



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή: Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής».

«The transition of individuals with intellectual disability into adult life: Views of parents and special education teachers ».

Σφελινιώτη Ευθαλία- Παρασκευή

Θεσσαλονίκη (2022)



Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση & Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή: Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής».

«The transition of individuals with intellectual disability into adult life: Views of parents and special education teachers ».

Σφελινιώτη Ευθαλία- Παρασκευή

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα , Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Πρώιου Χαρίκλεια

Θεσσαλονίκη (2022)

«Η 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»

Σφελινιώτη Ευθαλία- Παρασκευή

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή κάποιων ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, επίκουρη καθηγήτρια, κ. Καρτασίδου Λευκοθέα που με την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της κατάφερα να φέρω εις πέρας την ερευνητική μου προσπάθεια. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των ατόμων με νοητική αναπηρία, που με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τους φίλους μου που είναι πάντα στο πλευρό μου και με υποστηρίζουν σε κάθε μου βήμα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και συγκεκριμένα τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών καθώς και τη σύγκρισή τους. Με δεδομένο την σπουδαιότητα ενός τέτοιου ζητήματος γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αλλά και λόγω της απουσίας ερευνητικής ή βιβλιογραφικής διερεύνησης για την ελληνική πραγματικότητα, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος κρίνεται μείζονος σημασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν συνολικά 142 άτομα, 80 εκπαιδευτικοί και 62 γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία ηλικίας 7-23 ετών, από τους νομούς Σερρών και Θεσσαλονίκης. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο βασίζεται στο τυποποιημένο ερωτηματολόγιο Transition Planning Inventor – Second edition TPI-2 και την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων και εκπαιδευτικών των παιδιών με νοητική αναπηρία, τον βασικότερο ρόλο για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή διαδραματίζουν η από μέρους τους ικανοποιητική φυσική και πνευματική κατάσταση, η δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και η συμπερίληψη τους από το κοινωνικό περιβάλλον. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, αποτελεί σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή. Ακόμη, σημειώνεται η άρρηκτη σχέση όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την αποτελεσματική μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Τέλος, οι κύριοι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τους σημαντικούς παράγοντες μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή είναι η ηλικία των γονέων, των παιδιών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας των τελευταίων.

Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, ενηλικίωση, νοητική αναπηρία, απόψεις γονέων, απόψεις εκπαιδευτικών

Abstract

This thesis deals with the issue of the transition of individuals with intellectual disabilities into adulthood and in particular the views of parents and teachers as well as their comparison. Given the importance of such an issue in the field of education in general and in the field of Special Education in particular, but also due to the absence of research or bibliographic research on the Greek reality, the choice of this topic is of major importance. A total of 150 people, 80 teachers and 70 parents of people with intellectual disabilities aged 7-23, from the prefectures of Serres and Thessaloniki, participated in this research. An improvised questionnaire based on the standard Transition Planning Inventor - Second edition TPI-2 questionnaire and the existing literature was used for data collection.

Based on the results of the research, it was observed that according to the perceptions of parents and teachers of children with mental disabilities, the most important role for their transition to adulthood is played by their satisfactory physical and mental condition, the construction of quality interpersonal relationships, but also their inclusion from the social environment. At the same time, it is worth noting that the education received by people with mental disabilities, according to the views of the participants in this study, is the least important factor for their transition to adulthood. There is also an inextricable link between all the factors associated with the effective transition of people with intellectual disabilities into adulthood. Finally, the main demographic and occupational factors that differentiate the perceptions of parents and teachers about the important transition factors of people with disabilities in adulthood are the age of parents, children and teachers, as well as the years of service of the latter.

Keywords: transition, adulthood, intellectual disability, parents' views, teachers' views

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1	12
Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση	12
1.1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις	12
1.1.2 Ο εξατομικευμένος σχεδιασμός και τα βασικά στάδια σχεδιασμού μετάβασης.....	14
1.1.3. Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και νοητική αναπηρία	17
1.2. Ο ρόλος των γονέων στη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή	20
1.2.1 Θεωρητική αποτύπωση του ρόλου των γονέων	20
1.2.2 Οι απόψεις των γονέων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.....	22
1.2.3 Η ανάγκη υποστήριξης των γονέων κατά την περίοδο της μετάβασης.....	24
1.2.4 Τα συναισθήματα που βιώνουν οι γονείς κατά τη διαδικασία της μετάβασης προς την ενηλικίωση.....	26
1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή.....	28
1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα	30
Κεφάλαιο 2	31
Μεθοδολογία της έρευνας	31
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	31
2.2 Συμμετέχοντες	32
2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας	34
2.4 Δεοντολογικά ζητήματα	36
2.5 Ανάλυση δεδομένων.....	37
2.6 Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας.....	37
Κεφάλαιο 3	39
Αποτελέσματα της έρευνας	39
3.1. Αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's alpha	39
3.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση	40
3.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση.....	41
Κεφάλαιο 4	49
Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις	49
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	49

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	54
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	56
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση	57
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	57
Βιβλιογραφία	59
Παράρτημα	68

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά δείγματος γονέων	33
Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών	34
Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας υποκλιμάκων	39
Πίνακας 4: Περιγραφικές στατιστικές υποκλιμάκων	40
Πίνακας 5: Μήτρα συσχετίσεων υποκλιμάκων.....	41
Πίνακας 6: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση της ιδιότητα των ερωτηθέντων.....	42
Πίνακας 7: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των γονέων	42
Πίνακας 8: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας γονέα	43
Πίνακας 9: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των γονέων	43
Πίνακας 10: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας παιδιού	43
Πίνακας 11: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση τη βαρύτητα της αναπηρίας του παιδιού.....	44
Πίνακας 12: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση την παρουσία συννοσηρότητας.....	44
Πίνακας 13: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.....	45
Πίνακας 14: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας εκπαιδευτικού	45
Πίνακας 15: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	46
Πίνακας 16: Έλεγχοι διαφορών των μέσων βαθμολογιών των υποκλιμάκων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	47
Πίνακας 17: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού	47
Πίνακας 18: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και αριθμού μαθητών με νοητική αναπηρία στην τάξη	48

Εισαγωγή

Η μετάβαση (transition) από το σχολείο στην ενήλικη ζωή αποτελεί μια περίοδο πολλών και διαφορετικών αλλαγών και προκλήσεων ειδικότερα για τα άτομα με αναπηρία, τα οποία αντιμετωπίζουν περισσότερες συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συνομήλικους τους. Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως τον εργασιακό τομέα, τη συμμετοχή στην ανώτερη εκπαίδευση, την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία, τη διατήρηση του νοικοκυριού, τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και την ανεξάρτητη διαβίωση. Όταν δε, το άτομο αντιμετωπίζει κάποια αναπηρία, όπως νοητική, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της είναι δυσκολότερη. Η επιτυχής αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων σηματοδοτεί την εμπλοκή τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν αρωγοί του δύσκολου αυτού δρόμου.

Το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και τα ερεθίσματα που δέχεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης. Συγκεκριμένα, αν και παλαιότερα οι γονείς αναζητούσαν την καθοδήγηση από επαγγελματίες του χώρου για την εύρεση ενός ιδρυματικού υποστηρικτικού πλαισίου, στις μέρες μας κατέχουν μια μοναδική σχέση με το άτομο με αναπηρία (Κnox, 2000). Ειδικότερα, γνωρίζουν τις δυνατότητες, τις προτιμήσεις και αδυναμίες του και μπορούν να το υποστηρίξουν ψυχολογικά κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας και να το βοηθήσουν να επιλέξει ορθά την μελλοντική του πορεία. Παράλληλα, πρωτεύοντα ρόλο στη μετάβαση αυτή έχει και το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να επιλέξει από μικρή ηλικία την πορεία που θα ήθελε μελλοντικά να ακολουθήσει μέσω προγραμμάτων και του εξατομικευμένου σχεδιασμού που θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του, επιτυγχάνοντας έτσι μια ομαλότερη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Είναι προφανές πως για τον προγραμματισμό της διαδικασίας της μετάβασης κρίνεται αναγκαία η συνεργασία των ατόμων, των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Η μετάβαση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες έχει μελετηθεί κυρίως βιβλιογραφικά στην Ελλάδα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές βαθμίδες (από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα παρουσιάζει έλλειψη ερευνητικών μελετών όσον αφορά το θέμα της

μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και ειδικότερα ως προς τις απόψεις των γονέων συγκριτικά με εκείνες των εκπαιδευτικών. Παρόλο που πλήθος ερευνών αναγνωρίζουν τη σημασία του γονικού ρόλου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα για τη μετάβαση και η σύγκριση αυτών με εκείνες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αρκετά περιορισμένα. Συνεπώς, από τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, καθώς, όπως διαφαίνεται αποτελούν τους κύριους αλληλεξαρτώμενους, εμπλεκόμενους της διαδικασίας αυτής, οι οποίοι μπορούν να συνδράμουν στην ομαλότερη μετάβαση των ατόμων προς την ενήλικη ζωή (Betz et al., Francis et al., 2018·Wagner et al., 2012·Mann et al., 2016· Haber et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται η ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας των γενικών χαρακτηριστικών του όρου μετάβαση στην ενήλικη ζωή, των βασικών σταδίων και του εξατομικευμένου σχεδιασμού μετάβασης, του ρόλου και της συνδρομής των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και της ανάγκης για υποστήριξη των πρώτων στη διαδικασία αυτή. Ακόμη, παρουσιάζονται παλαιότερες έρευνες σχετικά με το βοηθητικό ρόλο τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης στην ενηλικίωση. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, όπου αναλύονται λεπτομερώς η ερευνητική στρατηγική, το δείγμα, οι διαδικασίες και το ερευνητικό εργαλείο, η ανάλυση των δεδομένων, τα δεοντολογικά ζητήματα αλλά και τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με συνοδευτικά πινακάκια, που αφορούν αφενός τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και αφετέρου τη σύγκρισή τους. Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, οι επιπτώσεις της στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Αποκατάστασης, αλλά και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας - Ανασκόπηση

1.1 Προσδιορισμός του όρου μετάβαση

1.1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Η μελέτη της βιβλιογραφίας των τελευταίων χρόνων, φέρνει στην επιφάνεια πλήθος ερευνών σχετικών με τη μετάβαση των ατόμων από την σχολική στην ενήλικη ζωή. Είναι χαρακτηριστικό πως οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο μετάβαση (transition), προκειμένου να υποδηλώσουν τη διαδικασία της ομαλής μετάβασης, η οποία συμπεριλαμβάνει διαφορετικές πτυχές.

Ο όρος μετάβαση (transition), αντιμετωπίζεται συνήθως ως «ομπρέλα», κάτω από τον οποίο περιγράφονται αλλαγές στη συμπεριφορά που έχει ένας μαθητής, ένας έφηβος όταν καλείται να αναλάβει ρόλους ως ενήλικας. Συγκεκριμένα, αυτοί οι ρόλοι αφορούν κυρίως την συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον εργασιακό χώρο, τη διατήρηση του νοικοκυριού, την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και την ανεξάρτητη διαβίωσή του (Mazzotti et al., 2013).

Αντίστοιχα, για τους Young και τους συνεργάτες τους ο όρος μετάβαση (transition) στην ενήλικη ζωή αντιμετωπίζεται ως την αρχή του τέλους της παιδικής ηλικίας και της παράτασης της εφηβείας. Ακόμη, είναι μια περίοδος κατά την οποία η μετάβαση στην ενήλικη ζωή πραγματοποιείται τόσο για τα ίδια τα άτομα, τα οποία καλούνται να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, όσο και για τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος, καθώς αποτελούν τους κύριους εμπλεκόμενους και ανησυχούν για την πρόσβαση τους στην κοινωνία και την ανεξάρτητη διαβίωσή τους (Young et al., 2011).

Στο IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) ο όρος μετάβαση (transition) αναφέρεται το 2004 στις Η.Π.Α. ως «διαδικασίες μετάβασης», που περιλαμβάνουν ένα σύνολο δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη στοχοθεσία, για ένα άτομο με αναπηρία ή/ και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου και σχεδιάζονται στηριζόμενες στις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του (Madaus & Shaw, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, στο Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), ο όρος μετάβαση (transition) έχει προσδιοριστεί ως εξής (Wehman, 2013):

A) Έχει σχεδιαστεί ως μια διαδικασία, η οποία είναι προσανατολισμένη στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και λειτουργικών δεξιοτήτων του ατόμου με αναπηρία, με σκοπό την ομαλότερη μετάβασή του από το σχολείο στις μετασχολικές (post secondary) δραστηριότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται :

- Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Επαγγελματικός προσανατολισμός
- Συμπερίληψη – απασχόληση (περιλαμβάνει την υποστηριζόμενη εργασία)
- Δια βίου μάθηση
- Υπηρεσίες για ενήλικες
- Ανεξάρτητη διαβίωση και συμμετοχή στην κοινότητα

B) Βασίζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψιν τα δυνατά σημεία, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του.

Γ) Περιλαμβάνει την καθοδήγηση, τις σχετικές υπηρεσίες, τις εμπειρίες από την κοινότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και άλλους στόχους διαβίωσης των ενηλίκων μετά το σχολείο και κατά περίπτωση την απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και την λειτουργική επαγγελματική αξιολόγηση.

Όπως διαπιστώθηκε από το Διεθνή Οργανισμό για την Αναπηρία (National Organization on Disability, 2004) τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες μετάβασης στην ενήλικη ζωή, καθώς είναι περισσότερο πιθανό να είναι άνεργα, να εγκαταλείψουν το Λύκειο ή να ζήσουν στη φτώχεια, συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία (Greenen et al., 2005). Έτσι, εάν επιθυμούμε

να δούμε τη διαδικασία μετάβασης ως ένα «μάθημα ζωής», οφείλουμε να διατυπώσουμε ότι αποτελεί ένα σημαντικό θεσμό συμπερίληψης του ατόμου στην κοινωνία και απαιτείται ο σχεδιασμός και η παροχή εφοδίων, προκειμένου το άτομο να μπορέσει να αποκτήσει τους κατάλληλους μηχανισμούς που θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί ομαλά στους δημόσιους χώρους (Heinz & Kruger, 2001).

1.1.2 Ο εξατομικευμένος σχεδιασμός και τα βασικά στάδια σχεδιασμού μετάβασης

Η μετάβαση στην ενηλικίωση, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί μια δύσκολη περίοδος για όλους τους εφήβους γενικότερα, αλλά και ειδικότερα για τους νέους με αναπηρίες, καθώς «μετακινούνται» από το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, στα διάφορα περιβάλλοντα (Πανεπιστήμιο, εργασία, κοινότητα), στα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν πρόσθετες προκλήσεις λόγω των πολλαπλών συστημάτων και υπηρεσιών (υπηρεσίες ενηλίκων, υπηρεσίες αναπηρίας μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπηρεσίες στέγασης) (Wehmeyer & Palmer, 2003· Chambers et al., 2009· Hanley- Maxwell et. al., 1995).

Ωστόσο, η εκπαίδευση, που παρέχεται από το σχολείο στους νέους με κάποια αναπηρία για τις υπηρεσίες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλότερη ενηλικίωσή τους, δεν είναι αρκετά ικανοποιητική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα με νοητική αναπηρία ή αυτισμό να υστερούν από τους τυπικής ανάπτυξης συνομήλικους τους, ως προς τη μετάβαση τους προς την ενηλικίωση σε τομείς που αφορούν την απασχόληση, την ανεξάρτητη διαβίωση και τη συμμετοχή στην κοινότητα και τόσο οι γονείς, όσο και τα ίδια τα άτομα με αναπηρία να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για τη μετάβασή τους (Billstedt et al., 2005·Luftig & Muthert, 2005·Blacher et al., 2010·Neece et al., 2009).

Το 1996, λοιπόν, ο Bornardo, πρότεινε ότι τα βασικά βήματα της μετάβασης στην ενήλικη ζωή είναι η μετάβαση (Krokidis, 2009):

- Από το σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ή την πρόσληψη σε κάποια εργασία, ή την ανεργία

- Από το οικογενειακό περιβάλλον και το πατρικό σπίτι, σε ένα χώρο αυτόνομης ή υποστηριζόμενης διαβίωσης
- Στην ενήλικη σεξουαλική ζωή (δημιουργία σχέσεων, σύναψη γάμου και δημιουργία οικογένειας)
- Στην οικονομική ανεξαρτησία, χωρίς την οικονομική βοήθεια από το γονεϊκό ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, το IDEA (1997) έκρινε απαραίτητο σε όλα τα σχολεία να υπάρχουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΕΕΠ), που θα περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό μετάβασης για τα άτομα με αναπηρία, ήδη από την ηλικία των 14 ετών. Ωστόσο, λίγα χρόνια αργότερα (2004) το IDEA, όσον αφορά το σχεδιασμό της μετάβασης ανεβάζει το όριο ηλικίας, περίπου στα 16 έτη, το οποίο θα εξαρτάται από την αξιολόγηση της μετάβασης, όπως αυτή έχει προσαρμοστεί στην αντίστοιχη ηλικία του ατόμου (Bouck & Joshi, 2016· Madaus et al., 2006).

Άλλωστε, σύμφωνα με τους Morningstar και συνεργάτες (1995) και Bloom και συνεργάτες (2005), η εμπλοκή των ίδιων των μαθητών με αναπηρία και των οικογενειών τους, αλλά και των φίλων, συμμαθητών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου, κρίνεται καθοριστικής σημασίας στο σχεδιασμό της διαδικασίας της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, καθώς βοηθάνε τα άτομα με αναπηρία να αναπτύξουν μια μελλοντική άποψη για τον τρόπο ζωής που θα ήθελαν να ακολουθήσουν (Morningstar et al., 1995· Bloom et al., 2005).

Έτσι, λοιπόν τα βασικά στάδια του σχεδιασμού της μετάβασης είναι τρία:

- Η αξιολόγηση της μετάβασης
- Τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα
- Η περίληψη της απόδοσης.

Αναλυτικότερα, στο Division on Career Development and Transition (DCDT) του συμβουλίου για τα παιδιά με αναπηρίες (Council for Exceptional Children), η αξιολόγηση της μετάβασης ορίζεται ως «μια συνεχιζόμενη διαδικασία, που συλλέγει δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, όπως σχετίζονται με τις απαιτήσεις

σημερινές και μελλοντικές της εργασίας, εκπαίδευσης , διαμονής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο» (Sitlington et al.,1997, pp 70-71).

Φυσικά, η αξιολόγηση της μετάβασης (transition assessment) κρίνεται αναγκαία προϋπόθεση για την πραγμάτωση της μετάβασης, καθώς μέσω αυτής προσδιορίζονται οι στόχοι για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ενηλικίωση του ατόμου με αναπηρία, σύμφωνα πάντα με την ηλικία του. Έτσι, λοιπόν, αφενός καθορίζονται οι αναγκαίες υπηρεσίες μετάβασης, που θα υλοποιήσουν αυτούς τους στόχους στη διάρκεια της μεταδευτεροβάθμιας φοίτησης και αφετέρου, δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές στους ειδικούς παιδαγωγούς και στις άλλες ειδικότητες μετάβασης, που συμμετέχουν στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (ΕΕΠ) και καλούνται να συνεργάζονται και με την οικογένεια των ατόμων (Neubert & Leconte, 2013).

Ακολούθως, τα εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές ηλικίας 16 ετών και άνω, θα πρέπει να εξειδικεύονται στο σχεδιασμό μετάβασης και να προσαρμόζονται στις ανάγκες τους. Σύμφωνα με το IDEA (2004) το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ) πρέπει να περιλαμβάνει (Wehman, 2013):

- Κατάλληλους, μετρήσιμους μεταδευτεροβάθμιους στόχους, οι οποίοι θα βασίζονται σε αξιολογήσεις μετάβασης με βάση πάντα την ηλικία του μαθητή και θα σχετίζονται με την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την ανεξάρτητη διαβίωση.
- Υπηρεσίες μετάβασης που χρειάζεται ο μαθητής προκειμένου να επιτύχει αυτούς τους στόχους.

Τέλος, «η περίληψη της απόδοσης» (Summary of Performance, SOP) σύμφωνα με το IDEA (2004), περιλαμβάνει πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές και λειτουργικές δεξιότητες του μαθητή, αλλά και προτάσεις που θα βοηθήσουν το μαθητή να επιτύχει τους στόχους της μεταδευτεροβάθμιας πορείας του, που έχει θέσει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή περίληψη είναι η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία με τη συμπλήρωση συγκεκριμένης φόρμας προτύπου και τη συμπερίληψη συγκεκριμένων πληροφοριών για το μαθητή, που θα προκύπτουν από τις αξιολογήσεις μετάβασης, προσαρμοσμένες στην ηλικία του.

Καταληκτικά, η περίληψη της απόδοσης προσφέρει αρκετά οφέλη στους μαθητές και στην πορεία τους καθώς, βελτιώνει την αυτοδιάθεση των μαθητών με αναπηρία, ενισχύει την πρόσβαση σε υπηρεσίες πληροφοριών σχετικές με τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, βοηθάει στην καταγραφή των στοιχείων της αναπηρίας βάση δεδομένων και τέλος, μέσω της καταγραφής δεδομένων επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των συντελεστών μετάβασης (Lillie et al., 2013· McCormack & Mazzotti, 2011)

1.1. 3. Μετάβαση στην ενήλικη ζωή και νοητική αναπηρία

Η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αποτελεί μια δύσκολη περίοδος τόσο για τα άτομα με αναπηρία, όσο και για τα άτομα χωρίς αναπηρία, καθώς συνιστά μια σημαντική αλλαγή στη ζωή τους (Kim & Turnbull, 2004). Συγκεκριμένα, τα άτομα αναμένουν ότι με το τέλος του σχολείου και της μετάβασης τους στην ενηλικίωση, θα αποκτήσουν σπουδαίες προσωπικές εμπειρίες και θα αναπτύξουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους (Carter et al., 2014). Όπως είναι αυτονόητο, τις ίδιες προσδοκίες από τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή, έχουν και τα άτομα με κάποια αναπηρία, παρόλο που όπως φαίνεται η αναπηρία περιορίζει σε ένα βαθμό την πραγματοποίηση των προσδοκιών τους (Carter et al., 2012).

Αναλυτικότερα, τα άτομα βιώνουν πιο έντονα τα συναισθήματα του φόβου και της ανησυχίας για το μέλλον τους, καθώς έρχονται αντιμέτωπα όχι μόνο με τις τυπικές προκλήσεις της μετάβασης προς την ενηλικίωση, αλλά και με άλλες πρόσθετες δυσκολίες, όπως είναι η μετάβασή τους από τις δομές υγείας και τις κοινωνικές δομές, στις υπηρεσίες υποστήριξης ενηλίκων με αναπηρία (Bhaumik et al., 2011). Ακόμη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σε άλλους τομείς, όπως την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την κοινωνική τους συμπερίληψη. Έτσι, πολλά από τα άτομα φαίνεται να εγκαταλείπουν την προσπάθεια μετάβασης προς την ενηλικίωση και την επαγγελματική κατάρτιση ή αποκατάστασή τους (Carter et al., 2014).

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των νέων με διάφορες αναπηρίες, όπως ψυχολογικές διαταραχές, μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, φαίνεται να αυξάνεται στο τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελεί σημαντικό στάδιο μετάβασης. Ωστόσο, καθώς

μεταβαίνουν από το σχολείο στο χώρο εργασίας αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις με αποτέλεσμα η συμμετοχή τους να περιορίζεται (Fichten et al., 2012· Win & Hay, 2009). Σύμφωνα με στατιστικές αναλύσεις του Καναδά στο εργατικό δυναμικό συμμετέχει το 43,5% των νέων με αναπηρία, συγκριτικά με το 61,3% των συνομηλίκων τους χωρίς κάποια αναπηρία, ενώ οι νέοι με αναπηρία αρνούνται οποιαδήποτε προαγωγή για την αποφυγή ανάληψης ευθυνών (Win & Hay, 2009).

Η μετάβαση προς την ενηλικίωση αποτελεί, λοιπόν, μια δύσκολη περίοδος για τα άτομα με κάποια αναπηρία και κυρίως για τα άτομα με νοητική αναπηρία, που έρχονται αντιμέτωπα με ακόμη περισσότερες προκλήσεις και δυσκολίες (Forte et al., 2011· Wei et al., 2015). Οι νέοι με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους συμπερίληψη και επαγγελματική τους αποκατάσταση (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2016). Συχνά λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους ως προς τις παροχές της κοινωνίας και τις υπηρεσίες ενηλίκων που διευκολύνουν τη μετάβαση τους, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και πολλές φορές να εγκαταλείπουν την προσπάθεια της μετάβασης (Wei et al., 2015).

Σε έρευνες των Fort και συνεργατών (2011), και Young και συνεργατών (2016), διερευνήθηκαν οι ανησυχίες που δημιουργούνται στα άτομα με νοητική αναπηρία συγκριτικά με άτομα χωρίς κάποια αναπηρία, κατά την μετάβαση τους από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως οι νέοι με νοητική αναπηρία εξέφρασαν ανησυχία και φόβο για πιθανή αποτυχία στο σχολείο, για εύρεση δουλειάς ή για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με το νέο ακαδημαϊκό και εργασιακό τους περιβάλλον. Αντίθετα, οι νέοι χωρίς αναπηρία φάνηκε να ανησυχούν μόνο για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ακολούθως, οι νέοι με νοητική αναπηρία εξέφραζαν φόβο για πιθανόν απειλή ή εκφοβισμό που μπορεί να δέχονταν από τους γύρω τους αλλά και φόβο να εμπιστευθούν νέα πρόσωπα, κάτι το οποίο δεν εκφράστηκε από τους νέους χωρίς κάποια αναπηρία, οι οποίοι φάνηκε να ανυπομονούν για τη σύναψη νέων σχέσεων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα συναισθήματα του φόβου και της ανησυχίας προετοιμάζουν τους νέους να δεχθούν τις πραγματικές δυσκολίες που ενδεχομένως θα κληθούν να αντιμετωπίσουν.

Έτσι, παρόλο που τα άτομα με νοητική αναπηρία εκφράζουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη διαδικασία της μετάβασης, φαίνεται να εκφράζουν έντονα το συναίσθημα του φόβου τη στιγμή

που εκείνη φτάνει καθώς στοχεύουν στην απόκτηση εργασίας, σπιτιού, στη σύναψη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων, διαδικασιών που επιφέρουν ψυχολογική και συναισθηματική πίεση (Marshall et al., 2018). Η μετάβαση στην ενηλικίωση δεν αφορά βέβαια, μόνο τη μετάβαση από το σχολείο στο χώρο εργασίας ή στην εύρεση εργασίας, αλλά στην ανάγκη εύρεσης ενός ισορροπημένου περιβάλλοντος, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε ατόμου, που θα οδηγήσει στη βέλτιστη ευημερία του κατά τη διαδικασία της ενηλικίωσης.

Συνεπώς, η μετάβαση ενός ατόμου με νοητική αναπηρία προς την ενηλικίωση, για να είναι ομαλή, θα πρέπει το άτομο όχι απλώς να ζει ανεξάρτητα, αλλά να ζει σε ένα μέρος ταιριαστό με τις ανάγκες του, εξασφαλίζοντας του μια ανεξάρτητη ευτυχισμένη ζωή (Henninger et al., 2014). Κάτι τέτοιο όμως φαίνεται να μην είναι εφικτό στο μέγιστο καθώς η έλλειψη παροχής πληροφοριών για τις υπηρεσίες μετάβασης, η ανισότητα στους χώρους υγείας και περίθαλψης συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία και η κοινωνική ανισότητα, εμποδίζουν την ομαλή μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία σε ένα κατάλληλο για τις ανάγκες τους περιβάλλον (Emerson, 2011).

Ακόμη, καθώς τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν περιορισμένες επιλογές όσον αφορά την επαγγελματική τους δραστηριότητα, όταν αποφοιτούν από το σχολείο, αυτή η έλλειψη δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της ημέρας σε συνδυασμό με τη μείωση ευκαιριών για κοινωνική επαφή, μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση και σε μια πιο καθιστική ζωή, που επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα ζωής τους κατά τη διάρκεια μετάβασης. Ακολούθως, η μετάβαση μπορεί να επηρεάσει την ψυχική υγεία και ευημερία των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς εγκαταλείπουν τη ρουτίνα της σχολικής ζωής και μεταβαίνουν στην ενήλικη ζωή, που επιφυλάσσει αλλαγές. Έτσι, είναι πιθανό να δημιουργηθούν συναισθήματα άγχους και κατάθλιψης ιδιαίτερα στα άτομα που αδυνατούν να αντικαταστήσουν τη σχολική ρουτίνα με κάποια άλλη δραστηριότητα. Ακόμη, οι αυξημένες προσδοκίες του περιβάλλοντος των ατόμων με νοητική αναπηρία για την εκπλήρωση ρόλων ενηλίκων, μπορούν να τους γεννήσουν συναισθήματα πίεσης (Hamilton et al., 2015).

Για την ομαλότερη λοιπόν, μετάβαση στην ενήλικη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία και τον περιορισμό αρνητικών συναισθημάτων, κρίνεται απαραίτητη η στήριξη τους από την κοινωνία, η οποία θα αναλάβει σαφή ηγετικό ρόλο για τη βελτίωση της διαδικασίας της μετάβασης, παρέχοντάς τους πληροφορίες για τις κρατικές υπηρεσίες, τα προγράμματα

μετάβασης και τους τρόπους συμμετοχής της οικογένειας (Small et al., 2013). Τέλος, καθοριστικής σημασίας κρίνεται η παρουσία της οικογένειας καθ' όλη τη διαδικασία της μετάβασης, η οποία θα αναλάβει την ψυχολογική υποστήριξη των ατόμων και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους κατά την περίοδο αυτή (Xu et al, 2014).

1.2. Ο ρόλος των γονέων στη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή

1.2.1 Θεωρητική αποτύπωση του ρόλου των γονέων

Οι γονείς αποτελούν τους μοναδικούς ανθρώπους, οι οποίοι είναι παρόντες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των παιδιών τους από την βρεφική, την παιδική και την εφηβική τους ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Γι' αυτό το λόγο αποτελούν την κύρια συνιστώσα για την ομαλότερη μετάβαση των ατόμων προς την ενήλικη ζωή σε συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς (Betz et al., 2015· Francis et al., 2018).

Σύμφωνα με τους Epstein και Dauber (1991), υπάρχουν έξι διαφορετικού τύπου γονικής συμμετοχής που αφορούν:

- Τη συμβολή των γονέων στην κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών όπως την παροχή ρουχισμού, τροφής κ.α.
- Τη συχνή επικοινωνία των γονέων με το σχολικό περιβάλλον
- Την εθελοντική προσφορά εργασίας, όπως για παράδειγμα τη συνοδεία σε σχολικές εκδρομές, εθελοντική εργασία « βοηθός» στην τάξη κ.α.
- Την παροχή βοήθειας για τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, όπως για παράδειγμα τις εργασίες κ.α.
- Τη λήψη αποφάσεων για το ακαδημαϊκό μέλλον του παιδιού
- Τη συνεργασία με την κοινότητα για την ομαλότερη συμπερίληψη του παιδιού.

Είναι γεγονός πως απαραίτητο μέσο για την ομαλή μετάβαση αποτελούν τα προγράμματα μετάβασης, στα οποία κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων, καθώς περιλαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες για τις διάφορες υπηρεσίες ενηλίκων αλλά και τομείς

της ανεξάρτητης διαβίωσης, της οικονομικής ανεξαρτησίας, της συμμετοχής στην κοινωνία και των ίσων ευκαιριών που θα τους φανούν χρήσιμες (Morningstar et al., 2016). Σύμφωνα με το IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act), τα σχολεία κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων οφείλουν να έχουν συχνή επικοινωνία με τους γονείς και να τους ενημερώνουν για την πρόοδο, τις υπηρεσίες που παρέχουν στο παιδί, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση του ατομικού προγράμματος μετάβασης του παιδιού τους. Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, του σχεδιασμού της μετάβασης οι γονείς μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να υποστηρίζουν το άτομο προκειμένου να καταφέρει να πετύχει τα όνειρα και τις προσδοκίες του για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή (Wilt & Morningstar, 2018). Εξάλλου, οι προσδοκίες και οι δράσεις των γονέων μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα των ενήλικων παιδιών τους (Mann et al., 2016).

Η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης ενισχύει τη συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό της, βελτιώνοντας τον αυτοπροσδιορισμό του και αυξάνοντας τις πιθανότητες της ομαλής μετάβασης στην ανεξάρτητη διαβίωσή του (Wagner et al., 2012). Έτσι, είναι φανερό πως η συμμετοχή των γονέων κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι ίδιοι αποτελούν ένα από τους βασικούς συμμετέχοντες της διαδικασίας, όπως διαμορφώνεται στο ατομικό πρόγραμμα του κάθε ατόμου με νοητική αναπηρία. Ο ρόλος, λοιπόν, που διαδραματίζουν οι γονείς στη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι ακόμη πιο κύριος για την εξασφάλιση της επιτυχούς τους μετάβασης προς την ενηλικίωση (Mann et al., 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως εκτός από την άμεση συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα μετάβασης, είναι αναγκαία και η ενεργή συμμετοχή των ίδιων των ατόμων με νοητική αναπηρία στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος. Άλλωστε, το πρόγραμμα της μετάβασης βασίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις του ατόμου με νοητική αναπηρία στους τομείς της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και συναισθηματικής του πορείας. Για το λόγο αυτό απαιτείται συνεργασία και των δύο για την καλύτερη οργάνωση του προγράμματος, που θα βασίζεται στις ικανότητες τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, προτιμήσεις του ατόμου και θα είναι σεβαστές από γονείς και εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε το άτομο να καταφέρει την ομαλότερη μετάβαση προς την ενηλικίωση, επιτυγχάνοντας την ανεξάρτητη διαβίωση (Haber et al., 2016).

Σε έρευνα των Leonard και των συνεργατών (2016) η πλειοψηφία των γονέων που συμμετείχαν, επιθυμούσαν να εμπλακούν στη διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους με νοητική αναπηρία ή διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, και ένας στους τρεις δήλωσε την επιθυμία να εμπλακεί περισσότερο. Ωστόσο, σε άλλη έρευνα δυστυχώς μόνο το 56% των γονέων φάνηκε να παρακολουθεί προγράμματα μετάβασης, γεγονός που μαρτυρά τη μη οργανωμένη άμεση εμπλοκή των γονέων στο σχεδιασμό της μετάβασης για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Martinez et al., 2012).

Τέλος, όπως επιβεβαιώνεται από έρευνες στην Ελλάδα και συγκεκριμένα από την έρευνα των Πολυχρονοπούλου και Μπονέα (2015), η επιλογή της επαγγελματικής πορείας των νέων με νοητική αναπηρία επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από τις επιθυμίες τόσο του οικογενειακού περιβάλλοντος, όσο και του σχολείου. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν την έντονη υποστήριξη και προτροπή των γονέων για την ανάγκη ανταπόκρισης του επαγγέλματος με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων με νοητική αναπηρία, το οποίο θα ενίσχυε την αυτοεκτίμησή τους. Έπειτα, στην έρευνα των Γιαννιτσή, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μακρή- Μπότσαρη, Αναστασίου & Αργυροπούλου (2003), επιβεβαιώθηκε ότι πρωταρχικοί παράγοντες για την επιλογή του επαγγέλματος των ατόμων με αναπηρία αποτελούν αφενός οι κλίσεις τους και αφετέρου η άποψη των γονέων τους.

1.2.2 Οι απόψεις των γονέων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε πλήθος ερευνών που μελετά τις απόψεις των γονέων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες των γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία φαίνεται να στρέφονται κυρίως σε τομείς που αφορούν την ανεξάρτητη διαβίωση, την εύρεση εργασίας, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με το περιβάλλον τους, την εποικοδομητική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, καθώς και τη ψυχική τους ευημερία κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Hanley-Maxwell et al., 1995· Thorin & Irvin, 1992).

Αναλυτικότερα, σε έρευνα των Henninger και Taylor (2014) στην οποία συμμετείχαν 198 γονείς ατόμων με νοητική ή / και αναπτυξιακή αναπηρία ηλικίας 18 έως 42 ετών, κλήθηκαν

να απαντήσουν μια σειρά από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε 11 τομείς που αφορούσαν τις προσδοκίες τους σχετικά με την επιτυχή μετάβαση των παιδιών τους στην ενηλικίωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως σχεδόν τα δύο τρίτα (65,2%) των συμμετεχόντων θεώρησαν την εύρεση μερικής ή πλήρους απασχόλησης, εθελοντικής ή αμειβόμενης εργασίας ως σημαντική προϋπόθεση για την μετάβαση στην ενηλικίωση. Ακολούθως, το 44,4% υποστήριξαν πως μια επιτυχημένη μετάβαση στην ενηλικίωση προϋποθέτει το άτομο να μπορεί να διαμείνει σε ένα διαμέρισμα διαφορετικό από εκείνο των γονιών του, ενώ το 26,3%, να μπορεί το άτομο να αναπτύξει σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντος του. Οι καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης (μαγείρεμα, διαχείριση χρημάτων), ήταν ένα κοινό θέμα που υποστηρίχτηκε από το 24,7% των συμμετεχόντων. Συνεχίζοντας, παράγοντες για επιτυχή μετάβαση αποτέλεσαν η περαιτέρω εκπαίδευση, η οποία υποστηρίχτηκε από το 22,2%, η ανεξάρτητη διαβίωση (οικονομική ανεξαρτησία, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, συμμετοχή στην κοινότητα) από το 20,2%, η ικανότητα πρόσβασης του ατόμου σε δημόσιες υπηρεσίες από το 15,2 %, καθώς και η ψυχολογική ευημερία των ατόμων με ποσοστό 11,6%. Τέλος, η μειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 9,1% έθεσε ως παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης την ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία οικογένειας και τη διατήρηση καλής φυσικής υγείας. Φυσικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διέφεραν με βάση την ηλικία των παιδιών με νοητική αναπηρία.

Ακολούθως, σε έρευνα των Chambers και συνεργατών (2004), στην οποία συμμετείχαν 8 γονείς ηλικίας 22-55 ετών και 8 αδέρφια ηλικίας 14-33 ετών, ατόμων με σοβαρή νοητική ή γνωστική αναπηρία, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο τύπου Likert με 5 βαθμίδες, το οποίο αποτελούνταν από πέντε βασικούς τομείς (κοινωνικές σχέσεις, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, απασχόληση, εκπαίδευση, ανεξάρτητη διαβίωση), σχετικούς με τη μετάβαση των ατόμων στην ενηλικίωση μετά το σχολείο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι 5 από τους 8 γονείς ανέφεραν την ανεξάρτητη διαβίωση ως την πιο βασική τους ανησυχία και κύρια προϋπόθεση για τη μετάβαση, ενώ τα αδέρφια των ατόμων ανησυχούσαν κυρίως για την οικονομική ανεξαρτησία και την μεταδευτεροβάθμια πορεία των ατόμων με αναπηρία. Ακόμη, οι γονείς ανησυχούσαν για την απασχόληση των ατόμων και προσδοκούσαν να μείνουν μόνα τους, παρόλο που κάτι τέτοιο φάνταζε δύσκολο ακόμη και μετά το λύκειο. Όσον αφορά τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο οι γονείς, όσο και τα αδέρφια των ατόμων δεν είχαν στο μυαλό τους πιθανές επιλογές για τα ίδια τα άτομα, ενώ φάνηκε να

ανησυχούν για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο. Τέλος, στην έρευνα εκφράστηκε η επιθυμία των γονέων για περισσότερη εμπλοκή τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης.

Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Raithel (2017), όπου συμμετείχαν 43 γονείς ατόμων με αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένων και της νοητικής αναπηρίας και κλήθηκαν να απαντήσουν σε 20 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα, το 70% των γονέων προσδοκούσε την ανεξάρτητη διαβίωση των παιδιών μετά το λύκειο, το 44,19% την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με το περιβάλλον τους, ενώ το 44,84% επιδίωκε την απασχόληση των ατόμων μετά το σχολείο σε αντίθεση με το 22,08%. Ακόμη, διατυπώθηκαν από 26 γονείς οι ανησυχίες κατά τη διαδικασία μετάβασης που αφορούσαν τους τομείς της αυτό-υπεράσπισης, της ανεξάρτητης διαβίωσης, της απασχόλησης, της κοινωνικής ένταξης και της ψυχικής υγείας των ατόμων, ενώ φάνηκε η δυσαρέσκεια τους για τα προγράμματα μετάβασης με ποσοστό 13,68% να υποστηρίζει λιγότερη ικανοποίηση και ποσοστό 16,52% πολύ ικανοποίηση. Τέλος, το 22,5% των γονέων φάνηκε λιγότερο ικανοποιημένο ως προς τις δραστηριότητες μετάβασης και μόνο το 10% ήταν πολύ ικανοποιημένοι. Οι απόψεις των γονέων φάνηκε να επηρεάζονται από την οικονομική τους κατάσταση.

1.2.3 Η ανάγκη υποστήριξης των γονέων κατά την περίοδο της μετάβασης

Οι γονείς των ατόμων με αναπηρία, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος μετάβασης του παιδιού τους με άλλους φορείς, φαίνεται να αισθάνονται κατωτερότητα κατά την επαφή τους με την εκάστοτε σχολική μονάδα. Το αίσθημα αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι ίδιοι καλούνται να είναι παρόντες στις συναντήσεις με το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου για να συζητήσουν από κοινού για την αξιολόγηση του παιδιού τους σε συγκεκριμένους τομείς, αλλά και να συναποφασίσουν για την μετέπειτα πορεία που θα ακολουθήσει στην εκπαιδευτική ή επαγγελματική του ζωή.

Συγκεκριμένα σε έρευνα των Lake και Billingsley (2000) διαπιστώθηκε πως οι γονείς αισθάνονται πολλές φορές ξεκρέμαστοι καθώς οι πληροφορίες που τους παρέχονται, τόσο για τη φοίτηση του παιδιού τους στο σχολείο όσο και για τις επιπρόσθετες μεταβάσεις που καλείται

να αντιμετωπίσει, είναι ελάχιστες εκτός εάν συναντήσουν σωστούς ανθρώπους και ζητήσουν βοήθεια, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι στις μαρτυρίες τους. Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι γονείς αισθάνονται μειονεκτικά επειδή οι ειδικοί παίρνουν σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή του παιδιού τους, χωρίς όμως να γνωρίζουν τόσο καλά τις δυνατότητες και αδυναμίες του, όπως οι ίδιοι. Τέλος, όπως φαίνεται αρκετοί γονείς παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, φάνηκε να είναι δυσαρεστημένοι για τις παροχές και τα συστήματα υποστήριξης που παρέχονταν στα παιδιά τους έπειτα από τη μετάβαση τους από το σχολείο. Συγκεκριμένα, παρόλο που ιδανικά οι υπηρεσίες του σχολείου θα αντικαθίστονταν από υπηρεσίες για την εισδοχή στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση που αφορούν την εργασιακή απασχόληση, την εμπλοκή των ατόμων σε καθημερινές δραστηριότητες και τη λήψη επαγγελματικής εκπαίδευσης, κάτι τέτοιο μοιάζει σχεδόν αδύνατο και αρκετά χρονοβόρο και απαιτητικό από τη στιγμή που δεν παρέχονται και οι απαραίτητες πληροφορίες στους γονείς. Σε κάθε περίπτωση λοιπόν, η συγκεκριμένη έρευνα τονίζει ότι οι ειδικοί χρειάζεται να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις προσδοκίες, στις σκέψεις και στους προβληματισμούς των γονέων, όσον αφορά τη μετάβαση των παιδιών τους και θα πρέπει να τους παρέχονται περισσότερες πληροφορίες.

Ακολούθως, σε έρευνα των Bentz, Nehring και Lobo (2015) διερευνήθηκαν οι ανάγκες και τα ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς των παιδιών που προετοιμάζονται να μεταβούν σε παρόχους υγειονομικής περίθαλψης ενηλίκων, με σκοπό την ομαλή τους μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικίωση και την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα διευκολύνουν τους γονείς κατά την περίοδο αυτή. Άλλωστε, όπως επιβεβαιώνει η έρευνα, η περίοδος αυτή αποτελεί μια αλλαγή της σχέσης γονέα -παιδιού και ιδιαίτερα μεταξύ των νεαρών ενηλίκων με αναπηρία, οι οποίοι ακολουθούν κάποια περίθαλψη εξαιτίας της αναπηρίας τους ή λόγω άλλων αστάθμητων παραγόντων. Η σχέση αυτή επηρεάζεται και με τη μεταβολή ρόλων και την ανάληψη ευθυνών που απαιτούνται να αναλάβουν οι ενήλικοι κατά την περίοδο αυτή.

Σε άλλη έρευνα των Gauthier-Boudreault, Gallagher και Couture (2017) εκφράζεται επίσης, η ανάγκη για υποστήριξη των γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία κατά την περίοδο της μετάβασης. Συγκεκριμένα, η έρευνα κάνει λόγο για την δυσκολία πρόσβασης των γονέων και των παιδιών με αναπηρία στις εξειδικευμένες υπηρεσίες ενηλίκων, οι οποίες αλλάζουν κατά την μετάβαση των ατόμων προς την ενήλικη ζωή. Όπως είναι φανερό από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων γονέων τόσο οι πληροφορίες, όσο και η συναισθηματική και

γνωστική στήριξη που τους παρέχονται είναι ανεπαρκής. Παράλληλα, αναφέρεται πως οι υπηρεσίες προγραμματισμού μετάβασης δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα και τις ανάγκες των οικογενειών. Οι ίδιοι αισθάνονται πως οι προσπάθειές τους δεν βρίσκουν αντίκτυπο. Έτσι, νιώθουν πως χρειάζεται να αποκτήσουν μια πιο στενή επαφή με τα προγράμματα προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και απαιτήσεις των προγραμμάτων και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ομαλότερη μετάβαση τους προς την ενήλικη ζωή.

Συνεπώς, όπως επιβεβαιώνεται από τις παραπάνω έρευνες οι γονείς έχουν την ανάγκη στήριξης και ενημέρωσης των αλλαγών που πρόκειται να δεχθούν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κατά την περίοδο της μετάβασης, προκειμένου να μπορέσουν και οι ίδιοι να συμμετέχουν και να βοηθήσουν τα άτομα στην όσο το δυνατόν ομαλότερη μετάβασή τους προς την ενηλικίωση.

1.2.4 Τα συναισθήματα που βιώνουν οι γονείς κατά τη διαδικασία της μετάβασης προς την ενηλικίωση

Η περίοδος της μετάβασης στην ενήλικη ζωή είναι μια δύσκολη και αγχώδης διαδικασία που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τη ζωή των γονέων, των ατόμων με νοητική αναπηρία, που εμπλέκονται σε αυτήν. Συγκεκριμένα, οι γονείς αισθάνονται άγχος και απογοήτευση λόγω της έλλειψης υποστήριξης, της απώλειας κοινωνικού δικτύου και της αυξανόμενης οικονομικής βοήθειας που έχουν ανάγκη κατά την περίοδο αυτή (Davies et al., 2011· Rapanaro et al., 2008).

Αρκετοί γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία αισθάνονται της ανάγκη συναισθηματικής, αλλά και γνωστικής υποστήριξης ως προς τις διάφορες εξειδικευμένες υπηρεσίες που τους παρέχονται για την ομαλότερη μετάβαση των παιδιών τους στην ενηλικίωση. Όπως αναφέρουν, αισθάνονται την ανάγκη να συμμετέχουν στην προετοιμασία του προγράμματος μετάβασης, όμως αρκετές φορές παρεμποδίζονται εξαιτίας της περιορισμένης παροχής και πρόσβασης σε βασικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους είναι μάταιες (Gauthier-Boudreault et al., 2017).

Έτσι, αρκετοί γονείς αναγκάζονται να εγκαταλείψουν ή να μειώσουν τις ώρες εργασίας τους προκειμένου να ενημερωθούν για τις νέες αλλαγές και ανάγκες που θα προκύψουν κατά

τη διαδικασία της μετάβασης, αλλά να φροντίσουν και να βοηθήσουν το άτομο με νοητική αναπηρία κατά τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται απομονωμένοι από το εργασιακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχολογία, βιώνοντας έντονα τα συναισθήματα λύπης και κατάθλιψης (Barron et al., 2013· Foley et al., 2012).

Συνεπώς, οι αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γονείς, έχουν αντίκτυπο και στην ευημερία της υπόλοιπης οικογένειας, καθώς η περίοδος της μετάβασης επηρεάζει την καθημερινή της λειτουργία και ευεξία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άγχος και η αρνητική διάθεση των γονέων να επηρεάζει και τα άτομα με νοητική αναπηρία και κατ' επέκταση την ομαλή τους μετάβαση, λόγω της συναισθηματικής πίεσης που αισθάνονται τα άτομα από το οικείο και οικογενειακό τους περιβάλλον (Leonard et al., 2016· Piazza et al., 2014· Isaacson et al., 2014).

Σε έρευνα του Brown (2016), η κατάσταση αυτή επιβεβαιώνεται από τις μαρτυρίες των μητέρων, ατόμων με νοητική αναπηρία, που αποτελούν τις κύριες εμπλεκόμενες στη διαδικασία μετάβασης. Συγκεκριμένα, η μελέτη έδειξε ότι οι μητέρες αισθάνονται μια επαναλαμβανόμενη θλίψη εξαιτίας των προσωπικών και κοινωνικών μεταβάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια μετάβασης των σταδίων του παιδιού. Έτσι, κάθε καινούρια πρόκληση που φέρει η διαδικασία της μετάβασης οξύνει την αίσθηση της αυτενέργειας, του άγχους και της θλίψης, συναισθήματα που μεταφέρονται και στο παιδί, εμποδίζοντας το να μεταβεί ομαλά στο επόμενο στάδιο.

Ακολούθως, όπως επιβεβαιώνεται σε άλλη έρευνα, οι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία ή στο φάσμα του αυτισμού, ανησυχούν ιδιαίτερα για την πλήρη ή μερική απασχόληση των ατόμων μέσα στην κοινότητα, τα πρώτα χρόνια μετά το Λύκειο κατά τη μετάβαση τους στην ενηλικίωση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται κυρίως τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και στην ανάγκη η εργασία αυτή να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα του νεαρού ενήλικα, αλλά και να παρέχει ευκαιρίες σύναψης φιλικών σχέσεων. Ακόμη, πολλοί γονείς επιδεικνύουν την ανησυχία τους για την συμμετοχή των ενηλίκων στις υποχρεώσεις του νοικοκυριού αλλά και την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας (Blustein et al., 2016).

Ωστόσο, γονείς με υψηλές προσδοκίες για ανεξάρτητη διαβίωση των παιδιών τους στο μέλλον, αναθέτουν περισσότερες ευθύνες, πέραν του νοικοκυριού προκειμένου να προετοιμάσουν για την μετάβαση (Holmes et al., 2018). Παρά τις προκλήσεις και την πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας ορισμένοι γονείς αναφέρουν πως αισθάνονται συναισθηματική εκπλήρωση, καθώς συμμετέχουν στην ομαλότερη μετάβαση των παιδιών τους προς την ενηλικίωση με το καλύτερο δυνατό τρόπο (Rapanaro et al., 2008).

Άλλωστε, η γονική συμμετοχή έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες της ικανοποιητικής μετάβασης προς την ενηλικίωση των ατόμων με αναπηρία (Neece et al., 2009). Έρευνες αποδεικνύουν ότι οικογένειες με παιδιά ηλικίας 13 έως 22 ετών με νοητική αναπηρία, οι οποίες συμμετείχαν στην διαδικασία μετάβασης των ατόμων προς την ενηλικίωση, είχαν καλύτερη ποιότητα ζωής συγκριτικά με οικογένειες οι οποίες συμμετείχαν ελάχιστα κατά τη διαδικασία αυτή (Boehm et al., 2015).

1.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη διαδικασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή

Ήδη από το 1990 και με προγενέστερες τροποποιήσεις του 1997 και 2004, το IDEA (Individuals With Disabilities Education Act), έδωσε την ώθηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αποτελέσουν τους κύριους συντονιστές και επόπτες στην προσπάθεια της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Οι τροποποιήσεις αυτές αναγνωρίζουν στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ότι έχουν την κύρια εποπτεία για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας της μετάβασης από το σχολείο στην ενήλικη ζωή (Morningstar & Benitez, 2013). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν στους μαθητές από μικρή ηλικία ένα μοντέλο συνεργασίας οικογένειας-μαθητή-σχολείου, προκειμένου να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, βοηθώντας τους να επιλέξουν από μικρή ηλικία την πορεία που θα ήθελαν να ακολουθήσουν μελλοντικά (Carter et al., 2006).

Όπως επιβεβαιώνεται και από τους Morningstar και Clark (2003) στη διαδικασία του προγραμματισμού μετάβασης από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, κύριοι εμπλεκόμενοι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε συνεργασία με άλλους ειδικούς που σχετίζονται με τη μετάβαση. Συγκεκριμένα, αναμένεται να παρέχουν στο άτομο με αναπηρία ένα σύνολο δραστηριοτήτων μετάβασης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες του, όπως ορίζει το

εξατομικευμένο πρόγραμμα. Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχουν άμεσα πληροφορίες για τις υπηρεσίες που αφορούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Τέλος, οι ειδικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να βοηθήσουν το άτομο με αναπηρία να επιτύχει τους στόχους του, υποστηρίζοντάς το με ατομικές συναντήσεις, αξιολογήσεις, τροποποιήσεις του προγράμματος, όπου χρειάζεται.

Σε έρευνα των Shogren και Plotner (2012), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούσαν για όλα τα άτομα με νοητική αναπηρία τον κύριο καθοδηγητή της διαδικασίας της μετάβασης, ενώ ταυτόχρονα συμμετείχαν στον προγραμματισμό το 88% έως 91% των γονέων και κηδεμόνων και το 66% έως 88% ατόμων με νοητική αναπηρία ή στο φάσμα του αυτισμού.

Σε έρευνα του Blanchett (2001) στην οποία συμμετείχαν 74 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς πέραν των γνώσεων που μεταδίδουν στα άτομα με αναπηρία, αποτελούν τους κύριους διαμεσολαβητές με τους γονείς. Συγκεκριμένα, το 96% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η συμμετοχή της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μετάβασης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αφενός να ακούν τους γονείς και τις προσδοκίες τους και αφετέρου να μοιράζονται πληροφορίες μαζί τους, προκειμένου να τους βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων, σχετικών με τον προγραμματισμό της μετάβασης των παιδιών τους. Τέλος, στην έρευνα δόθηκε έμφαση στην ανάγκη διασφάλισης δεξιοτήτων, που επιτυγχάνουν την εμπλοκή της οικογένειας και των ατόμων με αναπηρία στη διαδικασία μετάβασης, από το πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκολύνουν τη διαδικασία.

Ακολούθως, σε έρευνα των Leonard και των συνεργατών του (2016) διερευνήθηκε κατά πόσο η συνεργασία της οικογένειας και των φορέων σχετίζεται με την υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα και της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνουν πως η διαδικασία της ομαλής μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία ή διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, απαιτεί συνεργασία και συντονισμένο προγραμματισμό τόσο των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, όσο και των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις κοινωνικές υπηρεσίες. Έτσι είναι δυνατό να επιτευχθεί η διαδικασία της μετάβασης με επιτυχία, έπειτα από συνεργασία και προγραμματισμό των δραστηριοτήτων.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως παρά το σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στο σχεδιασμό μετάβασης, οι περισσότεροι αισθάνονται μη ικανοποιημένοι σχετικά με τα επίπεδα ετοιμότητάς τους για τον προγραμματισμό της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Benitez και συνεργατών (2009) και Morningstar και συνεργατών (2013), στην οποία συμμετείχαν 557 εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής από 31 χώρες, διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με την εκπαίδευσή τους και δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να πραγματοποιήσουν υπηρεσίες μετάβασης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται απροετοίμαστοι να συνεργαστούν με άλλους φορείς μετάβασης ή να παρέχουν πληροφορίες στις οικογένειες των ατόμων με αναπηρία, προκειμένου να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία της μετάβασης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έχουν εφοδιαστεί με δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό μετάβασης, αλλά εκλείπει η πρακτική εφαρμογή των υπηρεσιών μετάβασης.

1.4 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία θα πραγματευθεί το θέμα της μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και θα εστιάσει στην διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Με δεδομένο την σπουδαιότητα ενός τέτοιου ζητήματος γενικότερα και ειδικότερα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αλλά και λόγω της απουσίας ερευνητικής ή βιβλιογραφικής διερεύνησης για την ελληνική πραγματικότητα, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος κρίνεται μείζονος σημασίας.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, λοιπόν, είναι να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική ζωή, στην ανεξάρτητη διαβίωση, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στην κοινωνία και στην υγεία- ευημερία;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων ως προς το φύλο, την ηλικία, τη μορφή αναπηρίας ή κάποια επιπρόσθετη αναπηρία (π.χ. κινητική);

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης τους και τα χαρακτηριστικά της εργασίας τους;

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία της έρευνας

Σε αυτό το τμήμα της ερευνητικής μελέτης γίνεται μια λεπτομερής και εμπειριστατωμένη παρουσίαση των διαδικασιών, των συνθηκών και των εργαλείων συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας.

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική κυρίως πραγματικότητα σχετικά με τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανάγκη σύγκρισης των αποτελεσμάτων του θέματος με τα ήδη υπάρχοντα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έθεσαν επιτακτική την ανάγκη διερεύνησης του. Στη συγκεκριμένη έρευνα η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική. Ο αρχικός σχεδιασμός της ερευνητικής στρατηγικής αφορούσε τους μήνες του Μαΐου έως και το μήνα Νοέμβρη 2021 και η διανομή του ερωτηματολογίου θα γινόταν ηλεκτρονικά και θα αφορούσε μόνο Ειδικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης προκειμένου το δείγμα να είναι πιο συγκεκριμένο. Εξαιτίας όμως, της επιδημιολογικής κατάστασης της χώρας το χρονικό περιθώριο παρέμεινε το ίδιο αλλά χρειάστηκε στην έρευνα να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και γονείς Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης για άτομα με αναπηρία (ΚΔΑΠ ΜΕΑ) των Ν. Θεσσαλονίκης και Ν. Σερρών,

καθώς επίσης και ο Σύλλογος Σύνδρομο Down Ελλάδος προκειμένου να συγκεντρωθεί το απαιτούμενο για την έρευνα δείγμα. Τέλος, όταν η κατάσταση της χώρας επανήλθε στα φυσιολογικά κρίθηκε αναγκαίο να διανεμηθεί και χειρόγραφα το ερωτηματολόγιο, καθώς αρκετοί γονείς δυσκολεύονταν να συμπληρώσουν το ηλεκτρονικό και το δείγμα παρέμενε αρκετά μικρό.

2.2 Συμμετέχοντες

Για την επιλογή του δείγματος θεωρήθηκε σκόπιμο να τεθούν δύο βασικά κριτήρια: η ομάδα των συμμετεχόντων που απαρτιζόταν από τους γονείς να είναι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία, ηλικίας 7-23 ετών, ενώ η ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ) ή στην Γενική Εκπαίδευση (Τμήμα ένταξης, Παράλληλη στήριξη). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «βολικής», ή ευκαιριακής-συμπτωματικής δειγματοληψίας, όπως κάποιες φορές ονομάζεται. Συγκεκριμένα, η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε εξαιτίας της μη ύπαρξης μιας επίσημης βάσης δεδομένων που να αφορά γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία, ηλικιών 7-23 ετών στο συνολικό πληθυσμό, αλλά και εξαιτίας της αδυναμίας διανομής των ερωτηματολογίων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ή Δημοτικά Σχολεία, λόγω της επιδημιολογικής κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα με την εμφάνιση του κορονοϊού και το επακόλουθο κλείσιμο των σχολικών μονάδων το διάστημα της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμα, δεδομένης της εύλογης δυσκολίας προσέγγισης του συγκεκριμένου δείγματος του πληθυσμού και της ευαισθησίας του θέματος αξιοποιήθηκε και η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, καθώς οι πρώτοι γονείς και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συνέβαλλαν στη συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 150 άτομα που κατοικούν στους νομούς Σερρών και Θεσσαλονίκης, από τα οποία όμως δυστυχώς στην ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι 142 απαντήσεις, καθώς οι υπόλοιπες αφορούσαν γονείς ατόμων ηλικίας άνω των 23 ετών που αποτελούσε κριτήριο της έρευνας, με το 43,7% αυτών (62 άτομα) να είναι γονείς, και το 56,3% (80 άτομα) εκπαιδευτικοί.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το δείγμα των γονέων (Πίνακας 1), το 40,3% αυτού αποτελείται από γυναίκες και το 59,7% από άνδρες, μέσης ηλικίας $46,5 \pm 7,7$ ετών. Το 6,5%

των γονέων είναι απόφοιτοι Δημοτικού, το 29,0% απόφοιτοι Λυκείου, το 17,7% κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ, το 32,3% κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ, το 6,5% κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, το 6,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 1,6% διδακτορικού τίτλου σπουδών. Οι συγκεκριμένοι, είναι γονείς αγοριών με νοητική αναπηρία σε ποσοστό 59,7% και κοριτσιών σε ποσοστό 40,3%, με τη μέση ηλικία των παιδιών να ισούται με 16,0±5,1 έτη. Τέλος, το 45,2% των παιδιών παρουσιάζουν ήπια νοητική αναπηρία, το 45,2% μέτρια και το 9,7% σοβαρή, ενώ το 24,2% αυτών παρουσιάζει επίσης συννοσηρότητα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά δείγματος γονέων

		N	%	M.O.	T.A.
Φύλο γονέα:	Άρρεν	25	40,3%		
	Θήλυ	37	59,7%		
Ανώτερος τίτλος σπουδών γονέα:	Απολυτήριο Δημοτικού	4	6,5%		
	Απολυτήριο Γυμνασίου	0	0,0%		
	Απολυτήριο Λυκείου	18	29,0%		
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	17,7%		
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	32,3%		
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	6,5%		
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	6,5%		
Φύλο παιδιού:	Άρρεν	37	59,7%		
	Θήλυ	25	40,3%		
Νοητική Αναπηρία:	Ήπια/ Ελαφριά	28	45,2%		
	Μέτρια	28	45,2%		
	Σοβαρή/Βαριά	6	9,7%		
Άλλη διαταραχή ή αναπηρία:	Ναι	15	24,2%		
	Όχι	47	75,8%		
Ηλικία γονέα:				46,52	7,86
Ηλικία παιδιού:				16,03	5,06

Σχετικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 2), το 41,3% αυτού αποτελείται από άνδρες και το 58,8% από γυναίκες, μέσης ηλικίας $32,1 \pm 7,8$ ετών. Το 51,2% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης και το 48,8% σε ΣΜΕΑΕ, με το μέσο χρόνο προϋπηρεσίας τους να είναι ίσος με $6,0 \pm 4,4$ έτη και τον μέσο αριθμό μαθητών με νοητική αναπηρία εντός των σχολικών αιθουσών που εργάζονται να είναι ίσος με $9,0 \pm 9,2$ μαθητές. Τέλος, προκύπτει ότι το 3,8% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ, το 48,8% πτυχίου ΑΕΙ, το 1,3% δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ, το 43,8% μεταπτυχιακού και το 2,5% διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά δείγματος εκπαιδευτικών

		N	%	M.O.	T.A.
Φύλο εκπαιδευτικού:	Άρρεν	33	41,3%		
	Θήλυ	47	58,8%		
θέση υπηρεσίας κατά το τρέχον έτος:	Γενική εκπαίδευση	41	51,2%		
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	48,8%		
Ανώτερος τίτλος σπουδών εκπαιδευτικού:	Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,8%		
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	48,8%		
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	1,3%		
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	43,8%		
	Διδακτορικό	2	2,5%		
Ηλικία εκπαιδευτικού:				32,13	7,81
Έτη προϋπηρεσίας:				5,99	4,43
Αριθμός μαθητών με νοητική αναπηρία:				8,96	9,19

2.3 Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Η διαδικασία της εν λόγω έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο 2021. Ειδικότερα, η διανομή και η συλλογή του ερωτηματολογίου έγινε σε δύο φάσεις. Αρχικά,

διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms από τα τέλη Μαΐου έως τον Ιούλιο του 2021 και σε δεύτερη φάση στάλθηκαν ξανά ηλεκτρονικά και διανεμήθηκαν σε χειρόγραφη μορφή από τα τέλη Αυγούστου έως τα τέλη Νοέμβρη 2021.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΔΑΠ ΜΕΑ) σε περιοχές των Νομών Σερρών και Θεσσαλονίκης, στο Σύλλογο Σύνδρομο Down Ελλάδος, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας και επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους υπευθύνους προκειμένου να επιτραπεί η διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και ξεχωριστά σε εκπαιδευτικούς και γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς εξαιτίας της επιδημιολογικής κατάστασης της χώρας λόγω του κορωνοϊού (covid) ήταν αδύνατη η διανομή του σε δημοτικά σχολεία, τα οποία παρέμεναν κλειστά. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν με εισαγωγικά σημειώματα της ερευνήτριας που θα διευκόλυναν τη συμπλήρωση του από τους συμμετέχοντες και θα τους ενημέρωναν για το σκοπό, το θέμα και τους στόχους της έρευνας.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της εν λόγω εργασίας, πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, βασισμένο στο τυποποιημένο ερωτηματολόγιο ‘Transition Planning Inventor – Second edition TPI-2’ (Patton, 2014), που αποτελείται από 11 υποκλίμακες με 57 συνολικά δηλώσεις και την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η απουσία ενός τυποποιημένου ερευνητικού εργαλείου στην ελληνική γλώσσα που να ανταποκρίνεται στο θέμα και να δίνει τη δυνατότητα απάντησης και σύγκρισης των απόψεων και των δύο ομάδων των συμμετεχόντων (γονείς, εκπαιδευτικοί), οδήγησε στη δημιουργία του συγκεκριμένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Αρχικά, κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί η μέθοδος της back-forward μετάφρασης κατά την οποία ένας ανεξάρτητος μεταφραστής και ένας σχετικός με το χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης έκανε τη μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια ο δεύτερος μεταφραστής έκανε τη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά προκειμένου να γίνει η σύγκριση του πρωτότυπου κειμένου με το μεταφρασμένο. Στη συνέχεια, και εφόσον αποδείχθηκε ορθή η μετάφραση, χρησιμοποιήθηκαν οι 6 από τους 11 τίτλους υποκλιμάκων από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (Εκπαίδευση, Επάγγελμα, Ανεξάρτητη διαβίωση, Διαπροσωπικές σχέσεις, Κοινωνική συμπερίληψη, Υγεία-Ευημερία) και κάποιες δηλώσεις οι οποίες προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και εμπλουτίστηκαν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα προστέθηκαν και

κάποιες άλλες, οι οποίες θα μπορούσαν να απαντηθούν και από τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων, δίνοντας αποτελέσματα για το θέμα της μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που προέκυψε αποτελείται από 4 μέρη και 28 δηλώσεις συνολικά. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες γονείς καλούνται και οι ίδιοι να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία και στο τρίτο μέρος τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους. Το τέταρτο μέρος αποτελεί το βασικό «πυρήνα» του ερωτηματολογίου με 6 υποκλίμακες και 28 δηλώσεις τύπου Likert (όπου 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα). Συγκεκριμένα, η πρώτη υποκλίμακα: Εκπαίδευση αποτελείται από 3 δηλώσεις, η δεύτερη υποκλίμακα: Επάγγελμα απαρτίζεται από 5 δηλώσεις, η τρίτη υποκλίμακα: Ανεξάρτητη διαβίωση συναποτελείται από 5 δηλώσεις, η τέταρτη υποκλίμακα Διαπροσωπικές σχέσεις εμπεριέχει 5 δηλώσεις, η πέμπτη υποκλίμακα: Κοινωνική συμπεριφορά αποτελείται από 5 δηλώσεις και η τελευταία υποκλίμακα: Υγεία- Ευημερία εμπεριέχει 5 δηλώσεις. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην αρχή κάθε υποκλίμακας αναγράφονταν διευκρινήσεις σχετικά με τη συμπλήρωση τους από τους συμμετέχοντες.

2.4 Δεοντολογικά ζητήματα

Η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αποτελεί κατά κάποιο τρόπο μια «εισβολή» στην προσωπική ζωή των συμμετεχόντων, είτε λόγω των πληροφοριών που καλούνται να μοιραστούν για ευαίσθητα ζητήματα, είτε λόγω του χρόνου που θα αφιερώσουν. Για το λόγο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση της συμμετοχής τους, καθώς δεν πείστηκε κανένας από τους συμμετέχοντας να παραμείνει ή να εγκαταλείψει την έρευνα. Ακόμη, για τη συμπλήρωση των απαντήσεων δόθηκε η εγγύηση της ανωνυμίας των στοιχείων τους και της χρήσης αυτών μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για οποιαδήποτε απορία τους, σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό λογισμικό πακέτο PSPP. Αναλυτικότερα, οι στατιστικοί έλεγχοι που αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερευνητικών δεδομένων ήταν :

- T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τον έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων
- One Way Anova για την ανάλυση της διακύμανσης των μεταβλητών που παράγονται από μια ανεξάρτητη μεταβλητή
- Συσχέτιση κατά Pearson για τη στατιστική σχέση μεταξύ δύο τυχαίων μεταβλητών ή υποσυνόλων.

2.6 Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας

Εξαιτίας της επιδημιολογικής κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα με την εμφάνιση του κορωνοϊού (covid) και το κλείσιμο των σχολείων, ήταν αδύνατη η διανομή και συμπλήρωση ενός χειρόγραφου ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς και γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία των σχολείων του Ν. Θεσσαλονίκης και του Ν. Σερρών. Για το λόγο αυτό αρχικά, στάλθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο μέσω μιας φόρμας Google σε εκπαιδευτικούς και γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία του οικείου περιβάλλοντος από τα τέλη Μαΐου. Δυστυχώς, όμως λόγω του περιορισμένου δείγματος και της ελλιπής ίσως γνώσης συμπλήρωσης ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από αρκετούς γονείς, η πορεία της έρευνας ήταν η αναμενόμενη, καθώς μέχρι και τα τέλη Αυγούστου ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν ήταν αρκετός. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί πως η αρχική ιδέα της ερευνητικής στρατηγικής ήταν να συμπεριληφθούν μόνο σχολεία των Ν. Θεσσαλονίκης, ώστε το δείγμα να είναι πιο συγκεκριμένο. Έπειτα, προκειμένου να συγκεντρωθεί ο επιθυμητός αριθμός συμμετεχόντων το δείγμα διευρύνθηκε σε ΚΔΑΠ ΜΕΑ του Ν. Θεσσαλονίκης και του Ν. Σερρών και στο Σύλλογο Συνδρόμου Down Ελλάδος. Έτσι, προς τα τέλη Αυγούστου στάλθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια και στις αρχές Σεπτέμβρη όταν η επιδημιολογική κατάσταση της χώρας το επέτρεπε μοιράστηκαν και χειρόγραφα. Τέλος, όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων δυστυχώς από τις απαντήσεις των 70 γονέων, 8

απαντήσεις θεωρήθηκαν μη επαρκής εξαιτίας το περιορισμού : η ομάδα των συμμετεχόντων που απαρτιζόταν από τους γονείς να είναι γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία, ηλικίας 7-23 ετών. Εξαιτίας λοιπόν, της αξιοποίησης της μεθόδου της βολικής δειγματοληψίας, μοιράστηκαν και απαντήσεις σε γονείς ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, των οποίων οι απαντήσεις δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Έτσι, αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν οι 62 απαντήσεις των γονέων.

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Αξιοπιστία με δείκτη Cronbach's alpha

Η εξέταση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας, υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή alpha Cronbach, ο οποίος μεταβάλλεται μεταξύ των τιμών 0 και 1 με τιμές μεγαλύτερες του 0,7 να δηλώνουν την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίου και την καταχώρησή του στο πρόγραμμα PSPP, ελέγχθηκε εάν υπάρχει αξιοπιστία των υποκλιμάκων έπειτα από την προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας υποκλιμάκων

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha
A. Εκπαίδευση	0,510
B. Επάγγελμα	0,662
Γ. Ανεξάρτητη διαβίωση	0,448
Δ. Διαπροσωπικές σχέσεις	0,745
Ε. Κοινωνική συμπερίληψη	0,439
ΣΤ. Υγεία – Ευημερία	0,809
Σύνολο ερωτηματολογίου	0,871

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης η τιμή του alpha του συνολικού ερωτηματολογίου (Πίνακας 3) φάνηκε να είναι εξαιρετικά καλή 0,871 παρόλο που στις επιμέρους υποκλίμακες η τιμή είναι σχετικά καλή. Συγκεκριμένα, αναλυτικά, η πρώτη υποκλίμακα είναι 0,510. Η δεύτερη υποκλίμακα είναι 0,662 και η τρίτη είναι 0,448. Ακολούθως, η τέταρτη υποκλίμακα είναι 0,745, άρα η αξιοπιστία της είναι αρκετά καλή σε αντίθεση με την πέμπτη που δεν είναι και τόσο καλή,

με τιμή 0,439. Τέλος, η τελευταία υποκλίμακα έχει τη μεγαλύτερη τιμή αξιοπιστίας από όλες με 0,809.

3.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα εξετασθούν οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή. Αναλυτικότερα, θα εξετασθεί ο μέσος όρος των κλιμάκων του ερωτηματολογίου για το σύνολο των ερωτηθέντων σχετικά με τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικα ζωή.

Ξεκινώντας την παράθεση των αποτελεσμάτων που αφορούν το κυρίως μέρος του ερευνητικού εργαλείου, αρχικά παρουσιάζονται οι περιγραφικές στατιστικές των υποκλιμάκων της μελέτης (Πίνακας 4). Αρχικά, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν ότι εκπαίδευση αποτελεί αρκετά υψηλής σημασίας παράγοντα για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Μ.Ο.=3,39, Τ.Α.=0,82). Ανάλογης σημασίας είναι και ο ρόλος του επαγγέλματος (Μ.Ο.=3,51, Τ.Α.=0,66), αλλά και η ικανότητα των ατόμων να διαβιούν ανεξάρτητα (Μ.Ο.=3,52, Τ.Α.=0,58), ενώ ακόμη υψηλότερη είναι η σημασία της κοινωνικής συμπερίληψης (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,52). Παράλληλα, ως εξέχουσας σημασίας για την μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή κρίνεται η ικανότητα τους να δομούν υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις (Μ.Ο.=3,92, Τ.Α.=0,70), αλλά και η καλή σωματική και πνευματική τους υγεία (Μ.Ο.=4,02, Τ.Α.=0,64).

Πίνακας 4: Περιγραφικές στατιστικές υποκλιμάκων

	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Υγεία – Ευημερία	4,02	0,64	1,00	5,00
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,92	0,70	1,60	5,00
Κοινωνική συμπερίληψη	3,62	0,52	1,40	5,00
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,52	0,58	2,00	5,00
Επάγγελμα	3,51	0,66	1,00	5,00
Εκπαίδευση	3,39	0,82	1,00	5,00

3.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στη συνέχεια της ανάλυσης παρουσιάζεται η μήτρα συσχετίσεων κατά Pearson των υποκλιμάκων της μελέτης (Πίνακας 5). Παρατηρείται ότι το σύνολο των συντελεστών συσχέτισης που προκύπτουν είναι στατιστικά σημαντικοί και θετικοί ($p < 0,001$), με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να σηματοδοτεί την άρρηκτη σχέση όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την αποτελεσματική μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, καθώς αυτοί συνδέονται μεταξύ τους γραμμικά και ομόρροπα.

Πίνακας 5: Μήτρα συσχετίσεων υποκλιμάκων

		Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία - Ευημερία
Εκπαίδευση	R	1					
	P						
Επάγγελμα	R	0,392	1				
	P	0,000					
Ανεξάρτητη διαβίωση	R	0,433	0,529	1			
	P	0,000	0,000				
Διαπροσωπικές σχέσεις	R	0,278	0,411	0,198	1		
	P	0,001	0,000	0,018			
Κοινωνική συμπερίληψη	R	0,216	0,603	0,603	0,535	1	
	P	0,010	0,000	0,000	0,000		
Υγεία - Ευημερία	R	0,366	0,602	0,454	0,624	0,665	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Εν συνεχεία, διερευνάται αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των υποκλιμάκων που αφορούν τους παράγοντες αποτελεσματικής μετάβασης στην ενήλικη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία με βάση την ιδιότητα των ερωτηθέντων (Πίνακας 6). Όπως προκύπτει οι γονείς παρουσιάζουν σταθερά υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με τις σχετικές διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές για τις υποκλίμακες του επαγγέλματος ($p=0,021$), των διαπροσωπικών σχέσεων ($p=0,027$) και της υγείας και ευημερίας ($p=0,013$). Ως εκ τούτου οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία

θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους συγκεκριμένους παράγοντες ως σημαντικούς για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση της ιδιότητα των ερωτηθέντων

	Ιδιότητα				T	B.E.	p
	Γονέας		Εκπαιδευτικός				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Κοινωνική συμπερίληψη	3,71	0,51	3,56	0,53	1,720	140	0,088
Επάγγελμα	3,65	0,64	3,40	0,65	2,332	140	0,021
Εκπαίδευση	3,54	0,89	3,28	0,75	1,876	140	0,063
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,53	0,59	3,51	0,58	0,142	140	0,887
Υγεία – Ευημερία	4,17	0,64	3,91	0,63	2,517	140	0,013
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,07	0,61	3,81	0,74	2,237	140	0,027

Στη συνέχεια της μελέτης εξετάζεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των γονέων (Πίνακας 7). Παρατηρείται ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές καθώς το επίπεδο σημαντικότητας που προκύπτει είναι σε κάθε περίπτωση ανώτερο του $\alpha=0,05$.

