



ΕΛΛΗΝΙΚΟ  
ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**  
**ΕΚΠ64: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**  
**ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Διπλωματική εργασία**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτών για την επαγγελματική εκπαίδευση  
ενηλίκων με Νοητική Αναπηρία.**

—

**Views of educators on the vocational education of adults with intellectual  
disabilities.**

**ΦΑΡΑΣΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ**

**Σεπτέμβριος, 2021**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Γιαννακοπούλου Ελένη

**Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Καμαρινού Κυριακή

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	9
1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Νοητικής αναπηρίας.....	9
1.1 Ορισμοί για τη Νοητική Αναπηρία.....	11
1.1.2 Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών και Διανοητικών διαταραχών- DSM-5 .....	11
1.1.3 Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας- ICD-10 .....	12
1.2. Ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας.....	12
1.3 Εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία .....	15
1.3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με νοητική αναπηρία .....	15
1.4 Διδακτικές πρακτικές στην εκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία .....	17
1.5 Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή .....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	20
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ .....	20
2.1 Ανεξάρτητη Διαβίωση .....	20
2.2 Δεξιότητες Ανεξάρτητης Διαβίωσης.....	22
2.2.1 Λειτουργικές δεξιότητες .....	22
2.2.2 Δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινότητα .....	23
2.2.3 Κοινωνικές δεξιότητες .....	23
2.2.4 Επαγγελματικές δεξιότητες .....	24
2.3 Η επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία.....	25
2.4 Δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	27
2.5 Υποστηριζόμενη απασχόληση ατόμων με Νοητική Αναπηρία.....	30
Β' ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΑ.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	32
3.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα .....	32
3.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	33
3.3 Ερευνητική διαδικασία.....	35

3.3.1 Διεξαγωγή της έρευνας .....	35
3.4 Ερευνητικό δείγμα .....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	43
4.1 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας.....	43
4.2 Συνεργασία των παραγόντων της σχολικής μονάδας μεταξύ τους και με εξωτερικούς παράγοντες.....	44
4.3 Διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές.....	51
4.4 Δεξιότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	57
4.5 Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	66
5.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση .....	66
5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	79

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης Ατόμων με Νοητική Αναπηρία, έχει ελάχιστα μελετηθεί στην Ελλάδα. Αντίστοιχα, δεν υπάρχουν σημαντικά δεδομένα, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το δικαίωμα στην εργασία αποτελεί ένα αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου, τόσο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του όσο και την εξασφάλιση πόρων με στόχο την ανεξάρτητη διαβίωσή του.

Στο επίκεντρο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας βρίσκεται το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η επαγγελματική αποκατάσταση Ατόμων με Νοητική Αναπηρία στην Ελλάδα. Το παρόν ζήτημα θεωρήθηκε άξιο μελέτης, δεδομένης της έλλειψης ερευνητικών ευρημάτων, αλλά και των υψηλών ποσοστών ανεργίας των Ατόμων με Αναπηρία. Η εργασία αποτελείται από το πρώτο μέρος, που αναπτύσσεται η θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος και το δεύτερο μέρος της ερευνητικής προσέγγισης.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό μέρος αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και καταγράφονται οι υπάρχουσες συνθήκες στην επαγγελματική εκπαίδευση ΑμεΑ στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι κατανοητά και να μπορούν να ερμηνευθούν. Ακολούθως στο ερευνητικό μέρος, επιχειρείται να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα ελληνικά ειδικά επαγγελματικά σχολεία, καθώς και αν είναι ικανή να οδηγήσει στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων. Τα παραπάνω, αναμένεται να καταγραφούν μέσω της συμμετοχής εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η έννοια της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίζεται κυρίως στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών, χωρίς ωστόσο οι αποκτηθείσες δεξιότητες να μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι απαιτείται ένα κατάλληλα σχεδιασμένος επαγγελματικός προσανατολισμός που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, καθώς και εξειδικευμένοι επαγγελματίες που θα διδάσκουν την αντίστοιχη ειδικότητα. Συμπερασματικά

ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος της πολιτείας και της κοινωνίας, προκειμένου τα ΑμεΑ να μπορούν να εργάζονται εντός ή/και εκτός των σχολικών δομών και να αμείβονται για την εργασία τους.

**Λέξεις κλειδιά:** Απόψεις εκπαιδευτικών, Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Ατόμων με Αναπηρία, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Επαγγελματική αποκατάσταση, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.), Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

## ABSTRACT

The study of vocational education and training of people with disabilities largely based on very limited data in Greece. Additionally, we need more data in order to create a national policy framework for their vocational rehabilitation. The inalienable right to work will give the opportunity to people with disabilities not only to being well-rounded individuals, but also having an independent life.

This issue focuses on vocational education and training of people with Mental Disabilities in Greece. Further study is needed in this neglected area, on account of high unemployment rates for people with disabilities. The work consists of the first section with the theoretical approach of the subject and the second section with research results.

The theoretical part in particular, clarifies the basic concepts of this study and describes the current situation in vocation education for people with disabilities in Greece and globally, in order that the results are accessible and interpretable. The research part, is attempted an investigation into the effectiveness of vocational specialized education in Greece, as well as whether graduates are capable to lead to vocational rehabilitation. Above parameters are expected to investigate the views of teachers in Special Vocational High Schools and Special Vocational Education and Training Laboratories.

The analysis of the research results showed vocational education in Greece is mainly consider as improvement of students' skills, without using these skills in real work environments. Teacher underlines the necessity of the personalized vocational guidance of youth with disabilities, in addition the need for professionals that can teach their professions. In conclusion, teachers consider that main role is taken by the state and the society, so that disable people can work and be paid either in school or in work environments.

**Keywords:** Teachers' views, Vocational education and training of People with Disabilities, Secondary education, Vocational rehabilitation.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξατομικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, συνεπώς είναι σημαντικό να προηγείται της σύνδεσης με την αγορά εργασίας. Ωστόσο τα ποσοστά ανεργίας των ατόμων με αναπηρία είναι απογοητευτικά υψηλά. Αντίστοιχα, μεγάλη μερίδα των εργαζόμενων με αναπηρία απασχολούνται σε προστατευμένα εργαστήρια με χαμηλότερες αμοιβές του κατώτατου μισθού (Wehman, 2006:124-125).

Η ανεργία των ατόμων με αναπηρία έχει σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις, ενώ παράλληλα τους στερεί το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και την ανεξάρτητη διαβίωση. Η ευθύνη για τη ζωή των ατόμων με αναπηρία, όπως και οι σημαντικές αποφάσεις συνήθως λαμβάνονται από τους γονείς τους, τους σημαντικούς άλλους και τους εκπαιδευτικούς τους (Robinson & Lieberman, 2004:363).

Ιδιαίτερα τα άτομα με Νοητική Αναπηρία, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες συνδυαστικά με τις χαμηλές προσδοκίες του περιβάλλοντός τους, οδηγούν σε έλλειψη αυτονομίας. Όπως είναι φυσικό, οδηγούνται σε παθητική στάση και αντιλαμβάνονται τον εαυτό σου ως ανίκανο να αυτενεργεί, με σοβαρές συνέπειες στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (Strnadova & Evans, 2012).

Βάση των παραπάνω, είναι αντικρουόμενο να γίνεται λόγος για μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή και την ενηλικιότητα, δεδομένου ότι η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την αυτοεκπλήρωση, τη χειραφέτηση, τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ευθυνών. Άλλη μια προϋπόθεση της ενηλικιότητας είναι το άτομο να αναγνωρίζει στοιχεία ωριμότητας και αυτοπροσδιορισμού στον εαυτό του, που αντίστοιχα του αναγνωρίζουν και οι άλλοι (Rogers, 1999:60-64).

Γίνεται σαφές πως η έννοια της ενηλικιότητας αποκτά μεγαλύτερη περιπλοκότητα όταν αφορά σε άτομα με αναπηρία, συνυπολογίζοντας και το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού. Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, γεννάται το ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στον

αυτοπροσδιορισμό και τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας. Εξάλλου τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που προαναφέρθηκαν, μπορούν να αποδοθούν μόνο σε μια μικρή μερίδα ατόμων με αναπηρία (Δημητρόπουλος, 2010:243-245).

Η σύνδεση της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας, δύναται να συνεισφέρει στη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενηλικιότητα. Ως εκ τούτου, η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να καταγράψει την τρέχουσα κατάσταση στα ειδικά επαγγελματικά σχολεία αναφορικά την εκπαίδευση στις επαγγελματικές δεξιότητες, προκειμένου να αναδειχθεί η συμβολή της στην απόκτηση μιας θέσης εργασίας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 1. Εννοιολογική οριοθέτηση της Νοητικής αναπηρίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός για την νοητική αναπηρία, καθώς για πολλές δεκαετίες υπήρχαν πολλοί ορισμοί που προσπαθούσαν να την περιγράψουν. Η ασυμφωνία των ορισμών, οφείλεται στα διαφορετικά κριτήρια που θέτει ο εκάστοτε επιστημονικός τομέας, στα αίτια της νοητικής αναπηρίας, στη μορφή της, τις συνέπειες της και τα χαρακτηριστικά της, που διαφοροποιούνται ανά περίπτωση (Δημητριάδου, 2015:19).

Η ιστορική αναδρομή αντανακλά τις γνώσεις και τις κοινωνικές αξίες κάθε εποχής, αποδίδοντας εξευτελιστικούς χαρακτηρισμούς και στιγματισμό στα άτομα με νοητική αναπηρία. Στο παρελθόν όροι όπως ηλίθιος (idiot), βλάκας (imbecile), ανόητος (feeble-minded), με διανοητικά προβλήματα (mentally subnormal), μωρός (moron), διανοητικά ανεπαρκής (mentally deficient), ήταν αποδεκτοί στην επιστημονική βιβλιογραφία (Parmenter, 2011:303).

Ο όρος νοητική καθυστέρηση αποτέλεσε τον επικρατέστερο όρο στα διαγνωστικά εγχειρίδια DSM-4, ο οποίος ωστόσο θεωρήθηκε υποτιμητικός και σταδιακά αντικαταστάθηκε από τον όρο νοητική αναπηρία, ο οποίος έγινε αποδεκτός από την AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) και την επιτροπή για την νοητική αναπηρία (Parmenter, 2011:304). Εξάλλου ο όρος νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζει την αναπηρία ως μια ελαττωματική συνθήκη μέσα στην οποία το άτομο λειτουργεί, ενώ ο όρος νοητική αναπηρία, εστιάζει στις δυνατότητες του ατόμου και στην αξιοποίησή τους από το πλαίσιο δράσης του (Δημητριάδου, 2015:23-24).

Ωστόσο, ακόμη και ο όρος αναπηρία υποδηλώνει μια κατάσταση «λιγότερο κανονική» και δεν γίνεται αποδεκτός από όλους (Bray & Grad 2003:v). Συγκεκριμένα ο ΠΟΥ (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) εκφράζει επιφυλάξεις για την συμπερίληψη του όρου αναπηρία στην ονοματολογία της πάθησης προτείνοντας τον όρο αναπτυξιακή γνωστική δυσλειτουργία (developmental cognitive impairment) (Parmenter, 2011:304).

Ακολούθως, σύμφωνα με τους σύγχρονους ορισμούς, είναι σημαντικό να γίνεται προσεκτική αξιολόγηση των ικανοτήτων κάθε ατόμου, καταγράφοντας τις

δυνατότητες και τις αδυναμίες του και εστιάζοντας στην κατάλληλη υποστήριξη για τη βελτίωση των επιδόσεων του. Ωστόσο είναι σημαντικό τα άτομα να συγκρίνονται με άλλα άτομα της ίδια ηλικίας και φυσικά του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Bray & Grad 2003:iv-v).

Η νοητική αναπηρία εκδηλώνεται πριν την ενηλικίωση με σημαντικά χαμηλή νοητική λειτουργία και περιορισμούς σε δεξιότητες που σχετίζονται με την προσαρμοστική συμπεριφορά (Luckasson et al, 2002). Μπορεί να εκδηλωθεί ανεξάρτητα ή και ως δευτερεύον σύμπτωμα άλλων διαταραχών και συνδρόμων, παρουσιάζοντας μάλιστα σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ατόμων. Συγκεκριμένα, η νοητική αναπηρία μπορεί να είναι ανεξάρτητη ή να συνοδεύεται από αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες και κατηγοριοποιείται σε ήπια, μέτρια, βαριά, σοβαρή ή αδιευκρίνιστη. Η ήπια νοητική αναπηρία συνδέεται συχνότερα περιβάλλοντα κοινωνικής, μορφωτικής και οικονομικής αποστέρησης. Αντίστοιχα μία ήπια νοητική αναπηρία μπορεί να συνυπάρχει με ένα σύνδρομο, (όπως σύνδρομο Down) και μια σοβαρή ή βαριά νοητική αναπηρία με πολλαπλά οργανικά προβλήματα (όπως εγκεφαλική παράλυση) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Τα περισσότερα άτομα με νοητική αναπηρία, χαρακτηρίζονται από την σημαντική δυσκολία να μάθουν σχεδόν τα πάντα από αυτά που ο γενικό πληθυσμός μαθαίνει με ευκολία. Σε πρακτικό επίπεδο, η νοητική αναπηρία εκδηλώνεται με την αδυναμία γρήγορης σκέψης, την αναποτελεσματική αιτιολόγηση, τους περιορισμούς στη μνήμη και την άμεση προσαρμογή σε νέες καταστάσεις, συγκριτικά πάντα με τον γενικό πληθυσμό. Ως εκ τούτου, τα άτομα με νοητική αναπηρία συνήθως είναι πιο ανώριμα από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Ακολουθώντας οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν, οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους, συνδέονται περισσότερο με την αναπτυξιακή τους ηλικία, παρά με την χρονολογική τους (Westwood, 2007:19-20).

Μια ακόμη διάσταση που συνδέεται με τους ορισμούς για τη νοητική αναπηρία που κατά καιρούς έχουν προταθεί, φαίνεται να είναι η ηλικία εμφάνισης της νοητικής αναπηρίας. Ειδικότερα, η εκδήλωση της νοητικής αναπηρίας είχε ως αναπτυξιακό ορόσημο την ηλικία των 16 ετών μέχρι το 1960, ενώ μετέπειτα επικράτησε ως ανώτερο ηλικιακό όριο τα 18 έτη (Δημητριάδου, 2015:21).

Στην παρούσα εργασία, ακολουθώντας τις αναθεωρημένες εκδόσεις των διαγνωστικών εγχειριδίων, θα χρησιμοποιείται ο όρος νοητική αναπηρία. Σε αυτήν θα εμπεριέχονται όλες οι υπάρχουσες γνώσεις και τα επιστημονικά δεδομένα που προέκυψαν ακόμη και με προϋπάρχουσες ορολογίες.

## 1.1 Ορισμοί για τη Νοητική Αναπηρία

### 1.1.2 Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών και Διανοητικών διαταραχών- DSM-5

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών και Διανοητικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 2013) ως διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή ορίζεται η ύπαρξη ενός διανοητικού ελλείμματος το οποίο συνδέεται και συνυπάρχει με έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία και εκδηλώνεται κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Τα διαγνωστικά κριτήρια στο DSM-5 είναι τα ακόλουθα:

- Ελλείμματα στη διανοητική λειτουργία, όπου περιλαμβάνονται ποικίλες νοητικές ικανότητες (αιτιολόγηση, επίλυση προβλημάτων, αφηρημένη σκέψη, προγραμματισμός, κρίση, ακαδημαϊκή μάθηση, βιωματική μάθηση-μάθηση μέσω εμπειρίας δοκιμής, σφάλματος και παρατήρησης). Οι ψυχομετρικές ικανότητες του ατόμου μετριοούνται με τεστ IQ, με τυποποιημένες και πολιτισμικά κατάλληλες δοκιμές. Τα άτομα με νοητική αναπηρία σημειώνουν βαθμολογία συνήθως 70 ή και μικρότερη.
- Ελλείμματα ή βλάβες στην προσαρμοστική λειτουργία, όπου περιλαμβάνονται δεξιότητες για την ανεξάρτητη διαβίωση και πρότυπα συμπεριφοράς. Στις δεξιότητες για την καθημερινή ζωή ανήκουν η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσωπική ανεξαρτησία στο σπίτι ή στην κοινότητα (προσωπική φροντίδα, μαγείρεμα, δουλειές του σπιτιού, αγορές, πρόσβαση στις δημόσιες συγκοινωνίες), συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα στο σχολείο ή στην εργασία, ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων. Όλα τα παραπάνω είναι σημαντικό να εφαρμόζονται χωρίς υπερβολική κατεύθυνση ή καθοδήγηση. Ακολούθως και τα ελλείμματα στην προσαρμοστική λειτουργία μετρώνται με τυποποιημένες και πολιτισμικά κατάλληλες δοκιμές.
- Οι περιορισμοί να εμφανίζονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, δηλαδή κατά την παιδική ηλικία ή την εφηβεία.

Αντίστοιχα και με μικρές αποκλίσεις συναντάται και στους Bray και Grad (2003:iv-v), για να θεωρηθεί ένα άτομο νοητικά ανάπηρο θα πρέπει να πληρεί τρεις βασικές προϋποθέσεις.

- Να έχει χαμηλή πνευματική λειτουργία και να σημειώνει σκορ κάτω από 75 μονάδες σε τεστ που μετρά τη νοημοσύνη
- Να συναντά δυσκολίες σε τουλάχιστον 2 από τις 10 περιοχές που αφορούν στην καθημερινή διαβίωση, τις σχολικές δεξιότητες, την ανεξάρτητη μετακίνηση, την επικοινωνία, την αυτοεξυπηρέτηση κ.α.
- Να παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση ως παιδί ή έφηβος, συνεπώς να εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 18 ετών.

### **1.1.3 Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας-ICD-10**

Σύμφωνα με την δέκατη αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Νόσων και των Σχετικών Προβλημάτων Υγείας (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, ICD-10) (World Health Organization, 1996), ως νοητική αναπηρία ορίζεται η ατελής ανάπτυξη του νου που έχει ως συνέπεια την ανεπαρκή ανάπτυξη δεξιοτήτων, που σχετίζονται με το επίπεδο της νοημοσύνης. Ως εκ τούτου, επηρεάζονται γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και κινητικές ικανότητες, που δύναται να συνυπάρχουν με άλλες ψυχικές ή σωματικές διαταραχές. Εξάλλου, οι ψυχικές διαταραχές εμφανίζονται τρεις έως 4 φορές συχνότερα στα άτομα με νοητική αναπηρία, από ότι στον γενικό πληθυσμό. Ακολούθως ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας εκτιμάται με όλα τα διαθέσιμα μέσα, όπως κλινικά ευρήματα, δοκιμασίες προσαρμοστικής συμπεριφοράς και με τυποποιημένες ψυχομετρικές δοκιμασίες προσαρμοσμένες στο πολιτισμικό περιβάλλον και σε τυχόν πρόσθετες αναπηρίες του ατόμου.

## **1.2. Ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας**

Τα συστήματα ταξινόμησης της νοητικής αναπηρίας που ακολουθούν το ICD-10 και το DSM-5, βασίζονται στον δείκτη νοημοσύνης (IQ).

