



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μελών ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. για τη μετάβαση των νέων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από το σχολείο στην αγορά εργασίας»

Χαρισσοπούλου Σοφία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γκιαούρη Στυλιανή

Επιτροπή

Πλιόγκου Βασιλική

Ιορδανίδης Γεώργιος

Φλώρινα, Ιούνιος 2024

Περίληψη

Η διευκόλυνση της μετάβασης από το σχολείο στην εργασία για τους/τις μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι ζωτικής σημασίας και απαιτεί συγκεκριμένες συνθήκες για επιτυχημένη υλοποίηση. Η παρούσα ποσοτική μελέτη εμβαθύνει στις απόψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές/τριες, εργοθεραπευτές/τριες, φυσιοθεραπευτές/τριες και σχολικοί νοσηλευτές/τριες, σχετικά με τις γνώσεις τους και την ετοιμότητά τους να εφαρμόσουν ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές για τη μετάβαση των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Η μελέτη συλλέγει πληροφορίες από προσωπικό που εργάζεται σε Ενιαία Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδας (ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ.) για να εντοπίσει τα υφιστάμενα κενά γνώσεων και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Ε.Ε.Π.) για να αξιολογηθεί η αυτοαντιλαμβανόμενη ικανότητα και η κατάρτισή τους στην παροχή υπηρεσιών μετάβασης στους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν μέτρια έως χαμηλά επίπεδα γνώσεων σχετικά με τον προγραμματισμό της μετάβασης και την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών, δείχνοντας την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον, η μελέτη αναγνωρίζει εμπόδια όπως περιορισμένους πόρους, έλλειψη συνεργασίας και ανεπαρκή κατάρτιση που δυσκολεύουν την επιτυχή μετάβαση. Μέσω της παρούσας μελέτης τονίζεται η σημασία της ανάπτυξης προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της αυτονομίας των μαθητών/τριων με αναπηρίες και, παράλληλα, υπογραμμίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει τις επιτυχημένες

μεταβάσεις στην αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνική ένταξη αυτών των μαθητών/τριων.

Λέξεις – Κλειδιά: Νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, μετάβαση, αγορά εργασίας, επαγγελματική εκπαίδευση

Abstract

Effectively facilitating the transition from school to work for students with intellectual and developmental disabilities is vital for them demanding specific essential conditions for successful implementation. This quantitative study delves into the perspectives of educators and special educational personnel, including psychologists, social workers, speech therapists, occupational therapists, physiotherapists, and school nurses, on their knowledge and readiness to implement evidence-based practices for transitioning students with intellectual and developmental disabilities (IDD) from secondary education to the workforce. The study gathers information from staff working in Special Vocational Secondary Schools across Greece to pinpoint existing knowledge gaps and challenges that educators encounter in applying evidence-based transition practices. Data was collected through online questionnaires distributed to various educational professionals to assess their self-perceived competence and training in providing transition services to students with disabilities. The findings reveal moderate to low levels of knowledge among educators regarding transition planning and the implementation of evidence-based practices, indicating a need for further education and training in this area. Moreover, the study identifies barriers such as limited resources, a lack of collaboration, and insufficient training that impede the successful application of evidence-based practices for transitioning students with intellectual and developmental disabilities from school to employment. The research underscores the importance of developing tailored educational programs and methods to enhance the skills and autonomy of students with disabilities. It also highlights the role of educators in fostering an inclusive environment that supports successful transitions to the workforce and broader societal integration for these students. Recommendations for improving transition practices and addressing the identified obstacles are provided, aiming to foster a more equitable and effective educational experience for all.

Key words: Intellectual and developmental disabilities, transition planning, evidence – based practices, vocational education, workforce transition

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	2
Abstract	4
Πρόλογος.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
Εισαγωγή	10
1.1. Ιστορικό των ειδικών επαγγελματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης .	10
1.2. Σημασία της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην αγορά εργασίας.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	13
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	13
2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Αναπηρία».....	13
2.1.1. Ορισμός της νοητικής αναπηρίας	14
2.1.2. Ορισμός της αναπτυξιακής αναπηρίας.....	17
2.2. Σχεδιασμός μετάβασης στα Άτομα με Νοητική και Αναπτυξιακή Αναπηρία	18
2.3. Ο ρόλος των ειδικών επαγγελματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της μετάβασης- σχετική νομοθεσία.....	20
2.3.1. Το Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας.....	22
2.4. Προκλήσεις μαθητών/τριων κατά τη μετάβαση	25
2.5. Υπάρχουσα έρευνα σχετικά με τις προοπτικές των εκπαιδευτικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης.....	28
2.5.1. Ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές και δεξιότητες μετάβασης	29
2.6. Εμπόδια στην εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	36
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	36
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	36
3.2. Ερευνητικές ερωτήσεις	36
3.3. Ερευνητική Στρατηγική.....	37
3.4. Διαδικασία.....	37
3.5. Συμμετέχοντες/ουσες.....	39
3.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων - ερωτηματολόγιο	39
3.7. Στατιστική ανάλυση δεδομένων	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	41
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
4.1. Δημογραφική ανάλυση	41
4.1.1. Φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο	41

4.1.2.	Εκπαίδευση και εμπειρία στην ειδική αγωγή, ειδικότητες, σχέση εργασίας και ηλικίες νέων που υποστηρίζονται.....	41
4.1.3.	Γνώσεις, προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. στην εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης.....	43
4.1.4.	Συνεργασία, ρόλοι, επικοινωνία	44
4.2.	Εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών	45
4.2.1.	Συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης μέσω εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος	45
4.2.2.	Ακαδημαϊκές Δεξιότητες.....	47
4.2.3.	Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού	48
4.2.4.	Δεξιότητες ζωής.....	48
4.2.5.	Δεξιότητες απασχόλησης	49
4.2.6.	Δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας.....	50
4.2.7.	Διευκόλυνση συμμετοχής των γονέων.....	51
4.3.	Προκλήσεις.....	52
4.4.	Παρουσίαση επαγωγικών στατιστικών	54
4.4.1.	Διαφοροποίηση στις γνώσεις, προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ ανάλογα με το φύλο.	54
4.4.2.	Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. ανάλογα με επίπεδο εκπαίδευσης.	55
4.4.3.	Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το φύλο.....	57
4.4.4.	Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.	59
4.4.5.	Διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών προσωπικού (εκπαιδευτικοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), όσον αφορά τις γνώσεις, τις παρεχόμενες πρακτικές και την υποστήριξη στη διαδικασία μετάβασης.	61
4.4.6.	Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με την κατηγορία προσωπικού (εκπαιδευτικοί και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού).....	62
4.4.7.	Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας.	64
4.4.8.	Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας.	65
4.4.9.	Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια.	66
4.4.10.	Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια.....	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	69
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	69
5.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας	69
5.2. Περιορισμοί της έρευνας	76
5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
5.4. Προτάσεις βελτίωσης της παρούσας κατάστασης	79
Επίλογος	84
Βιβλιογραφία.....	85
<i>Ελληνική βιβλιογραφία</i>	85
<i>Διεθνής Βιβλιογραφία</i>	88

Πρόλογος

Στη σημερινή κοινωνία, το θέμα της μετάβασης και της επαγγελματικής ενσωμάτωσης των ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες αποτελεί σημαντική πρόκληση. Τα άτομα με αναπηρίες στον αναπτυξιακό και νοητικό τομέα συναντούν πολλά εμπόδια καθώς επιχειρούν να ενταχθούν στην εργασιακή αγορά και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Σημαντική ασπίδα αντιμετώπισης των δυσκολιών τους αποτελούν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού ο ρόλος των οποίων είναι καθοριστικός, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν διάφορες επαγγελματικές ευκαιρίες και βοηθώντας τους στη δημιουργία ρεαλιστικών στόχων καριέρας, προσαρμοσμένων στις ικανότητες και στις προσδοκίες τους. Η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία μπορεί να είναι αποφασιστική για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών/τριων με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία και για την προώθηση μιας ομαλής μετάβασης στο ενήλικο εργασιακό περιβάλλον. Έτσι, η οργανωμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής καθοδήγησης και η κατανόηση των απόψεων τους σχετικά με τον τρόπο που υλοποιείται αυτή είναι ουσιαστική για την επιτυχία των προγραμμάτων μετάβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανίχνευση των δεξιοτήτων και στην καθοδήγηση των μαθητών/τριων. Επιπλέον, η αξιολόγηση της εμπειρίας και της ειδίκευσής τους στις ανάγκες των μαθητών/τριων με αναπηρίες μπορεί να βελτιώσει τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχούς ενσωμάτωσης στην εργασιακή ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

1.1. Ιστορικό των ειδικών επαγγελματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ξεκινά στις αρχές του 20ου αιώνα με ιδιωτικές πρωτοβουλίες φιλανθρωπικού χαρακτήρα οι οποίες εστίασαν κατά βάση στη φροντίδα και θεραπεία των ατόμων με αναπηρία και όχι στη συμπερίληψη και στην ένταξή τους στην κοινωνία. Το 1937 ιδρύθηκε το κρατικό «Ειδικό Σχολείο Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων» στην Αθήνα, το οποίο σημάδεψε την πρώτη κρατική κίνηση για ειδική εκπαίδευση στη χώρα (Μπουζάκης, 2002). Μέχρι τότε, οι προσπάθειες εστίαζαν κυρίως σε φροντίδα και θεραπεία, με το κράτος να επιδεικνύει ενδιαφέρον για την εκπαίδευσή τους από το 1950 και μετά. Το 1981, με τον νόμο 1143/1981, κατοχυρώνεται συνταγματικά η Ειδική Αγωγή, θέτοντας τις βάσεις για την υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Παρ' όλα αυτά, ο νόμος αντιμετωπίστηκε με κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι δεν προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση και διατηρεί τον διαχωρισμό μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Το 1985, με το Νόμο 1566/1985, επιχειρήθηκε η διόρθωση και η επέκταση των προηγούμενων κενών στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανάμεσα σε άλλα, δημιουργήθηκαν στην Αθήνα η «Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» και η «Ειδική Επαγγελματική Σχολή του Ιδρύματος για το Παιδί», με στόχο την επαγγελματική κατάρτιση εφήβων με νοητική υστέρηση (Σούλης, 2013). Παρόλα αυτά, τα νέα κέντρα αντιμετώπισαν σοβαρές ελλείψεις και προβλήματα, αποτυγχάνοντας την υλοποίηση της πραγματικής κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, τόσο στη γενική όσο και στην επαγγελματική τους εκπαίδευση (Καρδάκη, 2018).

Στη συνέχεια, ο Νόμος 1566/1985 προέβλεπε ουσιαστικές αλλαγές, συμπεριλαμβανομένης της αντικατάστασης του όρου «αποκλίνοντα άτομα εκ του φυσιολογικού» με τον διεθνή όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», καθορίζοντας, επίσης,

συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία και την παραγωγική διαδικασία. Ωστόσο, παρά τα θετικά του στοιχεία, αντιμετώπισε σημαντική κριτική, κυρίως για την ανεπαρκή ενσωμάτωση της συμμετοχής των γονέων και την υπερβολική επιβάρυνση του Υπουργείου Παιδείας (Σούλης, 2013).

Το 2000, με το Νόμο 2817/2000, πραγματοποιήθηκε μια σημαντική νομοθετική εξέλιξη στον τομέα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Ανάμεσα στα σημαντικότερα μέτρα που συμπεριλήφθηκαν στον παρόντα νόμο ήταν η αναθεώρηση του όρου "ειδικές ανάγκες" σε "ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες" και η θέσπιση των τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία, με στόχο την ενίσχυση της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο νόμος προέβλεπε τη λειτουργία του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), καθώς και τη δημιουργία Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.), με σκοπό τη συμβολή στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, ο νόμος αντιμετώπισε κριτική για το γεγονός ότι δεν δρα αποκεντρωτικά, δεν προβλέπει οργανωμένα μέτρα κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία και δεν διασφαλίζει επαρκώς τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Το 2008, με τον Νόμο 3699/2008, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω βελτιώσεις στον τομέα, συμπεριλαμβανομένης της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία και των γονέων τους σε κάθε θεσμό και υποδομή που περιλαμβάνεται στους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Επίσης, εισάγεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και διαμορφώνονται νέες ορολογίες και προγράμματα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία.

Σήμερα, τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να προσαρμόζονται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα προγράμματα σπουδών είναι εξειδικευμένα για να παρέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση σε μια ποικιλία τομέων,

ενώ η υποστήριξη και η προσαρμογή προσφέρονται ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας.

1.2. Σημασία της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην αγορά εργασίας

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων για τη μετάβασή τους καθώς τα άτομα με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες έχουν αυξηθεί στην τυπική γενική εκπαίδευση κάτι που ωθεί το ελληνικό κράτος στη δημιουργία δομών που έχουν κοινό παρονομαστή τη συνεκπαίδευση (Γκιαούρη et al., 2023). Μέσα από μία σειρά ενεργειών προωθούνται πρακτικές για την ενταξιακή-συμπεριληπτική εκπαίδευση η οποία όχι μόνο εκσυγχρονίζει αλλά, παράλληλα, τροποποιεί και αναδιαμορφώνει τους θεσμούς αγωγής και εκπαίδευσης, και η οποία σχετίζεται με τις σχολικές κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική, την ισοτιμία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Anastasiou & Keller, 2017· Graham, 2023· Σούλης, 2020).

Η εκπαίδευση μετάβασης χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες για να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες ώστε να ζήσουν ανεξάρτητα, να βρουν δουλειά και να επιτύχουν στον εργασιακό χώρο (Aldossari, 2017). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πρωταρχικό δεσμό μεταξύ των μαθητών/τριων και του κόσμου της εργασίας, και η κατανόηση των απόψεών τους μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων μετάβασης. Αυτή η κατανόηση είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων που θα ενισχύσουν τις δεξιότητες και την αυτονομία των μαθητών/τριων με αναπηρία (Turnbull et al., 2018). Μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που προωθεί την ενσωμάτωση και την επιτυχή μετάβαση αυτών των μαθητών/τριών στην επαγγελματική τους ζωή, αναδεικνύοντας τις δυνατότητές τους και προωθώντας την ισότητα των ευκαιριών (Test et al., 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Αναπηρία»

Η έννοια “Αναπηρία” δεν είναι εύκολο να οριστεί, καθώς ο όρος θεωρείται πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Στην Ελλάδα, ο όρος αναπηρία έχει τις ρίζες της στη φράση «ανά τον πήρο», δηλαδή άτομο που για να κινηθεί χρειάζεται βοήθημα (Μπαμπινιώτης, 2019). Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να καθιερωθεί ένας κοινός ορισμός, κάτι που αποτελεί δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο, εγχείρημα καθώς η πολυπλοκότητα και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία δυσχεραίνει το έργο, ενώ, παράλληλα, σε αυτή τη δυσκολία συμβάλλει το ότι έχει γίνει προσπάθεια να προσδιοριστεί από διαφορετικές ομάδες και επαγγελματίες με μη κοινές προσεγγίσεις και με διαφορετικές οπτικές (κοινωνικό, ιατρικό, βιολογικό, ψυχολογικό μοντέλο κ.λπ.) και, συνεπώς, είναι αδύνατο να υπάρξει πλήρης ομοφωνία (Grue, 2017).

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Νόμο για τα Άτομα με Αναπηρία (ADA, Americans with Disabilities ACT) ο οποίος δημοσιεύτηκε το 1990 και τροποποιήθηκε το 2008 «ως Αναπηρία ορίζεται η φυσική ή διανοητική δυσλειτουργία που περιορίζει τη δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί βασικές δραστηριότητες της ζωής, όπως η φροντίδα του εαυτού του, η εκτέλεση χειρωνακτικών εργασιών, η δυνατότητα να βλέπει, να ακούει, να τρώει, να κοιμάται, να σκέφτεται, να επικοινωνεί, να εργάζεται και να εκτελεί βασικές λειτουργίες του σώματός του», (Taylor, 2018).

Μία ακόμα πολυεπίπεδη και σύγχρονη προσπάθεια κατανόησης της αναπηρίας έχει επιχειρηθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization [WHO], 2001) όπου μέσω ενός συγκεκριμένου ορισμού επιχειρήθηκε να συμπεριληφθεί η συνθετότητα αλλά και η ρευστότητα του όρου. Ο ορισμός αυτός δεν επικεντρώνεται μόνο σε ιατρικά δεδομένα αλλά λαμβάνει υπόψη και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και συνυπολογίζει τις δυνατότητες που το ίδιο το άτομο έχει, τόσο ως μονάδα όσο και ως μέλος του κοινωνικού

συνόλου (Παπακωνσταντίνου, 2019). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) με τον όρο αναπηρία ορίζεται «το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικούς τομείς της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή», (Federici et al., 2016).

Αναλύοντας, τώρα, τον παραπάνω ορισμό, είναι εμφανές ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση της αναπηρίας λαμβάνει υπόψη τόσο το στοιχείο της διαφορετικότητας στη βάση μιας ιατρικής διάγνωσης όσο και το ρόλο του περιβάλλοντος, είτε ως διευκολυντικό είτε ως επιβαρυντικό παράγοντα για την εξέλιξη του ατόμου, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται ο ρόλος των κοινωνικών αντιλήψεων «με επίδραση είτε ανασταλτική είτε προωθητική στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών» (Αιτιολογική Έκθεση ν. 4488/2017, σ. 2).

Τέλος, για έναν ολοκληρωμένο ορισμό της αναπηρίας, αποτελεί μείζονος σημασίας, εκτός από τις ιατρικές και τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, να ληφθούν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που τη φέρει (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

2.1.1. Ορισμός της νοητικής αναπηρίας

Όσον αφορά τη νοητική αναπηρία, πληθώρα ορισμών έχουν επιχειρηθεί κατά τη διάρκεια των ετών οι οποίοι επηρεάζονται από τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής. Μέχρι και το 2^ο μισό του 20^{ου} αιώνα, ο όρος «νοητική καθυστέρηση» χρησιμοποιούνταν ευρέως, ο οποίος όμως αντικαταστάθηκε από τον όρο «νοητική αναπηρία» (Herr et al., 2003), που είναι και ο επικρατέστερος στην Ευρώπη (Bell, 2019). Γενικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία θεωρούνται από τις κοινωνικές ομάδες με τα περισσότερα μειονεκτήματα και με το μεγαλύτερο αποκλεισμό σε επίπεδο κοινωνίας και εργασίας (Γκιαούρη et al., 2022) ενώ μόλις τις τελευταίες δεκαετίες έχει περιοριστεί η χρήση όρων με έντονη χροιά στίγματος και περιθωριοποίησης που

«ταμπελοποιούσαν» τους ανθρώπους αυτούς, όπως, για παράδειγμα: «ηλίθιος, ανώριμος, μώρος, καθυστερημένος, ανώμαλος, απροσάρμοστος» (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Η νοητική αναπηρία είναι μια αναπηρία η οποία χαρακτηρίζεται από περιορισμούς στην νοητική λειτουργία (συλλογιστική σκέψη, μάθηση, επίλυση προβλημάτων) και στην προσαρμογή και επηρεάζει σε περισσότερο ή λιγότερο βαθμό όλους τους τομείς της καθημερινότητας, ενώ εμφανίζεται σε ηλικία μικρότερη των 18 ετών (Smith & Tyler, 2019· Σούλης, 2020). Είναι εξαιρετικά σημαντικό να τονιστεί ότι, ενώ παλαιότερα δινόταν πολύ σημαντική βάση στο δείκτη νοημοσύνης, τα τελευταία χρόνια η εστίαση του φακού γίνεται προς τη λειτουργικότητα του ατόμου και του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον ζωής και εργασίας του (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Παρόλο που οι πολιτείες στερούνται ακόμα κάποιου ενιαίου και επίσημου ορισμού για τη «νοητική αναπηρία» ένας διάσημος και παγκοσμίως χρησιμοποιούμενος ορισμός για τη συγκεκριμένη νοητική έκπτωση προέρχεται από την «Αμερικανική Ένωση για τις Διανοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες» (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD) και είναι ο εξής: *«Η διανοητική αναπηρία είναι μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη διανοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία καλύπτει πολλές καθημερινές κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Αυτή η αναπηρία ξεκινά πριν από την ηλικία των 18 ετών»*, (AAIDD, 2021).

Μία ακόμα προσπάθεια ορισμού της νοητικής αναπηρίας προέρχεται από το διαγνωστικό εργαλείο, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Αναλυτικότερα, στην 5η αναθεώρηση του DSM (American Psychiatric Association, 2013), ορίζονται κάποια βασικά διαγνωστικά κριτήρια για την νοητική αναπηρία που αφορούν τα ελλείμματα που παρουσιάζει το άτομο και σχετίζονται με την νοητική ικανότητα, τις δυσκολίες στον συλλογισμό, την επίλυση προβλημάτων, τον προγραμματισμό, την αφαιρετική σκέψη, την κριτική ικανότητα, την εκπαίδευση, την ικανότητα μάθησης μέσω

εμπειριών και την προσαρμοστικότητα. Οι δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά μπορούν να εμφανιστούν σε τομείς όπως η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση, οι κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, η χρήση των κοινοτικών πόρων, η αυτο-καθοδήγηση, οι λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, η εργασία, η ψυχαγωγία και η υγεία (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Αν και η έντονη διαφοροποίηση μεταξύ της τυπικής και μη τυπικής νοημοσύνης εξαρτάται από θεσμούς και αξίες κοινωνικές και πολιτισμικές, δε μπορεί να αποφευχθεί τελείως (Kauffman & Lloyd, 2011). Για να διαγνωστεί, λοιπόν, το άτομο με «νοητική αναπηρία» το επίπεδο νοημοσύνης του θα πρέπει να είναι χαμηλότερο από 70 (Γ.Δ.Ν.<70), (Lee et al., 2019). Προκειμένου να αξιολογηθεί η νοητική λειτουργία χρησιμοποιούνται τα τεστ γνωστικής λειτουργία, εκ των οποίων, τα πιο γνωστά είναι τα τεστ ευφυΐας (IQ tests). Τα πιο διαδεδομένα εργαλεία αξιολόγησης της νοημοσύνης είναι οι κλίμακες Wechsler οι οποίες έχουν κατασκευαστεί για τη μέτρηση της νοημοσύνης και διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες: WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence), WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) και WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), και απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής, παιδικής, εφηβικής ηλικίας και σε ενήλικους (Πολυχρονοπούλου, 2010). Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να επισημανθεί ότι τα παραπάνω εργαλεία δεν καταγράφουν τα διαφορετικά επίπεδα «προσαρμοστικής ικανότητας» μεταξύ εκείνων με νοητική αναπηρία (Harris, 2006). Με άλλα λόγια, στη συγκεκριμένη κατηγορία, η οποία είναι αρκετά ανομοιογενής, συμπεριλαμβάνονται άτομα με διαφορές όσον αφορά την αιτιολογία της αναπηρίας, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή και την ύπαρξη άλλων συνοδών προβλημάτων (π.χ. συννοσηρότητα με άλλες αναπηρίες) καθώς, επίσης, άτομα με σημαντικές ενδοατομικές διαφορές καθώς κάποιοι τομείς μπορεί να λειτουργούν υψηλότερα ή χαμηλότερα σε σχέση με άλλους (Heward, 2011).

2.1.2. Ορισμός της αναπτυξιακής αναπηρίας

Ο όρος «Αναπτυξιακές Αναπηρίες» (Developmental Disabilities, DD), περιλαμβάνει μια ευρεία κατηγορία δια βίου αναπηριών, που μπορεί να είναι νοητικές, σωματικές και να εμπεριέχουν διαφοροποιήσεις στη μνήμη, στην αντίληψη, στη γλώσσα, στην επίλυση προβλημάτων, στην ικανότητα προσαρμογής, στο κοινωνικό περιβάλλον, στην κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και στην ανεξάρτητη διαβίωση (Lappa & Mantzikos, 2023). Η αξιολόγησή τους μπορεί να γίνει αρκετά νωρίς, κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο ενώ διατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Συγκεκριμένα, οι Solarsh και Hofman (2006) αναφέρουν ότι οι αναπτυξιακές αναπηρίες είναι διαταραχές του αναπτυσσόμενου νευρικού συστήματος που εκδηλώνονται κατά τη βρεφική ή παιδική ηλικία, ως αναπτυξιακή καθυστέρηση ή ως περιορισμοί της λειτουργίας σε έναν ή πολλαπλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής, κινητικής απόδοσης, όρασης, ακοής, ομιλίας και συμπεριφοράς. Σημειώνουν ότι, λόγω της μεταβλητής φύσης, έκτασης και χρόνου των διαταραχών στο αναπτυσσόμενο νευρικό σύστημα, η κλινική τους έκφραση διαφέρει από άτομο σε άτομο, τόσο σε σχέση με τη σοβαρότητα όσο και την επίδραση τους στις διάφορες περιοχές λειτουργίας. Αυτές οι διαταραχές μπορεί να οδηγήσουν σε ουσιαστικούς περιορισμούς σε πολλές δραστηριότητες της ζωής, όπως η ικανότητα αυτοεξυπηρέτησης, έκφρασης, μάθησης αλλά και το επίπεδο ανεξαρτησίας (Solarsh & Hofman, 2006). Αυτό προκαλεί σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής ενός ατόμου και μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στη μάθηση, στην επικοινωνία, στην αυτοφροντίδα, στην κοινωνικοποίηση και σε άλλες πτυχές της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, με την κατάλληλη υποστήριξη και παρεμβάσεις, τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015).

2.2. Σχεδιασμός μετάβασης στα Άτομα με Νοητική και Αναπτυξιακή Αναπηρία

Η έννοια της μετάβασης αφορά μία έννοια «ομπρέλα» η οποία εστιάζει στο πλήθος των αλλαγών που περνά ο μαθητής/τρια αναλαμβάνοντας ρόλους ενήλικα. Συγκεκριμένα, κάποιος από τους ρόλους αφορούν την καθημερινή αυτονομία, την συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ένταξη στον εργασιακό χώρο, την ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία, τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και την ανεξάρτητη διαβίωσή του νέου (Mazzotti et al., 2013).

Όσον αφορά την ποικιλόμορφη και ετερογενής ομάδα των αναπήρων, ο όρος μετάβαση («transition») αναφέρεται το 2004 στο IDEA Individuals with Disabilities Education Act -αφορά τον νόμο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και είναι ένα κομμάτι της αμερικανικής νομοθεσίας που διασφαλίζει ότι στους μαθητές/τριες με αναπηρία παρέχεται δωρεάν κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ατομικές τους ανάγκες-) ως «διαδικασίες μετάβασης», που περιλαμβάνουν ένα σύνολο δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη στοχοθεσία, για ένα άτομο με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δραστηριότητες αυτές ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου και σχεδιάζονται στηριζόμενες στις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του (Madaus & Shaw, 2006). Με άλλα λόγια, στο Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), ο όρος μετάβαση («transition») έχει προσδιοριστεί ως διαδικασία, η οποία είναι εστιασμένη στη βελτίωση των ακαδημαϊκών και λειτουργικών δεξιοτήτων του ατόμου με αναπηρία, με σκοπό την ομαλότερη μετάβασή του από το σχολείο στις μετασχολικές δραστηριότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η συμπερίληψη – απασχόληση, η δια βίου μάθηση, οι υπηρεσίες για ενήλικες, η ανεξάρτητη διαβίωση και η συμμετοχή στην κοινότητα.

Το δεύτερο κομμάτι του ορισμού βασίζεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του/της μαθητή/τριας, λαμβάνοντας υπόψιν τα δυνατά σημεία, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του/της. Το τελευταίο κομμάτι περιλαμβάνει την καθοδήγηση, τις σχετικές

υπηρεσίες, τις εμπειρίες από την κοινότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και άλλους στόχους διαβίωσης των ενηλίκων μετά το σχολείο και, κατά περίπτωση, την απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης και την λειτουργική επαγγελματική αξιολόγηση (Wehman, 2013).

Οι υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού απευθύνονται σε κάθε άνθρωπο που θέλει να αποτελέσει ενεργό μέλος στην κοινωνία και στην παραγωγική διαδικασία, χωρίς να παίζει ρόλο το φύλο, η ηλικία και η φάση ζωής του. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και έχει τις δικές της ξεχωριστές ανάγκες, είναι υψίστης σημασίας η διαφοροποίηση της παροχής των συγκεκριμένων υπηρεσιών, με στόχο να εξυπηρετούνται όλοι και όλες ανεξαιρέτως. Έτσι, προκύπτει και η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία (Συ.Ε.Π. ΑμεΑ).

Η Συ.Ε.Π. ΑμεΑ κρίνεται απαραίτητη από μικρή ηλικία και για όλη τη διάρκεια ζωής και εξέλιξης του ατόμου καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η σταδιακή ανεξαρτησία του ατόμου και, παράλληλα, ο/η νέος/α ενδυναμώνεται, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση του/της βελτιώνεται καθώς τα άτομα αναπτύσσουν, σε όσο γίνεται μεγαλύτερο βαθμό, δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν ολοκληρωμένα, ενεργά και με ισότιμο, με τον υπόλοιπο πληθυσμό, τρόπο στην εκπαίδευση, αλλά και στην οικονομική και κοινωνική ζωή, καθώς η αδράνεια είναι αυτή που καθιστά ουσιαστικά ένα άτομο ανάπηρο (Lazarus & Ihuoma, 2011). Επίσης, μέσω του επαγγελματικού προσανατολισμού ενισχύεται η συναισθηματική προσαρμοστικότητα του ατόμου, η αισιοδοξία και η επιθυμία για εργασιακή ανέλιξη (Lounsbury et al., 2003).

Δεδομένου ότι κάθε άτομο με αναπηρία είναι μοναδικό και τα προφίλ των ατόμων διαφέρουν, κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των μαθητών/τριων ώστε να προσδιοριστούν οι ατομικές ανάγκες και εν συνεχεία να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα μετάβασης (Carter et al., 2014). Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση της μετάβασης προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία αφορά συγκεκριμένες δράσεις, δραστηριότητες, φύλα αναφοράς, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια

αυτοπροσδιορισμού. Με άλλα λόγια, μπορεί να υλοποιηθεί, αφενός, μέσω επίσημων αξιολογήσεων με την χρήση εργαλείων που χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία και αφετέρου με ανεπίσημες αξιολογήσεις που στηρίζονται κυρίως στην παρατήρηση του/της μαθητή/τριας και στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων του (Neubert & Leconte, 2013). Η εφαρμογή της αξιολόγησης και του σχεδιασμού συντελεί στην αποτελεσματική συνεργασία πολλών ειδικών, όπως οικογένεια, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές/τριες, ειδικοί υποστηρικτικής τεχνολογίας, ειδικοί παιδαγωγοί, σχολικοί σύμβουλοι και σύμβουλοι σταδιοδρομίας, και άλλοι καταρτισμένοι επαγγελματίες, οι οποίοι συμμετέχουν στον σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών (Neubert & Leconte, 2013).

2.3. Ο ρόλος των ειδικών επαγγελματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχεδιασμό της μετάβασης- σχετική νομοθεσία

Σήμερα, όταν γίνεται αναφορά στον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)» γίνεται εστίαση στο σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές/τριες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές/τριες με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Νόμος 3699/2008, άρθρο 1, παρ. 1, σ.1). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 6 του παραπάνω νόμου, οι μαθητές/τριες που ανήκουν σε κάποια κατηγορία αναπηρίας μπορούν να φοιτήσουν, ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους και το βαθμού λειτουργικότητας και προσαρμοστικότητάς τους, είτε σε κάποιο δημόσιο σχολείο με την παρουσία κάποιας παράλληλης στήριξης (Νόμος 3699/2008 άρθρο 6, παρ.1β), είτε παρακολουθώντας και φοιτώντας σε τμήματα ένταξης (Νόμος 3699/2008 άρθρο 6, παρ.1γ), είτε φοιτώντας σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη χώρα μας, η δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση των ΑμεΑ αποτελείται από τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1).

Τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) σύμφωνα με το Νόμο 4415/2016, περιλαμβάνουν τέσσερις τάξεις του Γυμνασίου και τέσσερις τάξεις του Λυκείου.

Συγκεκριμένα, αποτελούνται από τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Γυμνασίου και τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄, και Δ΄ Λυκείου (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1). Ο αριθμός των μαθητών/τριων σε κάθε τάξη είναι από 5 έως 9 άτομα, πλήν συγκεκριμένων περιπτώσεων που μπορεί να είναι ακόμα λιγότερα (Γκιαούρη et al., 2022). Στις τάξεις αυτές μπορούν να φοιτήσουν μαθητές/τριες με αναπηρία, εφόσον έχουν γνωμάτευση από τα Κ.Ε.Σ.Υ., πλέον ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Σύμφωνα με την περ. γ΄ της παρ.1 του άρθρου 8 του Ν.3699/2008 (ΦΕΚ199/τ.Α΄/2-10-2008). Τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. εντάσσονται στις δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, μαζί με τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), τοποθετούνται στο επίπεδο τέσσερα, όπως αναφέρει το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Εφημερίδα Της Κυβερνήσεως, 2020).

Τα μαθήματα που διδάσκονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. είναι μαθήματα γενικής παιδείας αλλά και μαθήματα προσανατολισμού του τεχνολογικού και επαγγελματικού τομέα (Νόμος 3699/2008, άρθρο 8, παρ.1). Μέσω της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. αποκτούν δεξιότητες και εργαλεία ώστε να μεταβούν ομαλά σε μεταλυκειακές δομές εκπαίδευσης και ανεξάρτητης ή εποπτευόμενης εργασίας.

Μεταξύ των άλλων μαθημάτων, στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. διδάσκεται και το μάθημα «Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός – ασφάλεια & υγεία στο χώρο εργασίας» το οποίο περιλαμβάνει θεωρητικές και εργαστηριακές ασκήσεις των ανάλογων τομέων και ειδικοτήτων που λειτουργούν στο Ενιαίο Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο και στόχο έχουν να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες στα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα καθώς, επίσης, και να αξιοποιήσουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε χώρο δημιουργίας και επαγγελματικής προετοιμασίας ενισχύοντας, παράλληλα, σημαντικές δεξιότητες που χρειάζεται να έχει ένα εργαζόμενο άτομο όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αυτοπεποίθηση και η ικανότητα λήψης αποφάσεων (Fischer, 2011).

2.3.1. Το Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, έχει οργανωθεί και εφαρμοστεί το σύστημα της Μαθητείας που βρίσκεται υπό την αιγίδα του κράτους και αποτελεί ένα δυικό σύστημα εκπαίδευσης (θεωρία-πράξη) που συνδυάζει τη θεωρητική εκπαίδευση σε σχολείο με την πρακτική εκπαίδευση και κατάρτιση στον τόπο εργασίας (Κωτσίκης, 1997).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (2014), τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων μαθητείας αφορούν τον συνδυασμό περιβάλλοντος μάθησης μεταξύ του χώρου εργασίας και του φορέα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, αποτελούν μέρος της τυπικής Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.), πιστοποιούν τους μαθητές/τριες με αναγνωρισμένο πιστοποιητικό, εφόσον έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα με επιτυχία, και τους/τις εντάσσουν σε καθεστώς υπαλλήλου, οπότε και αμείβονται για την εργασία τους. Επίσης, λόγω του δυικού συστήματος της μαθητείας η μετάβαση γίνεται με ομαλό τρόπο καθώς η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη πραγματοποιείται με σταδιακούς και οργανωμένους ρυθμούς ενώ, παράλληλα, παρέχεται στους μαθητές/τριες η δυνατότητα να βρίσκονται πιο κοντά σε περιβάλλοντα εργασίας σε σχέση με ένα οποιοδήποτε καθαρά σχολικό σύστημα και, τέλος, οι άνεργοι/ες μπορούν ευκολότερα να ενσωματώνονται στις επιχειρήσεις και να εκπαιδεύονται για το περιεχόμενο των επιχειρήσεων μέσω πολύπλευρης εκπαίδευσης (Findeisen et al., 2022).

Ιστορικά τώρα, το 2013, με το νόμο 4186/2013, εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός της μαθητείας του ΕΠΑ.Λ. με την ονομασία «Τάξη Μαθητείας», ως μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών. Η πιλοτική εφαρμογή της «Τάξης Μαθητείας» του ΕΠΑ.Λ., εφαρμόζεται, ωστόσο, κάποια χρόνια αργότερα, κατά το σχολικό έτος 2015-2016 και ολοκληρώνεται, επισήμως, το σχολικό έτος 2016-2017. Συγκεκριμένα, με την ενεργή παρέμβαση της πολιτείας υλοποιείται η ουσιαστική και όχι «επί χάρτου» υλοποίηση του μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας σε ΕΠΑ.Λ., Σ.Ε.Κ., και Ι.Ε.Κ. (απόφαση 9606/21-3-

201710) εντάσσοντας την πράξη «Μαθητεία ΕΠΑ.Λ., ΣΕΚ και Ι.Ε.Κ.» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», όπου εξασφαλίζεται η απαραίτητη χρηματοδότηση και η βιωσιμότητα του. Το 2016, λοιπόν, με τον νόμο Ν.4386/2016, αρχίζει, πλέον, κανονικά και όχι πιλοτικά, η εφαρμογή του παραπάνω θεσμού. Από το σχολικό έτος 2016-2017 η μαθητεία παρέχεται παράλληλα σε τρία διαφορετικά πλαίσια: α) Από τις Επαγγελματικές Σχολές του ΟΑΕΔ, β) από το Μεταλυκειακό έτος – Τάξη Μαθητείας ως τέταρτο προαιρετικό έτος μετά την αποφοίτηση από Επαγγελματικό Λύκειο και γ) από τα δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.).

Αναλυτικότερα, την πρώτη χρονιά, δηλαδή τα έτη 2016-2017 (Α' φάση) ο θεσμός λειτούργησε με επτά (7) ειδικότητες. Η εφαρμογή του γενικεύτηκε κατά τα έτη 2017 -2018 (Β' φάση) όπου και διπλασιάστηκε ο αριθμός των ειδικοτήτων από 7 στις 16. Τα έτη 2018-2019 υλοποιήθηκε με είκοσι μία (21) ειδικότητες (Γ' φάση) και κατά την σχολική χρονιά 2019-2020 (Δ' φάση) ο θεσμός εκτελέστηκε με είκοσι έξι (26) ειδικότητες. Η Ε' φάση (2020-2021) και η ΣΤ' φάση μαθητείας (2021- 2022) συμπεριέλαβαν αντίστοιχα 28 ειδικότητες ενώ η Ζ' φάση (2022-2023) συμπεριέλαβε 26 ειδικότητες. Τέλος, η τρέχουσα φάση (Η' φάση -2023-2024) περιλαμβάνει 26 ειδικότητες.

Σχετικά με την πράξη της ένταξης των μαθητών/τριων από το ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ. στην τάξη μαθητείας, η συγκεκριμένη ενέργεια καθιερώθηκε σχετικά πρόσφατα. Από το σχολικό έτος 2018-2019, δικαίωμα εγγραφής στο «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» έχουν και οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου (ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ), οι οποίοι βρίσκονται εκτός απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης (ΕΑΕΚ), ύστερα από εισήγηση του Συλλόγου διδασκόντων του ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ και γνωμάτευση ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Rachanioti et al., 2021).

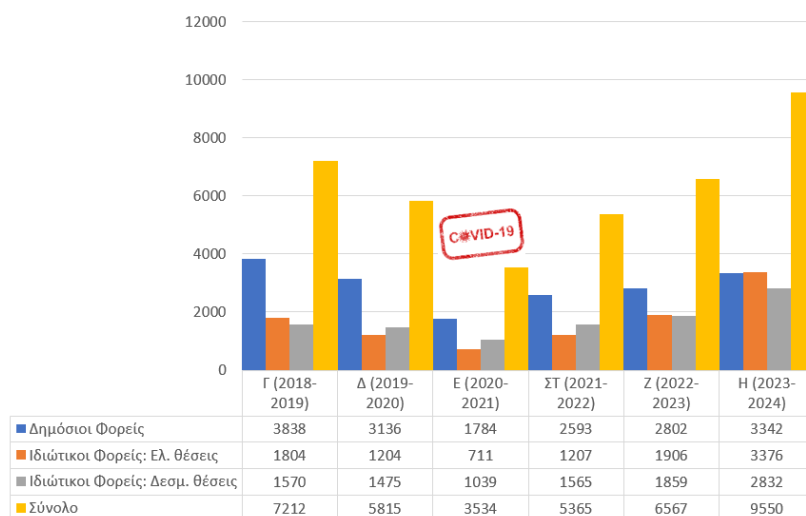
Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση του προγράμματος μαθητείας στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και στη διευκόλυνση των αποφοίτων προκειμένου να ενταχθούν, αλλά και να παραμείνουν στην αγορά εργασίας μέσω

της απόκτησης εργασιακής εμπειρίας. Το πρόγραμμα έχει διάρκεια εννέα (9) μήνες και περιλαμβάνει εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, 28 ώρες την εβδομάδα, επιμερισμένο σε τέσσερις (4) ημέρες και επτά (7) ώρες την ημέρα. Η οικονομική επιβάρυνση της επιχείρησης ανέρχεται στο ποσό των 9,30 ευρώ ανά ημέρα εργασίας, από το συνολικό ποσό των 21,78 ευρώ που ορίζεται ως αποζημίωση των μαθητευόμενων, συμπεριλαμβανομένων των νόμιμων ασφαλιστικών εισφορών και καταβάλλεται μηνιαίως από τον/την εργοδότη/τρια. Το υπόλοιπο ποσό καταβάλλεται από το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Με την ολοκλήρωση του και μετά από εξετάσεις πιστοποίησης παίρνουν πτυχίο επιπέδου 5 (Κατσιλίδου & Τσαμπουνάρη, 2020).

Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο που αφορά την μαθητεία νέων που φοιτούν στα ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ. είναι το ότι οι μαθητευόμενοι/ες υποστηρίζονται στο χώρο εργασίας από έναν/μια επόπτη/τρια καθηγητή/τρια αντίστοιχης ειδικότητας και από Ψυχολόγο ή Κοινωνικό/ή Λειτουργό, όταν παρίσταται ανάγκη.

Το παραπάνω πρόγραμμα τελεί υπό την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, (Άρθρο 20 του νόμου 5953/2023). Οι υφιστάμενοι τομείς επαγγελματικής εκπαίδευσης των ΕΝ.Ε.Ε.Γ.Υ.Λ. αφορούν ένα μεγάλο εύρος ειδικοτήτων όπου ενδεικτικά αναφέρονται ο οικονομικός – διοικητικός κλάδος, η ηλεκτρολογία – μηχανολογία, η γεωπονία-δασολογία καθώς και ειδικότητες υγείας και πρόνοιας. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι για το Μεταλυκειακό έτος μαθητείας 2023-2024, προσφέρθηκαν 9550 θέσεις από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Στην Η' φάση προσφέρθηκαν περίπου 3000 περισσότερες θέσεις από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς σε σχέση με την Ζ φάση, μια αύξηση 45.5% (Εικόνα 1).

Σύνολο προσφερομένων θέσεων μαθητείας στην επικράτεια
ανά κατηγορία



Εικόνα 1, Πηγή: <https://ergasiapdm.gr>

2.4. Προκλήσεις μαθητών/τριων κατά τη μετάβαση

Όσον αφορά τώρα την πραγματικότητα της μετάβασης των ατόμων με αναπηρία από το σχολείο στην αγορά εργασίας, μεγάλος όγκος ερευνών έχει διεξαχθεί με στόχο να μελετηθούν οι διαφορές μεταξύ ατόμων με ή χωρίς αναπηρία στην επίτευξη σημαντικών ορόσημων μετάβασης. Παρότι, η πρόσβαση στην εργασία χωρίς διακρίσεις είναι πλέον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση και η νομοθεσία ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη μετάβαση των μαθητών/τριων με αναπηρία από το σχολείο τους στην εργασία, τα ποσοστά απασχόλησης τους, εξακολουθούν να είναι χαμηλά, συγκρινόμενα με αυτά των συνομήλικων τους χωρίς αναπηρία (Gold et al., 2013· Grigal et al., 2011).

Αναλυτικότερα, τα ποσοστά ανεργίας των ατόμων με αναπηρία συγκριτικά με εκείνα των ατόμων χωρίς αναπηρία φαίνεται να είναι τα διπλάσια (Vornholt et al., 2018). Παρ' όλο που η Ελλάδα σημειώνει έναν από τους χαμηλότερους δείκτες πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση, με ποσοστό 8% των ατόμων με αναπηρία να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, έναντι του Ευρωπαϊκού μέσου όρου 22%, το ποσοστό αυτό παραμένει υπερπολλαπλάσιο της ιδιαίτερως χαμηλής σχολικής διαρροής στον πληθυσμό χωρίς αναπηρία της χώρας. Ειδική αναφορά είναι σημαντικό να γίνει στο υψηλό ποσοστό

νέων (ηλικίας 16-29) με αναπηρία οι οποίοι/ες βρίσκονται εκτός εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης (Neither in Employment nor in Education and Training, NEET), το οποίο ξεπερνάει το 46%, ενώ ο Ευρωπαϊκός μέσος όρος αγγίζει το 30%. Το αντίστοιχο ποσοστό για νέους/νέες χωρίς αναπηρία στην Ελλάδα προσεγγίζει το 22%. Το ποσοστό απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία στη χώρα αγγίζει το 34% έναντι του Ευρωπαϊκού μέσου όρου που ξεπερνά το 50% και του αντίστοιχου ποσοστού για τον πληθυσμό χωρίς αναπηρία στην Ελλάδα που βρίσκεται άνω του 60%.

Το ποσοστό αυτό μειώνεται αισθητά κατά σχεδόν 10 μονάδες, γύρω στο 25%, για τα άτομα με βαριές μορφές αναπηρίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό απασχόλησης για τις γυναίκες με αναπηρία βρίσκεται στο 28% έναντι σχεδόν 40% του ανδρικού πληθυσμού με αναπηρία. Αντίστοιχα, οι Ευρωπαϊκοί μέσοι όροι βρίσκονται στο 48% για τις γυναίκες με αναπηρία και 54% για τους άνδρες με αναπηρία. Υψηλό σε σχέση με τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο είναι το ποσοστό ανεργίας των ατόμων με αναπηρία – 29% στην Ελλάδα έναντι 18% στην ΕΕ – ενώ το ποσοστό ανεργίας των γυναικών με αναπηρία ξεπερνάει το 31% και το ποσοστό ανεργίας των ανδρών με αναπηρία φτάνει στο 25%.

Η παραπάνω κατάσταση μπορεί να ερμηνευτεί αναλύοντας τις δυσκολίες, τις διακρίσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στον εργασιακό χώρο. Μερικές εξ αυτών είναι ότι ορισμένοι/ες εργοδότες/τριες δεν τους/τις δέχονται στη δουλειά λόγω της αναπηρίας, καθώς, επίσης, κάποιες φορές μπορεί να μην πάρουν προαγωγή αν και πληρούν τις προϋποθέσεις ή ακόμη και να αποκλείονται από ορισμένες προκηρύξεις εξαιτίας της αναπηρίας (Παπακωνσταντίνου, 2019). Επιπλέον, οι δυσκολίες σε δεξιότητες επικοινωνίας και προσαρμογής (Wicker et al., 2022), τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, η μειωμένη προσβασιμότητα και οι ελλιπείς πολιτικές, αποτελούν επιπρόσθετα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες αυτοί/ες προκειμένου να κάνουν ομαλά τη μετάβασή τους (Tsalis et al., 2018).

Οι Cheatham & Randolph (2020), συνέκριναν την επιτυχία ατόμων, ανάλογα με την κατάσταση, τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους κατά τη μετάβασή τους από τη σχολική στην ενήλικη ζωή και συμπέραναν ότι υπάρχουν σταθερά μειονεκτήματα για τα άτομα με γνωστικές αναπηρίες σε σχέση με τους/τις συνομηλίκους/ες με σωματικές αναπηρίες, καθώς και τους/τις συνομηλίκους/ες χωρίς αναπηρίες, σε σημαντικές μεταβάσεις, όπως η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και η παραγωγική εμπλοκή μέσω εργασίας.

Επιπλέον, όσον αφορά τους/τις νέους/νέες με νοητική αναπηρία, όχι μόνο αντιμετωπίζουν τροχοπέδη στην κοινωνική συμπεριλήψή τους και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Πολυχρονοπούλου & Μπογέα, 2016) αλλά, παράλληλα, λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες όσον αφορά τις παροχές της κοινωνίας και τις υπηρεσίες ενηλίκων που διευκολύνουν τη μετάβαση τους, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και πολλές φορές να εγκαταλείπουν την προσπάθεια της μετάβασης (Wei et al., 2015).

Κάποια επιπλέον ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις δυσκολίες σε προσωπικό και ψυχολογικό επίπεδο έχουν καταλήξει στο ότι οι έφηβοι/ες με αναπηρία έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν θετικά αποτελέσματα σε σύγκριση με τους/τις συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία σε θέματα που αφορούν την εργασία (Grigal et al., 2011· Mazzotti et al., 2021). Τα ίδια τα άτομα με νοητική αναπηρία δείχνουν να δυσκολεύονται, να φοβούνται και να έχουν άγχος για διάφορους τομείς που αφορούν τη μετάβαση και την έναρξη της επαγγελματικής τους ζωής. Συγκεκριμένα, οι έρευνες των Forte και συνεργατών (2011), και Young και συνεργατών (2016), έδειξαν πως οι νέοι/νέες με νοητική αναπηρία εξέφρασαν ανησυχία και φόβο για πιθανή αποτυχία στο σχολείο, για εύρεση δουλειάς ή για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων με το νέο ακαδημαϊκό και εργασιακό τους περιβάλλον, φόβο για πιθανή απειλή ή εκφοβισμό που μπορεί να δέχονταν από τους γύρω τους αλλά και φόβο να εμπιστευθούν νέα πρόσωπα, κάτι που δεν ίσχυε για νέους/ες χωρίς αναπηρίες των οποίων ο βασικός προβληματισμός τους αφορούσε την ακαδημαϊκή τους πορεία.

2.5. Υπάρχουσα έρευνα σχετικά με τις προοπτικές των εκπαιδευτικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ένα από τα πιο σημαντικά πεδία που συμβάλει ενεργά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων με αναπηρία είναι η σχολική κοινότητα και τα μέλη που εργάζονται σε αυτή (Morningstar & Benitez, 2013). Αποτελεί ευρέως αποδεκτό ότι οι πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των ατόμων που εργάζονται στην εκπαίδευση, στην υγεία και στους τομείς κοινωνικής φροντίδας για την παροχή υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ομαλή εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους (Castro-Kemp & Samuels, 2022). Μεταξύ των επαγγελματιών που εργάζονται στην ομάδες διεπιστημονικής υποστήριξης των ειδικών σχολείων (Ειδικό Νηπιαγωγείο, Ειδικό Δημοτικό, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.,) βρίσκονται οι λογοθεραπευτές/τριες, οι εργοθεραπευτές/τριες, οι φυσικοθεραπευτές/τριες, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι ψυχολόγοι, οι σχολικοί νοσηλευτές/τριες κ.λπ. Οι παραπάνω επιστήμονες/ισσες εργάζονται με τη μορφή ενός συγκεκριμένου μοντέλου συνεργασίας που χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα («multidisciplinarity»), (Castro-Kemp & Samuels, 2022). Τα χαρακτηριστικά συνεργασίας που αφορούν το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζουν στο ότι η ομάδα που ασχολείται με κάθε έφηβο/η συνεργάζεται αναπτύσσοντας μία ολιστική προσέγγιση με στόχο τη βελτίωση του/της μαθητή/τριας σε συγκεκριμένους τομείς (εκπαιδευτικός τομέας, τομέας λόγου και έκφρασης, ψυχοκινητικός και ψυχοκοινωνικός τομέας), δουλεύοντας παράλληλα εξατομικευμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές ανάγκες του/της εφήβου (Bell et al., 2009). Οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν σε επαγγελματικές αποφάσεις τόσο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μαζί τους όσο και μέσα από τα ερεθίσματα που δέχονται από τις διαδικασίες της σχολικής ζωής (Μωυσιάδου, 2012).

Οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες αδιαμφισβήτητα συμβάλλουν ενεργά και καθοριστικά στην προετοιμασία των εφήβων για τη μετάβασή τους στον εργασιακό κόσμο και αποτελούν τους κύριους εμπλεκόμενους σε αυτό (Morningstar & Clark, 2003). Σε

οποιοδήποτε πλαίσιο και αν εργάζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι υπόλοιπες ειδικότητες είναι απαραίτητο να ενισχύσουν τις γνώσεις τους γύρω από την απόκτηση βέλτιστων πρακτικών μετάβασης και γνώσης γύρω από τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Eltantawy, 2023). Η ομάδα που θα έχει την κατεξοχήν ευθύνη για να βοηθήσει στη μετάβαση των μαθητών/τριων και που θα σχεδιάζει και θα οργανώνει μεταβατικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο να διαθέτει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο προκειμένου να μπορεί να υλοποιήσει τα αρχικά πλάνα και προγράμματα, ανάλογα με την ηλικία και το είδος αναπηρίας των ατόμων, αντικρούοντας, παράλληλα, στερεότυπα ή προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν αναπτυχθεί από το οικογενειακό ή το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών και σχετίζονται με διαδικασίες μετάβασης (Cheatham et al., 2013). Τέλος, στην έρευνα των Leonard και συνεργατών (2016) αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς συνοδοιπόρους στη διαδικασία της ομαλής μετάβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία ή διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, και σε αυτό το ταξίδι κάποια βασικά στοιχεία που το κάνουν επιτυχημένο είναι η συνεργασία και ο συντονισμένος προγραμματισμός των εκπαιδευτικών με τα παιδιά.

2.5.1. Ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές και δεξιότητες μετάβασης

Ήδη από το 1980, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί πληθώρα ερευνών που παρέχουν πληροφορίες για επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές για την αποτελεσματική μετάβαση ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, όπως είναι η Εθνική Μελέτη Διαχρονικής Μετάβασης των ΗΠΑ (National Longitudinal Transition Study - NLTS, NLTS2). Το Εθνικό Κέντρο Τεχνικής Βοήθειας για τη Δευτεροβάθμια Μετάβαση (National Secondary Transition Technical Assistance Center - NSTTAC) έχει εντοπίσει περισσότερες από 32 ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές για τη δευτεροβάθμια μετάβαση, βασιζόμενες στη συμμετοχή των μαθητών/τριων μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης, τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και φορέων (Test et al., 2009). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη μετάβαση ορίζονται ως ακαδημαϊκές (π.χ. μαθηματικά,

ανάγνωση) και λειτουργικές (π.χ. κοινωνικο-συναισθηματικές, οργανωτικές, αυτοδιάθεση, απασχόληση) δεξιότητες που απαιτούνται για την υποστήριξη των μαθητών/τριων στη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή (Morningstar & Clavenna-Deane, 2018· Wehman, 2013). Η επιτυχημένη μετάβαση συνεπάγεται, επίσης, την απόκτηση νέων ρόλων και δεξιοτήτων, όπως ο αυτοπροσδιορισμός, η αυτοκαθοδήγηση, η αυτοαξιολόγηση, η πρωτοβουλία, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση χρόνου και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Επιπροσθέτως, σε διάφορες έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζεται πως η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και της αυτοσυνηγορίας είναι υψίστης σημασίας να συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα μετάβασης και να διδάσκονται στους/στις μαθητές/τριες από νωρίς (Grigal et al., 1997· Stodden et al., 2003). Ο αυτοπροσδιορισμός/αυτοπροστασία αναφέρεται στην «ικανότητα να παίρνει κανείς αποφάσεις, να λύνει προβλήματα, να θέτει στόχους, να αξιολογεί επιλογές, να παίρνει πρωτοβουλίες για να φτάσει στους στόχους του και να αποδέχεται τις συνέπειες των πράξεών του» (Rowe et al., 2013). Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να φανεί αποτελεσματική κατά την διαδικασία μετάβασης ενός ατόμου με αναπηρία καθώς οι μαθητές/τριες, εγκαταλείποντας το σχολείο, είναι υψίστης σημασίας να είναι σε θέση να αυτό-συνηγορούν για τον εαυτό τους (Martin et al., 1993), άλλωστε η αυτό-συνηγορία είναι αλληλεξαρτώμενη με τον αυτοπροσδιορισμό, καθώς η υπεράσπιση του εαυτού αποτελεί αδιαμφησβήτητα ένα συστατικό του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Schalock, 2017).

Ως ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο των υπηρεσιών μετάβασης (Shogren, 2013), είναι η προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοκαθοδήγησης που συμβάλλει στην αύξηση των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και βελτιώνει την ποιότητα ζωής και την καθημερινότητα των μαθητών/τριων με αναπηρίες (Shogren, 2013). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοκαθοδήγησης, ιδιαίτερα σε μια εποχή ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης, ενισχύει την ικανότητα λήψης αποφάσεων και βελτιώνει την ποιότητα ζωής των μαθητών/τριων με αναπηρίες. Αναλυτικότερα, ο Wehmeyer και συνεργάτες (2007) αναγνώρισαν επτά στοιχεία

της αυτοκαθοδήγησης: 1) λήψη αποφάσεων, 2) διαχείριση προβλημάτων, 3) καθορισμός και επίτευξη στόχων, 4) αυτοδιαχείριση (συμπεριλαμβανομένης της αυτοπαρακολούθησης, αυτοαξιολόγησης, αυτοεκπαίδευσης και αυτοενίσχυσης), 5) αυτοπροστασία και αυτοηγεία, 6) και αυτογνωσία και αυτογνωσία. Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοκαθοδήγησης.

Ακόμα, στην εποχή της καλπάζουσας τεχνολογικής ανάπτυξης είναι ζωτικής σημασίας μέσω των διαδικασιών μετάβασης οι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν να καλλιεργούν την γνώση και τη χρήση των τεχνολογιών στα παιδιά αυτά, ενσωματώνοντας δεξιότητες τεχνολογικού αλφαριθμητισμού στα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία (όπως υπολογιστές, smartphone και tablet) ως μέσο εξυπηρέτησης και απόκτησης εκπαιδευτικών, κοινωνικών, ψυχαγωγικών, και επαγγελματικών σκοπών, κάτι που με τη σειρά του θα διευκολύνει τη μετάβασή τους (Alexoroulou et al., 2021· Baxter & Reeves, 2023).

Παρομοίως, η διασύνδεση που διαθέτει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί με τα εργασιακά πλαίσια και τους/τις εργοδότες/τριες παίζει καθοριστικό ρόλο για την ομαλή μετάβαση των ΑμεΑ. Συγκεκριμένα, στην έρευνα τους οι Sigstad & Garrels, (2022), η οποία διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τα ίδια τα άτομα με νοητική υστέρηση, κατέληξαν στο ότι η ενεργή συνεργασία σχολείου-εργασίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους. Αυτή η συνεργασία σε αρκετές περιπτώσεις αφορά την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας, κάτι που πλέον υλοποιείται και στην Ελλάδα από το έτος 2018-2019 κατά τη διάρκεια της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία παρέχει ευκαιρίες για μεταγενέστερη απασχόληση στους ίδιους χώρους εργασίας (Rachanioti et al., 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές για μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες και να

καταβάλλουν προσπάθεια να εφαρμόσουν τις βέλτιστες πρακτικές (Γκιαούρη et al., 2023· Kohler et al., 2016· Test et al., 2009).

2.6. Εμπόδια στην εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης

Παρά των ποικίλων θετικών στοιχείων που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές/τριες ΑμεΑ μέσω του σχολείου, ώστε να μεταβούν ομαλά στην αγορά εργασίας, το παραπάνω δε συμβαίνει πάντα με ευκολία, καθώς οι αντιξοότητες είναι πολλές και οξύνονται ακόμα περισσότερο όταν η συζήτηση εστιάζει στο ρόλο, την προετοιμασία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με αυτή τη μετάβαση και τη γνώση τους σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές.

Η έλλειψη προγραμμάτων επαγγελματικής και μεταβατικής εκπαίδευσης αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την μετάβαση των μαθητών/τριων με αναπηρία απ' το σχολείο στην εργασία (Xu et al., 2014) και οι θεσμοί που προάγουν την αυτοδιάθεση και την αυτονομία στην Ελλάδα είναι περιορισμένοι και συχνά ακατάλληλοι. Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί ότι οι εγκαταστάσεις επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ στα ειδικά σχολεία επαρκούν μόνο για προγράμματα προεπαγγελματικής κατάρτισης και δεν καθίστανται κατάλληλες για τον επαγγελματικό προσανατολισμό καθώς δεν ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους (Majid & Razzak, 2015). Ελλείπει συντονισμένων ενεργειών και κατευθυντήριων γραμμών, η αξιολόγηση των μαθητών/τριων άπτεται αποκλειστικά στους συμβούλους (Abdullah et al., 2015) οι οποίοι όμως, συχνά, δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για τις πολιτικές και τις διαδικασίες εκπαίδευσης ΑμεΑ (Lee, 2015).

Στον διεθνή χώρο, εδώ και τουλάχιστον δύο (2) δεκαετίες διεξάγονται έρευνες πάνω σε αυτό τον τομέα. Αναλυτικότερα, τη δεδομένη στιγμή, τα αποτελέσματα δε θεωρούνται τόσο ελπιδοφόρα και αισιόδοξα καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς όσον αφορά τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν για την προετοιμασία μετάβασης και για την επαγγελματική τους προετοιμασία (Li et al., 2009). Δυσκολεύονται, επίσης, να αντιληφθούν τις ανάγκες μετάβασης των παιδιών με αναπηρία (Prater et al., 2000· Wolfe et

al., 1998). Το παραπάνω το επιβεβαιώνει και η έρευνα των Morningstar και Benitez (2013) οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου αναδείχτηκε η μειωμένη συμμετοχή και κάποιες φορές η πλήρης απουσία ενασχόλησής τους με ζητήματα σχετικά με τη μετάβαση. Η ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην παραπάνω κατάσταση είναι η πεποίθησή τους πως δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για κάτι τέτοιο και η αίσθησή τους ότι δεν είναι αρκετά ικανοποιημένοι/ες με την εκπαίδευση που έχουν λάβει. Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Lee (2015) κατά την οποία οι ερωτώμενοι/ες σύμβουλοι υπέδειξαν, μεταξύ άλλων, πως εμπόδιο στην παροχή Συ.Ε.Π. σε ΑμεΑ αποτελεί η έλλειψη γνώσεων για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν μαθητές/τριες με σοβαρές αναπηρίες στον οικείο τομέα. Επιπλέον, στην έρευνα των Björk-Åman και συνεργατών (2021) στην Νορβηγία βρέθηκε ότι υπάρχουν ελάχιστοι/ες σύμβουλοι Ε.Π. που διαθέτουν τις γνώσεις για να μπορούν να προσφέρουν εντατική υποστήριξη σε μαθητές/τριες με αναπηρία. Ακόμα, μια πιο πρόσφατη μελέτη των Almaliki και συνεργατών (2021) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εξαιρετικά μειωμένη ενεργητική εμπλοκή των γονέων και χαμηλή κλίση και ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της μετάβασης.

Σε όλη την παραπάνω δυσκολία μετάβασης καθοριστικό ρόλο παίζει και η στάση αλλά και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους οι Soresi et al. (2007) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο πιστεύουν στην ομαλή μετάβαση των ατόμων με «Σύνδρομο Down» και κατέληξαν στο ότι υπάρχουν απόψεις «κλισέ» που δεν είναι ελπιδοφόρες και αισιόδοξες για τις προοπτικές απασχόλησης των ΑμεΑ. Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς/ες υποστήριξαν την ιδέα ότι άτομα με αυτισμό δεν μπορούν να εργαστούν, ενώ περιόρισαν σημαντικά τις δυνατότητες εργασίας ατόμων με «Σύνδρομο Down» και προβλήματα όρασης υιοθετώντας την άποψη ότι τα άτομα με «Σύνδρομο Down» θα μπορούν να εκτελούν μόνο απλή επαναλαμβανόμενη χειρωνακτική

εργασία και τα άτομα με προβλήματα όρασης θα περιορίζονται ως χειριστές πινάκων διανομής. Τέλος, ο Alston και οι συνεργάτες του (2002) εξετάζοντας 323 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αποκάλυψαν ότι γενικά οι δάσκαλοι/ες ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία συχνά δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να ακολουθήσουν μια επιστημονική ή τεχνική σταδιοδρομία επειδή προβλέπουν προβλήματα και κωλύματα.

Όσον αφορά τώρα τα στοιχεία που αφορούν την Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις παραπάνω δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Κατσιγιάννη και Κρίβα (2004), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι και οι ίδιοι/ες κατέχουν περιορισμένες πληροφορίες και γνώσεις στον κλάδο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Παράλληλα, στη διδακτορική έρευνα της Τζούδα (2005) διαφαίνεται η δυσκολία των καθηγητών/τριων στο να προσαρμόσουν τεχνικές και ενέργειες επαγγελματικού προσανατολισμού στις ανάγκες που διαμορφώνονται στα ΑμεΑ, ανάλογα με την αναπηρία τους. Στα αποτελέσματα αυτά έρχεται να προστεθεί και μία πιο πρόσφατη ελληνική έρευνα, της Χαλούλη (2016) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκαν σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ., Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., και ΤΕΕ ειδικής αγωγής αν και αξιολόγησαν ως εξαιρετικά σημαντικές τις δεξιότητες μετάβασης, δεν υποστήριξαν ότι τις κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να εφαρμόσουν με ευκολία και αυτοπροσώπως τις διαδικασίες αυτές.

Τέλος, ο λόγος που συχνά τα ΑμεΑ δυσκολεύονται να αναπτύξουν ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα είναι η έλλειψη ευκαιριών από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια η μη συμμετοχή τους σε επαγγελματικές πρακτικές (Τζούδα, 2005).

Με όλα τα παραπάνω καθίσταται αναγκαία η συνεχής συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη και η βελτίωση της κατάρτισής τους σε σχέση με το περιεχόμενο και τις μεθόδους της διαδικασίας μετάβασης, ώστε να προκύψουν μελλοντικά θετικά αποτελέσματα στους μαθητές/τριες με αναπηρία (Li et al., 2009· Morningstar & Benitez, 2013).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών από εκπαιδευτικούς και μέλη Ε.Ε.Π. που εργάζονται στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) καθώς μέχρι και σήμερα δεν έχει γίνει αντίστοιχη μελέτη του συγκεκριμένου πληθυσμού που εργάζεται σε αυτά τα σχολεία και η αναγκαιότητά της τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο παρέμβασης είναι υψίστης σημασίας. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει μια σημαντική αξία για την Ελλάδα και τον τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με νοητική υστέρηση και με αναπτυξιακή αναπηρία. Η διεξαγωγή της θα προσφέρει μια πλήρης και εμπειριστατωμένη εικόνα της κατάστασης σχετικά με την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών στη μετάβαση ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Η κατανόηση των αιτιών που εμποδίζουν την εφαρμογή αυτών των πρακτικών και η αναγνώριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί θα επιτρέψει την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων προγραμμάτων και την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών/τριων με νοητική υστέρηση και αναπτυξιακή αναπηρία. Με την ενίσχυση της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών, μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση των μετά-σχολικών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής τους ένταξης και αυτονομίας. Συνεπώς, η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας στην Ελλάδα είναι απαραίτητη για την προαγωγή της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση μιας πιο δίκαιης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας για όλους/ες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. της χώρας σχετικά με την εξοικείωσή τους με τις υπηρεσίες μετάβασης και επαγγελματικής αποκατάστασης, τις συμπεριφορές τους για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην επαγγελματική αποκατάσταση, τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές που χρησιμοποιούν καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή αυτών.

3.2. Ερευνητικές ερωτήσεις

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν γνώση και εκπαίδευση σχετικά με την προετοιμασία και την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για να διευκολύνουν τη μετάβαση των νέων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από το σχολείο στην αγορά εργασίας και με ποια συχνότητα;
3. Ποια είναι τα πιθανά εμπόδια και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς επιχειρούν να υλοποιήσουν υπηρεσίες μετάβασης για τους/τις μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες;
4. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη γνώση, την προετοιμασία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. σε σχέση με δημογραφικές μεταβλητές (δηλαδή φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο, επάγγελμα, εμπειρία διδασκαλίας και αριθμός μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει σε υπηρεσίες μετάβασης);

3.3. Ερευνητική Στρατηγική

Στην τρέχουσα μελέτη, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι ποσοτική. Σύμφωνα με τον Creswell (2016) η ποσοτική έρευνα προτιμάται από την ποιοτική προσέγγιση όταν μετρούνται απόψεις – στάσεις μέσα από προκαθορισμένες απαντήσεις που επηρεάζονται από επιμέρους παράγοντες. Επιπλέον η ποσοτική έρευνα αποσκοπεί στην ανάλυση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς ο/η ερευνητής/τρια παραμένει αμετάβλητος/η και δεν επηρεάζει τη συλλογή δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αυτό επιτρέπει τη διερεύνηση απόψεων (Stufflebeam et al., 1985). Τα ερωτηματολόγια προσφέρουν τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, την αποστολή τους σε πολλούς/ες συμμετέχοντες/ουσες και σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές. Τέλος, η δομημένη φύση του εργαλείου του ερωτηματολογίου αποτρέπει την παραγωγή μη χρήσιμων πληροφοριών και διευκολύνει την ανάλυση των δεδομένων (Witkin & Altschuld, 1995).

3.4. Διαδικασία

Η δειγματοληψία της μεθόδου ήταν μη πιθανότητας. Η δειγματοληψία μη πιθανότητας αναφέρεται σε μια μέθοδο δειγματοληψίας στην οποία η πιθανότητα επιλογής κάθε μέλους του πληθυσμού δεν είναι γνωστή ή δεν είναι ίση για κάθε μέλος του πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει γνωστή πιθανότητα για το κάθε άτομο να επιλεγεί στο δείγμα (Παπαγεωργίου, 2015). Το δείγμα θεωρείται δείγμα ευκολίας, διότι συμμετείχαν άτομα που ήταν σχετικά διαθέσιμα και εύκολα στην προσέγγιση.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αφού πρώτα μελετήθηκαν αναλυτικά και διεξοδικά σχετικά ερωτηματολόγια άλλων συγγραφέων και μελετητών που ασχολήθηκαν με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης και την εφαρμογή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα (Aldossari, 2017). Μετά την κατασκευή του για να εντοπιστούν πιθανά λάθη, ασάφειες και παρερμηνείες το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά να το

συμπληρώσουν τρεις (3) εκπαιδευτικοί με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία μεταξύ τους και οι οποίοι/ες δεν συμμετείχαν στην τελική έρευνα. Από τις επισημάνσεις και τις παρατηρήσεις τους βελτιώθηκε σε κάποια σημεία το ερωτηματολόγιο δίνοντας περισσότερη έμφαση σε θέματα αξιοπιστίας και συνάφειας. Επιπλέον, υπολογίστηκε ο πιθανός χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του ο οποίος ήταν περίπου 15 λεπτά.

Μετά την οριστικοποίησή του, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς και σε μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. της χώρας. Η διανομή έγινε μέσω ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής. Τα ερωτηματολόγια έντυπης μορφής διανεμήθηκαν στο ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Ιωαννίνων και Άρτας ενώ για όλα τα υπόλοιπα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. της χώρας ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω email στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας «Google Forms» στην ηλεκτρονική του μορφή.

Παράλληλα, ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου αναρτήθηκε σε διαδικτυακές ομάδες ενδιαφέροντος (εργοθεραπευτών/τριων, λογοθεραπευτών/τριων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ειδικών παιδαγωγών, σχολικών νοσηλευτών/τριων, κοκ) που υπάρχουν στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης του «Facebook». Στην αρχή του ερωτηματολογίου αναφέρεται το πανεπιστημιακό ίδρυμα, το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για το οποίο χορηγείται το ερωτηματολόγιο, περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας, η χρήση των αποτελεσμάτων, η διασφάλιση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης, η επιβλέπουσα καθηγήτρια, η μεταπτυχιακή φοιτήτρια και παρέχεται διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για προτάσεις, παράπονα, επίλυση προβλημάτων κλπ.

Συνολικά, στάλθηκαν 38 email ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε σε 7 δημόσιες ομάδες που βρίσκονται στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης του Facebook ενώ ο αριθμός σχολείων όπου το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δια ζώσης ήταν δύο (2). Η δειγματοληψία έγινε την χρονική περίοδο 12 Φεβρουαρίου 2024 έως και 20 Μαρτίου 2024.

Η ενημερωμένη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με σημαντικά ζητήματα που άπτονται της συμμετοχής τους στην έρευνα (σκοπό, εθελοντική συμμετοχή, κατά βούληση αποχώρηση κτλ.), διασφαλίστηκε μέσω σχετικής επιστολής, που τους κοινοποιήθηκε μαζί με το email. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια διασφάλισε όσο δύναται περισσότερο συγκεκριμένα δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα (π.χ. εχεμύθεια, προστασία προσωπικών δεδομένων, αποφυγή παραπλάνησης, κτλ.).

3.5. Συμμετέχοντες/ουσες

Οι συμμετέχοντες/ούσες ήταν εκπαιδευτικοί και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που εργάζονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. της χώρας κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Από τις απαντήσεις, 99 (83,2%) δόθηκαν από γυναίκες και 20 (16,8%) από άνδρες.

3.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων - ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου και περιλαμβάνει 5 μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 12 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, και τα υπόλοιπα 4 μέρη περιλαμβάνουν ερωτήσεις «τύπου Likert» χωρισμένες σε τέσσερις ενότητες. Συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τη διερεύνηση των γνώσεων, της προετοιμασίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας για τα άτομα με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και αποτελείται από 5 ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαλέξουν την απάντησή τους μέσα από μία τετράβαθμη κλίμακα (όπου διαφωνώ απόλυτα = 1, διαφωνώ =2, συμφωνώ = 3, συμφωνώ απόλυτα = 4). Το τρίτο μέρος αποτελείται από 5 ερωτήσεις και αφορά πληροφορίες σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της μετάβασης κατά το οποίο αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού κλήθηκαν να διαλέξουν την απάντησή τους μέσα από μία τετράβαθμη κλίμακα (όπου διαφωνώ απόλυτα = 1, διαφωνώ =2, συμφωνώ = 3, συμφωνώ απόλυτα = 4). Το τέταρτο μέρος αφορά πληροφορίες για την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά

εργασίας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες καθώς και για τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών με έμφαση στους 7 ακόλουθους τομείς: συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης μέσω εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, ακαδημαϊκές δεξιότητες, δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες απασχόλησης, δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων και περιλαμβάνει σύνολο 36 ερωτήσεις. Τέλος, το πέμπτο μέρος της έρευνας αφορά πληροφορίες για τα εμπόδια στην εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας για μαθητές/τριες με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες και περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις. Η μέτρηση του πέμπτου μέρους έγινε με κλίμακα Likert 4 σημείων (1= κανένα εμπόδιο, 2=μικρό εμπόδιο, 3 = μέτριο εμπόδιο, 4= ακραίο εμπόδιο).

3.7. Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την 23η έκδοση του στατιστικού εργαλείου Statistical Package for the Social Sciences- SPSS της IBM. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (π.χ. συχνότητα, ποσοστά, διακύμανση) για την ανάλυση των δημογραφικών πληροφοριών, της εφαρμογής των επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων μετάβασης και των εμποδίων στην εφαρμογή των υπηρεσιών μετάβασης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (συχνότητα, ποσοστά, διακύμανση) για την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με τη γνώση, την προετοιμασία, την κατάρτιση, τη συνεργασία, την αξιολόγηση του προγράμματος, την εφαρμογή των επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων μετάβασης και τα εμπόδια στην εφαρμογή των υπηρεσιών μετάβασης. Δεύτερον, χρησιμοποιήθηκε t-test ανεξάρτητου δείγματος για τον εντοπισμό των διαφορών στις γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσων, το επίπεδο προετοιμασίας και τη συνεργασία με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο και επίπεδο εκπαίδευσης). Τέλος, έγινε μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τον προσδιορισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

με βάση τον τίτλο εργασίας, τη διδακτική εμπειρία, τα μαθήματα που παρακολούθησαν στις υπηρεσίες μετάβασης. Η μονόδρομη ANOVA χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι διαφορές, αν υπάρχουν, μεταξύ τριών ή περισσότερων ομάδων (Lomax, & Hahs-Vaughn, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Δημογραφική ανάλυση

4.1.1. Φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 119 εκπαιδευτικοί και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι συμμετέχοντες/ουσες αρχικά ήταν 122, ωστόσο, οι τρεις αποκλείστηκαν καθώς ήταν μέλη ειδικού βοηθητικού προσωπικού, κατηγορία η οποία δεν είναι μετρήσιμη για το δείγμα. Από τους/τις 119 συμμετέχοντες/ουσες, οι 99 (83,2%) είναι γυναίκες και οι 20 (16,8%) είναι άντρες. Ως προς την ηλικία τους, οι 20 εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π. είναι <30 ετών (16,8%), 43 άτομα ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 31 – 40 (36,1%), 41 άτομα ανήκουν στην κατηγορία 41-50 (34,5%) και 15 άτομα ανήκουν στην κατηγορία των 51 ετών (12,6%). Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, 4 άτομα έχουν διδακτορικό (3,4%), 98 άτομα έχουν μεταπτυχιακό (82,4%) ενώ 17 άτομα έχουν πτυχίο (14,3%).

4.1.2. Εκπαίδευση και εμπειρία στην ειδική αγωγή, ειδικότητες, σχέση εργασίας και ηλικίες νέων που υποστηρίζονται

Από το σύνολο του δείγματος στην κατηγορία «εκπαίδευση στην ειδική αγωγή», 2 άτομα έχουν διδακτορικό στην ειδική αγωγή (1,7%), 1 άτομο έχει διετή επιμόρφωση ΣΕΛΕΤΕ (0,8%), 29 άτομα έχουν ετήσιο σεμινάριο Ειδικής Αγωγής (24,4%), 66 άτομα έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (55,5%), 13 άτομα έχουν πτυχίο στην ειδική αγωγή (10,9%) ενώ 8 άτομα δεν έχουν καμία εκπαίδευση στην ειδική αγωγή (6,7%).

Στην ερώτηση που αφορούσε το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που σχετίζονται με τις υπηρεσίες μετάβασης για τα άτομα με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην

αγορά εργασίας, τα 23 άτομα απάντησαν ότι παρακολουθούν «πολύ συχνά» επιμορφωτικά σεμινάρια (19,3%), τα 50 άτομα ανέφεραν ότι παρακολουθούν «μερικές φορές» (42,0%), τα 33 άτομα ανέφεραν ότι παρακολουθούν «σπάνια» (27,7%) ενώ τα 13 άτομα ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει «ποτέ» τέτοιου είδους επιμορφωτικά σεμινάρια (10,9%).

Όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων/ουσων τα αποτελέσματα έδειξαν την εξής κατανομή: 61 άτομα ανήκουν στην ειδικότητα «Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (51,3%), 1 άτομο ανήκει στην κατηγορία εκπαιδευτικού και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (0,8%), 1 άτομο ανήκει στην κατηγορία του βοηθού φυσικοθεραπευτή (0,8%), 1 άτομο ανήκει στην ειδικότητα του βρεφονηπιοκόμου (0,8%), 6 άτομα ανήκουν στην ειδικότητα του εργοθεραπευτή/τριας (5,0%), 11 άτομα ανήκουν στην ειδικότητα κοινωνικού/ης λειτουργού (9,2%), 5 άτομα ανήκουν στην ειδικότητα του λογοθεραπευτή/τριας (4,2%), 1 άτομο ανήκει στην κατηγορία του Αγγλικού Φιλολόγου (0,8%), 2 άτομα ανήκουν στην κατηγορία συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού (1,7%), 9 άτομα ανήκουν στην κατηγορία σχολικών νοσηλευτών/τριων (7,6%), 1 άτομο ανήκει στην κατηγορία του φυσικοθεραπευτή/τριας (0,8%) και 20 άτομα ανήκουν στην ειδικότητα Ψυχολόγου (16,8%). Από το σύνολο του δείγματος όσον αφορά τη σχέση εργασίας, τα 51 άτομα είναι αναπληρωτές/τριες (42,9%), τα 65 άτομα είναι μόνιμοι/ες (54,6%) και οι 3 είναι ωρομίσθιοι/ες (2,5%). Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, 49 άτομα έχουν 0-5 έτη (41,2%), 30 άτομα έχουν από 6-10 (25,2%), 27 άτομα έχουν από 11 έως 20 έτη (22,7%), 11 άτομα έχουν από 21-30 (9,2%) και 2 άτομα έχουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας (1,7%).

Όσον αφορά τις ηλικίες της ομάδας των ατόμων με αναπηρία που υποστηρίζουν περισσότερο το δείγμα της έρευνας, αυτό δείχνει ότι 39 άτομα υποστηρίζουν κυρίως ηλικίες από 12-14 έτη (32,8%), 70 άτομα υποστηρίζουν, ως επί το πλείστον, ηλικίες από 15-17 έτη (58,8%), 7 άτομα υποστηρίζουν τις ηλικίες 18-20 έτη (5,9%) και 3 άτομα υποστηρίζουν τις ηλικίες 21 – 24 έτη (2,5%).

4.1.3. Γνώσεις, προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. στην εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης

Όπως αναγράφεται και στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις, τους πόρους και την εκπαίδευση για την υποστήριξη μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες αναδεικνύεται μέτρια έως χαμηλή. Ειδικότερα, η γνώση για την κατάρτιση σχεδίων μετάβασης έχει μέσο όρο 2,72 με τυπική απόκλιση 0,863, η ενημέρωση για ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές βρίσκεται στο 2,50 με τυπική απόκλιση 0,891, ενώ η διαθεσιμότητα προγραμμάτων και πόρων από το σχολείο αξιολογείται με μέσο όρο 2,12 και τυπική απόκλιση 0,815. Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού αναγνωρίζουν, επίσης, ότι έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μέσω του πανεπιστημιακού τους προγράμματος σπουδών με μέσο όρο 2,29 και τυπική απόκλιση 0,922. Τέλος, η παρεχόμενη εκπαίδευση και ενδοσχολική επιμόρφωση από το σχολείο αξιολογείται με μέσο όρο 2,10 και τυπική απόκλιση 0,848, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για βελτίωση στην ενίσχυση των πόρων και της εκπαίδευσης.

Πίνακας 1

Μ.Ο. & Τ.Α. στις γνώσεις, την προετοιμασία και την εκπαίδευση

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	1	4	2,72	.863
Γνωρίζω τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1	4	2,50	.891
Το σχολείο μου διαθέτει προγράμματα και πόρους που σχετίζονται με	1	4	2,12	.815

ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.				
Έχω αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	1	4	2,29	.922
Το σχολείο μου παρέχει εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1		2,10	.848

4.1.4. Συνεργασία, ρόλοι, επικοινωνία

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί αναλύονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις που αφορούν τις πληροφορίες σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών και μελών Ε.Ε.Π. σχετικά με διάφορες πτυχές της διαδικασίας μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες αναδεικνύει την αίσθηση αποτελεσματικής συνεργασίας με το σχολικό προσωπικό, με μέσο όρο 3,03 και τυπική απόκλιση 0,786, υποδηλώνοντας αισιοδοξία για την ικανότητα συνεργασίας. Επιπλέον, η κατανόηση των ρόλων από το εκπαιδευτικό προσωπικό εκτιμάται με μέσο όρο 2,93 και τυπική απόκλιση 0,800, ενώ η κατανόηση των ρόλων από τους γονείς φαίνεται να είναι λιγότερο σαφής, με μέσους όρους 2,12 και 2,40 και τυπικές αποκλίσεις 0,815 και 0,774, αντίστοιχα, για την κατανόηση του δικού τους ρόλου και του ρόλου των άλλων εκπαιδευτικών. Τέλος, η συνεργασία με άτομα από σχετικές υπηρεσίες για τον σχεδιασμό και

την υλοποίηση δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης αξιολογείται με μέσο όρο 2,78 και τυπική απόκλιση 0,783, δείχνοντας μια σχετική θετικότητα αλλά και πεδίο για περαιτέρω βελτίωση.

Πίνακας 2

Μ.Ο. και Τ.Α. για τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	1	4	3,03	.786
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	1	4	2,93	.800
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	1	4	2,12	.815
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	1	4	2,40	.774
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1		2,78	.783

4.2. Εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών

4.2.1. Συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης μέσω εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

Στον πίνακα 3.1 που αφορά το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας γίνεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μελών ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα διάφορων εκπαιδευτικών στρατηγικών που

ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών/τριων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τρεις διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές αποκαλύπτει μια μέτρια αποδοχή της αποτελεσματικότητάς τους στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριων. Συγκεκριμένα, το αυτοκατευθυνόμενο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης λαμβάνει μια μέση αξιολόγηση 2,52 με τυπική απόκλιση 0,742, δείχνοντας μια συντηρητική στάση προς την αποτελεσματικότητά του στην προετοιμασία των μαθητών/τριων για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Οι στρατηγικές αυτοσυνηγορίας ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο 2,52 αλλά με μια υψηλότερη τυπική απόκλιση 0,887, ενώ οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αξιολογούνται ελαφρώς χαμηλότερα με μέσο όρο 2,44 και τυπική απόκλιση 0,875. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι, παρά την υποστήριξη για αυτοκατευθυνόμενους και αυτορρυθμιζόμενους μεθόδους μάθησης, η πραγματική εφαρμογή και αξιοποίηση αυτών των προσεγγίσεων εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με κάποιο σκεπτικισμό από τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται από τις σχετικά μέτριες μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις που δείχνουν μια ορισμένη διακύμανση στις απόψεις τους.

Πίνακας 3.1

Μ.Ο. και Τ.Α. για τη χρήση στρατηγικών ενθάρρυνσης της συμμετοχής των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Αυτοκατευθυνόμενο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (π.χ. Ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών σχεδιασμένο να διδάσκει στους/στις μαθητές/τριες πώς να προετοιμάζονται και να συμμετέχουν στο δικό τους ΕΠΕ)	1	4	2,52	.742
Στρατηγικές αυτοσυνηγορίας (π.χ. Δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να ζητούν τι χρειάζονται για να ολοκληρώσουν μια εργασία)	1	4	2,52	.887

Στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης της διδασκαλίας	1	4	2,44	.875
---	---	---	------	------

4.2.2. Ακαδημαϊκές Δεξιότητες

Όσον αφορά τώρα τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες (πίνακα 3.2) οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης-αυτοπαρακολούθησης καταγράφουν μέσο όρο 2,58 με τυπική απόκλιση 0,782, δείχνοντας μια μέτρια χρήση από τους μαθητές/τριες. Η διδασκαλία με υπολογιστές και ψηφιακά εργαλεία εμφανίζει μέσο όρο 2,52 με τυπική απόκλιση 1,036, αντανακλώντας μέτρια εφαρμογή με σχετικά υψηλή διακύμανση στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στρατηγικές υποστήριξης από ομοτίμους σημειώνουν μέσο όρο 2,48 με τυπική απόκλιση 0,824, ενώ οι οπτικές απεικονίσεις έχουν μέσο όρο 2,55 με τυπική απόκλιση 1,046, και αμφότερες δείχνουν, επίσης, μέτρια αποδοχή. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρήση αυτών των στρατηγικών, η αποτελεσματικότητα και η συνέπεια της εφαρμογής τους παραμένουν σε μέτρια επίπεδα, με τις τυπικές αποκλίσεις να δείχνουν μια κάποια διαφοροποίηση στην αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.2

Μ.Ο. και Τ.Α. για τη χρήση των στρατηγικών απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Στρατηγικές αυτοδιαχείρισης - αυτοπαρακολούθησης	1	4	2,58	.782
Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή και ψηφιακών εργαλείων	1	4	2,52	1.036
Στρατηγικές υποστήριξης από ομοτίμους (π.χ. συνεργατική μάθηση και διδασκαλία από ομοτίμους)	1	4	2,48	.824
Οπτικές απεικονίσεις (π.χ. γραφικοί οργανωτές, φωτογραφίες, λίστες ελέγχου, εννοιολογική χαρτογράφηση, κ.ά.)			2,55	1.046

4.2.3. Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού

Στην αξιολόγηση των συνιστωσών αυτοπροσδιορισμού από εκπαιδευτικούς και μέλη Ε.Ε.Π. για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, τα ευρήματα δείχνουν συνολικά μέτρια επίπεδα σε διάφορες κατηγορίες (Πίνακας 3.3). Η λήψη αποφάσεων είχε μέσο όρο 2,45 με τυπική απόκλιση 0,823, ενώ η αυτοδιαχείριση σημείωσε μέσο όρο 2,52 με τυπική απόκλιση 0,803. Η αυτοσυνηγορία βρέθηκε λίγο υψηλότερα με μέσο όρο 2,51 και τυπική απόκλιση 0,742. Ο αυτοκαθορισμός στόχων κατέγραψε μια αξιολόγηση 2,47 με τυπική απόκλιση 0,753 και, τέλος, ο καθορισμός και η επίλυση προβλημάτων είχε μέσο όρο 2,45 με τυπική απόκλιση 0,831. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν μια γενική συναίνεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. ότι, παρά την υποστήριξη στην ανάπτυξη αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές/τριες, οι δεξιότητες αυτές παραμένουν σε μέτρια επίπεδα, με τις τυπικές αποκλίσεις να δείχνουν σχετική συμφωνία στις εκτιμήσεις.

