



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματική
Συμβουλευτική σε άτομα με αναπηρίες: Διερεύνηση απόψεων γονέων
μαθητών σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια
(ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-.Λ) και σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής
Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)**

Αγγελάκη Δέσποινα

Θεσσαλονίκη 2023



**Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματική Συμβουλευτική σε άτομα με αναπηρίες: Διερεύνηση απόψεων γονέων μαθητών σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) και σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

Vocational Guidance and Vocational Counseling for people with disabilities:
Investigating the opinions of parents with students in Special Vocational High Schools
and in Special Vocational Education and Training Workshops

Αγγελάκη Δέσποινα

Εξεταστική Επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος

Παπακωνσταντίνου Δόξα

Κουστριάβα Ελένη

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

Δέσποινα Αγγελάκη

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με αναπηρία αναφορικά με τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) που λαμβάνουν τα παιδιά τους κατά τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση της ελληνικής επικράτειας. Για τους σκοπούς της έρευνας σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης και αντλήθηκαν 15 συνεντεύξεις σε γονείς παιδιών με αναπηρία στα γεωγραφικά διαμερίσματα της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιτεύχθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν απ' την παρούσα έρευνα κάνουν εμφανή αφενός τη θετική στάση των γονέων απέναντι στη σημασία του εν λόγω θεσμού και αφετέρου τον έντονο προβληματισμό τους και τις αμφιβολίες που τρέφουν αναφορικά με την αποτελεσματική εκπλήρωση των σκοπών του θεσμού και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών. Από τα ευρήματα καταδεικνύεται επίσης η παντελής έλλειψη πληροφόρησης των γονέων για ζητήματα Συ.Ε.Π. και συνεπώς, η άγνοια που οι ίδιοι δηλώνουν. Αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της Συ.Ε.Π. εντός των σχολικών δομών οι απόψεις των γονέων δίστανται με την κατά μικρό ποσοστό μεγαλύτερη μερίδα να κάνει λόγο για αναποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού. Τέλος, μέσω των αποτελεσμάτων εκφράζονται οι αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο και παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π. στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ). Οι παράγοντες αυτοί εντοπίζονται στην ελλιπή κρατική μέριμνα, στις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, στην απουσία εξειδικευμένου στον θεσμό εκπαιδευτικού προσωπικού, στη χρήση μη αποτελεσματικών μεθόδων κατά την υλοποίηση της Συ.Ε.Π. και στην έλλειψη συνεργασίας και συμμετοχής γονέων.

Λέξεις – κλειδιά: απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία, Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Συ.Ε.Π.), Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this study has been the inquiry of the opinions of the parents of children with disabilities regarding counseling services as well as vocational guidance their children receive during time of their attendance in the Secondary Special Education in Greece. For the purpose of this study a guide was drawn for the interviews and fifteen interviews were taken from the parents of children with disabilities in different parts of Thessaly, North Sporades and Fthiotis. The analysis of quality data was attempted by implementing the method of thematic analysis. The results of this study were derived by the positive stance of the parents towards counseling and vocational education, on one hand. On the other, the parents have increasing concerns and doubts regarding the successful fulfillment of the course. From the findings, it is clear that the parents show a complete lack of knowledge and information regarding counseling and vocational guidance, as they themselves admit to that. Regarding the way counseling and vocational guidance is implemented within school units, the parents opinions differ. However, by small percentage, most regard the implementation of the course ineffective. Lastly, by studying the results, the parents opinions are revealed regarding factors that pose a hurdle and hinder the successful implementation of vocational guidance, when it comes to people with special needs. The lack of concern on the government's part, the lack of equipment and infrastructure, the absence of adequately trained teachers, the implementation of ineffective methods, the lack of parent's cooperation are the factors that altogether hinder the successful implementation of counseling and vocational guidance.

Key – words: parent opinion with disabled children, counseling and vocational guidance, special vocational education.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	9
ΜΕΡΟΣ Α΄.....	12
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	12
1. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.....	12
1.1. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Συ.Ε.Π.).....	12
1.2. Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) σε Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ).....	13
1.3. Ιστορική Αναδρομή Συ.Ε.Π. στην Ελλάδα.....	16
1.4. Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού.....	18
1.5. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ).....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	22
2. Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	22
2.1. Ιστορική αναδρομή εκπαίδευσης ΑμεΑ στην Ελλάδα.....	22
2.2. Η Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	26
3. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα ΑμεΑ.....	26
3.1. Ο ρόλος των γονέων στον Ε.Π. των ΑμεΑ – Ανασκόπηση ερευνών.....	26
3.2. Απόψεις για τον Ε.Π. των ΑμεΑ – Ανασκόπηση ερευνών.....	29
3.2.1. Απόψεις γονέων ΑμεΑ για τον Ε.Π.	29
3.2.2. Απόψεις μαθητών με αναπηρία για τον Ε.Π.	32
3.2.3. Απόψεις συμβούλων για τον Ε.Π. των ΑμεΑ.....	35
3.3. Εμπόδια στην αποτελεσματική λειτουργία του ΣΕΠ.....	37

3.4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	40
ΜΕΡΟΣ Β΄	41
Έρευνα.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	41
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	41
4.1. Ερευνητική στρατηγική	41
4.2. Συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας.....	42
4.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας	43
4.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	45
4.5. Ανάλυση Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση.....	46
4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	48
4.7. Θέματα Δεοντολογίας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	50
5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	50
5.1. Απόψεις γονέων για τον θεσμό της Συ.Ε.Π.....	50
5.1.1. Σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα της Συ.Ε.Π.....	50
5.1.2. Προσδοκίες από τον θεσμό Συ.Ε.Π.....	52
5.1.3. Σκοπός και χαρακτήρας του θεσμού Συ.Ε.Π.....	53
5.2. Εφαρμογή της Συ.Ε.Π.....	55
5.3. Ενημέρωση για Συ.Ε.Π.....	57
5.4. Παράγοντες που παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π.....	59
5.4.1. Τρόπος υλοποίησης του ΣΕΠ.....	59
5.4.2. Κρατική Μέριμνα	60
5.4.3. Συμμετοχή γονέων.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	63
6. Συζήτηση.....	63
6.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας	63

6.2. Συμπεράσματα της έρευνας	76
6.3. Περιορισμοί της έρευνας	77
6.4. Επιπτώσεις στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση.....	78
6.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	79
Βιβλιογραφία.....	81
Παραρτήματα	99
Παράρτημα I: Επιστολή προς τους γονείς.....	99
Παράρτημα II: Οδηγός Συνέντευξης.....	101

Πρόλογος

Έναν απ' τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΑμεΑ αποτελεί η επίτευξη της αυτόνομης διαβίωσής τους. Η αυτόνομη διαβίωση είναι άμεσα συνυφασμένη με το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εργασία. Εφαλτήριο εκπόνησης της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ο επαγγελματικός αποκλεισμός που υφίστανται τα ΑμεΑ στον ελληνικό επαγγελματικό χώρο. Συνδέοντας το πρόβλημα αυτό με το πεδίο της εκπαίδευσης, το οποίο αφορά των τομέα των σπουδών και του επαγγέλματός μου, θεώρησα ενδιαφέρον και, πολύ περισσότερο, χρήσιμο να διερευνηθεί το θέμα εκ βάθρων, εκκινώντας απ' το πεδίο της εκπαίδευσης. Έτσι, αποφασίστηκε να διερευνηθεί η Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) που λαμβάνουν τα ΑμεΑ κατά τη φοίτησή τους στις δομές Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μελετώντας το ζήτημα και διαπιστώνοντας τον καίριο ρόλο των γονέων σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των ΑμεΑ, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των γονέων για το οικείο ζήτημα θα παρουσίαζαν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, κι έτσι επιχειρήθηκε η υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν το παρόν πόνημα και τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους τους διδάσκοντες του προγράμματος που μου έδωσαν τα κατάλληλα εφόδια και γνώσεις. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, την κα Δόξα Παπακωνσταντίνου η οποία ανέλαβε να με βοηθήσει στο έργο αυτό, ήταν πάντοτε παρούσα να με καθοδηγήσει και με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Πολλές και από καρδιάς ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω σε όλους τους γονείς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου και να εκφράσουν τις απόψεις τους για ένα ζήτημα ευαίσθητο. Χωρίς την συμβολή των γονέων, το πόνημα αυτό δε θα μπορούσε ποτέ να καταλήξει στον προορισμό του. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω το οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον που με στήριξε σε όλη την διάρκεια της έρευνας και συγγραφής της εργασίας, περίοδο με μεγάλο φόρτο και απαιτήσεις.

Εισαγωγή

Η εργασία αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρία, καθώς η επαγγελματική τους ένταξη έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Η εργασία, σύμφωνα με τους Γιαννίτσα κ.ά. (2003) καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τα Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) δεδομένου ότι δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο για την ανεξάρτητη διαβίωσή τους αλλά, πολύ περισσότερο, έναν παράγοντα ολοκλήρωσης. Ωστόσο, πολύ συχνά τα ΑμεΑ αποκλείονται από την αγορά εργασίας και τούτο, είναι απόρροια της προκατάληψης που ενισχύθηκε από την επικράτηση του ιατρικού μοντέλου των προηγούμενων δεκαετιών, της διάκρισης που υφίστανται (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008. Κωστόπουλος, 2018) αλλά, κυρίως, είναι αποτέλεσμα της έλλειψης σωστού σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Η επαγγελματική κατάρτιση είναι η σημαντικότερη απαίτηση στην διαδικασία εκπαίδευσης των ΑμεΑ παγκοσμίως (Majid & Razzak, 2015).

Καθώς, λοιπόν, βασικό συστατικό για την μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή είναι η επαγγελματική κατάρτιση (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015), τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2009), το ενδιαφέρον των επιστημόνων στρέφεται όλο και περισσότερο στην Συ.Ε.Π. αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία, όπως αναφέρει η Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008). Τα Υπουργεία Εργασίας και Παιδείας στην Ελλάδα, στην προσπάθειά τους για υποστήριξη των νέων στην αναζήτηση εργασίας, εισήγαγαν στα ωρολόγια προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την Συ.Ε.Π. ήδη απ' το 1976 (Malikiosi – Loizos & Giouvazolias, 2015), ενώ γενικότερα, ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) εφαρμόστηκε ήδη απ' τις αρχές του 20^{ου} αιώνα σε πολλές χώρες (Τζούδα, 2005). Σύμφωνα με τους Βλαχάκη και Γαϊτάνη (2012) «η δια βίου Συ.Ε.Π αναφέρεται σε μια σειρά από δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες κάθε ηλικίας να προσδιορίζουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους ώστε να παίρνουν σημαντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις» (σ.15).

Προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική αποκατάσταση ενός εφήβου με αναπηρία η Συ.Ε.Π καθίσταται υποχρεωτική και αναγκαία (Jun et al., 2015. Lazarus &

Ihuoma, 2013) καθώς μέσα από μεταβατικές δραστηριότητες και δραστηριότητες ανάπτυξης σταδιοδρομίας εντός του σχολείου δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή με αναπηρία να εξερευνήσει τον κόσμο της εργασίας (Καββαδά, 2012. Lazarus & Ihuoma, 2013). Ταυτόχρονα, ένας απ' τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση είναι, μεταξύ άλλων, η οικογενειακή υποστήριξη και οι προσδοκίες των γονέων (Blustein et al., 2016. Carter et al., 2012. Hermanoff et al., 2017. Καββαδά, 2012. Kuo et al., 2018. Lee & Carter, 2012. Wehman et al., 2015). Η Συ.Ε.Π στα άτομα με αναπηρία έχει ως στόχο να αναπτύξει την ικανότητα εργασίας και το αίσθημα της υψηλής αυτεπάρκειας (Σιδηροπούλου - Δημακάκου κ.ά., 2008) ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει και στηρίζει τόσο τα ίδια όσο και τους γονείς τους (Κουτουβέλη κ.ά., 2019).

Στην Ελλάδα, η μελέτη του τρόπου μέσω του οποίου το εκπαιδευτικό σύστημα μεριμνά για το επαγγελματικό μέλλον των ΑμεΑ είναι σύμφωνα με την Τζούδα (2005) ανεπαρκής ενώ ταυτόχρονα στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να σχετίζονται με την διδασκαλία της Συ.Ε.Π. στα ΑμεΑ (Καββαδά, 2012). Για τον λόγο αυτόν, οι Ντούρου κ.ά. (2017) υποστηρίζουν ότι η ανάγκη για αξιολόγηση των ελληνικών εκπαιδευτικών δομών Συ.Ε.Π. κρίνεται επιτακτική έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα, η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών τους και ταυτόχρονα να αναληφθούν δράσεις που θα αφορούν στη βελτίωση των πρακτικών τους. Γενικότερα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που αφορά μαθητές με αναπηρία εστιάζει στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, και πολύ λιγότερο στην επαγγελματική (Carter et al., 2010. Fives, 2008). Φαίνεται λοιπόν πως η ίδια θέση επικρατεί και σε διεθνή κλίμακα και για τον λόγο αυτόν προτείνεται περισσότερη έρευνα αναφορικά με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Ε.Π.) που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρία, προκειμένου να επιτευχθεί μια ορθότερη ανάπτυξη της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης (Bjork-Aman et al., 2021. Carter et al., 2010). Εφόσον λοιπόν οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μετάβαση των νέων με αναπηρία από την σχολική στη μετασχολική και επαγγελματική ζωή, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που δέχονται τα παιδιά τους κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο (Κουτουβέλη κ.ά., 2019). Όλοι οι παραπάνω λόγοι, οδήγησαν στο συμπέρασμα της σημαντικότητας μιας τέτοιου

είδους μελέτης στο ελληνικό συγκείμενο και, συνεπώς, να ληφθεί η απόφαση για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, τούτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική πλαισίωση του θέματος και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, ενώ το δεύτερο, το οποίο επίσης περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, αναφέρεται στον τομέα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεσμό της Συ.Ε.Π. στον γενικό πληθυσμό αλλά και στην πληθυσμιακή ομάδα των ΑμεΑ, επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή του θεσμού στο ελληνικό συγκείμενο και αναλύεται ο ρόλος του συμβούλου Ε.Π. και οι στόχοι του μαθήματος ΣΕΠ. Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει την Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μέσω ιστορικής αναδρομής η οποία καταλήγει στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση σήμερα. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την ανασκόπηση των υφιστάμενων ερευνών επί του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνει έρευνες που εξετάζουν τον ρόλο των γονέων στον Ε.Π. των μαθητών με αναπηρία καθώς επίσης και πληθώρα ερευνών που μελετούν τις απόψεις για τον Ε.Π. των ΑμεΑ. Στις έρευνες που συγκαταλέγονται εξετάζονται πρώτα οι απόψεις γονέων για τον Ε.Π., έπειτα οι απόψεις των ίδιων των μαθητών με αναπηρία και τέλος, οι απόψεις των συμβούλων. Εν συνεχεία, μελετώνται οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική λειτουργία του ΣΕΠ. Στο τέλος του πρώτου μέρους της παρούσας εργασίας αναλύεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το τέταρτο κεφάλαιο υπάγεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό μέρος, και αφορά τη μεθοδολογία της. Πιο συγκεκριμένα, δίνονται πληροφορίες για τη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, το μέσο συλλογής δεδομένων, τον πληθυσμό και το δείγμα καθώς επίσης και τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Στο έκτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται οι περιορισμοί του παρόντος πονήματος καθώς επίσης και οι επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση.

Τέλος, έπειτα από σύντομη συζήτηση η οποία αφορά προτάσεις και περαιτέρω διερεύνηση, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και ακολουθεί το παράρτημα το οποίο περιλαμβάνει την επιστολή προς τους γονείς και τον οδηγό συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Θεωρητικό Πλαίσιο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός

1.1. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Συ.Ε.Π.)

Ως Ε.Π. ορίζεται «η επιστημονική κατεύθυνση του ατόμου για τη σωστή (άριστη) επιλογή του επαγγέλματός του, αναλόγως με τον χαρακτήρα του, τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις του και την αγορά εργασίας» (Βαλκάνος κ.ά., 2013, σ.36). Η Αμοργιανού (2020) επισημαίνει ότι «ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι μία συμβουλευτική-καθοδηγητική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του και τις ικανότητές του» (σ.60). Πιο αναλυτικά, Ε.Π. είναι το σύνολο όλων εκείνων των διαδικασιών που αφορούν την ενημέρωση, την διερεύνηση και την προετοιμασία των ενδιαφερομένων ατόμων, που πραγματοποιούνται από εξειδικευμένους επιστήμονες ή υπηρεσίες με σκοπό την παροχή αρωγής στην λήψη των πιο κατάλληλων αποφάσεων από πλευράς των ατόμων, σύμφωνα πάντα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους και αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Υπ. Απόφαση 13173/Κ6/2022). Οι Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2014) υποστηρίζουν ότι το μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι του Ε.Π. είναι η Συ.Ε.Π. καθώς μέσω αυτής, διενεργούνται οργανωμένες προσπάθειες για την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και για την διαμόρφωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας.

Ο ελληνικός όρος συμβουλευτική «σημαίνει συναποφασίζω και προέρχεται από το συν- (μαζί ή με τη βοήθεια άλλου ατόμου) και βούλομαι (κάνω σχέδια ή σκέφτομαι μαζί με ένα άλλο άτομο πριν φτάσουμε σε μία απόφαση)» (Malikiosi – Loizos & Ivey, 2012, σ.113). Η Συμβουλευτική, ως σχετική με την εργασία, εμφανίστηκε στην Ελλάδα την περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, την δεκαετία του '50, όταν ο Ε.Π. εισήχθη από τα Υπουργεία Παιδείας και Εργασίας σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των οικονομικών και εργασιακών προβλημάτων που είχαν προκληθεί κατά τη μαζική αστικοποίηση (Malkikiosi – Loizos, 2015. Malikiosi – Loizos & Ivey, 2012). Στην Ελλάδα, αρμόδιος φορέας για την Συ.Ε.Π. είναι σήμερα ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), ο οποίος αποτελεί μέλος του αντίστοιχου ευρωπαϊκού δικτύου (ELGPN) που συστάθηκε

απ' την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2007 (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης [CEDEFOP], 2014).

Αποστολή της Συ.Ε.Π. είναι «η συστηματική υποστήριξη των ατόμων στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, την αναγνώριση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και τη λήψη σχετικών αποφάσεων σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης» (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού [ΕΟΠΠΕΠ], 2013, σ.6). Στόχος της Συ.Ε.Π. είναι το άτομο να καταφέρει να εξερευνήσει όλες τις διαθέσιμες επαγγελματικές του επιλογές (Undiyoundeeye, 2013) για να ενταχθεί με επιτυχία στην αγορά εργασίας (Καλαβά – Μυλωνά, 2018). Σύμφωνα με τους Αϊβαλιώτη και Κρυσταλλίδου (2017) η Συ.Ε.Π αποτελεί ένα πεδίο εφαρμογής της συμβουλευτικής διαδικασίας με στόχο την παροχή βοήθειας στον συμβουλευόμενο για την συνειδητοποίηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τελικά, την διεκδίκηση της συμμετοχής του στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η Συ.Ε.Π. δηλαδή, στοχεύει στην αυτογνωσία, τη γνώση των επαγγελμάτων, την επιλογή του επαγγέλματος αλλά και την επίλυση των εν δυνάμει επαγγελματικών προβλημάτων (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Ο Κασσωτάκης (2017) επισημαίνει ότι η Συ.Ε.Π. αποτελεί μια συστηματική διαδικασία η οποία βοηθά το άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και τον εργασιακό χώρο, να επιλέξει τις κατάλληλες σπουδές ή το κατάλληλο επάγγελμα και συνεπώς να εκπαιδευτεί στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η Συ.Ε.Π. αφορά την υποστήριξη του ατόμου σε θέματα που εναπόκεινται στον Ε.Π., στην αναζήτηση εργασίας, στη διαχείριση της μετάβασης από το πλαίσιο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας καθώς επίσης και στην επίλυση προβλημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζει το άτομο κατά την εργασία του (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2014).

1.2. Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) σε Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ)

Η εργασία είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008) και γι' αυτόν τον λόγο το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) για εργασία έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά διεθνώς (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Εκτός των άλλων, για την συμπερίληψη των ΑμεΑ στο κοινωνικό γίνεσθαι σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη, εξέλιξη και αποκατάσταση

(Γιαννίτσας κ.ά., 2000. Τζούδα, 2005). Οι Soresi et al. (2008) υπερασπίζονται το δικαίωμα των ΑμεΑ για εργασία και συνεπώς, αξιοπρεπή ζωή, αναφέροντας ότι είναι θεμελιώδες από άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης και υποστηρίζουν ότι ο Ε.Π. των ΑμεΑ είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συμπληρωματικά, οι Γιαννίτσας κ.ά. (2000) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ θα μπορούσε να διευκολυνθεί από την λειτουργία ενός συστήματος Συ.Ε.Π. για ΑμεΑ ενώ ο Κοτσόβολης (2012) σημειώνει ότι σημείο – κλειδί για την ένταξη των ΑμεΑ στην αγορά εργασίας αποτελούν οι δομές Συ.Ε.Π. Παρομοίως, η Τοτόλου (2002) επισημαίνει ότι η ανάγκη παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. είναι επιτακτικότερη όταν αποδέκτες είναι παιδιά με αναπηρία.

Καθώς η επιτυχημένη μετάβαση από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό απ' το τι έχει συμβεί στα προηγούμενα χρόνια (Καββαδά, 2012), στα ΑμεΑ παρέχεται ειδική εκπαίδευση με στόχο, μεταξύ άλλων, την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία (Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 6). Οι Jun et al. (2015) υποστηρίζουν ότι όσο νωρίτερα ένα ΑμεΑ ξεκινήσει να λαμβάνει υπηρεσίες Συ.Ε.Π., τόσο καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα θα έχει. Στην Ελλάδα, η μέριμνα για την εκπαίδευση των ΑμεΑ κατά το παρελθόν στηριζόταν αποκλειστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία (Γιαννίτσας κ.ά., 2000) ή σε δημόσια φιλανθρωπία (Τζούδα, 2005). Σήμερα, την επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ στην χώρα μας, έχουν αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Κοινωνικών Υπηρεσιών και Εργασίας (Γιαννίτσας κ.ά., 2000), ενώ οι σημαντικότερες δομές δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης για ΑμεΑ είναι τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (Εν.Ε.Ε.ΓΥ-Λ.) και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) που μεταξύ άλλων, έχουν ως βασικό στόχο την ένταξη των μαθητών στο επαγγελματικό γίγνεσθαι (Κωστόπουλος, 2018).

Αρχικά, η εφαρμογή του ΣΕΠ στην Ελλάδα απευθυνόταν κυρίως σε μαθητές του γενικού σχολείου (Γιαννίτσας κ.ά., 2003), και ίσως, για τον λόγο αυτόν, τα προγράμματα Συ.Ε.Π. για ΑμεΑ διαθέτουν κοινή στοχοθεσία και δραστηριότητες με αυτά που έχουν σχεδιαστεί για άτομα χωρίς αναπηρία (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011). Ωστόσο, αμφισβητείται αν αυτές οι γενικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν αντίκρισμα στην ομάδα των ΑμεΑ καλύπτοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, καθώς ενέχουν πολλούς θεωρητικούς και πρακτικούς περιορισμούς (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Για την αποτελεσματικότερη παροχή υπηρεσιών ΣΕΠ στους

μαθητές με αναπηρία οι Lazarus και Ihuoma (2013) προτείνουν στους συμβούλους Ε.Π. την προσαρμογή των διαφόρων δεξιοτήτων. Επιπλέον, σημειώνεται ότι ο σύμβουλος Ε.Π. σε ΑμεΑ, θα πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικές στρατηγικές στις διάφορες κατηγορίες μαθητών με αναπηρία και να τους εκθέτει σε διαφορετικές ευκαιρίες σχολικής μάθησης έτσι ώστε να εξοπλιστούν με μια ευρεία γκάμα χρήσιμων επαγγελματικών δεξιοτήτων (Undiyaundeye, 2013).

Ένα μοντέλο επαγγελματικής συμβουλευτικής για ΑμεΑ χρειάζεται να εμπεριέχει την αξιολόγηση του προφίλ του ατόμου, την επαγγελματική του κατάρτιση, την τοποθέτηση του στο χώρο της εργασίας και την μεταπαρακολούθησή του (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Οι Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2008) διευκρινίζουν ότι η αξιολόγηση του προφίλ αφορά την εκτίμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου, την εξέταση των δυνατοτήτων του και την προσαρμογή των ενδιαφερόντων στις ικανότητές του, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται τόσο στην εκμάθηση δεξιοτήτων προσαρμογής στην εργασία όσο και στην επαγγελματική προετοιμασία η οποία αφορά την απόκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και καλής εργασιακής συμπεριφοράς καθώς επίσης και απόκτησης συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης για μαθητή με αναπηρία, ειδικότερα, θα πρέπει να περιλαμβάνει πέντε αναπτυξιακές φάσεις: τη συνειδητοποίηση της σταδιοδρομίας, τη διερεύνηση του κόσμου της εργασίας, των επαγγελμάτων και της επικείμενης καριέρας, την προ-επαγγελματική εκπαίδευση του μαθητή, την επαγγελματική του εκπαίδευση και τέλος, την επαγγελματική του επανεκπαίδευση (Alsaadat, 2020). Το μάθημα ΣΕΠ σε ΑμεΑ πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης (Lazarus & Ihuoma, 2013. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008. Undiyaundeye, 2013), στην επίλυση προβλημάτων (Lazarus & Ihuoma, 2013), στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Undiyaundeye, 2013), στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, προκειμένου τα ΑμεΑ να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους (Soresi et al., 2008) και φυσικά στην επαγγελματική τους προετοιμασία (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008).

Για να έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα οι υπηρεσίες ΣΕΠ θα πρέπει, σύμφωνα με την Τοτόλου (2002) ν' ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των

μαθητών, να λαμβάνουν δηλαδή υπόψη τις ατομικές διαφορές, αλλά και να εναρμονίζονται ταυτόχρονα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, Για τον λόγο αυτόν συνίσταται στους συμβούλους Ε.Π. να εφαρμόζουν και ατομικές συνεδρίες, καθώς με κάθε περίπτωση αναπηρίας πρέπει να ασχοληθεί κανείς ξεχωριστά (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1995) ενώ παράλληλα θα πρέπει να βοηθούν στον σχεδιασμό κατάλληλων δεξιοτήτων στην τάξη, διαφοροποιημένων, ώστε να ανταποκρίνονται στο προφίλ κάθε μαθητή (Undiyaundeye, 2013). Επιπλέον, οι σύμβουλοι Ε.Π. αναμένεται να γνωρίζουν τις ευκαιρίες που προσφέρει η αγορά εργασίας ανάλογα με την κάθε ιδιαιτερότητα (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1995) ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να ταυτίζουν τα άτομα με τις κατάλληλες θέσεις εργασίας (Undiyaundeye, 2013). Οι Lazarus και Ihuoma (2013) θέτουν τους συμβούλους Ε.Π. σε ΑμεΑ υπεύθυνους για τις ακόλουθες υπηρεσίες: εντοπισμός των μαθητών με αναπηρία, παροχή ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής και τέλος, βοήθεια στην επαγγελματική αποκατάσταση ενώ οι Παπάνης και Γιαβρίμης (2011), τονίζουν πως ο ρόλος του συμβούλου είναι να εμπλέκει τον μαθητή με αναπηρία στη διαδικασία Ε.Π. και να συνεργάζεται μαζί του για τον καθορισμό των στόχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης.

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο της Συ.Ε.Π. στοχεύεται η στήριξη κυρίως ατόμων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες παρεμποδίζεται η ένταξη στην κοινωνικο-οικονομική ζωή, μεταξύ των οποίων είναι και τα ΑμεΑ (Ασβεστάς, 2019). Η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στα ΑμεΑ καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική καθώς βοηθά στην διάκριση της μοναδικότητας της κάθε περίπτωσης, στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων και συνεπώς, στην αναζήτηση ρεαλιστικών επαγγελματικών εναλλακτικών λύσεων (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011).

1.3. Ιστορική Αναδρομή Συ.Ε.Π. στην Ελλάδα

Η Συ.Ε.Π. εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο ελληνικό συγκείμενο το έτος 1953 όταν εισήχθη στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016. Malikiosi – Loizos & Giovazolias 2015) με σκοπό την προετοιμασία των δασκάλων ως υποστηρικτών του προσανατολισμού των μαθητών (Malikiosi – Loizos & Giovazolias, 2015). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίστηκε το 1967 με τον τίτλο «Επαγγελματική Εξερεύνησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού», στις τάξεις Β΄

και Γ΄ Γυμνασίου, αντικαταστάθηκε σύντομα όμως από το μάθημα «Αγωγή του Πολίτου» (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Η οριστική εισαγωγή της Συ.Ε.Π στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν το έτος 1976 στη Γ΄ Γυμνασίου (Malikiosi – Loizos & Gionazolias, 2015) ενώ το σχολικό έτος 1981-82 επεκτείνεται σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου καθώς επίσης και στην Α΄ και Β΄ Λυκείου (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Από το σχολικό έτος 1981-82 το μάθημα ΣΕΠ εφαρμόζεται πλέον επίσημα σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της επικράτειας (Κασσωτάκης, 2009. Τζούδα, 2005).

Επιπλέον, την δεκαετία του '80, ο ΟΑΕΔ δημιούργησε την Υπηρεσία Επαγγελματικής Αποκατάστασης των ΑμεΑ, η οποία με τη σειρά της επιχορήγησε 65 εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ σε όλη τη χώρα (Γιαννίτσας κ.ά., 2000). Μετά το 1986 ο ΟΑΕΔ δημιούργησε στην Αθήνα, τον Πειραιά, την Θεσσαλονίκη, την Λάρισα, τον Βόλο, την Πάτρα και το Ηράκλειο, 7 Ειδικά Γραφεία Εργασίας για ΑμεΑ με στόχο την ανεύρεση εργασίας στη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα (Γιαννίτσας κ.ά., 2000).

Ωστόσο, από το 1994 και μετά οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος ΣΕΠ στα σχολεία της επικράτειας συρρικνώνονται (Τζούδα, 2005) ενώ το μάθημα καταργείται από την Α΄ και Β΄ Γυμνασίου για ν΄ αντικατασταθεί με το μάθημα της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Αξιοσημείωτο είναι δε, πως τη διδασκαλία του μαθήματος φαίνεται να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να συμπληρώσουν τις απαραίτητες ώρες διδασκαλίας, χωρίς όμως να διαθέτουν κάποια επιμόρφωση στον συγκεκριμένο θεσμό (Τζούδα, 2005).

Σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη εφαρμογής του ΣΕΠ είναι τα έτη 1997-2000 κατά τα οποία και με τη μεταρρύθμιση «Αρσένη» το μάθημα εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της Συμβουλευτικής και δεν περιορίζεται στην απλή ενημέρωση των μαθητών για τις υπάρχουσες σπουδές και τα επαγγέλματα (Κασσωτάκης, 2009). Επιπροσθέτως, τα έτη αυτά ο θεσμός φαίνεται να αναβαθμίστηκε και με την ίδρυση των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) αλλά και με την ίδρυση των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π) (Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008), τα οποία σκοπό είχαν την ενημέρωση και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων αναφορικά με τον Ε.Π. στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Δεμερτζής, 2003). Για την στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π πραγματοποιήθηκε τα έτη 1998-2000 ετήσια και μεταπτυχιακού επιπέδου ειδικευση

στη Συ.Ε.Π (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008) ενώ για τη στελέχωση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. οι καθηγητές έλαβαν επίσης ειδική επιμόρφωση (Δεμερτζής, 2003). Τέλος, τη χρονιά 2003 ξεκίνησαν να λειτουργούν και τα Γραφεία Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (ΓΡΑ.ΣΥ) εντός της σχολικής κοινότητας των ΤΕΕ της χώρας, που στόχο είχαν την παροχή πληροφόρησης σε γονείς και μαθητές αναφορικά με την εργασία της ειδικότητας που είχαν επιλέξει (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008).

Ωστόσο, από το 2010 μέχρι και σήμερα, το μάθημα ΣΕΠ έχει συρρικνωθεί αρκετά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Καλίρης & Δρόσος, 2014. Λαγουδάκος & Λογιώτης, 2016). Το σχολικό έτος 2011 αναστάληκε η λειτουργία των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (Λογιώτης, 2014) ενώ δέκα χρόνια αργότερα, το 2021, αποφασίζεται η ίδρυση ενός Γραφείου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.Π.) σε κάθε ομάδα όμορων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θα στελεχώνεται από έναν εκπαιδευτικό που θα έχει λάβει ειδικευση στη Συ.Ε.Π. (Νόμος 4823/2021, άρθρο 27, παρ.4). Σήμερα, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. αναπτύσσει σύστημα πιστοποίησης της επάρκειας των συμβούλων Ε.Π. έτσι ώστε να καθίστανται κατάλληλοι για την παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π., αναβαθμίζοντας διαρκώς τα προσόντα τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Υπ. Απόφαση 13173/Κ6/2022).

1.4. Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Σημαντικό ρόλο κατά την διαδικασία Συ.Ε.Π. έχει ο σύμβουλος Ε.Π. ο οποίος καθοδηγεί και προετοιμάζει τους νέους ώστε να διαχειρίζονται με επιτυχία τις δυσκολίες της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Καλαβά – Μυλωνά, 2018). Οι σύμβουλοι Ε.Π. βοηθούν τα άτομα ν' αναγνωρίσουν τις δεξιότητες που τα καθιστούν πιο αποτελεσματικά στον προγραμματισμό και στην επιλογή εργασίας καθώς επίσης και στην διαδικασία της μετάβασης (Undiyaundeye, 2013). Ένας σύμβουλος Ε.Π. καλείται να γνωρίζει αφενός τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπίσει ο συμβουλευόμενος και αφετέρου τους παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτόν (Ασβεστάς, 2019). Σύμφωνα με τους Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2008) ο σύμβουλος Ε.Π. οφείλει, μεταξύ άλλων, να:

α. γνωρίζει θεωρίες και τεχνικές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να παρέχει εξατομικευμένη παρέμβαση

β. διαθέτει την δεξιότητα της «ενεργού ακρόασης», για να αντιλαμβάνεται το μήνυμα του συμβουλευόμενου

γ. να διαθέτει τη γνώση χορήγησης και ερμηνείας των διαφόρων ψυχομετρικών εργαλείων και

δ. να λαμβάνει υπόψη την εμπειρία που διαθέτει η οικογένεια.

Καθώς το επίπεδο της επιτυχίας στη ζωή σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τύπο της σταδιοδρομίας που ακολουθεί το άτομο και την εργασία, οι σύμβουλοι Ε.Π. πρέπει να εκθέτουν τους συμβουλευόμενους σε μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων Ε.Π. προκειμένου να τους προσφέρουν την μέγιστη βοήθεια επιλογής και προετοιμασίας για το κατάλληλο επάγγελμα (Lazarus & Ihuoma, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με την Δόλγυρα (2017), κατά την επαγγελματική συμβουλευτική θα πρέπει να εφαρμοστούν από την πλευρά του συμβούλου τα παρακάτω βασικά βήματα:

α. ενίσχυση της αυτοαντίληψης του συμβουλευόμενου

β. περιβαλλοντογνωσία, δηλαδή εκπαιδευτική και επαγγελματική πληροφόρηση

γ. επεξεργασία πληροφοριών για λήψη αποφάσεων και

δ. κατάρτιση σχεδίου δράσης.

Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμβούλων Ε.Π., στη χώρα μας, τα πρώτα επιμορφωτικά σεμινάρια συμβούλων έλαβαν χώρα το ακαδημαϊκό έτος 1978-79 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και του ΟΑΕΔ (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Λίγα χρόνια αργότερα, το ακαδημαϊκό έτος 1993-94 ξεκίνησε τη λειτουργία του στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη Συ.Ε.Π. (Κασσωτάκης, 2009). Στην Ελλάδα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των επαγγελματικών συμβούλων πραγματοποιείται μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών και Πατρών καθώς και από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), στην οποία από το 1998 διενεργείται ετήσιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στην Συ.Ε.Π. (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008).

1.5. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ)

Η εκπαίδευση φαίνεται να καθορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και την πρόοδο του ατόμου (Τζούδα, 2005) καθώς, μεταξύ άλλων, σκοπό της εκπαίδευσης αποτελεί η προετοιμασία των νέων έτσι ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις βιοποριστικές τους ανάγκες (Κοτσόβολης, 2012). Για τον σκοπό αυτόν, την δεκαετία του '70, με τον νόμο 309/1976 θεσπίστηκε στην Ελλάδα ο θεσμός του Ε.Π στην εκπαίδευση με τίτλο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» (ΣΕΠ) (Ζερβός, 2004) εισάγοντας το μάθημα αυτό σε ορισμένα μόνο σχολεία (Κασσωτάκης, 2009). Καθώς στις σύγχρονες κοινωνίες το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τη γέφυρα διοχέτευσης των νέων στον ταξικά διαμορφωμένο κόσμο της εργασίας (Τζούδα, 2005) η συνεισφορά του ΣΕΠ είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς συνδέει τον κόσμο της εργασίας με την εκπαίδευση και το σχολείο (Γιαννίτσας κ.ά., 2003).

Σύμφωνα με το άρθρο 37, παράγραφος 1 του νόμου 1566/85 «ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (ΣΕΠ) στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και στην αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο» (σ. 48). Οι Καραμπατζάκη κ.ά. (2013) αναφέρουν ότι ο ΣΕΠ «είναι ένας μηχανισμός μετάβασης και επαγγελματικής κινητικότητας που απαιτεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων, σε μια διαρκή πορεία ανάπτυξης του ατόμου» (σ.113).

Ο ΣΕΠ παρέχει συστηματική στήριξη σε διαδικασίες αυτοδιαχείρισης και απόκτησης γνώσεων και εμπειριών σχετικών με την αυτογνωσία καθώς στοχεύει στη συνειδητοποίηση των κλίσεων των μαθητών ώστε να επιτύχουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Βαλκάνος κ.ά., 2013. Κασσωτάκης, 2017. Μπαλινάκη, 2013. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Αναφορικά με τον παραπάνω στόχο οι Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2014) διευκρινίζουν ότι η αυτογνωσία αναφέρεται στην αξιολόγηση των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων των μαθητών, στις εργασιακές τους αξίες, τον βαθμό δηλαδή που θεωρούν την εργασία αξιόλογη και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μετάβασης. Συνεπώς, κατά τη διαδικασία του μαθήματος ΣΕΠ το δρων υποκείμενο, ο μαθητής σχηματίζει ολοκληρωμένη εικόνα του εαυτού με αποτέλεσμα να καταφέρνει να αξιοποιεί το δυναμικό του όσο το δυνατόν αρτιότερα για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Τζούδα, 2005).

Επιπροσθέτως, στόχο του ΣΕΠ αποτελεί η διαμόρφωση εικόνας του κόσμου εργασίας, δηλαδή η ενημέρωση των μαθητών για τις επαγγελματικές διεξόδους και τις προοπτικές τους, για τις σχολές και τα τμήματα και η γενικότερη αναζήτηση και πρόσκτηση πληροφοριών αναφορικά με τις ικανότητες που απαιτούνται αλλά και τις υποχρεώσεις που περιλαμβάνονται σε κάθε επάγγελμα ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος (Αμοργιανού, 2020. Βαλκάνης κ.ά., 2013. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2014). Με τον τρόπο αυτόν, ο ΣΕΠ θέτει τα θεμέλια για την είσοδο του μαθητή στην ενεργό ζωή (Κασσωτάκης, 2017). Επιπλέον, ο ΣΕΠ δύναται να προσφέρει στον μαθητή ενθάρρυνση ανάληψης ευθυνών (Βαλκάνης κ.ά., 2013) και ανάπτυξη ικανότητας λήψης απόφασης (Κασσωτάκης, 2017. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Τέλος, κατά τη διαδικασία του ΣΕΠ στοχεύεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του χώρου της εργασίας (Βαλκάνος κ.ά., 2013) αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας μετάβασης απ' τον χώρο της εκπαίδευσης στον χώρο της επαγγελματικής ζωής (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008).

Επεξηγηματικά, όπως αναφέρουν οι Λαγουδάκος και Λογιώτης (2016) ο ΣΕΠ έχει στόχο να βοηθήσει τον μαθητή να διαμορφώσει τόσο κοινωνικό όσο και μορφωτικό ρόλο, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική του ανταπόκριση στις επαγγελματικές αποφάσεις. Τις παραπάνω στοχοθεσίες επιβεβαιώνουν και οι Γιαννίτσας κ.ά. (2000) σύμφωνα με τους οποίους στο μάθημα ΣΕΠ επιδιώκεται η παροχή πληροφοριών στον μαθητή αναφορικά με τις μεταλκειακές βαθμίδες εκπαίδευσης, η ενημέρωσή του για τις προϋποθέσεις εισόδου στον εκάστοτε εργασιακό χώρο, την αμοιβή και τις δυνατότητες εξέλιξης και τέλος, η συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητή των κλίσεων, των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων του.

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του ΣΕΠ είναι κεφαλαιώδεις στο σχολικό περιβάλλον (Ζήκος & Ξενάκη, 2017). Πρέπει να αναφερθεί βέβαια πως αν και η πρόσληψη συμβούλων Ε.Π. στα ελληνικά σχολεία έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά εδώ και μια δεκαετία, μόνο κατά τα τελευταία χρόνια φαίνεται τα σχολεία της επικράτειας να στελεχώνονται με επαγγελματικό σύμβουλο (Κωστόπουλος, 2018). Σύμφωνα πάντως με τη Σιδηροπούλου – Δημακάκου (1995) οι υπηρεσίες του ΣΕΠ θα πρέπει να παρέχονται σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μορφή ατομικής συμβουλευτικής αλλά και ομαδικών δραστηριοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.1. Ιστορική αναδρομή εκπαίδευσης ΑμεΑ στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, η ειδική εκπαίδευση είχε ιδρυματική μορφή (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008) καθώς ως και τη δεκαετία του 1960, κυριαρχούσε το ιατρικό μοντέλο (Τζούδα, 2005). Οι πρώτες προσπάθειες παροχής οργανωμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης ΑμεΑ στην Ελλάδα έγιναν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την ίδρυση του «Οίκου Τυφλών» το 1906 στην Αθήνα (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008), την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΑΠ) το 1937 επίσης στην Αθήνα (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008. Γιαννίτσας κ.ά., 2000) και την ίδρυση του «Ειδικού Σχολείου Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων» το 1937 το οποίο μετονομάστηκε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» και έθεσε τα θεμέλια για τη θεσμοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008). Ωστόσο, από το 1900 έως και το 1950 ο τομέας της Ειδικής Αγωγής δε γνώρισε συστηματική εξέλιξη, εξαιτίας της πολιτικής αστάθειας και της απουσίας ενός οργανωμένου κράτους (Τζούδα, 2005) ενώ μέχρι και τη δεκαετία του 1970 τα ΑμεΑ φαίνεται να ζούσαν και να εκπαιδεύονταν μέσα από τις αλτρουιστικές προσπάθειες φιλανθρωπικών σωματίων (Παπάνης & Τσάπαλα, 2009. Τζούδα, 2005). Από τα μέσα της δεκαετίας του '50 έως και την μεταπολίτευση, η πολιτεία δραστηριοποιείται εντονότερα στην αντιμετώπιση της αναπηρίας καθώς γίνονται προσπάθειες για την παροχή γενικής μόρφωσης σε ΑμεΑ και παροχής επαγγελματικών δεξιοτήτων (Βραδακαστάνης κ.ά., 2008). Επιπλέον, το 1969 ιδρύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης (Τζούδα, 2005). Παρά ταύτα οι νομοθετικές ρυθμίσεις εκπαίδευσης των ΑμεΑ ως και το 1970 δεν έχουν στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση παρά μόνο έχουν βοηθητικό χαρακτήρα (Παπάνης & Τσάπαλα, 2009).

Η οργανωμένη ανάπτυξη της ειδικής αγωγής και η πολιτική δραστηριοποίηση για την εκπαίδευση των ΑμεΑ με ψήφιση νόμων και θεσμοθέτηση ξεχωριστού προγραμματισμού ξεκινάει μετά την μεταπολίτευση (Καββαδά, 2012. Παπάνης & Τσάπαλα, 2009). Το επίσημο ελληνικό κράτος ίδρυσε το 1972, 18 δημόσια σχολεία για τα ΑμεΑ (Βραδακαστάνης κ.ά., 2008. Τζούδα, 2005) ενώ εκείνη την δεκαετία, του 1970, ιδρύθηκε και το πρώτο επίσημο κρατικό τμήμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην

ειδική αγωγή με το Σεμινάριο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Αθηνά (Παπάνης & Τσάπαλα, 2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι το 1975 το Ελληνικό Κοινοβούλιο κατοχύρωσε συνταγματικά το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Γιαννίτσας κ.ά., 2000). Ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε και αφορούσε την Ειδική Αγωγή είναι ο νόμος 1143/81 κατά τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αναλαμβάνει την εκπαίδευση των ΑμεΑ (Καββαδά, 2012) και κατά το σχολικό έτος 1983-84, ιδρύονται οι πρώτες «Ειδικές Τάξεις» που αντιστοιχούν στα σημερινά «Τμήματα Ένταξης» (Βραδακαστάνης κ.ά., 2008). Συγχρόνως, το 1983 ιδρύεται στην Καλλιθέα Αττικής η «Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» για ΑμεΑ με σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων με νοητική καθυστέρηση (Βραδακαστάνης κ.ά., 2008), εφόσον μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο είχε ήδη αναγνωριστεί το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εργασία (Τζούδα, 2005). Παρ' όλα αυτά, οι νομοθετικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των ΑμεΑ στην Ελλάδα, ως και τη δεκαετία του '90 παρέμεναν περιορισμένες (Action Aid, 2014).

Από τη δεκαετία του '90 κι έπειτα, σύμφωνα με την Καββαδά (2012), σημειώνεται στροφή στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, όπου οι προσπάθειες αφορούν τον σεβασμό στην διαφορετικότητα των ΑμεΑ ενώ σημειώνονται και ανάλογες διεκδικήσεις. Την περίοδο 2000-2004 ιδρύονται στη χώρα μας νέες εκπαιδευτικές δομές για τα ΑμεΑ, όπως τα ΕΕΕΕΚ (Αντωνόπουλος, 2004 αναφορά σε Βαρσάμης κ.ά., 2008. Κίτσου, 2015), οι Τεχνικές Σχολές Ειδικής Αγωγής (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής) και τα Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) (Κίτσου, 2015). Σήμερα, οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να φοιτούν είτε στο σχολείο της γειτονιάς τους με παράλληλη στήριξη, είτε σε οργανωμένα τμήματα ένταξης εντός των σχολείων της γενικής εκπαίδευσης (Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 11) είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής (Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 12). Συνοψίζοντας, από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα, σύμφωνα με τους Βραδακαστάνη κ.ά. (2008) σημειώθηκε μια ουσιαστική ενεργοποίηση του ελληνικού κράτους με την εγκατάλειψη του ιατρικού μοντέλου των προηγούμενων ετών και την προσπάθεια παροχής ισότιμων ευκαιριών και σχολικής ένταξης στα ΑμεΑ. Όπως υποστηρίζει η Τζούδα (2005) αυτή η αλλαγή της νοοτροπίας και η μετατροπή της σε πιο ουμανιστική, όσον αφορά την αποδοχή και την ισότιμη μεταχείριση των ΑμεΑ, ξεκίνησε ήδη από τον 20^ο αιώνα, αν και η Ελλάδα φάνηκε να

παρουσιάζει καθυστέρηση στην εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους, σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

2.2. Η Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Νόμος 3699/2008, άρθρο 1, παρ. 1, σ.1). Στην Ελλάδα, η ΕΑΕ φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καββαδά, 2012). Στη χώρα μας, η δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση των ΑμεΑ αποτελείται από τα ΕΝΕΕΓΥ-Λ και τα ΕΕΕΕΚ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1).

Τα ΕΝΕΕΓΥ-Λ περιλαμβάνουν τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Γυμνασίου και τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, και Δ΄ Λυκείου (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1). Τα μαθήματα που διδάσκονται στα ΕΝΕΕΓΥ-Λ είναι μαθήματα γενικής παιδείας αλλά και μαθήματα προσανατολισμού, δηλαδή τεχνολογικού και επαγγελματικού τομέα (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1). Μεταξύ άλλων, διδάσκεται και το μάθημα ΣΕΠ το οποίο συμπεριλαμβάνει θεωρητικές και εργαστηριακές ασκήσεις των ανάλογων τομέων και ειδικοτήτων που λειτουργούν στο Ενιαίο Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο και στόχο έχουν να προετοιμάσουν τους μαθητές στα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα καθώς επίσης και να αξιοποιήσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους (Υπ. Απόφαση 68755/Δ3/2017).

Αναφορικά με τα ΕΕΕΕΚ, οι μαθητές δύνανται να γραφτούν μέχρι και το 16^ο έτος της ηλικίας τους (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1) και η φοίτηση διαρκεί για 6 χρόνια (Νόμος 4186/2013, άρθρο 28, παρ.1) σε αντίθεση με την εκκίνηση της λειτουργίας τους οπότε και λειτουργούσαν με 5 έως 8 τάξεις αναλόγως των εξειδικεύσεων και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτούντων (Νόμος 2817/2000, άρθρο 1. παρ. 15). Στην τελευταία τάξη θεσμοθετείται η πρακτική άσκηση των μαθητών η οποία θα πρέπει να έχει διάρκεια τουλάχιστον 2 τριμήνων και λειτουργεί ως τάξη επαγγελματικής εξειδίκευσης με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τον χώρο της εργασίας (Νόμος 4186/2013, άρθρο 28, παρ.1). Επιπλέον, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και αυτονομίας είναι συνυφασμένη με τους σκοπούς των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ και σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής εξειδίκευσης (Βαρσάμης κ.ά., 2008). Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας των εν λόγω σχολείων

διαμορφώνεται αναλόγως του είδους των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και των δυνατοτήτων των εκάστοτε μαθητών, ενώ από την 1^η έως και την 5^η τάξη συμπεριλαμβάνεται εβδομαδιαίως τρίωρη διδασκαλία στην κοινωνική και επαγγελματική αγωγή και από 14 έως 17 ώρες διδασκαλίας στις εξειδικεύσεις των εργαστηρίων (Υπ. Απόφαση 57523/Α6/2002). Οι εξειδικεύσεις των εργαστηρίων των ΕΕΕΕΚ αφορούν τους τομείς της κηπουρικής, ανθοκομίας, φυτικών και ζωικών προϊόντων, χειροτεχνίας, κηροπλαστικής μαγειρικής – ζαχαροπλαστικής, ραπτικής, ξυλογλυπτικής, υφαντικής, γουναρικής, καθαριότητας κτιρίων, αυτόνομης διαβίωσης, προεπαγγελματικών δεξιοτήτων (Υπ. Απόφαση 57523/Α6/2002. Υπ. Απόφαση 70979/ΓΔ4/2018), οικοδομικής – μεταλλοτεχνίας, υδραυλικών, καλλιτεχνικών, λαϊκής τέχνης, μεταξοτυπίας, βιβλιοδεσίας, υαλουργίας, ψηφιογραφίας, συσκευασίας κ.ά. (Υπ. Απόφαση 70979/ΓΔ4/2018). Για την ανάθεση του μαθήματος Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αγωγής επιλέγονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ02 (Φιλολόγων), ΠΕ70 (Δασκάλων), ΠΕ71 (Δασκάλων ΕΑΕ), ΠΕ10 (Κοινωνιολόγων) και ΠΕ87.06 (Ειδικοτήτων κοινωνικής εργασίας) (Υπ. Απόφαση 70979/ΓΔ4/2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα ΑμεΑ

3.1. Ο ρόλος των γονέων στον Ε.Π. των ΑμεΑ – Ανασκόπηση ερευνών

Βασικοί και πρωτογενείς παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ωρίμανση και στη διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών του παιδιού είναι το σχολείο και η οικογένεια (Γάκη & Αντωνίου, 2017. Μωυσιάδου, 2012). Η οικογένεια σήμερα, φαίνεται να επηρεάζει πολύ την επιλογή του επαγγέλματος των παιδιών (Κατσίρας, 2017. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008) καθώς είναι αυτή που διδάσκει τα πρότυπα και τις αξίες (Κατσίρας, 2017). Σύμφωνα με τη Μωυσιάδου (2012), μάλιστα, το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιρροής των νέων στον Ε.Π. αφού όπως επισημαίνουν οι Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2008) ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς προβάλλουν τις αντιλήψεις, τις ιδέες και τη φιλοσοφία τους επηρεάζει τις επαγγελματικές τους επιλογές. Τις απόψεις αυτές επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Κυρίτση και Χελιατσίδου (2008) τα οποία δείχνουν ότι η επίδραση των γονέων στην επιλογή επαγγέλματος είναι πολύ μεγάλη σύμφωνα με περισσότερο του 50% των ερωτηθέντων μαθητών. Η Τζούδα (2005) εξηγεί ότι «το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να επιδράσει στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή του εφήβου, είτε άμεσα με τη μορφή άμεσης παρέμβασης (συμβουλή, προτροπή, ενίσχυση ή απαγόρευση) είτε έμμεσα μέσω της μετάδοσης αξιών και στάσεων από την οικογένεια προέλευσης» (σ.17). Για τους παραπάνω λόγους, η συνεργασία και η παρουσία των γονέων στο πλαίσιο του σχολείου κρίνεται σημαντική καθώς η σημαντικότερη επιρροή στην επιτυχία του μαθητή δε φαίνεται να έχει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αλλά ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στο σχολείο (Γάκη & Αντωνίου, 2017).

Παρομοίως, αναφορικά με τον Ε.Π. των ΑμεΑ, πλήθος ερευνών έχει καταδείξει ότι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την εκπαίδευση, τον Ε.Π. αλλά και τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας του εφήβου με αναπηρία είναι οι γονείς (Foley et al., 2012. Ghergut, 2014. Hermanoff et al., 2017. Καββαδά, 2012. Kuo et al., 2018. Lee & Carter, 2012. Lindstrom et al., 2007. Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2003. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι Πολυχρονοπούλου και

Μπογέα το 2015, σε έρευνά τους σε μαθητές με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Κ. διαπίστωσαν ότι στη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιθυμιών των ερωτηθέντων εκτός απ' το σχολείο κυριαρχούσε και η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ανάλογα ήταν και τα πορίσματα της έρευνας των Pascall και Hendey, το 2004 στην οποία τα άτομα του δείγματος, που αποτελούταν από άτομα με αναπηρία δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι οι γονείς έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ανεξαρτησία τους και στην εύρεση εργασίας. Ταυτόχρονα οι Lindstrom et al. (2007) επισήμαναν ότι η ενημέρωση και η συνεργασία των γονέων με τους ειδικούς εξασφαλίζουν θετικά αποτελέσματα στη μετασχολική ηλικία, συμπεριλαμβανομένου και του επαγγελματικού προσανατολισμού, των νέων ενηλίκων με αναπηρία. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Action Aid (2014), τα οποία έδειξαν ότι οι γονείς είναι αυτοί που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών.

Επιπλέον, οι προσδοκίες των γονέων ΑμεΑ φαίνεται να διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους (Blustein et al., 2016. Mazzotti et al., 2016). Ενισχυτικά με τη θέση αυτή λειτουργούν οι τοποθετήσεις των Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. (2008) σύμφωνα με τους οποίους η συμπεριφορά και οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν το παιδί με αναπηρία στις εκτιμήσεις του για τις ικανότητές του και συνεπώς στις επαγγελματικές του επιλογές αλλά και των Paray και Bambara (2014) σύμφωνα με τους οποίους οι προσδοκίες των γονέων για την απασχόληση των ΑμεΑ παιδιών τους αποτελούσαν ισχυρότατο προγνωστικό παράγοντα επιτυχίας στη μετασχολική τους επαγγελματική ζωή. Ταυτόχρονα, σε έρευνα των Wehman et al. (2015) φάνηκε, επίσης, πως οι υψηλές προσδοκίες των γονέων είχαν θετική συσχέτιση αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον του παιδιού με αναπηρία, ενδεχομένως επειδή έχοντας υψηλές προσδοκίες παρείχαν περισσότερη υποστήριξη, ευκαιρίες και ενθάρρυνση για ανεξαρτησία. Παρόμοια ήταν και τα πορίσματα της έρευνας των Carter et al. (2012) στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τα οποία ενώ οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες της οικογένειας δεν συσχετίστηκαν με την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων με αναπηρία μετά το λύκειο, οι προσδοκίες των γονέων συσχετίστηκαν θετικά.

Οι γονείς λοιπόν, αποτελούν σημαντική πηγή πειθούς και ουσιαστικό κομμάτι του δικτύου υποστήριξης του εφήβου με αναπηρία (Soresi et al., 2008) αφού είναι οι κύριοι συνεργάτες του στην προετοιμασία για την αγορά εργασίας (Schutz et al., 2022).

Για τον λόγο αυτόν οι απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία αναφορικά με την επαγγελματική τους προετοιμασία πρέπει να συνεκτιμηθούν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Συ.Ε.Π. (Blacher et al. 2010. Γιαννίτσας κ.ά., 2003. ΥΕΠΘΠ, 2008).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η γονική συμμετοχή στις υπηρεσίες μετάβασης, συμπεριλαμβανομένου και του Ε.Π. είναι μια αποτελεσματική πρακτική (Schutz et al., 2022) καθώς προωθεί τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών με αναπηρία με αποτέλεσμα να βελτιώνονται έτσι και οι επαγγελματικές τους δεξιότητες (Abdullah et al. 2015). Είναι σημαντικό τα σχολεία όχι μόνο να ενημερώνουν αλλά να εκπαιδεύουν και τους γονείς παιδιών με αναπηρία αναφορικά με τις διαδικασίες μετάβασης (Kirby et al., 2020) καθώς επίσης να τους εμπλέκουν στις διαδικασίες Συ.Ε.Π. ενθαρρύνοντάς τους έτσι να ενισχύουν τις προσδοκίες τους θέτοντας υψηλούς και εφικτούς στόχους (Wehman et al., 2015) και φυσικά ενημερώνοντάς τους περισσότερο για τις μαθησιακές ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα του μαθητή (Ghergut, 2014). Καταλυτικό ρόλο στην ανάμειξη των γονέων στις διαδικασίες Συ.Ε.Π. έχουν οι σύμβουλοι Ε.Π. (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2003) οι οποίοι καθίσταται αναγκαίο να παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής, υποστήριξη και καθοδήγηση στις οικογένειες των παιδιών (Κατσιγιάννη & Κρίβας, 2004). Έτσι λοιπόν, οι σύμβουλοι Ε.Π. πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών προκειμένου, από κοινού, να αναπτύξουν μια σαφή τροχιά της εκπαίδευσης του παιδιού με αναπηρία αναφορικά με την επαγγελματική του απασχόληση (Kumin & Schoenbordt, 2015) και να τους παρέχουν επαρκή πρόσβαση σε πληροφορίες αναφορικά με την αγορά εργασίας, την σταδιοδρομία κ.ο.κ. (Lazarus & Ihuoma, 2013).

Υπάρχει μεγάλη ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων συμμετοχής των γονέων στην επαγγελματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2003) ενώ στο πλαίσιο Ε.Π. των ΑμεΑ μεγάλη είναι επίσης η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης γονέων (Soresi et al., 2008). Σύμφωνα με τους Soresi et al. (2008) οι γονείς πρέπει και αυτοί να εκπαιδευτούν με τέτοιο τρόπο που να καθίστανται ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να μπορούν να διευκολύνουν την μετάβαση, να βοηθήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης και τελικώς να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών. Επιπλέον, με την συμμετοχή των γονέων στον Ε.Π. ενδέχεται, σύμφωνα με τους Schutz

et al. (2022) οι γονείς να εντοπίσουν πιθανά εμπόδια που θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην μελλοντική επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών τους. Αυτές οι πληροφορίες είναι σημαντικές προκειμένου να διασφαλιστεί η επαρκής εφαρμογή προ-επαγγελματικών και επαγγελματικών υπηρεσιών (Schutz et al., 2022).

Συνοψίζοντας, καθώς ο ρόλος της οικογένειας στην επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή καθίσταται καθοριστικής σημασίας, τούτο, συνεπάγεται ότι η επίδραση που ασκούν οι γονείς ενδέχεται να είναι αρνητική αν δεν είναι ενημερωμένοι σε θέματα Ε.Π. (Φλούδα, 2017). Για όλους τους παραπάνω λόγους λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι ο Ε.Π. των ΑμεΑ θα πρέπει να ενσωματώνει κατά την υλοποίησή του τόσο τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς (Soresi et al., 2008).

3.2. Απόψεις για τον Ε.Π. των ΑμεΑ – Ανασκόπηση ερευνών

3.2.1. Απόψεις γονέων ΑμεΑ για τον Ε.Π.

Η Σιδηροπούλου – Δημακάκου το 2008, ερεύνησε τις απόψεις μαθητών με αναπηρία και των γονιών τους, στην Ελλάδα, σχετικά με την παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. και τον βαθμό ικανοποίησής τους για τις ανάλογες υπηρεσίες που προσέφεραν τα ΚΕ.ΣΥ.Π και τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. της χώρας. Η έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν μόνο 34 γονείς ΑμεΑ καθώς όπως δηλώνει η Σιδηροπούλου – Δημακάκου υπήρξε μεγάλη άρνηση συμμετοχής από πλευράς γονέων. Τα ευρήματα αναφέρονταν, μεταξύ άλλων, σε δυσκολίες που ανακύπτουν απ' την έλλειψη ειδικευμένου στον Ε.Π. προσωπικού και κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ενώ συνολικά καταδεικνύεται έλλειψη πρόνοιας και μέριμνας για το επαγγελματικό μέλλον των ΑμεΑ (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Xu et al. το 2014 στην Κίνα. Μέσω της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε σε γονείς παιδιών με αναπηρία και τους δασκάλους τους, αναφορικά με τις υπηρεσίες μετάβασης από το σχολείο στην εργασία, διαπιστώθηκε η ελλιπής κατάρτιση του ειδικευμένου προσωπικού που αναλαμβάνει θέσεις σε μεταβατικά προγράμματα (Xu et al., 2014).

Στην έρευνα του Ζερβού, το 2004 στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία διατηρούν επιφυλάξεις ως προς την ικανότητα των παιδιών τους να εργαστούν και συνεπώς, και ως προς τον ΣΕΠ και την χρησιμότητά του. Παρομοίως και στην έρευνα των Blacher et al. το 2010 στη Νότια Καλιφόρνια που αφορούσε τις προσδοκίες των γονέων παιδιών με αναπηρία για την μετάβασή τους στο εργασιακό

περιβάλλον μετά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι γονείς ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους ενώ φάνηκε να σχετίζουν την επαγγελματική αποκατάσταση με το είδος της αναπηρίας του παιδιού τους και όχι με την επαγγελματική εκπαίδευση που λαμβάνει. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς ατόμων με εγκεφαλική παράλυση στην πλειοψηφία τους διατηρούσαν χαμηλές προσδοκίες για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους μετά το σχολείο, σε αντίθεση με γονείς παιδιών με Σύνδρομο Down ή αυτισμό οι οποίοι υπήρξαν πιο αισιόδοξοι επί του θέματος (Blacher et al., 2010). Σε αντίθεση με τα ευρήματα των δύο προηγούμενων ερευνών, στην έρευνα τους οι Κατσιγιάννη και Κρίβα, το 2004, στην Ελλάδα διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των γονέων συσχέτιζε θετικά την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών με την επαγγελματική εκπαίδευση που εκείνα είχαν λάβει.

Στην έρευνα του Ζερβού (2004) διαπιστώθηκε ότι αναφορικά με την αξιολόγηση του επιπέδου στήριξης των ΑμεΑ στον Ε.Π., οι απόψεις των γονέων δίστανται ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν γενικότερα ότι η πληροφόρηση των γονέων σε θέματα Ε.Π. χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008) όπου παραπάνω απ' το 50% των ερωτηθέντων, δήλωσε πλήρη άγνοια για τις υπηρεσίες και τους σκοπούς της Συ.Ε.Π. καθώς επίσης και για την ύπαρξη των ΚΕ.ΣΥ.Π και των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ενώ ένα ποσοστό 29% δήλωσε ότι το μάθημα ΣΕΠ παρέχει βοήθεια στην ενημέρωση των μαθητών για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Σε πλήρη συμφωνία βρίσκονται και τα πορίσματα της έρευνας των Κατσιγιάννη και Κρίβα, το 2004, επίσης στην Ελλάδα, όπου οι γονείς παιδιών με αναπηρία δήλωσαν ότι η ενημέρωση τους σε θέματα Ε.Π. ήταν περιορισμένη. Μια πιο πρόσφατη έρευνα, των Κουτουβέλη κ.ά., αναφορικά με τις απόψεις γονέων παιδιών που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Κ της πρωτεύουσας, το 2019, διεξήγαγε ανάλογα πορίσματα καθώς αν και οι γονείς είχαν θετική στάση απέναντι στον Ε.Π. των παιδιών τους, στην πλειοψηφία τους είχαν άγνοια για τον τρόπο λειτουργίας του.

Ανάλογα ως προς την πληροφόρηση των γονέων σε θέματα Ε.Π. είναι και τα αποτελέσματα ερευνών από χώρες του εξωτερικού με παράδειγμα την έρευνα των Cavendish και Connor (2017) που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις σε γονείς παιδιών με αναπηρία, τα ίδια τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τους και μεταξύ άλλων εξέταζε τις προοπτικές που προσέφερε το σχολείο και σχετίζονται με την μεταβατική

υποστήριξη των παιδιών για την επαγγελματική τους ετοιμότητα. Όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πλήρη άγνοια και απουσία πληροφόρησης από πλευράς σχολείου αναφορικά με την προετοιμασία σταδιοδρομίας των παιδιών (Cavedish & Connor, 2017). Τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία για τις πρακτικές μετάβασης πριν την απασχόληση μελέτησαν μέσω ποσοτικής έρευνας και οι Schutz et al. το 2022. Τα εμπόδια αναφορικά με την επαγγελματική προετοιμασία των παιδιών που δήλωσαν οι γονείς είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικών αλλά και απασχόλησης καθώς επίσης, παρομοίως με τις προηγούμενες έρευνες, η μη εξοικείωσή τους, λόγω έλλειψης ενημέρωσης, με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που λάμβανε το παιδί τους (Schutz et al., 2022). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας των Blustein et al. το 2016, που αφορούσε τις ανησυχίες των γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους, έρχονται σε πλήρη συμφωνία με εκείνα των προηγούμενων ερευνών. Οι γονείς δήλωσαν πως παρά το γεγονός ότι οι μαθητές παρακολουθούσαν μάθημα Ε.Π. και αυτόνομης διαβίωσης στο σχολείο, οι ίδιοι είχαν περιορισμένη εξοικείωση με τις επαγγελματικές επιλογές του παιδιού και τον τρόπο στήριξής του, με αποτέλεσμα να δηλώνουν ότι έχουν μειωμένες προσδοκίες για το επαγγελματικό του μέλλον (Blustein et al., 2016). Αναλόγως και από την έρευνα των Kuo et al. (2018) με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος αναδείχθηκε η ανάγκη για περισσότερη ενημέρωση και καλύτερη εκπαίδευση τόσο των ΑμεΑ όσο και των γονιών τους αναφορικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες Ε.Π. που λαμβάνουν οι μαθητές με αναπηρία κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Cavedish και Connor (2017) έδειξαν ότι οι δραστηριότητες Συ.Ε.Π. ήταν περιορισμένες, τόσο μέσω μαθημάτων όσο και μέσω πρακτικής, γεγονός που αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για τους μαθητές με αναπηρία. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Blustein et al. το 2016 όπου οι γονείς δήλωσαν απουσία αμειβόμενης πρακτικής άσκησης κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα, το μικρό ποσοστό το οποίο δήλωνε συμμετοχή του παιδιού σε αμειβόμενη πρακτική, δήλωνε επίσης και μεγαλύτερες προσδοκίες αναφορικά με την επαγγελματική του αποκατάσταση. Ανάλογη έρευνα έγινε και το 2012 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής από τους Carter et al. η οποία απευθυνόταν σε γονείς παιδιών με αναπηρία, στα ίδια τα παιδιά αλλά και

στα σχολεία που φοιτούσαν και αφορούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν κατά την περίοδο φοίτησης στο λύκειο, την μετέπειτα επαγγελματική απασχόληση των νέων με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περισσότερο απ' όλες τις δραστηριότητες Ε.Π. που εφαρμόζονταν στο σχολείο, η αμειβόμενη πρακτική άσκηση ήταν εκείνη που φαίνεται να συνδέεται στενότερα με την μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση (Carter et al., 2012). Στην έρευνα των Schutz et al. (2022), ωστόσο, τα ευρήματα έδειξαν έντονη διαφωνία ανάμεσα στους γονείς αναφορικά με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που λάμβαναν τα παιδιά τους: ένα εύλογο ποσοστό των γονέων είχε θετικές απόψεις για τους επαγγελματικούς στόχους και την επαγγελματική προετοιμασία που λαμβάνει το παιδί ενώ υπήρξε και η αντίθετη μερίδα η οποία θεωρούσε ότι το παιδί δε θα αποφοιτήσει κατάλληλα προετοιμασμένο για την πραγματοποίηση των στόχων της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της επαγγελματικής απασχόλησης.

Επιπλέον, όπως φάνηκε απ' τα πορίσματα της έρευνας των Carter et al. (2012) θετική συσχέτιση με την επαγγελματική αποκατάσταση υπήρξε όταν οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην αυτοφροντίδα και στην αυτοεξυπηρέτηση, αξιολογούνταν με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες και κυρίως όταν η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων αποτελούσε πρωταρχικό στόχο του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο. Αντιθέτως, στην ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Φινλανδία το 2017 από τους Hermanoff et al. με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών με νοητική αναπηρία και των γονέων τους αναφορικά με την επαγγελματική τους εκπαίδευση, παρόλο που φάνηκε ότι οι μαθητές λαμβάνουν σοβαρή προ-επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη φοίτησή τους στη βασική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι περιορισμένες.

3.2.2. Απόψεις μαθητών με αναπηρία για τον Ε.Π.

Η πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συμμετέχοντες μαθητές με αναπηρία και αφορούσε τον Ε.Π. διενεργήθηκε στην Αιθιοπία απ' τους Malle et al., το 2015. Η έρευνα ήταν ποσοτική και πιο συγκεκριμένα, επιδίωκε να αξιολογήσει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες συμμετοχής μαθητών με αναπηρία σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (Malle et al., 2015). Οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν πως εμπόδιο στην συμμετοχή τους σε προγράμματα Ε.Π. και κατ' επέκταση στην διεκδίκηση μιας ανεξάρτητης ζωής, είναι μεταξύ άλλων η ακατάλληλη

υποστήριξη που λαμβάνουν απ' τους συμβούλους Ε.Π. αναφορικά με τα πεδία σπουδών που ταιριάζουν καλύτερα στην αναπηρία τους (Malle et al., 2015). Παρομοίως, και στα πορίσματα της έρευνας των Niemi και Kurki (2014) που αφορούσε τη Σν.Ε.Π. που λαμβάνουν μαθητές με αναπηρία στη Φινλανδία, και διενεργήθηκε μέσω συνεντεύξεων στους ίδιους τους μαθητές, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι παρόλο που θεωρούν την επαγγελματική τους καθοδήγηση σημαντική, η Σν.Ε.Π. θα πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο στην προσφορά διαφορετικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών σε κάθε μαθητή. Παρομοίως, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με αναπηρία στην Ρουμανία από τον Ghergut το 2014, με στόχο να αναδειχθεί ο τρόπος που το σχολείο και οι γονείς επηρεάζουν τον Ε.Π. των ατόμων με νοητική αναπηρία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σύμβουλοι Ε.Π. δε διέθεταν την κατάλληλη κατάρτιση και κατά συνέπεια, οι υπηρεσίες Σν.Ε.Π. χαρακτηρίστηκαν ανεπαρκείς. Στην έρευνα αυτή μάλιστα διεξήχθη το συμπέρασμα ότι κατά τη διαδικασία του Ε.Π. των ΑμεΑ συνίσταται οι δάσκαλοι να ενημερώνονται περισσότερο για το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικότερα στην επιλογή κατάλληλου επαγγέλματος (Ghergut, 2014).

Παρομοίως, σε ανάλογες έρευνες που έγιναν παλαιότερα στην Ελλάδα, διαπιστώθηκαν τα ίδια αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Γιαννίτσα κ.ά. το 2000 οι έφηβοι συμμετέχοντες με αναπηρία δήλωσαν πως παρόλο που θεωρούν ότι ο ΣΕΠ θα μπορούσε να αποτελεί μια καλή πηγή πληροφόρησης, αυτό δε συμβαίνει. Ακριβώς τα ίδια πορίσματα αναδείχθηκαν και στην έρευνα της Τοτόλου, το 2002, όπου οι μαθητές με κινητική αναπηρία παρόλο που δήλωσαν στην πλειοψηφία τους θετικές απαντήσεις για τη χρησιμότητα του μαθήματος ΣΕΠ, ταυτοχρόνως κατέδειξαν την αναποτελεσματικότητα του μαθήματος με τον τρόπο που εφαρμόζεται στα ελληνικά ειδικά σχολεία. Στην ίδια έρευνα μάλιστα οι μαθητές δήλωσαν πως η απόφαση επιλογής επαγγέλματος λαμβάνεται αρχικά απ' τους ίδιους, δευτερευόντως απ' τους γονείς τους, ελάχιστη επιρροή ασκούν οι εκπαιδευτικοί και καθόλου το μάθημα ΣΕΠ (Τοτόλου, 2002). Σε πλήρη συμφωνία έρχονται και τα αποτελέσματα της Τζούδα (2005) όπου οι μαθητές με κινητική αναπηρία που φοιτούσαν σε ειδικό λύκειο και συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι αν και η Σν.Ε.Π. υπάρχει ως διδακτική πράξη, δεν κατέχει ουσιαστικό ρόλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς δεν παρέχεται με τον σωστό τρόπο.

Στην Ελλάδα, η πιο πρόσφατη έρευνα είναι των Πολυχρονοπούλου και Μπογέα, το 2015 όπου διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, παρόλο που προερχόταν από Ε.Ε.Ε.Κ. δεν είχε καμία επαγγελματική εμπειρία. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος είχε αναπτύξει μέσω του σχολείου σε ικανοποιητικό επίπεδο επαγγελματικές δεξιότητες και δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2015). Οι Bal et al. (2016) σε έρευνά τους σε νέους με σωματική αναπηρία στην Ολλανδία που αφορούσε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής παρέμβασης, διαπίστωσαν ότι στα προγράμματα Ε.Π. πρέπει οπωσδήποτε να ενσωματώνονται βιωματικές ευκαιρίες από την πραγματική ζωή ώστε να ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δεξιότητες ζωής των εμπλεκόμενων, που είναι απαραίτητα εφόδια για την μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση. Ανάλογα ήταν και τα πορίσματα της έρευνας τον Paray και Bambara, το 2014, αναφορικά με τους παράγοντες της επιτυχούς μετάβασης όπου οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν άτομα με νοητική αναπηρία, δήλωσαν ότι, μεταξύ άλλων, στις πρακτικές του σχολείου που βοηθούν στην επαγγελματική αποκατάσταση συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία αυτόνομης διαβίωσης και δεξιοτήτων ζωής αλλά και η εργασιακή εμπειρία μέσω πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση, και συγκεκριμένα η αμειβόμενη πρακτική, φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα εργασιακά αποτελέσματα των ΑμεΑ όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφική έρευνα των Mazzoti et al. (2016) η οποία εξέτασε γενικότερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την μετασχολική επιτυχία των ΑμεΑ. Στην έρευνα των Wehman et al., το 2015, στις Ηνωμένες Πολιτείες, που αφορούσε τους παράγοντες που κατά τα σχολικά χρόνια επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική αποκατάσταση, τα άτομα με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν επίσης πως η πρακτική άσκηση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την μετέπειτα απασχόληση καθώς βοηθά πολύ στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων αλλά και στην κοινωνικοποίηση. Στην ίδια έρευνα, ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή μετάβαση στην αγορά εργασίας δηλώθηκαν η ποιότητα του μαθήματος του Ε.Π. που παρέχεται στο σχολείο καθώς επίσης και οι προσδοκίες των γονέων (Wehman et al., 2015).

Στην έρευνα των Malle et al. (2015) διαπιστώθηκε επιπλέον ότι η έλλειψη προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού και εξοπλισμού παρακωλύει την ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Ανάλογες ήταν και οι δηλώσεις στην έρευνα του Ghergut (2014) στην

οποία το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίστηκε ως ακατάλληλο για την υλοποίηση των στόχων της Συ.Ε.Π.

3.2.3. Απόψεις συμβούλων για τον Ε.Π. των ΑμεΑ

Μελέτες αναφορικά με τις παροχές Ε.Π. έχουν πραγματοποιηθεί και σε συμβούλους Ε.Π. (Abdullah et al., 2015. Action Aid, 2014. Carter et al., 2010. Fujino & Sato, 2014. Lee, 2015. Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Παυλάκος, 2007. Τζέπογλου κ.ά., 2009). Εκκινώντας με την έρευνα των Σιδηροπούλου – Δημακάκου και Παυλάκου, το 2007, στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι οι σύμβουλοι θεωρούν ελλιπή την κατάρτισή τους σε θέματα Συ.Ε.Π., ιδιαίτερα στον τομέα διαχείρισης πληροφοριών. Τα πορίσματα δε φαίνεται να έχουν αλλάξει, κάποια χρόνια αργότερα, καθώς επιβεβαιώνονται απ' την έρευνα των Abdullah et al., το 2015 στη Μαλαισία. Η μελέτη των Abdullah et al. (2015) μελετά μέσω συνεντεύξεων σε καθηγητές που διδάσκουν το μάθημα του Ε.Π., τα ζητήματα και τις προκλήσεις εφαρμογής προγραμμάτων Ε.Π. σε μαθητές με αναπηρία. Τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι σύμβουλοι Ε.Π. δε διαθέτουν, όπως δήλωσαν, τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις διδασκαλίας του οικείου αντικειμένου. Ανάλογα ήταν και τα πορίσματα της έρευνας του Κοτσόβολη (2012), όπου κατά τη μελέτη του τρόπου διδασκαλίας του ΣΕΠ απ' τους συμβούλους Ε.Π. διαπιστώθηκε πως ο τρόπος εφαρμογής του μαθήματος δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών.

Στην έρευνα των Τζέπογλου κ.ά. (2009) οι σύμβουλοι Ε.Π. δήλωσαν πως οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθιστούν την εφαρμογή του ΣΕΠ επιτυχή είναι κατά σειρά οι υλικοτεχνικές υποδομές, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αποδοχή των γονέων και η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και του σχολείου με την οικογένεια. Ωστόσο, από την έρευνα των Σιδηροπούλου – Δημακάκου και Παυλάκου (2007) εντοπίστηκε πως παρόλο που η συνεργασία συμβούλων Ε.Π. και γονέων είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών, εκείνη, δεν υφίσταται. Αυτό, ίσως να συμβαίνει γιατί η πλειοψηφία των γονέων δε δείχνει το κατάλληλο ενδιαφέρον συμμετοχής σε δραστηριότητες Ε.Π. που διεξάγονται στο σχολείο, όπως δηλώνουν οι συμμετέχοντες σύμβουλοι Ε.Π. στην έρευνα των Abdullah et al. (2015). Οι γονείς, φαίνεται να ενημερώνονται περισσότερο από το διαδίκτυο αναφορικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα και τον Ε.Π. των παιδιών με αναπηρία,

παρά μέσω του σχολείου με στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό, όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της Action Aid, το 2014.

Αναφορικά με τις δραστηριότητες Ε.Π. που πραγματοποιούνται στο σχολείο, έρευνα έχει πραγματοποιηθεί το 2010 απ' τους Carter et al., στην οποία συμμετείχαν καθηγητές που δίδασκαν Ε.Π. σε μαθητές με ή χωρίς αναπηρία σε Λύκεια. Στην έρευνα αυτή, δηλώθηκε μεγάλη διαθεσιμότητα δραστηριοτήτων Ε.Π. όπως αξιολόγηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των μαθητών, μαθήματα συνέντευξης και σύνταξης βιογραφικού σημειώματος, ομιλίες, μαθήματα εξερεύνησης επαγγελμάτων κ.ά., που θεωρούνται δραστηριότητες πολύ σημαντικές στον σχεδιασμό μετάβασης των ΑμεΑ (Carter et al., 2010). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Lee (2015) στην Β.Γιούτα όπου επίσης μελετούνται οι απόψεις των συμβούλων Ε.Π. σε νέους με αναπηρία αναφορικά με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που παρέχουν. Από τα ευρήματα της μελέτης προέκυψε το συμπέρασμα πως οι σύμβουλοι, παρέχουν πληθώρα δραστηριοτήτων Ε.Π. στους μαθητές με αναπηρία, παρόλα αυτά όμως, δεν φάνηκε να υπάρχει ούτε μια δραστηριότητα η οποία να εμφανίζει υψηλό ποσοστό συμμετοχής (Lee, 2015). Ούτε στην έρευνα των Carter et al. (2010) διαπιστώθηκε υψηλή συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία σε δραστηριότητες Ε.Π., με ταυτόχρονη δήλωση των συμμετεχόντων ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην συμμετοχή των ΑμεΑ σε δραστηριότητες Συ.Ε.Π. σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, με την πρώτη ομάδα να συμμετέχει πολύ περιορισμένα, σχεδόν στις μισές.

Τα σχολεία φαίνεται να καταβάλλουν προσπάθειες να προωθήσουν την επαγγελματική εξέλιξη των νέων, εξοπλίζοντάς τους με επαγγελματικές δεξιότητες (Carter et al., 2010), και για τον λόγο αυτό οι καθηγητές Ε.Π. δηλώνουν πως τροποποιούν το Α.Π.Σ. του μαθήματος Ε.Π. έτσι ώστε να ανταποκρίνεται κάθε φορά στο επίπεδο των εκάστοτε μαθητών (Abdullah et al., 2015). Ωστόσο, προκειμένου να βελτιωθούν τα αποτελέσματα των υπηρεσιών Ε.Π. σε μαθητές με αναπηρία, σε έρευνα των Fujino και Sato, το 2014 στην Ιαπωνία, οι συμμετέχοντες σύμβουλοι Ε.Π. δήλωσαν ότι θα πρέπει στο μέλλον να αξιολογούνται περισσότερο κατά την παροχή Συ.Ε.Π. όχι μόνο οι δυσκολίες αλλά και οι δυνατότητες των μαθητών. Το ίδιο είχαν προτείνει και οι Πολυχρονοπούλου και Μπογέα (2015) σύμφωνα με τις οποίες, οι γονείς και οι σύμβουλοι δε θα πρέπει να εγκλωβίζονται στην ιδέα της αναπηρίας του παιδιού αλλά να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα βοηθήσουν στην αυτόνομη διαβίωσή του αλλά και οι Majid και Razzak (2015) ύστερα από πειραματική έρευνα που διενέργησαν

σε συμβούλους Ε.Π., κατά τους οποίους η επαγγελματική εκπαίδευση των ΑμεΑ θα πρέπει να επικεντρώνεται στις ικανότητές τους προκειμένου να καταστούν άτομα χρήσιμα και παραγωγικά. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι παρά την ανάπτυξη της Συ.Ε.Π. στους μαθητές με αναπηρία τα τελευταία χρόνια, συνεχίζει να υπάρχει ανάγκη αύξησης παροχών Συ.Ε.Π. από τους σχολικούς συμβούλους στα εν λόγω άτομα (Lee, 2015).

3.3. Εμπόδια στην αποτελεσματική λειτουργία του ΣΕΠ

«Σε εθνικό επίπεδο η κατάσταση απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία είναι τραγική» (Βαρδακαστάνης κ.ά, 2008, σ.143) και φυσικά δυσχερέστερη σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (Αδάμ, 2012) καθώς ο πληθυσμός ΑμεΑ φαίνεται να υφίσταται αποκλεισμό από την αγορά εργασίας εξαιτίας στερεοτυπικών αντιλήψεων αλλά και έλλειψη ενημέρωσης του κοινωνικού γίνεσθαι (Κωστόπουλος, 2018). Στην Ελλάδα, ένα απ' τα σημαντικότερα προβλήματα των ΑμεΑ, που αποτελεί αρνητικό παράγοντα και συμβάλλει στον επαγγελματικό τους αποκλεισμό, είναι η ελάχιστη και ελλιπής πληροφόρηση που λαμβάνουν τόσο τα ίδια τα άτομα όσο και οι γονείς τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό τους μέλλον (Κατσιγιάννη & Κρίβας, 2004. Κωστόπουλος, 2018. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011. Παπάνης & Τσάπαλα, 2009. Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2008). Επιπλέον εμπόδιο αποτελεί η ελλιπής επαγγελματική καθοδήγηση και, γενικότερα, η ανεπαρκής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που λαμβάνουν τα άτομα αυτά (Βραδακαστάνης κ.ά., 2008. Ζήκος & Ξενάκη, 2017. Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011. Παπάνης & Τσάπαλα, 2009).

Γενικότερα, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, στις περισσότερες καταδεικνύεται ότι ο θεσμός ΣΕΠ δεν παρέχει ουσιαστική βοήθεια και δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων από πλευράς μαθητών (Κασσωτάκης, 2009). Σε έρευνα των Καραμπατζάκη κ.ά. (2013) παρατηρήθηκε η ανεπαρκής λειτουργία του ΣΕΠ στο λύκειο ενώ στην έρευνα των Κυρίτση και Χελιατσίδου (2008) η οποία πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη και εξέταζε σημαντικά θέματα αναφορικά με τον Ε.Π., διεξήχθη το συμπέρασμα ότι η βοήθεια απ' το μάθημα ΣΕΠ χαρακτηρίζεται από μικρή έως ανύπαρκτη, ενώ ταυτόχρονα προτείνεται και η ριζική αναθεώρηση του θεσμού. Σε έρευνα του Λογιώτη (2014) αναφορικά με το ρόλο του ΣΕΠ στη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ΣΕΠ στην ελληνική

πραγματικότητα περιορίζεται στην απλή παροχή πληροφοριών και δεν προτείνει στρατηγικές που θα οδηγήσουν τον μαθητή στη λήψη αποφάσεων. Κατά συνέπεια, λοιπόν, δεν υλοποιούνται οι στρατηγικές στις οποίες το μάθημα αυτό στοχεύει (Λογιώτης, 2014).

Εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή του ΣΕΠ αποτελεί, μεταξύ άλλων, η ελλιπής πληροφόρηση των γονέων αναφορικά με θέματα σπουδών και επαγγελμάτων, όπως δηλώνεται στις έρευνες των Αθανασιάδου (2004) και Κατσιούλα και Σιάνου-Χατζηκαμάρη (2017) αλλά και γενικότερα, η έλλειψη επαρκούς πληροφοριακού υλικού για την αγορά εργασίας και τις προοπτικές της (Κασσωτάκης, 2009). Επιπροσθέτως, ο Κασσωτάκης (2009) αλλά και η Κίτσου (2015) επισημαίνουν ότι το ελληνικό σύστημα δεν παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς υπολείπεται σε υποδομές και τεχνογνωσία. Οι ώρες διδασκαλίας του ΣΕΠ, φαίνεται να μην επαρκούν για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος (Lee, 2015. Τζέπογλου, 2009) και για τον λόγο αυτόν οι Καλίρης και Δρόσος (2014) προτείνουν την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του. Άλλα προβλήματα του ΣΕΠ, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2009) είναι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης του επιστημονικού προσωπικού που αναλαμβάνει την διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος η οποία αποτελεί απόρροια της ανεπαρκούς διάρκειας των σεμιναρίων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον οικείο θεσμό. Τέλος, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη συνάφειας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το μάθημα ΣΕΠ με το εν λόγω μάθημα, καθώς η ενασχόλησή τους μ' αυτό δεν αποτελεί κύριο έργο τους αλλά συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου (Κασσωτάκης, 2009).

Στην δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση, τα πράγματα φαίνεται να είναι ακόμα χειρότερα καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική εφαρμογή του ΣΕΠ, γεγονός που αποτελεί ένα απ' τα σημαντικότερα προβλήματα (Καββαδά, 2012). Σε μεγάλο αριθμό μονάδων της δευτεροβάθμιας ειδικής εκπαίδευσης, δεν παρέχονται ουσιαστικά οι απαραίτητες υπηρεσίες όπως είναι η συμβουλευτική και η προ-επαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση (Λαμπροπούλου κ.ά., 2005) και λόγω τούτης της ανεπάρκειας των υπηρεσιών η επαγγελματική προετοιμασία των ΑμεΑ συναντά σοβαρά εμπόδια (Τζούδα, 2005). Οι Βαρσάμης κ.ά. (2008) επισημαίνουν ότι οι εργασιακοί στόχοι που αφορούν τις επαγγελματικές ικανότητες των μαθητών δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς στα αναλυτικά προγράμματα των Ε.Ε.Ε.Κ., ενώ η Καββαδά (2012) υποστηρίζει ότι η

διδασκαλία της προ-επαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άτομα με νοητική αναπηρία είναι περιορισμένη.

Το 1995, η Σιδηροπούλου - Δημακάκου επισήμανε ως πρωταρχικό πρόβλημα στην επιτυχημένη εφαρμογή του ΣΕΠ στα Ειδικά Σχολεία, την απουσία ερευνητικών στοιχείων για τα επαγγέλματα που δύνανται να ασκήσουν τα ΑμεΑ. Αρκετά χρόνια αργότερα, το πρόβλημα φαίνεται να εμμένει καθώς το 2005 η Τζούδα αλλά και το 2008 οι Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά. συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι τροχοπέδη στον Ε.Π. των ΑμεΑ αποτελεί η απουσία στοιχείων και ερευνητικών ευρημάτων για τα επαγγέλματα που ενδείκνυνται και προσφέρουν ευκαιρίες απασχόλησης στις εκάστοτε κατηγορίες αναπηρίας. Επιπρόσθετο πρόβλημα στην διδασκαλία του ΣΕΠ σε ΑμεΑ αποτελεί το γεγονός ότι οι καθηγητές που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος δεν καθίστανται ικανοί στην προσαρμογή τεχνικών και ενεργειών Ε.Π. στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Τζούδα, 2005). Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Lee (2015) κατά την οποία οι ερωτώμενοι σύμβουλοι υπέδειξαν, μεταξύ άλλων, πως εμπόδιο στην παροχή Συ.Ε.Π. σε ΑμεΑ αποτελεί η έλλειψη γνώσεων για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά μαθητές με σοβαρές αναπηρίες στον οικείο τομέα, αλλά και από την έρευνα των Bjork – Aman et al. (2021) στην οποία βρέθηκε ότι υπάρχουν ελάχιστοι σύμβουλοι Ε.Π. που διαθέτουν τις γνώσεις για να μπορούν να προσφέρουν εντατική υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρία.

Τέλος, ο λόγος που συχνά τα ΑμεΑ δυσκολεύονται να αναπτύξουν ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα είναι η έλλειψη ευκαιριών από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια η μη συμμετοχή τους σε επαγγελματικές πρακτικές (Τζούδα, 2005). Η έλλειψη προγραμμάτων επαγγελματικής και μεταβατικής εκπαίδευσης αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία απ' το σχολείο στην εργασία (Xu et al., 2014) ενώ ταυτόχρονα έχει παρατηρηθεί ότι οι εγκαταστάσεις επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ στα ειδικά σχολεία επαρκούν μόνο για προγράμματα προ-επαγγελματικής κατάρτισης και δεν καθίστανται κατάλληλες για τον Ε.Π. καθώς δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους (Majid & Razzak, 2015). Ελλείψει συντονισμένων ενεργειών και κατευθυντήριων γραμμών, η αξιολόγηση των μαθητών άπτεται αποκλειστικά στους συμβούλους (Abdullah et al., 2015) οι οποίοι όμως, όπως προαναφέρθηκε, δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για τις πολιτικές και τις διαδικασίες εκπαίδευσης ΑμεΑ (Lee, 2015).

3.4. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων γονέων μαθητών με αναπηρία που φοιτούν σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τις επαγγελματικές επιλογές που λαμβάνουν τα παιδιά τους. Αναλυτικότερα, θα δοθεί έμφαση στην πληροφόρηση που λαμβάνουν οι γονείς, στο βαθμό ικανοποίησής τους απ' την υλοποίηση της Συ.Ε.Π. αλλά και στα εμπόδια που εντοπίζουν στον εν λόγω θεσμό.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Πώς αξιολογούν οι γονείς παιδιών με αναπηρία τη σημασία της Συ.Ε.Π.;
(Θεωρούν ότι η εφαρμογή του θεσμού μπορεί να φέρει αποτέλεσμα; Έχουν προσδοκίες;)
2. Πώς αξιολογούν οι γονείς παιδιών με αναπηρία i) τον τρόπο εφαρμογής της Συ.Ε.Π. εντός των σχολικών δομών και ii) την ενημέρωση που οι ίδιοι λαμβάνουν για τον επαγγελματικό σχεδιασμό των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.;
3. Ποιοι θεωρούν ότι είναι οι παράγοντες που παρακωλύουν την αποτελεσματική εφαρμογή της Συ.Ε.Π στα παιδιά τους;

ΜΕΡΟΣ Β΄

Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Ερευνητική στρατηγική

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχτηκε για την παρούσα μελέτη είναι η ποιοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα βασικό σκοπό αποτελεί η εις βάθος κατανόηση των προς εξέταση φαινομένων σε ένα μικρό δείγμα ατόμων (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν στόχο την διερεύνηση του νοήματος και την απόδοση ερμηνείας στα δεδομένα (Greenhalgh & Taylor, 1997). Σε τέτοιου είδους έρευνες δε δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015) ούτε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγάλους πληθυσμούς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται κατά κύριο λόγο για την ανθρώπινη εμπειρία και την περιγραφή των βιωμάτων των υποκειμένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και για τον λόγο αυτόν καταγράφονται λεπτομερώς και με ακρίβεια όσα υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες ώστε να μπορούν να κατανοηθούν σε βάθος και να ερμηνευτούν (Μαντζούκας, 2007). Εφόσον λοιπόν, στόχο της οικείας έρευνας αποτελεί η ερμηνεία των απόψεων των γονέων για τον Ε.Π. που δέχονται τα παιδιά τους σε Ειδικά Επαγγελματικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η παρούσα μέθοδος θεωρήθηκε για τους παραπάνω λόγους πιο κατάλληλη.

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα εξαρτάται από την υποκειμενική εμπειρία του ερωτώμενου αλλά και του ερευνητή (Greenhalgh & Taylor, 1997). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), στην ποιοτική έρευνα θεμέλια είναι η θέση του ερευνητή καθώς ο ίδιος αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της έρευνας. Ο ερευνητής διαθέτει καίριο ρόλο κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, ενώ συνήθως αλληλεπιδρά και με τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην εν λόγω διαδικασία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ταυτόχρονα είναι εκείνος που μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, συνδημιουργεί την ερμηνευθείσα πραγματικότητα (Μαντζούκας, 2007).

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα συμπεριλαμβάνουν και τις συνεντεύξεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μέσω της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα συλλογής πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων και ως εκ τούτου, μιας πιο ολιστικής διερεύνησης και μεγαλύτερης εμβάθυνσης στο εκάστοτε θέμα που μελετάται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

4.2. Συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας

Τον πληθυσμό της εν λόγω έρευνας αποτελούν όλοι οι γονείς παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α. ή Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2022-23. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε επιλεκτικά, όπως ενδείκνυται για την ποιοτική έρευνα και όχι με τυχαία δειγματοληψία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στην επιλεκτική δειγματοληψία ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί κανένα κριτήριο για την επιλογή του δείγματος αλλά επιλέγει οποιαδήποτε άτομα είναι άμεσα διαθέσιμα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Καθώς κατέστη ιδιαίτερα δύσκολη η εύρεση συμμετεχόντων για την παρούσα έρευνα, η επιλεκτική δειγματοληψία κατέστη η καταλληλότερη μέθοδος διότι, όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016) έχει το πλεονέκτημα της ευκολίας επιλογής δείγματος. Παρομοίως, ευκολία στην εύρεση δείγματος παρέχει και η δειγματοληψία με την μέθοδο της χιονοστιβάδας, όπου οι αρχικοί συμμετέχοντες βοηθούν να βρεθούν νέοι συμμετέχοντες για την έρευνα (Acharya et al., 2013). Αν και η μέθοδος αυτή έχει το μειονέκτημα της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και συνεπώς της δυσκολίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Acharya et al., 2013) λόγω της ιδιαιτερότητας του πληθυσμού της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκε, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη ότι στις ποιοτικές έρευνες ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην οικεία έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά δεκαπέντε άτομα (N=15) από τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας. Τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, το επίπεδο της εκπαίδευσής τους και τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Εκκινώντας με το φύλο των γονέων, οι

συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 10 γυναίκες και 5 άντρες. Αναφορικά με την ηλικία, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς ήταν άνω των 40 ετών. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 απ' τους 15 γονείς ήταν στο ηλικιακό φάσμα 41 έως 50 ετών, οι 8 ήταν 51 έως 60 ετών και μόνο μία μητέρα δήλωσε ηλικία κάτω των 40 ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, στην πλειοψηφία τους, δηλαδή 11 γονείς, ήταν έγγαμοι, 3 γονείς ήταν διαζευγμένοι και μόνο ένας ήταν χήρος. Εν συνεχεία, σε ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων 7 απ' τους 15 γονείς δήλωσαν ότι έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, 7 γονείς την δευτεροβάθμια και ένας γονέας δήλωσε ότι είναι απόφοιτος της Α' Λυκείου. Τέλος, αναφορικά με τον αριθμό των τέκνων ανά οικογένεια, από την ανάλυση προέκυψε ότι οι περισσότεροι γονείς, δηλαδή 10 απ' τους 15, δήλωσαν ότι έχουν 2 παιδιά, 2 γονείς δήλωσαν ότι έχουν 1 παιδί, 2 γονείς ανέφεραν ότι έχουν 3 παιδιά και ένας μόνο ότι έχει 4.

Παράλληλα με τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, στην παρούσα έρευνα ζητήθηκαν και καταγράφηκαν και τα δημογραφικά στοιχεία του παιδιού, δεδομένου ότι με βάση αυτά, απαντούσαν οι γονείς για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Αναλυτικότερα, τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών αφορούν το φύλο, την ηλικία, το είδος της αναπηρίας και τον τύπο του σχολείου φοίτησης. Από τους 15 γονείς, οι 11 δήλωσαν αναφορικά με το φύλο, ότι πρόκειται για αγόρι με αναπηρία, ενώ οι υπόλοιποι 4 για κορίτσι. Όσον αφορά την ηλικία των παιδιών, 13 παιδιά ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 14-20 ετών ενώ μόνο 2 δηλώθηκαν 21 ετών και άνω. Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της συνέντευξης καταγράφηκε και το είδος της αναπηρίας, όπου απ' τους 15 γονείς οι 8 δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει διαγνωστεί με νοητική αναπηρία, με 2 απ' αυτούς ν' αναφέρουν συννοσηρότητα με εγκεφαλική παράλυση ο ένας και με ημιπληγία ο άλλος. Οι επόμενοι 6 γονείς δήλωσαν ότι η διάγνωση αφορά την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (ΔΑΔ) και μόνο ένας γονιός ανέφερε ότι το παιδί του έχει διαγνωστεί με Σύνδρομο Down. Τέλος, αναφορικά με τον τύπο του σχολείου φοίτησης 8 γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους φοιτούν σε ΕΝ.Ε.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και οι υπόλοιποι 7 ότι φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

4.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη.

Στην ποιοτική έρευνα η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Mason, 2018). Καθώς η εν λόγω μελέτη επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση όσων δηλώνουν τα υποκείμενα της έρευνας, σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας (Μαντζούκας, 2007), η συνέντευξη αποτέλεσε την καταλληλότερη επιλογή καθώς ένα απ' τα πλεονεκτήματά που προσφέρει είναι ότι αποτελεί πλούσια πηγή πληροφοριών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) κι έτσι προσφέρει τη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και την πληρέστερη κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, η συνέντευξη θεωρείται πιο έγκυρη σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο για ορισμένους τομείς πληροφοριών καθώς δίνει τη δυνατότητα τόσο στον ερευνητή να ζητήσει διασαφήνιση ή συμπλήρωση της απάντησης, όσο και στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράσει με πιο άμεσο και εύκολο τρόπο τις απόψεις του προφορικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Αναφορικά με το είδος της συνέντευξης που επιλέχτηκε, η ημιδομημένη συνέντευξη ενδείκνυται καθώς, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) παρουσιάζει ευελιξία στην τροποποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο αλλά και στην σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις καθώς επίσης προσφέρει τη δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις περιλαμβάνονται τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου, όσο και ανοικτού προκειμένου να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση όσων προσπαθεί να εκφράσει ο συμμετέχων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Για την διενέργεια της συνέντευξης απαιτείται καλός και προσεκτικός σχεδιασμός ο οποίος θα πρέπει να συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015. Mason, 2018). Για τον λόγο αυτόν, πριν την έναρξη των συνεντεύξεων σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης (Παράρτημα II) ο οποίος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία και τις ερωτήσεις ανοικτού μέσω των οποίων επιχειρήθηκε η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων για το προς εξέταση θέμα.

Προκειμένου να δομηθεί ο οδηγός συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες έρευνες που αφορούσαν το οικείο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης στηρίχτηκε σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Σιδηροπούλου – Δημακάκου το 2008 και αφορούσε την διερεύνηση της ποιότητας παροχής υπηρεσιών

Συ.Ε.Π. σε ΑμεΑ και των Κουτσουβέλη κ.ά., το 2019 οι οποίες επίσης μελετούσαν τις απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία αναφορικά με την επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση που δέχονται τα παιδιά τους. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν αναπροσαρμόστηκαν κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στους σκοπούς της έρευνας, και μέσω των αποκρίσεων των συμμετεχόντων να δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, στον οδηγό συνέντευξης, προστέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις προκειμένου να δύναται να απαντηθεί και το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα.

4.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων από τον μήνα Δεκέμβριο του 2022 έως και τον μήνα Απρίλιο του 2023. Σε πρώτο επίπεδο υπήρξε τηλεφωνική επαφή με τους διευθυντές-ντριες όλων των ΕΝ.Ε.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας. Σκοπός της τηλεφωνικής αυτής επικοινωνίας ήταν η ενημέρωσή τους για την έρευνα και τον σκοπό της και η λήψη έγκρισης προκειμένου να σταλεί στο σχολείο e-mail με την επιστολή προς τους γονείς (Παράρτημα Ι) η οποία θα έπρεπε να προωθηθεί στους τελευταίους. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα σχολεία δέχτηκαν να συμμετέχουν με τον τρόπο αυτόν στη διαδικασία επιλογής του δείγματος κι έτσι προωθήθηκαν τα e-mail. Στην επιστολή προς τους γονείς αναφέρονταν όλα τα στοιχεία της έρευνας, δόθηκε έμφαση στο σκοπό της ενώ ταυτόχρονα διασφαλιζόταν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Τέλος, μέσω της επιστολής επιδιώχθηκε να καταστεί σαφής η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων και δόθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια.

Σε δεύτερο επίπεδο κάποιοι γονείς ήρθαν σε επαφή είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω e-mail κι έτσι προγραμματίστηκε η υλοποίηση της εκάστοτε συνέντευξης. Επιπλέον, προκειμένου να συμπληρωθεί ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ζητήθηκε από όσους γονείς συμμετείχαν στην έρευνα και το επιθυμούσαν να γνωστοποιήσουν την παρούσα μελέτη και σε άλλους γονείς ενώ ταυτόχρονα προσεγγίστηκαν άτομα απ' το περιβάλλον της ερευνήτριας τα οποία με τη σειρά τους ενημέρωσαν γονείς που πληρούσαν τα κριτήρια προκειμένου να συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν είτε δια ζώσης όποτε ο συμμετέχων το επιθυμούσε, είτε μέσω τηλεφώνου σε περίπτωση μεγάλης απόστασης ή σε περιπτώσεις

που το προτιμούσε ο συμμετέχοντας. Η Mason (2018) επισημαίνει πως το κύριο στοιχείο της συνέντευξης είναι η αλληλεπίδραση δια μέσω του διαλόγου η οποία δύναται να επιτευχθεί είτε εκ του σύνεγγυς, είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω τηλεφώνου.

Αναφορικά με τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τούτη δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά, ενώ οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν σε ένα κλίμα ευχάριστο και προσιτό. Σε περιπτώσεις που ο συμμετέχων δεν καταλάβαινε κάποια ερώτηση δίνονταν επεξηγήσεις, όπως είναι γραμμένες στον οδηγό συνέντευξης. Σε όλους τους συμμετέχοντες ζητήθηκε άδεια για την μαγνητοσκόπηση της διαδικασίας προκειμένου να καταγραφούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα λεγόμενά τους.

4.5. Ανάλυση Δεδομένων – Θεματική Ανάλυση

Η ολοκλήρωση διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας προϋποθέτει την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έτσι ώστε να ερμηνευτούν και να κατανοηθεί το προς εξέταση φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, σύμφωνα με τους Greenhalgh και Taylor (1997) πρέπει να γίνεται με την χρήση σαφών και συστηματικών μεθόδων, διαδικασία που όπως αναφέρει ο Μαντζούκας (2007) δεν επιτυγχάνεται μέσω στατιστικών αναλύσεων. Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων επιτεύχθηκε μέσω της επαγωγικής μεθόδου και πιο συγκεκριμένα μέσω της θεματικής ανάλυσης. Στην επαγωγική μέθοδο ανάλυσης, τα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί είναι εκείνα που καθοδηγούν και την ανάλυση (Γαλάνης, 2018). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο που στοχεύει στον εντοπισμό, την ανάλυση και την ερμηνεία των θεμάτων τα οποία προκύπτουν απ' τα συλλεχθέντα δεδομένα της ερευνητικής διαδικασίας (Braun & Clarke, 2006).

Αναλυτικότερα, στη θεματική ανάλυση ο ερευνητής πρέπει αρχικά να καταγράψει τα δεδομένα κι έπειτα να τα κατανοήσει, να τα αποκωδικοποιήσει και να τα ερμηνεύσει προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Γαλάνης, 2018). Καθώς η θεματική ανάλυση αποτελεί μια πιο ευέλικτη μέθοδο, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην σαφή και ακριβή παρουσίαση των βημάτων που ακολουθήθηκαν από πλευράς του ερευνητή (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά, ο ερευνητής παρατηρεί και αναζητά στα δεδομένα μοτίβα νοήματος που άπτονται των ενδιαφερόντων της έρευνας (Braun & Clarke, 2006). Εν συνεχεία, επισημαίνει τα κύρια σημεία που αναδύονται από τα δεδομένα και τα κωδικοποιεί (Joffe, 2011). Οι

κωδικοποιήσεις δύναται να προέρχονται είτε απαγωγικά, δηλαδή στηριζόμενες στο θεωρητικό πλαίσιο, είτε επαγωγικά δηλαδή στηριζόμενες αυτού καθαυτού στα δεδομένα, είτε συνδυαστικά (Joffe, 2011). Σε δεύτερο χρόνο, οι αρχικές κωδικοποιήσεις που εμφανίζουν ομοιότητες ομαδοποιούνται, σε ευρύτερες κατηγορίες οι οποίες αποτελούν τα θέματα (Γαλάνης, 2018. Μαντζούκας, 2007). Τα θέματα αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο μοτίβο νοήματος ρητού και άρρητου περιεχομένου (Joffe, 2011) και αποτελούν συμπυκνωμένες ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες (Μαντζούκας, 2007). Κατά τη δημιουργία κωδικοποιήσεων και θεμάτων, αξίζει να αναφερθεί ότι ο ερευνητής στηρίζεται τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όσο και στην προσωπική του κρίση και εμπειρία (Γαλάνης, 2018).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολούθησε μια πορεία συνδυαστική τόσο απαγωγική όσο και επαγωγική, κατά την οποία, σύμφωνα με τον Creswell (2016) η εκκίνηση αφορά τα ειδικά και λεπτομερή δεδομένα περνώντας έπειτα σε γενικούς κωδικούς και θέματα. Αφετηριακά, έπειτα από την ενδελεχή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων απομονώθηκαν τα αποσπάσματα που αφορούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Έπειτα, επιχειρήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης κατά την οποία προέκυψαν 84 κωδικοί. Χρησιμοποιήθηκε η ιδέα της λιτής κωδικοποίησης κατά την οποία αποδίδονται όσο το δυνατόν λιγότεροι κωδικοί έτσι ώστε να καταστεί ευκολότερη η διαδικασία περιορισμού των κωδικών σε γενικότερα θέματα (Creswell, 2016). Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία εξάλειψης των πλεονασμών οι κωδικοί που εμφάνιζαν ομοιότητες τοποθετήθηκαν σε κοινές ομάδες κι έπειτα συρρικνώθηκαν και υπάχθηκαν σε θεματικές ενότητες που αντιστοιχήθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Αναλυτικότερα, οι θεματικές ενότητες που δημιουργήθηκαν και αντιστοιχούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετίζεται με την αξιολόγηση του θεσμού Συ.Ε.Π. από τους γονείς παιδιών με αναπηρία είναι: «Σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα του θεσμού Συ.Ε.Π.», «Προσδοκίες από τον θεσμό Συ.Ε.Π.» και «Σκοπός και χαρακτήρας του θεσμού». Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση της εφαρμογής της Συ.Ε.Π. αλλά και της ενημέρωσης που λαμβάνουν οι γονείς για τις οικείες διαδικασίες οι θεματικές ενότητες είναι: «Εφαρμογή της Συ.Ε.Π.» και «Ενημέρωση για Συ.Ε.Π.». Τέλος, οι κατηγορίες «Τρόπος υλοποίησης του ΣΕΠ», «Κρατική μέριμνα» και «Συμμετοχή γονέων» αντιστοιχούν στο τρίτο

ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στους παράγοντες που παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Σν.Ε.Π. σε ΑμεΑ, εντός των σχολικών δομών.

4.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Καθ' όλη τη διάρκεια συγκέντρωσης, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η επικύρωση των ευρημάτων της έρευνας, δηλαδή ο προσδιορισμός της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Creswell, 2016). Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016), η εγκυρότητα αφορά τον βαθμό που το όργανο μέτρησης, μέτρησε αυτό που σχεδιάστηκε να μετρήσει ενώ υψηλού βαθμού αξιοπιστία επιτυγχάνεται όταν υπό τις ίδιες συνθήκες επιτευχθούν ανάλογα αποτελέσματα κατά τις μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος.

Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2018), στις ποιοτικές έρευνες δεν υπάρχει σαφής απάντηση όσον αφορά τον τρόπο ελέγχου της εγκυρότητας. Στην ποιοτική έρευνα η εσωτερική εγκυρότητα δύναται να αποδειχθεί με την ανάπτυξη θεμάτων και κωδικών, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα επιτυγχάνεται όταν παρουσιάζεται το πλαίσιο μιας μελέτης με την ταυτόχρονη παροχή λεπτομερής περιγραφής των διαδικασιών (Lincoln & Guba, αναφορά σε Creswell, 2016). Αναφορικά με την εγκυρότητα του περιεχομένου του οργάνου μέτρησης οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016) αναφέρουν ότι τούτη έγκειται στην κλίμακα που οι ερωτήσεις του οργάνου μέτρησης είναι αντιπροσωπευτικές του περιεχομένου το οποίο το εν λόγω όργανο σχεδιάστηκε να μετρήσει. Αναλόγως και η Joffe (2011) επισημαίνει ότι για να θεωρούνται τα αποτελέσματα μιας θεματικής ανάλυσης έγκυρα και αξιόπιστα θα πρέπει να έχει προηγηθεί η δημιουργία μιας διαφανούς διαδρομής αναφορικά με τον τρόπο που τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν.

Αναφορικά με το παρόν πόνημα έγινε προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του οδηγού συνέντευξης, επιτεύχθηκε ενδελεχής ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας ώστε να διαπιστωθούν όλα τα συνθετικά στοιχεία του προς μελέτη θέματος ενώ ταυτόχρονα μελετήθηκαν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια που αφορούσαν το οικείο πεδίο ώστε κατά τον οδηγό συνέντευξης να συμπεριληφθούν όλες οι προσκείμενες του θέματος ερωτήσεις κι έτσι, να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου. Επιπλέον, η χρήση της θεματικής ανάλυσης με την ταυτόχρονη λεπτομερή παράθεση όλων των μεθόδων που

χρησιμοποιήθηκαν κατά την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, εξασφαλίζει τόσο την εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

4.7. Θέματα Δεοντολογίας

Βαρύνουσας σημασίας κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας που διέπουν την έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σημαντικά ηθικά ζητήματα που είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας είναι οι συμμετέχοντες να λάβουν πλήρη ενημέρωση για τον σκοπό της μελέτης αλλά και να εξασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα η οποία είναι υψίστης σημασίας (Creswell, 2016). Επιπροσθέτως, στους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας συμπεριλαμβάνονται η συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, το δικαίωμα της διακοπής της συμμετοχής τους οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν ότι η σωματική ή ψυχολογική τους κατάσταση δεν επιτρέπει να συνεχίσουν, η διασφάλιση της ακεραιότητας των δεδομένων και τέλος η προσεκτική αναφορά όλων των πηγών απ' τις οποίες αντλήθηκαν δεδομένα που δεν αποτελούν προϊόντα δουλειάς του ίδιου του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην παρούσα μελέτη λήφθηκαν υπόψη όλοι οι κανόνες δεοντολογίας με σεβασμό στις αρχές της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έλαβαν πλήρη και αναλυτική ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας μέσω της αρχικής επιστολής που έλαβαν αλλά και μέσω προφορικής ενημέρωσης πριν την έναρξη της διαδικασίας της συνέντευξης. Επιπλέον, κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες εξ αρχής ότι αποτελεί δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση δεν επιθυμούν ή ακόμα και να αποχωρήσουν από την διαδικασία της συνέντευξης ενώ ταυτόχρονα εγγυήθηκε η εμπιστευτικότητα των αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτόν, και προκειμένου να επιτευχθεί η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί (Σ1-Σ15) αντί των ονομάτων τους. Τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν με μεγάλη προσοχή προκειμένου να μην αλλοιωθούν τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους ακέραιες και τέλος, αναφέρθηκαν όλες οι πηγές που αφορούν οποιοσδήποτε πληροφορίες, ευρήματα και δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά για την επίτευξη του σκοπού του παρόντος πονήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αναπηρία αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό που οι τελευταίοι δέχονται. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας χωρίζονται σε οχτώ θεματικές ενότητες, όπως προέκυψαν απ' την θεματική ανάλυση και αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

5.1. Απόψεις γονέων για τον θεσμό της Συ.Ε.Π.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία αναφορικά με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. δεδομένου ότι, όπως μελετήθηκε από προηγούμενες έρευνες, οι γονείς ενέχουν σημαντικό ρόλο στην λήψη αποφάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας των παιδιών τους, ιδίως όταν εκείνα έχουν διαγνωστεί με κάποιου είδους αναπηρία. Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες θεμάτων: α. Σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα της Συ.Ε.Π., β. Προσδοκίες από τον θεσμό Συ.Ε.Π. και γ. Σκοπός και χαρακτήρας του θεσμού.

5.1.1. Σημαντικότητα και αποτελεσματικότητα της Συ.Ε.Π.

Το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούσε τον τρόπο που οι γονείς παιδιών με αναπηρία αξιολογούν τη σημασία του θεσμού της Συ.Ε.Π. στη χώρα μας. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναδείχθηκε ότι οι περισσότεροι γονείς προσδίδουν μεγάλη σημαντικότητα στον θεσμό αυτόν, διότι θα βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει τι είναι αυτό που μπορεί και του αρέσει να κάνει και θα δώσει κατευθυντήριες γραμμές για το επαγγελματικό του μέλλον. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα: «Είναι βέβαια σημαντικό...» (Σ1), «...αλλά ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντικό για να πάρει το παιδί τις πρώτες ιδέες για το τι του αρέσει» (Σ3), «Ναι, ο σκοπός θα ήταν να καλλιεργήσει στο μαθητή τις κλίσεις του για να τον βοηθήσει» (Σ5), «Εγώ θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και ότι πρέπει σε όλα τα σχολεία αν υπάρχει η δυνατότητα να υπάρχει μια επίσκεψη από κάθε επιστήμονα σύμφωνα με το επάγγελμά του για να μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούν το τι μπορούν να κάνουν...» (Σ13).

Ωστόσο, κατά τις συνεντεύξεις μόνο ένας γονιός δήλωσε ότι θεωρεί τον θεσμό σημαντικό ανεξαρτήτου αναπηρίας ενώ μεγάλη μερίδα των γονιών φάνηκε να σκέφτεται σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, θεωρώντας ότι ο θεσμός δεν είναι εξίσου σημαντικός για όλα τα άτομα, αναλόγως της αναπηρίας και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Αντιπροσωπευτικά είναι τα λόγια των γονέων: «Είναι σημαντικό να υπάρχει [...] Σε ένα σχολείο με παιδιά κανονικά είναι αποτελεσματικός...» (Σ2), «Όχι, στην περίπτωση του παιδιού μου δε θα βοηθούσε αλλά γενικά σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσε να βοηθήσει και θα ήταν πολύ ωραία» (Σ8), «Σίγουρα είναι σημαντικό ...ε... τώρα αυτό εξαρτάται κάθε φορά με το περιστατικό... είναι παιδάκια που μπορούν να λάβουν πολλά απ' αυτό το μάθημα και άλλα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες» (Σ10), «Πιστεύω πως ναι, δεν ξέρω κατά πόσο βέβαια θα ωφελούσε παιδιά σαν τον γιο μου, κάτι τέτοιο...» (Σ11). Τα παραπάνω λεγόμενα δείχνουν πως ενώ οι γονείς προσδίδουν αξία στον εν λόγω θεσμό, ταυτοχρόνως τρέφουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά του σε άτομα με αναπηρία.

Αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα του θεσμού φαίνεται ωστόσο να τρέφουν οι περισσότεροι γονείς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, χωρίς ωστόσο να θίγουν το θέμα της αναπηρίας ως αίτιο αυτής. Πιο συγκεκριμένα, από τα λεγόμενά τους διαφαίνεται πως παρόλο που η Σν.Ε.Π. θα μπορούσε να είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο και ενόσω η σημασία της είναι μεγάλη, στην πράξη αυτό δε φαίνεται να λειτουργεί. Αναλυτικότερα, οι γονείς δήλωσαν: «Όσον αφορά την εκπαίδευση είναι μια μαπαρούφα. Όσον αφορά την έρευνα ο θεσμός θα μπορούσε να είναι καλός αν υπήρχε έρευνα για να δοθούν σωστές κατευθυντήριες...» (Σ1), «Αποτελεί, ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται βέβαια πάντα. Ε... (γέλια)» (Σ9), «Πιστεύω πως ναι, δηλαδή άμα γινότανε σωστά πιστεύω πως πολύ» (Σ11), «Άμα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τις οδηγίες, και δεν ξέρω τώρα, εσείς το ξέρετε σίγουρα καλύτερα, εεε... ανάλογα με το πώς είναι δομημένο... Πιστεύω πως άμα δομηθεί σωστά και στελεχωθεί από επαγγελματίες οι οποίοι θέλουν να δώσουν στο συγκεκριμένο μάθημα πιστεύω πως θα τον βοηθήσει» (Σ12). «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να αποτελεί σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ε... δυστυχώς ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εε... γενικώς.. δεν... ε... συνεργεί στο να αποτελεί» (Σ14).

Επιπλέον, υπήρξε και η άποψη ότι για την αποτελεσματικότητα του θεσμού απαραίτητη είναι η συμβολή του γονέα. Ορισμένοι γονείς επισήμαναν ότι η Σν.Ε.Π. θα συνεισφέρει στην επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού μόνο αν εμπλακεί και ο

ίδιος ο γονιός στην διαδικασία αυτή και ωθήσει το παιδί του προς κάποια κατεύθυνση ενώ άλλοι αναφέρθηκαν στην ανάληψη του βάρους της ενημέρωσης και της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης του παιδιού τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια τους: «...το παιδί από εμένα έχει μάθει, δεν έχει ενημερωθεί και το ίδιο όπως θα έπρεπε» (Σ6), «Πιστεύω ότι θα βοηθήσει πολύ μαζί με το σπρώξιμο το δικό μου» (Σ7), «...πιστεύω ότι ίσως ο γονέας πρέπει να επέμβει σε τέτοιες περιπτώσεις για να πάρει κάποιες αποφάσεις» (Σ11).

Ταυτόχρονα βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς παρόλο που θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του θεσμού, σε πολλές περιπτώσεις την αντιμετωπίζουν και ως μάταια. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί ήταν οι γονείς που αναφέρθηκαν στον φόβο τους για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και στην αβεβαιότητα εξ αιτίας της ανέτοιμης κοινωνίας να δεχτεί στην εργασία ΑμεΑ. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία φαίνεται να συμμαρμίζονται την αξία του θεσμού ως μία ιδεατή θεωρία, ταυτόχρονα όμως δε βρίσκουν αντίκρισμα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται ορισμένες απ' τις τοποθετήσεις των γονέων: «Δεν υπάρχουν δυνατότητες και μετά.. και δεν ξέρεις πέρα απ' αυτό που να τα στρέψεις σε αυτή τη μικρή πόλη...» (Σ4), «Στη θεωρία ναι, θα ήταν χρήσιμο, στην πράξη όμως ποιος θα μου το βρει εμένα το παιδί δουλειά;» (Σ10), «...εγώ απλά φοβάμαι για το μέλλον, δεν πιστεύω πολλά πράγματα [...] Τι να πω... Εγώ το μετέπειτα φοβάμαι. Όλο υποσχέσεις για προγράμματα και όλο ποτέ δεν γίνεται και πολλά παιδιά μείνανε έτσι και μετά...» (Σ15).

5.1.2. Προσδοκίες από τον θεσμό Συ.Ε.Π.

Αναφορικά με τις προσδοκίες που αποκτούν οι γονείς από τον θεσμό της Συ.Ε.Π. και συνεπώς από το μάθημα ΣΕΠ, η πλειοψηφία των γονέων εστίασε στην επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού. Οι γονείς για μία ακόμη φορά δήλωσαν την ανησυχία τους για το επαγγελματικό μέλλον του παιδιού τους ενώ οι προσδοκίες τους φάνηκε να είναι αρκετά περιορισμένες. Οι γονείς δεν περιμένουν ο θεσμός αυτός να συνεισφέρει στην επαγγελματική απορρόφηση του παιδιού τους, καταδεικνύοντας άλλες φορές ως υπαίτια την κοινωνία και άλλες τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού στο σχολικό συγκείμενο. Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις τους στο ερώτημα αν το μάθημα ΣΕΠ θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξη του παιδιού τους: «Δε νομίζω» (Σ4), «Θα μπορούσε, αλλά με τον τρόπο που γίνεται όχι γιατί είναι γενικό»

(Σ5), «...από 'κει και πέρα δε θεωρώ ότι θα το βοηθήσει παραπάνω» (Σ7), «Νομίζω πως όχι, βάσει αυτού που ξέρω εγώ ότι γίνεται, δεν ξέρω δηλαδή ...όχι» (Σ12), «Θα έπρεπε να την ομαλοποιήσει εφόσον όλα αυτά γινόταν σύμφωνα με το πνεύμα του νομοθέτη κι όχι όπως πραγματικά γίνεται. Ε... δε θα διευκολύνει, θα μπορούσε να διευκολύνει» (Σ14).

Εν συνεχεία, υπήρξαν και κάποιοι γονείς που δήλωσαν ότι είχαν προσδοκίες, οι οποίες όμως ήταν αρκετά συγκρατημένες καθώς από τα λεγόμενά τους φάνηκε ότι έχουν την ανάγκη να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με περισσότερη αισιοδοξία και να πιστέψουν σε κάτι καλύτερο. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λόγια των γονέων: «...υπάρχουν προσδοκίες, να καταξιωθεί ο γιος μου κατά ένα ποσοστό σε ένα επάγγελμα» (Σ1), «Ναι, προσδοκίες υπάρχουν αλλά κατά πόσο ικανοποιούνται δεν ξέρω.» (Σ6) και «Έχω προσδοκίες, πάντα έχω προσδοκίες για το παιδί μου, θέλω να πιστεύω στο καλύτερο» (Σ10).

Στον αντίποδα, δηλώθηκαν και ορισμένες πιο οπтимιστικές θέσεις από πλευράς γονέων οι οποίοι θεωρούν ότι ο τρόπος που το μάθημα ΣΕΠ λαμβάνει χώρα στα σχολεία προάγει τις επαγγελματικές δεξιότητες των παιδιών και θα αποτελέσει αρωγό στην μελλοντική εξεύρεση εργασίας. Πιο συγκεκριμένα δηλώθηκε: «Σίγουρα θα βοηθήσει στην επαγγελματική του ένταξη» (Σ3) και «...άρα ναι, θεωρώ ότι με τον τρόπο που το κάνουνε βοηθάει» (Σ9). Μόνο ένας γονιός αναφέρθηκε σε προσδοκίες που πηγάζουν από τον θεσμό και που άπτονται της ενημέρωσης και της πληροφόρησης τόσο του ίδιου όσο και του παιδιού του και όχι στην μετέπειτα επαγγελματική του αποκατάσταση: «Οι προσδοκίες μας είναι μια σωστή και πλήρης ενημέρωση για το ποιες επιλογές έχουν τα παιδιά αφότου τελειώσουν το σχολείο ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους και να είναι και τα ίδια επαρκώς ενημερωμένα» (Σ6).

5.1.3. Σκοπός και χαρακτήρας του θεσμού Συ.Ε.Π.

Η αξιολόγηση του θεσμού δε θα μπορούσε να μην εμπεριέχει τις απόψεις των γονέων αναφορικά με το ποιόν του θεσμού, τον σκοπό και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι γονείς τον ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι περισσότεροι γονείς εστιάζουν στον συμβουλευτικό χαρακτήρα του θεσμού ο οποίος θα προσφέρει καθοδήγηση τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς τους. Από τις αναλύσεις των δεδομένων προέκυψε ότι οι γονείς θεωρούν ότι κατά το μάθημα ΣΕΠ θα δοθούν κατευθυντήριες γραμμές κυρίως για το επάγγελμα στο οποίο δύναται να

προσανατολιστεί το εκάστοτε παιδί. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα από τα λεγόμενα των γονέων όταν ρωτήθηκαν αναφορικά με το τι θεωρούν ότι είναι η Συ.Ε.Π.: «...πρέπει να κατευθύνει τα παιδιά σε κάποιο επάγγελμα που τους αρέσει» (Σ5), «Μία καθοδήγηση όπου με βάση τα προσόντα σου πτυχία και δεξιότητες μπορείς να βρεις δουλειά» (Σ8), «ένας τρόπος να συμβουλευόμαστε τα παιδιά μας, μμ, [...] να προσεγγίσουν το μέλλον τους και να ασχοληθούν με κάποιο επάγγελμα... νομίζω» (Σ10), «Ε... ότι δίνουν κάποιες συμβουλές για το πού μπορείς να κατευθυνθείς για να απασχοληθείς επαγγελματικά μετά.» (Σ12), «Ε... και... ναι... ε... είναι ένα μάθημα που τους βοηθάει να... να καταλάβουν πού μπορούν να πάν μετά να δουλέψουν.. αυτό κατάλαβα» (Σ15).

Συστατικό στοιχείο του Ε.Π. είναι η απόκτηση αυτογνωσίας, στην οποία αναφέρθηκαν οι γονείς. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας τον θεσμό της Συ.Ε.Π. οι γονείς υποστήριξαν ότι είναι ένα μέσο για να γνωρίσει το παιδί τις κλίσεις του και τα ταλέντα του, να αναγνωρίσει τις δυνατότητές του, τι του αρέσει και τι του ταιριάζει να κάνει. Η συνειδητοποίηση όλων των παραπάνω, θα αποτελέσει έναν καλό γνώμονα για να επιλέξει στην πορεία το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Παραδείγματα των δηλώσεων των γονέων αποτελούν: «...είναι σημαντικό για να πάρει το παιδί τις πρώτες ιδέες για το τι του αρέσει.» (Σ3), «...θεωρώ ότι είναι μια προσπάθεια που γίνεται σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε τα παιδιά να οδηγηθούν στο να συνειδητοποιήσουν καταρχήν το τι είναι τα ίδια, τα προσόντα τους, τα ταλέντα τους, την κλίση τους» (Σ14), «...τα βοηθάν να καταλάβουν τι τους αρέσει, τι τους ταιριάζει» (Σ15).

Τέλος, υπήρξε και η νύξη στον πληροφοριακό χαρακτήρα του θεσμού, σε μικρότερη ένταση απ' τις δύο προαναφερθείσες συνιστώσες. Συγκεκριμένα, μόνο ένας γονιός αναφέρθηκε στην ενημέρωση που παρέχεται μέσω του θεσμού, παρουσιάζοντας τα επαγγέλματα και δίνοντας πληροφορίες γι' αυτά, οικοδομώντας νέα γνώση για τα επαγγέλματα και διευρύνοντας με τούτο τον τρόπο την σκέψη του ατόμου και όχι κατ' ανάγκη καθοδηγώντας την: «...κάποια επαγγελματικοί ορίζοντες για να βάλει το παιδί στις σκέψεις, να ρίξει το βλέμμα του παραπέρα απ' αυτό που ξέρει [...] οι καθηγητές σου λέγανε υπάρχει και αυτό, και αυτό, σε πληροφορούσαν, για να κινηθεί η σκέψη σου» (Σ2).

5.2. Εφαρμογή της Συ.Ε.Π.

Ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι ο τρόπος που αξιολογούν οι γονείς παιδιών με αναπηρία την εφαρμογή της Συ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι γονείς δεν είναι στην πλειοψηφία τους ευχαριστημένοι με τον τρόπο εφαρμογής της Συ.Ε.Π. τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος ΣΕΠ όσο και στον Εργαστηρίων Επαγγελματικής Κατάρτισης που παρακολουθούν τα παιδιά τους εντός των σχολικών δομών.

Τα επιχειρήματα των γονέων που στηρίζουν την αρνητική τους αξιολόγηση αφορούν τον τρόπο υλοποίησης των στόχων του θεσμού εντός των σχολικών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρονται στην έλλειψη κινήτρων που παρέχει το συγκεκριμένο μάθημα στα παιδιά με αποτέλεσμα να μην οξύνει την περιέργειά τους. Επιπλέον, δηλώνεται ότι το μάθημα ΣΕΠ δεν υλοποιείται με τρόπο ελκυστικό καθώς είναι πολύ θεωρητικό και απουσιάζει η βιωματική προσέγγιση που ενδεχομένως θα είχε θετικότερο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητά του. Επιπροσθέτως, οι γονείς φαίνονται δυσαρεστημένοι με το μάθημα καθώς απουσιάζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα, γεγονός, που όπως αναφέρεται δε βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν ενδελεχώς τα επαγγέλματα κι έτσι να οδηγηθούν σε κάποια επιλογή. Η υλοποίηση του μαθήματος κρίνεται σε πολλές περιπτώσεις από τους γονείς ως αναποτελεσματική καθώς δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε παιδιού. Χαρακτηριστικά αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα όσων ανέφεραν οι γονείς: «Όσον αφορά την δουλειά το παιδί έχει πει ότι θέλει να γίνει αγρότης με πρότυπο εμένα, αλλά με βάση το σχολείο δεν έχει βοηθήσει» (Σ1), «Θα ήθελα να παρέχει περισσότερα εφόδια» (Σ4), «Πιστεύω ότι γίνεται λίγο πιο θεωρητικά και δεν ξέρω κατά πόσο γίνεται στην πράξη να το βοηθήσει, είναι σαν ένα ακόμα μάθημα που γίνεται στο σχολείο και απλά... υπάρχει... δεν... έχω δει το παιδί μου να εκφέρει κάποια άποψη επί του θέματος» (Σ11), «...και ο μικρός είχε χαμηλό βαθμό και στο συγκεκριμένο μάθημα προφανώς επειδή δεν του άρεσε... ήταν λίγο και το επίπεδο της τάξης επειδή είχαν μόνο παιδιά με αυτισμό σε αυτή την τάξη, ίσως να μην ανταποκρινόταν και στην κατάσταση τους, δεν ξέρω... αυτό νομίζω ίσως...» (Σ12). «Οι ώρες ΣΕΠ που υπάρχουν μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα έλεγα ότι είναι ικανές, αρκεί να είναι παραγωγικές, να είναι ποιοτικές.. στην ουσία είναι μάλλον για να περάσουμε την ώρα μας» (Σ14).

Προβλήματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τους γονείς και κατά τα εργαστήρια τα οποία σε πολλές περιπτώσεις δεν άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών γεγονός που καθιστά ακόμα δυσκολότερη την επίτευξη του σκοπού. Κάποιοι γονείς χαρακτηρίζουν τη δουλειά που επιτυγχάνεται μέσω των εργαστηρίων ως ελλιπή και ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι δεν υλοποιείται ουσιαστική εξειδίκευση των παιδιών σε κάποιο επάγγελμα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι δηλώσεις: «Είναι γενικά τα μαθήματα, πολλή θεωρία και δεν έχουν μπει σε κάτι πιο εξειδικευμένο» (Σ5), «Θα ήθελα λίγο πιο πολύ μάθημα και λιγότερο παιχνίδι στους υπολογιστές. Παίζει ρόλο και το παιχνίδι ναι μεν, αλλά θα ήθελα πιο πολύ μάθημα και γράψιμο» (Σ7), «Δεν ξέρω αν όντως τον ενδιαφέρει κάτι απ' τα εργαστήρια που προσφέρονται...» (Σ12).

Βέβαια, μέσω των συνεντεύξεων συλλέχθηκαν και κάποιες απόψεις που, αν και σε μικρότερη συχνότητα, είναι αντίθετες στις προηγούμενες θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι κατά την υλοποίηση του μαθήματος ΣΕΠ επιδιώκονται οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας, γεγονός που βοηθάει στον ουσιαστικότερο προσανατολισμό του παιδιού. Πέρα από την επιδίωξη εξωτερικών ερεθισμάτων και την επαφή με τα πραγματικά περιβάλλοντα, δηλώθηκε ότι το μάθημα ΣΕΠ πυροδοτεί την σκέψη των μαθητών ενώ ταυτόχρονα παρέχει αρωγή στον τομέα της αλληλεπίδρασης, εστιάζοντας έτσι στην κοινωνική διάσταση του εν λόγω θεσμού. Τέλος, οι προσπάθειες των καθηγητών και η επιδίωξη συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς, στους καθηγητές αλλά και στους ψυχολόγους, συμπεριλαμβάνονται στις θετικές αξιολογήσεις των γονέων αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού στις σχολικές δομές. Συγκεκριμένα, όπως είπαν οι γονείς: «Έχει πάρει το έναυσμα για να μου ξεκινήσει συζητήσεις για επαγγέλματα» (Σ5), «Έχουμε μια φοβερή άσωση συνεργασία, πάντα ήταν ουσιαστικά παρόντες και καθοδηγούσαν όταν ρωτούσα κάτι» (Σ7), «Το κάνουν βιωματικά λόγω του θέματος του παιδιού άρα θεωρώ ότι θα βοηθήσει» (Σ9) «...γι' αυτό ας πούμε έχω δει ότι έχουν επισκεφτεί για παράδειγμα το ΙΕΚ Δήμητρα κι έχουν παρακολουθήσει εκεί πέρα σε δυο τρεις επισκέψεις για να δουν τι γίνεται... φτιάχνουν πράγματα ασχολούνται μαζί με τους σεφ για να καταλάβουν» (Σ13).

Τέλος, οι γονείς ρωτήθηκαν για τον τρόπο που έγινε η επιλογή των εργαστηρίων που παρακολούθησε ή πρόκειται να παρακολουθήσει το παιδί τους. Οι απόψεις δίστανται αναφορικά με τον εν λόγω ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι γονείς δήλωσαν ότι τα εργαστήρια τα επέλεξαν τα ίδια τα παιδιά ανάλογα με την αρέσκειά τους, άλλοι δήλωσαν ότι τα επέλεξαν οι ίδιοι για τα παιδιά τους βασιζόμενοι στις

επιθυμίες των τελευταίων και μια τελευταία μερίδα, δήλωσε ότι τα επέλεξαν από το σχολείο είτε εξ ολοκλήρου, είτε σε συνεργασία με τους ίδιους τους γονείς: «Διάλεξε, επέλεξε μόνη της την πληροφορική επειδή της άρεσε και είναι πολύ καλή στην τεχνολογία» (Σ5), «Τα επιλέξαμε εμείς με βάση τι μπορεί να κάνει» (Σ7), «...πέρασε απ' όλα τα εργαστήρια και καταλήξανε ότι ταίριαζε καλύτερα εκεί» (Σ12).

Αρνητική εντύπωση προκαλούν τα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές τοποθετήθηκαν σε εργαστήρια τα οποία ήταν διαθέσιμα και ας μην τους άρεσαν, ή με γνώμονα την ύπαρξη διαθέσιμων θέσεων στο εκάστοτε εργαστήριο. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δηλώσεις των γονέων: «Δεν μου έδωσαν κατευθυντήριες, εγώ τους είπα κι επειδή είχαν πολλά παιδάκια εκεί, είπαν θα δούνε, αλλά την βάλανε τελικά και είπαν ότι ναι όντως, ταιριάζει σ' αυτό κι έτσι το κάναμε» (Σ9), «Δεν ξέρω αν όντως τον ενδιαφέρει κάτι απ' τα εργαστήρια που προσφέρονται...» (Σ12).

5.3. Ενημέρωση για Συ.Ε.Π.

Ένα απ' τα ερευνητικά πεδία που εξέταζε η εν λόγω έρευνα είναι η ενημέρωση που λαμβάνουν οι γονείς για τη Συ.Ε.Π. και πιο συγκεκριμένα, πώς οι ίδιοι την αξιολογούν. Καθολικά οι συμμετέχοντες της έρευνας προχώρησαν στην παραδοχή της ελλιπούς ενημέρωσης που έχουν λάβει αναφορικά με την Συ.Ε.Π. ενώ η παραδοχή αυτή δικαιολογεί και την διαπίστωση ότι ορισμένοι γονείς δήλωναν πλήρη άγνοια για τον εν λόγω θεσμό. Η απουσία επαρκούς ενημέρωσης αφορά πολλές πτυχές του θεσμού όπως είναι η πληροφόρηση για τις κατάλληλες επαγγελματικές επιλογές, για πιο εξειδικευμένες δομές παροχής Συ.Ε.Π., για τις επαγγελματικές διεξόδους καθώς ακόμη και η πληροφόρηση για τις υλικοτεχνικές υποδομές και τους χώρους του σχολείου. Χαρακτηριστικά παρουσιάζονται ορισμένες απ' τις τοποθετήσεις των γονέων στο ερώτημα αναφορικά με το τι θεωρούν ότι είναι η Συ.Ε.Π.: «Δεν έχω ακούσει κάτι» (Σ2), «Δε γνωρίζω τι είναι» (Σ4) και γενικότερα, άλλες δηλώσεις που φανερώνουν την απουσία ενημέρωσης: «...όμως δεν έγινε και κάποια ενημέρωση μέσω e-mail ή τηλεφώνου. Δε γνωρίζω ποιες επαγγελματικές κατευθύνσεις είναι διαθέσιμες στο σχολείο» (Σ1), «Δε γνωρίζω, δεν ενημερώθηκα ποτέ.» (Σ3), «Δεν υπάρχει ενημέρωση. Να πω, δεν ξέρω δεν απαντώ; Αυτό γράψε» (Σ9), «...δηλαδή εγώ σπάνια έχω ενημέρωση, δεν έχω την επικοινωνία που θα ήθελα με τους δασκάλους του, με τους ανθρώπους που ασχολούνται με το παιδί μου και τους συμμαθητές του...» (Σ11), «Κοίταξε να δεις, εξειδικευμένα μόνο για το ΣΕΠ δεν έχω συζητήσει...» (Σ13).

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι δεν πραγματοποιούνται συναντήσεις που να προσανατολίζουν τους γονείς και να τους ενημερώνουν αναφορικά με θέματα Ε.Π.. Η μόνη ενημέρωση που έχουν λάβει οι περισσότεροι γονείς είναι η γενική ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς, που υλοποιείται ως επί το πλείστον απ' τον διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου και σε κάποιες περιπτώσεις περιλαμβάνει και την αρχική ενημέρωση για τα εργαστήρια, τον τρόπο επιλογής τους και κάποια ξενάγηση στους χώρους του σχολείου. Πιο στοχευμένη ενημέρωση αναφορικά με το μάθημα ΣΕΠ επιτυγχάνεται κατόπιν ανάλογης διεκδίκησης από πλευράς γονέων, ή είναι στην διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε καθηγητή. Όπως υποστήριξαν οι γονείς: «Δεν έγινε ποτέ κάποια συνάντηση για επαγγελματικά θέματα γιατί τις ειδικότητες τις παίρνουν τα παιδιά από το λύκειο...» (Σ3), «Όχι, δεν υπήρξε κάποια ενημέρωση αν και κάποιοι καθηγητές έχουν πάρει την πρωτοβουλία και μου έχουν πει να αξιοποιήσει την κλίση της στα καλλιτεχνικά» (Σ5), «Έγινε μια ενημέρωση στην αρχή της χρονιάς όταν καλωσορίζονται οι μαθητές, για το τι ειδικότητες έχει το σχολείο» (Σ6), «Συναντήσεις γονέων έχουν πραγματοποιηθεί αλλά όχι σχετικά μ' αυτό το θέμα... δηλαδή έχουμε συζητήσει για άλλα πράγματα αλλά γι' αυτό η αλήθεια είναι ποτέ» (Σ11).

Τέλος, από τους γονείς επισημάνθηκαν οι πηγές της ενημέρωσής τους αναφορικά με την Σν.Ε.Π. η οποία, ως επί το πλείστον, δεν προερχόταν από το σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς δήλωσαν ως πηγή πληροφόρησης το ωρολόγιο πρόγραμμα, το ίδιο το παιδί, πληροφορίες που έλαβαν για το εν λόγω θέμα απ' το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Παρέμβασης (ΕΠΕ), το διαδίκτυο και τις συζητήσεις τους με άλλους γονείς για το συγκεκριμένο θέμα που όπως φάνηκε τους ταλανίζει. Ενδεικτικά, ως απάντηση στην ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο που ενημερώθηκαν παρουσιάζονται μερικά απ' τα λεγόμενα των γονέων: «...μόνοι μας προσπαθούμε για όλα μέσα από συλλόγους και γνωριμίες, ή από εμπειρία, προσπαθούμε να γνωρίσουμε κάποια πράγματα» (Σ2), «Πολλές λεπτομέρειες δεν ξέρω γιατί το παιδί κάνει τα μαθήματα μόνο του πλέον και δεν μου λέει. Αυτή είναι η πηγή ενημέρωσής μου» (Σ5), «Γνωρίζω μόνο για το πόσες ώρες την εβδομάδα κάνουν ΣΕΠ και αυτό το είδα απ' το ωρολόγιο πρόγραμμα. Δεν γνωρίζω κάτι παραπάνω» (Σ6), «. [Γέλια] τι να απαντήσω εδώ.. Λες και ξέρω πώς το κάνουν... Για το μάθημα ενημερώθηκα απ' το ΕΠΕ. ...Από εκεί ενημερώνομαι εγώ, απ' το ΕΠΕ» (Σ9). Μόνο σε μία περίπτωση, επισημάνθηκε ότι η πηγή ενημέρωσης προερχόταν απ' το σχολείο, μέσω ανάλογων επιστολών για

επισκέψεις και δράσεις που πρόκειται να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος: «Κάθε φορά που είναι να επισκεφτούν κάποιο χώρο στα πλαίσια της κοινωνικής ένταξης και του ΣΕΠ πάντα μου στέλνουν κάποιο έγγραφο στο οποίο μου λένε τι πρόκειται να γίνει και πού πρόκειται να πάνε με κάποιες λεπτομέρειες» (Σ13).

5.4. Παράγοντες που παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π.

Όπως διαπιστώθηκε από τις αναλύσεις των ποιοτικών δεδομένων, οι γονείς δεν φαίνεται να είναι στο σύνολό τους ικανοποιημένοι από τον θεσμό της Συ.Ε.Π., τον τρόπο εφαρμογής του και την ενημέρωση που λαμβάνουν. Ένας απ' τους επιμέρους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση των παραγόντων που, σύμφωνα με τους γονείς παιδιών με αναπηρία, παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π.. Οι κατηγορίες θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι οι ακόλουθες:

5.4.1. Τρόπος υλοποίησης του ΣΕΠ

Κατά τα λεγόμενα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα τροχοπέδη στην αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού αποτελεί ο τρόπος υλοποίησης του μαθήματος ΣΕΠ. Οι γονείς επισήμαναν ότι το μάθημα είναι υπέρ του δέοντος θεωρητικό και υπολείπεται της βιωματικής μάθησης η οποία παρακινεί τα παιδιά και τα βοηθάει να κατακτήσουν ευκολότερα τη γνώση. Σε περιπτώσεις μάλιστα που πρόκειται για ΑμεΑ, η χρήση της βιωματικής μάθησης ίσως να είναι περισσότερο από αναγκαία για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Εντός των πλαισίων της βιωματικής μάθησης εντάσσεται και η μάθηση σε πραγματικά περιβάλλοντα, η οποία όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν οι γονείς, δεν υφίσταται. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής παραδείγματα: «θα έπρεπε να είναι διαφορετικός ο τρόπος που γίνεται, πιο συμβατός – πιο δοτικός και στην πρακτική αλλά να υπάρχουν και εκδρομές, να το ζήσουν το επάγγελμα που θα προταθεί στο μάθημα» (Σ1), «Αν υπήρχε η κατάλληλη υποδομή στις σκέψεις και στο μάθημα, π.χ. λένε για ένα επάγγελμα και να πάνε τα παιδιά να πάνε να το βιώσουνε, θα αρκούσε και μια ώρα. Τώρα και 3 ώρες να κάνουν, δε λέει κάτι μια θεωρία σε άτομα με νοητική υστέρηση ή άλλη αναπηρία, είναι άλλα τα προβλήματα...» (Σ2), «Δεν τα πάνε έξω να τους δείξουν κάτι άλλο, να δουν τις δουλειές από κοντά. Άπτεται στην οικονομική δυνατότητα της κάθε οικογένειας» (Σ4). Απλά εγώ θα ήθελα να μπορούν να πάρουν τα παιδιά έξω να δουν πώς λειτουργεί πραγματικά κάθε επάγγελμα, έχουν γίνει κάποια δράσεις, απλά από ένα δυο παραδείγματα δε μπορείς να

έχεις μια πραγματική εικόνα, γιατί εντάξει το παιδί ενθουσιάζεται αλλά χρειάζεται περισσότερο» (Σ10).

Σημαντικός παράγοντας που παρακωλύει την επιτυχία του μαθήματος, όπως δηλώθηκε απ' τους γονείς, είναι η απουσία τροποποιήσεων και χρήσης κατάλληλων εφαρμογών που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των ΑμεΑ κατά την εφαρμογή του θεσμού και κυρίως η απουσία εξατομίκευσης, η οποία κρίνεται κομβικής σημασίας στην ειδική εκπαίδευση. Τέλος, η παροχή πληροφοριών για επαγγέλματα τα οποία δεν είναι κατάλληλα για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων και συνεπώς δεν θα προσφέρουν απορρόφηση στο επαγγελματικό γίγνεσθαι, εντείνει τα κακώς κείμενα του θεσμού στην πράξη. Όπως ανέφεραν οι γονείς: «...αλλά δεν ενημερώνουν για τα επίκαιρα επαγγέλματα» (Σ2), «Θα έπρεπε να είναι πιο αναλυτικό και προσαρμοσμένο με βάση τα δεδομένα κάθε εποχής. Είναι πιο θεωρητικό. Δεν είναι τόσο αποτελεσματικός ο θεσμός» (Σ5), «Εμπόδιο αποτελεί η πράξη, χειροπιαστά αποτελέσματα.. Εντάξει στη θεωρία όλα καλά αλλά...» (Σ8), ««...αλλά ίσως να χρειαζόταν να έχουν πιο εξατομικευμένη προσοχή να τα βοηθήσουν και περαιτέρω» (Σ10).

5.4.2. Κρατική Μέριμνα

Άλλος ένας παράγοντας που παρακωλύει την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π. στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι ο ελλιπής σχεδιασμός του κράτους. Οι υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων κρίνονται ελλιπείς και ακατάλληλες για την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς τα εργαστήρια υπολείπονται σε μέσα και εργαλεία που καθίστανται αναγκαία για το οικείο εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρουν: «Συστεγάζεται το σχολείο με κάποιο ΕΠΑΛ και έχει πολύ περιορισμένες εγκαταστάσεις και είναι στριμωγμένο σε μια άκρη του σχολείου» (Σ5), «...εεε, ο χώρος οι υποδομές δεν είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών και στο κομμάτι το επαγγελματικό βέβαια[...] Ο άλλος μπορεί να έχει και 500 πτυχία, αν δεν υπάρχει χώρος κατάλληλος πώς να δουλέψει;» (Σ9), «Πιστεύω πως όχι, έχουν ελλιπέστατα υλικά, η δομή δεν είναι αρκετά ...εε... δεν είναι αρκετά καλά.. απ' αυτά που έχω δει δεν έχουμε τον κατάλληλο εξοπλισμό, γι' αυτό το κομμάτι» (Σ11), «Όχι, γενικά το συγκεκριμένο σχολείο έχει θέματα με την κτιριακή του υποδομή πράγμα που μας έχει ενημερώσει και η διευθύντρια γιατί ψάχνουν καινούργιο χώρο, δεν ενδείκνυται για τα παιδιά, έχει πολλές ελλείψεις, είναι παλιάς κατασκευής, θεωρώ και

τα εργαστήρια δεν είναι εξοπλισμένα...» (Σ12), «Όχι, τις θεωρώ εντελώς απαρχαιωμένες και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Το σχολείο είναι παλιό» (Σ14).

Επιπλέον, ο κρατικός μηχανισμός φαίνεται να μην μεριμνά για την στελέχωση των σχολείων με κατάλληλα καταρτισμένους καθηγητές οι οποίοι θα φέρουν επιτυχώς εις πέρας την υλοποίηση των στόχων του θεσμού της Συ.Ε.Π.. Οι καθηγητές που αναλαμβάνουν αυτό το μάθημα διαπιστώνεται ότι είναι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων και αναλαμβάνουν τα καθήκοντα του μαθήματος ΣΕΠ εξ ανάγκης, για την υποχρεωτική συμπλήρωση του ωραρίου τους. Τούτο, έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών, διότι όπως υποστηρίζουν οι γονείς, οι καθηγητές υπολείπονται σε γνώση και διάθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή του μαθήματος αυτού. Όπως αναφέρουν οι γονείς: «...και προσπαθούν οι ήδη υπάρχουσες ειδικότητες να κάνουν το μάθημα αυτό» (Σ4), «...το αναλαμβάνουν συνάδελφοι για να συμπληρώσουν ωράριο, έχουν δεν έχουν ιδέα για τα επαγγέλματα» (Σ6), «Ε... η κατάρτιση των καθηγητών, η βούλησή τους να διδάξουν αυτό το μάθημα, συνήθως είναι μια δευτερεύουσα η τριτεύουσα ανάθεση... γενικώς δεν... υπερασπίζονται αυτό το μάθημα, δεν το καταλαβαίνουν, δεν το υποστηρίζουν, δεν έχουν τις ικανότητες κάποιος να το κάνουν και είναι εξαναγκασμένοι να το κάνουν για να κλείσουνε τρύπες του ωρολογίου προγράμματος» (Σ14).

Επιπροσθέτως, μόνο ένας γονέας ανέφερε ως ανασταλτικό παράγοντα τον χρόνο που αφιερώνεται στην υλοποίηση του εν λόγω μαθήματος «Θα ήθελα να ήταν λίγος περισσότερος ο χρόνος που αφιερώνει το παιδί σ' αυτό» (Σ11) ενώ οι υπόλοιποι γονείς δήλωσαν πως ο χρόνος είναι επαρκής αν το μάθημα υλοποιείται με τον τρόπο που θα έπρεπε να υλοποιείται. Τέλος, το μικρό εύρος των διαθέσιμων εργαστηρίων φαίνεται να δυσχεραίνει την κατάσταση, με τους μαθητές να εντάσσονται τελικά σε εργαστήρια τα οποία δεν άπτονται των ενδιαφερόντων ή των κλίσεων τους γεγονός που πρόκειται να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στο επαγγελματικό τους μέλλον. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές απ' τις δηλώσεις των γονέων: «Δεν έχει εκκολαφτεί το σύστημα δεν έχει εκσυγχρονιστεί όσον αφορά το σύστημα αυτό» (Σ1), «Μόνο αυτά τα διαθέσιμα εργαστήρια υπήρχαν, για να υπήρχαν περισσότερα έπρεπε να πάμε σε αστικό κέντρο που είναι μακριά απ' τον τόπο κατοικίας. Επιλέχθηκαν επειδή μόνο αυτά υπήρχαν, άρα δεν έγινε επιλογή. Δεν υπάρχουν πολλές ειδικότητες.» (Σ4), «Οι κατευθύνσεις είναι μόνο δύο: η γεωπονία και η πληροφορική» (Σ5).

5.4.3. Συμμετοχή γονέων

Τέλος, σημαντικό πρόβλημα στην αποτελεσματική εφαρμογή της Σν.Ε.Π. στις σχολικές δομές των ΑμεΑ φαίνεται να αποτελεί η ελλιπής ενημέρωση και συνεπώς η απουσία συμμετοχής των γονέων στο εν λόγω εγχείρημα. Οι γονείς θεωρούν ότι το κράτος δεν μεριμνά για την συμμετοχή τους υπό την έννοια ότι δεν τους αφήνει περιθώρια μη δίνοντας ευκαιρία να συνεισφέρουν και αυτοί στην επαγγελματική εκπαίδευση του παιδιού. Συμμετοχή που, όπως έχουν αναδείξει προηγούμενες έρευνες, καθίσταται καταλυτικής σημασίας.

Επιπλέον, φαίνεται να συμβαίνει το εξής οξύμωρο το οποίο δυσχεραίνει την κατάσταση: ενώ υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων, η ενημέρωση αυτή απουσιάζει ενώ ταυτόχρονα η ευθύνη επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης του παιδιού και εύρεσης επαγγελματικών λύσεων ανατίθεται άτυπα στους γονείς, οι οποίοι δηλώνουν ανέτοιμοι. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω θέσεις, που αφορούν απαντήσεις γονέων στο ερώτημα αναφορικά με το τι παρακωλύει την ουσιαστική και επαγγελματική εκπαίδευση του παιδιού τους: «θα ήθελα κάποιες συζητήσεις πιο επίκαιρες, να υπάρχει ένα στήριγμα να ξέρει και ο γονέας που θα πατήσει μα υποστηρικτικά ή συμβουλευτικά» (Σ2), «Το κράτος θα έπρεπε να βοηθάει και τους γονείς αλλά αυτό δεν γίνεται» (Σ4), «...εμείς είμαστε αυτοί που θα πρέπει να ψαχνόμαστε από τώρα» (Σ9), «Δεν ξέρω αν λαμβάνουμε την ενημέρωση που θα έπρεπε από τις δομές, οπότε πιστεύω ότι δεν είναι καλά δομημένη η δομή του ώστε να υποστηρίξει κάτι τέτοιο» (Σ11).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας, αναφορικά με τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. που λαμβάνουν τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί το πώς οι γονείς της εν λόγω ομάδας παιδιών αξιολογούν τον θεσμό της Συ.Ε.Π., πώς αξιολογούν την εφαρμογή της Συ.Ε.Π. εντός των σχολικών δομών, την ενημέρωση που οι ίδιοι λαμβάνουν και τέλος, να επισημανθούν οι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τους γονείς παρακωλύουν την επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π..

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας και η αντιπαραβολή τους με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν και ακολουθούν οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που συναντήθηκαν κατά την πραγματοποίηση του εν λόγω πονήματος. Τέλος, γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις της οικείας μελέτης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής καθώς επίσης, διατυπώνονται και ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον.

6.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στην πρώτη θεματική ενότητα συλλέχθηκαν και αναδείχθηκαν οι απόψεις των γονέων για τον θεσμό του Ε.Π. και γενικότερα την αξία της Συ.Ε.Π.. Φάνηκε ότι οι γονείς προσδίδουν μεγάλη αξία στον θεσμό αυτόν καθώς θεωρούν πολύ σημαντική την ύπαρξη και εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση. Το παρόν πόρισμα βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με εκείνα άλλων ερευνών, όπως με την έρευνα της Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008) στην οποία οι γονείς παιδιών με αναπηρία δήλωσαν ότι ο ΣΕΠ καθίσταται πολύ σημαντικός προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι αναγκαίες για την μετέπειτα εξεύρεση εργασίας. Αναλόγως, και στην έρευνα των Κουτουβέλη κ.ά., το 2019, οι γονείς φάνηκε να θεωρούν χρήσιμες τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π.. Στην έρευνα των Blacher et al. (2010) οι γονείς ατόμων με αυτισμό θεώρησαν επίσης πολύ σημαντική την συμμετοχή του παιδιού τους σε προγράμματα μετάβασης, συμπεριλαμβανομένου φυσικά και του Ε.Π.. Η σημαντικότητα του οικείου θεσμού υποστηρίχθηκε και σε άλλες έρευνες, από τα ίδια

τα άτομα με αναπηρία, όπως στην έρευνα των Niemi και Kurki το 2014 στην Φινλανδία όπου οι μαθητές με αναπηρία δήλωσαν ότι η καθοδήγηση σε θέματα Ε.Π. είναι πολύ σημαντική καθώς επίσης και στην έρευνα της Τοτόλου (2002), όπου μαθητές με κινητικά προβλήματα τέθηκαν στην πλειοψηφία τους υπέρ της χρησιμότητας του μαθήματος ΣΕΠ.

Η χρησιμότητα, η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα ενός μαθήματος προσανατολισμού και δη επαγγελματικού, όπως έχει αναδειχθεί και μέσω της βιβλιογραφίας είναι κατοχυρωμένη και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα απ' τις θετικές απαντήσεις των γονέων. Τούτο, ενδεχομένως να συμβαίνει διότι αφενός το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών ταλανίζει κατ' εξοχήν τόσο τα ίδια όσο και τους οικείους τους. Στις περιπτώσεις με αναπηρία μάλιστα η καθοδήγηση κρίνεται ακόμα πιο απαραίτητη καθώς όπως αναφέρουν οι Γιαννίτσας κ.ά. (2003) τα ΑμεΑ διακρίνονται από λειτουργικούς περιορισμούς οι οποίοι αποτελούν τροχοπέδη στην ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος. Αφετέρου, οι γονείς δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για να καθοδηγήσουν, να συμβουλέψουν και να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα στο παιδί τους, γεγονός που υποστηρίζεται τόσο απ' τους ίδιους τους γονείς στην παρούσα έρευνα όσο και από την έρευνα της Τζούδα (2005) κατά την οποία διαφάνηκε ότι η οικογένεια δε διέθετε τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα ΣΕΠ. Γι' αυτόν τον λόγο, η ύπαρξη ενός ανάλογου μαθήματος που υλοποιείται από καταρτισμένους καθηγητές ενδεχομένως να θεωρείται τόσο σημαντική από τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα πολλοί γονείς φάνηκε να εμμένουν στον παράγοντα της αναπηρίας ως παράγοντα ανασταλτικό για την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε αυτή την περίπτωση υπάρχει υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας, για το οποίο έχουν γίνει και συνεχίζονται να γίνονται προσπάθειες προκειμένου να μην υφίσταται. Οι Πολυχρονοπούλου και Μπογέα (2015) έχουν επισημάνει ότι οι γονείς και οι ειδικοί δε θα πρέπει να εγκλωβίζονται στην ιδέα της αναπηρίας, αλλά να βλέπουν και να δρουν πέρα απ' αυτή έτσι ώστε να παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες και εφόδια για αυτονομία. Ωστόσο, και στην έρευνα του Ζερβού, το 2004, ορισμένοι γονείς φάνηκε να διατηρούν επιφυλάξεις για την ικανότητα του παιδιού τους να εργαστεί, λόγω της αναπηρίας με την οποία είχε διαγνωσθεί.

Αναφορικά με τις απόψεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα του θεσμού, φάνηκε να είναι εκ διαμέτρου αντίθετες στην πλειοψηφία τους, με εκείνες για τη σημαντικότητά του. Οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε να συμφωνούν με την ιδέα του θεσμού και τα όσα εκπροσωπεί, εκδήλωσαν όμως τις αμφιβολίες τους για το αν τελικά ο θεσμός, με τον τρόπο που υλοποιείται στα σχολεία οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του. Τα αποτελέσματα αυτά δεν προκαλούν έκπληξη, καθώς ήταν μάλλον τα αναμενόμενα αν αναλογιστεί κανείς ότι στις έρευνες που έχουν υλοποιηθεί και αφορούν το οικείο θέμα εκδηλώθηκε η ίδια ανησυχία. Χαρακτηριστικά ήταν τα πορίσματα του Ζερβού, το 2004, στην Ελλάδα όπου οι γονείς φάνηκε να είναι επιφυλακτικοί για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της Σν.Ε.Π.. Παρομοίως, από τα αποτελέσματα της έρευνας της Καββαδά (2012) φάνηκε ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρία θεωρούν ότι οι δηλώσεις του αναλυτικού προγράμματος των ειδικών σχολείων αναφορικά με τον Ε.Π., δεν εκπληρώνονται στην πράξη, καθιστώντας το θεσμό αναποτελεσματικό. Επιπλέον, σε έρευνα των Xu et al. (2014), στην Κίνα επίσης οι γονείς παιδιών με αναπηρία αλλά και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι υπηρεσίες μετάβασης απ' το σχολείο στην αγορά εργασίας παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις, και συνεπώς, δεν υπάρχει η προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα, όπως και των Cavedish και Connor (2017) όπου οι γονείς δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες προετοιμασίας για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών ήταν περιορισμένες.

Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας δήλωσε ότι για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού είναι απαραίτητη η δική τους συμβολή. Η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα Ε.Π. έχει αναδειχθεί ήδη απ' τις υπάρχουσες έρευνες ως παράγοντας καταλυτικής σημασίας (Ghergut, 2014. Hermanoff et al., 2017. Lee & Carter, 2012. Mazzotti et al., 2015. Papay & Bambara, 2014. Schutz et al., 2022). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η ανάγκη που εκδηλώθηκε απ' τους γονείς για την δική τους συμβολή ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης που αναδείχθηκε απ' τους ίδιους για τον τρόπο υλοποίησης του θεσμού της Σν.Ε.Π.. Οι επιφυλάξεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα της Σν.Ε.Π. ενδεχομένως να τους οδηγούν στην πεποίθηση ότι για να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα πρέπει οι ίδιοι να αποκτήσουν πρόσβαση ή και να αναλάβουν τον έλεγχο της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους.

Εν συνεχεία, στα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε έντονη η ανησυχία και ο φόβος των γονέων για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Τούτη η ανησυχία,

εύλογα θα μπορούσε να πει κανείς ότι οδηγεί στην άποψη ότι η ύπαρξη του θεσμού είναι μάταιη, καθώς όπως δηλώθηκε από ορισμένους γονείς, ό,τι και να επιτευχθεί κατά τη διάρκεια εφαρμογής του ΣΕΠ και των εργαστηρίων, το ελληνικό συγκείμενο δεν είναι ακόμα έτοιμο να δεχτεί στην εργασία ΑμεΑ. Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα ΑμεΑ στην ανεύρεση εργασίας είναι γεγονός στην ελληνική πραγματικότητα (Αδάμ, 2012. Βαρδακαστάνης κ.ά., 2008. Κωστόπουλος, 2018). Ωστόσο, οι Πολυχρονοπούλου και Μπογέα (2015) στην έρευνά τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο αποκλεισμός των ΑμεΑ από την εργασία είναι απόρροια της απουσίας σωστού σχεδιασμού προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, δήλωση αντίθετη με αυτά που δηλώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Η ανησυχία βέβαια των γονιών για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών με αναπηρία, διαφαίνεται και σε πληθώρα άλλων ερευνών (Blacher et al., 2010. Blustein et al., 2016. Κατσιγιάννη & Κρίβας, 2004).

Στην εξέταση των απόψεων των γονέων παιδιών με αναπηρία για τον θεσμό της Συ.Ε.Π. εντάχθηκαν και οι προσδοκίες των γονέων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι προσδοκίες των γονέων στην συντριπτική τους πλειοψηφία αφορούν την επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού και όχι τον ίδιο τον θεσμό. Σε αντιδιαστολή έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008), όπου οι προσδοκίες των γονέων αφορούσαν το μάθημα ΣΕΠ και ήταν μάλιστα πολύ υψηλές. Στην παρούσα έρευνα, οι απόψεις των γονέων δίστανται καθώς σε μια μερίδα οι προσδοκίες τους φάνηκε να είναι περιορισμένες ενώ σε κάποια άλλη αρκετές και θετικές. Σε έρευνα των Blustein et al. (2016), οι γονείς φάνηκε να διαθέτουν μειωμένες προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους αποτέλεσμα αντίθετο με την έρευνα των Schutz et al. (2022) όπου οι γονείς στην πλειοψηφία τους είχαν προσδοκίες υψηλές καθώς θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους επωφελούνται ως προς την επαγγελματική προετοιμασία. Σε έρευνα των Blacher et al. (2010), φάνηκε ότι οι προσδοκίες των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους ήταν συνυφασμένες με το είδος της αναπηρίας των παιδιών, καθώς γονείς ατόμων με εγκεφαλική παράλυση φάνηκε να διατηρούσαν πολύ χαμηλότερες προσδοκίες για το οικείο ζήτημα σε σύγκριση με γονείς ατόμων με σύνδρομο Down ή αυτισμό, οι οποίοι υπήρξαν πιο αισιόδοξοι.

Οι αιτίες που υπήρξε αυτή η διασπορά των απαντήσεων στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με τις προσδοκίες των γονέων, ενδεχομένως να αφορούν το είδος της αναπηρίας των παιδιών κάνοντας ορισμένους γονείς περισσότερο αισιόδοξους ή μη, ή

το είδος της ενημέρωσης και ανατροφοδότησης που λαμβάνουν απ' το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον που βρίσκεται το παιδί τους. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των γονέων με υψηλές προσδοκίες, προξενούν μεγάλη εντύπωση, τη στιγμή που η πλειοψηφία των γονέων της παρούσας έρευνας δήλωσε τη μη αποτελεσματικότητα του θεσμού και εξέφρασε τις φοβίες της για την έλλειψη ετοιμότητας του ελληνικού εργασιακού γίνεσθαι αναφορικά με τη συμπερίληψη ΑμεΑ. Εξήγηση του γεγονότος αυτού θα μπορούσε να αποτελεί η ανάγκη των γονέων και γενικότερα της ανθρώπινης φύσης για πίστη σε κάτι καλύτερο και απόκτηση ελπίδας αλλά και η απουσία πληροφόρησης, για την οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά αργότερα. Η απουσία πληροφόρησης, πέραν των αρνητικών αντίκτυπων, μπορεί να συνδεθεί με την ανάπτυξη προσδοκιών καθώς αφήνει το περιθώριο να οικοδομήσει ο γονιός της πεποίθηση πως αυτά που θεωρεί και πιστεύει για την αναποτελεσματικότητα του θεσμού ίσως και να είναι απόρροια της άγνοιάς του.

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των γονέων διαφάνηκε και ο τρόπος με τον οποίο εκείνοι αντιλαμβάνονται τον εν λόγω θεσμό. Οι γονείς φάνηκε να διαθέτουν ορθή άποψη για την υπόσταση του θεσμού καθώς οι περισσότεροι εστίασαν στον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα, έκαναν λόγο για εστίαση στην απόκτηση αυτογνωσίας καθώς επίσης, αναφέρθηκε, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, ο πληροφοριακός χαρακτήρας του θεσμού. Δεν εντοπίστηκαν σε ανάλογες έρευνες οι απόψεις των γονέων για το ποιόν του θεσμού, ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι οι γονείς έχουν αντιληφθεί σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία και τους στόχους της Συ.Ε..Π.. Οι στόχοι αυτοί αφορούν, όπως έχει επισημανθεί, τη συμβουλευτική και την καθοδήγηση (Βαλκάνος κ.ά., 2013. Καλαβά – Μυλωνά, 2018) την αυτογνωσία (Αμοργιανού, 2020. Μπαλινάκη, 2013. Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008) και την πληροφόρηση (Σιδηροπούλου – Δημακάκου κ.ά., 2014).

Το γεγονός ότι οι γονείς έδωσαν μεγαλύτερη βάση στον καθοδηγητικό χαρακτήρα του θεσμού και όχι στον πληροφοριακό, αναδεικνύει την ανάγκη των γονέων για την ύπαρξη κατευθυντήριων γραμμών που θα αποτελέσουν πυξίδα για τις επαγγελματικές αποφάσεις καθώς τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους δε διαθέτουν τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες. Αισιόδοξο ήταν το αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο οι γονείς αναφέρονταν στην απόκτηση αυτογνωσίας μέσω της Συ.Ε.Π., γεγονός που δείχνει ότι οι ίδιοι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το ατομικό προφίλ των παιδιών τους

και είναι πρόθυμοι να δώσουν σημασία στις ιδιαίτερες ανάγκες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των τελευταίων.

Στο πλαίσιο της έρευνας, οι γονείς ρωτήθηκαν και για τον τρόπο που αξιολογούν την εφαρμογή της Συ.Ε.Π. εντός του σχολικού συγκειμένου. Στην παρούσα θεματική ενότητα οι απόψεις των γονέων δίστανται, με την, κατά μικρή απόκλιση, μεγαλύτερη μερίδα να δηλώνει δυσαρέσκεια για το οικείο ζήτημα. Σε πλήρη συμφωνία βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου – Δημακάκου (2008) στην οποία τα 2/3 σχεδόν των γονέων δήλωσαν ότι το μάθημα ΣΕΠ δεν παρέχει ουσιαστική βοήθεια και ενημέρωση στους μαθητές αναφορικά με την επιλογή επαγγέλματος. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Ζερβού (2004) όπου οι μισοί γονείς δήλωναν ικανοποιημένοι απ' το μάθημα ΣΕΠ ενώ οι υπόλοιποι φάνηκε να είναι δυσαρεστημένοι ή ακόμα και αγανακτισμένοι με τον τρόπο εφαρμογής του. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Schutz et al. (2022) στα οποία παρατηρήθηκε έντονη διαφωνία στο ποσοστό των γονέων που είχε θετικές απόψεις για την επαγγελματική προετοιμασία των παιδιών με εκείνους που θεωρούσαν ότι το παιδί δε θα αποφοιτήσει κατάλληλα προετοιμασμένο για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Εν αντιθέσει, έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Hermanoff et al. (2017), στην οποία οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους λαμβάνουν ουσιαστική επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη φοίτησή τους στην βασική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό ωστόσο, δεν προκαλεί εντύπωση καθώς η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία, χώρα Σκανδιναβική, όπου οι εκπαιδευτικές παροχές είναι προηγμένες σε σύγκριση με εκείνες της υπόλοιπης Ευρώπης.