Σύμφωνα με το DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) η νοητική αναπηρία διακρίνεται ανάλογα με τον Δείκτη Νοημοσύνης στις εξής κατηγορίες:

- Ήπια Νοητική Αναπηρία: (με Δείκτη Νοημοσύνης 50-55 έως 70), αντιπροσωπεύουν το 85% των ατόμων με νοητική αναπηρία και δύσκολα διακρίνονται κατά την πρώτη σχολική ηλικία, καθώς έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Αντιθέτως, καθυστερούν να αναπτύξουν αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες. Ως ενήλικες, είναι ικανοί να αυτοσυντηρούνται και να αναπτύσσουν επαγγελματικές δεξιότητες με κατάλληλη εκπαίδευση και ελάχιστη καθοδήγηση ή επίβλεψη.
- Μέτρια Νοητική Αναπηρία: (με Δείκτη Νοημοσύνης 30-40 έως 50-55), αντιπροσωπεύουν το 10% των ατόμων με νοητική αναπηρία και παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων. Τα άτομα με υψηλότερη λειτουργικότητα είναι πιθανόν να αποκτήσουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), ενώ τα άτομα χαμηλότερης λειτουργικότητας είναι πιθανόν να έχουν περιορισμένες δεξιότητες λόγου και αυτοεξυπηρέτησης. Ως ενήλικες χρειάζονται σταθερή επίβλεψη για την εκτέλεση δραστηριοτήτων και σπάνια επιτυγχάνουν την ζουν ανεξάρτητα.
- Σοβαρή Νοητική Αναπηρία: (με Δείκτη Νοημοσύνης 20-25 έως 40), αποτελούν το 3%-4% του πληθυσμού των ατόμων με αναπηρία και εμφανίζουν ελλείψεις στις κινητικές δεξιότητες και στον προφορικό λόγο, ήδη από την προσχολική ηλικία. Ως έφηβοι και ενήλικες, ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο, μπορούν να κατακτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επιβίωσης, ωστόσο χρειάζονται συστηματική επίβλεψη.
- Βαριά Νοητική Αναπηρία: (με Δείκτη Νοημοσύνης κάτω του 20-25), αντιπροσωπεύουν το 1%-2% των ατόμων με αναπηρία και συνήθως συνυπάρχουν και άλλες διαταραχές (αναπτυξιακές διαταραχές, κινητικά προβλήματα, βλάβες στην όραση και την ακοή κ.α). Η εκπαίδευση των ατόμων με βαριά Νοητική Αναπηρία, εστιάζει στην κατάκτηση δεξιοτήτων καθημερινής ρουτίνας, με συχνή καθοδήγηση και επίβλεψη.

Σύμφωνα με το ICD-10 για την κατηγοριοποίηση της νοητικής αναπηρίας, εκτός από τον δείκτη νοημοσύνης συνυπολογίζεται και η προσαρμοστικότητα του ατόμου (World Health Organization, 1996). Οι κατηγορίες που προκύπτουν είναι οι ακόλουθες:

- F70: Ελαφριά Νοητική Αναπηρία (με Δείκτη Νοημοσύνης 50-69, σε ενήλικες νοητική ηλικία από 9-12 ετών). Σε αυτές τις περιπτώσεις, παρουσιάζεται εξασθενημένη σκέψη, είναι πιθανό να υπάρξουν μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, ωστόσο πολλοί ενήλικες μπορούν να εργάζονται, να αναπτύσσουν και να διατηρούν καλές κοινωνικές σχέσεις και να συμβάλλουν στην κοινότητα.
- F71: Μέτρια Νοητική Αναπηρία (με Δείκτη Νοημοσύνης 35-49, σε ενήλικες νοητική ηλικία από 6-9 ετών). Πιθανώς να εμφανίζονται σημαντικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις στην παιδική ηλικία, όμως οι περισσότεροι μπορούν να αναπτύξουν κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας στην προσωπική φροντίδα. Αντίστοιχα δύναται να αναπτύσσουν επαρκείς επικοινωνιακές σχέσεις και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι ενήλικες προκειμένου να ζήσουν και να εργαστούν στην κοινότητα θα χρειαστούν διαφορετικούς βαθμούς υποστήριξης.
- F72: Σοβαρή Νοητική Αναπηρία (με Δείκτη Νοημοσύνης 20-34, σε ενήλικες νοητική ηλικία από 3-6 ετών). Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πιθανό να υπάρχει συνεχής ανάγκη υποστήριξης.
- F73: Βαριά Νοητική Αναπηρία (με Δείκτη Νοημοσύνης 50-69, σε ενήλικες νοητική ηλικία από 9-12 ετών).
- F78: Άλλη Νοητική Αναπηρία (με Δείκτη Νοημοσύνης >20, σε ενήλικες νοητική ηλικία κάτω των 3 ετών). Ως εκ τούτου υπάρχει σοβαρός περιορισμός στην προσωπική φροντίδα, στην ικανότητα ελέγχου σωματικών λειτουργιών, στην επικοινωνία και στην κινητικότητα.
- F79: Αδιευκρίνιστη Νοητική Αναπηρία, δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί η νοημοσύνη του ατόμου με την χρήση σταθμισμένων τεστ.

Γίνεται σαφές, ότι η πλειοψηφία των ατόμων με νοητική αναπηρία ανήκουν στην κατηγορία της ήπιας και μέτριας νοητικής αναπηρίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των ατόμων με Νοητική Αναπηρία, η εκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία στις επαγγελματικές δεξιότητες, αφορά κυρίως άτομα με ήπια, μέτρια και σε ορισμένες περιπτώσεις σοβαρή αναπηρία.

### 1.3 Εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία

Η δωρεάν και βασική εκπαίδευση κάθε ατόμου από την πολιτεία και το δικαίωμα σε μια αξιοπρεπή ζωή, αποτελεί συνταγματικό δικαίωμα των ανθρώπων και σε αυτό βασίζεται και η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Μέσω της εκπαίδευσης, επιδιώκεται η ενίσχυση της λειτουργικότητας του ατόμου και η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του δυναμικού του. Στόχος είναι να εξασφαλιστεί η συμμετοχή του στην εργασία και την ανεξάρτητη διαβίωση, φυσικά στο βαθμό που είναι δυνατή ανά περίπτωση (Δημητριάδου, 2015:27).

Ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές των ατόμων με νοητική αναπηρία, η πλειοψηφία χρειάζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Ως προτεραιότητα για το αναλυτικό πρόγραμμα των ατόμων με νοητική αναπηρία, είναι σημαντικό να βρίσκονται δραστηριότητες ανάπτυξης και άσκησης αδρής και λεπτής κινητικότητας, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτοδιάθεσης. Ακολουθώντας, οι δραστηριότητες που ενισχύουν τη μνήμη και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, οι κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν την προσωπική φροντίδα και την αυτόνομη διαβίωση, κρίνονται απολύτως αναγκαίες. Αντίστοιχα τονίζεται, πως σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, είναι σημαντικό να ενισχύονται τομείς όπως η εργασιακή εμπειρία και η κοινωνική αλληλεπίδραση σε συνήθεις καταστάσεις που συναντώνται στην καθημερινότητα του ατόμου (Westwood, 2007:19 ·Πολυχρονοπούλου, 2004).

Ωστόσο, αναφορικά με την εκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία, όλα τα παραπάνω δε φαίνεται να υλοποιούνται στην πράξη. Ήδη από το 1985 σε έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας, οι εκπαιδευτές ατόμων με αναπηρία, χαρακτηρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα ανεπαρκές και ακατάλληλο. Η συντριπτική πλειοψηφία μάλιστα (76.67%) προτείνει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατά συνέπεια την ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή και την κοινωνική ένταξη (Πολυχρονοπούλου, 2004).

#### 1.3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με νοητική αναπηρία

Από το 1992 εμφανίζεται μία τάση για την υποστηριζόμενη απασχόληση ατόμων με νοητική αναπηρία, η οποία σχετίζεται με την υπόθεση της

προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Στόχος είναι, η κατάκτηση της ενηλικιότητας και της ανεξάρτητης διαβίωσης, μέσω της πρόσβασης στην εργασία και της οικονομική διαχείρισης, της επιλογή κατοικίας, της δημιουργίας οικογένειας και της συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν και το ζήτημα της αυτοδιάθεσης. Αυτό εμπεριέχει την ελευθερία των επιλογών, δηλαδή τον προσδιορισμό των προσωπικών προτιμήσεων και επιθυμιών και του έλεγχου της ζωής του ατόμου, χωρίς αδικαιολόγητες παρεμβάσεις (Wehmeyer & Bolding, 1999:353-354).

Ως εκ τούτου, οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με νοητική αναπηρία εμπεριέχουν την μέγιστη δυνατή ανεξαρτησία. Συγκεκριμένα, σχετίζονται με κατάκτηση δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής (τροφή, προσωπική φροντίδα, αυτόνομη μετακίνηση, επαγγελματικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (διαχείριση νοικοκυριού και χρημάτων, προετοιμασία γευμάτων κ.α) και προσωπική ασφάλεια. Αντίστοιχα, απαραίτητη είναι η απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, που θα φανούν χρήσιμες στην επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι σημαντικό να υπολογίζονται ως ενήλικες και ενεργοί πολίτες της κοινωνίας, χωρίς να θεωρούνται πλήρως εξαρτημένα από την οικογένεια τους ή από άλλους φροντιστές. Φυσικά για να καταστεί δυνατή η μετάβαση στην ενηλικιότητα, το άτομο είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να ιεραρχεί τα ενδιαφέροντά του και τις βασικές του ανάγκες. Ωστόσο για να υλοποιηθούν οι στόχοι και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των ατόμων με νοητική αναπηρία, χρειάζεται να είναι σε θέση να τις επικοινωνούν και να είναι ανάλογες των ικανοτήτων τους. Μάλιστα αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη η επίτευξη ενός στόχου που τίθεται από το ίδιο το άτομο και ανατροφοδοτείται άμεσα, ενώ παράλληλα το άτομο καθίσταται περισσότερο υπεύθυνο, λαμβάνει ευκολότερα αποφάσεις και τις αξιολογεί (Δημητριάδου, 2015:28).

Για την επίτευξη της αυτοδιάθεσης, που όπως προαναφέρθηκε είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της ενηλικιότητας των ατόμων με αναπηρία, απαιτούνται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου:

- Αυτονομία, δηλαδή πόσο οι πράξεις του ατόμου αποτελούν προσωπικές του επιλογές.



- Αυτορρύθμιση, ώστε το άτομο να ελέγχει και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του.
  - Το άτομο ανταποκρίνεται σε ποίκιλλα γεγονότα ψυχολογικά ενδυναμωμένο.
  - Συνειδητοποίηση των πράξεων και των επιλογών του.
- (Wehmeyer & Bolding, 1999: 354).

Για να καταστεί ένα άτομο με νοητική αναπηρία ανεξάρτητο και να λειτουργεί ως ενεργός πολίτης της κοινωνίας, καθοριστική είναι και η συμβολή της οικογένειάς του. Οι ολιστικές οικογενειοκεντρικές προσεγγίσεις, βασίζονται στην ενδυνάμωση και τη συνεργασία της οικογένειας με τους θεραπευτές. Το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία λειτουργεί ως βασική πηγή υποστήριξης για την διεκδίκηση του δικαιώματος του να κάνει επιλογές και να ζει ανεξάρτητα (Black, Mcconkey, Roberts & Ferguson, 2010:113-114).

#### **1.4 Διδακτικές πρακτικές στην εκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία**

Τα περισσότερα άτομα με νοητική αναπηρία φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε γενικά σχολεία που υποστηρίζονται παράλληλα από τα Τμήματα Ένταξης. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία περνάνε τα ίδια στάδια γνωστικής ανάπτυξης με τους τυπικούς μαθητές, αλλά με πολύ αργότερο ρυθμό. Είναι γεγονός ότι ακόμη και κατά την ενηλικίωσή τους, οι περισσότεροι δε θα καταφέρουν να αναπτύξουν την προσδοκώμενη λειτουργία αφηρημένης σκέψης και συλλογισμού (Westwood, 2007:20).

Ένα σημαντικό ζήτημα για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι, πως θα ικανοποιηθούν οι υπάρχουσες ανάγκες για κοινωνικές, επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες, σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που προσανατολίζεται στην απόκτηση τυπικών ακαδημαϊκών προσόντων. Συνεπώς, ενυπάρχει το δίλλημα σχετικά με το αν τα οφέλη για την κοινωνικοποίηση είναι τόσο σημαντικά, ώστε να υπερβαίνουν τα μειονεκτήματα ενός τυπικού μοντέλου εκπαίδευσης, ελάχιστα προσαρμοσμένου στις ανάγκες των ατόμων με νοητική αναπηρία (Westwood, 2007:19).

Τα εύκαμπτα σχολικά συστήματα, που διαφοροποιούνται από την αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, τείνουν να είναι αποτελεσματικότερα στην

εκπαίδευση ατόμων με μέτρια και ελαφρά νοητική αναπηρία. Σε αυτά τα συστήματα ενισχύεται η σχολική ένταξη, μέσω της αναγκαίας διαφοροποίησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, παρουσιάζουν σημαντικούς περιορισμούς στην ερμηνεία πληροφοριών, στην συλλογιστική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων. Αντίστοιχα, παρατηρούνται δυσκολίες στη διατήρηση και εστίαση της προσοχής στο αντικείμενο διδασκαλίας, προβλήματα μνήμης και γενίκευσης. Οι παραπάνω περιορισμοί, οδηγούν τα άτομα με αναπηρία να αντιλαμβάνονται και να θυμούνται μόνο όσα μπορούν να βιώσουν άμεσα και να συνδέσουν με την πραγματικότητα (Westwood, 2007:20-21).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν σε πραγματικές συνθήκες με καθοδηγούμενη και ανεξάρτητη πρακτική εξάσκηση, μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων με νοητική αναπηρία, είναι σημαντικό να λειτουργούν ως μεσολαβητές για την κατάκτηση μαθησιακών εμπειριών, παρέχοντας ευκαιρίες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, προκειμένου να ενισχυθεί η γενίκευση. Καθοριστική στην εκπαίδευση ατόμων με νοητική αναπηρία κρίνεται η συστηματική διδασκαλία και η συνεχής επανάληψη (Westwood, 2007:20).

### **1.5 Αυτοπροσδιορισμός και μετάβαση στην ενήλικη ζωή**

Ως αυτοπροσδιορισμός ορίζεται η επιλογή ενεργειών που γίνονται εκ προθέσεως και με ελεύθερη βούληση. Ο αυτοπροσδιορισμός είναι προϋπόθεση για την αυτονόμηση και επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς αναφέρεται σε συνειδητές επιλογές και στον καθορισμό της ζωής του κάθε ατόμου (Wehmeyer & Schwartz, 1998).

Σαφώς, ο αυτοπροσδιορισμός εμπεριέχει δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που επιτρέπουν το άτομο να υιοθετεί αυτόνομες και αυτορυθμιζόμενες συμπεριφορές, που προσανατολίζονται στον στόχο του. Ωστόσο κάτι τέτοιο προϋποθέτει το άτομο να γνωρίζει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του και να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο είναι πιθανότερο να αποκτήσει τον έλεγχο της ζωής του και να κατακτήσει την ενηλικιότητα (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998).

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου με αυτοπροσδιορισμό είναι:

- Να είναι αυτόνομο, δηλαδή να ενεργεί σύμφωνα με τις προσωπικές του επιλογές και προτιμήσεις. Αντίστοιχα ένα άτομο να αυτοεξυπηρετείται, να διαχειρίζεται τον ελεύθερο χρόνο του και τις κοινωνικές του συναναστροφές.
- Να αυτορρυθμίζεται, δηλαδή να υιοθετεί συμπεριφορές ανάλογες των περιστάσεων. Παράλληλα να είναι σε θέση να αξιολογεί τα αποτελέσματα και τις συνέπειές των πράξεων του και να τροποποιεί την συμπεριφορά του, αν χρειαστεί. Στην αυτορρύθμιση ανήκουν οι δεξιότητες της αυτοπαρατήρησης, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοενίσχυσης.
- Να είναι ψυχολογικά ενδυναμωμένο, δηλαδή να έχει τον έλεγχο των σημαντικών ζητημάτων της ζωής του που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη ενός στόχου.
- Να αυτοπραγματώνεται, δηλαδή να έχει επίγνωση του εαυτού του, κατανοώντας τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του. Στην αυτοπραγμάτωση, σημαντικό ρόλο παίζουν και τα σημαντικά πρόσωπα, που μέσω της με αυτά δημιουργείται η εικόνα του εαυτού.

(Καρτασίδου, 2007:14-15).

Όπως είναι φυσικό ο αυτοπροσδιορισμός επηρεάζεται πρωτίστως από το οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, επαγγελματική ενασχόληση και εκπαίδευση γονέων, σχέσεις μεταξύ των μελών της). Αντίστοιχα, σημαντικό ρόλο παίζει το σχολείο και η κατάρτιση και εκπαίδευση του προσωπικού και τέλος τα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο, ηλικία, επίπεδο νοητικής αναπηρίας) (Καρτασίδου, 2007:16).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### 2.1 Ανεξάρτητη Διαβίωση

Η επικράτηση του ιατρικού μοντέλου, που αντιλαμβάνεται τη νοητική αναπηρία ως πάθηση ή βλάβη και τα άτομα με αναπηρία ως ασθενείς, επηρέασε αρνητικά την επικράτηση της ανεξάρτητης διαβίωσης. Το ιατρικό μοντέλο δέχθηκε σφοδρή κριτική, καθώς δεν συνυπολογίζει τα άτομα με νοητική αναπηρία ως ανεξάρτητες προσωπικότητες, αλλά ως άτομα ανίκανα να λαμβάνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες και που χρειάζονται έλεγχο και προστασία. Ο έλεγχος που ασκείται στα άτομα με νοητική αναπηρία, συχνά τους στερεί το δικαίωμα ανάληψης κινδύνων, καθώς απαιτείται να κάνουν πάντα σωστές επιλογές που δεν ενέχουν το παραμικρό ρίσκο (Brisenden, 1986:177-178).

Η επιτροπή για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Morris, 2006:242), που έχει θεσμοθετήσει το δικαίωμα της ανεξάρτητης διαβίωσης, ορίζει την ανεξάρτητη διαβίωση ως:

*Μια φιλοσοφία και ένα κίνημα ανθρώπων που ζητούν ίσες ευκαιρίες, δικαίωμα στην αυτοδιάθεση και τον αυτοσεβασμό. Ως εκ τούτου, τα άτομα με αναπηρία θα έχουν την ελευθερία να ελέγχουν τις επιλογές τους, ακριβώς όπως οποιοσδήποτε πολίτης. Η ελευθερία ανεξαρτήτων επιλογών περιλαμβάνεται το δικαίωμα να επιλέγουν που θέλουν να μένουν, να εργάζονται και να αντιμετωπίζονται ως ισότητα μέλη της κοινότητας (Morris, 2006:242).*

Το κίνημα της ανεξάρτητης διαβίωσης εστιάζει στις φράσεις «επιλογή και έλεγχος», δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι τα άτομα με αναπηρία είναι αναγκαίο να έχουν τον έλεγχο της βοήθειας που τους παρέχεται. Αυτό δε καθιστά αναγκαίο τα άτομα με νοητική αναπηρία να είναι σε θέση «να κάνουν τα πάντα μόνα τους», αλλά σημαίνει ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν στηρίζεται στις προσωπικές τους επιλογές και στις φιλοδοξίες τους (Morris, 2006:242).

Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που δέχονται τα άτομα με νοητική αναπηρία, ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας του κάθε ατόμου. Συνεπώς, άτομα με υψηλές δεξιότητες ανεξαρτησίας, δέχονται περιορισμένη υποστήριξη (π.χ ιατρικές

επισκέψεις), ενώ αντίθετα τα άτομα με χαμηλές δεξιότητες ανεξαρτησίας, δέχονται διευρυμένη υποστήριξη (π.χ εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής). Τα άτομα με νοητική αναπηρία, μπορεί ακόμη να δεχτούν υπηρεσίες μεταφοράς, συντήρησης της οικείας τους, διαχείρισης των χρημάτων τους, χρήση των μέσων μεταφοράς, διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και προστατευόμενης εργασίας (Δημητριάδου, 2015: 69;72).

Φυσικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος που γεννιέται ένα άτομο με νοητική αναπηρία καθορίζει και την ποιότητα της ζωής του. Στις αναπτυγμένες χώρες, η αποϊδρυματοποίηση έχει σχεδόν ολοκληρωθεί, καθώς η κυρίαρχη κουλτούρα θέλει τα άτομα με νοητική αναπηρία να ζουν μόνα τους σε διαμερίσματα μικρών συγκροτημάτων. Η διαβίωση των ατόμων σε μικρές δομές εντός της κοινότητας και συχνά κοντά στις οικογένειές τους, έχει θετικά αποτελέσματα σε ένα εύρος συμπεριφορών των ατόμων (Chou, Lin, Pu, Lee & Chang, 2008:114).

Στην Ελλάδα, συναντάται συχνά ο όρος υποστηριζόμενη διαβίωση (supporting living) και αναφέρεται σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα που υποστηρίζει την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Προκειμένου τα άτομα να ζήσουν ανεξάρτητα, εκπαιδεύονται σε δεξιότητες ζωής, επαγγελματικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτονομίας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Η υποστήριξη που δέχονται, αφορά στη διευκόλυνση λήψεως αποφάσεων για τον τόπο κατοικίας τους, την επιλογή επαγγέλματος και για γενικότερη συμμετοχή στην κοινότητα (Δημητριάδου, 2015:71).

Με την μετάβαση από ένα ίδρυμα στην κοινότητα, παρατηρείται βελτίωση στην ποιότητα ζωής, στην ικανότητα ανεξάρτητων επιλογών, στην ένταξη στην κοινότητα, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες και στην αλληλεπίδραση μεταξύ του προσωπικού των δομών και των κατοίκων. Αντίστοιχα, είναι θετικός ο αντίκτυπος στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στην προκλητική συμπεριφορά, στις δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες, στη χρήση των υπηρεσιών της κοινότητας, στις κοινωνικές επαφές με την οικογένεια και τους φίλους κ.α (Chou, Lin, Pu, Lee & Chang, 2008:15).

Πολύ συχνά η έννοια της ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων με νοητική αναπηρία διαστρεβλώνεται. Αυτό συμβαίνει όταν χρησιμοποιείται για να περιγράψει άτομα που διαβιούν μόνα ή σε ένα θεσμικό περιβάλλον, αλλά κάποιο άλλο πρόσωπο αναφοράς έχει πάρει τον έλεγχο της ζωής τους και λαμβάνει αποφάσεις για εκείνους. Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές, ότι η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με

νοητική αναπηρία δεν αποτελεί προνόμιο μιας γενναιόδωρης κοινωνίας, αλλά δικαίωμα όλων των ανθρώπων με ή χωρίς αναπηρία (Brisenden, 1986:178).

## 2.2 Δεξιότητες Ανεξάρτητης Διαβίωσης

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης, αποτελούν προαπαιτούμενο για την ανεξάρτητη διαβίωση και την αυτονομία των ατόμων με νοητική αναπηρία. Ειδικότερα, διακρίνονται τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων ανεξάρτητης:

- Καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης (λειτουργικές δεξιότητες)
- Δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινότητα
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Επαγγελματικές δεξιότητες

(Kartasidou, Dimitriadou, Pavlidou, & Varsamis, 2013:60).

### 2.2.1 Λειτουργικές δεξιότητες

Οι λειτουργικές δεξιότητες ή δεξιότητες καθημερινής ζωής αναφέρονται σε ένα εύρος ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανεξαρτησίας του ατόμου σε ζητήματα που αφορούν την καθημερινή ζωή. Η έλλειψη λειτουργικών δεξιοτήτων περιορίζει την ανεξαρτησία και την παραγωγικότητα των ατόμων στο σπίτι και την κοινότητα, ενώ παράλληλα δημιουργεί την ανάγκη πρόσθετης υποστήριξης. Τα είδη λειτουργικών δεξιοτήτων είναι:

- Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αφορούν στην προσωπική φροντίδα και υγιεινή του ατόμου (βούρτσισμα δοντιών, ξύρισμα, πλύσιμο χεριών, ντους, επιλογή κατάλληλων ενδυμάτων και υποδημάτων ανά περίπτωση και συνθήκη κ.α).
- Οικιακές δεξιότητες, που σχετίζονται με την φροντίδα του σπιτιού και την καθημερινή διατροφή (συντήρηση τροφίμων, αγορά και προετοιμασία γευμάτων, καθαριότητα, χρήση οικιακών συσκευών κ.α).
- Οικονομικές δεξιότητες, που αφορούν στην διαχείριση εσόδων και εξόδων, πληρωμή λογαριασμών, αποταμίευση κ.α).

(LaRue, Manente, Dashow & Sloman, 2016:230).

### 2.2.2 Δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινότητα

Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινότητα, αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση στους πόρους και τις υπηρεσίες του τόπου κατοικίας του και την μετακίνησή του. Σε αυτές ανήκουν:

- Η ασφαλής μετακίνηση, δηλαδή η αναγνώριση πινακίδων και σηματοδοτών, η χρήση της διάβασης πεζών κ.α.
- Η γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του (νόμοι, αναγνώριση παράνομων ενεργειών, εκλογικό δικαίωμα κ.α.).
- Η αναγνώριση καταστημάτων και η ικανότητα αγορών (πληρωμή, καταμέτρηση, αλλαγή προϊόντος κ.α.).
- Η χρήση της δημόσιας συγκοινωνίας (π.χ λεωφορείο, τρένο κ.α)

(LaRue, Manente, Dashow & Sloman, 2016:230).

### 2.2.3 Κοινωνικές δεξιότητες

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, συχνά ζουν μια ζωή που τον πλήρη έλεγχο της αναλαμβάνει η οικογένεια ή οι φροντιστές τους. Κατά συνέπεια οι κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις, περιορίζονται σε στενό οικογενειακό κύκλο εντείνοντας την απομόνωση και τη μοναξιά τους (Kartasidou, Dimitriadou, Pavlidou, & Varsamis, 2013:60).

Οι κοινωνικές δεξιότητες, αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει στην κοινότητα, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους. Υπό κανονικές συνθήκες, οι σχέσεις των ανθρώπων αναπτύσσονται αβίαστα, ωστόσο τα άτομα με νοητική αναπηρία χρειάζεται να διδαχθούν ορισμένες στρατηγικές, προκειμένου να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένες από αυτές είναι:

- Υιοθέτηση αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς (σεβασμός του προσωπικού χώρου, σεβασμός στα δικαιώματα και την ιδιοκτησία του άλλου κ.α)
- Υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας (επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών του, ανάπτυξη ενδιαφερόντων, αναγνώριση των συναισθημάτων του).
- Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (έκφραση των συναισθημάτων του, αποδοχή επαίνου και κριτικής, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του).

- Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (κατάλληλες δεξιότητες συνομιλίας, να δέχεται και να δίνει φιλοφρονήσεις, διατήρηση κοινωνικών σχέσεων και σχέσεων φιλίας με τρίτα πρόσωπα).
- Ανεξαρτησία (ανάληψη της ευθύνης των πράξεών του, τήρηση προσωπικού προγράμματος και προγράμματος εργασίας, επιλογή φίλων κ.α).
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (να ζητά και να προσφέρει βοήθεια, αναγνώριση προβλήματος-σχέδιο-δράση-εναλλακτικές λύσεις, αποδοχή συνεπειών των επιλογών του).

(LaRue, Manente, Dashow & Sloman, 2016:231· Δημητριάδου, 2015:100).

#### 2.2.4 Επαγγελματικές δεξιότητες

Τέλος, οι επαγγελματικές δεξιότητες αποτελούν έναν κοινό στόχο για τα άτομα με νοητική αναπηρία, προκειμένου να ενταχθούν κοινωνικά, να αισθάνονται αυτοπεποίθηση, αυτονομία και οικονομικό έλεγχο. Ακολουθώντας, μέσω της εργασίας τους αλληλεπιδρούν συχνότερα με άτομα χωρίς αναπηρία, γεγονός που ενισχύει την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Jahoda, Banks, Dagnan, Kemp, Kerr & Williams, 2009:421).

Οι επαγγελματικές δεξιότητες διακρίνονται σε:

- Δεξιότητες αναζήτησης εργασίας (ορθή συμπλήρωση αιτήσεων εργασίας, προετοιμασία βιογραφικού, αναζήτηση ευκαιριών εργασίας, κατάλληλη επικοινωνία για μια επιτυχημένη συνέντευξη, συγκέντρωση απαραίτητων εγγράφων για την εργασία).
- Δεξιότητες διατήρησης της εργασίας (καλές εργασιακές συνήθειες, επαγγελματική συμπεριφορά, καλές συναδελφικές σχέσεις, ενδιαφέρον για την εργασία και αποδοτικότητα, συνέπεια, τήρηση του ωραρίου και δυνατότητα προσαρμογής σε καινούργια ζητούμενα).
- Λειτουργικές/ακαδημαϊκές δεξιότητες σχετικές με την εργασία (γραφή και ανάγνωση, μαθηματικοί υπολογισμοί, χρήση ταμειακών μηχανών, εκτιμήσεις, διαχείριση του χρόνου).

(Mohanty, 2015:256-257).



## 2.3 Η επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία

Η μετάβαση των νέων με νοητική αναπηρία από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ενήλικη ζωή και την επαγγελματική απασχόληση, αποτελεί ένα σημαντικό μεταβατικό στάδιο στη ζωή τους. Η ενηλικίωση προϋποθέτει το άτομο να αναπτύξει την ανεξαρτησία του, τα ταλέντα του και τα ενδιαφέροντά του και παράλληλα να αποφασίσει μια πορεία σταδιοδρομίας για την επαγγελματική του απασχόληση. Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας που εμφανίζουν σε σχέση με τους τυπικούς συνομήλικους τους, γίνεται σαφές πως η επαγγελματική εκπαίδευση τους είναι αναγκαία και ιδιαίτερα απαιτητική (Mohanty, 2015:255-256).

Οι παρεμβάσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούνται από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, που σχεδιάζονται ώστε να συνάδουν με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και τα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα να συμβαδίζουν με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα προγράμματα εκπαίδευσης, οφείλουν να εξασφαλίσουν πρακτική εξάσκηση των επαγγελματικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται, σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα, εκτός του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, τα άτομα θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν την εμπειρία της ομαδικής εργασίας και να αναλάβουν ευθύνες (Zainal, Mahmud & Pa, 2020:1326-1327).

Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία περιλαμβάνει:

- Τη βελτίωση των δεξιοτήτων εργασίας, που αφορά σε στρατηγικές που διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι, προκειμένου να εργάζονται γρήγορα και αποτελεσματικά. Παράλληλα εκπαιδεύονται ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν αν εκτελούν σωστά τη δουλειά που τους ανατέθηκε, χωρίς να χρειάζονται συνεχή επίβλεψη. Κάποιες φορές μπορεί να τους δίνονται λίστες με τις προβλεπόμενες εργασίες που έχουν να εκτελέσουν, προκειμένου να οργανώνουν τον χρόνο τους.
- Τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να ακολουθούν οδηγίες και να συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν τη δουλειά που τους ανατέθηκε. Τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά σε ρεαλιστικές συνθήκες, ακούγοντας και παρακολουθώντας την

συμπεριφορά των άλλων εργαζομένων. Ωστόσο, ακόμη κι αν οι εργαζόμενοι αποκτήσουν επαγγελματική κατάρτιση δεν είναι βέβαιο ότι θα διατηρήσουν την εργασία τους, αν δεν έχουν κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά. Αυτό καθίσταται δυσκολότερο σε θέσεις εργασίας όπου τα άτομα έρχονται σε επαφή με κοινό (π.χ καταστήματα, εστιατόρια).

- Τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που αναφέρονται σε δεξιότητες κατάλληλης επικοινωνίας με εργοδότες, συναδέλφους και πελάτες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργασίας και δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

(Bray, 2003:x-xi· Zainal, Mahmud & Pa, 2020:1327).

· Παράλληλα, υιοθετήθηκε ο ρόλος του «καθοδηγητή εργασίας» (job coach), που είναι υπεύθυνος για να εκπαιδεύσει τον εργαζόμενο με νοητική αναπηρία σε θέματα της αντίστοιχης δουλειάς. Πριν από την επαγγελματική απασχόληση σε πραγματικής συνθήκες, ο «καθοδηγητής εργασίας» βοηθάει το άτομο με νοητική αναπηρία να επιλέξει μια εργασία που του ταιριάζει και είναι ανάλογη των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του. Ο ρόλος του «καθοδηγητή εργασίας» είναι πολύπλευρος και απαιτεί πολλές δεξιότητες και γνώσεις για τον τομέα της εκάστοτε εργασίας και κυρίως για την εκπαίδευση ενηλίκων με νοητική αναπηρία (Bray, 2003:vii-viii).

Αντίστοιχα, εκπαιδεύει τον εργοδότη και τους άλλους εργαζόμενους προκειμένου να κατανοούν και να παρέχουν υποστήριξη στον ενήλικα με νοητική αναπηρία. Ο «καθοδηγητής εργασίας» διδάσκει βήμα-βήμα στον εργαζόμενο πώς να κάνει την εργασία που του ανατέθηκε και τον ανατροφοδοτεί προκειμένου να καταφέρει να εργάζεται ανεξάρτητα. Ένας ακόμη στόχος είναι ο εργαζόμενος να αποκτήσει εξειδίκευση και να παρέχει υψηλές υπηρεσίες, για να διατηρήσει την εργασία του ή ακόμη και να διεκδικήσει μια καλύτερη θέση εργασίας. Ακολούθως, ο «καθοδηγητής εργασίας» λειτουργεί ως διαμεσολαβητής για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο χώρο εργασίας και την ανάπτυξη σχέσεων με τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Bray, 2003:vii-viii).

Ωστόσο, ο ρόλος του «καθοδηγητή εργασίας» συνδέεται και με σημαντικούς περιορισμούς. Συχνά οι «καθοδηγητές εργασίας» δεν έχουν τα προσόντα και τις ικανότητες που απαιτούνται για την πρακτική κατάρτιση σε ζητήματα απασχόλησης, ενώ η χρηματοδότηση του θεσμού είναι ιδιαίτερα υψηλή. Αν αναλογιστεί κανείς ότι

αρκετοί από τους ενήλικες με νοητική αναπηρία έχουν επίσης σωματικές αναπηρίες, είναι πιθανόν να χρειάζονται την υποστήριξη του «καθοδηγητή εργασίας» για την κάλυψη των σωματικών τους αναγκών επ' αόριστον (Bray, 2003:vii-viii).

## 2.4 Δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ΑμεΑ στην Ελλάδα γίνεται σε επίπεδο σχολικής βαθμίδας και σε μετασχολικό επίπεδο. Τις σχολικές βαθμίδες αποτελούν τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ) και τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.Λ), που αποτελούνται από τέσσερις τάξεις (Α', Β', Γ', Δ' Γυμνασίου/Λυκείου) (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016). Στις σχολικές βαθμίδες εντάσσονται και τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Ακολουθώντας σε μετασχολικό επίπεδο εντάσσεται ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ) και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ II).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα πρώην Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, μετονομάστηκαν σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ) και η λειτουργία τους στοχεύει στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ΑμεΑ. Η κάθε βαθμίδα είναι τετραετούς φοίτησης, η σύσταση των τμημάτων αποτελείται από 3 έως 9 μαθητές και δικαίωμα πρώτης εγγραφής έχουν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατόπιν γνωμάτευσης του Κ.Ε.Σ.Υ. Προϋπόθεση για την φοίτηση στα επαγγελματικά Γυμνάσια, είναι οι μαθητές να έχουν αποφοιτήσει από το Γενικό ή Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και την Α' και Β' τάξης των Ε.Ε.Ε.ΕΚ (ΦΕΚ 2532/17/8/2016).

Οι μαθητές φοιτούν στην Α', Β', Γ', Δ' τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου αντίστοιχα, με δυνατότητα επανάληψης τάξεων εφόσον απαιτείται. Μετά την αποφοίτηση από τη Δ' τάξη του Γυμνασίου οι μαθητές αξιολογούνται από το Κ.Ε.Σ.Υ., προκειμένου να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε Γενικά, Εσπερινά, Ειδικά ή Επαγγελματικά Λύκεια, καθώς και σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ). Το αναλυτικό πρόγραμμα των επαγγελματικών Λυκείων, στοχεύει να οδηγηθούν οι μαθητές σε μεταλυκειακές δομές εκπαίδευσης και σε

ανεξάρτητη ή εποπτευόμενη εργασία, μέσω της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 2532/17/8/2016).

Αντίστοιχα στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπάγονται και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ), στα οποία και πάλι έχουν δικαίωμα εγγραφής απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, μέχρι την ηλικία των 16 ετών, έχοντας λάβει σχετική εισήγηση από τα Κ.Ε.Σ.Υ. Συνεπώς αφορά σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση του ακαδημαϊκού προγράμματος των γενικών ή ειδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκεια φοίτησης είναι 6 έτη με δυνατότητα παράτασης 2 ετών, όπου με το τελευταίο να περιλαμβάνει την πρακτική άσκηση. Οι μαθητές φοιτούν σε έξι τάξεις (Α', Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ') και κάθε τμήμα αποτελείται από 4 έως 7 μαθητές (ΦΕΚ 2532/17/8/2016).

Το αναλυτικό πρόγραμμα των Ε.Ε.Ε.ΕΚ περιλαμβάνει εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας (όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσική κ.α.), διδασκαλία γενικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης. Επιπλέον, οι μαθητές των Ε.Ε.Ε.ΕΚ διδάσκονται προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες, παρακολουθώντας τα αντίστοιχα εργαστήρια. Ειδικότερα τα εργαστηριακά μαθήματα, μπορεί να περιλαμβάνουν Μαγειρική, Ζαχαροπλαστική, Κηπουρική, Χειροτεχνία, Πληροφορική, Αγγειοπλαστική, Οικιακή Οικονομία, Υδραυλική κ.α.. Τα εργαστηριακά μαθήματα προσαρμόζονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και διδάσκονται από εγκεκριμένες ειδικότητες των Ε.Ε.Ε.ΕΚ σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους που προσομοιάζουν με πραγματικούς χώρους εργασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού τόσο στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ όσο και στα Ε.Ε.Ε.ΕΚ., γίνεται σαφές το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ενιαίο σε όλα τα σχολεία. Αντίθετα, γίνονται μεταβολές ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ατομικής φροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και επαγγελματικών δεξιοτήτων ώστε οι απόφοιτοι να είναι αυτόνομοι και να διεκδικούν ισότιμα θέσεις εργασίας.

Ακολουθώντας σε μετασχολικό επίπεδο εντάσσεται ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ), που υπάγεται στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας και προωθεί την επαγγελματική κατάρτιση και την εργασιακή απασχόληση των ατόμων με αναπηρία. Παράλληλα μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. παρέχονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και εξατομικευμένης υποστήριξης για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, τα ΑμεΑ αντιμετωπίζονται όπως οι πολίτες του γενικού πληθυσμού, χωρίς να μοριοδοτείται η αναπηρία τους ως βασικό κριτήριο ένταξης σε προγράμματα απασχόλησης (Ν.2643/98).

Ένα πρόγραμμα του ΟΑΕΔ το οποίο απευθύνεται σε 2000 ωφελούμενους ΑμεΑ, αναλαμβάνει να επιχορηγήσει επιχειρήσεις που απασχολούν άτομα με αναπηρία καθώς και να συμβάλει στην στη διευκόλυνση της πρόσβασης των Ατόμων με Αναπηρίες στον εργασιακό χώρο, παρέχοντας ειδικό εξοπλισμό. Στο ίδιο πρόγραμμα συμπεριλαμβάνονται και άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως πρώην φυλακισμένοι, απεξαρτημένοι χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών και άτομα με παραβατική συμπεριφορά (Ν.4430/2016).

Παρά τις προσπάθειες της πολιτείας να συμπεριλάβει τα ΑμεΑ στην αγορά εργασίας, μόλις δύο σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που απευθύνονται σε ΑμεΑ λειτουργούν σε πανελλαδικό επίπεδο. Το πρώτο είναι το Εκπαιδευτικό Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Κ.Ε.Κ.) ΑμεΑ στη Λακκιά Θεσσαλονίκης και το δεύτερο είναι το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) ΑμεΑ Αθηνών που εδρεύει στο Γαλάτσι. Στο μαθητικό δυναμικό συγκαταλέγονται ΑμεΑ, όπως και μαθητές αποστερημένου και κακοποιητικού οικογενειακού περιβάλλοντος. Βάση του κανονισμού οι μαθητές χωρίζονται σε δύο βαθμίδες, ανάλογο με το νοητικό δυναμικό τους και τις επαγγελματικές δεξιότητες και παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής εξειδίκευσης.

Τέλος τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ II), αποτελούν ένα ακόμη μετασχολικό φορέα εκπαίδευσης που στοχεύει στην επαγγελματική ένταξη, στην κοινωνική συνοχή και στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου. Αφορά τόσο στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, όσο και στην άτυπη μάθηση, περιλαμβάνοντας δράσεις, ημερίδες και σεμινάρια που προωθούν την επαγγελματική ένταξη. Ακολουθώντας, προβλέπεται πρακτική άσκηση καθώς και ο θεσμός της μαθητείας με την επιστημονική παρακολούθηση επαγγελματικών συμβούλων (Νόμος 4763/2020).

Παρά τις προσπάθειες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η μεγαλύτερη μερίδα των ΑμεΑ βρίσκονται εκτός της αγοράς εργασίας. Ακόμη και εκείνοι που εργάζονται, αντιμετωπίζουν την μακροχρόνια ανεργία, την μερική απασχόληση και την απασχόληση σε θέσεις εργασίας χωρίς ενδιαφέρον και προοπτικές. Ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας έχει και κοινωνικό χαρακτήρα, μιας και τα ΑμεΑ αντιμετωπίζονται ως ανεπαρκή και συνήθως μετά το πέρας της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης καλούνται να βιοποριστούν αποκλειστικά με το προνοιακό επίδομα (Λογάρας, 2013:24;37-39).

Φυσικά, δε μπορεί να παραληφθεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτέλεσε πεδίο συζητήσεων και θέσπιση νομοθετικού πλαισίου μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα. Παρά τη μεγάλη καθυστέρηση, παρατηρούνται σημαντικά βήματα σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης των ΑμεΑ, συγκριτικά με το παρελθόν (Παπακωνσταντίνου, 2019:53).

## 2.5 Υποστηριζόμενη απασχόληση ατόμων με Νοητική Αναπηρία

Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία, ξεκίνησε σε ερευνητικό επίπεδο στις ΗΠΑ, ήδη από την δεκαετία του 1970. Μέσω της έρευνας αναδείχθηκε, πως οι ενήλικες με νοητική αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες, με κατάλληλη εκπαίδευση. Οι ενήλικες με νοητική αναπηρία ξεκίνησαν να εργάζονται σε μικρές ομάδες, σε πραγματικούς χώρους και συνθήκες εργασίας και να αμείβονται για τις υπηρεσίες τους. Η συνθήκη αυτή ονομάστηκε «υποστηριζόμενη απασχόληση» (supported employment), περιελάμβανε την εκπαίδευση μικρών ομάδων στην απόκτηση και διατήρηση μιας εργασίας και επεκτάθηκε σε πολλές χώρες (Bray, 2003:vii).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της «υποστηριζόμενης απασχόλησης», είναι:

- Εύρεση εργοδοτών, σε επαγγελματικά περιβάλλοντα που θα ταίριαζαν με τις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων. Φυσικά η αναζήτηση εργοδοτών που θα δεχτούν εκπαιδευόμενους με νοητική αναπηρία ως εργαζόμενους στις εγκαταστάσεις τους, αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητική.

- Εύρεση εργασίας, μέσω προσεκτικού σχεδιασμού της σταδιοδρομίας του ατόμου, με βάση των προτιμήσεων του και των αντίστοιχων ικανοτήτων του. Με την εύρεση της κατάλληλης θέσης εργασίας, το άτομο εκπαιδεύεται και υποστηρίζεται επί τόπου, σε πραγματικές συνθήκες.
- Συνεχής υποστήριξη, για όσο διάστημα απαιτείται προκειμένου ο εργαζόμενος να μάθει την εργασία που του ανατέθηκε και να μπορεί να την διατηρήσει. Η εξωτερική υποστήριξη σταδιακά μειώνεται και είναι περισσότερο φυσική, εμπλέκοντας και τους συναδέλφους του ατόμου.
- Οικονομική αμοιβή, που να ανταποκρίνεται σε αντίστοιχες θέσεις εργασίας. Οποιαδήποτε εργασιακή εμπειρία χωρίς πληρωμή, είναι αναγκαίο να περιορίζεται χρονικά και να έχει ένα συγκεκριμένο στόχο.
- Καθολική πρόσβαση στην εργασία, χωρίς το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας να χρησιμοποιείται για την άρνηση μιας θέσης εργασίας.
- Ολοκληρωμένες ρυθμίσεις που δεν στοχεύουν σε «προστατευμένα εργαστήρια», αλλά σε πραγματικές θέσεις εργασίας.
- Επαγγελματική εξέλιξη, ώστε με την κατάλληλη υποστήριξη τα άτομα με νοητική αναπηρία να μπορούν να προαχθούν επαγγελματικά ή εάν το επιθυμούν να αλλάξουν θέση εργασίας.

(Bray, 2003:1-2;19 ·Zainal, Mahmud & Pa, 2020: 1327).

## **Β' ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΑ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε μελέτες διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με Νοητική Αναπηρία, ανέδειξε πως η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων δεν εργάζονται και ακόμη κι αν έχουν ενταχθεί στην αγορά εργασίας δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους (Bonaccio, Connolly, Gellatly, Jetha, & Ginis, 2020;146-147).

Αντίστοιχα παρατηρούνται εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά Ατόμων με Αναπηρία που ζουν μόνοι, όπως επίσης χαμηλά είναι και τα ποσοστά όσων ζουν με συντρόφους ή με σημαντικούς άλλους (Blomquist, 2006;173-174). Η Ελλάδα εμφανίζει ακόμη χαμηλότερα ποσοστά εργαζομένων με Νοητική Αναπηρία και κατά συνέπεια ατόμων που διαβιούν ανεξάρτητα από τις οικογένειές τους (Βαρδακαστάνης, Γούναρη κ.συν., 2011;191-192).

Μάλιστα στην Ελλάδα ακολουθήθηκε για πολλά χρόνια μια επιδοματική πολιτική, με αποσπασματικές και μεμονωμένες πολιτικές για την επαγγελματική ένταξη των ΑμεΑ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρία να είναι οικονομικά ανενεργή, ενώ ακόμη και εκείνοι που εργάζονται αντιμετωπίζουν προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο και ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού (Λογαράς, 2013:29,37).

Γίνεται σαφές, πως παρότι υπάρχει θεσμοθετημένη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με Νοητική Αναπηρία, εντούτοις το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων δεν εργάζεται και ακόμη κι αν εξασφαλίσει μια θέση εργασίας, είναι δύσκολο να την διατηρήσει. Το γεγονός αυτό γεννά πολλά ερωτήματα αναφορικά με το αν η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ΑμεΑ εκπληρώνει το σκοπό για τον οποίο συστάθηκε.



Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκε ένα έντονο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στο βαθμό που η επαγγελματική εκπαίδευση που προσφέρεται στα επαγγελματικά σχολεία, συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.

## ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εργαζομένων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και στη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Ποια είναι η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτές, στην επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία;
2. Ποια στοιχεία των προγραμμάτων εκπαίδευσης συμβάλλουν στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων από άτομα με Νοητική Αναπηρία;
3. Ποια στοιχεία των προγραμμάτων εκπαίδευσης συνδέουν τους εκπαιδευόμενους με την αγορά εργασίας;

## 3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της ξενόγλωσσας και ελληνικής βιβλιογραφίας δεν ανέδειξε την ύπαρξη ενός σταθμισμένου εργαλείου κλειστού τύπου που να διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτών για τις επαγγελματικές δεξιότητες ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Παράλληλα με την αναζήτηση κριτηρίων για την σχεδίαση ενός νέου ερευνητικού εργαλείου, εντοπίστηκε μία διπλωματική εργασία που διερευνά την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΑμεΑ (Τσουνίου, 2020). Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο κάλυπτε το μεγαλύτερο εύρος των ερευνητικών ερωτημάτων ωστόσο κρίθηκε αναγκαίο να εμπλουτιστεί και να τροποποιηθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Από το ερευνητικό εργαλείο της Τσουνίου (2020), επιλέχθηκαν κάποιες αυτούσιες ερωτήσεις, ενώ άλλες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως κατάλληλο, καθώς χρησιμοποίησε τους προτεινόμενους δείκτες ποιότητας που αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με την Πράξη «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Ακολούθως, έγιναν οι απαιτούμενες προσαρμογές, ώστε οι ερωτήσεις να συμφωνούν με τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά των σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ΑμεΑ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις προσδοκώμενες επαγγελματικές δεξιότητες ατόμων με Νοητική Αναπηρία σε προγενέστερες μελέτες της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας. Αντίστοιχα αξιοποιήθηκαν ευρήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς και με τις μορφές εργασίας στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα με Νοητική Αναπηρία (Bray, 2003; Zainal, Mahmud & Pa, 2020; Mohanty, 2015).

Ως εκ τούτου, το ερευνητικό εργαλείο που προέκυψε για την παρούσα εργασία, είναι ένα ερωτηματολόγιο σε ψηφιακή μορφή με 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ειδικότερα αποτελείται από 11 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, 5 ερωτήσεις σύντομης γραπτής ανάπτυξης, 10 ερωτήσεις κλίμακας Likert πέντε βαθμών (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Αρκετά, 4 = Συχνά, 5 = Πολύ συχνά) και 8 ερωτήσεις με κλίμακα τριών απαντήσεων (1 = Ναι, 2 = Όχι, 3 = Δε γνωρίζω).

Η οργάνωση του ερωτηματολογίου έγινε σε πέντε ενότητες, εκ των οποίων η μία αποτελείται από τα δημογραφικά δεδομένα. Όλες οι ερωτήσεις είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα, εκτός από την τοποθεσία της σχολικής μονάδας όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να τη δηλώσουν προαιρετικά. Αντίστοιχα, συνοδεύονταν από ένα εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο αναφέρονταν το εκπαιδευτικό ίδρυμα για το οποίο διεξάγεται η παρούσα διπλωματική εργασία, διευκρινίζονταν σε ποιους απευθύνεται και γνωστοποιούνταν το θέμα και ο στόχος της έρευνας. Παράλληλα, υπήρχε η διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, ενώ αναφέρονταν η εθελοντική συμμετοχή και ο ενδεικτικός χρόνος συμπλήρωσης του. Τέλος συμπεριλήφθηκαν στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, για ενδεχόμενες διευκρινήσεις.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη:

-Εισαγωγικό σημείωμα

**A.** Συνεργασία των παραγόντων της δομής μεταξύ τους και με εξωτερικούς φορείς

**B.** Διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές

**Γ.** Δεξιότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης

**Δ.** Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας

**E.** Δημογραφικά στοιχεία.

### **3.3 Ερευνητική διαδικασία**

#### **3.3.1 Διεξαγωγή της έρευνας**

Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού εργαλείου, αναζητήθηκαν και συγκεντρώθηκαν όλες οι σχολικές μονάδες ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παράλληλα αναζητήθηκαν σελίδες σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, που απευθύνονται σε μέλη του δείγματος ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων, κατά την οποία ενημερώνονταν προφορικά για την έρευνα και τους στόχους της, καθώς και για το εκπαιδευτικό ίδρυμα για το οποίο υλοποιούνταν η παρούσα έρευνα. Ακολούθως, ζητούνταν η άδεια για την αποστολή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) του σχολείου, προκειμένου να διαμοιραστεί στους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας. Σε περίπτωση συναίνεσης αποστέλλονταν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μαζί με το εισαγωγικό σημείωμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο της σχολικής μονάδας και ζητούνταν και προφορικά από τον διευθυντή ή την διευθύντρια να το προωθήσει μόνο στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού ή κάποια επαγγελματική ειδικότητα. Αξίζει να αναφερθεί, πως μια μερίδα των διευθυντών ήταν απρόθυμη, επικαλούμενη αφενός τις

συνθήκες του Covid-19 και το επιπρόσθετο φόρτο των εκπαιδευτικών και αφετέρου τον τεράστιο όγκο ερωτηματολογίων που δέχεται η σχολική μονάδα.

Αντίστοιχα, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συνοδευόμενο από το εισαγωγικό σημείωμα, αναρτήθηκε σε σελίδες κοινωνικές δικτύωσης και προωθήθηκε σε άτομα που εργάζονται στην ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τονίζοντας την πληθυσμιακή ομάδα στην οποία στοχεύει. Τέλος το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, παρέμεινε διαθέσιμο προς συμπλήρωση για διάστημα τεσσάρων εβδομάδων.

### 3.4 Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 102 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται ή έχουν στο παρελθόν εργαστεί σε σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ειδικότερα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ) και εκπαιδευτικοί Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Το αρχικό δείγμα ήταν 111 απαντημένα ερωτηματολόγια, ωστόσο εννιά από αυτά κρίθηκαν ως άκυρα καθώς συμπληρώθηκαν από άτομα που εργάζονταν σε δομές εκπαίδευσης εκτός του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα απαντήθηκαν από 6 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και 1 φυσικοθεραπευτή ιδιωτικού θεραπευτηρίου. Οι παρούσες συμμετοχές διαγράφηκαν και δε συμπεριελήφθησαν στο τελικό δείγμα.

Από τους 102 συμμετέχοντες η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες 71 συμμετέχουσες (69,6%) και οι 31 συμμετέχοντες (30,4%) ήταν άντρες (βλ. Πίνακας 1). Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 2, παρατηρήθηκε μεγάλο ηλικιακό εύρος με εξαίρεση τα άτομα κάτω των 25 ετών. Συγκεκριμένα μόνο 1 (1%) συμμετέχοντας έχει ηλικία μικρότερη των 25 ετών, ενώ 15 (14,7%) συμμετέχοντες έχουν ηλικία από 26 έως 33 ετών. Η μεγαλύτερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από εκπαιδευτικούς μεταξύ 34 έως 41 ετών οι οποίοι είχαν 33 (32,4%) συμμετοχές και ακολουθούν εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη από τα 50 έτη με 28 (27,5%) συμμετέχοντες. Τέλος στην ηλικιακή ομάδα 42 μέχρι 50 ανήκουν οι 25 (24,5%) συμμετέχοντες.

Το χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) απεικονίζονται στον Πίνακα 3 και ποικίλουν από λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας μέχρι περισσότερα από 20. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,4%) έχει προϋπηρεσία έως 15 έτη με πολυπληθέστερη την ηλικιακή ομάδα με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη. Ειδικότερα 24 (23,5%) συμμετέχοντες, έχουν προϋπηρεσία μικρότερη από 5 έτη και 25 (24,5%) συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη. Αντίστοιχα 31 (30,4%) συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από 11 μέχρι 15 έτη και 14 (13,7%) συμμετέχοντες έχουν προϋπηρεσία από 16 έως 20 χρόνια. Τέλος μόλις 8 (7,8%) συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για περισσότερα από 20 έτη.

Όσον αφορά τη μορφή εργασίας (βλ. Πίνακας 4), η συντριπτική πλειοψηφία 66 συμμετέχοντες (64,7%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι 32 (31,4%) συμμετέχοντες είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Ένας μικρός αριθμός, συγκεκριμένα 4 εκπαιδευτικοί (3,9%) είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Από το σύνολο του δείγματος, οι περισσότεροι 66 συμμετέχοντες (64,7%) εργάζονται σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Ακολούθως, οι 19 (18,6%) συμμετέχοντες εργάζονται σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και οι 17 (16,7%) σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (βλ. Πίνακας 5).

Η μετεκπαίδευση των συμμετεχόντων διακρίνεται στον Πίνακα 6 και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Συγκεκριμένα οι 67 (65,7%) από τους συμμετέχοντες είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος, οι 30 (29,4%) είναι κάτοχοι Επιμορφωτικού Σεμιναρίου και οι 5 (4,9%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου.

Αναφορικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, όπως διακρίνεται στον Πίνακα 7, υπήρξε συμμετοχή από μεγάλο εύρος ειδικοτήτων. Ωστόσο η πολυπληθέστερη ειδικότητα ήταν του κλάδου Γεωπονίας, Διατροφής και Περιβάλλοντος με 14 συμμετοχές. Ακολουθούν οι Φιλολόγοι με 11 συμμετοχές και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής με 9 συμμετοχές. Αντίστοιχα μεγάλη συμμετοχή παρουσίασε η συμμετοχή των Κοινωνικών Λειτουργών και των καθηγητών Εφαρμοσμένων τεχνών με 8 συμμετοχές ανά κλάδο. Οι υπόλοιποι 18 κλάδοι είχαν λιγότερες από 7 συμμετοχές ανά ειδικότητα.

Η απάντηση για τον τόπο εργασίας των συμμετεχόντων ήταν προαιρετική, καθώς σε επαρχιακές περιοχές που υπάρχει μόνο μια σχολική μονάδα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, δε θα μπορούσε να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 8, η πλειοψηφία (26 συμμετέχοντες) αποφάσισε να μην απαντήσει σε αυτήν την ερώτηση. Ωστόσο η γεωγραφική διασπορά του υπόλοιπου ήταν επαρκής και περιελάμβανε αστικά κέντρα καθώς και επαρχιακές και νησιωτικές περιοχές. Ειδικότερα μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ημαθία με 14 συμμετοχές και στην Θεσσαλονίκη με 12 συμμετοχές. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι εκπαιδευτικοί αυτών των περιοχών ήταν πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, λόγω των προσωπικών σχέσεων με την ερευνήτρια. Αντίστοιχα υψηλή συμμετοχή είχαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Αττική με 9 συμμετοχές, ενώ οι υπόλοιπες 30 γεωγραφικές τοποθεσίες είχαν λιγότερες από 5 συμμετοχές.

**Πίνακας 1: Φύλο**

<b>Φύλο</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
Γυναίκες	71 (69,6%)
Άντρες	31 (30,4%)

**Πίνακας 2: Ηλικία**

<b>Ηλικία</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
< 25	1 (1%)
26-33	15 (14,7%)
34-41	33 (32,4%)
42-50	25 (24,5%)
50<	28 (27,5%)

**Πίνακας 3: Προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ**

<b>Χρόνια Προϋπηρεσίας</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
<5	24 (23,5%)
6-10	25 (24,5%)
11-15	31 (30,4%)
16-20	14 (13,7%)
20<	8 (7,8%)

**Πίνακας 4: Μορφή Εργασίας**

<b>Μορφή Εργασίας</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
Μόνιμοι	66 (64,7%)
Αναπληρωτές	32 (31,4%)
Ωρομίσθιοι	4 (3,9%)

**Πίνακας 5: Σχολική Μονάδα**

<b>Σχολική Μονάδα</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ)	66 (64,7%)
Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια	19 (18,6%)
Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια	17 (16,7%)

**Πίνακας 6: Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή**

<b>Μορφή Εκπαίδευσης</b>	<b>Αριθμός (Ποσοστό %)</b>
Διδακτορικό	5 (4,9%)
Μεταπτυχιακό	67 (65,7%)
Επιμορφωτικό Σεμινάριο	30 (29,4%)

**Πίνακας 7:Ειδικότητες Εκπαιδευτικών**

<b>Ειδικότητες Εκπαιδευτικών</b>	<b>Αριθμός Εκπαιδευτικών</b>
ΠΕ02 Φιλολογία	11
ΠΕ11 Φυσική Αγωγή	9
ΠΕ Γεωπονία Διατροφή και Περιβάλλοντος	14
ΠΕ30 Κοινωνικοί Λειτουργοί	8
ΠΕ82 Μηχανολόγοι Μηχανικοί	5
ΠΕ29 Εργοθεραπεία	4
ΠΕ21 Λογοθεραπεία	3
ΠΕ28 Φυσικοθεραπεία	3
ΠΕ23 Ψυχολογία	6
ΠΕ80 Οικονομίας	4
ΠΕ86 Πληροφορική	4
ΠΕ89 Εφαρμοσμένες Τέχνες	8
ΠΕ78 Κοινωνικές Επιστήμες	3
ΠΕ03 Μαθηματικός	4
ΠΕ16.01 Μουσικός	2
ΠΕ83 Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί	1
ΠΕ08 Καλλιτεχνικών	2
ΠΕ70 Δάσκαλοι	3
ΠΕ71 Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	2
ΠΕ87.02 Νοσηλευτική	1
ΠΕ88.04 Διατροφής και Διαιτολογίας	1
ΠΕ04.01 Φυσική	2
Ε.Β.Π-Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	2
<b>Σύνολο</b>	<b>102</b>



**Πίνακας 8: Τοποθεσία Σχολικών Μονάδων**

<b>Τοποθεσία</b>	<b>Αριθμός Συμμετοχών</b>
Αττική	9
Ημαθία	14
Θεσσαλονίκη	12
Περία	4
Ρόδος	2
Σάμος	1
Πύργος	2
Έδεσσα	3
Θήβα	2
Ηράκλειο	1
Σέρρες	1
Ναύπακτος	1
Πρέβεζα	2
Ευρυτανία	1
Καστοριά	1
Μαγνησία	1
Ορεστιάδα	1
Χαλκιδική	1
Φλώρινα	1
Δράμα	1
Σοφάδες	1
Στερεά Ελλάδα	1
Ξάνθη	1
Γιαννιτσά	1
Κιλκίς	2
Λάρισα	1
Παραμεθόριο νησί	2
Κεφαλονιά	1
Αργοστόλι	1
Καβάλα	1

Πελοπόννησος	1
Σητεία	1
Κίσσαμος	1
Δεν απάντησαν	26
<b>Σύνολο</b>	<b>102</b>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Οι μορφές αναπηρίας που συναντώνται στην εκάστοτε σχολική μονάδα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Σύμφωνα με τους 100 από τους 102 συμμετέχοντες, η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων (98%) φιλοξενεί μαθητές με Νοητική Αναπηρία. Ακολούθως υπήρχαν 98 αναφορές (96,1%) για μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), 82 αναφορές (80,4%) για μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες και 75 αναφορές (73,5%) για μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς. Οι 64 (62,7%) και οι 59 (57,5%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι υπάρχουν μαθητές με Διαταραχές Λόγου και Μαθησιακές Δυσκολίες αντίστοιχα στο σχολείο τους. Συγκριτικά λιγότερες αναφορές έγιναν για τα Προβλήματα Ακοής 36 αναφορές (35,3%) και τα Προβλήματα Όρασης 27 αναφορές (26,5%). Τέλος 8 εκπαιδευτικοί (7,8%) συμπλήρωσαν το Σύνδρομο Down, 1 εκπαιδευτικός (1%) τα Προβλήματα Ψυχικής Υγείας και 1 εκπαιδευτικός (1%) έκανε αναφορά στις Πολλαπλές Αναπηρίες.

**Πίνακας 9: Μορφές Αναπηρίας**

<b>Μορφές Αναπηρίας</b>	<b>Αριθμός Αναφορών (Ποσοστό %)</b>
Νοητική Καθυστέρηση	100 (98%)
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	98 (96,1%)
Κινητικές Αναπηρίες	82 (80,4%)
Προβλήματα Συμπεριφοράς	75 (73,5%)
Διαταραχές Λόγου	64 (62,7%)
Μαθησιακές Δυσκολίες	59 (57,5%)
Προβλήματα Ακοής	36 (35,3%)
Προβλήματα Όρασης	27 (26,5%)
Σύνδρομο Down	8 (7,8%)
Προβλήματα Ψυχικής Υγείας	1 (1%)
Πολλαπλές Αναπηρίες	1 (1%)

Αναφορικά με την συνεργασία των ειδικοτήτων εντός της σχολικής μονάδας όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 10, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνεργάζονται με τους ψυχολόγους 87 αναφορές (85,3%) και τους κοινωνικούς λειτουργούς 82 αναφορές (80,4%). Ακολουθούν 75 αναφορές (73,5%) για συνεργασία με τους λογοθεραπευτές, 60 αναφορές (58,8%) για τη συνεργασία με τους φυσικοθεραπευτές και 57 αναφορές (55,9%) για τους εργοθεραπευτές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι παρότι η έρευνα αφορά σε σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έγιναν μόλις 18 αναφορές (17,6%) στη συνεργασία με συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Τέλος, συμπληρώθηκαν 3 αναφορές (2,9%) για τη συνεργασία με τους νοσηλευτές, 2 αναφορές (2%) για τους ειδικούς παιδαγωγούς, 1 αναφορά (1%) για τους γυμναστές και 1 αναφορά (1%) για τους εικαστικούς.

**Πίνακας 10: Συνεργασία ειδικοτήτων εντός σχολείου**

<b>Ειδικότητες που συνεργάζονται</b>	<b>Αριθμός Αναφορών (Ποσοστό %)</b>
Ψυχολόγος	87 (85,3%)
Κοινωνικός Λειτουργός	82 (80,4%)
Λογοθεραπευτής	75 (73,5%)
Φυσικοθεραπευτής	60 (58,8%)
Εργοθεραπευτής	57 (55,9%)
Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού	18 (17,6%)
Νοσηλεύτης	3 (2,9%)
Ειδικός Παιδαγωγός	2 (2%)
Γυμναστής	1 (1%)
Εικαστικός	1 (1%)

#### **4.2 Συνεργασία των παραγόντων της σχολικής μονάδας μεταξύ τους και με εξωτερικούς παράγοντες**

Η παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 6 δηλώσεις και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου που εξετάζει τα ζητήματα συνεργασίας των παραγόντων

της σχολικής μονάδας μεταξύ τους. Αντίστοιχα αφορά στη συνεργασία του σχολείου με άλλους εξωτερικούς φορείς για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η πρώτη δήλωση αφορά σε επισκέψεις επαγγελματιών στη σχολική μονάδα και σε περίπτωση θετικής απόκρισης ζητούνται ενδεικτικά παραδείγματα. Δύο δηλώσεις αφορούν σε επισκέψεις σε χώρους εργοδοσίας και πραγματικούς επαγγελματικούς χώρους και μία δήλωση αφορά στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέλος μία δήλωση αφορά σε επαφές με επιστημονικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς και μία δήλωση στη συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 1 αρκετοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τις επισκέψεις εξειδικευμένων επαγγελματιών στην διδασκαλία τους. Ειδικότερα, 13 εκπαιδευτικοί (12,7%) και 21 εκπαιδευτικοί (20,6%) απάντησαν ότι ενθαρρύνουν πολύ συχνά και συχνά αντίστοιχα επισκέψεις επαγγελματιών στην διδασκαλία τους, ενώ 28 αναφορές (27,5%) έγιναν στο αρκετά. Αντίστοιχα σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι σπάνια, 21 αναφορές (20,6%) ή και ποτέ 19 αναφορές (18,6%), δεν ενθαρρύνουν επισκέψεις εξειδικευμένων επαγγελματιών στην διδασκαλία τους. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν επισκέψεις μαγείρων, γεωπόνων, αρτοποιών, κηπουρών, μελισσοκόμων, ξενοδοχειακών υπαλλήλων και αστυνομικών, ενώ οι υπόλοιπες αναφορές εμφανίστηκαν μόνο μία φορά (βλ. Πίνακα 11).

Αναφορικά με τις επισκέψεις των μαθητών και μαθητριών σε χώρους εργοδοσίας, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 2, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πραγματοποιεί τέτοιες επισκέψεις αρκετά 32 αναφορές (32,4%). σπάνια 31 αναφορές (30,4%) και συχνά 20 αναφορές (19,6%). Ακολούθως 11 εκπαιδευτικοί (10,8%) δήλωσαν ότι δεν πραγματοποιούν επισκέψεις σε χώρους εργοδοσίας και μόλις 8 (7,8%) ότι πραγματοποιούν πολύ συχνά.

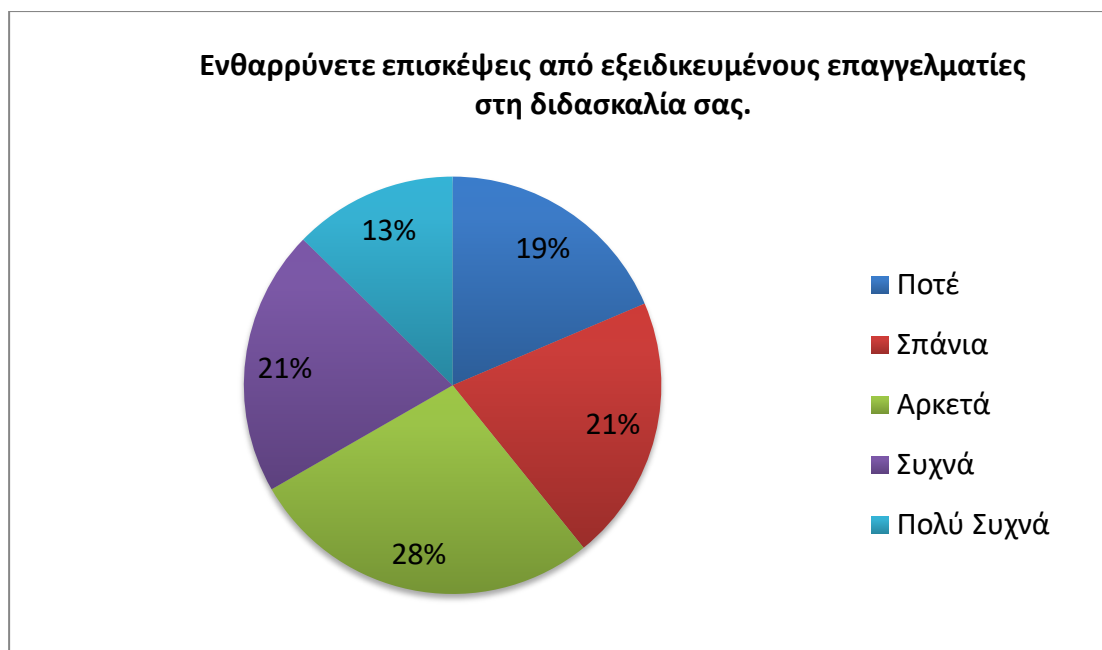
Για τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 3. Συγκεκριμένα, υπήρξαν 31 αναφορές (30,4%) ότι συνεργάζονται αρκετά και ακριβώς οι ίδιες αναφορές ότι συνεργάζονται σπάνια. Ακολούθως 23 εκπαιδευτικοί (22,5%) δήλωσαν ότι το σχολείο τους συνεργάζεται συχνά με άλλες σχολικές μονάδες, 14

εκπαιδευτικοί (13,7%) ότι δε συνεργάζονται ποτέ και μόλις 3 εκπαιδευτικοί (2,9%) ότι συνεργάζονται πολύ συχνά με ανάλογες δομές εκπαίδευσης.

Οι επαφές του σχολείου με διαθέσιμους φορείς για τη δημιουργία δράσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4, φαίνεται να ενθαρρύνονται αρκετά συχνά. Ειδικότερα 32 εκπαιδευτικοί (31,4%) και 28 εκπαιδευτικοί (27,5%) δήλωσαν ότι το σχολείο που εργάζονται υποστηρίζει τέτοιες επαφές αρκετά και συχνά αντίστοιχα. Επιπλέον 21 αναφορές (20,6%) έγιναν για σπάνια συνεργασία με επιστημονικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς, ενώ 14 εκπαιδευτικοί (13,7%) δήλωσαν ότι ποτέ δεν έχουν υποστηριχτεί από το σχολείο τους ανάλογες επαφές.

Αναφορικά με τις επισκέψεις των μαθητών και μαθητριών σε επαγγελματικούς χώρους για την επαφή τους με τις διδασκόμενες ειδικότητες σε πραγματικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πραγματοποιούνται αρκετά συχνά (βλ. Γράφημα 5). Αναλυτικότητα έγιναν 32 αναφορές (31,4%) για αρκετές επισκέψεις, 29 αναφορές (28,4%) για συχνές επισκέψεις και 22 αναφορές (21,6%) για σπάνιες επισκέψεις. Σχεδόν ο ίδιος αριθμός αναφορών έγιναν για το ποτέ 9 αναφορές (8,8%) και πολύ συχνά 10 αναφορές (9,8%).

Τέλος στο σχετικά με τις πρωτοβουλίες της σχολικής μονάδας για συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση (βλ. Γράφημα 6), έγιναν 25 αναφορές (24,5%) για πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται συχνά, 24 αναφορές (23,5%) για πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται αρκετά και 23 αναφορές (22,5%) για πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σπάνια. Αντίστοιχα 19 εκπαιδευτικοί (18,6%) απάντησαν ότι το σχολείο τους αναλαμβάνει πολύ συχνά ανάλογες πρωτοβουλίες, ενώ 11 εκπαιδευτικοί (10,8%) ανέφεραν ότι δεν αναλαμβάνονται ποτέ καινοτόμες δραστηριότητες.



*Γράφημα 1: Επισκέψεις επαγγελματιών στην διδασκαλία*

**Πίνακας 11 : Ενδεικτικές επισκέψεις επαγγελματιών**

Επισκέψεις επαγγελματιών	Αναφορές
Μάγειρες	8
Γεωπόνοι	7
Αρτοποιοί	4
Κηπουροί	4
Μελισσοκόμοι	3
Ξενοδοχειακοί Υπάλληλοι	2
Αστυνομικοί	2
Ζαχαροπλάστες	1
Τεχνολόγοι τροφίμων	1
Ταμίες Σούπερ Μάρκετ	1
Ταχυδρόμοι	1
Ηλεκτρολόγοι	1

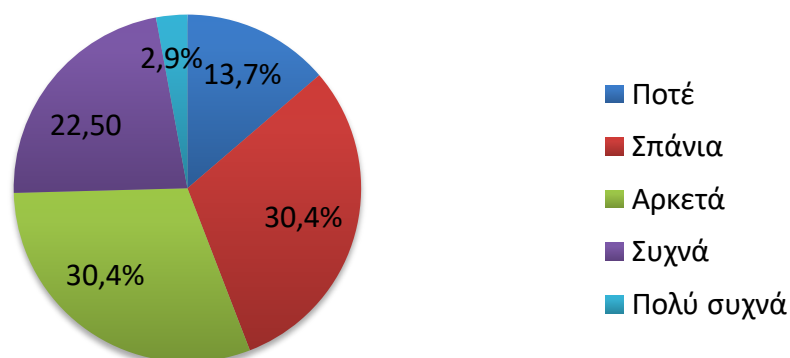
Κομμωτές	1
Μουσειολόγοι	1
Σύμβουλοι εργασίας του ΟΑΕΔ	1
Γιατροί	1
Πυροσβέστες	1
Φωτογράφοι	1
Εκπαιδευτές ψηφιδωτού	1
Ζωγράφοι	1
Πωλητές	1



*Γράφημα 2: Επισκέψεις σε χώρους εργοδοσίας.*

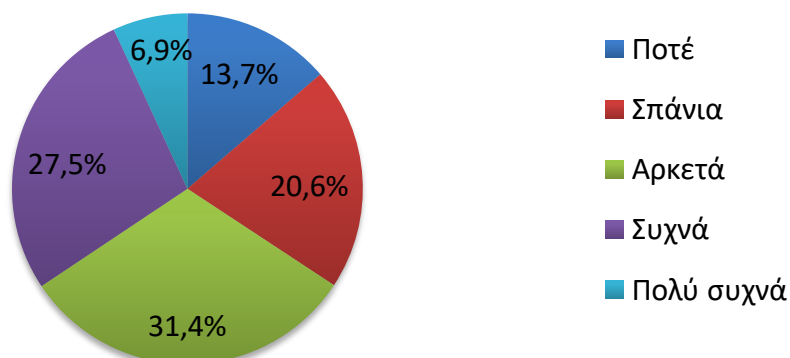


**Το σχολείο σας συνεργάζεται με άλλα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (γενικά ή ειδικά).**



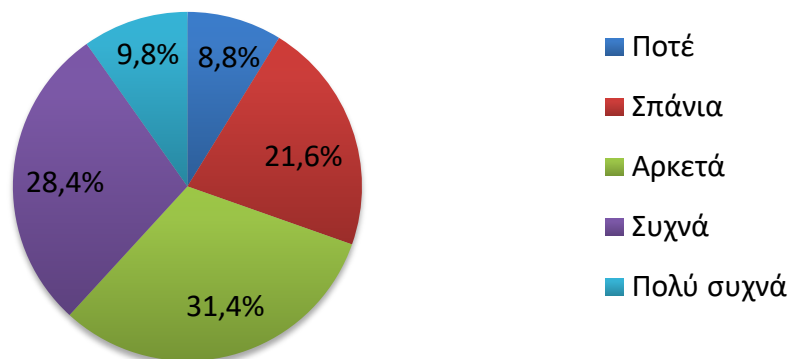
*Γράφημα 3: Συνεργασία με άλλα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.*

**Το σχολείο σας υποστηρίζει επαφές με επιστημονικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς, με στόχο την οργάνωση κοινών δράσεων στα πλαίσια του έργου επαγγελματικής αγωγής.**



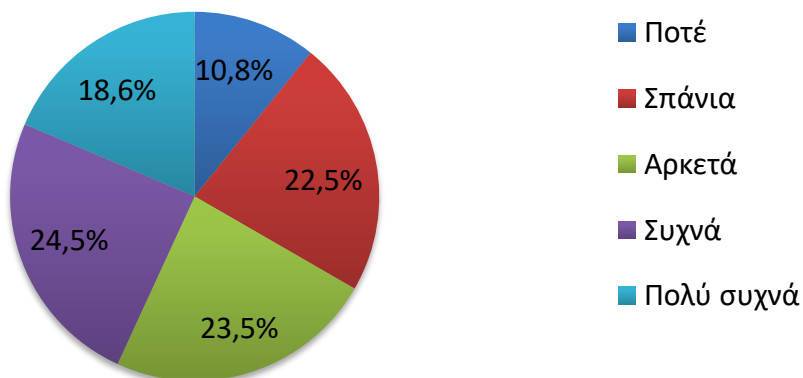
*Γράφημα 4: Επαφές με επιστημονικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς.*

Στο σχολείο σας επιδιώκεται η πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών/τριών σε πραγματικούς επαγγελματικούς χώρους και η επαφή τους με επαγγελματίες των διδασκόμενων ειδικοτήτων.



Γράφημα 5: Επισκέψεις σε πραγματικούς επαγγελματικούς χώρους.

Στο σχολείο σας αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για συμμετοχή των μαθητών/τριών σε καινοτόμες δραστηριότητες (τοπικά ή εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα, διαγωνισμοί, εθελοντική δραστηριότητα κ.α.) που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική εκπαίδευση.



Γράφημα 6: Συμμέτοχη σε καινοτόμες δραστηριότητες για την επαγγελματική εκπαίδευση.

### 4.3 Διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές

Στην παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζονται μέσα από 8 δηλώσεις το ζήτημα των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούνται στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Η πρώτη δήλωση αναφέρεται στην προσβασιμότητα των εκπαιδευόμενων στα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μία δήλωση αναφέρεται στην επάρκεια των διδακτών ωρών για μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής εκπαίδευσης και δύο στην επάρκεια της πρακτικής άσκησης στις επαγγελματικές δεξιότητες και στην καταλληλότητα των εργαστηρίων πρακτικής άσκησης. Αντίστοιχα μία δήλωση αφορά στην διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και μία στην αδυναμία κάποιων μαθητών να εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε επαγγελματική δεξιότητα. Τέλος μια δήλωση αφορά στην προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας και μία στην παρακολούθηση της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων.

Ειδικότερα, σχετικά με την προσβασιμότητα του συνόλου των μαθητών στα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, 49 εκπαιδευτικοί (48%) απάντησαν θετικά, 44 εκπαιδευτικοί (43,1%) απάντησαν αρνητικά και 9 εκπαιδευτικοί (8,8%) απάντησαν πως δε γνωρίζουν (βλ. Γράφημα 7). Στο Γράφημα 8 παρουσιάζεται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται σε μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής εκπαίδευσης επαρκούν για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι 4 εκπαιδευτικοί (46,1%) θεωρούν επαρκείς τις διδακτικές ώρες, οι 41 εκπαιδευτικοί (40,2%) θεωρούν ανεπαρκείς τις διδακτικές ώρες που αφιερώνονται και οι 14 εκπαιδευτικοί (13,7%) δε γνωρίζουν αν διδακτικές ώρες επαρκούν για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Αναφορικά με την διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά (βλ. Γράφημα 9). Οι 89 εκπαιδευτικοί (87,3%) απάντησαν πως διαφοροποιούν τις διδακτικές τους μεθόδους, οι 12 εκπαιδευτικοί (11,8%) απάντησαν πως δεν κάνουν κάποια διαφοροποίηση και μόνο 1 εκπαιδευτικός (1%) απάντησε πως δε γνωρίζει.

Ακολουθως, όπως διακρίνεται στο Γράφημα 10, έγιναν 57 αναφορές (55,9%) που θεωρούν ότι οι μαθητές κάνουν τακτική πρακτική εξάσκηση στις επαγγελματικές δεξιότητες, 41 αναφορές (40,2%) ότι δε γίνεται τακτική πρακτική εξάσκηση και 4 αναφορές (3,9%) ότι δε γνωρίζουν αν γίνεται. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 11, μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα 67 από τους 102 (65,7%), απάντησαν πως υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένα εργαστήρια πρακτικής εξάσκησης στο σχολείο τους, ενώ 34 εκπαιδευτικοί (33,3%) απάντησαν πως δεν υπάρχουν κατάλληλα εργαστήρια και μόλις 1 (1%) απάντησε πως δε γνωρίζει.

Αντίστοιχα, στο Γράφημα 12 αποτυπώνεται ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών 87 αναφορές (85,3%), θεωρεί ότι υπάρχουν μαθητές που αδυνατούν εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Σαφώς λιγότεροι 15 αναφορές (14,7%) θεωρούν πως όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μπορούν να εκπαιδευτούν σε κάποια ειδικότητα, ενώ η επιλογή δε γνωρίζω δεν είχε καμία αναφορά.

Αντίστοιχα σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί 48 αναφορές (47,1%), όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 13, θεωρούν πως το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας, πολλοί εκπαιδευτικοί 40 αναφορές (39,2%) θεωρούν ότι δεν τους προετοιμάζει για μια θέση εργασίας και αρκετοί 14 αναφορές (13,7%) δε γνωρίζουν αν τους προετοιμάζει. Τέλος στο Γράφημα 14 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων. Συγκεκριμένα 42 εκπαιδευτικοί (41,2%) δήλωσαν πως το σχολείο παρακολουθεί την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, 41 εκπαιδευτικοί (40,2%) απάντησαν αρνητικά και 19 εκπαιδευτικοί (18,6%) απάντησαν πως δε γνωρίζουν.

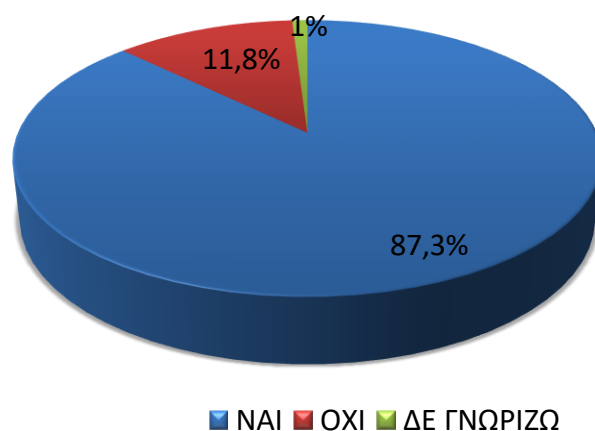


*Γράφημα 7: Προσβασιμότητα μαθητών και μαθητριών στα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.*



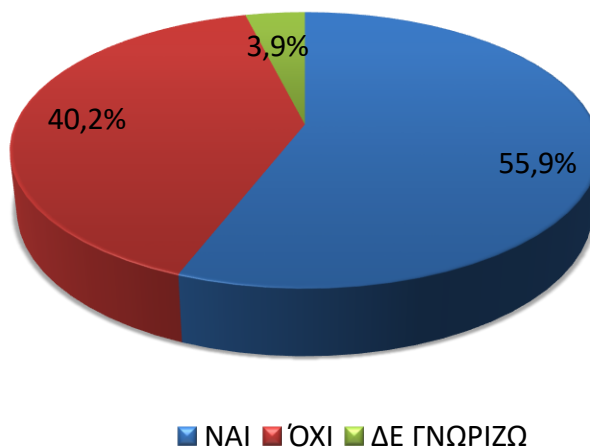
*Γράφημα 8: Επάρκεια διδακτικών ωρών για την πλήρη επαγγελματική εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών.*

**Διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας μεθόδους ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ το επαγγελματικό αντικείμενο, τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης κ.α)**



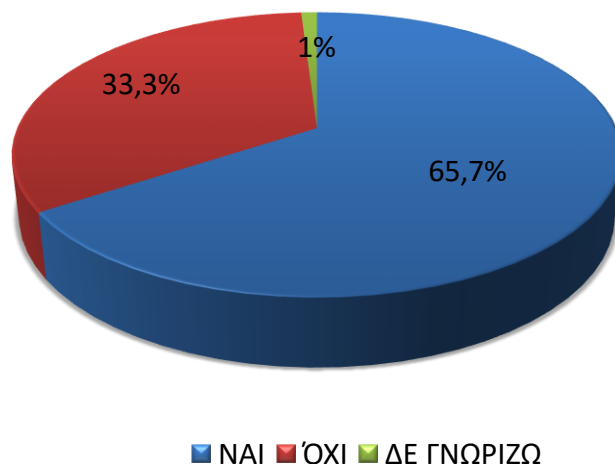
*Γράφημα 9: Διαφοροποίηση διδασκαλίας ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών.*

**Οι μαθητές/τριες κάνουν τακτική πρακτική εξάσκηση σε επαγγελματικές δεξιότητες που διδάσκονται.**



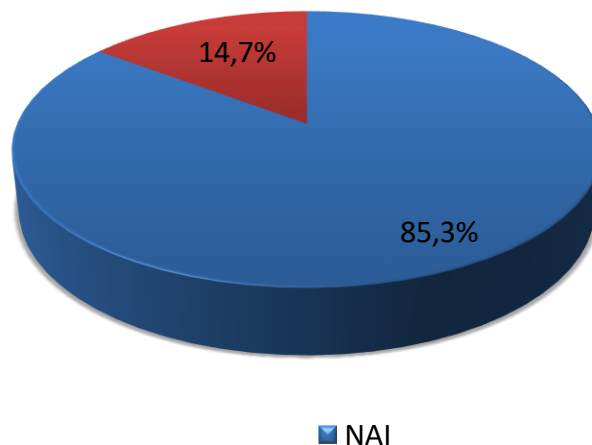
*Γράφημα 10: Επάρκεια πρακτικής άσκησης.*

**Στο σχολείο υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένα εργαστήρια πρακτικής εξάσκησης, ώστε να προσομοιάζουν με πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα.**



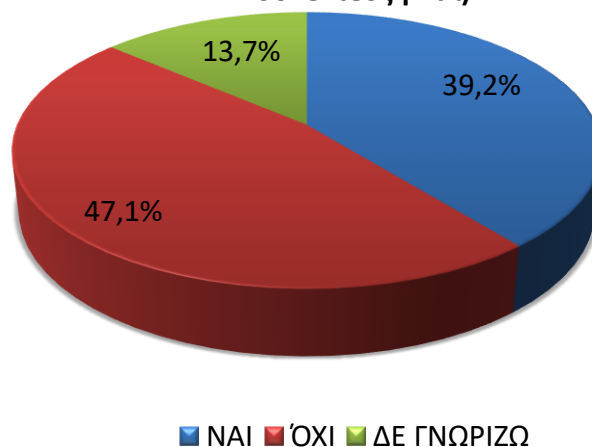
*Γράφημα 11: Καταλληλότητα εργαστηρίων, ώστε να προσομοιάζουν με πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα.*

**Θεωρείτε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που αδυνατούν να εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.**



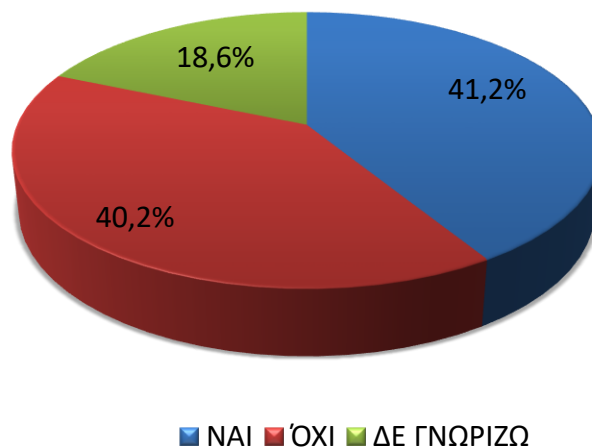
*Γράφημα 12: Μαθητές και μαθήτριες που αδυνατούν να εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα.*

Το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας (συμπλήρωση βιογραφικού, συνέντευξη κτλ).



Γράφημα 13: Προετοιμασία μαθητών για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας

Παρακολουθείτε την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.



Γράφημα 14: Παρακολούθηση επαγγελματικής αποκατάστασης αποφοίτων.



#### 4.4 Δεξιότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης

Στην παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι δεξιότητες επαγγελματικές εκπαίδευσης που διδάσκονται, μέσω 3 ερωτήσεων κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Στην πρώτη εξετάζονται οι μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται στους μαθητές δίνοντας την επιλογή τριών δηλώσεων. Αντίστοιχα υπάρχουν πέντε δηλώσεις που σχετίζονται με τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας που διδάσκονται στο σχολείο και έξι δηλώσεις που αφορούν στις δεξιότητες διατήρησης εργασίας που διδάσκονται. Οι δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφέρονται στις ειδικότητες επαγγελμάτων που εκπαιδεύονται και ακολούθως στις ειδικότητες εκπαιδευτών που απαιτούνται για τις ανάγκες του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευόμενων.

Ειδικότερα, στο Γράφημα 15 αποτυπώνονται οι μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται στο εκάστοτε σχολείο, όπου η συντριπτική πλειοψηφία με 79 αναφορές (77,5%) αφορούσε την εργασία εντός της σχολικής μονάδας σε υποδομές που προσεγγίζουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας. Ακολούθως, έγιναν 22 αναφορές (21,6%) για εκπαίδευση σε πραγματικό χώρο με εποπτεία και 19 αναφορές (18,6%) για τον θεσμό της μαθητείας, μέσω ενός επαγγελματία της αντίστοιχης ειδικότητας εκπαίδευσης. Τέλος ένας πολύ μικρός αριθμός, μόλις 5 εκπαιδευτικοί (5%) συμπλήρωσε πως δεν προσφέρεται καμία μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης, λόγω των δυσκολιών των εκπαιδευόμενων.

Όσον αφορά τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας που διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι, όπως παρουσιάζονται Γράφημα 16, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις δεξιότητες αναζήτησης ευκαιριών εργασίας (40 αναφορές, 39,2%) και τις δεξιότητες κατάλληλης επικοινωνίας για μια επιτυχημένη συνέντευξη (36 αναφορές, 35,3%). Οι υπόλοιπες επιλογές συγκέντρωσαν σχεδόν τον ίδιο αριθμό αναφορών. Συγκεκριμένα, έγιναν 29 αναφορές (28,4%) στην ορθή συμπλήρωση αιτήσεων εργασίας, 27 αναφορές (26,5%) στις δεξιότητες για την προετοιμασία του βιογραφικού και 25 αναφορές (24,5%) στη συγκέντρωση απαραίτητων εγγράφων για μία εργασία. Αξίζει να σημειωθεί πως 19 εκπαιδευτικοί (18,6%), συμπλήρωσαν πως καμία δεξιότητα αναζήτησης εργασίας δε διδάσκεται στο σχολείο που εργάζονται.

Αναφορικά με τις δεξιότητες διατήρησης εργασίας, που διακρίνονται Γράφημα 17, τον ίδιο αριθμό αναφορών (58 αναφορές, 56,9%), συγκέντρωσαν η εκπαίδευση για επαγγελματική συμπεριφορά και οι καλές συναδελφικές σχέσεις αντίστοιχα. Ακολούθως έγιναν 51 αναφορές (50%), τόσο για την αποδοτικότητα και το ενδιαφέρον για την εργασία, όσο και για την συνέπεια και την τήρηση του ωραρίου. Οι 46 αναφορές (45.1%) αφορούσαν τις καλές εργασιακές συνήθειες και οι 36 αναφορές (35,3%) τη δυνατότητα προσαρμογής σε καινούργια ζητούμενα. Μόλις 5 εκπαιδευτικοί (5%) συμπλήρωσαν πως δεν διδάσκεται καμία δεξιότητα διατήρησης εργασίας, ενώ 2 αναφορές (2%) έγιναν για την καλή επαγγελματική εμφάνιση.

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται οι ειδικότητες επαγγελματιών που διδάσκονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Περισσότερες από τις μισές αναφορές, συγκεκριμένα 57, αφορούσαν το επάγγελμα της γεωπονίας και κηπουρικής, γεγονός που δικαιολογείται από την ύπαρξη θερμοκηπίων σε αρκετές σχολικές μονάδες. Ακολούθως έγιναν 37 αναφορές για τη μαγειρική, 17 για τα εικαστικά, 15 για την Πληροφορική, 14 για τη ζαχαροπλαστική, 10 για την κεραμική και 8 για τα τουριστικά επαγγέλματα. Οι υπόλοιπες 14 ειδικότητες συγκέντρωσαν λιγότερες από 7 αναφορές η καθεμία.

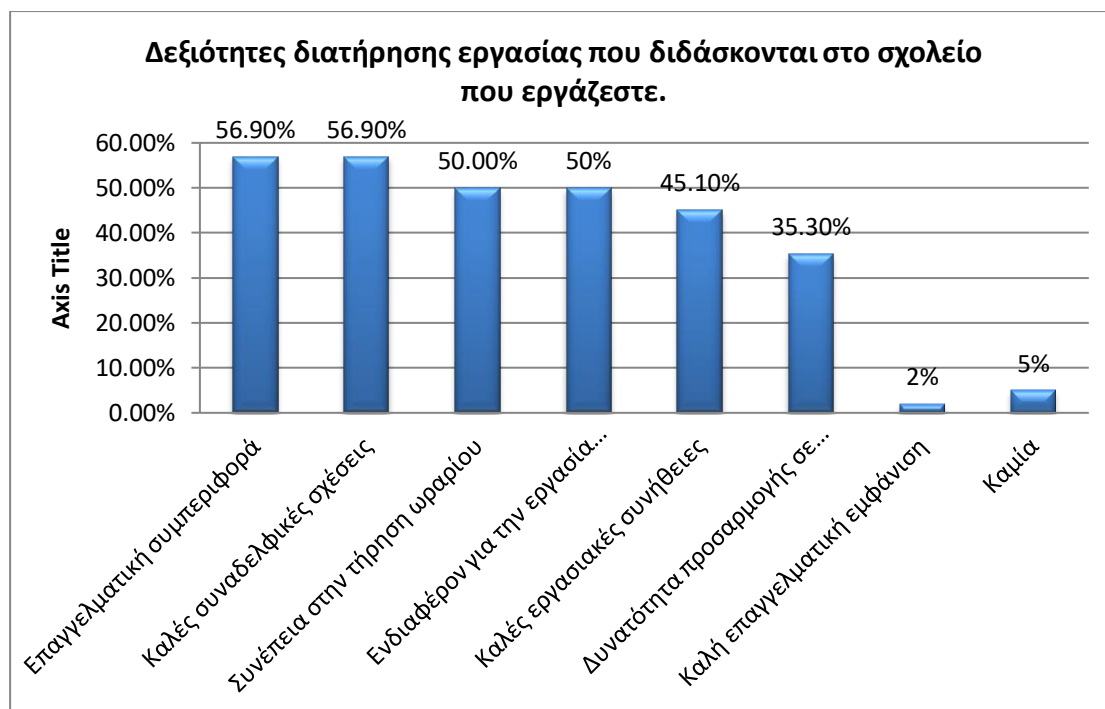
Τέλος στον Πίνακα 13 απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ειδικότητες εκπαιδευτών που απαιτούνται, για την επίτευξη του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μαθητών και μαθητριών. Ίδιο αριθμό αναφορών, συγκεκριμένα 17, συγκέντρωσαν οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Γεωπόνοι. Ακολουθούν 12 αναφορές για τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, 9 αναφορές για επαγγελματίες των διδασκόμενων ειδικοτήτων, 8 αναφορές για επαγγελματίες χειρωνακτικών επαγγελμάτων και 7 αναφορές για Εικαστικούς. Οι υπόλοιπες 25 ειδικότητες εκπαιδευτών που αναφέρθηκαν, είχαν λιγότερες από 7 αναφορές.



*Γράφημα 15: Μορφές εργασίας που προσφέρονται στους μαθητές.*



*Γράφημα 16: Δεξιότητες αναζήτησης εργασίας που διδάσκονται.*



*Γράφημα 17: Δεξιότητες διατήρησης εργασίας που διδάσκονται.*

**Πίνακας 12: Ειδικότητες επαγγελμάτων που διδάσκονται στη σχολική μονάδα.**

Ειδικότητες επαγγελμάτων	Αναφορές
Κηπουρική	57
Μαγειρική	37
Ζαχαροπλαστική	14
Εικαστικά	17
Πληροφορική	15
Κεραμική	10
Τουριστικά επαγγέλματα	8
Κατασκευή ειδών γάμου (μπομπονιέρες, προσκλητήρια,κεριά)	6

Ανθοκομεία	5
Κατασκευή κοσμημάτων	5
Κλωστοϋφαντουργία	5
Μεταξοτυπία	4
Υδραυλικών εγκαταστάσεων	3
Γραμματειακή υποστήριξη	3
Βοηθός βρεφονηπιοκόμου	2
Διοίκηση οικονομίας	2
Λαϊκή τέχνη	1
Ηλεκτρολογία	1
Οικοδομική	1
Βοηθός φυσικοθεραπευτή	1
Αισθητική	1

**Πίνακας 13: Ειδικότητες που απαιτούνται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.**

<b>Ειδικότητες επαγγελματιών</b>	<b>Αναφορές</b>
Σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού	17
Γεωπόνοι	17
Κοινωνικοί λειτουργοί	12
Επαγγελματίες των διδασκόμενων ειδικοτήτων	9

Επαγγελματίες χειρωνακτικών επαγγελμάτων	8
Εικαστικοί	7
Μάγειρες	6
Τουριστικά Επαγγέλματα	4
Ψυχολόγοι	3
Κηπουροί	3
Ξυλουργοί	3
Υδραυλικοί	2
Ηλεκτρολόγοι	2
Κλωστοϋφαντουργοί	2
Ειδικοί παιδαγωγοί	2
Μεταξοτύπης	2
Πληροφορικοί	2
Διατροφολόγοι	2
Λογοθεραπευτές	2
Ζαχαροπλάστες	1
Εκπρόσωποι εταιρειών	1
Μηχανολόγοι	1
Μαθηματικοί	1
Φιλολόγοι	1
Φυσικοί	1

Γυμναστές	1
Μουσικοί	1
Φυσικοθεραπευτές	1
Γλύπτες	1
Οικονομολόγοι	1
Πολιτικοί μηχανικοί	1

#### 4.5 Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας

Στην τελευταία θεματική ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με 3 δηλώσεις που σχετίζονται με το έργο που αναπτύσσει το σχολείο προκειμένου να συνδέσει τους εκπαιδευόμενους με την αγορά εργασίας. Συγκριμένα η πρώτη δήλωση αφορά στο έργο της σχολικής μονάδας για την ενημέρωση των μαθητών και μαθητριών για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Η επόμενη δήλωση αφορά στο εάν το σχολείο διερευνά τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, προκειμένου να προσφέρει ειδικότητες που ανταποκρίνονται στη ζήτηση. Η τελευταία δήλωση εξετάζει το βαθμό σύνδεσης της σχολικής μονάδας με τον ΟΑΕΔ ή με άλλα τοπικά γραφεία ευρέσεως εργασίας.

Στο Γράφημα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την ενημέρωση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Αναλυτικότερα, έγιναν 37 αναφορές (36,3%) και 33 αναφορές (32,4%) πως το σχολείο αναπτύσσει έργο για την ενημέρωση των δικαιωμάτων τους αρκετά και σπάνια αντίστοιχα. Επιπλέον 19 εκπαιδευτικοί (18,6%) απάντησαν πως ποτέ δεν αναπτύσσεται ανάλογο έργο και 12 εκπαιδευτικοί (11,8%) πως συχνά οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για τα εργασιακά τους δικαιώματα. Μόλις 1 αναφορά (1%) έγινε για πολύ συχνή ενημέρωση για το παρόν ζήτημα.

Αναφορικά με το αν το σχολείο ενημερώνεται για τις ανάγκες της τοπικής και ευρύτερης αγοράς εργασίας, ώστε να προσφέρονται ειδικότητες που ανταποκρίνονται

στη ζήτηση, τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 19. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 38 αναφορές (37,3%), δήλωσαν πως αναπτύσσεται αρκετά ανάλογο έργο και οι 28 εκπαιδευτικοί (27,5%) πως αναπτύσσεται σπάνια. Μία αρκετά μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, 23 αναφορές (22,5%) δήλωσε πως ποτέ δεν αναπτύσσεται έργο σύνδεσης των εκπαιδευόμενων με την αγορά εργασίας, ενώ αντίθετα έγιναν 11 αναφορές (10,8%) πως συχνά γίνεται σύνδεση με την αγορά εργασίας. Αξιοσημείωτο είναι πως μόλις 2 αναφορές (2%) έγιναν για πολύ συχνή ενημέρωση του σχολείου για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

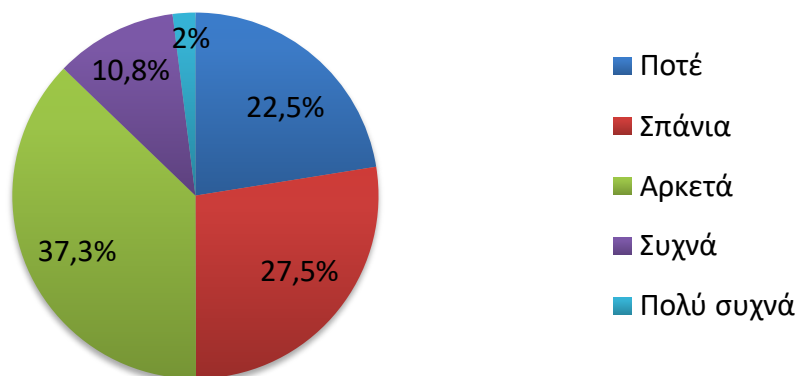
Τέλος, στο Γράφημα 20 διακρίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό σύνδεσης της σχολικής μονάδας με τον ΟΑΕΔ ή/και με άλλα γραφεία ευρέσεως εργασίας, με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευόμενων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 41 αναφορές (40,2%), δήλωσαν πως σπάνια το σχολείο αναπτύσσει ανάλογο έργο, ενώ 25 εκπαιδευτικοί (34,3%) δήλωσαν πως ποτέ δεν συνδέεται η σχολική μονάδα με τον ΟΑΕΔ ή με άλλα γραφεία ευρέσεως εργασίας. Αντίστοιχα 19 αναφορές (18,6%) δήλωσαν πως το σχολείο συνδέεται αρκετά με τους συγκεκριμένους φορείς και 11 αναφορές (10,8%) ότι συνδέεται συχνά. Μόνο 2 αναφορές (2%) έγιναν για πολύ συχνή σύνδεση μεταξύ του σχολείου και φορέων που ενισχύουν την επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευόμενων.



**Γράφημα 18: Ενημέρωση εκπαιδευόμενων για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.**

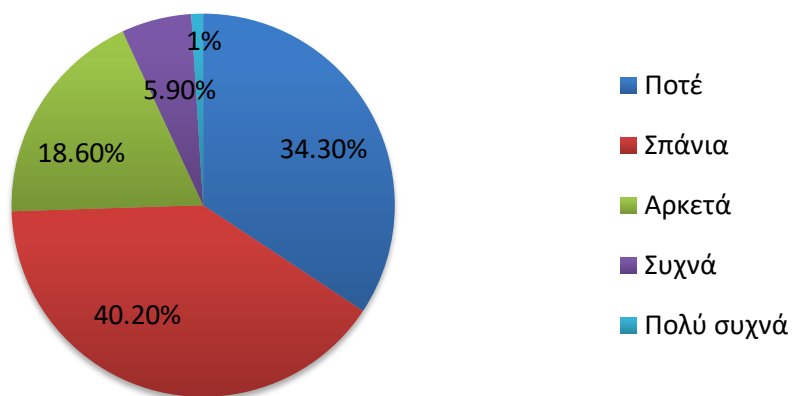


**Το σχολείο ενημερώνεται για τις ανάγκες της τοπικής και ευρύτερης αγοράς εργασίας και προσφέρει ειδικότητες που ανταποκρίνονται στη ζήτηση.**



*Γράφημα 19: Διερεύνηση αγοράς εργασίας και προσφορά ειδικοτήτων με αυξημένη ζήτηση.*

**Το σχολείο συνδέεται με τον ΟΑΕΔ ή με άλλα τοπικά γραφεία ευρέσεως εργασίας, ενισχύοντας την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/μαθητριών.**



*Γράφημα 20: Σύνδεση σχολικής μονάδας με τον ΟΑΕΔ ή άλλα τοπικά γραφεία ευρέσεως εργασίας.*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

### 5.1 Συμπεράσματα- Συζήτηση

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων, παρότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων με αναπηρία είναι θεσμοθετημένη, εντούτοις στην πράξη η εφαρμογή της είναι περιορισμένη. Αυτό συχνά οφείλεται στο χαμηλό δυναμικό του μαθητικού πληθυσμού όπως και στην έλλειψη στοχευμένων παρεμβάσεων και διδακτικών πρακτικών, ώστε οι επαγγελματικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές να οδηγούν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελείται κυρίως από άτομα με μεγάλη προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ, υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και μόνιμες θέσεις εργασίας που ευνοούν τη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου από τη μία χρονιά στην επόμενη. Ειδικότερα περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 10 έτη, το 67,7% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και το 64,7% αποτελείται από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας παρατηρείται ομοιομορφία στη συχνότητα εμφάνισης των μορφών αναπηρίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έχει Νοητική Αναπηρία (98%) και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (96,1%). Αυτό ωστόσο δε μπορεί να θεωρηθεί δείκτης ομοιομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, μιας και όπως αναφέρθηκε στην εννοιολογική οριοθέτηση των όρων για την αναπηρία, η σοβαρότητα της αναπηρίας ποικίλει. Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων ανέφεραν ότι συνεργάζονται με τους ψυχολόγους (85,3%) και τους κοινωνικούς λειτουργούς (80,4%). Ωστόσο, ιδιαίτερα αποθαρρυντικό είναι το γεγονός πως παρότι πρόκειται για σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μόλις το 17,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι συνεργάζεται με συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν την πέπουσα σημασία στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εκπαιδευόμενων, αλλά ενδέχεται να σχετίζεται με τον περιορισμένο αριθμό συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στην δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Η

παρούσα θέση μάλιστα φαίνεται να ενισχύεται από το γεγονός ότι στο σύνολο 102 συμμετοχών, στην παρούσα έρευνα, δεν υπήρξε καμία συμμετοχή συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού. Επιπρόσθετα οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού συγκέντρωσαν υψηλές αναφορές, αναφορικά με τις ειδικότητες που απαιτούνται για τις ανάγκες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μαθητών και μαθητριών.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους φαίνεται να είναι θετικοί στη συνεργασία με παράγοντες τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και με εξωτερικούς παράγοντες. Περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν πως ενθαρρύνουν επισκέψεις στη διδασκαλία τους, επισκέπτονται επαγγελματικούς χώρους με τους μαθητές τους, διατηρούν επαφές με άλλους φορείς και συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις. Μεγαλύτερη συχνότητα φαίνεται να έχουν οι συμμετοχές σε καινοτόμες δράσεις, καθώς το 67% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμμετέχουν από πολύ συχνά έως αρκετά. Το 65% και το 62% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως επισκέπτονται από πολύ συχνά έως συχνά χώρους εργοδοσίας ή καλούν εξειδικευμένους επαγγελματίες στην διδασκαλία τους. Συχνότερες επισκέψεις φαίνεται να δέχονται από χειρώνακτες επαγγελματίες, όπως Μάγειρες, Γεωπόνους-Κηπουρούς και Αρτοποιούς.

Βέβαια παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες και αντίστοιχες δομές και φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης, δε μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών δεν έχει πραγματοποιήσει ποτέ ανάλογες δράσεις. Συγκεκριμένα κατά μέσο όρο, το 11% των εκπαιδευτικών δεν έχει καμία εμπειρία συνεργασίας και συμμετοχής σε δραστηριότητες για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Αναφορικά με τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, παρατηρούνται σημαντικοί περιορισμοί. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ικανοποιημένοι αναφορικά με την προσβασιμότητα των μαθητών στα εργαστήρια και στην επάρκεια των διδακτικών ωρών που αφιερώνονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Παρότι το 65,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα εργαστήρια που προσφέρονται προσομοιάζουν σε πραγματικά επαγγελματικά περιβάλλοντα και είναι κατάλληλα διαμορφωμένα, το 43,4% και το 40,2% των

εκπαιδευτικών κρίνουν ότι δεν υπάρχει προσβασιμότητα των μαθητών και των μαθητριών στα εργαστήρια και αντίστοιχα η πρακτική άσκηση είναι ανεπαρκής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ενδέχεται η περιορισμένη προσβασιμότητα σε εργαστήρια και η ελλιπής πρακτική άσκηση να μην οφείλεται σε υλικοτεχνικές ελλείψεις, αλλά να αποδίδεται σε άλλους παράγοντες. Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάζει αρνητικά τα παραπάνω, ενδέχεται να είναι και το δυναμικό του μαθητικού πληθυσμού, δεδομένου ότι το 85,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχουν και μαθήτριες που αδυνατούν να εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα, παρά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Ειδικότερα αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών σε ποσοστό 87,3% απάντησε πως διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανά περίπτωση.

Βέβαια, παρά τις σημαντικές προσπάθειες που γίνονται για την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, αυτό δε φαίνεται να συνδέεται με την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας, ούτε υπάρχει σημαντική πρόβλεψη για την παρακολούθηση της επαγγελματικής πορείας των αποφοίτων. Συγκεκριμένα το 47,1% των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι το σχολείο δεν προετοιμάζει τους μαθητές για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας, ενώ μια σημαντική μερίδα με ποσοστό 13,7% δε γνωρίζει αν είναι κατάλληλη η προετοιμασία για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.

Αντίστοιχα, το 41,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι παρακολουθείται η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, ενώ το 18,6% δε γνωρίζει αν η σχολική μονάδα υποστηρίζει επαγγελματικά τους μαθητές και μετά την αποφοίτησή τους. Συμπερασματικά, αναφορικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται με στόχο την επαγγελματική εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, χωρίς απαραίτητα να θεωρούν ότι θα τις αξιοποιήσουν στην πράξη εξασφαλίζοντας μια θέση εργασίας.

Ακολούθως, στις δεξιότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης που προσφέρονται εξετάστηκαν οι μορφές εργασίας, οι δεξιότητες αναζήτησης και διατήρησης εργασίας καθώς και οι ειδικότητες επαγγελμάτων που διδάσκονται όπως και οι ειδικότητες επαγγελματιών που απαιτούνται για την προώθηση του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι η

επαγγελματική εκπαίδευση αφορά περισσότερο στην υιοθέτηση καλών επικοινωνιακών πρακτικών και κατάλληλης συμπεριφοράς και λιγότερο σε εξειδικευμένες δεξιότητες, όπως η συμπλήρωση αιτήσεων και η σύνταξη βιογραφικού.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις μορφές εργασίας που προσφέρονται στους μαθητές οι περισσότερες αναφορές σε ποσοστό 77,5% έγιναν για την εργασία εντός της σχολικής μονάδας, γεγονός που γεννά ερωτήματα για το αν η εκάστοτε εργασία είναι αμειβόμενη και φυσικά για το αν θα μπορούσε να συνεχιστεί και εκτός σχολείου κατά την αποφοίτηση. Ακολούθως, αναφορικά με τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας φαίνεται ότι η διδασκαλία επικεντρώνεται κυρίως στην κατάλληλη επικοινωνία και στις τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 18,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δε διδάσκεται καμία δεξιότητα αναζήτησης εργασίας. Αυτό ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο δεν προετοιμάζει τους μαθητές για την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας.

Η εικόνα για τις δεξιότητες διατήρησης εργασίας είναι σαφώς καλύτερη, καθώς επικεντρώνεται στην υιοθέτηση κατάλληλης συμπεριφοράς και επικοινωνίας, που όπως αναφέρθηκε φαίνεται να είναι και το επίκεντρο στη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σε ποσοστό μεγαλύτερο ή ίσο με 50%, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές εκπαιδεύονται ώστε να έχουν καλή επαγγελματική συμπεριφορά, καλές συναδελφικές σχέσεις, να δείχνουν ενδιαφέρον για την εργασία και την αποδοτικότητα τους και να είναι συνεπείς στην τήρηση του ωραρίου. Ένα σημαντικά μικρότερο ποσοστό, μόλις 5% ανέφερε πως δεν διδάσκεται καμία δεξιότητα διατήρησης εργασίας.

Επιπρόσθετα αναφορικά με τις ειδικότητες επαγγελμάτων που διδάσκονται, οι περισσότερες αναφορές έγιναν για την Κηπουρική, τη Μαγειρική, τη Ζαχαροπλαστική και τα Εικαστικά. Μάλιστα οι διδασκόμενες ειδικότητες με τις περισσότερες αναφορές φαίνεται να συνδέονται και με τις επισκέψεις επαγγελματιών αντίστοιχων ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι Γεωπόνοι-Κηπουροί καθώς και οι Μάγειρες συγκέντρωσαν τις περισσότερες αναφορές σχετικά με τις επισκέψεις εξειδικευμένων επαγγελματιών στις σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τις ειδικότητες που απαιτούνται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σημαντική την ύπαρξη συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού. Αντίστοιχες αναφορές έγιναν και για τους Γεωπόνους, το οποίο δικαιολογείται από το γεγονός ότι ένα από κυριότερα επαγγέλματα που διδάσκονται είναι η κηπουρική. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να ενδιαφέρονται ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Ειδικότερα θεωρούν ότι απαιτούνται περισσότεροι επαγγελματίες, κυρίως χειρωνακτικών επαγγελμάτων, ώστε να διδάξουν την ειδικότητά τους.

Τέλος, όπως έχει προκύψει και παραπάνω, δεν υπάρχει σημαντική μέριμνα για τη σύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας. Το 49,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους από πολύ συχνά έως αρκετά για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα. Αντίστοιχα, σημαντικά υψηλό είναι το ποσοστό (18,6%) των εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι δεν έχουν ποτέ ενημερώσει τους μαθητές για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.

Ακολούθως, το 22,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως στη σχολική τους μονάδα δεν προβλέπεται διερεύνηση της αγοράς εργασίας, ώστε να προσφέρονται ειδικότητες με αυξημένη ζήτηση. Ωστόσο το 50% δήλωσε πως γίνονται ανάλογες ενέργειες που προωθούν την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων από πολύ συχνά έως αρκετά.

Ακόμη αποθαρρυντικότερο είναι το ζήτημα της σύνδεση των σχολικών μονάδων με τον ΟΑΕΔ ή άλλα τοπικά γραφεία ευρέσεως εργασίας. Εδώ φαίνεται πως μόλις μια μικρή μειοψηφία των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 25,5%, συνδέεται από πολύ συχνά έως αρκετά με επίσημους φορείς που θα ενίσχυαν την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων τους. Παράλληλα το 34,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ποτέ δεν υπήρξε σύνδεση μεταξύ σχολικής μονάδας και κρατικών ή ιδιωτικών φορέων εύρεσης εργασίας. Φυσικά αυτό δε μπορεί να καταλογιστεί στην απροθυμία των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως σε ελλείψεις του κρατικού μηχανισμού για τη δημιουργία περισσότερων προγραμμάτων με ωφελομένους ΑμεΑ.

Αξιολογώντας συνολικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα λέγαμε πως παρά τις σημαντικές προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας να εντάξει τους

αποφοίτους στην αγορά εργασίας, αυτό πλειοψηφικά δεν επιτυγχάνεται. Αυτό μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην έλλειψη φορέων που θα εξασφαλίσουν την επαγγελματική ένταξη των ΑμεΑ. Μάλιστα στην πλειοψηφία τους οι μαθητές εργάζονται εντός της σχολικής μονάδας χωρίς να αμείβονται, ενώ παράλληλα στερούνται τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή ένταξη ΑμεΑ είναι το γεγονός ότι δεν προβλέπεται ατομικό επαγγελματικό σχέδιο δράσης για τον εκάστοτε μαθητή, βάση του οποίου θα σχεδιαστεί το πλάνο διδασκαλίας και κατάλληλης εξειδίκευσης. Οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη σύνδεση των μαθητών με την αγορά εργασίας, επικεντρώνονται κυρίως στην εκπαίδευση για κατάλληλη επικοινωνία και επαγγελματική συμπεριφορά, καθώς και δημιουργία επαγγελματικών σχέσεων.

Τέλος, κρίνεται σημαντικό το εκάστοτε σχολείο με βάση το μαθητικό δυναμικό και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, να μπορεί να απευθύνεται σε επαγγελματίες των αντίστοιχων ειδικοτήτων που θα παρέχουν την ανάλογη εξειδίκευση στους μαθητές. Φυσικά όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την ενημέρωση της κοινωνίας και αλλαγή της αντίληψης ότι τα άτομα με αναπηρία δε δύνανται να εργαστούν και να διαβιώσουν ανεξάρτητα από την οικογένειά τους.

## 5.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα, καθώς και την ελλειπή σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας.

Σε γενικές γραμμές υπήρξε μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία που μας έδωσε την ευκαιρία να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Οι σημαντικότερες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Αρχικά ο αριθμός των σχολείων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι αρκετά περιορισμένος, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα απαιτητική η προσπάθεια συλλογής των δεδομένων.

Η τηλεφωνική επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες, δημιούργησε αισθήματα ματαίωσης, καθώς πολλοί διευθυντές αντιμετώπιζαν την προώθηση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως επιπλέον φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές μάλιστα οι διευθυντές μας ενημέρωσαν ότι λαμβάνουν τεράστιο όγκο ερωτηματολογίων, που είναι αδύνατον να απαντηθούν. Αντίστοιχα κάποιοι εξ αυτών επικαλούμενοι τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν λόγω Covid-19 και το επιπρόσθετο φόρτο εργασίας, αρνήθηκαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο.

Επιπρόσθετα, εξαιτίας της πανδημίας δε μπορούσαν να πραγματοποιηθούν δια ζώσης συναντήσεις με κάποια από τα σχολεία της Αθήνας ώστε να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια αυτοπροσώπως, εξασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερη συμμετοχή. Μάλιστα το ζήτημα της πανδημίας, καθώς και οι περιορισμοί στις μετακινήσεις και στις επισκέψεις, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αντίστοιχα, τέθηκαν ζητήματα δυσπιστίας απέναντι σε διπλωματικές εργασίες μεταπτυχιακών προγραμμάτων και κατά συνέπεια αξιοπιστίας της έρευνας, θέτοντας το ζήτημα ότι δε θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα για τη βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα σχολεία αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Φυσικά ακόμη και στις περιπτώσεις όπου οι διευθυντές και οι διευθύντριες προωθούσαν το ερευνητικό εργαλείο στους εκπαιδευτικούς, αυτό από μόνο του δεν



εξασφάλιζε τη συμμετοχή τους. Δεδομένης της σημαντικής προσπάθειας για την εξασφάλιση επαρκούς δείγματος σε πανελλαδικό επίπεδο, το δείγμα των 102 ερωτηματολογίων θεωρείται μικρότερο του προσδοκώμενου. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δε δύναται να γενικευτούν και καταγράφονται με επιφύλαξη. Βέβαια παρά το περιορισμένο δείγμα, η γεωγραφική διασπορά του κρίνεται ικανοποιητική, περιλαμβάνοντας μεγάλα αστικά κέντρα, επαρχιακές πόλεις και χωριά, καθώς και τη νησιωτική Ελλάδα.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι καταγράφονται αποκλειστικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, όπως και για τις δράσεις που αναλαμβάνονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Εντούτοις, είναι πιθανόν ορισμένες φορές να απαντούν δίνοντας μια πιο ωραιοποιημένη εικόνα του εκπαιδευτικού τους έργου και να μην περιγράφουν μια τυπική μέρα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς και πάλι χρειάζεται να είμαστε επιφυλακτικοί σε τυχόν γενικεύσεις.

Ωστόσο οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, γεννούν ορισμένες προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση. Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, θα ήταν σκόπιμο εκτός από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να διεξαχθεί μια συγκριτική μελέτη, συμπεριλαμβάνοντας τις απόψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών για ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης.

Αντίστοιχα, αξίζει να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εντάσσονται στην αγορά εργασίας και υπό ποιες συνθήκες. Όπως επίσης και το αν οι επαγγελματικές δεξιότητες που αποκτώνται στη σχολική μονάδα συμβάλλουν στην εύρεση και διατήρηση μιας θέσης εργασίας, ανάλογη της ειδικότητας που έχουν διδαχθεί.

Τέλος αντίστοιχης σπουδαιότητας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού στην αξιολόγηση των μαθητών, προκειμένου να επιλέγονται επαγγέλματα που ταιριάζουν στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων. Ενώ παράλληλα να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζεται το ατομικό σχέδιο δράσης του εκάστοτε μαθητή, ώστε να διδάσκεται επαγγελματικές ειδικότητες που ταιριάζουν στις ανάγκες του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003α). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.

Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναός, Α., Σκορδύλης, Α., & Χριστοφή, Μ. (2011). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Γιακουμάκη, Α. (2012). *Ζωής των ατόμων με αναπηρίες: Μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των επαγγελματιών ειδικής αγωγής*.

Δημητριάδου, Ι. (2015). *Η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία: μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 39722).

Δημητρόπουλος, Α. (2010). *Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: Υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση πολιτών με αναπηρία*. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΛΣΤΑΤ (2013). *Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών 2012 – Κίνδυνος Φτώχειας (Περίοδος αναφοράς εισοδήματος 2011)*. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*, Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής

Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, 1243-52

Καρτασιδου, Λ. (2007, Μάιος). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λογαράς, Δ. (2013). Εργασία-απασχόληση και αναπηρία. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ, στο δικτυακό τόπο: <http://www.esaea.gr/publications/books-studies/490-ekpaideytiko-egxeiridio-ergasia-apasxolisi-kai-anapiria-toy-dimitri-logara>

Νόμος υπ' αριθ. 2643. (1998). *Μέριμνα για την απασχόληση προσώπων ειδικών κατηγοριών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος 1, αριθμός φύλλου 220.

Νόμος υπ' αριθ. 4430. (2016). *Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος 1, αριθμός φύλλου 205.

Νόμος υπ' αριθ. 4763. (2020). *Σχέδιο νόμου «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις»*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος 1, αριθμός φύλλου 254.

Παπακωνσταντίνου, Δ. Κ. (2019). *Εργασία, Εργασιακές σχέσεις και πολιτικές απασχόλησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (10<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Άτροπος.

Τσουνίου, Ά. (2020). Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα-Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικών δημόσιων σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης.

ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.

## Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.) Arlington: Author.

Black, L., Mcconkey, R., Roberts, P., & Ferguson, P. (2010). *Developing a person-centred support service for families caring for children with severe learning disabilities in rural and urban areas*. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14 (2), 111-131.

Blomquist, K. B. (2006). *Health, Education, Work, and Independence of Young Adults With Disabilities*. *Orthopaedic Nursing*, 25(3), 168-187.

Bonaccio, S., Connelly, C. E., Gellatly, I. R., Jetha, A., & Ginis, K. A. M. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: *Employer Concerns and Research Evidence*. *Journal of Business and Psychology*, 35(2), 135-158.

Bray, A., & Grad, D. (2003). *Work for adults with an intellectual disability*. *National Advisory Committee on Health and Disability*. Wellington: National Health Committee.

Brisenden, S. (1986). *Independent living and the medical model of disability*. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173-178.

Chou, Y. C., Lin, L. C., Pu, C. Y., Lee, W. P., & Chang, S. C. (2008). Outcomes and cost of residential services for adults with intellectual disabilities in Taiwan: A comparative evaluation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(2), 114-125.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *Self-Determination for Persons with Disabilities: A Position Statement of Division*

*on Career Development, Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.

- Jahoda, A., Banks, P., Dagnan, D., Kemp, J., Kerr, W., & Williams, V. (2009). Starting a new job: *The social and emotional experience of people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(5), 421-425.
- Kartasidou, L., Agaliotis, I., & Dimitriadou, I. (2009). Educational Design and Instructional Applications for the Promotion of Self Determination in Individuals with Intellectual Disability: *A Pilot Study. International Journal of Learning*, 16(10).
- Kartasidou, L., Dimitriadou, I., Pavlidou, E., & Varsamis, P. (2013). Independent Living an Interpersonal Relations of Individuals with Intellectual Disability: *The Perspective of Support Staff in Greece. The International Journal of Learner Diversity an Identities*, 19 (2).
- LaRue, R. H., Manente, C. J., Dashow, E., & Sloman, K. N. (2016). Functional Skills. Στο: N. N.Singh (Επιμ.), *Handbook of Evidence-Based Practices in Intellectual and Developmental Disabilities* 9, 229-239.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., & Snell, M.E. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (10<sup>th</sup> Ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Mohanty, A. (2015). *Vocational Counseling and Transition Skill Training for Adolescents with Special Needs. Creative Education* 6(2), 255-261.
- Morris, T, (2006). *Social Work Research Methods: Four Alternative Paradigms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Singh, N. N. (2016). *Handbook of Evidence-Based Practices in intellectual and development disabilities*. New York, NY: Springer.

- Parmenter, T. (2011). *What is intellectual disability? How is it assessed and classified? International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 3, 303-319.
- Robinson, B. L., & Lieberman, L. J. (2004). *Effects of Visual Impairment, Gender and Age on Self-determination. Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(6), 351-366.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Education Needs* (5th ed.). New York: Routledge.
- Wehman, P. (2006). Integrated Employment: *If Not Now, When? If Not Us, Who? Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 122-126.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). *The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation*, 33(1), 3-12.
- Wehmeyer, M., & Bolding, N. (1999). *Self – Determination across living and working environments: A matched – samples study of adults with mental retardation, Mental Retardation*, 37 (5), 353-63.
- World Health Organization. (1996). *Organization: Hypertension Control. Report of a WHO Expert Committee*. Geneva: World Health Organization.
- Zainal, M. S., Mahmud. M. S., & Pa. W. A. M. (2020). Job Marketable for Student with Disability: *What We Should Know for Career Transition Programme. Journal of University of Shanghai for Science and Technology*, 22 (12), 1326-1333.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

**Οι απόψεις των εκπαιδευτών για την επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων με Νοητική Αναπηρία.**

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, που εργάζονται ή έχουν στο παρελθόν εργαστεί σε δομές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ατόμων με Νοητική Αναπηρία, αναλαμβάνοντας την διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων και τη σύνδεση των εκπαιδευόμενων με την αγορά εργασίας. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εργαζομένων, αναφορικά με την εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **ΑΝΩΝΥΜΗ**, αναμένοντας να καταγραφούν οι ειλικρινείς απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Απαιτούμενος χρόνος: 5 λεπτά.

### **Α. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ**

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις προτάσεις:

- 1 = Ποτέ
- 2 = Σπάνια
- 3 = Αρκετά
- 4 = Συχνά
- 5 = Πολύ συχνά

**A1.** Ενθαρρύνετε επισκέψεις από εξειδικευμένους επαγγελματίες ή εργοδότες στη διδασκαλία σας.

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A1.1.** Αν ναι μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα

.....

**A.2.** Επισκέπτεστε με τους μαθητές/τριες χώρους εργοδοσίας για την παρακολούθηση των επαγγελμαμάτων σε πραγματικές συνθήκες εργασίας.

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A.3.** Το σχολείο σας συνεργάζεται με άλλα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (γενικά ή ειδικά).

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A.4.** Το σχολείο σας συμμετέχει σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα.

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A.5.** Το σχολείο σας υποστηρίζει επαφές με επιστημονικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς, με στόχο την οργάνωση κοινών δράσεων στα πλαίσια του έργου επαγγελματικής αγωγής.



1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A.6.** Στο σχολείο σας επιδιώκεται η πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών/τριών σε πραγματικούς επαγγελματικούς χώρους και η επαφή τους με επαγγελματίες των διδασκόμενων ειδικοτήτων.

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

**A.7.** Στο σχολείο σας αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για συμμετοχή των μαθητών/τριών σε καινοτομικές δραστηριότητες (τοπικά ή εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα, διαγωνισμοί, εθελοντική δραστηριότητα κ.α.) που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική αγωγή.

1 = Ποτέ

2 = Σπάνια

3 = Αρκετά

4 = Συχνά

5 = Πολύ συχνά

## **B. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

**Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις προτάσεις:**

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.1.** Υπάρχει προσβασιμότητα για όλους τους μαθητές στα μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.2.** Οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται στα μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και επαγγελματικής αγωγής επαρκούν για την πλήρη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών/τριών.

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.3.** Διαφοροποιείτε τις διδακτικές σας μεθόδους ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών (π.χ το επαγγελματικό αντικείμενο, τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης κ.α)

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.4.** Οι μαθητές/τριες κάνουν τακτική πρακτική εξάσκηση σε επαγγελματικές δεξιότητες που διδάσκονται.

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.5.** Στο σχολείο υπάρχουν κατάλληλα διαμορφωμένα εργαστήρια πρακτικής εξάσκησης, ώστε να προσομοιάζουν με πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.6..** Θεωρείτε ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που αδυνατούν να εκπαιδευτούν σε οποιαδήποτε ειδικότητα εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.7.** Το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας (συμπλήρωση βιογραφικού, συνέντευξη κτλ.)

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

**B.8.** Παρακολουθείτε την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.

1 = Ναι

2 = Όχι

3 = Δε γνωρίζω

## **Γ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Σημειώστε όσες επιλογές σας εκπροσώπου. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα.

**Γ.1.** Σημειώστε τις μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προσφέρονται στο σχολείο που εργάζεστε. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα.

- ☐ Εργασία μέσα στη δομή (δημιουργία υποδομών που προσεγγίζουν τις πραγματικές εργασιακές συνθήκες)
- ☐ Εκπαίδευση σε πραγματικό εργασιακό χώρο με εποπτεία
- ☐ Θεσμός μαθητείας (εκπαίδευση του μαθητή στην ειδικότητα του, κοντά σε έναν επαγγελματία, σε πραγματικές συνθήκες εργασίας)
- ☐ Άλλο.....

**Γ.2.** Σημειώστε τις δεξιότητες αναζήτησης εργασίας που διδάσκονται στο σχολείο που εργάζεστε. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα.

- ☐ Ορθή συμπλήρωση αιτήσεων εργασίας
- ☐ Προετοιμασία βιογραφικού
- ☐ Αναζήτηση ευκαιριών εργασίας
- ☐ Κατάλληλη επικοινωνία για μια επιτυχημένη συνέντευξη
- ☐ Συγκέντρωση απαραίτητων εγγράφων για την εργασία
- ☐ Άλλο.....

**Γ.3.** Σημειώστε τις δεξιότητες διατήρησης εργασίας που διδάσκονται στο σχολείο που εργάζεστε. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερα από ένα.

- ☐ Καλές εργασιακές συνήθειες
- ☐ Επαγγελματική συμπεριφορά
- ☐ Καλές συναδελφικές σχέσεις
- ☐ Ενδιαφέρον για την εργασία και αποδοτικότητα
- ☐ Συνέπεια και τήρηση του ωραρίου
- ☐ Δυνατότητα προσαρμογής σε καινούργια ζητούμενα
- ☐ Άλλο.....

**Γ.4.** Καταγράψτε τις ειδικότητες επαγγελματιών που διδάσκονται στην παρούσα δομή. Εάν δε γνωρίζετε σημειώστε παύλα (-).

.....  
.....  
.....

**Γ.5.** Καταγράψτε τις ειδικότητες εκπαιδευτών που πιστεύετε ότι απαιτούνται για τις ανάγκες του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των μαθητών/τριών.

.....  
.....  
.....

**Δ. ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΜΕ  
ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις προτάσεις:

- 1 = Ποτέ  
2 = Σπάνια  
3 = Αρκετά  
4 = Συχνά  
5 = Πολύ συχνά

**Δ.1.** Το σχολείο αναπτύσσει έργο για την ενημέρωση των μαθητών για τα εργασιακά τους δικαιώματα.

- 1 = Ποτέ  
2 = Σπάνια  
3 = Αρκετά  
4 = Συχνά  
5 = Πολύ συχνά

**Δ.2.** Το σχολείο ενημερώνεται για τις ανάγκες της τοπικής και ευρύτερης αγοράς εργασίας και προσφέρει ειδικότητες που ανταποκρίνονται στη ζήτηση.

- 1 = Ποτέ  
2 = Σπάνια  
3 = Αρκετά  
4 = Συχνά  
5 = Πολύ συχνά

**Δ.3.** Το σχολείο συνδέεται με τον ΟΑΕΔ ή με άλλα τοπικά γραφεία εύρεσης εργασίας, ενισχύοντας την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών.

- 1 = Ποτέ  
2 = Σπάνια  
3 = Αρκετά  
4 = Συχνά  
5 = Πολύ συχνά

**Ε. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**Ε.1.** Φύλο

- ☐ Άντρας  
☐ Γυναίκα

**Ε.2.** Ηλικία

- ☐ < 25
- ☐ 25 - 33
- ☐ 33 - 41
- ☐ 41 - 50
- ☐ 50 <

### **E.3. Ειδικότητα**

.....

#### **E.4. Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή**

- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο
- ☐ Άλλο .....

#### **E.5. Μορφή εργασίας**

- ☐ Μόνιμος -η
- ☐ Αναπληρωτής – τρια/ Συμβασιούχος
- ☐ Ωρομίσθιος –α

#### **E.6. Χρόνια προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ**

- ☐ <5
- ☐ 5 - 10
- ☐ 10 - 15
- ☐ 15 - 20
- ☐ 20 <

#### **E.7. Δομή τρέχουσας εργασίας (αν δεν εργάζεστε, αναφέρετε την αμέσως προηγούμενη).**

- ☐ Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο
- ☐ Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο
- ☐ ΕΕΕΕΚ
- ☐ Άλλο .....

#### **E.8. Τοποθεσία δομής (Όνομα πόλης, χωριού κτλ)**

.....

### **E1.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ**

#### **E1.2.1** Σημειώστε σε ποιες από τις παρακάτω ομάδες ανήκουν οι μαθητές/τριες του σχολείου που εργάζεστε.

- ☐ νοητική καθυστέρηση
- ☐ διαταραχές φάσματος αυτισμού
- ☐ προβλήματα όρασης
- ☐ προβλήματα ακοής
- ☐ κινητικές αναπηρίες
- ☐ διαταραχές λόγου
- ☐ ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
- ☐ προβλήματα συμπεριφοράς
- ☐ Άλλο.....

#### **E1.2.2.** Σημειώστε με ποιες ειδικότητες συνεργάζεστε στην παρούσα δομή.

- ☐ Κοινωνικός λειτουργός
- ☐ Ψυχολόγος
- ☐ Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- ☐ Λογοθεραπευτής
- ☐ Εργοθεραπευτής
- ☐ Φυσιοθεραπευτής

☐ Άλλο.....

*Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμβολή σας στην έρευνα!*

Συμμετοχή σε έρευνα για την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με Νοητική Αναπηρία

Αθήνα, 14/4/2021

Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΕΑΠ «Επιστήμες της Αγωγής», διεξάγεται μία έρευνα που επιχειρεί να **καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτών αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εφήβων και ενηλίκων με Νοητική Αναπηρία**. Η αποτελεσματικότητα της έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντιπροσωπευτικότητα και την ποσότητα του δείγματος και λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό Εκπαιδευτικών Δομών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ΑμεΑ, η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Μετά από τηλεφωνική επικοινωνία που είχα με την σχολική σας μονάδα σας αποστέλλω το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται σε άτομα που εργάζονται ή έχουν στο παρελθόν εργαστεί σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια ή/και Λύκεια, καθώς και σε Ε.Ε.Ε.ΕΚ.

Χρόνος: 5-10 λεπτά.

Η συμμετοχή σας είναι **ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ** και **ΑΝΩΝΥΜΗ**.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω e-mail: [std122404@ac.eap.gr](mailto:std122404@ac.eap.gr) και στα τηλέφωνα 21111977413, 6981926147 σε περίπτωση που επιθυμείτε κάποια διευκρίνιση.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Φαρασοπούλου Παρασκευή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια.