



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την Εκπαίδευση
στην Αγορά Εργασίας**

Τρικαλοπούλου Σταματία (Α. Μ.: mea20013)

Επιβλέπων Καθηγητής: Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την Εκπαίδευση
στην Αγορά εργασίας**

**Transition of People with Disabilities from Education to the
Labor Market**

Τρικαλοπούλου Σταματία (Α. Μ.: mea20013)

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Α΄ Επόπτης

Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Β΄ Επόπτρια

Κουστριάβα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εξεταστής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 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.

Υπογραφή

Τρικαλοπούλου Σταματία

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1.....	13
Ερευνητικό μέρος.....	13
1.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	14
Κεφάλαιο 2.....	16
Οριοθέτηση εννοιών- Μετάβαση στην ενήλικη ζωή- Εργασία και αναπηρία.....	16
2.1 Αναπηρία.....	16
2.2 Ισότιμη εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.....	17
2.3 Μετάβαση.....	19
2.4 Εργασία και αναπηρία.....	23
Κεφάλαιο 3.....	26
Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την Εκπαίδευση στην Απασχόληση.....	26
3.1 Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης.....	26
3.1.1 Ο ρόλος των συμβούλων-Επαγγελματικός προσανατολισμός.....	29
3.1.2 Ο ρόλος της Οικογένειας στη σταδιοδρομία των μαθητών με αναπηρία.....	32
3.1.3 Διωτηρεσιακή συνεργασία.....	34
3.1.4 Τεχνολογική υποστήριξη της μετάβασης.....	36
3.2 Εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και σχετικά προγράμματα.....	38
3.2.1 Εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	42
3.2.2 Απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων.....	45
Κεφάλαιο 4.....	49
Επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα.....	49
4.1 Επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα.....	49
Κεφάλαιο 5.....	56
Επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία και παράγοντες που στέκονται εμπόδιο.....	56

5.1 Τα οφέλη της εργασίας στα άτομα με αναπηρία.....	56
5.1.1 Εναλλακτικές μορφές απασχόλησης.....	58
5.2 Αντιμετώπιση των εργαζομένων με αναπηρία από το περιβάλλον εργασίας.....	61
5.2.1 Περιορισμοί Αναπηρίας-Κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες.....	63
5.2.2 Διακρίσεις των εργοδοτών.....	66
5.2.3 Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων.....	69
6. Συμπεράσματα-Συζήτηση-Περιορισμοί-Προτάσεις.....	71
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	84

Περίληψη

Η ομαλή μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας και τα εμπόδια που συναντούν οι εργαζόμενοι με αναπηρία είναι ζητήματα που απασχολούν την σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να εντοπιστούν μέσα από την εξέταση της βιβλιογραφίας οι παράγοντες που συμβάλουν ώστε να μπορέσει το άτομο με αναπηρία να μεταβεί επιτυχημένα με αναπτυγμένες δεξιότητες από την εκπαίδευση στην απασχόληση. Πραγματοποιήθηκε έρευνα στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Google Scholar, ERIC, Scopus, ResearchGate αλλά και προσωπική χειροκίνητη έρευνα άρθρων θέτοντας μια σειρά κριτηρίων επιλογής από όπου συλλέχθηκαν οι βιβλιογραφικές αναφορές που ανταποκρίνονταν στους στόχους της εργασίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των άρθρων ανέδειξαν την σημαντικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της συνεργασίας των φορέων επαγγελματικής αποκατάστασης και της οικογένειας των ατόμων με αναπηρία στην οργάνωση και υποστήριξη της διαδικασίας μετάβασης στην απασχόληση. Επιπλέον, φάνηκε πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού αλλά και των εργασιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνει την μετάβαση δημιουργώντας παράλληλα ανταγωνιστικούς εργαζόμενους. Τέλος, τα ευρήματα εμφάνισαν και τις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας οι οποίες σχετίζονται με την ίδια την αναπηρία αλλά και τις διακρίσεις που υφίστανται από τους συναδέλφους και τις στάσεις των εργοδοτών. Τα συμπεράσματα της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποδεικνύουν πως τα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν μια επιτυχή μετάβαση στην αγορά εργασίας μέσα από την συμμετοχή τους στην οργανωμένη εκπαίδευση δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για την εργασιακή ένταξη αλλά και από την παροχή συνεχόμενης υποστήριξης και συνεργασία όλων των φορέων επαγγελματικής αποκατάστασης και της οικογένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγράμματα μετάβασης, επαγγελματική εκπαίδευση, άτομα με αναπηρία, απασχόληση, συνεργασία, εμπόδια

Abstract

The smooth transition of people with disabilities from education to the labor market and the obstacles faced by workers with disabilities are issues of concern to modern scientific research. The purpose of this literature review was to identify through the literature review the factors that contribute to the ability of the disabled person to move successfully with developed skills from education to employment. Research was conducted in the electronic databases of Google Scholar, ERIC, Scopus, ResearchGate, as well as personal manual research of articles, setting a series of selection criteria from which the bibliographic reports that met the objectives of the work were collected. The results obtained from the elaboration of the articles highlighted the importance of vocational training, the cooperation of vocational rehabilitation bodies and the families of people with disabilities in the organization and support of the transition process to employment. In addition, it has been shown that the development of self-determination skills as well as work and social skills facilitates the transition while creating competitive employees. Finally, the findings showed the difficulties encountered by people with disabilities in the labour inclusion, which are related to the disability itself and the discrimination suffered by colleagues and the attitudes of employers. The conclusions of this literature review show that people with disabilities can have a successful transition to the labor market through their participation in organized skills training that is useful for job integration but also through the provision of continuous support and collaboration of all professional bodies rehabilitation and family.

Keywords: Transition programs, vocational education, people with disabilities, employment, collaboration, barriers

Πρόλογος

Η σημασία της εργασίας για τον σύγχρονο άνθρωπο υπήρξε η αφορμή για να επιλέξω το συγκεκριμένο θέμα καθώς είναι γνωστό πως η μετάβαση των μαθητών από το σχολείο στην αγορά εργασίας είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του. Βέβαια, δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να ερευνούν τα αποτελέσματα μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με αναπηρία κατά την εργασιακή ένταξη. Αυτό αποτέλεσε την αφετηρία σε συνδυασμό και με το ενδιαφέρον μου για τις σπουδές στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης που με παρακίνησε να ασχοληθώ με την συγκεκριμένη θεματική καθώς η μετάβαση στην απασχόληση και ειδικότερα για τους μαθητές με αναπηρίες επιδέχεται μια πιο ενδελεχή ανάλυση και παρουσίαση από την ήδη υπάρχουσα.

Για την πολύτιμη βοήθεια και την ουσιαστική υποστήριξη και ενθάρρυνση στην εκπόνηση αυτού του έργου θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Κωνσταντίνο Παπαδόπουλο. Οι συμβουλές του φώτισαν απροσδιόριστα σημεία, αλλά και η συνεργασία μας τα τελευταία δύο χρόνια άνοιξαν τους ορίζοντές μου και με γέμισαν γνώσεις για τα άτομα με οπτική αναπηρία.

Αρωγός, επίσης, στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας ήταν η κυρία Παπακωνσταντίνου Δόξα, όπου μέσα από την διδασκαλία του μαθήματός της αλλά και των αξιοσημείωτων συμβουλών της σχημάτισα ένα χρήσιμο πλαίσιο γνώσεων.

Τέλος, την βαθιά μου αγάπη και ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου, Βασίλειο και Κατερίνα καθώς και στα αδέρφια μου Γιάννη και Στέλιο για την υπομονή και την βοήθεια που μου προσέφεραν απλόχερα σε όλη αυτή την πορεία μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και στην υποστήριξη των στόχων μου.

Εισαγωγή

Η μετάβαση (transition) ενός μαθητή με αναπηρία από το σχολείο στην ενήλικη ζωή είναι μια διαδικασία που προκαλεί άγχος τόσο στους νέους ενήλικες και τις οικογένειες τους (Lichtenstein, 1998, όπως αναφέρεται Kim & Turnbull, 2004) όσο και στα σχολικά περιβάλλοντα, τις υπηρεσίες ενηλίκων αλλά και τις κυβερνήσεις (Storey, Bates & Hunter, 2008). Οι προβληματισμοί που γεννιούνται είναι πολλοί, όπως αν τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να εργαστούν, κάτω από ποιες συνθήκες/περιβάλλοντα και πως μπορεί να υποστηριχθεί το εγχείρημα αυτό.

Όμως όταν γίνεται αναφορά στην μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην εργασία τα πράγματα γίνονται περίπλοκα. Είναι γνωστό πως η εργασία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ζωή του κάθε ενήλικου ανθρώπου, διότι μέσω αυτής νιώθει χρήσιμος, βιώνει ένα αίσθημα ολοκλήρωσης και υπερηφάνειας ενώ σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα ικανοποίησης του κάθε ανθρώπου καθώς μπορεί να προκαλέσει και αισθήματα ανεπιθύμητα όπως απογοήτευσης και δυσαρέσκειας. Η εύρεση μια ικανοποιητικής εργασίας είναι δύσκολη ακόμη και για τα άτομα που έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο ειδίκευσης και κατάρτισης γεγονός που γίνεται περισσότερο περίπλοκο για τα άτομα που έχουν χαμηλά επίπεδα κατάρτισης ή αντιμετωπίζουν κάποια μορφή αναπηρίας. Μεγάλος αριθμός μαθητών με αναπηρίες εγκαταλείπει το γυμνάσιο πριν καν το ολοκληρώσει, με αποτέλεσμα να μην γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία και να μειώνονται οι πιθανότητες να αποκατασταθούν επαγγελματικά (Levinson & Palmer, 2005).

Τα επίπεδα ανεργίας των ατόμων με αναπηρία είναι αρκετά μεγαλύτερα σε σύγκριση με τα άτομα που δεν εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας. Στο πληθυσμό των ατόμων με αναπηρία που εργάζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το ποσοστό ανέρχεται στο 19,1%, ενώ το ποσοστό στα άτομα χωρίς αναπηρίες είναι 65,9% (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2019). Ακόμη, φαίνεται πως τα άτομα με αναπηρία συναντούν στο δρόμο τους προς την είσοδο τους στην αγορά εργασίας εμπόδια γεγονός που αποτελεί και τον βασικό λόγο όπου τα επίπεδα απασχόλησης τους είναι ιδιαιτέρως χαμηλά ή αντιμετωπίζουν μειωμένο ωράριο εργασίας και χαμηλότερους μισθούς σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρίες (Konrad, Moore, Ng, Doherty, & Beward, 2012). Τα εμπόδια που συναντούν έχουν να κάνουν αρχικά με την μορφή αναπηρίας του κάθε ανθρώπου που μπορεί να δυσκολεύει το άτομο να βρει

μια δουλεία που να τον ικανοποιεί (van Campen & Cardol, 2009). Ακόμη, όπως αναφέρεται στους οι Balandin, Llewellyn, Dew, Ballin & Schneider (2006) ο προβληματισμός για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την συνύπαρξη με διάφορους ανθρώπους σε ένα αλλιώτικο περιβάλλον προβληματίζει τα άτομα με αναπηρία καθώς υπάρχει ο φόβος της ύπαρξης στιγματισμού σχετιζόμενου με την αναπηρία. Σημαντικό αντικίνητρο αποτελεί ο τρόπος μεταφοράς των ατόμων αυτών προς το εργασιακό περιβάλλον και ο γενικότερος προβληματισμός τους για το αν χρειαστούν βοήθεια για να φτάσουν ως εκεί (Balandin et al., 2006).

Ένας φορέας που μπορεί να συμβάλει στην μετάβαση των μαθητών στην ενήλική ζωή αλλά και στην είσοδό τους στην αγορά εργασίας παρέχοντας εφόδια (γνώσεις, εργασιακές δεξιότητες κ.α.) είναι το σχολείο, όπου τα παραπάνω συντελούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες για να κατορθώσουν να μεταβούν στην εργασία θα πρέπει να δεχθούν μια οργανωμένη προετοιμασία μέσα στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, απολύτως προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματα και τα ενδιαφέροντά τους και να προσφέρουν στα άτομα αυτά δεξιότητες ή ένα σχέδιο για την απόκτηση τους τα οποία θα τους φανούν απαραίτητα (Levinson & Palmer, 2005).

Σημαντική είναι όσον αφορά τα άτομα με αναπηρίες, η εφαρμογή ενός ορθού προγράμματος μετάβασης από τους φορείς που ασχολούνται με αυτήν για παράδειγμα, την επαγγελματική αξιολόγηση, την πρακτική εφαρμογή διάφορων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική ένταξη, την εστίαση στην επαγγελματική κατάρτιση αλλά και την ώθηση και την προετοιμασία των μαθητών στο πλαίσιο του Λυκείου για την ομαλή μετάβαση στη εργασία με χρηματικές απολαβές με την συμμετοχή και της οικογένειας στην προσπάθεια της μετάβασης (Nagle, 2001). Τα προγράμματα μετάβασης φαίνεται να αποδίδουν καθώς η έρευνα του McDonnall, (2010) σε νέους με προβλήματα όρασης που συμμετείχαν σε προγράμματα απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας παρουσίασαν μεγαλύτερες πιθανότητες πρόσληψης κατά την ενήλικη ζωή τους. Φαίνεται πως οι υπηρεσίες μετάβασης σχεδιάζονται και προϋποθέτουν την συνεργασία πολλών υπηρεσιών στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης για να πετύχουν τις καλύτερες συνθήκες απασχόλησης αλλά και την ίδια την ανταγωνιστικότητα (McDonnall & Crudden, 2009).

Ύστερα από μια σύντομη εισαγωγή στο θέμα το οποίο διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη, η οργάνωση της αναλύεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από τον σκοπό-τα ερευνητικά ερωτήματα και από την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την συγκέντρωση πηγών στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται και αποσαφηνίζοντας κάποιες σημαντικές έννοιες που σχετίζονται γενικότερα με την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην εργασία, αναλύοντας την έννοια της αναπηρίας, της ισότιμης εκπαίδευσης, της μετάβασης αλλά και την σχέση της αναπηρίας με την εργασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους παράγοντες υποστήριξης και εκπαίδευσης που ανοίγουν το δρόμο για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αναλύονται τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης, ο ρόλος των συμβούλων και της οικογένειας στην μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών με αναπηρία αλλά και η σημασία των διωπηρεσιακών συνεργασιών και της υποστηρικτής τεχνολογίας για την επιτυχή μετάβαση. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου εξετάζεται η σημαντικότητα της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και αυτοσυνηγορίας, κοινωνικών και εργασιακών δεξιοτήτων για μια αποτελεσματική μετάβαση στην απασχόληση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ύπαρξη με βάση την έρευνα αποτελεσματικών μεταβατικών προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί και αναλύεται η δομή και τα χαρακτηριστικά τους που οδηγούν με επιτυχία τα άτομα με αναπηρία στην αγορά εργασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας τους. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά γενικότερα στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εργασία στα άτομα με αναπηρία και παρουσιάζονται οι εναλλακτικές μορφές απασχόλησης. Στην συνέχεια, αναδεικνύονται τα εμπόδια που προκαλούν στους εργαζόμενους με αναπηρία οι συμπεριφορές-στάσεις που διαμορφώνονται απέναντι τους από το εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, αναλύονται οι περιορισμοί που προκαλεί η ίδια η αναπηρία αλλά και διάφοροι κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες στην εργασία. Τέλος, γίνεται

αναφορά στις διακρίσεις των εργοδοτών προς τους εργαζόμενους με αναπηρία και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης που στηρίζονται σε ευρήματα μελετών.

Το έκτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει την συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα των ερευνών της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό περιέχονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα που θα ενισχύσουν ακόμη περισσότερο την προσπάθεια του εγχειρήματος αποσαφήνισης της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν.

Κεφάλαιο 1

Ερευνητικό μέρος

1.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από τα σχολικά πλαίσια σε ενήλικους ρόλους εμφανίζει υψηλό ερευνητικό ενδιαφέρον κυρίως στην διεθνή βιβλιογραφία, καθώς είναι ένα μέσο για να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να κατακτήσουν σε μεγάλο βαθμό την ανεξαρτησία τους και να αποκτήσουν ποιότητα ζωής. Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία αλλά και τα εμπόδια που συναντάει κατά την εργασιακή του ένταξη είναι επίσης ένας ενδιαφέρον ζήτημα που απασχολεί την έρευνα αφού οι νέοι με αναπηρία εμφανίζουν αρκετά χαμηλά ποσοστά απασχόλησης. Το εύρος των ερευνών που εξετάζουν τους παράγοντες που διευκολύνουν την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας δεν είναι τόσο ανεπτυγμένο.

Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας αποτελεί στόχο των σύγχρονων κοινωνιών για αυτό εξετάζεται κατά πόσο η εκπαίδευση όσο και οι φορείς υποστήριξης μέσα στα πλαίσια συνεργασίας μπορούν να παρέχουν επαρκή εφόδια που να οδηγήσουν τα άτομα με αναπηρία με ασφάλεια στην απασχόληση.

Έχοντας ως βάση τα παραπάνω στοιχεία, η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στηριζόμενη στην επιθυμία να διαλευκανθεί η έννοια της μετάβασης και των παραγόντων που συντελούν στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο εργατικό δυναμικό.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες/στρατηγικές υποστήριξης και εκπαίδευσης δεξιοτήτων διευκολύνουν την αποτελεσματική μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας;
2. Υπάρχουν επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα που οδηγούν στην απασχόληση των μαθητών με αναπηρία και πως οργανώνονται;
3. Ποια εμπόδια συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας;

1.2 Μεθοδολογία έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας απαντήθηκαν μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικές και διεθνείς πηγές που αναφερόταν γενικότερα στο θέμα της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας αλλά και στις δυσκολίες που συναντούν στα πλαίσια της εργασίας τους. Για την βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετήθηκαν άρθρα, βιβλία, νομοθεσίες και πρακτικά συνεδρίων.

Η παραπάνω βιβλιογραφία συλλέχθηκε μέσα από την αναζήτηση στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Google Scholar, ERIC, Scopus, ResearchGate αλλά στηρίχθηκαν και σε προσωπική χειροκίνητη έρευνα άρθρων. Για την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν λήμματα όπως "Transition Programs", "Vocational Education", "Vocational Rehabilitation", "Work experience", "Supported Transition", "Professional skills", "School counselors/Carrer counselors", "Collaboration", "Family Support", "Self-determination skills", "Work Barriers" και "Discrimination in the Workplace" οι οποίες συνδυάστηκαν με τον όρο "People With Disabilities" και τον όρο "Transition", ενώ στα ελληνικά χρησιμοποιήθηκαν λήμματα όπως «Μεταβατικά προγράμματα», «Επαγγελματική Εκπαίδευση», «Επαγγελματική Αποκατάσταση», «Εργασιακές εμπειρίες», «Επαγγελματικές δεξιότητες» και «Εμπόδια κατά την εργασία», όπου και πάλι συνδυάζονταν πάντα με τον όρο «Άτομα με αναπηρία» και τον όρο «Μετάβαση». Ακόμη, από τα άρθρα που προέκυψαν από την αναζήτηση έγινε έρευνα στις βιβλιογραφικές αναφορές όσων άρθρων σχετιζόταν περισσότερο θεματικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και με τον τρόπο αυτό ανακαλύφθηκαν πρόσθετες μελέτες.

Η αναζήτηση παρείχε μεγάλο αριθμό δεδομένων που αναφερόταν σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετιζόταν με τους όρους αναζήτησης. Για να περιοριστούν τα αποτελέσματα της έρευνας πρώτα αποκλείστηκαν τα άρθρα που εμφανιζόταν δυο φορές στις βάσεις δεδομένων και όσα δεν σχετιζόταν με τους στόχους της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Κριτήριο επιλογής των βιβλιογραφικών αναφορών αποτέλεσε επίσης η χρονολογία δημοσίευσής τους μεταξύ 1990 έως 2021. Όσον αφορά τα άρθρα που επιλέχθηκαν κριτήριο ήταν η ύπαρξη ποιοτικών ή ποσοτικών ερευνών που να εξετάζει θέματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Επιπρόσθετα, τα άρθρα έπρεπε να είναι δημοσιευμένα στην αγγλική ή ελληνική γλώσσα σε αξιόλογα διαδικτυακά περιοδικά με αξιόπιστους κριτές. Τέλος, σημαντικό κριτήριο επιλογής ήταν η εστίαση στο δείγμα συμμετεχόντων των ερευνών όπου ήταν θεμιτό να λαμβάνουν μέρος ενίοτε άτομα με αναπηρία είτε ως μαθητές είτε ως εργαζόμενοι και σε άλλες έρευνες οικογένειες ατόμων με αναπηρία, εργοδότες ή και εργαζόμενοι των υπηρεσιών μετάβασης.

Κεφάλαιο 2

Οριοθέτηση εννοιών- Μετάβαση στην ενήλικη ζωή- Εργασία και αναπηρία

Η εργασία αυτή μελετά την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας γεγονός που σημαίνει πως πρέπει να γίνει η ερμηνεία των βασικών όρων που σχετίζονται με το θέμα.

2.1 Αναπηρία

Ο Αμερικανικός νόμος για τα άτομα με αναπηρία (Americans with Disabilities Act, ADA, 1990) καθώς και οι τροποποιήσεις του νόμου που πραγματοποιήθηκαν το 2008 δίνει μια προσέγγιση του όρου «αναπηρία» και έρχεται να αμφισβητήσει την προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου όπου η αναπηρία έχει να κάνει με λειτουργικούς περιορισμούς που προκαλούνται από ζητήματα υγείας του ατόμου (τραυματισμοί, ασθένειες) (Tøssebro, 2004). Το νομικό αυτό κείμενο δεν επιτρέπει να υφίσταντο τα άτομα με αναπηρία διακρίσεις που βασίζονται σε αυτήν, όπως τον αποκλεισμό τους από την απασχόληση, τις μεταφορές, τις δημόσιες υπηρεσίες και τις διάφορες περιπτώσεις της δημόσιας ζωής (Schriner & Scotch, 2003). Σύμφωνα με τον νόμο (ADAAA, 2008), αναπηρία είναι η σωματική ή ψυχική βλάβη που δημιουργεί περιορισμούς σε σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες και η ύπαρξη ιστορικού βλάβης ή αυτή που θεωρείται από τους άλλους βλάβη (Παπακωνσταντίνου, 2019). Υπάρχουν αναπηρίες που είναι ορατές όπως η κώφωση ή οι οπτικές αναπηρίες η νοητική στέρηση και η εγκεφαλική παράλυση αλλά και λιγότερο ορατές σχεδόν αόρατες (Hill & Goldstein, 2015).

Στην συνέλευση του παγκοσμίου οργανισμού υγείας το 2001 αναθεωρήθηκε η διεθνής ταξινόμηση του 1980 που στηριζόταν στα μειονεκτήματα των αναπηριών (WHO, 1980). Στην διεθνή ταξινόμηση των απομειώσεων, των αναπηριών και των μειονεκτημάτων (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps- ICIDH) (WHO, 1980) η αναπηρία περιγραφόταν ως μειονέκτημα που το άτομο βιώνει και τον περιορίζει στην εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων που είναι

καθιερωμένοι και σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο και παράγοντες κοινωνικοπολιτικούς. Όμως, η ανάπτυξη του μοντέλου ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF) (WHO, 2001) παρείχε μια διαφορετική προσέγγιση όπου η αναπηρία συνδέεται με την λειτουργικότητα (functioning) του ίδιου του ατόμου δηλαδή την κατάσταση υγείας και το κατά πόσο μπορεί να συμμετέχει στην καθημερινότητα και στις δραστηριότητες που αυτή επιβάλλει. Το μοντέλο ICF αναδεικνύει την αναπηρία ως απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ της βλάβης που προκαλείται στην υγεία ενός ατόμου, σε παράγοντες του περιβάλλοντος αλλά και σε προσωπικούς και δεν προσκολλάται στο ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ένα χαρακτηριστικό που εμφανίζεται σε μικρό αριθμό πληθυσμού (Hogan, Kyaw-Myint, Harris, & Denronden, 2012). Εστιάζει λοιπόν, στις βλάβες και τους περιορισμούς που αποτελούν εμπόδιο στην καθημερινότητα των ατόμων με αναπηρία και τον ρόλο του περιγύρου που με την σειρά του επηρεάζει την λειτουργικότητα (Raghavendra, Bornman, Granlund, & Björck-Åkesson, 2007).

Γίνεται αντιληπτό πως η αναπηρία παρουσιάζει πολλές διαστάσεις καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της υγείας ενός ατόμου αλληλοεπιδρούν με την κοινωνία και τα διάφορα περιβάλλοντα (Raghavendra et al., 2007) για αυτό και πλέον για την κατανόηση της αναπηρίας πραγματοποιείται μια εστίαση που σχετίζεται με το γενικότερο περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Tøssebro (2004) η αναπηρία διαμορφώνεται από την κοινωνία λόγω ότι είναι μη κατάλληλα διαμορφωμένη για όλους τους ανθρώπους και έτσι στο κοινωνικό περιβάλλον, τα άτομα με αναπηρίες έρχονται αντιμέτωπα με διακρίσεις και λιγότερες ευκαιρίες. Οι Shakespeare και Watson (2001) παρουσιάζοντας το βρετανικό κοινωνικό μοντέλο εμφανίζει τα άτομα με αναπηρία σαν μια ομάδα της κοινωνίας η οποία είναι καταπιεσμένη ορίζοντας την με αυτό τον τρόπο και όχι σαν μια ομάδα με μειονεκτήματα.

2.2 Ισότητα εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Οι αλλαγές που συνέβησαν στην ειδική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έφεραν μια νέα εκπαιδευτική τάση, η οποία αναδείχθηκε και προωθήθηκε μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα, την οποία συνέταξε η UNESCO τον Ιούνιο του 1994.

Μεταξύ των άλλων η διακήρυξη αναδεικνυε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν το δικαίωμα να λαμβάνουν μέρος σε γενικά σχολεία, γεγονός που θα οδηγούσε στην ύπαρξη μιας «εκπαίδευσης για όλους» (Unesco, 1994). Με την διακήρυξη αντικαταστάθηκαν οι όροι ένταξη (intergration) και ενσωμάτωση (incorporation) και γεννήθηκε ο όρος inclusion, δηλαδή η συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκφράζοντας μια νέα πολιτική που προωθεί την διαρκή ανάπτυξη του σχολείου για όλους (Σούρτζη, Ιωακειμίδου, Βλάχος, Κουτσοσπύρου, & Χατζημιχαϊλίδης, 2013). Στην ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη καθώς φαίνεται πως αποδίδει πιστά τον όρο «inclusive education» (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει να κάνει με την προώθηση της ισότητας της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ενεργούς συμμετοχής αλλά και την κατάργηση κάθε μορφής αποκλεισμού. Αντιμετωπίζει θετικά την διαφορετικότητα και θεωρεί όλους τους μαθητές σημαντικά μέλη της κοινότητας του σχολείου χωρίς να αποκλείει και εκείνους που είναι «διαφορετικοί» (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν εστιάζει μόνο στην εισαγωγή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία αλλά ελέγχει και τους τρόπου με τους οποίους είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές να εκπαιδευτούν σε βάθος με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται οι ανάγκες τους και έτσι διαμορφώνεται ένα σχολείο για όλους με κατανόηση της ατομικότητας των μαθητών όπου βασικός σκοπός είναι η εκπαίδευση όλων σύμφωνα με τα ταλέντα, τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006).

Στην Ελλάδα ψηφίστηκε ο νόμος του 3699/2008 που έχει κεντρικό στόχο την ισότιμη ένταξη των πολιτών με αναπηρία και διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες σε δυνατότητες για ολοκληρωμένη συμμετοχή και προσφορά στην κοινωνία, στην ανεξάρτητη διαβίωση, στην οικονομική ανεξαρτησία, κατοχυρώνοντας το δικαίωμά τους στην μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Σε αυτό το νόμο ο όρος «ειδική αγωγή» δίνει την θέση του στον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» (Σούλης, 2013). Πιο συγκεκριμένα, για να διασφαλισθεί η ισότητα και η ποιότητα στην εκπαίδευση, η συμπερίληψη εφαρμόζεται με τον εξής τρόπο: οι μαθητές που θα διαγνωσθούν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά γενικά σχολεία να παρακολουθούν την τακτική τάξη ή την τακτική τάξη με παράλληλη υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό

ή να λάβουν μέρος στο τμήμα ένταξης όπου τοποθετούνται σε τάξη γενικού σχολείου και υποστηρίζονται από ειδικό παιδαγωγό. Τα ειδικά σχολεία παρακολουθούν μαθητές με σοβαρές δυσκολίες (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Σύμφωνα με τον Άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με την υποστήριξη του δασκάλου της τάξης, ο οποίος με την σειρά του συνεργάζεται με τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) τα οποία εκτιμούν την κατάσταση του μαθητή αλλά υπάρχει καθοδήγηση και από τους σχολικούς συμβούλους ενώ ταυτόχρονα παρέχεται εξατομικευμένη υποστηρικτική συνεκπαίδευση, την οποία διενεργεί ο δάσκαλος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτό το μοντέλο ένταξης προσφέρεται σε εκείνους τους μαθητές που έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας με την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη. Συνεπώς, η συνεκπαίδευση βοηθά μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους φορείς αλλά και γενικότερα την κοινότητα στο να συνεργαστούν και να διαμορφώσουν τις συνθήκες ύπαρξης ενός σχολείου για όλους. Όμως, στην Ελλάδα η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης βρίσκει εμπόδια τόσο μέσα από την μη ισότιμη εστίαση στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια) όσο και με την υποβάθμιση της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Σούλης, 2013).