Οι γονείς της παρούσας έρευνας που δήλωσαν τη δυσαρέσκειά τους αιτιολόγησαν και κατέδειξαν εκείνα που τους οδηγούν στο πόρισμα της αρνητικής αξιολόγησης της εφαρμογής της Συ.Ε.Π. στο σχολείο. Ένα από τα σημαντικότερα σημεία που εστίασαν οι γονείς είναι ότι τα μάθημα ΣΕΠ και τα εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης εφαρμόζονται ως μαθήματα θεωρητικά, μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και όχι σε πραγματικά περιβάλλοντα. Δηλώθηκε δηλαδή, ότι λείπει η βιωματική προσέγγιση κατά την υλοποίηση της Συ.Ε.Π. όπως επίσης και οι εξωτερικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αποτελούν μια προσομοίωση του χώρου εργασίας δίνοντας με ουσιαστικότερο τρόπο κατευθυντήριες στους μαθητές. Η Καββαδά (2012) στην έρευνά της έρχεται να επιβεβαιώσει τα λεχθέντα των γονέων της παρούσας έρευνας επισημαίνοντας ότι για την επαγγελματική προετοιμασία των ΑμεΑ

στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτούνται προγράμματα τα οποία να διέπονται από έντονα εμπειρικό περιεχόμενο. Ανάλογες ήταν και οι δηλώσεις των γονέων στην έρευνα των Blustein et al. (2016) οι οποίοι δήλωσαν ότι οι μαθητές να μην παρακολουθούσαν μάθημα Ε.Π. και αυτόνομης διαβίωσης κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απουσίαζε όμως η εμπειρία της πρακτικής άσκησης.

Επιπλέον, από τους γονείς αξιολογήθηκε αρνητικά το γεγονός ότι κατά την εφαρμογή της Συ.Ε.Π. απουσιάζει η εξατομίκευση στις ανάγκες των παιδιών ενώ πολλές φορές η επιλογή των εργαστηρίων δε γίνεται από τα ίδια τα άτομα ή έστω με γνώμονα τα ενδιαφέροντα ή τις κλίσεις τους, όπως αρμόζει σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και με τις αρχές της Συ.Ε.Π. και την απόκτηση αυτογνωσίας που πρεσβεύει. Σύμφωνα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Πολυχρονοπούλου και Μπογέα (2015) στα οποία οι ίδιοι οι μαθητές με αναπηρία απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι το επάγγελμα για το οποίο εκπαιδεύονται δεν τους ενδιαφέρει και σε πολλές περιπτώσεις επιλέχθηκε βάσει των κενών θέσεων των εργαστηρίων. Ταυτοχρόνως, και τα αποτελέσματα της έρευνας των Hermanoff et al. (2017) σε άτομα με αναπηρία και τους γονείς τους, έδειξαν ότι για τα άτομα με νοητική αναπηρία οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές είναι περιορισμένες. Αναλόγως, στην έρευνά τους οι Malle et al. (2015) διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή των ΑμεΑ σε μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, δεν είχε το επιθυμητό αποτέλεσμα καθώς απουσίαζε η κατάλληλη προσαρμογή του υλικού στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Δε θα μπορούσε να παραληφτεί η συζήτηση για τις εντελώς αντίθετες απαντήσεις που λήφθηκαν απ' τους γονείς στην ίδια έρευνα. Σύμφωνα με αυτές, στο πλαίσιο της Συ.Ε.Π. διοργανώνονται επισκέψεις σε εξωτερικά περιβάλλοντα και χώρους εργασίας με αποτέλεσμα το παιδί να λαμβάνει ακόμα μεγαλύτερη αρωγή για την συνειδητοποίηση αλλά και την λήψη αποφάσεων αναφορικά με το επαγγελματικό του μέλλον. Επιπροσθέτως, μέσω του θεσμού δηλώθηκε ότι το παιδί βοηθήθηκε σε μεγάλο βαθμό σε δεξιότητες κοινωνικές όπως είναι η αλληλεπίδραση, γεγονός που δεν περνάει απαρατήρητο καθώς αποτελεί έναν απ' τους βασικούς στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έγκειται στην κοινωνική διάσταση του θεσμού.

Το γεγονός της μεγάλης διάστασης απόψεων και των αντικρουόμενων απαντήσεων των γονέων της εν λόγω έρευνας δεν μπορεί παρά να μην προκαλέσει εντύπωση και να μη δημιουργήσει εύλογες απορίες. Επιχειρώντας να αιτιολογηθεί η

μεγάλη αυτή απόκλιση των απόψεων αξίζει να αναφερθεί ότι ενδεχομένως σημαντικό ρόλο στις αντίθετες απαντήσεις να έχει η ηλικία του μαθητή. Ίσως, μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, που έχουν φοιτήσει περισσότερα χρόνια στο σχολείο, να απολαμβάνουν πλέον περισσότερων δραστηριοτήτων ή να έχει δημιουργηθεί η εντύπωση στους γονείς ότι υλοποιήθηκαν περισσότερες δραστηριότητες, λόγω των συσσωρευμένων ετών φοίτησης. Άλλος ένας παράγοντας που ενδεχομένως να ευθύνεται ίσως να είναι το ίδιο το σχολείο, η διεύθυνση αλλά και οι ίδιοι οι καθηγητές. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αναφέρονταν όλοι στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, άρα, ενδεχομένως, η εφαρμογή της Συ.Ε.Π. να παρουσιάζει έντονες διαφορές ανάλογα με το εκάστοτε σχολείο. Συνεπώς, δεν είναι απίθανο, η αξιολόγηση της εφαρμογής της Συ.Ε.Π. να είναι κάθε φορά διαφορετική καθώς άπτεται σε μεγάλο βαθμό στον ανθρώπινο παράγοντα, αναλόγως ποιος και πώς την υλοποιεί.

Ένας ακόμη τομέας που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ενημέρωση που οι γονείς λαμβάνουν για τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π.. Από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα υπήρξε η καθολική παραδοχή της ελλιπούς πληροφόρησης που λαμβάνουν για το οικείο ζήτημα. Στη βιβλιογραφία δε βρέθηκαν έρευνες που να σημειώνουν αντίθετα αποτελέσματα, βρέθηκαν όμως αρκετές οι οποίες βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα του Ζερβού, το 2004 οι γονείς παιδιών με αναπηρία δήλωσαν ότι η πληροφόρησή τους που αφορά το πεδίο του Ε.Π. χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα, ενώ την ίδια χρονιά, τα ίδια αποτελέσματα έφερε και η έρευνα των Κατσιγιάννη και Κρίβα, στην οποία επίσης οι γονείς δήλωσαν περιορισμένη ενημέρωση για θέματα Συ.Ε.Π. και ως εκ τούτου κατέδειξαν την ελλιπή τους πληροφόρηση ως κυρίαρχο αίτιο που οδηγεί σε άγνοια και συνεπώς, στον κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό των παιδιών τους. Λίγα χρόνια αργότερα, το 2008, τα αποτελέσματα της έρευνας της Σιδηροπούλου – Δημακάκου, εξακολουθούν να είναι το ίδιο απογοητευτικά καθώς πάλι οι γονείς παιδιών με αναπηρία, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν ότι είχαν πλήρη άγνοια για τον θεσμό του ΣΕΠ και τους σκοπούς του.

Αναλυτικότερα, από τις απαντήσεις των γονέων στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες είχαν πλήρη άγνοια ακόμα και για την ύπαρξη του θεσμού εντός των σχολικών δομών, ως μάθημα. Ακόμα και οι υπόλοιποι όμως, που γνώριζαν τα στοιχειώδη, δεν χαρακτήρισαν την ενημέρωσή τους επαρκή καθώς διαπίστωναν ελλείμματα αναφορικά με όσα γνώριζαν για τις

επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους, τον τρόπο υλοποίησης της Σν.Ε.Π. ακόμα και για τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, σε ορισμένες περιπτώσεις. Αναφορικά με την εξοικείωση των γονέων με τις επαγγελματικές επιλογές αλλά και τις γνώσεις τους για το είδος της επαγγελματικής υποστήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά εντός του σχολείου, τα ευρήματα της έρευνας των Blustein et al. (2016) βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με αυτά της παρούσας έρευνας, καθώς κι εκεί οι γονείς δηλώνουν την περιορισμένη πληροφόρησή τους για τις εν λόγω περιοχές. Αναλόγως, πολλοί γονείς δήλωσαν ότι δεν ήταν άρτια ενημερωμένοι αναφορικά με τις υπηρεσίες που λάμβανε το παιδί τους και αφορούσαν τον Ε.Π. σε έρευνα των Schutz et al., το 2022.

Μέσω των συνεντεύξεων αντλήθηκαν πληροφορίες και για τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν οι γονείς, έστω και αυτές τις λιγοστές πληροφορίες για την Σν.Ε.Π.. Διαπιστώθηκε ότι η ενημέρωση απ' το σχολείο μέσω συναντήσεων είναι ανύπαρκτη, καθώς τούτη συμβαίνει μόνο μια φορά, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι γονείς, στην αρχή της χρονιάς αφορώντας περισσότερο την πληροφόρηση για τα διαθέσιμα εργαστήρια. Οι πηγές ενημέρωσης των γονέων είναι οποιεσδήποτε άλλες παρά το σχολικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται αμέτοχο στον αγώνα τους να γνωρίζουν όσα περισσότερα στο μέτρο του εφικτού, ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να συνδράμουν τα μέγιστα. Αναλυτικότερα, δηλώθηκαν ως πηγές ενημέρωσης άλλοι γονείς ή σύλλογοι, το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου ή και το διαδίκτυο. Κατά την εξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, σε μία μόνο έρευνα αναφέρθηκε ο τρόπος άντλησης πληροφοριών από πλευράς γονέων, σε αυτή της Παπανικολάου, το 2014, όπου επίσης διαπιστώθηκε ότι η κύρια πηγή πληροφόρησης των γονέων παιδιών με αναπηρία ήταν το διαδίκτυο, ενώ και σε εκείνη την περίπτωση πολύ χαμηλά βρισκόταν η ενημέρωση μέσω στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Τα αποτελέσματα αυτά μάλλον είναι απογοητευτικά καθώς, οι οποιεσδήποτε άλλες προσλαμβάνουσες ενημέρωσης δε δύναται να διαθέτουν την ίδια εγκυρότητα και αξιοπιστία με εκείνες που θα προέρχονταν από έναν επίσημο κρατικό φορέα όπως είναι το σχολείο. Επιπλέον, σε περιπτώσεις που οι γονείς δήλωσαν ότι έλαβαν κάποιες πληροφορίες απ' το ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι φανερό, ότι οι πληροφορίες αυτές θα ήταν σίγουρα ανεπαρκείς και τα στοιχεία, όπως είναι φυσικό, ελάχιστα.

Στόχο του παρόντος πονήματος αποτελούσε μεταξύ άλλων η επισήμανση των παραγόντων οι οποίοι σύμφωνα με τους γονείς παρακωλύουν το κομβικής σημασίας

έργο του θεσμού της Συ.Ε.Π.. Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια για την αποτελεσματική εφαρμογή της Συ.Ε.Π. αποτελεί, σύμφωνα με τους γονείς, ο τρόπος που ετούτη διενεργείται εντός των ειδικών σχολικών δομών. Η Τζούδα (2005) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι τα εμπόδια που συναντά η επαγγελματική προετοιμασία των ΑμεΑ είναι απόρροια της ανεπάρκειας των υπηρεσιών εντός του σχολικού πλαισίου, αφού, όπως έδειξαν τα πορίσματα της έρευνάς της, ο ΣΕΠ στην ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται με τρόπο ορθό. Οι ίδιες ακριβώς δηλώσεις συναντήθηκαν και στην παρούσα έρευνα, σχεδόν είκοσι χρόνια μετά. Σύμφωνα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Xu et al. (2014) κατά τα οποία σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης στην εργασία αποτελεί η έλλειψη ποιοτικών προγραμμάτων επαγγελματικής και μεταβατικής εκπαίδευσης εντός του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρθηκαν αρνητικά προσκείμενοι στον υπέρ του δέοντος θεωρητικό χαρακτήρα του μαθήματος ΣΕΠ και στην απουσία βιωματικών δραστηριοτήτων και επαφής με πραγματικά περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό παρακωλύει αφενός την ουσιαστική αρωγή των παιδιών τους στην εκ βάθους αντίληψη της φύσης του κάθε επαγγέλματος και συνεπώς στην εκούσια και συνειδητοποιημένη επιλογή του κατάλληλου και αφετέρου την αποτελεσματική απόκτηση δεξιοτήτων για το εκάστοτε, επιλεγθέν επάγγελμα. Σύμφωνα είναι τα αποτελέσματα των ερευνών των Blustein et al. (2016) αλλά και των Cavedish και Connor (2017), στα οποία δηλώνεται έμμεσα η απουσία της βιωματικής προσέγγισης, αφού οι συμμετέχοντες γονείς δήλωσαν την έλλειψη πρακτικής άσκησης ως ένα απ' τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρία, αναφορικά με την απόκτηση εργασιακής ετοιμότητας.

Αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης της Συ.Ε.Π. οι γονείς υποστήριξαν επίσης ότι πρόβλημα αποτελεί η απουσία των απαραίτητων για την κάθε περίπτωση τροποποιήσεων, στο πλαίσιο της Συ.Ε.Π., η έλλειψη εξατομίκευσης καθώς επίσης και η παροχή όχι μόνο ελάχιστης αλλά και μη επίκαιρης ενημέρωσης αναφορικά με τον επαγγελματικό κόσμο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντιδιαστολή με ευρήματα της διεθνούς έρευνας, και πιο συγκεκριμένα με εκείνα των Carter et al. (2010) όπου από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε συμβούλους Ε.Π. αναφορικά με την αξιολόγηση παροχής Συ.Ε.Π. σε ΑμεΑ, αναδείχθηκε μεγάλη διαθεσιμότητα δραστηριοτήτων Ε.Π., συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης επαγγελματικών ενδιαφερόντων σε μαθητές με

αναπηρία. Αναλόγως, και στην έρευνα των Bjork – Aman et al. (2021), από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι στο πλαίσιο της επαγγελματικής προετοιμασίας των Ειδικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σκανδιναβικές χώρες, οι εκάστοτε δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης και της πρακτικής άσκησης σε περιβάλλοντα διδασκαλίας, προσαρμόζονται κάθε φορά με ειδικό τρόπο.

Τα αντίθετα με την παρούσα έρευνα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας αφενός δημιουργούν έντονους προβληματισμούς για την κατάσταση του ελληνικού σχολικού συγκειμένου ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και αφετέρου δημιουργούν απορίες. Σε σύγκριση με τις σκανδιναβικές χώρες είναι γνωστό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπολείπεται, όμως στην συγκεκριμένη περίπτωση δε μπορεί να μη ληφθεί ταυτόχρονα υπόψη και το πρίσμα από το οποίο αντλήθηκαν τα αποτελέσματα. Στην έρευνα των Carter et al. (2010), οι συμμετέχοντες ήταν σύμβουλοι Ε.Π., επομένως, οι απόψεις τους ενδέχεται να βρίσκονται σε διάσταση με εκείνες των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας λόγω ιδιότητας και οπτικής και όχι απαραίτητα εξαιτίας της αντικειμενικής κατάστασης.

Οι γονείς κατέδειξαν επίσης ως ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχή υλοποίηση της Συ.Ε.Π. τον ίδιο τον κρατικό μηχανισμό. Πιο συγκεκριμένα, στα ελληνικά δεδομένα η κρατική μέριμνα φαίνεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, να αγνοείται. Οι γονείς υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει πρόνοια για την στελέχωση των σχολείων με κατάλληλα καταρτισμένους καθηγητές, τόσο στον Ε.Π. όσο και στην ειδική αγωγή, όπως απαιτείται για την επιτυχή έκβαση των οικείων μαθημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές οι οποίοι καλούνται να φέρουν εις πέρας την υλοποίηση του μαθήματος ΣΕΠ δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στο εν λόγω πεδίο και σε πολλές περιπτώσεις είναι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων που αναλαμβάνουν το μάθημα για την αναγκαστική συμπλήρωση του ωραρίου τους.

Από όλες τις έρευνες που εξετάστηκαν, ουδεμία δεν παρουσίαζε διαφορετικό αποτέλεσμα αναφορικά με την κατάρτιση των καθηγητών. Εκκινώντας απ' το 2005, με την έρευνα της Τζούδα, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές Ε.Π. δεν ήταν ικανοί να προσαρμόσουν τις ενέργειες του μαθήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των ΑμεΑ ενώ λίγα χρόνια μετά, το 2007, σε έρευνα των Σιδηροπούλου – Δημακάκου και Παυλάκου, οι ίδιοι οι σύμβουλοι παραδέχτηκαν ότι διαθέτουν ελλιπή κατάρτιση σε θέματα Συ.Ε.Π.,

επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα της έρευνας. Σύμφωνα είναι και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπως του Ghergut, ο οποίος το 2014 διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση για την εφαρμογή του σχετικού μαθήματος γεγονός που παρακωλύει την επίτευξη των στόχων του, εύρημα που έρχεται σε πλήρη σύμπνοια τόσο με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όσο και με εκείνα της έρευνας των Xu et al., το 2014, των Abdullah et al. έναν χρόνο αργότερα, το 2015, και της Lee επίσης το 2015.

Η παρουσία ενός τόσο μεγάλου, για τα δεδομένα των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το οικείο ζήτημα, αριθμού ερευνών, που ανά τα χρόνια καταδεικνύουν όλες ως ένα απ' τα εμπόδια της επιτυχούς εφαρμογής της Συ.Ε.Π. την ελλιπή κατάρτιση των καθηγητών, αποδεικνύει ότι ίσως πρόκειται και για τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς εφαρμογής του θεσμού στην εκπαίδευση. Πράγματι, η απουσία κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού στη Συ.Ε.Π. ενδέχεται όχι μόνο να μην επιφέρει αποτέλεσμα, αλλά ακόμα χειρότερα να επιφέρει και αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική ζωή των παιδιών. Αν ένας καθηγητής δεν είναι πιστοποιημένος καθηγητής Ε.Π. ή σύμβουλος, τότε, σίγουρα δε θα διαθέτει τις γνώσεις για την κατάλληλη καθοδήγηση των μαθητών αλλά ούτε και τον ζήλο για την επιτυχή υλοποίηση του μαθήματος με όλες τις ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Ειδικότερα, σε μια ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, όπως αυτή των ΑμεΑ η στελέχωση των ειδικών σχολείων με μη καταρτισμένους καθηγητές, μπορεί να αποβεί ακόμα και καταστροφική για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Επιπλέον, ο ελλιπής σχεδιασμός του κράτους καταδείχτηκε ξανά απ' τους γονείς μέσω των δηλώσεων για ύπαρξη απαρχαιωμένων υλικοτεχνικών υποδομών και απουσία κατάλληλου εξοπλισμού στα σχολεία που θα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της Συ.Ε.Π.. Ο Κασσωτάκης (2009) επισημαίνει κι αυτός ως ένα απ' τα κύρια προβλήματα του θεσμού της Συ.Ε.Π. την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών όπως επίσης και οι Majid και Razzak (2015), οι οποίοι σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι εγκαταστάσεις επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ δεν είναι κατάλληλες και συνεπώς, δεν δύναται να ανταποκριθούν των απαιτήσεων της ομάδας αυτής. Αναλόγως, και ο Ghergut (2014) στην έρευνά του διαπίστωσε ότι για τις ανεπαρκείς υπηρεσίες της Συ.Ε.Π. εντός των σχολικών δομών ειδικής αγωγής ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό η ύπαρξη ακατάλληλου περιβάλλοντος αλλά και οι Malle et al. (2015) όπου σύμφωνα με τα πορίσματα της

έρευνάς τους, εμπόδιο στη συμμετοχή ΑμεΑ στα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης αποτελεί μεταξύ άλλων η έλλειψη προσαρμοσμένου εξοπλισμού. Η ύπαρξη μη κατάλληλων κτιρίων και δομών δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση, καθώς ακόμα και αν οι καθηγητές του μαθήματος ΣΕΠ ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι για το εν λόγω μάθημα, η συνθήκη που παρουσιάστηκε προηγουμένως, πάλι δε θα άφηνε αρκετά περιθώρια για επιτυχή εφαρμογή του θεσμού.

Από τους γονείς της παρούσας έρευνας δεν καταδείχθηκε ο χρόνος εφαρμογής του ΣΕΠ ως εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων του. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως της Τζέπογλου, το 2005 στην Ελλάδα αλλά και της Lee, δέκα χρόνια αργότερα, το 2015, στο εξωτερικό, κατά τις οποίες διαφάνηκε ότι οι ώρες που αφιερώνονται στο εν λόγω μάθημα δεν επαρκούν. Οι Καλίρης και Δρόσος μάλιστα, το 2005 πρότειναν την αύξηση των ωρών του ΣΕΠ. Ενδεχομένως η διαφωνία αυτή να υπάρχει, καθώς πλέον οι γονείς, τόσα χρόνια αργότερα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο ποιόν του μαθήματος και στα υπόλοιπα κωλύματα που συνοδεύουν την εφαρμογή του θεσμού, θεωρώντας την αναφορά στον χρόνο δευτερεύουσας σημασίας.

Δε θα μπορούσε επίσης να μην αναφερθεί η θέση που υποστήριζαν ορισμένοι γονείς για το μικρό εύρος των διαθέσιμων εργαστηρίων. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, ο κρατικός μηχανισμός δεν αναλαμβάνει δράση για την δημιουργία, στελέχωση και προσφορά περισσότερων εργαστηρίων επαγγελματικής κατάρτισης, γεγονός που εμποδίζει ακόμα περισσότερο την επαγγελματική προετοιμασία των παιδιών. Καθώς η γκάμα των εργαστηρίων που δύναται ένα παιδί να παρακολουθήσει χαρακτηρίζεται ως μικρή, είναι σε πολλές περιπτώσεις επόμενο να μην άπτεται των ενδιαφερόντων όλων των παιδιών. Αυτό, φυσικά, επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα καθώς φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις να υπάρχει άρνηση από πλευράς μαθητών για παρακολούθηση και συνεπώς για πρόσκτηση ανάλογων των εργαστηρίων δεξιοτήτων, απομακρύνοντας έτσι ακόμα περισσότερο την επίτευξη των στόχων της Συ.Ε.Π.. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Πολυχρονοπούλου και Μπογέα, το 2015 όπου διαπιστώθηκε ότι πολλοί ήταν οι μαθητές με αναπηρία οι οποίοι επέλεξαν κάποιο εργαστήριο κατ' ανάγκη και όχι με κριτήριο τα ενδιαφέροντα ή τις κλίσεις τους.

Τέλος, στους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχή εφαρμογή της Συ.Ε.Π. οι γονείς της παρούσας έρευνας συμπεριέλαβαν και τις ελάχιστες έως μηδαμινές ευκαιρίες συμμετοχής τους σε δράσεις και δραστηριότητες που αφορούν τον εν λόγω θεσμό. Τούτο, ενδεχομένως να οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση, που όπως έχει ειπωθεί νωρίτερα λαμβάνουν, ενώ επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Σιδηροπούλου – Δημακάκου και Παυλάκου, το 2007, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι σύμβουλοι Ε.Π. δεν συνεργάζονταν με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία σε θέματα Ε.Π., παρόλο που η συμμετοχή των γονέων καθίσταται αναγκαία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αναφορά στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων για θέματα Συ.Ε.Π., ως ανασταλτικό παράγοντα, έχουν κάνει και οι Παπάνης και Τσάπαλα, το 2009. Αναλόγως, και στην έρευνα των Kuo et al. (2018), οι συμμετέχοντες κατέδειξαν την ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση των γονιών παιδιών με αναπηρία αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές των δεύτερων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της επαγγελματικής τους προετοιμασίας.

6.2. Συμπεράσματα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί ο θεσμός της Συ.Ε.Π. στην δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το πρίσμα των γονέων. Συμπερασματικά, από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναδεικνύεται ότι οι γονείς αξιολογούν τη Συ.Ε.Π. ως έναν θεσμό ιδιαίτερα χρήσιμο και σημαντικό για την παροχή καθοδήγησης, αυτογνωσίας και πληροφόρησης. Ωστόσο, η έρευνα οδηγεί στη διεξαγωγή του συμπεράσματος ότι παρόλο που οι γονείς αξιολογούν θετικά τον θεσμό ως έννοια, δε φαίνεται να διατηρούν στην ίδια συχνότητα και ένταση, προσδοκίες για την αρωγή που θα προσφέρει στην επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού τους. Συνεπώς, οι γονείς παιδιών με αναπηρία φαίνεται να διατηρούν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητά του θεσμού της Συ.Ε.Π..

Στην έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των γονέων για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού στις σχολικές τάξεις προκειμένου να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα ή μη της εφαρμογής του στις σχολικές δομές. Δεδομένου ότι οι απόψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα δίστανται, αναφορικά με το ερώτημα αυτό, δεν καθίσταται εφικτή η απόδοση μιας σαφούς και απόλυτης απάντησης. Ωστόσο, λόγω της διασποράς των απαντήσεων, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα εφαρμογής του θεσμού έγκειται κάθε φορά στον ανθρώπινο παράγοντα, που πολλές φορές είναι και

αστάθμητος, δηλαδή στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, στις γνώσεις τη βούληση και την επιθυμία του καθηγητή που αναλαμβάνει το μάθημα ΣΕΠ και γενικότερα, στις εκάστοτε συνθήκες που ενδέχεται να συναντήσει ο εκάστοτε μαθητής.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία αναφορικά με την ενημέρωση που λαμβάνουν για την Σ.Ε.Π., διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η ενημέρωση που λαμβάνουν οι γονείς για το οικείο ζήτημα χαρακτηρίζεται από μεγάλα ελλείμματα ενώ η πληροφόρηση που παρέχεται απ' το σχολείο είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Οι κύριες πηγές πληροφόρησης των γονέων είναι οποιεσδήποτε άλλες από τη σχολική δομή και το εκπαιδευτικό προσωπικό της.

Τέλος, επιμέρους στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η επισήμανση από πλευράς των γονέων, των παραγόντων που παρακωλύουν την αποτελεσματική εφαρμογή της Σ.Ε.Π.. Από τις απαντήσεις των γονέων διεξάγεται το συμπέρασμα ότι οι κύριοι λόγοι που αποτελούν εμπόδιο στην επιτυχή εφαρμογή του θεσμού και στην εκπλήρωση των βασικών στόχων σχεδιασμού του, είναι ο τρόπος υλοποίησης του ΣΕΠ αλλά και των εργαστηρίων με αναποτελεσματικές, αδιάφορες και ακατάλληλες μεθόδους, η απουσία εξειδικευμένου στον ΣΕΠ καθηγητικού προσωπικού, η έλλειψη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών που θα προσέφεραν σημαντική αρωγή στο οικείο πόνημα και τέλος, η παραγκώνιση των ίδιων των γονέων με την απουσία ενημέρωσης και την έλλειψη συμμετοχής τους σε ανάλογες δράσεις.

6.3. Περιορισμοί της έρευνας

Τα συμπεράσματα που ανέκυψαν από την παρούσα έρευνα, εμπίπτουν σε κάποιους περιορισμούς που συναντήθηκαν κατά τη διεξαγωγή του εν λόγω πονήματος. Ο πρώτος περιορισμός που απαντάται στην παρούσα μελέτη είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων και ο τόπος απ' τον οποίον αντλήθηκε το δείγμα, που αφορούσε ένα μόνο μέρος της ελληνικής επικράτειας (τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Θεσσαλίας, των Β. Σποράδων και της Φθιώτιδας). Οι αντιλήψεις που καταγράφηκαν και ερμηνεύτηκαν αφορούν μόνο μια μικρή μερίδα ατόμων η οποία δε δύναται να είναι αντιπροσωπευτική όλου του πληθυσμού.

Ο δεύτερος περιορισμός αναφέρεται στο είδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε, της επιλεκτικής δειγματοληψίας, η οποία, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016), αφορά πάντοτε ένα δείγμα που δεν είναι

τυχαίο. Το γεγονός αυτό πρέπει να συνυπολογίζεται κατά την διεξαγωγή των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Λόγω της επιλεκτικής δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας, εν προκειμένης οι συμμετέχοντες, δεν μπορεί να εγγυηθεί την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλον τον πληθυσμό.

Τέλος, η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας εμπεριέχει εκ φύσεως κάποιους περιορισμούς οι οποίοι επίσης δε γίνεται να μην αναφερθούν. Με την ποιοτική έρευνα, άρρηκτα συνδεδεμένο βρίσκεται το υποκειμενικό στοιχείο (Greenhalg & Taylor, 1997. Μαντζούκας, 2007). Επομένως, εφόσον η παρούσα έρευνα έγκειται σε αυτή την κατηγορία ερευνών, οι αναγνώστες καλό είναι να λαμβάνουν υπόψη την έλλειψη πλήρους αντικειμενικότητας, καθώς αυτή περιορίζει τη δυνατότητα απόλυτης αποδοχής των αποτελεσμάτων.

6.4. Επιπτώσεις στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Όπως έχει διαπιστωθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να σχετίζονται με τη διδασκαλία της Συ.Ε.Π. στα ΑμεΑ (Bjork-Aman et al., 2021. Carter et al., 2010. Καββαδά, 2012. Τζούδα, 2005). Δεδομένου ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία ενέχουν σύμφωνα με τα πορίσματα άλλων ερευνών καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης (Blustein et al., 2016. Foley et al., 2012. Kuo et al., 2018. Lee & Carter, 2012) θεωρήθηκε αναγκαία και σημαντική η διερεύνηση των απόψεών τους για το οικείο ζήτημα. Τούτο, διότι οι απόψεις των γονέων δύνανται να προσφέρουν σημαντική αρωγή και κατάλληλο προσανατολισμό για την εφαρμογή τροποποιήσεων στον χώρο της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης καθιστώντας έτσι τα προγράμματα Συ.Ε.Π. σε ΑμεΑ περισσότερο αποτελεσματικά.

Από τα ευρήματα της οικείας έρευνας λοιπόν, καταδεικνύεται η ύπαρξη επιτακτικής ανάγκης ανάληψης μέτρων και πρωτοβουλιών στον τομέα της Συ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται οι σχολικές δομές να οργανώνουν σε μηνιαία βάση ατομικές συναντήσεις γονέων, παρουσίας του συμβούλου Ε.Π., του παιδιού και του ψυχολόγου, με στόχο την συνεχή και αδιάλειπτη ενημέρωσή τους για θέματα ΣΕΠ που αφορούν το παιδί και απώτερο σκοπό την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους σε δράσεις που αφορούν τον οικείο τομέα.

Επιπλέον, καθίσταται αναγκαία η υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης συμβούλων ΣΕΠ, τουλάχιστον 400 ωρών με την εφαρμογή πρακτικής άσκησης όταν πρόκειται για ΑμεΑ. Η παρακολούθηση σεμιναρίων Συ.Ε.Π., με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προτείνεται να καταστεί υποχρεωτική για τους πιστοποιημένους συμβούλους ΣΕΠ της δημόσιας εκπαίδευσης, συστηματικά και ανά τετραετία καθώς ο επαγγελματικός χώρος είναι ένας ζωντανός οργανισμός που διαρκώς αλλάζει και συνεπώς, η διαρκής ενημέρωση είναι αναγκαία.

Στους συμβούλους ΣΕΠ, προτείνεται η εφαρμογή μεθόδων και μοντέλων που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή βιωματικής μάθησης με πραγματοποίηση επισκέψεων σε πραγματικά περιβάλλοντα εργασίας, τουλάχιστον μία φορά μηνιαίως στο πλαίσιο του μαθήματος.

Τέλος, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η αφύπνιση του κρατικού μηχανισμού και η ανάληψη δράσης. Σε πρώτο επίπεδο υπάρχει μεγάλη ανάγκη παροχής χρημάτων από την πολιτεία στα σχολεία για τον εκσυγχρονισμό του υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και διεύρυνσης των επιλογών των εργαστηρίων ώστε να είναι σε θέση να ικανοποιούν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα μιας μεγαλύτερης ομάδας παιδιών.

6.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ύστερα απ' το πέρας της παρούσας μελέτης και προκειμένου τα αποτελέσματά της να αποκτήσουν τη δυνατότητα να γενικευτούν σε όλον τον πληθυσμό, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας με τη χρήση τυχαίας δειγματοληψίας στον πληθυσμό γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση της ελληνικής επικράτειας.

Επιπλέον, προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με τη χρήση της συνεχούς παρατήρησης στο φυσικό περιβάλλον του προς μελέτη θέματος, δηλαδή στις σχολικές δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προτείνεται η έρευνα να επαναληφθεί με τη συλλογή των δεδομένων να υλοποιείται αυτή τη φορά από την επίσκεψη των ερευνητών στο προς μελέτη περιβάλλον έτσι ώστε να επικυρωθούν ή και να εμπλουτιστούν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Επιπροσθέτως, ύστερα από την ενδελεχή ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι στο οικείο πεδίο υπάρχει ερευνητικό κενό αναφορικά με τα επαγγέλματα που ενδείκνυνται για κάθε είδος

αναπηρίας. Τη διαπίστωση αυτή κατέγραψε πρώτη η Τζούδα, το 2005 κι έπειτα η Σιδηροπούλου – Δημακάκου, το 2008. Φαίνεται, ότι δεκαπέντε χρόνια αργότερα δεν έχουν διενεργηθεί ακόμα ανάλογες έρευνες που να εξετάζουν το παρόν ζήτημα, γεγονός που θα βοηθούσε στην πιο στοχευμένη επαγγελματική εκπαίδευση αλλά και καθοδήγηση των ΑμεΑ, σύμφωνα πάντα με το ατομικό τους προφίλ αλλά και με γνώμονα την εκάστοτε αναπηρία. Προτείνεται λοιπόν η πραγματοποίηση ερευνών αναφορικά με τα επαγγέλματα που συνίστανται για την εκάστοτε κατηγορία αναπηρίας και ενδείκνυνται για την προσφορά θέσεων εργασίας και ευκαιριών επαγγελματικής αποκατάστασης.

Τέλος, φαίνεται ότι στον ερευνητικό χώρο υπάρχει έλλειμμα μελετών οι οποίες να εξετάζουν, συγκεκριμένα, ποιες είναι οι πρακτικές και οι μέθοδοι στο πλαίσιο της Συ.Ε.Π. στα ΑμεΑ που καθίστανται αποτελεσματικές στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Για τον λόγο αυτόν, προτείνεται η μελλοντική έρευνα να εστιάσει στις παρεμβάσεις που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της Συ.Ε.Π. και κατά πόσο σχετίζονται άμεσα αρχικά στην επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμεΑ και μετέπειτα στην διατήρηση της απασχόλησης και γενικότερα στην επαγγελματική τους ζωή. Για τους σκοπούς αυτούς, προτείνεται η υλοποίηση μιας έρευνας διαχρονικής. Με τον τρόπο αυτόν θα διαπιστωθούν οι καταλληλότερες πρακτικές της Συ.Ε.Π. προσφέροντας περαιτέρω καθοδήγηση στους συμβούλους Ε.Π. και συνεπώς, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της Συ.Ε.Π. των ΑμεΑ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αδάμ, Σ. (2012). Κοινωνική Οικονομία και ενεργητικές πολιτικές ένταξης: Αποτελέσματα έρευνας πεδίου σε κοινωνικές επιχειρήσεις εργασιακής ένταξης στην Ελλάδα. *Παρατηρητήριο Κοινωνικών και Οικονομικών Εξελίξεων, INE-GSEE*. <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/04/files/study--19.pdf>
- Αθανασιάδου, Χ. (2004). Υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε μαθητές και μαθήτριες του νομού Θεσσαλονίκης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 68-69*, 19-31.
- Αϊβαλιώτης, Θ. & Κρυσταλλίδου, Φ. (2017). Συμβουλευτική-Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η αναγκαιότητα επαναλειτουργίας των Δομών Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Αγωγή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 109-110*, 252-261.
- Αμοργιανού, Δ. (2020). Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σουηδικό και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 122-123*, 60-69.
- Ασβεστάς, Α. (2019). Άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο ρόλος του συμβούλου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού 116-117*, 307-313.
- Βαλκάνος, Ε., Μάρδας, Γ., & Μάρδας, Ν. (2013). Η συμβολή του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην απασχόληση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 101*, 33-51.

- Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναός, Α., Σκορδίλης, Α., Σούλης, Σ., Χατζηπέτρου, Α., & Χριστοφή, Μ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. <http://repository.edulll.gr/1050>
- Βαρσάμης Π., Δημακοπούλου Ε., Κεσσούδη Ε., & Αγγελίδου Μ. (2008). Αξιολόγηση κοινωνικών-εργασιακών ικανοτήτων σε σπουδαστές με αναπηρίες: Μια προκαταρκτική έρευνα σε δύο εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, 68-76.
- Βλαχάκη, Φ., & Γαϊτάνης, Δ. (2012) (Επιμ.). *Ανάπτυξη πολιτικής στη Δια Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Ευρωπαϊκός Οδηγός Καλών Πρακτικών*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/greek/anaptukse-politikes-ste-dia-biou-sumbouleutike.-kai-ton-epaggelmatiko-prosanatolismo-europaikos-odegos-kalon-praktikon/>
- Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α. (2017). Η σημασία της εκπαίδευσης για την επαγγελματική αγωγή: ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 93-104.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Γιαννίτσας, Ν., Αγρέβη, Α., Αναστασίου, Δ., Αποστόλου, Μ., Αργυροπούλου, Αικ., Γεωργαντά, Ε., Γεωργουλέας, Γ., Γιαβρίμης, Π., Κατσαφάνα, Δ., Κρασσάς, Σ., Λυκιτσάκου, Κ., Μακρή, Α., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Μαργιόλας, Η., Μορφονιού, Μ., Παλαιοκόστας, Χ., Παπαμιχαήλ, Α., Παταργιά, Ε., Παυλόπουλος, Β., ... Τσιναρέλης, Γ. (2000). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία – Άτομα με κινητικά προβλήματα*. ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

– Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. <http://1kesyp-v.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/yphresies/AMEAKinitikesAnapiries.pdf>

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

Δεμερτζής, Ν. (2003). Μια ερμηνευτικής προσέγγιση παρουσίασης της «πελατείας» του Γρα.Σ.Ε.Π. 4^{ου} Εν. Λυκείου Π. Φαλήρου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 25-41.

Δόλγυρα, Κ. (2017). Επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 105-113.

Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (2013). *Κώδικας Δεοντολογίας στην Παροχή Υπηρεσιών Δια Βίου Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας*. <https://www.calameo.com/read/006549601fbb8af6aa44c>

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf

Ζερβός, Γ. (2004). *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Επαγγελματική Κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/17826>

- Ζήκος, Ν., & Ξενάκη, Α. (2017). Γνωστικά αντικείμενα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο θεσμός του ΣΕΠ: Φυσικές επιστήμες και ξένη γλώσσα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108, 82-92.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Καββαδά, Ε. (2012). *Προεπαγγελματική εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: μια εκτίμηση αναγκών* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/27643>
- Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (2018). Η συμβολή της επαγγελματικής συμβουλευτικής στη διαχείριση των προκλήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 111-112, 69-80.
- Καλίρης, Α., & Δρόσος, Ν. (2014). Στάσεις και προσδοκίες σχετικά με τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού: Εμπειρική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103, 167-171.
- Καραμπατζάκη, Α., Ζησοπούλου, Β., & Καλλιού, Μ. (2013). Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μελέτη επισκόπησης στο νομό Μαγνησίας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 132-142.
- Κασσωτάκης, Μ. (2009). Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι Σήμερα: Μια

- Προσπάθεια Αποτίμησης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 86-87, 25-48.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Επαγγελματική Συμβουλευτική ή Επαγγελματική Αγωγή στη σύγχρονη πραγματικότητα;. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 429-459.
- Κατσιγιάννη, Ε., & Κρίβας, Σ. (2004). Στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις Συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 68-69, 32-42.
- Κατσιούλα, Π., & Σιάνου – Χατζηκαμάρη, Π. (2017). Η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος στις επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών/ μαθητριών της Γ' Γυμνασίου. Απόψεις γονέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 138-145.
- Κατσίρας, Λ.Β. (2017). . Η συμβολή της οικογένειας στην Επαγγελματική Αγωγή των παιδιών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 128-137.
- Κίτσου, Γ. (2015). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.* <https://georgiakitsoumath.weebly.com/uploads/4/5/6/6/45664067/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>
- Κοτσόβολης, Ν. (2012). Προτάσεις για ουσιαστική βελτίωση των δομών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Γενική, Επαγγελματική, και

Τεχνολογική Εκπαίδευση της χώρας μας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 98-99, 79-89.

Κουτουβέλη, Χ., Παρούση, Α. – Σ., & Σβυρινάκη, Α. (2020). Επαγγελματική συμβουλευτική και καθοδήγηση για τον επαγγελματικό σχεδιασμό των ΑμΕΑ - Διερεύνηση απόψεων γονέων μαθητών σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. με χρήση ερωτηματολογίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 332-393.
<https://doi.org/10.12681/edusc.3140>

Κυρίτσης Δ., & Χελιατσίδου, Ζ. (2008). Η Επιλογή του Επαγγέλματος: Εμπειρική Έρευνα σε Μαθητές της Γ' Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 84-85, 126-140.

Κωστόπουλος, Κ.Π. (2018). Ο θεσμός του Επαγγελματικού Συμβούλου στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου και Λυκείου Πάτρας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 111-112, 133-137.

Λαγουδάκος, Μ., & Λογιώτης, Γ. (2016). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 158-168.

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση–Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα... *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 243-262.

Λογιώτης, Γ. (2014). *Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών: από το θεσμικό λόγο*

στην εκπαιδευτική πρακτική [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/31801>

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μπαλινάκη, Ε. (2013). Η διάχυση της μεθοδολογίας ΣΕΠ: προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας στα φιλολογικά μαθήματα καθώς και στην ερευνητική εργασία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 380-387.

Μουσιάδου, Α. (2012). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία. <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/moisiadou-ai katerini-prosanatismos-efiveia/moisiadou-epaggelmatikos-prosanatismos.htm>

Νόμος 1566/1985, άρθρο 37, παρ. 1, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30.09.1985).

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 6, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000).

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 11, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000).

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 12, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000).

Νόμος 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 15, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14.03.2000).

Νόμος 3699/2008, άρθρο 1, παρ.1, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008).

Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008).

Νόμος 4186/2013, άρθρο 28, παρ.1, Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013).

Νόμος 4823/2021, άρθρο 27, παρ. 4, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3.08.2021).

Ντούρου, Ε., Σύρμα, Κ., & Παπακίτσος, Ε. Χ. (2017). Κριτήρια αξιολόγησης των ελληνικών εκπαιδευτικών δομών ΣυΕΠ και εφαρμογή τους από το κοινό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 379-396.

Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιδιωτική.

- Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2011) (Επιμ.). *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή: Οκτώβριος 8-10, 2010, Αθήνα, Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://ppy.aegean.gr/site/ext-files/bibliothiki/2011-ereyna-ekpaideytiki-politiki.pdf>
- Παπάνης Ε., & Τσάπαλα, Φ. (2009). *Ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές για τα άτομα με αναπηρία*. http://epapanis.blogspot.com/2009/06/blog-post_18.html
- Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2015). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 914-924. <https://doi.org/10.12681/edusc.189>
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (1995). Συμβουλευτική και Προσανατολισμός μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. Υπόθεση Ανύπαρκτη; *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2008). *Μελέτη για την εκτίμηση της ποιότητας παροχής Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στα άτομα με αναπηρίες – ΑμεΑ*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP509/%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%97-%CE%A0%CE%99.pdf>
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., & Παυλάκος, Ν.Κ. (2007). Εξειδικευμένες Δεξιότητες των Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 231-255.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*. Πανεπιστήμιο Αθηνών -Τομέας Ψυχολογίας. <http://repository.edulll.gr/1359>
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Α., & Δρόσος, Ν. (2014). *Επαγγελματική συμβουλευτική και διαχείριση σταδιοδρομίας: Τετράδιο εργασίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://keaes.ppp.uoa.gr/fileadmin/keaes.ppp.uoa.gr/uploads/Ereynitika_Programmata/ASKT_final.pdf
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Τζέπογλου, Σ., Καφετζόπουλος, Κ., Μπαμπά, Μ., Δούκας, Γ., Σκαλτσάς, Η., & Καραμέτου, Ε. (2009). Προτάσεις βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 210-222.
- Τζούδα, Β. (2005). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Προσδοκίες μαθητών με κινητική αναπηρία στη Δευτεροβάθμια Δημόσια Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/26177>
- Τοτόλου, Α. Δ. (2002). Αγωγή και Συμβουλευτική παιδιών με ειδικές ανάγκες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 123, 91-95.

Υπ. Απόφαση 57523/Α6/2002, Καθορισμός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 765/Β΄/19.06.2002).

Υπ. Απόφαση 68755/Δ3/2017, Ωρολόγια προγράμματα των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων - Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1606/Β΄/10.05.2017).

Υπ. Απόφαση 70979/ΓΔ4/2018, Τροποποίηση της 176667/ΓΔ4/21-10-2016 υπουργικής απόφασης με θέμα: «Οργάνωση και λειτουργία Τμημάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μονάδα Απεξάρτησης 18 ΑΝΩ», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1761/Β΄/17.05.2018).

Υπ. Απόφαση 13173/Κ6/2022, Σύστημα Πιστοποίησης επάρκειας Προσόντων Συμβούλων Σταδιοδρομίας/Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 617/Β΄/14.02.2022).

Φλούδα, Ε. (2017). Η συμβολή της οικογένειας στην Επαγγελματική Αγωγή των παιδιών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 109-110, 146-152.

Ξενόγλωσση

Abdullah, N., Yasin, M. H. M., Deli, A. A. A., & Abdullah, N. A. (2015). Vocational education as a career pathway for students with learning disabilities: Issues and obstacles in the implementation. *International Journal of Education and Social Science*, 2(3), 98-104.

Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties*, 4(2), 330-333.
<https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>

Action Aid (2014). *Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας.*
<https://blogs.sch.gr/kesylimnou/files/2021/11/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1-%CE%95%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Alsaadat, K. (2020). Job placement for students with special needs: career and vocational guidance. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 167-175
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3700061>

Bal, M. I., Sattoe, J. N. T., Van Schaardenburgh, N. R., Floothuis, M. C. S. G., Roebroek, M. E., & Miedema, H. S. (2016). A vocational rehabilitation intervention for young adults with physical disabilities: participants' perception of beneficial attributes. *Child: care, health and development*, 43(1), 114-125.
<https://doi.org/10.1111/cch.12407>

Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A

review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97-123.
[10.3384/njvet.2242-458X2111197](https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X2111197)

Blacher, J., Kraemer, B., & Howell, E. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: Does syndrome matter?. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 4(1), 3-16.
<https://doi.org/10.5042/amhld.2010.0052>

Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post-high school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 50(3), 164-177. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466916641381>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of disability policy studies*, 23(1), 50-63.
<https://doi.org/10.1177/1044207311414680>

Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., & Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.1177/0885728809344332>

- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, *41*(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Creswell, W., J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (N. Κουβαράκου, Μετ.). Ίων.
- Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, *45*(6), 508-522. <https://doi.org/10.1002/pits.20320>
- Foley, K. R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, *34*(20), 1747-1764. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.660603>
- Fujino, H., & Sato, N. (2022). Career path support for special needs students with social, emotional, and behavioural difficulties in middle school in Japan: a qualitative study. *Humanities and Social Sciences Communications*, *9*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01319-w>
- Ghergut, A. (2014). Aspects Related to the Educational and Vocational Guidance of Intellectually Impaired Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 116-120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.669>
- Greenhalgh, T., & Taylor, R. (1997). How to read a paper: Papers that go beyond numbers (qualitative research). *BMj*, *315*(7110), 740-743. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7110.740>

- Hermanoff, A., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2017). The opportunities and obstacles of school paths of Finnish young people with intellectual disability (ID). *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 19.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. In D. Harper. & A., R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Jun, S., Osmanir, K., Kortering, L., & Zhang, D. (2015). Vocational Rehabilitation Transition Outcomes: A Look at One State's Evidence. *Journal of Rehabilitation*, 81(2), 47-53.
- Kirby, A. V., Bagatell, N., & Baranek, G. T. (2020). The formation of postsecondary expectations among parents of youth with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1088357619881221>
- Kumin, L., & Schoenbrodt, L. (2016). Employment in adults with Down syndrome in the United States: results from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(4), 330-345. <https://doi.org/10.1111/jar.12182>
- Kuo, A. A., Crapnell, T., Lau, L., Anderson, K. A., & Shattuck, P. (2018). Stakeholder Perspectives on Research and Practice in Autism and Transition. *Pediatrics*, 141(Supplement 4), 293–299. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300f>
- Lazarus, K. U., & Ihuoma, C. (2013). The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 16, 54-65.

- Lee, G. K., & Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools, 49*(10), 988-1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21651>
- Lee, P. K. (2015). School Counselors' Provision of Career and College Transition Services to Students in Special Education. *All Graduate Plan B and other Reports, 534*. <https://doi.org/10.26076/bed6-8f9b>
- 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>
- Majid, S., & Razzak, A. (2015). Designing a model of vocational training programs for disables through ODL. *Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(1), 212-237. <https://doi.org/10.17718/tojde.53238>
- Malikiosi-Loizos, M., & Giovazolias, T. (2015). Counseling in Greece. *Counseling around the World, 215–223*. <https://doi.org/10.1002/9781119222736.ch23>
- Malikiosi-Loizos, M., & Ivey, A. E. (2012) Counseling in Greece. *Journal of Counseling & Development, 90*, 113-118.
- Malle, A. Y., Pirttimaa, R., & Saloviita, T. (2015). Inclusion of students with disabilities in formal vocational education programs in Ethiopia. *International Journal of Special Education, 30*(2), 57-67. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51142>
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3d ed.). Sage. <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8JM4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=mason+2009+qualitative&ots=nea2zLqD2r&sig=F1pkIWeL1-->

jEljKFDRDC2w_EM&redir_esc=y#v=onepage&q=mason%202009%20qualitative&f=false

- Mazzotti, 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>
- Niemi, A. M., & Kurki, T. (2014). Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*, 29(10), 1631-1644. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2014.966188>
- Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2014). Best practices in transition to adult life for youth with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136-148. <http://dx.doi.org/10.1177/2165143413486693>
- Pascall, G., & Hendey, N. (2004). Disability and Transition to Adulthood: The Politics of Parenting. *Critical Social Policy*, 24(2), 165–186. <https://doi.org/10.1177/0261018304041949>
- Schutz, M. A., Awsumb, J. M., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2022). Parent perspectives on pre-employment transition services for youth with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 65(4), 266-278. <https://doi.org/10.1177/0034355221993542>

- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V.S. (2008). Career Guidance for Persons with Disabilities. In J.A. Athanasou & R.V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 405-417). Springer.
- Undiyaundeye, F. (2013). The duties of career counselors in adolescents and young adults with special needs. *Merit Research Journal of Education and Review*, 1(2), 011-018.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., & Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25, 323-334. <https://doi.org/10.1007/s10926-014-9541-6>
- Xu, T., Dempsey, I., & Foreman, P. (2014). Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(4), 342-352. [doi=10.3109/13668250.2014.947920](https://doi.org/10.3109/13668250.2014.947920)

Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Επιστολή προς τους γονείς

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



Δεκέμβριος, 2023

Αγαπητοί Γονείς/ Κηδεμόνες,

Στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, εκπονώ την διπλωματική μου διατριβή με τίτλο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Επαγγελματική Συμβουλευτική σε άτομα με αναπηρίες: Διερεύνηση απόψεων γονέων μαθητών σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και σε Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων μαθητών με αναπηρία αναφορικά με τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Συ.Ε.Π.) που λαμβάνουν τα παιδιά τους κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε άτομα με αναπηρίες καθώς τους βοηθά στη διάκριση της μοναδικότητας της εκάστοτε περίπτωσης και στην αναζήτηση ρεαλιστικών επαγγελματικών λύσεων. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι η οικογένεια φαίνεται να επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων σε μεγάλο βαθμό. Για τους παραπάνω λόγους, η διερεύνηση των απόψεων των γονέων είναι επιτακτική καθώς θα προσφέρει μεγάλη αρωγή.

Η έρευνα αυτή θα διενεργηθεί αποκλειστικά μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες θα έχουν μικρή διάρκεια και θα πραγματοποιηθούν είτε δια ζώσης είτε μέσω τεχνολογιών (τηλέφωνο, Η/Υ). Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν στο σύνολό τους αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, διατηρώντας σε κάθε περίπτωση την ανωνυμία τους. Αυτή η έρευνα δε θα θέσει τους μαθητές ή τις οικογένειές τους σε οποιονδήποτε κίνδυνο. Οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν

το δικαίωμα να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν, αν έρθουν σε δύσκολη θέση ή για οποιονδήποτε λόγο δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τη διαδικασία.

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική και εξαιρετικά πολύτιμη. Στην περίπτωση που χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα ή που επιθυμείτε να συμμετέχετε σε αυτήν την προσπάθεια, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τη Δέσποινα Αγγελάκη στο τηλέφωνο 6980128298 είτε και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο angelaki.despina@gmail.com.

Ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Δέσποινα Αγγελάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ-70

Παράρτημα II: Οδηγός Συνέντευξης

Στοιχεία γονέα:

Φύλο:

Ηλικία:

Οικογενειακή κατάσταση:

Επίπεδο εκπαίδευσης:

Αριθμός παιδιών:

Στοιχεία παιδιού:

Φύλο:

Ηλικία:

Είδος αναπηρίας / βαθμός νοητικής αναπηρίας:

Τύπος σχολείου φοίτησης:

Για το ερευνητικό ερώτημα 1:

1. Έχετε ξανακούσει για τον θεσμό της Σ.Ε.Π.; Τι θεωρείτε ότι είναι η Σ.Ε.Π.;

[Δίνεται διευκρίνιση:

- Παροχή τεστ προσωπικότητας
 - Πληροφορίες για εκπαίδευση
 - Πληροφορίες για επαγγέλματα
 - Άσκηση για να γνωρίσουμε τον εαυτό μας
 - Να επιλέξει κάποιος ειδικός το επάγγελμα που μας ταιριάζει
2. Αποτελεί το μάθημα Σ.Ε.Π σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος;
[Γιατί ναι, τι προσδοκίες υπάρχουν; / Γιατί όχι; Ευθύνεται ο θεσμός ή ο τρόπος εφαρμογής του;]

3. Θεωρείτε ότι η διαδικασία Σ.Ε.Π θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξη του παιδιού σας στην αγορά εργασίας;
4. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμο για το παιδί σας να συνεργαστεί (ή να είχε συνεργαστεί στο παρελθόν) με κάποιον ειδικό σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για την παροχή βοήθειας στην αναζήτηση επαγγελματικών επιλογών;
[Αν ναι, για ποιος λόγους είναι χρήσιμο;]

Για το ερευνητικό ερώτημα 2i και 2ii:

1. Τι γνωρίζετε για το μάθημα Σ.Ε.Π; ii

[Από πού ενημερωθήκατε; Πότε;]

2. Νομίζετε ότι έχετε πλήρη ενημέρωση για τις πιθανές εκπαιδευτικές επιλογές που ταιριάζουν στο παιδί σας; ii

[Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο του παιδιού σας πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας για τις επαγγελματικές διεξόδους; Αν ναι, με ποιον τρόπο;]

3. Νομίζετε ότι το μάθημα Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο βοηθάει τον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού σας; i
4. Ποια εργαστήρια έχει παρακολουθήσει το παιδί σας τα χρόνια που έχει φοιτήσει στο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ; / Ποιες κατευθύνσεις – εργαστήρια έχει παρακολουθήσει το παιδί σας; (αν βρίσκεται στην κατάλληλη ηλικία) ii

[Ποια ήταν τα διαθέσιμα εργαστήρια; Με ποιον τρόπο επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα προς παρακολούθηση; Υπήρξε η ανάλογη ενημέρωση για τα διαθέσιμα εργαστήρια, πώς, πότε;]

5. Είστε ικανοποιημένοι με τα εργαστήρια που έχει παρακολουθήσει το παιδί σας; i

[Αν ναι, σε ποιο βαθμό; Αν όχι, γιατί, τι θεωρείτε ότι αποτέλεσε εμπόδιο; *3^ο ερευνητικό ερώτημα]

Για το ερευνητικό ερώτημα 3:

1. Θεωρείτε ότι το μάθημα Σ.Ε.Π. έχει βοηθήσει/ θα βοηθήσει το παιδί σας;

[Αν ναι, είστε πλήρως ευχαριστημένοι; Αν όχι, τι δυσκολεύει, κατά την άποψή σας, την αποτελεσματική του εφαρμογή;]

2. Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης;

3. Είστε ικανοποιημένοι με τον χρόνο εφαρμογής του Σ.Ε.Π.;

4. Θεωρείτε ότι η υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου ανταποκρίνονται στην κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία του παιδιού;