



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή: Μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

«The transition of individuals with disabilities in adulthood: A research study of Primary and Secondary Teachers' views».

Ζευγαροπούλου Σταυρούλα

Θεσσαλονίκη (2023)



Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Ειδική αγωγή, Εκπαίδευση & Αποκατάσταση»

#### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή: Μια διερευνητική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

«The transition of individuals with disabilities in adulthood: A research study of Primary and Secondary Teachers' views».

Ζευγαροπούλου Σταυρούλα

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Παπακωνσταντίνου Δόξα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη (2023)

«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»

Ζευγαροπούλου Σταυρούλα

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	5
Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
Εισαγωγή .....	8
Κεφάλαιο 1: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.....	10
1.1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Αναπηρία».....	10
1.1.2 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Μετάβαση».....	11
1.2 Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	11
1.3 Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή για παιδιά με Αναπηρίες.....	12
1.3.1 Προκλήσεις κατά την διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης.....	14
1.4 Δεξιότητες Μετάβασης .....	15
1.5 Βασικά Στάδια Σχεδιασμού Μετάβασης.....	16
1.6.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαδικασία μετάβασης.....	17
1.6.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την μετάβαση .....	18
1.6.3. Οι απόψεις και ο ρόλος των γονέων κατά την διαδικασία μετάβασης.....	20
1.7 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα .....	23
Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας .....	24
2.1 Ερευνητική Στρατηγική .....	24
2.2 Το Εργαλείο .....	24
2.3 Η Διαδικασία.....	25
2.4 Οι Συμμετέχοντες.....	25
2.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	27
Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα .....	28
3.1: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	28
3.2: Περιγραφική Στατιστική .....	28
3.2.1 Προϋποθέσεις Μετάβασης .....	28
3.2.2 Πρακτικές για την Μετάβαση .....	32
3.2.3 Προκλήσεις κατά την Μετάβαση .....	38
3.3 Μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal – Wallis και Mann - Whitney για την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις απόψεις των εκπαιδευτικών .....	40
3.3.1 Προϋποθέσεις για την Μετάβαση .....	40
3.3.2 Πρακτικές για την Μετάβαση .....	42
3.3.3 Προκλήσεις κατά την Μετάβαση .....	45

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	49
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	49
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας .....	54
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	55
4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση.....	55
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	56
Βιβλιογραφία .....	57
Παράρτημα.....	62

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε ανθρώπους που έπαιξαν σημαντικό ρόλο καθώς παρείχαν ψυχολογική και πρακτική στήριξη σε όλη την διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την επόπτρια καθηγήτρια κυρία Καρτασίδου Λευκοθέα για την πολύτιμη καθοδήγησή της. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την συναισθηματική στήριξη και την μεγάλη υπομονή τους καθ' όλη την διάρκεια της προσπάθειας αυτής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν κομμάτι από τον χρόνο τους για να συμμετέχουν στην έρευνα και μοιράστηκαν τις απόψεις τους.

## Περίληψη

Η μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή αποτελεί θέμα ζωτικής σημασίας, τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την οικογένειά τους. Οι τομείς που πρέπει ένα άτομο να κατακτήσει προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι εξής: Ανεξάρτητη Διαβίωση, Διαπροσωπικές Σχέσεις, Κοινωνική Συμπερίληψη, Υγεία – Ευημερία, Εργασία. Σημαντικός, προς την ομαλή πορεία της διαδικασίας μετάβασης στην ενήλικη ζωή, φαίνεται να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών τους, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Έτσι, η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και συγκεκριμένα τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις πρακτικές και τις προκλήσεις που μπορεί να είναι σημαντικές κατά την διαδικασία μετάβασης. Επιπλέον, μέρος της έρευνας αποτελεί και η σύγκριση των απόψεών τους ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν συνολικά 96 εκπαιδευτικοί. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 73 ερωτήσεων τύπου Likert.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι σημαντικότερες, για τους εκπαιδευτικούς, είναι οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με την Εργασία και την Υγεία και Ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως σημαντικότερη πρακτική είναι ο Σχεδιασμός της Μετάβασης, ενώ σημαντικότερες προκλήσεις είναι ο φόρτος εργασίας, η συνεργασία με τους γονείς και η ακαμψία που υπάρχει λόγω του αναλυτικού αλλά και του ωρολογίου προγράμματος. Τέλος, τα δημογραφικά στοιχεία που φαίνεται να επηρέασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας είναι το φύλο τους, η ηλικία τους, η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, η προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή και η εκπαίδευσή τους.

Λέξεις κλειδιά: μετάβαση, ενήλικη ζωή, αναπηρία, απόψεις εκπαιδευτικών

## **Abstract**

The transition of individuals with disabilities to adulthood constitutes a matter of vital importance, holding implications not only for individuals themselves but also for their families. The areas that a person must master in this direction are: Independent Living, Interpersonal Relationships, Social Inclusion, Health - Wellbeing, Employment. The educators' role, starting from primary education, seems to be important for the process of transition to adulthood.

Thus, this paper deals with the issue of the transition of individuals with disabilities to adulthood and specifically examines educators' views regarding the conditions, practices and challenges that may be important during the transition process. Furthermore, part of the research is the comparison of their opinions according to their demographics. A total of 96 teachers participated in this research. The questionnaire that was used to collect the data consists of 73 Likert-type questions.

The research outcomes indicate that educators attribute heightened significance to conditions associated Work and Health and Wellbeing. They also stated that the most important practice is the Planning of the Transition, while the most important challenges are the workload, the cooperation with the parents and the rigidity that exists due to the analytical schedule as well as the timetable. Finally, the demographic variables such as gender, age, educational service level, experience in special education and educational background appear to exert influence on educators' perspectives, as evidenced by the results.

Key words: transition, adult life, disability, teachers' views



## Εισαγωγή

Η πορεία από το σχολείο προς την ενηλικίωση, όπως και κάθε μετάβαση που πραγματοποιείται στην ζωή ενός ατόμου, αποτελεί μια περίοδο μεγάλης σημασίας για τον καθένα και αποτελείται από πολλές και διαφορετικές μεταβολές και προκλήσεις. Οι αλλαγές, αφορούν κυρίως τους τομείς της ανεξάρτητης διαβίωσης, των διαπροσωπικών σχέσεων, της συμμετοχής στην κοινότητα, στην υγεία και την ευημερία και στην εργασία. Για την ολοκλήρωση των διαδικασιών μετάβασης, σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο τόσο το ίδιο το άτομο όσο και οι κοντινοί του άνθρωποι να εξετάζουν τις υπάρχουσες επιλογές και επιλέγουν αυτή που φαίνεται καλύτερη (Neubert & Leconte, 2013).

Οι προκλήσεις στην παραπάνω διαδικασία φαίνεται να υπάρχουν εντονότερα για τους νέους με αναπηρία, για τους οποίους η μετάβαση στην ενηλικίωση είναι ακόμα πιο δύσκολη σε όλες τις πτυχές της κάτι που καθιστά αναγκαία την στήριξη της πολιτείας αλλά και καινοτόμες πρακτικές με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι της (Neubert & Leconte, 2013). Σημαντικός λόγος για τον οποίο οι διαδικασίες μετάβασης φαίνεται να είναι λιγότερο αποτελεσματικές για τους νέους με αναπηρία, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τους δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό απροετοίμαστοι και χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις για να στηρίξουν την προσπάθεια των μαθητών τους και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης στην ενηλικίωση (Morningstar & Benitez, 2013). Παρ' όλα αυτά, η επιτυχία στην μετάβαση αυτή, για τους νέους με αναπηρία είναι υψίστης σημασίας καθώς μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη ψυχική υγεία και στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων αφού ενισχύει στο άτομο το αίσθημα ότι ανήκει κάπου και κατ' επέκταση την αυτό – εκτίμησή του (Howe, 2013).

Σύμφωνα με τους White και Gally (2005) τόσο η διαδικασία αξιολόγησης όσο και η διαδικασία μετάβασης είναι σύνθετες, κάτι που καθιστά αναγκαίο να ξεκινήσουν από μικρή ηλικία ώστε να μπορούν να γίνουν και οι αναγκαίες τροποποιήσεις. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία είναι απαραίτητο να αναλαμβάνουν ευθύνες από την αρχή της ενηλικίωσής τους.

Η επιτυχής αντιμετώπιση των προκλήσεων που εμφανίζονται κατά την διάρκεια της μετάβασης των νέων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται εξίσου από την συμμετοχή της οικογένειας και των ειδικών παιδαγωγών στη διαδικασία, οι οποίοι είναι σε θέση να προσφέρουν σημαντική υποστήριξη σε αυτόν τον δύσκολο δρόμο. Συγκεκριμένα, στη διαδικασία της μετάβασης βασικός είναι ο ρόλος του περιβάλλοντος της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει ένα άτομο και τα ερεθίσματα τα οποία δέχεται μέσα σε αυτό καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Αφ' ενός, οι γονείς γνωρίζοντας τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις δυσκολίες του παιδιού τους μπορούν να το υποστηρίξουν πρακτικά και ψυχολογικά στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, βοηθώντας στην ορθή επιλογή σχετικά με την μελλοντική του πορεία. Αφ' ετέρου, εξίσου σημαντικό ρόλο στη μετάβαση έχουν οι εκπαιδευτικοί

ειδικής αγωγής και η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορούν να στηρίξουν το άτομο να επιλέξει, την πορεία που θα ήθελε να ακολουθήσει αργότερα, ήδη από μικρή ηλικία με την χρήση εξατομικευμένου σχεδιασμού που θα είναι προσαρμοσμένο στο ίδιο το άτομο με αναπηρία, επιτυγχάνοντας έτσι μια ευκολότερη πορεία προς την ενήλικη ζωή. Φαίνεται, λοιπόν, πως η συνεργασία οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος είναι υψίστης σημασίας για τον προγραμματισμό της διαδικασίας της μετάβασης του νέου με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Knox, 2000).

Οι βαθμίδες στις οποίες έχει μελετηθεί η μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην χώρα μας περιορίζονται από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό ή από το δημοτικό στο γυμνάσιο και παρουσιάζεται έλλειψη μελετών σχετικά με την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή και ειδικότερα ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Αν και μεγάλο μέρος των ερευνών τονίζει τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την διαδικασία της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, η βιβλιογραφία για τη μετάβαση συγκριτικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αρκετά περιορισμένη.

Συμπερασματικά, είναι αναγκαία η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών σχετικά με την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και των μεθόδων τις οποίες χρησιμοποιούν, αφού, όπως φαίνεται η συμβολή τους είναι σημαντική για την διαδικασία αυτήν, καθώς είναι σε θέση να συνεισφέρουν στην ομαλότερη μετάβαση των νέων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Haber et al., 2016).

Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η υπάρχουσα βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, σχετικά με τα χαρακτηριστικά της μετάβασης στην ενήλικη ζωή, όπως τα βασικά στάδια, τον εξατομικευμένο σχεδιασμό και τον ρόλο και τις απόψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. Ακόμη, αναφέρονται τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών σχετικά με τον ρόλο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος της έρευνας, η διαδικασία και το δείγμα, καθώς και το εργαλείο της έρευνας, η ανάλυση δεδομένων και τα δεοντολογικά ζητήματα δεοντολογίας.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο κατά το οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, που αφορούν αφενός τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και αφετέρου τη σύγκρισή τους ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και η συζήτηση σχετικά με αυτά, οι περιορισμοί της έρευνας, οι επιπτώσεις της στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, αλλά και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Κεφάλαιο 1: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

### 1.1.1 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Αναπηρία»

Διαχρονικά, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός της αναπηρίας καθολικά αποδεκτός (Brando, 2005). Οι υπάρχοντες, συχνά συγκρούονται μεταξύ τους (Kallinikakis, 2016) και δημιουργούν αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών. Ωστόσο, τα μοντέλα που ενυπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία για την προσέγγιση της αναπηρίας είναι δύο. Το ιατρικό και το κοινωνικό.

Το ιατρικό παρουσιάζει την αναπηρία ως ατομικό «πρόβλημα», κάτι που σημαίνει πως η διαφορετικότητα του ατόμου από τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα στέκεται εμπόδιο στην κοινωνική του ένταξη. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, λοιπόν, για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας χρησιμοποιείται ιατρική και φαρμακευτική αγωγή και το ίδιο το άτομο παρουσιάζεται ως ένας παθητικός δέκτης της αναπηρίας του. Αυτό το μοντέλο εμφανίστηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και θεωρείται στις μέρες μας αναχρονιστικό καθώς δημιουργεί εξ ορισμού ανισότητα στις ευκαιρίες και διακρίσεις κατά των ατόμων με αναπηρία (Χατζηπέτρου, 2014).

Το κοινωνικό μοντέλο εμφανίστηκε περί του 1970 και στηρίχτηκε στις ελλείψεις που παρουσιάζει του ιατρικό. Από την πλευρά του, παρουσιάζει την αναπηρία ως «κοινωνική κατασκευή» και μεταφέρει το «πρόβλημα» από το άτομο στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει πως, σύμφωνα με ο μοντέλο αυτό η κοινωνία δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία καθώς τους αντιμετωπίζει με λανθασμένους τρόπους, όπως παραδείγματος χάριν, λύπηση. Τα δημόσια κτήρια, οι χώροι διασκέδασης και πολιτισμού καθώς επίσης και το οδικό σύστημα και τα ΜΜΜ (Μέσα Μαζικής Μεταφοράς) στερούνται κατάλληλων υποδομών, κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα οι νέοι με αναπηρία να στερούνται ευκαιριών για ισότιμη διαβίωση μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και να συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Χατζηπέτρου (2014), η πολιτεία σχεδιάζει περιβάλλοντα αποκλειστικά για ένα μέρος του πληθυσμού, αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό, ένα άλλο.

Συμπερασματικά, το κοινωνικό μοντέλο έχει χαρακτηριστεί ως ανθρωποκεντρικό, καθώς αναζητά την λύση του προβλήματος στην κοινωνία και δείχνοντας σεβασμό στα άτομα με αναπηρία και αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους για ισότιμη διαβίωση σε αντίθεση με το ιατρικό από το οποίο φαίνεται πως αναπαράγονται στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με την αναπηρία (Χατζηπέτρου, 2014).

Το πιο σύγχρονο μοντέλο για την περιγραφή της αναπηρίας είναι το οικοσυστημικό το οποίο συμπεριλαμβάνει την έννοια της λειτουργικότητας. Ως λειτουργικότητα ορίζεται η δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί τις καθημερινές δραστηριότητες. Η προσέγγιση αυτή ορίζει την αναπηρία ως σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο το οποίο οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών

χαρακτηριστικών του ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1986) αναφέρεται λιγότερο στην περιγραφή της αναπηρίας και περισσότερο στα πλαίσια μέσα στα οποία αυτή συντελείται και στον ρόλο που διαδραματίζουν στην αναπτυξιακή διαδικασία (Αγαλιώτης, 2006).

### 1.1.2 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Μετάβαση»

Κατά την ενηλικίωση, τα άτομα καλούνται να πάρουν κάποιες σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους και την συνέχεια της ζωής τους, καθώς το σχολείο τελειώνει και τα παιδιά γίνονται νέοι ενήλικες. Σύμφωνα με τους McGinty και Fish (1992, σελ. 8) η περίοδος αυτή είναι «μια φάση ή ένα χρονικό διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της δεύτερης δεκαετίας της ζωής του ανθρώπου που χωρίζεται εκπαιδευτικά και διοικητικά. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης το άτομο μεταβαίνει από τις υπηρεσίες για το παιδί στις υπηρεσίες για τον ενήλικα, από το σχολείο στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και από την εξάρτηση της παιδικής ηλικίας στην ανάληψη ευθυνών μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται στο διάστημα μεταξύ της εφηβείας και της ενηλικίωσης και επιτυγχάνει την ισορροπημένη κατάσταση εξάρτησης και ανεξαρτησίας, κάτι το οποίο αναμένει μια συγκεκριμένη κοινότητα από τα ενήλικα μέλη της».

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες σχετικές με την μετάβαση των ατόμων από το σχολείο στην ενηλικίωση οι οποίες συμφωνούν ότι ο όρος μετάβαση (transition), εμπεριέχει και περιγράφει μεταβολές συμπεριφοράς ενός παιδιού ή ενός εφήβου, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει ρόλους ενός ενήλικα. Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να σχετίζονται με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την εργασία, την ανεξάρτητη διαβίωση, την συμμετοχή στην κοινωνία τις διαπροσωπικές σχέσεις (Mazzotti et al., 2013). Επιπλέον, εκτός από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, που καλούνται να αντιμετωπίσουν τους παραπάνω ρόλους, η περίοδος αυτή είναι μεγάλης σημασίας και για τα άτομα του οικείου περιβάλλοντός τους, τα οποία στηρίζουν τα άτομα ως άμεσα εμπλεκόμενοι στην διαδικασία και έχουν την ίδια ανησυχία (Young et al., 2011).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Halpern (1992) η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι «μια περίοδος κόπου που διαρκεί τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια αφότου οι έφηβοι αποφοιτήσουν από το σχολείο και ως μια περίοδος απaráμιλλης προσπάθειας να αναλάβουν μια σειρά από ρόλους ενηλίκων στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσονται.» (Halpern, 1992. σελ 202). ενώ, σύμφωνα με τους Young και συνεργάτες (2011), πρόκειται για το τέλος της παιδικής ηλικίας και την παράταση της εφηβείας.

### 1.2 Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση

Χωρίς αμφιβολία, ένας από τους κυριότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους νέους με και χωρίς αναπηρία, είναι η προετοιμασία τους για την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο ως ενήλικοι. Τόσο για τους πρώτους, όσο και για τους δεύτερους, η μετάβαση προς την ενηλικίωση χρειάζεται να δρομολογηθεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες. Μία από τις διαδικασίες που μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων, εφοδίων και δεξιοτήτων χρήσιμων για ενήλικη ζωή και την

ανεξάρτητη διαβίωση είναι η Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι McEathron και συν. (2011) αναφέρουν πως η Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί μονοπάτι για την εισαγωγή των ατόμων στην κοινότητα, στην ανεξάρτητη διαβίωση και στην ανταγωνιστική απασχόληση τόσο για τα άτομα με αναπηρίες όσο και για άτομα χωρίς αναπηρίες

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lind, Nielsen και Schmidt (2000) η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στη Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχει στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά αποτελεί το έναυσμα για την ενήλικη ζωή. Οι φοιτητές παύουν να είναι έφηβοι και πρέπει να προσανατολιστούν κατάλληλα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής τους ζωής. Ο φοιτητής καλείται να αφήσει το σχολείο και την ασφάλεια της οικογένειας και να ενσωματωθεί στην πολυπληθή κοινότητα του Πανεπιστημίου. Το επιθυμητό από την εισαγωγή ενός ατόμου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσης αλλά η ενεργή συμμετοχή σε όλο το φάσμα των πανεπιστημιακών δρώμενων και γενικότερα στη φοιτητική ζωή. Η ελληνική κοινωνία, και κατ' επέκταση το ελληνικό πανεπιστήμιο, έχει σχεδιαστεί από μη ανάπηρα άτομα.

### 1.3 Η Μετάβαση στην Ενήλικη ζωή για παιδιά με Αναπηρίες

Κατά την μετάβαση στην ενήλικη ζωή, τόσο ο έφηβος όσο και οι οικείοι του, αντιμετωπίζουν πολλές και μεγάλης σημασίας αλλαγές. Οι νέοι πιστεύουν ότι με το τέλος του σχολείου και την εισαγωγή τους σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα, θα αποκτήσουν σημαντικές εμπειρίες και προσωπικές σχέσεις (Carter et al., 2014). Αναμφισβήτητα τις ίδιες προσδοκίες από τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, έχουν και τα παιδιά με αναπηρίες. Η αναπηρία ωστόσο είναι βέβαιο ότι περιορίζει σημαντικά το βαθμό στον οποίο θα μπορέσουν να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες τους (Carter, Austin & Trainor, 2012).

Για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αναπηρία, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι μια δύσκολη διαδικασία κατά την οποία βιώνουν έντονο άγχος και ανησυχία για το μέλλον. Συγκεκριμένα, όμως, για τους έφηβους με αναπηρία, η διαδικασία αυτή είναι ακόμη δυσκολότερη καθώς οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι περισσότερες. Τόσο για τους ίδιους όσο και για τις οικογένειές τους η διαδικασία μετάβασης φαίνεται να είναι χαοτική και αγχωτική ενώ όπως προκύπτει από έρευνες, πολλά παιδιά με αναπηρία κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής δεν κάνουν ουσιαστική προσπάθεια ή, ακόμη, εγκαταλείπουν εντελώς την προσπάθεια για επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση. Εκτός από την επαγγελματική αποκατάσταση, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή για το άτομο καθώς είναι το μέσο για οικονομική ανεξαρτησία και ανεξάρτητη διαβίωση, δυσκολίες αντιμετωπίζουν και σε άλλους τομείς της ενήλικης ζωής, όπως στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την συμμετοχή τους στην κοινωνία αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις (Carter et al., 2012).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν λιγότερες ευκαιρίες για ανεξάρτητη δράση, για επαρκή κοινωνικοποίηση και λήψη αποφάσεων λόγω των δυσκολιών που προέρχονται από την ίδια την αναπηρία την οποία αντιμετωπίζουν. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως μετάβαση αυτή είναι αρκετά δύσκολη (Carroll & Johnson Brown, 1996).

Σύμφωνα με την IDEA (2004), ο όρος «μετάβαση» που αναφέρεται ως «διαδικασίες μετάβασης» περιλαμβάνει ένα οργανωμένο σύνολο δραστηριοτήτων με στοχοθεσία σχεδιασμένη για ένα άτομο με αναπηρία ώστε να αντιστοιχούν στις προσωπικές ανάγκες του, καθώς είναι διαμορφωμένες ανάλογα με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προτιμήσεις του (Madaus & Shaw, 2006). Συγκεκριμένα ο όρος μετάβαση (transition) σύμφωνα με την IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act) (2004) (Wehman, 2013):

- Σχεδιάστηκε για να περιγράψει μία διαδικασία που αποβλέπει σε συγκεκριμένους στόχους και είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη τόσο ακαδημαϊκών όσο και λειτουργικών δεξιοτήτων για τους νέους με αναπηρία, ώστε να εξομαλύνει την διαδικασία μετάβασης του από το σχολικό περιβάλλον στις μεταδευτεροβάθμιες δραστηριότητες και περιλαμβάνει τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την ενσωματωμένη απασχόληση, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, τις υπηρεσίες για ενήλικες και την ανεξάρτητη διαβίωση και τη συμμετοχή στην κοινότητα.
- Στηρίζεται στις ανάγκες του εκάστοτε νέου που προκύπτουν από τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του
- Περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τις υπηρεσίες, τις εμπειρίες στην κοινότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενήλικη ζωή όπως οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και η λειτουργική επαγγελματική αξιολόγηση.

Η μετάβαση είναι μια διαδικασία σταδιακής υιοθέτησης νέων ρόλων και τροποποίησης υφιστάμενων ρόλων. Η επιτυχής διαπραγμάτευση των μεταβάσεων θεωρείται ότι οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα για τους νέους συμπεριλαμβανομένης της ενίσχυσης της αυτόδιάθεσης (Wehmeyer & Schwartz, 1997), της υψηλότερης επιτυχίας στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, των υψηλότερων ποσοστών απασχόλησης, των λιγότερων οικονομικών προβλημάτων, του αισθήματος ευτυχίας (King et al., 2000) και της μεγαλύτερης συμμετοχής σε δραστηριότητες όπως η αναψυχή ή ο εθελοντισμός (King et al., 2005)

Ένας τομέας όπου τα άτομα με αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με μεγάλες προκλήσεις κατά την μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, είναι οι προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Τα άτομα με αναπηρία φαίνεται ότι ολοένα και περισσότεροι επιλέγουν να δημιουργήσουν σχέσεις με κάποιο άλλο άτομο που και αυτό έχει αναπηρία (Janus, 2009).

Η διαδικασία μετάβασης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τις υπηρεσίες, τις εμπειρίες, την επαγγελματική εξέλιξη και άλλα στοιχεία της ενήλικης ζωής (Wehman, 2013). Συμπερασματικά, η μετάβαση στην ενήλικη ζωή αποτελεί μία απαιτητική διαδικασία για όλα τα παιδιά, αλλά ακόμη περισσότερο για τα παιδιά με αναπηρίες, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα μεγάλης σημασίας προκλήσεις στη μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να υπάρχουν τόσο στον κοινωνικό, τον εκπαιδευτικό και τον οικονομικό τομέα, όσο και στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπλέον, η έρευνα υποστήριξε τη σημασία του να διαδραματίζουν οι μαθητές κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό της μετάβασης, κάτι που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη των στόχων των μαθητών χρησιμοποιώντας σχετικές πληροφορίες αξιολόγησης ως βάση για τον προγραμματισμό και τη συμμετοχή στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Μέσα από δραστηριότητες σχεδιασμού με επίκεντρο τους μαθητές, οι ίδιοι αναπτύσσονται και ενισχύουν τις δεξιότητες αυτοδιάθεσης. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως τα συστήματα εκπαίδευσης και υπηρεσιών σε ορισμένες περιπτώσεις διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία και σε άλλες την αφήνουν στην τύχη ή και την εμποδίζουν θέτοντας φραγμούς, χάνοντας χρόνο διδασκαλίας ή περιορίζοντας την πρόσβαση (Kohler et al., 2003).

Τέλος, ο Kohler (2003) αναφέρθηκε στην εκπαίδευση εστιασμένη στη μετάβαση. Αυτή η προσέγγιση βλέπει τον προγραμματισμό μετάβασης όχι ως πρόσθετη δραστηριότητα για μαθητές με αναπηρία μόλις συμπληρώσουν την ηλικία των 14 ή 16 ετών αλλά περισσότερο ως θεμελιώδη βάση της εκπαίδευσης που καθοδηγεί την δημιουργία όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η έννοια της εκπαίδευσης με επίκεντρο τη μετάβαση αντιπροσωπεύει την απομάκρυνση από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας και από προγράμματα που βασίζονται στο έλλειμμα σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση παροχής υπηρεσιών που βασίζεται σε ικανότητες, επιλογές και αυτοδιάθεση.

### 1.3.1 Προκλήσεις κατά την διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης

Κατά την διαδικασία μετάβασης μπορεί να προκύψουν πολλές και πολύπλοκες προκλήσεις για τους νέους με αναπηρίες και τις οικογένειές τους. Αυτές μπορεί αφορούν κοινωνικά, επαγγελματικά ζητήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ελπίδας των νέων. Τα άτομα αυτά, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών σχέσεων στην εύρεση ουσιαστικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και άλλων δραστηριοτήτων όπως τον εθελοντισμό, την απασχόληση ή τη φοίτηση σε κολέγιο ή πανεπιστήμιο. Κάτω από αυτές τις αλλαγές βρίσκονται προκλήσεις όπως η διατύπωση στόχων ζωής, η δημιουργία συνθηκών διαβίωσης, η αντιμετώπιση των εμποδίων φυσικής προσβασιμότητας σε χώρους όπως ο χώρος εργασίας και οι αίθουσες διδασκαλίας, η τροποποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών και η μάθηση δεξιοτήτων ζωής και ρουτινών προσωπικής φροντίδας.

Οι μεταβάσεις επηρεάζουν τόσο τους νέους όσο και τις οικογένειές τους. Οι γονείς μπορούν να αντιμετωπίσουν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις σε αυτό το στάδιο εκκίνησης για τα παιδιά τους. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν μια επιβεβλημένη μετάβαση όταν οι νέοι με αναπηρία μετακινούνται από τις υπηρεσίες παιδείας σε υπηρεσίες ενηλίκων, κάτι που μπορεί να συνεπάγεται αίσθηση απώλειας (Reiss & Gibson, 2002) και προσπάθεια εξοικείωσης με μια πληθώρα νέων συστημάτων υποστήριξης.

Παράγοντες που μπορούν να περιπλέξουν τις διαδικασίες μετάβασης είναι η απομόνωση από τον φροντιστή, η εξουθένωση ή το στρες, παράγοντες που σχετίζονται με τους οικονομικούς πόρους και την κοινωνική υποστήριξη και παράγοντες που σχετίζονται με την γνώση, την τεχνογνωσία και τα μέσα, η πολυπλοκότητα της κατάσταση υγείας των νέων, παράγοντες χρηματοδότησης από υπηρεσίες υπηρεσιών (King et al., 2005).

#### 1.4 Δεξιότητες Μετάβασης

Με σκοπό την επιτυχημένη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, εκτός από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την επαγγελματική αποκατάσταση και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, μεγάλης σημασίας είναι οι δεξιότητες ζωής και ανεξάρτητης διαβίωσης, οι οποίες σχετίζονται θετικά με την ποιότητα ζωής. Για τους νέους με αναπηρία οι δεξιότητες ζωής δεν σχετίζονται αποκλειστικά με τα πτυχία αλλά με το επίπεδο στο οποίο μπορούν να ζήσουν αυτόνομα και να προσαρμοστούν στην κοινότητα (Cronin, 1996).

Σύμφωνα με τους Alwell και Cobb (2009), λειτουργικές δεξιότητες ή δεξιότητες ζωής χαρακτηρίζονται αυτές που ανήκουν στους ακόλουθους τομείς:

- 1) αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου
- 2) φροντίδα νοικοκυριού και εαυτού, κυρίως στην περίπτωση που τα άτομα ζουν μόνα τους
- 3) συμμετοχή στην κοινότητα (χρήση ΜΜΜ, δημόσιων υπηρεσιών κλπ)
- 4) κοινωνικές δεξιότητες με πρόσωπα της οικογένειας, με φίλους, διαπροσωπικές ή επαγγελματικές σχέσεις.

Οι δυνατότητες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή είναι οι καθοριστικής σημασίας για τον προσδιορισμό των στόχων για την επίτευξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, σε συνδυασμό τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό αποτελούν τη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία (Alwell & Cobb, 2009).



### 1.5 Βασικά Στάδια Σχεδιασμού Μετάβασης

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, τα 3 βασικά στάδια κατά τον σχεδιασμό της μετάβασης είναι 1. η αξιολόγηση της μετάβασης. 2. τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και 3. η περίληψη της απόδοσης.

- Αξιολόγηση μετάβασης

Στο DCDT (Division on Career Development and Transition) του συμβουλίου Council for Exceptional Children για τα παιδιά με αναπηρία η αξιολόγηση της μετάβασης ορίζεται ως μια συνεχόμενη διαδικασία συλλογής δεδομένων που σχετίζονται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων, καθώς επίσης και με τις τρέχουσες και μελλοντικές απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, της εκπαίδευσης, και της κοινωνικής ζωής (Sitlington, Neubert & Leconte, 1997).

Για την πραγμάτωση της μετάβασης αναγκαίος είναι ο ρόλος της αξιολόγησης (transition assessment), η οποία προσαρμόζεται στην ηλικία του κάθε παιδιού με αναπηρία και συμβάλλει σημαντικά στον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων για την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και, εν συνεχεία, την ενήλικη ζωή τους ώστε να οριστούν και οι αναγκαίες υπηρεσίες μετάβασης που θα στοχεύουν στην υλοποίηση των στόχων αυτών. Με την αξιολόγηση καθορίζεται η κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, τους υπόλοιπους επαγγελματίες που σχετίζονται με την μετάβαση και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στη διαμόρφωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ). Συμπερασματικά, όλοι οι συμμετέχοντες στην διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΕΠ είναι ανάγκη να συνεργαστούν με τους μαθητές με αναπηρία, τις οικογένειές τους και τους φορείς που παρέχουν διαρκή αξιολόγηση μετάβασης (Neubert & Leconte, 2013).

- Εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα ΕΕΠ (εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα) που απευθύνονται σε νέους ηλικίας 16 ετών και άνω, είναι να σημαντικό να είναι εξειδικευμένα στον σχεδιασμό μετάβασης. Σύμφωνα με το IDEA (2004) το ΕΕΠ συμπεριλαμβάνει κατάλληλους και συγκεκριμένους στόχους για την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, που στηρίζονται στις αξιολογήσεις μετάβασης, σε σχέση με την ηλικία του κάθε παιδιού και συνδέονται τόσο με την εκπαίδευση όσο και με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και είναι ανάλογες με τις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και υπηρεσίες μετάβασης, χρήσιμους για να στηρίζουν τον μαθητή να επιτύχει τους στόχους του (Wehman, 2013).

Σημαντικό για την παραπάνω διαδικασία είναι επίσης πως, και οι ειδικοί παιδαγωγοί επωφελούνται, καθώς φαίνεται πως η αρχική χορήγηση χρόνου για την διδασκαλία των μαθητών και την συνεργασία με την οικογένειά τους παρουσιάζει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, αφού τα άτομα με αναπηρία καταφέρνουν να υλοποιούν δραστηριότητες μετάβασης, ενώ οι ίδιοι και οι γονείς μπορούν να συνεργαστούν μαζί τους για να συνεισφέρουν στους μαθητές (Powers et al., 2001).

- Περίληψη της απόδοσης

Σύμφωνα με το IDEA (2004) τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ανάγκη να παρέχουν στα άτομα με αναπηρία το έγγραφο «Περίληψη της Απόδοσης» («Summary of Performance», SOP), κατά την έξοδό τους από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο οποίο περιλαμβάνονται πληροφορίες για τις ακαδημαϊκές και τις λειτουργικές ικανότητες τους καθώς επίσης και προτάσεις, για την στήριξη των μαθητών να φτάσουν τους στόχους της μεταδευτεροβάθμιας πορείας τους. Όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία, για την χρήση και την ανάπτυξη της «Περίληψης της Απόδοσης» προτείνονται τα εξής: η συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία, η χρήση συγκεκριμένης φόρμας προτύπου, η συμπερίληψη ολοκληρωμένων πληροφοριών για τον μαθητή από τις αξιολογήσεις μετάβασης οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στην ηλικία του μαθητή. Οι συστάσεις αυτές επικεντρώνονται στα οφέλη που θα υπάρξουν με την χρήση του SOP κάποια από τα οποία είναι η βελτίωση της αυτοδιάθεσης των μαθητών με αναπηρία, η πρόσβαση σε υπηρεσίες σχετικές με την αναπηρία στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, η καταγραφή των στοιχείων της αναπηρίας για το προσωπικό της μεταδευτεροβάθμιας βαθμίδας (Richter & Mazzotti, 2011), η συμμετοχή των ενηλίκων με αναπηρία στις συναντήσεις μεταδευτεροβάθμιων προγραμμάτων και η ενεργή συμμετοχή τους, καθώς επίσης η γενίκευση των νέων δεξιοτήτων (Mazzoti et al., 2015).

Τέλος, μεγάλης σημασίας για την αποτελεσματικότητα του SOP είναι η παροχή διευκρινήσεων στους ίδιους τους νέους σε σχέση με το περιεχόμενο και τους σκοπούς του και για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να το χρησιμοποιούν ως εργαλείο αυτοσυνηγορίας στα περιβάλλοντα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Richter, et al., 2011).

#### 1.6.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαδικασία μετάβασης

Έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως «υπεύθυνους» για την διαδικασία μετάβασης. Έτσι, η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευσή τους στην συγκεκριμένη κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητη (Blanchet, 2001). Καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της μετάβασης, είναι εξαιρετικά κρίσιμο να κατέχουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες που τους δίνουν την δυνατότητα αυτή (Morningstar & Benitez, 2013). Σύμφωνα με τους Noonam και συνεργάτες (2008), οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό μετάβασης και για την συνεργασία με τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Όπως τονίζεται και από τους Morningstar και Clark (2003) στη διαδικασία του προγραμματισμού μετάβασης στην ενήλικη ζωή, σημαντικός είναι ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών σε συνεργασία και με άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται στην διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ τους πρόκειται να εμπλέξει τον νέο με αναπηρία σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με σκοπό την μετάβαση, οι οποίες έχουν προσαρμοστεί στις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα ενδιαφέροντά του, όπως αυτά φαίνονται από το εξατομικευμένο του πρόγραμμα. Ακόμη, οι

εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχουν άμεσα πληροφορίες σχετικά με τις υπηρεσίες οι οποίες σχετίζονται με την εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων και στηρίζουν το άτομο με αναπηρία να πετύχει τους στόχους που έχει ορίσει, μέσω ατομικών συναντήσεων, αξιολογήσεων, και τροποποιήσεων του προγράμματος, αν χρειαστεί.

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, οι ειδικοί παιδαγωγοί αποτελούν για όλους τους νέους με αναπηρία τον κύριο καθοδηγητή κατά την διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης (Shogren και Plotner, 2012). Το IDEA (Individuals With Disabilities Education Act), πρώτο, ώθησε τους ειδικούς παιδαγωγούς να συντονίσουν την διαδικασία της μετάβασης των νέων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή με τροποποιήσεις που τους αναγνωρίζουν την ικανότητα να το κάνουν (Morningstar & Benitez, 2013). Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να τοποθετήσουν τους μαθητές με αναπηρίες μέσα σε προγράμματα συνεργασίας με την οικογένεια ώστε να εκφράσουν τις προτιμήσεις και τις δυνατότητές τους και να επιλέξουν την πορεία που θα ήθελαν να ακολουθήσουν ήδη από μικρή ηλικία (Carter et al., 2006).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την διαδικασία μετάβασης, τόσο μεταδίδοντας γνώσεις στα άτομα με αναπηρία, όσο και λειτουργώντας ως διαμεσολαβητές με τους γονείς, ακούγοντας τις προσδοκίες τους και δημιουργώντας από κοινού το πρόγραμμα μετάβασης (Blanchett, 2001).

#### 1.6.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την μετάβαση

Αξίζει να σημειωθεί πως παρόλο που έχει διαπιστωθεί η σημασία του ρόλου των ειδικών παιδαγωγών στην διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης, οι ίδιοι, στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον βαθμό ετοιμότητάς τους για τον προγραμματισμό της διαδικασίας (Shogren και Plotner, 2012). Το γεγονός αυτό αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους που οι μαθητές με αναπηρία αντιμετωπίζουν προκλήσεις σε τομείς όπως η συμμετοχή στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι ωριαίες αποδοχές και η απασχόληση (Li, Bassett & Hutchinson, 2009).

Παρόμοια αποτελέσματα υπήρχαν και σε έρευνα των Morningstar και συνεργατών (2013), όπου διαπιστώθηκε ότι, οι ίδιοι, δεν είναι ευχαριστημένοι για την εκπαίδευσή τους και νιώθουν απροετοίμαστοι για την οργάνωση και την εμπλοκή στις υπηρεσίες μετάβασης, την συνεργασία με άλλους φορείς μετάβασης ή την παροχή πληροφοριών στις οικογένειες των μαθητών τους με αναπηρία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατέχουν δεξιότητες απαραίτητες για το σχεδιασμό μετάβασης, αλλά τους λείπει η πρακτική εφαρμογή των υπηρεσιών μετάβασης, κάτι που μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την μη εμπλοκή τους στην διαδικασία (Benitez και Morningstar, 2009).

Αντίθετα, σε έρευνα των Benitez και Morningstar (2009) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής νιώθουν προετοιμασμένοι να σχεδιάσουν και να προσφέρουν υπηρεσίες μετάβασης στους μαθητές τους με αναπηρίες. Σημαντικός παράγοντας για τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι η εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερη πρακτική εκπαίδευση σε μαθήματα που σχετίζονται με την μετάβαση φαίνεται να ένιωθαν πιο έτοιμοι να στηρίζουν τους μαθητές τους με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης τους στην ενήλικη ζωή. Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όμως, αναφέρουν ότι η εκπαίδευσή τους στην μετάβαση ήταν κυρίως μέσα από την εργασία τους και όχι μέσω εκπαίδευσης (Greene & Kochhar-Bryant, 2003).

Έχει επίσης διαπιστωθεί πως εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στον βαθμό ικανοποίησης που ένιωθαν για την εκπαίδευσή τους σε ζητήματα μετάβασης. Τα επίπεδα αυτά ήταν υψηλότερα για τον τομέα του προγραμματισμού της μετάβασης και χαμηλότερα για τον τομέα της συνεργασίας με άλλους εμπλεκόμενους στην μετάβαση. Δραστηριότητες συνεργασίας μπορεί να είναι ο συντονισμός με άλλους φορείς και η παροχή πληροφοριών στις οικογένειες (Benitez & Morningstar, 2009).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει η σημασία της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της τριβής τους με άτομα με αναπηρία, καθώς όπως σημειώνουν οι Benitez και συνεργάτες (2009) και Morningstar και συνεργάτες (2013) η ακαδημαϊκή εκπαίδευση δεν παρέχει επαρκή εφόδια στους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη της διαδικασίας μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Αντιθέτως, σε έρευνα των Gonderman και συν. (2002), φάνηκε ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία των δασκάλων δεν επηρεάζει τον βαθμό ετοιμότητάς τους για εμπλοκή σε διαδικασίες μετάβασης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικού έχουν δηλώσει πως νιώθουν περισσότερο προετοιμασμένοι στον προγραμματισμό της μετάβασης παρά στην επικοινωνία και την συνεργασία με άλλους φορείς για αυτόν τον σκοπό (Benitez, et al., 2009).

Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται διαφορετικές όσον αφορά το επίπεδο ετοιμότητας, τον βαθμό ικανοποίησης και την εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης, ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας. Τέλος, οι ειδικοί και οι σχεδιαστές μετάβασης φάνηκε να είναι πιο θετικοί στο να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες μετάβασης ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να είναι πιο αρνητικοί να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες σε άλλους τομείς, όπως αξιολόγηση της μετάβασης, προγράμματα σπουδών, διδασκαλία με στόχο τη μετάβαση και διεπιστημονική συνεργασία, καθώς αισθάνονται λιγότερο προετοιμασμένοι να πραγματοποιήσουν υπηρεσίες μετάβασης ή γενικότερα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εκπαίδευσή τους. (Benitez & Morningstar, 2009).

Βασική αρχή της IDEA, όπως τροποποιήθηκε το 1997, είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στην λήψη των αποφάσεων που αφορούν την μετάβαση των παιδιών τους

με αναπηρία στην ενήλικη ζωή είναι υψίστης σημασίας (Blum et al., 2005). Την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χαρακτήρισαν την εμπλοκή των γονέων ως σημαντικό παράγοντα για την διαδικασία μετάβασης. Έτσι, τόνισαν πως είναι ανάγκη να εκπαιδεύονται οι ίδιοι σε προγράμματα εμπλοκής των γονέων (Blanchet, 2001). Σύμφωνα με τους Greene και συνεργάτες (2005), ανάμεσα στους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων είναι η θετική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η ευελιξία στις συναντήσεις, η αρχή της διαδικασίας μετάβασης σε μικρή ηλικία, η συναισθηματική υποστήριξη και άλλα, αλλά σημαντικός παράγοντας για να πραγματοποιηθούν οι διαδικασίες αυτές φαίνεται να είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

### 1.6.3. Οι απόψεις και ο ρόλος των γονέων κατά την διαδικασία μετάβασης

Οι ρόλοι και οι ευθύνες όσων εμπλέκονται στην αξιολόγηση της μετάβασης συνεχίζουν να εξελίσσονται και να αλλάζουν έχοντας στόχο τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή και δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης είναι πιο αποτελεσματική όταν (α) συλλέγονται δεδομένα αξιολόγησης σε συνεχή βάση μέσω μιας διεπιστημονικής ομαδικής προσέγγισης και (β) ευθύνη για τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και τον συντονισμό της συλλογής πληροφοριών συνεχούς αξιολόγησης αναλαμβάνεται από ένα άτομο, που συχνά ονομάζεται συντονιστής υπηρεσίας (Sitlington et al., 1997). Ενώ πολλά άτομα μπορεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού, επαγγελματικού και μεταβατικού προγραμματισμού των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για το συντονισμό και τη χρήση των πληροφοριών αξιολόγησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού. Τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά τους Προγράμματα μέχρι την ηλικία των 16 ετών ή νωρίτερα. Επιπρόσθετα, σε περίπτωση που χρειαστεί, άλλοι που θα μπορούσαν να συμβάλλουν είναι οι σύμβουλοι ή οι ειδικοί στη μετάβαση.

Στις διαδικασίες των προγραμμάτων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες, όπως ειπώθηκε και νωρίτερα είναι υψίστης σημασίας για την ομαλή μετάβαση, απαραίτητη φαίνεται να είναι η συμμετοχή των γονέων (Morningstar et al., 2016). Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το μοναδικό που συμπορεύεται με τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους από την βρεφική, την παιδική και την εφηβική τους ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Έτσι, αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχή μετάβαση των νέων προς την ενηλικίωση σε συνεργασία και με τους ειδικούς παιδαγωγούς (Francis et al., 2018).

Παρ' όλα αυτά, συχνά οι γονείς δέχονται μικρό μέρος των πληροφοριών που χρειάζονται για την φροντίδα των παιδιών τους στο σχολείο και για τις μεταβάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, παρά μόνο αν κάποιος έχει την διάθεση να τις δώσει. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές λαμβάνουν αποφάσεις για τα παιδιά τους χωρίς να ζητήσουν την άποψή τους, κάτι που τους κάνει να νιώθουν μειονεκτικά (Lake & Billingsley, 2000).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η οικογένεια των ατόμων έχει ανάγκη για στήριξη και ενημέρωση για τις αλλαγές που θα βιώσουν τα παιδιά τους με αναπηρία κατά την διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν και να στηρίζουν την προσπάθειά του στην ομαλή ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής.

Σύμφωνα με το IDEA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act), οι ειδικοί για την μετάβαση στη διάρκεια των προγραμμάτων είναι ανάγκη να έρχονται σε τακτική επικοινωνία με την οικογένεια στην οποία να παρέχουν ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού καθώς και για τις υπηρεσίες που του παρέχουν, ώστε να τους δώσουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν και οι αυτοί στη δημιουργία του εξατομικευμένου προγράμματος μετάβασης του. Κατά τη υλοποίηση, λοιπόν, του σχεδιασμού της η οικογένεια μπορεί συμμετέχει ενεργά και να στηρίζει το άτομο με σκοπό να πετύχει τους στόχους του για τη ενήλικη ζωή (Wilt & Morningstar, 2018). Άλλωστε, οι στόχοι και οι δράσεις των γονέων επηρεάζουν έντονα τα αποτελέσματα των παιδιών τους κατά την ενηλικίωση (Mann et al., 2016).

Σύμφωνα με τους Mann και συν. (2016) ο ρόλος που κατέχει το οικογενειακό περιβάλλον στη ζωή των νέων με αναπηρία είναι ακόμη πιο σημαντικός για την επιτυχία τους στην διαδικασία μετάβασης προς την ενήλικη ζωή. Ομοίως, οι Wagner και συν. (2012), τονίζουν πως μεγάλης σημασίας για την συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στον σχεδιασμό της διαδικασίας μετάβασης, στην βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού και, τελικά, την αύξηση των πιθανοτήτων ομαλής μετάβασης στην ανεξάρτητη διαβίωση είναι συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία. Φαίνεται, λοιπόν, πως η εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη, καθώς συνιστούν έναν από τους κυριότερους συμμετέχοντες στην διαδικασία, όπως διαμορφώνεται στο ατομικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή με αναπηρία.

Τέλος, ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία με την μορφή που αυτή έχει, φαίνεται πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρία επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις επιθυμίες και τις προτροπές της οικογένειας (Πολυχρονοπούλου & Μπονέα, 2015). Ακόμη, τα σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει μεγάλη στήριξη και προτροπή του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ανάγκη συσχέτισης του επαγγέλματος με τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους με αναπηρία, κάτι που θα ενίσχυε την αυτοεκτίμησή τους.

Η συμμετοχή της οικογένειας βρέθηκε να είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας έκβασης στην διαδικασία μετάβασης. Οι νέοι των οποίων οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στην διαδικασία φάνηκε να έχουν 41 φορές περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους νέους των οποίων οι οικογένειες δεν συμμετείχαν και 6 φορές περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν ότι απολαμβάνουν τη ζωή (Papay & Bambara, 2013).

Σε έρευνα των Leonard et al. (2016) το μεγαλύτερο μέρος των γονέων του δείγματος, ήθελαν να συμμετέχουν στη διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους με

αναπηρία. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα μόνο οι μισοί από τους γονείς που συμμετείχαν απάντησαν θετικά στην παρακολούθηση προγραμμάτων που σχετίζονται με την μετάβαση, κάτι που σημαίνει πως δεν υπάρχει οργάνωση στην συμμετοχή των οικογενειών στο σχεδιασμό της μετάβασης για τους μαθητές με αναπηρία (Martinez et al., 2012). Λόγοι για τους οποίους οι γονείς συχνά απέχουν από τις διαδικασίες είναι α) η αυθεντία των εκπαιδευτικών, β) η ψυχολογική εξουθένωση των γονέων, γ) η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, δ) η έλλειψη πληροφοριών για τις διαδικασίες, ε) οι δυσκολίες στην γλωσσική επικοινωνία, στ) οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες και ζ) οι πολιτιστικές διαφορές (Greene, 2005).

Στην διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με τις απόψεις των οικογενειών για τη μετάβαση των εφήβων με αναπηρία στην ενηλικίωση. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες του οικογενειακού περιβάλλοντος των ατόμων με αναπηρία προσανατολίζονται συνήθως σε τομείς που αφορούν την ανεξάρτητη διαβίωση, την εργασία, τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με το περιβάλλον τους, την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, καθώς και τη ψυχική τους ευημερία κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Hanley-Maxwell et al., 1995). Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκε να έχει και η έρευνα των Henninger και Taylor (2014), τα οποία έδειξαν πως το 65,2% του δείγματος δήλωσε πως θεωρεί την εύρεση απασχόλησης, αμειβόμενης ή μη εργασίας ως σημαντική προϋπόθεση για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι προσδοκίες των γονέων για την εργασιακή απασχόληση και την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες. Νέοι των οποίων οι γονείς περίμεναν πως θα εργαστούν φάνηκε να έχουν 58 φορές περισσότερες πιθανότητες να εργαστούν καθώς επίσης, 28 φορές περισσότερες πιθανότητες να εγγραφούν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι παράγοντες που βρέθηκαν να είναι ισχυροί θετικοί προγνωστικοί παράγοντες είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, η εργασιακή εμπειρία και η διυπηρεσιακή συμμετοχή (Paray & Bambara, 2013).

Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί πως σε συνδυασμό με την ενεργή συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος στο πρόγραμμα μετάβασης, υψίστης σημασίας φαίνεται να είναι και η εμπλοκή των ίδιων των νέων με αναπηρία στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος. Εξάλλου, το πρόγραμμα της μετάβασης βασίζεται στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του ίδιου του νέου με αναπηρία σχετικά με την κοινωνική, την εκπαιδευτική και την συναισθηματική του πορεία. Η συμμετοχή της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι στηρίζει την προσπάθεια που γίνεται στο σχολείο καθώς, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών και μειώνει τα ποσοστά εγκατάλειψης καθώς επίσης, αυξάνει την αυτονομία των εφήβων, που είναι ένα βασικό συστατικό του αυτοπροσδιορισμού (Kohler & Field, 2003). Για αυτόν τον λόγο είναι σημαντική η συνεργασία των δύο πλευρών με σκοπό την ορθή οργάνωση του προγράμματος, το οποίο θα βασίζεται στις ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις του ατόμου έτσι ώστε το άτομο να καταφέρει την ομαλότερη μετάβαση προς την ενήλικη ζωή (Haber et al., 2016).

## 1.7 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί, μέσω αυτοσχεδίου ερωτηματολογίου, η στάση των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διαδικασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και η σύγκριση των απόψεων αυτών ανάλογα με τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

- Ποιες δεξιότητες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή;
- Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή;
- Ποιες προκλήσεις συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή;
- Ποια δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή;



## Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1 Ερευνητική Στρατηγική

Στην παρούσα έρευνα η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2016), η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Σε αυτήν ο ερευνητής:

- Παραμένει σε απόσταση και δεν επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο τη συλλογή των δεδομένων
- Συλλέγει τα δεδομένα με διάφορα εργαλεία μέτρησης, όπως το ερωτηματολόγιο
- Αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές, οι οποίες βοηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείο της έρευνας έγινε καθώς αυτό ενδείκνυται ώστε να διερευνηθούν απόψεις (Stufflebeam et al., 1985). Το πλεονέκτημα που προσφέρουν τα ερωτηματολόγια είναι η δυνατότητα συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα, η δυνατότητα αποστολής τους σε πολλά άτομα και σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Τέλος, ιδιότητα του εργαλείου ως δομημένου αποτρέπει την ροή μη χρήσιμων πληροφοριών και τέλος, τα δεδομένα που προκύπτουν μπορούν εύκολα να αναλυθούν (Witkin & Altschuld, 1995).

### 2.2 Το Εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τα αυτοσχέδια ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν οι Σφελινιώτη (2022) και Χαλούλη (2016) στις διπλωματικές τους εργασίες και απαρτίζεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, 7 δημογραφικές και 66 τύπου Likert χωρισμένες σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά σε δεξιότητες που αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή μετάβαση των νέων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και μέσα από 28 δηλώσεις διερευνήθηκε πόσο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις συγκεκριμένες δεξιότητες για τους μαθητές με αναπηρία.

Η δεύτερη ενότητα αφορά σε πρακτικές στις οποίες πρέπει να προβούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να στηρίζουν τους μαθητές τους με αναπηρία στην προσπάθεια τους για ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή και μέσα από 29 δηλώσεις διερευνήθηκε πόσο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις συγκεκριμένες πρακτικές, που προετοιμάζουν τους μαθητές με αναπηρία για τον στόχο αυτό.

Τέλος, η τρίτη ενότητα αφορά σε προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτική κατά την διαδικασία μετάβασης και μέσα από 9 δηλώσεις διερευνήθηκε πόσο σημαντικές θεωρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις συγκεκριμένες προκλήσεις.

Η μέτρηση έγινε με κλίμακα Likert 5 σημείων (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα). Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν στην κλίμακα σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με τις 66 δηλώσεις.

### 2.3 Η Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων για την έρευνα συντελέστηκε κατά τους μήνες Μάρτιο με Μάιο 2023. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στους συμμετέχοντες που ήταν εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Τα άτομα που έλαβαν το ερωτηματολόγιο ενημερώθηκαν από το εισαγωγικό σημείωμα για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα μοιράζονταν καθώς και για το γεγονός ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου δέκα λεπτά. Δεν υπήρξε δια ζώσης συνάντηση με κανέναν από τους συμμετέχοντες του δείγματος,

Συγκεντρώθηκαν 97 ερωτηματολόγια από τα οποία αποκλείστηκε 1 καθώς δεν είχαν συμπληρωθεί όλες οι ερωτήσεις. Επομένως, οι απαντήσεις που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν 96.

### 2.4 Οι Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας (Πίνακας 2.1) αποτελείται από 96 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 42 είναι άντρες (43,3 %) και οι 55 είναι γυναίκες (56,7 %). Ως προς την ηλικία τους, οι 36 εκπαιδευτικοί είναι από 22 έως 30 ετών (37,2%), οι 33 είναι από 31 έως 40 (35,1%) και οι 27 εκπαιδευτικοί είναι άνω των 40 ετών (27,6 %).

Σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης οι 67 εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην πρωτοβάθμια (69,1%) και 30 στην δευτεροβάθμια (30,9%) και οι 51 έχουν αποκτήσει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (52,6%), οι 43 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (44,3%) και 3 έχουν ολοκληρώσει διδακτορικό τίτλο σπουδών (3,1%).

Σχετικά με την προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή οι 64 εκπαιδευτικοί (66,9 %) έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας, 6 εκπαιδευτικοί (6,1%) έχουν 6-10 έτη, οι 17 εκπαιδευτικοί (17,6%) 11-20 έτη και οι 9 (9,2%) πάνω από 20. Όσον αφορά την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, 71 εκπαιδευτικοί (52,6%) έχουν 0 – 5 έτη

προϋπηρεσίας, οι 20 εκπαιδευτικοί (20,6%) έχουν 6 – 10 έτη και οι 5 εκπαιδευτικοί (7,2%) 11 – 20 έτη.

Ως προς την ειδικότητα, οι 49 εκπαιδευτικοί (51,1%) είναι ΠΕ71 ειδικοί παιδαγωγοί, οι 16 εκπαιδευτικοί (16,7%) είναι ΠΕ60 νηπιαγωγοί, οι 2 (2,1%) καθηγητές πληροφορικής ΠΕ86, οι 7 (7,3%) ΠΕ70 δάσκαλοι γενικής αγωγής, οι 4 (4,1%) ΠΕ06 καθηγητές αγγλικής γλώσσας, οι 7 (7,3%) ΠΕ11 καθηγητές φυσικής αγωγής, οι 5 (5,2%) ΠΕ03 μαθηματικοί και οι 6 εκπαιδευτικοί (6,2%) ΠΕ02 φιλόλογοι.

Πίνακας 2.1: Δημογραφικά στοιχεία

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	42	43.8
	Γυναίκα	54	56.3
Ηλικία	22-30	36	37.5
	31-40	33	34.4
	>40	27	28.1
Εκπαίδευση	Πτυχίο ΑΕΙ	43	44.8
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	50	52.1
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	3	3.1
Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	66	68.8
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	30	31.3
Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	0-5 έτη	64	66.7
	6 - 10 έτη	6	6.3
	11 – 20	17	17.7
	> 20 έτη	9	9.4
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0-5 έτη	71	74.0
	6-10 έτη	20	20.8
	11 - 20 έτη	5	5.2
Ειδικότητα	ΠΕ02 Φιλολόγοι	6	6.3
	ΠΕ03 Μαθηματικοί	5	5.2
	ΠΕ06 Καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας	4	4.2
	ΠΕ11 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής	7	7.3
	ΠΕ60 Νηπιαγωγοί	16	16.7
	ΠΕ70 Δάσκαλοι Γενικής Αγωγής	7	7.3
	ΠΕ71 Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	49	51.0
	ΠΕ86 Καθηγητές Πληροφορικής	2	2.1

## 2.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Μετά την συλλογή των δεδομένων έγινε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με την χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 22.0. Οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν :

- Προκαταρκτικός έλεγχος δεδομένων – περιγραφική στατιστική (συχνότητες, ποσοστά, μέγιστη και ελάχιστη τιμή, μέσοι όροι, τυπική απόκλιση).
- Μη παραμετρικός έλεγχος σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, την εκπαιδευτική βαθμίδα, την προϋπηρεσία στην γενική αγωγή, την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή και την ειδικότητα ως ανεξάρτητη μεταβλητή.
- Ο έλεγχος αξιοπιστίας alpha reliability μεταξύ των υποκλιμάκων και όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

## Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

### 3.1: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Η αξιοπιστία των τριών ενότητων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha, του οποίου οι τιμές κυμαίνονται από 0 έως 1. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 3.1.

Πίνακας 3.1: Cronbach's Alpha

Ενότητες	Cronbach's Alpha
Πρακτικές Μετάβασης	0.862
Προϋποθέσεις Μετάβασης	0.758
Προκλήσεις κατά την Μετάβαση	0.697
Σύνολο Ερωτηματολογίου	0.822

Όπως φαίνεται από το παραπάνω πίνακα (Πίνακας 3.1), οι τιμές αξιοπιστίας είναι ικανοποιητικές στο μεγαλύτερο μέρος τους καθώς είναι κοντά στο 1. Χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας έχει η ενότητα «Προκλήσεις κατά την Μετάβαση» και μεγαλύτερο η ενότητα «Πρακτικές Μετάβασης». Το σύνολο του ερωτηματολογίου έχει δείκτη αξιοπιστίας 0.822, ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός.

### 3.2: Περιγραφική Στατιστική

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν 28 προϋποθέσεις για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν, ποιες από αυτές θεωρούν ότι είναι σημαντικό να έχει ένα άτομο με αναπηρία με σκοπό να μεταβεί στην ενήλικη ζωή. Οι δεξιότητες αυτές έχουν χωριστεί σε 5 ενότητες για την ευκολότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι ενότητες αυτές είναι: Εκπαίδευση, Επαγγελματική Αποκατάσταση, Ανεξάρτητη Διαβίωση, Κοινωνικές Σχέσεις, Υγεία και Ευημερία.

#### 3.2.1 Προϋποθέσεις Μετάβασης

Για τις προϋποθέσεις εκπαίδευσης (Πίνακας 3.2), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν πιο σημαντική την αποφοίτηση του ατόμου από οποιαδήποτε δομή Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο. 3.48), ενώ δεν θεωρούν σχεδόν καθόλου σημαντικές την αποφοίτησή του από την Γενική Αγωγή (Μ.Ο. 2.86) και εκπαίδευση του σε Πανεπιστήμιο ή Επαγγελματική Σχολή (Μ.Ο. 2.87).

Πίνακας 3.2 : Εκπαίδευση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Την αποφοίτησή του από οποιαδήποτε δομή Ειδικής Αγωγής.	1	5	3,48	,984
Το άτομο να συνεχίσει την εκπαίδευση του στο Πανεπιστήμιο ή σε κάποια Επαγγελματική Σχολή της επιλογής του.	1	5	2,87	1,049
Την αποφοίτησή του από την Γενική Αγωγή.	1	5	2,86	1,092
Σύνολο	1	5	3.073	0.888

Σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση (Πίνακας 3.3) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό οι νέοι με αναπηρία να επιλέγουν το επάγγελμά τους με βάση τις δικές τους δυνατότητες και προτιμήσεις (Μ.Ο. 4.29) και να γνωρίζουν πού και πώς να ζητήσουν βοήθεια για εύρεση εργασίας (Μ.Ο. 4.29). Τα καθεστάτα εργασίας που παρουσιάστηκαν (μερική, πλήρης ή εξ αποστάσεως εργασία) δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση (Μ.Ο. 3.50, Μ.Ο. 3.64, Μ.Ο. 3.70 αντίστοιχα), αν και οι εκπαιδευτικοί τείνουν λίγο παραπάνω προς την εξ αποστάσεως εργασία.

Πίνακας 3.3: Επαγγελματική Αποκατάσταση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Την ικανότητά του να γνωρίζει πού και πώς να ζητήσει βοήθεια για εύρεση εργασίας.	2	5	4,29	0,695
Την ικανότητά του να επιλέξει το επάγγελμά του με βάση τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις.	2	5	4,28	0,691
Την ικανότητά του να απασχολείται σε μια εργασία από το σπίτι (τηλεργασία),αξιοποιώντας τα μέσα τεχνολογίας και επικοινωνίας.	2	5	3,70	0,651
Την ικανότητά του να απασχολείται σε μια εργασία πλήρους ωραρίου.	1	5	3,64	0,783
Την ικανότητά του να απασχολείται σε μια εργασία μειωμένου ωραρίου.	1	5	3,50	0,781
Σύνολο	2.6	5	3.881	0.516

Όσον αφορά την ανεξάρτητη διαβίωση (Πίνακας 3.4), σημαντικότερο, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι οι νέοι με αναπηρία να μπορούν να χρησιμοποιούν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς με την βοήθεια κάποιου (Μ.Ο. 3.99), να διαμένουν σε διαμέρισμα υποστηριζόμενης διαβίωσης (Μ.Ο. 3.92) να ζητούν βοήθεια από συγκεκριμένες τοπικές- κρατικές υπηρεσίες (Μ.Ο. 3.84), ενώ λιγότερο σημαντικό θεωρούν να μπορεί να ολοκληρώσει τις δουλειές του σπιτιού χωρίς βοήθεια (Μ.Ο. 2.88).

Πίνακας 3.4: Ανεξάρτητη Διαβίωση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς (λεωφορείο, τρένο, μετρό) με τη βοήθεια κάποιου συνοδού.	1	5	3,99	0,935
Το άτομο να είναι ικανό να διαμείνει σε ένα διαμέρισμα υποστηριζόμενης διαβίωσης.	2	5	3,92	,890
Το άτομο, να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από συγκεκριμένες τοπικές-κρατικές υπηρεσίες.	1	5	3,84	0,933
Την ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς μόνο του.	2	5	3,49	0,795
Το άτομο να είναι ικανό να ολοκληρώσει τις δουλειές του σπιτιού (μαγείρεμα, σκούπισμα, σφουγγάρισμα, πλύσιμο πιάτων) με τη βοήθεια κάποιου.	1	5	3,46	,794
Το άτομο να είναι ικανό να μείνει σε ένα διαμέρισμα μόνο του.	1	5	3,17	,777
Το άτομο να μπορεί να διαχειρίζεται τα οικονομικές του υποχρεώσεις μόνο του.	1	5	3,14	0,327
Το άτομο να είναι ικανό να ολοκληρώσει τις δουλειές του σπιτιού μόνο του.	1	5	2,88	0,943
Σύνολο	1.3	3.6	2.523	0.472

Για τις κοινωνικές σχέσεις (Πίνακας 3.5), σημαντικότερο φαίνεται να είναι το άτομο να φέρεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σε δημόσιους χώρους (Μ.Ο. 4.43) και αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντος (Μ.Ο. 3.60) και λιγότερο σημαντικό να συμμετέχει σε φιλανθρωπικές οργανώσεις (Μ.Ο. 2.32)

Πίνακας 3.5: Κοινωνικές Σχέσεις

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Το άτομο να παρουσιάζει κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά με τους γύρω του σε δημόσιους χώρους.	2	5	4,43	,750
Το άτομο να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με άτομα του κοινωνικού του περιβάλλοντός.	2	5	3,60	,801
Το άτομο να διατηρεί καλές σχέσεις με άτομα του εργασιακού του περιβάλλοντος.	1	5	3,38	,849
Την ενεργή συμμετοχή του σε δραστηριότητες της κοινότητας (ψυχαγωγικές δραστηριότητες, θέατρο, εκκλησία).	1	5	3,35	,882
Το άτομο να διατηρεί καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του.	1	5	3,24	,855
Το άτομο να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις.	1	5	3,23	,774
Τη συμμετοχή του σε φιλανθρωπικές οργανώσεις.	1	5	2,32	1,252
Σύνολο	1.8	3.9	2.899	0.459

Τέλος, σχετικά με την υγεία και την ευημερία (Πίνακας 3.6), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μεγάλης σημασίας είναι το άτομο να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από υπηρεσίες υγείας (Μ.Ο. 4.48) και να διατηρεί καλή ψυχική υγεία (Μ.Ο. 3.48). Αντίθετα, λιγότερο σημαντικό θεωρούν να διατηρείται σε καλή φυσική κατάσταση κάνοντας διάφορες αθλητικές δραστηριότητες (Μ.Ο. 2.74).

Πίνακας 3.6: Υγεία και Ευημερία

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Το άτομο να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από υπηρεσίες υγείας.	2	5	4,48	,754
Το άτομο να διατηρεί καλή ψυχική υγεία, επιλέγοντας δραστηριότητες που το ευχαριστούν και το ηρεμούν	1	5	3,48	1,151
Το άτομο να είναι ικανό να ακολουθεί ένα ισορροπημένο πρόγραμμα	1	5	3,27	1,090



διατροφής.				
Το άτομο να διατηρεί καλή πνευματική υγεία, επιλέγοντας δραστηριότητες που το ευχαριστούν	1	5	2,97	1,244
Το άτομο να διατηρείται σε καλή φυσική κατάσταση (γυμναστήριο, περπάτημα, τρέξιμο, κολύμπι, αθλητική δραστηριότητα).	1	5	2,74	1,163
Σύνολο	1.6	5	3.387	0.820

Συνολικά, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.7, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν σημαντικότερες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την Επαγγελματική Αποκατάσταση (Μ.Ο. 3.881) με σκοπό την μετάβασή του στην ενήλικη ζωή.

Πίνακας 3.7: Προϋποθέσεις Μετάβασης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Επαγγελματική Αποκατάσταση	2.6	5	3.881	0.516
Υγεία – Ευημερία	1.6	5	3.387	0.820
Εκπαίδευση	1	5	3.073	0.888
Κοινωνικές Σχέσεις	1.8	3.9	2.899	0.459
Αυτόνομη Διαβίωση	1.3	3.6	2.523	0.472

### 3.2.2 Πρακτικές για την Μετάβαση

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν 29 δηλώσεις σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους με αναπηρία να μεταβούν ομαλά στην ενήλικη ζωή. Οι δηλώσεις χωρίστηκαν σε 6 ομάδες με βάση το περιεχόμενό τους. Οι ομάδες αυτές είναι: Αξιολόγηση, Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης, Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης, Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους με την Μετάβαση, Συνεργασία με Γονείς και Δομές.

Η αξιολόγηση των μαθητών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 3.8). Συγκεκριμένα, οι τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις με στόχο να εντοπιστούν οι προτιμήσεις και οι δυνατότητες των μαθητών και να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις έχουν κοινό μέσο όρο 4,53.

Πίνακας 3.8: Αξιολόγηση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να διενεργώ τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις για την μετάβαση και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων, των προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών που αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την μετάβαση.	3	5	4,53	0,615
Να διενεργώ άτυπες αξιολογήσεις μετάβασης και να κάνω τροποποιήσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.	2	5	4,53	0,648
Να γνωστοποιώ τις πληροφορίες που σχετίζονται με την αξιολόγηση μετάβασης, έτσι ώστε τα σχετικά αποτελέσματα να είναι κατανοητά από τους μαθητές, τις οικογένειες και τους επαγγελματίες.	1	5	4,18	0,808
Σύνολο	3	5	4.413	0.573

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν στην σημασία του σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης των μαθητών με αναπηρία (Πίνακας 3.9), αφού οι μέσοι όροι συμφωνίας είναι σε αυτήν την ομάδα από 4,49 και άνω. Συγκριτικά, θεωρούν επιπλέον σημαντικό να αντιστοιχίζονται οι δραστηριότητες με στόχους που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Μ.Ο 4.62).

Πίνακας 3.9: Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να αντιστοιχίζω διδακτικές και άλλες δραστηριότητες με στόχους που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή	3	5	4,62	0,620
Να καταγράφω μετρήσιμους στόχους που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή και που αντανακλούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις προτιμήσεις τους.	3	5	4,55	0,613
Να σχεδιάζω προγράμματα	3	5	4,54	0,648

μετάβασης για την επίτευξη των στόχων που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή.				
Να καταγράψω μετρήσιμους ετήσιους στόχους που σχετίζονται με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.	3	5	4,49	0,665
Σύνολο	3	5	4.552	0.585

Σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών (Πίνακας 3.10), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό να διδάσκουν δεξιότητες αυτοσυνηγορίας και αυτοπροσδιορισμού ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Μ.Ο 4.56). Από την άλλη πλευρά, θεωρούν λιγότερο σημαντικό, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δηλώσεις, να γνωρίζουν μετασχολικές προοπτικές ώστε να βοηθήσουν στον σχεδιασμό της μετάβασης, βασισμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή (Μ.Ο. 3.93).

Πίνακας 3.10: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να διδάσκω δεξιότητες αυτοσυνηγορίας και αυτοπροσδιορισμού για να διευκολυνθούν οι μαθητές στην κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών τους.	3	5	4,56	,612
Να γνωρίζω εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικές δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την σύνδεση του περιεχομένου των μαθημάτων με τους σκοπούς που τίθενται για έναν μαθητή και αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή.	3	5	4,54	0,648
Να εκπαιδεύω μαθητές με αναπηρία σε προεπαγγελματικές δεξιότητες για να βελτιώσω την ετοιμότητα μετάβασης τους στην ενήλικη ζωή.	1	5	4,52	,794
Να κατέχω τεκμηριωμένες γνώσεις διδασκαλίας, προγράμματος σπουδών και πρακτικών αναφορικά με τη μετάβαση σε μετασχολικά πλαίσια.	3	5	4,50	0,711

Να γνωρίζω υποστηρικτικά και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας και διάφορες υποστηρικτικές τεχνολογίες για την μετάβαση και την ανάπτυξη τους σταδιοδρομίας για τα άτομα με αναπηρία.	3	5	4,48	0,711
Να μπορώ να μιλήσω για την σημασία και την επίδραση μιας ποικιλίας εμπειριών μάθησης σε εργασιακούς χώρους.	3	5	4,46	,648
Να γνωρίζω τους μετασχολικές προοπτικές, γεγονός που βοηθά στον σχεδιασμό τους, επικεντρωμένης στον μαθητή, μετάβασης και στον σχεδιασμό τους ανάπτυξης σταδιοδρομίας.	2	5	3,93	0,909
Σύνολο	3	5	4.427	0.532

Σχετικά με την συνεργασία με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην Μετάβαση (Πίνακας 3.11), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν, από τις απαντήσεις τους, να κατανοούν την σημασία της συμβολής τους στην διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν μεγάλης σημασίας να γνωρίζουν πως να προετοιμάζουν τους νέους με αναπηρία τις οικογένειές τους και όλους τους εμπλεκόμενους για την διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης (Μ.Ο 4.52) και να συντονίζουν και να διευκολύνουν τον σχεδιασμό της μετάβασης (Μ.Ο. 4.50) καθώς επίσης, να αναπτύσσουν και να διατηρούν επαγγελματική δεοντολογία στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής (Μ.Ο. 4.50) και να υπερασπίζονται την ένταξη των δραστηριοτήτων μετάβασης μέσα στα ακαδημαϊκά μαθήματα σε εξατομικευμένο επίπεδο (Μ.Ο. 4.50).

Πίνακας 3.11: Συνεργασία με εμπλεκόμενους στην Μετάβαση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να γνωρίζω πως να προετοιμάζω τον μαθητή, την οικογένεια και όλους τους εμπλεκόμενους για την διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης.	3	5	4,52	0,649
Να γνωρίζω πως να συντονίζω και να διευκολύνω τον σχεδιασμό της μετάβασης στο πλαίσιο του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.	3	5	4,50	0,665

Να αναπτύσσω και να διατηρώ επαγγελματική δεοντολογία στο πλαίσιο της συνεργασίας μου με τους μαθητές, τις οικογένειες, το προσωπικό του σχολείου και το προσωπικό υπηρεσιών στην κοινότητα.	3	5	4,50	0,649
Να υπερασπίζομαι την ένταξη των δραστηριοτήτων μετάβασης μέσα στα ακαδημαϊκά μαθήματα σε εξατομικευμένο επίπεδο.	3	5	4,50	0,681
Να κατανοώ τις στρατηγικές που διευκολύνουν την συνεργασία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους της μετάβασης.	3	5	4,45	0,709
Να γνωρίζω τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, των εργοδοτών, καθώς και των άλλων φορέων παροχής υπηρεσιών στα διάφορα μετασχολικά πλαίσια.	3	5	4,37	0,757
Να γνωρίζω πώς να φέρνω σε επικοινωνία μαθητές με τις εσωτερικές υπηρεσίες του σχολείου (π.χ. σχολική συμβουλευτική) και υπηρεσίες στην κοινότητα (π.χ. ψυχική υγεία, αποκατάσταση).	2	5	4,01	0,946
Σύνολο	3	5	4.408	0.554

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν μεγάλης σημασίας την συμμετοχή των οικογενειών των μαθητών με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης (Πίνακας 3.12). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο μεγαλύτερος μέσος όρος (4.60) έχει συγκεντρωθεί στην γνώση υπηρεσιών υποστήριξης των οικογενειών, κάτι που σημαίνει πως ακόμη μεγαλύτερη σημασία έχει η στήριξη της οικογένειας, με σκοπό τελικά να εμπλακεί στην διαδικασία.

Πίνακας 3.12: Συνεργασία με Γονείς

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να γνωρίζω τις υπηρεσίες υποστήριξης που είναι αναγκαίες για τις οικογένειες, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό.	3	5	4,60	0,589
Να κατανοώ την σημασία της οικογενειακής εμπλοκής σε όλη την διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης στην ενήλικη ζωή και πως αυτή συμβάλλει στην επιτυχία της.	3	5	4,51	0,632
Να γνωρίζω τις επιδράσεις του πολιτισμικού και περιβαλλοντικού πλαισίου του ατόμου και της οικογένειας στην συμπεριφορά και στην μάθηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μετάβασης.	3	5	4,51	0,598
Να εντοπίζω πληροφορίες για τις οικογένειες ώστε να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες μετάβασης και τα δίκτυα υποστήριξης και υπηρεσιών.	2	5	4,00	0,894
Σύνολο	3	5	4.406	0.510

Τέλος, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.13, σημαντικό θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν διδακτικές στρατηγικές και προγράμματα σχετικά με την σταδιοδρομία (Μ.Ο. 4.52) και πρακτικές μετάβασης και υπηρεσίες που παράγουν επιτυχημένα μετασχολικά αποτελέσματα (Μ.Ο. 4.50).

Πίνακας 3.13: Δομές

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Να γνωρίζω διδακτικές στρατηγικές, εκπαιδευτικά μοντέλα και προγράμματα για την σταδιοδρομία.	3	5	4.52	0,680
Να γνωρίζω πρακτικές μετάβασης, προγράμματα και υπηρεσίες που παράγουν επιτυχημένα μετασχολικά	2	5	4.50	0,711

αποτελέσματα.				
Να γνωρίζω την νομοθεσία και τις πολιτικές που αφορούν την μετάβαση.	2	5	4.39	0,887
Να γνωρίζω οργανισμούς και δημοσιεύσεις που σχετίζονται με το πεδίο της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και μετάβασης.	2	5	3.93	0,954
Σύνολο	2.3	5	4.333	0.664

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται (πίνακας 3.13) ότι θεωρούν πιο σημαντικό τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Μετάβασης (Μ.Ο. 4.552) με σκοπό την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Πίνακας 3.13: Πρακτικές Μετάβασης

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης	3	5	4.552	0.585
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης	3	5	4.427	0.532
Αξιολόγηση	3	5	4.413	0.573
Συνεργασία με φορείς εμπλεκόμενους στην Μετάβαση	3	5	4.408	0.554
Συνεργασία με γονείς	3	5	4.406	0.510
Δομές	2.3	5	4.333	0.664

### 3.2.3 Προκλήσεις κατά την Μετάβαση

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 9 δηλώσεις που περιγράφουν προκλήσεις που μπορούν να υπάρξουν κατά την διαδικασία μετάβασης.

Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.14) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λίγο πιο σημαντικές προκλήσεις τον φόρτο εργασίας (Μ.Ο. 4.43), την συνεργασία με τους γονείς (Μ.Ο. 4.42) και την ακαμψία που υπάρχει λόγω του αναλυτικού αλλά και του ωρολογίου προγράμματος (Μ.Ο. 4.42). Επίσης, σημαντική είναι και η πρόκληση των πολιτικών και των θεσπισμένων νόμων σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, η οποία έχει, αντιθέτως μικρό μέσο όρο καθώς διατυπώθηκε διαφορετικά από τις υπόλοιπες (Μ.Ο. 2.54). Τέλος, ως μικρότερη πρόκληση αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την ίδια την φύση της αναπηρίας (Μ.Ο. 3.34), η οποία φαίνεται να τους επηρεάζει λιγότερο για την στήριξη των μαθητών τους για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Πίνακας 3.14: Προκλήσεις κατά την μετάβαση

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ο φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης επηρεάζει την ικανότητά μου να στηρίζω τους μαθητές με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή.	2	5	4,43	0,805
Ο περιορισμένος χρόνος που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα εμποδίζει την αποτελεσματικότητά της προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή των μαθητών με αναπηρίες.	2	5	4.42	0,804
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντική για την υποστήριξή τους κατά την προετοιμασία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.	3	5	4.42	0,643
Η ακαμψία και η ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος στο σχολικό σύστημα επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.	3	5	4.41	0,762
Ο χρόνος επαφής με δραστηριότητες μετάβασης και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους ενισχύουν την ετοιμότητα μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.	3	5	4.34	0,630
Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή εμποδίζει την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για την διαδικασία.	1	5	4.20	0,690
Η έλλειψη μαθησιακών πόρων επηρέασε την αντίληψή μου για την ετοιμότητα μετάβασης των ατόμων	2	5	4.08	0,706



με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.				
Η φύση της αναπηρίας επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για μετάβαση στην ενήλικη ζωή.	1	5	3.34	10,055
Οι πολιτικές και οι νόμοι που θεσπίστηκαν για τα άτομα με αναπηρία με καθοδήγησαν στην επαγγελματική ετοιμότητα.	1	5	2.54	1,045

3.3 Μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal – Wallis και Mann - Whitney για την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις απόψεις των εκπαιδευτικών

### 3.3.1 Προϋποθέσεις για την Μετάβαση

Ο παράγοντας του φύλου διαφοροποιεί τα αποτελέσματα όσον αφορά την σημασία των παρακάτω Προϋποθέσεων για την Μετάβαση: Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Γυναικών = 3.052, Μ.Ο. Ανδρών = 2.703), Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Γυναικών = 2.688, Μ.Ο. Ανδρών = 3.311) και Υγείας και Ευημερίας ( $p = 0.00$ , Μ.Ο. Γυναικών = 3.748, Μ.Ο. Ανδρών = 2.924). Ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Αποκατάστασης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντική Προϋπόθεση με σκοπό την μετάβαση στην ενήλικη ζωή τις Κοινωνικές Δεξιότητες σε σχέση με τους άντρες αλλά το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει σχετικά με την Ανεξάρτητη Διαβίωση την οποία θεωρούν οι άντρες σημαντικότερη σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπλέον, σημαντικότερη Προϋπόθεση θεωρούν οι γυναίκες τους δείγματος ότι είναι η Υγεία και Ευημερία ενώ οι άντρες η Ανεξάρτητη Διαβίωση.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις παρακάτω Προϋποθέσεις για την Μετάβαση βάσει της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών: Εκπαίδευση ( $p = 0.009$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 3.051, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 2.824, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 3.432), Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 2.272, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 2.603, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 3.722), Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 2.722, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 2.842, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 3.192) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 2.982, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 3.328, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 3.963). Αντιθέτως, δεν φαίνεται να έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την σημασία της Επαγγελματικής Αποκατάστασης και της Ανεξάρτητης Διαβίωσης.

Αυτό σημαίνει πως για τους συμμετέχοντες 22-30 ετών σημαντικότερη Προϋπόθεση αποτελεί η εκπαίδευση των ατόμων με σκοπό την μετάβασή τους στην

ενήλικη ζωή, για τους συμμετέχοντες 31-40 ετών οι κοινωνικές δεξιότητες ενώ για τους συμμετέχοντες άνω των 40 ετών η υγεία και ευημερία.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία των παρακάτω Προϋποθέσεων για την Μετάβαση: Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 2.685, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 2.166), Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.001$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 2.984, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 2.712) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 3.633, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 2.847). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις του σχετικά με την Εκπαίδευση και την Επαγγελματική Αποκατάσταση.

Συνεπώς, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως και οι δύο ομάδες θεωρούν σημαντικότερη Προϋπόθεση με σκοπό την μετάβαση την υγεία και ευημερία αλλά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν σημαντικότερες Προϋποθέσεις την Ανεξάρτητη Διαβίωση και τις Κοινωνικές Δεξιότητες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, ανάλογα με τον παράγοντα της Προϋπηρεσίας στην Γενική Αγωγή, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παρακάτω Προϋποθέσεις για την Μετάβαση: Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.017$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 2.413, Μ.Ο. 6-10 ετών = 2.676, Μ.Ο. 11-20 ετών = 2.683, Μ.Ο. άνω των 20 ετών = 2.799), Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 2.779, Μ.Ο. 6-10 ετών = 3.235, Μ.Ο. 11-20 ετών = 2.870, Μ.Ο. άνω των 20 ετών = 3.186) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 3.081, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.089, Μ.Ο. 11-20 ετών = 3.333, Μ.Ο. άνω των 20 ετών = 4.188) Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις τους σχετικά με την σημασία της Εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Αποκατάστασης.

Συγκεκριμένα, σημαντικότερη Προϋπόθεση για όλους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η υγεία και ευημερία αλλά επιπλέον βαθμός συμφωνίας παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς με άνω των 20 ετών προϋπηρεσία.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία τους στην Ειδική Αγωγή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά σχετίζονται με τις παρακάτω Προϋποθέσεις για την Μετάβαση: Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.002$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 2.623, Μ.Ο. 6-10 ετών = 2.216, Μ.Ο. 11-20 ετών = 2.329), Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.024$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 2.953, Μ.Ο. 6-10 ετών = 2.767, Μ.Ο. 11-20 ετών = 2.660) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 3.608, Μ.Ο. 6-10 ετών = 2.730, Μ.Ο. 11-20 ετών = 2.880). Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους σχετικά με την Εκπαίδευση και την Επαγγελματική Αποκατάσταση.

Συγκεκριμένα, σημαντικότερη Προϋπόθεση για όλους τους εκπαιδευτικούς είναι και πάλι η υγεία και ευημερία ενώ επιπλέον βαθμός συμφωνίας παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς με Προϋπηρεσία 0-5 ετών. Εξαιρέση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 ετών οι οποίοι θεωρούν σημαντικότερη Προϋπόθεση τις Κοινωνικές Δεξιότητες για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

Επίσης, η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρέασε τις απόψεις τους σχετικά με την σημασία των παρακάτω Προϋποθέσεων για την Μετάβαση: Εκπαίδευση ( $p = 0.048$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 3.264, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 2.987, Μ.Ο. Διδακτορικό = 1.778), Ανεξάρτητη Διαβίωση ( $p = 0.001$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 2.686, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 2.431, Μ.Ο. Διδακτορικό = 1.704), Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.021$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 2.980, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 2.869, Μ.Ο. Διδακτορικό = 2.250) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.003$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 3.628, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 3.252, Μ.Ο. Διδακτορικό = 2.200). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους σχετικά με την Επαγγελματική Αποκατάσταση.

Αυτό σημαίνει πως για όλους τους εκπαιδευτικούς σημαντικότερη Προϋπόθεση είναι η υγεία και ευημερία, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού διπλώματος, οι οποία θεωρούν σημαντικότερη Προϋπόθεση τις κοινωνικές σχέσεις.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παρακάτω Προϋποθέσεις για την Μετάβαση, ανάλογα με την Ειδικότητά τους: Κοινωνικές Δεξιότητες ( $p = 0.001$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 2.917, Μ.Ο. ΠΕ03 = 2.546, Μ.Ο. ΠΕ06 = 3.096, Μ.Ο. ΠΕ11 = 2.917, Μ.Ο. ΠΕ60 = 3.301, Μ.Ο. ΠΕ70 = 2.938, Μ.Ο. ΠΕ71 = 2.809, Μ.Ο. ΠΕ86 = 2.131) και Υγεία και Ευημερία ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 3.600, Μ.Ο. ΠΕ03 = 2.640, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.500, Μ.Ο. ΠΕ11 = 3.314, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.163, Μ.Ο. ΠΕ70 = 3.514, Μ.Ο. ΠΕ71 = 3.106, Μ.Ο. ΠΕ86 = 2.900). Αντιθέτως, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους σχετικά με την σημασία της Εκπαίδευσης, της Επαγγελματικής Αποκατάστασης και της Ανεξάρτητης Διαβίωσης.

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ06 (αγγλικής φιλολογίας) και ΠΕ60 (νηπιαγωγοί) θεωρούν πιο σημαντικές Προϋποθέσεις την υγεία και ευημερία και τις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων σημείωσαν υψηλότερο βαθμός συμφωνίας για την υγεία και ευημερία ως Προϋπόθεση για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

### 3.3.2 Πρακτικές για την Μετάβαση

Ο παράγοντας του φύλου διαφοροποιεί τα αποτελέσματα όσον αφορά την σημασία των παρακάτω Πρακτικών για την Μετάβαση: Αξιολόγηση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.216, Μ.Ο. Ανδρών = 4.667), Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης ( $p = 0.005$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.403, Μ.Ο. Ανδρών = 4.744), Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Μετάβασης ( $p = 0.000$  Μ.Ο. Γυναικών = 4.267, Μ.Ο. Ανδρών = 4.633), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους στην Μετάβαση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.246, Μ.Ο. Ανδρών = 4.616) Συνεργασία με τους γονείς ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.241, Μ.Ο. Ανδρών = 4.619) και Δομές ( $p = 0.00$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.065, Μ.Ο. Ανδρών = 4.679).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι άντρες συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πιο σημαντικές Πρακτικές για την μετάβαση την αξιολόγηση, τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων μετάβασης, την συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους στην μετάβαση και με γονείς και τις δομές. Πάντως, σημαντικότερη Πρακτική είναι και για τους άντρες και για τις γυναίκες ο σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις παρακάτω Πρακτικές για την Μετάβαση βάσει της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση ( $p = 0.045$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.586, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.352, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.284), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους στην Μετάβαση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.584, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.333, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.291), και Δομές ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.591, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.236, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.148). Αντιθέτως, δεν φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους σχετικά με την σημασία του Σχεδιασμού Προγραμμάτων Μετάβασης, της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Μετάβασης και της Συνεργασίας με τους γονείς.

Αυτό σημαίνει πως οι συμμετέχοντες 22-30 ετών θεωρούν σημαντικότερη Πρακτική για την μετάβαση την συνεργασία με άλλους εμπλεκόμενους φορείς σε σχέση με τους υπόλοιπους ενώ οι συμμετέχοντες 31-40 ετών την αξιολόγηση.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία των παρακάτω Πρακτικών για την Μετάβαση: Αξιολόγηση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.288, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.689), Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης ( $p = 0.025$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.451, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.652) Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης ( $p = 0.001$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.325, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.652), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους με την Μετάβαση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.284, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.681), Συνεργασία με τους γονείς ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.277, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.692) και Δομές ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.148, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.742).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχουν υψηλότερους βαθμούς συμφωνίας σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλες τις Πρακτικές για την

μετάβαση ενώ σημαντικότερη από αυτές θεωρούν την συνεργασία με τους γονείς. Από την άλλη πλευρά, σημαντικότερη Πρακτική για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση.

Επιπλέον, ανάλογα με τον παράγοντα της Προϋπηρεσίας στην Γενική Αγωγή, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις παρακάτω Πρακτικές για την Μετάβαση: Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης ( $p = 0.017$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.637, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.306, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.542, Μ.Ο. άνω των 20 ετών = 4.368). Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις τους σχετικά με την σημασία της Αξιολόγησης, της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Μετάβασης, της Συνεργασίας με άλλους φορείς εμπλεκόμενους στην Μετάβαση, της Συνεργασίας με τους γονείς και των Δομών.

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 ετών θεωρούν πιο σημαντική Πρακτική με σκοπό την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία τους στην Ειδική Αγωγή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά σχετίζονται με τις παρακάτω Πρακτικές για την Μετάβαση: Αξιολόγηση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.291, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.783, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.667), Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης ( $P = 0.001$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.430, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.913, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.850), Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.304, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.800, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.686), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους με την Μετάβαση ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.278, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.807, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.657), Συνεργασία με τους γονείς ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.285, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.775, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.650) και Δομές ( $p = 0.000$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 4.1730, Μ.Ο. 6-10 ετών = 4.838, Μ.Ο. 11-20 ετών = 4.600).

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με Προϋπηρεσία 0-5 ετών θεωρούν σημαντικότερη Πρακτική για την μετάβαση την αξιολόγηση σε σχέση με τους υπόλοιπους ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 ετών φαίνεται να έδωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε όλες τις υπόλοιπες Πρακτικές.

Επίσης, η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρέασε τις απόψεις τους σχετικά με την σημασία των παρακάτω Πρακτικών για την Μετάβαση: Αξιολόγηση ( $p = 0.048$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 4.217, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 4.573, Μ.Ο. Διδακτορικό = 4.556), Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης ( $p = 0.001$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 4.243, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 4.557, Μ.Ο. Διδακτορικό = 4.556), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους με την Μετάβαση ( $p = 0.021$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 4.249, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 4.540, Μ.Ο. Διδακτορικό = 4.476), Συνεργασία με τους γονείς ( $p = 0.048$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 4.215, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 4.560, Μ.Ο. Διδακτορικό = 4.583) και Δομές ( $p = 0.003$ , Μ.Ο. Πτυχίο = 4.070, Μ.Ο. Μεταπτυχιακό = 4.535,

Μ.Ο. Διδακτορικό = 4.750). Αντιθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Μετάβασης δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος θεωρούν πιο σημαντικές Πρακτικές την αξιολόγηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μετάβασης ενώ οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος την συνεργασία με τους γονείς.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παρακάτω Πρακτικές για την Μετάβαση, ανάλογα με την Ειδικότητά τους: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ( $p = 0.035$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 4.333, Μ.Ο. ΠΕ03 = 4.600, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.438, Μ.Ο. ΠΕ11 = 4.607, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.406, Μ.Ο. ΠΕ70 = 4.357, Μ.Ο. ΠΕ71 = 4.679, Μ.Ο. ΠΕ86 = 3.875), Συνεργασία με άλλους φορείς εμπλεκόμενους με την Μετάβαση ( $p = 0.034$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 4.357, Μ.Ο. ΠΕ03 = 4.600, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.250, Μ.Ο. ΠΕ11 = 4.571, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.214, Μ.Ο. ΠΕ70 = 4.143, Μ.Ο. ΠΕ71 = 4.528, Μ.Ο. ΠΕ86 = 3.357) και Συνεργασία με τους γονείς ( $p = 0.037$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 4.417, Μ.Ο. ΠΕ03 = 4.550, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.250, Μ.Ο. ΠΕ11 = 4.536, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.203, Μ.Ο. ΠΕ70 = 4.286, Μ.Ο. ΠΕ71 = 4.505, Μ.Ο. ΠΕ86 = 3.500). Η Ειδικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την σημασία της Αξιολόγησης, της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Μετάβασης και των Δομών.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ03 (μαθηματικοί) θεωρούν σημαντικότερες Πρακτικές για την μετάβαση την συνεργασία με τους γονείς και την συνεργασία με τους γονείς ενώ οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ71 (ειδικής αγωγής) θεωρούν πιο σημαντική Πρακτική τον σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης.

### 3.3.3 Προκλήσεις κατά την Μετάβαση

Ο παράγοντας του φύλου διαφοροποιεί τα αποτελέσματα όσον αφορά στην σημασία των παρακάτω Προκλήσεων κατά την Μετάβαση: έλλειψη χρόνου λόγω του ωρολογίου προγράμματος (3.  $p = 0.001$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.24, Μ.Ο. Ανδρών = 4.64), ακαμψίας και ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.013$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.24, Μ.Ο. Ανδρών = 4.62), φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης (6.  $P = 0.029$ , Μ.Ο. Γυναικών = 4.31, Μ.Ο. Ανδρών = 4.57) και πολιτικές και τους νόμοι (9.  $p = 0.001$ , Μ.Ο. Γυναικών = 2.83, Μ.Ο. Ανδρών = 2.17) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι άντρες συμμετέχοντες σημείωσαν γενικά μεγαλύτερους βαθμούς συμφωνίας σε όλες τις Προκλήσεις που μπορεί να υπάρξουν κατά την διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης. Από την άλλη πλευρά, σημαντικότερη Πρόκληση για τις γυναίκες του δείγματος αποτελεί ο φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με την σημασία των παρακάτω Προκλήσεων κατά την Μετάβαση ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών: τα εμπόδια που δημιουργούνται από την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή (1.  $p = 0.009$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.39, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.09, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.07), τον μειωμένο χρόνο που τους δίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα (3.  $p = 0.009$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.36, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.64, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.22), την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.009$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 4.39, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 4.67, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 4.11), και τις πολιτικές και τους νόμους (9.  $p = 0.009$ , Μ.Ο. ατόμων 22-30 = 2.25, Μ.Ο. ατόμων 31 – 40 = 2.15, Μ.Ο. ατόμων άνω των 40 = 3.41) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών σημείωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τους υπόλοιπους σχετικά με την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών ως Πρόκληση κατά την διαδικασία μετάβασης ενώ οι εκπαιδευτικοί 31-40 ετών την έλλειψη χρόνου λόγω του ωρολογίου προγράμματος και την ακαμψία και ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν επηρέασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία των παρακάτω Προκλήσεων κατά την Μετάβαση: μειωμένος χρόνος λόγω του ωρολογίου προγράμματος (3.  $p = 0.009$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.27, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.73), φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης (6.  $p = 0.020$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.30, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.70), συνεργασία με τους γονείς (7.  $p = 0.026$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 4.50, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 4.23) και πολιτικές και νόμοι (9.  $p = 0.001$ , Μ.Ο. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση = 2.77, Μ.Ο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = 2.03) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν πιο σημαντική Πρόκληση που μπορεί να προκύψει στην διάρκεια της μετάβασης την συνεργασία με τους γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ, το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει με τον μειωμένο χρόνο που δίνεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και τον φόρτο εργασίας λόγω υποστελέχωσης ως Προκλήσεις κατά την μετάβαση οι οποίες θεωρούνται πιο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ανάλογα με τον παράγοντα της Προϋπηρεσίας στην Γενική Αγωγή, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται σχετικά με τις παρακάτω Προκλήσεις κατά την Μετάβαση: μεταβολή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών λόγω της φύσης της αναπηρίας (4.  $P = 0.033$ , Μ.Ο. 0-5 ετών = 3.13, Μ.Ο. 6-10 ετών = 3.33, Μ.Ο. 11-20 ετών = 3.82, Μ.Ο. άνω των 20 ετών = 4.00) την ακαμψία και την ομοιομορφία του

αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.039$ , M.O. 0-5 ετών = 4.55, M.O. 6-10 ετών = 4.17, M.O. 11-20 ετών = 4.18, M.O. άνω των 20 ετών = 4.00), την συνεργασία με τους γονείς (7.  $p = 0.047$ , M.O. 0-5 ετών = 4.31, M.O. 6-10 ετών = 4.33, M.O. 11-20 ετών = 4.59, M.O. άνω των 20 ετών = 4.89), και τις πολιτικές και τους νόμους (9.  $p = 0.000$ , M.O. 0-5 ετών = 2.13, M.O. 6-10 ετών = 2.83, M.O. 11-20 ετών = 3.41, M.O. άνω των 20 ετών = 3.67) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 ετών θεωρούν πιο σημαντική Πρόκληση κατά την διάρκεια της μετάβασης την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών την επιρροή λόγω της φύσης της αναπηρίας και την συνεργασία με τους γονείς.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία τους στην Ειδική Αγωγή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σημείωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά αφορούν την σημασία των παρακάτω Προκλήσεων κατά την Μετάβαση: τον μειωμένο χρόνο που τους δίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα (3.  $p = 0.018$ , M.O. 0-5 ετών = 4.30, M.O. 6-10 ετών = 4.80, M.O. 11-20 ετών = 4.60), την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.013$ , M.O. 0-5 ετών = 4.30, M.O. 6-10 ετών = 4.85, M.O. 11-20 ετών = 4.20) τον φόρτο εργασίας λόγω υποστελέχωσης (6.  $p = 0.023$ , M.O. 0-5 ετών = 4.31, M.O. 6-10 ετών = 4.85, M.O. 11-20 ετών = 4.40), την συνεργασία με τους γονείς (7.  $p = 0.001$ , M.O. 0-5 ετών = 4.54, M.O. 6-10 ετών = 4.00, M.O. 11-20 ετών = 4.40), την επιρροή του χρόνου επαφής με δραστηριότητες μετάβασης (8.  $p = 0.011$  M.O. 0-5 ετών = 4.44, M.O. 6-10 ετών = 4.00, M.O. 11-20 ετών = 4.40) και τις πολιτικές και τους νόμους (9.  $p = 0.004$ , M.O. 0-5 ετών = 2.75, M.O. 6-10 ετών = 1.95, M.O. 11-20 ετών = 2.00) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 ετών θεωρούν σημαντικότερη Πρόκληση κατά την διάρκεια της μετάβασης την συνεργασία με τους γονείς σε σχέση με τους υπόλοιπους ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 ετών τον μειωμένο χρόνο που δίνεται λόγω του ωρολογίου προγράμματος, την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος και τον φόρτο εργασίας λόγω υποστελέχωσης.

Επίσης, η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρέασε τις απαντήσεις τους σχετικά με την σημασία των παρακάτω Προκλήσεων κατά την Μετάβαση: την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.017$ , M.O. Πτυχίο = 4.16, M.O. Μεταπτυχιακό = 4.60, M.O. Διδακτορικό = 4.67) και τις πολιτικές και τους νόμους (9.  $p = 0.002$ , M.O. Πτυχίο = 2.91, M.O. Μεταπτυχιακό = 2.30, M.O. Διδακτορικό = 1.33) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.



Από τα παραπάνω φαίνεται πως σημαντικότερη Πρόκληση κατά την διάρκεια της μετάβασης θεωρούν οι συμμετέχοντες κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τις παρακάτω Προκλήσεις κατά την Μετάβαση ανάλογα με την Ειδικότητα των εκπαιδευτικών: τον μειωμένο χρόνο που τους δίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα (3.  $p = 0.011$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 4.33, Μ.Ο. ΠΕ03 = 4.80, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.25, Μ.Ο. ΠΕ11 = 4.43, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.00, Μ.Ο. ΠΕ70 = 4.57, Μ.Ο. ΠΕ71 = 4.57, Μ.Ο. ΠΕ86 = 3.00), το πόσο επηρεάζει η φύση της αναπηρίας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (4.  $p = 0.028$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 3.00, Μ.Ο. ΠΕ03 = 3.40, Μ.Ο. ΠΕ06 = 3.50, Μ.Ο. ΠΕ11 = 2.43, Μ.Ο. ΠΕ60 = 3.88, Μ.Ο. ΠΕ70 = 3.86, Μ.Ο. ΠΕ71 = 3.20, Μ.Ο. ΠΕ86 = 4.50), με την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος (5.  $p = 0.013$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 4.00, Μ.Ο. ΠΕ03 = 4.60, Μ.Ο. ΠΕ06 = 4.50, Μ.Ο. ΠΕ11 = 4.00, Μ.Ο. ΠΕ60 = 4.00, Μ.Ο. ΠΕ70 = 4.14, Μ.Ο. ΠΕ71 = 4.67, Μ.Ο. ΠΕ86 = 4.00) και τις πολιτικές και τους νόμους (9.  $p = 0.002$ , Μ.Ο. ΠΕ02 = 2.83, Μ.Ο. ΠΕ03 = 2.00, Μ.Ο. ΠΕ06 = 2.25, Μ.Ο. ΠΕ11 = 2.29, Μ.Ο. ΠΕ60 = 3.31, Μ.Ο. ΠΕ70 = 3.43, Μ.Ο. ΠΕ71 = 2.20, Μ.Ο. ΠΕ86 = 3.50) ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη των υπολοίπων προκλήσεων χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ03 (μαθηματικοί) θεωρούν σημαντικότερη Πρόκληση κατά την διάρκεια της μετάβασης τον μειωμένο χρόνο που δίνεται λόγω του ωρολογίου προγράμματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων κλάδων, οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ86 θεωρούν σημαντικότερη την επιρροή λόγω της φύσης της αναπηρίας και οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ71 την ακαμψία και την ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος.

## Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα - Συζήτηση

### 4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής σχετικά με την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Πιο συγκεκριμένα η εργασία είχε τέσσερις στόχους: την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προϋποθέσεις που υπάρχουν ώστε ένα άτομο με αναπηρία να ολοκληρώσει ομαλά την μετάβασή του στην ενήλικη ζωή, τις πρακτικές που χρειάζεται οι ίδιοι να εφαρμόσουν και τις προκλήσεις που συναντούν κατά την διαδικασία. Επιπλέον στόχος της ήταν η διερεύνηση των διαφορών που προκύπτουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία τους (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν, προϋπηρεσία στην Γενική και Ειδική αγωγή, ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και ειδικότητα).

Για τις *προϋποθέσεις* που αφορούν την *Εκπαίδευση*, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν μεγαλύτερης σημασίας της αποφοίτηση του ατόμου με αναπηρία από οποιαδήποτε δομή Ειδικής Αγωγής έναντι της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της αποφοίτησης από την Γενική Αγωγή. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν αρκετά σημαντική την Εκπαίδευση ως προϋπόθεση για την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή, όμως όπως φάνηκε ρε έρευνα των Henninger και Taylor (2014), την θεωρούν λιγότερο σημαντική από άλλους παράγοντες όπως την εύρεση εργασίας και την ανεξάρτητη διαβίωση.

Όσον αφορά τις *προϋποθέσεις* για *Επαγγελματική Αποκατάσταση* οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό οι νέοι με αναπηρία να επιλέγουν το επάγγελμά τους με βάση τις δικές τους δυνατότητες και προτιμήσεις και να γνωρίζουν πού και πώς να ζητήσει βοήθεια για εύρεση εργασίας, τα οποία συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Blanchet (2001), όπου οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν αυτές τις δύο δεξιότητες ως μεγάλης σημασίας για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Σχετικά με το καθεστώς εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πιο σημαντικό το άτομο να μπορεί να απασχοληθεί με τηλεργασία, με μικρή διαφορά από την πλήρη και την μερική απασχόληση. Στην έρευνα των Henninger και Taylor (2014), πάντως, φάνηκε πως είναι σημαντική κάθε μορφής εργασία, είτε μερικής είτε πλήρους απασχόλησης, αμειβόμενης ή μη. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν αρκετά σημαντική την Επαγγελματική Αποκατάσταση ως προϋπόθεση για την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Σημαντικότερη και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Li και συνεργατών (2009), είναι η επαγγελματική εκπαίδευση, η τοποθέτηση σε εργασία και η στήριξη τους.

Οι *προϋποθέσεις* που αφορούν την *Επαγγελματική Αποκατάσταση* φάνηκε να θεωρούνται πιο σημαντικές για την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή από τις άλλες, για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς είναι αναγκαίο τα άτομα να κοινωνικοποιούνται και να

συνεργάζονται σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, καθώς επίσης κατέχουν το δικό τους εισόδημα ώστε να είναι και να νιώθουν ανεξάρτητα.

Για τις *προϋποθέσεις* που αφορούν την *Ανεξάρτητη Διαβίωση*, σημαντικότερο, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι οι νέοι με αναπηρία να μπορούν να διαμένουν σε ένα διαμέρισμα υποστηριζόμενης διαβίωσης, να χρησιμοποιούν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς με την βοήθεια κάποιου να ζητούν βοήθεια από συγκεκριμένες τοπικές- κρατικές υπηρεσίες. Επιπλέον, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο σημαντικό ένα άτομο με αναπηρία να μπορεί να ολοκληρώσει διαδικασίες, όπως καθάρισμα σπιτιού ή οικονομικές υποχρεώσεις χωρίς βοήθεια σε αντίθεση με μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία θεωρεί μεγάλης σημασίας την διαχείριση των οικονομικών (Blanchet, 2001). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν λιγότερο σημαντική την Ανεξάρτητη Διαβίωση ως προϋπόθεση για την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Henninger και Taylor (2014) όπου μόνο το 50% των συμμετεχόντων απάντησε πως είναι σημαντικό το άτομο να ζει είτε μόνο του είτε με κάποια υποστήριξη αλλά χωρίς τους γονείς του. Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα του Blanchet (2001) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως η ανεξάρτητη διαβίωση είναι εξαιρετικά σημαντική.

Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα (Blanchet, 2011), αναφέρεται πως μεγάλης σημασίας είναι η πρόσβαση σε κοινοτικές υπηρεσίες, κάτι που επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό το άτομο να μπορεί να ζητήσει βοήθεια από κοινοτικές υπηρεσίες.

Σχετικά με τις *Κοινωνικές Σχέσεις* και την *Συμπεριφορά* των ατόμων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντική η κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων σε δημόσιους χώρους και αρκετά σημαντικές τις κοινωνικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντος τους. Το ίδιο απάντησαν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Henningen και Taylor (2014) τόσο για την σωστή κοινωνική συμπεριφορά, όσο και για την σημασία των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται και η σημασία των σχέσεων με την οικογένεια αλλά σε μικρότερο βαθμό, συμπέρασμα που βγαίνει και από την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, η σημασία της διαχείρισης δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών αναφέρεται και στην έρευνα του Blanchet (2001). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν λιγότερο σημαντικές τις Κοινωνικές Σχέσεις ως προϋπόθεση για την μετάβαση των ατόμων στην ενήλικη ζωή.

Τέλος, ανάμεσα στις προϋποθέσεις που σχετίζονται με την *Υγεία και την Ευημερία*, πολύ σημαντική θεωρούν οι νέοι με αναπηρίες να γνωρίζουν πώς να ζητήσουν βοήθεια από τις υπηρεσίες υγείας και αρκετά σημαντική να διατηρούν καλή ψυχική υγεία επιλέγοντας δραστηριότητες της προτίμησής τους. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν αρκετά σημαντικές τις δεξιότητες που σχετίζονται με την Υγεία και την Ευημερία για την ομαλή μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, στις έρευνες των Henninger και Taylor (2014)

και Blanchet (2001), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο σημαντικές τις δεξιότητες πως σχετίζονται με την Υγεία και την Ευημερία.

Η σημασία της *Αξιολόγησης* των μαθητών φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντική για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Συγκεκριμένα, η διενέργεια τυπικών και άτυπων αξιολογήσεων για την μετάβαση και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων, των προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών που αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την μετάβαση καθώς και άτυπων αξιολογήσεων μετάβασης και τροποποιήσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών φαίνονται να είναι οι σημαντικότερες. Σε έρευνα των Li και συνεργατών (2009), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό στην αξιολόγηση.

Επιπλέον, όπως φαίνεται και από τους εξαιρετικά υψηλούς μέσους όρους σε όλες τις δηλώσεις, ο *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης* φαίνεται να είναι επιπλέον σημαντικός. Συγκριτικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικό να αντιστοιχίζονται οι δραστηριότητες με στόχους που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή, κάτι που μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή και θα τους μεταδώσει χρήσιμες γνώσεις και εμπειρίες. Σύμφωνα με τους Anderson και συνεργάτες (2003), η έγχυση περιεχομένου μετάβασης μέσα τα υπάρχοντα μαθήματα είναι τα πιο συνηθισμένα προσέγγιση για την προσφορά περιεχομένου μετάβασης όταν κατάρτιση δασκάλων ειδικής αγωγής. Σε έρευνα των Li και συνεργατών (2009) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετέχουν σε υψηλό επίπεδο στο σχεδιασμό της μετάβασης, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν και άλλες έρευνες (Blanchett, 2001· Knott & Asselin, 1999)

Η *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Μετάβασης* από τους νέους με αναπηρία είναι εξαιρετικά σημαντική αφού οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι και αυτές ιδιαίτερα θετικές σε όλες τις δηλώσεις. Συγκριτικά, δήλωσαν ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σημαντικό να διδάσκουν δεξιότητες αυτοσυνηγορίας και αυτοπροσδιορισμού ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Από την άλλη πλευρά, θεωρούν λιγότερο σημαντικό, συγκριτικά με τις υπόλοιπες δηλώσεις, να γνωρίζουν μετασχολικές προοπτικές ώστε να βοηθήσουν στον σχεδιασμό της μετάβασης, βασισμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή.

Όσον αφορά την *Συνεργασία με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς* στην Μετάβαση, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν, από τις απαντήσεις τους, να κατανοούν την σημασία της συμβολής τους στην διαδικασία. Συγκεκριμένα, θεωρούν μεγαλύτερης σημασίας να γνωρίζουν πως να προετοιμάζουν τους νέους με αναπηρία, τις οικογένειές τους και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην διαδικασία για τον σχεδιασμό μετάβασης και να συντονίζουν και να διευκολύνουν την διαδικασία μετάβασης καθώς επίσης, να αναπτύσσουν και να διατηρούν επαγγελματική δεοντολογία στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής και να υπερασπίζονται την ένταξη των δραστηριοτήτων μετάβασης μέσα στα ακαδημαϊκά μαθήματα σε εξατομικευμένο

επίπεδο. Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «υπεύθυνους» για την ομαλή μετάβαση. Λόγω αυτού κρίνεται απαραίτητη η καλύτερη εκπαίδευσή τους. Τελικά, μεγάλη σημασία για την ομαλή μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή έχει η διεπιστημονική συνεργασία (Blanchet, 2001). Σε αυτή την κατεύθυνση, συγκεκριμένες πρακτικές, όπως η διατηρηματική συνεργασία, έχουν οδηγήσει σε σημαντικά αποτελέσματα για τα άτομα με αναπηρία (Zhang, et al., 2005)

Επιπρόσθετα, φαίνεται να θεωρείται μεγάλης σημασίας η συμμετοχή των οικογενειών των νέων με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μεγαλύτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος έχει η γνώση υπηρεσιών υποστήριξης των οικογενειών, κάτι που σημαίνει πως μεγάλη σημασία έχει η στήριξη της οικογένειας, με σκοπό τελικά να εμπλακεί στην διαδικασία. Αδιαμφισβήτητη θεωρείται η εμπλοκή της οικογένειας στην διαδικασία και από την διεθνή βιβλιογραφία (Newman, 2005· Blanchett, 2001). Επιπλέον, σε έρευνα των Landmark και συν. (2012) περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος τόνισαν πως οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται την σημασία της εμπλοκής τους στην διαδικασία και εξίσωσαν την συμμετοχή τους στην διαδικασία μετάβασης με την επιτυχία της.

Τέλος, μεγάλης σημασίας θεωρείται για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να γνωρίζουν διδακτικές στρατηγικές και προγράμματα σχετικά με την σταδιοδρομία και πρακτικές μετάβασης και υπηρεσίες που παράγουν επιτυχημένα μετασχολικά αποτελέσματα, με το οποίο συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Blanchet (2001), τα οποία τονίζουν την σημασία της παροχής εκπαίδευσης σταδιοδρομίας.

Οι *Προκλήσεις* που φαίνεται να είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς κατά την διαδικασία μετάβασης είναι ο φόρτος εργασίας, η συνεργασία με τους γονείς και η ακαμψία που υπάρχει λόγω του αναλυτικού αλλά και του ωρολογίου προγράμματος.

Σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς, οι λόγοι για τους οποίους δεν υπάρχει καλή συνεργασία και επικοινωνία είναι συνήθως η έλλειψη χρόνου και οι ιδιαιτερότητες στην κουλτούρα τους (Landmark, 2012). Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, όμως, η εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία μετάβασης αποτελεί, για τους εκπαιδευτικούς, παράγοντα μεγάλης σημασίας (Newman, 2005· Blanchett, 2001) και θεωρούν εξίσου σημαντική την συμβολή τους στην υποστήριξη των γονέων με σκοπό να εμπλακούν στην διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους.

Από την άλλη πλευρά, λιγότερο σημαντικό παράγοντα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας την κατηγορία της αναπηρίας του ατόμου για την μετάβαση του στην ενήλικη ζωή. Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Benitez και Morningstar (2009), σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν διαφορετικά για το

επίπεδο ετοιμότητας, το βαθμό ικανοποίησης και την εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης, ανάλογα με την κατηγορία της αναπηρίας.

Τα *δημογραφικά στοιχεία* που φαίνεται να επηρέασαν σε μεγαλύτερο τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας είναι το φύλο τους, η ηλικία τους, η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, η προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή και η εκπαίδευσή τους. Συγκεκριμένα, Οι γυναίκες του δείγματος της παρούσας έρευνας θεωρούν πιο σημαντικές τις δεξιότητες που σχετίζονται με την Υγεία και την Ευημερία ενώ οι άντρες αυτές που σχετίζονται με την Αυτόνομη Διαβίωση, καθώς επίσης, οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικές τις δεξιότητες που σχετίζονται με τις Κοινωνικές Σχέσεις συγκριτικά με τους άντρες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία θεωρούν σημαντικότερες τις Κοινωνικές Δεξιότητες ενώ με μεγαλύτερη την Υγεία και την Ευημερία, ίσως επειδή, λόγω της εμπειρίας τους έχουν συναναστραφεί με περισσότερα άτομα, των οποίων η κατάσταση υγείας αποτελούσε εμπόδιο στις διαδικασίες.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας θεωρούν σημαντικότερη Προϋπόθεση για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή την εκπαίδευση των ατόμων ενώ οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας τις κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που μπορεί και πάλι να οφείλεται στην διαφορά εμπειριών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας θεωρούν σημαντικότερη Πρακτική για την μετάβαση την αξιολόγηση ενώ αυτοί με μεγαλύτερη ηλικία την συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση θεωρούν πιο σημαντική Πρόκληση την Συνεργασία με τους γονείς ενώ οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμιας, την ακαμψία που υπάρχει λόγω του ωρολογίου προγράμματος, Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν συχνότερη επαφή με τους γονείς καθώς οι μαθητές είναι μικρότερης ηλικίας.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Benitez και Morningstar (2009), σύμφωνα με τα οποία η επιπλέον εκπαίδευση - κατάρτιση του εκπαιδευτικού αυξάνει την πιθανότητα να εφαρμόσει συγκεκριμένες πρακτικές με στόχο την μετάβαση καθώς επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία ένιωθαν μεγαλύτερη ετοιμότητα να συμμετέχουν τον προγραμματισμό μετάβασης. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην έρευνα των Li και συνεργατών, (2009), οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εκπαίδευση φάνηκε να είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με την μετάβαση.

Αντίθετα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, σε έρευνα των Conderman (2002), οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν διαφορετικά σχετικά με την σημασία των δεξιοτήτων μετάβασης γενικά ανάλογα με την προϋπηρεσία τους. Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα των Greene και Kochhar-Bryant (2003), οι εκπαιδευτικοί απάντησαν διαφορετικά ανάλογα με το είδος της αναπηρίας του μαθητή και την

εκπαίδευση τους. Η προϋπηρεσία, στην ίδια έρευνα, δεν δημιούργησε στατιστικά σημαντική διαφορά κάτι που προκαλεί εντύπωση καθώς, οι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν πιο πρόσφατα θα είχαν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν σχετικά με την εκπαίδευση προσανατολισμένη προς την μετάβαση αλλά και για τις στρατηγικές διδασκαλίας (Morningstar, 2013).

Παράγοντες όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία στην γενική αγωγή και η ειδικότητα δεν επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Σε έρευνα των Benitez και Morningstar (2009) διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στον βαθμό ικανοποίησης που ένιωθαν για την εκπαίδευσή τους σε ζητήματα μετάβασης.

#### 4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Συμπερασματικά, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις τις οποίες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας εργασίας θεωρούν σημαντικότερο τομέα την Επαγγελματική Αποκατάσταση για μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και πιο συγκεκριμένα να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια για την εύρεση εργασίας και να μπορεί να επιλέξει μόνο του το επάγγελμα του. Επιπλέον, σημαντική φάνηκε να θεωρείται η αποφοίτησή του ατόμου από οποιαδήποτε δομή Ειδικής Αγωγής, η ικανότητα του να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή να διαμένει σε ένα διαμέρισμα υποστηριζόμενης διαβίωσης, να παρουσιάζει κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά με τους γύρω του σε δημόσιους χώρους και να γνωρίζει πώς να ζητήσει βοήθεια από υπηρεσίες υγείας.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις πρακτικές τις οποίες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικές για την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, σημαντικότερος τομέας φάνηκε να είναι ο Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης και πιο συγκεκριμένα η αντιστοιχία διδακτικών και άλλων δραστηριοτήτων με στόχους που αφορούν την μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν υπόψιν την σημασία της οικογενειακής εμπλοκής και θεωρούν αρμοδιότητά τους την προετοιμασία του μαθητή και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων για την διαδικασία σχεδιασμού μετάβασης, γνωρίζοντας τις επιδράσεις του πολιτισμικού και περιβαλλοντικού πλαισίου του ατόμου και της οικογένειας στην συμπεριφορά και στην μάθηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μετάβασης.

Άλλες σημαντικές πρακτικές με στόχο την μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή είναι η καταγραφή μετρήσιμων στόχων που αφορούν την μετάβαση και αντανακλούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις για την μετάβαση και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των προτιμήσεων των μαθητών και οι τροποποιήσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, η διδασκαλία δεξιοτήτων

αυτοσυνηγορίας και αυτοπροσδιορισμού η εκπαίδευση σε προεπαγγελματικές δεξιότητες και ο συντονισμός του σχεδιασμού μετάβασης στο πλαίσιο του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προκλήσεις τις οποίες συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, οι σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ο φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης, ο περιορισμένος χρόνος που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα ο οποίος εμποδίζει την αποτελεσματικότητά της προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Τέλος, για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν τις απόψεις τους για τη μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, τα στοιχεία που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι, κατά κύριο λόγο, το φύλο τους, η ηλικία τους, η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, η προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή και η εκπαίδευσή τους.

#### 4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της εργασίας ήταν σχετικά ομαλή, έχοντας όμως ορισμένους περιορισμούς σημαντικότερος από τους οποίους ήταν το δείγμα των 96 εκπαιδευτικών ίσως θεωρείται μικρό για μία έρευνα. Για αυτόν τον λόγο, τα συμπεράσματα παρουσιάζονται με κάθε επιφύλαξη και ίσως δεν μπορούν να γενικευτούν πλήρως. Ωστόσο η διασπορά του δείγματος ήταν ικανοποιητική καθώς το ερωτηματολόγιο αποστάλθηκε σε εκπαιδευτικούς που κατοικούν σε διαφορετικά μέρη της χώρας, καθώς επίσης ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Επιπλέον, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που έχουν δημοσιευτεί σχετικά με το θέμα της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή είναι ξενόγλωσσες, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να παρουσιάζουν αποτελέσματα σχετικά με το θέμα στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να συγκριθούν στον θεμιτό βαθμό με αντίστοιχα που να στρέφονται προς την ελληνική πραγματικότητα.

#### 4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με τις δεξιότητες που θεωρούν απαραίτητες για επιτυχή μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή, τις πρακτικές που θεωρούν σημαντικό να χρησιμοποιηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση καθώς και οι προκλήσεις που υπάρχουν κατά την διαδικασία. Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών σε αυτήν την διαδικασία ποικίλουν, καθώς είναι αυτοί που θα υλοποιήσουν αξιολογήσεις και θα



σχεδιάσουν την διαδικασία της Μετάβασης, σε συνεργασία με τις οικογένειες και την διεπιστημονική ομάδα. Έτσι, θα μπορούσε να αποτελέσει μία ευκαιρία για να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί την σημασία της εμπλοκής τους σε αυτή την διαδικασία, να εντοπίσουν τους τομείς στους οποίους χρειάζεται να εστιάσουν και να αποδειχθεί η ανάγκη για περαιτέρω κατάρτισή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα ώστε να γίνουν αλλά και να νιώσουν περισσότερο ικανοί να βοηθήσουν.

#### 4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λόγω των παραπάνω και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα παρουσιάζει ελλείμματα, προτείνεται το ίδιο ερευνητικό ερώτημα να επεκταθεί σε διαφορετικό χρόνο και με μεγαλύτερο δείγμα. Καθώς το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σημαντικό είναι η έρευνα να επαναληφθεί με σκοπό την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, καθώς από την έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικό τα άτομα να κατέχουν δεξιότητες που αφορούν την Επαγγελματική Αποκατάσταση με σκοπό την μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, προτείνεται οι επόμενες έρευνες να στραφούν σε αυτήν την κατεύθυνση

## Βιβλιογραφία

- Παπαναστασίου, Ε., Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2016). *Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 914-924. doi.org/10.12681/edusc.189.
- Σφελινιώτη, Ε. (2022). *Η μετάβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ενήλικη ζωή: Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26646>.
- Χαλούλια, Μ. (2016), *Μετάβαση στην ενήλικη ζωή ατόμων με αναπηρία: γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/19277>.
- Χατζηπέτρου, Α. (2014). *Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας*. Στο Α. Χατζηπέτρου (Επιμ. Έκδ.), *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας* (σελ. 51-66). Αθήνα: Ε.Σ.ΑμεΑ.
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). *Functional life skills curricular interventions for youth with disabilities: A systematic review*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(10), 120-140.
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2008). *A Multistate Survey of Special Education Teachers' Perceptions of Their Transition Competencies*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(1), 6–16. doi:10.1177/0885728808323945.
- Blanchett, W. J. (2001). *Importance of Teacher Transition Competencies as Rated by Special Educators*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24(1), 3–12. doi:10.1177/088840640102400103.
- Brolin, D. E., & Gysbers, N. C. (1989). *Career education for students with Disabilities*. *Journal of Counseling and Development*, 68, 155-159.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the Family as a context for human development: Research perspectives*. *Developmental Psychology*, 22(5), 723- 742.
- Carroll, A., & Johnson Brown, C. E. (1996). *Disability support services in higher education: An extension of the rehabilitation process*. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*.

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). *Predictors of post school employment outcomes for young adults with severe disabilities*. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63.

Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). *Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities*. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255.

Francis, G. L., Gross, J. M., Magiera, L., Schmalzried, J., Monroe-Gulick, A., & Reed, S. (2018). *Supporting students with disabilities, families, and professionals to collaborate during the transition to adulthood*. In *International review of research in developmental disabilities* (Vol. 54, pp. 71-104). Academic Press. doi.org/10.1016/bs.irrdd.2018.07.004.

Janus, A. L. (2009). *Disability and the transition to adulthood*. *Social Forces*, 88(1), 99-120.

Geenen, S., Powers, L. E., & Lopez-Vasquez, A. (2005). *Barriers against and strategies for promoting the involvement of culturally diverse parents in school-based transition planning*. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 27(3), 4-14.

Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). *What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities*. *Review of Educational Research*, 86(1), 123-162. doi.org/10.3102%2F0034654315583135.

Halpern, A. S. (1992). *Transition: Old wine in new bottles*. *Exceptional Children*, 58(3), 202-211.

Hanley-Maxwell, C., Whitney-Thomas, J., & Pogoloff, S. M. (1995). *The second shock: A qualitative study of parents' perspectives and needs during their child's transition from school to adult life*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 3-15. doi.org/10.1177%2F154079699502000102.

Held, M. F., Thoma, C. A., & Thomas, K. (2004). "The John Jones Show." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(3), 177-188. doi:10.1177/10883576040190030501.

Henninger, N. A., & Taylor, J. L. (2014). *Family Perspectives on a Successful Transition to Adulthood for Individuals With Disabilities*. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(2), 98-111. doi:10.1352/1934-9556-52.2.98.

Kallinikakis, I., (2016). *Άτομα με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις, βιώματα και εμπειρίες των φοιτητριών και φοιτητών με αναπηρία*. (διδακτορική διατριβή).

- King, A. A., Lenox, M. J., & Terlaak, A. (2005). *The Strategic Use of Decentralized Institutions: Exploring Certification With the ISO 14001 Management Standard*. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1091–1106. doi:10.5465/amj.2005.19573111.
- Knox, M. (2000). *Family control: The views of families who have a child with an intellectual disability*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(1), 17-28. doi.org/10.1046/j.1468-3148.2000.00001.x.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). *Transition-Focused Education*. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174–183. doi:10.1177/00224669030370030701.
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). *An analysis of factors that contribute to parent—school conflict in special education*. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240- 251.https://doi.org/10.1177%2F074193250002100407.
- Landmark, L. J., Roberts, E. L., & Zhang, D. (2012). *Educators' Beliefs and Practices About Parent Involvement in Transition Planning*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 114–123. doi:10.1177/2165143412463047.
- Leonard, H., Foley, K. R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., & Downs, J. (2016). *Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families*. *European child & adolescent psychiatry*, 25(12), 1369-1381. doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2.
- Li, J. Y., Bassett, D. S., & Hutchinson, S. R. (2009). *Secondary special educators' transition involvement*. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 163-172.
- Lind, G., Nielsen, A., & Schmidt, U. (2000). *Moralisches Urteil und Hochschulsozialisation: Materialien, Beiträge*.
- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). *The impact of the IDEA 2004 on transition to college for students with learning disabilities*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 273-281. doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00223.x.
- Mann, G., Moni, K., & Cuskelly, M. (2016). *Parents' views of an optimal school life: Using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(7), 964-979. doi.org/10.1080/09518398.2016.1174893.
- Mazzotti, V. L., Kelley, K. R., & Coco, C. M. (2015). *Effects of Self-Directed Summary of Performance on Postsecondary Education Students' Participation in Person-Centered Planning Meetings*. *The Journal of Special Education*, 48(4), 243-255.

- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). *Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288. doi.org/10.1111/jppi.12000.
- McEathron, M., & Beuhring, T. (2011). *Postsecondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Critical Review of the State of Knowledge and a Taxonomy to Guide Future Research*. Policy Research Brief. Volume 21, Number 1. Institute on Community Integration (NJ1).
- McGinty, J., & Fish, J. (1992). *Learning Support for Young People in Transition: Leaving School for Further Education and Work (Children with Special Needs)*. Open University Press.
- Morningstar, M. E., & Benitez, D. T. (2013). *Teacher Training Matters. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 51–64. doi:10.1177/0888406412474022.
- Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (2013). *Age-Appropriate Transition Assessment The Position of the Division on Career Development and Transition*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), 72-83.
- Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2013). *Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities*. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136–148. doi:10.1177/2165143413486693.
- Powers, L. E., Turner, A., Westwood, D., Matuszewski, J., Wilson, R., & Phillips, A. (2001). *TAKE CHARGE for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 89-104.
- Reiss, J., & Gibson, R. (2002). *Health care transition: Destinations unknown*. *Pediatrics*, 110, 1307-1314.
- Richter, S. M., & Mazzotti, V. L. (2011). *A comprehensive review of the literature on Summary of Performance*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 176–186.
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). *Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. Intellectual and developmental disabilities*, 50(1), 16-30. doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.16
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). *Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition*. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20(1), 69-79.

Stufflebeam, D.L., McCormick, C.H., Brinkerhoff, R.O. & Nelson, C.O. (1985). *Conducting Educational Needs Assessments*. Hingham: Kluwer Academy Publishers.

Test, D. W., Smith, L. E., & Carter, E. W. (2014). *Equipping Youth With Autism Spectrum Disorders for Adulthood*. Remedial and Special Education, 35(2), 80–90. doi:10.1177/0741932513514857.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). *A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings*. Journal of Disability Policy Studies, 23(3), 140-155. doi.org/10.1177%2F1044207311425384.

White, P. H., & Gallay, L. E. S. L. I. E. (2005). *Youth with special health care needs and disabilities in transition to adulthood*. In D. Wayne Osgood, *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations* (pp. 349-374), Chicago: University Press.

Wehman, P. (2013). *Transition from school to work: where are we and where do we need to go?*. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413482137>.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination*. Education and training in developmental disabilities, 131-144.

Wilt, C. L., & Morningstar, M. E. (2018). *Parent Engagement in the Transition From School to Adult Life Through Culturally Sustaining Practices: A Scoping Review*. Intellectual and Developmental Disabilities, 56(5), 307–320. doi:10.1352/1934-9556-56.5.307.

Witkin, B., Altsculd, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey Bass.

Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domese, J. F., Graham, M. D., & Zaidman – Zait, A. (2011). *Transition to Adulthood: Action, Projects and Counseling*. New York.

## Παράρτημα

Πίνακας 3.1: Στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις Προϋποθέσεις για την Μετάβαση ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

	P Φύλο	P Ηλικία	P Εκπαιδευτική Βαθμίδα	P Προϋπηρεσία στην Γενική	P Προϋπηρεσία στην Ειδική	P Εκπαίδευση	P Ειδικότητα
Εκπαίδευση	0.848	0.009	0.288	0.235	0.374	0.048	0.401
Επαγγελματική Αποκατάσταση	0.638	0.803	0.306	0.858	0.297	0.238	0.236
Ανεξάρτητη Διαβίωση	0.000	0.000	0.000	0.017	0.002	0.001	0.087
Κοινωνικές Δεξιότητες	0.000	0.000	0.001	0.003	0.024	0.021	0.001
Υγεία – Ενημερία	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	0.000

Πίνακας 3.2: Μέσοι Όροι απαντήσεων για την Προϋποθέσεις Μετάβασης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

		Εκπαίδευση	Επαγγελματική Αποκατάσταση	Ανεξάρτητη Διαβίωση	Κοινωνικές Σχέσεις	Υγεία - Ευημερία
Φύλο	Άνδρες			2.703	3.331	2.924
	Γυναίκες			3.052	2.688	3.748
Ηλικία	22-30 ετών	3.051		2.272	2.722	2.982
	31 – 40 ετών	2.824		2.603	2.842	3.328
	Άνω των 40 ετών	3.432		3.722	3.192	3.963
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια			2.685	2.984	3.633
	Δευτεροβάθμια			2.166	2.712	2.847
Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	0 – 5 έτη			2.413	2.779	3.081
	6 – 10 έτη			2.676	3.235	4.089
	11 – 20 έτη			2.683	2.870	3.333
	Άνω των 20 ετών			2.799	3.186	4.188
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0 – 5 έτη			2.623	2.953	3.608
	6 – 10 έτη			2.216	2.767	2.730
	11 – 20 έτη			2.329	2.660	2.880
Εκπαίδευση	Πτυχίο	3.264		2.686	2.980	3.628
	Μεταπτυχιακό	2.987		2.431	2.869	3.252
	Διδακτορικό	1.778		1.704	2.250	2.200
Ειδικότητα	ΠΕ02			2.917		3.600
	ΠΕ03			2.546		2.640
	ΠΕ06			3.096		4.500
	ΠΕ11			2.917		3.314
	ΠΕ60			3.301		4.163
	ΠΕ70			2.938		3.514
	ΠΕ71			2.809		3.106
	ΠΕ86			2.131		2.900



Πίνακας 3.3: Στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις Πρακτικές για την Μετάβαση ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

	P Φύλο	P Ηλικία	P Εκπαιδευτική Βαθμίδα	P Προϋπηρεσία στην Γενική	P Προϋπηρεσία στην Ειδική	P Εκπαίδευση	P Ειδικότητα
Αξιολόγηση	0.000	0.045	0.000	0.528	0.000	0.004	0.225
Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μετάβασης	0.005	0.089	0.025	0.019	0.001	0.135	0.035
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων	0.000	0.098	0.001	0.480	0.000	0.011	0.080
Συνεργασία με εμπλεκόμενους στην Μετάβαση	0.000	0.038	0.000	0.228	0.000	0.022	0.034
Συνεργασία με γονείς	0.000	0.066	0.000	0.137	0.000	0.010	0.037
Δομές	0.000	0.010	0.000	0.284	0.000	0.000	0.088

Πίνακας 3.4: Μέσοι Όροι απαντήσεων για τις Πρακτικές Μετάβασης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

		Αξιολόγηση	Σχεδιασμός	Δεξιότητες Μετάβασης	Συνεργασία με Φορείς	Συνεργασία με Γονείς	Δομές
Φύλο	Άνδρες	4.667	4.744	4.633	4.616	4.619	4.679
	Γυναίκες	4.216	4.403	4.267	4.246	4.241	4.065
Ηλικία	22-30 ετών	4.586			4.584		4.591
	31 – 40 ετών	4.352			4.333		4.236
	Άνω των 40 ετών	4.284			4.291		4.148
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια	4.288	4.451	4.325	4.284	4.277	4.148
	Δευτεροβάθμια	4.689	4.652	4.652	4.681	4.692	4.742
Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	0 – 5 έτη		1.637				
	6 – 10 έτη		4.306				
	11 – 20 έτη		4.542				
	Άνω των 20 ετών		4.368				
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0 – 5 έτη	4.291		4.430	4.304	4.278	1730
	6 – 10 έτη	4.783		4.913	4.800	4.807	4.838
	11 – 20 έτη	4.667		4.850	4.686	4.657	4.600
Εκπαίδευση	Πτυχίο	4.217		4.243	4.249	4.215	
	Μεταπτυχιακό	4.573		4.557	4.540	4.560	
	Διδακτορικό	4.556		4.556	4.476	4.583	
Ειδικότητα	ΠΕ02		4.333		4.357	4.417	
	ΠΕ03		4.600		4.600	4.550	
	ΠΕ06		4.438		4.250	4.250	
	ΠΕ11		4.607		4.571	4.536	
	ΠΕ60		4.406		4.214	4.203	
	ΠΕ70		4.357		4.143	4.286	
	ΠΕ71		4.679		4.528	4.505	
	ΠΕ86		3.875		3.357	3.500	

Πίνακας 3.5: Στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις Προκλήσεις κατά την Μετάβαση ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

	P Φύλο	P Ηλικία	P Βαθμίδα	P Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	P Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	P Εκπαίδευση	P Ειδικότητα
1. Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή εμποδίζει την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για την διαδικασία.	0.993	0.032	0.287	0.754	0.301	0.642	0.693
2. Η έλλειψη μαθησιακών πόρων επηρέασε την αντίληψή μου για την ετοιμότητα μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.	0.591	0.171	0.086	0.446	0.357	0.414	0.395
3. Ο περιορισμένος χρόνος που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα εμποδίζει την αποτελεσματικότητά της προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή των μαθητών με αναπηρίες.	0.001	0.051	0.009	0.083	0.018	0.110	0.011
4. Η φύση της αναπηρίας επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για μετάβαση στην ενήλικη ζωή.	0.089	0.000	0.161	0.033	0.180	0.188	0.028
5. Η ακαμψία και η ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος στο σχολικό σύστημα	0.013	0.009	0.085	0.039	0.013	0.017	0.013

επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.							
6. Ο φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης επηρεάζει την ικανότητά μου να στηρίζω τους μαθητές με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή.	0.029	0.293	0.020	0.075	0.023	0.277	0.169
7. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντική για την υποστήριξή τους κατά την προετοιμασία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.	0.056	0.004	0.026	0.047	0.001	0.308	0.962
8. Ο χρόνος επαφής με δραστηριότητες μετάβασης και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους ενισχύουν την ετοιμότητα μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.	0.189	0.007	0.081	0.132	0.011	0.166	0.721
9. Οι πολιτικές και οι νόμοι που θεσπίστηκαν για τα άτομα με αναπηρία με καθοδήγησαν στην επαγγελματική ετοιμότητα.	0.001	0.000	0.001	0.000	0.004	0.002	0.002

Πίνακας 3.6: Μέσοι Όροι απαντήσεων για τις Προκλήσεις Μετάβασης ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία

		1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*
Φύλο	Άνδρες			4.64		4.62	4.57		
	Γυναίκες			4.24		4.24	4.31		
Ηλικία	22-30 ετών	4.39		4.36,		4.39,			
	31 – 40 ετών	4.09		4.64		4.67			
	Άνω των 40 ετών	4.07		4.22		4.11			
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια			4.27			4.30	4.50	
	Δευτεροβάθμια			4.73			4.70	4.23	
Προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή	0 – 5 έτη				3.13	4.55			
	6 – 10 έτη				3.33	4.17			
	11 – 20 έτη				3.82	4.18			
	Άνω των 20 ετών				4.00	4.00			
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0 – 5 έτη			4.30		4.30,		4.54	4.44
	6 – 10 έτη			4.80		4.85		4.00	4.00
	11 – 20 έτη			4.60		4.20		4.40	4.40
Εκπαίδευση	Πτυχίο					4.16			
	Μεταπτυχιακό					4.60			
Ειδικότητα	Διδακτορικό					4.67			
	ΠΕ02			4.33	3.00				
	ΠΕ03			4.80	3.40				
	ΠΕ06			4.25	3.50				
	ΠΕ11			4.43	2.43				
	ΠΕ60			4.00	3.88				
	ΠΕ70			4.57	3.86				
	ΠΕ71			4.57	3.20				
ΠΕ86			3.00	4.50					

\*1. Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή εμποδίζει την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για την διαδικασία.

2. Η έλλειψη μαθησιακών πόρων επηρέασε την αντίληψή μου για την ετοιμότητα μετάβασης των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.

3. Ο περιορισμένος χρόνος που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα εμποδίζει την αποτελεσματικότητά της προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή των μαθητών με αναπηρίες.
4. Η φύση της αναπηρίας επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία των μαθητών με αναπηρίες για μετάβαση στην ενήλικη ζωή.
5. Η ακαμψία και η ομοιομορφία του αναλυτικού προγράμματος στο σχολικό σύστημα επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την μετάβαση των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.
6. Ο φόρτος εργασίας λόγω υποστελέχωσης επηρεάζει την ικανότητά μου να στηρίζω τους μαθητές με αναπηρία στην διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή.
7. Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία είναι σημαντική για την υποστήριξή τους κατά την προετοιμασία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.
8. Ο χρόνος επαφής με δραστηριότητες μετάβασης και οι μέθοδοι διδασκαλίας τους ενισχύουν την ετοιμότητα μετάβασης των μαθητών με αναπηρία στην ενήλικη ζωή.