2.3 Μετάβαση

Ο νόμος IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) του 2004 προσέγγισε την έννοια της μετάβασης (transition) ως ένα συντονισμένο σύστημα που καθορίζει ένα σύνολο δραστηριοτήτων για τα άτομα με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, πρόκειται αρχικά, για ένα σχέδιο με στόχο την επίτευξη αποτελέσματος, εστιάζει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής εικόνας και των επιδόσεων των μαθητών με αναπηρίες και στοχεύει να ανοίξει το δρόμο για ένα ομαλό πέρασμα από το σχολείο σε διάφορες δραστηριότητες, όπως: α) την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) την επαγγελματική εκπαίδευση-προσανατολισμό, γ) την είσοδο στην πλήρη απασχόληση, δ) της διαρκή εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, ε) τις υπηρεσίες που απευθύνονται σε ενήλικες και στ) την ανεξάρτητη διαβίωση και την συμμετοχή στην κοινότητα. Στην

συνέχεια, οι υπηρεσίες μετάβασης στηρίζονται στις ατομικές ανάγκες του παιδιού και για να μπορέσει αυτό να πραγματοποιηθεί υπολογίζονται οι δυνατότητες του, οι κλίσεις, οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του. Βέβαια, συμπεριλαμβάνει και τον σχεδιασμό, τις απαραίτητες υπηρεσίες, τις εμπειρίες της κοινότητας, την επαγγελματική άνοδο και αλλά απαραίτητα αγαθά που υπάρχουν στην ενήλικη ζωή, για παράδειγμα την απόκτηση ικανοτήτων καθημερινής διαβίωσης και επαγγελματική αξιολόγηση (Storey, Bates, & Hunter, 2008). Ο νόμος IDEA δηλαδή απαιτούσε την συνεργασία με υπηρεσίες που θα συνέχιζαν το έργο της μετάβασης και μετα την ολοκλήρωση του σχολείου (Wittenburg, Golden, & Fishman, 2002).

Μια επιτυχημένη μετάβαση στηρίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων ενός μαθητή μέσω της εκπαίδευσης και άλλων εμπειριών, στις υποστηρίξεις που ενισχύουν ή διευκολύνουν αυτές τις ικανότητες και στις ευκαιρίες ώστε να μπορεί κάποιος να εφαρμόσει αυτές τις ικανότητες. Η συγκέντρωση δεξιοτήτων αποδεδειγμένα αποτελεί κύριο συστατικό μια επιτυχημένης μετάβασης προς την ενηλικίωση (Magill-Evans, Darrah, Pain, Adkins, & Katochvil, 2001). Ακόμη, σημαντικός είναι ο κεντρικός ρόλος των μαθητών στον σχεδιασμό και την προετοιμασία για τη ζωή μετά το σχολείο (Kohler & Field, 2003). Συνήθως, το άτομο με αναπηρία και ο περίγυρός του παραδείγματος χάρη, τα μέλη της οικογένειας, φίλοι, επαγγελματίες, μέλη της κοινότητας συνεργάζονται και σχεδιάζουν βάζοντας στο κέντρο των σχεδίων το άτομο για να προσαρμόσουν τις υποστηρίξεις στις δυνατότητές, ανάγκες και προτιμήσεις του στοχεύοντας την ενίσχυση της αποφασιστικότητας και την ένταξη στην κοινωνία (Kim & Turnbull, 2004). Σημαντικός επίσης, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και στην ανάπτυξη κάποιων προαπαιτούμενων δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν με την σειρά τους στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού που θα κάνουν τον μαθητή με αναπηρίες ανεξάρτητο και προετοιμασμένο για το μέλλον (Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner & Yeager, 2003). Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής και μόνο η οργανωμένη μετάβαση που στηρίζεται τόσο στην καθιέρωση/εφαρμογή νομών και πολιτικών μέτρων, όσο και στην συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μερών μπορεί να συμβάλει σε μια επιτυχή μετάβαση για την είσοδο στον οικονομικό τομέα και στην ζωή των ενηλίκων (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2002).

Η διαδικασία οργάνωσης και σχεδιασμού της μετάβασης ακολουθείται από απαραίτητα βήματα όπως είναι η αξιολόγηση, ο εξατομικευμένος σχεδιασμός και η περίληψη της απόδοσης. Αρχικά, η αξιολόγηση της μετάβασης (transition assessment)

είναι μια συνεχόμενη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων που σχετίζονται με τον μαθητή και έχουν να κάνουν με τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντα και όσα τον αφορούν σχετικά με το εκπαιδευτικό και εργασιακό του μέλλον. Η διαδικασία αυτή πρέπει να αρχίζει στην μέση της σχολικής πορείας και να συνεχίζεται μέχρι και την ολοκλήρωση της, με την έξοδο του μαθητή από το Λύκειο. Στο νόμο IDEA για την βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες του 2004 (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004) διευκρινίζεται πως η αξιολόγηση για τον σχεδιασμό μετάβασης πρέπει να πραγματοποιείται από το σχολείο (Sitlington & Clark, 2007).

Τα ατομικά προφίλ των μαθητών με αναπηρία διαφέρουν σημαντικά για αυτό και είναι αναγκαία η συχνή αξιολόγηση των μαθητών για να προσδιοριστούν οι ατομικές ανάγκες και εν συνεχεία να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα μετάβασης (Carter, Brock, & Trainor, 2014). Οι μέθοδοι που ακολουθούνται κατά την αξιολόγηση της μετάβασης για να συλλεχθούν στοιχεία για τους μαθητές με αναπηρία γίνονται μέσω δραστηριοτήτων όπως συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων αυτοπροσδιορισμού, μέσω επίσημων αξιολογήσεων με την χρήση οργάνων που χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, με ανεπίσημες αξιολογήσεις που στηρίζονται κυρίως στην παρατήρηση του μαθητή και στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων και με αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται με την βοήθεια της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Neubert & Leconte, 2013).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης και του σχεδιασμού βοηθά την συνεργασία πολλών ειδικών (οικογένεια, σύμβουλοι, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, ειδικούς υποστηρικτικής τεχνολογίας, ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους και συμβούλους σταδιοδρομίας, ψυχολόγους, καταρτισμένους επαγγελματίες) που συμμετέχουν στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (Neubert, & Leconte, 2013). Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι σημαντικοί αρωγοί στην διαδικασία του σχεδιασμού μετάβασης καθώς αλληλοεπιδρούν για καιρό με τους μαθητές με αναπηρία αλλά και οι γονείς βοηθούν την διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλοντας τα μέγιστα, διότι έχουν την δυνατότητα να παρατηρούν τις δυνατότητες των παιδιών τους σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (Carter et al., 2014).

Στο επόμενο στάδιο περιλαμβάνονται τα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών. Αναλυτικότερα, ο νόμος IDEA 2004 για την βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ανέβασε το όριο ηλικίας που είχε οριστεί στον νόμο IDEA του (1997) όπου όριζε πως τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να ξεκινούν στην ηλικία

των 14. Έτσι με τον νόμο του 2004 περιελάμβανε την εντολή για τον προγραμματισμό μετάβασης όλων των μαθητών ηλικίας 16 ετών και άνω, με την ύπαρξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μετάβασης (Hetherington et al., 2010). Ο εξατομικευμένος σχεδιασμός δίνει την δυνατότητα στο ίδιο το άτομο, στα μέλη της οικογένειάς του και στον φιλικό του περίγυρο να συγκεντρώσουν πληροφορίες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο αλλά και να δημιουργήσουν στόχους και οράματα για αυτό και όλα αυτά για την επίτευξη μιας ποιοτικότερης ζωής (Wells, & Sheehey, 2012). Σύμφωνα με τον νόμο IDEA το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιέχει πληροφορίες σχετικά με το παιδί και τις τρέχουσες ανάγκες του. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται: α) με την τρέχουσα εκπαιδευτική του απόδοση, β) με τους ετήσιους στόχους του, οι οποίοι μπορεί να είναι γενικής φύσεως αλλά οπωσδήποτε μετρήσιμοι ως προς τα αποτελέσματα τους, γ) με την ειδική εκπαίδευση και τις υπηρεσίες που πρέπει να προσλαμβάνει για να πετύχει τους στόχους του δ) με την μέτρηση της προόδου του (U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2000).

Το τελευταίο στάδιο σχεδιασμού της μετάβασης είναι η περίληψη της απόδοσης. Ο νόμος IDEA, 2004 αναφέρεται στην σημαντικότητα για τους μαθητές ειδικής αγωγής να λαμβάνουν κατά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους ένα έγγραφο που να περιέχει μια περίληψη της απόδοσης τους με σκοπό να βοηθά την επίτευξη των μετα-δευτεροβάθμιων στόχων του (Summary of Performance-SOP). Το έγγραφο SOP θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σε διάφορων ειδών φορείς και σχολεία που μπορεί επισκεφτεί ο μαθητής με αναπηρία στην πορεία της ζωής του (Storey et al., 2008· Woods, Sylvester, & Martin, 2010). Σαφώς, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μια περίπλοκη διαδικασία που πρέπει όλοι οι νέοι να αντιμετωπίσουν παρά τις όποιες δυσκολίες. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών και της οικογένειάς τους, οι οικονομικές συνθήκες, η κοινωνία και η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών επηρεάζουν τα αποτελέσματα της μετάβασης (Kohler & Field, 2003). Οι πληροφορίες που παρέχουν τα SOP συγκεντρώνονται κατά την διάρκεια του Λυκείου και γράφονται σε απλή γλώσσα και περιλαμβάνουν ακαδημαϊκές αλλά και λειτουργικές επιδόσεις των μαθητών και συστάσεις για την ενίσχυση των πιθανοτήτων επιτυχίας μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές μπορούν να στηριχθούν στις συστάσεις που περιέχονται στην περίληψη απόδοσης και να ζητήσουν πρόσβαση σε υπηρεσίες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις επιτυχίες στην ενήλικη ζωή τους (Richter & Mazzotti, 2011).

Σύμφωνα με την μελέτη των Richter και Mazzotti (2011) για την ανάπτυξη και την χρήση του SOP υπάρχουν οι εξής προτάσεις: α) η απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία SOP, β) τη χρήση του προτύπου NTDS SOP (ειδική φόρμα που λειτουργεί ως πρότυπο), γ) να συμπεριλαμβάνονται εν συντομία πληροφορίες για τους μαθητές, που στηρίζονται στις ιδανικές για την ηλικία αξιολογήσεις μετάβασης. Ως κέντρο των συστάσεων για την χρήση SOP τίθενται τα οφέλη που προέρχονται από την περίληψη αποδόσεων τα οποία είναι α) η ενίσχυση της αυτοδιάθεσης των μαθητών με αναπηρία, β) η πρόσβαση σε υπηρεσίες σε μεταδευτεροβάθμια περιβάλλοντα και γ) στα αποδεδειγμένα στοιχεία αναπηριών για το προσωπικό μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευσης.

Η διαδικασία SOP η οποία καθοδηγείται από τους ίδιους τους μαθητές (SD-SOP) τους προσφέρει την δυνατότητα να πληροφορηθούν για την αναπηρία τους, να συλλέξουν πληροφορίες αξιολόγησης της μετάβασης, να βρουν καταλύματα και να καθορίσουν τους στόχους τους μετά την ολοκλήρωση του λυκείου. Το SD-SOP μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την μετασχολική τους υποστήριξη (Martin, Van Dycke, D'Ottavio & Nickerson, 2007). Σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Mazzotti, Kelley και Coco (2015) σε νέους μαθητές με νοητική αναπηρία ερευνώντας τα αποτελέσματα της εφαρμογής SD-SOP εντόπισαν πώς οι συμμετέχοντες είχαν υψηλά επίπεδα συμμετοχής στις προσωποκεντρικές συναντήσεις τους και μπόρεσαν να εφαρμόσουν την χρήση του SD-SOP στα πλαίσια της απασχόλησής τους. Συνεπώς, κρίνεται ορθό το σχολικό προσωπικό να εφαρμόσει την χρήση του SOP από τους μαθητές κατά την σχεδίαση της μετάβασης και να παρέχει πληροφορίες που να διευκολύνουν την χρήση του (Richter & Mazzotti, 2011).

2.4 Εργασία και Αναπηρία

Η εργασία ορίζεται ως μια εξαιρετικά σημαντική δραστηριότητα η οποία προσφέρει ευκαιρίες για να λάβει το άτομο μέρος σε ουσιαστική δραστηριότητα μέσα από την οποία προέρχεται η κοινωνικοποίηση αλλά επιτυγχάνεται και η οικονομική ανεξαρτησία του ατόμου και δίνει και λόγω ύπαρξης στην ζωή (Sundar et al. 2018). Πιο συγκεκριμένα, ως εργασία (Labour) ορίζεται η σωματική ή πνευματική προσπάθεια που καταβάλει το άτομο για να παράγει ένα έργο. Δύο όροι που συχνά

ταυτίζονται είναι αυτοί της εργασίας και της απασχόλησης αλλά εξίσου συχνά διαφοροποιούνται. Είναι σύνηθες να χρησιμοποιείται ο όρος «εργασία» όταν δηλώνονται οι όροι και οι συνθήκες τέλεσής της, αντιθέτως όταν πρόκειται να δηλωθούν οι μορφές εργασίας, τα είδη της καθώς και οι εκάστοτε πολιτικές που τηρούνται γίνεται χρήση του όρου «απασχόληση» (Λογαράς, 2013).

Τα μοντέλα αναπηρίας που έχουν διαμορφωθεί έχουν επηρεάσει τις αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία σχετικά με την απασχόληση. Το πρώτο μοντέλο είναι το ιατρικό όπου η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως απόκλιση από το φυσιολογικό, δηλαδή πρόκειται για σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική διαφοροποίηση που προκαλείται από διάφορους παράγοντες όπως από κάποια ασθένεια, από ατυχήματα κ.α. Το ιατρικό μοντέλο αντιλαμβάνεται τα εμπόδια ως αποτέλεσμα των δυσλειτουργιών του ίδιου του ατόμου με αναπηρία και δεν υπολογίζει καθόλου τις αλληλεπιδράσεις με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Με αυτή την θεώρηση υπήρξε εστίαση στην απαλλαγή των ατόμων με αναπηρία από την συμμετοχή τους στην κοινωνία όπως επίσης και από την εργασία (Λογαράς, 2013). Από την άλλη πλευρά υπάρχει και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας όπου σύμφωνα με τον Tøssebro (2004) η αναπηρία δημιουργείται από την ίδια την κοινωνία η οποία δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένη για όλους τους ανθρώπους και έτσι στο κοινωνικό περιβάλλον, τα άτομα με αναπηρίες έρχονται αντιμέτωπα με διακρίσεις και λιγότερες ευκαιρίες. Πρόκειται λοιπόν για μια κοινωνική κατασκευή όπου οι καταστάσεις που προκαλεί η αναπηρία δεν είναι ο παράγοντας που προκαλεί εμπόδια αλλά η αιτίες προέρχονται από την νομοθεσία από τις ριζωμένες απόψεις της κοινωνίας και την γενικότερη αντιμετώπιση του περιβάλλοντος. Η επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου λειτούργησε ευεργετικά και στην απασχόληση των ατόμων με αναπηρίες καθώς οδήγησε στην διεκδίκηση του ανθρώπινου δικαιώματος στην απασχόληση και στην προσπάθεια ενίσχυσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην συγκέντρωση δεξιοτήτων απαραίτητων για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Και το τελευταίο μοντέλο είναι το δικαιωματικό όπου τα άτομα με αναπηρία δεν αντιμετωπίζονται με οίκτο αλλά όπως οι υπόλοιποι πολίτες, εδώ τίθεται η αξία του σεβασμού και της διασφάλισης των δικαιωμάτων του κάθε ανθρώπου και της ελευθερίας του. Το δικαιωματικό μοντέλο θεσπίστηκε με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Το νομικό αυτό κείμενο αναφέρεται ξεχωριστά στο άρθρο 27 και στην εργασία και την απασχόληση όπου τονίζει την υποχρεωτικότητα στο να γίνουν απαραίτητες νομικές τροποποιήσεις στον τομέα της εργασίας (Λογαράς, 2013).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών η οποία σχετιζόταν με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και εγκρίθηκε από τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προέβλεπε την πραγματοποίηση ενός νομοθετικού πλαισίου που θα διασφάλιζε τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Προσδιόριζε ακόμη, σχετικά με την απασχόληση, την ισότητα των ατόμων με αναπηρία στην συμμετοχή τους, αποκλείοντας ταυτόχρονα τις εργασιακές διακρίσεις και προϋπέθετε την αναπροσαρμογή των οργανισμών που θα προσλάμβαναν τα άτομα αυτά. Η τροποποιήσεις αναφέρονται σε αλλαγές των εργασιακών χώρων που θα δίνουν την δυνατότητα στους εργαζόμενους με αναπηρία να πραγματοποιούν τα καθήκοντα που τους ανατίθενται με αποτελεσματικό τρόπο, αποκομίζοντας θετικά στοιχεία από την εργασία του. Βέβαια, οι προσαρμογές δεν θα πρέπει να επιβαρύνουν σε υπέρμετρο βαθμό τους εργοδότες. Επαναστατική κίνηση κατά των διακρίσεων που σχετίζονται με την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία έφερε η επιλογή ορισμένων Ευρωπαϊκών χωρών, όπως η Γαλλία, το Βέλγιο, η Γερμανία, η Ιταλία, η Αυστρία, η Πολωνία και η Αυστρία, οι οποίες αποφάσισαν την θέσπιση της υποχρεωτικότητας της πρόσληψης ενός μικρού ποσοστού ατόμων με αναπηρία. Το ποσοστό αυτό ορίστηκε από τις περισσότερες χώρες στο 5% του συνόλου των εργαζομένων μιας εταιρείας, δίνεται βέβαια η δυνατότητα στους οργανισμούς να πληρώνουν ένα πρόστιμο που θα τους απαλλάσσει από την παραπάνω υποχρέωση. Η ρύθμιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση των ατόμων να μιλούν ανοιχτά για την αναπηρία τους κατά την διαδικασία πρόσληψής. Συνεπώς, δίνει την δυνατότητα της απασχόλησης ταυτόχρονα όμως μπορεί να προκαλεί και το αίσθημα της κατωτερότητας, διότι μπορεί να ερμηνευτεί ως απαίτηση του νόμου και όχι ως φυσική επιλογή των εργοδοτών να προσλάβουν άτομα με αναπηρία (Vornholt et al., 2018). Τέλος, ο Νόμος ADA των ΗΠΑ (1990) προβλέπει ίση αντιμετώπιση και ευκαιρίες για την ένταξη στην αγορά εργασίας των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, δεν επιτρέπει την ύπαρξη διακρίσεων τόσο στην απασχόληση όσο και στην αμοιβή, τις παροχές και την πρόσληψη των εργαζόμενων με αναπηρία. Έτσι ο νόμος αυτός υποχρεώνει τους εργοδότες να διευκολύνουν την εργασία τους απαιτώντας παράλληλα την εφαρμογή καταλυμάτων (Vornholt et al., 2018).

Κεφάλαιο 3

Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία από την Εκπαίδευση στην Απασχόληση

Το τρίτο κεφάλαιο απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καθώς προηγήθηκε η ανάλυση συνολικά 82 άρθρων στα οποία αναφέρονται οι παράγοντες υποστήριξης και εκπαίδευσης που ανοίγουν το δρόμο για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου τα ευρήματα 37 άρθρων αναδεικνύουν την συμβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης, του ρόλου των συμβούλων και της οικογένειας στην μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών με αναπηρία αλλά και την σημασία των διυπηρεσιακών συνεργασιών και της υποστηρικτής τεχνολογίας για την επιτυχή μετάβαση. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου τα ευρήματα των υπόλοιπων 45 άρθρων ανέδειξαν την σημαντικότητα της εκμάθησης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και αυτοσυνηγορίας και των κοινωνικών και εργασιακών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική μετάβαση στην απασχόληση.

3.1 Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης

Στον Αμερικανικό νόμο περί αποκατάστασης του 1973 (Rehabilitation Act of 1973), ο οποίος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες, κρίνεται αναγκαίο πως πρέπει τα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης να εναρμονίσουν τις λειτουργίες τους με τους εκπαιδευτικούς φορείς με στόχο την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας, παρέχοντας στα άτομα αυτά προσαρμοσμένα σχέδια στις ανάγκες του καθενός και ένα πλάνο για τις υπηρεσίες υποστήριξης που θα χρειαστούν (Porpen, Lindstrom, Unruh, Khurana, & Bullis, 2017).

Γίνεται φανερό πως ο νόμος περί αποκατάστασης του 1973 έχει ως βασικό στόχο να βοηθήσει τα κράτη να παρέχουν στους μαθητές με αναπηρία ολοκληρωμένη

επαγγελματική εκπαίδευση, με την οποία τα άτομα αυτά θα εισέρχονται στην απασχόληση, θα αποκτούν οικονομική ανεξαρτησία και θα είναι ενεργά μέλη στην κοινωνία επιτυγχάνοντας την ένταξη. Ο νόμος προϋποθέτει ότι α) τα άτομα με αναπηρία είναι σε θέση να λαμβάνουν μέρος σε επικερδή απασχόληση και να κερδίζουν οφέλη από την επαγγελματική αποκατάσταση β) ότι παρέχονται σε αυτούς ευκαιρίες για απασχόληση, γ) συμμετέχουν ενεργά σε δικά τους προγράμματα αποκατάστασης θέτοντας προσωπικούς επαγγελματικούς στόχους και επιλογές και συμμετέχοντας σε υπηρεσίες επαγγελματικής απασχόλησης. Βέβαια, σε όλη αυτή την προσπάθεια τα άτομα με αναπηρία δεν είναι μόνα τους αλλά δέχονται υποστήριξη από τις ίδιες τις οικογένειες τους ή τους εταίρους τους στα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης που είναι υπεύθυνοι για την τήρηση και πραγματοποίηση του προγράμματος (Dowdy & Evers, 1996).

Η επαγγελματική εκπαίδευση (Vocational education) είναι «ένα πρόγραμμα που διατίθεται στις ρυθμίσεις του δημόσιου σχολείου για να αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και ειδικής εκπαίδευσης» (Dowdy & Evers, 1996, σελ. 198). Η επαγγελματική εκπαίδευση δημιουργεί τις συνθήκες για ένα λειτουργικό πρόγραμμα σπουδών που να επικεντρώνεται στις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και να συμβάλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στον καθένα. Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να οδηγήσουν στην εύρεση εργασίας και στο να τις χρησιμοποιήσουν για μελλοντικά επιχειρηματικά βήματα (Abdullah, Yasin, Deli, & Abdullah, 2015). Η επαγγελματική εκπαίδευση που προσλαμβάνεται από τους μαθητές με αναπηρία στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρει πλεονεκτήματά στην αγορά εργασίας και αυτό αποδεικνύεται από τα υψηλά επίπεδα απασχόλησης, τις αμοιβές, τις ώρες εργασίας και τα ετήσια ικανοποιητικά εισοδήματα που προσλαμβάνουν από την εργασία τους (Harvey, 2001).

Οι νέοι με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες κατά την είσοδο τους σε θέσεις εργασίας ειδικά στα πρώτα στάδια αναζήτησης απασχόλησης. Τα εμπόδια σχετίζονται με την μειωμένη εργασιακή εμπειρία που κατέχουν, με την περιορισμένη πρόσβαση στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση, στις διάφορες διακρίσεις που συναντούν στα εργασιακά περιβάλλοντα αλλά και στην έλλειψη φιλοδοξιών για το μέλλον (Lindstrom, Kahn, & Lindsey, 2013). Η επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει εργασιακές εμπειρίες μέσα στο σχολείο και στην

κοινότητα και να εκμεταλλευτεί δημιουργικά την αμειβόμενη απασχόλησή και την πρακτική άσκηση που προσφέρεται στους μαθητές για την καταπολέμηση των εργασιακών δυσκολιών (Wehman et al., 2015). Η ύπαρξη ποιοτικής παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω των αρμόδιων υπηρεσιών ανοίγει τον δρόμο για την απόκτηση εργασίας (De Oliveira Silva, De Sousa Mendes, Ganga, Mergulhão, & Lizarelli, 2019).

Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική αποκατάσταση (Vocational rehabilitation) είναι «ένα πρόγραμμα που βοηθά επιλέξιμους ενήλικες με αναπηρία στην απασχόληση και την ένταξη στην κοινωνία στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (Dowdy & Evers, 1996, σελ. 198). Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης δεν είναι όμοια όμως και τα δύο συμβάλλουν ουσιαστικά στην μετάβαση των μαθητών με αναπηρία και περισσότερο συμβάλει το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την χρησιμότητα των προγραμμάτων αυτών για να είναι σε θέση να παραπέμπουν τους μαθητές καταλλήλως, να αναλύουν στους μαθητές τις διάφορες υπηρεσίες υποστήριξης, να τους προετοιμάσουν για την συμμετοχή τους σε αυτά και για να έχουν και οι ίδιοι μια αποτελεσματική συνεργασία με τους φορείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης (Dowdy & Evers, 1996).

Άρα, υπάρχει ένας συνδετικός κρίκος μεταξύ των προγραμμάτων επαγγελματικής αποκατάστασης και της εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες μετάβασης πριν την απασχόληση (Pre-Employment Transition Services-PETS) για τους μαθητές που έχουν επιλεγεί θέτουν αρμοδιότητες, όπως ανάπτυξη βιωμάτων που σχετίζονται με την εργασία, αναζήτηση εργασίας, συμβουλές για τα δεδομένα της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενίσχυση της αυτοσυνηγορία του ατόμου μέσα από την διδασκαλία αλλά και εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες σε εργασιακά περιβάλλοντα (Poppen et al., 2017). Φαίνεται πως οι διυπηρεσιακές συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ, δημοσίων σχολείων, επαγγελματικής αποκατάστασης και προγραμμάτων μετάβασης, που αναπτύσσουν μορφές υποστηριζόμενης απασχόλησης, (χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, παρεχόμενων θέσεων εργασίας στους μαθητές με αναπηρία) πριν ακόμη ολοκληρώσουν το σχολείο, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα συνεργασίας για την προώθηση της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και την ζωή στην κοινωνία.

3.1.1 Ο ρόλος των συμβούλων-Επαγγελματικός προσανατολισμός

Οι σύμβουλοι προσανατολισμού μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην μετέπειτα καριέρα των μαθητών με αναπηρία. Κάτι τέτοιο μπορούν να το καταφέρουν μέσα από μια σκιαγράφηση των αναγκών και των προκλήσεων των μαθητών τους και την ενδυνάμωση της αυτογνωσίας τους αλλά και δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική οδηγούν με ευκολία στην απόκτηση δεξιοτήτων, κατευθύνουν και προφέρουν στήριξη για να μπορέσουν οι μαθητές να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Αυτό αναδεικνύει πως οι σύμβουλοι πρέπει να διαθέτουν πολύπλευρες γνώσεις για αυτά που χρειάζεται ένας μαθητής και μια ομάδα για να κατακτήσει τους στόχους του (Chen & Chan, 2014). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών από μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με νοητική αναπηρία, ο επαγγελματικός προσανατολισμός δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να συγκεντρώσουν εμπειρίες παίρνοντας μια γεύση μέσα από μορφές πρακτικής άσκησης (Fasching, 2014).

Οι σχολικοί σύμβουλοι προσφέρουν υπηρεσίες συντονισμού προγράμματος, συμβουλευτικής σταδιοδρομίας τόσο ατομικά όσο και ομαδικά και ανατροφοδότηση σε πολύ-επιστημονικές ομάδες που στηρίζουν με τις συμβουλές τους μαθητές με αναπηρία αλλά και τις οικογένειές τους. Ο σύμβουλος αποκατάστασης είναι αυτός που θα προσφέρει στους μαθητές με αναπηρία επαγγελματική αλλά και ψυχοκοινωνική συμβουλευτική, γεγονός που θα προκύψει διευκολύνοντας τους μαθητές να σκεφτούν τι θα ήθελαν να κάνουν μετά το σχολείο και πως θα εναρμονίσουν τις επιθυμίες τους με την αναπηρία τους (Scarborough & Gilbride, 2006). Ο σύμβουλος επαγγελματικής αποκατάστασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια εισόδου των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας καθώς ξεκινά την αξιολόγηση για την επιλογή του μαθητή σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης και μόλις το άτομο αυτό επιλεγεί στήνει από κοινού με τον ίδιο και την οικογένειά του ένα εξατομικευμένο γραπτό πρόγραμμα αποκατάστασης (Dowdy & Evers, 1996).

Επιπλέον, ο σύμβουλος αποκατάστασης δύναται να παρέχει ουσιαστική βοήθεια στην χρηματοδότηση της μετασχολικής εκπαίδευσης και να στηρίζει την συμμετοχή των μαθητών σε αντίστοιχα προγράμματα. Προσφέρει με αυτό τον τρόπο μια σύνδεση των μαθητών με διάφορες υπηρεσίες ενηλίκων που μπορούν να τους φανούν χρήσιμες. Τα εμπόδια μεταφοράς και τοποθέτησης εργασίας ακόμη μπορεί να λυθούν με την αρωγή ενός συμβούλου. Ενώ, λοιπόν ο σχολικός σύμβουλος έχει μια

εμπεριστατωμένη αντίληψη του μαθητή και των υπηρεσιών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ο σύμβουλος αποκατάστασης γνωρίζει πολύ καλά τα συστήματα εξυπηρέτησης ενηλίκων (Scarborough & Gilbride, 2006).

Οι Murugami και Nel (2012) διεξήγαγαν μελέτη σε 128 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με οπτική αναπηρία στην οποία χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας στην λήψη αποφάσεων και ένα πρόγραμμα επαγγελματικής συνέντευξης λήψης αποφάσεων τα όποια τροποποιήθηκαν σε μορφή Braille. Η μελέτη αυτή ανέδειξε πως οι συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτό-αποτελεσματικότητας όσο διαρκούσε η εκπαίδευση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής, δεξιότητες που ενισχύουν την επαγγελματικό τους μέλλον.

Η οργάνωση μοντέλων που καθοδηγούνται από σχολικούς συμβούλους στα πλαίσια του σχολείου φαίνεται πως μπορεί να είναι αποτελεσματική για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Η έρευνα των McEachern & Kenny (2007) εφάρμοσε δύο μοντέλα ομάδων που χρησιμοποιούνταν από σχολικούς συμβούλους για να προωθήσουν την διαδικασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία. Το ένα από τα δύο μοντέλα είχε ως στόχο την βελτίωση της μετάβασης στην απασχόληση και εφαρμόστηκε σε εννιά συνεδρίες που αναδεικνύουν αξιόλογα βήματα που οδηγούν σε ολοκληρωμένη απασχόληση. Στην πρώτη συνεδρία οι μαθητές αναφέρουν την μελλοντική απασχόληση που τους ενδιαφέρει αλλά και τους λόγους επιλογής της. Στην δεύτερη συνεδρία ο σύμβουλος εστίαζε στην αυτοδιάθεση και στις προοπτικές που δημιουργεί κατά την εργασία και την αναζήτηση της. Στην τρίτη συνεδρία, οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τα πλεονεκτήματα που προσκομίζει κάποιος από την εργασία του. Στην τέταρτη συνεδρία παρεχόταν βοήθεια για να εντοπίζουν οι μαθητές τις θέσεις εργασίας που τους ταιριάζουν. Στην πέμπτη συνεδρία ο σύμβουλος προτρέπει τους συμμετέχοντες να φτιάξουν μια λίστα κάνοντας εκτιμήσεις για τα έξοδά τους, αφού προηγουμένως υπάρχει ενημέρωση σχετικά με τον κατώτατο μισθό της πολιτείας. Στην έκτη συνεδρία οι μαθητές αφού ήταν σε θέση να γνωρίζουν τις αμοιβές από τις εργασίες που επιθυμούν εστίαζαν στην κατάκτηση τους και στην συμπλήρωση των κατάλληλων αιτήσεων υπό την καθοδήγηση του συμβούλου. Στην εβδόμη συνεδρία πραγματοποιούσαν την αξιολόγηση του εαυτού τους σχετικά με το πως θα φαίνονται οι ίδιοι στις συνεντεύξεις (υγιεινή, εμφάνιση, φυσική παρουσία) που ολοκληρώνεται με μια εικονική συνεδρία στηριζόμενη σε παιχνίδια ρόλων. Στο στάδιο της όγδοης συνεδρίας διαμορφώνονται τα σχέδια δράσης

που έχουν να κάνουν με στόχους επιλογές εργασίας, μελλοντικούς εργοδότες κ.α. Στο τελευταίο στάδιο, στην ένατη συνεδρία ο σύμβουλος βοηθά τους μαθητές να αναφέρουν τις εμπειρίες τους και την επίδοσή τους κατά την αναζήτηση εργασίας, εδώ γίνεται η αξιολόγηση του προγράμματος. Το παραπάνω μοντέλο που διεξάχθηκε στα πλαίσια του σχολείου από σχολικούς συμβούλους παρέχει χρήσιμα οφέλη για την στήριξη των μαθητών στην διαδικασία μετάβασής τους στον χώρο εργασίας.

Το Threshold είναι ένα πρόγραμμα μετάβασης στο οποίο ειδικευμένοι διαμεσολαβητές (σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλοι καριέρας) εργάζονται με καθοδηγούμενες δραστηριότητες με εφήβους 15-18 χρονών με σωματικές αναπηρίες και στοχεύει στην ενίσχυση της εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους αναζητώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών αλλά και πως ταιριάζουν στον χώρο εργασίας. Το πρόγραμμα διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους. Το δεύτερο μέρος δίνει την ευκαιρία για να γνωρίσουν τον χώρο της εργασίας μέσα από ερωτήσεις που σχετίζονται με την σταδιοδρομία. Το τελευταίο μέρος δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την επαγγελματική σταδιοδρομία αλλά και τους προσωπικούς τους φραγμούς και ελέγχουν τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής τους. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε 3 αρσενικά και 5 θηλυκά (ηλικίας 14-18) με την καθοδήγηση ενός κοινωνικού λειτουργού και ενός συμβούλου αποκατάστασης και οι συμμετέχοντες εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην λήψη επαγγελματικών αποφάσεων μεταξύ της προ-δοκιμαστικής φάσης και της μετα-δοκιμαστικής. Το πρόγραμμα αυτό δίνει την δυνατότητα διαμόρφωσης στάσεων γνώσεων και δεξιοτήτων για την ένταξη των ατόμων με σωματικές αναπηρίες στο εργατικό δυναμικό (Jamieson & Paterson, 1995).

Συνεπώς, οι σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης σε συνεργασία με τους δασκάλους ειδικής αγωγής και άλλους φορείς υπηρεσιών έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν ευνοϊκές συνθήκες για την δημιουργία στρατηγικών και προγραμμάτων σπουδών που θα διευκολύνουν την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία. Έτσι οι μαθητές με την καθοδήγηση του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού θα έχουν ενισχυμένες δεξιότητες τις οποίες θα έχουν αποκομίσει από το σχολικό πλαίσιο και τις εμπειρίες που έχουν συλλέξει από την συμμετοχή στην κοινότητα (Murray & Doren, 2013).

3.1.2 Ο ρόλος της Οικογένειας στη σταδιοδρομία των μαθητών με αναπηρία

Η οικογένεια αποτελεί με την σειρά της έναν ισχυρό συνδετικό κρίκο στην αλυσίδα υποστήριξης των ατόμων με αναπηρία για να κατορθώσουν να εισαχθούν στην αγορά εργασίας και να βοηθήσουν στα επίπεδα σταδιοδρομίας των παιδιών τους. Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες που αναδεικνύουν την συμβολή της οικογένειας στην προσπάθεια σταδιοδρομίας και μετασχολικής απασχόλησης (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson, & Zane, 2007· Trainor, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι οι γονείς μπορεί να αγνοούν τι μπορεί να προϋποθέτει και να σημαίνει η έννοια «πρόγραμμα μετάβασης» και γενικότερα όσα σχετίζονται με τον σχεδιασμό της, όμως μπορούν να βοηθήσουν σε αυτήν καθώς ξέρουν καλύτερα από τον καθένα τα ίδια τους τα παιδιά (Landmark, Zhang, & Montoya, 2007). Οι γονείς των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντικοί στην διαδικασία μετάβασης διότι είναι σε θέση να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις επιλογές τους, να ανοίγουν το δρόμο και να οδηγούν σε ευκολότερες αποφάσεις τα παιδιά τους και να μην εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια. Επιπλέον, έχουν αναπτύξει σχέσεις μέσα στην κοινότητα και στους χώρους εργασίας και μπορούν να συμβάλλουν στον προσδιορισμό των αναγκών των παιδιών τους αλλά και να έχουν πιθανές λύσεις και στρατηγικές στο μυαλό τους (Wehman, 2013). Οι γονείς συμμετέχουν στα μεταβατικά σχολικά προγράμματα βάζοντας το δικό τους λιθαράκι στην προσπάθεια εισόδου των παιδιών τους στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, κάνουν ενέργειες όπως να τηλεφωνούν σε διάφορα πρακτορεία, να έρχονται σε επαφή με μελλοντικούς εργοδότες αλλά και να μάχονται για την διεκδίκηση ικανοποιητικών ωρών εργασίας μετά την ολοκλήρωση του σχολείου (Hanley-Maxwell, Whitney-Thomas, & Pogoloff, 1995).

Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στο εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών των παιδιών τους συσχετίζεται σύμφωνα με τα ευρήματα της εθνικής μελέτης μετάβασης NLTS-2 με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των οικογενειών αυτών. Φαίνεται πως ικανοποιητική συμμετοχή παρουσιάζουν οι οικογένειες που λαμβάνουν υψηλότερα εισοδήματα και έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, υψηλά επίπεδα ενημέρωσης και υποστήριξης και είναι οικογένειες που αποτελούνται και από τους δύο γονείς (Ankeny, Wilkins, & Spain, 2009).

Σύμφωνα με απόψεις μαθητών με αναπηρίες για τον ρόλο της οικογενειακής υποστήριξης στην διαδικασία μιας μελλοντικής μετάβασης, δήλωναν πως οι οικογένειές τους, τους βοήθησαν να διαμορφώσουν ένα όραμα για την μετέπειτα καριέρα τους και τον τρόπο ζωής τους. Στην οικογένεια συμπεριλαμβανόταν τόσο οι γονείς όσο και οι παππούδες, γιαγιάδες, θείες, θείοι, ξαδέρφια και αδέρφια και οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα ήθελαν να ζουν κοντά στην οικογένεια τους για να δέχονται περισσότερη υποστήριξη. Μέσω της οικογένεια διαμορφώνονται οι φιλοδοξίες των μαθητών με τρόπο άτυπο και ουσιαστικό, καθώς οι επαφές των οικογενειών οδηγούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην απασχόληση σε σύγκριση με άλλους φορείς επαγγελματικών υπηρεσιών (Morningstar, Turnbull, & Turnbull, 1995) και έτσι η οικογένεια λειτουργεί δηλαδή ως ένα άτυπο δίκτυο στήριξης για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία (Donnelly et al., 2010). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 52 οικογένειες ατόμων με σοβαρή νοητική αναπηρία στην Καλιφόρνια παρατηρήθηκε σημαντική συμμετοχή των γονιών στα προγράμματα μετάβασης καθώς το 88,5% λάμβανε μέρος στον σχεδιασμό μετάβασης προσδοκώντας τα παιδιά τους να εργαστούν στο μέλλον τόσο σε κέντρα ημερήσιας δραστηριότητας όσο και σε στεγασμένα εργαστήρια (Kraemer & Blacher, 2001).

Αναδεικνύεται λοιπόν πως οι γονείς λειτουργούν από κοινού με τα παιδιά τους στην διαδικασία μετάβασης στην ενηλικίωση και αναπτύσσουν μια μορφή αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης (Whiston & Keller, 2004). Σε έρευνα των Marshall et al., (2018) που πραγματοποιήθηκε σε 8 δυάδες γονέων και νέων με διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες τα δεδομένα έδειξαν κοινά έργα τόσο για την επίτευξη των σχέσεων αλλά και του σχεδιασμού για το μέλλον. Οι γονείς μπορεί συχνά να είναι οι βασικοί ομιλητές στις συζητήσεις και να κατευθύνουν περισσότερο το μέλλον των παιδιών τους όμως από κοινού προσπαθούν για τους στόχους τους μέσω της συνεργασίας και της υποστήριξης.

3.1.3 Διυπηρεσιακή συνεργασία

Η συνεργασία είναι ένας τρόπος να δίνονται λύσεις στις δυσκολίες της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από την από κοινού συνεργασία με άλλους και απαιτεί μια διαδραστική ομαδικότητα στην οποία ο καθένας προσφέρει τις γνώσεις του για ένα κοινό σκοπό. Μέσω της συνεργασίας δίνεται η δυνατότητα λήψης ομαδικών αποφάσεων με τις οποίες αναπτύσσεται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο σκοπός ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) είναι να καθορίσει τα χαρακτηριστικά και το επίπεδο εξειδικευμένης εκπαίδευσης και υπηρεσιών που έχει ανάγκη ένα παιδί με αναπηρία. Οι υπηρεσίες μετάβασης προσφέρουν μια προοπτική μεγαλύτερης εμβέλειας στην διαδικασία του ΕΕΠ. Ο έγκαιρος προσδιορισμός των αναγκών μετάβασης δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τους πόρους και να κάνουν τα απαραίτητα σχέδια για την παροχή υπηρεσιών μετάβασης (Clark, 2000).

Οι μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι βρίσκονται στο στάδιο της μετάβασης και παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες και ανάγκες υποστήριξης, είναι απαραίτητο να δέχονται πληθώρα από υπηρεσίες και υποδομές αμέσως μετά την εγκατάλειψη του σχολείου. Ο ρόλος του σχολείου είναι να αναλάβει να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με εξωτερικούς φορείς υποστήριξης ενώ ακόμη δεν έχουν εγκαταλείψει το σχολικό περιβάλλον. Προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι πως τα σχολεία πρέπει να αναπτύσσουν επαφές είτε επίσημες είτε ανεπίσημες, με φορείς της κοινότητας, οι οποίοι θα παρέχουν εξυπηρετήσεις στους μαθητές με αναπηρία. Είναι γνωστό πως τα σχολεία αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στα πλαίσια της τέλεσης του σχεδιασμού μετάβασης, για τον λόγο αυτό πρέπει να ενημερώνονται για τους διαθέσιμους φορείς που μπορούν να βοηθήσουν στην προσπάθεια και να ενημερώσουν με την σειρά τους, τους μαθητές και τις οικογένειες τους σχετικά με το τι είναι διαθέσιμο. Σαφώς, η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού μετάβασης που εξασφαλίζει την επιτυχία μετά το σχολείο και η ανυπαρξία συνεργασίας δημιουργεί προβλήματα σε όλο το σχέδιο μετάβασης (Agran, Cain, & Cavin, 2002· Morningstar, Kleinhammer-Tramill, & Lattin, 1999). Η έλλειψη ύπαρξης συνεργασιών μπορεί να οφείλεται, στην έλλειψη γνώσεων για το τι μπορεί να παρέχει ένας φορέας υποστήριξης (π.χ. σύμβουλοι

αποκατάστασης) αλλά και στην μη αναπτυγμένη γνώση σχετικά με τρόπο επικοινωνίας με διαφορές υπηρεσίες (Agran et al., 2002· Plotner, Trach, & Strauser, 2012).

Η διυπηρεσιακή συνεργασία ορίζεται ως «μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει επίσημες και άτυπες σχέσεις μεταξύ σχολείων και φορέων ενηλίκων στις οποίες μοιράζονται πόροι για την επίτευξη κοινών στόχων μετάβασης» (Noonan, Morningstar, & Gaumer-Erickson, 2008, σελ.133). Επιπλέον, οι Noonan et al. (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν κατέληξαν σε 11 επιτυχημένες στρατηγικές διυπηρεσιακής συνεργασίας. Αυτές οι στρατηγικές ήταν οι εξής: α) ύπαρξη ευέλικτου προγραμματισμού και στελέχωσης, β) Παρακολούθηση μετα την μετάβαση, γ) Διοικητική υποστήριξη για μετάβαση, δ) Χρήση ποικίλων πηγών χρηματοδότησης, ε) Υποστηριζόμενες από το κράτος τεχνικές, στ') Ικανότητα οικοδόμησης σχέσεων, ζ) Συναντήσεις φορέα με μαθητές και οικογένειες, η) Εκπαίδευση μαθητών και οικογενειών, θ) Κοινή εκπαίδευση προσωπικού, ι) Συναντήσεις με το προσωπικό του οργανισμού και τα μεταβατικά συμβούλια, κ) Διάδοση πληροφοριών σε ευρύ κοινό. Αποδείχθηκε πως η χρήση πολλαπλών στρατηγικών συνεργασίας υπηρεσιών αύξαναν τις επιδόσεις μετάβασης, όπου σημαντικό ρόλο κατείχε ο συντονιστής μετάβασης στην λειτουργία των στρατηγικών και έτσι η διυπηρεσιακή συνεργασία συντελούσε στην μετασχολική απασχόληση και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Noonan et al., 2008). Συνεπώς, κατά την σχεδίαση συναντήσεων μετάβασης είναι αναγκαίο τα σχολικά συστήματα και όλοι οι ενδιαφερόμενοι να συμμετέχουν στις ομάδες μετάβασης για την εξασφάλιση της επιτυχίας ενός προγράμματος (Agran et al., 2002).

Σε πρόσφατη έρευνα των Plotner, Mazzotti, Rose και Teasley (2018), που είχε ως σκοπό τον προσδιορισμό των ρόλων και τα επίπεδα συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ επαγγελματιών υπηρεσιών μετάβασης και του δασκάλου ειδικής αγωγής, φάνηκε πως οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες μετάβασης εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας. Βέβαια, η φύση του ρόλου τους είναι αυτή, ενώ οι δάσκαλοι ειδική αγωγής αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στις ομάδες μετάβασης μόνο σε περιπτώσεις που υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένων επαγγελματιών μετάβασης. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πολλές ευθύνες που σχετίζονται με έκτακτες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και απροσδόκητες χρονοβόρες καταστάσεις. Έτσι συνήθως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στον ρόλο του ηγέτη και να υποστηρίζουν τις ομάδες συνεργασίας τους (Jones-Parkin, Thomas, Hess, & Snyder, 2021). Όμως η συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εξειδικευμένων επαγγελματιών μετάβασης είναι συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής παροχής

υπηρεσιών μετάβασης. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υψηλά επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ τους αύξησε και τα επίπεδα συνεργασίας αλλά και την κατανόηση των ρόλων των ενδιαφερομένων. Η εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίζουν αρχικά τους γνωστούς σε αυτούς φορείς που μπορούν να συμμετέχουν στην διαδικασία μετάβασης και να προχωράν και στην αναζήτηση άγνωστών φορέων με την βοήθεια του διαδικτύου και άλλων μέσων. Οι υπηρεσίες μετάβασης που εμπλέκονται στην διαδικασία αυτή διαφέρουν από κράτος σε κράτος και από κατάσταση σε κατάσταση (Plotner, et al., 2018).

Η ανάπτυξη μοντέλων παροχής υπηρεσιών μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές με αναπηρία σε καλύτερα μεταβατικά αποτελέσματα. Το CIRCLES είναι ένα νέο μοντέλο παροχής υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες το οποίο λειτουργεί στα πλαίσια τριών ομάδων, α) ομάδα κοινοτικού επιπέδου, όπως υπηρεσίες επαγγελματικής αποκατάστασης, τμήμα κοινωνικών υπηρεσιών, τμήμα υγείας, παρόχους οικιακών υπηρεσιών κ.α., β) ομάδα σχολικού επιπέδου, όπως διαχειριστές υποθέσεων, σύμβουλους, συντονιστές φροντίδας κ.α. και γ) ομάδα εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Το πρόγραμμα εστιάζει σε μια διυπηρεσιακή συνεργασία μεταξύ διδασκαλίας, δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης των μαθητών και αύξηση τόσο την συμμετοχής και δράσης των μαθητών στο σχολικό επίπεδο αλλά και στα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών. Με την βοήθεια βασικών μελών που συμμετέχουν σε καθεμία από τις παραπάνω ομάδες φάνηκε πως το μοντέλο παροχής υπηρεσιών CIRCLES αυξάνει τα επίπεδα συνεργασίας των υπηρεσιών ως προς τον σχεδιασμό μετάβασης για μαθητές με αναπηρία (Povenmire-Kirk et al., 2015).

3.1.4 Τεχνολογική υποστήριξη της μετάβασης

Στις μέρες μας η τεχνολογία είναι αναγκαία για την προετοιμασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή καθώς είναι χρήσιμη τόσο για την εκπαίδευση και την εργασία όσο και για την συμμετοχή τους στην κοινότητα και την ψυχαγωγία (Burgstahler, 2003). Η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που χρειάζεται υποστήριξη και η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Τα προγράμματα μετάβασης μπορούν να υποστηριχθούν από τις πολυάριθμες τεχνολογικές εφαρμογές, η τεχνολογία δηλαδή μπορεί να λειτουργεί ως

ένα στοιχείο εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της μετάβασης η ύπαρξη της τεχνολογίας δύναται να επιτρέπει την πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών, να βοηθάει την επικοινωνία όσων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μόνοι και να προσφέρει μεγαλύτερα επίπεδα κινητικότητας και ευκαιριών απασχόλησης (Fisher & Gardner, 1999).

Σαφώς, ως τεχνολογία που βοηθά στην μετάβαση εννοείται κάθε εφαρμογή, υποστηρικτική ή εκπαιδευτική που βοηθά στην μετακίνηση από το σχολείο σε αλλά περιβάλλοντα και ενισχύει την ικανότητα της μάθησης, των επιλογών και της εργασίας μέσα στην κοινότητα (Fisher & Gardner, 1999). Η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να συμβάλει στην διδασκαλία της ανεξάρτητης διαβίωσης και της απασχόλησης χρησιμοποιώντας μέσα όπως βίντεο, προγράμματα πολυμέσων αλλά και πληροφορίες που παρουσιάζονται στους μαθητές με την συμβολή του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Με την χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας (βοηθήματα επικοινωνίας, πληκτρολόγια, προσαρμοσμένα αντικείμενα) τα άτομα με αναπηρία μπορούν να λειτουργήσουν εξωσχολικά πλαίσια και να συναναστραφούν με άλλους (Blackhurst, Lahm, Harrison & Chandler, 1999). Ο συνδυασμός των υπηρεσιών μετάβασης και των τεχνολογιών εκπαίδευσης και υποστήριξης βοηθούν στην διαμόρφωση στάσεων οι οποίες τους κάνουν να ανταπεξέρχονται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά πλαίσια δράσης και διαμορφώνουν ικανότητες μετάβασης. Για παράδειγμα, η προσομοίωση δραστηριοτήτων οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην πραγματική ζωή με την χρήση ενός βίντεο εμπλουτισμένου με εικόνες και ήχους οδηγεί στην εκμάθηση της δεξιότητα η οποία προσομοιώθηκε διαδραστικά (Fisher & Gardner, 1999).

Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ανεξαρτησία στο άτομο με αναπηρία και να είναι αποτελεσματικότερο επιτυγχάνοντας τόσο τους ακαδημαϊκούς στόχους του όσο και την μετέπειτα σταδιοδρομία του. Αυτό γίνεται αυξάνοντας την ανεξαρτησία εντός των περιβαλλόντων εκπαίδευσης αλλά και στα πλαίσια της απασχόλησης προσφέροντας υποστήριξη σε ικανότητες που στερούνται λόγω της αναπηρίας τους. Επιπλέον, μπορεί να συμμετέχει έχοντας ενεργό ρόλο στις συζητήσεις της τάξης, να αυτό-συνηγεί κανονίζοντας το πρόγραμμα του μέσω εφαρμογών υποστηρικτικής τεχνολογίας, να φέρνει σε πέρας εμπειρίες που έχουν να κάνουν με την εργασία στα πλαίσια του σχολείου αλλά και να ενδυναμώνει την ανεξάρτητη διαβίωση για να επιτευχθεί η μετάβαση τόσο στην ενήλική ζωή όσο και στην εργασία (Burgstahler, 2003). Σε μελέτη των McDonnall-Capella και Crudden (2009) που σχετιζόταν με την επιτυχή μετάβαση στην απασχόληση νέων με οπτική αναπηρία φάνηκε πως η

βοηθητική τεχνολογία είχε θετικά αποτελέσματα. Σε κάποιες μορφές αναπηρίας όπως της οπτική αναπηρία η βοηθητική τεχνολογία είναι εξαιρετικά χρήσιμη κατά την διαδικασία της μετάβασης, καθώς δίνει την δυνατότητα στους νέους να έρθουν σε επαφή με αυτή πριν την ανάληψη ενήλικων ρόλων και να είναι σε θέση να κρίνουν ποιος εξοπλισμός είναι αναγκαίος για να κατορθώσουν να λειτουργούν στα πλαίσια του σχολείου και της εργασίας τους.

3.2 Εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και σχετικά προγράμματα

Οι δεξιότητες και οι ικανότητες που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές την στιγμή που πρόκειται να μεταβούν στην ενήλικη ζωή αναδεικνύουν την επιτυχία της εκπαίδευσης που δέχθηκαν μέχρι την ενηλικίωση. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους ειδικούς παιδαγωγούς να στοχεύσουν στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με αναπηρίες για να αποκτήσουν τις χρήσιμες αυτές δεξιότητες για την ενήλικη ζωή (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). Οι μαθητές με αναπηρία δεν ανεξαρτητοποιούνται εύκολα από την υποστήριξη που τους παρέχει το περιβάλλον τους είτε το οικογενειακό είτε το σχολικό και οι αποφάσεις για το μέλλον τους συχνά δεν παίρνονται από τους ίδιους για αυτό και μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής τους πορείας πολλοί μαθητές με αναπηρία δεν μπορούν να μεταβούν σε ρόλους ενηλίκων (Martin, Marshall & Maxson, 1993). Σε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζεται πως η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και της αυτό-συνηγορίας πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα μετάβασης και να διδάσκονται στους μαθητές από νωρίς (Grigal, Test, Beattie, & Wood, 1997· Stodden, Conway, & Chang, 2003).

Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να φανεί αποτελεσματική κατά την διαδικασία μετάβασης ενός ατόμου με αναπηρία καθώς οι μαθητές εγκαταλείποντας το σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να αυτό-συνηγορούν για τον εαυτό τους (Martin, Marshall, & Maxson, 1993), άλλωστε η αυτό-συνηγορία είναι αλληλεξαρτώμενη με τον αυτοπροσδιορισμό, καθώς η υπεράσπιση του εαυτού είναι απαραίτητο συστατικό του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Schalock, 2001).

Αυτοπροσδιορισμός/Αυτό-συνηγορία ονομάζεται «η ικανότητα να κάνει κανείς επιλογές, να επιλύει προβλήματα, να θέτει στόχους, να αξιολογεί επιλογές, να

παίρνει πρωτοβουλίες για να επιτύχει τους στόχους του και να αποδέχεται τις συνέπειες των πράξεων του» (Rowe, Alverson, Unruh, Fowler, Kellems, & Test, 2015, σελ. 121). Ο Wehmeyer (2005, σελ. 117) ορίζει τον αυτοπροσδιορισμό σαν «εκούσιες ενέργειες που επιτρέπουν σε κάποιον να ενεργεί ως κύριος αιτιώδης παράγοντας στην ζωή κάποιου και να διατηρεί ή να βελτιώνει την ποιότητα ζωής του». Ένας μαθητής με αναπτυγμένες δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού θα ήταν και καλύτερα προετοιμασμένος για την είσοδο του στην αγορά εργασίας, καθώς η κατοχή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού αποδείχθηκε και από τους Wehmeyer και Palmer (2003) ότι διαμορφώνουν καλύτερα αποτελέσματα στην μετάβαση στην ενήλική ζωή και συγκεκριμένα στην απασχόληση όσο και στην ανεξαρτησία των οικονομικών τους.

Οι αρετές του αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου με αναπηρίες ως προς την μετάβαση του στην απασχόληση φαίνεται πως είναι πολλές για αυτό και αρκετοί μελετητές προσπαθούν μέσα από παρεμβάσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα να ενισχύσουν την αυτοδιάθεση των μαθητών πριν την ενηλικίωση. Οι Mazzotti, Rowe, Wall και Bradley (2018) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 7 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες οι οποίοι λάμβαναν μέρος σε επαγγελματικό πρόγραμμα σπουδών εφάρμοσαν το πρόγραμμα σπουδών «ME!», το οποίο καλύπτει ορισμένες δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού όπως μαθήματα για τα χαρακτηριστικά της αναπηρίας και η ικανότητα ενίσχυσης της αυτογνωσίας. Το πρόγραμμα αυτό πήγαινε ένα βήμα παραπέρα από το εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών του κάθε μαθητή και στόχευε στην εκμάθηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην ολοκληρωμένη ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία.

Το πρόγραμμα «ME!» στηρίζεται τόσο στο υλικό των εκπαιδευτικών (σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, PowerPoints κ.α.) αλλά και στο υλικό που έχουν οι μαθητές (βιβλία, οδηγίες, φύλλα εργασίας κ.α.). Η παρέμβαση διήρκεσε 10 εβδομάδες (4 συνεδρίες ανά εβδομάδα) και εμφάνισε σημαντικά αποτελέσματα ως προς την ενίσχυση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για την μετάβαση σε ρόλους ενηλίκων και ειδικά στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με αναπηρία. Αναλυτικότερα, οι μαθητές ήταν σε θέση να συζητούν το θέμα της εργασίας με μια παράλληλη αύξηση της αυτογνωσίας τους αλλά και της αναγνώρισης των δυνατοτήτων και των αναγκών τους. Οι συμμετέχοντες όριζαν στόχους για την μελλοντική τους εργασία, αναφέρονται στην αναπηρία τους και κατά πόσο τους επηρεάζει, ήταν σε θέση να ζητούν υποστήριξη και να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και τις κλίσεις τους. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας το πρόγραμμα «ME!» αξιολογήθηκε από τον

υπεύθυνο δάσκαλο του προγράμματος αλλά και από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον δάσκαλο οι μαθητές είχαν πλέον δεξιότητες αυτό-συνηγορίας/αυτογνωσίας και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και οι μαθητές έκριναν πως το πρόγραμμα ενίσχυσε τις ικανότητες τους. Τέλος, η αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος κρίνεται και από το γεγονός πως οι ικανότητες τους διατηρήθηκαν και πέντε μήνες μετά την παρέμβαση (Mazzotti et al., 2018).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές με αναπηρίες συνήθως δεν συμμετέχουν οι ίδιοι στα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών γεγονός που δεν ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου κάτι που ο νόμος IDEA το απαιτεί. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μετάβασης που εστιάζει στην βασική δεξιότητα του αυτοπροσδιορισμού είναι το ChoiceMaker. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών αυτοπροσδιορισμού και αξιολόγησης και αποτελείται από τρεις ενότητες. Οι συμμετέχοντες σε αυτό το πρόγραμμα διδάσκονται πως να είναι κυρίαρχοι στην διαδικασία επίτευξης των δικών τους στόχων παίρνοντας αποφάσεις σχετικά με την περιοχή μετάβασης τους. Σε κάθε στόχο ο δάσκαλος βαθμολογεί τις δεξιότητες αλλά δημιουργεί τις συνθήκες για να επιτευχθεί κάθε στόχος. Τα υλικά και οι οδηγίες διδασκαλίας παρέχονται από τα πακέτα μαθημάτων του ChoiceMaker και ενσωματώνεται στα μαθήματα και σχολικά προγράμματα που ήδη υπάρχουν. Στην πρώτη ενότητα οι μαθητές επιλέγουν στόχους και μαθαίνουν τις προσωπικές πληροφορίες που είναι χρήσιμες για να δηλώνουν τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τα όρια τους κατά την μετάβασή τους. Παραδείγματός χάρη, στο μάθημα μετάβασης στην απασχόληση οι μαθητές δηλώνουν τις προτιμήσεις τους, τα εργασιακά χαρακτηριστικά που τους εκφράζουν και κρίνουν αν είναι όμοια με αυτά που υπάρχουν στον εκάστοτε χώρο εργασίας. Στην δεύτερη ενότητα, της έκφρασης στόχων, οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες ηγεσίας που είναι χρήσιμες για τον έλεγχο των εξατομικευμένων προγραμμάτων σπουδών τους καθώς στο στάδιο αυτό αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και δεν είναι πια θεατές. Στη τελευταία ενότητα, της ανάληψης δράσης, ορίζονται οι άμεσοι στόχοι που μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός εβδομάδας (Martin & Marshall, 1995).

Η σημασία του αυτοπροσδιορισμού και η ενδυνάμωση της μετάβασης αναδείχθηκε και μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος «Self-Directed IEP» σε διάφορες έρευνες (Martin et al., 2006· Seong, Wehmeyer, Palmer, & Little, 2015). Στην έρευνα των Seong και συνεργατών (2015) το οποίο αποτελεί μέρος του προγράμματος ChoiceMaker. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα όπου οι ίδιοι οι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται στην λήψη ηγετικού ρόλου και συγκεκριμένα προωθεί την

συμμετοχή των μαθητών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την συμμετοχή στην λήψη σημαντικών αποφάσεων. Πέραν από την εκπαίδευση του προγράμματος «Self-Directed IEP» στην ομάδα παρέμβασης, οι ερευνητές υποστήριζαν και παρακινούσαν μεσώ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους ίδιους τους γονείς να συμμετέχουν. Κατά την εφαρμογή του «Self-Directed IEP» οι συμμετέχοντες δηλώνουν το σκοπό της συνάντησης, αναθεωρούνται οι προηγούμενοι στόχοι αλλά και οι επιδόσεις, ανταλλάσσουν σχόλια, προσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου αλλά και της μετάβασης, λύνουν απορίες που πιθανόν γεννιούνται, αντιμετωπίζουν διάφορες απόψεις, είναι σε θέση να δηλώνουν ότι χρειάζονται υποστήριξη, κάνουν μια περίληψη των στόχων τους και εργάζονται πάνω σε αυτό. Με την βοήθεια εργαλείων (βίντεο που σχετίζονται με την αυτοδιάθεση, εγχειρίδια εκπαιδευτικού, τετράδια εργασιών των μαθητών) διδάσκονται πως να είναι οι ίδιοι «ηγέτες» στις συναντήσεις των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμμετέχουν. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος φάνηκε από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που έκριναν οι μαθητές συμμετείχαν με ενεργό τρόπο στις συνεδριάσεις του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών τους. Όμως, τα δυο σημαντικότερα ευρήματα ήταν οι υψηλές βαθμολογίες στην δεξιότητα του αυτοπροσδιορισμού αλλά και η ενδυνάμωση της διαδικασίας μετάβασης σε ρόλους ενηλίκων (Seong et al., 2015). Η σημαντικότητα του στόχου για την ανάληψη από έναν νέο με αναπηρίες ηγετικού ρόλου στην ζωή του εμφανίστηκε και στην έρευνα των Zhang, Roberts, Landmark και Ju, (2019) στην οποία διενεργήθηκε σε νέους με αναπηρία η εφαρμογή της μεθόδου ενίσχυσης δεξιοτήτων αυτό-συνηγορίας (Youth Leadership Forums). Τα ευρήματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ήταν σε θέση να αποφασίζουν ενεργά για την ζωή τους και ότι απασχολήθηκαν σε θέσεις εργασίας χωρίς αποκλεισμούς και παρακολούθησαν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η αποτελεσματικότητα του αυτοπροσδιορισμού στην μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή ανέδειξε την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτή. Σε έρευνα των Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenburg και Little (2015) όπου οργανώθηκε παρέμβαση σε 779 μαθητές με αναπηρίες κατά την οποία διδάχθηκαν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού κατά το λύκειο άλλα και 1-2 χρόνια μετά από αυτό φάνηκε πως στην ομάδα παρέμβασης-θεραπείας οι νέοι που είχαν αναπτύξει υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού είχαν περισσότερες πιθανότητες να κατέχουν εργασία στον επόμενο χρόνο μετά την ολοκλήρωση του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι μαθητές με αναπηρία παρουσίαζαν μεγαλύτερη οικονομική

ανεξαρτησία και ικανοποίηση από την ζωή τους. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασε και η έρευνα των Powers και συνεργατών (2012) που πραγματοποιήθηκε σε 69 νέους με αναπηρίες οι οποίοι εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα απασχόλησης μέσα στον επόμενο χρόνο που ακολούθησε το πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτοδιάθεσης.

Τέλος, το μοντέλο εκπαίδευσης αυτό-καθοριζόμενης μάθησης (SDLMI) και το «Whose Future Is it ?» (WF) βασίζονται σε ενέργειες που επηρεάζουν θετικά τις δεξιότητες μετάβασης, αναπτύσσοντας στόχους και στοχεύοντας στην προώθηση του αυτοπροσδιορισμού εντός σχολείου. Το μοντέλο SDLMI που κατευθύνεται από το δάσκαλο οργάνεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη θέτουν έναν στόχο, στην δεύτερη αναλαμβάνουν δράση, και στην τρίτη προσαρμόζουν ένα σχέδιο) (Palmer, Wehmeyer, Gipson, Argan, 2004; Shogren et al, 2018). Οι στόχοι συνήθως έχουν να κάνουν με την εξερεύνηση σταδιοδρομίας την ανάπτυξη δεξιοτήτων, το τρόπο δημιουργίας ευκαιριών και την πρακτική εξάσκηση σε στόχους που θέτουν και οδηγούν οι μαθητές. Το WF συγκριτικά με το SDLMI εμφανίζει διαφορές αφού θέλει αρκετό χρόνο για την διδασκαλία του προγράμματος σπουδών ενώ το δεύτερο μπορεί να διδαχθεί σε υπάρχουσες δραστηριότητες που προσφέρονται για διδασκαλία. Σε μελέτη των Shogren και συνεργατών (2018) σε εφήβους με διανοητική αναπηρία, όπου προσπάθησαν να ελέγξουν τα αποτελέσματα του SDLMI και του WF για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος μετάβασης αντιμετωπίζοντας ως μέσο για την προώθηση της απασχόλησης, εντόπισαν πως ο αυτοπροσδιορισμός των συμμετεχόντων αυξήθηκε κατά την χρήση του SDLMI μέσα από το καθορισμό και την απόκτηση στόχων που είχαν να κάνουν με την ολοκληρωμένη απασχόληση.

Συνεπώς, οι περισσότερες από τις παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν πως με την τόνωση της αυτοδιάθεσης των μαθητών με αναπηρία και της διαμόρφωσης μιας στοχευμένης συμπεριφοράς υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στους ρόλους ενηλίκων και ειδικότερα στην ολοκληρωμένη απασχόληση.

3.2.1 Εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων

Τα υψηλά επίπεδα ανταγωνισμού στον χώρο εργασίας δημιουργούν την ανάγκη οι εργαζόμενοι να είναι συνεχώς εφοδιασμένοι με επαγγελματικές δεξιότητες και εμπειρίες που να τους κάνουν πιο παραγωγικούς. Ένας μαθητής που κατέχει

κοινωνικές δεξιότητες έχει στα χέρια του ένα όπλο για την μελλοντική του επαγγελματική επιτυχία, πόσο μάλλον αν ο μαθητής αυτός έχει κάποια αναπηρία. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την προώθηση των επαγγελματικών σχέσεων και λειτουργιών και είναι ακόμη πιο χρήσιμες για τους εργαζομένους με αναπηρία (Williams, 1999). Κοινωνικές δεξιότητες είναι οι «κοινωνικά αποδεκτές μαθημένες συμπεριφορές που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους και να αποφεύγουν ή να ξεφεύγουν τις κοινωνικά απαράδεκτες συμπεριφορές που επιδεικνύονται από άλλους» (Gresham, 1998, σελ. 20). Μπορούν να αποκτηθούν μέσω της μάθησης και προσφέρουν μια ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση (Bielecki & Swender, 2004) αλλά σαφώς, αυτές πρέπει να αποκτηθούν πριν οι μαθητές ολοκληρώσουν το σχολείο για να υπάρχει η δυνατότητα να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο με την βοήθεια της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στα πλαίσια της κοινότητας και της απασχόλησης (Bremer & Smith, 2004· Cameto, 2005· Wagner, 2005).

Πολλά προγράμματα έχουν δημιουργηθεί με στόχο να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές κοινωνικές δεξιότητες γενικότερα, τα οποία περιείχαν δεξιότητες που σχετιζόταν με την απασχόληση. Οι ονομαζόμενες επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που η κατοχή τους οδηγεί στην επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου. Οι επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες (occupational social skills) είναι εκείνες οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την απόκτηση και τη διατήρηση μιας εργασίας (Elksnin & Elksnin, 2001). Μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε εργαζόμενους με ήπιες διανοητικές αναπηρίες επιβεβαιώνει πως οι συμμετέχοντες που είχαν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες είχαν διαμορφώσει ένα καλύτερο εργασιακό προφίλ (Holmes & Fillary, 2000). Εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακινήθηκαν να αξιολογήσουν την αναγκαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων στο εργασιακό περιβάλλον καθώς εργάζονταν με τα άτομα με αναπηρία κατά την προετοιμασία μετάβασης τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως θεωρούν σημαντικό να παρέχεται χρόνος για την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εργασία και να μην γίνεται εστίαση σε γενικές δεξιότητες που μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις συνθήκες εργασίας. Σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία είναι, ο εργαζόμενος να φτάνει στην εργασία του έγκαιρα, να τηρεί πιστά τις οδηγίες που του παρέχονται, να ενημερώνει τους προϊσταμένους του για να του προσφέρουν βοήθεια αν νιώθει πως την έχει ανάγκη, να μπορεί να

ανταπεξέρχεται στα σχόλια που προκύπτουν και να συνεργάζεται αρμονικά με τους πελάτες (Agran, Hughes, Thoma, & Scott, 2016).

Ένας ευχάριστος τρόπος εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων είναι το παιχνίδι ρόλων στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να έρθουν σε επαφή με ρόλους που θα τους επιτρέψουν να πάρουν μια «γεύση» από τους τρόπους συμπεριφοράς των ανθρώπων στο σχολείο, στους χώρους που εργάζονται αλλά και στην κοινότητα δηλαδή στις διάφορες κοινωνικές τους επαφές. Σε μορφές αναπηριών όπως η νοητική υστέρηση το παιχνίδι ρόλων προσφέρει ευκαιρίες επικοινωνίας και ομιλίας, δεξιότητα χρησιμότητα για την εργασιακή ένταξη (Bremer & Smith, 2004). Σε μελέτη των Prater, Bruhl και Serna (1998), η οποία εξέταζε τρόπους διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με αναπηρία, το παιχνίδι ρόλων ήταν μια διαδικασία που προσέφερε θετικά αποτελέσματα όσο αναφορά την συνεργασία και την αμοιβαία επίδραση με τους συμμαθητές τους. Οι Morgan, Leatzow, Clark και Siller (2014) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην πολιτεία της Φλόριντα των Η.Π.Α. στην οποία συμμετείχαν 28 νέους με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και εφαρμόστηκε η παρέμβαση ISC η οποία στοχεύει στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή εύρεση εργασίας. Το πρόγραμμα σπουδών ISC στηρίχθηκε σε παιχνίδια ρόλων, σε συζητήσεις, σε παιχνίδια όπου μέσα από αυτά διδάσκονταν συμπεριφορές, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας της μη λεκτικής επικοινωνίας, της υγιεινής και των δεξιοτήτων επιτυχημένης συνέντευξης για εργασία. Τα ευρήματα έδειξαν πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες ενισχύθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Murray και Doren (2013) που στηρίχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών (Working at gaining employment skills-WAGES) που αναπτύχθηκε με την βοήθεια του σχολικού πλαισίου έδειξαν πως οι συμμετέχοντες με αναπηρία βελτίωσαν τις δεξιότητές τους. Το πρόγραμμα WAGES αποτελείται από δραστηριότητες που ενισχύουν τις συμπεριφορές, τις αλληλεπιδράσεις που συναντώνται στα πλαίσια της εργασίας και συγκεκριμένα πρόκειται για 33 πλάνα μαθημάτων που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση, την ομαδική εργασία, την επικοινωνία και την επίλυση προβλημάτων. Πράγματι αποδείχθηκε πως το πρόγραμμα WAGES επέδρασε θετικά στις επαγγελματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων αλλά ενίσχυσε και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (ενσυναίσθηση, συνεργασία). Κρίνεται αναγκαίο πως τα σχολεία μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης και των συνεργασιών τους πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρία να συγκεντρώσουν κοινωνικές

δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν στο μέλλον να έχουν απαραίτητα εφόδια για την εργασία τους.

3.2.2 Απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων

Η πρόωμη απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την απασχόληση είναι ιδιαίτερα σημαντική ειδικά για τους μαθητές με αναπηρία όπου τα επίπεδα απασχόλησης τους είναι χαμηλά. Βέβαια, το ποσοστό των νέων με σοβαρές αναπηρίες που συμμετέχουν σε επί πληρωμή εργασιακές εμπειρίες, στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Η πολιτική της μετάβασης αναδεικνύει ότι είναι αναγκαίο τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες ήδη από το λύκειο να έρχονται σε επαφή με εμπειρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Carter, Austin, & Trainor, 2011). Οι εμπειρίες αυτές αναπτύσσονται μέσα από επαγγελματικά προγράμματα κατάρτισης. Επαγγελματικό χαρακτηρίζεται το πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης που στοχεύει στο να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της αγοράς εργασίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πραγματοποιείται στο υψηλότερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευσης και λαμβάνει χώρα σε εργασιακό ή σχολικό περιβάλλον. Η πρακτική εμπειρία είναι κεντρικής σημασίας στα προγράμματα αυτά καθώς το μεγαλύτερο της μέρος τελείται σε πραγματικούς χώρους εργασίας (Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών, 2021).

Τα προγράμματα που διοργανώνονται με πρωτοβουλία του σχολείου και στοχεύουν στην εργασία δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να συγκεντρώσουν πραγματικές εργασιακές εμπειρίες και να αναπτύξουν έναν καλύτερο βιογραφικό εμπλουτισμένο με προϋπηρεσία που θα ανοίγει τις πόρτες στην μελλοντική απασχόληση ενώ ταυτόχρονα τα προγράμματα αυτά δημιουργούν επαφές και γνωριμίες με εργοδότες που μπορεί να βοηθήσουν στην εύρεση ευκαιριών εργασίας (Shandra & Hogan, 2008). Οι σχολικές εργασιακές εμπειρίες που συγκεντρώνουν οι μαθητές δρουν αποτελεσματικά στην μετασχολική ζωή τους (Phelps & Hanley-Maxwell, 1997) για τον λόγο αυτό και πολλές δραστηριότητες εργασίας προσφέρονται μέσα στην τάξη θέτοντας ως στόχο την σταδιοδρομία και την τεχνική εκπαίδευση (Guy, Sitlington, Larsen, & Frank, 2009).

Μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης οι μαθητές με αναπηρία αναπτύσσουν συναισθήματα που τους βοηθούν να κατακτήσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους. Η έρευνα των Carlo και Dwyer (2018) αναδεικνύει πως οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές που λάμβαναν επαγγελματική εκπαίδευση ανέπτυξαν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα της ετοιμότητας για την απόκτηση απασχόλησης σε σύγκριση με όσους μαθητές δεν συμμετέχουν στην επαγγελματική κατάρτιση. Ακόμη, Οι επιτυχημένες εργασιακές εμπειρίες στηρίζονται σε παράγοντες απόκτησης δεξιοτήτων ανεξαρτησίας. Τα άτομα με αναπηρία αναπτύσσουν την ικανότητα να είναι ανεξάρτητοι με το να εργάζονται μόνοι τους χωρίς υποστήριξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απόψεις εργοδοτών, καθώς κρίνουν πως η περιττή βοήθεια που χρειάζεται ένας εργαζόμενος με αναπηρία καθορίζει και τα επίπεδα επιτυχίας του (Golub, 2003).

Η έρευνα των Luecking και Fabian (2000) σε μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επαγγελματικής παρέμβασης Bridges έδειξε πως οι εμπειρίες που προσφέρει η πρακτική άσκηση κατά την περίοδο του Λυκείου είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για τα άτομα με αναπηρίες και αυτό αποδεικνύεται τόσο από την υψηλή συμμετοχή στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης που άγγιζε το 83% όσο και από τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας που προέκυψαν από τις εταιρείες μετά την πρακτική άσκηση των νέων που ανέρχονταν στο 75%. Παρόμοια αποτελέσματα είχε η μετέπειτα ερευνά του Fabian (2007) όπου η συμμετοχή νέων με αναπηρίες σε επαγγελματικές εμπειρίες στο πρόγραμμα παρέμβασης Bridges πρόσφερε μια μελλοντική εξασφάλιση θέσεων εργασίας. Οι Shandra και Hogan (2008) τονίζουν πως όταν ένας μαθητής με αναπηρία έχει πάρει μέρος σε μια επιχείρηση, η οποία έχει προηγουμένως χρηματοδοτηθεί από το σχολείο ή συμμετείχε σε μια ειδικότητα που στοχεύει στην σταδιοδρομία ή λάμβανε κάποια τεχνική προετοιμασία παρουσιάζει αυξημένες πιθανότητες να έχει μια μελλοντική πλήρους απασχόληση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προσφέρονται μέσω των σχολείων προγράμματα επαγγελματική και τεχνικής εκπαίδευσης κατά τα οποία οι μαθητές μοιράζουν τον χρόνο της σχολικής τους ημέρας σε δύο μέρη α) στην παρακολούθηση του σχολικού μαθήματος και β) σε ένα περιφερειακό κέντρο τεχνικής εκπαίδευσης. Φαίνεται πως οι μαθητές που συμμετέχουν σε επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση εμφανίζουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ολοκληρώνοντας εγκαίρως το Λύκειο και αποκτώντας αναγνωρισμένα πιστοποιητικά (Dougherty, Grindal, & Hehir, 2018). Οι Rabren, Dunn

και Chambers (2002) σε έρευνα τους ανακάλυψαν πως οι πιθανότητες απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία μέσα στον επόμενο χρόνο που ακολουθεί την ολοκλήρωση της φοίτησης τους ήταν αυξημένες αν προηγουμένως έχουν συμμετάσχει σε εμπειρίες αμειβόμενης απασχόλησης καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το 87% που κατείχε μια εργασία πριν την αποχώρηση από το σχολείο, την διατήρησε για τον επόμενο χρόνο. Είναι γεγονός πως τα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισής αναγνωρίζοντας την συνεισφορά τους στην διευκόλυνση της εισόδου τους στην αγορά εργασίας (Ebersold, Schmitt, & Priestly, 2011).

Βέβαια, παρατηρούνται και σημαντικά εμπόδια στα πλαίσια της μάθησης με βάση την εργασία τόσο κατά την σχολική επαγγελματική εκπαίδευση όσο και κατά την πρακτική άσκηση. Τα βασικότερα εμπόδια προέρχονται από το περιεχόμενο των μαθημάτων που δεν ανταποκρίνεται σε ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας και στον κίνδυνο που ελλοχεύει από την μειωμένη κατάρτιση των συντελεστών που μεταδίδουν τις σχετικές γνώσεις. Επιπλέον, όσο οι κοινωνίες και οι εργασιακές πρακτικές εξελίσσονται, η διατήρηση ενός ξεπερασμένου εκπαιδευτικού υλικού που δεν συμβαδίζει με νέες τεχνολογίες και δεδομένα δημιουργεί μια αναποτελεσματικότητα της μάθησης. Κατά την πρακτική άσκηση των μαθητών τώρα το φαινόμενο της χρησιμοποίησης των ασκούμενων σε θέσεις υποκατάστασης προσωπικού μειώνει τα επίπεδα ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων. Φραγμό ακόμη αποτελεί και η δυσκολία να βρεθούν οι κατάλληλοι πόροι για να στηρίξουν την προσπάθεια αυτή αλλά και οι προσφερόμενες θέσεις για την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας (Ρώμα, 2019).

Σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη των Rooney-Kron και Dymond (2021) που στηριζόταν στις αντιλήψεις δασκάλων σε σχέση με τα εμπόδια που δημιουργούνται κατά την διαδικασία των εμπειριών μάθησης με βάση την εργασία για μαθητές με διανοητική αναπηρία αναδείχθηκε πως πάνω από το 50% των συμμετεχόντων τόνιζαν ως εμπόδιο τους ελλείψεις πόρους (περιορισμένο προσωπικό, υλικά, μεταφορά) αλλά και τις μειωμένες ευκαιρίες είτε τοποθέτησης είτε ανάληψης ευθυνών και προγραμματισμού. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 68 εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής όπου εξέτασε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα οφέλη και εμπόδια από την συμμετοχή των μαθητών τους σε επαγγελματική εκπαίδευση στα πλαίσια της κοινότητας. Φάνηκε πως η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος χρειάζεται επιπλέον προσωπικό, εξασφάλιση της μεταφοράς

και της κατάλληλης προετοιμασίας αλλά και την ενίσχυση των γνώσεων σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των αναπηριών (Kim & Dymond, 2010).

Κεφάλαιο 4

Επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα

Το τέταρτο κεφάλαιο απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καθώς προηγήθηκε η ανάλυση 6 άρθρων στα οποία περιέχονται αποτελεσματικά μεταβατικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί και αναλύεται η δομή τους και τα χαρακτηριστικά της επιτυχίας τους για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας.

4.1 Επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα

Ένα σημαντικό πρόβλημα που σχετίζεται με τους νέους με αναπηρία είναι πως υπάρχει έλλειψη αποδοτικών σχεδίων μετάβασης που οδηγεί από το σχολικό πλαίσιο στην απασχόληση και έτσι τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν μειωμένη επαγγελματική αποκατάσταση. Η απασχόληση όμως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, προσφέροντας ειδικά εφόδια μειώνοντας τα επίπεδα φτώχειας, το στιγματισμό και ενισχύοντας τις δεξιότητες τους που με την σειρά τους θα δώσουν το βήμα για την ένταξη σε δραστηριότητες κοινωνικοπολιτικές (Schur, 2002). Οι μαθητές με αναπηρίες όμως για να πετύχουν την μετάβαση στην εργασία θα πρέπει να προσλαμβάνουν από νωρίς, πριν ακόμη ολοκληρώσουν τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους, υποστήριξη μέσα από υπηρεσίες παρέμβασης. Η οργάνωση ενός αποτελεσματικού σχεδίου που θα προωθή την μετάβαση προϋποθέτει την δημιουργία επαρκούς εκπαίδευσης που να στηρίζεται τόσο στην συνεργασία του κυβερνητικού αλλά και του μη κυβερνητικού τομέα (Cheong & Yahya 2013).

Ένα πρόγραμμα μετάβασης που στοχεύει στην επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση ενός ατόμου με αναπηρία πρέπει να σχεδιάζεται έτσι ώστε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, τα υλικά και γενικότεροι στόχοι να εστιάζουν και να διαμορφώνονται ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων, η ονομαζόμενη μαθητο-κεντρική προσέγγιση. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση εξατομικευμένων σχεδίων δημιουργεί μια αντιστοίχιση ανάμεσα στις ευκαιρίες εργασίας και τις ατομικές προσδοκίες που αναπτύσσουν οι μαθητές αλλά και

την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας και των δεξιοτήτων που κατέχουν οι μαθητές με αναπηρία. Παράλληλα, αυξάνεται η εμπιστοσύνη των μαθητών και νιώθουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και πιστεύουν στην επιτυχία της μετάβασης στην αγορά εργασίας. Τα επιτυχημένα εξατομικευμένα σχέδια ενημερώνονται συνεχώς με την βοήθεια της διεπιστημονικής ομαδικής προσπάθειας. Οι ομάδες στις οποίες συμμετέχει επιστημονικό προσωπικό θα πρέπει να διαθέτουν ανθρώπους ειδικευμένους σε διάφορους τομείς όπως στην συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού αλλά και προπονητές εργασίας και μέντορες. Σημαντική είναι και η εύρεση πηγών οι οποίες θα στηρίζουν αδιάκοπα όλη την διαδικασία μετάβασης. Το εξατομικευμένο σχέδιο επομένως, είναι ένα έγγραφο το οποίο αναθεωρείται και ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα από τους ενδιαφερόμενους. Το προσωπικό που συνεργάζεται στα πλαίσια ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάζει στο «τι μπορούν οι μαθητές να κάνουν» και όχι στις δυσκολίες τους και έτσι να ενδυναμώνουν τον χαρακτήρα τους (ΕΦΑΕΑ, 2013).

Επιπρόσθετα, η επιτυχημένη μετάβαση στηρίζεται και στην διατήρηση των διασυνδέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης με εργοδότες και επιχειρήσεις του κάθε τόπου για την πρακτική άσκηση και την ύπαρξη μελλοντικών επαγγελματικών ευκαιριών που θα έρθουν ως φυσικό επακόλουθό από τις θετικές εμπειρίες που αναπτύχθηκαν. Στα πλαίσια μια επιτυχημένης προσπάθειας χρειάζεται συνεχής υποστήριξη και των μαθητών και των εργοδοτών από προσωπικό που συμμετέχει στις διεπιστημονικές ομάδες. Τέλος, είναι αναγκαία η ύπαρξη προσωπικού και πόρων που θα στοχεύουν στην παρακολούθηση και διατήρηση των θέσεων εργασίας από τους μαθητές με αναπηρία (ΕΦΑΕΑ, 2013).

Η παραπάνω οργάνωση των επιτυχημένων στρατηγικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης επιβεβαιώνεται και από μια σειρά ερευνών που πραγματοποιούνται σε διεθνή επίπεδο. Στην έρευνα τους οι Cheong και Yahya (2013) μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν σε υπαλλήλους με μαθησιακές δυσκολίες, στους γονείς τους, σε εργοδότες, σε υπαλλήλους μη κυβερνητικών οργανώσεων αλλά και σε ειδικούς εκπαιδευτικούς έλαβαν απόψεις για τους τρόπους που θα βελτίωναν την επαγγελματική τοποθέτηση των ατόμων με αναπηρία. Συνοψίζοντας τις απόψεις των συμμετεχόντων τονιζόταν η ανάγκη α) να χρηματοδοτείται από το κράτος ένας προπονητής εργασίας για να εκπαιδεύσει το

σημαντικό αυτό εργατικό δυναμικό, β) να ενισχύεται η δεξιότητα της αυτό-συνηγορίας, γ) να υπάρχει επαγγελματικός προσανατολισμός και αξιολόγηση των ικανοτήτων των ατόμων δ) να υφίσταται επαγγελματική κατάρτιση όπου τα άτομα θα διαμορφώνουν επαγγελματικές δεξιότητες, ε) να υπάρχει υποστήριξη από ένα εκπαιδευμένο προσωπικό και στ) η ύπαρξη υπηρεσιών τοποθέτησης εργασίας (Job Placement Services) όπου κάποια ασφαλή εργαστήρια τα οποία αναπτύσσουν τις δεξιότητες των ατόμων στην εργασία αλλά και στην κατάρτισή των εργαζομένων θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη μετάβασή τους.