Πίνακας 3.3

Μ.Ο. και Τ.Α. για τη χρήση συνιστωσών αυτοπροσδιορισμού των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Λήψη αποφάσεων	1	4	2,45	.823
Αυτοδιαχείριση	1	4	2,52	.803
Αυτοσυνηγορία	1	4	2,51	.742
Αυτοκαθορισμός στόχων	1	4	2,47	.753
Καθορισμός και επίλυση προβλημάτων	1	4	2,45	.831

4.2.4. Δεξιότητες ζωής

Όσον αφορά τώρα τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής (πίνακας 3.4.), η διδασκαλία μέσω υπολογιστών και ψηφιακών εργαλείων και η αυτοδιαχείριση αποτιμώνται με μέσο όρο 2,56, ενώ η διδασκαλία με βάση σενάρια κοινωνικής ζωής και η μοντελοποίηση μέσω βίντεο ακολουθούν στενά με μέσους όρους 2,54 και 2,53 αντίστοιχα. Οι στρατηγικές προτροπής εμφανίζουν τον χαμηλότερο μέσο όρο, 2,49. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται από 0,742 έως 1,012,

υποδηλώνοντας μεταβλητότητα στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια γενική συμφωνία στη μέτρια αποτελεσματικότητα των εξεταζόμενων στρατηγικών, με τις διαφορές στις τυπικές αποκλίσεις να επισημαίνουν διακυμάνσεις στη συνοχή των απόψεων τους.

Πίνακας 3.4.

Μ.Ο. και Τ.Α. της χρήσης στρατηγικών για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή και ψηφιακών εργαλείων	1	4	2,56	1.012
Διδασκαλία με βάση σεναρία κοινωνικής ζωής και ημιαυτόνομης ή ανεξάρτητης διαβίωσης στην κοινότητα	1	4	2,54	.921
Μοντελοποίηση με τη χρήση βίντεο	1	4	2,53	.906
Στρατηγικές προτροπής (π.χ. Βοήθεια, η οποία παρέχεται σε έναν/μία μαθητή/τρια για να ξεκινήσει μια εργασία και να τον/την καθοδηγήσει. Π.χ. Λεκτικές προτροπές, Προτροπές χειρονομίας, Προτροπές μοντελοποίησης, Φυσικές προτροπές, Οπτικές προτροπές)]			2,49	.990
Αυτοδιαχείριση	1	4	2,56	.808

4.2.5. Δεξιότητες απασχόλησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3.5, οι εκπαιδευτικοί και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αξιολογούν την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών για την εκμάθηση δεξιοτήτων απασχόλησης σε μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή και ψηφιακών εργαλείων έχει μέσο όρο 2,57 με τυπική απόκλιση 1.050, ενώ η διδασκαλία στην κοινότητα αξιολογείται λίγο υψηλότερα με μέσο όρο 2,62 και τυπική απόκλιση 0.879. Η μοντελοποίηση μέσω βίντεο σημειώνει μέσο όρο 2,53 με τυπική απόκλιση 0.826, ενώ οι στρατηγικές προτροπής έχουν μέσο όρο 2,55 με τυπική απόκλιση 0.895. Τέλος, η αυτοδιαχείριση καταγράφει μέσο όρο 2,57 με τυπική απόκλιση 0.836. Αυτά τα

αποτελέσματα δείχνουν μέτρια επίπεδα εφαρμογής αυτών των στρατηγικών, με τις τυπικές αποκλίσεις να υποδηλώνουν μια σχετική συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάθε στρατηγικής.

Πίνακας 3.5.

Μ.Ο. και Τ.Α. χρήσης στρατηγικών για την εκμάθηση δεξιοτήτων απασχόλησης των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή και ψηφιακών εργαλείων	1	4	2,57	1.050
Διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται μέσα στην κοινότητα, όπου οι δεξιότητες αναμένεται να εκτελεστούν σε έναν εργασιακό χώρο	1	4	2,62	.879
Μοντελοποίηση με τη χρήση βίντεο	1	4	2,53	.826
Στρατηγικές προτροπής			2,55	.895
Αυτοδιαχείριση	1	4	2,57	.836

4.2.6. Δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας

Η ανάλυση των διάφορων στρατηγικών κοινωνικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης αποκαλύπτει ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με την αποδοχή και την αξιολόγησή τους (Πίνακας 3.6). Οι στρατηγικές προσομοίωσης-παιχνίδια ρόλων κατέχουν το υψηλότερο μέσο όρο αποδοχής με 2,64 και τυπική απόκλιση 0,929, ενώ η μοντελοποίηση παρουσιάζει τη χαμηλότερη τυπική απόκλιση (0,765) με έναν μέσο όρο 2,51, δείχνοντας έτσι μια συμφωνία στην αξιολόγηση αυτής της στρατηγικής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η εκπαίδευση από ομότιμους με μέσο όρο 2,52 και τυπική απόκλιση 0,767, καθώς και οι στρατηγικές αυτοδιαχείρισης με μέσο όρο 2,52 και τυπική απόκλιση 0,849. Οι στρατηγικές κοινωνικής επικοινωνίας μέσω της προτροπής είχαν μέσο όρο 2,61 με τυπική απόκλιση 1,011, προσφέροντας μια ενδεικτική εικόνα της μεταβλητότητας στις προτιμήσεις. Τέλος, η διδασκαλία με βάση κοινωνικά σενάρια στην κοινότητα σημείωσε έναν μέσο όρο 2,56 και τυπική απόκλιση 0,914, αντανακλώντας μια σταθερή αλλά συγκρατημένη αποδοχή. Συνολικά, οι διαφορές στους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις υποδηλώνουν μια

γενική συμφωνία στην αξιολόγηση αυτών των στρατηγικών, με μικρές διακυμάνσεις που αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές προτιμήσεις και την αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου.

Πίνακας 3.6.

Μ.Ο. και Τ.Α. στη χρήση στρατηγικών για τη την εκμάθηση δεξιοτήτων κοινωνική επικοινωνίας των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Στρατηγικές κοινωνικής επικοινωνίας μέσω της προτροπής	1	4	2,61	1.011
Στρατηγικές αυτοδιαχείρισης	1	4	2,52	.849
Στρατηγικές προσομοίωσης-παιχνίδια ρόλων	1	4	2,64	.929
Διδασκαλία με βάση κοινωνικά σενάρια στην κοινότητα	1	4	2,56	.914
Μοντελοποίηση	1	4	2,51	.765
Εκπαίδευση από ομοτίμους	1	4	2,52	.767

4.2.7. Διευκόλυνση συμμετοχής των γονέων

Όσον αφορά τώρα τη διευκόλυνση της συμμετοχής των γονέων και συγκεκριμένα τις δράσεις υποστήριξης και εκπαίδευσης των γονέων μαθητών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, από το σύνολο του δείγματος στην τετράβαθμη κλίμακα likert με απαντήσεις: «ποτέ», «μερικές φορές», «συχνά», «πάντα», 24 συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν ότι δεν υλοποιούνται «ποτέ» τέτοιες δράσεις (20,2%). Ακόμα, από το δείγμα, υπήρχαν 30 απαντήσεις (25.2%) είπαν ότι υλοποιούν «συχνά» τέτοιες δράσεις, ενώ 59 άτομα (49,6%) επέλεξαν την απάντηση «μερικές φορές». Τέλος, μόνο 6 άτομα (5%) απάντησαν ότι υλοποιούν «πάντα» τέτοιου είδους δράσεις.

Όσον αφορά τώρα τους τρόπους που πραγματοποιείται κυρίως η εκπαίδευση των γονέων ανιχνεύθηκαν διάφορες μορφές εκπαίδευσης στο δείγμα των 119 ατόμων. Το 24.4% (29 εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π.) ανέφεραν ότι δεν πραγματοποιείται κάποια εκπαίδευση. Μόλις το 0.8% (1 άτομο) συμμετείχε σε ενημερωτικές συναντήσεις αποκλειστικά από τη διεύθυνση, ενώ το 5.9% (7 άτομα) σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Επιπλέον, το 7.6% (9 άτομα)

συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια συνδυασμένα με ημερίδες για τη μετάβαση. Το 2.5% (3 άτομα) παρακολούθησε συναντήσεις για το εξατομικευμένο πρόγραμμα οικογενειακής υποστήριξης, και οι σύνθετες δράσεις με σεμινάρια, ημερίδες και σχολές γονέων έλαβαν αντίστοιχα 3.4% και 0.8% (4 και 1 άτομα). Άλλοι 8 εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π. (6.7%) συμμετείχαν σε ημερίδες για τη μετάβαση, και το 35.3% (42 άτομα) συμμετείχαν σε συναντήσεις για το εξατομικευμένο πρόγραμμα. Τέλος, ένα άτομο (0.8%) συμμετείχε σε ψυχοεκπαίδευση γονέων.

4.3. Προκλήσεις

Η ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 4 αναδεικνύει τις περίπλοκες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην υποστήριξη μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Η εφαρμογή διαδικασιών επαγγελματικού προσανατολισμού φαίνεται να λαμβάνει μια μέτρια βαθμολογία με μέσο όρο 2,34 και τυπική απόκλιση 0,915. Οι εκτιμήσεις για την επάρκεια των συστημάτων προετοιμασίας του σχεδιασμού μετάβασης έχουν, επίσης, μια σχετικά μέτρια αποδοχή, με μέσο όρο 2,45 και τυπική απόκλιση 0,880. Αντίθετα, οι δηλώσεις που αφορούν την έλλειψη υπηρεσιών και πόρων καταγράφουν υψηλότερους μέσους όρους, όπως η έλλειψη σχολικών και κοινοτικών υπηρεσιών μετάβασης με μέσο όρο 2,78 και τυπική απόκλιση 0,976. Ακόμα, η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης λόγω στερεοτύπων και προκαταλήψεων σημειώνει τον υψηλότερο μέσο όρο στον πίνακα με 2,95 και τυπική απόκλιση 0,862, αντανακλώντας έντονη ανησυχία για την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριων. Συνολικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αποκαλύπτουν μια συνεκτική εικόνα των αντιλήψεων περί των υπηρεσιών και των προκλήσεων στην εκπαίδευση μαθητών/τριων με αναπηρίες, επισημαίνοντας σημαντικές περιοχές που απαιτούν περαιτέρω προσοχή και βελτίωση.

Πίνακας 4

Μ.Ο. και Τ.Α. των εμποδίων στην εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Ερώτηση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Std.deviation)
Το σχολείο μου εφαρμόζει διαδικασία επαγγελματικού προσανατολισμού, επιλογής ή και αξιολόγησης δεξιοτήτων του/της μαθητή/τριας με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες που θα συμμετέχει σε πρόγραμμα μαθητείας.	1	4	2,34	.915
Τα συστήματα για την προετοιμασία του σχεδιασμού μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι επαρκή	1	4	2,45	.880
Υπάρχει έλλειψη σχολικών και κοινοτικών υπηρεσιών μετάβασης και πόρων για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1	4	2,78	.976
Το σχολείο μου διαθέτει εξειδικευμένο και επαρκές προσωπικό για τη σύνταξη εξατομικευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και μετάβασης.	1	4	2,30	.877
Υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων διδασκαλίας επαγγελματικών δεξιοτήτων με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1	4	2,80	.843
Υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων ατομικού σχεδιασμού επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν το είδος της εργασίας που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις, στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητές τους.	1	4	2,74	.868
Το σχολείο μου είναι κατάλληλα εξοπλισμένο και προετοιμασμένο να αναπτύξει σύγχρονα εργαστήρια κατάρτισης σε διάφορα επαγγέλματα για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1	4	2,61	.868
Υπάρχει έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες λόγω στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην κοινότητα.	1	4	2,95	.862
Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειψη ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και των οικογενειών τους στο σχεδιασμό της μετάβασης.	1	4	2,83	.774
Θεωρώ ότι υπάρχει έλλειψη διοικητικής υποστήριξης για τη χρηματοδότηση και τη βιωσιμότητα της εφαρμογής των υπηρεσιών μετάβασης.	1	4	2,93	.926
Υπάρχει έλλειψη συντονισμού μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων για την παροχή θέσεων εργασίας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	1	4	2,94	.870

4.4. Παρουσίαση επαγωγικών στατιστικών

Το ερώτημα του ποσοτικού μέρους της μελέτης ήταν κατά πόσον υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις γνώσεις, την προετοιμασία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών (δηλ. φύλο, μορφωτικό επίπεδο, διδακτική εμπειρία και αριθμός μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει στις υπηρεσίες μετάβασης, ειδικότητα- κατηγορία επαγγέλματος Εκπαιδευτικοί & ΕΕΠ). Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, έγινε t-test ανεξάρτητου δείγματος για τα τρία θέματα της γνώσης, της προετοιμασίας και της συνεργασίας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης ANOVA για να προσδιοριστούν οι διαφορές στα τρία θέματα.

4.4.1. Διαφοροποίηση στις γνώσεις, προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ ανάλογα με το φύλο.

Τα αποτελέσματα του t-test για την αξιολόγηση των διαφορών ανάμεσα στα φύλα σε σχέση με τις ερωτήσεις γνώσεων υποδεικνύουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 5). Για την επαρκή γνώση στη δημιουργία σχεδίου μετάβασης, το t-test ήταν -0.43 και το p-value 0.673, ενώ για τη γνώση τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης, το t-test ήταν -0.02 και το p-value 0.982, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτές τις περιοχές. Ωστόσο, για τα προγράμματα και πόρους του σχολείου σχετικά με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, το t-test ήταν 2.28 και το p-value 0.030, αναδεικνύοντας στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη διαθεσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων και πόρων (μέσος όρος 2.19) σε σύγκριση με τους άνδρες (μέσος όρος 1.75), υποδηλώνοντας ότι το φύλο μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη ή την πρόσβαση σε πόρους, κάτι όμως που δε μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό και γενικεύσιμο καθώς το δείγμα αποτελούνταν κυρίως από γυναίκες (99 γυναίκες έναντι 20 ανδρών). Για την απόκτηση γνώσεων μέσω πανεπιστημιακών σπουδών, το t-test ήταν -0.40 και το p-value 0.690, ενώ για την εκπαίδευση και επιμόρφωση προσωπικού του σχολείου, το t-test ήταν 0.52 και το p-value 0.607, επιβεβαιώνοντας ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα φύλα σε αυτούς τους τομείς.

Πίνακας 5.1.

T-test διαφοροποίησης γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. ανάλογα με το φύλο.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/ριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	.144	.705	.438	117	.331	.662
	Equal variances not assumed			.427	26.583	.337	.673
Γνωρίζω τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	.045	.833	.023	117	.491	.982
	Equal variances not assumed			.023	27.392	.491	.982
Το σχολείο μου διαθέτει προγράμματα και πόρους που σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	.009	.923	-2.250	117	.013	.026
	Equal variances not assumed			-2.284	27.633	.015	.030
4. Έχω αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	Equal variances assumed	2.191	.141	.341	117	.367	.734
	Equal variances not assumed			.402	33.040	.345	.690
5. Το σχολείο μου παρέχει εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	.080	.777	-.582	117	.281	.562
	Equal variances not assumed			-.521	24.800	.304	.607

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.2. Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. ανάλογα με επίπεδο εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 5.2. τα αποτελέσματα του t-test ανάμεσα στα εκπαιδευτικά επίπεδα

(μεταπτυχιακό και πτυχίο, αποκλείοντας το διδακτορικό καθώς ο αριθμός ατόμων με

διδασκαλικό ήταν μικρός και συνεπώς δεν ενδείκνυται η ποσοτική ανάλυση) δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ερωτήσεων. Για την επαρκή γνώση για το σχέδιο μετάβασης, το t-test ήταν -0.67 με p-value 0.510, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Για τη γνώση τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης, το t-test ήταν -0.17 με p-value 0.865, επιβεβαιώνοντας την απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Επίσης, για τα προγράμματα και τους πόρους του σχολείου σχετικά με τις τεκμηριωμένες πρακτικές, το t-test ήταν 0.22 με p-value 0.831, υποδηλώνοντας το ίδιο συμπέρασμα. Όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων μέσω πανεπιστημιακών σπουδών, το t-test ήταν 1.12 με p-value 0.276, ενώ για την εκπαίδευση και επιμόρφωση προσωπικού του σχολείου, το t-test ήταν 0.16 με p-value 0.871, και πάλι χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ πτυχίου και μεταπτυχιακού δεν επηρεάζει δραματικά τη γνώση ή την αντίληψη γύρω από τα θέματα που εξετάζονται.

Πίνακας 5.2.

T- test διαφοροποίησης γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. ανάλογα με επίπεδο εκπαίδευσης.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p	
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Equal variances assumed	6.471	.012	-.525	113	.300	.601
Γνωρίζω τις τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances not assumed	.198	.657	-.166	113	.434	.868
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Equal variances not assumed			-.667	28.456	.255	.510
Γνωρίζω τις τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances not assumed			-.171	22.459	.433	.865

Το σχολείο μου διαθέτει προγράμματα και πόρους που σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	.758	.386	.201	113	.421	.841
Έχω αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	Equal variances not assumed	.818	.368	1.023	113	.154	.309
Το σχολείο μου παρέχει εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances not assumed	1.073	.303	.147	113	.442	.884
	Equal variances not assumed			.164	24.272	.436	.871

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντική διαφορά

4.4.3. Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το φύλο.

Τα αποτελέσματα του t-test ανάμεσα στο φύλο και τις πληροφορίες σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της μετάβασης δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 5.3). Για την αίσθηση συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου για το σχέδιο μετάβασης, το t-test ήταν -0.52 με p-value 0.606, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ανάλογα με το φύλο. Για την κατανόηση των ρόλων στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν -0.19 με p-value 0.850, επιβεβαιώνοντας την απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Επίσης, σχετικά με την κατανόηση των γονέων σε σχέση με το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν 0.47 με p-value 0.642, υποδηλώνοντας το ίδιο

συμπέρασμα. Όσον αφορά την κατανόηση από τους γονείς το ρόλο των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικών στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν 0.94 με p-value 0.354, ενώ για τη συνεργασία με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας, το t-test ήταν -1.03 με p-value 0.312, και πάλι χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι φύλο δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μετάβασης.

Πίνακας 5.3.

T – test διαφοροποίησης απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το φύλο.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p	
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.636	.427	-.468	117	.320	.641
	Equal variances not assumed			-.521	30.635	.303	.606
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.138	.711	-.200	117	.421	.842
	Equal variances not assumed			-.191	26.074	.425	.850
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.015	.904	.471	117	.319	.638
	Equal variances not assumed			.470	27.172	.321	.642
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.047	.829	.929	117	.177	.355
	Equal variances not assumed			.943	27.654	.177	.354
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με	Equal variances assumed	1.954	.165	-1.138	117	.129	.257

άλλα άτομα από τις Equal variances not σχετικές υπηρεσίες της assumed δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.					-1.031	25.024	.156	.312
---	--	--	--	--	--------	--------	------	------

Σημείωση: $p > 0.05 =$ Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.4. Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα του t-test ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και τις πληροφορίες σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της μετάβασης δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 5.4). Για την αίσθηση συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου για το σχέδιο μετάβασης, το t-test ήταν -0.52 με p-value 0.607, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Για την κατανόηση των ρόλων στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν -1.43 με p-value 0.166, επιβεβαιώνοντας την απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Επίσης, σχετικά με την κατανόηση των γονέων σε σχέση με το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν 1.03 με p-value 0.314, υποδηλώνοντας το ίδιο συμπέρασμα. Όσον αφορά την κατανόηση από τους γονείς το ρόλο των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικών στη διαδικασία μετάβασης, το t-test ήταν -1.79 με p-value 0.085, ενώ για τη συνεργασία με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας, το t-test ήταν -1.22 με p-value 0.830, και πάλι χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το

επίπεδο εκπαίδευσης δεν επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μετάβασης.

Πίνακας 5.4.

T-test διαφοροποίησης απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μελών ΕΕΠ κατά τη διαδικασία μετάβασης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.154	.695	-.510	113	.306	.611
	Equal variances not assumed			-.521	22.326	.304	.607
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.143	.706	-1.315	113	.096	.191
	Equal variances not assumed			-1.429	23.607	.083	.166
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.832	.364	-.893	113	.187	.374
	Equal variances not assumed			-1.028	25.080	.157	.314
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	2.069	.153	-1.472	113	.072	.144
	Equal variances not assumed			-1.788	26.744	.043	.085
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances assumed	2.659	.106	-.182	113	.428	.856
	Equal variances not assumed			-.216	26.079	.415	.830

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.5. Διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών προσωπικού (εκπαιδευτικοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), όσον αφορά τις γνώσεις, τις παρεχόμενες πρακτικές και την υποστήριξη στη διαδικασία μετάβασης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από το t-test δείχνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών προσωπικού (εκπαιδευτικοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό), όσον αφορά τις γνώσεις, τις παρεχόμενες πρακτικές και την υποστήριξη στη διαδικασία μετάβασης (Πίνακας 6). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα για τη γνώση στην κατάρτιση σχεδίου μετάβασης (μέσοι όροι 2.70 και 2.75, p-value=0.791), τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές (μέσοι όροι 2.47 και 2.53, p-value=0.723), καθώς και τη διαθεσιμότητα προγραμμάτων και πόρων (μέσοι όροι 2.16 και 2.07, p-value=0.579), δείχνουν αντίστοιχα απουσία διαφοράς μεταξύ των ομάδων. Ακόμη, στον τομέα της γνώσης για πρακτικές μετάβασης (μέσοι όροι 2.36 και 2.20, p-value=0.349) και της εκπαίδευσης μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης (μέσοι όροι 2.22 και 1.96, p-value=0.255), οι διαφορές είναι μη σημαντικές. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές των δύο ομάδων μπορεί να οφείλονται σε τυχαίες διακυμάνσεις ή άλλους παράγοντες που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, παρέχοντας μια στέρη βάση για περαιτέρω μελέτη σε ειδικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής και πολιτικής.

Πίνακας 6

t-test για έλεγχο διαφοροποίησης γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα την ειδικότητα (εκπαιδευτικοί και μέλη Ε.Ε.Π.)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Equal variances assumed	.020	.886	-.266	117	.395	.791	-.042	.159
	Equal variances not assumed			-.265	112.651	.396	.792	-.042	.160
Γνωρίζω ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές	Equal variances assumed	.206	.651	-.356	117	.361	.723	-.059	.164
	Equal variances not assumed			-.354	112.243	.362	.724	-.059	.165

προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.												
Το σχολείο διαθέτει	μου	Equal variances assumed		.950	.332	.556	117	.290	.579	.084	.150	
προγράμματα πόρους σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	και που με	Equal variances not assumed				.558	116.02 0	.289	.578	.084	.150	
Έχω γνώσεις τις	αποκτήσει σχετικά με ερευνητικά	Equal variances assumed		.016	.901	.940	117	.175	.349	.159	.170	
τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	στο πρόγραμμα σπουδών.	Equal variances not assumed				.936	112.05 0	.176	.351	.159	.170	
Το σχολείο παρέχει	μου	Equal variances assumed		2.643	.107	1.649	117	.051	.102	.255	.155	
εκπαίδευση- ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	στις	Equal variances not assumed				1.668	116.99 8	.049	.098	.255	.153	

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.6. Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με την κατηγορία προσωπικού (εκπαιδευτικοί και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού).

Η ανάλυση των δεδομένων για το τρίτο μέρος της έρευνας με το t-test επιβεβαιώνει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε κρίσιμες πτυχές της διαδικασίας μετάβασης (πίνακας 6.1.). Οι

μέσοι όροι των δύο ομάδων για την ικανότητα συνεργασίας με το σχολικό προσωπικό, την κατανόηση των ρόλων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, την κατανόηση των ρόλων των γονιών και τη συνεργασία με άλλες υπηρεσίες παρουσιάζουν ελάχιστες διαφορές και οι σχετικοί t-tests (p-values από 0.153 έως 0.819) δεν υποδεικνύουν στατιστική σημασία. Αυτό δείχνει ότι και οι δύο κατηγορίες προσωπικού αντιμετωπίζουν παρόμοια τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής μετάβασης, χωρίς διακριτικές διαφορές στις απόψεις τους ή την απόδοσή τους σε σχετικές δραστηριότητες. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που θα εξετάζει άλλους πιθανούς παράγοντες επιρροής ή θα αναπτύσσει πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις, ώστε να βελτιωθεί η διαδικασία μετάβασης για όλους τους εμπλεκόμενους/ες.

Πίνακας 6.1.

T-test διαφοροποίησης απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με την κατηγορία προσωπικού (εκπαιδευτικού και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού)

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Significance One-Sided p	Two-Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	5.145	.025	1.026	117	.153	.307	.148	.145
			1.002	96.797	.159	.319	.148	.148
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	2.997	.086	1.222	117	.112	.224	.179	.147
			1.209	108.012	.115	.229	.179	.148
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	.739	.392	.495	117	.311	.621	.068	.138
			.492	110.712	.312	.624	.068	.139

Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances assumed	.210	.648	.518	117	.303	.606	.074	.143
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances not assumed	.064	.800	.230	117	.409	.819	.033	.145
των εκπαιδευτικών ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Equal variances not assumed			.520	115.811	.302	.604	.074	.142
άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Equal variances not assumed			.230	113.765	.409	.819	.033	.145

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.7. Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Η ανάλυση ANOVA που διενεργήθηκε για το δεύτερο μέρος της έρευνας εξέτασε τις διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας σε πέντε κεντρικές περιοχές: γνώσεις για την κατάρτιση σχεδίου μετάβασης, ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης, διαθεσιμότητα σχετικών προγραμμάτων και πόρων, αποκτηθείσες γνώσεις σχετικά με τις πρακτικές μετάβασης, και την παροχή ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, στη γνώση για κατάρτιση σχεδίου μετάβασης, οι διαφορές ήταν μη σημαντικές με $F=0.573$ και $p\text{-value}=0.683$. Στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, υπήρχε μια τάση διαφοράς με $F=2.374$ και $p\text{-value}=0.056$. Η διαθεσιμότητα προγραμμάτων και πόρων έδειξε ελάχιστη διακύμανση με $F=0.192$ και $p\text{-value}=0.942$. Οι αποκτηθείσες γνώσεις και η εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση επίσης δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές ($F=0.583$, $p\text{-value}=0.676$ και $F=0.958$, $p\text{-value}=0.433$, αντίστοιχα).

Πίνακας 7

Ανομα για τον έλεγχο διαφοροποίησης γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Between Groups	1.731	4	.433	.573	.683
	Within Groups	86.117	114	.755		
	Total	87.849	118			
Γνωρίζω τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	7.209	4	1.802	2.374	.056
	Within Groups	86.539	114	.759		
	Total	93.748	118			
Το σχολείο μου διαθέτει προγράμματα και πόρους που σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	.525	4	.131	.192	.942
	Within Groups	77.828	114	.683		
	Total	78.353	118			
Έχω αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	Between Groups	2.009	4	.502	.583	.676
	Within Groups	98.277	114	.862		
	Total	100.286	118			
Το σχολείο μου παρέχει εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	2.758	4	.690	.958	.433
	Within Groups	82.031	114	.720		
	Total	84.790	118			

Σημείωση: $p > 0.05 =$ Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.8. Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Η ανάλυση ANOVA για το τρίτο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με την εξέταση των διαφορών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων βάσει των χρόνων προϋπηρεσίας, καλύπτοντας πέντε βασικές διαστάσεις: την ικανότητα συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου, την κατανόηση των ρόλων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, την κατανόηση των ρόλων των γονιών, την κατανόηση των ρόλων άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών από τους γονείς, και την αποτελεσματική συνεργασία με άλλα άτομα από σχετικές υπηρεσίες για την υλοποίηση των

δράσεων καθοδήγησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις κατηγορίες (Πίνακας 7.1).

Πίνακας 7.1.

Ανονα για έλεγχο διαφοροποίησης απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	2.212	4	.553	.891	.472
	Within Groups	70.713	114	.620		
	Total	72.924	118			
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	3.765	4	.941	1.497	.208
	Within Groups	71.697	114	.629		
	Total	75.462	118			
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	1.421	4	.355	.625	.645
	Within Groups	64.797	114	.568		
	Total	66.218	118			
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	1.520	4	.380	.627	.644
	Within Groups	69.118	114	.606		
	Total	70.639	118			
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	2.335	4	.584	.951	.438
	Within Groups	69.985	114	.614		
	Total	72.319	118			

Σημείωση: $p > 0.05$ = Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.9. Διαφοροποίηση γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Η ανάλυση ANOVA που διεξήχθη για το συγκεκριμένο μέρος της έρευνας καταδεικνύει τις διαφορές στις γνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών βάσει της συμμετοχής τους σε σεμινάρια, καλύπτοντας πέντε κρίσιμες πτυχές των γνώσεων και των διαθέσιμων πόρων (Πίνακα 7.2). Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τέσσερις από τις πέντε κατηγορίες. Συγκεκριμένα, για τις γνώσεις κατάρτισης σχεδίου μετάβασης, η διαφορά ήταν σημαντική με $F=12.164$ και $p\text{-value}<.001$. Στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, οι διαφορές ήταν επίσης σημαντικές με $F=12.922$ και $p\text{-value}<.001$. Η διαθεσιμότητα

προγραμμάτων και πόρων εμφάνισε λιγότερο εμφανείς διαφορές με $F=2.422$ και $p\text{-value}=.070$, δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές κατέγραψε σημαντικές διαφορές με $F=12.420$ και $p\text{-value}<.001$. Τέλος, η εκπαίδευση ενδοσχολικής επιμόρφωσης συνδέθηκε, επίσης, με καλύτερη γνώση με $F=6.577$ και $p\text{-value}<.001$.

Πίνακας 7.2.

Απονα για έλεγχο διαφοροποίησης γνώσεων, προετοιμασίας και εκπαίδευσης ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Έχω επαρκείς γνώσεις για να καταρτίσω ένα σχέδιο μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες	Between Groups	21.161	3	7.054	12.164	<.001
	Within Groups	66.688	115	.580		
	Total	87.849	118			
Γνωρίζω τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές προγραμμάτων μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	23.635	3	7.878	12.922	<.001
	Within Groups	70.113	115	.610		
	Total	93.748	118			
Το σχολείο μου διαθέτει προγράμματα και πόρους που σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	4.656	3	1.552	2.422	.070
	Within Groups	73.697	115	.641		
	Total	78.353	118			
Έχω αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο πανεπιστημιακό μου πρόγραμμα σπουδών.	Between Groups	24.541	3	8.180	12.420	<.001
	Within Groups	75.745	115	.659		
	Total	100.286	118			
Το σχολείο μου παρέχει εκπαίδευση-ενδοσχολική επιμόρφωση στις ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.	Between Groups	12.418	3	4.139	6.577	<.001
	Within Groups	72.372	115	.629		
	Total	84.790	118			

Σημείωση: $p > 0.05 =$ Μη στατιστικά σημαντικό

4.4.10. Διαφοροποίηση απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Το τρίτο μέρος της ανάλυσης ANOVA αφορούσε την επίδραση της συμμετοχής σε σεμινάρια σε διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής κατάρτισης και επίδοσης των συμμετεχόντων/ουσών. Αξιολογήθηκαν η ικανότητα συνεργασίας με το σχολικό προσωπικό ($F=0.231$, $p\text{-value}=0.875$), η κατανόηση των ρόλων από το εκπαιδευτικό προσωπικό ($F=1.188$, $p\text{-value}=0.318$), η κατανόηση των ρόλων των γονέων ($F=0.367$, $p\text{-value}=0.777$), η κατανόηση των ρόλων άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών από τους γονείς ($F=0.729$, $p\text{-value}=0.537$), καθώς και η αποτελεσματική συνεργασία με άλλα άτομα από σχετικές υπηρεσίες ($F=4.818$, $p\text{-value}=0.003$). Τα αποτελέσματα έδειξαν μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά, στην τελευταία κατηγορία, υποδεικνύοντας ουσιαστική βελτίωση στην αποτελεσματικότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε σχετικές υπηρεσίες λόγω της συμμετοχής σε σεμινάρια.

Πίνακας 7.4.

Ανονα για έλεγχο διαφοροποίησης απόψεων σχετικά με τη συνεργασία, τους ρόλους και την επικοινωνία ανάλογα με τη συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Αισθάνομαι ότι μπορώ να συνεργαστώ αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου όσον αφορά τη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	.436	3	.145	.231	.875
	Within Groups	72.488	115	.630		
	Total	72.924	118			
Θεωρώ ότι το Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Εκπαιδευτικοί και Ειδικοί) κατανοεί το ρόλο τον δικό τους και των άλλων στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	2.268	3	.756	1.188	.318
	Within Groups	73.194	115	.636		
	Total	75.462	118			
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο τους στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	.628	3	.209	.367	.777
	Within Groups	65.590	115	.570		
	Total	66.218	118			
Θεωρώ ότι οι γονείς κατανοούν το ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών και ειδικών στη διαδικασία μετάβασης.	Between Groups	1.319	3	.440	.729	.537
	Within Groups	69.320	115	.603		
	Total	70.639	118			
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης και μαθητείας για μαθητές/τριες	Between Groups	8.075	3	2.692	4.818	.003
	Within Groups	64.244	115	.559		
	Total	72.319	118			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχέση με την προετοιμασία τους ώστε να βοηθήσουν τους νέους και νέες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες να μεταβούν ομαλά από το σχολείο στην αγορά εργασίας. Η έρευνα εστίασε σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη γνώση, την προετοιμασία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη μετάβαση καθώς και τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης. Το δείγμα αποτελούνταν από 119 εκπαιδευτικούς και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, προσφέροντας μια ποικιλόμορφη βάση για διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την προετοιμασία της μετάβασης των νέων με αναπηρίες από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν γνώση και εκπαίδευση σχετικά με την προετοιμασία και την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας τα ευρύτερα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν μέτριες έως χαμηλές γνώσεις στην προετοιμασία και εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών μετάβασης. Οι αυτοαξιολογήσεις τους δείχνουν ότι η κατάρτιση σχεδίων μετάβασης και η πληροφόρηση για ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές έχουν μέτριους μέσους όρους, υποδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση. Το παραπάνω συμφωνεί με μεγάλο αριθμό ερευνών καθώς, σε γενικές γραμμές,

οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο ενημερωμένοι/ες και έτοιμοι/ες να εφαρμόσουν προγράμματα μετάβασης και δε νιώθουν, επίσης, να έχουν αυτοπεποίθηση ώστε να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αντίστοιχη υποστήριξη (Benitez et al., 2008· Carter et al., 2009· Li et al., 2009·Morningstar et al., 2013).

Όσον αφορά τις στρατηγικές μετάβασης και τη συχνότητα χρήσης αυτών, που αφορούσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ναι μεν, χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές για να διευκολύνουν τη μετάβαση των νέων αλλά με διαφορετική συχνότητα. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη χρήση του αυτοκατευθυνόμενου εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, μία στρατηγική που περιλαμβάνει προγράμματα που σχεδιάζονται για να διδάξουν στους/στις μαθητές/τριες πώς να προετοιμάζονται και να συμμετέχουν στη δική τους εκπαιδευτική πορεία (Wells & Sheehey, 2012), τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη στρατηγική με μέτριο τρόπο. Το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Skaff και συνεργατών (2014) οι οποίοι, εξετάζοντας 484 εκπαιδευτικούς σε τρία κράτη συμπέραναν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μειωμένες θετικές αντιλήψεις σχετικά με την επάρκεια της προετοιμασίας και της εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος για τους νέους/ες με αναπηρίες αλλά και γενικότερα για την ετοιμότητα των νέων με αναπηρίες για τη μετάβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και στην εργασία.

Όσον αφορά τις στρατηγικές αυτοσυνηγορίας, οι οποίες περιλαμβάνουν δεξιότητες και στάσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να ζητούν αυτά που χρειάζονται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας ή την επίτευξη των στόχων τους, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση ανεξαρτησίας τους και σε επαγγελματικό επίπεδο (Wehmeyer, 2007), τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν με μέτριο τρόπο και μεγάλη διακύμανση, υποδηλώνοντας διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ των διδασκόντων. Παρά την ευρεία υποστήριξη από την έρευνα για τη σημασία της ενίσχυσης των δεξιοτήτων

αυτοπροσδιορισμού και αυτοσυνηγορίας στα προγράμματα μετάβασης (Grigal et al., 1997· Stodden et al., 2003), καθώς και την επιτυχημένη εφαρμογή των επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών που βασίζονται στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας, όπως, για παράδειγμα η πρακτική «Self-Determined Learning Model of Instruction- SDLMI» (Shogren et al., 2018), τα τρέχοντα ευρήματα δείχνουν μια μειωμένη χρήση αυτών των στρατηγικών.

Όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, στρατηγικές δηλαδή που επικεντρώνονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο της διαδικασίας μάθησης, τα αποτελέσματα φαίνεται να την κατατάσσουν στη χαμηλότερη θέση από τις στρατηγικές που εφαρμόζονται γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτή η προσέγγιση μπορεί να μην είναι τόσο ευρέως εφαρμοζόμενη στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Η ανάπτυξη των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης θεωρείται προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας μετά το σχολείο. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης είναι πιο πιθανό να έχουν θετικά αποτελέσματα στην εργασία και στην εκπαίδευση μετά το σχολείο σε σύγκριση με μαθητές/τριες που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με χαμηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης (Morningstar et al., 2010· Test et al., 2009), παρόλα αυτά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι οι στρατηγικές αυτές είναι οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες από τους/τις εκπαιδευτικούς/ες.

Σχετικά με τις δεξιότητες ζωής, οι οποίες βοηθούν τους/τις νέους/ες να ζήσουν αυτόνομα και με λειτουργικό τρόπο στην κοινωνία, όπως η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστών και ψηφιακών εργαλείων και η μοντελοποίηση με χρήση βίντεο, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. στην παρούσα έρευνα αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές με μέτριο τρόπο. Αναλυτικότερα, παρόλο που διεθνή ευρήματα τονίζουν ότι η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και η μοντελοποίηση με χρήση βίντεο διευκολύνει τη

μάθηση, παρέχοντας ίση πρόσβαση σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη συμμετοχή στην τάξη, και έχει επίσης ουσιαστικό, μακροχρόνιο θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής των ατόμων, στοχεύοντας στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές όχι τόσο ένθερμα (Alexorouliou et al., 2021). Μία πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος θα μπορούσε να αποδοθεί σε επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών που οφείλονται στην έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία. Η παραπάνω υπόθεση έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των (Sang et al., 2018) που τονίζει ότι ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερβολικά φορτισμένοι/ες ή εκφοβισμένοι/ες από την τεχνολογία, οδηγώντας σε αντίσταση κατά την υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών.

Όσον αφορά τώρα τα σενάρια κοινωνικής ζωής, που περιλαμβάνονται στις δεξιότητες ζωής, η εφαρμογή τεχνικών που εξοικειώνουν τους/τις εφήβους/ες με τέτοιου είδους σενάρια είναι επίσης μέτρια, πιθανώς γιατί έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Hart et al. 2004). Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες με αναπηρίες εκφράζουν τη ματαιώση που εισπράττουν με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, καθώς αποτυγχάνουν να προετοιμαστούν στο να πετύχουν τους στόχους τους μετά το σχολείο. Οι ίδιοι θα προτιμούσαν να αποκτήσουν λειτουργικές δεξιότητες που εστιάζουν στις τρέχουσες ανάγκες τους, καθώς και στις μελλοντικές απαιτήσεις της ζωής τους (Edgar & Polloway, 1994), αντί να εκπαιδεύονται, όπως ισχυρίζονται, σε γεγονότα και μαθήματα χωρίς νόημα γι' αυτούς και στην μηχανική αποστήθιση και εκμάθηση πληροφοριών (Bouck, 2004).

Συνεχίζοντας, τα πιθανά εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. κατά την υλοποίηση υπηρεσιών μετάβασης περιλαμβάνουν την έλλειψη σχολικών και κοινοτικών πόρων, την υιοθέτηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης για τη χρηματοδότηση, καθώς και την έλλειψη συντονισμού μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων. Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει

ήδη υπάρχοντα δεδομένα που θέλουν τα ελληνικά ειδικά επαγγελματικά σχολεία να μην συμβαδίζουν με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, να αντιμετωπίζουν υλικές ελλείψεις και προβλήματα κτηριακών εγκαταστάσεων και να διδάσκουν ειδικότητες που δεν ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στα σύγχρονα δεδομένα της αγοράς εργασίας (Γκιαούρη et al., 2021·Κασσωτάκης et al., 2005·Rachanioti et al., 2021).

Στο συγκεκριμένο σημείο είναι σημαντικό να σχολιαστεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. θεωρούν ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα στην κοινότητα δυσχεραίνουν με τον πιο σοβαρό τρόπο την πρόσβαση των μαθητών/τριών στην αγορά εργασίας καθώς επέλεξαν το συγκεκριμένο εμπόδιο ως το μεγαλύτερο, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί από μεγάλο αριθμό ερευνών όπου τονίζουν ότι τα άτομα με νοητικές και άλλες αναπηρίες αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στην απασχόληση, τα οποία σχετίζονται με στερεότυπα και προκαταλήψεις (Gormley, 2015·Lindstrom et al., 2013·Winn & Hay, 2009 ·Tsalis et al., 2018). Στερεότυπα, φόβοι και προκαταλήψεις έχουν εντοπιστεί, επιπλέον, σε έρευνες που εξετάζουν απόψεις των εργοδοτών και οι οποίες σχετίζονται με λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά τις «αδυναμίες» των ατόμων αυτών να ανταποκριθούν στις ώρες, στο φόρτο εργασίας και στην πίεση εργασίας (Vornholt et al., 2018). Επιπλέον, φόβοι εργοδοτών για το κόστος πρόληψης και εργασίας αυτών ατόμων και πιθανές αντιδικίες επηρεάζουν σημαντικά την πιθανότητα πρόσληψης (Baumgärtner et al., 2014· Henry et al., 2014).

Σε εξίσου χαμηλή θέση και ως το δεύτερο σοβαρότερο εμπόδιο, βρίσκεται και η έλλειψη συντονισμού μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων κάτι που αντίστοιχα επηρεάζει αρνητικά τη μετάβαση των μαθητών/τριών στην αγορά εργασίας. Η συνεργασία μεταξύ των φορέων δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τους αντίστοιχους τομείς εξειδίκευσής τους για να δημιουργήσουν και να διευκολύνουν επιτυχημένα σχέδια μετάβασης μέσω συνεργασίας μεταξύ φορέων και υπηρεσιών (Friedman & Parish, 2013·McKnight et al., 2022). Ωστόσο, κάτι τέτοιο σπάνια

υλοποιείται στην πράξη καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ρόλο κάποιου άλλου επαγγελματία που βρίσκεται σε διαφορετικό εργασιακό πλαίσιο από το δικό τους (Neubert et al., 2018·Oertle et al., 2013·Plotner et al., 2020·Riesen et al., 2014) ενώ νιώθουν ότι δε λαμβάνουν υποστήριξη για να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους (Oertle & Trach, 2007).

Ένας ακόμα τομέας τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. βαθμολογούν ότι αντιμετωπίζουν μέτριο επίπεδο δυσκολίας είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες μετάβασης των νέων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκαν τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν ότι υπάρχει έλλειψη ενεργούς συμμετοχής των οικογενειών των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στο σχεδιασμό της μετάβασης όσο και για το αν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν ενέργειες ενημέρωσης.

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, αυτό της συμμετοχής των γονέων, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό εμπόδιο το γεγονός ότι οι γονείς δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Παρόλο που η συμμετοχή των γονέων είναι εξαιρετικά σημαντική και θεωρείται απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας (Γκιαούρη et al. 2021·Γκιαούρη et al. 2023) ενισχύοντας έτσι το μοντέλο της συμπαραγωγής (Bradley, 2015) συχνά οι ίδιοι δε συμμετέχουν αρκετά ενεργά. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν κατανοούν επαρκώς την έννοια της μετάβασης, είτε γιατί δε γνωρίζουν το επόμενο βήμα της διαδικασίας με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να εμπλακούν ενεργά, είτε γιατί είναι ελλιπώς ενημερωμένοι από το σχολείο για τη διαδικασία, είτε γιατί δεν γνωρίζουν τους διαθέσιμους πόρους σχετικά με τη μετάβαση στις κοινότητές τους (Francis et al., 2018·Landmark, 2007·Schutz et al., 2021). Το παραπάνω μπορεί να συσχετιστεί με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενεργοποιούνται τόσο έντονα σε θέματα εκπαίδευσης των γονέων για ζητήματα μετάβασης κάτι που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα καθώς η συχνότητα που πραγματοποιείται η ενημέρωση είναι μέτρια ενώ εντύπωση

αποτελέσει το γεγονός ότι 25 από τους 119 συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απάντησαν ότι δεν υλοποιούν καμία δράση υποστήριξης και εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών/τριών με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, που εξετάζει το αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη γνώση, την προετοιμασία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των Ε.Ε.Π. των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. σε σχέση με δημογραφικές μεταβλητές (δηλαδή φύλο, εκπαιδευτικό επίπεδο επάγγελμα, εμπειρία διδασκαλίας και αριθμός μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει σε υπηρεσίες μετάβασης), εδώ τα αποτελέσματα ερμηνεύονται ως στατιστικώς σημαντικά σε συγκεκριμένους τομείς. Παρόλο που η έρευνα έδειξε ότι η εμπειρία διδασκαλίας δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τη γνώση, την προετοιμασία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τις υπηρεσίες μετάβασης, κάτι που συμφωνεί με την έρευνα των Conderman και Katsiyannis (2002), υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά στον τομέα των σεμιναρίων και της εφαρμογής των πρακτικών. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι όσο περισσότερα σεμινάρια έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. τόσο υψηλότερα απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις γνώσεις κατάρτισης σχεδίου μετάβασης, και την εφαρμογή ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών. Ειδικότερα, εκείνοι/ες που έχουν περισσότερη εκπαίδευση φαίνεται να έχουν καλύτερη κατανόηση και να εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικά τις στρατηγικές μετάβασης.

Τέλος, ένα εξαιρετικά σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του Ε.Ε.Π. οι οποίοι/ες έχουν παρακολουθήσει με μεγαλύτερη συχνότητα σεμινάρια μετάβασης και, συνεπώς, έχουν μεγαλύτερη κατάρτιση σε αυτό τον τομέα φαίνεται ότι συνεργάζονται αποτελεσματικότερα με άλλα άτομα από τις σχετικές υπηρεσίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή την κοινότητα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων επαγγελματικής καθοδήγησης για μαθητές/τριες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες. Η διατομεακή συνεργασία («interagency collaboration») περιλαμβάνει μεθόδους για την ανάπτυξη σχέσεων και συμφωνιών με συνεργαζόμενους φορείς που απαιτούνται για να

διευκολύνουν τις επιτυχημένες μεταβάσεις στη ζωή μετά το σχολείο για τους μαθητές/τριες με αναπηρίες (Kohler, 1996) και έχει αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία ως η καλύτερη πρακτική στη διαδικασία σχεδιασμού της μετάβασης (Kohler, 1996· Morgan et al., 2013· Morningstar & Clark, 2003). Το παραπάνω εύρημα παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς δείχνει ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για θέματα μετάβασης συμβάλει εκθετικά στην εφαρμογή συνεργασίας με φορείς, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο λιγότερο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί για την κατάρτισή τους σε θέματα συνεργασίας με άλλους φορείς, τόσο λιγότερο υλοποιούν προγράμματα κατάρτισης και συνεργασίας σχολείου και κοινότητας (Benitez et al., 2009· Li et al., 2009).

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, παρόλο που προσεγγίστηκαν πάνω από 38 σχολεία και, συνεπώς, το ερωτηματολόγιο είχε αποσταλεί σε έναν μεγάλο αριθμό ατόμων, η ανταπόκριση δε θεωρείται αντίστοιχη της προσέγγισης. Το δείγμα των 119 εκπαιδευτικών και μελών Ε.Ε.Π. θεωρείται συγκριτικά μικρό και τα συμπεράσματα διεξήχθησαν με επιφύλαξη και δεν μπορούν να γενικευτούν πλήρως. Ωστόσο η διασπορά του δείγματος ήταν αρκετά ικανοποιητική καθώς συγκεντρώθηκαν συμμετοχές που κάλυπταν τόσο τις μεγάλες πόλεις όσο και την επαρχία και τα νησιά.

Επίσης, στις απαντήσεις που συλλέχθηκαν φάνηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες (99 γυναίκες έναντι 20 ανδρών), κάτι που μπορεί να θεωρηθεί τροχοπέδη στην αντικειμενική ανάλυση των απαντήσεων με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, η στατιστικώς σημαντική διαφορά που ανιχνεύτηκε μεταξύ των γνώσεων, της προετοιμασίας και της εκπαίδευσης και του φύλου, με τις γυναίκες να ισχυρίζονται ότι έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους που σχετίζονται με ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές μετάβασης σε σχέση με τους άνδρες, χρειάζεται να ληφθεί με σκεπτικισμό καθώς οι γυναίκες του δείγματος ήταν

πολύ περισσότερες σε σχέση με τους άνδρες και, συνεπώς, το αποτέλεσμα δε μπορεί να θεωρηθεί σημαντικό και γενικεύσιμο.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας αποτελεί ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν μέσω της πλατφόρμας «Google Forms». Η δυσκολία που προκύπτει από αυτό τον τρόπο συλλογής των απαντήσεων είναι ότι στην περίπτωση που κάποιος/α συμμετέχοντας/ουσα αντιμετώπισε δυσκολία ή είχε κάποια απορία σχετικά με κάποια ερώτηση, αυτή δε ήταν εφικτό να απαντηθεί άμεσα λόγω του ότι η ερευνήτρια δε βρισκόταν κοντά του/της και πιθανώς ο/η συμμετέχοντας/ουσα να μην είχε τη δυνατότητα, το χρόνο ή τη διάθεση να καλέσει στο διαθέσιμο τηλέφωνο ή να στείλει email διευκρίνησης.

Περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει και το γεγονός ότι ενώ υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (61 άτομα), υπήρχε ένας εξίσου μεγάλος αριθμός Ε.Ε.Π. (58 άτομα) ο οποίος, όμως, ήταν σχετικά ανομοιόμορφα κατανεμημένος. Συγκεκριμένα, αν και κάποιες ειδικότητες (για παράδειγμα αυτή των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών) είχαν έναν επαρκή αριθμό, που μπορούσε να προσφέρει σημαντικά ευρήματα σε μία ποσοτική ανάλυση, κάποιες ειδικότητες συγκέντρωσαν μικρό αριθμό συμμετεχόντων/ουσων (για παράδειγμα οι εργοθεραπευτές/τριες), με αποτέλεσμα να ενδείκνυται περισσότερο η χρήση ποιοτικής έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν συγκεκριμένες πληροφορίες από τους προαναφερθέντες επαγγελματίες.

Τέλος, η απουσία των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού από την έρευνα αποτελεί έναν εξαιρετικά σημαντικό περιορισμό, καθώς η εισαγωγή των ειδικευμένων απόψεών τους θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα ευρήματα με βαθύτερες γνώσεις για την επαγγελματική ετοιμότητα και μετάβαση των μαθητών/τριων. Η συμβολή τους θα ήταν κρίσιμη στο να αναδείξουν τις προκλήσεις και τις δυνατότητες στον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και των μεταβατικών προγραμμάτων, αυξάνοντας την αξιοπιστία και τη γενικευσιμότητα της έρευνας.

5.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένων των παραπάνω αποτελεσμάτων και περιορισμών της παρούσας έρευνας, είναι εφικτό να προταθούν τρόποι για μελλοντική έρευνα. Καταρχάς, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο βαθμός αποκατάστασης σε εργασιακά πλαίσια ανάλογα με το βαθμό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, θα ήταν αρκετά σημαντικό να γίνει μία μακροχρόνια έρευνα η οποία θα μπορούσε να συγκεντρώσει ετησίως αποτελέσματα από σχολικές μονάδες σχετικά με το βαθμό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να εκπαιδεύουν ανηλίκους/ες για τη διαδικασία μετάβασης ενώ, παράλληλα, να ερευνήσει το βαθμό αποκατάστασης των νέων με αναπηρία σε πιθανές εργασίες, ελέγχοντας με αυτό τον τρόπο αν συνδέεται στατιστικώς σημαντικά η προετοιμασία των εκπαιδευτικών με την αποκατάσταση των νέων ενηλίκων. Επίσης, όπως και στην έρευνα των Sigstad και Garrels (2022) θα ήταν εξαιρετικά βοηθητικό να γίνει μία ποιοτική μελέτη η οποία θα στοχεύσει στην ανάλυση των απόψεων των ίδιων των μαθητών και μαθητριών που κατάφεραν να αποκτήσουν εργασία, διερευνώντας τους σχολικούς και άλλους παράγοντες που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο σε αυτό.

Επιπλέον, για τη μελλοντική έρευνα, είναι κρίσιμη η εξέταση των απόψεων των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού. Η συμβολή τους μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές πληροφορίες για το πώς οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για την είσοδό τους στον εργασιακό χώρο, αναδεικνύοντας τις ανάγκες και τις προκλήσεις των μεταβατικών προγραμμάτων (Awsumb et al., 2020).

Μία ακόμα εν δυνάμει πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην εξέταση των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας με τους οποίους διδάσκεται το μάθημα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ και πώς αυτοί οι τρόποι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Η έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη σύγκριση παραδοσιακών (π.χ. ανάλυση εννοιών) και καινοτόμων τεχνικών

διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική ή βιωματική), και να εξετάσει πώς αυτές συμβάλλουν στη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών/τριων για τις επαγγελματικές τους προοπτικές.

Κοντά στην παραπάνω πρόταση είναι και η ανάλυση της επίδρασης των διαδικτυακών πλατφορμών (π.χ. youtube, podcasts) και εργαλείων εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών/τριων για τις επαγγελματικές τους επιλογές. Συγκεκριμένα, η έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει την καταγραφή των αλλαγών στην αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριων μετά από ένα σχολικό έτος χρήσης τέτοιων εργαλείων. Επιπλέον, θα μπορούσε να εξετάσει πώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες αξιολογούν την ποιότητα και τη χρησιμότητα αυτών των διαδικτυακών πόρων στην υποστήριξη της εκπαίδευσης προσανατολισμού. Τέλος, σκόπιμη θα ήταν μια εκτενής έρευνα που θα μελετήσει τις απόψεις διευθυντών/τριων, καθώς διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στη χρήση και την υλοποίηση ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών, οι οποίες με τη σειρά τους υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητάς τους (Moore et al., 2024).

5.4. Προτάσεις βελτίωσης της παρούσας κατάστασης

Η εξασφάλιση συμπερίληψης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και στη διά βίου μάθηση για τα άτομα με αναπηρία, απαιτεί τη λήψη στοχευμένων μέτρων σε πολλαπλά επίπεδα (ατομικό, μαθησιακό/εκπαιδευτικό, κοινωνικό/κρατικό). Πρωταρχικός στόχος είναι η βελτίωση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, με την ανάπτυξη κατευθυντήριων οδηγιών και προδιαγραφών που θα ενισχύσουν την προσβασιμότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Περαιτέρω, σημαντικός είναι ο ρόλος της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης για την αναγνώριση και άρση των χρόνιων παθογενειών που εμποδίζουν την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία.

Επιπλέον, απαιτούνται στοχευμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση της συμμετοχής αυτών των ατόμων, όπως η εξατομίκευση των προγραμμάτων σπουδών και η παροχή ειδικά

σχεδιασμένων εκπαιδευτικών υλικών. Καινοτόμα ενέργεια σχετικά με την παραπάνω πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η τροποποίηση του προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού «The Tipping Point» που εφαρμόζεται ήδη σε μεγάλο αριθμό ελληνικών δημοσίων σχολείων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στις Α' και Β' τάξεις Επαγγελματικών Λυκείων, συμμετέχουν σε μία σειρά από δραστηριότητες και πραγματοποιούν διαδικτυακές ομαδικές συνεδρίες με μέντορες, επαγγελματίες οι οποίοι/ες απασχολούνται σε κλάδους αντίστοιχους των ειδικοτήτων που έχουν επιλέξει ή ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν, και λαμβάνουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις επαγγελματικές τους προοπτικές και τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας. Μία αντίστοιχη ενέργεια προτείνεται στην παρούσα εργασία να υλοποιηθεί και στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. της χώρας όπου αντίστοιχα οι μαθητές/τριες θα μπορούν να αλληλεπιδρούν με επαγγελματίες που κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αποκτήσουν πρόσβαση σε δίκτυα που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια κατά τη μετάβαση στην επαγγελματική ζωή. Έτσι, με προσαρμοσμένο σε αυτούς/ες τρόπο, θα έχουν τη δυνατότητα να λάβουν καθοδήγηση και πρακτικές συμβουλές για τις απαιτήσεις του εκάστοτε κλάδου, τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν και τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας. Αυτό θα τους/τις επιτρέψει να έχουν μια πιο σαφή εικόνα για τις επαγγελματικές προοπτικές τους και να αναπτύξουν μια στρατηγική προσέγγιση στην επιδίωξη της καριέρας τους.

Ακόμα, οι δράσεις επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των μελών Ε.Ε.Π. είναι υψίστης σημασίας να είναι συνεχείς και όχι αποσπασματικές και τμηματικές και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές των αναγκών της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική ένταξη και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορά την τροποποίηση του οδηγού σπουδών της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης καθώς είναι απαραίτητο τα επαγγέλματα που εμπλέκονται με την ειδική αγωγή να αποκτήσουν δεξιότητες επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω πρόσθετων μαθημάτων κατά τη διάρκεια των

σπουδών τους. Με άλλα λόγια, τα πανεπιστήμια θα ήταν εξαιρετικά βοηθητικό να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους ειδικά μαθήματα που καλύπτουν θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών/τριων με αναπηρίες, την εφαρμογή των νέων ερευνητικών δεδομένων στην πράξη και τις στρατηγικές μετάβασης από το σχολείο στην εργασία.

Ο δεύτερος τρόπος περιλαμβάνει την εντατικοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με διάθεση επαρκούς χρηματοδότησης. Τα εν λόγω προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν σεμινάρια, εργαστήρια και μαθήματα που καλύπτουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση μαθητών/τριων με διάφορες μορφές αναπηρίας, καθώς και τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων που βοηθούν στη διαδικασία της μάθησης. Η διαρκής αξιολόγηση και αναθεώρηση αυτών των προγραμμάτων είναι απαραίτητη για να εξασφαλίζεται η επικαιρότητα και η επιτυχία τους στον στόχο της βελτίωσης της μετάβασης των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας.

Έπειτα από σχετική έρευνα, παράδειγμα της παραπάνω προσπάθειας αποτελεί το ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Θεσπρωτίας όπου κατά το σχολικό έτος 2023-2024, στο πλαίσιο του προγράμματος "Αγωγή Σταδιοδρομίας/ Επαγγελματικός Προσανατολισμός" και με βάση τον άξονα "Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Αποκατάσταση των Αποφοίτων του ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ. Ηγουμενίτσας," ειδικοί/ες στον επαγγελματικό προσανατολισμό προσκλήθηκαν για να εκπαιδεύσουν μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς στα επαγγέλματα του μέλλοντος. Αυτή η πρωτοβουλία ανέδειξε τη σημασία της επιμόρφωσης και της καλλιέργειας δεξιοτήτων για μια ομαλή μετάβαση των μαθητών/τριων στην αγορά εργασίας. Αυτού του είδους οι ενέργειες είναι απαραίτητο να αποτελέσουν σημείο καμπής προκειμένου τέτοιες προσπάθειες να ενισχυθούν σε εθνικό επίπεδο, με πιο οργανωμένες πανελλαδικές πρωτοβουλίες, ώστε κάθε σχολείο να εξασφαλίζει την επιμόρφωση του προσωπικού του και να παρέχει στους μαθητές/τριες τις αναγκαίες δεξιότητες για την επιτυχημένη τους μετάβαση στο εργασιακό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό είναι υψίστης σημασίας να τονιστεί ότι οποιαδήποτε προσπάθεια συστηματικής προετοιμασίας και εκπαίδευσης του προσωπικού δυσχεραίνεται από το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλάζει ετησίως καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΔΕΑΕ) είναι αναπληρωτές/τριες και οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ες, εφόσον γνωρίσουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των νέων, χρειάζεται να αλλάξουν σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Αυτό σημαίνει ότι με τη λήξη του σχολικού έτους απολύονται για τη διάρκεια του καλοκαιριού και προσλαμβάνονται εκ νέου το επόμενο σχολικό έτος, κάτι που δυσχεραίνει οποιασδήποτε μορφής οργανωμένης, συστηματικής και μακροχρόνιας εκπαίδευσης (Σκαρλάτος, 2019) και κάτι που κάνει επιτακτική την ανάγκη για περισσότερους μόνιμους διορισμούς στα ειδικά σχολεία, προκειμένου, το προσωπικό να συμβάλλει με πιο λειτουργικό τρόπο στην ευρύτερη ανάπτυξη των νέων και στη μετάβασή τους από τη ζωή του σχολείου στην επαγγελματική ζωή.

Ακόμα, πλήθος ερευνών και εφαρμογών έχει αποδείξει ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών οι οποίες έχουν επιβεβαιωθεί ότι είναι αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των μαθητών/τριων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες σε δεξιότητες που σχετίζονται με τη μετάβαση όπως, για παράδειγμα, οι πρακτικές «Check & Connect to increase student engagement and IEP Participation», «EnvisionIT to teach technology skills», «Project SEARCH to teach vocational skills», «Self-Advocacy Strategy to teach student involvement in the IEP» και «Self-Determined Learning Model of Instruction to teach self-determination skills» οι οποίες με οργανωμένο τρόπο καλλιεργούν συγκεκριμένες δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες (Rowe et al., 2020). Αποτελεί, συνεπώς, μείζονος σημασίας να γίνει μία πανελλήνια δημόσια προσπάθεια ώστε να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν τέτοιου είδους πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των νέων με αναπηρία για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας καθώς μέχρι και σήμερα οι πρωτοβουλίες για την

ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ήταν κυρίως ιδιωτικές και μη συστηματικές (Dimitriadou, 2016).

Επιπροσθέτως, σε επίπεδο κοινωνίας και διατομεακής συνεργασίας είναι σημαντικό το κράτος να ενθαρρύνει περισσότερες επιχειρήσεις να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μαθητείας, προσφέροντάς τους διάφορα κίνητρα όπως οικονομικά κίνητρα (π.χ. επιδοτήσεις και φοροαπαλλαγές για επιχειρήσεις που προσλαμβάνουν μαθητές/τριες με αναπηρία σε προγράμματα μαθητείας) ή κίνητρα προβολής και κοινωνικής αναγνώρισης (π.χ. προωθώντας τις επιχειρήσεις που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μέσω δημόσιας αναγνώρισης και βραβεύσεων για την κοινωνική τους συνεισφορά και δέσμευση).

Μία επιπλέον πρόταση για βελτίωση είναι η προσπάθεια ώστε να θεσμοθετηθεί ξανά ο ρόλος των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς είναι κεφαλαίωδης σε κάθε σχολικό περιβάλλον (Ζήκος & Ξενάκη, 2017) αλλά και να ενταχθούν νέες, σύγχρονες υπηρεσίες καθοδήγησης στις δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης (Σύμβουλος Καθοδήγησης, Job Coach). Αν και η πρόσληψη συμβούλων Ε.Π. στα ελληνικά σχολεία έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά εδώ και μια δεκαετία, μόνο κατά τα τελευταία χρόνια φαίνεται τα σχολεία της επικράτειας να στελεχώνονται με επαγγελματικό σύμβουλο (Κωστόπουλος, 2018). Παρόλα αυτά, ο αριθμός των εν λόγω επαγγελματιών είναι αρκετά μικρός κάτι που αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς, από τα 119 άτομα μόνο δύο (2) άτομα είχαν αυτό το ρόλο, παρόλο που είναι ένας ρόλος που είναι απαραίτητος να υπάρχει σε κάθε τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μορφή ατομικής συμβουλευτικής αλλά και ομαδικών δραστηριοτήτων (Σιδηροπούλου et al., 2008).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνουν τη σημασία της οργάνωσης ολοκληρωμένων προσπαθειών για τη βελτίωση της μετάβασης των μαθητών/τριων με αναπηρίες από τα ειδικά σχολεία στην αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη Ε.Ε.Π. αποτελούν θεμελιώδες κομμάτι αυτής της διαδικασίας, καθοδηγώντας και στηρίζοντας τους/τις μαθητές/τριες στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων. Ωστόσο, αποτελεί μείζονος σημασίας να έχουν πρόσβαση σε οργανωμένη εκπαίδευση, σε πόρους και σε τεκμηριωμένες πρακτικές, ώστε να εξασφαλίζουν την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών/τριων. Με την κατάλληλη συνεργασία και με ολιστική προσέγγιση, τα ειδικά σχολεία, η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και οι μεταλυκειακές δομές δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που προωθούν την ένταξη και την ισότητα ευκαιριών, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές και τις δεξιότητές τους. Αυτό απαιτεί όχι μόνο την κατανόηση των προοπτικών των εκπαιδευτικών αλλά και τη διαμόρφωση εθνικής πολιτικής που θα στηρίζει βιώσιμες πρακτικές και θα διασφαλίζει την επιτυχημένη μετάβαση των μαθητών/τριων στην επαγγελματική τους ζωή (Rachanioti et al.,2021). Φυσικά, αδιάσπαστο κομμάτι της παραπάνω προσπάθειας αποτελεί η διαρκής αξιολόγηση που θα περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριων, τα αποτελέσματα μετάβασης και την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, μπορούν να εντοπιστούν αδυναμίες και να γίνουν στοχευμένες βελτιώσεις για την προσαρμογή των προγραμμάτων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών/τριων. Έτσι διασφαλίζεται ότι η υποστήριξη που προσφέρεται παραμένει σχετική, αποτελεσματική και ευθυγραμμισμένη με τους στόχους της μετάβασης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά Σύνδρομα Νοητικής Καθυστέρησης: Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. University Studio Press.
- Γκιαούρη, Σ., Αλευριάδου, Α., Χαριτάκη, Γ. (2023). Ερευνητικά τεκμηριωμένες ψυχοεκπαιδευτικές προσεγγίσεις για άτομα με νοητικές αναπηρίες. Κεφάλαιο στο βιβλίο των Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ. σελ. 139-188). *Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Πεδίο.
- Γκιαούρη Σ., Αντωνίου Σ.-Α., Αλευριάδου Α. (2022). *Γέφυρες Μετάβασης από το Σχολείο στην Εργασία και Δια Βίου Ανάπτυξη για Άτομα με Νοητική Αναπηρία*. Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Ευρωπαϊκή επιτροπή, (2010). *Ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010- 2020: Ανανέωση της δέσμευσης για μια Ευρώπη χωρίς εμπόδια*. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, (2014). *Αναπτύσσοντας προγράμματα μαθητείας*. Πρόσβαση από το διαδίκτυο: https://www.cedefop.europa.eu/files/9088_el.pdf.
- Ζήκος, Ν., & Ξενάκη, Α. (2017). Γνωστικά αντικείμενα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο θεσμός του ΣΕΠ: Φυσικές επιστήμες και ξένη γλώσσα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 108, 82-92.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Πεδίο.
- Καρδάκη, Ε. (2018). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή – Προβλήματα στους Επαγγελματίες Υγείας (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου Σ., & Φακιάλας Ν. (2005). Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη & Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, τομ. Α, 4η εκδ., Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κατσιγιάννη, Ε. & Κρίβας, Σ. (2004). Στάσεις γονέων και δασκάλων απέναντι στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προτάσεις συμβουλευτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 68-69, 23 - 42.
- Κατσιλίδου, Ε. και Τσαμπουνάρη, Σ. (2020). *Επαγγελματική Εκπαίδευση: Συγκεντρωτικός Οδηγός ΕΠΑΛ, ΙΕΚ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ*.
- Κωστόπουλος, Κ.Π. (2018). Ο θεσμός του Επαγγελματικού Συμβούλου στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου και Λυκείου Πάτρας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 111-112, 133-137.
- Κωτσίκης, Β. (1997). *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση & αρχική κατάρτιση (σύγχρονη προσέγγιση)*. "ΕΛΛΗΝ" - Γ. ΠΑΡΙΚΟΣ & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. τομ. Β΄*. Gutenberg.
- Μωυσιάδου, Α. (2012). Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό κατά την εφηβεία. *Σ.Υ.Ρ. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*.
- Παπαγεωργίου, Ι., 2015. *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>
- Παπακωνσταντίνου, (2019). *Εργασία, Εργασιακές Σχέσεις & Πολιτικές Απασχόλησης των Ατόμων με Αναπηρία*. Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Ε., Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιδιωτική.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Τόμος Β΄*. Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα, Π. (2016). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 914-924. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.189>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν., & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*. Πανεπιστήμιο Αθηνών -Τομέας Ψυχολογίας. <http://repository.edulll.gr/1359>
- Σκαρλάτος, Κ. (2019). *Επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος και διδακτική αποτελεσματικότητα αναπληρωτών καθηγητών ειδικής αγωγής Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σούλης, Σ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος: Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Τζούδα, Β. (2005). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Προσδοκίες μαθητών με κινητική αναπηρία στη Δευτεροβάθμια Δημόσια Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα]. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/26177>
- Χαλούλη, Μ. (2016). *Μετάβαση στην ενήλικη ζωή των ατόμων με αναπηρία: Γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. [Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα].

Διεθνής Βιβλιογραφία

- Abdullah, N. (2015). Vocational Education as a Career Pathway for Students with Learning Disabilities: Issues and Obstacles in the Implementation. *International Journal of Education*, 2(3). <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A68147>
- Aldossari, Y. (2017). *Educators', Leaders', And Parents'perceptions, Knowledge, And Use Of Secondary Transition Evidence-Based Practices For Students With Intellectual Disabilities In Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Washington State University).
- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2021). The contribution of Information and Communication Technologies to the improvement of the adaptive skills and the social inclusion of students with intellectual disability. *Research, Society and Development*, 10(4), e47010413046. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13046>
- Almalki, S., Alqabbani, A., & Alnahdi, G. H. (2021). Challenges to parental involvement in transition planning for children with intellectual disabilities: The perspective of special education teachers in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103872. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103872>
- Alston, R. J., Bell, T. J., & Hampton, J. L. (2002). Learning Disability and Career Entry into the Sciences: A Critical Analysis of Attitudinal Factors. *Journal of Career Development*, 28(4), 263–275. <https://doi.org/10.1177/089484530202800403>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). AAIDD. <https://www.aaid.org/intellectualdisability/definition>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anastasiou, D., & Keller, C. (2017). Cross-national differences in special education: A typological approach. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of Special Education* (2nd ed., pp. 897-910). Routledge.

- Awsumb, J. M., Balcázar, F. E., & Keel, J. M. (2020). Youth with disabilities: Are vocational rehabilitation services improving employment outcomes? *Journal of Vocational Rehabilitation, 52*(1), 61–73. <https://doi.org/10.3233/jvr-191060>
- Baumgärtner, M. K., Dwertmann, D. J., Boehm, S. A., & Bruch, H. (2014). Job Satisfaction of Employees with Disabilities: The Role of Perceived Structural Flexibility. *Human Resource Management, 54*(2), 323–343. <https://doi.org/10.1002/hrm.21673>
- Baxter, A., & Reeves, L. (2023). Inclusion of digital literacy skills in transition planning for students with intellectual disabilities. *Journal of Special Education Technology, 38*(3), 384-391. <https://doi.org/10.1177/01626434221120416>
- Bell, A., Corfield, M., Davies, J., & Richardson, N. (2009). *Collaborative transdisciplinary intervention in early years – putting theory into practice. Child: Care, Health and Development, 36*(1), 142–148. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01027.x>
- Bell, M. (2019). People with intellectual disabilities and labour market inclusion: What role for EU labour law? *European Labour Law Journal, 11*(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/2031952519882953>
- Benitez, D. T., Morningstar, M. E., & Frey, B. B. (2008). A multistate survey of special education teachers' perceptions of their transition competencies. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 32*(1), 6–16. <https://doi.org/10.1177/0885728808323945>
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G., & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A 93 review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 11*(1), 97-123. [10.3384/njvet.2242-458X2111197](https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X2111197)
- Bouck, E.C. (2004). State of curriculum for secondary students with mild mental retardation. *Education and training in developmental disabilities, 39* (2), pp.169-176.

- Bradley, E. (2015). Carers and co-production: enabling expertise through experience? *Mental Health Review/Mental Health Review Journal*, 20(4), 232–241. <https://doi.org/10.1108/mhrj-05-2014-0016>
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Çakıroğlu, O., Swedeen, B., & Owens, L. (2009). Availability of and access to career development activities for Transition-Age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0885728809344332>
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245–255
- Castro-Kemp, S., & Samuels, A. (2022). Working together: A review of cross-sector collaborative practices in provision for children with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104127. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104127>
- Cheatham, G. A., Smith, S. J., Elliott, W., & Friedline, T. (2013). Family assets, postsecondary education, and students with disabilities: Building on progress and overcoming challenges. *Children and Youth Services Review*, 35(7), 1078–1086. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.04.019>
- Cheatham, L. P., & Randolph, K. A. (2020). Education and Employment Transitions among Young Adults with Disabilities: Comparisons by Disability Status, Type and Severity. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 467–490. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1722073>
- Conderman, G., & Katsiyannis, A. (2002). Instructional issues and practices in secondary special education. *Remedial and Special Education*, 23(3), 169–179. <https://doi.org/10.1177/07419325020230030501>

- Graham, L. J. (2023). *Ενταξιακή Εκπαίδευση για τον 21ο Αιώνα: Θεωρία, πολιτική και πρακτική* (επιμ. Α. Βλάχου). Πεδίο.
- Dimitriadou I, Pavlidou E, & Kartasidou L. (2016). Independent living and interpersonal relationships of individual with intellectual disability: *The perspective of individual with intellectual disability in Greece*. Proceedings of INTED 2016 Conference. p. 5965–72.
- Edgar, E., & Polloway, E.A. (1994). Education for adolescents with disabilities: Curriculum and placement issues. *The journal of special education, 27*, (4), pp. 438-452
- Eltantawy, M. (2023). A Study of the Requirements Availability for the Successful Transition of Students with Intellectual Disability to the Post-School Stage from their Teachers' Perspective. *International Journal of Special Education, 38*(3), 139–151. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.45>
- European Commission. (2021). *European Pillar of Social Rights*. European Commission. Ανακτήθηκε από: <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economyworks-people/jobs-growth>
- Federici, S., Bracalenti, M., Meloni, F., & Luciano, J. V. (2016). World Health Organization disability assessment schedule 2.0: An international systematic review. *Disability and Rehabilitation, 39*(23), 2347–2380. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1223177>
- Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M., & Schumann, S. (2022). Transition from School to Work – Explaining Persistence Intention in Vocational Education and Training in Switzerland. *Vocations and Learning, 15*(1), 129–154. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4>
- Fischer, A. M. (2011). *Reconceiving social exclusion*. *Brooks World Poverty Institute Working Paper, (146)*. The University of Manchester.

- Francis, G., Regester, A., & Reed, A. S. (2018). Barriers and supports to parent involvement and collaboration during transition to adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 235–245. <https://doi.org/10.1177/2165143418813912>
- Friedman, N., & Parish, M. E. W. S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181–192. <https://doi.org/10.2217/npv.13.13>
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398–411. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.2010.02002.x>
- Gold, P. B., Fabian, E. S., & Luecking, R. G. (2013). Job Acquisition by Urban Youth With Disabilities Transitioning From School to Work. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(1), 31–45. <https://doi.org/10.1177/0034355213481248>
- Gormley, M. E. (2015). Workplace stigma toward employees with intellectual disability: A descriptive study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 249–258. <https://doi.org/10.3233/jvr-150773>
- Grigal, M., Test, D. W., Beattie, J., & Wood, W. M. (1997). An evaluation of transition components of individualized education programs. *Exceptional Children*, 63(3), 357–372
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the Transition Planning, Postsecondary Education, and Employment Outcomes of Students With Intellectual and Other Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4–17. <https://doi.org/10.1177/0885728811399091>
- Grue, J. (2017). Now you see it, now you don't: A discourse view of disability and multidisciplinary. *Alter*, 11(3), 168–178. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.05.002>

- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Developmental Perspectives in.
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R. H., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 54-66*.
- Henry, A.D., Petkauskos, K., Stanislawzyk, J., & Vogt, J. (2014). Employerrecommended strategies to increase opportunities for people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 41, 237-248*.
- Herr, S. S., Gostin, L. O., & Koh, H. H. (Eds.). (2003). *The human rights of persons with intellectual disabilities: Different but equal*. Oxford University Press.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Τόπος*
- Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (2011). Statistics, data, and special education decisions: Basic links to realities. In M. Kauffman and D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. Routledge.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming*. Champaign: University of Illinois
- Landmark, L. J., Zhang, D. D., & Montoya, L. (2007). Culturally diverse parents' experiences in their children's transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 30(2), 68–79*. <https://doi.org/10.1177/08857288070300020401>
- Lappa, C. S., & Mantzikos, C. N. (2023). Teaching Individuals with Developmental Disabilities Basic Cooking Skills: A Single Case Research. *International Journal of Autism & Related Disabilities, 6(1)*. <https://doi.org/10.29011/2642-3227.100064>
- Lazarus, K.U. & Ihuoma, C. (2011). The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs. *British Journal of Arts and Social Sciences, 2(1), 51-62*.

- Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2019). *Intellectual disability*. StatPearls Publishing, Treasure Island.
- Lee, P. K. (2015). School Counselors' Provision of Career and College Transition Services to Students in Special Education. *All Graduate Plan B and other Reports*. 534. <https://doi.org/10.26076/bed6-8f9b>
- Leonard, H., Foley, K. R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., & Downs, J. (2016). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. *European child & adolescent psychiatry*, 25(12), 1369-1381. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0853-2>
- Lindstrom, L., Kahn, L. G., & Lindsey, H. (2013). Navigating the early career years: Barriers and strategies for young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39(1), 1–12. <https://doi.org/10.3233/jvr-130637>
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *Statistical Concepts - a second course*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA87510983>
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L., & Gibson, L. W. (2003). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.08.001>
- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). The impact of the IDEA 2004 on transition to college for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 273-281. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00223.x>
- Majid, S., & Razzak, A. (2015). Designing A Model of Vocational Training Programs for Disables through ODL. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(1). <https://doi.org/10.17718/tojde.53238>
- Martin, J. E., Marshall, L. H., & Maxson, L. L. (1993). Transition Policy: Infusing Self-Determination and Self-Advocacy into Transition Programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16(1), 53–61. <https://doi.org/10.1177/088572889301600105>

- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Cameto, R., Test, D. W., & Morningstar, M. E. (2013). Identifying and promoting transition evidence-based practices and predictors of success: A position paper of the division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 140-151. <https://doi.org/10.1177/2165143413503365>
- McKnight, M., Scheef, A. R., Levine, A., Thomas, F., & Phillips, B. N. (2022). Secondary Special Educators' Perceptions of Transition Collaboration With Vocational Rehabilitation. *Rehabilitation Counselors and Educators Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.52017/001c.38444>
- Moore, S. A., Sridhar, A., Taormina, I., Rajadhyaksha, M., & Azad, G. (2024). The perspective of school leaders on the implementation of evidence-based practices: A mixed methods study. *Implementation Research and Practice*, 5. <https://doi.org/10.1177/26334895231220279>
- Morgan, R. L., Callow-Heuser, C. A., Horrocks, L. L., Hoffman, A. N., & Kupferman, S. (2013). Identifying transition teacher competencies through literature review and surveys of experts and practitioners. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Advance online publication. doi:10.1177/2165143413481379
- Morningstar, M. E., & Clark, G. M. (2003). The status of personnel preparation for transition education and services: What is the critical content? how can it be offered? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 26(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/088572880302600208>
- Morningstar, M. E., Frey, B. B., Noonan, P. M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., . . . Williams-Diehm, K. (2010). A preliminary investigation of the relationship of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 80-94. doi:10.1177/0885728809356568

- Morningstar, M. E., & Benitez, D. T. (2013). Teacher training matters: The results of a multistate survey of secondary special educators regarding transition from school to adulthood. *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 51-64.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children* (T. F. Boat & J. T. Wu, Eds.). National Academies Press (US). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK332882/>
- Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (2013). Age-appropriate transition assessment: the position of the division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36*(2), 72–83.
- Neubert, D. A., Luecking, R. G., & Fabian, E. S. (2018). Transition practices of vocational rehabilitation counselors serving students and youth with disabilities. *Rehabilitation Research, Policy, and Education, 32*(1), 54–65. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.32.1.54>
- Oertle, K. M., & Trach, J. S. (2007). Interagency collaboration: The importance of rehabilitation professionals' involvement in transition. *Journal of Rehabilitation, 73*(3), 36–44.
- Oertle, K. M., Trach, J. S., & Plotner, A. J. (2013). Rehabilitation Professionals' Expectations for Transition and Interagency Collaboration. *Journal of Rehabilitation, 79*(3), 25. https://digitalcommons.usu.edu/sped_facpub/915/
- Plotner, A. J., Mazzotti, V. L., Rose, C. A., & Teasley, K. (2020). Perception of interagency collaboration: Relationships between secondary transition roles, communication, and collaboration. *Remedial & Special Education, 41*(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/0741932518778029>
- Prater, M. A., Sileo, T. W., & Black, R. S. (2000). Preparing Educators and Related School Personnel to Work with At-Risk Students. *Teacher Education and Special Education, 23*(1), 51–64. <https://doi.org/10.1177/088840640002300108>

- Rachanioti, E., Giaouri, S., Laskaraki, E., & Alevriadou, A. (2021). "Can I Work Here?": Employment Barriers for Individuals with Intellectual Disabilities in Greece. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 9(4), 354–362. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.1>
- Riesen, T., Morgan, R., Schultz, J., & Kupferman, S. (2014). School-to-work barriers as identified by special educators, vocational rehabilitation counselors, and community rehabilitation professionals. *Journal of Rehabilitation*, 80(1), 33–44.
- Rowe, D. A., Alverson, C. Y., Unruh, D., Fowler, C. H., Kellems, R., & Test, D. W. (2013b). *Predictor implementation school/district self-assessment*. Retrieved from National Post-School Outcomes Center website: http://psocenter.org/content_page_assets/content_page_3/Predictor_SelfAssessment.final_06_24_13.pdf
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Fowler, C. H., Test, D. W., Mitchell, V. J., Clark, K. A., Holzberg, D., Owens, T. L., Rusher, D., Seaman-Tullis, R. L., Gushanas, C. M., Castle, H., Chang, W., Voggt, A., Kwiatek, S., & Dean, C. (2020). Updating the Secondary Transition Research Base: Evidence- and Research-Based Practices in Functional Skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/2165143420958674>
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y., & Tsai, C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review/Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307–317. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9522-0>
- Schutz, M. A., Awsumb, J. M., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2021). Parent Perspectives on Pre-Employment Transition Services for Youth with Disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 65(4), 266–278. <https://doi.org/10.1177/0034355221993542>

- Shogren, K. A., Burke, K., Antosh, A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., Shaw, L. A., & Raley, S. K. (2018). Impact of the Self-Determined Learning Model of instruction on Self-Determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of Disability Policy Studies, 30*(1), 22–34. <https://doi.org/10.1177/1044207318792178>
- Shogren, K. A. (2013). A Social–Ecological Analysis of the Self-Determination Literature. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(6), 496–511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>
- Sigstad, H. M. H., & Garrels, V. (2022b). Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition? *European Journal of Special Needs Education, 38*(4), 573–587. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2148600>
- Skaff, L. F., Kemp, J. N., McGovern, L. a. S., & Fantacone, J. M. (2014). Educator and parent views of the effectiveness of individualized learning plans for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39*(2), 68–78. <https://doi.org/10.1177/2165143414546131>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή* (Α. Σ. Αντωνίου επίμ.). Gutenberg.
- Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. T. (2003). Findings on the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: 97 Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology, 18*(4), 29-44
- Solarsh G., & Hofman K.J. (2006). Developmental Disabilities. In: Disease and Mortality in Sub-Saharan Africa. 2nd ed. *The International Bank for Reconstruction and Development*. The World Bank.

- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2006). Family setting in Down syndrome. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down syndrome: Neurobehavioural specificity* (pp. 191–211). Hoboken, NJ: Wiley
- Stufflebeam, D.L., McCormick, C.H., Brinkerhoff, R.O. & Nelson, C.O. (1985). *Conducting Educational Needs Assessments*. Hingham: Kluwer Academy Publishers.
- Taylor, D. (2018). Americans With Disabilities: 2014. Household Economic Studies Current Population Reports. *United States Census Bureau*, 70-152.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C., Kortering, L., & Kohler, P. D. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Tsalis, P., Aivazelis, E., Tapali, J., Fyka, G., Orfanos, P., & Naniopoulos, A. (2018). *Investigating needs and barriers to the employment of people with disabilities. South-Eastern Europe Journal of Economics*, 16(1).
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2018). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (8th Edition)*. Pearson.
- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., & Corbière, M. (2018). Disability and employment—overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology*, 27(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536>
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(1), 58-66. <https://doi.org/10.1177%2F2165143413482137>
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. What Works for Special-Needs Learners*. Guilford Publications. <https://eric.ed.gov/?id=ED495386>

- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2017). Self-Determination and Quality of Life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8). <https://doi.org/10.17161/foec.v33i8.6782>
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W., & Lawrence, M. (2007). Self-Determination and Student Transition Planning Knowledge and Skills: Predicting Involvement. *Exceptionality, 15*(1), 31–44. <https://doi.org/10.1080/09362830709336924>
- Wei, X., Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Shattuck, P. (2015). Transition to adulthood: Employment, education, and disengagement in individuals with autism spectrum disorders. *Emerging Adulthood, 3*(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177%2F2167696814534417>
- Wells, J. C., & Sheehey, P. H. (2012). Person-centered planning: Strategies to encourage participation and facilitate communication. *Teaching Exceptional Children, 44*(3), 32-39.
- Wicker, M. R., Davis, T. N., & Hrabal, J. M. (2022). Use of technology in vocational skills training for individuals with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 57*(2), 135-150.
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Disability & Society, 24*(1), 103–115. <https://doi.org/10.1080/09687590802535725>
- Witkin, B., Altsculd, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wolfe, P. S., Boone, R. S., & Blanchett, W. J. (1998). Regular and special educators' perceptions of transition competencies. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 21*(1), 87–106. <https://doi.org/10.1177/088572889802100108>

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407>

Xu, T., Dempsey, I., & Foreman, P. (2014). Views of Chinese parents and transition teachers on school-to-work transition services for adolescents with intellectual disability: A qualitative study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 39*(4), 342–352. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.947920>

Young, R., Dagnan, D., & Jahoda, A. (2016). Leaving school: a comparison of the worries held by adolescents with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(1), 9-21. <https://doi.org/10.1111/jir.12223>