



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή**

---

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη μετάβαση των Ατόμων με Αναπηρία**

**(ΑμεΑ) στην αγορά εργασίας**

Σαλαμάνη Δήμητρα

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2022



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή**

---

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη μετάβαση των Ατόμων με  
Αναπηρία (ΑμεΑ) στην αγορά εργασίας».**

**«The role of family and school in the transition of people with disabilities into the  
labor market».**

**Εξεταστική Επιτροπή:**

Παπακωνσταντίνου Δόξα (Επόπτρια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2022

*«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί προϊόν προσωπικής εργασίας και έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις βιβλιογραφικές πηγές, όπου είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»*

Σαλαμάνη Δήμητρα

## Συνομογραφίες

ΑμεΑ: Άτομα με Αναπηρία

ΝΑ: Νοητική Αναπηρία

ΔΦΑ: Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

IEP: Individual Education Plan

ΜΔΕ: Μετά- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

WIOA: Workforce Innovation Opportunity Act

WBL: Work- Based Learning

ΜΔ: Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΝ: Δείκτης Νοημοσύνης

SES: Social Economic Status

ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΔΥΠΑ: Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης

ΚΕΚ ΑμεΑ: Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία

ΔΕΠΥ: Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα

ΚΕΠΑ: Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας

ΚΕΔΑΣΥ: Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και

Υποστήριξης

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Ινστιτούτο Εργασίας/ Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος

ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ: Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια

ΕΕΕΕΚ: Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικό Λύκειο

ΔΙΕΚ: Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού  
Προσανατολισμού

ΕΣΔ: Εθνικό Σχέδιο Δράσης

ΔΕ: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΕΕΠ: Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

RCT: Randomized Controlled Trial

ABS: Australian Bureau of Statistics

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ADE: Australian Disability Enterprises

CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities

DES: Disability Employment Services

ESAT: Employment Services Assessments

JCA: Job Capacity Assessment

TAFE: Technical and Further Education

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	15
Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας .....	15
1.1. Δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας .....	15
1.2. Προσδοκίες γονέων.....	17
1.3. Σχέσεις μεταξύ των μελών και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο οικογένειας.....	18
1.4. Ο ρόλος του σχολείου στην εργασία.....	19
1.5. Ο χρόνος κατά την μετάβαση στην εργασία.....	21
1.6. Ποσοστά απασχόλησης με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.....	22
1.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	23
1.8. Διεθνείς πολιτικές μετάβασης.....	27
1.9. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	37
Μεθοδολογία Έρευνας .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	41
Αποτελέσματα .....	41

3.1. Γονεϊκή εμπλοκή κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.....	43
3.2. Προσδοκίες γονέων.....	49
3.3. Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου.....	53
3.4. Διεθνείς Πολιτικές Μετάβασης και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	56
3.4.1. Η εκπαιδευτική πολιτική μετάβασης των ΑμεΑ στη Σουηδία.....	57
3.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η WBL στη Σουηδία.....	59
3.4.3. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και η μετάβαση των ΑμεΑ στην εργασία.....	63
3.4.4. Το ΕΣΔ για τα δικαιώματα των ΑμεΑ στην Ελλάδα.....	71
3.4.5. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία.....	74
3.4.6. Πρακτικές μετάβασης και ΔΕ στην Ισπανία.....	76
3.4.7. Η κατάσταση της εργασιακής απασχόλησης των ΑμεΑ στην Ισπανία.....	79
3.4.8. Το Νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ιταλία.....	81
3.4.9. Το πρόγραμμα Compass.....	82
3.4.10. Απασχόληση ΑμεΑ και Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ιταλία.....	87
3.4.11. Πολιτικές απασχόλησης των ΑμεΑ στην Αυστραλία.....	90
3.4.12. Πλαίσιο μετάβασης των ΑμεΑ από το σχολείο στην αγορά εργασίας στην Αυστραλία.....	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	95
Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	95
4.1.Συζήτηση.....	95
4.2. Συμπεράσματα.....	107
4.3. Εκπαιδευτικές εφαρμογές- προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	108
Βιβλιογραφία.....	112



## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνάται ο τρόπος επίδρασης του θεσμού της οικογένειας και του σχολείου κατά τη μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα μελετώνται ο ρόλος των γονικών προσδοκιών, του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου καθώς και των σχέσεων της οικογένειας στην διαδικασία λήψης απόφασης των νέων με αναπηρία για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Παράλληλα, μελετάται ο ρόλος του σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως και των εκπαιδευτικών πολιτικών μετάβασης.

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδεικνύουν την σημαντική επίδραση της οικογένειας για την επιτυχή ή ανεπιτυχή είσοδο των ΑμεΑ στην εργασιακή απασχόληση, όπως και τη θετική συμβολή του σχολικού πλαισίου ΔΕ (Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και του διδακτικού προσωπικού στην προετοιμασία των ΑμεΑ για την επικείμενη είσοδο τους στον κόσμο της εργασίας.

Επίσης, δίνονται πληροφορίες για τη σημασία της σύστασης ενός ΕΕΠ (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) και της συμμετοχής τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών και των ίδιων των ΑμεΑ, με στόχο την ομαλή μετάβαση τους στον εργασιακό χώρο. Τέλος, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές μετάβασης των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας που εφαρμόζονται στη Σουηδία, Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα, ΗΠΑ και Αυστραλία.

Λέξεις- κλειδιά: μετάβαση, αγορά εργασίας, εργασία, άτομα με αναπηρία, ρόλος οικογένειας, σχολείο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πολιτικές

## Abstract

This thesis investigates the impact of the family and the school on the transition of the people with disabilities to the labor market. Specifically, the role of parental expectations, socioeconomic background and family relationships in the decision making process of young people with disabilities for their vocational rehabilitation is studied. At the same time, the role of the secondary school and teachers in the transition of students with disabilities to the labor market at the global level, as well as educational transition policies, are studied.

The results of the literature review highlight the important influence of the family on the successful or unsuccessful entry of people with disabilities into the world of work, as well as the positive contribution of the TE (Secondary Education) school context and teaching staff in preparing people with disabilities for their imminent entry into the world of work.

Information is also provided on the importance of setting up a IEP (Individualized Education Plan) and the participation of parents, teachers and people with disabilities themselves, in order to ensure a smooth transition to the workplace. Finally, it presents the educational policies for the transition of young people with disabilities to the labor market implemented in Sweden, Spain, Italy, Greece, the USA and Australia.

Key words: transition, labor market, employment, people with disabilities, role of family, schooling, school-to work, secondary education, school policies.

## Εισαγωγή

Η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) στην αγορά εργασίας αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο εγχείρημα, καθώς προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή τόσο του νέου με αναπηρία που εισέρχεται στην ενηλικίωση, όσο και τον ενεργό ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και των φορέων επαγγελματικών και θεραπευτικών υπηρεσιών της κοινότητας στις οποίες ο νέος έχει πρόσβαση. Είναι γεγονός ότι το αντικείμενο της μετάβασης στην αγορά εργασίας απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία περίπου 80 χρόνια, ενώ έχει ενισχυθεί ιδιαίτερα τα τελευταία 40 χρόνια η μελέτη των ερευνητών σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματική μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας (Braziene, 2020· Gilson et al, 2018· Gold et al, 2013·Lindstrom et al., 2007 ·Pallisera et al., 2012· Wehman, 2013). Έχει διαπιστωθεί ότι ο θεσμός της οικογένειας, και συγκεκριμένα οι εξαρτημένες μεταβλητές του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, σχέσεων μεταξύ των μελών και της οπτικής των γονέων (Lindstrom et al, 2007 · Wagner at al., 2012), όπως επίσης η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που συνιστώνται στο είδος των προγραμμάτων σπουδών που δέχονται ως προς την προετοιμασία για την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ή την είσοδο στον εργασιακό χώρο, όσο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Pallisera et al, 2012· Van Naarden Braun et al., 2006· Wehman, 2013· Test et al., 2009) αποτελούν από δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες που ευνοούν στην ομαλή μετάβαση του ατόμου προς την αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, έχουν γίνει αξιοσημείωτες προσπάθειες από τους ερευνητές να οριστεί ο όρος *μετάβαση*, όμως αποδείχθηκε σημαντική η παρομοίωση του όρου με ένα «όχημα» με σκοπό να μεταφέρει τον έφηβο με αναπηρία από την φοίτηση του σχολείου στην ενήλικη ζωή (Nuelrig & Sitlington,

2003). Πρόκειται για μια χρόνια και σταδιακή διαδικασία που έχει την έναρξη της χρονικά συνήθως από τις τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει όλες τις προσαρμογές του ατόμου σε μεταβολές τόσο εγγενείς, όσο και εξωγενείς. Συγκεκριμένα, το άτομο αποδεικνύεται ότι προσαρμόζεται στη διαδικασία της μετάβασης, όταν συνδυάζει τις ψυχολογικές και τις πρακτικές διαδικασίες, με απώτερο στόχο την ανάληψη πρωτοβουλιών ενήλικης ζωής, όπως η μεταβολή σε έναν νέο τρόπο ζωής, η αναζήτηση πληροφοριών, η προσβασιμότητα σε υπηρεσίες ενηλίκων, η επιλογή μετα-δευτεροβάθμιων σπουδών ή η εργασιακή απασχόληση (Kralik et al, 2006).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας των ΑμεΑ αποτελεί «κομμάτι» της γενικότερης μετάβασης προς την ενηλικίωση, καθώς η ανάληψη εργασιακών ευθυνών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία λειτουργικότητας κατά την ενηλικίωση. Με βάση τα παραπάνω, είναι ωφέλιμο να γίνει αναφορά στον ορισμό *μετάβαση στην αγορά εργασίας*, καθώς αποτελεί το χρονικό στάδιο εξόδου του νέου από το εκπαιδευτικό σύστημα(15-29 ετών) με την απόκτηση κατάλληλης εκπαίδευσης ή την ολοκλήρωση σπουδών πριν από την πρώτη σωστή αναζήτηση εργασίας (Braziene, 2020). Πολυάριθμες προσπάθειες ορισμού της έννοιας έχουν γίνει στην μέχρι πρότινος βιβλιογραφία (Brzinsky- Fay, 2008·2011), ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται πολλές προσαρμογές κατά την εννοιολόγηση του όρου *πρώτη ανάληψη εργασίας*. Ως «πρώτη ανάληψη εργασίας» ορίζεται *η πρώτη σημαντική εργασία, όπου το άτομο εργάστηκε για το χρονικό διάστημα έξι μηνών έως ενός έτους* (Braziene, 2020).

Ο όρος «μετάβαση» αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο- ορόσημο στη νομοθεσία *Individuals With Disabilities Education Improvement Act (IDEA)* του 2004

που συνδυάζει πολλές υπηρεσίες και δραστηριότητες θέτοντας σε πρωταρχικό ρόλο την συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία στις διαδικασίες, όσο και της οικογένειας. (Wehman, 2013). Πρόκειται για μια διαδικασία όπου στόχος είναι:

A) Τα θετικά αποτελέσματα μέσω της βελτίωσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή με αναπηρία, ώστε να μεταβεί με ευκολία σε μετα-σχολικές δραστηριότητες (μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση, ανεξάρτητη διαβίωση, συμμετοχή στην κοινότητα) (Wehman, 2013).

B) Ο σχεδιασμός της διαδικασίας να βασίζεται στις ατομικές ανάγκες, ατομικά χαρακτηριστικά και ατομικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Η παραπάνω παράμετρος παράλληλα με την τροποποίηση της νομοθεσίας του '97 σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία από την ηλικία των 16 ετών στο σχέδιο μετάβασης, ενίσχυσε περισσότερο τον ρόλο των μαθητών στο σχέδιο μετάβασης, καθώς οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα τους και οι φιλοδοξίες τους μετά το σχολείο θα καθοδηγούν την πορεία των σπουδών τους και τη μετάβαση σε υπηρεσίες, σε συνδυασμό με τις συνεδριάσεις των μελών της διεπιστημονικής ομάδας και της οικογένειας (Martin et al, 2004).

Γ) Επιπλέον, οι στόχοι που προκύπτουν από το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης να αντικατοπτρίζουν τις αξιολογήσεις από την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την ανεξάρτητη διαβίωση και να παρέχεται η καθοδήγηση σχετικά με τις υπηρεσίες μετάβασης, τις εμπειρίες στην κοινότητα, τους στόχους του μαθητή γενικότερα σχετικά με την επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία μετά το σχολείο, όπως επίσης και λειτουργικούς στόχους σχετικά με την ανεξάρτητη διαβίωση του.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μελέτες σχετικά με τον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος μετάβασης του ατόμου από το σχολείο στην εργασία υποστηρίζουν σημαντικά τη συμμετοχή τόσο της οικογένειας, όσο και του μαθητή με αναπηρία ως σημαντικά στοιχεία αποτελεσματικών σχεδίων και προγραμμάτων παρέμβασης (Hetherington et al, 2010· Gilson, 2018· Landmark, 2010· Moore et al, 2012· Test et al, 2009). Συνοψίζοντας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διαδικασία μετάβασης μέσω σχεδιασμού εξατομικευμένου προγράμματος με τη συνεργασία των ειδικών, των υπηρεσιών, της οικογένειας και του ίδιου του ατόμου με αναπηρία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο παροχής σημαντικών πληροφοριών, προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει τους μηχανισμούς ώστε να προσαρμόσει την λειτουργικότητα του σε συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Θεωρητική Θεμελίωση - Σκοπός της εργασίας

#### 1.1. Δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Η διαδικασία μετάβασης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας περιλαμβάνει πολλές προκλήσεις τόσο για το ίδιο το άτομο με αναπηρία, όσο και για την οικογένεια του, που αποτελεί τον πρώτο, κύριο και μακροχρόνιο πλαίσιο σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης, φροντίδας, υποστήριξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου. Παράλληλα, ο θεσμός της οικογένειας αποτελεί την πρώτη, κύρια και αδιάκοπη πηγή πληροφοριών σχετικά με τους τομείς λειτουργικότητας των ΑμεΑ, τα στοιχεία που απαρτίζουν τον χαρακτήρα, ατομικά ενδιαφέροντα, την εκπαιδευτική πορεία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, με απώτερο στόχο την δημιουργία ατομικού προγράμματος μετάβασης του ατόμου στην εργασία, και κατ' επέκταση στην ενηλικίωση.

Η σημασία του ρόλου της οικογένειας κατά τη διαδικασία μετάβασης του ατόμου με αναπηρία στην εργασία έχει αναδειχθεί κατά κόρον στην διεθνή βιβλιογραφία, καθώς στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι ερευνητές που ασχολούνται επί δεκαετίες ερευνών με την μετάβαση των ατόμων στην επαγγελματική απασχόληση, τονίζουν την μεγάλη επίδραση της οικογένειας στις μετα-σχολικές επιλογές σταδιοδρομίας, την εκπαιδευτική κατάρτιση και τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους (Gilson, 2018· Holmes et al., 2018· Lindstrom et al., 2007· 2014· Moore, 2012· Newman et al, 2011). Συγκεκριμένα, οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ατόμου με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, την δυνατότητα πρόσβασης του ατόμου σε μετα-δευτεροβάθμιες υπηρεσίες και στη μετα-δευτεροβάθμια κατάρτιση, σύμφωνα με το λειτουργικό προφίλ του παιδιού τους και τα ατομικά του χαρακτηριστικά, στην υποστήριξη εύρεσης ευκαιριών

επαγγελματικής απασχόλησης, και γενικότερα στην διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον του εφήβου παιδιού με αναπηρία (Carter et al., 2012· Holmes et al., 2012· Lindstrom et al., 2007· Yamamoto & Holloway, 2010).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η διαδικασία μετάβασης επηρεάζει σε ψυχολογικό επίπεδο τόσο το ίδιο το άτομο με αναπηρία, όσο και τα εμπλεκόμενα μέλη της οικογένειας. Αναλυτικότερα, τα διαθέσιμα στοιχεία της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι η μεταβατική περίοδος από την σχολική ζωή στην εργασία είναι συχνά μια αγχωτική και αβέβαιη περίοδος, τόσο για τα άτομα με νοητική αναπηρία και ΔΦΑ, όσο και για τις οικογένειές τους (Beresfold, 2004· Carter et al., 2012· Chambers et al., 2004· Holmes et al., 2018· Gilson, 2010). Οι γονείς φέρουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης όσον αφορά την επιλογή υποστηρικτικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πλαισίων δραστηριοποίησης του παιδιού τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ, γεγονός που προκαλεί ανησυχία, άγχος και αβεβαιότητα σχετικά με την καταλληλότητα, ανταπόκριση και ρεαλιστικότητα των προτεινόμενων επιλογών ως προς την μετα-δευτεροβάθμια εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία του εφήβου με ΝΑ και ΔΦΑ (Beresfold, 2004· Chambers et al., 2004· Holmes et al., 2018). Κάποιοι σημαντικά αίτια που αναδεικνύουν την μεταβατική περίοδο προσαρμογής από το σχολείο στην αγορά εργασίας ως ασταθής, ευάλωτη και αγχωτική για τους γονείς παιδιών με ΝΑ ή και ΔΦΑ είναι η εγκατάλειψη του σταθερού και χρόνιου σχολικού πλαισίου, όπου ο έφηβος λάμβανε υπηρεσίες ειδικής αγωγής, όπως και η αβεβαιότητα των προοπτικών απασχόλησης μετά το σχολείο (Cooper, 2005· Gillan & Coughlan, 2010· Timmons et al., 2004).

Καθώς έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά η σημαντική επίδραση της οικογένειας στη διαδικασία μετάβασης των νέων με αναπηρία από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην



επαγγελματική απασχόληση, οφείλουμε να αναφερθούμε στις δομικές μεταβλητές της οικογένειας που καθορίζουν περισσότερο τον ενεργό ρόλο των γονέων και επιδρούν στην λήψη αποφάσεων των ΑμεΑ σχετικά με την μετάβαση στην εργασία. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές που αφορούν α) τις προσδοκίες των γονέων (Doren, Gau and Lindstrom, 2012· Gilson, 2018· Holmes, 2018· Lindstrom et al., 2007· Yamamoto and Holloway, 2010), β) τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Blustein, 2002· Eun-Young Park, 2022· Lindstrom, 2007· Timmons et al., 2011· Villa et al., 2007) και γ) το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (SES) των γονέων (Carter et al., 2012· Kirby et al., 2016· Newman et al., 2011· Shattuck et al., 2012).

## 1.2. Προσδοκίες γονέων

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, σε πληθώρα ερευνών σχετικά με τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία, και ειδικότερα με ΝΑ και ΔΦΑ, έχει διαπιστωθεί ότι οι γονεϊκές προσδοκίες αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης των αποτελεσμάτων μετά-σχολικής απασχόλησης των ΑμεΑ που μεταβαίνουν στην μετα-δευτεροβάθμια ζωή (Carter et al., 2011· Doren et al, 2012· Gilson et al, 2018· Wagner et al , 2012). Συγκεκριμένα, οι γονείς που παρέχουν ενεργή υποστήριξη ήδη από την εκπαίδευση των παιδιών τους( π.χ. στο σπίτι), αποδεικνύεται ότι στο μέλλον θα παρέχουν περαιτέρω υποστήριξη με άλλους τρόπους(π.χ. εκπαίδευση, εργασία) καθώς ο νέος με αναπηρία μεταβαίνει προς την ενηλικίωση (Newman, 2005· Wagner et al, 2012). Έτσι, γίνεται κατανοητό από την βιβλιογραφία ότι οι θετικές και υψηλές προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με την μετα-σχολική εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ παρουσιάζονται να είναι αλληλένδετες

με τη θετική έκβαση των αποτελεσμάτων όσον αφορά την σχολική επιτυχία, την επαγγελματική αποκατάσταση, την ανεξαρτησία των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ, καθώς και το μέλλον της οικογένειας (Carter et al., 2012· Doren et al, 2012· Holmes et al, 2018· Lindstrom et al, 2007· Villa et al., 2007· Yamamoto and Holloway, 2010).

### **1.3. Σχέσεις μεταξύ των μελών και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο οικογένειας (SES)**

Από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά της οικογενειακές δομικές μεταβλητές που επηρεάζουν καθοριστικά την μετάβαση των νέων ΑμεΑ στην επαγγελματική απασχόληση, αποδείχθηκε ότι μεταβλητές του οικογενειακού υπόβαθρου, όπως η εκπαίδευση των γονέων, η επαγγελματική τους κατάσταση, το οικογενειακό εισόδημα, όπως επίσης και η δομική σύσταση της οικογένειας, το είδος των οικογενειακών δεσμών και της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας συμβάλλουν καθοριστικά στην διαδικασία λήψης απόφασης των νέων με ΝΑ και ΔΦΑ σχετικά με το μετα-σχολικό μέλλον και την είσοδο τους στην αγορά εργασίας (Blustein et al., 2002· Doren et al, 2012· Kirby, 2016· Lindstrom et al, 2007, 2014· Newman et al, 2011· Shattuck et al., 2012).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι έφηβοι με ΝΑ και ΔΦΑ που προέρχονταν από οικογένειες όπου οι γονείς είχαν χαμηλό εισόδημα, ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είχαν περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα, τείνουν να έχουν λιγότερο θετική εξέλιξη σχετικά με την μετάβαση τους στην ενηλικίωση γενικότερα, και ειδικότερα στην επαγγελματική τους απασχόληση (Kirby et al., 2016· Lindstrom et al, 2007· Shattuck et al., 2012). Αυτό συμβαίνει διότι, οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να παρέχουν λιγότερες πληροφορίες στα

παιδιά τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ σχετικά με τις μετα-σχολικές προοπτικές τους στην εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση και την αναζήτηση εργασίας, έχουν χαμηλές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και έχουν την τάση να είναι περισσότερο υπερπροστατευτικοί με τους έφηβους με ΝΑ ή και ΔΦΑ, προσφέροντας τους χαμηλά κίνητρα για αυτόνομη διαβίωση και ανεξάρτητη λειτουργικότητα (Doren et al, 2012· Liptak et al., 2011· Newman et al., 2011).

#### **1.4. Ο ρόλος του σχολείου στην εργασία**

Ποικιλία ερευνητικών μελετών και άρθρων από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ένταξη των ΑμεΑ ( κυρίως με ΝΑ ή και ΔΦΑ) στην αγορά εργασίας παρέχουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν την μετάβαση των νέων με αναπηρία από το σχολικό περιβάλλον στην εργασία (Gilson et al, 2018· Landmark et al, 2010· Pallisera et al., 2012· Villa et al., 2007· Wagner, 2012). Παρόλο που ο συνδυασμός πολλαπλών παραγόντων επηρεάζουν την πορεία των ΑμεΑ προς την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (είδος αναπηρίας, λειτουργικότητα ατόμου, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο οικογένειας), το επίπεδο εκπαίδευσης που δέχεται το άτομο με αναπηρία επιβεβαιώνεται ως το βασικό στοιχείο που επηρεάζει ιδιαίτερα τη δυνατότητα και το είδος της μετάβασης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας (Hetherington et al, 2010· Landmark et al, 2010· Lindsay et al, 2015· Lindstrom et al, 2011· Test et al, 2009). Είναι αποδεκτό ότι το σχολικό περιβάλλον, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας, όπως και η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τροφοδοτούν τον μαθητή με ΑμεΑ τόσο με θεμελιώδεις γνώσεις που του είναι απαραίτητες για την προσαρμογή της λειτουργικότητας του σε εκάστοτε μελλοντικά περιβάλλοντα (μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, προσαρμογή στην κοινότητα, μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απασχόληση), όσο και κοινωνικά

ερεθίσματα με στόχο την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, απαραίτητες προς την πορεία του ατόμου με αναπηρία προς την ενηλικίωση.

Η περίοδος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τους έφηβους με ΝΑ ή και ΔΦΑ, καθώς αποτελεί το στάδιο όπου οι νέοι σχεδιάζουν τα μελλοντικά τους σχέδια και λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή (Carter et al, 2012· Landmark et al, 2010· Pallisera et al, 2016· Rusch et al, 2009). Επιπλέον, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες πεδίο για την προώθηση των ευκαιριών ένταξης στην αγορά εργασίας, καθώς παρέχει εύκολη πρόσβαση στις οικογένειες των νέων με αναπηρία, ώστε να συνεργαστούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό με απώτερο στόχο τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος για την προετοιμασία του νέου με αναπηρία προς την αυτόνομη διαβίωση και την είσοδο στην αγορά εργασίας (Pallisera et al, 2016).

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, προτεραιότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους νέους με ΝΑ ή και ΔΦΑ οφείλει να είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ελλείμματα των συγκεκριμένων υπο-ομάδων αναπηρίας που εμποδίζουν τόσο την κοινωνικοποίηση τους εντός σχολικού πλαισίου, όσο και την λειτουργική προσαρμογή των ατόμων με ΝΑ ή και ΔΦΑ κατά την κίνηση και αλληλεπίδραση τους στην κοινότητα. (πρόσβαση σε υπηρεσίες και αγαθά, Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, κτλ) (Carter et al, 2011· Lindstrom et al, 2011· Timmons, et al, 2011). Επίσης, η δυνατότητα λειτουργικής διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελεί ένα ισχυρό προσόν για την αναζήτηση περισσότερων προοπτικών απασχόλησης κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, κυρίως σε επαγγέλματα όπου συναντάται η εργασία σε ομάδα ή και η εξυπηρέτηση πελατών. Βασιζόμενοι στην παραπάνω παράμετρο, συμπεραίνουμε ότι είναι επιτακτική

η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων σταδιοδρομίας και επαγγελματικής κατάρτισης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται κατά την μετασχολική απασχόληση, ώστε να διευρυνθούν οι πιθανές προοπτικές απασχόλησης κατά τη μετάβαση προς την απασχόληση των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ στην αναζήτηση εργασίας (Landmark et al, 2010· Mazzoti et al, 2016· Shandra & Hogan, 2008· Wehman, 2013).

### **1.5. Ο χρόνος κατά την μετάβαση στην εργασία**

Από την μελέτη της παρούσας βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν με θετικά την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, αναδείχθηκε η σημασία του συντελεστή του χρόνου απόκτησης της πρώτης εργασιακής εμπειρίας, ανεξάρτητα αν η απασχόληση ήταν αμειβόμενη ή εθελοντική (Carter et al, 2012· Landmark et al, 2010· Shandra & Hogan, 2008· Test et al, 2009). Συγκεκριμένα, η απασχόληση κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών αποτελεί τον μεγαλύτερο παράγοντα πρόβλεψης για την επαγγελματική κατάσταση των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ κατά τα πρώτα δύο χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς μέσω της εργασίας ενισχύεται η απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων και η ανταγωνιστικότητα τους στην αγορά εργασίας, καθώς αυξάνονται οι προσδοκίες τους για την εργασία και η επαγγελματική τους απόδοση (Gold et al, 2013· Shandra & Hogan, 2008· Test et al, 2009). Παράλληλα, παρατηρείται ότι αυξάνονται επίσης οι προσδοκίες των μελών της οικογένειας σχετικά με την επαγγελματική πορεία των παιδιών τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ, ενισχύοντας την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τις εργασιακές εμπειρίες των παιδιών τους σε σχέση με τις εργασιακές τους προσδοκίες, αυξάνοντας και τις προοπτικές ανάπτυξης δικτύων επαγγελματικών

επαφών για μελλοντικές προοπτικές απασχόλησης (Carter et al, 2013· Gold et al, 2013· Landmark et al, 2010· Shandra & Hogan, 2008).

### **1.6. Ποσοστά απασχόλησης ΑμεΑ με βάση τα ερευνητικά δεδομένα**

Είναι γεγονός ότι η πλειοψηφία των ερευνητών, όπου αντικείμενο μελέτης τους αποτελεί η πρόσβαση και απασχόληση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, αναδεικνύουν τα χαμηλά ποσοστά εργασιακής απασχόλησης των ατόμων με ΝΑ ή και ΔΦΑ σε παγκόσμιο επίπεδο (Carter et al, 2012· Eun-Young Park, 2021· Hetherington et al, 2010· Gilson et al, 2017· Lindsay et al, 2016· Lindstrom et al, 2007· Morningstar et al, 2017· Newman et al, 2011). Παράγοντες όπως η μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, οικονομικής κρίσης και των έκτακτων παγκόσμιων συνθηκών στις οποίες μπορεί να επέλθει ο πλανήτης, δημιουργούν συνεχή μεταβολή στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, με αποτέλεσμα την αποσταθεροποίηση της μετάβασης των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Braziene, 2020· Morningstar et al, 2017· Newman et al, 2011). Παράλληλα, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογικής προόδου, καθώς και η τάση επέκτασης των ετών παραμονής των νέων με αναπηρία στην εκπαίδευση, προκαλούν συνεχείς μεταβολές στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα η μετάβαση των ΑμεΑ στον επαγγελματικό στίβο να αποτελεί μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία. (Braziene, 2020· Lindsay et al, 2016· Newman et al, 2011).

Ειδικότερα, τα άτομα με ΝΑ παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ΝΑ θεωρείται ένας σημαντικός περιορισμός για την γνωστική λειτουργία και την ικανότητα προσαρμογής κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης (Gilson et al, 2017· Ineland et al, 2021· Morningstar et al,

2017· Petner- Arrey, 2015). Οι μαθητές με ΝΑ έχουν περιορισμένες ή και ελάχιστες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε ανταγωνιστική, ουσιαστική απασχόληση, σύμφωνα με την τάση να μεταβαίνουν σε προστατευόμενα περιβάλλοντα εργασίας για να εξασφαλίσουν την απασχόληση τους (Gilson et al, 2017· Ineland et al, 2021· Morningstar et al, 2017). Για παράδειγμα, αναφέρουμε τα χαμηλά ποσοστά ανταγωνιστικής απασχόλησης των ατόμων με ΝΑ στον Καναδά (25%), ΗΠΑ (15%) και στην Αγγλία (7%) (Petner- Arrey, 2015). Παράλληλα, περίπου ένας στους τέσσερις ενήλικες με ΝΑ (23,8 %) δεν απέκτησε αμειβόμενη απασχόληση εντός των πρώτων οκτώ ετών από την αποφοίτηση τους από το Λύκειο (Newman et al, 2011) και περίπου το 30% των νέων με ΝΑ ανέφεραν εμπειρία αμειβόμενης εργασίας κατά τη διάρκεια του Λυκείου (Carter et al, 2012· Gold et al, 2013· Lindstrom et al, 2014).

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία, παρόμοια ποσοστά χαμηλής απασχόλησης αναφέρονται για τα άτομα με ΔΦΑ (Carter et al, 2012· Holwerda et al, 2012· Kirby, 2016· Shattuck et al, 2012). Συγκεκριμένα, πληθώρα ερευνητών αναφέρουν ότι περίπου ένας στους τρεις ενήλικες με ΔΦΑ είχε αμειβόμενη εργασία μέχρι τα 25 έτη (Gilson et al, 2017· Lindstrom et al, 2014· Newman et al, 2011), και παράλληλα όσα άτομα με ΔΦΑ απασχολούνταν, παρατηρήθηκε ότι εργάζονταν για λίγες ώρες εργασίας και χαμηλούς μισθούς, σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα και απασχολούμενοι σε εργασίας χαμηλής εξειδίκευσης (Carter et al, 2012· Shattuck et al, 2012· Taylor & Seltzer, 2011).

### **1.7. Η ποιότητα της παρεχόμενης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.**

Από την ανασκόπηση βιβλιογραφικών άρθρων και μελετών είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι, εκτός από την σημαντική επίδραση της ηλικίας απόκτησης της πρώτης επαγγελματικής απασχόλησης, η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία εξαρτάται εξίσου

και από το είδος και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που δέχονται οι έφηβοι μαθητές με αναπηρία (NA ή και ΔΦΑ) στις δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gilson et al, 2018· Hetherington et al, 2010· Landmark et al, 2010· Test et al, 2009· Wehman, 2013· Wagner, 2012· Winn & Hay, 2009). Είναι γεγονός ότι μέσα από το πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται ή και οφείλουν να διδάσκονται όχι μόνο στοιχειώδεις θεωρητικές και τεχνολογικές γνώσεις, που τους είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση θεμελιωδών και βασικών γνώσεων ποικίλων επιστημονικών πεδίων, αλλά και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για την είσοδο τους στην εργασιακή απασχόληση.

Ειδικότερα αναφέρουμε, η συμμετοχή των μαθητών με NA ή και ΔΦΑ σε εντός σχολικού πλαισίου προγράμματα καλλιέργειας και ενίσχυσης δεξιοτήτων που βασίζονται στην αυτόνομη διαβίωση και την επαγγελματική απασχόληση σε συστηματική βάση, αποτελεί ισχυρό παράγοντα που ευνοεί την μετέπειτα μετάβαση και πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στον στίβο της απασχόλησης (Gilson et al, 2018· Landmark et al, 2010· Test et al, 2004· Wagner et al, 2012· Wehman et al, 2007). Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκαν ποικίλα τεκμηριωμένα ερευνητικώς εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν μαθητές με NA ή και ΔΦΑ σε συνεργασία με την οικογένεια τους, όπου μέσω και της βοήθειας της τεχνολογικής υποστήριξης, διδάχτηκαν σημαντικές δεξιότητες για την μετα-σχολική τους ζωή που αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες τα επόμενα έτη, καθώς μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, εισήλθαν στον κόσμο της απασχόλησης, αναζητώντας εργασιακές εμπειρίες (Laghi & Trimarco, 2020). Η συμμετοχή των νέων με NA ή και ΔΦΑ σε προγράμματα ενίσχυσης δεξιοτήτων απασχόλησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύει το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτό-προσδιορισμού των μαθητών (Gilson et al, 2017· Hetherington et al, 2010· Landmark et al, 2010· Test et al, 2009·



Winn & Hay, 2009). Παράλληλα, οι μαθητές προετοιμάζονται για την επερχόμενη είσοδο τους στην αγορά εργασίας, καθώς τροφοδοτούνται με σημαντικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν την μελλοντική τους προσαρμογή σε εργασιακά περιβάλλοντα, συντελώντας στην ενίσχυση της αυτονομίας τους.

Παράλληλα με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην προετοιμασία των νέων προς την απασχόληση, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο είδος της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Από την προγενέστερη βιβλιογραφία είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην έρευνα των Wehmeyer et al. (2000 · 2007· 2012) και στο εμπειρικά τεκμηριωμένο μοντέλο διδασκαλίας της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (self-determination model). Στο συγκεκριμένο μοντέλο, δίνεται έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς την άμεση διασύνδεση των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη μετάβαση στον χώρο της εργασίας, επομένως κύριος στόχος του προγράμματος είναι η προσαρμογή των μαθητών στα μετα-σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Wehmeyer et al, 2000· 2007· 2012).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, (Laghi, 2020 · Pallisera et al, 2016· Villa et al, 2007· Wagner et al, 2012· Wehman, 2013· Winn & Hay, 2009), η συνεργατική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική ρύθμιση, έναν ομαδικό τρόπο διδασκαλίας που αφορά την διδασκαλία από κοινού ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής μαζί με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, σε γενική τάξη Γυμνασίου ή και Λυκείου (Wehman, 2013). Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί σημαντική πρακτική συμπερίληψης και ενσωμάτωσης των μαθητών με ΝΑ ή και ΔΦΑ σε γενική τάξη, καθώς οι νέοι ΑμεΑ αναπτύσσουν περισσότερες και ποιοτικότερες αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία, καθώς και με εκπαιδευτικούς

Ειδικής Αγωγής (Jackson et al, 2009· Ryndak et al, 2009· Wehman, 2013). Έτσι, ενισχύονται σημαντικά οι ευκαιρίες των μαθητών με ΝΑ ή και ΔΦΑ να συμμετέχουν ενεργά στο αναλυτικό πρόγραμμα γενικού σχολείου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να γνωρίσουν και να αναπτύσσουν φιλίες, όπως επίσης να αποκτήσουν και θεμελιώδεις γνώσεις για την ενίσχυση της ανεξαρτησία τους και δεξιότητες ως προς την αναζήτηση εργασίας, σημαντικά εφόδια για την μετάβαση τους στον επαγγελματικό κόσμο (Carter et al, 2012· Landmark et al, 2010· Laghi & Trimarco, 2020· Lindstrom et al, 2007· Test et al, 2004· Wehman, 2013).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντικατοπτρίζει στις αξίες και στο είδος της διδασκαλίας, την ποιότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών και προγραμμάτων ως προς την συμπερίληψη και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία μέσα στους κόλπους του Γενικού σχολείου και της Γενικής τάξης (Hetherington et al, 2010· Landmark et al, 2010· Test et al, 2009 · Wehman, 2013· Winn & Hay, 2009). Η έρευνα για την μετάβαση από το σχολείο στην εργασία για μαθητές με ΝΑ παρουσιάζει ένα κενό μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και των αποτελεσμάτων του εργατικού δυναμικού (Engelbrecht et al, 2017· Hetherigton et al, 2010· Ineland et al, 2021· Landmark et al, 2010· Lindsay et al, 2016). Αυτό έχει διαπιστωθεί σε εμπειρικές μελέτες για τα σχολεία και για τους φορείς της εργασίας, (π.χ. εργοδότες) τις ίδιες τις αντιλήψεις των μαθητών για τη μετάβαση τους από το σχολείο στην εργασία, όσο και για μελέτες σχετικά με τις προσπάθειες γεφύρωσης δυσκολιών κατά τη διαδικασία μετάβασης (Engelbrecht et al, 2017· Gilson et al , 2018· Ineland et al, 2021· Landmark et al, 2010· Laghi & Triamrco, 2020· Lindsay et al, 2016, Wehman, 2013· Winn & Hay, 2009).

Παρότι στην διεθνή βιβλιογραφία παρατηρήθηκε από κάποιες μελέτες ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των μαθητών με ΝΑ ή και ΔΦΑ, καθώς παρατηρήθηκε αδυναμία κατά τη διδασκαλία με στόχο την προετοιμασία και την υποστήριξη των μαθητών για την μετάβαση στην εργασία, μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης (Hetherington et al, 2010· Ineland et al, 2021· Lindsay et al, 2016· Wagner et al, 2012· Winn & Hay, 2009). Εντούτοις παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους μαθητές τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ, συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών τους σε συνεργασία με τους γονείς, ακολουθούν πρακτικές συμπερίληψης, εκπαίδευσης με στόχο την ομαλή μετάβαση των μαθητών στην μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ενίσχυσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων κατανόησης του εαυτού, στρατηγικών αυτό-ρύθμισης συμπεριφοράς, δεξιοτήτων αυτό-εξυπηρέτησης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Gilson et al, 2018· Landmark et al, 2010· Test et al, 2009· Wagner, 2012· Wehman et al, 2013· Winn & Hay, 2009).

### **1.8. Διεθνείς πολιτικές μετάβασης**

Όπως προαναφέρθηκε, η μετάβαση των ΑμεΑ είναι μια διαδικασία με αρκετές προκλήσεις και απαιτεί την συνεργατική προσέγγιση από τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς επαγγελματικής αποκατάστασης (Hendricks & Newman, 2009· Landmark et al, 2010· Wehman, 2006). Σε διεθνή επίπεδο, η θεσμοθέτηση της μετάβασης των ΑμεΑ στην ενηλικίωση και στην εργασία, αποτελεί βασική προϋπόθεση ώστε να κατοχυρωθεί νομικά το δικαίωμα των ΑμεΑ στην ανεξάρτητη διαβίωση, την αναζήτηση και εύρεση εργασίας με αμοιβή, την είσοδο στον

κόσμο της ανταγωνιστικής επαγγελματικής απασχόλησης, όσο και την εκπαιδευτική τους κατάρτιση μετά την υποχρεωτική φοίτηση στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, εντοπίσαμε πολλούς ερευνητές να αναφέρονται στις πολιτικές θεσμοθέτησης της μετάβασης σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, στην Αμερική, στον Καναδά και στην Νότια Κορέα. Ανάμεσα στις ποικίλες βιβλιογραφικές αναφορές, ο κοινός παρονομαστής αποτελεί η επιτακτική ανάγκη σχεδιασμού ατομικού προγράμματος μετάβασης του νέου με αναπηρία από την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην μετασχολική ζωή, το οποίο βασίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, στις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και στην πολύτιμη συνεργασία των γονέων, μέσα από την παροχή χρήσιμων πληροφοριών για το ιστορικό του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Hetherington et al, (2010), Hendricks & Wehman, (2009), Landmark et al, (2010), Lindsay et al, (2016), Lombardi et al, (2018), Newman et al, (2011), όπου αντικείμενο της έρευνας τους αποτελεί η μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας στις ΗΠΑ, το νομοθετικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις ομοσπονδιακές πολιτικές της μετάβασης είναι η νομοθεσία IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Η συγκεκριμένη νομοθεσία έχει θεσμοθετηθεί ειδικά για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρία κατά την μετάβαση τους στην μετα-δευτεροβάθμια ζωή, έτσι κύριος στόχος της αποτελεί η αποτελεσματική διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης στην εργασία για τον νέο με αναπηρία και την οικογένεια του, μέσα από την δημιουργία του Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος (IEP) (Hetherington et al, 2010· Landmark et al, 2010· Newman et al, 2011). Μια πρόσφατη εκπαιδευτική πολιτική έχει επικεντρωθεί στις υπηρεσίες μετάβασης που δέχονται οι μαθητές με αναπηρία, κατά την μετάβαση τους στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αφορά τη διχοτόμηση σε δύο μορφές: α)

προετοιμασία για άμεση απασχόληση, και β) εγγραφή στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΜΔΕ) (Lombardi et al, 2018). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να εξασφαλίσουν καλύτερη πρόσβαση σε προγράμματα ετοιμότητας για το κολλέγιο και την επαγγελματική σταδιοδρομία, και άρα μπορούν να έχουν πιο ελπιδοφόρα μετα-δευτεροβάθμια αποτελέσματα, καθώς ενισχύονται οι δομές προστατευτικής πολιτικής (Lombardi et al, 2018 · Wehman et al, 2015· Wehmeyer et al, 2015).

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική αποτελεί η πρωτοβουλία Workforce Innovation Opportunity Act (WIOA) του 2014, που θεσπίστηκε για την μεταρρύθμιση του εργατικού δυναμικού στις ΗΠΑ, επηρεάζει σημαντικά τις εμπειρίες των ΑμεΑ όσον αφορά την εκπαίδευση και την προετοιμασία για εργασία (Lombardi et al, 2018). Στόχος της συγκεκριμένης κρατικής εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας αποτελεί η βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση των ΑμεΑ και στις υπηρεσίες εργατικού δυναμικού, ενισχύοντας την δια-υπηρεσιακή συνεργασία, που αποτελεί βέλτιστη πρακτική για την δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση και μετάβαση (Lombardi et al, 2018). Παράλληλα, σημαντική παράμετρος της πρωτοβουλίας WIOA αποτελεί ο συντονισμός και η αποτελεσματικότητα των γραμμών υπηρεσιών με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης, κατάρτισης και των ευκαιριών απασχόλησης, υποστήριξης της επαναπρόσληψης και παροχής επαγγελματικών ευκαιριών στους νέους με αναπηρία (Lombardi et al, 2018· U.S. Department of Labor, 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με την πρωτοβουλία της WIOA προτεραιότητα όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση δίνεται σε ενήλικες με ΝΑ που πρόκειται να ενταχθούν πλήρως στο εργατικό δυναμικό, στοχεύοντας στην ένταξη στην ανταγωνιστική απασχόληση και όχι στην υποστηριζόμενη απασχόληση, πρακτική που συνήθως συναντάται σε μαθητές με ΝΑ (Morningstar et al, 2017).

Στη Σουηδία, πρωταρχικός στόχος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα ΑμεΑ είναι η παροχή ευκαιριών προετοιμασίας των μαθητών για την είσοδο στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική του αποκατάσταση. (National Agency of Education, 2013). Για την επίτευξη του στόχου, η σουηδική κυβέρνηση δημιούργησε την πρωτοβουλία *μάθηση στο χώρο εργασίας* (Work-Based-Learning) για τους ενδιαφερόμενους μαθητές, προκειμένου να βελτιωθεί η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία και να αυξηθούν οι πιθανότητες εύρεσης εργασίας (Ineland et al, 2021). Η εφαρμογή της πρωτοβουλίας WBL ανταποκρίνεται στην προγενέστερη βιβλιογραφία σχετικά με τις πολιτικές μετάβασης στην Σουηδία σχετικά με την «ενδοσχολική κατάρτιση», και έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί αποτελεσματική πρακτική μετάβασης στον εργασιακό στίβο (Simonsen & Neubert, 2013· Wehman et al, 2015). Μέσω της WBL ενισχύεται η ετοιμότητα των μαθητών με ΝΑ για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και βελτιώνονται τα μετασχολικά τους αποτελέσματα, μέσω του εντοπισμού των δυνατοτήτων των μαθητών, της ευαισθητοποίησης των εργοδοτών (Carter et al, 2011· Test et al, 2009). Σύμφωνα με την τελευταία τροποποίηση της Σουηδικής πολιτικής (2013), η WBL περιλαμβάνει εκπαίδευση 22 εβδομάδων σε χώρους εργασίας με την παρουσία επόπτη, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία στην πράξη, καθώς έχουν την δυνατότητα να εφαρμόσουν όσα έχουν προηγουμένως διδαχθεί θεωρητικώς (Ineland, 2015).

Όπως αναφέρεται στην μελέτη του Braziene, (2020) η Λιθουανία αποτελεί μια χώρα της Ανατολικής Ευρώπης που βρέθηκε αντιμέτωπη με ριζικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Καθώς αποτελεί μια μετακομμουνιστική χώρα, κληρονόμησε ένα αρκετά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αναδιαρθρώθηκε πλήρως παράλληλα με την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική της Λιθουανίας, όσο περισσότερο ανταποκρίνεται το

εκπαιδευτικό σύστημα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τόσο μεγαλύτερο θα είναι το ποσοστό των εργαζομένων που θα απασχολείται. (Braziene, 2020· Green et al, 2001). Οι ριζικές αλλαγές στην υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος αφορούσαν τόσο το πρόγραμμα σπουδών, όσο και την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ,έτσι ώστε η πρόσβαση των ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να έχει αυξηθεί ριζικά πια (Braziene, 2020). Όσον αφορά τις μελέτες που σχετίζονται με την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, υπάρχει πληθώρα άρθρων που ειδικεύονται στους παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, με σημαντικότερη παράμετρο την ανταπόκριση της παρεχόμενης διδασκαλίας στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Braziene & Dorelaitiene, 2012· Braziene & Merkys, 2013). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Λιθουανική Επιτροπή (2009), η λιθουανική αγορά εργασίας έχει περιγραφεί ως χαμηλού κόστους απασχόλησης, υψηλών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση παρουσιάζεται αναντιστοιχία μεταξύ της προσφοράς δεξιοτήτων και της ζήτησης δεξιοτήτων (Braziene, 2020).

Η κατάσταση στην Ισπανία δεν διαφέρει πολύ από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς η τοποθέτηση των ΑμεΑ στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, όπως και η μετάβαση στην αγορά εργασίας παρουσιάζουν μεγάλη εξάρτηση από τη συγκρότηση και τον σχεδιασμό του ατομικού προγράμματος του μαθητή με αναπηρία, και την σημαντική συμβολή των ειδικών του επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι εκτός σχολικού πλαισίου, αξιολογούν τα ατομικά στοιχεία, τις σχολικές και οικογενειακές συνθήκες, έτσι ώστε να εκτιμήσουν ποια υποστήριξη χρειάζονται οι μαθητές (Pallisera et al, 2016). Ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ισπανίας είναι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε γενικά σχολεία στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τους, έτσι ώστε μέσω της συμβολής τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και ποικίλων ειδικοτήτων που σχετίζονται

με την μετάβαση των εφήβων στην αγορά εργασίας (κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικών επαγγελματικού προσανατολισμού), οι μαθητές με αναπηρία να λάβουν στην συνέχεια μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση και να αναζητήσουν τις κατάλληλες προοπτικές απασχόλησης (Pallisera et al , 2016).

Ο Καναδάς αποτελεί μια χώρα όπου η απασχόληση των νέων με ΝΑ εμφανίζεται σε χαμηλά ποσοστά (25% το 2015) με αποτέλεσμα η πρόσβαση των ατόμων με ΝΑ προκαλεί μείζονα ανησυχία για τα άτομα με ΝΑ (Petner- Arrey et al, 2015). Έτσι, δημιουργήθηκαν ομοσπονδιακές πολιτικές κατά της διάκρισης των ατόμων με ΝΑ και εύλογες προσαρμογές για την προώθηση της ένταξης στο εργατικό δυναμικό, μέσω της χρηματοδότησης πολυάριθμων επαρχιακών οργανώσεων που παρέχουν υποστήριξη και υπηρεσίες για την προώθηση της απασχόλησης στην κοινότητα των ατόμων με ΝΑ (Petner-Arrey et al, 2015). Παρά την εφαρμογή τέτοιων πολιτικών, στον Καναδά εξακολουθούν να αγωνίζονται για την απασχόληση των ατόμων με ΝΑ και λαμβάνονται μέτρα για την βελτίωση των αποτελεσμάτων απασχόλησης. Παρατηρήθηκε όμως ότι στο Οντάριο, σχεδόν το 50% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι δεν έλαβαν καμία μορφή κυβερνητικής χορηγίας και υποστήριξης της απασχόλησης. Επίσης, λίγο περισσότερο από το ένα τρίτο των ερωτηθέντων δεν απασχολήθηκαν ποτέ σε θέσεις εργασίας με κατώτατο μισθό και λίγο περισσότερο από τους μισούς είχαν απασχοληθεί εθελοντικά σε οποιαδήποτε σημείο της ζωής τους (Petner-Arrey et al, 2015).

Στην Ιρλανδία, σύμφωνα με τους Gillan & Coughlan (2010) μια σημαντική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική και το νομοθετικό πλαίσιο για τα ΑμεΑ αφορά την μετακίνηση από τον διαχωρισμό της παροχής υπηρεσιών στην εφαρμογή των αρχών της ενσωμάτωσης, της ισότητας συμμετοχής και την παροχή ίσων δικαιωμάτων των



ΑμεΑ (Clegg et al, 2008). Επιπλέον, μέχρι το 2010, η σημαντικότερη εξέλιξη της νομοθεσίας των ΑμεΑ αποτελεί ο νόμος του 2005, όπου τέθηκε η αρχή της ενσωμάτωσης σε νομοθετική βάση, οπότε όλοι οι κύριοι φορείς παροχής υπηρεσιών στην Ιρλανδία οφείλουν να διασφαλίζουν την πρόσβαση των ΑμεΑ στις υπηρεσίες τους (Gillan & Coughlan, 2010). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή του νόμου 2004 σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη των ΑμεΑ δεν προβλέπεται μετά την συμπλήρωση του 18<sup>ου</sup> έτους ηλικίας των μαθητών με αναπηρία, μέχρι το 2011. (Gillan & Coughlan, 2010). Ως αποτέλεσμα, παραμένει ασαφής το είδος της κυβερνητικής υπηρεσίας που αναλαμβάνει την ευθύνη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ΑμεΑ μετά την ενηλικίωση, γεγονός που προκαλεί ανησυχία στις οικογένειες των μαθητών με αναπηρία, σχετικά με το μετα-δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των ενήλικων παιδιών τους με αναπηρία (Gillan & Goughlan, 2010 · Wehman et al, 2007).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική και το σύστημα μετάβασης των ΑμεΑ στην Ιταλία, οι Laghi & Trimarco (2020) αναφέρουν στην μελέτη τους ότι το 2014 έλαβε χώρα μια σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τη Σύμβαση των δικαιωμάτων των ΑμεΑ. (άρθρο 24), (United Nations, 2006). Το σημαντικότερο διάταγμα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ο Νόμος 66/2017, που αφορά την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμού (Laghi & Trimarco, 2020), όπου επιβεβαιώνεται η σημασία του σχεδιασμού εξατομικευμένου προγράμματος των μαθητών. Το ΙΕΡ αποτελεί το κύριο εργαλείο ένταξης των μαθητών με αναπηρία, καθώς μέσα στο πρόγραμμα προσδιορίζονται τα εργαλεία, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι όσον αφορά την επίτευξη ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος μάθησης στις ακόλουθες διαστάσεις: κοινωνική

αλληλεπίδραση, επικοινωνία, αυτονομία, επαγγελματικός προσανατολισμός (Laghi & Trimarco, 2020).

Μια καινοτόμος εκπαιδευτική μέθοδος που απευθύνεται σε τελειόφοιτους μαθητές Λυκείου και απόφοιτους, είναι το «Σύστημα εναλλασσόμενης σχολικής εργασίας» (Νομοθετικό Διάταγμα 77/2005, Gazzetta Ufficiale- Serie Generale, n. 103, 2005, και N. 107/2015, Gazzetta Ufficiale- Serie Generale, n. 162, 2015), που επιτρέπει στους μαθητές με αναπηρία να εναλλάσσουν τις περιόδους εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης στα σχολεία με την κατάρτιση σε εργασιακά περιβάλλοντα (Laghi & Trimarco, 2020). Η ελάχιστη διάρκεια αυτών των περιόδων κατάρτισης ορίζεται από τον νόμο και η δυνατότητα παράτασης του προγράμματος είναι στην δικαιοδοσία της σχολής κατάρτισης. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Νομοθετικού Διατάγματος 77/2005, οι διαδικασίες πρόσβασης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσαρμοσμένες, με στόχο την προώθηση της αυτονομίας και την προετοιμασία για την είσοδο στην εργασία. Επιπλέον, η σημασία της αξιολόγησης και της πιστοποίησης των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος του Συστήματος Εναλλασσόμενης εργασίας υπογραμμίζεται στο Νομοθετικό Διάταγμα, καθώς έτσι διευκολύνεται η μελλοντική απασχόληση (Laghi & Trimarco, 2020). Τέλος, οφείλουμε να αναφερθούμε στην τελευταία τροποποίηση του Ν 145/ 2018 (Gazzetta Ufficiale- Serie Generale, n. 302, 2018) όπου το Σύστημα Εναλλαγής εργασίας μετονομάστηκε σε «Μονοπάτια εγκάρσιων δεξιοτήτων και προσανατολισμού», ήτοι “Pathways for transversal skills and orientation” (Laghi & Trimarco, 2020).

### 1.9. Σκοπός της εργασίας- Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα άτομα με αναπηρία(ΑμεΑ) έρχονται αντιμέτωπα με ποικίλες και σύνθετες μεταβάσεις και αλλαγές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους , μία από τις οποίες είναι η είσοδος στην ενηλικίωση, όπου σηματοδοτείται το αναπτυξιακό επίπεδο όπου οι νέοι με αναπηρία αναλαμβάνουν τις ευθύνες, υποχρεώσεις και προκλήσεις ενός ενήλικα (Lindstrom et al, 2007). Παράλληλα, βασική παράμετρος της ενηλικίωσης και ανεξάρτητης διαβίωσης των ΑμεΑ αποτελεί η ανάγκη και το δικαίωμα για εργασία. Η εργασιακή απασχόληση των ΑμεΑ συντελεί σημαντικά στην ενίσχυση του αισθήματος αυτοπραγμάτωσης του ατόμου, στην αυτονομία και βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Ο ρόλος της οικογένειας ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στην επιτυχή ή ανεπιτυχή μετάβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας, καθώς η οικογένεια αποτελεί τον μοναδικό μακροχρόνιο θεσμό μέσα στο οποίο το άτομο με αναπηρία αλληλεπιδρά, επικοινωνεί και κοινωνικοποιείται (Lindstorm et al, 2007· Moore et al, 2012· Pallisera et al, 2012). Επιπλέον, ο θεσμός του σχολείου επηρεάζει σημαντικά την πρόσβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, καθώς το άτομο τροφοδοτείται με γνωστικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και προ-επαγγελματικές δεξιότητες που καθορίζουν την μετέπειτα μετάβαση στην ενηλικίωση, και κατ' επέκταση στην εργασία (Gold et al, 2013· Wehman, 2013· Winn et al, 2009.). Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζει τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στην μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, τους παράγοντες που επιτυχίας ή αποτυχίας κατά την μετάβαση, την συμβολή οικογένειας και σχολείου στις μέχρι πρότινος ερευνητικά τεκμηριωμένες τεχνικές μετάβασης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας.

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τη σημασία του ενεργού ρόλου της οικογένειας και του σχολείου ως προς την προετοιμασία του νέου με αναπηρία προς την είσοδο του στην αγορά εργασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν στην ανασκόπηση είναι:

- Πώς η οπτική των γονέων, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζουν τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των σχέσεων της οικογένειας που ευνοούν την μετάβαση στην αγορά εργασίας;
- Ποιες πολιτικές μετάβασης στην αγορά εργασίας των ατόμων με αναπηρία εφαρμόζονται σε σχολικά πλαίσια την τελευταία εικοσαετία σε Ευρώπη, ΗΠΑ και Αυστραλία;
- Ποια είναι η συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς την μετάβαση των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Μεθοδολογία Έρευνας

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η μέθοδος συγγραφής της αποτελεί η συστηματική ανασκόπηση. Οι λόγοι που οδηγούν στην επιλογή της παρούσας ερευνητικής μεθόδου αποτελούν η εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, με περιορισμό των σφαλμάτων, που προκύπτουν μέσα από την επιλογή συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθείται στην συστηματική ανασκόπηση, όπως και επίσης η ακολουθία πέντε σταδίων διεκπεραίωσης της (Akhter et al, 2019· Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετά την επίδραση της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος στην πρόσβαση και είσοδο του νέου με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Για την εκπόνηση της συλλέχθηκαν κυρίως ερευνητικά άρθρα και συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις από τις βάσεις δεδομένων Google Scholar (2000- 2022), Sage Journals, (2000-2022), Sciencedirect (2000-2022) και Eric Science (2000-2022). Για την αρχική αναζήτηση των άρθρων στις συγκεκριμένες τέσσερις βάσεις ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά: (transition into labor market OR employment OR role of family OR role of school OR secondary education OR education policies OR schooling OR role of teachers AND people with disabilities OR adults OR individuals ).

Η αναζήτηση των ερευνητικών άρθρων χωρίστηκε σε δύο μέρη σχετικά με το περιεχόμενο των ερευνητικών άρθρων και ανασκοπήσεων, καθώς στην πρώτη ομάδα συγκαταλέγονται τα ερευνητικά άρθρα που αφορούν τον ρόλο της οικογένειας και τις δομικές μεταβλητές της οικογένειας που επιδρούν την επιλογή μετασχολικών επιλογών, σε παγκόσμιο επίπεδο. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα ερευνητικά άρθρα και οι

βιβλιογραφικές επισκοπήσεις όπου το περιεχόμενο τους αφορά τον ρόλο και την λειτουργία της ΔΕ κατά τις διαδικασίες μετάβασης των ΑμεΑ στην επαγγελματική απασχόληση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η αναζήτηση των άρθρων και των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων και στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε σε χρονολογική ακολουθία τεσσάρων σταδίων. Σε πρώτο στάδιο, δόθηκε προτεραιότητα στον τίτλο ή και την περίληψη του κάθε άρθρου. Στο δεύτερο στάδιο, μελετήθηκε ο τομέας των αποτελεσμάτων (results) και της συζήτησης (discussion). Στο τρίτο στάδιο που ακολούθησε την αρχική επιλογή των άρθρων σχετικών με το αντικείμενο μελέτης, δόθηκε προτεραιότητα στην μελέτη της εισαγωγής και στην γενικότερη ανάγνωση του άρθρου, όπου παρατηρήθηκε τόσο η συσχέτιση με το κύριο θέμα της ερευνητικής μελέτης, όσο και με το αντικείμενο μελέτης άλλων παρόμοιων ερευνητικών άρθρων, κυρίως ως προς τις εμπειρίες που βιώνουν οι γονείς των ΑμεΑ κατά την μετάβαση, όσο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΔΕ που εφαρμόζονται σε μια χώρα επιλογής στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση. Παράλληλα, ορισμένα άρθρα επιλέχθηκαν από την βιβλιογραφική αναφορά άλλων άρθρων, όπου ο συγγραφέας έκανε σχετική παραπομπή, κυρίως σχετικά με τις προγενέστερες νομοθεσίες των εκάστοτε χωρών σχετικά με την εκπαίδευση των ΑμεΑ και την πρόσβαση τους στην εργασία, όπου μετά από την αντίστοιχη ερευνητική μελέτη, αποδείχθηκε η ερευνητική τους συνάφεια για την τελική επιλογή.

Τα κριτήρια επιλογής για την αρχική συμπερίληψη ερευνητικών άρθρων είναι η αγγλική γλώσσα, ο τίτλος να περιλαμβάνει λέξεις transition, labor market, employment, job, work, disability, role of, family, family perspectives, school, schooling, teaching, teachers. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένη αναζήτηση σχετικά με τα

ερευνητικά άρθρα των εκπαιδευτικών πολιτικών παγκοσμίως. Η επιλογή των χωρών αναφοράς είναι ενδεικτική, λόγω των παρόμοιου αριθμού αποτελεσμάτων αναζήτησης σχετικά με τη ΔΕ και τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τα ΑμεΑ. Συγκεκριμένα για τις ΗΠΑ και Αυστραλία αντιστοιχούν 560.00 και 330.00 αποτελέσματα αναζήτησης στη μηχανή Google Scholar, ενώ για την Σουηδία, Ιταλία και Ισπανία αντιστοιχεί επίσης παρόμοιος αριθμών αποτελέσματα αναζήτησης (131.000 για Σουηδία, 124.000 για Ιταλία και 122.00 για Ιταλία, αντίστοιχα). Η Ελλάδα, αν και αποδεικνύεται ότι παρουσιάζει τον μικρότερο αριθμό ερευνητικών άρθρων σχετικά με τις πολιτικές μετάβασεις και τη ΔΕ σύμφωνα με την μηχανή αναζήτησης Google Scholar σε σχέση με τις προαναφερθείσες χώρες, παρουσιάζει ενδιαφέρον αναφοράς.

Τα κριτήρια επιλογής των ερευνητικών άρθρων αναζήτησης σχετικά με τις διεθνείς πολιτικές μετάβασης και τη ΔΕ περιέλαβαν: λέξεις και φράσεις στον τίτλο όπως secondary education, policy, Sweden, Italia, Spain, Greece, Australia, USA, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, Ελλάδα. Για την μετάφραση των ξενόγλωσσων ερευνητικών άρθρων σε γλώσσες όπως σουηδικά, ιταλικά και ισπανικά χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό σύστημα μετάφρασης PONS.

Από την παρούσα ερευνητική αναζήτηση απορρίφθηκαν αρχικά, άρθρα που περιλάμβαναν έρευνες που μελετούσαν την μετάβαση στην αγορά εργασίας των νέων τυπικής ανάπτυξης και αφορούσαν ηλικίες ατόμων 28 ετών και άνω. Στη συνέχεια, απορρίφθηκαν ερευνητικά άρθρα και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα επαγγελματικής απασχόλησης και αποκατάστασης των ΑμεΑ, την επίδραση του αυτοπροσδιορισμού στην λήψη επαγγελματικής απόφασης σχετικά με την μετάβαση στην εργασία, τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού των ΑμεΑ, το ρόλο της κοινότητας σχετικά με την πρόσβαση των

ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, τις στάσεις των εργοδοτών και τις εργασιακές σχέσεις των ΑμεΑ.

**Πίνακας :** Βάσεις Δεδομένων- Αριθμός άρθρων

Βάσεις Δεδομένων	Αριθμός άρθρων
Google Scholar	65
Sage Journals	31
Science Direct	12
Eric Science	5
Σύνολο	113



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου επίδρασης του θεσμού της οικογένειας και του σχολείου κατά το κρίσιμο, χρονοβόρο και απαιτητικό διάστημα μετάβασης των εφήβων μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας τα τελευταία περίπου 20 χρόνια. (2000-2022). Στην παρακάτω ανάλυση της συμβολής του οικογενειακού πλαισίου στις διαδικασίες προετοιμασίας των ΑμεΑ προς την μετάβαση στον εργασιακό χώρο, αποδεικνύεται ότι το διάστημα που μεσολαβεί και περιλαμβάνει την προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία σε ποικίλες μεταβολές που αφορούν την καθημερινότητα, τις μετα-εκπαιδευτικές επιλογές, την ποιότητα ζωής του ατόμου με αναπηρία, όπως επίσης και την σύσταση της ψυχοσύνθεσης του, επιδρά σημαντικά στη δραστηριότητα και ψυχοσύνθεση των γονέων. Στην συνέχεια, θα αναλύσουμε τα διαφορετικά είδη συμμετοχής και υποστήριξης των γονέων κατά τον σχεδιασμό του ατομικού προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους με αναπηρία από το σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας.

Μέσα από την διερεύνηση ποικίλων ερευνητικών άρθρων σχετικά με την εμπειρίες που βιώνουν οι γονείς κατά την διαδικασία μετάβασης των μαθητών παιδιών τους με αναπηρία, εντοπίσαμε σημαντική συμφωνία μεταξύ των δειγμάτων των ερευνών σχετικά με την τρέχουσα ψυχοσύνθεση των γονέων κατά την μεταβατική περίοδο μετά την αποφοίτηση των παιδιών τους με αναπηρία και κατά την είσοδο τους στον επαγγελματικό στίβο και την μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Gillan και Coughan (2010) στην μελέτη τους εντόπισαν ότι οι γονείς του δείγματος(12 γονείς) βίωσαν άγχος και στρες κατά την περίοδο μετάβασης καθώς και αβεβαιότητα σχετικά

με τις παρεχόμενες υπηρεσίες που μπορούν να προσφερθούν στα παιδιά τους μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, ενώ επίσης ήταν φανερό από το δείγμα των γονέων το αίσθημα αποδυνάμωσης και απογοήτευσης τους ως προς την συνεχή εύρεση εναλλακτικών λύσεων σχετικά με τις διαθέσιμες υπηρεσίες ενηλίκων με αναπηρία. Ειδικότερα, οι γονείς των ΑμεΑ βιώνουν την μετάβαση των παιδιών τους αναπηρία ως μια «μάχη» με σκοπό τις συνεχείς διαπραγματεύσεις για την παροχή ποιοτικότερων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών υπηρεσιών στα έφηβα παιδιά τους με αναπηρία, ώστε να εξασφαλίσουν την κατάλληλη εργασία για τα παιδιά τους.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρουν οι Petner- Arrey et al (2015), με τους γονείς να εμφανίζουν αισθήματα κόπωσης μέσα από τον μεγάλο βαθμό ενασχόλησης τους με την επαγγελματική ζωή των ενήλικων παιδιών τους, αλλά και απογοήτευσης που προκαλεί ο συνδυασμός της ακατάπαυστης παροχής φροντίδας στα παιδιά με αναπηρία και η εμπλοκή των γονέων, ως μοναδικό κοινωνικό δίκτυο των ΑμεΑ, σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα και επαγγελματική εμπειρία των παιδιών τους με αναπηρία. Παράλληλα, η Michelle Moore (2012) στην έρευνα της υποστηρίζει ότι πολλοί γονείς νιώθουν δυσαρέσκεια κατά την εμπλοκή τους στην μετάβαση των εφήβων παιδιών τους με αναπηρία στην αγορά εργασίας, καθώς δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση και πληροφόρηση να παρέχουν ένα σημαντικό υποστηρικτικό δίκτυο και να λάβουν σημαντικές αποφάσεις για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Επιπλέον, στην έρευνα των Ankey, Spain και Wilkins (2009), από τη συνέντευξη σε τέσσερις μητέρες, παρατηρήθηκε ότι η εμπειρία της διαδικασίας μετάβασης των παιδιών τους με αναπηρία αποτελεί μια δύσκολη περίοδο για τις ίδιες, καθώς έπρεπε να αναλάβουν πολλές ευθύνες σχετικά με την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, ειδικούς των επαγγελματικών υπηρεσιών σχετικά με την παροχή υπηρεσιών και τον

συντονισμό των συνεδριάσεων του ατομικού προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους με αναπηρία στην μετά-σχολική ζωή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Raghavan, Pawson και Small, (2013) σχετικά με την μετάβαση μαθητών μειονοτικής ομάδας με ΝΑ Νότιας Ασιατικής Καταγωγής( Ινδών, Πακιστανών) στην μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την εργασία στη Μ. Βρετανία, σε σχέση με τους Βρετανούς μαθητές με ΝΑ, τις απόψεις των γονέων και κηδεμόνων τους Νότιο-ασιατικής καταγωγής σχετικά με τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών τους μετά το σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι για τους Νότιο-ασιάτες γονείς και φροντιστές που δεν μιλούσαν την αγγλική γλώσσα, τόσο το επίπεδο ανησυχίας για τις διαθεσιμότητα των επιλογών, όσο και η έλλειψη ευαισθητοποίησης σχετικά με τις προσφερόμενες υπηρεσίες εντοπίστηκε σε μεγαλύτερο ποσοστό, αυξάνοντας το επίπεδο άγχους και σύγχυσης των γονέων, σχετικά με την ελλιπή ενημέρωση ως προς την τοποθέτηση των παιδιών τους με ΝΑ στις αρμόζουσες υπηρεσίες. Είναι γεγονός, ότι η μόνη διαθέσιμη επιλογή για την παροχή υπηρεσιών στους μαθητές με ΝΑ μετά από την αποφοίτηση τους από το σχολείο ήταν η διαμονή σε Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας της Μ. Βρετανίας, με αποτέλεσμα οι γονείς των μαθητών της μειονοτικής ομάδας να εκφράζουν διλήμματα σχετικά με την προσφερόμενη δυνατότητα ανεξαρτητοποίησης των παιδιών τους με ΝΑ , θέτοντας τελικά χαμηλές προσδοκίες για το μετασχολικό μέλλον των παιδιών τους.

### **3.1.Γονεϊκή εμπλοκή κατά την μετάβαση στην αγορά εργασίας**

Όπως αποδεικνύεται από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, η συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση και σχεδιασμό του ατομικού προγράμματος μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην μετασχολική ζωή είναι καίριας σημασίας, ενώ το είδος

της συμμετοχής τους σε αυτή την διαδικασία αποτελεί ιδιαίτερα έναν προβλεπτικό παράγοντα για το είδος της μετα-εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας των παιδιών τους με αναπηρία. Οι Vilá, Pallisera και Fullana (2007) όπως και οι Landmark, Ju και Zhang (2010), αναδεικνύουν στην βιβλιογραφική τους ανασκόπηση τα αποτελέσματα από την προγενέστερη βιβλιογραφία, (1980-2000) σχετικά με τη σημαντικά θετική επίδραση που ασκεί η συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες μετάβασης των εφήβων μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας.

Οι Lindstrom, Doren, Metheny κα, το 2007, στην έρευνα τους αναφέρουν ότι η συμμετοχή της οικογένειας και το είδος της συμμετοχής τους ποικίλει στο δείγμα 13 οικογενειών νεαρών ενηλίκων ηλικίας 21-27 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, περίπου οι μισές οικογένειες (53%) συμμετείχαν με εποπτεία στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων των παιδιών τους κατά τα σχολικά τους έτη. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Lindstrom et al, το ποσοστό συμμετοχής δεν συνάδει απαραίτητα με ενεργή οικογενειακή υποστήριξη όσον αφορά τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των νέων με ΜΔ και την μετάβαση τους στην επαγγελματική απασχόληση. Από την παρούσα έρευνα, προκύπτουν σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων του δείγματος, τρία είδη οικογενειακών προτύπων σχετικά με το είδος υποστήριξης που προσφέρουν κατά την μεταβατική περίοδο εισόδου των νέων με ΜΔ στην αγορά εργασίας:

- Οι *υποστηρικτές* γονείς, όπου αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά τους με ΜΔ από την παιδική τους ηλικία, εμπλέκονται ενεργά κατά την μετάβαση των νέων στην ενηλικίωση και στοχεύουν στην συμμετοχή των παιδιών τους με ΜΔ σε δραστηριότητες προ-επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να απασχοληθούν μελλοντικά σε υψηλές θέσεις εργασίας. Οι νέοι που ανήκουν σε οικογένειες υποστηρικτών,

κατακτούν την δυνατότητα ανεξάρτητης διαβίωσης και απασχολούνται σε υψηλόμισθες θέσεις εργασίας. Επιπλέον, αυτό που ξεχωρίζει την ομάδα των υποστηρικτών γονέων από τις υπόλοιπες δύο ομάδες είναι το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία και είναι πρόθυμοι να επιτρέψουν στα παιδιά τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και περισσότερες ευθύνες κατά την μετάβαση τους στην ενηλικίωση.

- Οι *προστατευτικοί*, οι οποίοι όπως και οι υποστηρικτές γονείς, αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τα παιδιά τους και συμμετέχουν ενεργά στις καθημερινές δραστηριότητες τους, όμως η εμπλοκή τους χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ελέγχου και δόμησης δραστηριοτήτων, τα οποία συνεχίστηκαν και κατά την πρώιμη ενηλικίωση των νέων με ΜΔ. Οι γονείς σε αυτή την κατηγορία θέτουν κανόνες και όρια στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ανάπτυξη από τους νέους της δεξιότητας λήψης ανεξάρτητων αποφάσεων, και κατ' επέκταση της αυτονομίας τους, και παράλληλα επιθυμούν μόνο κάποιο είδος σταθερής απασχόλησης για τα νέα ενήλικα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα της απασχόλησης των νέων που ανήκουν σε οικογένειες αυτής της ομάδας είναι περιορισμένα, όπως μειωμένα είναι και τα επίπεδα ανεξαρτησίας, καθώς οι *προστάτες* γονείς σπάνια παρείχαν στα παιδιά τους κάποιο είδος σχεδιασμού επαγγελματικής σταδιοδρομίας ή ευκαιρίες για αναζήτηση και διερεύνηση των προοπτικών απασχόλησης τους.

- Οι *απόμακροι* ή οι *με έλλειψη υποστήριξης* γονείς, όπου αν και παρείχαν ελάχιστη υποστήριξη κατά την μετάβαση στην αγορά εργασίας και είχαν αναπτύξει ασταθείς σχέσεις με τα παιδιά τους (κυρίως με το αρσενικό φύλο των παιδιών), αποδεικνύεται κατά τον Lindstrom, ότι τα μετασχολικά αποτελέσματα της απασχόλησης των νέων με ΜΔ που είναι μέλη των οικογενειών αυτής της κατηγορίας είναι απροσδόκητα θετικά. Οι νέοι με ΜΔ απασχολούνται σε θέσεις εργασίας και πετυχαίνουν μια ανεξάρτητη ζωή, με την συνεισφορά των ειδικών μετάβασης στο

λύκειο, οι οποίοι διαδραμάτισαν καίριο ρόλο, καθώς αντικατέστησαν την ελλιπή συμμετοχή των γονέων αυτής της ομάδας, οι οποίοι δεν ήταν διαθέσιμοι για να εμπλακούν σε δραστηριότητες αναζήτησης και εξεύρεσης εργασίας για τα παιδιά τους, λόγω σημαντικής ενασχόλησης τους με προσωπικές τους υποχρεώσεις.

Σε έρευνα της Hetherington (2010), οι γονείς των μαθητών με ΝΑ διαδραμάτισαν ενεργό ρόλο υποστήριξης των παιδιών τους με αναπηρία, παρότι ανέφεραν ότι οι διαδικασίες μετάβασης ξεκίνησαν από το σχολείο με αργούς ρυθμούς κατά την τελευταία χρονιά φοίτησης των μαθητών και έπειτα από πίεση των γονέων, γεγονός που δημιούργησε ανησυχία και ανυπομονησία και ενέτεινε την ανάγκη τους να υποστηρίξουν δυναμικά τα παιδιά τους κατά την μεταβατική περίοδο, ώστε να αποκτήσουν μετέπειτα τις επαγγελματικές, εκπαιδευτικές δεξιότητες, όπως και δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μέσα από την πρόσβαση που θα τους παρέχει το ατομικό πρόγραμμα μετάβασης σε μετα-σχολικές υπηρεσίες.

Στην έρευνα της Michelle Moore (2012), είκοσι ένα εθελοντές γονείς συμμετείχαν σε ποσοτική έρευνα με ερευνητικό αντικείμενο τις στάσεις των γονέων απέναντι στην διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης των παιδιών τους με αναπηρία στην αγορά εργασίας, καταλήγοντας στα εξής ερευνητικά αποτελέσματα: οι γονείς, αν και είναι διατεθειμένοι να υποστηρίξουν ενεργά τα παιδιά τους σε αυτή την απαιτητική διαδικασία, τόσο για τους μαθητές με αναπηρία, όσο και για τους ίδιους, παρέχοντας πληροφορίες, οικοδομώντας επικοινωνιακή συνεργασία με τους σχολικούς φορείς για την από κοινού δόμηση και διαμόρφωση του ατομικού προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους, εντούτοις αναφέρουν ότι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη καθοδήγηση και παροχή πληροφόρησης από τα σχολεία, ώστε να κατευνάσουν τα αισθήματα ανησυχίας και απομόνωσης που βιώνουν σχετικά με τη δόμηση επιτυχούς αμφίδρομης

επικοινωνίας με το σχολείο και να επιτευχθεί η συμπερίληψη ωφέλιμων υπηρεσιών στο σχεδιασμό του προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους στην αγορά εργασίας.

Η Moore στην έρευνα της, (2012) ανέδειξε την ανάγκη εκπαίδευσης γονέων μέσω της παρακολούθησης συνεδρίων σε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή στάσης τους απέναντι στο είδος συνεργασίας τους με τους σχολικούς φορείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση της ενεργής συμμετοχής των γονέων, διαδραματίζοντας υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στα παιδιά τους και στο πρόγραμμα μετάβασης τους στην μετασχολική σταδιοδρομία, καθώς το 93% των συμμετεχόντων δήλωσαν ικανοποιημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος και το 89% των γονέων δήλωσε ότι απέκτησε σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα βοηθήσουν στην διαμόρφωση του σχεδιασμού προγράμματος μετάβασης και την επικοδομητικότερη συνεργασία των γονέων με το σχολικό δίκτυο.

Στην έρευνα των Wagner, Newman, Cameto, Javiz και Valdes (2012), αποδείχθηκε ότι οι γονείς που συμμετείχαν υποστηρικτικά στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, είναι πιθανότερο να συμμετέχουν ενεργά, αναλαμβάνοντας κυρίαρχο ρόλο μαζί με την διεπιστημονική ομάδα στο σχεδιασμό του προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους στην επαγγελματική απασχόληση, και ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα των συνεδριάσεων για την μετάβαση των παιδιών τους στην αγορά εργασίας, όσο ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους στο σχολείο. Αντίθετα, όσοι γονείς συμμετείχαν σε δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι, είχαν λιγότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν υποστηρικτικά στις συνεδρίες με τη διεπιστημονική ομάδα για τον προγραμματισμό ενός σχεδίου μετάβασης και να μείνουν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα των συνεδριάσεων.

Επιπλέον, οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών (15-19 ετών) συμμετείχαν περισσότερο ενεργά στις συνεδριάσεις για τον σχεδιασμό του προγράμματος μετάβασης (68,6%) σε σχέση με τους γονείς των μικρότερων μαθητών (11-14 ετών), οι οποίοι συμμετείχαν σε μικρότερο ποσοστό, αναλαμβάνοντας πιο ουδέτερο ρόλο (43%), καθώς δεν αποτελεί επιτακτική ανάγκη η συμμετοχή των μικρότερων μαθητών και των οικογενειών τους στη δόμηση και σχεδιασμό ενός ατομικού προγράμματος μετάβασης, σύμφωνα με την εφαρμογή του νόμου IDEA (2004).

Οι Gillan και Coughlan (2010) σε μια ποιοτική έρευνα αξιολόγησης των εμπειριών 16 γονέων με νέους παιδιά ηλικίας 19-24 ετών με ΝΑ στην Ιρλανδία σχετικά με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων μετάβασης των παιδιών τους από την ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην μετασχολική πραγματικότητα και προοπτικές εργασίας, εντόπισαν ως ένα από τα κύρια θέματα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, τους παράγοντες που εμποδίζουν και διευκολύνουν την διαδικασία μετάβασης και την συμμετοχή των γονέων στις συνεδρίες σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Gillan και Coughlan, οι βασικοί παράγοντες που αποτελούν εμπόδια των παροχών υπηρεσιών, αφορούν την έλλειψη παροχής υπηρεσιών σχετικά με τις διαθέσιμες επιλογές, την αδυναμία εύρεσης πραγματικών και εναλλακτικών λύσεων από τον ειδικό επαγγελματικής κατάρτισης, την έλλειψη προσωποκεντρικών πρακτικών ως προς την επαγγελματική κατάρτιση των νέων με ΝΑ, καθώς και τη δημιουργία προβληματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γονέων και του προσωπικού στις υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης, με τις οποίες συνεργάζονται για την παροχή των διαθέσιμων προοπτικών για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους με ΝΑ. Επιπλέον, ως υποστηρικτικοί παράγοντες θεωρήθηκαν από το δείγμα των συμμετεχόντων, η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών τους με ΝΑ σε οργανωμένη πρακτική άσκηση μετά την προεπαγγελματική τους κατάρτιση, την ανοικτή και η



τακτική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικό προσωπικό των υπηρεσιών μετάβασης (Gillan και Coughlan, 2010).

### 3.2. Προσδοκίες γονέων

Παράλληλα με την παροχή υποστηρικτικού πλαισίου και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία σχεδιασμού ατομικού προγράμματος μετάβασης των παιδιών τους με αναπηρία, η διαμόρφωση θετικών και υψηλών προσδοκιών των γονέων για την μετασχολική εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους με αναπηρία, οδηγεί σε θετικά μετασχολικά αποτελέσματα μετάβασης, επιδρώντας θετικά στη δημιουργία θετικής στάσης ζωής των ΑμεΑ (Doren et al, 2012· Wagner et al, 2012· Lindstrom et al, 2014). Η Vilá, Pallisera και Fullana (2007) διαπιστώνουν στην έρευνα τους ότι υπάρχει σημαντική ανάγκη να δημιουργηθεί δίκτυο κοινής συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, εκπαιδευτικών και ειδικών ώστε οι γονείς να καλλιεργήσουν θετικές και ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με τις δυνατότητες κοινωνικής και εργασιακής ένταξης των παιδιών τους.

Οι Gilson, Carter και Bumble (2018) επικεντρώνονται στην έρευνα τους στην κατανόηση των προσδοκιών και ανησυχιών 673 οικογενειών στις ΗΠΑ, όπου ένα μέλος ήταν τουλάχιστον 22 ετών με ΝΑ ή και ΔΦΑ. Στόχος της ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο ήταν η κατανόηση των προσδοκιών, προτεραιοτήτων και ανησυχιών των οικογενειών σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση και τη συμμετοχή των παιδιών τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ στην κοινότητα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου της έρευνας των Gilson et al, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν στις απαντήσεις τους ότι η σπουδαιότερη εργασιακή εμπειρία για τα παιδιά τους, τους νέους ενήλικες με ΝΑ ή και ΔΦΑ είναι η θέση εργασίας μερικής απασχόλησης στην

κοινότητα (62,2,% από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι σημαντική/ πολύ σημαντική), ενώ μόνο το 39,8% θεώρησε την εργασία πλήρους απασχόλησης στην κοινότητα ως σημαντική/ πολύ σημαντική.

Όπως αποδεικνύεται λοιπόν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με το είδος της πρόσφατης απασχόλησης των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ, οι γονείς δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους για μερική απασχόληση στην κοινότητα συσχετίστηκαν περισσότερο θετικά με την πρόσφατη εργασιακή εμπειρία των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ (Gilson et al, 2018). Όμως, οι παραπάνω προσδοκίες συσχετίστηκαν αρνητικά με το αρσενικό φύλο και τη σοβαρότητα της ΝΑ. Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονέων για εργασία πλήρους απασχόλησης είχε μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την πρόσφατη μερική και πλήρης απασχόληση στην κοινότητα, όπως επίσης και αρνητική συσχέτιση με το αντρικό φύλο και το είδος της ΝΑ (σοβαρή, μέτρια, ήπια). Ακόμα, οι Gilson et al, ανέδειξαν στα αποτελέσματα της έρευνας του τις υψηλές αξιολογήσεις της μερικής απασχόλησης που σχετίζονται με το γυναικείο φύλο, την ήπια ΝΑ, την εργασία τον προηγούμενο μήνα ή έτος στην κοινότητα, αλλά παρουσίαζαν περισσότερες ανησυχίες για την εργασία στο μέλλον.

Παράλληλα, στην έρευνα των Gilson et al, τα μέλη της οικογένειας που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτηματολογίου υποστήριξαν ότι τα σημαντικά δυνητικά χαρακτηριστικά μιας θέσης εργασίας για τους νέους με ΝΑ ή και ΔΦΑ αφορούν : την προσωπική ικανοποίηση από την εργασία, τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με ανθρώπους στο χώρο εργασίας και τις ευκαιρίες ανάπτυξης φιλίας, την αντιστοιχία ταύτισης φιλίας με τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά σημεία, την πρόσβαση του εργαζόμενου σε υπηρεσία υποστήριξης κατά τη διάρκεια της εργασίας, την απασχόληση σε εργασιακό

περιβάλλον με εύλογες προσαρμογές και τέλος, το συναίσθημα αποδοχής του εργαζόμενου από τους εργοδότες και τους συνεργάτες.

Από την άλλη πλευρά, οι τομείς που αποτελούν εμπόδια για την διατύπωση θετικών προσδοκιών από τους γονείς, και προκαλούν ανησυχία σχετικά με τις ευκαιρίες των νέων με ΝΑ ή και ΔΦΑ αφορούν: την ελλιπή δυνατότητα υποστήριξης του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας, την ικανότητα αναζήτησης και εύρεσης εργασίας, την δυνατότητα πρόσληψης από τους εργοδότες, το επίπεδο κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή γενικά θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία του ατόμου, την πρόσβαση σε μεταφορικό μέσο, καθώς και την αρνητική μεταχείριση και τις διακρίσεις στο χώρο εργασίας (Gilson et al, 2018).

Οι Holmes, Kirby και Strassberg (2018) στην έρευνα τους στοχεύουν στον προσδιορισμό των παραγόντων που αναφέρουν οι οικογένειες και οι νέοι με στόχο την πρόβλεψη των προσδοκιών των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα της επαγγελματικής απασχόλησης των νέων ενηλίκων με ΔΦΑ. Επιπλέον, στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξεταστεί κατά πόσο οι δραστηριότητες προ-επαγγελματικής κατάρτισης των νέων ενηλίκων με ΔΦΑ εξαρτώνται από το είδος των προσδοκιών που εκφράζουν οι γονείς σχετικά με την μετάβαση των νέων στην αγορά εργασίας, έτσι ώστε να επιτευχθεί η διερεύνηση του τρόπου συσχέτισης των γονικών προσδοκιών και των αποτελεσμάτων μετάβασης των μαθητών με ΔΦΑ από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην επαγγελματική απασχόληση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Holmes, Kirby και Strassberg φανερώνουν, ότι με βάση το συνολικό δείγμα 298 συμμετεχόντων γονέων με παιδί νέο ενήλικα με ΔΦΑ, ο δείκτης νοημοσύνης των νέων σχετικά με τη λειτουργικότητα τους (ΔΝ) επηρεάζει σημαντικά το είδος των προσδοκιών που εκφράζουν οι γονείς σχετικά με την

έκβαση των αποτελεσμάτων της μετάβασης των παιδιών τους στον επαγγελματικό στίβο. Συγκεκριμένα, όσο χαμηλότερος είναι ο ΔΝ τόσο χαμηλότερες αποδεικνύεται σύμφωνα με το δείγμα ότι είναι οι προσδοκίες των γονέων για τις επαγγελματικές προοπτικές των παιδιών τους, καθώς περιορίζεται ο βαθμός λειτουργικότητας τους στην καθημερινή ζωή. Επιπλέον, από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι νέοι άντρες με ΔΦΑ είναι πιθανότερο να αποκτήσουν μια αμειβόμενη ή εθελοντική θέση εργασίας και να συζητήσουν με τους γονείς τους για την μελλοντική τους απασχόληση, καθώς επίσης οι γονείς των νέων ανδρών με ΔΦΑ είναι περισσότερο πρόθυμοι να συζητήσουν με το παιδί τους για θέματα σχετικά με την απασχόληση και την επαγγελματική σταδιοδρομία των νέων.

Ακόμα, με βάση τα ευρήματα της μελέτης (Holmes et al, 2018) οι νέες γυναίκες με ΔΦΑ είχαν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά μαθήματα με στόχο την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και πρωτοβουλιών ενηλίκων και παράλληλα, οι γονείς νέων ενηλίκων γυναικών με ΔΦΑ υποστηρίζουν ότι έχουν 10 φορές περισσότερες πιθανότητες να απευθυνθούν και να προχωρήσουν σε εγγραφή των νέων παιδιών τους σε επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να εξασφαλίσουν περισσότερες προοπτικές αυτονομίας και ανάπτυξης προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας.

Οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον των νέων ενηλίκων παιδιών τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ διατυπώνονται επίσης στην έρευνα των Raghavan, Pawson και Small (2013) και αφορούν τις προσδοκίες 86 Νοτιο-ασιατών γονέων και κηδεμόνων εφήβων και νέων ενηλίκων ηλικίας 14-22 ετών σχετικά με την μετάβαση τους στις υπηρεσίες μετα-σχολικής εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κατάρτισης στην Μ. Βρετανία. Παρατηρήθηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης

(Raghavan et al), ότι οι γονείς έχουν την τάση να δηλώνουν χαμηλότερες προσδοκίες σε σχέση με τα παιδιά τους, γεγονός που αποδίδεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι σχετικά με την ελλιπή πληροφόρηση που δέχονται από τους σχολικούς φορείς για τις προοπτικές απασχόλησης, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες συνεννόησης λόγω διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στη Μ. Βρετανία, δημιουργώντας ιδιαίτερη ανησυχία στους γονείς. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς παιδιών με ΝΑ εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες ως προς τους νέους ενήλικες παιδιά τους, οι οποίοι αναλαμβάνουν κοινωνικές αρμοδιότητες, καθώς υπάρχει έτσι και η δυνατότητα να αναλάβουν τη διεκπεραίωση περισσότερων δραστηριοτήτων εκτός σπιτιού, σε αντίθεση με τους νέους με σοβαρή ΝΑ, που αν και υπάρχει δυνατότητα να πετύχουν την ανεξαρτητοποίηση τους, εντούτοις οι γονείς νιώθουν ότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη υποστήριξη και ενημέρωση όσον αφορά τις προοπτικές απασχόλησης τους, οπότε και συναντούν περισσότερα εμπόδια κατά την απασχόληση τους (Raghavan et al, 2013).

### **3.3. Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου**

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, μία ακόμη δομική μεταβλητή της οικογένειας που επηρεάζει σημαντικά τις μετα-εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των γονέων για τα νέα ενήλικα μέλη της οικογένειας με αναπηρία, αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (SES), καθώς το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, όπως και το εισόδημα της οικογένειας, είναι παράγοντες πρόβλεψης του είδους συμμετοχής των γονέων και των μαθητών στις διαδικασίες σχεδιασμού ατομικού προγράμματος μετάβασης των νέων στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι φιλοδοξίες και προσδοκίες των γονέων επηρεάζονται κυρίως από το είδος της απασχόλησης και το

μορφωτικό επίπεδο που οι ίδιοι διαθέτουν, καθώς λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους με ΝΑ ή και ΔΦΑ (Lindstrom et al, 2007· 2014).

Στην έρευνα του Braziene (2020) σχετικά με τις απόψεις 1.750 νέων με ΜΔ ηλικίας 16-29 ετών στη Λιθουανία, αναδεικνύει την επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων σχετικά με την εύρεση της πρώτης θέσης εργασίας και τις δυσκολίες σχετικά με την πρώτη θέση εργασίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι νέοι που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν γενικά μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής κατά την πρώτη θέση εργασίας, καθώς οφείλουν να προσαρμοστούν σε ένα νέο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο ενδέχεται να διαφέρει από το πολιτισμικό πλαίσιο του σπιτιού τους, με αποτέλεσμα η πρώτη εργασιακή εμπειρία να καθίσταται λιγότερο ομαλή και επιτυχημένη. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Braziene, παρατηρείται ότι οι νέοι από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου είναι περισσότερο πρόθυμοι να εργαστούν για χαμηλούς μισθούς ,οι οποίοι συνοδεύονται μερικές φορές με περισσότερο κοπιαστική εργασία.

Παράλληλα, οι Shattuck, Narendorf, Cooper, Sterzing, Wagner και Taylor, (2012) μελέτησαν εκτενώς στην έρευνα τους τα αποτελέσματα συμμετοχής 690 νέων με ΔΦΑ στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς και την συσχέτιση των αποτελεσμάτων με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των μελών της και των νέων με ΔΦΑ. Από τα αποτελέσματα της μελέτης των Shattuck et al, (2012), οι νέοι των οποίων οι οικογένειες είχαν χαμηλά εισοδήματα, είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες στο μέλλον να μείνουν εκτός επαγγελματικής απασχόλησης και να μην λάβουν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την αποφοίτηση τους από το σχολείο. Επιπλέον, οι Shattuck et al (2012) αναφέρουν ότι

το υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με το υψηλό οικογενειακό εισόδημα επηρεάζουν σημαντικά τις προοπτικές απασχόλησης των νέων με ΔΦΑ, καθώς από το συνολικό δείγμα, το 85% των νέων ηλικίας 21-25 ετών που μετέβησαν από το σχολείο στην αγορά εργασίας, προέρχονται από υψηλό οικογενειακό εισόδημα και παρουσιάζουν ικανοποιητικές λειτουργικές δεξιότητες, συγκριτικά με το 12% των νέων με ΔΦΑ από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη έρευνα του Eun-Young Park (2021), σχετικά με το ποσοστό μετάβασης των νέων με ΝΑ στην αγορά εργασίας στη Νότια Κορέα κατά τη διετία 2018- 2019, τη συσχέτιση των ποσοστών απασχόλησης των νέων με ΔΦΑ με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το οικογενειακό εισόδημα και τους ψυχολογικούς παράγοντες που επιδρούν στην μεταβατική περίοδο της εισόδου του ατόμου με ΔΦΑ στην επαγγελματική απασχόληση. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων αποδεικνύεται ότι είδος του μορφωτικού επιπέδου των νέων με ΔΦΑ παρουσιάζει σημαντική διαφορά με τα ποσοστά απασχόλησης της ομάδας των νέων με ΔΦΑ που απασχολούνται στην αγορά εργασίας, της ομάδας των νέων που βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο εισόδου στην αγορά εργασίας και των ατόμων με ΔΦΑ που παραμένουν άνεργοι και δεν απασχολούνται σε εργασιακό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Eun-Young Park, το 43,7% των νέων που διατηρούν μια θέση εργασίας διαθέτουν πτυχίο ανώτερο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα, πτυχίο Λυκείου κατέχουν επίσης το 34,57% των νέων με ΔΦΑ που χαρακτηρίζονταν από συνεχόμενη ανεργία. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την μετάβαση στην εργασία και την διατήρηση της επαγγελματικής απασχόλησης των νέων με ΔΦΑ αφορούν το

ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας με τους συναδέλφους και εργοδότες, κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας, λειτουργικότητας και κατοχής δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης, παράλληλα με το υψηλή και σταθερή υποστήριξη που δέχεται το άτομο από το οικογενειακό περιβάλλον (Eun-Young Park, 2021).

### **3.4. Διεθνείς Πολιτικές Μετάβασης και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί στο κεφάλαιο της Εισαγωγής, η πρόσβαση και φοίτηση των ΑμεΑ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητη, τόσο για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης των ΑμεΑ στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και επίσης για την δυνατότητα διδασκαλίας δεξιοτήτων προεπαγγελματικής και επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχονται στα προγράμματα σπουδών, κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτονομίας, όσο και τη δυνατότητα απόκτησης επαγγελματικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης των ΑμεΑ (Hetherington et al, 2010· Lindstorm et al, 2007· Pallisera et al, 2016· Vilá et al, 2007). Στόχος της παρεχόμενης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία των μαθητών με αναπηρία για την επικείμενη είσοδο τους στην ανταγωνιστική απασχόληση, προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, ικανότητας λήψης αποφάσεων, ανάπτυξης ικανοτήτων σχετικά με την αναζήτηση εργασίας και προσαρμογής των μαθητών ΑμεΑ σε ένα εργασιακό χώρο απασχόλησης (Lindstrom et al, 2014· Lombardi et al, 2018· Newman et al, 2011· Winn & Hay, 2009).

#### ***3.4.1. Η εκπαιδευτική πολιτική μετάβασης των ΑμεΑ στην εργασία στην Σουηδία***

Στη Σουηδία, η δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση παρέχεται στα άτομα με αναπηρία κατόπιν υλοποίησης αξιολόγησης σχετικά με την ψυχολογική, γνωστική,



ακαδημαϊκή οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση των ΑμεΑ, ώστε να επιτευχθεί η επερχόμενη έγκριση και εισήγηση για φοίτηση στη Ειδική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jerlinder & Danermark, 2010). Τρία διαφορετικά προγράμματα τετραετούς φοίτησης(εθνικά, ειδικά σχεδιασμένα, μεμονωμένα) προσφέρονται στους μαθητές κατά τη φοίτηση τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η συμμετοχή των μαθητών στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Σουηδία είναι υψηλή, καθώς το 98% των απόφοιτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης μεταβαίνουν στο ανώτερο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Jerlinder & Danermark, 2010). Το ανώτερο σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για ΑμεΑ αποτελεί μια ανεξάρτητη μορφή σχολικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε άτομα με ΝΑ που δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η φοίτηση στα ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για άτομα με ΝΑ είναι προαιρετική και το κάθε σχολείο διαθέτει το δικό του πρόγραμμα φοίτησης, παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός νόμος (2010: 800) ορίζει ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να προσφέρεται ισάξια σε όλους τους μαθητές και στα διάφορων μορφής σχολεία (Ineland et al, 2021).

Πρόσβαση στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Σουηδία έχουν περίπου το 50% των συμμετεχόντων φοιτητών. Η σουηδική κυβέρνηση στοχεύει στην βελτίωση της ίσης πρόσβασης στην ειδική επαγγελματική κατάρτιση των ΑμεΑ και επιδιώκει την συμμετοχή περισσότερων φοιτητών ,που δεν προτίθενται να μεταβούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης βασισμένα στην εργασία (Work Based Learning) (Jerlinder & Dannemark, 2010· Ineland et al, 2021). Σχετικά με το είδος της παρεχόμενης απασχόλησης που συναντάται στην Σουηδία, η «υποστηριζόμενη απασχόληση» αποτελεί την

συνηθέστερη στρατηγική μετάβασης και επιλογής απασχόλησης των ατόμων με ΝΑ στην εργασία, παρότι η «ανταγωνιστική απασχόληση» επιδοτήθηκε με έως και 80% μισθούς εργοδοτών (Ineland et al, 2021).

Πρωταρχικός στόχος για τα Ειδικά σχολεία ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ΝΑ είναι να *«παρέχει στους μαθητές με ΝΑ προσαρμοσμένη εκπαίδευση που θα παρέχει μια καλή βάση για επικερδή απασχόληση και περαιτέρω σπουδές, καθώς και για προσωπική ανάπτυξη και ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία»*. (2010: 800, κεφάλαιο 18, ενότητα 2). Βασισμένοι στην παραπάνω επιδίωξη, στόχος της WBL αποτελεί η προετοιμασία και ετοιμότητα των μαθητών για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και η βελτίωση των μετασχολικών αποτελεσμάτων μέσω της ευαισθητοποίησης των σπουδαστών σχετικά με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, τις δικές τους δυνατότητες και αδυναμίες, καθώς και τις ταυτότητες των εργαζομένων ως κοινωνικά αποδεκτές (Carter et al, 2011·Ineland et al, 2021).

Δύο πρόσφατες μεταρρυθμίσεις της Σουηδικής κυβέρνησης σχετικά με τα ειδικά σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Σουηδία αποτελούν η μεταρρύθμιση του 2010: 800 με τη διαμόρφωση των νέων Education Act, και το 2013 με τη διαμόρφωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των σχολείων ανώτερης ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (SOU 2011:8) (Ineland et al, 2021). Οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στην αύξηση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία, την αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων ανώτερης δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης, τη δημιουργία νέων δομών για την παροχή εθνικών προγραμμάτων, την παροχή ευέλικτων προγραμμάτων και κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών για την επαγγελματική ζωή και ανεξάρτητη διαβίωση, μέσω της απόκτησης θέσεων εργασίας (Ineland et al, 2021).

Η *μάθηση στο χώρο της εργασίας (WBL)*, όρος που αντικατέστησε το 2013 την *εκπαίδευση στο χώρο της εργασίας* αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, ώστε να «εξερευνήσουν» ένα πραγματικό πλαίσιο εργασίας με τη βοήθεια ενός καθορισμένου επόπτη, εμπειρία που προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στους σπουδαστές ΑμεΑ να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, οι οποίες διδάσκονται βιωματικά, με απώτερο στόχο την κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ σε χώρο εργασίας (SOU 2011:8, Ineland et al, 2021). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες στην WBL θεωρείται ότι αποκτούν μια σημαντική εμπειρία που θα τους βοηθήσει στην μετέπειτα επιλογή των μελλοντικών επαγγελματικών τους φιλοδοξιών και τον προβληματισμό τους σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον μετά την αποφοίτηση τους από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ineland et al, 2021).

#### ***3.4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η WBL στη Σουηδία***

Στη Σουηδία, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο ως προς την παροχή, υποστήριξη και παρακολούθηση των πρωτοβουλιών μετάβασης από το σχολείο στην εργασία. Ήδη από την αρχή του 20ού αι., ο Wehmeyer, Agran και Hughes υποστήριξαν στην έρευνα τους τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών / εποπτών εργασίας σχετικά με τη βελτίωση της σύνδεσης του σχολείου με την μετάβαση στην εργασία, επομένως και τη προσαρμογή των μαθητών με ΝΑ στα μετασχολικά περιβάλλοντα, εισάγοντας με αυτό τον τρόπο το μοντέλο της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Eisenman (2003), για μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση της μετάβασης των ατόμων με ΝΑ, είναι δόκιμο να πραγματοποιηθεί η έρευνα τριών

επιπέδων. Σε πρώτο επίπεδο, εξετάζονται οι εκπαιδευτικές δομές σε σχέση με άλλες δομές, π.χ. εκπαιδευτικά συστήματα σε σχέση με τις αξίες εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (π.χ. WBL). Στο δεύτερο πεδίο ανάλυσης εξετάζονται τα «πεδία μέσα σε άλλα πεδία» π.χ. σχέσεις, αξίες και διαδικασίες μεταξύ των φορέων εντός και εκτός του πλαισίου μετάβασης από το σχολείο στην εργασία, το οποίο αποτελεί σημαντικό στάδιο, καθώς δίνεται έμφαση στην σχέση των μεταβάσεων στην απασχόληση με τις διάφορες κοινωνικές δομές που συνδέονται με την διαφοροποιημένη μεταχείριση και τα αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φύλο, εθνικότητα και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, εξετάζονται οι εμπειρίες, οι διαθέσεις και το υπόβαθρο των μαθητών με αναπηρία, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών και των εποπτών τους, όπως αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τομέα, όπως στη WBL.

Οι Ineland, Karhina και Vikström (2021) στην έρευνα τους επεδίωξαν να προσδιορίσουν: α) τις απόψεις και τις εμπειρίες 13 εκπαιδευτικών/ εποπτών εργασίας σχετικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας WBL στα σχολεία ανώτερης ειδικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ΝΑ, β) τον τρόπο συμβολής της WBL στην μετάβαση των μαθητών με ΝΑ στην αγορά εργασίας και γ) τις συνέπειες εφαρμογής της WBL στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Ineland et al., φανερώνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει θετικά και θεωρεί σημαντική την εφαρμογή της WBL, παρουσιάζοντας ένα είδος εξάρτησης, και παράλληλα υποστηρίζουν ευρέως την ανάγκη βελτίωσης μετάβασης των μαθητών με ΝΑ από το σχολείο στην επαγγελματική απασχόληση.

Επιπλέον, από τα ευρήματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι η WBL παρέχει στους εκπαιδευόμενους με ΝΑ την πραγματική διάσταση της εργασιακής

απασχόλησης, καθώς οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εξοικειώνονται με τις πραγματικές συνθήκες και την κουλτούρα των απαιτήσεων ενός πραγματικού χώρου εργασίας (Ineland et al., 2021). Οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι εμπλεκόμενοι μαθητές με ΝΑ κατά τη συμμετοχή τους στην πρωτοβουλία WBL, οι γνώσεις που αποκτούν και η κοινωνική τους συνδιαλλαγή με τα υπόλοιπα μέλη στο χώρο εργασίας, αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς / επόπτες εργασίας σημαντικό εφόδιο για να καλλιεργήσουν οι μαθητές με ΝΑ μια θετική αυτοεικόνα ως μέλος ενός εργατικού δυναμικού και να αναπτύξουν τις κοινωνικές, κυρίως, και επαγγελματικές τους δεξιότητες που είναι σημαντικές για την εργασία τους. Παράλληλα, οι μαθητές κατά την συμμετοχή τους στην WBL, προετοιμάζονται θετικά για την μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία, η οποία χωρίς την συμβολή της WBL θα ήταν περισσότερο περιορισμένη, λόγω της περιορισμένης γνωστικής λειτουργικότητας των ατόμων με ΝΑ.

Όπως επισημαίνεται από τους Ineland, Karhina και Vikström, οι 13 εκπαιδευτικοί/ επόπτες εργασίας είναι διστακτικοί σχετικά με τον βαθμό που η WBL ενισχύει την μετάβαση των μαθητών με ΝΑ στον εργασιακό στίβο, καθώς θεωρούν απρόσιτη την αγορά εργασίας και τις προοπτικές απασχόλησης των νέων με ΝΑ περιορισμένες. Οι δύο κυρίαρχοι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί / επόπτες εργασίας στηρίζουν την παραπάνω άποψη είναι οι στάσεις των εργοδοτών και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι εργοδότες έχουν περιορισμένες γνώσεις για τη νοητική αναπηρία, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς την διαχείριση της συμπεριφοράς τους, την παροχή ασφάλειας και εύλογων προσαρμογών κατά τη διάρκεια της απασχόλησης. Παράλληλα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι απόψεις των εργοδοτών ενισχύουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με την αδυναμία των ατόμων

με ΝΑ να εργαστούν, γεγονός που προκαλεί εμπόδιο στην μετάβαση των ατόμων με ΝΑ στην αγορά εργασίας.

Ο δεύτερος λόγος που η πρωτοβουλία WBL δεν συμβάλλει αποτελεσματικά στην μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας είναι σύμφωνα με τους Ineland et al, οι υψηλές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις υψηλές προσδοκίες των εργοδοτών όσον αφορά την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα. Οι εργοδότες θεωρούν σημαντικό εμπόδιο την αδυναμία των ατόμων με ΝΑ σχετικά με την ανταπόκριση τους στην πολυπλοκότητα των πολλών θέσεων εργασίας, λόγω περιορισμένων γνωστικών πόρων και ελλειμμάτων στην εκτελεστική λειτουργία.

Παράλληλα, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας των Ineland, Karhina και Vikström (2021), η εφαρμογή της WBL αύξησε το φόρτο εργασίας και τις διοικητικές ευθύνες των εκπαιδευτικών/ εποπτών εργασίας, καθώς συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία εφαρμογής της WBL. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την προώθηση της εισαγωγής της έννοιας της WBL στους χώρους εργασίας, την δημιουργία και διατήρηση δεσμών συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εργοδότες, καθώς επίσης είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Επιπλέον, οι χώροι πρακτικής άσκησης των μαθητών με ΝΑ κατά τη διάρκεια των WBL πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές φιλοδοξίες των νέων με ΝΑ και στα δεδομένα σχετικά με τους πραγματικούς χώρους εργασίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί / επόπτες εργασίας να είναι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση της περιορισμένης κινητικότητας των μαθητευόμενων με ΝΑ στους διάφορους χώρους εργασίας, καθώς πρόκειται για χώρους εργασίας που βασίζονται στο πλαίσιο εθνικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, οι επίσημες κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο

Παιδείας της Σουηδίας είναι ανεπαρκείς και ο συντονισμός αποδεικνύεται ελλιπής, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών με ΝΑ σε θέσεις εργασίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργοδοτών και της εταιρείας, παρέχοντας εύλογες προσαρμογές για την αποτροπή εμφάνισης διακρίσεων προς τους νέους με ΝΑ.

Παρότι οι πολιτικές και οι κανονισμοί στη Σουηδία υποστηρίζουν το δικαίωμα των ΑμεΑ να έχουν πρόσβαση στην απασχόληση κατά προτεραιότητα, τα ΑμεΑ εξακολουθούν να υστερούν στην απασχόληση σε σχέση με τους άλλους πολίτες, κυρίως για τα άτομα με ΝΑ, οι οποίοι εξακολουθούν να μην δέχονται την απαραίτητη υποστήριξη για να συμμετάσχουν πλήρως στην αγορά εργασίας (Arvidsson et al, 2015).

### ***3.4.3. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και η μετάβαση των ΑμεΑ στην εργασία***

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σχετικά με την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, σημειώνονται σημαντικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, τόσο από τον δημόσιο, όσο και από τον ιδιωτικό τομέα. Σημειώνεται ότι κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών αυτών πρωτοβουλιών αφορά την μετάβαση των μαθητών ΑμεΑ από εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκπαιδευτική βαθμίδα, θέτοντας σε λιγότερο σημαντική προτεραιότητα την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας. Παρόλα αυτά, για τη δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου ένταξης των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, σημαντικό εργαλείο αποτελεί η επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ, με στόχο την επίτευξη της «ουσιαστικής ισότητας», της αυτόνομης διαβίωσης και αυτοδιάθεσης των ΑμεΑ. (Lee, 2014 στο Τσαμπουνάρη, 2020). Οι δύο νόμοι που επισφραγίζουν την αναγκαιότητα της διεθνούς μέριμνας

σχετικά με την προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ και την ουσιαστική αναβάθμιση της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο την συμπερίληψη και ένταξη των ΑμεΑ σε σχολικό και επαγγελματικό επίπεδο (Τσαμπουνάρη, 2020).

Όσον αφορά τον τομέα της προκήρυξης προγραμμάτων απασχόλησης των ΑμεΑ, ο σημαντικότερος φορέας είναι η ΔΥΠΙΑ(Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης), πρώην ΟΑΕΔ ( Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού) που εδρεύει στην Αθήνα και ανήκει στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Στόχος του φορέα αποτελεί η εφαρμογή της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με την κυβέρνηση, σχετικά με την απασχόληση και την μείωση της ανεργίας, την προώθηση και ενίσχυση της διευκόλυνσης σχετικά με την ένταξη του ανθρώπινου δυναμικού της Ελλάδος στην αγορά εργασίας (Παπακωνσταντίνου, 2019). Παράλληλα, η ΔΥΠΙΑ αναλαμβάνει επιχορηγήσεις επιχειρήσεων και εργοδοτών, σχετικά με προγράμματα απασχόλησης ανέργων, κατόπιν αποφάσεων του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, με κύριο σκοπό την δημιουργία Νέων Θέσεων Εργασίας , περιορισμό της ανεργίας και ενίσχυση της απασχόλησης, καθώς αναλαμβάνει την πρωτοβουλία παροχής οικονομικής ενίσχυσης προς τους εργοδότες με σκοπό την δημιουργία και διατήρηση της απασχόλησης σε εργαζόμενους (Παπακωνσταντίνου, 2019).

Παράλληλα, η ΔΥΠΙΑ αποτελεί τον κύριο και επίσημο φορέα ανάληψης και εφαρμογής προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω ειδικών εκπαιδευτικών δομών με την ονομασία Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης για άτομα με αναπηρία (ΚΕΚ ΑμεΑ). Τα ΚΕΚ ΑμεΑ είναι συνολικά δύο και βρίσκονται το ένα στην Θεσσαλονίκη, που ονομάζεται Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Εφήβων και Νέων με Ειδικές Ανάγκες Θεσσαλονίκης (πρώην Πρότυπη Βιοτεχνικής Μονάδας ΟΑΕΔ Λακκιάς), και το δεύτερο είναι η



Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑμεΑ στο Γαλάτσι (Παπακωνσταντίνου, 2019· ΟΑΕΔ, χ.χ.-α).

Το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Εφήβων και Νέων με Ειδικές Ανάγκες στα Βασιλικά Θεσσαλονίκης, αποτελεί μια αυτοτελή και αυτοδιοίκητη μονάδα που υπάγεται ως δωρεά στη ΔΥΠΑ, με Διοικητική Επιτροπή, όπου στοχεύει στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής κατάρτισης, διεύρυνσης των δεξιοτήτων τους, ψυχοκοινωνικής στήριξης και προετοιμασίας τους για την μετάβαση στην αγορά εργασίας σε νέους και εφήβους μαθητές με αναπηρία, ηλικίας 15-26 ετών με αναπηρία, οι οποίοι είναι απόφοιτοι τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γυμνάσιο).

Οι αναπηρίες που συμπεριλαμβάνονται στις προϋποθέσεις για την εισαγωγή των σπουδαστών στο ΕΚΕΚ-ΑμεΑ (Εκπαιδευτικό Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑμεΑ) είναι η ελαφριά ΝΑ, Σύνδρομο Down και συναφή σύνδρομα, ΔΦΑ μέτριας ή υψηλής λειτουργικότητας, σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες λόγω κακοποίησης ή ενδοοικογενειακής βίας με αποτέλεσμα την ύπαρξη σοβαρών ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών, καθώς και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως Δυσλεξία και ΔΕΠΥ, που απαιτούν σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Όλες οι παραπάνω αναπηρίες προϋποθέτουν την με επίσημη γνωμάτευση από δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, ΚΕΠΑ ή ΚΕΔΑΣΥ. (Δίκτυο Υπηρεσιών Πληροφόρησης & Συμβουλευτικής Εργαζομένων και Ανέργων σχετικά με την Επαγγελματική εκπαίδευση και ΑμεΑ, ΙΝΕ., Γ.Σ.Ε.Ε., 2021). Οι σπουδαστές διακρίνονται σε *εκπαιδεύσιμους* και *ασκήσιμους*. Οι *εκπαιδεύσιμοι* είναι οι σπουδαστές με αναπηρία που είναι δύναται να διδαχθούν βασικές σχολικές γνώσεις, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και μπορούν να αποκτήσουν βασικές κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, ενώ οι *ασκήσιμοι* διαθέτουν περιορισμένη νοητική ανάπτυξη, οπότε δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν

στο σύννηθες σχολικό πρόγραμμα. Παρόλα αυτά, μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης σε προστατευμένο περιβάλλον (Επαγγελματική εκπαίδευση και ΑμεΑ, ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε. 2021· Kirk, 2014).

Ως προς την οργάνωση και λειτουργία των ΕΚΕΚ- ΑμεΑ, η φοίτηση για τους *εκπαιδεύσιμους* σπουδαστές διαρκεί 4 έτη και για τους *ασκήσιμους* 5 έτη, αφού πρώτα ολοκληρωθεί η παρακολούθηση δοκιμαστικού προγράμματος διάρκειας δύο (2) μηνών. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι δέχονται εκπαιδευτικό επίδομα 5 ευρώ ημερησίως. Τα τμήματα κατάρτισης των ΕΚΕΚ-ΑμεΑ σύμφωνα με το σχολικό έτος 2021-2022 για τους *εκπαιδεύσιμους* αφορούν τα τμήματα: Γεωτεχνικού, Κοπτικής, Ραπτικής, Ξυλουργικού, Πληροφορικής. Όσον αφορά τους *ασκήσιμους* σπουδαστές, διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας και κοινωνικών δεξιοτήτων, και παράλληλα λειτουργούν τα εργαστήρια: Ταπητουργίας-Υφαντικής, Ξυλοτεχνίας, Εργοτεχνίας, Κοπτικής-Ραπτικής και Γεωτεχνικού. Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης τους, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εγγραφούν σε Κέντρα Προστατευόμενης Εργασίας (ΚΕΠΕ), όπου η παραμονή για τους *εκπαιδεύσιμους* είναι 3 έτη και για τους *ασκήσιμους* 4 έτη και επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν επίδομα ίσο με το 40% του μισθού του ανειδίκευτου εργάτη, ήτοι 260 ευρώ μηνιαίως (Επαγγελματική Εκπαίδευση και ΑμεΑ, ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε., 2021).

Η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία Αθηνών εδρεύει στο Γαλάτσι και λειτουργεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Δικαίωμα συμμετοχής έχουν οι εκπαιδευόμενοι ηλικίας 18-55 ετών, με ποσοστό αναπηρίας 50% και άνω, μέσω ΚΕΠΑ, ειδικότερα άτομα με κινητική, οπτική αναπηρία, κώφωση ή βαρηκοΐα, ελαφρά νοητική υστέρηση και ψυχική αναπηρία (Τσαμπουνάρη, 2020)

Στην Σχολή ΑμεΑ Αθηνών η φοίτηση διαρκεί δύο (2) έτη, όπου οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν τα τρία επιδοτούμενα προγράμματα εκπαίδευσης μετά από την αξιολόγηση τους. Ειδικότερα, λειτουργούν το πρόγραμμα για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που αφορούν τους τομείς κατάρτισης : ξυλουργική (έπιπλα κουζίνας), πηλοπλαστικά (κεραμικά), δερματοτεχνία (κατασκευή αξεσουάρ), αιογραφία. Το δεύτερο πρόγραμμα αφορά τους απόφοιτους λυκείου και περιλαμβάνει τους τομείς: υπάλληλος μηχανογραφημένου λογιστηρίου και κατασκευή – σχεδιασμός ιστοσελίδων. Τέλος, το τρίτο πρόγραμμα εκπαίδευσης για απόφοιτους λυκείου (μέσω τηλε-κατάρτισης) αφορά με ειδικότητες: διοικητικό και οικονομικό στέλεχος και υπάλληλος μηχανογραφημένου λογιστηρίου. Η φοίτηση διαρκεί δύο (2) έτη και ο αριθμός των καταρτιζόμενων ανά τμήμα και ειδικότητα καθορίζεται από τη διεύθυνση της σχολής, σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα, τα ατομικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων (Τσαμπουνάρη, 2020)

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ, υπάγονται εκεί τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) με βάση το Νόμο 4415/2016. Οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. κατόπιν εισήγησης των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, που αποτελούν οργανικές μονάδες των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης. Στόχος των ΚΕΔΑΣΥ αποτελεί η υποστήριξη των σχολικών μονάδων της εκάστοτε περιοχής αρμοδιότητας, με στοχευόμενες δράσεις που αφορούν την διερεύνηση αναγκών σχετικών με την εκπαίδευση, ψυχική υγεία και κοινωνικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με την υλοποίηση εξατομικευμένων αξιολογήσεων, σχεδιασμού και διενέργειας εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών ατομικών παρεμβάσεων. Στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μπορούν να φοιτήσουν μαθητές με αναπηρία ή και εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορούν να επωφεληθούν από τα

προγράμματα σπουδών της παρούσας δομής, με στόχο την δυνατότητα φοίτησης σε μεταλυκειακές εκπαιδευτικές δομές και στην μετάβαση στην αγορά εργασίας, είτε ανεξάρτητη είτε σε προστατευόμενο πλαίσιο (Τσαμπουνάρη, 2020).

Τα γυμνάσια ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. αποτελούνται από την Α', Β', Γ' και Δ' Γυμνασίου όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα γυμνασίων γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές που μπορούν να φοιτήσουν εκεί πρέπει να είναι μέχρι 16 ετών, αφού αποφοιτήσουν από το γενικό ή ειδικό δημοτικό και από την Α' ή Β' τάξη των ΕΕΕΚ. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης τους, χορηγείται στην Δ' Γυμνασίου απολυτήριο Γυμνασίου και παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνεχίσουν στην Α' τάξη Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, στην Α' τάξη Ειδικού Λυκείου, στην Α' τάξη ΕΠΑΛ ή στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου, κατόπιν εισήγησης των ΚΕΔΑΣΥ κατά τη διαδικασία μετάβασης από την εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου (Παπακωνσταντίνου, 2019· Τσαμπουνάρη, 2020).

Τα Λύκεια ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. περιλαμβάνουν τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' Λυκείου, όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα των ΕΠΑΛ και υλοποιούνται εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για κάθε μαθητή. Στα Λύκεια ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. μπορούν να εγγραφούν απόφοιτοι γυμνασίου του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αλλά και απόφοιτοι γενικών και ειδικών γυμνασίων. Οι μαθητές φοιτούν τόσο σε τμήματα μαθημάτων γενικής παιδείας, όσο και ειδικοτήτων, σύμφωνα με τους τομείς και τις ειδικότητες των ΕΠΑΛ, όπως καθορίζονται από την εκάστοτε σχολική δομή και ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη κυμαίνεται από 5 έως 9 μαθητές. Μετά την αποφοίτηση τους στην Δ' Λυκείου οι τελειόφοιτοι λαμβάνουν απολυτήριο Λυκείου ισότιμο με αυτό του Γενικού Λυκείου και επαγγελματικό πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να φοιτήσουν στο «μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας» και η

δυνατότητα πρόσβασης στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως προβλέπεται για τους μαθητές του ΕΠΑΛ, με στόχο την πρόσβαση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τσαμπουνάρη, 2020).

Άλλος φορέας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μαθητών με αναπηρία και παρουσιάζουν δυσκολίες σχετικά με την παρακολούθηση των ακαδημαϊκών προγραμμάτων των γενικών ή ειδικών γυμνασίων ή και των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), που αποτελούν σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Νόμο 4415/2016. Προϋποθέσεις εισαγωγής αποτελούν η αποφοίτηση από το δημοτικό σχολείο γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με εισήγηση του ΚΕΔΑΣΥ, έως το 16<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους (Παπακωνσταντίνου, 2019· Τσαμπουνάρη, 2020).

Τα ΕΕΕΕΚ περιλαμβάνουν έξι τάξεις (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ') όπου ακολουθούνται τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών. Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών, οι μαθητές παρακολουθούν εκτός από μαθήματα γενικής παιδείας για τον εμπλουτισμό των γενικών και ακαδημαϊκών γνώσεων, εργαστήρια σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, καθώς και προεπαγγελματικές δεξιότητες. Επιπλέον, οι μαθητές διδάσκονται εργαστηριακά μαθήματα, όπως κηπουρική, μαγειρική-ζαχαροπλαστική, χειροτεχνία, υδραυλική, αγγειοπλαστική, σύμφωνα με τις εκάστοτε εγκεκριμένες ειδικότητες του ΕΕΕΕΚ. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη ορίζεται να είναι επτά (7). Η ΣΤ' τάξη αποτελεί την τάξη προετοιμασίας των μαθητών για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας, όπου οι μαθητές αποκτούν επαγγελματική εξειδίκευση, με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εξοικειωθούν με το εργασιακό περιβάλλον. Η

δυνατότητα πρακτικής άσκησης μπορεί να υλοποιηθεί στα εργαστήρια του σχολείου ή με την υποστήριξη του σχολικού συνεταιρισμού, προσφέροντας ποικίλες επιλογές για την δυνατότητα υλοποίησης της πρακτικής άσκησης των τελειόφοιτων, ανάλογα με το εξατομικευμένο πρόγραμμα και τις ατομικές δυνατότητες του κάθε μαθητή (Τσαμπουνάρη, 2020).

Οι μαθητές που ολοκληρώνουν την φοίτηση τους σε ΕΕΕΕΚ λαμβάνουν απολυτήριο ισότιμο με απολυτήριο Γυμνασίου, όμως δεν τους επιτρέπεται η συνέχιση των σπουδών τους στο Λύκειο (ΕΟΠΠΕΠ, 2020). Επιπλέον, οι μαθητές που αποφοιτούν από Γυμνάσια γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, δεν γίνεται να επανεγγραφούν σε ΕΕΕΕΚ με ίδια ή άλλη ειδικότητα (Τσαμπουνάρη, 2020).

Όσον αφορά τη μεταδευτεροβάθμια μη τυπική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, το 2014 ιδρύθηκαν και έπειτα ξεκίνησαν την λειτουργία τους δύο ΔΙΕΚ Ειδικής Αγωγής, στην Αγία Παρασκευή Αθηνών και στην Πυλαία Χορτιάτη στη Θεσσαλονίκη. Τα ΔΙΕΚ απευθύνονται σε σπουδαστές με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως κώφωση, βαρηκοΐα, οπτική αναπηρία. Στα ΔΙΕΚ μπορούν να εκπαιδευθούν απόφοιτοι ΕΠΑΛ ή γενικού λυκείου, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και διαθέτουν σχετική γνωμάτευση από ΚΕΔΑΣΥ ή διαθέτουν πιστοποιητικό από το ΚΕΠΑ. Η κατάρτιση διαρκεί τέσσερα (4) εξάμηνα θεωρητικής και εργαστηριακής κατάρτισης για τους αποφοίτους των Λυκείων, δύο (2) εξάμηνα για τους απόφοιτους ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ ή ΕΠΑΛ αντίστοιχης ειδικότητας. Ακολουθεί στη συνέχεια ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης που διαρκεί 690 ώρες (Τσαμπουνάρη, 2020).

Η εκπαίδευση των σπουδαστών πραγματοποιείται από εξειδικευμένο προσωπικό, ενώ παρέχονται στους εκπαιδευόμενους εύλογες προσαρμογές, όπως η δυνατότητα διερμηνειών της νοηματικής γλώσσας για τα άτομα με προβλήματα ακοής,

όπως και έμπειρο προσωπικό για την κινητικότητα και πρόσβαση των ατόμων με χαμηλή όραση ή και τύφλωση, τόσο κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης, όσο και της πρακτικής άσκησης. Βασιζόμενοι στα ατομικά ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων, στην ασφάλεια, στην αγορά εργασίας και φύση των ειδικοτήτων, τα ΔΙΕΚ Ειδικής Αγωγής αποφασίζουν κάθε χρόνο για τις ειδικότητες που θα λειτουργήσουν. Τη χρονιά 2020-2021 λειτούργησαν στο ΔΙΕΚ Πυλαίας- Χορτιάτη οι ειδικότητες: τεχνικός χειριστής Η/Υ και τηλεφωνικών κέντρων, παροχής πληροφοριών και εξυπηρέτησης πελατών αποκλειστικά για άτομα με τύφλωση και προβλήματα όρασης, και το δεύτερο τμήμα αφορά την ειδικότητα: βοηθός φυσικοθεραπείας. Κατά την αποφοίτησή τους, οι απόφοιτοι ΔΙΕΚ λαμβάνουν πτυχίο ίσης αξίας με τα κανονικά ΔΙΕΚ, μια βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης και δίπλωμα ειδικότητας επιπέδου 5, κατόπιν επιτυχής συμμετοχής στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ (Τσαμπουνάρη, 2020).

#### ***3.4.4. Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία***

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (ΕΣΔ) παρομοιάζεται με έναν 'οδικό χάρτη' που περιλαμβάνει έναν σαφή, συνεκτικό και συγκεντρωμένο οδηγό πλαισίου δράσης για τα ΑμεΑ, το διάστημα 2020-2023, όπου οι συστηματικές δράσεις του προγράμματος θα υλοποιηθούν το διάστημα 2021-2027, ολοκληρώνοντας την τελική υλοποίηση των δράσεων μέχρι το 2029, με την παράλληλη καταγραφή των δράσεων υλοποίησης με στόχο τον μακροπρόθεσμο ορίζοντα υλοποίησης (Υπουργείο Εσωτερικών- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, 2020).

Το ΕΣΔ των ΑμεΑ αποτελεί μια πρωτοφανής δράση της επιτελικής λειτουργίας του Ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τον ν. 4622/2019, περιλαμβάνοντας σε μια κοινή ομπρέλα, πολιτικές και δράσεις όλων των Υπουργείων συνεκτικά, με στόχο την ιδιαίτερη μέριμνα των ΑμεΑ. Με αυτό τον τρόπο, μέσω της εφαρμογής του ΕΣΔ για τα ΑμεΑ συντίθενται μια νέα ενιαία πολιτική χάραξης στρατηγικών και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο εθνικό και διεθνές δίκαιο για την προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ. Το ΕΣΔ αποτελεί το πρότυπο σχετικά με την υιοθέτηση σαφών και συγκεκριμένων υποχρεωτικών θετικών δράσεων για την προστασία των δικαιωμάτων των ΑμεΑ σύμφωνα με τις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών και του Συμβουλίου της Ευρώπης, με στόχο την ανεξάρτητη και αξιοπρεπή διαβίωση και την κοινωνική συμμετοχή (Υπουργείο Εσωτερικών- ΕΚΔΔΑ, 2020).

Οι δράσεις του ΕΣΔ συμπεριλαμβάνονται σε έξι πυλώνες και συναποτελούνται από τριάντα στόχους, όπου αντικείμενο τους είναι η συμμετοχή των ΑμεΑ σε κάθε έκφανση της ζωής και η έμπρακτη υποστήριξη του κράτους για την πραγμάτωση των υποχρεώσεων και μέριμνας του κράτους προς τα ΑμεΑ. Από τις οριζόντιες δράσεις του ΕΣΔ, αξίζει να αναφερθούμε στην συμπεριληπτική/ ενταξιακή εκπαίδευση και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες προς τα παιδιά με αναπηρία όσο και στην ενσωμάτωση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση , με οριζόντιους δείκτες παρακολούθησης και αξιολόγησης: την προώθηση της συμπεριληπτικής/ ενταξιακής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες και την προώθηση της συμμετοχής των ΑμεΑ στην απασχόληση, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Υπουργείο Εσωτερικών- ΕΚΔΔΑ, 2020).



Ειδικότερα στον Πυλώνα *Προστασία των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία* συμπεριλαμβάνεται ο στόχος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση για όλους* και παρακάτω παρουσιάζονται οι εξής υπό-στόχοι που συναπαρτίζουν τον κύριο στόχο:

- Σχεδιασμός πιλοτικής εφαρμογής αναμόρφωσης και αναβάθμισης των ΕΕΕΕΚ στοχεύοντας στην αύξηση της απορρόφησης των εκπαιδευόμενων στην αγορά εργασίας και την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης και κατάρτισης τους.
- Έκδοση εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας των ΔΙΕΚ Ειδικής Αγωγής, με στόχο την βέλτιστη λειτουργία τους.
- Θέσπιση συγκεκριμένων δεικτών επίτευξης σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση και την συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στις σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Αναπηρία στην Αθήνα και του ΕΚΕΚ- ΑμεΑ Θεσσαλονίκης.
- Υλοποίηση προγραμμάτων σχετικά με την ψηφιακή κατάρτιση και εκπαίδευση των ΑμεΑ (Υπουργείο Εσωτερικών-ΕΚΔΔΑ, 2020).

Παράλληλα, στον ίδιο πυλώνα *Προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με Αναπηρία* συγκαταλέγεται και ο στόχος *Εργασία και Απασχόληση για όλους*, με τους ακόλουθους υπό-στόχους που παρουσιάζονται ως εξής:

- Ενίσχυση των ευκαιριών απασχόλησης παρέχοντας κίνητρα για την πλήρη απορρόφηση των πόρων του προγράμματος νέων θέσεων εργασίας για ΑμεΑ.
- Μεριμνήση για την θεσμοθέτηση και την υφιστάμενη Υποστηριζόμενη Απασχόληση ως δημιουργική διέξοδος και μέσο βιοπορισμού για τα ΑμεΑ.
- Δημιουργία θέσεων απασχόλησης για τα ΑμεΑ μέσα από την κοινωνική οικονομία και επιχειρηματικότητα.

- Λήψη μέτρων για τη διασφάλιση παροχής εύλογων προσαρμογών με στόχο την ένταξη και των ΑμεΑ και την ίση μεταχείριση τους στην εργασία και την απασχόληση (Υπουργείο Εσωτερικών- ΕΚΔΔΑ, 2020).

### ***3.4.5. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία***

Στην Ισπανία, το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο με την προώθηση και παροχή περισσότερων ευκαιριών στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και στις οικογένειες τους για μετάβαση και πρόσβαση στην αγορά εργασίας, μέσα από την εκπαιδευτική σφαίρα επιρροής, τις διαδικασίες σχεδιασμού μετάβασης και τον συντονισμό εμπλεκόμενων φορέων και υπηρεσιών με στόχο την παροχή ενός ατομικού σχεδίου μετάβασης για τα άτομα με ΜΔ (Pallisera et al, 2016· Rusch et al, 2009· Vilá et al, 2007).

Από το τέλος της δικτατορίας στην Ισπανία το 1982, θεσμοθετήθηκε ο Νόμος 13/1982 σχετικά με την κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ (Ley de Integración Social de los Minusválidos ή LISMI). Η βασική ιδέα που προσβέυεται μέσα από τον Νόμο είναι ότι οι ενέργειες με στόχο την κοινωνική, εργασιακή, ενσωμάτωση των ΑμεΑ να υλοποιούνται σε μη εξειδικευμένους οργανισμούς, εκτός εάν κάποια ΑμεΑ παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που απαιτούν ιδιαίτερη μεταχείριση από ειδικές υπηρεσίες ή κέντρα. Ο Νόμος του 1990 σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα (γνωστός ως LOGSE) καθιέρωσε και ενίσχυσε τις αρχές της ομαλοποίησης και ενσωμάτωσης που προγενέστερου Νόμου και εισήγαγε την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο νομικό σύστημα, με αποτέλεσμα η ειδική εκπαίδευση να γίνεται κατανοητή ως το σύνολο των υλικών και ανθρώπινων πόρων που τίθενται στη διάθεση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες

των μαθητών (Pallisera et al, 2016). Επιπλέον, μέσα από τον Νόμο 2/2006 για την εκπαίδευση (LOE) ενισχύθηκε το εννοιολογικό πλαίσιο με την εισαγωγή της έννοιας της *ισότητας* σχετικά με τον προσδιορισμό των ομάδων μαθητών που χρήζουν διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Στην Ισπανία, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τους μαθητές ηλικίας 12-16 ετών και τοποθετούνται σε σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης έπειτα από την έγκριση των ομάδων ειδικών επαγγελματικού προσανατολισμού που είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη που χρειάζονται οι μαθητές, αξιολογώντας τις προσωπικές, σχολικές και οικογενειακές τους συνθήκες. Η φοίτηση στο «κοινό σχολείο» απευθύνεται όχι μόνο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά συστήνεται εξίσου για μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ή και σοβαρές συμπεριφορικές διαταραχές, ήτοι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) (Pallisera et al, 2016).

Κατά τη διάρκεια φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ισπανίας, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται μέσω της συνεισφοράς ποικίλων διδακτικών, μεθολογικών και οργανωτικών πόρων, όπως ο σχεδιασμός ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, την παροχή ειδικών προγραμμάτων σπουδών σε μονάδες γενικής εκπαίδευσης και την φοίτηση σε μονάδες υποστήριξης της ειδικής εκπαίδευσης (SESU). Παράλληλα, επαγγελματίες από το χώρο της ψυχολογίας, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επαγγελματικού και επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς και φορείς κοινωνικής ένταξης συναποτελούν την διεπιστημονική ομάδα όπου τα μέλη της συνεργάζονται με στόχο την δόμηση ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, την ομαλή προσαρμογή των μαθητών με ΜΔ στο σχολικό πλαίσιο και τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης μετεκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Pallisera, 2016).

### ***3.4.6. Πρακτικές μετάβασης και ΔΕ στην Ισπανία***

Οι Pallisera , Fullana, Puyaltó και Vilá (2012) πραγματοποίησαν την ερευνητική τους μελέτη σε 18 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία και μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες που εργάζονται εκεί, στοχεύουν στην παροχή πληροφοριών σχετικά με την οργάνωση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης και προεπαγγελματικής κατάρτισης που δέχονται οι μαθητές με ΜΔ, τον ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην διαδικασία μετάβασης των μαθητών με ΜΔ στην αγορά εργασίας.

Από τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρείται σύμφωνα με τους Pallisera et al, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ παρακολουθούν προσαρμοσμένα προγράμματα σπουδών και για τον σκοπό αυτό τοποθετούνται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός της σχολικής τους μονάδας, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις προγενέστερες ερευνητικές μελέτες των Arnáiz (2009), Escudero et al, (2009) και Martinez Abellán de Haro & Escarbajal (2010). Ειδικότερα, παρατηρείται η τάση οι μαθητές με ΜΔ να δέχονται διδασκαλία σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες διάρκειας μισής τουλάχιστον σχολικής ημέρας, μια πρακτική που συνδέεται με την γενικότερη πολιτική της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ισπανίας όσον αφορά την ομαδοποίηση των μαθητών σε διαφορετικές τάξεις, ανάλογα με το ακαδημαϊκό τους επίπεδο μετά την Γ' τάξη. (Pallisera et al, 2012). Ως εκ τούτου, η ειδική τάξη ενσωματώνεται στο γενικό σχολείο ως ένας χώρος για την διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος με γνώμονα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Ένα σημαντικό ακόμη εύρημα της έρευνας της Pallisera et al (2012), αποτελεί το γεγονός ότι κανένα από τα 18 σχολεία δεν ακολουθεί κάποια οργανωμένη και

συγκεκριμένη προσέγγιση σχετικά με την εκπαιδευτική κατάρτιση των μαθητών με ΜΔ για την μετάβαση τους στην αγορά εργασίας. Όπως τονίζει η Pallisera, οι δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την μετάβαση στην εργασιακή απασχόληση ξεκινούν συνήθως στο τελευταίο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μόνο σε τρία σχολεία παρατηρήθηκε ότι ο χρόνος έναρξης των δράσεων ήταν η Γ' τάξη. Πρόκειται για δράσεις μικρής διάρκειας, που αποτελούνται από μικρές συνεδρίες με στόχο την παροχή και παρουσίαση των ποικίλων διαθέσιμων επιλογών μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και τους διαθέσιμους τύπους απασχόλησης, οι οποίες βασίζονται σε δράσεις διερεύνησης των ενδιαφερόντων, επαγγελματικών προσδοκιών, ενίσχυσης της αυτογνωσίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΜΔ.

Παρόλα αυτά, η Pallisera στην έρευνα της αναδεικνύει το γεγονός ότι οι δράσεις ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σχετικά με την προεπαγγελματική προετοιμασία των μαθητών για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένες ή και ελλιπείς, καθώς ελάχιστος αριθμός σχολείων (2 από τα 18) βασίστηκε στην υλοποίηση δράσεων με στοχοθέτηση την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κυρίως στο τελευταίο έτος φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας στην Ισπανία και το πλαίσιο της εργασιακής ένταξης των ατόμων με ΜΔ, καθώς όπως αποδεικνύουν έρευνες των Rius, (2005) Vilá, Pallisera & Fullana (2007), Winn & Hay (2009) οι δεξιότητες σχετικά με την ικανότητα λήψης αποφάσεων, κοινωνικής συνδιαλλαγής με άλλους συνεργάτες στον εργασιακό χώρο, ανάληψη υπευθυνότητας της εκπλήρωσης οδηγιών, προσαρμογής στις αλλαγές και επίλυσης προβλημάτων αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες την εργασιακή ένταξη των ΑμεΑ που οδηγούν στην αυτονομία κινήσεων στον εργασιακό χώρο.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθούμε ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Pallisera et al, στα σχολεία ΔΕ στην Ισπανία δίνεται έμφαση στην συνεργασία μαθητή με ΜΔ και εκπαιδευτικού προσωπικού σε ολιγομελείς τάξεις συμμετοχής, με στόχο την βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα παραγκωνίζεται η διδασκαλία και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων προεπαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών με ΜΔ για την επικείμενη προετοιμασία πρόσβασης τους στην αγορά εργασίας, που αποτελεί θεμελιώδη στόχο για όσους μαθητές δεν συνεχίσουν στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Escudero (2005), οι εκπαιδευτικοί ΔΕ επικεντρώνονται στην διδασκαλία προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένων στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων για την βελτίωση της επίδοσης στο σχολικό πλαίσιο και της επιτυχής μετάβασης των μαθητών με ΜΔ στο επόμενο επίπεδο τάξης συμμετοχής.

Παράλληλα, στην έρευνα της Pallisera et al, (2012) αναδεικνύεται η ελλειμματική συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας που απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, σχολικό ψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και εξειδικευμένο προσωπικό επαγγελματικού προσανατολισμού, εντός του σχολικού πλαισίου προκειμένου να παρέχουν την σημαντική καθοδήγηση σχετικά με τις διαδικασίες μετάβασης των ατόμων με ΜΔ στην μεταδευτεροβάθμια ζωή και αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, η προετοιμασία για την είσοδο των μαθητών με ΜΔ αποτελεί μέλημα των εκπαιδευτικών που έχουν άμεση επαφή με τον μαθητή για τον συγκεκριμένο σκοπό, προβαίνοντας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών, την οργάνωση του εξειδικευμένου προσωπικού και της διδασκαλίας τους. Μετά τη λήψη της απόφασης για την τοποθέτηση και οργάνωση της απαιτούμενης διδασκαλίας, η ευθύνη σχετικά με τον σχεδιασμό και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στην

επαγγελματική και εκπαιδευτική κατάρτιση των ατόμων με ΜΔ, μετά την αποφοίτησή τους από τη ΔΕ. (Martínez Domínguez, 2005· Pallisera et al, 2016). Με βάση τα παραπάνω, η Pallisera υποστηρίζει ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ΔΕ σχετικά με την ενδοσχολική συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού έγκειται στη χαμηλού επιπέδου αρχική κατάρτιση και εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί ΔΕ σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές και κατευθυνόμενες δράσεις για την προετοιμασία των μαθητών με ΜΔ να εισέλθουν στην μεταβατική περίοδο που ακολουθεί την εργασιακή τους απασχόληση και την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### ***3.4.7. Η κατάσταση της εργασιακής απασχόλησης των ΑμεΑ στην Ισπανία***

Η εργασιακή απασχόληση και η κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ αποτελεί αντικείμενο πρόκλησης για την μελέτη πολλών ερευνητών στην Ισπανία την τελευταία σχεδόν δεκαετία, καθώς πρόκειται για ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο τομέα που παρουσιάζει πτωτική τάση. Ήδη από το 2008 σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας στην Ισπανία, (Instituto Nacional de Estadística) εργάζεται μόνο το 28,3% των εργαζομένων με αναπηρία, εκ των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά άτομα με προβλήματα ακοής και όρασης, ενώ χαμηλότερο ποσοστό απασχόλησης παρουσιάζεται στα άτομα με ΜΔ. Όπως υποστηρίζουν οι Pallisera, Vilá και Fullana (2012) ο πρώτος παράγοντας που οδηγεί σε όλο και περισσότερο μειωμένα ποσοστά απασχόλησης των ΑμεΑ είναι ο αντίκτυπος της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης στην Ισπανία, καθώς οδήγησε στην αύξηση των απαιτήσεων των εργοδοτών για την διατήρηση θέσης εργασίας των εργαζομένων, οδηγώντας σταδιακά στον αποκλεισμό των ατόμων χωρίς προσόντα από τον εργασιακό στίβο. Παράλληλα, οι Pérez- Conesa, Romeo και Yepes- Baldó (2020) επιβεβαιώνουν την χαμηλή

απασχολησιμότητα των ΑμεΑ στην Ισπανία. Όπως αναφέρεται, η Ισπανία παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης των ΑμεΑ στην Ευρωπαϊκή Ένωση (24,3% το 2020), παρά τις εντατικές προσπάθειες της κυβέρνησης για προστασία και ενίσχυση της εργασιακής ένταξης των ΑμεΑ, γεγονός που αποδίδεται στις αρνητικές επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, οι οποίες αποτυπώνονται στην πληθυσμιακή ομάδα των ΑμεΑ, η οποία πλήγεται σημαντικά λόγω της έλλειψης προσαρμογής σε νέα εργασιακά δεδομένα και πολιτικές (Pèrez-Conesa et al, 2020). Ο δεύτερος παράγοντας που συντελεί στην σταθερή ύφεση της απορρόφησης και απασχόλησης του εργατικού δυναμικού με αναπηρία στην εργασιακή πραγματικότητα της Ισπανίας, είναι η προοδευτική επέκταση του συστήματος της παγκοσμιοποίησης στην αγορά εργασίας σε συνδυασμό με την ολόενα ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων και εφαρμογών, που οδηγούν σταδιακά την μείωση των διαθέσιμων θέσεων εργασίας για το εργατικό δυναμικό με αναπηρία που παρουσιάζει χαμηλή εξοικείωση με τεχνολογικά συστήματα και χαμηλή δυνατότητα και εξειδίκευσης σε άνω του ενός τομέα απασχόλησης (Pallisera et al, 2012· Pèrez-Conesa et al, 2020).

Όπως αποδεικνύεται στην έρευνα των Beyer, de Urries και Verdugo (2010), το είδος της απασχόλησης που προσφέρεται στο εργατικό δυναμικό των ατόμων με ΝΑ από τις υπηρεσίες επαγγελματικής μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία είναι η προστατευόμενη απασχόληση σε ποσοστό 86%, σε σχέση με το ποσοστό στην Φινλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο (68% και 86% αντίστοιχα) , ενώ στην Ισπανία παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό ανάληψης πρωτοβουλίας των ατόμων με ΝΑ στην κοινότητα (7%) σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά στα κράτη της Φινλανδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. (12% και 36% αντίστοιχα). Σύμφωνα με τους Beyer et al (2010), η απασχόληση των ατόμων με ΝΑ στην κοινότητα περιλαμβάνει ένα είδος κοινωνικών επιχειρήσεων που δημιουργήθηκαν για την παροχή ευκαιριών



επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ΝΑ που υστερούν των ευκαιριών απασχόλησης τους στην αγορά εργασίας, σε προστατευμένο περιβάλλον απασχόλησης μέσα στην κοινότητα. Παράλληλα, βάση των αποτελεσμάτων, στην Ισπανία παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό πλήρους απασχόλησης των ατόμων με ΝΑ σε προστατευόμενο πλαίσιο (11%) σε σχέση με τα ποσοστά απασχόλησης σε Φιλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο και το συνολικό ποσοστό απασχόλησης στην υπόλοιπη Ευρώπη, ενώ το 66% των εργαζομένων δέχεται υποστήριξη στον χώρο εργασίας, σε σχέση με το 72% των εργαζομένων στην υπόλοιπη Ευρώπη.

#### ***3.4.8. Το Νομοθετικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ιταλία***

Στην Ιταλία, από το 1992 εγκρίθηκε ο Νόμος 104 που επικεντρώνεται στη σημαντικότητα της κοινωνικής ένταξης των ΑμεΑ, θέτοντας το κράτος ως πρώτο φορέα ευθύνης για την παροχή διευκολύνσεων και παρεμβάσεων σχετικά με την σχολική ένταξη και διαμόρφωση ταυτότητας των ΑμεΑ στην Ιταλία, τονίζοντας τον ατομικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (πρόγραμμα ΕΕΠ) και την εξατομικευμένη διδασκαλία (Laghi & Trimarco, 2020).

Το Νομοθετικό Διάταγμα που προκάλεσε ραγδαία αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική της Ιταλίας αποτελεί το Νομοθετικό Διάταγμα 66/2017 που αφορά την εκπαίδευση των ΑμεΑ χωρίς αποκλεισμούς, μέσω εκπαιδευτικών και διδακτικών στρατηγικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο (Gazzetta Ufficiale- Serie Generale n.112, 2017). Παράλληλα, προωθείται μέσω του διατάγματος ο διαμοιρασμός του ατομικού προγράμματος παρέμβασης των μαθητών και η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου, δημόσιων και ιδιωτικών φορέων σε τοπικό επίπεδο και τίθεται η συμμετοχή

της οικογένειας ως θεμελιώδης για την κοινωνική ένταξη των ΑμεΑ στην εκπαίδευση (Laghi & Trimarco, 2020). Επιπλέον, το ΕΕΠ που αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου Ατομικού Σχεδίου σύμφωνα με τον Νόμο 328/2000, διευκολύνει τον σχεδιασμό των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των εργαζομένων ατόμων με αναπηρία στον χώρο εργασίας, ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στον σχεδιασμό και δημιουργία του ΕΕΠ θέτοντας, σύμφωνα με την αρχή της αυτοδιάθεσης, τον μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας (Laghi & Trimarco, 2020).

#### ***3.4.9. Το πρόγραμμα Compass***

Σχετικά με τον πληθυσμό των ατόμων με ΔΦΑ, παρατηρείται ένας γενικός περιορισμός ερευνών όσον αφορά τη διδασκαλία δεξιοτήτων απασχόλησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ομαλή μετάβαση του πληθυσμού στην αγορά εργασίας (Laghi & Trimarco, 2020). Συγκεκριμένα, οι Bennett & Dukes (2013) επικεντρώθηκαν στην έρευνα τους στη διδασκαλία δεξιοτήτων απασχόλησης σε μαθητές ΔΕ με ΔΦΑ ηλικίας 14-22 ετών, εντοπίζοντας ελάχιστες έρευνες που έχουν ως θεματικό τους άξονα την εκμάθηση δεξιοτήτων σχετικών με την απασχόληση και καμία έρευνα που να σχετίζεται με την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καταλήγοντας στο γεγονός ότι ο περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικά με τον προγραμματισμό εκμάθησης δεξιοτήτων για τους μαθητές με ΔΦΑ, ενδέχεται να οδηγήσουν σε φτωχά αποτελέσματα απασχόλησης τους στο μέλλον. Οι Cihack & Schrader (2008), Allen, Wallace, Green et al (2010), Allen, Wallace, Renes et al (2010) εξέτασαν στις έρευνες τους στρατηγικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης δραστηριότητας στον εργασιακό χώρο, μέσω δράσεων αυτοδιαχείρισης ή

βιντεομοντελοποίησης (video-modeling), παρουσιάζοντας θετικά ευρήματα. Επιπλέον, οι Hedley, Ujaveric, Cameron et al (2017) στην έρευνα τους επικεντρώθηκαν στην ανάλυση μελετών που υποστήριζαν τη χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων και στρατηγικών συμπεριφοράς για τη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΦΑ τις οποίες αναπτύσσουν στον εργασιακό χώρο, όμως τα αποτελέσματα δεν κρίθηκαν γενικεύσιμα, λόγω μειωμένου αριθμού συμμετεχόντων και του ευρέος φάσματος δεξιοτήτων της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα, η έλλειψη τεκμηριωμένων ερευνητικά παρεμβάσεων μετάβασης για τη βελτίωση των μετασχολικών αποτελεσμάτων απασχόλησης των ατόμων με ΔΦΑ και η έλλειψη εμπειρικής υποστήριξης στον σχεδιασμό μετάβασης των μαθητών με ΔΦΑ στην αγορά εργασίας, οδήγησε τους ερευνητές Ruble, McGrew, Toland et al, (2018) να προβούν σε μια τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου του συνεργατικού μοντέλου Compass για να εντοπίσουν το ποσοστό επιτυχίας και επάρκειας του προγράμματος που υποστήριζαν σε μεταγενέστερη μελέτη τους (2019) ότι εξασφαλίζεται έτσι, η βελτίωση των αποτελεσμάτων απασχόλησης του εργατικού δυναμικού με ΔΦΑ (Ruble et al, 2019).

Το Compass (Competence And Success) πρόκειται για μια εμπειρικά τεκμηριωμένη πρακτική συμβουλευτικής παρέμβασης (Evidence Based Practice) που αποτελεί την πρώτη πρακτική δοκιμή ενός σχεδιασμού μετάβασης, αξιολόγησης και παρακολούθησης της παρέμβασης τελειόφοιτων μαθητών ΔΕ με ΔΦΑ στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (Ruble et al, 2012· 2018). Σύμφωνα με την πολυεπίπεδη προσέγγιση της συμβουλευτικής παρέμβασης Compass, λαμβάνονται σημαντικά υπόψη κατά τη διαδικασία μετάβασης, τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΦΑ και της οικογένειας του, όπως επίσης το γενικό

διδασκτικό πλαίσιο και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματική σχολική προετοιμασία των νέων εφήβων μαθητών με ΔΦΑ για την μετάβαση τους στον εργασιακή απασχόληση και μεταλυκειακή πραγματικότητα (Ruble et al, 2018).

Για την υλοποίηση της πειραματικής δοκιμής της παρέμβασης Compass πραγματοποιήθηκαν δύο τυχαιοποιημένες δοκιμές ελέγχου (RCT) σε δείγμα μικρών παιδιών με ΔΦΑ όπου αποδείχθηκε εμπειρικά η αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού μοντέλου παρέμβασης με σημαντικό μέγεθος επίδρασης, καθώς επιτεύχθηκε βελτίωση των αποτελεσμάτων με βάση το ΕΕΠ στο επίπεδο της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Dalrymble & McGrew, 2010· Rumble et al, 2013). Η συμμετοχή των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη συμβουλευτική παρέμβαση Compass σε νέους με ΔΦΑ που πρόκειται να μεταβούν στην ενηλικίωση σύμφωνα με την ποιότητα των αποτελεσμάτων των ΕΕΠ των μαθητών με ΔΦΑ, καθώς υποστηρίζουν το άτομο με ΔΦΑ κατά τα περισσότερα χρόνια της ζωής του και μέσω της υποστήριξης των γονέων, οι νέοι με ΔΦΑ μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης κατά την μετάβαση τους στην ενηλικίωση, υλοποιώντας την επίτευξη των μεταδευτεροβάθμιων στόχων των μαθητών που περιγράφεται στο ΕΕΠ των μαθητών με ΔΦΑ (Wong et al, 2017· Ruble et al, 2018).

Σε αντίθεση με την τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (RCT) που εφαρμόστηκε το συνεργατικό μοντέλο Compass σε μικρά παιδιά με ΔΦΑ όπου δεν συμμετείχαν κατά την διαδικασία, σύμφωνα με τους Ruble, McGrew & Tolland (2018) οι μαθητές με ΔΦΑ κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή της παρέμβασης Compass, καθώς πριν την έναρξη της διαδικασίας συμπληρώνουν ένα προφίλ Compass που περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την προσαρμοστικότητα του μαθητή, τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την φοίτηση του στο σχολείο και την

εργασιακή του συμπεριφορά, όπως και για την ικανότητα αυτοδιαχείρισης συμπεριφορών. Οι πληροφορίες αυτές αποδείχθηκαν πολύ σημαντικές για τον προσδιορισμό κοινωνικών, επικοινωνιακών και εργασιακών στόχων του μαθητή με ΔΦΑ, όπως επίσης οδήγησαν στην διασαφήνιση των προσωπικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων που βιώνει ο μαθητής με ΔΦΑ και το είδος της ενεργής υποστήριξης που χρειάζεται για την επίτευξη των στόχων που ορίζονται στο ΕΕΠ για την εξατομικευμένη διδασκαλία κάθε στόχου. Παράλληλα, οι γονείς και οι μαθητές με ΔΦΑ κλήθηκαν να απαντήσουν σε πρόσθετες ερωτήσεις σχετικά με τους στόχους μετά την αποφοίτηση από το Λύκειο, όπως η επιλογή του τόπου διαμονής, μετακίνηση στην κοινότητα, φιλικές σχέσεις και άλλες δραστηριότητες, με στόχο την δημιουργία σχεδίων για την επίτευξη των μεταδευτεροβάθμιων στόχων, που σηματοδοτεί την πρώτη αρχική συνάντηση- διαβούλευση στα πλαίσια του συνεργατικού μοντέλου Compass (Ruble et al, 2018).

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής διαβούλευσης που περιλαμβάνει τον καθορισμό των μεταδευτεροβάθμιων στόχων σύμφωνα με την από κοινού διαμόρφωση του ΕΕΠ από γονείς και μαθητές με ΔΦΑ που οδηγεί στην ανάπτυξη εξατομικευμένων διδακτικών στόχων και δράσεων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επικαιροποιήσουν και να αναβαθμίσουν το ΕΕΠ με τους νέους στόχους που ορίστηκαν κατά την αρχική διαβούλευση με την παρουσία γονέων- μαθητών με ΔΦΑ, ώστε να αποδίδεται σε αυτό, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μετάβασης των μαθητών στην μεταδευτεροβάθμια ζωή. (Ruble et al, 2018). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι συνεδρίες προετοιμασίας όπου εμπλέκονται μαθητές με ΔΦΑ και εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικές συνεδρίες διάρκειας 60-90 λεπτών για 5 περίπου εβδομάδες, αποκλειστικά σε σχολικό πλαίσιο κατά το πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους. Οι συνεδρίες περιλαμβάνουν την ανασκόπηση και επανεξέταση των διδακτικών στόχων με τη συμμετοχή των μαθητών με ΔΦΑ, με την

βοήθεια της μεθόδου της βιντεοσκόπησης και ηχογράφησης μιας συγκεκριμένης δράσης που ανταποκρίνεται σε έναν συγκεκριμένο στόχο (π.χ. δεξιότητες αυτοελέγχου) και των δειγμάτων των εργασιών για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, ο οποίος ενδέχεται να υποστεί ορισμένες προσαρμογές εάν είναι απαραίτητο για να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις προσδοκίες και δηλώσεις μαθητών και γονέων κατά την αρχική διαβούλευση (Ruble et al, 2019· Ruble et al, 2018).

Από την τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (RCT) της συμβουλευτικής παρέμβασης Compass σε μαθητές με ΔΦΑ που βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο εισόδου στην μεταλυκειακή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, προκύπτουν σύμφωνα με τους Ruble, McGrew Tolland et al (2018) θετικά αποτελέσματα σχετικά με την πρακτική δοκιμή του συνεργατικού μοντέλου στο συγκεκριμένο δείγμα του πληθυσμού. Ειδικότερα, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που συμμετείχε στην παρούσα δοκιμή ελέγχου, η ομάδα που δέχτηκε τη συμβουλευτική παρέμβαση Compass σημείωσε θετικότερα αποτελέσματα (67% έναντι 18%) σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα ατόμων με ΔΦΑ, καθώς η επίτευξη των στόχων με βάση το ΕΕΠ αποδείχθηκε υψηλότερη για την ομάδα που συμμετείχε στις διαδικασίες Compass, ενώ οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι μπορούν να βασιστούν στο συνεργατικό μοντέλο Compass για την επίτευξη των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών τους στόχων για την μετάβαση των μαθητών με ΔΦΑ στην μεταδευτεροβάθμια προοπτική εκπαίδευσης και απασχόλησης. Έτσι, οι Ruble, McGrew, Tolland et al, (2018) προβαίνουν στην διαπίστωση της σημαντικής αποτελεσματικότητας και χρησιμότητας του μοντέλου Compass στην ηλικιακή κλίμακα από το την προσχολική ηλικία μέχρι το Λύκειο, αναδεικνύοντας έτσι την ευέλικτη γενική συμβουλευτική της Compass.

### **3.4.10. Απασχόληση των ΑμεΑ και Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ιταλία**

Από τη δεκαετία του 1990 στην Ιταλία, τα ΑμεΑ που αποφοιτούν από τη ΔΕ συμμετέχουν περισσότερο εντατικά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω ειδικών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων, υπηρεσιών και διευκολύνσεων που παρέχονται τόσο από το κράτος, όσο και από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ιταλίας (Pavone et al, 2019). Παρόλα αυτά, η ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών ΑμεΑ χαρακτηρίζεται ακόμα ως «εύθραυστη», καθώς εξαρτάται από ποικίλες παραμέτρους που λειτουργούν ενίοτε ανασταλτικά στις προοπτικές απασχόλησης και απορρόφησης του εργατικού δυναμικού με αναπηρία, όπως η τάση των εργοδοτών να απασχολούν τους εργαζόμενους με αναπηρία σε θέσεις χαμηλής εξειδίκευσης με χαμηλό μισθό λόγω μερικής απασχόλησης, η έλλειψη εύλογων προσαρμογών, όπως και η αναντιστοιχία μεταξύ του επιστημονικού αντικειμένου με βάση το οποίο οι φοιτητές λαμβάνουν πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τομέα/ ειδικότητα απασχόλησης (Pavone et al, 2019).

Σύμφωνα με τους Pavone et al, στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ιταλίας, ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών από το ακαδημαϊκό έτος 2001/2002 (4849 φοιτητές), έχει τετραπλασιαστεί έως το 2016/2017 (19578 φοιτητές), ενώ η πλειονότητα των πανεπιστημίων στην Ιταλία διαθέτουν γραφείο υποστήριξης για τους φοιτητές με αναπηρία, όπου εκεί οι φοιτητές με αναπηρία λαμβάνουν υπηρεσίες ενεργής υποστήριξης σχετικά με την διδασκαλία των μαθημάτων παρακολούθησης, την βελτίωση προσβασιμότητας τους σε διαλέξεις καθηγητών, τη πρόσβαση στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και την παροχή εύλογων προσαρμογών κατά τη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου. Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζουν οι Pavone et al, (2019) στην Ιταλική Τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εντοπίζονται ειδικά διαμορφωμένα

προγράμματα σχετικά με την μετάβαση των φοιτητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας, γεγονός που θέτει την αναζήτηση του επαγγελματικού μέλλοντος στην πλήρη πρωτοβουλία του απόφοιτου με αναπηρία και της οικογένειας του από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bellacicco & Pavone, 2020).

Όσον αφορά τις πολιτικές απασχόλησης του εργατικού δυναμικού της Ιταλίας με αναπηρία στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με τους Bellacicco & Pavone (2020) προϋποθέσεις απασχόλησης του εργατικού δυναμικού με αναπηρία στην Ιταλία αποτελούν: το άτομο με αναπηρία να διαθέτει μια ελάχιστη εργασιακή ικανότητα η οποία προκύπτει μέσα από την αξιολόγηση διαφορετικών ιατρικών επιτροπών (π.χ. το άτομο να διαθέτει σε ορισμένο επίπεδο την ικανότητα αυτοδιαχείρισης συμπεριφοράς, διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων) και το άτομο να υπερβαίνει το 45% αναπηρίας, που συνδέεται επίσης και με τη σοβαρότητα της αναπηρίας όπως και με σωματική, αισθητηριακή, ψυχική ή διανοητική αναπηρία. Η επόμενη διαδικασία που ακολουθούν τα ΑμεΑ που πρόκειται να αποκτήσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και να απασχοληθούν επαγγελματικά σε περιβάλλον εργασίας είναι να ακολουθήσουν διαδικασία εγγραφής στο Κέντρο Απασχόλησης, όπου εκεί οι εργοδότες συμμετέχουν ενεργητικά έχοντας τις επιλογές, είτε να προχωρήσουν στην πρόσληψη ενός εργαζομένου εγγεγραμμένου από το Κέντρο Απασχόλησης, διαθέτοντας ως δυνατότητα την ενεργή υποστήριξη του εργαζομένου με αναπηρία στο χώρο εργασίας από τους επαγγελματίες του Κέντρου Απασχόλησης. Παράλληλα, μια σημαντική αρμοδιότητα των Κέντρων Απασχόλησης στα ΑμεΑ που αποτελούν εν δυνάμει εργαζόμενους, αφορά την ενημέρωση των ΑμεΑ σχετικά με τις ανοιχτές θέσεις εργασίας, την ενεργοποίηση προγραμμάτων διδασκαλίας και την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού (Bellacicco & Pavone, 2020).



Ως συνέχεια των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, παραθέτονται τα ευρήματα της μελέτης των Bellacicco & Pavone (2020), της πρώτης ερευνητικής μελέτης που βασίζεται σε επίσημα στατιστικά δεδομένα σχετικά με την κατάσταση απασχόλησης των απόφοιτων Τροτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα του Πανεπιστημίου University of Torino την περίοδο 2012-2016, στην Ιταλία. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα φανερώνουν ότι περισσότερο από το ένα τρίτο του δείγματος (91 από του 241 φοιτητές) απέκτησαν επαγγελματική απασχόληση από τη στιγμή της αποφοίτησης και έπειτα, ενώ το 27,7% των πτυχιούχων φοιτητών με αναπηρία ολοκλήρωσε τις σπουδές εντός των αναμενόμενων χρονικών πλαισίων φοίτησης. Ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική εξέλιξη των φοιτητών με αναπηρία στην Ιταλία αποτελεί η εγγραφή τους στο κέντρο απασχόλησης, παρότι μόνο το 27% αποδείχθηκε ότι έχει εγγραφεί σε κάποιο κέντρο απασχόλησης. Ο συνηθισμένος τύπος σύμβασης απασχόλησης, σύμφωνα με τους Bellacicco & Pavone (2020) αφορά την εργασία μερικής απασχόλησης σε ποσοστό 43,4%, το οποίο μπορεί να οφείλεται σε προσωπική επιλογή (Segon & Roux, 2015) ή σε μη εθελοντική επιλογή, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε αύξηση του κινδύνου φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού (Waddlington et al, 2018)

Παράλληλα, όπως διαπιστώνουν στην έρευνα τους οι Bellacicco & Pavone (2020) η πλειονότητα των εργασιακών σχέσεων που έλαβαν χώρα μετά την αποφοίτηση των πτυχιούχων ΑμεΑ από το University of Torino αναφέρονται στην εξαρτημένη εργασία σε ποσοστό 62,9%, ενώ οι περισσότερες συμβάσεις είναι αορίστου χρόνου, εύρημα που αναδεικνύει την θετική σημασία απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των ΑμεΑ, όσον αφορά την εργασιακή σταθερότητα (Bocuzzo et al, 2011). Παρόλα αυτά, το εύρημα της ερευνητικής μελέτης των Bellacicco & Pavone (2020) που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφορά το γεγονός ότι η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας των απόφοιτων φοιτητών με αναπηρία στο University of Torino δεν συνδέεται άμεσα

με τις ευκαιρίες απασχόλησης και δεν καθορίζει τις επαγγελματικές προοπτικές των ατόμων, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη βιβλιογραφία των Boman et al, (2015), Polidano & Mavromaras, (2010). Μια πιθανή εξήγηση των ερευνητών για το εύρημα αυτό σχετίζεται με το εύρος των αυτοαναφορών των φοιτητών σχετικά με τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους και τις υποκειμενικές δηλώσεις των φοιτητών με αναπηρία όσον αφορά την επίδραση της σοβαρότητας της αναπηρίας στην λειτουργικότητα τους, από την οποία εξαρτάται σημαντικά η ικανότητα τους για εργασία (Belacicco & Pavone, 2020).

#### ***3.4.11. Πολιτικές απασχόλησης των ΑμεΑ στην Αυστραλία***

Η Αυστραλία συμπεριλαμβάνεται στις χώρες όπου το δικαίωμα και η επιλογή των ΑμεΑ για εργασιακή απασχόληση δεν υλοποιείται επαρκώς, όπως ορίζεται από τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ΑμεΑ (Punch et al., 2004· Wakefold & Waugh, 2014).

Όπως υποστηρίζουν οι Black et al, (2019), Honey et al, (2014), Macali, (2006) και Stafford et al, (2017) οι νέοι ενήλικες με αναπηρία εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ανεργίας σε σχέση με τους συνομηλικούς τους χωρίς αναπηρία. Τα ποσοστά απασχόλησης των νέων με αναπηρία διαφέρουν σημαντικά σε σχέση με τους νέους τυπικής ανάπτυξης (54% έναντι 83%), ενώ όσοι βρίσκονται στην αγορά εργασίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν άνεργοι,(7,8% έναντι 5,1%), σύμφωνα με το ABS (2012). Ως αποτέλεσμα, η Αυστραλία κατατάσσεται σε μια από τις χαμηλότερες θέσεις των χωρών του OECD, καθώς το συνολικό ποσοστό απασχόλησης ανέρχεται στο 40% για τα ΑμεΑ (OECD, 2010). Παράλληλα, όπως παραθέτουν οι Honey, Kariuki, Emerson et al, (2014), σύμφωνα με το Australian Institute of Health and

Welfare (2012), οι νέοι με αναπηρία απασχολούνται κατά κόρον σε θέσεις μερικής απασχόλησης, χωρίς σταθερότητα και παρουσιάζουν υπερδιπλάσιες πιθανότητες υποαπασχόλησης σε σχέση με τους ενήλικες τυπικής ανάπτυξης. Στα αποτελέσματα της έρευνας των Honey et al, (2014) αποδείχθηκε ότι το 46,1% των νέων ΑμεΑ βρισκόταν σε κατάσταση ανεργίας, σε σχέση με 26,8% των νέων χωρίς αναπηρία, ενώ παράλληλα περίπου το διπλάσιο ποσοστό των νέων με αναπηρία (43,1%) απασχολούνταν σε θέσεις πλήρους απασχόλησης σε σχέση με το 26,6% των νέων με αναπηρία. Παρόμοια αποτελέσματα απασχόλησης των νέων με αναπηρία επιβεβαιώνονται στις έρευνες των Stafford, Marston, Chamorro-Koc et al, (2017), Black, Mahdi, Milbourn et al, (2019), αναδεικνύοντας τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα ΑμεΑ στην Αυστραλία στην αγορά εργασίας, λόγω διακρίσεων και έλλειψης γνώσεων και διαχείριση συμπεριφορών από την πλευρά των εργοδοτών.

#### ***3.4.12. Πλαίσιο μετάβασης των ΑμεΑ από το σχολείο στην αγορά εργασίας στην Αυστραλία***

Όπως υποστηρίζουν οι Hemphill & Kulik (2016), Stafford et al, (2017) , Winn & Hay (2009) και Wakeford & Waugh (2014), οι νέοι με πολλαπλές αναπηρίες στην Αυστραλία τείνουν να κατευθύνονται έπειτα από την αποφοίτηση τους από τη ΔΕ σε υπηρεσίες υποστηριζόμενης απασχόλησης, όπως τα ημερήσια προγράμματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης στην Αυστραλία και τις επιχειρήσεις σχετικά με την αναπηρία στην Αυστραλία (ADE). Συγκεκριμένα, η ανοιχτή αγορά εργασίας αποτελεί μια σπάνια επιλογή για τα ΑμεΑ στην Αυστραλία , καθώς σε αυτό το είδος απασχόλησης οι νέοι αντιμετωπίζουν εμπόδια, λόγω εκπαιδευτικών πολιτικών, με αποτέλεσμα ένα σημαντικό ποσοστό νέων με ΝΑ τείνουν να επιλέγουν

την προστατευόμενη απασχόληση ως την προοπτική μετασχολικής τους επαφής με την αγορά εργασίας (Stafford et al, 2017). Παράλληλα, καθώς η μετάβαση από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην εργασία αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο, η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (TAFE) καθώς και στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκαλούν μεταβολή από την παγίωση των παλαιότερων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αναπηρία σε ένα πεδίο νομοθετικής υπεράσπισης και κατά των διακριτικών συμπεριφορών σχετικών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που εφαρμόστηκε από το νόμο CRPD του 2006 (OECD, 2011· Stafford et al, 2017).

Η Εθνική Στρατηγική για ΑμεΑ στην Αυστραλία (2010-2020) αποτελεί ένα νομοθετικό πλαίσιο της Κοινοπολιτείας της Αυστραλίας (2011), όπου βασική πολιτική προτεραιότητα (πολιτική 3) αποτελεί η βελτίωση της συμμετοχής των ΑμεΑ που βρίσκονται στο ηλικιακό επίπεδο απασχόλησης, στην ανοιχτή αγορά εργασίας (GOAG, Εθνική Στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020). Παράλληλα, στην Εθνική Στρατηγική για ΑμεΑ τονίζεται η προτεραιότητα εντοπισμού βέλτιστων πρακτικών για το σχεδιασμό και την υποστήριξη της μετάβασης σε όλα τα στάδια μάθησης, από την εκπαίδευση στην απασχόληση, καθώς αναγνωρίζεται σημαντικά η σχέση μεταξύ των στρατηγικών προσφοράς και ζήτησης, η ανάγκη για θετικά αποτελέσματα απασχόλησης και η οικονομική συνεισφορά των νέων με αναπηρία (Stafford et al, 2017). Η επίτευξη της βελτίωσης της μετάβασης στην εργασία και της οικονομικής συμμετοχής των νέων ΑμεΑ προϋποθέτει τη διασταύρωση και την βελτίωση όλων των τομέων πολιτικής, γεγονός που απαιτεί ως προϋπόθεση την εφαρμογή πολιτικών παρεμβάσεων που επιδιώκουν την αλλαγή στάσης απέναντι στην αναπηρία και την

βελτίωση των ποσοστών απασχόλησης, όπως επίσης τη βελτίωση της πρόσβασης και προσβασιμότητας των νέων σε υπηρεσίες και αγαθά στην κοινότητα.

Η μετάβαση των νέων με αναπηρία από την εκπαίδευση στην απασχόληση και η συμβολή της οικογένειας, του σχολικού πλαισίου και των υπηρεσιών πολιτικής σχετικά με την απασχόληση των ΑμεΑ στην Αυστραλία, αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, δεδομένης της χαμηλής απορρόφησης της πληθυσμιακής ομάδας σε θέσεις εργασίας. Ειδικότερα, οι Stafford, Marston, Chammoro- Koc. et al, (2017) εξετάζουν στην ερευνητική τους μελέτη τις σύγχρονες θέσεις και παραδοχές που καθορίζουν την σύγχρονη πολιτική της αναπηρίας καθώς και των υπηρεσιών απασχόλησης των ΑμεΑ (Disability Employment Services ή DES) σχετικά με τις μετασχολικές επιλογές. Παράλληλα, στη παρούσα μελέτη εξετάζεται ο τρόπος επίδρασης των υπηρεσιών DES στην υποστήριξη της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των νέων με αναπηρία κατά τη μετάβαση τους στην εργασιακή απασχόληση.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύεται ότι οι νέοι ΑμεΑ που δύνανται να έχουν πρόσβαση και είναι μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία, είναι όσοι έχουν ηλικία έως 22 ετών και διαθέτουν κάποια διαγνωσμένη μορφή αναπηρίας. Έπειτα από την ηλικία των 22 ετών ανεξαρτήτως συνέχισης ή ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέοι ΑμεΑ που εγγράφονται στις υπηρεσίες DES θεωρούνται ως «ενήλικες» και προβαίνουν σε αξιολόγηση της εργασιακής τους ικανότητας, σύμφωνα με το Υπουργείο Ανθρωπίνων Υπηρεσιών (ESAT και JCA) (Stafford et al, 2017). Παράλληλα, όσον αφορά τις μετασχολικές προοπτικές των νέων με αναπηρία σχετικά με την εργασιακή απασχόληση και εκπαίδευση, υποστηρίζεται η επιλογή της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης ως η πρώτιστη μετασχολική διαδρομή των νέων με αναπηρία που θα οδηγήσει σε θετικότερα αποτελέσματα απασχόλησης στην ανοιχτή αγορά εργασίας, καθώς όπως υποστηρίζει η Αυστραλιανή κυβέρνηση το 2017, οι DES αποτελούν τις κατάλληλες υπηρεσίες που προωθούν τη μετάβαση των ΑμεΑ από το σχολικό στο μετασχολικό περιβάλλον απασχόλησης (Stafford et al, 2017).

Σημαντικά αποδεικνύονται επίσης τα ευρήματα της έρευνας των Honey, Kariuki, Emerson et al, (2014) σχετικά με το ποσοστό μετακίνησης των νέων με και χωρίς αναπηρία ηλικίας 15-29 ετών στην Αυστραλία, από την έλλειψη απασχόλησης στην μερική απασχόληση, σύμφωνα με ένα εθνικό δείγμα 7.500 νοικοκυριών κατά την περίοδο 2001-2008. Συγκεκριμένα, οι νεαρές γυναίκες με αναπηρία μετακινούνται πιο εύκολα από την μερική απασχόληση στην ανεργία ή έλλειψη απασχόλησης, κυρίως όταν προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο και είναι σε μεγαλύτερη ηλικία (Honey et al, 2014). Παράλληλα, οι νέοι ΑμεΑ ηλικίας 15-29 ετών έχουν διπλάσιες πιθανότητες να παραμείνουν εκτός εργασιακής απασχόλησης, σε σχέση με τους νέους χωρίς κάποιου είδους αναπηρία στην Αυστραλία, ενώ έχουν λιγότερες πιθανότητες να διατηρήσουν μια θέση εργασίας σε σχέση με τους νέους τυπικής ανάπτυξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Συζήτηση-Συμπεράσματα- Προτάσεις

#### 4.1. Συζήτηση

Ο θεσμός της οικογένειας και του σχολείου αποτελούν τους δύο πιο κρίσιμους φορείς κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης των ΑμεΑ. Παράλληλα, η αδιάκοπη συμβολή και η συνεργασία των μελών των παραπάνω φορέων καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών ετών προμηθεύει την ομαλή προετοιμασία και είσοδο των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας και την ενήλικη ζωή. Στην παρούσα έρευνα αναλύεται το είδος και η ποιότητα συμβολής της οικογένειας και των σχολικών οργανισμών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση που οδηγεί στην μεταβατική και απαιτητική περίοδο των ΑμεΑ, όπου αποφοιτούν από τον τομέα της εκπαίδευσης και εισέρχονται στον τομέα της αναζήτησης εργασίας και της επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική κατάρτιση ή την απασχόληση αναδείχθηκε ως η πιο σημαντική πτυχή της μεταβατικής εμπειρίας για την πλειονότητα των γονέων, όπως υποστηρίζουν τα προηγούμενα ευρήματα (Chambers et al, 2004· Heslop & Abbott, 2007· Kraemer & Blacher, 2001). Το διάστημα που μεσολαβεί κατά την μετάβαση των ΑμεΑ, ιδίως των μαθητών με ΝΑ ή και ΔΦΑ, από την σχολική στην μετασχολική και επαγγελματική ζωή, χαρακτηρίζεται ως ανησυχητικό, αβέβαιο και αγχώδες για τους γονείς των οικογενειών των νέων με ΑμεΑ, (Gillan & Coughan, 2010· Moore, 2012· Petner- Arrey, 2015) καθώς βιώνουν τις αλλαγές που προκαλούνται από την απώλεια της υποστηριζόμενης και δομημένης εξατομικευμένης εκπαίδευσης που λάμβαναν τα παιδιά τους- μαθητές με αναπηρία, κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Gillan & Coughan, 2010).

Στην προγενέστερη βιβλιογραφία φανερώθηκε ότι οι γονείς βιώνουν με αβεβαιότητα την μετάβαση των παιδιών τους με αναπηρία από την ΔΕ (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) στην επαγγελματική απασχόληση, καθώς δεν διαθέτουν πιθανόν την κατάλληλη πληροφόρηση σχετικά με τις προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης και διαβίωσης των παιδιών τους μετά το σχολείο (Cooney, 2002· McGill et al, 2005). Παράλληλα, οι γονείς καλούνται να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της προσαρμογής σε ένα άγνωστο, λιγότερο υποστηριζόμενο σύστημα υποστήριξης και παροχής υπηρεσιών για ενήλικες ΑμεΑ σε αντίθεση με την σχολική ζωή, σε παγκόσμιο επίπεδο (Gillan & Coughan, 2010). Ως αποτέλεσμα, τείνουν σε πολλές περιπτώσεις να χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους με αισθήματα ευαλωτότητας και προστασίας (Hudson, 2006).

Όπως υποστηρίζεται από την πλειονότητα των ερευνητών που έχουν ως αντικείμενο μελέτης την γονική εμπλοκή στις διαδικασίες μετάβασης των μαθητών ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, το είδος της συμμετοχής των γονέων επηρεάζει κατά κόρον το μετασχολικό, προεπαγγελματικό και επαγγελματικό μέλλον των ενηλίκων με αναπηρία (Lindstrom et al, 2007· Hetherington et al, 2010· Moore, 2012). Στις ερευνητικές μελέτες των Vila, Pallisera, Fullana (2007) και Landmark, Zhang (2010) αναδεικνύεται ότι η θετική συμμετοχή των γονέων στο κρίσιμο και μεταβατικό στάδιο εισόδου των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή προσαρμογή των ΑμεΑ στην μετασχολική πραγματικότητα, παρέχοντας κίνητρα και ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με την παράλληλη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής επηρεάζει τόσο θετικά ,όσο και αρνητικά την μετάβαση των ΑμεΑ στην επαγγελματική ζωή, ενώ μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά την υποστήριξη και το κίνητρο ενεργούς συμμετοχής και ανεξαρτητοποίησης των ΑμεΑ



στην κοινωνία και την εργασία. Οι Lindstrom et al, (2007) και Hetherington et al, (2010), σημειώνουν ιδιαίτερα στις έρευνες τους ότι οι γονείς παρά την ανάγκη και θέληση τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με αναπηρία να μεταβούν στην ενηλικίωση, αναζήτηση και εύρεση επαγγελματικής απασχόλησης, θέτουν υπό τον έλεγχο τους την επαγγελματική εξέλιξη και κατ' επέκταση την ενήλικη ζωή των παιδιών τους, βασιζόμενοι στις δικές τους φιλοδοξίες και προσδοκίες. Παράλληλα, η έλλειψη ενημέρωσης και πληροφόρησης των γονέων από φορείς υποστήριξης και παροχής υπηρεσιών λειτουργεί ανασταλτικά για την ενεργό τους συμμετοχή στις διαδικασίες μετάβασης, σε συνδυασμό με την ανησυχία, το άγχος και την έλλειψη παροχής κινήτρου στα παιδιά ΑμεΑ ήδη από τα σχολικά έτη (Lindstrom et al, 2007· Hetherington et al, 2010).

Η ανάγκη δημιουργίας ενός κοινού δικτύου υποστήριξης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου επιτείνει την καλλιέργεια θετικών και ρεαλιστικών προσδοκιών για την κοινωνική και εργασιακή ένταξη των ΑμεΑ και συμβάλλει στην θετική αυτοεικόνα και στάση ζωής των ΑμεΑ (Vilá et al, 2007). Ως προς το είδος της απασχόλησης που επιθυμούν οι γονείς των μαθητών με αναπηρία για τα παιδιά τους που εισέρχονται στον εργασιακό χώρο, αναφέρεται συχνά ότι η μερική απασχόληση στην κοινότητα αποδεικνύεται σημαντική και σχετίζεται τόσο με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων, όσο με θετικά εργασιακά αποτελέσματα αλλά και με θετική συσχέτιση με την προγενέστερη απασχόληση των νέων ΑμεΑ (Gilson et al, 2018).

Σύμφωνα με τους Doren et al,( 2012), Wagner et al, (2012), η διαμόρφωση θετικών προσδοκιών των γονέων σχετικά με το μετασχολικό μέλλον των παιδιών τους επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το

είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή, όπως και ο ΔΝ (Δείκτης Νοημοσύνης), ευρήματα ερευνών που επιβεβαιώνονται στις πρόσφατες μελέτες των Gilson et al, (2018), Holmes, Kirby & Strassberg (2018), Kirby, (2016).

Ως προς το είδος της απασχόλησης που επιθυμούν οι γονείς των μαθητών με αναπηρία για τα παιδιά τους που εισέρχονται στον εργασιακό χώρο, αναφέρεται συχνά ότι η μερική απασχόληση στην κοινότητα αποδεικνύεται σημαντική και σχετίζεται τόσο με τις υψηλές προσδοκίες των γονέων, όσο με θετικά εργασιακά αποτελέσματα αλλά και με θετική συσχέτιση με την προγενέστερη απασχόληση των νέων ΑμεΑ (Gilson et al, 2018). Παράλληλα, ο παράγοντας του φύλου διαμορφώνει ένα πεδίο συσχέτισης, αρνητικής ή θετικής, σχετικά με το είδος της απασχόλησης των ΑμεΑ (μερικής ή πλήρης) όσο και με το ενδεχόμενο εθελοντικής ή αμειβόμενης επαγγελματικής απασχόλησης, όπως επίσης η ηλικία διαδραματίζει σπουδαίο παράγοντα επιλεξιμότητας από τους εργοδότες για την διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, καθώς επικρατεί η τάση να επιλέγονται περισσότερο νέα άτομα με αναπηρία για απασχόληση, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία (Gilson et al, 2018· Holmes et al, 2018, Shattuck et al, 2012).

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί την σχολική βαθμίδα-πυλώνα για την επικείμενη μετάβαση και είσοδο των ΑμεΑ στην ενηλικίωση, την έναρξη επαγγελματικής πορείας και της εθελοντικής/ αμειβόμενης απασχόλησης. Στην πλειονότητα των ερευνητικών μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνεται η σημασία της καλλιέργειας και διδασκαλίας κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ικανότητα λήψης απόφασης, καθώς και η διδασκαλία δεξιοτήτων προεπαγγελματικής κατάρτισης σε συγκεκριμένο τομέα εξειδίκευσης που ανταποκρίνεται επαρκέστερα στα ενδιαφέροντα, στην ιδιοσυγκρασία, στις ικανότητες των μαθητών με αναπηρία, όσο και

στην επαγγελματική πραγματικότητα (Lindstrom et al, 2014· Lombardi et al, 2018· Newman et al, 2011· Winn & Hay, 2009). Για την δυνατώτερα ολιστική προσέγγιση εκπαίδευσης των ΑμεΑ στην ΔΕ, το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης (ΕΕΠ ή Ατομικό Πρόγραμμα για τα ΑμεΑ) που προϋποθέτει την αμοιβαία συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας, των εκπαιδευτικών ΔΕ, των μαθητών με αναπηρία, όσο και τους εξωτερικούς συνεργάτες και τους φορείς παροχής υπηρεσιών, επιβάλλει τα σχολεία ΔΕ στις ΗΠΑ, να συμπεριλάβουν στο πρόγραμμα σπουδών τους την αξιολόγηση, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την οργάνωση του προγράμματος με γνώμονα τη διδασκαλία σχετικά με τις δεξιότητες απασχόλησης (IDEA, 2004· Gilson et al, 2018).

Σύμφωνα με την προγενέστερη βιβλιογραφία, όπως υποστηρίζεται από τους Benz, Lindstrom & Yovanoff (2000), Carter et al, (2012), Landmark & Ju Zhang (2010), Test et al, (2009) η ανάθεση εθελοντικής ή και αμειβόμενης απασχόλησης σε μαθητές με αναπηρία κατά την φοίτηση τους στην ΔΕ, αποτελεί υψηλό προγνωστικό δείκτη για την μετέπειτα επαγγελματική τους απασχόληση, ευρήματα που επιβεβαιώνονται στις ερευνητικές μελέτες των Gold et al, (2010), Newman et al, (2011). Παρότι η Εθνική Πολιτική των ΗΠΑ για την προώθηση της απασχόλησης των νέων με αναπηρία (Εθνικό Συμβούλιο για την αναπηρία / /President's Commission Excellence in Special Education, 2003) υποστηρίζει εδώ και 20 έτη την αμειβόμενη εργασία κατά τα σχολικά έτη, εντούτοις αποδεικνύεται ότι ελάχιστοι μαθητές με αναπηρία αποκτούν εργασία επ' αμοιβή κατά την φοίτηση τους στην ΔΕ (Boeltzig et al, 2009· Landmark et al, 2010), γεγονός που επιβεβαιώνει μεταγενέστερη έρευνα των Carter et al, (2012) και Newman et al, (2011), καθώς περίπου το 1/3 των νέων ενηλίκων με ΔΦΑ ή και ΝΑ παραμένουν εκτός επαγγελματικής απασχόλησης κατά την περίοδο 8 ετών μετά την αποφοίτηση τους από τη ΔΕ.

Όσον αφορά τη λειτουργία της ΔΕ στην Σουηδία σχετικά με την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, τα ευρήματα των ερευνών αναδεικνύουν ότι σημαντικό μερίδιο του πληθυσμού των νέων με αναπηρία λαμβάνουν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση σε Ανώτερα Σχολεία ΔΕ, ώστε να ανταποκριθούν επαρκέστερα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την προεπαγγελματική τους κατάρτιση (Jerlinder & Danermark, 2010). Στόχος της σουηδικής κυβέρνησης είναι η συμμετοχή άνω του 50% των νέων με αναπηρία σε προγράμματα *Μάθησης στον χώρο της Εργασίας* (Work Based Learning), όπου πρόκειται για προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που προσφέρονται στους νέους με αναπηρία στην Σουηδία που στοχεύει στην ολιστική προετοιμασία των νέων ΑμεΑ για την μετάβαση στην επαγγελματική πραγματικότητα, συμμετέχοντας σε δομές υποστηριζόμενης εργασιακής απασχόλησης (Carter et al, 2011· Ineland et al, 2021).

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος WBL στην Σουηδία, στοχεύει εκμείευση των σπουδαστών ΑμεΑ να αποκτήσουν μια πρωτόγνωρη, ολοκληρωμένη εμπειρία εργασίας σε αληθινούς χώρους απασχόλησης, βασισμένους στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ικανότητες τους, καθώς και στην επαφή με τον πραγματικό κόσμο της αγοράς εργασίας (Ineland et al, 2021). Παρόλα αυτά, αποδεικνύεται στην έρευνα των Ineland et al, (2021) ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται για το βαθμό συμβολής της WBL στην μετάβαση των νέων με αναπηρία στην επαγγελματική απασχόληση, καθώς σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, οι εργοδότες σε μεγάλο ποσοστό δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, όπως και την παροχή εύλογων προσαρμογών που χρειάζονται για την συνδιαλλαγή και συνεργασία με ΑμεΑ στον χώρο εργασίας, σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες σχετικά με το προσωπικό τους. Ως αποτέλεσμα, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και τήρηση του προγράμματος WBL αντιμετωπίζουν

αρκετές προκλήσεις, καθώς οι νέοι με αναπηρία εξακολουθούν να παραμένουν εκτός εργασιακού χώρου, χωρίς εργασιακή υποστήριξη (Ineland et al, 2021).

Όσον αφορά την λειτουργία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα σχετικά με την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, παρατηρείται ότι καίριας σημασίας είναι η πρωτοβουλία του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα σχετικά με ομαλή μετάβαση και πρόσβαση των ΑμεΑ από τη πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και κατά συνέπεια στην μεταδευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κύριος φορέας προκήρυξης και υλοποίησης προγραμμάτων απασχόλησης των ΑμεΑ είναι η ΔΥΠΑ, πρώην ΟΑΕΔ (Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού), όσο και ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης των ΑμεΑ με την υποστήριξη των ΚΕΚ ΑμεΑ (Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑμεΑ) σε Θεσσαλονίκη και Αθήνα (Παπακωνσταντίνου, 2019- ΟΑΕΔ, χ.χ-α). Στόχος των ΚΕΚ ΑμεΑ αποτελεί η ψυχοκοινωνική προετοιμασία και υποστήριξη των νέων με αναπηρία για την είσοδο τους στην εργασιακή πραγματικότητα (Τσαμπουνάρη, 2020).

Σχετικά με την ΔΕ που αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας, στην Ελλάδα λειτουργούν τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), όπου οι σπουδαστές με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων σπουδών, θα μπορούν να φοιτήσουν σε μεταλυκειακές εκπαιδευτικές δομές, όσο και να έχουν πρόσβαση στις πανελλαδικές εξετάσεις, ή και να μεταβούν, στη συνέχεια, στην ανοιχτή αγορά εργασίας (Τσαμπουνάρη, 2020). Επιπλέον, στα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) φοιτούν μαθητές με αναπηρία που παρουσιάζουν δυσκολίες παρακολούθησης προγράμματος σπουδών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ, Γενικά ή Ειδικά Γυμνάσια.

Υπό την αιγίδα του Ελληνικού Υπουργείου Εσωτερικών και του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2020) θεσμοθετήθηκε το ελληνικό Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα δικαιώματα των ΑμεΑ, που έγκειται στη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών και στο Συμβούλιο της Ευρώπης. (Υπουργείο Εσωτερικών- ΕΚΔΔΑ, 2020). Οι δράσεις του ΕΣΔ διαμορφώνονται σε έξι πυλώνες που αποτελούνται από τριάντα στόχους που υπόκεινται στον κοινό στόχο του Σχεδίου που είναι η πρόσβαση και συμμετοχή των ΑμεΑ σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης υπόστασης, χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς. Συγκεκριμένα, στον πυλώνα που αφορά την *Προστασία των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία* υπόκειται ο στόχος *Εργασία και Απασχόληση για όλους* που περιλαμβάνει δράσεις σχετικά με την παροχή ενίσχυσης, κινήτρων και ευκαιριών απασχόλησης των ΑμεΑ, την μέριμνα για την εφαρμογή της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης και την παροχή εύλογων προσαρμογών για την ίση μεταχείριση και πρόσβαση των ΑμεΑ σε όλα είδη της παρεχόμενης απασχόλησης στην Ελλάδα (Υπουργείο Εσωτερικών- ΕΚΔΔΑ, 2020).

Στην Ισπανία, η ΔΕ πλαισιώνεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με απώτερο σκοπό την παροχή ευκαιριών σε ΑμεΑ για ομαλή μετάβαση και πρόσβαση στην αγορά εργασίας, μέσω του σχεδιασμού εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης με την εποπτεία μιας διεπιστημονικής ομάδας και φορέων παροχής υπηρεσιών (Pallisera et al, 2016· Rusch et al, 2009· Vilá et al, 2007). Καθώς η φοίτηση σε σχολεία ΔΕ είναι υποχρεωτική για τα ΑμεΑ ηλικίας 12-16 ετών, οι ομάδες ειδικού επαγγελματικού προσανατολισμού είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση των συνθηκών διαβίωσης και συμμετοχής των ΑμεΑ, όσο και των επιδόσεων σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, όσο και πλαίσιο συμπεριφοράς, με στόχο την κατάλληλη τοποθέτηση τους σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pallisera et al, 2016).

Σε προγενέστερη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Arnáiz (2009), Escudero et al, (2009), Martinez Abellán de Haro & Escarbajal (2010) αποδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ διδάσκονταν εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών εκτός του πλαισίου της σχολικής μονάδας γενικής αγωγής, σε ειδικά διαμορφωμένες τάξεις ομαδοποίησης (Pallisera et al, 2016). Σημαντικό εύρημα της παρούσας βιβλιογραφίας αποτελεί το γεγονός ότι οι δράσεις προετοιμασίας για την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκινούν από το τελευταίο έτος του Λυκείου, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με την εργασιακή πραγματικότητα στην Ισπανία, τις διαθέσιμες επιλογές και τύπους απασχόλησης (Pallisera et al, 2016). Παρότι η διδασκαλία κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κρίνεται απαραίτητη για την πρόσβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας της Ισπανίας, ώστε να έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, να συνδιαλέγονται κοινωνικά και να επιλύουν προβλήματα στον εργασιακό χώρο, (Rius, 2005· Vilá et al, 2007· Winn & Hay, 2009), εντούτοις παρατηρείται ότι με βάση την πρόσφατη βιβλιογραφία, η διδασκαλία με στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων περιορίζεται κατά την τελευταία τάξη του Λυκείου, καθώς όπως υποστηρίζεται από την Pallisera et al, (2016) δίνεται προτεραιότητα στην διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, για την ομαλότερη προετοιμασία των μαθητών με αναπηρία να μεταβούν στην επόμενη τάξη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θέτοντας σε δευτερεύουσα προτεραιότητα την εκμείευση των μαθητών με αναπηρία σε δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές για την εργασιακή τους καθημερινότητα (Escudero, 2005· Pallisera et al, 2016).

Παράλληλα, όπως φανερώνεται η συνεργασία των διεπιστημονικών ομάδων στα σχολεία ΔΕ στην Ισπανία δεν χαρακτηρίζεται πολλές φορές προσοδοφόρα, γεγονός που έγκειται στην χαμηλού επιπέδου αρχική εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού σχετικά με την καθοδήγηση διδασκαλίας των βέλτιστων πρακτικών και των

κατευθυνόμενων δράσεων με στόχο την ομαλότερη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην μεταδευτεροβάθμια ζωή και στον στίβο της αναζήτησης εργασίας (Pallisera et al, 2016). Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην χαμηλή απασχολησιμότητα των νέων ΑμεΑ στην Ισπανία, ως απόρροια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και των υψηλών απαιτήσεων των εργοδοτών, σύμφωνα με τους Bayer et al, (2010), όπως και στο είδος της προστατευόμενης απασχόλησης που κυριαρχεί όσον αφορά την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνουν τα ΑμεΑ στην Ισπανία (Bayer et al, 2010· Pèrez-Conesa et al, 2020).

Στην Ιταλική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία υποστηρίζεται από το Ατομικό Πρόγραμμα Παρέμβασης, το οποίο συμπεριλαμβάνει το ΕΕΠ των μαθητών και αποσκοπεί στην γενικά εποικοδομητική συνεργασία σχολείου-οικογένειας, όσο και φορείς παροχής υπηρεσιών, με στόχο την ενεργή συμμετοχή των ΑμεΑ στο Ατομικό Πρόγραμμα και τον προγραμματισμό εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών για την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων κατά την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην εργασιακή απασχόληση (Laghi & Trimarco, 2020). Η ελλιπής βιβλιογραφία σχετικά με τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την επαγγελματική καθημερινότητα των νέων ΑμεΑ στην Ιταλία, θα επιβεβαιώσει την πρόβλεψη των ερευνητών για τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των νέων με αναπηρία στην Ιταλία στο μέλλον (Bennett & Dukes, 2013).

Οι Rumble, McGrew & Tolland (2019) προχώρησαν σε μια τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου (RCT) της πρώτης πρακτικής δοκιμής της εμπειρικά τεκμηριωμένης πρακτικής συμβουλευτικής παρέμβασης Compass. (Competence and Success). Αντικείμενο της Compass αποτελεί η αξιολόγηση και η παρακολούθηση της μετάβασης των απόφοιτων σπουδαστών ΔΕ με αναπηρία στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και



την εργασιακή απασχόληση (Rumble et al, 2012· Rumble et al, 2018). Τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων γονέων και μαθητών με ΔΦΑ κατά την τυχαιοποιημένη δοκιμή ελέγχου του προγράμματος Compass, αποδεικνύονται θετικά ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και την ετοιμότητα των νέων με ΔΦΑ να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, καθώς οι στοχοθετημένες εξατομικευμένες πρακτικές για την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας εφαρμόστηκαν με θετικότερες εκφάνσεις, σε σχέση με την πληθυσμιακή ομάδα των νέων μαθητών με ΔΦΑ που δεν συμμετείχαν σε αυτή την δοκιμή ελέγχου (Rumble et al, 2019).

Σχετικά με τις πολιτικές απασχόλησης στην Ιταλία, όπως υποστηρίζεται από τους Bellacicco & Pavone (2020), τα Κέντρα Απασχόλησης στην Ιταλία διαδραματίζουν καθοριστική θέση για την πρόσβαση, ένταξη και απορρόφηση των νέων μαθητών ΑμεΑ στο εργατικό δυναμικό της Ιταλικής αγοράς εργασίας, καθώς αποτελούν τα κέντρα εγγραφής των ΑμεΑ. Οι εργοδότες, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στα Κέντρα Απασχόλησης, επιλέγοντας σύμφωνα με το μητρώο των εγγεγραμμένων μελών, νέους με αναπηρία για να προχωρήσουν στην πρόσληψη τους, και κατ' επέκταση, την ενεργή υποστήριξη τους στον εργασιακό χώρο από τα Κέντρα Απασχόλησης (Bellacicco & Pavone, 2020). Παράλληλα, μια ακόμα αρμοδιότητα των Κέντρων Απασχόλησης αφορά την διαρκή πληροφόρηση των μελών ΑμεΑ σχετικά με την τρέχουσα επαγγελματική πραγματικότητα και τις διαθέσιμες εργασιακές επιλογές (Bellacicco & Pavone, 2020· Pavone et al, 2018).

Στα πλαίσια της παράθεσης ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με την μετάβαση των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο, οφείλουμε να αναφερθούμε στην περίπτωση της εκπαιδευτικών πολιτικών μετάβασης στην Αυστραλία. Η Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας θεσμοθέτησε το 2011 την Εθνική Στρατηγική για τα

ΑμεΑ (GOAG, 2010-2020), ένα νομοθετικό πλαίσιο με στόχο την ενίσχυση συμμετοχής των ΑμεΑ στην ανοιχτή αγορά εργασίας, μελετώντας την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών με στόχο την αποτελεσματικότητα των νέων, με βάση τα στάδια μάθησης, για μια περισσότερο ολιστική προσέγγιση της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας στην Αυστραλία (Stafford et al, 2014). Η φοίτηση στην εκπαιδευτική βαθμίδα της ΔΕ, αποτελεί την πρώτη κατά προτίμηση μετασχολική επιλογή εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία, κατά την οποία διατίθενται περισσότερες προοπτικές σχετικά με την πρόσβαση τους στην ανοιχτή αγορά εργασίας στην Αυστραλία και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Stafford et al, 2014).

Τα ποσοστά απασχόλησης των ΑμεΑ στην Αυστραλία βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, παρότι τα άτομα τυπικής ανάπτυξης συμμετέχουν ενεργά στον ενεργειακό στίβο, χαρακτηρίζοντας το εργασιακό μέλλον των ΑμεΑ ως αβέβαιο, και τις προοπτικές απασχόλησης τους υπό αμφισβήτηση (Black et al, 2019· Honey et al, 2014· Stafford et al, 2017· Winn & Hay, 2009). Το γεγονός αυτό ευνοεί την προστατευμένη απασχόληση, ως τον κύριο τύπο απασχόλησης των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες, σε κέντρα ανεξάρτητης διαβίωσης στην Αυστραλία και σε επιχειρήσεις προώθησης της προστατευμένης απασχόλησης (ADE) (Hemphill & Kulik, 2014· Wakefold & Waugh, 2014· Winn and Hay, 2009). Καθώς οι νέοι με αναπηρία στην Αυστραλία καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ποικίλες προκλήσεις σχετικά με την επαγγελματική τους κατάσταση και την διαχείριση πιθανών διακρίσεων στον χώρο εργασίας, η Κοινοπολιτεία της Αυστραλίας προωθεί σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές παρέμβασης στην ΔΕ, με στόχο την αλλαγή των παγιωμένων αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με την πρόσβαση των ΑμεΑ στην ανοιχτή αγορά εργασίας, με γνώμονα την συνέχιση της συμμετοχής των νέων μαθητών με αναπηρία στις υπηρεσίες απασχόλησης DES (Disability

Employment Services) με την παράλληλη φοίτηση τους στις εκπαιδευτικές δομές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Honey et al, 2014· Stafford et al, 2014).

#### **4.2.Συμπεράσματα**

Από την μελέτη της παρούσας διπλωματικής εργασίας γίνεται φανερό ότι τα αποτελέσματα, όπως συνοψίστηκαν παραπάνω, παρουσιάζουν λογική αλληλουχία και συνοχή μεταξύ τους, γεγονός που επιδρά με θετικό τρόπο. Παρόλα αυτά, κατά την επιλογή των ερευνητικών μελετών και άρθρων εντοπίστηκαν έρευνες με μικρό αριθμό συμμετεχόντων και αποτελέσματα που δεν μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως γενικεύσιμα.

Ως αποτέλεσμα, προτείνεται η περαιτέρω εμβάθυνση και μελέτη του αντικειμένου της επίδρασης της δομής της οικογένειας και των γονικών προσδοκιών κατά τη λήψη αποφάσεων από τους νέους ενήλικες ΑμεΑ για το μετασχολικό και επαγγελματικό μέλλον. Παράλληλα, το σχολικό πλαίσιο και το διδακτικό προσωπικό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, συντελούν σημαντικά στη διαμόρφωση της προετοιμασίας των μαθητών με αναπηρία να μεταβούν στον κόσμο της εργασιακής απασχόλησης. Για τον λόγο αυτό, θεωρώ ότι η περαιτέρω διερεύνηση ως προς το ρόλο της ΔΕ και των εκπαιδευτικών της ΔΕ στα σχολικά περιβάλλοντα, τόσο της Ελλάδας, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικά με την ομαλή μετάβαση των ΑμεΑ στην εργασιακή πραγματικότητα, θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στην προσβασιμότητα των ΑμεΑ στην κοινωνία, και μακροπρόθεσμα, στην αυτόνομη διαβίωση τους.

Εν κατακλείδι, η μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην αγορά εργασίας αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως τα τελευταία περίπου 30 χρόνια και συνεχίζει να αποτελεί πεδίο πρόκλησης πολλών ερευνητών, καθώς η εργασιακή απασχόληση των ΑμεΑ αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα ανεξερεύνητο πεδίο, τόσο για τα ίδια τα ΑμεΑ και τις οικογένειες τους, όσο για τους εκπαιδευτικούς ΔΕ και κυρίως, τους εργοδότες, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις υπόλοιπες ηπείρους, οι οποίοι χρήζουν άμεσης ενημέρωσης για τα προνόμια και τη θετική σημασία απασχόλησης υπαλλήλων ΑμεΑ. Συνοπτικά, ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα της πληθυσμιακής ομάδας των ΑμεΑ αποτελεί η ισότιμη πρόσβαση στην εργασία, η οποία εξαρτάται από πολλές μεταβλητές, ώστε να εξασφαλίσει στα ΑμεΑ την προσωπική ευημερία και αξιοπρεπή διαβίωση. Τέλος, για την οικοδόμηση της διατήρησης της προσβασιμότητας των ΑμεΑ στην εργασιακή πραγματικότητα, ωφέλιμη είναι η ερμηνεία και η διασύνδεση των αποτελεσμάτων απασχόλησης, τόσο με τις μεταβλητές επιρροής, όσο με την εκπαίδευση των ΑμεΑ και το οικογενειακό ιστορικό. Έτσι, θα μπορεί στο μέλλον να αποδίδεται με μεγαλύτερη γενίκευση η εργασιακή πραγματικότητα για την κοινότητα των ΑμεΑ.

#### **4.3. Εκπαιδευτικές εφαρμογές- Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη σύνδεση σχολείου και εργασίας των ΑμεΑ, ως οδηγός ενεργούς υποστήριξης τόσο για το διδακτικό προσωπικό, όσο και για τους μαθητές με αναπηρία. Παράλληλα, στα πλαίσια της ΔΕ η παρούσα εργασία υπογραμμίζει την σημασία της εφαρμογής προγραμμάτων εξατομικευμένου επαγγελματικού προσανατολισμού με γνώμονα την προεπαγγελματική υποστήριξη των μαθητών Λυκείου, όσο και καλλιέργειας

κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων απασχόλησης από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, με εντατικότερη εφαρμογή στο Λύκειο. Ακόμα, μέσα από την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας κρίνεται ως ωφέλιμο να οριστεί στη ΔΕ η ανάγκη διασύνδεσης των μαθητών με αναπηρία με την εργασιακή πραγματικότητα, μέσω της ανάληψης υπηρεσίας ειδικού καταρτισμένα προσωπικού βοηθού, που θα υποστηρίζει ενεργά τον νέο ενήλικα με αναπηρία ως προς την αναζήτηση εργασίας και την προσαρμογή στον εργασιακό χώρο τα πρώτα δύο έτη μετά την αποφοίτηση από τη ΔΕ.

Στον τομέα της εργασίας, η παρούσα διπλωματική εργασία μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη καθώς, όπως αποδείχθηκε ότι η κάθε είδους εμπλοκή των μαθητών με αναπηρία στην εργασία κατά τα σχολικά έτη μπορεί να διευκολύνει τον δρόμο για τη μετασχολική επαγγελματική σταδιοδρομία, έτσι ευνοείται η έναρξη και εφαρμογή εθελοντικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών του Λυκείου, με στόχο την εμπλοκή των μαθητών ΑμεΑ στις αρμοδιότητες και την ανάληψη ευθυνών σε ένα πλαίσιο εκτέλεσης καθηκόντων στο πλαίσιο ομάδας.

Αναπόσπαστη συμμετοχή στην επίτευξη εργασιακών σχέσεων κατέχουν οι εργοδότες, και η παρούσα διπλωματική εργασία αναδεικνύει την σημαντικότητα να λαμβάνουν οι εργοδότες μια ολική ενημέρωση γύρω από το ιστορικό ενός ατόμου με αναπηρία που έχει επιλεγεί ως πιθανός υπάλληλος ενός εργοδότη, με έμφαση στα θετικά χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των νέων με αναπηρία. Τέλος, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία ενδείκνυται να εφαρμοστεί πρακτικά κατά την υποστήριξη προγραμμάτων επιδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην Ελλάδα με την παροχή επιδοτήσεων στους Έλληνες εργοδότες που θα συμμετάσχουν, με στόχο την εργασιακή απασχόληση νέων με αναπηρία και την απορρόφηση τους σε θέσεις εργασίας ανοιχτής

απασχόλησης, με την ενεργή υποστήριξη του εργαζόμενου με αναπηρία και την παροχή εύλογων προσαρμογών στο εργασιακό περιβάλλον.

Καθώς αυξάνεται ολοένα και περισσότερο το ποσοστό της πληθυσμιακής ομάδας των ΑμεΑ που εισέρχεται στην ενηλικίωση και αποφοιτεί από τον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι ωφέλιμο οι ερευνητές να ασχοληθούν βαθύτερα στις μελλοντικές ερευνητικές μελέτες τους με τις βέλτιστες πρακτικές και εξειδικευμένες δεξιότητες για κάθε είδους αναπηρία που επιβάλλεται να διδάσκονται οι μαθητές με αναπηρία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη προετοιμασία τους από το Σχολείο, για την μετάβαση τους στην αγορά εργασίας.

Παράλληλα, είναι σημαντικό να καθοριστεί σε μελλοντικές έρευνες οι εκπαιδευτικές ικανότητες και δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και οι ειδικότητες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία Γενικής ή και Ειδικής Αγωγής και είναι αρμόδιοι για την προεπαγγελματική κατάρτιση των μαθητών ΑμεΑ. Επίσης, καθώς υπάρχει μικρό πλήθος ερευνών, θεωρώ πως είναι επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιηθούν ερευνητικές μελέτες σχετικά με τον τρόπο που η πρόωμη ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή πραγματικότητα της εκάστοτε χώρας όπου διαδραματίζεται η μελέτη, επηρεάζει τη μεθοδολογία της διδασκαλίας με στόχο την καλύτερη προσαρμογή και μετάβαση των ΑμεΑ στη μετασχολική πραγματικότητα.

Επιπλέον, ως αντικείμενο μελέτης το οικογενειακό πλαίσιο και τη δομή της οικογένειας, θεωρώ πως είναι σημαντικό να γίνει βαθύτερη εκβάθυνση για την σχέση μεταξύ γονικών προσδοκιών και αποτελεσμάτων απασχόλησης των νέων ΑμεΑ στην μελλοντική έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να αποδοθεί με μεγαλύτερη γενίκευση

συσχέτισης ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές, καθώς όπως παρατηρήθηκε στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση οι θετικές προσδοκίες των γονέων δεν οδηγούν με βεβαιότητα σε θετικά αποτελέσματα απασχόλησης των νέων με αναπηρία.

Τέλος, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως μέσα στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η μεταβλητή του φύλου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά την μετεκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία, τις διαθέσιμες επιλογές επαγγελματικής απασχόλησης και τα αποτελέσματα της εργασιακής τους εμπειρίας. Για τον παραπάνω λόγο, είναι ωφέλιμο στις μελλοντικές ερευνητικές μελέτες να γίνει σημαντική συσχέτιση σχετικά με την επίδραση του φύλου στο εσωτερικό κίνητρο των νέων με αναπηρία για εργασία. Στην ίδια παράμετρο, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί μελλοντικά από τους ερευνητές σε παγκόσμιο επίπεδο, πώς η ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης των παιδιών με αναπηρία από την οικογένεια, μέσω της ανάληψης ευθυνών στο πλαίσιο του σπιτιού, επιδρά στην ετοιμότητα των νέων με αναπηρία να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, μετέπειτα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Akhter, S., Pauyo, T., & Khan, M. (2019). What is the difference between a systematic review and a meta-analysis? *Basic Methods Handbook for Clinical Orthopedic Research*. [https://10.1007/978-3-662-58254-1\\_37](https://10.1007/978-3-662-58254-1_37)
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Greene, D. J., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2010). Community-based vocational instruction using videotaped modeling for young adults with Autism Spectrum Disorders performing in air-inflated mascots. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 186-192. <https://doi.org/10.1177/1088357610377318>
- Allen, K. D., Wallace, D.P., Renes, D., Bowen, S. L., Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with Autism Spectrum Disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 339-349. [doi:10.1353/etc.0.0101](https://doi.org/10.1353/etc.0.0101)
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. [Analysis of measures addressing diversity in compulsory secondary education] *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/74522>
- Arvidsson, J., Widèn, J. & Tideman, M. (2015). Post school options for young adults with intellectual disabilities in Sweden. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 180-193. <https://doi.org/10.1080/23297018.2015.1028090>
- Australian Institute of Health. (2011). Young Australians: Their health and wellbeing. Cat. No. PHE 140. Canberra: AIWH. <https://www.aihw.gov.au/reports-data>



Bellacicco, R., & Pavone, M. (2020). After higher education: Exploring the transition to employment for graduates with disabilities. *Alter*, 14 (3), 159-174.  
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.03.002>

Bennett, K. D., & Dukes, C. (2013). Employment Instruction for Secondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of the Literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 67-75.  
<http://www.jstor.org/stable/23879887>

Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.  
<https://doi.org/10.1177/001440290006600405>

Beresford, B. (2004). On the road to nowhere? Young disabled people and transition. *Child: Health, Care and Development*, 30(3), 581-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00469.x>

Beyer, S., Jordán de Urríes, F.d.B., & Verdugo, M. A. (2010). A comparative study of the situation of supported employment in Europe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(2), 130-136. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00255.x>

Black, H. M., Mahdi, S., Milbourn, B., Thompson, B., & D' Angelo, A. (2019). Perspectives of key stakeholders on employment of autistic adults across the United States, Australia and Sweden. *Autism Research*, 12(11), 1648-1662.  
<https://doi.org/10.1002/aur.2167>

Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the

school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 311-323.

<https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.311>

Boccuzzo, G., Fabbris., L., & Nicolucci, E. (2011). Il capitale umano dei laureati disabili. *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*, 129-162.

Boeltzig, H., Timmons, C. J. & Butterworth, J. (2009). Gender differences in employment outcomes of individuals with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(1), 29-38.

Boman, T., Kjellberg, A., Danermark, A., & Boman, E. (2015). Employment opportunities for persons with different types of disability. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9(2), 116-129. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.11.003>

Braziene, R. (2020). From Education to the Labor Market in Lithuania: The Role of Youth and Parental Education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 688(1), 155–170. <https://doi.org/10.1177/0002716220908254>

Braziene, R., & Dorelaitiene, A. (2012). Transition of youth from education to the labor market: The case of Lithuania. *Social Sciences*, 77(3), 30-40. <https://doi.org/10.5755/j01.ss.77.3.2768>

Braziene, R., & Merkys, G. (2013). Transition of Lithuanian youth from education to the labor market: theoretical presumptions and empirical evidence. *Filosofija-Sociologija*, 24(2), 82-91.

Brzinsky-Fay, C. (2011). What difference does it make? The outcome effects of the European employment strategy on the transition from education to work. *German policy studies*, 7(1), 45.

Brzinsky-Fay, C. (2014). 11. Get the Balance Right: Risk and Flexibility in School-to-Work Transition Sequences. *Innovating European Labor Markets*, 275-296. <https://doi.org/10.4337/9781781007723>

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of post school employment outcomes for young adults with severe Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/1044207311414680>

Chambers, C. R., Hughes, C., & Carter, E. W. (2004). Parent and sibling perspectives on the transition to adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 79–94. <http://www.jstor.org/stable/23880058>

Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Comparing video self-modeling and video adult modeling for task acquisition and maintenance by adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/016264340802300302>

Commonwealth of Australia, (2011). National disability strategy: An initiative of the Council of the Governments. *Commonwealth Copyright Administration, Attorney General*. [www.dss.gov.au/our-responsibilities/disability-and-carers/publications-articles/policy-research/national-disability-strategy-2010-2020](http://www.dss.gov.au/our-responsibilities/disability-and-carers/publications-articles/policy-research/national-disability-strategy-2010-2020).

Cooney, F. B. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents and professionals. *Mental Retardation*, (40)(6), 425-435. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040%3C0425:EPOTOY%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040%3C0425:EPOTOY%3E2.0.CO;2)

Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/001440291207900101>

Eisenman, T. L. (2003). Theories in Practice: School-to-work transitions for youth with mild disabilities. *Exceptionality*, 11(2), 89-102.

[https://doi.org/10.1207/S15327035EX1102\\_04](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1102_04)

Engelbrecht, M., Shaw, L., & Van Niekerk, L.(2017). A literature review on work transitioning of youth with disabilities into competitive employment. *African Journal of Disability*, 6(1), 1-7. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-a96ddb39>

Carter, W.E., Austin, D., Trainor A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with Severe Disabilities. *Intellectual Developmental Disabilities*, 49 (4), 233-247. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.233>

Escudero Muñoz, J. M., González, M. T., & Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. [School failure as educational exclusion: Comprehension, policies and practices]. *Revista iberoamericana de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/23916>

Gillan, D. & Coughlan, B. (2010). Transition from Special Education into post-school services for young adults with Intellectual Disability: Irish Parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(2), 196-203. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00265.x>

Gilson, C. B., Carter, E. W., Bumble, J. L., & McMillan, E. D. (2018). Family perspectives on integrated employment for adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/1540796917751134>

Gold, P. B., Fabian, E. S., & Luecking, R. G. (2013). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(1), 31–45. <https://doi.org/10.1177/0034355213481248>

Green, A. E., Owen, D., & Wilson, R. (2001). Regional differences in labor market participation of young people in the European Union. *European Urban and Regional Studies*, 8(4), 297–318. <https://doi.org/10.1177/096977640100800402>

Hedley, D., Uljarević, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 21(8), 929–941. <https://doi.org/10.1177/1362361316661855>

Hemphill, E., & Kulik, C. (2016). Which Employers Offer Hope for Mainstream Job Opportunities for Disabled People? *Social Policy and Society*, 15(4), 537-554. <https://doi.org/10.1017/S1474746415000457>

Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with Autism Spectrum Disorders: Review and Recommendations. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88. <https://doi.org/10.1177/1088357608329827>

Heslop, P., & Abbott, D. (2007). School's out: pathways for young people with intellectual disabilities from out-of-area residential schools or colleges. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 489-496. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00901.x>

Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., 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.

Holmes, L. G., Kirby, A. V., & Strassberg D. S. (2018). Parent expectations and preparatory activities as adolescents with ASD transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2925-2937. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3545-6>

Holwerda, A., van der Klink, J.J.L., Groothoff, J.W., & Brouwer, S. (2012). Predictors for Work Participation in Individuals with an Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Occupation Rehabilitation*, 22, 333-352. <https://doi.org/10.1007/s10926-011-9347-8>

Honey, A., Kariuki, M., Emerson, E., & Llewellyn, G. (2016). Employment status transitions among young adults, with and without disability. *Australian Journal of Social Issues*, 49(2), 151-170. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2014.tb00306.x>

Hudson, B. (2006). Making and missing connections: Learning disabilities and services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/09687590500375366>

Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence – professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education inquiry*, 6(1), <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26157>

Ineland, J., Karhina, K., & Vikström, L. (2021). School-to-work transitions for students with intellectual disabilities: teachers' perceptions and experiences of a recent workplace- based reform in Sweden. *Journal of International Special Needs Education* 1, 24(2), 86-96. <https://doi.org/10.9782/JISNE-D-20-00012>

Italia. Decreto legislativo 13 aprile, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107. [Rules for promoting the scholastic inclusion of students with disabilities, in accordance with Article 1, paragraphs 180 & 181, letter c, of law 107] 17G00074, (2017). *Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 112, (Suppl. Ord. n. 23)*. <https://air.unimi.it/bitstream/2434/823459/2/34-Arconzo-FQC-1-21.pdf>

Italia. Decreto legislativo 15 aprile, n. 77. Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53, (2005). *Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 103 2003*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2005/05/05/103/sg/pdf>

Italia. Legge 13 luglio, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, (15G00122), (2015). *Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 162, 15 luglio 2015*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/15/162/sg/pdf>

Italia. Legge 30 dicembre, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021, (18G00172), (2018). *Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 302, 31 dicembre 2018 (Suppl. Ord. n. 62)*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/12/31/302/so/62/sg/pdf>

Jackson, L. B., Ryndak, D. L., & Wehmeyer, M. L. (2008). The Dynamic Relationship between Context, Curriculum, and Student Learning: A Case for Inclusive Education as a Research-Based Practice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 175–195. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.175>

Jerlinder, K., Danermark, B., & Grill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special needs education*, 25(1), 45-57.

<https://doi.org/10.1080/08856250903450830>

Kirby, A.V. (2016). Parent expectations mediate outcomes for young adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1643–1655. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2691-3>

Kirk, S. A. (2014). Republication of “Learning Disabilities: A Historical Note.” *Intervention in school and Clinic*, 50(2), 125-128.

<https://doi.org/10.1177/1053451214531393>

Kraemer, R. B., & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: School preparation, parent expectations and parent involvement. *Mental retardation*, 39(6), 423-435. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2001\)039%3C0423:TFYAWS%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2001)039%3C0423:TFYAWS%3E2.0.CO;2)

[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2001\)039%3C0423:TFYAWS%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2001)039%3C0423:TFYAWS%3E2.0.CO;2)

Kralik, D., Visentin, K., & Van Loon, A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 320-329. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03899.x>

Laghi, F., & Trimarco, B. (2020). Individual planning starts at school. Tools and practices promoting autonomy and supporting transition to work for adolescents with autism spectrum disorder. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 56(2), 222-229.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/individual-planning-starts-at-school-tools/docview/2640318288/se-2>



Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus Years Later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165–176. <https://doi.org/10.1177/0885728810376410>

Lindsay, S., Hartman, R. L., & Fellin, M. (2016). A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adult with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 38(14), 1329-1349. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1092174>

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. <https://doi.org/10.1177/001440290707300305>

Lindstrom, L., Doren, B., & Miesch, J. (2011). Waging a Living: Career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional children*, 77(4), 423-434. <https://doi.org/10.1177/001440291107700403>

Lindstrom, L., Hirano, K. A., McCarthy, C., & Alverson, C. Y. (2014). “Just having a job”: Career Advancement for Low-Wage Workers With Intellectual and Developmental Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(1), 40–49. <https://doi.org/10.1177/2165143414522092>

Lombardi, A. R., Dougherty, S. M., & Monahan, J. (2018). Students with Intellectual Disabilities and career and technical education opportunities: A systematic literature review. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 82-96. <https://doi.org/10.1177/1044207318764863>

Macali, L. (2006). Contemporary Disability Employment Policy in Australia: How can it best support transitions from welfare to work? *Australian Bulletin of Labor*, 32(3), 227-239. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.948939366985114>

Martin, J. E., Marshall, L. H., & Sale, P. (2004). A 3-Year Study of Middle, Junior High, and High school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285–297. <https://doi.org/10.1177/001440290407000302>

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 for Exceptional Individuals*, 30(1), 13–26. <https://doi.org/10.1177/08857288070300010101>

Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social [Response measures to diversity: Possibilities and limits for school and social inclusion]. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19722>

Mazzoti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2016). Predictors of Post-School success: A Systematic Review of NLTS2 Secondary Analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 196–215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>

McGill, P., Tennyson, A., & Cooper, V. (2006). Parents whose children with learning disabilities and challenging behavior attend 25-week Residential schools: Their Perceptions of Service Received and Expectations of the Future. *The British Journal of Social Work*, 36 (4), 597-616. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch297>

Moore, M. (2012). What are parents' opinions towards their children's transition from school to adulthood? *Theses and Dissertations*, 211. <https://rdw.rowan.edu/etd/211>

Morningstar, M. E., Kurth, J., Wehmeyer, M. L., & Shogren K. A.(2016). High quality educational programs for students with intellectual disability in high school. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of Research-Based practices for educating children with intellectual disability* (pp.440-457). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315736198>

National Agency of Education in Sweden (2016). Upper secondary school for pupils with intellectual disability. Follow up and analysis of the 2013 reform. Report 435.  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:799641/FULLTEXT01.pdf;Special>

Newman, L. (2005). Family involvement in the Educational development of youth with disabilities: A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Online Submission*.

Newman, L. A. (2004). *Factors associated with family involvement in the education of secondary-school-age students with disabilities: A national perspective*. Fielding Graduate Institute.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A.M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER, (pp. 2011-3005). *National Center for Special Education Research*.

Nuehring, M. L., & Sitlington, P. L. (2003). Transition as a Vehicle: Moving From High School to an Adult Vocational Service Provider. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(1), 23–35. <https://doi.org/10.1177/10442073030140010401>

Organization for Economic Co-operation and Development (2010). Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment, education, and training policy. <https://doi.org/10.1787/9789264097650-en>

Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilá, M. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labor market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1115-1129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.548104>

Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilá, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of special needs education*, 31(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>

Park, E-Y. (2022). Factors affecting labor market transitions, sustained employment and sustained unemployment in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(1), 271-279. <https://doi.org/10.1111/jar.12946>

Pavone, M., Belacicco, R., & Cinotti, A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 124–140. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-12>

Pèrez- Conesa, J. F., Romeo, M., & Yepes-Baldó, M. (2020). Labor inclusion of people with disabilities in Spain: the effect of policies and human resource management systems. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(6), 785-804. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1380681>

Petner-Arrey, J., & Copeland, S. R. (2015). ‘You have to care.’ perceptions of promoting autonomy in support settings for adults with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 38-48. <https://doi.org/10.1111/bld.12084>

Polidano, C., & Mavromaras, K. (2010). The role of vocational education and training in the labor market outcomes of people with disabilities. *National Center for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, Australia.*

Punch, R., Hyde, M., & Creed, P.A. (2004). Issues in the school-to-work transitions of hard of hearing adolescents. *American Annals of the Deaf, Gallaudet University Press*, 149(1), 28-38. [doi:10.1353/aad.2004.0015](https://doi.org/10.1353/aad.2004.0015)

Raghavan, R., Pawson, N., & Small, N. (2013). Family carers’ perspectives on post school transition of young people with intellectual disabilities with special reference to ethnicity. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 936-946. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01588.x>

Rius, M. (2005). *Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica.* [Study of people with learning disabilities employed by the Autonomous Government of Catalonia. Analysis of the effect of the labor market integration on different areas of life for employees with learning disabilities]. (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Universitat de Girona).

Rumble, L.A., Dalrymple, N. J., & McGrew, J. H. (2010). The Effects of Consultation on Individualized Education Program Outcomes for Young Children with Autism: The

Collaborative Model for Promoting Competence and Success. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 286–301. <https://doi.org/10.1177/1053815110382973>

Rumble, L.A., McGrew, J. H., & Toland, M. D. (2012). Goal Attainment Scaling as an Outcome Measure in Randomized Controlled Trials of Psychosocial Interventions in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1974-1983. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1446-7>

Rumble, L.A., McGrew, J. H., Snell- Good, C., Adams, M., & Kleinher, H. (2019). Adapting *Compass* for youth with ASD to improve transition outcomes of students with Autism Spectrum Disorders. *School Psychology*, 34(2), 187-200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000281>

Rumble, L.A., McGrew, J. H., & Toland, M., Dalrymple N., Adams, M., & Snell-Rood, S. (2018). Randomized Control Trial of COMPASS for Improving Transition Outcomes of Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 48, 3586-3595. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3623-9>

Rusch, F. R., Hughes, C., Agran, M., Martin, J. E., & Johnson, J. R. (2009). Toward Self-Directed Learning, Post-High School Placement, and Coordinated Support Constructing New Transition Bridges to Adult Life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 53–59. <https://doi.org/10.1177/0885728809332628>

Ryndak, D. L., Moore, M. A., Orlando, A.-M., & Delano, M. (2009). Access to the General Curriculum: The Mandate and Role of Context in Research-Based Practice for Students with Extensive Support Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(1), 199–213. <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.4.199>

Segön, M. & Le Roux, N. (2015). The relationship of working life of young disabled people leaving higher education. *Agora Débats/ Jeunesses*, 71(3), 111-125. <https://www.cairn-int.info/journal--2015-3-page-111.htm>

Shandra, C. L., & Hogan, D. P. (2008). School to work program participation and the post high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 117-130.

Shattuck, T. P., Carter, N. S., Cooper, B., Sterzing, R. P., Wagner, M., & Taylor, L. J. (2012). Postsecondary Education and Employment among Youth with an Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 129 (6), 1042–1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between Self-Determination and Post school Outcomes for Youth with Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>

Simonsen, M. L., & Neubert, D. A. (2013). Transitioning Youth With Intellectual and Other Developmental Disabilities: Predicting Community Employment Outcomes. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 188–198. <https://doi.org/10.1177/2165143412469399>

SOU 2011:8. Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning. *Stockholm: Utbildningsdepartementet*. Το μελλοντικό ειδικό Γυμνάσιο- Μια ισότιμη εκπαίδευση για νέους με αναπτυξιακές αναπηρίες. *Στοκχόλμη, Υπουργείο Παιδείας*.

Stafford, L., Marston, G., Chamorro- Koc, M., Beatson, A., & Drennan, J. (2017). Why one size fits all approach to transition in Disability Employment Services hinders employability of young people with physical and neurological disabilities in Australia. *Journal of Industrial Relations*, 59(5), 631–651. <https://doi.org/10.1177/0022185617723379>

Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-Secondary educational Activities for young adults with Autism Spectrum Disorders during the transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 566–574.

<https://doi.org/10.1007/s10803-010-1070-3>

Timmons, J. C., Whitney-Thomas, J., McIntyre Jr, J. P., Butterworth, J., & Allen, D. (2004). Managing service delivery systems and the role of parents during their children transitions. *Journal of Rehabilitation*, 70(2).

U.S. Department of Labor. (2016). *The Workforce Innovation and Opportunity Act: Final rules*. <https://www.doleta.gov/WIOA/Docs/Top-Line-Fact-Sheet.pdf>

United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

Van Naarden Braun, K., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2006). A multi-dimensional approach to the transition of children with developmental disabilities into young adulthood: The acquisition of adult social roles. *Disability and Rehabilitation*, 28(15), 915- 928. <https://doi.org/10.1080/09638280500304919>

Vilà, M., Pallisera, M., & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labor market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 10-18.

<https://doi.org/10.1080/13668250701196807>



Waddington, L., Priestley, M., & Sainsbury, R. (2018). Disability assessment in European states ANED synthesis report. Available at SSRN 3320419. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3320419>

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(3), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>

Wakeford, M., & Waugh, F. (2014). Transitions to employment of Australian young people with disability and the ticket to work initiative. *National ticket to work network*. <http://www.tickettowork.org.au/>

Wehman, P. (2006). Integrated Employment: If Not Now, When? If Not Us, Who? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 122–126. <https://doi.org/10.1177/154079690603100203>

Wehman, P. (2013). Transition From School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 58–66. <https://doi.org/10.1177/2165143413482137>

Wehman, P., Inge, K. J., Revell, W. G., & Brooke, V. A. (2007). Supported employment and workplace supports: Overview and background. *Real work for real pay: Inclusive employment for people with disabilities*, 117-138.

Wehman, P., Sima, A.P., Ketchum, J., West D. M., Chan, F., & Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with

Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation* 25, 323–334.

<https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>

Wehmeyer, L. M., Palmer, B. S., Soukup, H. J., Garner, W. N., & Lawrence, M. (2007). Self- Determination and Student Transition Planning knowledge and skills: predicting involvement. *Exceptionality*, 15(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/09362830709336924>

Wehmeyer, L. M., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion on self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58–68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>

Wehmeyer, L. M., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135–153. <https://doi.org/10.1177/001440291207800201>

Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges, *Disability & Society*, 24(1), 103-115. <https://doi.org/10.1080/09687590802535725>

Wong, V.W., Ruble, L.A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412–427. <https://doi.org/10.1177/0014402917690729>

Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children' academic performance in socio-cultural context. *Educational Psychology Revision*, 22, 189-194. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>

Δημόσια Υπηρεσία Απασχόλησης (πρώην Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού) (χ.χ.-α). *Γενικά για την επαγγελματική κατάρτιση ΑμεΑ της ΔΥΠΑ.*  
<https://www.dypa.gov.gr/kentra-epaghghematikis-katartisis-kek>

Παπακωνσταντίνου, Δ. (2019). *Εργασία, Εργασιακές Σχέσεις & Πολιτικές Απασχόλησης ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ*. Gutenberg.

Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. (2010). *Μεθοδολογία της Συστηματικής Ανασκόπησης και Μετα-ανάλυσης. Νοσηλευτική.*

Τσαμπουνάρη, Σ. (2020). *Δίκτυο Υπηρεσιών, Πληροφόρησης & Συμβουλευτικής και Υποστήριξης Εργαζομένων και Ανέργων: Επαγγελματική Εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία. Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.* <https://www.inegsee.gr/ekdosi/etisia-ekthesi-2020-ine-gsee-i-elliniki-ikonomia-ke-i-apascholisi/>

Υπουργείο Εσωτερικών - Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. (2020). *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.*  
<https://www.amea.gov.gr/action-report>