Με βάση όλα τα παραπάνω η μελέτη κατέληξε σε ένα αποτελεσματικό μεταβατικό σχέδιο που θα προωθεί την μετάβαση από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην απασχόληση. Αρχικά, ο προγραμματισμός θα ξεκινήσει από την προ-επαγγελματική εκπαίδευση από την ηλικία των 14 ετών και άνω, όπου στο στάδιο αυτό θα αξιολογηθούν τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του μαθητή και θα συμμετέχουν από κοινού γονείς, μαθητές, δάσκαλοι για να καθορίσουν ένα εξατομικευμένο μεταβατικό πλάνο. Επιπλέον, στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να υλοποιηθεί επαγγελματική κατάρτιση που θα δίνει έμφαση στην διδασκαλία ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων (κοινωνικών, υπολογιστή, αυτό-συνηγορίας). Βεβαία, η μετάβαση πρέπει να στηρίζεται στην συνεργασία με κυβερνητικούς αλλά και μη κυβερνητικούς φορείς. Το επόμενο βήμα της επαγγελματικής κατάρτισης τονίζεται πως πρέπει να είναι η μετάβαση σε προσαρμοσμένες (προστατευόμενη απασχόληση) ή σε ανοιχτές θέσεις εργασίας που θα υποστηρίζεται από ένα προπονητή εργασίας. Η προστατευόμενη απασχόληση προσφέρει ένα είδος προστατευόμενων χώρων απασχόλησης που βοηθά τους ανθρώπους που δεν δύναται να βρουν εργασία σε ανοιχτή απασχόληση να μπορέσουν να εργαστούν σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου υφίστανται υποστηρίξεις μέχρι να είναι σε θέση να βρουν μια μακροχρόνια εργασία (Cheong & Yahya, 2013). Το παραπάνω αποτελεσματικό μεταβατικό πλάνο για την μετάβαση από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην απασχόληση διαφαίνεται διαγραμματικά από το σχήμα 1 που ακολουθεί.

Σχήμα 1: Αποτελεσματικό μεταβατικό σχέδιο

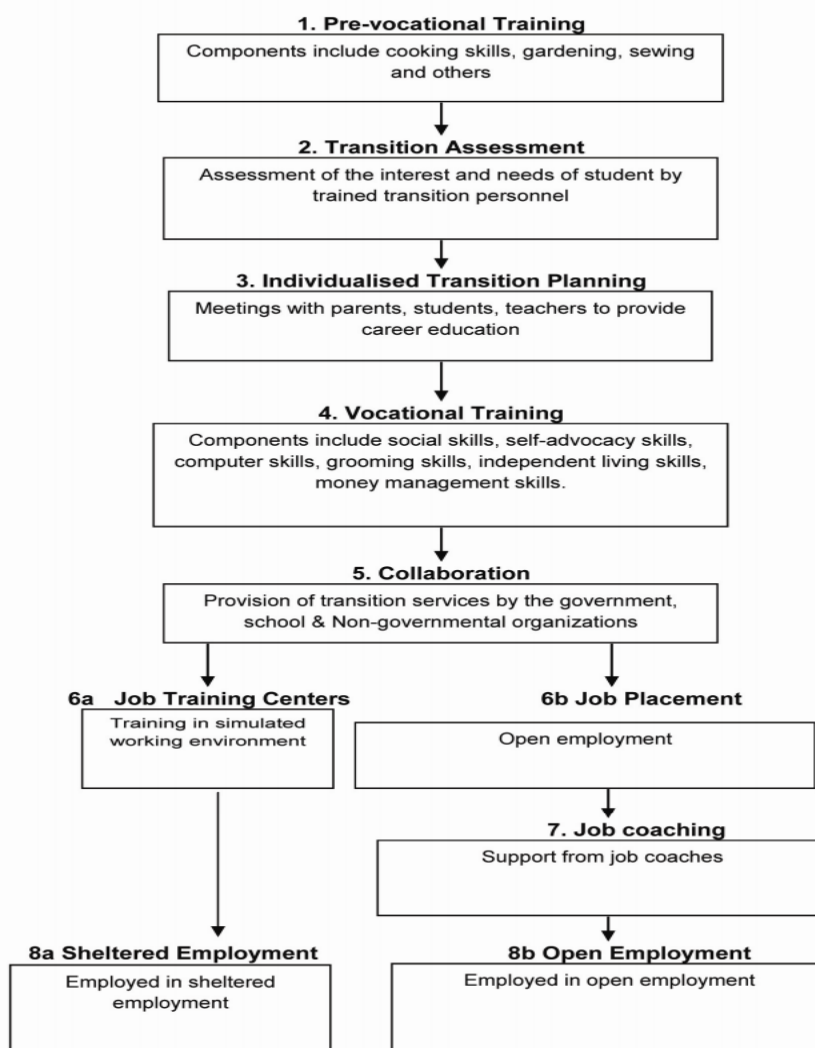


Figure 1. Effective transitional plan

Πηγή: Cheong & Yahya, 2013, σελ.113

Επιπρόσθετα, ένα μοντέλο ενσωμάτωσης υπηρεσιών μετάβασης που έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε κοινότητες της Καλιφόρνια παρουσιάζουν στην μελέτη τους οι Luecking και Certo (2002), το οποίο προσφέρει μια διεύρυνση των επιλογών μετάβασης κατά το τελευταίο έτος τους δημόσιου σχολείου των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες. Το μοντέλο αυτό μέσα από ένα συνδυασμό σχολικών και μετασχολικών συστημάτων μοιράζεται το κόστος της μετάβασης καθώς η χρηματοδότηση παρέχεται από το σχολείο αλλά και από τα προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης. Κατά την εφαρμογή μια ομάδα μαθητών (8-10 νέοι) περνούν χρόνο στην δουλειά και μάλιστα σε μια δουλειά που ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά τους και βρίσκονται σε ρυθμιζόμενα περιβάλλοντα λαμβάνοντας μισθό κατευθείαν από τον εργοδότη. Μετα

την ολοκλήρωση του δημοσίου σχολείου ο παραπάνω συνδυασμό συστημάτων αναλαμβάνει την διατήρηση αυτών των δραστηριοτήτων και έτσι οι υπηρεσίες συνεχίζουν να στηρίζουν την μετάβαση. Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού αναδεικνύεται από το γεγονός πως κατά την συμμετοχή 33 μαθητών με αναπηρία το 97% μετά την ολοκλήρωση του σχολείου απασχολήθηκε στο ίδιο πρακτορείο με το οποίο είχαν συνεργαστεί κατά την παρέμβαση.

Ένα ακόμη καινοτόμο πρόγραμμα μετάβασης, το Start on Success, αναλύθηκε στην έρευνα των Sabbatino και Macrine (2007). Το πρόγραμμα δίνει την δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν πρόωμη κατάρτιση και αμειβόμενες εργασιακές εμπειρίες. Μέσα από την συνεργασία του Λυκείου, που επιλέγει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που θα συμμετέχουν και ενός Πανεπιστημιακού φορέα, ο οποίος θα παρέχει χώρους εργασίας και ενισχύσεις στους συμμετέχοντες, πραγματοποιείται το πρόγραμμα μετάβασης. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε το 2000 στην Φιλαδέλφεια σε 20 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή νοητική υστέρηση, οι οποίοι ήταν χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης γεγονός, που στόχευε στην πρόωμη απόκτηση αμοιβής από την εργασία. Το Start on Success σχεδιάστηκε θέλοντας πρώτον, να κρίνει αν οι μαθητές που συμμετέχουν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να μεταβούν στο χώρο εργασίας, δεύτερον, να βοηθήσει τους εργοδότες και τους υπαλλήλους τους να αντιληφθούν τα θετικά της πρόσληψης των ατόμων με αναπηρίες και τρίτον, να δείξουν πως μέσω μιας συνεργατικής προσπάθειας μπορούν να τα καταφέρουν. Στο πρόγραμμα συνεργάζονται μαθητές, δάσκαλοι, οι γονείς, διαχειριστές, πάροχοι υπηρεσιών και εργοδότες. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν στο τοπικό Πανεπιστήμιο ή σε κοντινό Νοσοκομείο και το πρόγραμμα ήταν χρηματοδοτούμενο από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Η επιτυχία του προγράμματος φάνηκε από το γεγονός πως οι συμμετέχοντες είχαν ενισχύσει την συμμετοχή και την αυτοεκτίμηση τους, είχαν γνωρίσει τις δεξιότητες που χρειάζονται ως εργαζόμενοι, ενίσχυσαν την οικονομική τους κατάσταση, ανέλαβαν ευθύνες συντήρησης του εαυτού τους και παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αυτοδιάθεσης.

Η μετάβαση των νέων με αναπηρία είναι στο επίκεντρο των προγραμμάτων εκπαίδευσης στα συστήματα της Αμερικής και αυτό φαίνεται πως εδώ και μερικές δεκαετίες τα δημόσια σχολεία της Βοστώνης παρέχουν ένα αποτελεσματικό υποστηριζόμενο πρόγραμμα εργασίας που βοηθάει στο στάδιο της μετάβασης τους μαθητές με μέτριες ή σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες να περάσουν από το σχολείο στην απασχόληση. Πρόκειται για το πρόγραμμα PROJECT S.T.R.I.V.E. (Supported

Training to Reach Independence through Vocational Experiences), στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές με αναπηρία παράλληλα με το γενικό πρόγραμμα σπουδών τους, έρχονται σε επαφή και αναπτύσσουν εργασιακές δεξιότητες μαθαίνουν πως να εργάζονται, εξερευνούν ευκαιρίες σταδιοδρομίας και εργάζονται σε μια πληθώρα θέσεων εργασίας που τους επιτρέπει να αντιληφθούν και να επιλέγουν αυτή που καλύπτει τις ικανότητές και τα ενδιαφέροντα τους. Στο στάδιο αυτό συμμετέχουν ο δάσκαλος της τάξης και ένας υπεύθυνος για την εκπαίδευση σταδιοδρομίας. Μόλις ένας μαθητής με αναπηρία εντοπίσει μια θέση εργασίας που του ταιριάζει πηγαίνει στο σχολείο με μερική απασχόληση, ενώ παράλληλα εργάζεται με μερική απασχόληση όπου υποστηρίζεται από ένα επιτόπιο προπονητή εργασίας και ταυτόχρονα όλη αυτή η διαδικασία ελέγχεται από τον υπεύθυνο εκπαίδευσης σταδιοδρομίας. Ως το τελευταίο έτος του προγράμματος οι μαθητές έχουν περάσει από το στάδιο της εργασίας με μερική απασχόλησή σε πλήρης απασχόληση. Την υποστήριξη στο στάδιο αυτό αναλαμβάνουν ο εργοδότης και σχετικοί τοπικοί και κρατικοί φορείς (Costello, 1992).

Αυτό που κάνει το πρόγραμμα μετάβασης Project S.T.R.I.V.E να ξεχωρίζει και να έχει μεγάλη επιτυχία είναι ότι οι μαθητές γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι σε ένα χώρο εργασίας και εργάζονται ως πραγματικοί υπάλληλοι σε πραγματικές θέσεις εργασίας, πλάι-πλάι με το υπόλοιπο προσωπικό. Κατά την εργασία των ατόμων με αναπηρία συχνά αναπτύσσονται επιφυλάξεις τόσο από την πλευρά των οικογενειών όσο και από τους εργοδότες. Το προσωπικό του προγράμματος Project S.T.R.I.V.E κατορθώνει να καθησυχάσει τις ανησυχίες αλλά και να ενημερώσει τα ενδιαφερόμενα μέρη με υιοθέτηση στρατηγικών που στηρίζονται σε : α) υπηρεσίες συμβουλευτικών ομάδων οι οποίες καταπολεμούν τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις στον χώρο εργασίας και τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία, β) συναντήσεις με την οικογένεια για την μεταλαμπάδευση ιδεών που σχετίζονται με την αξία της εργασίας και την απόκτηση δεξιοτήτων ανεξάρτητης εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία, γ) πληροφόρηση των εργοδοτών σχετικά με την αναπηρία και των εργαζόμενων με αναπηρία, δ) συνεχή ενημέρωση σχολικών τμημάτων, οικογενειών και εργοδοτών για τις υπάρχουσες σχετικές νομοθεσίες. Είναι φανερό πως οι μαθητές που έχουν εργαστεί και έχουν συμμετοχή σε ένα οργανωμένο υποστηριζόμενο πρόγραμμα μετάβασης έχουν μεγαλύτερες επιτυχίες απασχόλησης μετά το σχολείο (Costello, 1992).

Τέλος, το μεταβατικό πρόγραμμα (Youth Transition Program-YTP) ιδρύθηκε το 1990, απευθύνεται σε άτομα με αναπηρίες και έχει ως στόχο να προετοιμάσει τους νέους με αναπηρίες για την απασχόληση ή την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και

αυτό επιτυγχάνεται με την συνεργασία φορέων εκπαίδευσης και αποκατάστασης. Το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιήθηκε στα σχολεία του Όρεγκον των ΗΠΑ. Είναι ένα πρόγραμμα που παρέχει υπηρεσίες ήδη από το γυμνάσιο και συνεχίζεται και μετά την μετάβαση. Πρόκειται για μια ομάδα εξειδικευμένων ατόμων η οποία βρίσκεται σε συνεργασία (ειδικοί μετάβασης, σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης, οι νέοι, οικογενειακός περίγυρος). Οι υπηρεσίες που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρία οργανώνονται ως εξής: α) σχεδιασμός με επίκεντρο το άτομο, στο επίπεδο αυτό προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι του νέου αλλά και η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού του β) διδασκαλία, στην φάση αυτή οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και ακαδημαϊκή γ) ανάπτυξη καριέρας, στο στάδιο αυτό οι μαθητές θέτουν στόχους, αναζητούν εργασία αλλά αναπτύσσουν και την ικανότητα της αυτοσυνηγορίας δ) απασχόληση αμειβόμενη, εκεί έρχεται σε επαφή με τοπικές επιχειρήσεις και αξιολογείται η εργασία του αλλά και η προηγούμενη εκπαίδευση του ε) υπηρεσίες υποστήριξης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέχεται για ένα ακόμη χρόνο βοήθεια για την διατήρηση των ευεργετικών αποτελεσμάτων (Porpen et al., 2017). Σύμφωνα με έρευνα των Porpen και συνεργατών (2017) το YTP είναι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα διότι φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι τα άτομα που συμμετείχαν είχαν 2,34 φορές περισσότερες προοπτικές μετάβασης στην αγορά εργασίας από ότι τα άτομα που δεν είχαν λάβει μέρος στο πρόγραμμα (Porpen et al., 2017). Συμπερασματικά, όπως καταδεικνύεται από τις παραπάνω έρευνες ο κατάλληλος σχεδιασμός και η ομαδική συνεργασία των ενδιαφερόμενων μερών οδηγούν τα άτομα με αναπηρία σε επιτυχή μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Κεφάλαιο 5

Επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία και παράγοντες που στέκονται εμπόδιο

Το πέμπτο κεφάλαιο απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα καθώς προηγήθηκε η ανάλυση συνολικά 42 άρθρων στα οποία αναφέρονται τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας τους. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, τα ευρήματα 18 άρθρων αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εργασία στα άτομα με αναπηρία και παρουσιάζουν τις εναλλακτικές μορφές απασχόλησης. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου τα ευρήματα των υπόλοιπων 24 άρθρων ανέδειξαν τα εμπόδια που προκαλούν στους εργαζόμενους με αναπηρία οι συμπεριφορές-στάσεις που διαμορφώνονται απέναντι τους από το εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, αναλύονται οι περιορισμοί που προκαλεί η ίδια η αναπηρία αλλά και διάφοροι κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες στην εργασία. Τέλος, γίνεται αναφορά στις διακρίσεις των εργοδοτών προς τους εργαζόμενους με αναπηρία αλλά και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης.

5.1 Τα οφέλη της εργασίας στα άτομα με αναπηρία

Η ζωή των ατόμων με αναπηρία επηρεάζεται από την απασχόληση καθώς μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά τόσο στην οικονομική κατάσταση όσο και στην παροχή δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την συμμετοχή και ένταξη τους στην κοινωνία. Η απασχόληση των ατόμων με αναπηρία συνδυάστηκε στα πλαίσια μελετών με την ύπαρξη δυσκολιών. Τα ποσοστά απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία που βρίσκονται σε ηλικία απασχόλησης είναι πολύ χαμηλά και όταν πρόκειται για σοβαρές αναπηρίες τα αρνητικά ποσοστά απασχόλησης είναι ακόμη πιο εμφανή. Βέβαια, ακόμη και όσοι νέοι με αναπηρία εργάζονται συνήθως απασχολούνται μερικώς και με χαμηλότερες απολαβές για κάθε εργάσιμη ώρα αλλά και χαμηλότερα ετήσια εισοδήματα από τους εργαζόμενους χωρίς αναπηρία. Οι διαφορές των εισοδημάτων μεταξύ ατόμων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία περιορίζονται με την απασχόληση και έτσι αμβλύνονται και οι κοινωνικές και ψυχολογικές διαφορές. Η εργασία προσφέρει

ικανοποίηση που προέρχεται από την οικονομική άνεση, το αίσθημα της συμμετοχής στην κοινωνία μέσα από την ανάληψη κοινωνικών ρόλων γεγονός που μειώνει και το αίσθημα απομόνωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με αναπηρία μπορεί να εργάζονται με μειωμένα εισοδήματα όμως ακόμα και έτσι η εργασία τους καταφέρνει να αυξήσει τις απολαβές του νοικοκυριού τους κατά 49% και με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται το φαινόμενο της φτώχειας στον πληθυσμό αυτό. Επιπλέον, η ψυχολογία των εργαζόμενων με αναπηρία αυξάνεται καθώς αναπτύσσεται το αίσθημα της χρησιμότητας και μειώνεται το αίσθημα λύπης και απογοήτευσης. Η εργασία ενισχύει και την πολιτική ταυτότητα και εμπλοκή των ατόμων με αναπηρία η οποία είναι αρκετά χαμηλή και αποδεικνύεται ακόμη και από την αποχή τους από τα πολιτικά τους καθήκοντα (ψηφοφορία). Μέσω της εργασίας όμως δύναται να συμμετέχουν σε μια πληθώρα πολιτικών και κοινοτικών δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται στα περιβάλλοντα εργασίας τους (Schur, 2002).

Από την άλλη, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εργασίας έρχονται συχνά σε σύγκρουση διότι οι εργασίες των ατόμων με αναπηρία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι εργαζόμενοι με ψυχικές αναπηρίες σε σχετική έρευνα δήλωσαν πως η απασχόληση τους έδινε ένα κίνητρο να ενεργοποιηθούν και να βγούνε από την καθημερινή ρουτίνα και τον εγκλεισμό στο σπίτι αλλά και να χρησιμοποιήσουν δεξιότητες που κατέχουν για να προσφέρουν στην κοινωνία όμως παρατηρούσαν και την μείωση του ελεύθερου χρόνου που περιόριζε και την συμμετοχή τους σε σημαντικές για αυτούς δραστηριότητες. Τα άτομα με αναπηρία συχνά επηρεάζονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα θετικά και τα αρνητικά της απασχόλησης, γεγονός που πραγματοποιείται ασυναίσθητα κατά την διαδικασία της υποστήριξής τους είτε από την οικογένεια είτε από άλλους φορείς. Η αντίληψη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μιας εργασίας σχετίζεται και με την μορφή αναπηρίας αλλά και από τις συνθήκες εργασίας (ώρες, αμοιβή, απαιτήσεις, προσόντα, περιβάλλον εργασίας). Στις περιπτώσεις που τα οφέλη και τα εμπόδια από την απασχόληση συγχέονται στο μυαλό των ατόμων με αναπηρία, την λύση μπορεί να δώσει η επαγγελματική συμβουλευτική βοηθώντας στην αποσαφήνιση των εργασιακών καταστάσεων που θεωρούνται σημαντικές αλλά και ασήμαντες (Honey, 2004).

Η απασχόληση των ατόμων με αναπηρία δεν προσφέρει θετικά μόνο στο ίδιο το άτομο αλλά δημιουργεί και ένα ανταγωνιστικό προτέρημα και για τις εταιρείες που τους προσλαμβάνουν. Οι εργαζόμενοι με αναπηρία φαίνεται να είναι περισσότερο

συγκεντρωμένοι, πρόθυμοι και έμπιστοι συνεργάτες. Η απασχόληση ατόμων με αναπηρία ωθεί στην αυξημένη παραγωγικότητα και κάνουν μια εταιρεία κερδοφόρα. Παράλληλα, η γενικότερη ευαισθητοποίηση που δημιουργείται γύρω από το θέμα της αναπηρίας προσεγγίζει καινούργιες αγορές και πελάτες (Miethlich & Oldenburg, 2019).

5.1.1 Εναλλακτικές μορφές απασχόλησης

Η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας είναι μια περίπλοκη διαδικασία για τον λόγο αυτό έχουν εφαρμοστεί εναλλακτικές μέθοδοι απασχόλησης όπου οι κυριότερες είναι οι εξής: α) προστατευόμενη απασχόληση, β) υποστηριζόμενη απασχόληση και γ) προσαρμοσμένη απασχόληση.

Αρχικά, η προστατευόμενη απασχόληση "Sheltered Employment" είναι μια μέθοδος απασχόλησης που λαμβάνει χώρα σε προστατευόμενα εργαστήρια που ορίζονται ως «οργανισμοί που απασχολούν άτομα με αναπηρία και λαμβάνουν επιδοτήσεις ως αποζημίωση για τη μειωμένη παραγωγικότητα του εργατικού τους δυναμικού» (Mallender et al., 2015, σελ. 21). Αυτή η μορφή απασχόλησης μπορεί να χωριστεί σε δύο κατηγορίες, οι οποίες είναι τα προστατευόμενα εργαστήρια και εργοστάσια και τα προγράμματα προστατευμένης τοποθέτησης (Moreton, 1992). Η προστατευόμενη απασχόληση κάνει δυνατή την συμμετοχή των ατόμων με σημαντικές αναπηρίες στην απασχόληση με την προϋπόθεση βέβαια, να έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν, ενώ ταυτόχρονα τους παρέχεται υποστήριξη. Πολλές οικογένειες επιλέγουν τα προστατευόμενα εργαστήρια κρίνοντας αυτή την μορφή απασχόλησης περισσότερο ασφαλή για τα παιδιά τους (Dague, 2012). Πέραν από τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία η συμμετοχή στην προστατευόμενη απασχόληση επιλέγεται και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία καθώς αυξάνει σημαντικά τα επίπεδα ικανοποίησης τους από την εργασία (Akkerman, Janssen, Kef, & Meininger, 2016).

Τα προγράμματα προστατευμένης απασχόλησης αναπτύσσουν μέσα από δραστηριότητες που πραγματοποιούνται τις δεξιότητες του ατόμου με αναπηρία αλλά και την ψυχαγωγία του, ενώ παράλληλα το άτομο δέχεται επαγγελματικές υπηρεσίες και λαμβάνει μισθό (Cimera, Wehman, West, & Burgess, 2012). Στις περιπτώσεις αναπηρίας όπως οι σοβαρές ψυχικές ασθένειες όπου εκτός από την εργασία το άτομο

με αναπηρία χρειάζεται παράλληλα φροντίδα, θεραπεία και περίθαλψη η προστατευόμενη εργασία δίνει την δυνατότητα να εργάζονται χωρίς να κινδυνεύουν (Reker, Eikelmann, & Inhester, 1992). Τα προστατευόμενα εργασιακά περιβάλλοντα προορίζονται για να μπορέσουν τα άτομα με αναπηρία να εξασφαλίσουν μία αμειβόμενη εργασία μέσω της παραγωγικής εργασίας που προσφέρουν αλλά και να μπορέσουν να προσαρμοστούν τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Jurado de los Santos & Soler Costa, 2015). Ωστόσο, υπάρχει συχνά έλλειψη κατάρτισης του προσωπικού ενώ συχνά περιορισμό αποτελεί και η μη θέληση των εργοδοτών, των διευθυντών και των προϊσταμένων να διαμορφώσουν τέτοιους χώρους εντός του χώρου που διοικούν και να αφιερώσουν χρόνο για τον έλεγχο τους. Η προστατευόμενη απασχόληση προτείνεται πως πρέπει να λειτουργεί ως μονοπάτι στην ανοιχτή απασχόληση (Moreton, 1992).

Μια άλλη μορφή εναλλακτικής απασχόλησης που προαναφέρθηκε είναι η Υποστηριζόμενη απασχόληση (Supported Employment), η αρχή της οποίας μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά στην δεκαετία του 1970 και προέκυψε από απαίτηση πολλών κοινοτήτων των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής για την δημιουργία και παροχή υπηρεσιών σε άτομα με αναπηρία όπου όλη αυτή η δράση να βασίζεται στην κοινότητα. Η ανάγκη αυτή προέκυψε από την συρρίκνωση των ιδρυμάτων στέγασης που φιλοξενούσαν άτομα με σοβαρές αναπηρίες και έτσι ενισχύθηκε η λειτουργία νέων υπηρεσιών που θα κάλυπταν τις ανάγκες αυτών των ανθρώπων. Η δημιουργία αυτών των προγραμμάτων επέτρεψε την πρόσβαση των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες σε υπηρεσίες καθημερινής υποστήριξης όπως προστατευόμενων εργαστηρίων, κέντρων δραστηριότητας ενηλίκων και προγράμματα θεραπείας που υποστήριζαν άτομα με διανοητικές και ψυχιατρικές αναπηρίες. Αυτά τα προγράμματα προσέφεραν περιορισμένες ευκαιρίες για απασχόληση μέσα στην κοινότητα (Wehman, Brooke, Lau, & Targett, 2013).

Επιπλέον, η υποστηριζόμενη απασχόληση πρέπει να παρέχει στα άτομα με αναπηρία εργασιακή ένταξη και κοινωνική αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικά και να μην δημιουργεί μόνο επαφές με τους παρόχους υπηρεσιών που πληρώνονται για τις ενέργειές τους. Να υπάρχει δηλαδή μια αναλογία μεταξύ υποστηριζόμενων εργαζομένων με αναπηρία και συναδέλφων τους χωρίς αναπηρία (Wehman et al. , 2013). Το πιο ευρέως ερευνημένο μέσα από την διεθνή έρευνα μοντέλο υποστηριζόμενης απασχόλησης είναι το Individual Placement and Support (IPS) (Bond, Drake, & Becker, 2008· Bond & Drake, 2014· Campbell, Bond, & Drake, 2011).

Το μοντέλο (IPS) βασίζεται σε 7 αρχές: α) εστιάζει στα ανταγωνιστικά αποτελέσματα απασχόλησης, β) δίνει ευκαιρίες σε όποιον θέλει να εργαστεί, γ) προσφέρει γρήγορη αναζήτηση εργασίας, δ) παρέχει προσοχή στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων και τις προσφερόμενες υπηρεσίες, ε) εξατομικευμένη υποστήριξη και διατήρηση της μέσα στα χρόνια, στ) στενή συνεργασία ειδικών στην απασχόληση με την ομάδα θεραπείας, ζ) παροχή εξατομικευμένης συμβουλευτικής σχετικά με την κοινωνική ασφάλιση και άλλα οφέλη. Εν ολίγοις το μοντέλο (IPS) είναι μια εξατομικευμένη αναζήτηση για απασχόληση η οποία πραγματοποιείται άμεσα και δεν περιορίζεται στην παρατεταμένη προετοιμασία και επαγγελματική κατάρτιση πριν την απασχόληση (Campbell et al., 2011).

Συγκρίνοντας, την αποτελεσματικότητα της υποστηριζόμενης απασχόλησης με άλλες παραδοσιακές προσεγγίσεις επαγγελματικής αποκατάστασης φαίνεται να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Τα ευρήματα της έρευνας των Hoffmann, Jäckel, Glauser, Mueser και Kupper, (2014) στην οποία συμμετείχαν 100 άνεργοι με σοβαρές ψυχικές αναπηρίες ανέδειξαν πως όσοι συμμετείχαν στην υποστηριζόμενη απασχόληση είχαν 65% πιθανότητες να κερδίσουν μια ανταγωνιστική εργασία, εργαζόταν περισσότερες ώρες και εβδομάδες λαμβάνοντας καλύτερους μισθούς και διατηρούσαν περισσότερο την εργασία τους, ενώ όσοι συμμετείχαν σε παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης είχαν 33% πιθανότητες ανταγωνιστικής απασχόλησης και λιγότερο καλές προοπτικές εργασίας. Η υποστηριζόμενη απασχόληση ακόμη βοήθησε τους συμμετέχοντες να μην νοσηλεύονται συχνά και να έχουν ενεργό ρόλο και συμμετοχή στην κοινότητα. Συνεπώς, τα θετικά που προσφέρει αυτή η εναλλακτική μορφή απασχόλησης δεν σχετίζονται μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων που δέχονται τέτοιες υπηρεσίες αλλά και την βελτίωση της κοινωνικής τους ένταξης και την ενίσχυση την υγείας τους (Hoffmann, Jäckel, Glauser, Mueser, & Kupper, 2014).

Μια τελευταία μορφή εναλλακτικής απασχόλησης είναι η προσαρμοσμένη απασχόληση «Customized Employment» η οποία εστιάζοντας στο άτομο με αναπηρία επιδιώκει να δώσει έμφαση στις δυνατότητες του, τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει αλλά και γενικότερα ποια στοιχεία του μπορεί να παρέχει σε μια κοινοτική επιχείρηση. Το επόμενο βήμα μετά τον προσδιορισμό των προσόντων των ατόμων με αναπηρία είναι η προσέγγιση των εργοδοτών στα πλαίσια της οποίας διαπραγματεύονται μια εξατομικευμένη εργασία που θα προσφέρει οφέλη και στο άτομο με αναπηρία που ζητά εργασία αλλά και στην επιχείρηση (Inge, 2008). Η προσαρμοσμένη απασχόληση

κατορθώνει να συνδέσει τα προσόντα των μαθητών με αναπηρία με τις επιθυμίες των εργοδοτών και γενικότερα με τις υποχρεώσεις της εργασίας που το άτομο με αναπηρία θέλει να ασχοληθεί. Σε αυτή την μορφή απασχόλησης είναι απαραίτητο να υπάρχουν και κάποιες προσαρμογές όπως ωραρίου εργασίας, εργασιακού περιβάλλοντος αλλά και εργασιακών αρμοδιοτήτων (Λογαράς, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα των Inge, Graham, Brooks-Lane, Wehman και Griffin (2018) που περιείχε απόψεις 28 επαγγελματιών που είναι φορείς εφαρμογής προσαρμοσμένης απασχόλησης υπάρχουν πρακτικές που μπορούν να πραγματοποιήσουν και να παράγουν την προσαρμοσμένη απασχόληση. Μερικές από τις πρακτικές αυτές προωθούν την ανάπτυξη σχέσεων και βαθιάς γνωριμίας με το άτομο με αναπηρία, στοχεύουν σε συναντήσεις με το άτομο, καθορίζουν τις δεξιότητές του, εστιάζουν στην συνομιλία και συγκέντρωση στοιχείων από το περίγυρό του αλλά και σε επισκέψεις και παρατηρήσεις εργασιών που αρμόζουν στις κλίσεις του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως με την εφαρμογή κάποιων πρακτικών που έχουν να κάνουν με την προσαρμοσμένη απασχόλησης τα άτομα με αναπηρία οδηγούνται επιτυχώς στην απασχόληση (Inge, Graham, Brooks-Lane, Wehman, & Griffin, 2018).