Πίνακας 7: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των γονέων

	Φύλο γονέα				T	B.E.	P
	Άρρεν		Θήλυ				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εκπαίδευση	3,36	1,04	3,66	0,76	-1,299	60	0,199
Επάγγελμα	3,66	0,80	3,65	0,51	0,093	60	0,927
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,60	0,65	3,48	0,54	0,782	60	0,437
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,87	0,58	4,21	0,61	-2,161	60	0,035
Κοινωνική συμπερίληψη	3,72	0,57	3,70	0,47	0,171	60	0,865
Υγεία – Ευημερία	4,12	0,75	4,21	0,56	-0,546	60	0,587

Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ελέγχων συσχέτισης κατά Pearson, κρίνεται ότι οι νεότερης ηλικίας γονείς, θεωρούν την εκπαίδευση ($r=-0,283$, $p=0,026$), την επαγγελματική σταθερότητας ($r=-0,339$, $p=0,007$), τη δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων ($r=-0,278$, $p=0,028$) και την κοινωνική συμπερίληψη ($r=-0,262$, $p=0,040$), σημαντικούς παράγοντες για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά γονείς θεωρούν τους εν λόγω παράγοντες ως σημαντικούς σε μικρότερο βαθμό (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας γονέα

		Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία – Ευημερία
Ηλικία γονέα	r	-0,283	-0,339	-0,165	-0,278	-0,262	-0,194
	p	0,026	0,007	0,200	0,028	0,040	0,131

Επίσης, κρίνεται ότι οι γονείς των κοριτσιών, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γονείς των αγοριών ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή ($p=0,012$). Αντίθετα, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των υπό εξέταση κλιμάκων με βάση το φύλο των παιδιών (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των παιδιών

	Φύλο παιδιού							
	Αγόρι		Κορίτσι		T	B.E.	P	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				
Εκπαίδευση	3,31	0,95	3,88	0,68	-2,606	60	0,012	
Επάγγελμα	3,62	0,75	3,71	0,42	-,0579	60	0,565	
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,53	0,60	3,53	0,57	0,011	60	0,991	
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,99	0,70	4,19	0,43	-1,283	60	0,204	
Κοινωνική συμπερίληψη	3,65	0,59	3,79	0,36	-1,092	60	0,279	
Υγεία – Ευημερία	4,21	0,72	4,12	0,51	0,546	60	0,587	

Παράλληλα, βάσει του σχετικού συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson, παρατηρείται ότι οι γονείς των παιδιών μικρότερης ηλικίας θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική για την μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και το αντίστροφο ($r=-0,265$, $p=0,038$) (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας παιδιού

		Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία – Ευημερία
Ηλικία παιδιού	r	-0,265	-0,132	0,088	-0,141	-0,097	-0,073
	p	0,038	0,307	0,495	0,274	0,453	0,575

Βάσει των αποτελεσμάτων των ελέγχων Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης, κρίνεται επίσης ότι οι γονείς των παιδιών με ήπια νοητική αναπηρία, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, σε σχέση αφενός με τους γονείς των παιδιών με μέτρια νοητική αναπηρία και ιδιαίτερος σε σχέση με εκείνους που τα παιδιά τους παρουσιάζουν βαριά νοητική αναπηρία ($p < 0,001$) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση τη βαρύτητα της αναπηρίας του παιδιού

	Νοητική Αναπηρία						F	B.E.	P
	Ήπια/ Ελαφριά		Μέτρια		Σοβαρή/Βαριά				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εκπαίδευση	3,61	0,80	3,44	0,89	3,67	1,33	0,308	61	0,736
Επάγγελμα	3,67	0,47	3,64	0,60	3,67	1,32	0,022	61	0,978
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,43	0,48	3,61	0,65	3,60	0,74	0,748	61	0,478
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,36	0,43	3,94	0,55	3,30	,84	11,482	61	0,000
Κοινωνική συμπερίληψη	3,80	0,33	3,67	0,50	3,43	1,04	1,429	61	0,248
Υγεία – Ευημερία	4,19	0,56	4,23	0,46	3,83	1,41	0,965	61	0,387

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις κρίνονται επίσης ιδιαίτερα σημαντικές για τους γονείς που τα παιδιά τους δεν παρουσιάζουν συννοσηρότητα ($p < 0,001$), έναντι εκείνων που έχουν και άλλη διαταραχή ή αναπηρία. Παράλληλα, αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν το ρόλο της εκπαίδευσης για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή ($p = 0,032$) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση την παρουσία συννοσηρότητας

	Άλλη διαταραχή ή αναπηρία						T	B.E.	P
	Ναι		Όχι						
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.					
Εκπαίδευση	3,11	1,19	3,67	0,74	-2,198	60	0,032		
Επάγγελμα	3,64	0,74	3,66	0,61	-0,103	60	0,918		
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,41	0,79	3,57	0,51	-0,878	60	0,384		
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,57	0,49	4,23	0,57	-4,034	60	0,000		

Κοινωνική συμπερίληψη	3,57	0,52	3,75	0,50	-1,169	60	0,247
Υγεία – Ευημερία	4,16	0,56	4,18	0,67	-0,098	60	0,922

Στη συνέχεια της μελέτης εξετάζεται η παρουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους των παραγόντων προσδιορισμού της αποτελεσματικής μετάβασης στην ενήλικη ζωή, των ατόμων με νοητική αναπηρία, με βάση τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αρχικά, προκύπτει ότι οι σχετικοί μέσοι όροι δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο εκπαιδευτικού				T	B.E.	P
	Άρρεν		Θήλυ				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εκπαίδευση	3,36	0,78	3,22	0,73	0,842	78	0,403
Επάγγελμα	3,45	0,66	3,37	0,65	0,553	78	0,582
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,58	0,59	3,47	0,58	0,784	78	0,436
Διαπροσωπικές σχέσεις	3,86	0,83	3,77	0,68	0,508	78	0,613
Κοινωνική συμπερίληψη	3,67	0,55	3,47	0,50	1,685	78	0,096
Υγεία – Ευημερία	4,01	0,69	3,83	0,57	1,286	78	0,202

Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ελέγχων συσχέτισης κατά Pearson, κρίνεται ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, θεωρούν την εκπαίδευση ($r=0,473$, $p<0,001$), την επαγγελματική σταθερότητα ($r=0,358$, $p=0,001$), τη δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων ($r=0,352$, $p=0,001$) και την σωματική και πνευματική υγεία ($r=0,294$, $p=0,008$), σημαντικούς παράγοντες για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εν λόγω παράγοντες ως σημαντικούς σε μικρότερο βαθμό (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ηλικίας εκπαιδευτικού

Ηλικία εκπαιδευτικού	R	Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία - Ευημερία
		P	0,473	0,358	0,126	0,352	0,184
		0,000	0,001	0,266	0,001	0,102	0,008

Εν συνεχεία, διερευνάται αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στους μέσους όρους των κλιμάκων που αφορούν τους παράγοντες αποτελεσματικής μετάβασης στην ενήλικη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία με βάση την θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης σε ότι αφορά το ρόλο της ικανότητας τους για ανεξάρτητη διαβίωση ($p=0,001$). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της γενικής εκπαίδευσης τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή ($p=0,001$), σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	θέση υπηρεσίας				t	B.E.	P
	Γενική εκπαίδευση		ΣΜΕΑΕ				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εκπαίδευση	3,28	0,81	3,27	0,69	0,065	78	0,948
Επάγγελμα	3,33	0,53	3,48	0,76	-1,027	78	0,308
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,31	0,51	3,73	0,58	-3,514	78	0,001
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,08	0,72	3,52	0,66	3,618	78	0,001
Κοινωνική συμπερίληψη	3,50	0,54	3,62	0,52	-0,995	78	0,323
Υγεία – Ευημερία	3,90	0,52	3,91	0,73	-0,037	78	0,970

Στη συνέχεια της ανάλυσης, παρατηρείται ότι με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων ANOVA, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι πτυχίων ΑΕΙ, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι η κοινωνική συμπερίληψη ($p<0,001$) και η σωματική και πνευματική υγεία ($p<0,001$) των ατόμων με νοητική αναπηρία, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Έλεγχοι διαφορών των μέσων όρων των υποκλιμάκων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

	Ανώτερος τίτλος σπουδών εκπαιδευτικού						F	B.E.	p
	Πτυχίο TEI		Πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο AEI		Μεταπτυχιακός/ Διδακτορικός Τίτλος				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Εκπαίδευση	3,56	1,50	3,32	0,81	3,16	0,61	1,251	79	0,297
Επάγγελμα	3,73	1,14	3,32	0,69	3,41	0,55	1,204	79	0,316
Ανεξάρτητη διαβίωση	3,07	0,46	3,43	0,54	3,60	0,61	1,933	79	0,114
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,00	0,20	3,69	0,79	3,89	0,72	,971	79	0,429
Κοινωνική συμπερίληψη	3,60	0,35	3,30	0,46	3,79	0,50	6,210	79	0,000
Υγεία – Ευημερία	4,07	0,12	3,68	0,68	4,13	0,53	2,843	79	0,030

Ακολούθως, με βάση τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ελέγχων συσχέτισης κατά Pearson, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, θεωρούν την εκπαίδευση ($r=0,427$, $p<0,001$), την επαγγελματική σταθερότητας ($r=-0,458$, $p<0,001$), τη δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων ($r=0,230$, $p=0,040$), την κοινωνική συμπερίληψη ($r=0,236$, $p=0,035$) και την σωματική και πνευματική υγεία ($r=0,231$, $p=0,039$), σημαντικούς παράγοντες για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και ετών προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού

		Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία - Ευημερία
Έτη προϋπηρεσίας	r	0,427	0,458	0,173	0,230	0,236	0,231
	p	0,000	0,000	0,124	0,040	0,035	0,039

Τέλος, η αύξηση του αριθμού των μαθητών με νοητική αναπηρία εντός των σχολικών αιθουσών που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, συνδέεται με την από μέρους τους υψηλότερη αντίληψη περί της σημασίας της ανεξάρτητης διαβίωσης για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή ($r=0,364$, $p=0,001$). Αντίθετα, στις περιπτώσεις που ο αριθμός των μαθητών με νοητική αναπηρία μειώνεται αυξάνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών περί του σημαντικού ρόλου της δόμησης ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων ($r=-0,331$, $p=0,003$) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Συσχετίσεις υποκλιμάκων και αριθμού μαθητών με νοητική αναπηρία στην τάξη

		Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπερίληψη	Υγεία - Ευημερία
Αριθμός μαθητών με νοητική αναπηρία	r	0,053	0,104	0,364	-0,331	0,083	0,122
	p	0,641	0,360	0,001	0,003	0,462	0,279

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεκπεραιώθηκε με στόχο τη συλλογή απόψεων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή από εκπαιδευτικούς και γονείς. Συγκεκριμένα, οι επιμέρους σκοποί ήταν να διαπιστωθούν οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική ζωή, στην ανεξάρτητη διαβίωση, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στην κοινωνία και υγειονομική περίθαλψη. Ακόμη, να διερευνηθούν η διαφοροποίηση των απόψεών τους βάσει των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, τίτλος σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, αριθμός ατόμων με νοητική αναπηρία στην τάξη), αλλά και η διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων ανάλογα με το φύλο, τη μορφή αναπηρίας ή την ηλικία του ατόμου με νοητική αναπηρία. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών των παιδιών με νοητική αναπηρία, τον βασικότερο ρόλο για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή διαδραματίζουν η από μέρους τους ικανοποιητική φυσική και πνευματική κατάσταση, η δόμηση ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και η συμπερίληψη τους από το κοινωνικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχικό παράγοντα για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή αποτελεί σύμφωνα με τους συμμετέχοντες γονείς και εκπαιδευτικούς η καλή σωματική και πνευματική υγεία, ενώ δεύτερη ακολουθεί η ικανότητα τους να αναπτύσσουν ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις. Έπειτα, υψηλής κρίνεται επίσης η σημασία της κοινωνικής συμπερίληψης, αλλά και η ικανότητα των ατόμων να διαβιούν ανεξάρτητα, καθώς επίσης ανάλογης σημασίας κατέχει και ο ρόλος του επαγγέλματος, σε αντίθεση με την εκπαίδευση που όπως φαίνεται αποτελεί μικρότερης σημασίας παράγοντας για τη μετάβαση στην ενηλικίωση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από έρευνες των Hanley-Maxwell και συνεργάτες (1995) και Thorin και Irvin (1992), σύμφωνα με τους οποίους, οι προσδοκίες των γονέων ατόμων με νοητική αναπηρία φαίνεται να στρέφονται κυρίως σε τομείς που αφορούν την ανεξάρτητη διαβίωση, την εύρεση εργασίας, την ανάπτυξη

διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με το περιβάλλον τους, την εποικοδομητική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, καθώς και τη ψυχική τους ευημερία κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα σε έρευνα των Billstedt και συνεργάτες (2005) και Ruble και Dalrymple (1996), οι οποίοι μάλιστα τονίζουν ότι οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν δομικά στοιχεία για την συμπερίληψη των συγκεκριμένων ατόμων στον κοινωνικό ιστό.

Ακόμη, προσδιορίστηκε η σημασία της ικανότητας των ατόμων με νοητική αναπηρία να μπορούν να αποκαθίστανται επαγγελματικά και να εκτελούν με επιτυχία τα καθήκοντα που τους ανατίθενται, καθώς το συγκεκριμένο στοιχείο ενισχύει την κοινωνική συμπερίληψη τους. Μάλιστα, το παραπάνω αποτέλεσμα αφορά δύο διαστάσεις της ικανότητας των ατόμων με νοητική αναπηρία στη διαδικασία για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή, την οικονομική και την ψυχοκοινωνική. Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται σε έρευνα των Henninger και Taylor (2014) κατά την οποία τα δύο τρίτα (65,2%) των συμμετεχόντων θεώρησαν την εύρεση μερικής ή πλήρους απασχόλησης, εθελοντικής ή αμειβόμενης εργασίας ως σημαντική προϋπόθεση για την μετάβαση στην ενηλικίωση. Αφενός, τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν σημαντικές οικονομικές δυσκολίες Greenen και συνεργάτες, (2005), η ομαλή προσαρμογή τους στην κοινωνία παρεμποδίζεται λόγω αυτής, καθώς δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες. Τα άτομα με νοητική αναπηρία λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους σύμφωνα με τους Wei και συνεργάτες (2015) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα και την ψυχολογική επιβάρυνσή τους.

Όπως επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Chambers και συνεργάτες (2004) τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να έχουν περιορισμένες επιλογές όσον αφορά την επαγγελματική τους δραστηριότητα, όταν αποφοιτούν από το σχολείο, αυτή η έλλειψη δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της ημέρας σε συνδυασμό με τη μείωση ευκαιριών για κοινωνική επαφή, μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση και σε μια πιο καθιστική ζωή, που επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα ζωής τους κατά τη διάρκεια μετάβασης. Έτσι, είναι πιθανό να δημιουργηθούν συναισθήματα άγχους και κατάθλιψης ιδιαίτερα στα άτομα που αδυνατούν να αντικαταστήσουν τη σχολική ρουτίνα με κάποια άλλη δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική αποκατάσταση τους και η συστηματική παροχή επαγγελματικού έργου καθίσταται για τα άτομα αυτά κυρίως κοινωνική ανάγκη, η οποία βελτιώνει την ψυχολογική διάθεσή τους. Σε έρευνα των Chambers και συνεργάτες (2004), 5 από τους 8 γονείς ανέφεραν

την ανεξάρτητη διαβίωση ως την πιο βασική τους ανησυχία και κύρια προϋπόθεση για τη μετάβαση, η οποία όπως φάνηκε συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων και την προσδοκία των γονέων να μείνουν μόνα τους. Έτσι, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας αντιλαμβάνονται τη σημασία της εργασίας και της ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία στον επαγγελματικό στίβο από νωρίς, όχι μόνο για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή, αλλά και σε όρους βελτίωσης της πνευματικής τους υγείας και ανεξαρτησίας. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Henninger και συνεργάτες (2014) η μετάβαση ενός ατόμου με νοητική αναπηρία προς την ενηλικίωση, για να είναι ομαλή, θα πρέπει το άτομο όχι απλώς να ζει ανεξάρτητα, αλλά να ζει σε ένα μέρος ταιριαστό με τις ανάγκες του, εξασφαλίζοντας του μια ανεξάρτητη ευτυχισμένη ζωή. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση των συγκεκριμένων διαστάσεων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται επίσης από τα ευρήματα των Henninger και Taylor (2014) και Raithel (2017), που σημειώνουν την επίδραση των προαναφερθέντων διαστάσεων στην ομαλή μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, αλλά και τις μεταξύ τους αλληλοσυνδέσεις.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, αποτελεί σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, τον λιγότερο σημαντικό παράγοντα για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή. Το συγκεκριμένο στοιχείο, οφείλεται αρχικά στο διαπιστωμένο από τους Neece και συνεργάτες (2009), χαμηλό επίπεδο των προγραμμάτων εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική αναπηρία, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την περιστολή των προσδοκιών των γονέων και εκπαιδευτικών από αυτά, με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται και στη συγκεκριμένη έρευνα. Ακολούθως, τα διαπιστωμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από έρευνα των Chambers και συνεργάτες (2004) στην οποία όπως διαπιστώθηκε οι γονείς δεν είχαν υψηλές προσδοκίες και πιθανές επιλογές για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων, ενώ φάνηκε να ανησυχούν για την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο. Επίσης, σύμφωνα με τους Gauthier-Boudreault, Gallagher και Couture (2017) η δυσκολία πρόσβασης των γονέων και των παιδιών με αναπηρία στις εξειδικευμένες υπηρεσίες ενηλίκων και η ανεπαρκής παροχή συναισθηματικής και γνωστικής στήριξης, ενώ παράλληλα όπως επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας του Emerson (2011), η έλλειψη παροχής πληροφοριών για τις υπηρεσίες μετάβασης, η ανισότητα στους χώρους υγείας και περίθαλψης συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία και η κοινωνική ανισότητα, εμποδίζουν την ομαλή

μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία σε ένα κατάλληλο για τις ανάγκες τους περιβάλλον. Έτσι, εξαιτίας αυτών των ελλείψεων και περιορισμών, ενισχύεται η περιστολή των προσδοκιών των γονέων και των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη έρευνα για την πεποίθησή τους ότι η εκπαίδευση αποτελεί μικρότερης σημασίας παράγοντα για τη μετάβαση στην ενηλικίωση.

Ακόμη, στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες των παιδιών με νοητική αναπηρία, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη δόμηση από μέρους τους ποιοτικών και σταθερά καθορισμένων διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που οφείλεται στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους στη διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους, στοιχείο που τις οδηγεί στην αντίληψη της σημασίας των κοινωνικών σχέσεων για αυτή (Brown, 2016). Όπως διαπιστώθηκε οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις κρίνονται επίσης σημαντικές για τους γονείς που τα παιδιά δεν παρουσιάζουν συννοσηρότητα έναντι εκείνων που έχουν άλλη διαταραχή ή αναπηρία. Για το λόγο αυτό, όπως επιβεβαιώνουν οι Wilt και Morningstar (2018) και Wagner και συνεργάτες (2012), οι γονείς μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να υποστηρίζουν το άτομο προκειμένου να καταφέρει να πετύχει τα όνειρα και τις προσδοκίες του για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή, καθώς οι προσδοκίες και οι δράσεις των γονέων μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα των ενήλικων παιδιών ενισχύει τη συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό της, βελτιώνοντας τον αυτοπροσδιορισμό του και αυξάνοντας τις πιθανότητες της ομαλής μετάβασης στην ανεξάρτητη διαβίωσή του και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς νεότερης ηλικίας σημειώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής αποκατάστασης, της δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής συμπερίληψης, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά γονείς που θεωρούν τους εν λόγω παράγοντες ως σημαντικούς αλλά σε μικρότερο βαθμό. Οι συγκεκριμένοι γονείς, οι οποίοι τα παιδιά τους είναι μικρότερα, μπορούν να υποστηρίξουν την αποτελεσματική λειτουργία του μοντέλου συνεργασίας οικογένειας-μαθητή-σχολείου των Carter και συνεργάτες (2006) στοχεύοντας στην ολιστική υποστήριξη της μετάβασης των παιδιών τους στην ενήλικη ζωή. Ακόμη, οι γονείς των κοριτσιών θεωρούν σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους γονείς των αγοριών ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, ενώ αντίθετα δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους όρους των υπό εξέταση υποκλιμάκων βάσει το φύλο των παιδιών. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο σοβαρή είναι η αναπηρία των παιδιών τους, τόσο περιστέλλεται η αντίληψη των γονέων, περί της σημασίας των διαπροσωπικών

σχέσεων για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή, για τον απλό λόγο, ότι σε αρκετές περιπτώσεις σοβαρής αναπηρίας, τα άτομα είναι αδύνατο να δομήσουν διευρυμένες, σταθερές και σαφώς προσδιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης σε ότι αφορά το ρόλο της ικανότητας των ατόμων για ανεξάρτητη διαβίωση, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές της γενικής εκπαίδευσης τονίζουν ιδιαίτερα το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων για τη μετάβαση των ατόμων σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι συνάδελφοί τους που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι πτυχίων ΑΕΙ θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι η κοινωνική συμπερίληψη και η σωματική και πνευματική υγεία των ατόμων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή μετάβασή τους.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, που σημειώνουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, αλλά και εκείνοι που διδάσκουν σε σχολικές αίθουσες με αυξημένο αριθμό παιδιών με νοητική αναπηρία, διακρίνουν υψηλότερη σημασία των στοιχείων που επιδρούν στην μετάβαση των μαθητών τους στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που ο αριθμός των μαθητών με νοητική αναπηρία μειώνεται, αυξάνεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών περί σημαντικού ρόλου της δόμησης ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Βάσει των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, προκύπτει ο ζωτικός ρόλος της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της τριβής τους με άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς όπως σημειώνουν οι Benitez και συνεργάτες (2009) και Morningstar και συνεργάτες (2013) η ακαδημαϊκή εκπαίδευση δεν παρέχει επαρκή εφόδια στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της διαδικασίας μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ευχαριστημένοι με την εκπαίδευσή τους και δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να πραγματοποιήσουν υπηρεσίες μετάβασης. Ακόμη, παρουσιάζονται απροετοίμαστοι να συνεργαστούν με άλλους φορείς μετάβασης ή να παρέχουν πληροφορίες στις οικογένειες των ατόμων με αναπηρία, προκειμένου να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία της μετάβασης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έχουν εφοδιαστεί με δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό μετάβασης, αλλά εκλείπει η πρακτική εφαρμογή των υπηρεσιών μετάβασης. Έτσι, η σχετικές δεξιότητες και η δόμηση αντιλήψεων περί της σημασίας τους προσδιορίζονται κυρίως μέσω της συνεχούς επαφής των εκπαιδευτικών με μαθητές με νοητική αναπηρία και της εμπειρίας που αποκτούν.

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Βάσει των δοθέντων αποτελεσμάτων και δεδομένων του ερευνητικού σκοπού που ήταν η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, αλλά και σε δεύτερο επίπεδο η μελέτη της παρουσίας διαφοροποιήσεων των σχετικών απόψεων των γονέων και εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, απαντήθηκαν τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα. Κωδικοποιώντας τα ευρήματα της έρευνας με τρόπο που επιτρέπει τη διατύπωση απόλυτα σαφών απαντήσεων, αρχικά παρατηρήθηκε ότι εξέχουσας σημασίας για την μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή είναι η ικανότητα τους να δομούν υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και η καλή σωματική και πνευματική τους υγεία. Ακολουθούν τα στοιχεία της κοινωνικής συμπερίληψης, της ικανότητας από μέρους τους για ανεξάρτητη διαβίωση και επαγγελματική αποκατάσταση και μικρότερης σημασίας είναι η εκπαίδευση τους.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με νοητική αναπηρία θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους παράγοντες του επαγγέλματος, των διαπροσωπικών σχέσεων και της υγείας και ευημερίας ως σημαντικούς για τη μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν στην μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, είναι η ηλικία τους και δευτερευόντως το φύλο τους. Η ηλικία των εκπαιδευτικών επίσης, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν στην μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή, καθώς επίσης και η θέση στην οποία οι τελευταίοι υπηρετούν, αλλά και τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας και κωδικοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, δεδομένων των ερευνητικών ερωτημάτων αρχικά προκύπτει ότι σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφερόταν στο εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική ζωή, στην ανεξάρτητη διαβίωση, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, στην κοινωνία και στην υγεία- ευημερία, προκύπτει ότι αυτό επιβεβαιώνεται μερικώς. Πιο συγκεκριμένα, η μόνη

περίπτωση που προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών αφορά το ρόλο του επαγγέλματος στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Σε αυτή τη βάση οι γονείς θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως σημαντικό τα άτομα με νοητική αναπηρία να εισέρχονται στον επαγγελματικό στίβο προκυμμένου να μεταβούν ομαλά στην ενήλικη ζωή, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του βαθμού κοινωνικής συμπερίληψης, της ικανότητας για ανεξάρτητη διαβίωση, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, και του επιπέδου υγείας των ατόμων με νοητική αναπηρία στη διαδικασία μετάβασης τους στην ενήλικη ζωή.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξέταζε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων με βάση τα προσωπικά τους δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών τους, επίσης επιβεβαιώνεται μερικώς. Πιο συγκεκριμένα προκύπτουν σχετικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων τους σχετικά με το ρόλο των διαπροσωπικών σχέσεων με βάση το φύλο τους και του ρόλου της εκπαίδευσης, του επαγγέλματος, των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής συμπερίληψης σε σχέση με την ηλικία τους. Επίσης, οι αντιλήψεις τους για το ρόλο της εκπαίδευσης διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία του παιδιού και οι αντιλήψεις για το ρόλο της δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων με βάση τη βαρύτητα της νοητικής αναπηρίας του παιδιού και την παρουσία ή μη συννοσηρότητας.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξέταζε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, επίσης επιβεβαιώνεται μερικώς. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν σχετικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων τους σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης, του επαγγέλματος, των διαπροσωπικών σχέσεων και του επιπέδου ευημερίας των ατόμων με νοητική αναπηρία σε σχέση με την ηλικία τους. Ακόμη, οι αντιλήψεις τους για το ρόλο της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων διαφοροποιούνται με βάση τη θέση υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις για το ρόλο της δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων, της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους, ενώ σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο της

ικανότητας για ανεξάρτητη διαβίωση και δόμησης διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο αριθμός των ατόμων με νοητική αναπηρία εντός της σχολικής αίθουσας.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την εκπόνηση της εν λόγω εργασίας παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο την υλοποίηση του ερευνητικού μέρους και τη συλλογή των δεδομένων. Αναλυτικότερα, εξαιτίας της μη ύπαρξης μιας επίσημης βάσης δεδομένων που να αφορά γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία, ηλικιών 7-23 ετών στο συνολικό πληθυσμό, αλλά και εξαιτίας της αδυναμίας διανομής των ερωτηματολογίων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ή Δημοτικά Σχολεία των νομών Σερρών και Θεσσαλονίκης, λόγω της επιδημιολογικής κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα με την εμφάνιση του κορονοϊού και το επακόλουθο κλείσιμο των σχολικών μονάδων το διάστημα της ερευνητικής διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «βολικής», ή ευκαιριακής-συμπτωματικής δειγματοληψίας, όπως κάποιες φορές ονομάζεται.

Η διανομή του ερωτηματολογίου περιορίστηκε στους δύο νομούς των Σερρών και Θεσσαλονίκης, καθώς λόγω της κατάστασης που αναφέρθηκε ήταν αδύνατη η μετακίνηση σε άλλους νομούς και παρόλο που στάλθηκαν και σε ηλεκτρονική μορφή μέσω Google Forms, δεν υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες γονείς. Ωστόσο, το θετικό είναι ότι έχει επιτευχθεί ως ένα βαθμό κάποια τυχαία δειγματοληψία, καθώς υπήρχε μια διασπορά του δείγματος στους νομούς Σερρών και Θεσσαλονίκης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια μικρή γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί η έλλειψη σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου στην ελληνική γλώσσα που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα εξέφρασαν προβληματισμό σχετικά με τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και όπου οι αντιρρήσεις τους δεν υπερκεράσθηκαν εξαιρέθηκαν της έρευνας, παρότι προσεγγίσθηκαν για συμμετοχή σε αυτή.

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης κρίνεται απαραίτητη η σύνταξη και υλοποίηση προγραμμάτων μετάβασης που θα βασίζονται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών, στις ιδιαίτερες ανάγκες, επιθυμίες και δυσκολίες των ατόμων, αλλά και στις απόψεις των γονέων, οι οποίοι αποτελούν τους κύριους υποστηρικτές των ατόμων τη δύσκολη αυτή περίοδο. Απώτερος σκοπός των προγραμμάτων αυτών θα πρέπει να είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων για την προετοιμασία των ατόμων για μια ομαλότερη μετάβαση στην ενηλικίωση. Σαφέστατα, στα προγράμματα αυτά θα πρέπει επίσης να παρέχονται πληροφορίες για την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων, τις μελλοντικές τους επιλογές στην αγορά εργασίας, αλλά και τις περαιτέρω ευκαιρίες στη διασκέδαση και αναψυχή, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο τα προγράμματα να συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση και προετοιμασία των ατόμων με αναπηρία για την ανεξάρτητη διαβίωση τους, τη χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, αλλά και την έγκαιρη ενημέρωση των γονέων για τις υπηρεσίες ενηλίκων. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων οφείλουν από την πλευρά τους να είναι δίπλα στους γονείς, να συζητούν για την πορεία του ατόμου, προκειμένου να καταφέρουν από κοινού το καλύτερο για την μετάβαση του στην ενήλικη ζωή και την ένταξη του στην κοινωνία.

4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στην παρούσα έρευνα, μπορεί οι περιορισμοί της εργασίας να παρεμποδίζουν σε ένα βαθμό την γενίκευση των συμπερασμάτων, καθώς εφαρμόστηκε η μέθοδος της «βολικής», ή ευκαιριακής-συμπτωματικής δειγματοληψίας, ωστόσο τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να ληφθούν υπόψιν σε μελλοντικές έρευνες με παρόμοιο θέμα και σκοπό για την πληρέστερη και μεγαλύτερη διερεύνησή του. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου το δείγμα των συμμετεχόντων να είναι μεγαλύτερο και τα αποτελέσματα να είναι ακόμη πιο αξιόλογα. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης, να πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα με συμμετέχοντες γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και τα ίδια τα άτομα με νοητική αναπηρία, ή ακόμη και άλλες αναπηρίες προκειμένου να διερευνηθούν και οι δικές τους απόψεις για τη μετάβαση στην ενηλικίωση και

έπειτα να ακολουθήσει σύγκριση των απόψεων και των τριών ομάδων των συμμετεχόντων. Θα ήταν εξίσου χρήσιμο να διερευνηθούν πέραν από τις απόψεις των ατόμων, οι προβληματισμοί τους, οι ανάγκες τους, καθώς και το είδος της υποστήριξης που χρειάζονται κατά την περίοδο της μετάβασης προς την ενηλικίωση. Σε άλλο επίπεδο, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή και τις δυσκολίες που οι ίδιοι μπορεί να αντιμετωπίζουν, διατυπώνοντας προτάσεις για την δημιουργία προγραμμάτων μετάβασης. Συνοψίζοντας, η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και η σύγκριση αυτών, αποτελεί φλέγον προς μελέτη ζήτημα και χρήζει αδιάλειπτη μελέτη κυρίως στον ελληνικό χώρο, καθώς παρατηρείται μεγάλη έλλειψη στην ελληνική βιβλιογραφία, σε αντίθεση με τη διεθνή. Η παρούσα εργασία λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

- Barron, D. A., Molosankwe, I., Romeo, R., & Hassiotis, A. (2013). Urban adolescents with intellectual disability and challenging behaviour: costs and characteristics during transition to adult services. *Health & social care in the community*, 21(3), 283-292. <https://doi.org/10.1111/hsc.12015>
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2009). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career development for exceptional individuals*, 32(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177%2F0885728808323945>
- Betz, C. L., Nehring, W. M., & Lobo, M. L. (2015). Transition needs of parents of adolescents and emerging adults with special health care needs and disabilities. *Journal of Family Nursing*, 21(3), 362-412. <https://doi.org/10.1177%2F1074840715595024>
- Bhaumik, S., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T., & Forte, J. (2011). Transition for teenagers with intellectual disability: Carers' perspectives. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00286.x>
- Billstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: population-based 13-to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(3), 351-360. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-3302-5>
- Blacher, J., Kraemer, B., & Howell, E. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: Does syndrome matter?. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.5042/amhld.2010.0052>
- Blanchett, W. J. (2001). Importance of teacher transition competencies as rated by special educators. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177%2F088840640102400103>
- Blum, R., White, P. H., & Gallay, L. (2005). Moving into adulthood for youth with disabilities and serious health concerns. *Policy Brief*, 26.
- Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post-high school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and

- developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 50(3), 164-177. <https://doi.org/10.1177%2F0022466916641381>
- Boehm, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 120(5), 395-411. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-120.5.395>
- Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longitudinal Transition Study–2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177%2F2165143414551408>
- Brown, J. M. (2016). Recurrent grief in mothering a child with an intellectual disability to adulthood: grieving is the healing. *Child & Family Social Work*, 21(1), 113-122. <https://doi.org/10.1111/cfs.12116>
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies*, 23(1), 50-63. <https://doi.org/10.1177%2F1044207311414680>
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177%2F0022466912456241>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72(3), 333-346. <https://doi.org/10.1177%2F001440290607200305>
- Chambers, C. R., Hughes, C., & Carter, E. W. (2004). Parent and sibling perspectives on the transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 79-94.
- Chambers, D., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177%2F0885728808323944>
- Davies, H., Rennick, J., & Majnemer, A. (2011). Transition from pediatric to adult health care for young adults with neurological disorders: parental perspectives. *Canadian Journal of Neuroscience Nursing*, 33(2), 32-39.

- Emerson, E. (2011). Health status and health risks of the “hidden majority” of adults with intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(3), 155-165. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.3.155>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A., Barile, M., Ferraro, V., Landry, M. E., ... & Asuncion, J. (2012). What happens after graduation? Outcomes, employment, and recommendations of recent junior/community college graduates with and without disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 34(11), 917-924. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.626488>
- Foley, K. R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34(20), 1747-1764. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.660603>
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398-411. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x>
- Francis, G. L., Gross, J. M., Magiera, L., Schmalzried, J., Monroe-Gulick, A., & Reed, S. (2018). Supporting students with disabilities, families, and professionals to collaborate during the transition to adulthood. In *International review of research in developmental disabilities* (Vol. 54, pp. 71-104). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2018.07.004>
- Gauthier-Boudreault, C., Gallagher, F., & Couture, M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing?. *Research in developmental disabilities*, 66, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.05.001>
- Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2005). Barriers against and strategies for promoting the involvement of culturally diverse parents in school-based transition planning. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 27(3), 4-14.

- Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 86(1), 123-162. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315583135>
- Hamilton, A., Mazzucchelli, T. G., & Sanders, M. R. (2015). Parental and practitioner perspectives on raising an adolescent with a disability: A focus group study. *Disability and rehabilitation*, 37(18), 1664-1673. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.973969>
- Hanley-Maxwell, C., Whitney-Thomas, J., & Pogoloff, S. M. (1995). The second shock: A qualitative study of parents' perspectives and needs during their child's transition from school to adult life. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177%2F154079699502000102>
- Heinz, W. R., & Krüger, H. (2001). Life course: Innovations and challenges for social research. *Current sociology*, 49(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177%2F0011392101049002004>
- Henninger, N. A., & Taylor, J. L. (2014). Family perspectives on a successful transition to adulthood for individuals with disabilities. *Mental Retardation*, 52(2), 98-111. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.2.98>
- Holmes, L. G., Kirby, A. V., Strassberg, D. S., & Himle, M. B. (2018). Parent expectations and preparatory activities as adolescents with ASD transition to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(9), 2925-2937. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3545-6>
- Isaacson, N. C., Cocks, E., & Netto, J. A. (2014). Launching: The experiences of two young adults with intellectual disability and their families in transition to individual supported living. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(3), 270-281. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.929643>
- Kim, K. H., & Turnbull, A. P. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning.
- Knox, M. (2000). Family control: The views of families who have a child with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(1), 17-28. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2000.00001.x>

- Krokidis, N. (2009). *Mothers in transition: children with learning disabilities transition to adulthood* (Doctoral dissertation, University of East London).
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent—school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 240-251. <https://doi.org/10.1177%2F074193250002100407>
- Leonard, H., Foley, K. R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., & Downs, J. (2016). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. *European child & adolescent psychiatry, 25*(12), 1369-1381. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2>
- Lillie, E., Alvarado, B. E., & Stuart, H. (2013). Unemployment among Canadians with physical and a co-morbid mental disability: An examination of the 2006 Participation and Activity Limitation Survey (PALS). *Disability and health journal, 6*(4), 352-360. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.03.001>
- Luftig, R. L., & Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in developmental disabilities, 26*(4), 317-325.
- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). The impact of the IDEA 2004 on transition to college for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(4), 273-281. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00223.x>
- Mann, G., Moni, K., & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: Using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 29*(7), 964-979. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174893>
- Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Zhu, M., Murray, J., Wu, S., ... & Young, R. A. (2018). Transition to adulthood as a joint parent-youth project for young persons with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities, 56*(4), 263-277. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.263>
- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 279-288. <https://doi.org/10.1111/jppi.12000>

- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Cameto, R., Test, D. W., & Morningstar, M. E. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position paper of the division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 140-151. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413503365>
- McCormack Richter, S., & Mazzotti, V. L. (2011). A comprehensive review of the literature on summary of performance. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 176-186. <https://doi.org/10.1177%2F0885728811399089>
- Morningstar, M. E., & Benitez, D. T. (2013). Teacher training matters: The results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 51-64. <https://doi.org/10.1177%2F0888406412474022>
- Morningstar, M. E., Kurth, J., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). High-quality educational programs for students with intellectual disability in high school. In *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability* (pp. 432-449). Taylor and Francis Inc..
- Morningstar, M. E., Turnbull, A. P., & Turnbull III, H. R. (1995). What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62(3), 249-260. <https://doi.org/10.1177%2F001440299606200306>
- Neece, C. L., Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2009). Transition satisfaction and family wellbeing among parents of young adults with severe intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 47(1), 31-43. <https://doi.org/10.1352/2009.47:31-43>
- Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (2013). Age-appropriate transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413487768>
- Piazza, V. E., Floyd, F. J., Mailick, M. R., & Greenberg, J. S. (2014). Coping and psychological health of aging parents of adult children with developmental disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 119(2), 186-198. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.2.186>

- Raithel, Heather, "Parent Perspectives on Transition Services and Expectations for Transition-Age Students with Disabilities in a Virtual School Setting" (2017). All Graduate Plan B and other Reports. 1127. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1127>
- Rapanaro, C., Bartu, A., & Lee, A. H. (2008). Perceived benefits and negative impact of challenges encountered in caring for young adults with intellectual disabilities in the transition to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(1), 34-47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00367.x>
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental disabilities*, 50(1), 16-30. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.16>
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 69-79. <https://doi.org/10.1177/088572889702000106>
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 69-79. <https://doi.org/10.1177/088572889702000106>
- Small, N., Raghavan, R., & Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of intellectual disabilities*, 17(4), 283-300. <https://doi.org/10.1177/1744629513500779>
- Thorin, E. J., & Irvin, L. K. (1992). Family stress associated with transition to adulthood of young people with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(1), 31-39. <https://doi.org/10.1177/154079699201700107>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Wehman, P. (2013). Life beyond the classroom: Transition strategies for young adults with disabilities.

- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: where are we and where do we need to go?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413482137>
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.
- Wei, X., Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Shattuck, P. (2015). Transition to adulthood: Employment, education, and disengagement in individuals with autism spectrum disorders. *Emerging Adulthood*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177%2F2167696814534417>
- Wilt, C. L., & Morningstar, M. E. (2018). Parent engagement in the transition from school to adult life through culturally sustaining practices: A scoping review. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(5), 307-320. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.5.307>
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115. <https://doi.org/10.1080/09687590802535725>
- Xu, T., Dempsey, I., & Foreman, P. (2014). Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(4), 342-352. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.947920>
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2010). *Transition to adulthood: Action, projects, and counseling*. Springer Science & Business Media.
- Young, R., Dagnan, D., & Jahoda, A. (2016). Leaving school: a comparison of the worries held by adolescents with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(1), 9-21. <https://doi.org/10.1111/jir.12223>

Γιαννίτσας, Ν., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Αναστασίου, Δ, & Αργυροπούλου. Α. (2003). Επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη εφήβων με ειδικές ανάγκες: Αντιλήψεις και στάσεις των ιδίων και των γονέων τους. *Νέα Παιδεία*, 107, 147-159.

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2016). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 914-924. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.189>

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2016). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 914-924. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.189>

\

Παράρτημα

Α. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΟΝΕΑ

Φύλο γονέα: Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία γονέα:.....

Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε αποκτήσει:

Απολυτήριο Δημοτικού

Απολυτήριο Γυμνασίου

Απολυτήριο Λυκείου

Πτυχίο ΤΕΙ

Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

Φύλο παιδιού: Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία παιδιού:

Νοητική αναπηρία: Ήπια/ Ελαφριά

Μέτρια

Σοβαρή/Βαριά

Παρακαλώ να σημειώσετε εάν το άτομο έχει άλλη διαταραχή ή αναπηρία (πχ. Κινητική αναπηρία):

Ναι

Όχι

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Φύλο: Άρρεν

Θήλυ

Ηλικία:.....

Σημειώστε την απάντηση που περιγράφει τη θέση στην οποία υπηρετείτε

ως εκπαιδευτικός κατά το τρέχον έτος:

Γενική εκπαίδευση

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε αποκτήσει:

Πτυχίο ΤΕΙ

Πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικό

Συμπληρώστε τα έτη προϋπηρεσίας σας :.....

Συμπληρώστε τον αριθμό των μαθητών με νοητική αναπηρία που φοιτούν στα

τμήματα στα οποία διδάσκεται :.....

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στις ακόλουθες δηλώσεις σχετικά με τη μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Χρησιμοποιήστε βαθμολογίες 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ , 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

A. Εκπαίδευση

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει την αποφοίτησή του από το Γενική εκπαίδευση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Η μετάβαση το ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει την αποφοίτησή του από οποιαδήποτε δομή Ειδικής Αγωγής.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Η μετάβαση το ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο, να συνεχίσει την εκπαίδευση του στο Πανεπιστήμιο ή σε κάποια Επαγγελματική Σχολή της επιλογής του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Επάγγελμα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να επιλέξει το επάγγελμά του με βάση τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να γνωρίζει πού και πώς να ζητήσει βοήθεια για εύρεση εργασίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του, να απασχολείται σε μια εργασία μειωμένου ωραρίου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του, να απασχολείται σε μια εργασία πλήρους ωραρίου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του, να απασχολείται σε μια εργασία από το σπίτι (τηλεργασία),αξιοποιώντας τα μέσα τεχνολογίας και επικοινωνίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. Ανεξάρτητη διαβίωση

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
9. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή σημαίνει το άτομο να είναι ικανό να διαμείνει σε ένα διαμέρισμα υποστηριζόμενης διαβίωσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή σημαίνει το άτομο να είναι ικανό να μείνει σε ένα διαμέρισμα μόνο του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή σημαίνει το άτομο, να είναι ικανό να ολοκληρώσει τις δουλειές του σπιτιού (μαγείρεμα, σκούπισμα, σφουγγάρισμα, πλύσιμο πιάτων) με τη βοήθεια κάποιου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή σημαίνει το άτομο να είναι ικανό να ολοκληρώσει τις δουλειές του σπιτιού μόνο του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή σημαίνει το άτομο να μπορεί να διαχειρίζεται τα οικονομικές του υποχρεώσεις μόνο του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ. Διαπροσωπικές σχέσεις

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να διατηρεί καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντός του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να διατηρεί καλές σχέσεις με άτομα του εργασιακού του περιβάλλοντος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να αναπτύσσει σχέσεις με άτομα του αντίθετου φύλου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να παρουσιάζει κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά με τους γύρω του σε δημόσιους χώρους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ε. Κοινωνική συμπερίληψη

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
19. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ενεργή συμμετοχή του σε δραστηριότητες της κοινότητας (ψυχαγωγικές δραστηριότητες, θέατρο, εκκλησία).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς (λεωφορείο, τρένο, μετρό) με τη βοήθεια κάποιου συνοδού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς μέσα στην πόλη, μόνο του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο, να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από συγκεκριμένες τοπικές- κρατικές υπηρεσίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχή του σε φιλανθρωπικές ή μη οργανώσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΣΤ. Υγεία - Ευημερία

24. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να διατηρείται σε καλή φυσική κατάσταση (γυμναστήριο, περπάτημα, τρέξιμο, κολύμπι, αθλητική δραστηριότητα).

25. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να είναι ικανό να ακολουθεί ένα ισορροπημένο πρόγραμμα διατροφής.

26. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να διατηρεί καλή ψυχική υγεία, επιλέγοντας δραστηριότητες που το ευχαριστούν και το ηρεμούν (πχ. ενασχόληση με τη μουσική).

27. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να διατηρεί καλή πνευματική υγεία, επιλέγοντας δραστηριότητες που το ευχαριστούν (πχ. παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και πολιτιστικών εκδηλώσεων).

28. Η μετάβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το άτομο να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από υπηρεσίες υγείας.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Β. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΑΔΕΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιστολή προς Υπευθύνους



ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

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

Θεσσαλονίκη, 24-05-2021

Αφορά: Διεξαγωγή έρευνας

Αξιότιμοι κ.κ. Υπεύθυνοι,

Ονομάζομαι Ευθαλία-Παρασκευή Σφελινιώτη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με ειδίκευση « Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες ». Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας ζητήσω την άδεια για να διενεργήσω μια έρευνα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο χώρο σας, υπό την εποπτεία της κ. Λευκοθέα Καρτασίδου Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Το εργαλεία αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου, προκειμένου να συζητήσουμε οποιαδήποτε απορία σας στο τηλέφωνο 6971763424.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Ευθαλία- Παρασκευή Σφελινιώτη



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΜΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Θεσσαλονίκη, 24-05-2021

Αφορά: Διεξαγωγή έρευνας

Αξιότιμοι κ.κ. Υπεύθυνοι,

Σας παρακαλώ να διευκολύνετε την κ Ευθαλία-Παρασκευή Σφελινιώτη μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με ειδίκευση «Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες» για τη διεξαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας της στο χώρο σας, υπό την εποπτεία μου. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Το εργαλεία αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για περαιτέρω διευκρινήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση

Α. Καρτσίδου

Επιστολή προς Συμμετέχοντες



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

Θεσσαλονίκη, 24-05-2021

Αξιότιμε γονέα-κηδεμόνα,

Ονομάζομαι Ευθαλία-Παρασκευή Σφελινιώτη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής : Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, με ειδίκευση «Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες». Η παρακάτω επιστολή αφορά τη διεξαγωγή μιας έρευνας για την οποία θα ήθελα την συγκατάθεσή σας.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τη μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, οι ερωτήσεις δε θα θίγουν ηθικές αξίες και δε θα προσβάλουν τα άτομα. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά προσωπικές και θα τηρηθούν οι απαιτούμενοι κανόνες ηθικής δεοντολογίας.

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο παρακάτω τηλέφωνο (6971763424).

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Ευθαλία- Παρασκευή Σφελινιώτη

Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ

Στατιστικά Ομάδας

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	T.Σ. ΜΟ
Εκπαίδευση	Άρρεν	25	3,36	1,04	,21
	Θήλυ	37	3,66	,76	,13
Επάγγελμα	Άρρεν	25	3,66	,80	,16
	Θήλυ	37	3,65	,51	,08
Ανεξάρτητη διαβίωση	Άρρεν	25	3,60	,65	,13
	Θήλυ	37	3,48	,54	,09
Διαπροσωπικές σχέσεις	Άρρεν	25	3,87	,58	,12
	Θήλυ	37	4,21	,61	,10
Κοινωνική συμπεριληψη	Άρρεν	25	3,72	,57	,11
	Θήλυ	37	3,70	,47	,08
Υγεία - Ευημερία	Άρρεν	25	4,12	,75	,15
	Θήλυ	37	4,21	,56	,09

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων				
		F	Στ.Σημ.	t	BE	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	95% Confidence Interval of the Difference	
								Κατώτερο	Ανώτερο	
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,35	,131	-1,30	60,00	,199	-,30	,23	-,76	,16
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,22	41,03					
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,80	,099	,09	60,00	,927	,02	,17	-,32	,35
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,09	37,07					
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,56	,457	,78	60,00	,437	,12	,15	-,19	,42
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,76	45,33					
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,10	,153	-2,16	60,00	,035	-,33	,15	-,64	-,02
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-2,18	53,47					
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,05	,820	,17	60,00	,865	,02	,13	-,24	,29
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,16	44,24					
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,03	,864	-,55	60,00	,587	-,09	,17	-,42	,24
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,51	41,11					

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Στατιστικά Ομάδας

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	T.Σ. ΜΟ
Εκπαίδευση	Άρρεν	25	3,36	1,04	,21
	Θήλυ	37	3,66	,76	,13
Επάγγελμα	Άρρεν	25	3,66	,80	,16
	Θήλυ	37	3,65	,51	,08
Ανεξάρτητη διαβίωση	Άρρεν	25	3,60	,65	,13
	Θήλυ	37	3,48	,54	,09
Διαπροσωπικές σχέσεις	Άρρεν	25	3,87	,58	,12
	Θήλυ	37	4,21	,61	,10
Κοινωνική συμπεριληψη	Άρρεν	25	3,72	,57	,11
	Θήλυ	37	3,70	,47	,08
Υγεία - Ευημερία	Άρρεν	25	4,12	,75	,15
	Θήλυ	37	4,21	,56	,09

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων					
		F	Στ.Σημ.	t	BE	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	95% Confidence Interval of the Difference		
									Κατώτερο	Ανώτερο	
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,35	,131	-1,30	60,00	,199	-,30	,23	-,76	,16	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,22	41,03	,228	-,30	,24	-,79	,19	
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,80	,099	,09	60,00	,927	,02	,17	-,32	,35	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,09	37,07	,933	,02	,18	-,35	,38	
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,56	,457	,78	60,00	,437	,12	,15	-,19	,42	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,76	45,33	,454	,12	,16	-,20	,44	
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,10	,153	-2,16	60,00	,035	-,33	,15	-,64	-,02	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-2,18	53,47	,033	-,33	,15	-,64	-,03	
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,05	,820	,17	60,00	,865	,02	,13	-,24	,29	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,16	44,24	,870	,02	,14	-,26	,30	
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,03	,864	-,55	60,00	,587	-,09	,17	-,42	,24	
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,51	41,11	,610	-,09	,18	-,45	,27	

Συσχετίσεις

		Ηλικία γονέα:	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπεριληψη	Υγεία - Ευημερία
Ηλικία γονέα:	Pearson Συσχέτιση	1,000	-,339	-,165	-,278	-,262	-,194
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,007	,200	,028	,040	,131
	N	62	62	62	62	62	62
Επάγγελμα	Pearson Συσχέτιση	-,339	1,000	,592	,427	,757	,667
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,007		,000	,001	,000	,000
	N	62	62	62	62	62	62
Ανεξάρτητη διαβίωση	Pearson Συσχέτιση	-,165	,592	1,000	,418	,626	,537
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,200	,000		,001	,000	,000
	N	62	62	62	62	62	62
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson Συσχέτιση	-,278	,427	,418	1,000	,703	,628
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,028	,001	,001		,000	,000
	N	62	62	62	62	62	62
Κοινωνική συμπεριληψη	Pearson Συσχέτιση	-,262	,757	,626	,703	1,000	,786
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,040	,000	,000	,000		,000
	N	62	62	62	62	62	62
Υγεία - Ευημερία	Pearson Συσχέτιση	-,194	,667	,537	,628	,786	1,000
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,131	,000	,000	,000	,000	
	N	62	62	62	62	62	62

Περιγραφικά

	Ανώτερος τίτλος σπουδών γονέα:	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Εκπαίδευση	Απολυτήριο Δημοτικού	4	3,25	,17	,08	2,98	3,52	3,00	3,33
	Απολυτήριο Λυκείου	18	3,78	1,24	,29	3,16	4,39	1,00	5,00
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	3,06	,68	,21	2,60	3,52	2,33	4,00
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	3,43	,73	,16	3,09	3,77	2,00	4,33
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	4,00	,00	,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	4,00	,72	,36	2,85	5,15	3,33	5,00
	Διαδακτορικό	1	4,00	NaN	NaN	NaN	NaN	4,00	4,00
	Σύνολο	62	3,54	,89	,11	3,31	3,76	1,00	5,00
Επάγγελμα	Απολυτήριο Δημοτικού	4	3,80	,16	,08	3,54	4,06	3,60	4,00
	Απολυτήριο Λυκείου	18	3,99	,45	,11	3,77	4,21	2,40	4,40
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	3,18	,37	,11	2,93	3,43	2,80	4,00
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	3,72	,60	,13	3,44	4,00	2,20	4,80
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	3,40	,00	,00	3,40	3,40	3,40	3,40
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	3,00	1,34	,67	,87	5,13	1,00	3,80
	Διαδακτορικό	1	4,60	NaN	NaN	NaN	NaN	4,60	4,60
	Σύνολο	62	3,65	,64	,08	3,49	3,82	1,00	4,80
Ανεξάρτητη διαβίωση	Απολυτήριο Δημοτικού	4	3,65	,10	,05	3,49	3,81	3,60	3,80
	Απολυτήριο Λυκείου	18	3,63	,70	,17	3,29	3,98	2,00	4,60
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	2,95	,49	,15	2,62	3,28	2,20	3,60
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	3,74	,30	,07	3,60	3,88	2,80	4,20
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	3,40	,16	,08	3,14	3,66	3,20	3,60
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	3,45	,98	,49	1,88	5,02	2,20	4,60
	Διαδακτορικό	1	4,20	NaN	NaN	NaN	NaN	4,20	4,20
	Σύνολο	62	3,53	,59	,07	3,38	3,68	2,00	4,60
Διαπροσωπικές σχέσεις	Απολυτήριο Δημοτικού	4	4,85	,10	,05	4,69	5,01	4,80	5,00
	Απολυτήριο Λυκείου	18	4,22	,37	,09	4,04	4,41	3,60	4,60
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	3,82	,82	,25	3,27	4,37	2,40	4,80
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	4,04	,39	,09	3,86	4,22	3,60	5,00
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	3,80	,00	,00	3,80	3,80	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	3,60	1,42	,71	1,33	5,87	1,60	4,80
	Διαδακτορικό	1	4,60	NaN	NaN	NaN	NaN	4,60	4,60
	Σύνολο	62	4,07	,61	,08	3,92	4,23	1,60	5,00
Κοινωνική συμπεριληψη	Απολυτήριο Δημοτικού	4	4,20	,00	,00	4,20	4,20	4,20	4,20
	Απολυτήριο Λυκείου	18	4,02	,31	,07	3,87	4,17	3,20	4,40
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	3,29	,39	,12	3,03	3,56	2,40	3,60
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	3,61	,25	,06	3,49	3,73	3,20	4,00
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	3,65	,10	,05	3,49	3,81	3,60	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	3,35	1,39	,69	1,14	5,56	1,40	4,60
	Διαδακτορικό	1	4,20	NaN	NaN	NaN	NaN	4,20	4,20
	Σύνολο	62	3,71	,51	,06	3,58	3,84	1,40	4,60

Υγεία - Ευημερία	Απολυτήριο Δημοτικού	4	4,85	,10	,05	4,69	5,01	4,80	5,00
	Απολυτήριο Λυκείου	18	4,34	,44	,10	4,12	4,57	3,00	4,80
	Πτυχίο ΤΕΙ	11	3,96	,62	,19	3,55	4,38	2,80	4,80
	Πτυχίο ΑΕΙ	20	4,22	,37	,08	4,05	4,39	3,60	5,00
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	4	3,65	,10	,05	3,49	3,81	3,60	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	4	3,50	1,74	,87	,73	6,27	1,00	5,00
	Διδακτορικό	1	4,60	NaN	NaN	NaN	NaN	4,60	4,60
	Σύνολο	62	4,17	,64	,08	4,01	4,34	1,00	5,00

ANOVA

		Άθρ. Τετραγώνων	ΒΕ	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Εκπαίδευση	Μεταξύ Ομάδων	6,01	6	1,00	1,30	,271
	Εντός Ομάδων	42,29	55	,77		
	Σύνολο	48,30	61			
Επάγγελμα	Μεταξύ Ομάδων	7,51	6	1,25	4,01	,002
	Εντός Ομάδων	17,15	55	,31		
	Σύνολο	24,65	61			
Ανεξάρτητη διαβίωση	Μεταξύ Ομάδων	5,43	6	,91	3,22	,009
	Εντός Ομάδων	15,46	55	,28		
	Σύνολο	20,89	61			
Διαπροσωπικές σχέσεις	Μεταξύ Ομάδων	5,02	6	,84	2,57	,029
	Εντός Ομάδων	17,95	55	,33		
	Σύνολο	22,97	61			
Κοινωνική συμπεριληψη	Μεταξύ Ομάδων	5,62	6	,94	5,09	,000
	Εντός Ομάδων	10,12	55	,18		
	Σύνολο	15,74	61			
Υγεία - Ευημερία	Μεταξύ Ομάδων	5,98	6	1,00	2,89	,016
	Εντός Ομάδων	18,94	55	,34		
	Σύνολο	24,92	61			

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στατιστικά Ομάδας

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τ.Σ. ΜΟ
Εκπαίδευση	Άρρεν	37	3,31	,95	,16
	Θήλυ	25	3,88	,68	,14
Επάγγελμα	Άρρεν	37	3,62	,75	,12
	Θήλυ	25	3,71	,42	,08
Ανεξάρτητη διαβίωση	Άρρεν	37	3,53	,60	,10
	Θήλυ	25	3,53	,57	,11
Διαπροσωπικές σχέσεις	Άρρεν	37	3,99	,70	,12
	Θήλυ	25	4,19	,43	,09
Κοινωνική συμπεριληψη	Άρρεν	37	3,65	,59	,10
	Θήλυ	25	3,79	,36	,07
Υγεία - Ευημερία	Άρρεν	37	4,21	,72	,12
	Θήλυ	25	4,12	,51	,10

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων				
		F	Στ.Σημ.	t	BE	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	95% Confidence Interval of the Difference	
									Κατώτερο	Ανώτερο
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	3,55	,064	-2,61	60,00	,012	-,57	,22	-1,01	-,13
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-2,78	59,74	,007	-,57	,21	-,99	-,16
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	7,21	,009	-,58	60,00	,565	-,10	,17	-,43	,24
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,64	58,14	,523	-,10	,15	-,39	,20
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	1,25	,269	,01	60,00	,991	,00	,15	-,30	,31
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,01	53,48	,991	,00	,15	-,30	,30
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,04	,159	-1,28	60,00	,204	-,20	,16	-,52	,11
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,40	59,60	,166	-,20	,14	-,49	,09
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,27	,138	-1,09	60,00	,279	-,14	,13	-,41	,12
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,19	59,52	,237	-,14	,12	-,38	,10
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,05	,830	,55	60,00	,587	,09	,17	-,24	,42
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,58	59,75	,563	,09	,16	-,22	,40

Συσχετίσεις

		Ηλικία παιδιού:	Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπεριληψη	Υγεία - Ευημερία
Ηλικία παιδιού:	Pearson Συσχέτιση	1,000	-,265	-,132	,088	-,141	-,097	-,073
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,038	,307	,495	,274	,453	,575
	N	62	62	62	62	62	62	62
Εκπαίδευση	Pearson Συσχέτιση	-,265	1,000	,392	,066	,278	,216	,166
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,038		,000	,433	,001	,010	,048
	N	62	142	142	142	142	142	142
Επάγγελμα	Pearson Συσχέτιση	-,132	,392	1,000	,529	,411	,603	,602
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,307	,000		,000	,000	,000	,000
	N	62	142	142	142	142	142	142
Ανεξάρτητη διαβίωση	Pearson Συσχέτιση	,088	,066	,529	1,000	,198	,603	,454
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,495	,433	,000		,018	,000	,000
	N	62	142	142	142	142	142	142
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson Συσχέτιση	-,141	,278	,411	,198	1,000	,535	,624
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,274	,001	,000	,018		,000	,000
	N	62	142	142	142	142	142	142
Κοινωνική συμπεριληψη	Pearson Συσχέτιση	-,097	,216	,603	,603	,535	1,000	,665
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,453	,010	,000	,000	,000		,000
	N	62	142	142	142	142	142	142
Υγεία - Ευημερία	Pearson Συσχέτιση	-,073	,166	,602	,454	,624	,665	1,000
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,575	,048	,000	,000	,000	,000	
	N	62	142	142	142	142	142	142

Περιγραφικά

	Νοητική Αναπηρία:	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Εκπαίδευση	Ήπια/ Ελαφριά	28	3,61	,80	,15	3,30	3,92	2,33	5,00
	Μέτρια	28	3,44	,89	,17	3,09	3,79	1,00	5,00
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,67	1,33	,54	2,27	5,07	1,00	4,33
	Σύνολο	62	3,54	,89	,11	3,31	3,76	1,00	5,00
Επάγγελμα	Ήπια/ Ελαφριά	28	3,67	,47	,09	3,49	3,85	2,40	4,80
	Μέτρια	28	3,64	,60	,11	3,40	3,87	2,20	4,60
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,67	1,32	,54	2,28	5,06	1,00	4,60
	Σύνολο	62	3,65	,64	,08	3,49	3,82	1,00	4,80
Ανεξάρτητη διαβίωση	Ήπια/ Ελαφριά	28	3,43	,48	,09	3,24	3,61	2,00	4,20
	Μέτρια	28	3,61	,65	,12	3,36	3,87	2,20	4,60
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,60	,74	,30	2,83	4,37	2,20	4,40
	Σύνολο	62	3,53	,59	,07	3,38	3,68	2,00	4,60
Διαπροσωπικές σχέσεις	Ήπια/ Ελαφριά	28	4,36	,43	,08	4,20	4,53	3,60	5,00
	Μέτρια	28	3,94	,55	,10	3,73	4,16	2,40	4,80
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,30	,84	,34	2,42	4,18	1,60	3,80
	Σύνολο	62	4,07	,61	,08	3,92	4,23	1,60	5,00
Κοινωνική συμπεριληψη	Ήπια/ Ελαφριά	28	3,80	,33	,06	3,67	3,93	3,20	4,40
	Μέτρια	28	3,67	,50	,09	3,48	3,87	2,40	4,60
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,43	1,04	,42	2,34	4,52	1,40	4,40
	Σύνολο	62	3,71	,51	,06	3,58	3,84	1,40	4,60
Υγεία - Ευημερία	Ήπια/ Ελαφριά	28	4,19	,56	,11	3,98	4,41	3,00	5,00
	Μέτρια	28	4,23	,46	,09	4,05	4,41	2,80	5,00
	Σοβαρή/Βαριά	6	3,83	1,41	,57	2,36	5,31	1,00	4,80
	Σύνολο	62	4,17	,64	,08	4,01	4,34	1,00	5,00

ANOVA

		Άθρ. Τετραγώνων	ΒΕ	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Εκπαίδευση	Μεταξύ Ομάδων	,50	2	,25	,31	,736
	Εντός Ομάδων	47,80	59	,81		
	Σύνολο	48,30	61			
Επάγγελμα	Μεταξύ Ομάδων	,02	2	,01	,02	,978
	Εντός Ομάδων	24,63	59	,42		
	Σύνολο	24,65	61			
Ανεξάρτητη διαβίωση	Μεταξύ Ομάδων	,52	2	,26	,75	,478
	Εντός Ομάδων	20,37	59	,35		
	Σύνολο	20,89	61			
Διαπροσωπικές σχέσεις	Μεταξύ Ομάδων	6,43	2	3,22	11,48	,000
	Εντός Ομάδων	16,53	59	,28		
	Σύνολο	22,97	61			
Κοινωνική συμπεριληψη	Μεταξύ Ομάδων	,73	2	,36	1,43	,248
	Εντός Ομάδων	15,01	59	,25		
	Σύνολο	15,74	61			
Υγεία - Ευημερία	Μεταξύ Ομάδων	,79	2	,39	,97	,387
	Εντός Ομάδων	24,13	59	,41		
	Σύνολο	24,92	61			

Στατιστικά Ομάδας

Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	T.Σ. ΜΟ
Εκπαίδευση	Ναι	3,11	1,19	,31
	Όχι	3,67	,74	,11
Επάγγελμα	Ναι	3,64	,74	,19
	Όχι	3,66	,61	,09
Ανεξάρτητη διαβίωση	Ναι	3,41	,79	,21
	Όχι	3,57	,51	,07
Διαπροσωπικές σχέσεις	Ναι	3,57	,49	,13
	Όχι	4,23	,57	,08
Κοινωνική συμπεριληψη	Ναι	3,57	,52	,14
	Όχι	3,75	,50	,07
Υγεία - Ευημερία	Ναι	4,16	,56	,14
	Όχι	4,18	,67	,10

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων				
		F	Στ.Σημ.	t	ΒΕ	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	95% Confidence Interval of the Difference	
									Κατώτερο	Ανώτερο
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	8,00	,006	-2,20	60,00	,032	-,56	,26	-1,07	-,05
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,91	,093	-,10	60,00	,918	-,02	,19	-,40	,36
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	9,71	,003	-,88	60,00	,384	-,15	,17	-,50	,20
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,96	,331	-4,03	60,00	,000	-,66	,16	-,98	-,33
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,33	,567	-1,17	60,00	,247	-,18	,15	-,48	,12
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,08	,773	-,10	60,00	,922	-,02	,19	-,40	,36
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων									

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στατιστικά Ομάδας

	Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	T.Σ. ΜΟ
Εκπαίδευση	Άρρεν	33	3,36	,78	,14
	Θήλυ	47	3,22	,73	,11
Επάγγελμα	Άρρεν	33	3,45	,66	,12
	Θήλυ	47	3,37	,65	,10
Ανεξάρτητη διαβίωση	Άρρεν	33	3,58	,59	,10
	Θήλυ	47	3,47	,58	,08
Διαπροσωπικές σχέσεις	Άρρεν	33	3,86	,83	,14
	Θήλυ	47	3,77	,68	,10
Κοινωνική συμπεριληψη	Άρρεν	33	3,67	,55	,10
	Θήλυ	47	3,47	,50	,07
Υγεία - Ευημερία	Άρρεν	33	4,01	,69	,12
	Θήλυ	47	3,83	,57	,08

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων				
		F	Στ.Σημ.	t	BE	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσου	Τυπικό Σφάλμα Διαφορών	95% Confidence Interval of the Difference	
									Κατώτερο	Ανώτερο
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,53	,470	,84	78,00	,403	,14	,17	-,20	,48
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,83	66,34	,408	,14	,17	-,20	,49
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,34	,564	,55	78,00	,582	,08	,15	-,21	,38
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,55	68,48	,583	,08	,15	-,22	,38
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,02	,876	,78	78,00	,436	,10	,13	-,16	,37
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,78	68,29	,437	,10	,13	-,16	,37
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,39	,126	,51	78,00	,613	,09	,17	-,25	,42
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,49	60,15	,625	,09	,18	-,26	,44
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,00	,951	1,69	78,00	,096	,20	,12	-,04	,44
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			1,66	64,86	,102	,20	,12	-,04	,44
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,07	,795	1,29	78,00	,202	,18	,14	-,10	,46
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			1,24	60,33	,218	,18	,15	-,11	,48

Συσχετίσεις

		Ηλικία εκπαιδευτικού:	Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπεριληψη	Υγεία - Ευημερία
Ηλικία εκπαιδευτικού:	Pearson Συσχέτιση	1,000	,473	,358	,126	,352	,184	,294
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,000	,001	,266	,001	,102	,008
	N	80	80	80	80	80	80	80
Εκπαίδευση	Pearson Συσχέτιση	,473	1,000	,392	,066	,278	,216	,166
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000		,000	,433	,001	,010	,048
	N	80	142	142	142	142	142	142
Επάγγελμα	Pearson Συσχέτιση	,358	,392	1,000	,529	,411	,603	,602
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,001	,000		,000	,000	,000	,000
	N	80	142	142	142	142	142	142
Ανεξάρτητη διαβίωση	Pearson Συσχέτιση	,126	,066	,529	1,000	,198	,603	,454
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,266	,433	,000		,018	,000	,000
	N	80	142	142	142	142	142	142
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson Συσχέτιση	,352	,278	,411	,198	1,000	,535	,624
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,001	,001	,000	,018		,000	,000
	N	80	142	142	142	142	142	142
Κοινωνική συμπεριληψη	Pearson Συσχέτιση	,184	,216	,603	,603	,535	1,000	,665
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,102	,010	,000	,000	,000		,000
	N	80	142	142	142	142	142	142
Υγεία - Ευημερία	Pearson Συσχέτιση	,294	,166	,602	,454	,624	,665	1,000
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,008	,048	,000	,000	,000	,000	
	N	80	142	142	142	142	142	142

Στατιστικά Ομάδας

Ομάδα	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	T.Σ. ΜΟ	
Εκπαίδευση	Γενική εκπαίδευση	41	3,28	,81	,13
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,27	,69	,11
Επάγγελμα	Γενική εκπαίδευση	41	3,33	,53	,08
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,48	,76	,12
Ανεξάρτητη διαβίωση	Γενική εκπαίδευση	41	3,31	,51	,08
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,73	,58	,09
Διαπροσωπικές σχέσεις	Γενική εκπαίδευση	41	4,08	,72	,11
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,52	,66	,11
Κοινωνική συμπεριληψη	Γενική εκπαίδευση	41	3,50	,54	,08
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,62	,52	,08
Υγεία - Ευημερία	Γενική εκπαίδευση	41	3,90	,52	,08
	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)	39	3,91	,73	,12

Τεστ Ανεξαρτήτων Δειγμάτων

		Τεστ Levene για Ισότητα Διακυμάνσεων				T-test για Ισότητα Μέσων				
		F	Στ.Σημ.	t	BE	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	Διαφορές Μέσων	95% Confidence Interval of the Difference		
								Κατώτερο	Ανώτερο	
Εκπαίδευση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,49	,485	,07	78,00	,948	,01	,17	-,33	,35
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			,07	77,10	,948	,01	,17	-,32	,35
Επάγγελμα	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	5,13	,026	-1,03	78,00	,308	-,15	,15	-,44	,14
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,02	67,29	,312	-,15	,15	-,44	,14
Ανεξάρτητη διαβίωση	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	1,11	,295	-3,51	78,00	,001	-,43	,12	-,67	-,18
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-3,50	75,70	,001	-,43	,12	-,67	-,18
Διαπροσωπικές σχέσεις	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	1,44	,235	3,62	78,00	,001	,56	,15	,25	,87
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			3,63	77,88	,001	,56	,15	,25	,87
Κοινωνική συμπεριληψη	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	,43	,514	-,99	78,00	,323	-,12	,12	-,35	,12
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-1,00	77,98	,323	-,12	,12	-,35	,12
Υγεία - Ευημερία	Υπόθεση Ίσων Διακυμάνσεων	2,40	,125	-,04	78,00	,970	-,01	,14	-,29	,28
	Υπ. Μη Ίσων Διακυμάνσεων			-,04	67,96	,971	-,01	,14	-,29	,28

Περιγραφικά

Κατηγορία	Ανώτερος τίτλος σπουδών εκπαιδευτικού:	N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για Μέσο όρο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κατώτερο Όριο	Ανώτερο Όριο		
Εκπαίδευση	Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,56	1,50	,87	-,18	7,29	2,00	5,00
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,32	,81	,13	3,06	3,58	1,00	4,33
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	4,67	NaN	NaN	NaN	NaN	4,67	4,67
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	3,16	,61	,10	2,95	3,37	2,00	4,67
	Διδακτορικό	2	3,50	,24	,17	1,38	5,62	3,33	3,67
	Σύνολο	80	3,28	,75	,08	3,11	3,45	1,00	5,00
Επάγγελμα	Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,73	1,14	,66	,91	6,56	2,80	5,00
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,32	,69	,11	3,09	3,54	1,60	4,40
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	3,80	NaN	NaN	NaN	NaN	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	3,41	,55	,09	3,22	3,59	2,60	4,60
	Διδακτορικό	2	4,20	,85	,60	-3,42	11,82	3,60	4,80
	Σύνολο	80	3,40	,65	,07	3,25	3,55	1,60	5,00
Ανεξάρτητη διαβίωση	Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,07	,46	,27	1,92	4,21	2,80	3,60
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,43	,54	,09	3,25	3,60	2,40	4,40
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	3,80	NaN	NaN	NaN	NaN	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	3,60	,61	,10	3,39	3,81	2,80	5,00
	Διδακτορικό	2	4,30	,14	,10	3,03	5,57	4,20	4,40
	Σύνολο	80	3,51	,58	,06	3,39	3,64	2,40	5,00
Διαπροσωπικές σχέσεις	Πτυχίο ΤΕΙ	3	4,00	,20	,12	3,50	4,50	3,80	4,20
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,69	,79	,13	3,43	3,94	2,00	5,00
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	3,80	NaN	NaN	NaN	NaN	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	3,89	,72	,12	3,64	4,13	3,00	5,00
	Διδακτορικό	2	4,60	,00	,00	4,60	4,60	4,60	4,60
	Σύνολο	80	3,81	,74	,08	3,64	3,98	2,00	5,00
Κοινωνική συμπεριληψη	Πτυχίο ΤΕΙ	3	3,60	,35	,20	2,74	4,46	3,20	3,80
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,30	,46	,07	3,15	3,45	2,40	4,40
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	3,60	NaN	NaN	NaN	NaN	3,60	3,60
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	3,79	,50	,08	3,62	3,96	2,80	5,00
	Διδακτορικό	2	4,30	,14	,10	3,03	5,57	4,20	4,40
	Σύνολο	80	3,56	,53	,06	3,44	3,67	2,40	5,00
Υγεία - Ευημερία	Πτυχίο ΤΕΙ	3	4,07	,12	,07	3,78	4,35	4,00	4,20
	Πτυχίο ΑΕΙ	39	3,68	,68	,11	3,46	3,90	1,60	4,40
	Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	1	3,80	NaN	NaN	NaN	NaN	3,80	3,80
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	35	4,13	,53	,09	3,95	4,31	3,00	5,00
	Διδακτορικό	2	4,20	,00	,00	4,20	4,20	4,20	4,20
	Σύνολο	80	3,90	,63	,07	3,77	4,04	1,60	5,00

ANOVA

Κατηγορία	Μεταξύ Ομάδων	Αθρ. Τετραγώνων	ΒΕ	ΜΟ Τετραγώνου	F	Στ.Σημ.
Εκπαίδευση	Μεταξύ Ομάδων	2,79	4	,70	1,25	,297
	Εντός Ομάδων	41,76	75	,56		
	Σύνολο	44,54	79			
Επάγγελμα	Μεταξύ Ομάδων	2,04	4	,51	1,20	,316
	Εντός Ομάδων	31,72	75	,42		
	Σύνολο	33,76	79			
Ανεξάρτητη διαβίωση	Μεταξύ Ομάδων	2,48	4	,62	1,93	,114
	Εντός Ομάδων	24,06	75	,32		
	Σύνολο	26,54	79			
Διαπροσωπικές σχέσεις	Μεταξύ Ομάδων	2,15	4	,54	,97	,429
	Εντός Ομάδων	41,45	75	,55		
	Σύνολο	43,59	79			
Κοινωνική συμπεριληψη	Μεταξύ Ομάδων	5,51	4	1,38	6,21	,000
	Εντός Ομάδων	16,65	75	,22		
	Σύνολο	22,16	79			
Υγεία - Ευημερία	Μεταξύ Ομάδων	4,09	4	1,02	2,84	,030
	Εντός Ομάδων	26,95	75	,36		
	Σύνολο	31,04	79			

Συσχετίσεις

		Έτη προϋπηρεσίας:	Αριθμός μαθητών με νοητική αναπηρία:	Εκπαίδευση	Επάγγελμα	Ανεξάρτητη διαβίωση	Διαπροσωπικές σχέσεις	Κοινωνική συμπεριληψη	Υγεία - Ευημερία
Έτη προϋπηρεσίας:	Pearson Συσχέτιση	1,000	,080	,427	,458	,173	,230	,236	,231
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,483	,000	,000	,124	,040	,035	,039
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Αριθμός μαθητών με νοητική αναπηρία:	Pearson Συσχέτιση	,080	1,000	,053	,104	,364	-,331	,083	,122
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,483		,641	,360	,001	,003	,462	,279
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
Εκπαίδευση	Pearson Συσχέτιση	,427	,053	1,000	,392	,066	,278	,216	,166
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,641		,000	,433	,001	,010	,048
	N	80	80	142	142	142	142	142	142
Επάγγελμα	Pearson Συσχέτιση	,458	,104	,392	1,000	,529	,411	,603	,602
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,360	,000		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	142	142	142	142	142	142
Ανεξάρτητη διαβίωση	Pearson Συσχέτιση	,173	,364	,066	,529	1,000	,198	,603	,454
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,124	,001	,433	,000		,018	,000	,000
	N	80	80	142	142	142	142	142	142
Διαπροσωπικές σχέσεις	Pearson Συσχέτιση	,230	-,331	,278	,411	,198	1,000	,535	,624
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,040	,003	,001	,000	,018		,000	,000
	N	80	80	142	142	142	142	142	142
Κοινωνική συμπεριληψη	Pearson Συσχέτιση	,236	,083	,216	,603	,603	,535	1,000	,665
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,035	,462	,010	,000	,000	,000		,000
	N	80	80	142	142	142	142	142	142
Υγεία - Ευημερία	Pearson Συσχέτιση	,231	,122	,166	,602	,454	,624	,665	1,000
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,039	,279	,048	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	142	142	142	142	142	142