούν, βαρύνουσας σημασίας, την επίδειξη προσοχής από τους εργαζομένους τους (Salzberg et al. 1986).

Εξίσου σημαντικό είναι, ακόμη, ότι οι εργοδότες προτιμούν από τους εργαζομένους τους να ζητάνε επεξηγήσεις προκειμένου να εκτελούν σωστά τα καθήκοντα που τους ανατίθενται και μάλιστα το αίτημα για βοήθεια να γίνεται εντός ενός λεπτού από τον εντοπισμό του προβλήματος που αντιμετωπίζουν (Morgan & Salzberg, 1992). Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα άτομα με αναπηρία δεν ζητάνε διευκρινίσεις, λόγω φόβου ή αδιαφορίας, είτε ζητάνε, ρωτώντας πολύ απλά πράγματα. Τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες έκφρασης και κατανόησης, οπότε δεν θα μπουν σε μια διαδικασία που θα τους κάνει να αισθανθούν δυσάρεστα και άβολα. Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτές θεωρούν, όπως και οι εργοδότες, ύψιστης σημασίας την κατανόηση των οδηγιών που λαμβάνουν ώστε να είναι σε θέση να τις υλοποιήσουν (Agran et al. 2016).

Οι δεξιότητες συνομιλίας, σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται ότι δεν είναι αναπτυγμένες για διάφορους λόγους, όπως ντροπής, δισταγμού, αλλά και λόγω απουσίας εξάσκησης τους κατά τα προηγούμενα χρόνια. Βέβαια, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ικανότητα ενός ατόμου να διεξάγει μια φιλική συζήτηση (Elksnin & Elksnin, 2001). Μάλιστα, η τήρηση των συνθηκών ενός διαλόγου, όπως η χρήση κατάλληλης φωνής και η συνομιλία χωρίς διακοπές, συγκαταλέγεται από τους εκπαιδευτές ανάμεσα στις πέντε πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να λαμβάνει ένα άτομο πριν από την ένταξη του σε έναν εργασιακό χώρο (Agran et al., 2016). Ωστόσο, η τήρηση των συνθηκών ενός διαλόγου είναι απαραίτητο να συντελείται και από τις δύο πλευρές, καθώς τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν να εκδηλώσουν αγχωτικές αντιδράσεις, όταν ο συνομιλητής τους δεν

έχει την προσοχή του στραμμένη προς αυτό ή όταν τον διακόπτει χωρίς λόγο (Bramston et al., 1999).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν αποδέχονται την αρνητική κριτική. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μετά από μια τέτοιου είδους κριτική τα άτομα κυριεύονται από ένα πλήθος αρνητικών συναισθημάτων, όπως λύπης, θυμού και μπορεί να οδηγηθούν σε βίαια ξεσπάσματα όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στο οικογενειακό. Τα παραπάνω συναισθήματα ταυτίζονται και με αυτά που δηλώνονται στη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται επιπλέον ότι μια αρνητική κριτική μπορεί να τους προκαλέσει συναισθήματα άγχους, στρες, χαμηλής αυτοεκτίμησης, έντονης απογοήτευσης, ακόμη και κατάθλιψης (Dagnan & Waring, 2004· Ali et al., 2012· Gilbert et al., 2006· Esdale et al., 2015).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούν σε μεγάλο βαθμό ή βελτιώνουν αρκετά κατά τη φοίτηση τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούν τη συνέπεια και τη συνεργασία. Σε σημαντικό βαθμό καλλιεργείται και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με νοητική αναπηρία, καθώς το σχολικό περιβάλλον τους δίνει ακόμη μεγαλύτερο κίνητρο, ώστε να ενισχύσουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Οι υπόλοιπες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα ή δεν κατακτώνται καθόλου από τους μαθητές λόγω ποικίλων δυσκολιών. Αυτό οφείλεται σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτών στην απουσία υποδομών στην ειδική αγωγή, στην έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να επιτευχθεί, γενικότερα, η ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων.

Επιπλέον, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη συμβολή της διδασκαλίας των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, η πλειονότητα των

εκπαιδευτών σημειώνει ότι η διδασκαλία των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων που συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην είσοδο ενός ατόμου στην αγορά εργασίας και στην καθιέρωση του σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να βελτιώνει τις δεξιότητες στις οποίες υστερεί, ώστε να είναι έτοιμο, όταν κληθεί να επιλέξει ένα επάγγελμα. Τα ίδια στοιχεία επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία, όπου επισημαίνεται ότι κατάκτηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κατοχή των κοινωνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, μιας και οι εργοδότες δεν δείχνουν ανοχή σε εργαζομένους που δεν έχουν αναπτυγμένες τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες και προκαλούν διάφορα προβλήματα (Agran et al., 1991· Brickey et al., 1982).

Παράλληλα, η ύπαρξη εξατομικευμένου προγράμματος για τη διδασκαλία των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κάτι που, σύμφωνα με την έρευνα, θεωρείται απαραίτητο για την βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία, αλλά προς το παρόν δεν υφίσταται είτε εξαιτίας της έλλειψης προσωπικού είτε της έλλειψης υποδομών. Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι η υιοθέτηση του εξατομικευμένου προγράμματος κρίνεται απαραίτητη, καθώς ο εκπαιδευτής οφείλει να εξετάζει το επίπεδο των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων που βρίσκεται ή χρησιμοποιεί ο κάθε μαθητής και να παρακολουθεί τη συμπεριφορά που επιδεικνύει όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και στο διάλειμμα (Elksnin & Elksnin, 2001).

Ακόμη, αναφέρθηκε ότι η επιλογή επαγγέλματος είναι ιδιαίτερη δύσκολη για τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και χρειάζονται πάντοτε την καθοδήγηση ενός ειδικού εκπαιδευτή, ο οποίος θα τους κατευθύνει σε κάποιο σύμφωνα με τις δυνατότητες τους. Όπως τονίζεται και στη βιβλιογραφία, η δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθά και θα προετοιμάζει τα παιδιά, ώστε να ασχοληθούν στο μέλλον με κάποιο επάγγελμα (Levinson & Palmer, 2005). Στη χώρα μας βέβαια κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο, καθώς μπορεί να γίνεται μια θεωρητική παρουσίαση των

επαγγελματικών συνθηκών που επικρατούν, αλλά δεν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να περάσουν στην πράξη και να έρθουν σε επαφή με χώρους εργασίας, ώστε να γνωρίσουν άμεσα τις εργασιακές συνθήκες ενός επαγγέλματος και να είναι σε θέση να επιλέξουν από μόνοι τους (Μπάρμπας, 2010).

Καταλήγοντας, τα ευρήματα σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλων επαγγελματικών χώρων για τα άτομα με νοητική αναπηρία, έδειξαν πως δεν υπάρχει καθόλου επαγγελματική αποκατάσταση ή βρίσκουν ελάχιστοι εργασία σε κάποια προστατευμένα περιβάλλοντα δήμων, αλλά και του ευρύτερου δημοσίου τομέα. Η βιβλιογραφία επαληθεύει τις απόψεις των εκπαιδευτών, μιας και τα ποσοστά ανεργίας για τη συγκεκριμένη ομάδα είναι πολύ μεγάλα (Αδάμ, 2012). Άλλωστε, σύμφωνα με νέες έρευνες, η ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία είναι ολοένα και πιο χαμηλή εξαιτίας της ανεργίας τους με αποτέλεσμα να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο η εξάρτηση τους από τους γονείς (Marmel, 2014· Wehmeyer, 2014). Παράλληλα, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί και η άποψη των εργοδοτών ότι η πρόσληψη ενός ατόμου με αναπηρία τους υποχρεώνει να ξοδέψουν περισσότερα χρήματα προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες που σχετίζονται με την τροποποίηση του χώρου εργασίας τους, ώστε να εξυπηρετείται το άτομο με αναπηρία (Wilson-Kovacs et al., 2008).

4.2 Περιορισμοί

Σε κάθε έρευνα υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη με αποτέλεσμα να ζητηθούν μόνο απόψεις εκπαιδευτών που ζουν και εργάζονται στη Νομό Θεσσαλονίκης. Ίσως η αναζήτηση και καταγραφή των απόψεων από εκπαιδευτές που εργάζονται σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος έφερνε λίγο διαφορετικά και πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν αφορούσαν άτομα με συγκεκριμένη αναπηρία, ήπια και μέτρια, κάτι που δημιούργησε κάποια δυσκολία στις απαντήσεις των εκπαιδευτών, καθώς πολλές φορές είχαν στο μυαλό τους το σύνολο των παιδιών που διδάσκουν στα οποία περιλαμβάνονται και άτομα με αυτισμό και βαριά αναπηρία.

Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν περαιτέρω εξειδίκευση. Μεταπτυχιακό διέθεταν 10/20 εκπαιδευτές, κανείς διδακτορικό και μόνο 6 είχαν κάποια, επιπλέον, επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Ακόμη, το περιβάλλον στο οποίο ελέγχονται οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι το σχολικό και δεν είναι βέβαιο ότι ο βαθμός κατοχής των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων θα είναι ίδιος και αργότερα σε ένα εργασιακό περιβάλλον.

Τα διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας των εκπαιδευτών, ΕΕΕΚ-ΚΔΑΠ-ΠΒΜ, και κατ' επέκταση τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται, δίνουν διαφορετικές δυνατότητες ως προς τη διδασκαλία των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων, κάτι που ενδέχεται να είχε αντίκτυπο στις απαντήσεις των εκπαιδευτών.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα απόψεις διευθυντών μονάδων ειδικής ή και σχολικών συμβούλων που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλους τομείς, ώστε να ανακαλυφθούν και νέα δεδομένα σχετικά με το θέμα της έρευνας.

Το επίπεδο των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία διερευνήθηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής στο σχολικό περιβάλλον. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ερευνηθούν οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις απόψεις των εργοδοτών στο εργασιακό περιβάλλον οι οποίοι έχουν προσλάβει άτομα με νοητική αναπηρία αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε το επίπεδο των ατόμων με νοητική αναπηρία όσον αφορά τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες, αλλά θα ήταν επίσης χρήσιμο να ερευνηθεί και κατά πόσο οι εκπαιδευτές ειδικής αγωγής έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να διδάξουν αυτές τις δεξιότητες.

Καταλήγοντας, είναι σκόπιμο να ερευνηθούν και τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προκειμένου να εξεταστεί αν μέσω της διδασκαλίας των μαθητών με νοητική αναπηρία βελτιώνεται το επίπεδο των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων τους ή αν απαιτείται εκσυγχρονισμός των ισχυόντων προγραμμάτων.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αδάμ, Σ. (2012). *Κοινωνική οικονομία και ενεργητικές πολιτικές ένταξης. Αποτελέσματα έρευνας πεδίου σε κοινωνικές επιχειρήσεις εργασιακής ένταξης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καμπύλη.

Αρμπουνιώτη, Β. (2003), *Υποστηριζόμενη απασχόληση: Μια μέθοδος εργασιακής ένταξης για άτομα με νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Εστία Ειδικής Επαγγελματικής Αγωγής, Έργο «Στέρξις».

CEDEFOP, (2014). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα – Συνοπτική Περιγραφή*. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφ.). Αθήνα: Τόπος.

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

Καββαδά, Ε. (2012). *Προεπαγγελματική εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: μια εκτίμηση αναγκών*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής, 2012). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27643>

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., & Αβούρης, Ν. (2009). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας στο *Συνεργατική τεχνολογία*. Ανακτήθηκε από <http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Μανος Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. Ανακτήθηκε από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/attach/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>

Μπάρμπας, Γ. (2010). *Αντιφάσεις και προοπτικές στη σχολική ένταξη μαθητών με νοητική ανεπάρκεια*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Θεραπευτικής Γυμναστικής, 19-21 Νοεμβρίου 2010. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://www.down.gr/dat/DDCEB1EB/file.pdf>

Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού- ΟΑΕΔ(β). (2018). Ανακτήθηκε από <http://www.oaed.gr/kek-amea>

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: Ιδιωτική

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Πολυχρονοπούλου- Ζαχαρογέωργα, Σ. (2003). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατροπός.

Σούλης, Σ. Γ. (2007). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι. Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία* (Ε. Αυγήτα, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτου (2004) *«Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική*

http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Curricula_MR.pdf

Ξένη Βιβλιογραφία

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2008). *Definition, Classification, and Systems of Supports*, Manual. Washington DC, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Agran, M., Salzberg, L., & Martella, R. (1991). Expectancy effects in social validation methodology: Are there differential expectations for employees with mental retardation? *Research in Developmental Disabilities*, 12(4), 425–434.

Agran, M., Hughes, C., Thoma, C., & Scott, L. (2016). Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals 2016*, 39(2), 111–120.

Ali, A., Hassiotis, A., & Strydom, A. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2122–2140.

Benson, B., & Fuchs, C. (1999). Anger-arousing situations and coping responses of aggressive adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 24(3), 207-214.

Belmont, J., & Butterfield, E. (1971). Learning strategies as determinants of memory deficiencies. *Cognitive Psychology*, 2(4), 411–420.

Biggs, E., Carter E., & Gustafson J. (2017). Efficacy of Peer Support Arrangements to Increase Peer Interaction and AAC Use. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(1), 25–48.

Blomqvist, S., Olsson, J., Wallin, L., Wester, A., & Rehn, B. (2013). Adolescents with intellectual disability have reduced postural balance and muscle performance in trunk and lower limbs compared to peers without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 198–206.

Bouck, E. (2002). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 1175-1186.

Bramston, P., & Fogarty, G. (1995). Measuring stress in the mildly intellectually handicapped: The factorial structure of the Subjective Stress Scale. *Research in Developmental Disabilities, 16*(2), 117–131.

Bramston, P., Fogarty, G., & Cummins, R. (1999). The nature of stressors reported by people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 12*(1), 1–10.

Brickey, M., Browning, L., & Campbell, K. (1982). Vocational histories of sheltered workshop employees placed in projects with industry and competitive jobs, *Mental Retardation, 20*, 52-57.

Bureau of Labor Statistics. (2018). *Employment status of the civilian population by sex, age, and disability status, not seasonally adjusted*. United States department of labor. Ανακτήθηκε από <https://www.bls.gov/news.release/empsit.t06.htm>

Butterworth, J., & Strauch, J. (1994). The relationship between social competence and success in the competitive work place for persons with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29*(2), 118–133.

Cameto, R., Levine, P., & Wagner, M. (2004). *Transition Planning for Students With Disabilities. A Special Topic Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Cannella-Malone, H., & Schaefer, J. (2017). A Review of Research on Teaching People With Significant Disabilities Vocational Skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 67–78.

Chadsey-Rusch J., & Gonzalez P. (1988), Social ecology of the workplace: Employers' perceptions versus direct observation. *Research in Developmental Disabilities*, 9(3), 229–245.

Chadsey, J. (2007). Adult social relationships. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities*. New York: Guilford Press.

Chamberlain, M. (1988). Employers' Ranking of Factors Judged Critical to Job Success for Individuals with Severe Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 11(2), 141-147.

Chung, Y., Carter, E., & Sisco, L. (2012). Social interaction of students with severe disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349–367.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research Methods in education*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dagnan, D., & Waring, M. (2004). Linking stigma to psychological distress: Testing a social-cognitive model of the experience of people with intellectual disabilities. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11(4), 247–254.

Dykens, E., Hodapp, R. M., & Finucane, B. M. (2000). *Genetics and mental retardation syndromes: A new look at behavior and interventions*. Baltimore, MD: Brookes.

Dowrick, W., & Hood, M. (1981). Comparison of self-modeling and small cash incentives in a sheltered workshop. *Journal of Applied Psychology*, 66(3), 394-397.

Elksnin, N., & Elksnin, L. (2001). Adolescents With Disabilities: *The Need for Occupational Social Skills Training, Exceptionality*, 9(1 & 2), 91-105.

Emerson, E. (2010). Self-reported exposure to disablism is associated with poorer self-reported health and well-being among adults with intellectual disabilities in England: a cross sectional survey, *Public Health*, 124, 682– 689.

Esdale, L., Jahoda, A., & Pert, C. (2015). Coping with criticism and praise. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(3), 258–268.

Ferretti, R. P., & Cavalier, A. R. (1991). *Constraints on the problem solving of persons with mental retardation, International review of research in mental retardation*, 17, 153–192.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehneyer, M.L. (1998). Self-Determination for Persons With Disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.

Frey, G., & Chow, B. (2006). Relationship between BMI, physical fitness, and motor skills in youth with mild intellectual disabilities. *International Journal of Obesity*, 30, 861–867.

Gilbert, P., Durrant, K., & McEwan, K. (2006). Investigating relationships between perfectionism, forms and functions of self-criticism, and sensitivity to put-down. *Personality and Individual Differences*, 41, 1299–1308.

Greenwood, C.R., Hart, B., Walker, D., & Risley, T. (1994). The opportunity to respond and academic performance revisited: A behavioral theory of developmental retardation and its prevention. In R. Gardner, III, D.M. Sainato, J. O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward, J. Eshleman & T.A. Grossi (Eds). *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior nstruction* (pp. 231-223). Pacific Grove, 140 CA: Brooks/Code.

Hanley-Maxwell, C., Rusch, F., Chadsey-Rusch, J., & Renzaglia, A. (1986). Reported factors contributing to job termination of individuals with severe disabilities. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 11*, 45-52.

Haring, T., Kennedy, C., Adams, M., & Pitts-Conway, V. (1987). Teaching generalization of purchasing skills across community settings to autistic youth using videotape modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*(1), 89-96.

Hartley, S., & Maclean, W., Jr. (2009). Stressful Social Interactions Experienced by Adults With Mild Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(2), 71-84.

Lehman, A.F., Goldberg, R., Dixon, L.B., McNary, S., Postrado, L., Hackman, A., & McDonell, K. (2002). Improving Employment Outcomes for Persons With Severe Mental Illnesses. *Archives of General Psychiatry, 59*(2), 165-172.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnick, D. M., & Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, D., & Tasse, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Marmel, L. (2014). Life beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities. *Career Planning and Adult Development Journal, 30*(1), 50-52.

Merrill, E., & O'Dekirk, J. (1994). Visual selective attention and mental retardation. *Cognitive Neuropsychology, 11*(2), 117-132.

Miles, B.M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage

Mohanty, A. (2015). Vocational Counselling and Transition Skill Training for Adolescents with Special Needs. *Creative Education*, 6, 255-261.

Morgan, R., & Salzberg, C. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related social skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 365-383.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (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 (NLTS2)*. NCSER 2011-3005.

Rossetti, Z., Lehr, D., Huang, S., Ghai, J., & Harayama N. (2016). Parent and Teacher Perspectives on Friendships and Social Interactions of Secondary Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Inclusion*, 4(4), 239-256.

Roux, A., Shattuck, P., Cooper, B., Anderson, K., Wagner, M., & Narendorf, S. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, 931-939.

Salzberg, C., Agran, M., & Lignugaris/Kraft, B. (1986). Behaviors that contribute to entry-level employment: A profile of five jobs. *Applied Research in Mental Retardation*, 7, 299-314.

Skowronski, W., Horvat, M., Nocera, J., Roswal, G., & Croce, R. (2009). Eurofit special: European fitness battery score variation among individuals with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(1), 54-67.

Smith, K., Shepley, S., Alexander, J., & Ayres, K. (2015). The independent use of self-instructions for the acquisition of untrained multi-step tasks for individuals with an intellectual disability. A review of the literature, *Research in Developmental Disabilities*, 40, 19–30.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology στο *Handbook of qualitative reacearch*, 273-285. Thousand Oaks, CA: Sage

Thompson, M., & Grace, C. (2001). *Best friends, worst enemies: Understanding the social lives of children*. New York: Ballantine Books.

Varekamp, I., & van Dijk, F.J.H. (2010). Workplace problems and solutions for employees with chronic diseases. *Occupational Medicine*, 60(4), 287–293.

Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H.J. (2014). Effect of Supported Employment on Vocational Rehabilitation Outcomes of Transition-Age Youth With Intellectual and Developmental Disabilities: A Case Control Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(4), 296-310.

Wehmeyer, M. (2014). Self-Determination: A Family Affair. *Family Relations*, 63(1), 178-184.

Wentzel, K. (2009). Peers and academic functioning at school στο Rubin, Burkowski, & Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press.

Wilson-Kovacs, D., Ryan, M., Haslam, 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 career advancement of disabled professionals. *Disability and Society*, 23(7), 705-717.

Παράρτημα 1

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ε: Καλησπέρα.

Μ: Καλησπέρα.

Ε: Θα ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία.

Μ: Ωραία...

Ε: Πόσο χρονών είσαι λοιπόν;

Μ: 38

Ε: Που εργάζεσαι αυτή τη στιγμή;

Μ: Αυτή τη στιγμή εργάζομαι σε ένα ΚΔΑΠ ΑΜΕΑ, όπου έχουμε κυρίως παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία αλλά και αυτισμό.

Ε: Πόσα χρόνια εργάζεσαι γενικά στην ειδική αγωγή;

Μ: Στην ειδική αγωγή να σου πω την αλήθεια εργάζομαι όσα χρόνια βρίσκομαι και στο συγκεκριμένο ΚΔΑΠ, δηλαδή 10 χρόνια. Κάποιο είδος πρακτικής που έκανα στο πλαίσιο της σχολής μου δεν το υπολογίζω καν.

E: Τι έχεις σπουδάσει ακριβώς;

M: Έχω σπουδάσει Κοινωνικός λειτουργός στο ΤΕΙ της Πάτρας. Έχω δηλαδή πτυχίο Κοινωνικής εργασίας.

E: Έχει κάνει και κάποιο μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή;

M: Όχι δεν έχω κάνει κάτι μεταπτυχιακές σπουδές γενικότερα, αλλά θα ήθελα κάποια στιγμή να κάνω, αν μου δοθεί η ευκαιρία, προκειμένου να επιμορφωθώ ακόμη περισσότερο στον συγκεκριμένο τομέα.

E: Στο ΚΔΑΠ, έχεις και κάποια άλλα καθήκοντα;

M: Θα έλεγα ότι έχω πολλά καθήκοντα, αλλά θα σου πω γενικά ότι αναλαμβάνω γενικά τη φροντίδα των παιδιών, είτε σε θέματα καθαριότητας είτε σε θέματα φύλαξης. Φροντίζουμε τα παιδιά με κάθε τρόπο.

E: Έχεις κάποια επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επαγγελματικών δεξιοτήτων για άτομα με αναπηρία; Έχεις για παράδειγμα παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα;

M: Όχι, όχι...κάτι πιο συγκεκριμένο δεν έχω κάνει.

E: Ωραία. Θα περάσουμε στις ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούν αποκλειστικά άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία.

B. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Ε: *Κατά την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας πόσο συχνά παίρνουν τη πρωτοβουλία να αναζητήσουν εκ των προτέρων πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο στο οποίο θα εργαστούν;*

Μ: Σε καμία περίπτωση τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπαίνουν σε αυτήν την διαδικασία διότι το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα που τους βάζουμε να ασχοληθούν. Δεν θα δείξουν περαιτέρω ενδιαφέρον πάνω στην εργασία την οποία θα υλοποιήσουν ασχέτως αν τους αρέσει ή όχι.

2. Ε: *Πόσο εύκολα μπορούν να εργασθούν ως μέλος μιας ομάδας, όταν κληθούν να εργασθούν ομαδικά στα πλαίσια μιας εργασίας ή ενός παιχνιδιού;*

Μ: Όλα τα άτομα είναι πρόθυμα να εργαστούν ομαδικά, από όσο έχω παρατηρήσει, εξαρτάται όμως από την εργασία ή το παιχνίδι που τους ενδιαφέρει, για παράδειγμα έχουμε άτομα που επιθυμούν να παίξουν κάποια επιτραπέζια παιχνίδια όπου είναι πρόθυμοι και δραστήριοι και έχουμε τα υπόλοιπα άτομα όπου δεν ενθουσιάζονται πολύ και δείχνουν την δυσανασχέτησή τους ή στρέφουν την προσοχή τους αλλού. Γενικά η ομαδικότητα δεν είναι το καλύτερο τους ούτε μπορούν να τηρήσουν όλους τους κανόνες που απαιτεί μία συνεργασία.

3. Ε: *Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία, ποια είναι η άποψή σας;*

M: Τα άτομα με νοητική αναπηρία από την παιδική τους ηλικία δύσκολα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με άλλα άτομα χωρίς αναπηρίας, το ίδιο ισχύει και κατά την περίοδο της ενηλικίωσης τους. Η σχολική κοινότητα προσφέρει κατά έναν βαθμό τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης αλλά μετά την λήξη της περιόδου τα παιδιά αυτά επιστρέφουν σε συνήθειες κοινωνικής απομόνωσης και μοναξιάς.

4. E: *Κατά τη διενέργεια πρακτικών δραστηριοτήτων, π.χ υλοποίηση κατασκευών, έχουν τις αντοχές για συνεχόμενη εργασία υπό πίεση και χωρίς να διασπάται η προσοχή τους;*

M: Όλα τα παιδιά έχουν αντοχές, όμως κάτω από πίεση τους δημιουργείται μια σύγχυση και αδυνατούν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα τους με αποτέλεσμα να καταφεύγουν ακόμη και σε συμπεριφορές όπως η απομόνωση. Φυσικά και η προσοχή τους δεν μπορεί να είναι συνεχής πάνω σε μια συγκεκριμένη εργασία γιατί κουράζονται εύκολα ή μπορεί να αναστατωθούν από κάποιο θόρυβο ή από να μιλήσουν την ώρα της εργασίας και να ξεχαστούν ακόμη και να ρωτήσουν κάτι άσχετο εκείνη τη στιγμή που εργάζονται πάνω σε κάτι συγκεκριμένο.

5. E: *Θεωρείτε ότι δείχνουν συνήθως συνέπεια σε θέματα όπως π.χ η τήρηση του ωραρίου ή η καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο;*

M: Ναι έχουν επίγνωση του καθημερινού ωραρίου και όταν χρειαστεί να απουσιάσουν μπαίνουν στην διαδικασία να ενημερώσουν οι ίδιοι ή κάποιος κηδεμόνας τους. Υπάρχουν οικογένειες που δίνουν στα παιδιά τους την άδεια να χρησιμοποιούν το τηλέφωνο αλλά και κάποιοι υπερπροστατευτικοί που δεν αφήνουν τα παιδιά τους να χειρίζονται ούτε απλά πράγματα όπως το τηλέφωνο.

6. E: *Ποια είναι η αντίδραση τους σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τους δώσει κάποιες οδηγίες που απαιτούν άμεση προσοχή;*

M: Αυτό εξαρτάται καθαρά από τον εκπαιδευτικό, κατά πόσο θεωρείται δηλαδή ικανός να προσεγγίσει τα παιδιά και κατά πόσο μπορεί να απλοποιεί τις οδηγίες που τους δίνει, τότε και μόνο τότε θα στραφεί η προσοχή των παιδιών στον εκπαιδευτικό που τους μιλάει. Αν οι οδηγίες είναι μεγάλες και απαιτούν άμεση εφαρμογή τότε δεν υπάρχει περίπτωση να ακολουθηθούν από τα παιδιά.

7. E: *Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι σε θέση να ζητάν διευκρινίσεις για οδηγίες που δεν ήταν σαφείς;*

M: Εξαρτάται, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι είναι ικανοί να επηρεάσουν τα συγκεκριμένα παιδιά ώστε να προβούν σε αυτήν την ενέργεια, όπως το είδος του αντικείμενου ή της εργασίας με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν. Αν είναι κάτι που βρίσκεται στο πεδίο των ενδιαφερόντων τους θα ρωτήσουν κάτι απλό, όπως το πότε θα γίνει ή που θα γίνει ή πόσο θα διαρκέσει. Σε αντίθετη περίπτωση δεν θα ρωτήσουν τίποτα και θα περιμένουν απλώς τη διενέργεια της δραστηριότητας.

8. E: *Σε τι βαθμό έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες συνομιλίας (π.χ. βλεμματική επαφή, κατάλληλη ένταση φωνής);*

M: Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία εάν δεν επηρεάζονται από την φαρμακευτική τους αγωγή είναι σε ένα σχετικά καλό επίπεδο, κρατούν την βλεμματική επαφή, διατηρούν την κατάλληλη χροιά όμως σπάνια συμμετέχουν σε έναν διάλογο, σπάνια ανταλλάζουν

απόψεις και ο διάλογος τους δεν έχει μεγάλη γκάμα θεμάτων ώστε να αναπτύξουν πέρα από τις απλές και καθημερινής φύσεως ερωτήσεις. Γενικά, υπάρχει ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο θεμάτων υπό συζήτηση.

9. Ε: Κατά πόσο είναι σε θέση να αποδεχθούν μια αρνητική κριτική μετά το πέρας της εργασίας τους;

Μ: Σε αυτήν την περίπτωση δεν είναι ιδιαίτερα θετικοί στο δεχθούν μια αρνητική κριτική, όπως και μια διαφορετική άποψη από τη δική τους για τον εαυτό τους. Τα συναισθήματα που θα προβάλουν και θα εξωτερικεύσουν στο άτομο που θα έχουν απέναντι τους είναι στενοχώρια, θυμό, θλίψη ακόμη και βίαιες αντιδράσεις στον εκπαιδευτή ή σε κάποιον συμμαθητή τους. Υπάρχουν και τα άτομα που μεταφέρουν το θυμό τους στο σπίτι και θα επιτεθούν σε κάποιο άτομο από τον οικογενειακό τους κύκλο, συνήθως τη μητέρα τους.

10. Ε: Ποιες είναι οι κυριότερες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που θεωρείτε ότι αποκτούν, τελικά, τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία;

Μ: Οι δεξιότητες που κατακτούν και που θεωρείται ότι θα τους βοηθήσουν και αργότερα στον επαγγελματικό τομέα είναι η αυτονομία, η συνεργασία και η συνέπεια που συνήθως δείχνουν. Οι υπόλοιπες δεξιότητες δύσκολα κατακτώνται από τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

11. Ε: Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος;

Μ: Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν επίγνωση ότι δεν μπορούν να βγουν στον χώρο εργασίας παρόλα αυτά έχουν την δυνατότητα να ασχοληθούν με ένα αντικείμενο σε εκπαιδευτικό κυρίως επίπεδο, που θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες τους για να νιώσουν χρήσιμα στην κοινωνία. Όλα αυτά εξαρτώνται βέβαια από τα ερεθίσματα που παίρνουν στο χώρο του σχολείου αλλά και τα επαγγέλματα που θα τους προταθούν, ώστε να τα μάθουν στο χώρο του σχολείου.

12. Ε: Η διδασκαλία των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στον επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία;

Μ: Ναι συμβάλλει όμως σύμφωνα με τις απαιτήσεις που έχει ο επαγγελματικός χώρος δεν μπορούν τα παιδιά να τις καλύψουν πλήρως όσο και να έχουν εκπαιδευθεί πάνω σε αυτές. Επομένως, παρά τις γνώσεις που αποκτούν μπορεί να εκφράσουν κάποια προτίμηση σχετικά με το τι θέλουν να κάνουν χωρίς πάντα να αξιολογούν που είναι καλοί. Κυρίως θα διαλέξουν ένα επάγγελμα από αυτά που θα τους προσφέρει κάποιος, ώστε να επιλέξουν.

13. Ε: Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των παραπάνω δεξιοτήτων παρακολουθείται ατομικά ο κάθε μαθητής, ώστε να εκπαιδευτεί καλύτερα στις δεξιότητες στις οποίες υστερεί και να είναι έτοιμος να ενταχθεί ευκολότερα σε ένα εργασιακό περιβάλλον;

Μ: Αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτή πιστεύω, κατά πόσο είναι δηλαδή πρόθυμος να αφοσιωθεί και να εκπαιδεύσει τα συγκεκριμένα παιδιά. Πέρα από τις ομαδικές συναντήσεις κάποιοι ασχολούνται και ατομικά ή ακόμη αν δεν μπορούν να προβούν σε αυτήν την διαδικασία λόγω φόρτου εργασίας ή λόγω προγράμματος κάνουν μια παύση με τους υπόλοιπους και δίνουν περισσότερη βάση στο άτομο που υστερεί, θέλω να πω

ότι υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις για να εργάζονται όλοι ομαδικά και να διδάσκονται σωστά τα παιδιά.

E: Τι ισχύει σήμερα;:

M: Ισχύει ότι ένας εκπαιδευτής μπορεί να αφιερώσει ελάχιστο χρόνο σε ένα παιδί που υστερεί σε κάποιο τομέα και τα υπόλοιπα παιδιά που έχει κανονικά στο πρόγραμμα να τα αναλάβει ένας άλλος συνάδελφος ο οποίος βέβαια θα επιβαρυνθεί αρκετά.

14. *E: Οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που αποκτώνται οδηγούν στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία; Σε ποιους επαγγελματικούς χώρους;*

M: Έπειτα από την εκπαίδευση των παραπάνω δεξιοτήτων που εκπαιδεύονται τα παιδιά πιστεύω πως τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν μπορούν να προσληφθούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας, ειδικά με τις απαιτήσεις που υπάρχουν σήμερα. Δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να ευδοκιμήσει μια τέτοια προσπάθεια ούτε η κρατική μέριμνα, ώστε να ενταχθούν ακόμη περισσότερο αυτά τα παιδιά ομαλά στην κοινωνία και πετυχαίνοντας παράλληλα και την οικονομική τους ανεξαρτησία. Σύμφωνα με την εμπειρία μου, τα παιδιά καταλήγουν στο σπίτι ζώντας εξαρτημένοι οικονομικά αρχικά από τους γονείς τους και μετά από κάποιο συγγενικό πρόσωπο ή αν δεν υπάρχει καταλήγουν σε κάποιο ίδρυμα.

E: Σε ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σου. Ήταν πολύ χρήσιμα όλα όσα είπες.

M: Σε ευχαριστώ και εγώ, γιατί πράγματι ήταν όλες οι ερωτήσεις πολύ ενδιαφέρουσες και πιστεύω είχα πολλά να πω.

Παράρτημα 2

Ερωτήσεις Συνέντευξης

Τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν το δικαίωμα να ζουν μία αυτόνομη ζωή κάτι που προϋποθέτει την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνική και ιδιαίτερα στην επαγγελματική ζωή της χώρας. Η κοινωνία οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες εργασίας σε όλα τα μέλη της, καθώς σε μία δημοκρατική κοινωνία όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα. Η παρούσα εργασία αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτών ειδικής αγωγής για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και κατά πόσο αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική αποκατάσταση τους.

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

Ηλικία:

Δομή απασχόλησης:

Χρόνια προϋπηρεσίας γενικά στην ειδική αγωγή:

Χρόνια προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη δομή:

Βασικό πτυχίο:

Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή:

Διδακτορικό στην ειδική αγωγή:

Ειδικότητα:

Άλλα καθήκοντα στη δομή:

Επιμόρφωση σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης ή επαγγελματικών δεξιοτήτων για άτομα με αναπηρία:

[Όλες οι ερωτήσεις αφορούν άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία]

B. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Κατά την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας πόσο συχνά παίρνουν τη πρωτοβουλία να αναζητήσουν εκ των προτέρων πληροφορίες πάνω στο αντικείμενο στο οποίο θα εργαστούν;
2. Πόσο εύκολα μπορούν να εργασθούν ως μέλος μιας ομάδας, όταν κληθούν να εργασθούν ομαδικά στα πλαίσια μιας εργασίας ή ενός παιχνιδιού;
3. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία, ποια είναι η άποψή σας;
4. Κατά τη διενέργεια πρακτικών δραστηριοτήτων, π.χ υλοποίηση κατασκευών, έχουν τις αντοχές για συνεχόμενη εργασία υπό πίεση και χωρίς να διασπάται η προσοχή τους;
5. Θεωρείτε ότι δείχνουν συνήθως συνέπεια σε θέματα όπως π.χ η τήρηση του ωραρίου ή η καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο;
6. Ποια είναι η αντίδραση τους σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τους δώσει κάποιες οδηγίες που απαιτούν άμεση προσοχή;
7. Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι σε θέση να ζητάν διευκρινίσεις για οδηγίες που δεν ήταν σαφείς;
8. Σε τι βαθμό έχουν αναπτυγμένες τις δεξιότητες συνομιλίας (π.χ. βλεμματική επαφή, κατάλληλη ένταση φωνής);
9. Κατά πόσο είναι σε θέση να αποδεχθούν μια αρνητική κριτική μετά το πέρας της εργασίας τους;
10. Ποιες είναι οι κυριότερες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που θεωρείτε ότι αποκτούν, τελικά, τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία μετά το πέρας της σχολικής ζωής;

Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

11. Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα επιλογής επαγγέλματος;
12. Η διδασκαλία των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει στον επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία;
13. Κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας των παραπάνω δεξιοτήτων παρακολουθείται ατομικά ο κάθε μαθητής, ώστε να εκπαιδευτεί καλύτερα στις δεξιότητες στις οποίες υστερεί και να είναι έτοιμος να ενταχθεί ευκολότερα σε ένα εργασιακό περιβάλλον;

14. Οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες που αποκτώνται οδηγούν στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία; Σε ποιους επαγγελματικούς χώρους;