5.2 Αντιμετώπιση των εργαζομένων με αναπηρία από το περιβάλλον εργασίας

Η συμπεριφορά των συναδέλφων, συνεργατών και προϊσταμένων απέναντι στους εργαζόμενους με αναπηρία κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας αποτελεί έναν σημαντικό φραγμό στην διαδικασία εργασιακής τους ένταξης. Σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Robert και Harlan (2006) αναφέρουν πως τα άτομα με αναπηρία από την αρχή κιόλας της αναζήτησης εργασίας έρχονται αντιμέτωπα με απογοητεύσεις καθώς συναντούν διακρίσεις κατά την πρόσληψη. Συγκεκριμένα, η παραπάνω έρευνα εστίαζε στο πρόβλημα της περιθωριοποίησης που υφίσταντο οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι καθώς παρατηρήθηκε πως στον χώρο εργασίας οι προϊστάμενοι και οι συνεργάτες, φέρονται στα άτομα με αναπηρία σαν να μην υπάρχουν και εστιάζουν πάνω τους με βλέμμα επίμονο ενώ ταυτόχρονα οι εργαζόμενοι με αναπηρία αποκλείονται και δεν συμμετέχουν σε καθημερινές ενέργειες που έχουν να κάνουν με την εργασιακή τους καθημερινότητα. Ακόμη, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως

βιώνουν τα αποτελέσματά των ριζωμένων ιδεών του εργασιακού τους περιβάλλοντος καθώς οι συνάδελφοι τους χρησιμοποιούν ως πρόσχημα τις δυσκολίες της αναπηρίας λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικές με την δουλειά εκ μέρους τους. Τέλος, η παρενόχληση που νιώθουν αυξάνει την απογοήτευση καθώς τα άτομα με αναπηρία ερχόταν αντιμέτωπα με επικριτικά σχόλια, ειρωνείες προσβλητικό χιούμορ και αδιάκριτες προσωπικές ερωτήσεις (Robert & Harlan 2006).

Επιπλέον, τα ευρήματα της μελέτης που πραγματοποίησε η Robert (2003) με σκοπό την σφαιρική κατανόηση των εμπειριών των εργαζομένων με αναπηρία αναδεικνύουν μια σειρά διακρίσεων που αναφέρουν τα ίδια τα άτομα στις προσωπικές συνεντεύξεις τους με βασικότερες την αποξένωση/απομόνωση και τις μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωναν πως βίωσαν κατά την απασχόλησή τους την αποξένωση από τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζονταν, από τους επόπτες αλλά και το κοινό/πελάτες. Οι συμμετέχοντες δήλωναν πως οι εργοδότες τους τους τοποθετούσαν σε γραφεία απομονωμένα με τα οποία οι πελάτες δεν είχαν οπτική επαφή. Εν ολίγοις, αυτό είχε και σαν αποτέλεσμα να έχουν μειωμένες επαφές με συνάδελφους δημιουργώντας την κοινωνική απομόνωση στην εργασία. Καθώς, η συγκέντρωση των συναδέλφων σε μέρη που δεν μπορούν τα άτομα με αναπηρία να προσεγγίσουν τους αποκλείει από τις κοινωνικές συναναστροφές και σε αυτό οφείλεται η ανυπαρξία δημιουργίας χώρων κατάλληλων και για αναπήρους από την ίδια την διοίκηση. Η κοινωνική απομόνωση που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι με αναπηρία είναι ένα συναίσθημα που αναφέρεται συχνά από τους εργαζόμενους με αναπηρία (Aromaa, Tolvanen, Tuulari & Wahlbeck, 2011). Οι σχέσεις με τους συναδέλφους γενικότερα χαρακτηρίζονταν ως προβληματικές. Η μελέτη της Robert (2003) συμπέραινε πως η αποξένωση που ένιωθαν τα εργαζόμενα άτομα με αναπηρία προερχόταν από τα φαινόμενα διαχωρισμού, από τις μειωμένες εργασιακές αρμοδιότητες και από την κοινωνική απομόνωση. Το παραπάνω άρθρο αποδεικνύει πως τα άτομα με αναπηρίες προσλαμβάνονται περισσότερο συμβολικά παρά για την παραγωγικότητά τους. Μάλιστα οι ικανότητες των εργαζομένων με αναπηρία όταν αμφισβητούνται από τους συναδέλφους δημιουργούνται λιγότερες απαιτήσεις από τον ίδιο και επιρρίπτονται στο γεγονός αυτό οποιεσδήποτε καθυστερήσεις και αυξημένες αρμοδιότητες προκύπτουν (Vornholt, Uitdewilligen, & Nijhuis, 2013).

Τέλος, οι θέσεις που καταλάμβαναν οι εργαζόμενοι με αναπηρίες μέσα στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσουν τον αποκλεισμό τους από την αγορά

εργασίας και μια γενικότερη δυσαρέσκεια. Στην έρευνα των Snyder, Carmichael, Blackwell, Cleveland και Thornton (2010) τα άτομα με αναπηρία που εργάζονταν ανέφεραν σημαντικά επίπεδα διακρίσεων και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση. Γεγονός που φαίνεται και από το ότι διατηρούσαν θέσεις βοηθητικές, εργάζονταν στην τραπεζαρία ή στο λογιστήριο ενώ μόλις το 13% των ατόμων με αναπηρία κατείχαν διοικητικές θέσεις με μεγαλύτερες αρμοδιότητες.

5.2.1 Περιορισμοί Αναπηρίας-Κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες

Οι δυσμενείς καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία από το εργασιακό τους περιβάλλον σχετίζονται πολύ συχνά και με την ίδια την αναπηρία και την άγνοια που περιστρέφεται γύρω από αυτή. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε πάνω από 2000 άτομα με σωματικές αναπηρίες αναδείχθηκε πως η ικανοποίηση από την εργασία τους κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα καθώς υπήρχαν δημογραφικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που αποτελούσαν εμπόδιο. Η κινητική αναπηρία αποτελούσε σοβαρό φραγμό στην αναζήτηση μιας ικανοποιητικής εργασίας. Μπορεί να προκαλέσει μάλιστα τόσα προβλήματα που το ίδιο το άτομο με αναπηρία να προτιμά να μην συμμετέχει στην απασχόληση. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες ικανοποίησης ήταν η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, το οικογενειακό εισόδημα αλλά και ύπαρξη πολλαπλών ασθενειών (Van Campen & Cardol, 2009). Εμπόδια που σχετιζόταν με την αναπηρία παρατηρήθηκαν και σε συνεντεύξεις που πραγματοποίησαν οι Ellingsen και Aas (2009) σε εργαζόμενους με τραυματική εγκεφαλική βλάβη αλλά και σε επαγγελματίες κοινωνικής ασφάλισης και υγείας. Αρχικά, όλες οι ομάδες αναφέρθηκαν σε περιορισμούς που είχαν σχέση με τον τραυματισμό-βλάβη τονίζοντας, πως είχαν μειωμένη ικανότητα και χρειαζόταν ανάπαυση ενώ συχνό φαινόμενο ήταν η απόσπαση προσοχής και μνήμης. Ακόμη, η μειωμένη επίγνωση των περιορισμών που τους δημιουργεί η αναπηρία τους προκαλεί μια απαισιόδοξη στάση και πολλούς περιορισμούς και αρνητικά μοτίβα απόδοσης. Η άγνοια μιας αναπηρίας και των περιορισμών της δημιουργεί και εργοδότες λιγότερο ανεκτικούς. Ωστόσο, κάποιες μορφές αναπηρίας, όπως για παράδειγμα οι ψυχικές αναπηρίες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα εμπόδια στην απασχόληση.

Από την άλλη πλευρά, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος λόγω προβλημάτων που δημιουργεί στα άτομα η αναπηρία, δημιουργούν ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στους μαθητές και δεν παρέχονται οι απαραίτητες εμπειρίες που σχετίζονται με την εργασία με αποτέλεσμα να δημιουργούνται «φραγμοί» στην εργασιακή ένταξη (Wagner, 1995). Η ύπαρξη μιας επίκτητης αναπηρίας αποτελεί αιτία για τον καταλογισμό της ευθύνης στο ίδιο τον φορέα της, προκαλώντας αναταραχές και πεποιθήσεις στο εργασιακό περιβάλλον περί μεταδοτικότητας κάνοντας τα άτομα με αναπηρία να αισθάνονται αδικία. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Poppen και συνεργάτες (2017) στην οποία συμμετείχαν 4.443 νέοι ενήλικες με αναπηρία που θέλησαν να συμμετέχουν σε πρόγραμμα επαγγελματικής αποκατάστασης φάνηκε πως κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά στάθηκαν εμπόδιο στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, λόγου χάρη γυναίκες, ψυχικές ασθένειες, πάνω από μία αναπηρίες αλλά και η αναζήτηση εργασίας σε μια περιορισμένη αγορά εργασίας.

Το σύνολο των μελετών συχνά εστιάζει στις διακρίσεις και ανησυχίες που υφίστανται γενικά τα άτομα με αναπηρίες, όμως η Lindsay (2011) στην έρευνα της εστίασε στα εμπόδια ανά τύπο αναπηρίας καθώς οι αναπηρίες διακρίνονται από ετερογένεια. Οι «φραγμοί» διέφεραν τόσο ανάλογα με την αναπηρία όσο και με την ηλικία, καθώς συμμετείχαν έφηβοι ηλικίας 15-19 ετών αλλά και νέοι ενήλικες 20-24 ετών. Οι κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες όπως οι δυσκολίες της ίδιας της αναπηρίας, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, το γεωγραφικό υπόβαθρο ή το χαμηλό εισόδημα δημιουργούσαν δυσκολίες κατά την απασχόληση. Αναλυτικότερα, οι νέοι ενήλικες δεν ανέφεραν συχνά ότι υφίστανται διακρίσεις ούτε ότι ανησυχούσαν για την απώλεια εισοδημάτων υποστήριξης, όπως η ομάδα των εφήβων και ειδικότερα των ατόμων με κινητικά προβλήματα. Φαίνεται πως τα άτομα με αναπηρία δεν έβρισκαν τον λόγο να εργασθούν καθώς το εισόδημα τους θα ήταν μικρότερο από το επίδομα υποστήριξης που λαμβάνουν. Από την άλλη τα μειωμένα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούσαν σημαντικό πρόβλημα για τους νέους ενήλικες με κινητικά προβλήματα, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ορισμένες περιπτώσεις συσχετίστηκε με τον φόβο μειωμένων υποστηρίξεων. Η εκπαίδευση έχει διαπιστωθεί πως είναι βασικός παράγοντας για την είσοδο των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Achterberg, Wind, de Boer, & Frings-Dresen 2009). Επιπλέον, οι νέοι που ζούσαν σε επαρχιακές περιοχές, που η οικονομία τους στηρίζεται περισσότερο σε αγροτικές εργασίες παρατήρησαν περιορισμένο αριθμό θέσεων εργασίας. Τέλος, αποθάρρυνση

υπήρχε και από κάποιες οικογένειες λόγω της υπερπροστατευτικότητας τους (Lindsay, 2011).

Εμπόδια στην απασχόληση 280 νέων οι οποίοι βρίσκονταν σε ηλικία μετάβασης και παρουσίαζαν αναπτυξιακές και ψυχιατρικές αναπηρίες εμφανίστηκαν στο πλαίσιο υποστηριζόμενης απασχόλησης σε κοινοτικά κέντρα. Συγκεκριμένα, το 53% των ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες είχαν μειωμένη εργασιακή εμπειρία και στο 36% υπήρχαν περιορισμοί που σχετίζονταν με την μεταφορά. Το 32% αντιμετώπιζε γνωστικά προβλήματα και το 23% μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Τα άτομα με ψυχιατρικές αναπηρίες εκτός από τα παραπάνω εμπόδια αντιμετώπιζαν κακό έλεγχο των συμπτωμάτων ψυχιατρικής φύσεως. Κοινό εμπόδιο αποτέλεσε και η άποψη των οικογενειών όπου εξέφραζαν την ανησυχία τους για την δυνατότητα που είχαν οι συγγενείς τους να απασχολούνται σε μία ανταγωνιστική εργασιακή θέση και δεν ενθάρρυναν την απασχόληση γιατί εξαρτιόταν οικονομικά από την αναπηρία τους (Noel, Oulvey, Drake, & Bond, 2017). Οι περιορισμοί μεταφοράς που προαναφέρθηκαν παρατηρήθηκαν και στην έρευνα των Darrah, McGill-Evans & Galambos (2010) και αναφερόταν στις ελλείψεις των μέσων μαζικής μεταφοράς, στην μη ύπαρξη άδειας οδήγησης αλλά και στις ίδιες τις οικογένειες που δεν είχαν αυτοκίνητο για να παρέχουν υποστήριξη.

Από την άλλη πλευρά τα εμπόδια που δημιουργούνται στηρίζονται και σε ριζωμένες ιδέες και αυξάνονται όταν η αναπηρία υπάρχει σε γυναίκες εργαζόμενες. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε και εστίαζε στις εργαζόμενες γυναίκες με αναπηρία παρουσιάστηκαν μειονεκτήματα για αυτές. Ένα βασικό μειονέκτημα ήταν πως οι γυναίκες με αναπηρία είχαν μικρότερες χρηματικές απολαβές από την εργασία τους σε σύγκριση με τις εργαζόμενες χωρίς αναπηρίες. Συγκεκριμένα, ο μισθός τους ήταν 10% λιγότερος και εργάζονταν σε θέσεις που δεν χρειαζόταν αυξημένες δεξιότητες. Ένας λόγος που στηρίζει αυτή την μισθολογική διάκριση ήταν η διαφορά της εκπαίδευσης γυναικών με αναπηρία καθώς αποδείχθηκε ότι είχαν λιγότερα χρόνια εκπαίδευσης. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας εμφάνισε την ύπαρξη προκαταλήψεων από την μεριά των εργοδοτών αφού οι εργαζόμενες με αναπηρία ένιωθαν ικανοποιημένες από την μετάβασή τους σε άλλη εργασία ακόμη και αν υφίσταντο μισθολογικό πρόστιμο (O'Hara, 2004). Οι γυναίκες με αναπηρία, λοιπόν έχουν ανάγκη στοχευμένων ενεργειών που να προωθούνται από το σύστημα εκπαίδευσης για να πετύχουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Doren, Lombardi, Clark, & Lindstrom, 2013)

Η κατηγορία των αισθητηριακών αναπηριών αναπτύσσει ισχυρά αντικίνητρα εργασίας καθώς οι αναπηρίες που βασίζονται στις αισθήσεις προϋποθέτουν μεγάλη προσοχή για την εργασιακή ένταξη. Σύμφωνα με τις απόψεις 95 εργαζομένων με οπτικές αναπηρίες σε ηλικία εργασίας εμφανίστηκαν μια σειρά από εμπόδια που αναφέρθηκαν από το 90% των ερωτηθέντων και προκύπτουν από την ίδια την αναπηρία δηλαδή τις διαταραχές της όρασης. Τα εμπόδια σχετίζονται με τις υποδομές, τον τρόπο προσέγγισης (αδυναμία οδήγησης, περιορισμοί των μέσων μεταφοράς) ζητήματα σχετιζόμενα με το εργασιακό περιβάλλον, λόγω χάρη δυσκολίες πρόσβασης στον χώρο εργασίας λόγω επικινδυνότητας της τοποθεσίας του αλλά και στις διακρίσεις που υφίστανται από τους εργοδότες λόγω άγνοιας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής της εργασιακής ομάδας. Όμως εξίσου σημαντικό ήταν και το 10% των απαντήσεων όπου κρίνει ως εμπόδιο την μη στοχευμένη και πλήρως χρηματοδοτούμενη κατάρτιση και εκπαίδευση αλλά και την μη ύπαρξη κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού για τα προβλήματα όρασης (κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, συστήματα ανάγνωσης οθόνης). Οι συμμετέχοντες πρότειναν λύσεις σχετικές με τα παραπάνω εμπόδια. Οι κυριότερες ήταν, εκπαίδευση των εργοδοτών για τα χαρακτηριστικά της οπτικής αναπηρίας, εκπαίδευση των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, ύπαρξη εξειδικευμένης τεχνολογικής υποστήριξη και καλύτερο σύστημα μεταφορών (La Grow & Daye, 2005).

Τέλος, τα άτομα με αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια που προέρχονται από την κακή τους οικονομική κατάσταση αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αδυνατούν να εκπαιδευτούν ολοκληρωμένα ενισχύοντας τα προσόντα τους για μια ευκολότερη μετάβαση στην εργασία ενώ επίσης και ακόμη και αν τα καταφέρουν είναι δύσκολη η επαγγελματική τους πρόοδος (Wolffe & Sprungin, 2002).

5.2.2 Διακρίσεις των εργοδοτών

Η εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την στάση των εργοδοτών και παρά τις νομοθεσίες που έχουν θεσπιστεί από διάφορες χώρες οι διακρίσεις από μεριάς τους δεν έχουν τελειώσει διότι υπάρχουν πολλαπλές αιτίες που τις δημιουργούν. Αρχικά, τα ίδια τα άτομα με αναπηρία εκφράζουν αρνητικές εμπειρίες που προέρχονται από την αντιμετώπιση που

έχουν από τους εργοδότες τους. Η μελέτη των Shier, Graham & Jones (2009) ανέδειξε αρνητικές στάσεις των εργοδοτών μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις σε προγράμματα κατάρτισης, όπου συμμετείχαν 70 άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας που αντιμετώπιζαν δυσκολίες ένταξης. Τα άτομα αυτά επιδιώκοντας να αποκτήσουν μια θέση εργασίας προβληματίζονται για το κατά πόσο πρέπει να αναφέρουν όλες τις ιδιαιτερότητες της αναπηρίας τους στον μελλοντικό τους εργοδότη. Επίσης, φαίνεται να αναπτύσσουν φοβίες τις οποίες αποκρύπτουν για να μην παρερμηνευθούν από τους εργοδότες ως ανικανότητα. Βέβαια, ερωτηθέντες δημιουργούν ένα υπόβαθρο λόγω της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης αλλά και λόγω παλαιότερης εργασιακής εμπειρία, αντιμετωπίζουν και πάλι διακρίσεις καθώς οι εργοδότες εστιάζουν σε μια αδυναμία-ανικανότητα και παρακάμπτον τα υπόλοιπα προσόντα τους γεγονός που κατακερματίζει την αυτοεκτίμησή τους. Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν το αίσθημα του φόβου όταν αναφερόταν στους εργοδότες τους είτε γιατί νιώθουν, πως δεν είχαν προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα και αντιμετωπίζουν την αναπηρία όπως παλιότερα είτε γιατί νιώθουν ότι φοβούνται την διαφορετικότητα.

Η αναπηρία από μόνη της αποτελεί κεντρικό παράγοντα στο να μην κατορθώσει το άτομο να κερδίσει μια θέση εργασίας κατά την διαδικασία των συνεντεύξεων ακόμη και αν είναι κάτοχος ικανοποιητικών προσόντων. Η κατοχή μέτριων προσόντων δίνει την ευκαιρία στους εργοδότες να διαπράξουν διακρίσεις και να έχουν μια μεροληπτική στάση, όταν μάλιστα το μέγεθος των εταιρειών που διευθύνουν είναι μεγάλο και οι υποχρεώσεις τους αυξημένες, οι διακρίσεις επέρχονται ακόμη ευκολότερα (Ravaud, Madiot, & Ville, 1992).

Οι εργοδότες τις περισσότερες φορές δεν εκδηλώνουν τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους με ειλικρίνεια κατά την φάση διάφορων ερευνών στις οποίες συμμετέχουν, διότι φοβούνται την κριτική. Όμως, οι Kaye, Jans και Jones (2011) κατόρθωσαν μέσα από έξυπνα δομημένες ερωτήσεις που εστιάζουν γενικά σε εργοδότες όχι αποκλειστικά στους ίδιους τους συμμετέχοντες να εκμαιεύσουν αλήθειες γύρω από το θέμα. Μέσα από τα αποτελέσματα εμφανίστηκαν τρεις βασικοί λόγοι που δεν προσλαμβάνουν και δεν διατηρούν για καιρό ένα άτομο με αναπηρίες. Ο πρώτος λόγος ήταν το κόστος της διατήρησης τους που έχει αναδειχθεί ως σημαντικό και από αρκετές άλλες έρευνες (Goetzel et al., 2004), το δεύτερο η ελλιπής πληροφόρηση που είχαν για εργαζόμενους με αναπηρία και ποιες ήταν οι απαιτήσεις για την στέγασή τους και ο τρίτος, ήταν οι ανησυχίες και οι σκέψεις που σχετίζονται με την ύπαρξη ενός εργαζόμενου που δεν θα έχουν την δυνατότητα να επιπλήξουν ή να απολύσουν για να

μην έρθουν αντιμέτωποι με τον νόμο. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν από το 70% των ερωτηθέντων ήταν πως δεν ήταν ικανοί να αξιολογήσουν τις δυνατότητες των εργαζομένων με αναπηρία κατά την ανάληψη των εργασιακών τους καθηκόντων και οι γενικότεροι φόβοι τόσο για την απόδοση τους αλλά και για το κόστος και τον χρόνο εποπτείας τους. Επιπλέον, οι εργοδότες φοβούνται πως τα άτομα με αναπηρία απουσιάζουν περισσότερο είτε επειδή αρρωσταίνουν ευκολότερα είτε για να προγραμματισμένες συχνές επισκέψεις σε γιατρούς αναδεικνύοντας την πεποίθηση τους πως η αναπηρία ισούται με την κακή υγεία. Οι εργοδότες σκέφτονται με επιφύλαξη μια τέτοια πρόσληψη διότι η τεράστια γραφειοκρατία που επιφέρει δημιουργεί άγχος σχετικά με τους χρόνους που πρέπει να αφιερώσουν και τους νόμους που πρέπει να τηρούν επιπλέον. Τέλος, εστιάζοντας στο κοινό-πελάτες εκφράζουν ανησυχίες για το πως θα αντιμετωπίσουν έναν εργαζόμενο με αναπηρίες και προβληματίζονται με την πιθανή απροθυμία του κοινού να εξυπηρετηθεί από έναν υπάλληλο με αναπηρία (Kaye, Jans, & Jones, 2011).

Τέλος, οι προϋποθέσεις που θέτει η ADA για την ύπαρξη προσαρμογών στα καταλύματα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργαζομένων με αναπηρία φαίνεται να θεωρείται από τους εργοδότες ως περιττό κόστος παρά ως αναγκαία προσαρμογή. Όπως αναφέρουν οι Hogan και συνεργάτες (2012) η παροχή καταλυμάτων που προοριζόταν για τα άτομα με αναπηρία στον χώρο εργασίας ήταν περιορισμένη. Το φαινόμενο αυτό φάνηκε να προέρχεται και από τις δουλειές που επιλέγουν οι ίδιοι οι μελλοντικοί εργαζόμενοι οι οποίοι προκειμένου να προσληφθούν δεν ζητούν εξυπηρετήσεις από τους εργοδότες. Για τον παραπάνω λόγο φάνηκε πως τα άτομα που έχουν μια μόνο αναπηρία απασχολούνται περισσότερο από ότι τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες καθώς δεν έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη στέγασης. Βέβαια αν και έχει αποδειχθεί πως η ύπαρξη καταλυμάτων στον εργασιακό χώρο έχουν θετικό αντίκτυπο στα άτομα με αναπηρία και οδηγούν στην αύξηση της ικανοποίησης από την ζωή τους αλλά και μειώνει το αίσθημα των διακρίσεων που βιώνουν οι εργοδότες το θεωρούν ασήμαντο έξοδο (Konrad et al., 2012).

5.2.3 Τρόποι αντιμετώπισης εμποδίων

Προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας αποτελεί η προσπέλαση των εμποδίων που εξαρτώνται τόσο από το ίδιο το άτομο, από το είδος της αναπηρίας τους, τους εργοδότες όσο και γενικότερα από την ίδια την κοινωνία. Οι εργοδότες πρέπει να αλλάξουν την γενικότερη στάση τους καθώς, αυτή απορρέει ως έναν βαθμό από την δική τους άγνοια για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας εργαζομένων. Αρχικά, η οργανωμένη εκπαίδευση των εργοδοτών που να έχει ως αντικείμενο την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία και η ύπαρξη ειδικών σχεδίων και συμβούλων που να εστιάζουν στην ενημέρωση αυτή φέρνουν σιγά σιγά στην επιφάνεια τα θετικά μιας τέτοιας πρόσληψης ενώ από την άλλη οι υποψήφιοι εργαζόμενοι πρέπει να δείχνουν και να είναι ανεξάρτητοι, καθώς έτσι οι εργοδότες νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά (Crudden, Sansing, & Butler, 2005).

Επιπρόσθετα, στρατηγικές που θα μπορούσαν να αυξήσουν τις προσλήψεις των ατόμων με αναπηρία, οι οποίες θεωρήθηκαν από εργοδότες πολύ χρήσιμες ανέδειξε η έρευνα των (Kaye et al., 2011). Η ύπαρξη ενός καλύτερου εκπαιδευτικού υπόβαθρου (αλλαγή νοοτροπίας, γνώσεις για τις αναπηρίες, θετικές εμπειρίες εργοδοτών από εργαζόμενους με αναπηρίες) αλλά και η ανάπτυξη εμπειριών για την στέγαση των εργαζομένων με αναπηρίες κρίθηκαν ιδιαίτερος αποτελεσματικές. Συγκεκριμένα, η εξειδίκευση τόσο μεταξύ των διευθυντών και των προϊσταμένων όσο και η στήριξη και η καθοδήγηση από ειδικό εμπειρογνώμονα που θα βοηθάει στην επίλυση ζητημάτων στέγασης. Φαίνεται ακόμη πως η παροχή κινήτρων προς τους εργοδότες θα κάνει την διαδικασία ευκολότερη. Οι φορολογικές ελαφρύνσεις αλλά και κάλυψη των εξόδων των προσαρμογών των καταλυμάτων από τους κρατικούς φορείς μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματική μέθοδο. Αναφέρθηκε ως λύση και η δοκιμαστική περίοδος απασχόλησης. Τέλος, μια καλή στρατηγική θα ήταν η κατάρτιση των ίδιων των εργαζομένων για την απόκτηση εμπειριών και την ανάπτυξη των βιογραφικών τους (Kaye et al., 2011).

Κλείνοντας, λύση μπορεί να δοθεί στην μειωμένη συμμετοχή στη απασχόληση μέσα από την βοήθεια που παρέχει ο ίδιος ο οργανισμός που φιλοξενεί έναν εργαζόμενο με αναπηρία, ακολουθώντας σαφή πρωτόκολλα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχοντας ταυτόχρονα διάθεση για υποστήριξη αλλά και με την συμβολή του

επόπτη ελέγχοντας την δικαιοσύνη των διαδικασιών και καταπολεμώντας τις αρνητικές εργασιακές στάσεις (Snyder et al., 2010).

Κεφάλαιο 6

6. Συμπεράσματα-Συζήτηση-Περιορισμοί-Προτάσεις

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προσφέρει σημαντικά συμπεράσματα που σχετίζονται με τον σκοπό δημιουργία της, ο οποίος ήταν η ανάγκη να διευκρινιστεί μέσα από την μελέτη της έρευνας η μετάβαση των μαθητών με αναπηρία από την εκπαίδευση στην απασχόληση και των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Είναι αδιαμφισβήτητο, πως η συμμετοχή των ανθρώπων με αναπηρία στην εργασία φέρνει στην ζωή τους πλεονεκτήματα που λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη στην αντιμετώπιση της καθημερινής τους διαβίωσης. Τα άτομα μέσα από την εργασία τους βιώνουν την ικανοποίηση, την οικονομική άνεση, μειώνουν τα επίπεδα απομόνωσης και εντάσσονται ομαλά στην κοινωνία και τις λειτουργίες της (Honey, 2004· Miethlich & Oldenburg, 2019· Schur, 2002). Όμως, παρά την πληθώρα πλεονεκτημάτων που προσφέρει η εργασία, η απασχόληση των ατόμων με αναπηρία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (Ali, Schur, & Blanck, 2011).

Εστιάζοντας στα ερωτήματα της παρούσας μελέτης, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το πρώτο ερώτημα, το οποίο αναφερόταν στους παράγοντες που παρέχουν υποστήριξη και στην προσφορά της εκπαίδευσης στην προώθηση της αποτελεσματικής μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας, εξάγονται αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Τα ευρήματα που προέκυψαν αναφορικά με το πρώτο ερώτημα ανέδειξαν πως η διαδικασία της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην απασχόληση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία χρειάζεται ομαδικές ενέργειες που να στηρίζονται στην συνεργασία των ενδιαφερόμενων μερών. Στην διαδικασία της επίτευξης της επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών με αναπηρία αρχικά σημαντικό ρόλο παίζει η συνεργασία επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης καθώς η πρώτη ανοίγει τον δρόμο για την συμμετοχή στην δεύτερη (Dowdy & Evers, 1996· Luecking & Certo, 2002). Η έρευνα των Defur και Taymans (1995) έρχεται μέσα από τις απόψεις επαγγελματιών της ειδικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής αποκατάστασης, να επιβεβαιώσει πως η ενημέρωση για τους διαθέσιμους φορείς αποκατάστασης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας δημιουργούν αποτελεσματικές συνθήκες μετάβασης στην απασχόληση.

Εξίσου σημαντικός αναδείχθηκε ο ρόλος των σχολικών συμβούλων και των συμβούλων επαγγελματικής αποκατάστασης για την διαμόρφωση της επαγγελματικής καριέρας αφού φάνηκε πως μέσω της συμβουλευτικής ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία, ενώ προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη γνώσεων σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών για να τους καθοδηγούν αποτελεσματικότερα στην κατάκτηση των επιθυμιών τους (Chen & Chan, 2014· Fasching, 2014· Scarborough & Gilbride, 2006). Μέσα από έρευνες που αναλύθηκαν οι οποίες περιείχαν προγράμματα στα οποία συμμετείχαν άλλοτε σχολικοί σύμβουλοι (McEachern & Kenny, 2007) και άλλοτε σύμβουλοι επαγγελματικής αποκατάστασης (Jamieson & Paterson, 1995), γίνεται αντιληπτό πως ο προσεκτικός σχεδιασμός και η ανάπτυξη βημάτων που θα βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία αρχικά, να καθορίσουν τις επιθυμίες τους, να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοδιάθεσης, να συγκεντρώσουν γνώσεις σχετικά με την απασχόληση και στην συνέχεια να λάβουν ενεργό ρόλο στον εντοπισμό εργασίας που να ανταποκρίνεται στα δικαιώματά τους, θα προσφέρει μελλοντικά χρήσιμα οφέλη για την εργασιακή τους ένταξη. Βέβαια, η έρευνα των Froehlich και Linkowski (2002) έρχεται να προσθέσει τις απόψεις 167 συμβούλων επαγγελματικής αποκατάστασης που απασχολούνταν σε κρατικούς φορείς των Η.Π.Α., οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων τους και της συνεχούς εκπαίδευσής τους σχετικά με την εξατομικευμένη συμβουλευτική και άλλων τομέων της συμβουλευτικής αποκατάστασης για να μπορέσουν να παρέχουν αποτελεσματικότερες υπηρεσίες.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα των μελετών που αναλύθηκαν αναδεικνύουν την σημαντικότητα του ρόλου της οικογένειας ως προς την συμμετοχή τους στα προγράμματα μετάβασης αλλά και την παροχή υποστήριξης στα παιδιά τους. Οι οικογένειες των ατόμων με αναπηρία φαίνεται πως γνωρίζουν τα παιδιά τους και τις ανάγκες τους καλύτερα από κάθε άλλο ενδιαφερόμενο φορέα υποστήριξης και τους βοηθούν ουσιαστικά στις αποφάσεις που παίρνουν αλλά λαμβάνουν και ενεργό δράση δημιουργώντας σχέσεις και επαφές μέσα στην κοινότητα (Landmark et al., 2007· Wehman, 2013· Hanley-Maxwell et al., 1995). Η αξιολογη υποστήριξη της οικογένειας αναδεικνύεται και από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών με αναπηρία που εμπιστεύονται την γνώμη των γονιών τους, η οποία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές τους (Morningstar et al., 1995). Οι μαθητές με αναπηρία στο στάδιο της μετάβασης αλληλοεπιδρούν με τις οικογένειές τους και λειτουργούν σαν συνδεδεμένοι κρίκοι πραγματοποιώντας κοινά έργα (Marshall et al., 2018· Whiston & Keller, 2004). Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει η έρευνα των Francis και των συνεργατών

του (2018) που μέσα από τα αποτελέσματά της δείχνει πως ο μέγιστος βαθμός συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα μετάβασης προϋποθέτει τόσο την μέγιστη συμμετοχή των ίδιων όσο και την συνεργασία και αλληλοσυμπλήρωση με τις οικογένειές τους με στόχο να σχεδιάσουν το μέλλον.

Βέβαια, η έρευνα ανέδειξε το συμπέρασμα πως όσο σημαντική και αν είναι η παροχή υπηρεσιών από το κάθε φορέα ξεχωριστά (σύμβουλοι, εκπαίδευση, οικογένεια κλπ.) το δύσκολο εγχείρημα της μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην απασχόληση χρειάζεται ομαδική δράση μέσω της συνεργασίας όλων των ενδιαφερόμενων φορέων για την επίτευξη του κοινού σκοπού αλλά η διαδικασία αυτή εμφανίζει δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από οργανωμένες στρατηγικές. Το παραπάνω συμπέρασμα δίνει σημασία στο μελετώμενο θέμα καθώς φαίνεται πως αν η διυπηρεσιακή συνεργασία δεν υπήρχε τα σχέδια μετάβασης προς την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες που θα μείωναν την αποτελεσματικότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν πως η ύπαρξη αναπτυγμένων συνεργασιών στηρίζεται στην δράση του σχολείου η οποία πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την διαμόρφωση επαφών με φορείς της κοινότητας (Argan et al., 2002· Morningstar, et al., 1999). Μέσω της έρευνας των Noonan και των συνεργατών του (2008) έγινε αντιληπτό πως η συνεργασία των υπηρεσιών μετάβασης από μόνη της δεν αρκεί πρέπει να βασίζεται σε οργανωμένο σχεδιασμό και πολλαπλές στρατηγικές συνεργασίας για να είναι επιτυχημένη. Παρόμοια, η έρευνα των Magee και Plotner (2021) έρχεται να προσυπογράψει το παραπάνω εύρημα της παρούσας μελέτης, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επαγγελματιών επαγγελματικής αποκατάστασης και παρόχων υποστήριξης της κοινότητας και παρουσιάζει ως αποτελεσματική στρατηγική την διαφύλαξη της ατομικής συνεργατικής ευθύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες της ομάδας αλλά αναδεικνύει και ένα σημαντικό εμπόδιο που προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν πως τα επίπεδα συνεργασίας που προσφέρουν επηρεάζονται από τον ελάχιστο χρόνο που μπορούν να παρέχουν και από τις αυξημένες αρμοδιότητες εργασίας τους. Ακόμη, φάνηκε από τα αποτελέσματα ερευνών πως οι αυξημένες αρμοδιότητες των δασκάλων ειδικής αγωγής τους κάνουν να αποφεύγουν την ανάληψη ηγετικού ρόλου στις ομάδες μετάβασης (Plotner et al., 2018· Jones-Parkin et al., 2021). Εντοπίστηκαν και άλλα εμπόδια που οδηγούν στη έλλειψη ύπαρξης συνεργασιών τα οποία είναι η άγνοια για τις υπηρεσίες που παρέχει

κάθε φορέας και η έλλειψη διωπηρεσιακής επικοινωνίας (Agran et al., 2002· Plotner et al., 2012).

Επιπρόσθετα, μελετώντας μια σειρά ερευνών που σχετίζονταν με το θέμα της παρούσας εργασίας βρέθηκαν στοιχεία που δείχνουν πως οι νέες τεχνολογίες μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στο πολυδιάστατο έργο της μετάβασης. Οι συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας (βοηθήματα επικοινωνίας, πληκτρολόγια, προσαρμοσμένα αντικείμενα) κρίνεται πως μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη εκπαίδευση, στην ενίσχυση των αδυναμιών που δημιουργούνται από την αναπηρία και στην καλύτερη πρόσβαση στο περιβάλλον εργασίας και εκπαίδευσης (Blackhurst et al., 1999· Fisher & Gardner, 1999). Αναδείχθηκε πως η τεχνολογία ενισχύει την ανεξαρτησία των ατόμων με αναπηρία, η οποία είναι απαραίτητη αρετή για οποιοδήποτε εργαζόμενο άτομο αλλά και για την γενικότερη συμμετοχή σε ρόλους ενηλίκων (Burgstahler, 2003· McDonnall-Capella & Crudden, 2009).

Στο δεύτερο μέρος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος το οποίο σχετιζόταν με το αν η εκπαίδευση δεξιοτήτων μπορεί να διευκολύνει την αποτελεσματική μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, φάνηκε πως οι δεξιότητες που έχει συγκεντρώσει το άτομο με αναπηρία μέχρι το χρονικό σημείο που θα αποχωρήσει από το σχολικό περιβάλλον και θα μεταβεί στην ενήλικη ζωή καθορίζουν και την μετέπειτα επαγγελματική του επιτυχία. Από τα αποτελέσματα των ερευνών που εξετάστηκαν αναδείχθηκε πως η εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης, η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και η απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων εφοδιάζουν τους μαθητές με αναπηρία με ανταγωνιστικά προσόντα που ενισχύουν το εργασιακό τους προφίλ. Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοδιάθεσης σύμφωνα με μια σειρά ερευνών δίνει την δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να υπερασπίζονται τον εαυτό τους (αυτό-συνηγορία), μια ικανότητα η οποία οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό (Martin et al., 1993· Wehmeyer & Schalock, 2001). Ο αυτοπροσδιορισμός φάνηκε πως βοηθά το άτομο με αναπηρία να είναι καλύτερα προετοιμασμένο για την είσοδο στην αγορά εργασίας (Wehmeyer & Palmer, 2003) ενώ ταυτόχρονα η μελέτη μας έδειξε πως στα πλαίσια του γενικού σχεδιασμού των προγραμμάτων της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία σε ρόλους ενηλίκων πρέπει να συμπεριλαμβάνεται χωρίς καθυστέρηση η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού (Grigal et al., 1997· Stodden et al., 2003).

Μέσα από την ανάλυση ερευνών που περιείχαν προγράμματα που στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού που θα ενισχύει την μετάβαση στην απασχόληση, φάνηκαν ορισμένες ομοιότητες. Αρχικά, τα προγράμματα ενίσχυσης

τους αυτοπροσδιορισμού προσφέρουν την δυνατότητα, οι μαθητές με αναπηρία μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών να αντιληφθούν τις ανάγκες τους που προέρχονται από την αναπηρία και τις ικανότητές τους, ζητώντας παράλληλα υποστήριξη αν την χρειάζονται, να προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντα τους, να θέσουν μελλοντικούς επαγγελματικούς στόχους ανάλογα με τις κλίσεις τους, να γίνουν κυρίαρχοι στην επίτευξή τους και να συμμετέχουν ενεργά (Martin & Marshall, 1995· Mazzotti et al., 2018· Palmer et al., 2004· Seong et al., 2015· Shogren et al., 2018· Zhang et al., 2019).

Ορισμένες έρευνες εμφάνισαν ένα σημαντικό εύρημα δείχνοντας πως οι μαθητές που είχαν αναπτύξει δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού είχαν καλύτερα αποτελέσματα απασχόλησης ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των προγραμμάτων ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού (Powers et al., 2012· Shogren et al., 2015). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Wehmeyer και Schwartz (1997) στην οποία συμμετείχαν 80 μαθητές με νοητικές ή μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους ελέγχθηκε το επίπεδο αυτοδιάθεσης τους ένα χρόνο πριν ολοκληρώσουν το σχολείο και συγκεντρώθηκαν και στοιχεία ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του σχολείου. Οι νέοι που είχαν υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην επίτευξη ενήλικων ρόλων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού δήλωναν την επιθυμία να ζήσουν μόνοι σε διαφορετικό σπίτι από αυτό της οικογένειας, να κάνουν αποταμίευση, να εργάζονται επί πληρωμή και να κερδίσουν καλύτερους μισθούς ανά ώρα εργασίας.

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε πως η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με αναπηρία και ειδικότερα των επαγγελματικών κοινωνικών δεξιοτήτων οδηγούν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Elksnin & Elksnin, 2001· Holmes & Fillary, 2000· Murray & Doren, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα των Agran και των συνεργατών του (2016) σημαντικό εύρημα αποτελούσε πως οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με αναπηρία πρέπει να εστιάζουν στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων που να σχετίζονται με την εργασία όταν θέλουν να επιτύχουν την μετάβαση στην απασχόληση και όχι να προσπαθούν για την απόκτηση γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές φάνηκε πως μπορούν ευχάριστα να κατακτηθούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων καθώς παρέχει στους μαθητές με αναπηρία την δυνατότητα να συγκεντρώσουν εμπειρίες μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν αν και οι δραστηριότητες μπορεί να είναι εικονικές και να μη διαδραματίζονται σε πραγματικές συνθήκες, ο σκοπός επιτελείται (Bremer & Smith, 2004· Morgan et al., 2014· Prater et al., 1998).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αναδείχθηκε πως δύναται να κατακτηθούν μέσα από την συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε προγράμματα σπουδών που στοχεύουν καθαρά και μόνο σε αυτό τον σκοπό αλλά και στην επαγγελματική απασχόληση των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με την έρευνα των Murray και Doren (2013) η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στην ενίσχυση της συμπεριφοράς και των αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια της εργασίας, αναπτύσσει τόσο τις επαγγελματικές δεξιότητες τους όσο και τις κοινωνικές. Παρόμοια έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει τον θετικό αντίκτυπο της συμμετοχής σε προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς 49 ενήλικες που ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού κατόρθωσαν να καταπολεμήσουν με αυτό τον τρόπο τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης που βίωναν αλλά να αναπτύξουν και καλύτερα επίπεδα συνεννόησης ενώ βελτιωμένες ήταν και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (Hillier, Fish, Siegel & Beversdorf, 2011).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών που σχετίζονται με την ανάπτυξη εργασιακών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία φάνηκε πως η απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης και συγκεκριμένα πρακτικής άσκησης και εμπειρίας, η οποία ξεκινάει ήδη από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και προωθείται μέσω αυτής είναι ικανή να αυξήσει τις πιθανότητες απασχόλησης τους, για τον λόγο αυτό προβάλλεται και από τις πολιτικές μετάβασης ως απαραίτητη δεξιότητα (Carlo & Dwyer, 2018· Carter et al., 2011· Guy et al., 2009· Phelps et al., 1997· Shandra & Hogan, 2008). Η πρακτική άσκηση δίνει ένα ισχυρό εφόδιο στα άτομα με αναπηρία, δημιουργώντας ανεξάρτητα άτομα και τους βγάζει από την ζώνη υποστήριξης κάτι το οποίο αναζητούν και οι ίδιοι οι εργοδότες από αυτούς (Golub, 2003).

Σύμφωνα με τους Luecking και Fabian (2000) τα προγράμματα που παρέχουν πρακτική άσκηση είναι περιζήτητα και αυτό φαίνεται από την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία που άγγιξε το 83% αλλά η σημαντικότητα τους φαίνεται και από την προσφορά θέσεων εργασίας από τις εταιρείες μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης που ανερχόταν στο 75%. Η έρευνα των Rabren και των συνεργατών του (2002) ανέδειξε πως το 87% των ατόμων που συμμετείχαν στην απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων λαμβάνοντας μέρος σε εμπειρίες αμειβόμενης απασχόλησης μπορούν να διατηρήσουν την εργασία τους έπειτα από ένα χρόνο. Το παραπάνω εύρημα σχετίζεται άμεσα με τον σκοπό της παρούσας εργασίας γιατί ο στόχος δεν είναι οι μαθητές με αναπηρία να αυξήσουν μονό τις δεξιότητές τους που σχετίζονται με την απασχόληση

αλλά να κατορθώσουν να διατηρήσουν την εργασία τους για όσο το δυνατό μεγαλύτερο διάστημα. Μια μελέτη που προηγήθηκε της παρούσας έρχεται να επιβεβαιώσει τα παραπάνω ευρήματα που τονίζουν πως οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να αποκτούν εργασιακές εμπειρίες στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εστιάζοντας στην συμμετοχή των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες σε καλοκαιρινά προγράμματα εργασιακών δραστηριοτήτων έρχεται να δείξει ένα τρόπο προώθησης τους. Μέσω των καλοκαιρινών θέσεων εργασίας φαίνεται πως οι μαθητές θα μπορούσαν να δουλέψουν με τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν δεξιότητες και να δημιουργήσουν σχέσεις μέσα στην κοινότητα κατά την διάρκεια του καλοκαιριού για αυτό και κρίνεται πως η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα πρέπει να υποστηρίζεται (Carter et al., 2010)

Ωστόσο, η απόκτηση των εργασιακών δεξιοτήτων στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης των ατόμων με αναπηρία έρχεται αντιμέτωπη με εμπόδια όπως το χαμηλό και ξεπερασμένο επίπεδο του περιεχομένου των παρεχόμενων μαθημάτων, μειωμένη κατάρτιση όσων αναλαμβάνουν την εκπαίδευση αυτών των δεξιοτήτων και έλλειψη πόρων (Ρώμα, 2019). Η έρευνα των Rooney-Kron και Dymond (2021) επιβεβαιώνει την ανάγκη για εύρεση πόρων καθώς και ευκαιριών τοποθέτησης. Η χρηματοδότηση και εύρεση πόρων μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση του προσωπικού, της μεταφοράς και στην αγορά υλικών που θα κάνουν τις συνθήκες απόκτησης εργασιακών δεξιοτήτων να προσομοιώνονται με τις ρεαλιστικές συνθήκες εργασίας και να αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους (Kim & Dymond, 2010).

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας το οποίο σχετιζόταν με το αν υπάρχουν επιτυχημένα μεταβατικά προγράμματα και πως αυτά οργανώνονται για να πετύχουν την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην απασχόληση, απαντάει η παρούσα έρευνα εξετάζοντας λεπτομερώς μια σειρά τέτοιων προγραμμάτων (Start on Success, Project S.T.R.I.V.E, Youth Transition Program κτλ.) που πέτυχαν την εργασιακή ένταξη των μαθητών με αναπηρία που συμμετείχαν σε αυτά. Η εξέταση των μεταβατικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην απασχόληση των ατόμων με αναπηρία ανέδειξε ότι η οργάνωσή τους παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά γεγονός που δείχνει τις πρακτικές-στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν οι υπεύθυνοι σχεδιασμού μεταβατικών προγραμμάτων για να οδηγήσουν επιτυχώς τους μαθητές με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Τα κοινά χαρακτηριστικά των πετυχημένων προγραμμάτων μετάβασης που οδηγούν στην απασχόληση είναι

αρχικά η τοποθέτηση του ατόμου με αναπηρία στο κέντρο όλης της διαδικασίας εξετάζοντας τα ενδιαφέροντα του, τις ικανότητες, τις κλίσεις του αλλά και του στόχους του (Cheong & Yahya, 2013· Poppen et al., 2017· Sabbatino & Macrine, 2007).

Στην συνέχεια, πολλά προγράμματα μετάβασης στηρίζονταν στην συνεργασία μεταξύ μαθητών, δασκάλων και γονέων ως βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου μεταβατικού πλάνου αλλά και την γενικότερη συνεργασία των φορέων εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης είτε είναι κυβερνητικοί είτε μη κυβερνητικοί φορείς (Costello, 1992· Cheong & Yahya, 2013· Poppen et al., 2017). Με το εύρημα αυτό συμφωνεί προηγούμενη έρευνα στην οποία συμμετείχαν γονείς ατόμων με αναπηρία από 8 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η οποία διεξάχθηκε διαδικτυακά έδειξε πως η επιτυχία της μετάβασης στηρίζεται στην εμπλοκή όλων σε μια ενεργή συνεργασία που θα προωθείται μέσω του διαλόγου και θα δίνει την δυνατότητα στο παιδί και στους γονείς μέσω της συνεργασίας με επαγγελματίες μετάβασης να πετύχουν την ισορροπία μεταξύ των ατομικών και δομικών δυνάμεων την μετάβασης, δηλαδή την δημιουργία προγραμμάτων μετάβασης που να ρυθμίζονται με βάση τις ανάγκες των παιδιών και να μην πρέπει να προσαρμοστούν τα παιδιά στις ανάγκες των προγραμμάτων μετάβασης (Ravenscroft, Wazny, & Davis, 2017).

Τέλος, τα ευρήματα συμφωνούσαν στην αναγκαία εκπαίδευση επαγγελματικών δεξιοτήτων, στο να μάθουν οι μαθητές με αναπηρίες ήδη στα πλαίσια συμμετοχής τους στα προγράμματα αυτά να εργάζονται, να εξερευνούν ευκαιρίες σταδιοδρομίας και να αποκτούν αμειβόμενες εργασιακές εμπειρίες μέσα στην κοινότητα (Costello, 1992· Cheong & Yahya, 2013· Luecking & Certo, 2002· Poppen et al., 2017· Sabbatino & Macrine, 2007).

Συνεπώς, το συμπέρασμα που εξάγεται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πως η διαδικασία της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας μπορεί να επιτευχθεί αν όλοι οι φορείς υποστήριξης παρέχουν την βοήθεια τους στα πλαίσια προσεκτικά σχεδιασμένων ενεργειών και συνεργασιών υπερπηδώντας τα εμπόδια που συναντά το άτομο με αναπηρία σε κάθε φάση της καθημερινότητάς του. Η συμβολή των φορέων που παρέχουν υποστήριξη (σύμβουλοι, οικογένεια, σχολείο), οποιονδήποτε άλλων μέσων (υποστηρικτική τεχνολογία) αλλά και η παροχή της εκπαίδευσης που στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων απασχόλησης (κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, εργασιακών δεξιοτήτων) εφοδιάζουν με προσόντα τα άτομα με αναπηρία και τα οδηγούν ευκολότερα στην αγορά εργασίας. Το συμπέρασμα της αναγκαιότητας της κατάλληλης εκπαίδευσης και υποστήριξης

επιβεβαιώνεται και από την οργάνωση και εφαρμογή επιτυχημένων μεταβατικών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό εδώ και χρόνια όπου έχει αποδειχθεί ότι οδηγούν τα άτομα με αναπηρία στην επαγγελματική αποκατάσταση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετιζόταν με τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας τους. Υποστηρίζεται, πως η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία προσφέρει πολλά πλεονεκτημάτων όπως ικανοποίηση που προέρχεται από την οικονομική άνεση, η μείωση του αισθήματος απομόνωσης που βιώνουν, η ψυχολογική ενδυνάμωση νιώθοντας χρήσιμοι αλλά και η διαφυγή από την καθημερινή ρουτίνα (Honey, 2004· Schur, 2002). Ωστόσο φαίνεται πως τα πλεονεκτήματα της εργασίας έρχονται συχνά σε σύγκρουση με τα μειονεκτήματα καθώς τα εμπόδια που συναντάνε τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασίας τους προέρχονται από πολλούς παράγοντες και όχι μόνο από την ίδια την αναπηρία.

Παρατηρήθηκε πως ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία είναι η γενικότερη αντιμετώπιση που βιώνουν από το εργασιακό τους περιβάλλον. Η έντονα επικριτική αντιμετώπισή τους από τους συναδέλφους τους, οι διακρίσεις αλλά και η περιθωριοποίηση και απομόνωση που υφίστανται δημιουργούν ένα ισχυρό αντικίνητρο για την συμμετοχή στην εργασία και οδηγούν σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Aromaa et al., 2011· Robert & Harlan, 2006· Robert, 2003· Snyder et al., 2010). Η αμφισβήτηση των ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία από τους συναδέλφους τους οδηγεί σε μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς και αυτό μπορεί να οφείλεται στην γενικότερη πεποίθηση πως προσλαμβάνονται συμβολικά και όχι για την παραγωγικότητα τους (Robert, 2003· Vornholt et al., 2013).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που αναλύθηκαν ανέδειξαν την ίδια την αναπηρία ως παράγοντα που δημιουργεί «φραγμούς» και δυσκολίες στην εργασιακή ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως οι εργαζόμενοι με αναπηρία μπορεί να εμφανίζουν μειωμένες ικανότητες που προέρχονται από την ίδια την αναπηρία (κινητική αναπηρία, εγκεφαλική βλάβη κτλ.) και να δημιουργούν επιπρόσθετες ανάγκες όπως ανάγκη για ανάπαυση ή να δημιουργούν μειωμένη συγκέντρωση και αποδοτικότητα που οφείλονται στην απόσπαση μνήμης και προσοχής (Campen & Cardol, 2009· Ellingsen & Aas, 2009). Ακόμη, η ύπαρξη μιας σοβαρής αναπηρίας μπορεί οδηγήσει στην εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος γεγονός που φέρει αλυσιδωτές συνέπειες όπως χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και αδυναμία συγκέντρωσης εργασιακών δεξιοτήτων (Wagner, 1995).

Στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία στέκονται εμπόδιο και ορισμένοι κοινωνικοδημογραφικοί παράγοντες που περιέχουν τόσο τις δυσκολίες της αναπηρίας αλλά εξετάζονται παράλληλα και άλλα στοιχεία όπως το εκπαιδευτικό και γεωγραφικό υπόβαθρο ή το χαμηλό εισόδημα (Lindsay, 2011· Poppen et al., 2017). Αρχικά, σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία στάθηκε το επίπεδο εκπαίδευσης αναδεικνύοντας την εκπαίδευση ως συστατικό εφόδιο για την είσοδο των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Achterberg et al., 2009· Lindsay, 2011). Επιπλέον, φάνηκε πως σε περιπτώσεις σοβαρών ή αισθητηριακών αναπηριών υπάρχουν περιορισμοί που σχετίζονται με την μεταφορά στην εργασία εξαιτίας των περιορισμών που δημιουργούνται από τα μέσα μεταφοράς αλλά και από τις υποδομές, την πρόσβαση στα εργασιακά περιβάλλοντα και την μείωση της επικινδυνότητας στους χώρους εργασίας (Darrah et al., 2010· La Grow & Daye, 2005). Τέλος, σε λίγες έρευνες παρατηρήθηκε πως τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εξαιτίας του τόπου όπου διαμένουν, αν οι προσφερόμενες θέσεις εργασίας είναι περιορισμένες αλλά και λόγω του φύλου καθώς παρατηρήθηκαν διακρίσεις που δημιουργούνταν λόγω της συνύπαρξης του γυναικείου φύλλου και της αναπηρίας (Lindsay, 2011· Doren et al., 2013· O'Hara, 2004).

Οι δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στα πλαίσια της εργασιακής τους ένταξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από τις διακρίσεις και την αντιμετώπιση που υφίστανται από τους εργοδότες τους. Τα άτομα με αναπηρία αναπτύσσουν φοβίες απέναντι στους εργοδότες, τους οποίους κρίνουν ελάχιστα δεκτικούς απέναντι στην διαφορετικότητα και στην υποστήριξη των αναγκών τους (Shier et al., 2009). Οι απόψεις των ίδιων των εργοδοτών εμφανίζουν μια στάση επιφυλακτική εξαιτίας των πεποιθήσεών τους σχετικά με το υψηλό κόστος διατήρησης και των προσαρμογών για την πρόσληψη ενός εργαζομένου με αναπηρία, την ελλιπή ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία και τις ανάγκες της αλλά και την γενικότερη επιφυλακτική αντιμετώπιση των εργαζομένων με αναπηρία (Goetzel et al., 2004· Hogan et al., 2012· Kaye et al., 2011· Konrad et al., 2012). Παράλληλα, η πρόσληψη ατόμων με αναπηρία αγχώνει περισσότερο τους εργοδότες τόσο για την γραφειοκρατία που αυτή προβλέπει όσο και για την στάση που θα δείξουν οι πελάτες τους απέναντι στην κίνηση αυτή (Goetzel et al., 2004· Kaye et al., 2011).

Τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία κρίνεται πως μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία τους που θα στοχεύει στην

ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους αλλά και την οργανωμένη εκπαίδευση των εργοδοτών που θα στοχεύει στην ενημέρωση, στην αλλαγή της νοοτροπίας αλλά και στην πληροφόρηση για την υποστήριξη εργαζομένων με αναπηρία. Οι εργοδότες χρειάζονται κίνητρα και οι εργαζόμενοι με αναπηρία εργασιακά προσόντα (Crudden et al., 2005· Kaye et al., 2011). Τέλος φάνηκε πως οι φραγμοί μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από την συνεχόμενη υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία από τους ίδιους τους οργανισμούς που τους φιλοξενούν (Snyder et al., 2010).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Eissenstat, Lee και Hong (2021) προβάλλει πως οι περιορισμοί και τα εμπόδια που παρουσιάζονται στα άτομα με αναπηρία κατά την απασχόληση, μπορούν να μειωθούν μέσα από παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, πρέπει να ενισχύονται οι φυσικές τους ικανότητες μέσα από ενέργειες συμβουλευτικής μετά την είσοδο στην αγορά εργασίας για να αντιλαμβάνονται τι ταιριάζει με τις κλίσεις τους. Επιπλέον, το εργασιακό περιβάλλον επιδέχεται βελτιώσεις όπως καλύτερες εγκαταστάσεις εργασίας, ύπαρξη καταλυμάτων, ενέργειες δηλαδή που θα εμποδίζουν τις διακρίσεις. Βέβαια, κάτι τέτοιο προϋποθέτει την ύπαρξη οργανωμένων ενεργειών με προώθηση της συνεργασίας ειδικών επαγγελματικής αποκατάστασης, δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων (κατάρτισης, εκπαίδευση διαφορετικότητας) για να επιτευχθεί η εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των ερευνών εξάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που λειτουργούν ως αντικίνητρα στην εργασία των ατόμων με αναπηρία. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούνται είτε από τις αδυναμίες των εργαζομένων με αναπηρία είτε από την γενικότερη στάση του εργασιακού περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Η προσπάθεια της ενίσχυσης των εφοδίων που κατέχει ένα άτομο με αναπηρία πριν ακόμα προσπαθήσει να εισέλθει στην αγορά εργασίας μπορεί να είναι ικανή να αποδυναμώσει τους περιορισμούς και να δημιουργήσει έναν εργαζόμενο ικανό να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις, τους προβληματισμούς και τις αρνητικές στάσεις, να απαιτήσει καλύτερες συνθήκες εργασίας και να στοχεύσει στην διεκδικήσει των δικαιωμάτων του.

Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη υφίσταται και ορισμένους περιορισμούς που εμφανίζουν τα αδύναμα σημεία της. Αρχικά, αν και αναλύθηκαν έρευνες που αναφέρονταν στην

διαδικασία της μετάβασης πολλών μορφών αναπηρίας, ίσως ορισμένες αναπηρίες να μην εξετάστηκαν δημιουργώντας ένα μικρό κενό που να μην επιτρέπει με ασφάλεια την γενίκευση των συμπερασμάτων ως αποδεκτές σε όλες τις μορφές αναπηρίας και στερώντας σημαντικά ευρήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψιν. Ακόμη, αν και οι παρούσα μελέτη δεν στόχευε στην εξέταση του θέματος με βάση την ελληνική πραγματικότητα αλλά κυρίως την διεθνή, ο εντοπισμός ελληνικών ερευνών που να έχουν κάποια συσχέτιση με το θέμα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη δημιουργώντας ένα ασαφές τοπίο. Ωστόσο τα συμπεράσματα της έρευνας είναι θετικά και αναδεικνύουν την ανάγκη υποστήριξης των διαδικασιών μετάβασης από όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς γιατί μέσω αυτών των διαδικασιών διευκολύνεται η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία.

Προτάσεις

Παρόλα αυτά υπάρχουν και προτάσεις σχετικές με το θέμα, τις οποίες η μελλοντική έρευνα μπορεί να καλύψει. Το θέμα θα μπορούσε να εξεταστεί και στα πλαίσια μια ερευνητικής εργασίας όπου μαθητές με αναπηρία θα χωριζόταν σε δύο ομάδες από τις οποίες η μια θα συμμετείχε σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα μετάβασης που να στηρίζεται σε αρετές που αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη όπως υποστήριξη μέσω συνεργασιών και εκπαίδευση δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για την είσοδο στην αγορά εργασίας και η άλλη ομάδα θα λάμβανε την τυπική εκπαίδευση που παρέχει η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα θα εξεταζόταν οι απόψεις και ο βαθμός ετοιμότητας συγκρίνοντας τις δύο ομάδες των ατόμων με αναπηρία και αναδεικνύοντας τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρει ένα οργανωμένο πρόγραμμα μετάβασης. Επιπρόσθετα, θα ήταν εποικοδομητικό αν γινόταν μια σύγκριση της επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία και των στρατηγικών που ακολουθούνται στην Ελλάδα σε σχέση με τις διεθνείς πρακτικές. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν τα εμπόδια που συναντάνε τα άτομα με αναπηρία κατά την εργασία τους θα ήταν ευπρόσδεκτο να ερευνηθεί κατά πόσο τα εφόδια που συγκεντρώνουν από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι ικανά να περιορίσουν τους παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες στην εργασιακή τους ένταξη.

Ολοκληρώνοντας, την βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήσαμε είναι σημαντικό να τονίσουμε την αξία της για τον χώρο της έρευνας. Τα συμπεράσματα που

εντοπίζαμε για την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της υποστηρικτής των ατόμων με αναπηρία για την μετάβασή τους στην απασχόληση μπορούν να βοηθήσουν και να παρακινήσουν αρχικά τους φορείς εκπαίδευσης να αναπροσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους και να ενημερώνονται συνεχώς για τους φορείς με τους οποίους μπορούν να συνεργαστούν. Ακόμη, το ζήτημα της εργασίας και της αποκατάστασης είναι ένας κλάδος που προσελκύει το επιστημονικό ενδιαφέρον καθώς η εργασία παρέχει οφέλη στην ενίσχυση της ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία τα οποία υποεκπροσωπούνται στην αγορά εργασίας. Τέλος, η έρευνα μας παρέχει μια γενική εικόνα των εμποδίων όπου τα άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα κατά την εργασία τους και μέσα από την ανάδειξή τους γίνεται κατανοητό πως πρέπει άμεσα να καταπολεμηθούν οι ριζωμένες ιδέες που οδηγούν σε διακρίσεις και αρνητικές στάσεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abdullah, N., Yasin, M. H. M., Deli, A. A. A., & Abdullah, N. A. (2015). Vocational education as a career pathway for students with learning disabilities: issues and obstacles in the implementation. *International Journal of Education and Social Science*, 2(3), 98-104.
- Achterberg, T. J., Wind, H., de Boer, A. G. E. M., & Frings-Dresen, M. H. W. (2009). Factors that promote or hinder young disabled people in work participation: A systematic review. *J Occup Rehabil*, 19(2), 129–141.
- Agran, M., Cain, H. M., & Cavin, M. D. (2002). Enhancing the involvement of rehabilitation counselors in the transition process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 25(2), 141–155.
- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment social skills: what skills are really valued ?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111–120.
- Akkerman, A., Janssen, C. G. C., Kef, S., & Meininger, H. P. (2016). Job satisfaction of people with intellectual disabilities in integrated and sheltered employment: An exploration of the literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(3), 205–216.
- Ali, M., Schur, L., & Blanck, P. (2011). What types of jobs do people with disabilities want ?. *J Occup Rehabil* 21, 199–210.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522.
- Ankeny, E. M., Wilkins, J., & Spain, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 28–36.
- Aromaa, E., Tolvanen, A., Tuulari, J., & Wahlbeck, K. (2011). Predictors of stigmatizing attitudes towards people with mental disorders in a general population in Finland. *Nordic Journal of Psychiatry*, 65, 125–132.
- Balandin, S., Llewellyn, G., Dew, A., Ballin, L., & Schneider, J. (2006). Older disabled workers' perceptions of volunteering. *Disability & Society*, 21(7), 677–692.

- Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The Assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A Review. *Behavior Modification, 28*(5), 694–708.
- Blackhurst, A. E., Lahm, E. A., Harrison, E. M., & Chandler, W. G. (1999). A framework for aligning technology with transition competencies. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 22*(2), 153–183.
- Bond, G. R., Drake, R. E., & Becker, D. R. (2008). An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 31*(4), 280–290.
- Bond, G. R., & Drake, R. E. (2014). Making the Case for IPS Supported Employment. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 41*(1), 69–73.
- Bremer, C. D., & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *National Center on Secondary Education and Transition, 3*(5), 1-5.
- Brostrand, H. L. (2006). Tilting at windmills: Changing attitudes toward people with disabilities. *Journal of Rehabilitation, 72*, 4-9.
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology, 18*(4), 7-19.
- Cameto, R. (2005). Employment of youth with disabilities after high school. In M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, & P. Levine (Ed.), *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2)* (pp. 5/1–5/21). Menlo Park, CA: SRI International.
- Campbell, K., Bond, G. R., & Drake, R. E. (2011). Who benefits from supported employment: A Meta-analytic Study. *Schizophrenia Bulletin, 37*(2), 370–380.
- Carlo Jr. R., & Dwyer, R. J. (2018). The impact of vocational training on transition-aged adults. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice, 13*(6), 307–317.
- Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2011). Factors Associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233–247.

- 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.
- Carter, E. W., Ditchman, N., Sun, Y., Trainor, A. A., Swedeen, B., & Owens, L. (2010). Summer employment and community experiences of transition-age youth with severe disabilities. *Exceptional Children, 76*(2), 194–212.
- Chen, C. P., & Chan, J. (2014). Career guidance for learning-disabled youth. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14*(3), 275–291.
- Cheong, L. S., & Yahya, S. Z. S. (2013). Effective transitional plan from secondary education to employment for individuals with learning disabilities: A case study. *Journal of Education and Learning, 2* (1), 104-117.
- Cimera, R. E., Wehman, P., West, M., & Burgess, S. (2012). Do sheltered workshops enhance employment outcomes for adults with autism spectrum disorder?. *Autism, 16*(1), 87–94.
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *The Council For Exceptional Children, 33*(2), 56-66
- Coutsocostas, G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149–164.
- Costello, C. (1992). School-based supported work/supported employment. *Work, 2*(2), 11-14.
- Crudden, A., Sansing, W., & Butler, S. (2005). Overcoming barriers to employment: Strategies of rehabilitation providers. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 99*, 325-335.
- Darrah, J., McGill-Evans, J., & Galambos, N. L. (2010). Community services for young adults with motor difficulties—A paradox. *Disability and Rehabilitation, 32*(3), 223–229.
- Dague, B. (2012). Sheltered employment, sheltered lives: Family perspectives of conversion to community-based employment. *Journal of Vocational Rehabilitation, 37*(1), 1-11.

- Defur, S. H., & Taymans, J. M. (1995). Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation vocational education, and special education. *Exceptional Children, 62* (1), 38- 51.
- De Oliveira Silva, J.H., De Sousa Mendes, G.H., Ganga, G.M.D., Mergulhão, R.C. & Lizarelli, F.L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 1-23.
- Donnelly, M., Hillman, A., Stancliffe, R. J., Knox, M., Whitaker, L., & Parmenter, T. R. (2010). The role of informal networks in providing effective work opportunities for people with an intellectual disability. *Work 36*, 227–237.
- Doren, B., Lombardi, A., Clark, J., & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence, 36*, 1083-1092.
- Dougherty, S. M., Grindal, T., & Hehir, T. (2018). The impact of career and technical education on students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 00(0)*, 1-11.
- Dowdy, C. A., & Evers, R. B. (1996). Preparing Students for Transition: A Teacher Primer on Vocational Education and Rehabilitation. *Intervention in School and Clinic, 31(4)*, 197–208.
- Ebersold, S., Schmitt, M.J., & Priestley, M. (2011). Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. Academic Network of European Disability experts (ANED). Ανακτήθηκε απο https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf
- Eissenstat, S. J., Lee, Y., & Hong, S. (2021). An examination of barriers and facilitators of job satisfaction and job tenure among persons with disability in South Korea. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 00(0)*, 1-12.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training. *Exceptionality, 9(1-2)*, 91–105.
- Ellingsen, K., L., & Aas, R., W. (2009). Work participation after acquired brain injury: experiences of inhibiting and facilitating factors. *International journal of disability management, 4(1)*, 1–11.
- Fabian, E. S. (2007). Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50(3)*, 130–138.

- Fasching, H. (2014). *Career counselling at school for placement in sheltered workshops?. British Journal of Learning Disabilities, 42(1), 52–59.*
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-Determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 21(2), 113–128.*
- Fisher, S. K., & Gardner, J. E. (1999). Introduction to technology in transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 22(2), 131–151.*
- Francis, G. L., Judith M.S. Gross, J. M. S., Magiera, L., Schmalzriedx, J., Monroe-Gulick, A., & Reed, S. (2018). Supporting students with disabilities, families, and professionals to collaborate during the transition to adulthood. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 54, 71-107.*
- Froehlich, R. J., & Linkowski, D. C. (2002). An assessment of the training needs of state vocational rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 46(1), 41–49.*
- Georgiadou, I., Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2020). Development of the “special-vocational-education-service-quality scale”: Listening to the voices of students with intellectual disability". *Quality Assurance in Education, 28 (2), 89-103.*
- Goetzel, R. Z., Long, S. R., Ozminkowski, R. J., Hawkins, K., Wang, S., & Lynch, W. (2004). Health, absence, disability, and presenteeism cost estimates of certain physical and mental health conditions affecting U.S. employers. *Journal of occupational and Environmental Medicine, 46(4), 398–412.*
- Golub, D. B. (2003). Exploration of factors that contribute to a successful work experience for adults who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97(12), 774–778.*
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel, or rebuild ?. *Behavioral Disorders, 24(1), 19–25.*
- Grigal, M., Test, D. W., Beattie, J., & Wood, W. M. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children, 63(3), 357-372*
- Guy, B. A., Sitlington, P. L., Larsen, M. D., & Frank, A. R. (2009). What are high schools offering as preparation for employment?. *Career Development for Exceptional Individuals, 32(1), 30–41.*

- 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. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 20*(1), 3–15.
- Harvey, M. W. (2001). The efficacy of vocational education for students with disabilities. *Journal of Industrial Teacher Education, 38*, 25–44.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S., & Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their Parents in transition planning. *Focus on autism and other developmental disabilities, 25*(3), 163–172.
- Hill, E., & Goldstein, D. (2015). The ADA, Disability, and Identity. *JAMA, 313*(22), 2227.
- Hillier, A. J., Fish, T., Siegel, J. H., & Beversdorf, D. Q. (2011). Social and vocational skills training reduces self-reported anxiety and depression among young adults on the autism spectrum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*, (3), 267-276
- Hoffmann, H., Jäckel, D., Glauser, S., Mueser, K. T., & Kupper, Z. (2014). Long-Term effectiveness of supported employment: 5-Year follow-up of a randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry, 171*(11), 1183–1190.
- Holmes, J., & Fillary, R. (2000). Handling small talk at work: challenges for workers with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(3), 273–291.
- Hogan, A., Kyaw-Myint, S., Harris, D., & Denronden, H. (2012). Workforce participation barriers for people with disability. *International Journal of Disability Management, 7*, 1-9.
- Honey, A. (2004). Benefits and drawbacks of employment: perspectives of people with mental illness. *Qualitative Health Research, 14*(3), 381–395.
- Inge, K. J., Graham, C. W., Brooks-Lane, N., Wehman, P., & Griffin, C. (2018). Defining customized employment as an evidence-based practice: The results of a focus group study. *Journal of Vocational Rehabilitation, 48*(2), 155–166.
- Inge, K. J. (2008). Choice and customized employment: A critical component. *Journal of Vocational Rehabilitation, 28*, 67–70

- Jamieson, M., & Paterson J. (1995). *Career counseling for young people with physical disabilities: An introduction to Thresholds*. Ανακτήθηκε από <https://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/95-049.pdf>
- Jones-Parkin, T., Thomas, F., Hess, K., & Snyder, A. (2021). Employment first and transition: Utah school-to-work initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54, 265-271.
- Jurado de los Santos, P., & Soler Costa, R. (2015). Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (7), 1–14.
- Kaye, H. S., Jans, L. H., & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities ?. *J Occup Rehabil* 21, 526–536.
- Kim, K. H., & Turnbull, A. (2004). Transition to adulthood for students with severe intellectual disabilities: Shifting toward person-family interdependent planning. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 53-57.
- Kim, R. K., & Dymond, S. K. (2010). Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of community-based vocational instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(5), 313–329.
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 193–216.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the Future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174–183.
- Konrad, A. M., Moore, M. E., Ng, E. S. W., Doherty, A. J., & Breward, K. (2012). Temporary Work, Underemployment and Workplace Accommodations: Relationship to Well-being for Workers with Disabilities. *British Journal of Management*.
- Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: School preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, 39(6), 423–435.
- La Grow, S.J., & Daye, P. (2005). Barriers to employment identified by blind and vision-impaired persons in New Zealand. *Social Policy Journal of New Zealand*, 26, 173-185

- Landmark, L. J., Zhang, D. D., & Montoya, L. (2007). Culturally diverse parents' experiences in their children's transition: Knowledge and involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(2), 68–79
- Levinson, E. M., & Palmer, E. J. (2005). Preparing Students With Disabilities for School-to-Work Transition and Postschool Life. <https://my.vanderbilt.edu/specialeducationinduction/files/2011/09/Transition-Planning1.pdf>
- Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 33(15-16), 1340–1350.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children*, 73(3), 348–366.
- Lindstrom, L., Kahn, L. G., & Lindsey, H. (2013). Navigating the early career years: Barriers and strategies for young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation* 39, 1-12.
- Luecking, R. C., & Certo, N. J. (2002). Integrating service systems at the point of transition for youth with significant disabilities: A model that works. *National Center on Secondary Education and Transition*, 1,(4), 1-6
- Luecking, R. G., & Fabian, E. S. (2000). Paid internships and employment success for youth in transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 23(2), 205–221.
- Magee, E., & Plotner, A. (2021). Examining barriers and strategies for effective professional or interagency collaboration in secondary transition. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 56 (1), 29 – 42
- Magill-Evans J., Darrah J., Pain K., Adkins R., & Katochvil M. (2001). Are families with adolescents and young adults with cerebral palsy the same as other families? *Dev Med Child Neurol* 43, 466–472.
- Mallender, J., Liger, Q., Tierney, R., Beresford, D., Eager, J., Speckesser, S. & Nafilyan, V. (2015). Reasonable accommodation and sheltered workshops for people with disabilities: costs and returns of investments. Policy Department A: Economic and Scientific Policy, Directorate General for Internal Policies. European Parliament. Brussels.

- Marshall, S. K., Stainton, T., Wall, J. M., Zhu, M., Murray, J., Wu, S., El Bouhali, A., Parada, F., Zaidman-Zait, A., & 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.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Maxson, L. L. (1993). Transition Policy: Infusing Self-Determination and Self-Advocacy into Transition Programs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 16*(1), 53–61.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive Self-Determination transition program. *Intervention in School and Clinic, 30*(3), 147–156.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children, 72*(3), 299–316.
- Martin, J. E., Van Dycke, J., D'Ottavio, M., & Nickerson, K. (2007). The student-directed summary of performance: increasing student and family involvement in the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 30*(1), 13–26.
- Mazzotti, V. L., Kelley, K. R., & Coco, C. M. (2015). Effects of self-directed summary of performance on postsecondary education students' participation in person-centered planning meetings. *The Journal of Special Education, 48*(4), 243–255.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Wall, J. C., & Bradley, K. E. (2018). Increasing Self-Advocacy for secondary students with disabilities: Evaluating effects of ME!. *Inclusion, 6*(3), 194–207
- McDonnall, M. C. (2010). Factors Predicting Post-High School Employment for Young Adults With Visual Impairments. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 54*(1), 36–45.
- McDonnall, M. C., & Crudden, A. (2009). Factors Affecting the Successful Employment of Transition-Age Youths with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103*(6), 329–341.
- McCormack Richter, S., & Mazzotti, V. L. (2011). A Comprehensive Review of the Literature on Summary of Performance. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 34*(3), 176–186.

- McEachern, A. G., & Kenny, M. C. (2007). Transition groups for high school students with disabilities. *The Journal for Specialists in Group Work, 32*(2), 165–177.
- Miethlich, B., & Oldenburg, A. G. (2019). *Employment of Persons with Disabilities as Competitive Advantage: An Analysis of the Competitive Implications*. Paper presented at the 33rd International Business Information Management Association Conference (IBIMA), Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020, Granada, Spain
- Moreton, T. (1992). Sheltered employment: Gateway or “road block”? *Personnel Review, 21*(6), 37–54.
- Morgan, L., Leatzow, A., Clark, S., & Siller, M. (2014). Interview skills for adults with autism spectrum disorder: A pilot randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44* (9), 2290–2300.
- Morningstar, M. E., Kleinhammer-Tramill, P. J., & Lattin, D. L. (1999). Using successful models of student-centered transition planning and services for adolescents with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 31*(9), 1-20.
- Morningstar, M. E., Turnbull A. P., & Turnbull 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.
- Murray, C., & Doren, B. (2013). The effects of working at gaining employment skills on the social and vocational skills of adolescents with disabilities: a school-based intervention. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 56*(2), 96–107.
- Murugami, M. W., & Nel, N. M. (2012). A developmental career guidance and Counselling process for learners with disabilities: Preparation for employment. *Educational Research , 3*(4), 362-370
- Nagle, K. M. (2001). Transition to Employment and Community Life for Youths with Visual Impairments: Current Status and Future Directions. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 95*(12), 725–738.
- 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.
- Noel, V., A., Oulvey, E., Drake, R., E., & Bond, G., R. (2017). Barriers to employment for transition-age youth with developmental and psychiatric disabilities. *Administration and policy in mental health and mental health services research, 44*(3), 354–358.

- Noonan, P. M., Morningstar, M. E., & Gaumer-Erickson, A. (2008). Improving interagency collaboration: effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 31*(3), 132–143.
- O'Hara, B. (2004). Twice penalized: Employment discrimination against women with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 15*(1), 27–34.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Argan, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Council for exceptional children, 70* (4), 427-439.
- Phelps, L. A., & Hanley-Maxwell, C. (1997). School-to-work transitions for youth with disabilities: A review of outcomes and practices. *Review of Educational Research, 67*(2), 197–226.
- Plotner, A. J., Mazzotti, V. L., Rose, C. A., & Teasley, K. (2018). Perceptions of interagency collaboration: relationships between secondary transition roles, communication, and collaboration. *Remedial and Special Education, 41*(1), 28-39.
- Plotner, A. J., Trach, J. S., & Strauser, D. R. (2012). Vocational rehabilitation counselors' identified transition competencies: perceived importance, frequency, and preparedness. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 55*(3), 135–143.
- Poppen, M., Lindstrom, L., Unruh, D., Khurana, A., & Bullis, M. (2017). Preparing youth with disabilities for employment: An analysis of vocational rehabilitation case services data. *Journal of Vocational Rehabilitation, 46*(2), 209–224.
- Povenmire-Kirk, T., Diegelmann, K., Crump, K., Schnorr, C., Test, D., Flowers, C., & Aspel, N. (2015). Implementing CIRCLES: A new model for interagency collaboration in transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation, 42*(1), 51-65.
- Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L. D., & Swank, P. (2012). My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review, 34* (11), 2179–2187.

- Prater, M. A., Bruhl, S., & Serna, L. A. (1998). Acquiring social skills through cooperative learning and teacher-directed instruction. *Remedial and Special Education, 19*(3), 160–172.
- Rabren, K., Dunn, C., & Chambers, D. (2002). Predictors of post-high school employment among young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(1), 25–40.
- Raghavendra, P., Bornman, J., Granlund, M., & Björck-Åkesson, E. (2007). The World Health Organization's international classification of functioning, disability and health: implications for clinical and research practice in the field of augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication, 23*(4), 349–361.
- Ravaud, J. F., Madiot, B., Ville, I. (1992). Discrimination towards disabled people seeking employment. *Soc. Sci. Med, 35*(8), 951–958.
- Ravenscroft, J., Wazny, K., & Davis, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PLOS ONE, 12*(6), 1-17.
- Reker, T., Eikelmann, B., & Inhester, M. L. (1992). Pathways into sheltered employment. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology, 27*(5), 220–225.
- Richter, S. M., & Mazzotti, V. L. (2011). A comprehensive review of the literature on Summary of Performance. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(3), 176–186.
- Robert P., M., & Harlan S., L. (2006). Mechanisms of disability discrimination in large bureaucratic organizations: Ascriptive Inequalities in the Workplace. *Sociological Quarterly, 47*(4), 599–630.
- Robert, P., (2003). Disability oppression in the contemporary U. S. capitalist workplace. *Science & Society, 67*(2), 136–159.
- Rooney-Kron, M., & Dymond, S. K. (2021). Teacher perceptions of barriers to providing work-based learning experiences. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 44*(4), 229-240.
- Rowe, D. A., Alverson, C. Y., Unruh, D., Fowler, C., Kellems, R., & Test, D. W. (2015). A delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 38*, 113–126.

- Sabbatino, E. D., Macrine, S. L. (2007). Start on Success: A model transition program for high school students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 33–39.
- Scarborough, J., L., & Gilbride, D., D. (2006). Developing Relationships with Rehabilitation Counselors to Meet the Transition Needs of Students with Disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 25-31
- Schriner, K., & Scotch, R. K. (2003). *Backlash Against the ADA*. US State: University of Michigan Press.
- Schur, L. (2002). The difference a job makes: the effects of employment among people with disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36(2), 339–347.
- Seong, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Little, T. D. (2015). Effects of the Self-Directed Individualized Education Program on self-determination and transition of adolescents with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 132–141.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? In S. Barnartt & B. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: where we are and where we need to go*, (pp 9-28). London: Oxford.
- Shandra, C. L., & Hogan, D. P. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *J Vocat Rehabil*, 29(2), 117–130.
- Shier, M., Graham, J. R., & Jones, M. E. (2009). Barriers to employment as experienced by disabled people: a qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society*, 24(1), 63–75.
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Anderson, M. H., Antosh, A. A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., & Shaw, L. A. (2018). Evaluating the differential impact of interventions to promote Self-Determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 165–180.
- Shogren, K. A.; Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between Self-Determination and Postschool Outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267.
- Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. T. (2003). Findings on the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities:

- Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 29-44
- Sitlington, P. L., & Clark, G. M. (2007). The Transition assessment process and IDEIA 2004. *Assessment for Effective Intervention*, 32(3), 133–142.
- Snyder, L. A., Carmichael, J. S., Blackwell L. V., Cleveland J. N., & Thornton G. C. (2010). Perceptions of Discrimination and Justice Among Employees with Disabilities. *Employ Respons Rights J*, 22(1), 5–19.
- Storey K., Bates P., & Hunter D. (2008). *The Road Ahead: Transition to Adult Life for Persons with Disabilities*. Training Resource Network.
- Sundar, V., O'Neill, J., Houtenville, A., J., Phillips, K., G., Keirns, T., Smith, A., & Katz, E., E. (2018). Striving to work and overcoming barriers: Employment strategies and successes of people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 93–109.
- Tøssebro, J., (2004). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3–7.
- Trainor, A. A. (2008). Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 42(3), 148–162.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2019). Persons with a disability: Labor force characteristics summary. <https://www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm>
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services (July 2000). A Guide to the Individualized Education Program. Retrieved from <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>
- Van Campen, C., & Cardol, M. (2009). When work and satisfaction with life do not go hand in hand: Health barriers and personal resources in the participation of people with chronic physical disabilities. *Social Science & Medicine*, 69(1), 56–60.
- Vornholt, K., Uitdewilligen, S., & Nijhuis, F. J. N. (2013). Factors affecting the acceptance of people with disabilities at work: A literature review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 23(4), 463–475. doi:10.1007/s10926-013-9426-0
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., Ruitenbeek, G. V., Uitdewilligen S., & Corbière, M. (2018) Disability and employment –

- overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 40-55.
- Wagner, M. (2005). The leisure activities, social involvement, and citizenship of youth with disabilities after high school. In M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, & P. Levine (Ed.), *After high school: A first look at the early postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* (pp. 7/1-7/26). Menlo Park, CA: SRI International.
- Wagner, M. (1995) Outcomes for youths with serious emotional disturbance in secondary school and early adulthood. *Future of Children* 5(2), 90-112
- WHO- World Health Organisation (2001): International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva, WHO
- WHO-World Health Organization. (1980). International classification of impairments, disabilities, and handicaps (ICIDH). Geneva, Switzerland.
- Wells, J., C., & Sheehey, P., H. (2012). Person-Centered Planning. *TEACHING Exceptional Children*, 44(3), 32-39.
- Wehman, P., Brooke, V., Lau, S., & Targett, P. (2013). Supported Employment. *Oxford Handbooks Online*, 1-49.
- Wehman, P., Kregel, J., & Barcus, M., J. (1985). From school to work: A vocational transition model for handicapped students. *Exceptional Children*, 52 (1), 25-37.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., & Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(2), 323-334.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M., Hughes, C., Agran, M., Garner, N., & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 415-428.

- 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, 38*(2), 131–144. <http://www.jstor.org/stable/23879591>
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1 – 16.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, (2), 245-255.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The Influences of the family of origin on career development: A Review and Analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493–568.
- Williams, J. M. (1999). Teaching occupational social skills (Book Review). *Journal of Educational and Psychological Consultation, 10*(2), 189–192.
- Wittenburg, D. C., Golden, T., & Fishman, M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation, 17* (3), 195–206.
- Wolffe, K., E. & Spungin, S., J. (2002). A glance at worldwide employment of people with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 96*(4), 245-253.
- Woods, L., L., Sylvester, L., & Martin, J. E. (2010). Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 33*(2), 106–114.
- Zhang, D., Roberts, E., Landmark, L., & Ju, S. (2019). Effect of self-advocacy training on students with disabilities: Adult outcomes and advocacy involvement after participation. *Journal of Vocational Rehabilitation, 50*(2), 207–218.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379–394.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: η αποδοχή της διαφορετικότητας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 51,10-14 .
- Λογαράς Δ. (2013). *Εργασία-απασχόληση και αναπηρία: Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος*, Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2002). *Μετάβαση από το σχολείο στην εργασία*. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment-Transition-el.pdf>
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2013). *Ευρωπαϊκά πρότυπα επιτυχημένης πρακτικής στο τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Ανακτήθηκε από <https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet-VET-Report-EL.pdf>
- Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_27042021_REP_GR.pdf
- Ν. 3699/2008. Ειδική Αγωγή - Εκπαίδευση Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης* (ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008).
- Παπακωνσταντίνου Κ. Δ. (2019). *Εργασία, εργασιακές σχέσεις και πολιτικές απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg
- Ρώμα, Ε. (2019, Σεπτέμβριος). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και Μάθηση με Βάση την Εργασία*. Ανακοίνωση στο 2 Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, Λαμία. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1550>
- Σούλης, Σ. (2013). Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος/3: Εκπαίδευση και Αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2013, Νοέμβριος). *Μια τάξη για όλους*. Ανακοίνωση στο 13ο International

Conference in Open & Distance Learning, Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.649>

Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα. Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF