

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
Π.Τ.Δ.Ε.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ

(ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ)

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΠΟΠΤΗΣ: Α. ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ
ΜΕΛΗ: Μ. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ
Ε. ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2001

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Εισαγωγή	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	10-24
1.1. Η Ειδική Αγωγή και οι ειδικές ανάγκες	10
1.2. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες	12
1.3. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες	20
1.3.1. Η σχολική εκπαίδευση	20
1.3.2. Η επαγγελματική εκπαίδευση	22
2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	25-60
2.1. Η σημασία της επαγγελματικής απασχόλησης	25
2.2. Η έννοια της μετάβασης	26
2.3. Προϋποθέσεις μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση	29
2.3.1. Η πρόωμη παρέμβαση	29
2.3.2. Το συστημικό μοντέλο παρέμβασης	30
2.3.3. Η ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης	32
2.3.3.1. Ορισμός της κοινωνικής ένταξης	33
2.3.3.2. Διαφοροποίηση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση	35
2.3.3.3. Η αποδοχή ως προϋπόθεση της ένταξης	36
2.3.4. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός	39
2.3.5. Η προεπαγγελματική εκπαίδευση	40
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση	45
2.4.1. Το νομοθετικό πλαίσιο	45
2.4.2. Τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα	50
2.4.3. Οι υπηρεσίες	51
2.4.4. Η στάση των εργοδοτών	53
2.4.5. Η επαγγελματική αξιολόγηση	57
3. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	61-89
3.1. Γενική αναφορά	61
3.2. Ιστορική εξέλιξη της επαγγελματικής απασχόλησης για άτομα με ειδικές ανάγκες	63
3.2.1. Οι διεθνείς εμπειρίες	63

3.2.2. Η ελληνική πραγματικότητα.	70
3.3. Ερευνητικά δεδομένα για τις δυνατότητες μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση	74
3.3.1. Ανασκόπηση ξένης βιβλιογραφίας.	74
3.3.2. Ανασκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας.	78
3.4. Μορφές επαγγελματικής απασχόλησης για άτομα με ειδικές ανάγκες.	83
3.4.1. Οι εμπειρίες εργασίας.	83
3.4.2. Τα προστατευμένα μοντέλα απασχόλησης.	85
3.4.3. Τα υποστηρικτικά μοντέλα απασχόλησης.	86

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4. ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	91-107
4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος.	91
4.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας.	93
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας.	95
4.3.1. Το δείγμα της έρευνας.	95
4.3.2. Τα μέσα συλλογής δεδομένων.	100
4.3.2.1. Η συνέντευξη.	101
4.3.2.2. Η σύνταξη και η επίδοση του ερωτηματολογίου.	103
4.3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας και οι δυσκολίες της.	104
4.3.4. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης.	106
5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	108-181
5.1. Η πορεία των παιδιών που αποφοίτησαν από το ειδικό σχολείο.	108
5.2. Αξιολόγηση ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης.	120
5.3. Παράγοντες που διευκολύνουν την διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση.	131
5.4. Ιεράρχηση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.	138
5.5. Δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης.	142
5.6. Προστασία του δικαιώματος της απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.	147
5.7. Προτάσεις για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.	151
5.8. Η συμβολή του ειδικού σχολείου.	157
5.9. Διασταυρώσεις επιμέρους παραγόντων.	159
5.10. Δύο μελέτες περίπτωσης.	168
5.10.1. Άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω Ο.Α.Ε.Δ.	168
5.10.2. Το εργαστήριο Σητείας.	174
5.11. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων.	177
6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	182-186
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	187-191

Συνοπτικοί πίνακες παρουσίασης παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία.	187
Ευρετήριο πινάκων.	192
Ευρετήριο κυκλικών διαγραμμάτων.	193
Ευρετήριο ραβδογραμμάτων.	194
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	196-
211	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει σημειώσει σημαντικά βήματα προόδου, υστερεί ακόμα σημαντικά. Ο τομέας μάλιστα της Ειδικής Αγωγής που θεωρούμε ότι υστερεί περισσότερο είναι εκείνος της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη χώρα μας η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την επαγγελματική απασχόληση και κατά συνέπεια την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παρέχεται κυρίως μετά την αποφοίτηση ενός παιδιού από το ειδικό σχολείο, ορισμένα ωστόσο στοιχεία προεπαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να διδάσκονται από τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών αυτών σε ένα πιο πρώιμο στάδιο της ανάπτυξής τους. Όμως, από τη μια μεριά οι γονείς δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους σε τέτοιου είδους θέματα και από την άλλη το ειδικό σχολείο εξακολουθεί να δίνει βαρύτητα στις γνώσεις και να αγνοεί σε μεγάλο βαθμό την καλλιέργεια άλλων ικανοτήτων.

Σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και απορρόφησής τους στην αγορά εργασίας, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό δημοτικό σχολείο. Ωστόσο για τη χώρα μας η υπάρχουσα κατάσταση είναι απογοητευτική και τα περισσότερα παιδιά που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία, είτε μένουν σπίτι τους είτε παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ορισμένης διάρκειας σε αντίστοιχα κέντρα εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει σχέδιο επαγγελματικής απασχόλησής τους στο μέλλον. Τα λίγα παιδιά που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο συνήθως συναντούν ανυπέρβλητα εμπόδια σε επίπεδο μάθησης και διακόπτουν μετά από μικρό χρονικό διάστημα. Εξάλλου, το πρόγραμμα σπουδών στο Γυμνάσιο ελάχιστα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και στην προοπτική απασχόλησής τους. Το νέο νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής παρέχει τη δυνατότητα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε άτομα με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από ειδικά δημοτικά σχολεία, κυρίως μέσω της ίδρυσης νέων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων και Εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για τα νέα αυτά Εργαστήρια και Εκπαιδευτήρια υπάρχει η πρόθεση να παρέχουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες που τα

παρακολουθούν εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση. Ωστόσο, εκείνο που παραμένει αμφίβολο είναι αν οι προτάσεις του νέου νομοσχεδίου υλοποιηθούν και στην πράξη.

Ο τρόπος μετάβασης παιδιών με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στο χώρο εργασίας δεν είναι μια εύκολη και απλή διαδικασία. Κατά τον ίδιο τρόπο και η όλη προσπάθεια που καταβλήθηκε από μέρος μας με σκοπό να διερευνήσουμε αυτήν την περιοχή συνάντησε αρκετές δυσκολίες. Τόσο σε επίπεδο βιβλιογραφικής έρευνας, όσο και σε επίπεδο ερευνητικής δουλειάς τα εμπόδια που συναντήσαμε μπροστά μας ήταν πολλά και ποικίλα. Έχοντας ολοκληρώσει πλέον αυτή την προσπάθεια αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν.

Πρώτα απ' όλα ευχαριστώ τον κ. Αντώνη Κυπριωτάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης για την ολόπλευρη βοήθειά του σε όλα τα στάδια της εργασίας. Η καθοδήγηση από μέρος του με βοήθησε να ξεδιαλύνω στο μυαλό μου ζητήματα, που παρέμεναν μέσα μου σκοτεινά και αξεκαθάριστα.

Αισθάνομαι επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος και Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μιχάλη Βάμβουκα και την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Ελένη Μιχαηλίδου, οι οποίοι ήταν πάντα πρόθυμοι να με βοηθήσουν. Θεωρώ ακόμα ότι θα ήταν παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα τον κ. Νίκο Ανδρεαδάκη, διδάσκοντα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις πολύτιμες υποδείξεις του σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων στο τελικό στάδιο της εργασίας μας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τη Μαρία Γεωργιάδη και την Κατερίνα Λιοντάκη, μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης για την βοήθειά τους στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Τέλος, ευχαριστώ τους διευθυντές και δασκάλους που εργάζονται στα ειδικά σχολεία της Κρήτης, καθώς και το προσωπικό των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που επισκέφτηκα για την καλή συνεργασία που είχα μαζί τους και για την προθυμία τους να με βοηθήσουν να συλλέξω πολύτιμες πληροφορίες. Οι μεγαλύτερες ωστόσο ευχαριστίες ανήκουν στους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία και δέχτηκαν να συνομιλήσουν τηλεφωνικά μαζί μας και στους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και δέχτηκαν με προθυμία να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια που τους δώσαμε. Η διάθεσή τους να μας δώσουν πληροφορίες ήταν από κάθε άποψη συγκινητική.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική απασχόληση αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε άτομο, αφού μέσα απ' αυτήν διαμορφώνει την προσωπικότητα, το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του. Χωρίς επαγγελματική απασχόληση το άτομο βρίσκεται στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής. Το δικαίωμα στην απασχόληση είναι αναφαίρετο για κάθε άτομο. Ωστόσο, ορισμένες ομάδες πληθυσμού, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες, συναντούν ανυπέρβλητα εμπόδια στην προσπάθεια που κάνουν για ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία. Μάλιστα, το πιο λυπηρό είναι ότι οι δυσκολίες απασχόλησης γι' αυτά τα άτομα συνήθως δεν οφείλονται στους περιορισμούς που έχουν, εξαιτίας των μειονεξιών τους, αλλά στη στάση της κοινωνίας απέναντί τους.

Η επαγγελματική απασχόληση ενός ατόμου είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευσή του. Δεν είναι έτσι υπερβολή, αν πούμε, ότι οι δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης ενός ατόμου διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό, ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσής του. Όταν αναφερόμαστε σε άτομα με ειδικές ανάγκες, η κατάλληλη εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη μετάβαση των ατόμων αυτών στο χώρο της εργασίας. Έχει λοιπόν ιδιαίτερη σημασία να μελετηθεί η εκπαίδευση που παρέχεται σ' αυτά τα παιδιά μέσω των ειδικών σχολείων, καθώς και οι διέξοδοι που τους δίνονται μετά την αποφοίτησή τους απ' αυτά τα σχολεία. Η εμπειρία δυστυχώς αποκαλύπτει ότι από τα ειδικά σχολεία απουσιάζει κάθε είδους επαγγελματικός προσανατολισμός και γενικότερα επαγγελματικής προετοιμασίας, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά, όταν αποφοιτούν από τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε μεγάλη σχετικά ηλικία. Απουσιάζει επίσης γι' αυτά τα παιδιά κάθε είδους προοπτική επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δυστυχώς το επίσημο κράτος είναι προκλητικά απών από κάθε υπηρεσία επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αφήνοντας ελεύθερο πεδίο δράσης στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Στο νέο νομοσχέδιο της ειδικής αγωγής τονίζονται ιδιαίτερα η σημασία και η αναγκαιότητα της προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, για πρώτη φορά υποδεικνύονται συγκεκριμένοι τρόποι επαγγελματικής διεξόδου για τα παιδιά που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία και παράλληλα καταβάλλεται προσπάθεια, έτσι ώστε η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες να μην έχει τον περιστασιακό και αποσπασματικό χαρακτήρα που έχει

μέχρι σήμερα. Ευχόμαστε τα θετικά σημεία του νέου νόμου να υλοποιηθούν, γιατί μόνο όταν υπάρχει επαγγελματική εκπαίδευση που δίνει προοπτικές απασχόλησης μπορούμε να αισιοδοξούμε και για τη μελλοντική ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία. Ένταξη και ενσωμάτωση για άτομα με ειδικές ανάγκες, χωρίς ευκαιρίες και δυνατότητες απασχόλησής τους δεν μπορεί να υπάρξει.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια γενική εισαγωγή στην έννοια της Ειδικής Αγωγής. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στις σύγχρονες αντιλήψεις της Ειδικής Αγωγής, στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις δεν αποτελεί ξεχωριστό κλάδο, αλλά αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης. Στην αναφορά μας σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνεται επίσης διάκριση μεταξύ σχολικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην ουσία η διάκριση αφορά περισσότερο μεθοδολογικούς λόγους, μια και στοιχεία προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και εμπειρίες από περιβάλλοντα δουλειάς θεωρούνται αναγκαία μέσα στο σχολικό περιβάλλον, κατά τον ίδιο τρόπο που θεωρείται απαραίτητο για ένα άτομο να εξακολουθήσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του εκπαίδευσης να αποκτά γνώσεις και δεξιότητες.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση. Εδώ τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της επαγγελματικής απασχόλησης και η έννοια του όρου μετάβαση. Γίνεται επίσης αναλυτική παρουσίαση των προϋποθέσεων που απαιτούνται και των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το ειδικό σχολείο στην επαγγελματική απασχόληση. Στις προϋποθέσεις αναφέρεται η πρόωμη παρέμβαση, το συστημικό μοντέλο παρέμβασης, καθώς επίσης και η πρόωμη ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης. Επιπλέον, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στο ρόλο του σχολείου, καθώς επίσης και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση αναφέρονται ακόμα το νομοθετικό πλαίσιο, τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, οι υπηρεσίες κ. ά..

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στις δυνατότητες μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση. Αρχικά γίνεται ιστορική αναδρομή στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για τις δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσω αναδίφησης στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τρόποι επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό τμήμα της εργασίας μας. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται αναλυτική παρουσίαση του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και των δυσκολιών της και παράλληλα περιγράφεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με συντομία αναφέρουμε ότι στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο, καθώς επίσης και οι στάσεις και οι αντιλήψεις γονέων και δασκάλων σε θέματα που αφορούν τις προοπτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας συμπληρώθηκε με την επισκόπηση των αποτελεσμάτων και με την παράθεση στο τέλος προτάσεων που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο τέλος της εργασίας υπάρχει παράρτημα με το δείγμα της έρευνάς μας που αφορά το σύνολο των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Στο παράρτημα αναφέρονται τα αρχικά του ονόματος κάθε παιδιού, ο κωδικός της συνέντευξης που έγινε μέσω τηλεφώνου στους γονείς του, τα έτη φοίτησής του στο ειδικό σχολείο, το έτος αποφοίτησής του από το ειδικό σχολείο, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας του παιδιού, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Πηγή για την άντληση αυτού του υλικού ήταν τα μαθητολόγια των ειδικών σχολείων που επισκεφτήκαμε. Στο παράρτημα υπάρχουν ακόμα τα ευρετήρια των πινάκων, των κυκλικών διαγραμμάτων και των ραβδογραμμάτων που παρουσιάζονται μέσα στην έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1. Η Ειδική Αγωγή και οι ειδικές ανάγκες

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί μια σχεδιασμένη εκπαιδευτική δράση που σκοπό έχει να βοηθήσει άτομα που αντιμετωπίζουν διάφορες μειονεξίες. Ο ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισής της δεν σημαίνει ότι είναι ένα στεγανό και αποκομμένο τμήμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά μέρος του όλου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικόδημος, 1995, 630). Από την άποψη αυτή η Ειδική Αγωγή δεν θεωρείται ένας ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί μια ξεχωριστή ομάδα παιδιών, αλλά ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών για εκείνους τους μαθητές που δυσκολεύονται, εξαιτίας των ειδικών χαρακτηριστικών τους, να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Πρόκειται για στόχους οι οποίοι θεωρούνται κοινοί με τους στόχους τους οποίους έχουν τα υπόλοιπα παιδιά και διαφέρουν μόνο στο βαθμό της προσπάθειας και στα μέσα που χρειάζονται για να επιτευχθούν (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 32).

Στο παρελθόν, το ενδιαφέρον της Ειδικής Αγωγής περιοριζόταν στην αναγνώριση των ειδικών γενετικών και μεταβολικών διαταραχών που είχαν ορισμένα άτομα, καθώς και στη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης τους (Yando, Zigler, 1984, 403). Στόχος για τα άτομα αυτά ήταν να αποδειχθεί ότι δεν ήταν ικανά να ενταχθούν μαζί με τα άλλα άτομα σε «κανονικά» σχολεία και ότι θα έπρεπε έτσι προς όφελος των ίδιων να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία. Ο σχολικός διαχωρισμός επομένως των παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει να θεωρείται ως Ειδική Αγωγή η αγωγή που ασκείται σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Εξάλλου, σύμφωνα και με τις σύγχρονες αντιλήψεις, η Ειδική Αγωγή δεν ορίζεται από την άποψη του χώρου στον οποίο αυτή συμβαίνει, αλλά κυρίως από την άποψη των αναγκών του παιδιού που αυτή σχεδιάζει να αντιμετωπίσει (Lamoral, 1999, 97). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι άτομα που χρειάζονται εξατομικευμένη εκπαίδευση (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984, 12). Μόνο μέσω της εξατομικευμένης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητάς τους.

Οι ειδικές ανάγκες είναι όρος πολύ γενικός και αόριστος. Για να βοηθηθούμε επομένως στον προσδιορισμό του όρου θα πρέπει να λαμβάνουμε

υπόψη μας τις αντιλήψεις που επικρατούν κάθε εποχή στην κοινωνία. Στο παρελθόν, οι ειδικές ανάγκες θεωρούνταν ότι οφείλονταν αποκλειστικά στις αδυναμίες του μαθητή και στην ανικανότητά του να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με την άποψη αυτή ευθύνη της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού δεν υπήρχε. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυτού του είδους οι απόψεις έχουν ριζικά αλλάξει. Έτσι στις μέρες μας το έλλειμμα που είναι πιθανόν να παρουσιάζει ένα παιδί δεν θεωρείται πλέον αποκλειστική ευθύνη του παιδιού. Τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η κοινωνία μπορούν με τη συμπεριφορά τους να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν ελλείμματα και επομένως και το «μύθο» των ειδικών αναγκών. Δεν έχει επομένως αξία η κατηγοριοποίηση των παιδιών, ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες που έχουν, αλλά η αξιολόγησή τους σύμφωνα με τις ατομικές τους δυνατότητες (James, 1999, 33). Σε επίπεδο λοιπόν εκπαιδευτικής πρακτικής ο όρος ειδικές ανάγκες δεν θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμος (Lamoral, 1999, 98). Παράλληλα, προσδίδει αρνητική αξιολόγηση στα άτομα στα οποία αναφέρεται, συγκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτόν και την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών (Peterander, 1996, 233).

Στις μέρες μας υιοθετείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες το μοντέλο της εκπαίδευσης για όλους. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα σχολεία οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 1996, 69). Στην πράξη κάτι τέτοιο σημαίνει ότι τα ειδικά αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας για κάθε κατηγορία παιδιών δεν έχουν τόση σημασία, όσο οι διαφοροποιήσεις τις οποίες θα πρέπει να έχει το αναλυτικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένο για όλους τους μαθητές (Segal, 1999, 199). Όσο επομένως σοβαρά και αν είναι τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει προς όφελος των ίδιων των παιδιών να επιλύονται μέσα στο κανονικό σχολικό σύστημα (Howlin, 1985, 851). Στην πράξη, η υλοποίηση αυτής της αντίληψης απαιτεί τη σταδιακή μείωση του αριθμού των ειδικών σχολείων τα οποία λειτουργούν ως ανεξάρτητες εκπαιδευτικές μονάδες και την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στον κανονικό κορμό της εκπαίδευσης. Η αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική και μπορεί να βοηθήσει στην αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι σ' αυτά τα άτομα. Όσο όμως σημαντική και να θεωρείται αυτή η αλλαγή, δεν αρκεί από μόνη της για να αλλάξει η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αν δεν συνοδευτεί με βελτίωση της σωματικής, πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής κατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και είσοδό τους στην επαγγελματική απασχόληση (Κρουσταλάκης, 1994, 12).

Η Ειδική Αγωγή, σύμφωνα με τις νέες τάσεις, είναι αναπόσπαστο μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής στρατηγικής ενός κράτους (Saleh, 1996, 101). Η αντίληψη αυτή καταργεί την άποψη ότι πρόκειται για παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης, η σωστή λειτουργία του οποίου απαιτεί διαχωριστικές γραμμές και ξεχωριστά αναλυτικά προγράμματα. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται αλλαγή του

τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης, για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι που να είναι κοινοί για όλα τα παιδιά. Μια τέτοια στάση αποτελεί παράλληλα και αποδοχή της άποψης ότι είναι θετικό για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εντάσσονται και να παρακολουθούν μαθήματα στο συνηθισμένο σχολείο. Σύμφωνα λοιπόν με τις σύγχρονες αντιλήψεις η Ειδική Αγωγή δεν σημαίνει την «προσαρμογή» των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, αλλά ακριβώς το αντίθετο: την «προσαρμογή» του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών (Παντελιάδου, Κωτούλας, 1997, 144).

Το νέο πνεύμα της Ειδικής Αγωγής θεωρεί αποφασιστικό παράγοντα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες το δάσκαλο. Η διαφορά με το παρελθόν είναι ότι αναφερόμαστε στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι μόνο σε όσους δασκάλους εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι θεμέλιος λίθος στην προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης αποτελούν κυρίως οι δάσκαλοι που εργάζονται σε κανονικά σχολεία (James, 1999, 113). Εξάλλου, μόνο μέσα από τη συνεργασία των δασκάλων αυτών με τους δασκάλους που εργάζονται με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να υλοποιηθεί η συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες σε κοινό περιβάλλον μάθησης.

1.2. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Με τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» χαρακτηρίζονται τα άτομα εκείνα που έχουν κάποια μειονεξία και, εξαιτίας της μειονεξίας αυτής, χρειάζονται ειδική μέριμνα και προσοχή. Μειονεξία ή αναπηρία δεν σημαίνει ανικανότητα. Η ανικανότητα είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα (Spence, Harry, 1997, 63). Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό η μειονεξία συνταυτίστηκε με την ανικανότητα, γιατί οι οργανωμένες κοινωνίες δεν έδωσαν ποτέ στα άτομα με ειδικές ανάγκες τα απαραίτητα μέσα, τις γνώσεις και την αναγκαία κατάρτιση για να εισέλθουν στην παραγωγική διαδικασία (Κουρουμπλής, 1991, 9). Ακόμα και σήμερα οι ευκαιρίες για επαγγελματική απασχόληση που δίδονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι περιορισμένες.

Ένας σαφής καθορισμός κριτηρίων για το πότε θεωρείται ένα άτομο ως άτομο με ειδικές ανάγκες δεν είναι εύκολο να γίνει. Ωστόσο, ορισμένα από τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται για να θεωρηθεί κάποιος ως άτομο με ειδικές ανάγκες είναι η αντιληπτική του ικανότητα, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του, οι εκπαιδευτικές του ανάγκες (Wolery, Haring, 1990, 244). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποκλίνουν από την φυσιολογική πορεία ανάπτυξης, αναφορικά με τη φυσική τους κατάσταση, τη συμπεριφορά τους, τις κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες (Mash, Terdal, 1997, 3). Σε ορισμό για τα άτομα με

ειδικές ανάγκες, ο οποίος προέρχεται από το Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. το 1993, αναφέρονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες *«άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο»* (Ζώνιου - Σιδέρη, 1996, 16). Στον πρόσφατο Ν.2817/14.3.2000, τ. Α', Κεφάλαιο Ι, άρθρο 1 *«ως άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων»*.

Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, αντικαθιστώντας όρους οι οποίοι χρησιμοποιούνταν παλαιότερα, όπως «απροσάρμοστα», «προβληματικά», «σπαστικά» ή «αποκλίνοντα» άτομα. Δυστυχώς και η χρησιμοποίηση αυτού του όρου, αν και σε μικρότερο βαθμό από προηγούμενους, εξακολουθεί να προσδιορίζει αρνητικά τα άτομα στα οποία αναφέρεται. Εκείνο όμως που διαφοροποιεί σε σύγκριση με το παρελθόν τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ότι πλέον τα άτομα αυτά, όσο σοβαρά και αν είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, θεωρούνται ικανά να εκπαιδευτούν, να θέσουν στόχους και να αναζητήσουν τη βελτίωσή τους μέσα από την επίτευξη αυτών των στόχων. Δεν έχει λοιπόν τόσο σημασία η διαπίστωση των ανεπαρκειών τους, αλλά η ακριβής αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους και η αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξέλιξή τους. Περισσότερο επομένως σημαντικό για τα άτομα αυτά είναι να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αυτά λειτουργούν και όχι τόσο ο τρόπος με τον οποίο νομίζουμε ότι θα πρέπει να λειτουργούν (Gollin, 1984, 8). Η ρεαλιστική αντιμετώπιση των δυνατοτήτων που έχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είναι πάντα προτιμότερη από οποιαδήποτε ωραιοποιημένη ή απαισιόδοξη στάση.

Οι περιορισμοί τους οποίους αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να οφείλονται σε ένα σοβαρό φυσικό μειονέκτημα, σε μια βλάβη στον εγκέφαλο, σε περιορισμένη ικανότητα αντίληψης, στην έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας, στην αδυναμία τους να αυτοεξυπηρετηθούν. Επίσης, τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν συχνά έντονο το συναίσθημα της μοναξιάς, με αποτέλεσμα να αποσύρονται από τη ζωή, μια και δεν έχουν ή δεν τους δίνονται ευκαιρίες για να αναπτύξουν και να ασκήσουν τις ικανότητές τους. Συχνά δυσκολεύονται επίσης στην εκτέλεση πρακτικών δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, όπως να διαβάσουν, να γράψουν και να λογαριάσουν, να εκτελέσουν οικιακές εργασίες, να πάνε για ψώνια στην αγορά, να αναγνωρίσουν δημόσια σήματα, να βάλουν την υπογραφή τους, να αντιληφθούν κοινωνικούς κανόνες, να διαχειριστούν χρήματα, να βρουν δουλειά (Lovett, Harris, 1987, 352). Πρόκειται για δεξιότητες πολύτιμες, επειδή, όταν ένα άτομο τις κατέχει, αυξάνεται το επίπεδο της ανεξαρτησίας του (Wing, 1985, 756).

Η αιτιολογία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως επίσης και ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά τους, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν κατηγορίες και συστήματα ταξινόμησης γι' αυτά τα άτομα. Στο παρελθόν ο Kirk, ανάλογα με την αδυναμία που είχαν τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως προς ορισμένα γνωρίσματα, τα χώρισε σε έξι κατηγορίες. Τα γνωρίσματα αυτά, με βάση τα οποία καθορίστηκαν και οι κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Kirk, είναι: α)τα πνευματικά χαρακτηριστικά, β)οι αισθητηριακές ικανότητες, γ)τα σωματικά χαρακτηριστικά, δ)η κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά, ε)η ικανότητα επικοινωνίας και στ)τα διάφορα πολλαπλά μειονεκτήματα (Kirk, 1973, 5). Αργότερα, το 1988, στο 10ο Ετήσιο Αμερικανικό Συνέδριο, αναγνωρίστηκαν δέκα κατηγορίες ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες. Οι κατηγορίες των ατόμων αυτών είναι: α)τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, β)τα άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας, γ)τα συναισθηματικά διαταραγμένα άτομα, δ)τα νοητικά καθυστερημένα άτομα, ε)τα άτομα με προβλήματα ακοής, στ)τα άτομα με προβλήματα όρασης, ζ)τα άτομα με ταυτόχρονα προβλήματα όρασης και ακοής, η)τα άτομα με κινητικά προβλήματα, θ)τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και ι)τα άτομα με σοβαρά προβλήματα υγείας (Haring, 1990, 21). Μια πιο λειτουργική κατηγοριοποίηση που επιχειρήθηκε στο ίδιο Συνέδριο κατέταξε τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε έξι κατηγορίες: α)στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, β)στα άτομα με αισθητηριακά προβλήματα, γ)στα άτομα με προβλήματα επικοινωνίας, γλώσσας και ομιλίας, δ)στα άτομα με προβλήματα μάθησης, ε)στα άτομα με προβλήματα συναισθηματικών διαταραχών και συμπεριφοράς και στ)στα άτομα με προβλήματα φυσικών μειονεξιών και υγείας. Στην Ελλάδα, στην κατηγορία άτομα με ειδικές ανάγκες, με βάση τον πρόσφατο νόμο της Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνονται: α)τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα, β)τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής, γ)τα άτομα με σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ)τα άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε)τα άτομα με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και στ)τα άτομα με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ο αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο μια έντονη τάση αποκατηγοριοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει, επειδή ακόμα και άτομα της ίδιας κατηγορίας συχνά θεωρείται ότι δεν αποτελούν ομοιογενείς ομάδες και επομένως δεν απαιτείται για τα άτομα αυτά ίδιας μορφής εκπαίδευση (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογόωργα, 1995, 56). Κάθε άτομο με ειδικές ανάγκες είναι ανεξάρτητη περίπτωση, για την οποία υπάρχει μια ετερογενής ομάδα παραγόντων που ευθύνεται για την πορεία και την εξέλιξή του (Harris, 1995, 91).

Παρακάτω παρουσιάζουμε με σύντομο τρόπο καθεμία από τις κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως αυτές αναφέρονται στο νέο νόμο της Ειδικής Αγωγής.

α) Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια

Η νοητική ανεπάρκεια είναι κατώτερη διανοητική λειτουργία, η οποία εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου και υπάρχει ταυτόχρονα με μειονεκτήματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Cobb, 1989, 479). Τα αίτια της είναι πολλά και ποικίλα: τραυματισμοί του εγκεφάλου, ανωμαλίες των αισθητηρίων οργάνων, μολυσματικοί νόσοι, ανωμαλίες στα χρωμοσώματα, διαταραχές στο μεταβολισμό, φτωχό περιβάλλον, ασυμβατότητα του Rhesus, παραμορφώσεις του κρανίου, διαταραχές στο ενδοκρινικό σύστημα (Κυπριωτάκης, 1984, 3). Ακόμα και σήμερα, παρά την πρόοδο της επιστήμης, υπάρχουν περιπτώσεις νοητικής ανεπάρκειας που δεν συνδέονται με κάποιο αναγνωρίσιμο οργανικό πρόβλημα. Στις περιπτώσεις αυτές η αιτιολογία παραμένει ακόμα ένα μυστήριο (Zigler, Cascione, 1984, 72).

Η νοητική ανεπάρκεια προκαλεί δυσκολίες σε συγκεκριμένες περιοχές δεξιοτήτων του ατόμου, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεξυπηρέτηση, η επικοινωνία, η ζωή στο σπίτι, η υγεία, η ασφάλεια, η δουλειά (Handen, 1997, 371). Για να θεωρήσουμε ένα άτομο ως άτομο με νοητική ανεπάρκεια, χρειάζεται να εξετάσουμε την απόδοσή του σε test νοητικής ικανότητας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Τα test νοητικής ικανότητας αξιολογούν το δείκτη νοημοσύνης. Αντίθετα, τα test προσαρμοστικής συμπεριφοράς αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σε φυσικά περιβάλλοντα, να διαχειρίζεται χρήματα, να μαγειρεύει, να ψωνίζει, να φροντίζει το σπίτι, να έχει κοινωνικές σχέσεις.

Η νοητική ανεπάρκεια δεν είναι μια στατική, αλλά μια δυναμική διαταραχή. Σε σύγκριση με άλλες διαταραχές δεν έχει ομοιόμορφη και ορισμένη αιτιολογία, πορεία ή παθολογικά χαρακτηριστικά (Szymanski, Kaplan, 1997, 183). Έτσι, ακόμα και όταν γνωρίζουμε ότι η νοητική ανεπάρκεια σχετίζεται με μια ειδική αιτιολογία, δεν είναι συνώνυμη με αυτήν την αιτιολογία. Με άλλα λόγια κάθε άτομο με μια κατάσταση κοινά συνδεδεμένη με νοητική ανεπάρκεια δεν έχει αναγκαστικά τη διάγνωση της νοητικής ανεπάρκειας (Handen, 1997, 371). Η κάθε περίπτωση επομένως είναι ανεξάρτητη από τις άλλες (Harris, 1995, 91).

Ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασής τους, τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: άτομα με ήπια νοητική ανεπάρκεια, με μέτρια νοητική ανεπάρκεια, με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια και με πολύ σοβαρή νοητική ανεπάρκεια. Τα άτομα με ήπια ανεπάρκεια αποτελούν το 89% του συνόλου των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια. Τα περισσότερα από τα άτομα αυτά αναμένεται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου, αν και θα μείνουν πίσω από τους συνομήλικούς τους. Μπορούν όμως να συμμετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση, να εργαστούν στο πλαίσιο της ανταγωνιστικής απασχόλησης και να ζήσουν μια ανεξάρτητη ζωή. Τα άτομα με μέτρια νοητική ανεπάρκεια περιλαμβάνουν το 6% περίπου του συνόλου των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια.

Το ενδιαφέρον για τα άτομα αυτά εστιάζεται σε δεξιότητες ζωής και σχολικές δεξιότητες. Παρά την επαγγελματική εκπαίδευση και κοινωνική υποστήριξη που μπορεί να έχουν, τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να λειτουργήσουν σε ανταγωνιστικό περιβάλλον απασχόλησης. Τα άτομα με σοβαρή νοητική ανεπάρκεια αποτελούν περίπου το 3.5% των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια. Πρόκειται για άτομα με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και δυνατότητες επικοινωνίας. Σ' αυτά τα άτομα η έμφαση δίνεται κυρίως σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Τα άτομα με πολύ σοβαρή νοητική ανεπάρκεια είναι περίπου το 1.5% του συνόλου των ατόμων που έχουν νοητική ανεπάρκεια. Πρόκειται για άτομα που δυσκολεύονται να αναπτύξουν ακόμα και πολύ περιορισμένες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας (Handen, 1997, 372). Η ταξινόμηση των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια σε κατηγορίες δεν μας βοηθά να αντιληφθούμε τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν τα άτομα αυτά σε πραγματικό περιβάλλον, επιβάλλεται ωστόσο από την ανάγκη να διαφοροποιηθεί το επίπεδο και η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχεται σ' αυτά τα άτομα.

Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα. Πολλά απ' αυτά δυσκολεύονται να εστιάσουν για αρκετό χρόνο την προσοχή τους σε ένα ερέθισμα, ενώ και η μνήμη τους είναι περιορισμένη και απρόβλεπτη, εμποδίζοντας ή μειώνοντας έτσι τη μάθηση σε νέα καθήκοντα και δεξιότητες. Παρουσιάζουν επίσης συχνά μειονεκτήματα στη γλώσσα και υπολείπονται σε σχέση με τους συνομήλικούς τους που δεν έχουν νοητική ανεπάρκεια σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς επίσης και στην ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν. Υπολείπονται ακόμα σε επίπεδο ανεξαρτησίας, κάτι που οφείλεται στη δυσκολία που έχουν να μπορέσουν να αυτοεξυπηρετηθούν και να ασχοληθούν επαγγελματικά με κάτι (Cobb, 1989, 479-480).

Η αξιολόγηση της νοητικής ανεπάρκειας γίνεται με διάφορα εργαλεία. Παλαιότερα, αλλά μερικές φορές ακόμα και σήμερα, μοναδικό κριτήριο για την αξιολόγηση της νοητικής ανεπάρκειας ήταν ο δείκτης νοημοσύνης. Ωστόσο, η χρησιμοποίηση μόνο του δείκτη νοημοσύνης για την αξιολόγηση της νοητικής ανεπάρκειας δεν είναι σωστή, κυρίως όταν ο σκοπός είναι να αποκλειστούν παιδιά από διάφορους χώρους. Γενικότερα, για να υπάρξει επιτυχής αξιολόγηση της νοητικής ανεπάρκειας χρειάζονται ορισμένοι παράγοντες, όπως: α) να είναι εκπαιδευμένος ο αξιολογητής σε εργαλεία αξιολόγησης, καθώς επίσης και γνώστης της ομαλής ανάπτυξης ενός παιδιού και των ιδιαίτερων αναγκών του, β) να είναι αξιόπιστα και έγκυρα τα εργαλεία αξιολόγησης και γ) να επιλέγονται ως εργαλεία αξιολόγησης εκείνα που θεωρούνται κατάλληλα για το σκοπό τον οποίο επιλέγονται (Handen, 1997, 381).

β) Τα άτομα με σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής

Τα προβλήματα όρασης και ακοής είναι από τα πιο συνηθισμένα και σοβαρά προβλήματα των αισθητηρίων οργάνων. Τα περισσότερα από τα προβλήματα

αυτά διορθώνονται με ιατρικά μέσα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπου τα προβλήματα όρασης ή ακοής είναι πολύ σοβαρά και εμποδίζουν την απρόσκοπτη πορεία του ατόμου.

Τυφλό, σύμφωνα με την νομοθεσία, θεωρείται ένα άτομο όταν η οπτική του οξύτητα δεν είναι με το καλύτερο μάτι μεγαλύτερη από 20/200, που σημαίνει ότι το άτομο αυτό θα πρέπει να βρίσκεται σε απόσταση όχι μεγαλύτερη των 20 μέτρων για να δει κάτι που το μάτι ενός ατόμου που βλέπει κανονικά, μπορεί να το δει σε απόσταση 200 μέτρων (Sacks, Rosen, Gaylord-Ross, 1990, 407). Ο ορισμός αυτός, αν και ιδιαίτερα χρήσιμος για την επισήμανση του προβλήματος, ωστόσο αποδεικνύεται ανεπαρκής για το σχολικό χώρο, αφού δεν τονίζει την αναγκαιότητα προσαρμογών που είναι απαραίτητες να γίνουν τόσο στις μεθόδους διδασκαλίας όσο και στο περιβάλλον μάθησης.

Οι αιτίες τύφλωσης είναι πολλές και συχνά άγνωστες. Οι σημαντικότερες απ' αυτές μπορεί να οφείλονται σε ασθένειες του οπτικού οργάνου (ανάπτυξη διαφόρων όγκων και ινοπλασμάτων, καταρράκτης, ατροφία οπτικού νεύρου, γλαύκωμα, εκφύλιση ωχρής κηλίδας, αποστήματα του κερατοειδούς), σε μολυσματικές ασθένειες από τις οποίες έχει προσβληθεί η μητέρα κατά την περίοδο κύησης (ερυθρά), σε μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία (μηνιγγίτιδα, οστρακιά, ιλαρά, κ.α.), σε τραυματισμούς του κρανίου κατά τη διάρκεια τοκετού, σε διαθλαστικές λειτουργίες του οπτικού οργάνου (μυωπία, αστιγματισμός, πρεσβυωπία, υπερμετροπία), σε ατυχήματα (Kirk, 1973, 337 - Κυπριωτάκης, 1985, 23-24).

Σε άτομα χωρίς προβλήματα όρασης οι εμπειρίες και οι γνώσεις αποκτούνται κυρίως μέσω της οπτικής οδού. Αντίθετα, στα τυφλά άτομα απαιτείται η βοήθεια άλλων αισθητηριακών οδών, καθώς και ειδικών παιδαγωγικών μέσων (Κυπριωτάκης, 1985, 21). Σημαντικοί παράγοντες που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στην αγωγή του τυφλού παιδιού είναι η ηλικία στην οποία εμφανίστηκε το πρόβλημα, η εξέλιξη του προβλήματος, η αξιοποίηση πιθανής υπολειμματικής όρασης. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τους παραπάνω παράγοντες η έρευνα υποστηρίζει ότι με την κατάλληλη τροποποίηση και προσαρμογή μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, ένα τυφλό παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί μέσα στην κανονική του τάξη. Εξάλλου, η ίδια η ένταξη ενός τυφλού παιδιού στην κανονική εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την αλληλοαποδοχή του και την κοινωνική ενσωμάτωσή του. Στις μέρες μας η σύγχρονη τεχνολογία δίνει νέες διεξόδους και προοπτικές στην επαγγελματική απασχόληση αυτών των ατόμων (Ζαχαροπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 251).

Κωφό θεωρείται ένα άτομο που αδυνατεί να συλλάβει ακουστικά ερεθίσματα και πληροφορίες μέσω της ακοής, ανεξάρτητα από τη χρησιμοποίηση ή όχι ακουστικών (Lowenbraun, Thompson, 1990, 369). Τα κωφά παιδιά δεν μπορούν να εσωτερικεύσουν ηχητικά ερεθίσματα και άρα δεν είναι σε θέση να μάθουν την ομιλούμενη γλώσσα και να αναπτύξουν κανονικά τον προφορικό λόγο (Κρουσταλάκης, 1994, 145).

Τα αίτια της κώφωσης μπορεί να είναι κληρονομικά ή επίκτητα (Κυπριωτάκης, 1985, 31-32). Τα επίκτητα αίτια οφείλονται σε παράγοντες που επηρεάζουν ένα άτομο κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης του (η μητέρα προσβάλλεται από μολυσματικές ασθένειες, όπως ερυθρά, ιλαρά, παρωτίτιδα, γρίπη κ.α.), κατά τη διάρκεια του τοκετού (τραυματισμός εγκεφάλου, έλλειψη οξυγόνου, ασυμβατότητα Rhesus) ή μετά τη γέννηση (μολυσματικές ασθένειες, εγκεφαλικές αιμορραγίες, διάσειση εγκεφάλου, βλάβες του αυτιού, συχνή ακρόαση ήχων υψηλής συχνότητας).

Υπάρχουν σοβαρές διαφωνίες αναφορικά με την εκπαίδευση ενός κωφού παιδιού. Ορισμένοι θεωρούν ότι είναι προτιμότερο για το κωφό παιδί να μάθει να επικοινωνεί με τους ακούοντες μέσω της συνηθισμένης ομιλίας και της χειλεανάγνωσης, ενώ ορισμένοι άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτό θα πρέπει να γίνει μέσω της νοηματικής γλώσσας. Οι νεότερες ωστόσο έρευνες θεωρούν ότι θα ήταν προτιμότερος ένας συνδυασμός χειλεανάγνωσης και νοηματικής γλώσσας, γνωστός ως «ολική επικοινωνία». Μόνο έτσι το κωφό παιδί μπορεί και αξιοποιεί όλα τα μονοπάτια που του επιτρέπουν να εγκαταστήσει ειδικά συστήματα γλωσσικής επικοινωνίας (Lowenbraun, Thompson, 1990, 387). Ο τρόπος με τον οποίο τα κωφά παιδιά βλέπουν τον κόσμο είναι διαφορετικός, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη διαφορετική κατηγοριοποίηση των προσλαμβανομένων εμπειριών και κατά συνέπεια τη διαφορετική εννοιολογική οργάνωσή τους (Παπασπύρου, 1996, 131). Η ερμηνεία αυτού του είδους σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει για το κωφό παιδί ότι δεν είναι σε θέση να επωφεληθεί από ένα κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης, όταν αυτό έχει προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

γ) Τα άτομα με σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας

Τα άτομα με σωματικές μειονεξίες και προβλήματα υγείας αποτελούν μια κατηγορία ατόμων με ειδικές ανάγκες με μεγάλη ανομοιογένεια. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν άτομα με νευρολογικές μειονεξίες (εγκεφαλική παράλυση, επιληψία, δισχιδής ράχη κ.α.), με ορθοπεδικές ή μυοσκελετικές αναπηρίες (μυϊκή δυστροφία, νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα, αιμοφιλία) και με σοβαρά προβλήματα υγείας (Ζαχαροπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 219). Οι παράγοντες που εμπλέκονται σ' αυτά τα προβλήματα διακρίνονται σε αυτούς που παρεμβαίνουν πριν την γέννηση ενός παιδιού, κατά τη διάρκεια γέννησης του παιδιού ή μετά τη γέννησή του (Best, Bigge, Sirvis, 1990, 288). Για την εκπαίδευση ατόμων με σωματικές αναπηρίες ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών.

δ) Τα άτομα με προβλήματα λόγου και ομιλίας

Τα προβλήματα λόγου, γλώσσας και επικοινωνίας σχετίζονται με την αδυναμία του ατόμου να κατανοεί, να επεξεργάζεται και να εκφράζεται μέσω του γλωσσικού οργάνου (Κυπριωτάκης, 1985, 50). Η γλώσσα διακρίνεται σε επίπεδο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, πραγματολογικό, καθώς επίσης και σε επίπεδο ορολογίας. Η διάκριση στα επίπεδα της γλώσσας δικαιολογεί και την ποικιλία των γλωσσικών διαταραχών (McCormick, 1990, 340).

Οι αιτίες των διαταραχών λόγου είναι ποικίλες (Κυπριωτάκης, 1985, 53). Διακρίνονται σε οργανικές (το άτομο έχει παραμορφώσεις ή βλάβες στο γλωσσικό του όργανο, νευρολογικές βλάβες στο κέντρο της γλώσσας, προβλήματα στην ακοή ή στην όραση, νοητική ανεπάρκεια), κληρονομικές και κοινωνικές (το χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην οικογένεια, το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον). Η επίλυση του προβλήματος προκύπτει από τη σωστή διάγνωση, που σημαίνει ακριβή προσδιορισμό της διαταραχής, όπως επίσης και από την πρόληψη και την πρώιμη παρέμβαση. Σε κάθε περίπτωση βασικός στόχος πρέπει να είναι η αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων που έχουν προβλήματα λόγου και επικοινωνίας και των συνομηλίκων τους, οι οποίοι δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει αυτού του είδους τις αλληλεπιδράσεις.

ε) Τα άτομα με δυσκολίες στη μάθηση

Τα άτομα με προβλήματα μάθησης συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Πρόκειται για ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Ferguson, Μεγαλοκονόμου, 1988, 68). Τα προβλήματα που συναντά ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται στην νοητική ανεπάρκεια, αλλά συνήθως σε διαταραχές αντίληψης, μνήμης, ακοής, κατανόησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και αριθμητικής.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει διαφορετικά συμπτώματα (Τζουριάδου, 1990, 13). Με τη βοήθεια της πρόληψης, της έγκαιρης παρέμβασης και της κατάλληλης αντιμετώπισης άτομα με δυσκολίες στη μάθηση μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Φλωράτου, 1994, 34). Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά σημαντικά ο σοβαρός προγραμματισμός, ο οποίος στηρίζεται στην ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς επίσης και η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των ανθρώπων που θα υλοποιήσουν αυτά τα προγράμματα.

στ) Τα άτομα με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, καθώς επίσης και αυτισμό ή άλλες διαταραχές ανάπτυξης

Τα συναισθηματικά διαταραγμένα άτομα, καθώς επίσης και τα άτομα με διαταραχές ανάπτυξης αποτυγχάνουν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζουν δυσάρεστα συναισθήματα, συμπεριφέρονται ακατάλληλα κάτω από κανονικές συνθήκες και δείχνουν αδυναμία και απροθυμία να μάθουν. Πρόκειται επομένως για άτομα με συμπεριφορά που αποκλίνει από τα επίπεδα της κανονικότητας (Gullian, Epstein, 1990, 158).

Τα αίτια που δημιουργούν αυτά τα προβλήματα οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να είναι βιολογικοί, πολιτισμικοί-κοινωνικοί, σχολικοί και παράγοντες που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον (Ζαχαροπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 168-169). Με την κατάλληλη παρέμβαση στο περιβάλλον και έλεγχο των παραγόντων που το επηρεάζουν είναι δυνατόν να προλαμβάνονται ή να τροποποιούνται ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η αξιολόγηση των προβλημάτων γίνεται με τη βοήθεια της συστηματικής παρατήρησης. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση αποκαλύπτεται η έκταση κάθε προβλήματος και μέσω της παρέμβασης γίνεται ο σχεδιασμός προγραμμάτων και καθορίζονται τα επιμέρους βήματα για την επίτευξη κάθε στόχου.

1.3. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Το επίπεδο της εκπαίδευσης ενός ατόμου καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και το επάγγελμα που πρόκειται να ασκήσει το άτομο αυτό μελλοντικά (Κασιμάτη, 1991, 115). Η επιτυχής επομένως πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας τους στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που έχουν λάβει. Κατάλληλη όμως εκπαίδευση σημαίνει κατάλληλα προγράμματα και κατάλληλα προγράμματα είναι εκείνα που βοηθούν στην εκμάθηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την απασχόληση και την ανεξάρτητη ζωή. Τα κατάλληλα προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες βοηθούν επίσης την προσαρμογή των ατόμων αυτών στην κοινωνία και την ελαχιστοποίηση των μειονεξιών τους.

Παρακάτω γίνεται διάκριση ανάμεσα στη σχολική και την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για μια διάκριση περισσότερο τεχνητή, μια και από τη μια μεριά είναι απαραίτητη η εκμάθηση προεπαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων κατά τη φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, ενώ από την άλλη μεριά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη χρησιμότητα που έχουν οι σχολικές γνώσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες σε επαγγελματικές δεξιότητες.

1.3.1. Η σχολική εκπαίδευση

Το σχολείο είναι ο χώρος ο οποίος προετοιμάζει το άτομο για την κατοπινή κοινωνική του ένταξη (Chancerel, Σιπητάνου, 1989, 193). Εκεί το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει φιλίες, να ανταλλάξει γνώμες, να μοιραστεί συναισθήματα,

να συνεργαστεί για την επίλυση των προβλημάτων του. Μέσα στο σχολείο καλλιεργούνται η προσωπική του αυτονομία και οι κοινωνικές του σχέσεις (Μελισσά-Χαλικοπούλου, 1990, 58). Επιπλέον, το σχολείο επηρεάζει αποφασιστικά τη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, γι' αυτό και έχει ιδιαίτερη σημασία, αν παρέχει δυνατότητες κατάρτισης στα άτομα που το παρακολουθούν (Κασιμάτη, 1991, 76).

Η σχολική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες διαφοροποιείται, ανάλογα με το επίπεδο και τις ικανότητες που έχει κάθε άτομο και περιλαμβάνει την εκμάθηση ορισμένων βασικών γνώσεων, καθώς και λίστας δεξιοτήτων. Δεξιότητες, όπως είναι η χρήση τουαλέτας, το ντύσιμο, η λήψη φαγητού, η επικοινωνία, η κινητικότητα, η διαχείριση χρόνου και χρημάτων θεωρούνται πολύ σημαντικές, γι' αυτό και χρειάζεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτές τα σχολικά προγράμματα. Μεγάλη επίσης σημασία για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει η εκμάθηση γενικών συνηθειών δουλειάς, όπως είναι η τακτοποίηση, η ταχύτητα, η υπευθυνότητα. Το σχολείο, ανάλογα με τη φύση των δραστηριοτήτων που επιλέγει και ο δάσκαλος, ανάλογα με τον τρόπο εργασίας του μπορούν να συνδεθούν με την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επομένως, όποια σχολεία επιθυμούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν επιδέξιοι εργάτες ή να εισέλθουν σε χειρωνακτικά επαγγέλματα οφείλουν να συμπεριλάβουν στα προγράμματά τους και πρακτικά μαθήματα (Bacchus, 1988, 31). Σύμφωνα με τους Clark και Willis (1984), επαρκή σχολεία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται μόνο όσα εφοδιάζουν τα άτομα αυτά με κατάλληλες δεξιότητες (Saunders, 1988, 156).

Ανάμεσα στα καθήκοντα που χρειάζεται να αναλάβει ένας δάσκαλος παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι να αποκτήσει πληροφορίες για τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα αυτών των παιδιών. Επιπλέον, ο δάσκαλος οφείλει να δίνει στους μαθητές του τη δυνατότητα να γενικεύουν μαθημένες δεξιότητες και να ελέγχει αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένους στόχους. Κριτήριο για την επιλογή των στόχων θεωρείται η δυνατότητα υλοποίησής τους από μέρος των μαθητών (Haring, 1990, 24).

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον τα άτομα με ειδικές ανάγκες βρίσκονται αντιμέτωπα με την επίλυση προβλημάτων, παρόμοιων με αυτών που υπάρχουν στο περιβάλλον δουλειάς. Κατά την επίλυση των προβλημάτων αυτών, η διαδικασία που ακολουθείται περιλαμβάνει αρχικά την αναφορά του προβλήματος, στη συνέχεια την προσπάθεια από τους μαθητές να δοθεί λύση σ' αυτό και τέλος την εκτέλεση από τους ίδιους τους μαθητές μιας σχεδιασμένης ανταπόκρισης, που αποσκοπεί να οδηγήσει στη λύση του (Agran, Moore, 1994, 7). Η εκπαίδευση σε συγκεκριμένες δεξιότητες έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να βελτιώσουν μια σειρά από δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Η κατάλληλη προσαρμογή των προγραμμάτων και η εξοικείωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τον κόσμο των επαγγελμάτων προετοιμάζει την επαγγελματική απασχόλησή τους (Everson, 1988, 70). Τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης παρέχουν γνώσεις και εξειδικευμένες εμπειρίες από το χώρο δουλειάς. Προβλήματα στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να προέλθουν από την έλλειψη καθαρότητας στόχων από μέρους των προγραμμάτων, την έλλειψη καταρτισμένων δασκάλων και το υψηλό κόστος που απαιτούν τέτοιου είδους προγράμματα.

1.3.2. Η επαγγελματική εκπαίδευση

Η επαγγελματική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (Lauglo, Lillis, 1988, 8). Μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης τα άτομα μαθαίνουν δεξιότητες και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους. Ιδιαίτερα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η επαγγελματική εκπαίδευση και στη συνέχεια η επαγγελματική απασχόληση τα βοηθά να εγκαταλείψουν την περιθωριοποίηση στην οποία βρίσκονται και να καταλάβουν μια θέση κοινωνικά αναγνωρισμένη.

Η επαγγελματική γνώση απαιτεί προσαρμοστικότητα και αλλαγή (Παπαϊωάννου, 1990, 104). Αυτό σημαίνει ότι τα επαγγελματικά προγράμματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να στηρίζονται αποκλειστικά σε παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως είναι η μαγειρική, η κηπουρική, η ξυλουργική και παράλληλα να αγνοούν τις νέες τεχνολογίες, καθώς και επαγγέλματα με ζήτηση στην αγορά εργασίας (Black, Meyer, 1992, 464). Η τεχνολογία αποτελεί αναντίρρητα πεδίο στο οποίο χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και επομένως τα άτομα με ειδικές ανάγκες οφείλουν να αποκτήσουν όλα τα αναγκαία εφόδια που θα τα βοηθήσουν να χρησιμοποιούν τα επιτεύγματά της. Είναι επομένως ιδιαίτερα χρήσιμο για το προσωπικό που εργάζεται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες να ενημερώνεται για τις δυνατότητες που προσφέρει στα άτομα με ειδικές ανάγκες η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (Δημητρόπουλος, 1995, 576-577). Δυστυχώς όμως, τόσο η κοινωνία όσο και οι εργοδότες διατηρούν πολλές αμφιβολίες για τη δυνατότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται σε επαγγέλματα που απαιτούν παρακολούθηση της τεχνολογικής εξέλιξης.

Η κατάλληλη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση απαιτεί την εστίαση της προσοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ορισμένα σημεία. Τα σημεία αυτά αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας (την ακρίβεια και την φροντίδα με την οποία εκτελείται μια δουλειά), την βελτίωση της παραγωγικότητας (την ταχύτητα εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου έργου), την αύξηση της ζωτικότητας (την αύξηση του αριθμού των ωρών εργασίας και την ολοκλήρωση των καθηκόντων μιας σειράς εργασιών χωρίς συνεχείς διακοπές) και

τέλος την παροχή επαγγελματικών εμπειριών σε φυσικά ή πραγματικά περιβάλλοντα δουλειάς (Wood, 1988, 362). Στο πλαίσιο της δουλειάς χρειάζεται επίσης απλοποίηση και προσαρμογή των επαγγελματικών καθηκόντων που εκτελεί το άτομο με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε τα επαγγελματικά καθήκοντα να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του. Απώτερος στόχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν αυτονομία και ελευθερία (Βασιλείου, 1998, 241). Επομένως, όταν ο εκπαιδευτής αποσύρεται από την προσπάθεια παροχής βοήθειας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι σημαντικό εκείνα να είναι σε θέση να εκτελούν ανεξάρτητα και αυτόνομα όλες τις δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες (McCarthy, Fender, K., Fender, D., 1988, 285). Γενικότερα, τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη του συνόλου των ικανοτήτων που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εξασφάλιση της ανεξάρτητης διαβίωσής τους μέσα στην κοινότητα. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, χρειάζεται διαφοροποίηση και εξατομίκευση των στόχων τους.

Ένα σημαντικό πρόβλημα που παρουσιάζεται στα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ότι δίνουν μεγάλη έμφαση στην άσκηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, ενώ συνήθως αποκλείουν τη συστηματική και προγραμματισμένη εκπαίδευση στον τομέα των ανθρώπινων σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία όμως των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εκείνη που βοηθά στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες μεταξύ τους, αλλά και των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τα άλλα συνομήλικά τους παιδιά (Roll, 1996, 167). Ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι και εκείνη που βοηθά στη δημιουργία καλής σχέσης με τον εργοδότη. Συμπερασματικά, οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν μια ζωή ανεξάρτητη και αξιοπρεπή (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογόωργα, 1991, 126).

Η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης συμβάλλει στην απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Εξάλλου, μέσω της προώθησης προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης δίνεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα να βρουν ή να διατηρήσουν δουλειά και μετά το τέλος της κατάρτισής τους. Οι πρόσφατες έρευνες επισημαίνουν ότι άτομα με μέτριες ή σοβαρές μειονεξίες είναι σε θέση με κατάλληλη βοήθεια να εργαστούν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Με τον τρόπο αυτόν όχι μόνο μειώνεται η βοήθεια και το κόστος φροντίδας γι' αυτά τα άτομα, αλλά επίσης βελτιώνεται η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία τους (Levy, J., Jessop, Rimmerman, Levy, P., 1992, 67).

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν έχουν ακόμα αντιμετωπιστεί από την πολιτεία με την πέπουσα προσοχή. Το ελληνικό ειδικό σχολείο δείχνει αποξενωμένο τόσο από την επαγγελματική εκπαίδευση, όσο και από τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Δυστυχώς απ' τα σχολεία απουσιάζει το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό (η πλειοψηφία των δασκάλων που εργάζονται σήμερα σε ειδικά σχολεία δεν είναι εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες) και τα αναλυτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, απουσιάζει η σύνδεση του σχολείου με φορείς και υπηρεσίες που δραστηριοποιούνται σε προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης, η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας, η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικών εμπειριών που θα βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να πάρουν τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, τα «εργαλεία αξιολόγησης», καθώς και οι έρευνες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο για την ανάπτυξη κατάλληλων υποστηρικτικών τεχνολογικών συστημάτων που αφορούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 1994, 37).

Η δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα υστερεί σημαντικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ακόμα και σήμερα, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες να εκδηλώνεται από μέρους της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Η ιδιωτική πρωτοβουλία και οι σύλλογοι γονέων είναι εκείνοι κυρίως που ιδρύουν ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια, προκειμένου τα άτομα με ειδικές ανάγκες να βγουν από τα αδιέξοδα, που λόγω των παραλείψεων της πολιτείας υπάρχουν (Χρηστάκης, 1991, 326). Ωστόσο, είναι τραγικό η εκπαίδευση και η κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες να θεωρούνται στις μέρες μας φιλανθρωπία και όχι πράξη οικονομικής και αναπτυξιακής στρατηγικής.

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποκτούν νόημα μόνο όταν δίνουν την ευκαιρία σε άτομα που τα παρακολούθησαν να τοποθετηθούν σε θέσεις εργασίας. Δυστυχώς τα περισσότερα από τα άτομα με ειδικές ανάγκες που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής απασχόλησης δεν βρίσκουν δουλειά στην ελεύθερη αγορά εργασίας, αφού οι νόμοι που θεσπίστηκαν για να παρέχουν προστασία σε αυτά τα άτομα δεν λειτουργούν στην πραγματικότητα. Έτσι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης επιστρέφουν σχεδόν πάντα σπίτι τους μετά το τέλος της παρακολούθησής τους. Στο νέο νομοσχέδιο της ειδικής αγωγής η επαγγελματική εκπαίδευση για πρώτη φορά εντάσσεται σε ένα συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό. Σε ποιο βαθμό αυτός ο σχεδιασμός θα υλοποιηθεί και στην πράξη είναι κάτι που θα φανεί στο μέλλον.

2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

2.1 Η σημασία της επαγγελματικής απασχόλησης

Η εργασία, όποιας μορφής και βαθμού κι αν είναι, είναι «πραγματική αξία και κριτήριο ζωής» (Καλαντζής, 1984, 64). Με την εργασία ο άνθρωπος βεβαιώνει τον εαυτό του και ζει τη χαρά του επιτεύγματος και της αναγνώρισής του από τους άλλους. Για κάθε άτομο η εργασία αποτελεί σημείο αναφοράς, σημείο αυτοπραγμάτωσης και ταυτότητας, καθώς επίσης και τον άξονα πάνω στον οποίο αρθρώνονται οι δομές της ίδιας της κοινωνίας (Κασιμάτη, 1991, 21). Η ικανοποίηση που αποκτά ο άνθρωπος μέσω της εργασίας του αποτελεί κύριο μέρος της συναισθηματικής του σταθερότητας (Cobb, 1989, 474). Σύμφωνα με τον Super (1990) η εργασία ενισχύει την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Hamer, Bruch, 1997, 385). Με αυτήν το άτομο βρίσκει διεξόδους για να αξιοποιήσει και να προβάλλει τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις αξίες του (Κάντας, Χαντζή, 1991, 47). Δεν είναι υπερβολή επομένως αν πούμε ότι η εργασία αποτελεί δικαίωμα πρώτης προτεραιότητας για όλους τους ανθρώπους.

Επάγγελμα θεωρείται κάθε αμειβόμενη και κοινωνικά χρήσιμη εργασία την οποία προσφέρει κάποιος σε έναν από τους τομείς της παραγωγής, της διανομής αγαθών ή της παροχής υπηρεσιών (Καλλιδικάκη, 1998, 49). Κάθε άτομο έχει τα προσόντα να ασκεί ένα επάγγελμα και να αισθάνεται ικανοποίηση. Βασικός στόχος της άσκησης ενός επαγγέλματος είναι ο βιοπορισμός του ατόμου. Επιπλέον όμως η άσκηση ενός επαγγέλματος είναι και μια σημαντική κοινωνική λειτουργία, η οποία απαιτεί συστηματικές γνώσεις και δεξιότητες (Hoyle, John, 1995, 3-4). Η απόκτηση αυτών των γνώσεων χρειάζεται σημαντική χρονική περίοδο εκπαίδευσης.

Η απασχόληση είναι πολύ ευρύτερη έννοια από την επαγγελματική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό απαιτεί την ανάγκη απόκτησης εκτός της ειδικής επαγγελματικής γνώσης και γενικών επαγγελματικών ικανοτήτων. Πρόκειται για ικανότητες που συμβάλλουν στη δυνατότητα προσαρμοστικότητας ενός ατόμου σε

νέες δομές της πραγματικότητας, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά που έχει το άτομο, τα ακαδημαϊκά προσόντα του και τα ενδιαφέροντά του.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα απασχόλησης. Η παροχή βοήθειας επομένως προς αυτά τα άτομα είναι επιβεβλημένη. Όμως και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους να παίρνουν σωστές αποφάσεις, να αποκτήσουν πληροφόρηση για την αγορά εργασίας. Μόνο με αυτόν τον τρόπο εξάλλου υπάρχει πιθανότητα ένταξής τους στην κοινωνία (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1998, 25). Αντίθετα, αν τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν, είναι φυσικό ότι δεν θα εργάζονται και θα στερούνται επομένως τη χαρά της δημιουργίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995, 59). Η βελτίωση των ευκαιριών επαγγελματικής απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει επίσης αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι σ' αυτά τα άτομα. Ωστόσο, ουσιαστική αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στις προοπτικές απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να υπάρξει, αν το δικαίωμα της απασχόλησης ενός ανθρώπου στην εργασία εξακολουθήσει να θεωρείται αποκλειστικά και μόνο συνάρτηση των νόμων της αγοράς (Δημητρόπουλος, 1996, 35).

2.2. Η έννοια της μετάβασης

Η μετάβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή θεωρείται μια κίνηση από μια κατάσταση ζωής σε μια άλλη, μια γέφυρα μεταξύ της ασφάλειας και της δομής που προσφέρει το σχολείο και των ευκαιριών και κινδύνων της ενήλικης ζωής. Η υλοποίηση του σχεδίου μετάβασης απαιτεί από μέρους του σχολείου δυνατή προετοιμασία και επαρκή υποστήριξη. Η προετοιμασία και η υποστήριξη εστιάζεται στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων, κατάλληλων υπηρεσιών ενηλίκων και κατάλληλων συνδέσμων που θα βοηθήσουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και υπηρεσιών. Η διαδικασία της μετάβασης, ιδιαίτερα για μαθητές με σοβαρές μειονεξίες προϋποθέτει μεγάλη προετοιμασία, η οποία γίνεται περισσότερο πολύπλοκη από την ανάγκη να συνεχιστούν οι υπηρεσίες βοήθειας και κατά τη διάρκεια της απασχόλησης.

Η μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή καθορίζει με τον πιο αποφασιστικό τρόπο τη σχέση του ατόμου με ειδικές ανάγκες με το κοινωνικό σύνολο. Δεν είναι επομένως μια στατική διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει δραστηριότητες «πριν», «κατά τη διάρκεια» και «μετά» τη μετάβαση του ατόμου από το σχολείο στο επάγγελμα (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 126). Στην ουσία πρόκειται για μια ειδικά σχεδιασμένη δραστηριότητα που στοχεύει στην απασχόληση ή στην πρόσθετη επαγγελματική εκπαίδευση ενός ατόμου που σε μερικά χρόνια πρόκειται να αποφοιτήσει από το σχολείο.

Ο σχεδιασμός διαδικασιών μετάβασης από το σχολικό περιβάλλον στο χώρο δουλειάς δεν είναι συνήθως επαρκής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η έλλειψη ενός επαρκούς σχεδιασμού διαδικασιών μετάβασης εξηγεί εξάλλου σε μεγάλο βαθμό και το υψηλό ποσοστό ανεργίας που παρατηρείται σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Δυστυχώς, το σχολείο δεν προετοιμάζει ικανοποιητικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που θα συναντήσουν αργότερα στη ζωή.

Η διαδικασία μετάβασης απαιτεί σχέδια μεγάλης διάρκειας, στα οποία υπάρχει παράλληλα η εμπλοκή πολλών φορέων: γονέων, εκπαιδευτών, μαθητών, υπηρεσιών, εργοδοτών. Πρόκειται για σχέδια που θα πρέπει να προσαρμόζονται κατάλληλα, έτσι ώστε να ταιριάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής και τα οποία επίσης είναι απαραίτητο να τροποποιούνται το λιγότερο μια φορά το χρόνο και μέχρι το άτομο να έχει επιτυχώς προσαρμοστεί σε μια επαγγελματική θέση μετά το σχολείο. Η προσαρμογή των σχεδίων μετάβασης θεωρείται αναγκαία, μια και δεν είναι σωστό όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται σε όμοιο περιβάλλον (Bassett, Smith, 1996, 167).

Η προετοιμασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες για μετάβασή τους στο χώρο εργασίας οφείλει να είναι μια από κύριες επιδιώξεις του σχολείου, από τα πρώτα μάλιστα χρόνια της φοίτησης του παιδιού σ' αυτό. Παράλληλα, το ειδικό σχολείο είναι υποχρεωμένο να παρέχει στους αποφοίτους του τη δυνατότητα να συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 35). Απαιτείται επομένως από μέρους του σχολείου ένας προσεκτικός και οργανωμένος σχεδιασμός διαδικασιών μετάβασης. Χωρίς προσεκτικό σχεδιασμό διαδικασιών μετάβασης, η αγορά εργασίας αποτελεί δύσκολο στόχο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 27).

Η έναρξη των διαδικασιών μετάβασης ξεκινά με την προϋπόθεση το άτομο με ειδικές ανάγκες να έχει ωριμάσει και να είναι σε θέση να δεχτεί μια τέτοια προετοιμασία. Πριν λοιπόν από οποιαδήποτε προετοιμασία είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί η υπομονετική, πολύχρονη και συστηματική καλλιέργεια όλων των εξελικτικών δυνατοτήτων του παιδιού, παράλληλα με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982, 74). Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν οφείλει να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων του, να προσαρμόζεται και να παίρνει αποφάσεις για τον εαυτό του (Barbosa, 1996, 67).

Η διαδικασία μετάβασης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνολικής εκπαίδευσης προς ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση αυτού του είδους δεν περιορίζεται φυσικά στο στενό σχολικό περιβάλλον. Εκτός από το σχολείο και οι γονείς οφείλουν να βοηθήσουν την πορεία μετάβασης του παιδιού τους στο χώρο εργασίας. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει πρώτα απ' όλα οι ίδιοι οι γονείς να έχουν αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε κάθε σχεδιασμό μετάβασης που προορίζεται για το παιδί τους (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 30). Τα

προγράμματα μετάβασης χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων. Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι επίσης υποχρεωμένοι να γνωρίζουν τα τρέχοντα προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και τις κοινωνικές υπηρεσίες που μπορούν να απευθυνθούν και να ζητήσουν βοήθεια για τα παιδιά τους.

Σημαντικό επίσης ρόλο στη διαδικασία μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες προς την απασχόληση έχουν οι επαγγελματίες του χώρου της Ειδικής Αγωγής, καθώς και οι εργοδότες οι οποίοι απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα οι εργοδότες είναι χρήσιμο να έχουν ένα περισσότερο ενεργητικό ρόλο κατά τη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας τους (Pumpian, Shepard, West, 1988, 179). Οι εργοδότες ειδικότερα που ενδιαφέρονται να προωθήσουν στην ελεύθερη αγορά εργασίας άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αναλάβουν σχετικές πρωτοβουλίες και να συνεργάζονται με γραφεία που ασχολούνται με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση αυτών των ατόμων (Μόλβερ, Λαμπροπούλου, 1995, 875). Κατά τον ίδιο τρόπο και οι εργαζόμενοι επαγγελματίες που εργάζονται σε γραφεία επαγγελματικής απασχόλησης ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμβάλουν στην προώθηση των ατόμων αυτών στους χώρους δουλειάς τους.

Η διαδικασία μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στον επαγγελματικό χώρο προϋποθέτει ακόμα την ύπαρξη εξατομικευμένων προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά εξειδικεύουν τις δεξιότητες που χρειάζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες και επιπλέον περιλαμβάνουν στόχους, προκειμένου να βοηθηθούν τα άτομα αυτά να λειτουργήσουν στο επάγγελμα, στο σπίτι, στην κοινωνία (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 30). Κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης θεωρείται απαραίτητη από τα άτομα με ειδικές ανάγκες η απόκτηση ορισμένων χρήσιμων δεξιοτήτων. Ανάμεσα στις δεξιότητες είναι να χρησιμοποιούν υπηρεσίες της κοινωνίας, να διαχειρίζονται χρήματα, να ταξιδεύουν ανεξάρτητα προς και από τη δουλειά, να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με άλλα άτομα.

Τα προγράμματα μετάβασης που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση ξεκινούν από την ηλικία περίπου των 15-16 χρόνων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι επαγγελματικές εμπειρίες δεν μπορούν να ξεκινούν πολύ νωρίτερα, ακόμα και πριν το παιδί πάει στο σχολείο και αργότερα να συνεχίζονται, κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 27). Το λειτουργικό πλησίασμα στην επαγγελματική εκπαίδευση ξεκινά με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων που βοηθούν στη συνέχεια τις επαγγελματικές δεξιότητες. Η επιλογή κατάλληλων επαγγελματικών στόχων για παιδιά μικρής ηλικίας δεν σημαίνει ότι τοποθετούμε τα παιδιά αυτά σε επαγγελματικές θέσεις με σκοπό να τα εκπαιδεύσουμε. Σύμφωνα με τον Halpern, τα προγράμματα μετάβασης οφείλουν να έχουν στόχους που αφορούν κάθε διάσταση της ενήλικης προσαρμογής: το περιβάλλον κατοικίας, την απασχόληση, τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις (Haring, Field, 1990, 524). Τα προγράμματα μετάβασης διευκολύνονται επίσης και μέσω της προώθησης προγραμμάτων αλληλεπίδρασης

των ατόμων με ειδικές ανάγκες με συνομήλικούς τους χωρίς μειονεξίες. Με τον τρόπο αυτό τα άτομα με ειδικές ανάγκες καταλαβαίνουν τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς που λειτουργούν σε άλλα περιβάλλοντα (Black, Langone, 1997, 6).

Ένας επαρκής σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας προϋποθέτει πρώιμη παρέμβαση του ατόμου με ειδικές ανάγκες, καθώς και πρώιμη ένταξη και ενσωμάτωσή του στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης. Προϋποθέτει επίσης κατάλληλη προεπαγγελματική εκπαίδευση αυτού του ατόμου, καθώς και κατάλληλο επαγγελματικό προσανατολισμό. Στις επόμενες ενότητες γίνεται αναλυτική αναφορά στη συμβολή που έχει καθένας από τους παράγοντες αυτούς για την επαγγελματική απασχόληση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

2.3. Προϋποθέσεις μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση

2.3.1. Η πρώιμη παρέμβαση

Η πρώιμη παρέμβαση σε άτομο με ειδικές ανάγκες ξεκινά από την πρώτη στιγμή που εντοπίζεται το πρόβλημα και επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ατόμου. Κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό, ενεργητική εμπλοκή και υποστήριξη της οικογένειας, συνεχόμενα προγράμματα αξιολόγησης (McCormick, 1990, 93). Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης «οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι τα παιδιά να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των προγραμμάτων» (Bruder, 1998, 180). Επομένως, προγράμματα παρέμβασης στα οποία κυριαρχούν οι ακαδημαϊκές γνώσεις δεν θεωρούνται ωφέλιμα.

Σε πρώτο επίπεδο η παρέμβαση αφορά τη διάγνωση του προβλήματος που αντιμετωπίζει το άτομο με ειδικές ανάγκες. Η έγκαιρη διάγνωση έχει μεγάλη σημασία για το άτομο (Wing, 1985, 754). Στην αρχή, με τη βοήθεια κατάλληλων προγραμμάτων γίνεται διάγνωση και συλλέγονται πληροφορίες για τις τρέχουσες δεξιότητες και ανάγκες του παιδιού. Στη συνέχεια, με τη συνδρομή κατάλληλων υπηρεσιών, το παιδί με ειδικές ανάγκες βοηθιέται να αντιμετωπίσει όσο γίνεται καλύτερα το πρόβλημά του.

Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης αξιολογούνται ανάλογα με τη διάρκειά τους και τους στόχους που θέτουν. Η πρώιμη και επιτυχημένη παρέμβαση απαιτεί εξατομικευμένη προσέγγιση, καθώς επίσης και κατάλληλο σχεδιασμό και πρόγραμμα. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους για κάθε δραστηριότητα. Η πραγματοποίηση των στόχων απαιτεί ανάλυσή τους και συστηματική προσέγγιση. Στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρείται επίσης ιδιαίτερα χρήσιμο να εμπλέκονται και άτομα χωρίς μειονεξίες. Η επαφή αυτού του είδους είναι πολύ σημαντική, γιατί δημιουργεί μεταξύ των ατόμων ένα κλίμα εξοικείωσης, το οποίο μπορεί στη

συνέχεια να βοηθήσει την αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και την ευρύτερη αποδοχή τους.

Η επιτυχής παρέμβαση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει τη συναίνεση και τη συγκατάθεσή τους. Εξάλλου, μόνο όταν τα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αντιληφθούν ότι η πρόωμη παρέμβαση έχει νόημα γι' αυτά, νιώθουν και τα ίδια την ανάγκη να εμπλακούν ενεργά σε τέτοιου είδους εμπειρίες (Callias, 1989, 235). Μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα πρόωμης παρέμβασης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μας υποδεικνύουν την καταλληλότητά τους. Για να υπάρξει λοιπόν θετική αξιολόγηση των προγραμμάτων θα πρέπει τα ίδια τα προγράμματα να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να ανταποκριθούν.

Σε έρευνες των McWilliam και Bailey (1995) αποδεικνύεται η σημασία που έχει η πρόωμη παρέμβαση στην εξελικτική πορεία του ατόμου. Συγκεκριμένα τονίστηκε η ύπαρξη ποιοτικών και ποσοτικών διαφορών μεταξύ παιδιών με ειδικές ανάγκες και χωρίς ειδικές ανάγκες, διαφορές οι οποίες σχετίζονται με τις επιδράσεις που δέχονται τα άτομα αυτά κατά την περίοδο της αναπτυξιακής τους ηλικίας από το περιβάλλον τους. Έτσι, παιδιά με ειδικές ανάγκες παρατηρήθηκε ότι συναναστρέφονται λιγότερο συνήθως χρόνο με ενήλικες και συνομηλίκους τους, καθώς επίσης και ότι διαθέτουν μικρό χρονικό διάστημα για την επίλυση των προβλημάτων τους (McCormick, Noonan, Heck, 1998, 161). Σε άλλη επίσης μελέτη εξετάστηκε και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι η χρησιμοποίηση πρόωμων στρατηγικών παρέμβασης σε άτομα με ειδικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας μέσα σε ενσωματωμένα σχολικά περιβάλλοντα βοήθησε τις προοπτικές απασχόλησης αυτών των ατόμων (Malmskog, McDonnel, 1999, 213). Αξιολογώντας τελικά μακροπρόθεσμα το σύστημα της πρόωμης παρέμβασης, μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι ως μέτρο είναι οικονομικότερο σε σχέση με την αποκατάσταση, η οποία και αργότερα ξεκινάει και δεν είναι τόσο αποτελεσματική (Peterander, 1996, 229).

2.3.2. Το συστημικό μοντέλο παρέμβασης

Μέχρι πρόσφατα η συνολική βοήθεια που δίνονταν στο παιδί ήταν μονοδιάστατη. Η θεωρία των συστημάτων πρότεινε τα γεγονότα να μελετώνται μέσα στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν και η προσοχή του ερευνητή να εστιάζεται περισσότερο σε σχέσεις και συνδέσεις, παρά σε ατομικά χαρακτηριστικά (Martin, 1989, 116). Επομένως η συστημική θεωρία αντιτίθεται στην ψυχολογία του ατόμου, αντιπροσωπεύοντας κάτι πολύ περισσότερο από απλές εφαρμογές θεραπευτικών πρακτικών και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις και στην κυκλική αιτιώδη συνάφεια (Bott, 1996, 23).

Κάθε προσπάθεια να αλλάξουμε ένα άτομο, χωρίς να προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται είναι, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία ελλιπής και μονοδιάστατη (Skynner, 1987, 192). Τα συστήματα αποτελούνται από υποσυστήματα, τα οποία μεταξύ τους

αλληλεπιδρούν, έτσι που η αλλαγή στο ένα σύστημα να επιφέρει ταυτόχρονα μεταβολές και στα άλλα συστήματα (Καλλινικάκη, 1998, 38). Κάθε σύστημα έχει ανάγκες, στόχους, μηχανισμούς συντήρησης, τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων. Οι βασικές έννοιες της θεωρίας των συστημάτων έχουν να κάνουν με ολότητα, οργάνωση και χρήση προτύπων και έτσι η συστημική θεωρία βοηθά στην αξιολόγηση της δυναμικής που έχει κάθε είδους σχέση. Το συστημικό μοντέλο προσέγγισης προέρχεται από την προσπάθεια να μελετηθούν τα γεγονότα μέσα στο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν και από την ιδέα ότι το όλον είναι πάντα μεγαλύτερο από τα στοιχεία που το αποτελούν (Barnes, 1985, 216). Η ιδέα ότι το όλον έχει κάποιο προβάδισμα έναντι των στοιχείων που το αποτελούν ανάγεται στον Αριστοτέλη, ο οποίος αναφερόμενος στην πολιτεία τονίζει ότι *«το γαρ όλον πρότερον αναγκαίον είναι του μέρους»* (Αριστοτέλης, 1993, 1253α). Ο Αριστοτέλης θεωρεί στην ουσία την πολιτεία ως ολότητα, η οποία εννοιολογικά προηγείται από τα άτομα που την αποτελούν και ενυπάρχει μέσα σε κάθε άτομο και σε κάθε οργανισμό. Το όλον, δηλαδή, που λέγεται οργανισμός, νοείται ως ιδέα πριν από τα μέρη, τα οποία παίρνουν την αξία τους από την ουσία του όλου, που ως προς την αξία έχει όμως την προτεραιότητα (Θεοδωρακόπουλος, 1972, 509).

Ο χώρος στον οποίο ζει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες διαφοροποιεί τα καθήκοντα που έχει μάθει να εκτελεί, όπως επίσης και τις πρακτικές δεξιότητες και συνήθειες δουλειάς που έχει μάθει να κάνει. Για παράδειγμα, αν ένα άτομο ζει με την οικογένειά του υπάρχει η πιθανότητα πολλά από τα καθήκοντά του να εκτελούνται από ένα μέλος της οικογένειας, ενώ το ίδιο άτομο αν ζούσε μόνο του θα είχε ελάχιστη βοήθεια από το περιβάλλον του. Γίνεται επομένως κατανοητό, γιατί η ενδεχόμενη ενεργητική εμπλοκή του συστήματος-οικογένεια σε ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι τόσο σημαντική γι' αυτό το άτομο (Pumpian, Shepard, West, 1988, 178).

Η συστημική παρέμβαση εφαρμόζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού στο χώρο της οικογένειας και περιλαμβάνει όλους όσους λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο του συστήματος οικογένεια. Το οικείο περιβάλλον ενός σπιτιού, στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες αποτελεί τον καταλληλότερο χώρο για την υποστήριξή του (Κυπριωτάκης, 1997, 389). Η οικογένεια, με τη βοήθεια που προσφέρει μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στην αύξηση του επιπέδου ανεξαρτησίας τους. Μάλιστα, όσο μικρότερο είναι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, τόσο περισσότερο αναγκαία θεωρείται η παρέμβαση μέσα στο χώρο του σπιτιού, είτε των γονέων είτε των ειδικών.

Η ύπαρξη αναπηρίας σε ένα μέλος της οικογένειας επηρεάζει άμεσα την οικογενειακή ζωή και τον τρόπο που τα μέλη της οικογένειας επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι έχει μεγάλο ενδιαφέρον η μελέτη ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και στη συνέχεια η μελέτη αυτής της οικογένειας μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας (Dare, 1985,

811). Κάθε σύστημα, όπως είναι η οικογένεια, διατηρεί τα συμπτώματα των μελών του και διατηρείται απ' αυτά τα συμπτώματα (Gunn, Fisher, 1989, 431). Δυστυχώς όμως, οι υπηρεσίες που φροντίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες επικεντρώνονται συνήθως στα άτομα αυτά, αμελώντας τις ανάγκες των γονέων τους.

Οι γονείς συχνά δεν αποδέχονται εύκολα το γεγονός ότι έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες. Πολλοί από τους γονείς επίσης δυσκολεύονται να δεχτούν ρεαλιστικά τους περιορισμούς που τίθενται στο παιδί τους, εξαιτίας της μειονεξίας του και πολλές φορές δημιουργείται σ' αυτούς ένα φορτίο ενοχής. Η μειονεξία του παιδιού εκλαμβάνεται τότε ως προσωπική αποτυχία. Όμως, μια κατά το δυνατόν κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες απαιτεί και τη συμμετοχή των γονέων. Οι γονείς οφείλουν επίσης να γνωρίζουν τα τρέχοντα προγράμματα, τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπάρχουσες εναλλακτικές λύσεις και δυνατότητες που αφορούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική απασχόληση των παιδιών τους. Η συμμετοχή τους σε όλα τα κέντρα λήψης αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους είναι αναγκαία.

Ανάμεσα στα καθήκοντα που μπορούν να αναλάβουν οι γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι να βοηθήσουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων του παιδιού τους. Ορισμένες από τις δεξιότητες που οι γονείς συνήθως μπορούν να διδάξουν στα παιδιά τους είναι το ντύσιμο, η ομιλία, ο τρόπος καθίσματος, η παρακολούθηση και η συμμετοχή σε μια συζήτηση. Χρήσιμη επίσης δεξιότητα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι να μάθουν να ολοκληρώνουν μια εργασία που άρχισαν και να αισθάνονται ικανοποίηση (Wood, 1988, 353). Οι γονείς σε πρώτο επίπεδο μαθαίνουν στα παιδιά τους τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τεμαχίζουν μια δεξιότητα στα συστατικά της στοιχεία. Στη συνέχεια επιδεικνύουν στα παιδιά τον τρόπο που θα πρέπει να εκτελούν τη δεξιότητα, ενισχύοντας την επιτυχημένη εκτέλεσή της από μέρους τους και καταγράφοντας την πρόοδο που αυτά σημείωσαν (Baker, 1984, 323). Ένα διαδομένο και συστηματικό «πακέτο», που βοηθά τη συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι το Portage πρόγραμμα. Σ' αυτό περιέχονται καλοφτιαγμένα και εύχρηστα σχεδιαγράμματα αξιολόγησης, τα οποία συνοδεύονται με προτάσεις εξάσκησης. Το Portage πρόγραμμα αποτελεί τη βάση παρέμβασης προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Callias, 1989, 234). Οι γονείς μπορούν επίσης να ενθαρρύνουν την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού τους, την απόκτηση από μέρους του μεγαλύτερης αυτονομίας και ανεξαρτησίας, καθώς επίσης και να προτείνουν ρεαλιστικές επιλογές για την επαγγελματική του εκπαίδευση και αποκατάσταση (Cobb, 1989, 487).

Οι μελέτες πρώιμης παρέμβασης δείχνουν ότι παιδιά με ειδικές ανάγκες που έχουν δεχτεί πλούσια και κατάλληλα ερεθίσματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον αποδίδουν καλύτερα από παιδιά που δεν είχαν τέτοιες ευκαιρίες (Callias, 1989, 222). Η υποστηρικτική βοήθεια και η κάθε είδους παρέμβαση της οικογένειας προς το παιδί δεν είναι φυσικά σωστό να καταλήγει σε

υπερπροστατευτικότητα του παιδιού και πλήρη ικανοποίηση των επιθυμιών του. Μια τέτοιου είδους μεταχείριση οδηγεί το άτομο με ειδικές ανάγκες σε αχρήστευση για κάθε είδους ενσωμάτωση και τελικά σε «δολοφονία» με το αιτιολογικό της «σωτηρίας» (Μόλβερ, Λαμπροπούλου, 1995, 877).

2.3.3. Η ένταξη και ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης

Η ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον μιας τάξης, στην οποία βρίσκονται συνομήλικα παιδιά χωρίς προβλήματα αποτελεί εναλλακτική υπηρεσία εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Odom, 2000, 20). Η άποψη αυτή στηρίζεται στην παγιωμένη πλέον αντίληψη, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που μεγαλώνουν σε σχολικά περιβάλλοντα που υπάρχουν και συνομήλικά τους παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες αναπτύσσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε μεγαλύτερο βαθμό συγκρινόμενα με άλλα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δεν έχουν αυτήν τη δυνατότητα. Τα αποτελέσματα μάλιστα είναι περισσότερο θετικά, όταν η ενσωμάτωση αφορά παιδιά με ειδικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, ιδιαίτερα θετικά υπήρξαν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αφορούσαν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων πρώιμης ένταξης παιδιών προσχολικής ηλικίας με μέτρια και σοβαρή νοητική καθυστέρηση στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης (Bruder, 1996, 40).

Η πρώιμη ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία. Κύριος σκοπός της είναι να βγάλει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από την απομόνωση του σπιτιού τους. Παράλληλα αποτελεί και την πρώτη απόπειρα αποχωρισμού των παιδιών αυτών από το ασφαλές περιβάλλον της οικογένειας (Peterander, 1996, 226). Η ενσωμάτωση επομένως παιδιών με ειδικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης προετοιμάζει τα παιδιά αυτά για την κατοπινή συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Odom, 2000, 22).

Η προσπάθεια πρώιμης ένταξης και ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης απαιτεί εξατομικευμένα προγράμματα και εξειδικευμένες τεχνικές. Προϋποθέτει, επίσης, από μέρους των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατάλληλη προετοιμασία. Επιπλέον όμως, η προσπάθεια της πρώιμης ένταξης χρειάζεται κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και υπηρεσίες που να μπορούν να βοηθήσουν και να στηρίξουν την οικογένεια που έχει παιδί με ειδικές ανάγκες (Janko-Summers, 1998, 209). Συμπερασματικά, η κοινωνική ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη μόνο όταν παιδιά χωρίς προβλήματα έχουν με παιδιά με ειδικές ανάγκες του ίδιου βαθμού διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν και με τα άλλα παιδιά (Odom, 2000, 24).

2.3.3.1. Ορισμός της κοινωνικής ένταξης

Η κοινωνική ένταξη είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία κατά την οποία μαθαίνονται κανόνες και αξίες της ομάδας που μας περιβάλλει (Φέντ, 1989, 117). Οι κανόνες αυτοί έχουν σκοπό να βοηθήσουν στην ισότιμη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία και να κατευθύνουν τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους. Το δικαίωμα της ελεύθερης πρόσβασης στην κοινωνία είναι αναφαίρετο δικαίωμα για κάθε άνθρωπο (Belfiore, Toro-Zambrana, 1994, 3).

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται από έλλειψη ευκαιριών συμμετοχής στην κοινωνία. Στην ουσία πρόκειται για άτομα που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας (Παπαϊωάννου, 1984, 18-19). Ωστόσο, εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η απομόνωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την υπόλοιπη κοινωνία οφείλεται περισσότερο στον τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει αυτά τα άτομα και όχι τόσο στις αδυναμίες που έχουν.

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία προσκρούει σε σοβαρά προβλήματα. Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα για την ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία είναι ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αδυνατούν να παίρνουν αποφάσεις σε ζητήματα που τα αφορούν, αφήνοντας σε άλλους τη δυνατότητα να το κάνουν (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1998, 20). Η αδυναμία τους αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι συνήθως δεν έχουν μάθει τρόπους για να ελέγχουν το περιβάλλον τους και να κάνουν επιλογές για τους εαυτούς τους (Agran, Moore, 1994, 3). Όμως κάθε άτομο έχει ορισμένες δεξιότητες, τις οποίες οφείλει να μάθει να χρησιμοποιεί (Baker, 1984, 326).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η εκπαίδευσή τους και η επαγγελματική τους κατάρτιση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1993, 49). Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το είδος και τη σοβαρότητα της μειονεξίας που έχουν, είναι χρήσιμο να γίνεται σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Howlin, 1985, 851). Το εκπαιδευτικό σύστημα επομένως χρειάζεται να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να δέχεται και άτομα με διαφορές. Με βάση αυτήν την αντίληψη η ειδική αγωγή αποτελεί υπόθεση των κανονικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και επομένως η διατήρηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις αποτελεί αντικειμενικό σκοπό κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φυσικά, από μόνη της η φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις δεν είναι αρκετή για την κοινωνική ένταξή τους, αν παράλληλα μ' αυτό δεν προσφερθούν και τα κατάλληλα μέσα για την επιτυχία αυτής της ένταξης. Ωστόσο, πολύ συχνά η ένταξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης δεν είναι εφικτή, όχι εξαιτίας της αναπηρίας που έχει ένα άτομο, αλλά εξαιτίας των χώρων που είναι ακατάλληλοι και ανεπαρκείς για να το δεχθούν, να αντιμετωπίσουν το πρόβλημά του και να το βοηθήσουν ουσιαστικά. Στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες υλοποιείται μέσω του θεσμού των ειδικών σχολείων, τα οποία αποτελούν χωριστές εκπαιδευτικές μονάδες μέσα στον κορμό της εκπαίδευσης.

Εκτός από την εκπαίδευση, προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι επίσης η απασχόληση (Hyde, 1996, 686). Οι δυνατότητες απασχόλησης ως ένα βαθμό καθορίζονται από τη φύση της ίδιας της αναπηρίας που έχει το άτομο με ειδικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ενιαίος τρόπος αντιμετώπισης όλων των περιπτώσεων, αφού τα προβλήματα από αναπηρία σε αναπηρία και από άτομο σε άτομο είναι διαφορετικά (Chancerel, Σιπητάνου, 1989, 208). Επίσης, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχουν οι εμπειρίες των ατόμων αυτών από περιβάλλοντα δουλειάς, καθώς και η αλληλεπίδρασή τους με συνομήλικούς τους χωρίς ειδικές ανάγκες. Η αλληλεπίδραση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες μπορεί να βοηθήσει τα πρώτα στην όσο το δυνατόν καλύτερη άσκηση μιας παραγωγικής εργασίας και στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

2.3.3.2. Διαφοροποίηση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση

Πριν κάνουμε οποιαδήποτε αναφορά σχετικά με τις δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν στην κοινωνία, θεωρούμε απαραίτητη την εννοιολογική διασαφήνιση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση. Με την ένταξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες το άτομο αυτό τοποθετείται ανάμεσα σε άλλα άτομα, ενώ διατηρεί τα βασικά χαρακτηριστικά του. Αντίθετα στην ενσωμάτωση τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996, 126-127). Ενσωμάτωση σημαίνει τη «συνένωση σε ένα σώμα» και στην περίπτωση που αναφερόμαστε σε άτομα με ειδικές ανάγκες την ένταξη αυτών των ατόμων σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η ενσωμάτωση θεωρείται επομένως κάτι περισσότερο από την απλή ένταξη: στην ουσία προϋποθέτει την ένταξη, που θεωρείται έτσι ως «ικανή» και «αναγκαία» συνθήκη επίτευξης της ενσωμάτωσης (Τσιναρέλης, 1993, 18).

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία προϋποθέτει την παροχή ενσωματωμένων εμπειριών κοινωνικοποίησης (Black, Langone, 1997, 6). Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν και αυτά κάθε δικαίωμα στις ίδιες εμπειρίες, όπως και οι συνομήλικοί τους χωρίς μειονεξίες. Διαχωρίζοντας τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το κανονικό τους περιβάλλον δημιουργούμε σ' αυτά τα άτομα αποστάσεις, έλλειψη κατανόησης και απόρριψη. Αντικειμενικός στόχος είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μπορούν να ζήσουν σε ένα περιβάλλον όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό, χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές (Κόμπος, 1984, 11). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και χωρίς ειδικές ανάγκες να μοιράζονται την εμπειρία μιας τάξης και να έχουν από κοινού συμμετοχή σε προγράμματα δραστηριοτήτων (McCormick, Noonan, Heck, 1998, 174).

Όλα τα άτομα μπορούν και αναπτύσσονται, όταν δημιουργούν μέσα στο περιβάλλον της ίδιας της κοινωνίας. Η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει επομένως τεράστια σημασία. Αντίθετα, η περιθωριοποίηση γεννά πάντα ένα δυσάρεστο συναίσθημα. Στο παρελθόν, ο επαγγελματικός προσανατολισμός επικεντρώνονταν στο άτομο και στις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που θα έπρεπε το άτομο να κάνει. Στις μέρες μας αντίθετα οι υπηρεσίες απασχόλησης δίνουν έμφαση εκτός από το άτομο και στο περιβάλλον στο οποίο το άτομο αναμένεται ότι θα απασχοληθεί. Εμπειρικές μελέτες έδειξαν έτσι ότι άτομα με σοβαρές μειονεξίες δεν αναπτύσσονται και δεν βελτιώνονται όταν εργάζονται σε εξειδικευμένα μεν, αλλά απομονωμένα περιβάλλοντα (Vogelsberg, Richard, 1988, 254).

Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι ο τελικός στόχος κάθε υποστηρικτικής παρέμβασης προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την ένταξη των ατόμων αυτών στην παραγωγική διαδικασία (Χρηστάκης, 1991, 327). Η Επιτροπή Warnock (1978) προσδιόρισε για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τρία είδη ενσωμάτωσης: α)τη χωροταξική, που σημαίνει ότι το άτομο με ειδικές ανάγκες παραμένει στο σχολείο του, β)την κοινωνική, που στοχεύει να δώσει ευκαιρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν κοινωνική συναλλαγή και επαφή με τα άλλα παιδιά και γ)τη λειτουργική, που είναι η ουσιαστική και πλήρης ενσωμάτωση, μια και δεν εξαρτάται από τις συγκεκριμένες δυνατότητες του κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες (James, 1999, 110-111). Η ενσωμάτωση βοηθά την ευρύτερη κοινωνία να αποκτήσει μια περισσότερο θετική αντίληψη για τις ικανότητες αυτών των ατόμων και διευκολύνει την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους χωρίς μειονεξίες. Για το λόγο αυτόν χρειάζεται η ενίσχυση και επιπλέον η εντατικοποίηση της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο για «κανονικά» παιδιά και στις δομές της ειδικής αγωγής (Chancerel, Σιπητάνου, 1989, 210). Συμπερασματικά, η ένταξη και η ενσωμάτωση δεν σημαίνουν την προσαρμογή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ένα πρόγραμμα λόγω μιας πολιτικής απόφασης, αλλά την προσαρμογή ενός κατάλληλου προγράμματος στις ειδικές ανάγκες που έχει κάθε παιδί (Τσιναρέλης, 1993, 22).

Παλαιότερα, τη δεκαετία του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 υπήρχε η άποψη ότι τα οφέλη που θα προέκυπταν από τη συνύπαρξη ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ενσωματωμένα περιβάλλοντα θα ήταν αυτόματα. Ήταν φυσικά μια απλοϊκή άποψη σχετικά με την ενσωμάτωση, επειδή θεωρούσε ότι αρκούσε για την επίτευξή της η τοποθέτηση και μόνο παιδιών με ειδικές ανάγκες και παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες στο ίδιο πλαίσιο. Δημιουργήθηκε έτσι εσφαλμένα η προσδοκία ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στο περιβάλλον τους μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, όπως και τα υπόλοιπα άτομα. Ένα τέτοιο γεγονός όμως δεν ήταν δυνατόν να συμβεί, κυρίως στις περιπτώσεις που τα άτομα με ειδικές ανάγκες είχαν μέτριες ή σοβαρού είδους μειονεξίες. Επιπλέον, όπως αποδείχτηκε και από τις έρευνες, η εργασία ατόμων με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα που συμμετείχαν και άτομα χωρίς μειονεξίες,

δεν απέτρεψε τα άτομα με ειδικές ανάγκες να βιώσουν εμπειρίες μοναξιάς συχνότερα από ό,τι οι συνομήλικοί τους χωρίς μειονεξίες (Chadsey-Rusch, DeStefano, O'Reilly, Gonzalez, Collet-Klingenberg, 1992, 85).

2.3.3.3. Η αποδοχή ως προϋπόθεση της ένταξης

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι πρώτα άνθρωποι και κατά δεύτερο λόγο άτομα με ειδικές ανάγκες. Έχουν λοιπόν κάθε δικαίωμα στην αυτοπραγμάτωση, όπως όλοι οι άνθρωποι (Μπουσκάλια, 1993, 31). Η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι επομένως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη συμμετοχή τους στην ανταγωνιστική απασχόληση (Rusch, Hughes, Johnson, Minch, 1991, 210). Εξάλλου, οι έρευνες των Lenine, Hummel και Salzer (1982) έχουν αποδείξει ότι η αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ίσως σημαντικότερο επίτευγμα και από την ίδια τη βελτίωση των παιδιών αυτών στις σχολικές τους επιδόσεις (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη, 1995, 707).

Η προκατασκευασμένη ιδέα που μπορεί να έχει κάποιος σχετικά με τις δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες συχνά στέκεται εμπόδιο στην προσπάθεια προσέγγισής του με αυτά τα άτομα. Υπάρχει τότε η πιθανότητα αυτή η προκατασκευασμένη ιδέα να καταλήξει σε περιφρόνηση για θετικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει το άτομο και τα οποία σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του, τις κοινωνικές του δεξιότητες, την προσωπικότητά του, την προσαρμοστική του συμπεριφορά. Στην περίπτωση αυτή είναι πιθανόν οι περιορισμοί τους οποίους αντιμετωπίζει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες να μην οφείλονται στην ανικανότητα του ατόμου, αλλά ίσως στην ετικέτα που του δώσαμε (Cobb, 1989, 468). Οι ετικέτες όμως είναι επικίνδυνες, όταν οδηγούν στη γενίκευση για ομάδες ατόμων, όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Halvorsen, Sailor, 1992, 112). Επίσης, οι ετικέτες που συχνά μπαίνουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μας εμποδίζουν να καθορίσουμε για τα άτομα αυτά στόχους και διαδικασίες αξιολόγησης (Whittaker, 1979, 25). Έτσι, πολλές φορές ο αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την παραγωγική εργασία δεν οφείλεται σε περιορισμούς που σχετίζονται με τις μειονεξίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά σε προκαταλήψεις συναδέλφων τους και εργοδοτών τους. Το δυσάρεστο μάλιστα είναι ότι οι αντιλήψεις αυτές συχνά στηρίζονται σε προκαταλήψεις που δεν έχουν σχέση με τον τρόπο που τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους (Peterander, 1996, 233). Ιδιαίτερη σημασία λοιπόν αποκτά η άρση των στερεοτύπων και των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες και η δημιουργία πολιτικών και εργασιακών δομών που αναλαμβάνουν να ευαισθητοποιήσουν και να ενημερώσουν όσους εμπλέκονται σε θέματα απασχόλησής τους.

Ένα σοβαρό πρόβλημα που δημιουργείται συχνά σε όσους ασχολούνται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην

αναπηρία που έχει το άτομο. Σε αυτήν την περίπτωση το άτομο με ειδικές ανάγκες θεωρείται ως ένα «θύμα» που βρίσκεται σε απελπιστική κατάσταση και όχι ως άτομο με ικανότητες και δυνατότητες. Όταν όμως ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός αποκτήσουν την αντίληψη για ένα άτομο, ότι είναι λιγότερο ικανό να αντιμετωπίσει δυσκολίες από ότι πραγματικά είναι, τότε το μόνο συναίσθημα που κυριαρχεί από το γονέα ή τον εκπαιδευτικό προς το άτομο αυτό είναι η λύπη (Cobb, 1989, 468). Αυτού του είδους η αντίληψη απέναντι στο άτομο με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να ξεπεραστεί. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να εγκαινιαστεί από μέρους γονέων και δασκάλων μια νέα στάση και νοοτροπία προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, στάση η οποία θα βασίζεται στις δυνατότητες που έχει το άτομο. Στην ουσία, η νέα αυτή στάση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί βασική αρχή κάθε κοινωνίας που επαγγέλλεται την κοινωνική ισότητα και επομένως δεν θα πρέπει να θεωρείται ως αίτημα που δίνεται «χαριστικά» προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Παπαϊωάννου, 1990, 127).

Η εκπαίδευση που στηρίζεται στην ενσωμάτωση δεν διαχωρίζει και δεν στιγματίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή τους, βοηθώντας έτσι να αναπτυχθεί ανάμεσα σε παιδιά χωρίς προβλήματα και παιδιά με ειδικές ανάγκες ένα αίσθημα αμοιβαίας κατανόησης και παραδοχής (Χρηστάκης, 1985, 19). Αν πραγματικά είναι επιθυμητή η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των ενηλίκων, τότε δεν πρέπει να υπάρχει και κανενός είδους διάκριση μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας. Ο διαχωρισμός δημιουργεί περιθωριοποίηση, η οποία με τη σειρά της είναι σε θέση να μετατρέψει μια «διαφορά» σε «αναπηρία» και να γεννήσει σε συλλογικό επίπεδο ένα δυσάρεστο συναίσθημα, που συνδέεται με τη συνειδητοποίηση ότι για κάποιο λόγο ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είναι διαφορετικό (Chancerel, Σιπητάνου, 1989, 209).

Το δικαίωμα για όλα τα παιδιά και επομένως και για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να παρακολουθούν μαθήματα σε σχολείο της περιοχής τους είναι αναφαίρετο. Η θέση τους είναι μαζί με τους συνομήλικους συμμαθητές της γειτονιάς τους. Είναι σίγουρο εξάλλου, ότι μόνο αν τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνουν αποδεκτά στο χώρο του σχολείου, θα γίνουν αποδεκτά αύριο και στη γειτονιά και στο χώρο της εργασίας τους. Η συμπεριφορά λοιπόν των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει για τα άτομα αυτά μεγάλη σημασία (Hass, 1984, 30). Δυστυχώς, τα στερεότυπα που υπάρχουν απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι βαθιά ριζωμένα και φυσικά δεν είναι εύκολο να ξεπεραστούν από τη μια μέρα στην άλλη (Τσιναρέλης, 1993, 22). Είναι ανάγκη όμως να γίνει μια αρχή.

Για την αποδοχή ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, εκτός από το σχολικό χώρο, μεγάλη σημασία έχει επίσης και ο άμεσος και έμμεσος περίγυρός του. Έτσι, μόνο όταν και τα πρόσωπα που περιβάλλουν ένα άτομο με ειδικές ανάγκες παύουν να αντιμετωπίζουν την μειονεξία που έχει το άτομο αυτό ως πρόβλημα, η κοινωνική διάσταση της μειονεξίας μπορεί πραγματικά να ξεπεραστεί

(Τσιναρέλης, 1993, 20). Η δυνατότητα ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο επηρεάζεται επιπλέον σημαντικά από την αποδοχή των ατόμων αυτών από τους συναδέλφους τους. Αυτό αποδεικνύει και η έρευνα των Shafer, Rice, Metzler και Haring, στην οποία εξετάζεται η προθυμία υπαλλήλων να εργαστούν με συναδέλφους τους που έχουν νοητική καθυστέρηση (Black, Meyer, 1992, 464). Στη συγκεκριμένη επομένως έρευνα η αξιολόγηση των κοινωνικών και επαγγελματικών ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνεται από άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες με τα οποία εργάζονται στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον. Ωστόσο, η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη μόνο αν τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες βοηθήσουν, μαθαίνοντας να σχηματίζουν ρεαλιστικούς στόχους και να αποδέχονται το πρόβλημά τους (Cobb, 1989, 472).

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτυγχάνουν συχνά να ολοκληρώσουν τα καθήκοντά τους μέσα στο πλαίσιο των υποχρεώσεών τους (Zigler, Cascione, 1984, 86). Οι συχνές εμπειρίες αποτυχίας που έχουν στην καθημερινή τους ζωή, έχει όμως ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η απόδοσή τους. Άτομα όμως που συνεχώς αδυνατούν να συμβιβαστούν με περιορισμούς που επιβάλλονται από το μειονέκτημά τους βιώνουν συνήθως την εμπειρία μιας αποτυχίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να σχηματίσουν θετική αυτοαντίληψη, να νιώθουν απογοήτευση και να επιζητούν την απομόνωση και την έλλειψη σχέσεων στη ζωή τους (Bassett, Smith, 1996, 161). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται επομένως στήριγμα στις προσπάθειές τους και ψυχολογική βοήθεια για να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

2.3.4. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα επαγγελματικής καθοδήγησης. Σκοπός του είναι να ευαισθητοποιήσει με κατάλληλο τρόπο το άτομο σε θέματα επαγγελμάτων, καθώς επίσης και να το βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή ενός επαγγέλματος (Κάντας, Χαντζή, 1991, 132). Σύμφωνα και με τις σύγχρονες αντιλήψεις, το άτομο στη φάση του επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να είναι ενεργός παράγοντας και όχι παθητικός αποδέκτης.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός που απευθύνεται σε άτομα με ειδικές ανάγκες, για να είναι αποτελεσματικός και να μπορεί να βοηθήσει στην οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη αυτών των ατόμων, θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένος στις ικανότητες και στον ψυχικό κόσμο που έχουν τα συγκεκριμένα άτομα, καθώς και στις συνθήκες αγοράς εργασίας. Ορισμένα στοιχεία επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν και είναι απαραίτητο να δίνονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες από μικρή ηλικία. Σε μικρή ηλικία ο επαγγελματικός προσανατολισμός στοχεύει στην εκπαίδευση δεξιοτήτων. Στη συνέχεια η απόκτηση δεξιοτήτων βοηθά τα άτομα με ειδικές ανάγκες να

πάρουν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμούν να κάνουν (Haring, Field, 1990, 534). Με τον τρόπο αυτό τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα αποκτήσουν ικανότητα για εργασία και ταυτόχρονα αίσθημα υψηλής αυτοεπάρκειας.

Η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού έχει αρνητικές συνέπειες για την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Καλαντζή-Αζίζι, 1996, 225). Χωρίς επαγγελματική πληροφόρηση και προσανατολισμό δεν μπορούμε να οδηγηθούμε στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκμάθηση δεξιοτήτων λήψης απόφασης, επίλυσης προβλημάτων, δεξιοτήτων αναζήτησης εργασίας, επαγγελματικής προσαρμογής και διατήρησης της επαγγελματικής θέσης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995, 57). Εκτός όμως από την επαγγελματική εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος έχουν επίσης η προσωπικότητα, το συναισθηματικό υπόβαθρο και οι ικανότητες του ατόμου. Ίσως τελικά μάλιστα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αποκτά ένα άτομο να είναι εκείνα που περισσότερο από τις ειδικές γνώσεις και δεξιότητες επηρεάζουν την επαγγελματική και κοινωνική προσαρμογή του.

Στόχος του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι να βοηθήσει τη διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να πληροφορηθούν για τα επαγγέλματα, για τα δικαιώματα που έχουν στην αγορά εργασίας, τους χώρους που θα ζητήσουν την απαραίτητη υποστήριξη και την αναγκαία κατάρτιση. Τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζεται επίσης να ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία τοποθέτησής τους σε ένα επάγγελμα. Δυστυχώς, οι υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού για παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν επαρκούν για να καλύψουν τις υπάρχουσες απαιτήσεις (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995, 63). Ακόμα και για συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως είναι τα τυφλά άτομα, τα κωφά άτομα ή τα άτομα με κινητικές αναπηρίες τα κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού δεν είναι προετοιμασμένα για να προσφέρουν υπηρεσίες, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να αποκλείονται από διαδικασίες που είναι τόσο απαραίτητες για τη σωστή επαγγελματική τους επιλογή.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο επαγγελματικός προσανατολισμός απουσιάζει σχεδόν ολοκληρωτικά και τα ειδικά σχολεία δεν αποτελούν επομένως εξαίρεση (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1991, 122). Η ανυπαρξία επαγγελματικού προσανατολισμού στο σημερινό ειδικό σχολείο οφείλεται σε συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία είναι: α) έλλειψη μέσω σύγχρονης τεχνολογίας, που μπορούν να αναπληρώσουν μια αίσθηση ή να βελτιώσουν μια μειωμένη ικανότητα, β) ελλιπής πληροφόρηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, γ) απουσία ερευνητικών στοιχείων για επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και δ) άγνοια των αναγκών της αγοράς εργασίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1998, 24).

2.3.5. Η προεπαγγελματική εκπαίδευση

Η προεπαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί προετοιμασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Lauglo, Lillis, 1988, 21). Βασικός της στόχος δεν είναι η εξειδίκευση (Καλαντζής, 1975, 209). Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την προεπαγγελματική εκπαίδευση δεν συνδέονται πάντα με πραγματική δουλειά, ωστόσο η επιτυχημένη εκτέλεση αυτών των δραστηριοτήτων σημαίνει μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας για την ίδια την απασχόληση. Μερικές από τις δραστηριότητες αυτές εκτελούνται ταυτόχρονα με την ίδια τη δουλειά, ενώ η εκτέλεση μερικών άλλων δραστηριοτήτων πραγματοποιείται στο σπίτι και σε ώρες εκτός δουλειάς.

Οι ειδικοί της απασχόλησης θεωρούν ότι οι δεξιότητες που εμπλέκονται σε καθήκοντα που σχετίζονται με τη δουλειά απαιτούν περισσότερες δυσκολίες από την εκπαίδευση δεξιοτήτων που αφορούν την ίδια τη δουλειά. Στην εκμάθηση δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται με την ίδια τη δουλειά μπορεί να βοηθήσουν και μέλη της οικογένειας. Αντίθετα, στην εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνονται δεξιότητες που απαιτούνται σε μια δουλειά εμπλέκονται κυρίως άτομα που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική απασχόληση (McCarthy, Fender, K., Fender, D., 1988, 285-286). Γενικά πάντως, τα περισσότερα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται βοήθεια για την επιτυχή εκτέλεση των δραστηριοτήτων τους.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ορισμένα στοιχεία επαγγελματικής προετοιμασίας μπορεί να ξεκινήσει από την περίοδο ακόμα της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν να αναλαμβάνουν απλές επαγγελματικές υποχρεώσεις και ευθύνες μέσα στην ομάδα, να είναι ευγενικοί και να συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της ομάδας, να διατηρούν την τάξη τους καθαρή, να εκτελούν οδηγίες που τους απευθύνει ο δάσκαλος (κλείσιμο πόρτας, μεταφορά αντικειμένων, σβήσιμο πίνακα), να επιφορτίζονται με ευθύνες, να εκπαιδεύονται στο να αναλαμβάνουν συγκεκριμένα καθήκοντα που πρέπει να εκτελεστούν (Βασιλείου, 1998, 250-255). Ανάμεσα επίσης στα στοιχεία της επαγγελματικής προετοιμασίας που είναι χρήσιμα για τους μαθητές είναι να μάθουν να τελειώνουν την εργασία που άρχισαν, να τη βελτιώνουν ποιοτικά, να την τελειώνουν όσο γίνεται συντομότερα, να εργάζονται με προσοχή, να τακτοποιούν τα εργαλεία και τα αντικείμενα εργασίας, να συμμορφώνονται στις τεχνικές υποδείξεις του εκπαιδευτή, να πειθαρχούν στους κανονισμούς εργασίας του σχολείου, να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και να έχουν αίσθημα καθήκοντος (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982, 100). Εκεί εντάσσονται ακόμα και όλες οι υποχρεώσεις που έχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες και οι οποίες εμπλέκονται στην καθημερινή, πρωινή του ετοιμασία για δουλειά: ξύπνημα, περιποίηση προσώπου, επιλογή κατάλληλου ντυσίματος, προετοιμασία πρωινού, προετοιμασία γεύματος για τη δουλειά, έγκαιρη άφιξη του στο χώρο δουλειάς. Καθένα από αυτά τα καθήκοντα είναι περίπλοκο, ωστόσο η

επιτυχημένη εκτέλεσή του σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία στην ίδια τη δουλειά. Γι' αυτό και θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη η εκπαίδευση ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες σ' αυτά τα καθήκοντα πριν ακόμα απασχοληθεί με κάποια δουλειά.

Η ποιότητα και η έκταση της προεπαγγελματικής αγωγής ασκεί καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Κυπριωτάκης, 1995, 3). Η σημασία επομένως της εκπαίδευσης στην προετοιμασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες για απασχόληση είναι μεγάλη. Η προετοιμασία γίνεται μέσω της προσέγγισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν επαγγελματικούς στόχους και να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη επαγγελμάτων. Βασικό στοιχείο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες για εργασία είναι η καλλιέργεια γενικών συνηθειών εργασίας και τρόπων συμπεριφοράς (Μπίρτσας, 1991, 102). Την περίοδο που το παιδί φοιτά στο σχολείο είναι χρήσιμο για το ίδιο να μπορέσει να αναπτύξει την ανεξαρτησία του σε καθήκοντα δουλειάς, καθώς και να επισκεφτεί διάφορους εργασιακούς χώρους, επαγγελματικές σχολές, τοπικές επιχειρήσεις και βιομηχανίες. Επίσης, είναι χρήσιμο την ίδια περίοδο το παιδί με ειδικές ανάγκες να μάθει να υποδύεται μέσω του παιχνιδιού διάφορους επαγγελματικούς ρόλους (Καββαδά, Παντελιάδου, 1996, 33).

Η προεπαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αφορά μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων γι' αυτά τα άτομα. Οι δεξιότητες διακρίνονται σε επαγγελματικές, κοινωνικές, προσωπικές, ακαδημαϊκές και σε δεξιότητες ελεύθερου τύπου (Lovett, Harris, 1987, 353). Συχνά δεν είναι εύκολη η διάκριση μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων. Είναι επίσης δύσκολο να ξεχωρίσουν οι προεπαγγελματικές ή επαγγελματικές δεξιότητες από όλες τις άλλες δεξιότητες, μια και ο χώρος της εργασίας είναι κοινωνικός χώρος (Καββαδά, Παντελιάδου, 1996, 31). Η τήρηση κανόνων στη δουλειά, η διατήρηση του χώρου της δουλειάς καθαρού, η προσοχή που πρέπει να επιδεικνύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε ό,τι κάνουν θεωρούνται επαγγελματικές δεξιότητες. Κοινωνικές δεξιότητες είναι να μάθουν να σηκώνουν το τηλέφωνο, να έχουν καλή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του φαγητού, να μιλούν καθαρά. Στις προσωπικές δεξιότητες συγκαταλέγεται η εκμάθηση του καθαρισμού της κουζίνας, η περιποίηση των δοντιών τους και του εαυτού τους, το διάβασμα και η τήρηση των σημάτων κυκλοφορίας, η φροντίδα στα υπάρχοντά τους και στο ντύσιμό τους, η γνώση να ξέρουν να δίνουν τη διεύθυνσή τους, όταν κάποιος τους τη ζητήσει. Στις ακαδημαϊκού τύπου δεξιότητες είναι να μπορούν να λογαριάζουν μέχρι το 10, να είναι ικανοί να διαβάζουν σε ικανοποιητικό βαθμό, να μπορούν να κάνουν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις. Οι ελεύθερου τύπου δεξιότητες δεν εντάσσονται σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες. Έτσι, ελεύθερου τύπου δεξιότητες για άτομα με ειδικές ανάγκες είναι να ξέρουν να χρησιμοποιούν έναν υπολογιστή ή να μπορούν να παίζουν μόνα τους.

Οι δεξιότητες είναι προτιμότερο να μαθαίνονται ως μια ολότητα και να εμφανίζονται ως μια οργανωμένη και ολοκληρωμένη δουλειά, παρά ως χωριστά καθήκοντα απομονωμένα το ένα από το άλλο. Κατά τη διάρκεια για παράδειγμα ενός γεύματος είναι χρήσιμο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μαθαίνουν όλες μαζί τις δεξιότητες και τις διαδικασίες που απαιτούνται: να ετοιμάζουν το γεύμα, να καθαρίζουν το τραπέζι όπου θα σερβιριστεί, να τρώνε με ευγενικό τρόπο κατά τη διάρκεια του φαγητού, να καθαρίζουν το τραπέζι μετά το φαγητό, να πλύνουν τα πιάτα. Τη στιγμή της εκτέλεσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι επίσης χρήσιμο για τους εκπαιδευτές να παρακολουθούν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα με ειδικές ανάγκες τις εκτελούν. Έχει επομένως ιδιαίτερη αξία για τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες να καταλάβουν πόση σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο εκτελούν τις δεξιότητες, ακόμα και όταν πρόκειται για απλά καθήκοντα. Κατά τη διάρκεια του φαγητού για παράδειγμα έχει σημασία η θέση του καθίσματος, η κίνηση του χεριού, η χρήση των σκευών, ο τόνος των μυών. Οι δεξιότητες μαθαίνονται επίσης καλύτερα, όταν χρειάζονται. Είναι προτιμότερο και πιο αποδοτικό να μάθει κάποιος τις δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη διάρκεια του φαγητού στο γεύμα και καλύτερα να μάθει να καθαρίζει το σπίτι, όταν το σπίτι χρειάζεται να καθαριστεί. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιλέγονται από τα παραπάνω πρόσωπα, χωρίς τη συμμετοχή εκείνων που άμεσα τους αφορούν και που είναι τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλοί τρόποι και πολλές ευκαιρίες, μέσα από τις οποίες δίνεται η δυνατότητα επιλογών στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Μπορεί να είναι το μέρος που θα επιλέξουν να πάνε, τα πρόσωπα με τα οποία θα πάνε, το πόσο πολύ θα μείνουν εκεί που θα πάνε, το πότε θα αποφασίσουν να φύγουν. Η δυνατότητα επιλογών οδηγεί σε προσωπική ικανοποίηση. Όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μπορούν σε ένα βαθμό να επιλέγουν. Η δυνατότητα που αποκτά το άτομο να επιλέγει είναι εκείνη που το οδηγεί στην ανεξαρτησία. Η έννοια της ανεξαρτησίας αποκτά μια ευρύτερη σημασία από το να μάθει κάποιος μια σειρά καθηκόντων για την καθημερινή του ζωή. Η αληθινή ανεξαρτησία σημαίνει αυτονομία, αυτοέλεγχο, τη δυνατότητα να παίρνεις αποφάσεις για το «τι να κάνεις» και «πότε να το κάνεις». Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες το οποίο έχει τη δυνατότητα επιλογών είναι σε θέση να «ζυγίζει» τις εναλλακτικές λύσεις που έχει και να μαθαίνει από τα λάθη του. Η επιλογή αυξάνει τα κίνητρα μάθησης. Πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι, όταν στα άτομα με ειδικές ανάγκες δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε καθήκοντα που σχετίζονται με το σχολείο, το σπίτι, τη δουλειά, εκτελούν καλύτερα αυτά τα καθήκοντα (Bambara, Koger, 1996, 3). Η άσκηση σε δεξιότητες είναι σημαντική δραστηριότητα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Δυστυχώς οι φυσικοί περιορισμοί είναι συχνά η αιτία ή η δικαιολογία που οι δάσκαλοι, οι γονείς και το βοηθητικό προσωπικό δεν δίνουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες τις κατάλληλες ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους.

Εκπαιδευτικός στόχος μεγάλης σπουδαιότητας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρείται επίσης η γενίκευση και διατήρηση δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Black, Langone, 1997, 5). Ως γενίκευση θεωρείται η επιτυχημένη προσαρμογή ενός μαθητή σε πραγματικό περιβάλλον δουλειάς, παρά το γεγονός ότι το περιβάλλον αυτό διαφέρει σημαντικά από το αντίστοιχο περιβάλλον στο οποίο το άτομο εκπαιδεύτηκε. Σοβαρό επίσης κίνητρο μάθησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι να μπορούν να αποφασίζουν. Όμως, για να μπορεί ένα άτομο να παίρνει αποφάσεις απαραίτητη προϋπόθεση είναι το ίδιο το άτομο να είναι σε θέση να ορίσει το πρόβλημα για το οποίο χρειάζεται να πάρει την απόφαση, να συγκεντρώσει και να αξιολογήσει πληροφορίες για τις εναλλακτικές δυνατότητες που υπάρχουν και να κάνει επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών δυνατοτήτων, προκειμένου να καταλήξει σε μια τελική απόφαση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997, 178). Για να κατανοηθεί αυτό, αρκεί να σκεφτεί κανείς τι συναισθήματα μπορεί να διακατέχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όταν όλες οι αποφάσεις υπαγορεύονται σ' αυτά τα άτομα από άλλους: πότε να ξυπνήσουν, τι να φορέσουν, τι να φάνε (Bambara, Koger, 1996, 2). Πολλά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προγράμματα αγνοούν τη σημασία που έχει για τα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα να μπορούν να επιλέγουν και να παίρνουν αποφάσεις. Η ικανότητα ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες να πραγματοποιεί ορισμένες από τις δεξιότητες της καθημερινής ζωής αποτυπώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αυτό μπορεί να ζήσει ανεξάρτητα (Kreutzer, Morton, 1988, 292). Στις δεξιότητες καθημερινής ζωής ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες είναι να μάθει να παρατηρεί τον κατάλογο με τις τιμές των φαγητών σε ένα εστιατόριο, να πληρώνει το γεύμα ή να ξέρει να χρησιμοποιεί τα μέσα μεταφοράς, παίρνοντας το κατάλληλο λεωφορείο ή πληρώνοντας το αντίστοιχο εισιτήριο.

Οι περιορισμένες δεξιότητες που μπορεί να έχουν αυτά τα άτομα δεν πρέπει να αποτελούν κριτήριο για τους εκπαιδευτές, ώστε να αποφασίζουν μόνοι τους. Όσο καλά και αν είναι τα προγράμματα, η εφαρμογή τους χωρίς την εμπλοκή των μαθητών αφήνει λίγα περιθώρια επιτυχίας. Επίσης, χωρίς τη δυνατότητα επικοινωνίας τα άτομα με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να εκφράσουν τις βασικές τους θελήσεις και επομένως και την ικανότητά τους να επιλέξουν αυτό που θέλουν. Η επικοινωνία είναι ίσως η σημαντικότερη δεξιότητα ενός ανθρώπου, προκειμένου να συνάψει κοινωνικές σχέσεις στο σπίτι και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Dyer, Luce, 1996, 1).

Η επιλογή των κατάλληλων δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην προετοιμασία τους για ένα επάγγελμα είναι επίσης πολύ σημαντική υπόθεση. Στη λήψη αυτής της απόφασης μπορεί να βοηθήσει η ανταπόκριση των ίδιων των μαθητών στα προγράμματα που παρακολουθούν. Η απόκτηση πληροφοριών για τα ενδιαφέροντα των μαθητών βοηθά τον εκπαιδευτή να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει περιοχές όπου θα χρειαστεί μεγαλύτερη προσπάθεια. Μιλά δυνατά ο μαθητής; Πόσες λέξεις και τύπους λέξεων χρησιμοποιεί; Επαναλαμβάνει τις οδηγίες που άκουσε; Τι λέξεις χρησιμοποιεί; Κατάλληλες εκπαιδευτικές

δεξιότητες στο πλαίσιο του σχολείου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ικανοί να παρακολουθούν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (για παράδειγμα μια εικόνα και ένα ήχο για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο), να μιμούνται φωνήματα και λέξεις, να αρχίζουν επικοινωνία (για παράδειγμα να κάνουν χαιρετισμό, να κάνουν νεύματα με ένα ναι ή ένα όχι, να χρησιμοποιούν δάκτυλα) και γενικά να κινούν μέρη του σώματος (κεφάλι, χέρι, ώμο).

Ανάμεσα στις βασικές μεθόδους προσέγγισης δεξιοτήτων δουλειάς είναι η ανάλυση έργου (task analysis) και η επίδειξη (modelling). Με την ανάλυση έργου το άτομο με ειδικές ανάγκες διδάσκεται δεξιότητες με βάση ένα συγκεκριμένο σχέδιο, στο οποίο αναλύονται τα βήματα και η σειρά την οποία θα πρέπει να ακολουθήσει το άτομο για να οδηγηθεί σε διαδικασία μάθησης. Με την επίδειξη γίνεται η διδασκαλία της νέας δεξιότητας από κατάλληλο εκπαιδευτή και στη συνέχεια ζητείται από το μαθητή να μιμηθεί αυτή τη δεξιότητα (Agran, Moore, 1994, 13). Όταν λοιπόν επιλέγουμε να μάθουμε σε ένα άτομο μια δεξιότητα, αξιολογείται άμεσα η ικανότητα του παιδιού γι' αυτήν τη συγκεκριμένη πράξη. Ο εκπαιδευτής χωρίζει τότε την πράξη σε μικρότερα βήματα και αρχίζει να διδάσκει στο παιδί ένα-ένα αυτά τα βήματα (Callias, 1989, 232).

Η επιτυχής προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση προϋποθέτει αναγνώριση και διάκριση όλων των δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για εκπαίδευση σε δεξιότητες που σχετίζονται με την απασχόληση και την ανεξάρτητη ζωή. Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν να ντύνονται μόνα τους, να είναι καθαρά, να φροντίζουν τα προσωπικά τους αντικείμενα, να εκπαιδεύονται σε σχέση με τα καθημερινά τους καθήκοντα, να τοποθετούν τρία έως τέσσερα γεγονότα σε χρονολογική σειρά, να μιλούν καθαρά, να εκφράζουν τις σκέψεις τους ολοκληρωμένα. Επίσης, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τους μισθούς και τα ημερομίσθια, καθώς και να χρησιμοποιούν τα γραφεία του Ο.Α.Ε.Δ. για εύρεση εργασίας ή για εγγραφή σε κάποιο επιδοτούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτόν μπορούν να υπολογίζουν τις αποδοχές τους, ανάλογα με την ημέρα και τις ώρες εργασίας τους (Βασιλείου, 1998, 250-255). Μαθαίνουν ακόμα να διαχειρίζονται χρήματα για τις καθημερινές τους συναλλαγές, όπως επίσης και να χρησιμοποιούν μέσα μαζικής μεταφοράς από και προς τη δουλειά, για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ανεξαρτησία τους (McCarthy, Fender, K., Fender, D., 1988, 287).

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση

2.4.1. Το νομοθετικό πλαίσιο

Το δικαίωμα στην απασχόληση είναι επίσημα αναγνωρισμένο για όλα τα άτομα και επομένως και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, το δικαίωμα

αυτό συχνά παρεμποδίζεται από την έλλειψη ενός κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου που να αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Δελλασούδας, 1994, 213). Η νομοθεσία δεν μπορεί να αλλάξει φυσικά από μόνη της τα πράγματα, υπάρχουν όμως πολλές εμπειρίες, οι οποίες συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι αλλαγές είναι πιο δύσκολες, χωρίς την ύπαρξή της (Soler, 1996, 58). Έτσι, η βαθμιαία αντικατάσταση της προστατευόμενης υπέρ της υποστηριζόμενης απασχόλησης αποτελεί παράδειγμα, όπου η αλλαγή νομοθεσίας βοήθησε σε σημαντικό βαθμό την προσπάθεια κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Hyde, 1996, 685).

Η νομοθεσία βοηθά τα κράτη να αναπτύξουν προγράμματα, τα οποία με τη σειρά τους βοηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν πρόσβαση στην απασχόληση. Παράλληλα, πολλά νομοθετικά άρθρα έχουν θεσπιστεί για την εγγύηση του δικαιώματος των ατόμων με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε επαγγελματικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, επειδή το κόστος εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αυξημένο, η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων συναντά εμπόδια (Haring, Field, 1990, 521). Σε νομοσχέδια Ειδικής Αγωγής στις Η.Π.Α. τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να είναι απαραίτητα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στο πλαίσιο των απαιτήσεων μιας έντονα εξελισσόμενης αγοράς εργασίας. Στην περίπτωση μάλιστα αυτήν η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να δείξει διάθεση και θέληση να αναλάβει το επιπλέον οικονομικό βάρος.

Η νομοθεσία, στο πλαίσιο μιας πολιτικής που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι απαραίτητο να προβλέπει: α) την αύξηση του αριθμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες που απασχολούνται σε περιβάλλον απασχόλησης που προωθεί την ενσωμάτωση, β) την παροχή ίδιων μισθών για την ίδια απασχόληση, ανεξάρτητα του είδους της αναπηρίας που έχει ένα άτομο, γ) την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και συνεχούς υποστήριξης, προκειμένου να υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις ικανότητες ενός ατόμου, στα ενδιαφέροντά του και στη δουλειά που κάνει, δ) την αύξηση του ποσού που πρέπει να χρησιμοποιείται για την υποστηριζόμενη απασχόληση, ε) τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες στους χώρους δουλειάς (Schalock, 1988, 164). Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν μια προσέγγιση - πρόκληση για το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, για να μπορέσουν οι αντιλήψεις, οι θεσμοί και οι πρακτικές χωρών της Δύσης να αποτελέσουν στοιχεία αναφοράς και για τη δική μας πραγματικότητα απαιτείται αξιολόγηση και συνεκτίμηση με την υπάρχουσα κατάσταση (Στασινός, 1991, 271).

Στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των πνευματικά καθυστερημένων ατόμων που έγινε στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών του 1971 τονίζεται *«το δικαίωμα που έχει ένα πνευματικά καθυστερημένο για οικονομική ασφάλεια και για εκτέλεση παραγωγικής δουλειάς ή ενασχόλησης με οποιοδήποτε επάγγελμα στο*

ανώτατο δυνατό όριο των ικανοτήτων του». Σε επόμενη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών τονίζεται «η δυνατότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να ασχολούνται με ένα επάγγελμα που ανταμείβεται». Αργότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με την υπ' αριθμό C(94) 3939/94 απόφασή της, ενέκρινε την Κοινοτική Πρωτοβουλία «ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ», η οποία αφορά και τη χώρα μας. Μέσα σ' αυτήν την πρωτοβουλία περιλαμβάνεται και ο άξονας HORIZON, ο οποίος στοχεύει στην ενίσχυση της θέσης ατόμων με ειδικές ανάγκες, στη βελτίωση της παρεχόμενης επαγγελματικής τους κατάρτισης, στη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας και στην προώθηση σταθερών προοπτικών απασχόλησής τους.

Το επίσημο ελληνικό κράτος, από το τέλος περίπου της δεκαετίας του 1970 προώθησε τη θέσπιση μέτρων για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προχωρώντας στην ψήφιση νόμου με τον οποίο αναγνωριζόταν η ιδιότητα αυτών των ατόμων και παρέχονταν στους εργοδότες κίνητρα για την απασχόλησή τους (Στασινός, 1991, 221). Συγκεκριμένα, για πρώτη φορά στον Ν. 963/1979 «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων» παρέχονται κίνητρα στους εργοδότες να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Την εποχή εκείνη υπάρχει ακόμα πλήρης διαχωρισμός ειδικής και κανονικής εκπαίδευσης, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στον επόμενο Ν. 1143/81 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης, των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Με το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 καθορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής», δεν γίνεται όμως ουσιαστικά καμιά αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Ειδική μέριμνα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την επαγγελματική εκπαίδευση και την τοποθέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε θέσεις εργασίας, ανάλογα με την εξειδίκευση και το απόθεμα των δυνατοτήτων τους, αρχίζει για πρώτη φορά να λαμβάνεται υπόψη στις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέσω του Ο.Α.Ε.Δ.. Έτσι, το 1982 ο Ο.Α.Ε.Δ. στο πλαίσιο του Ν.1262/82 εφαρμόζει προγράμματα επιχορήγησης εργοδοτών και νέων ελεύθερων επαγγελματιών για την καταπολέμηση της ανεργίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προσπαθώντας να προωθήσει την ισότητα ευκαιριών, την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη. Οι παρεμβάσεις υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνονται, προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση των ομάδων αυτών στην απασχόληση. Σύμφωνα με το νόμο η ένταξη στην αγορά εργασίας αποτελεί ασπίδα ενάντια στην κοινωνική αποξένωση και αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, γιατί εξασφαλίζει στα άτομα αυτά εισόδημα και τα εισάγει σε μια άλλη θεώρηση ζωής, διασπώντας τον κύκλο ανεργία - φτώχεια - απομόνωση - εξάρτηση - παραβατικότητα - κοινωνική διαφοροποίηση.

Η πρώτη ουσιαστική αναφορά για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνεται με τον Ν. 1566/85 στο άρθρο 32, κεφ. 10 περί Ειδικής Αγωγής. Εκεί επισημαίνεται ότι *«παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική*

επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία ιδιαίτερα επιδιώκει την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη των δυνατοτήτων και ικανοτήτων που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο». Στο ίδιο άρθρο σημειώνεται επίσης ότι «η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία, καθώς και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια». Ο νόμος 1566/85, αν και σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους είχε ορισμένες καινοτόμες διατάξεις, ωστόσο εξακολούθησε να περιέχει ασάφειες, να αγνοεί τη σημασία και την αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης και της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και να μην κατοχυρώνει με υποχρεωτικό τρόπο την προσχολική, σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο νόμο δεν υπήρχαν ακόμα οι προδιαγραφές για επαρκή υλικοτεχνική υποδομή στα ειδικά σχολεία, για προγράμματα που θα στόχευαν στην αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως επίσης και καμιά ειδική μέριμνα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες. Δεν υπήρχε ακόμα διαβάθμιση της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το ειδικό σχολείο. Δυστυχώς, και στην περίπτωση αυτή ίσχυσε η λογική των εύκολων και οικονομικά πρόσφορων λύσεων μέσω των ειδικών επαγγελματικών σχολών και εργαστηρίων, που λειτουργούν χωρίς συγκεκριμένα προγράμματα και πλαίσιο δουλειάς. Έτσι, παρά το γεγονός ότι στο άρθρο 34, παρ. 1 τονίζεται ότι «αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα, που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το Υ.Π.Ε.Π.Θ.», το ίδιο το Υ.Π.Ε.Π.Θ. δεν δίνει λύσεις και διεξόδους για την επαγγελματική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Και αυτό συμβαίνει, παρά το γεγονός ότι συγκροτείται συμβούλιο ειδικής αγωγής που έχει την «ευθύνη για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, τον προσδιορισμό των γενικών στόχων και κατευθύνσεων και τη διαμόρφωση γενικά εκπαιδευτικής πολιτικής στους τομείς της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και την υποβολή των σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων» (άρθρο 34, παρ. 2). Ενώ λοιπόν μέσα από τον νόμο εμφανίζεται η πολιτεία να επιδιώκει τον περιορισμό των ιδρυμάτων και των ιδιωτικών κέντρων ειδικής αγωγής και κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην πράξη κάτι τέτοιο δεν υλοποιείται.

Ο νέος νόμος Ν.2817/2000, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, μπορεί να θεωρηθεί σύγχρονος και προοδευτικός. Για πρώτη φορά με τον νέο νόμο τονίζεται ότι «το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι ο αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Μάλιστα αναφέρεται ότι «ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συμπράττει στην περίπτωση εργαστηρίων ή κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες αρμοδιότητας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, εφόσον φοιτούν σ' αυτά τα κέντρα άτομα σχολικής ηλικίας». Επίσης και τα σχολεία φοίτησης και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες προσδιορίζονται για πρώτη φορά με ένα

όσο το δυνατόν λιγότερο αρνητικό τρόπο: γίνεται πρώτα αναφορά στο είδος του σχολείου (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο, Εργαστήριο) και στη συνέχεια αναφορά στο ότι πρόκειται για σχολείο ειδικής αγωγής. Δεν γίνεται λοιπόν λόγος για ειδικά Νηπιαγωγεία, ειδικά Δημοτικά Σχολεία, ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια, ειδικές Επαγγελματικές και Τεχνικές Σχολές, αλλά για Νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, Δημοτικά Σχολεία ειδικής αγωγής, Γυμνάσια και Λύκεια ειδικής αγωγής, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια πρώτης και δεύτερης βαθμίδας ειδικής αγωγής. Η ηλικία επίσης εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι για πρώτη φορά σαφώς οριοθετημένη: για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 4^ο μέχρι το 14^ο έτος και για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 14^ο έως το 22^ο έτος.

Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αναφέρεται (άρθρο 1, παρ.11), ότι *«παρέχεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη αυτών των ατόμων»*. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ο νέος νόμος παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών: α) του Γυμνασίου και Λυκείου ειδικής αγωγής, β) του Τεχνικού Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου πρώτης και δεύτερης βαθμίδας, γ) του Εργαστηρίου ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το Γυμνάσιο και το Λύκειο ειδικής αγωγής περιλαμβάνουν τέσσερα χρόνια φοίτησης το καθένα: ένα χρόνο για την προκαταρκτική τάξη και τρία χρόνια για τις τρεις επόμενες τάξεις, Α, Β και Γ. Εναλλακτικά με τα Γυμνάσια και τα Λύκεια ειδικής αγωγής υπάρχουν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, στα οποία παρέχεται εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση. Η πρώτη βαθμίδα διαρκεί πέντε τουλάχιστον χρόνια (από το 14^ο έως το 19^ο έτος) και φοιτούν σ' αυτήν απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου. Με την πρώτη βαθμίδα ολοκληρώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η δεύτερη βαθμίδα περιλαμβάνει τον πρώτο και δεύτερο κύκλο σπουδών. Ο κάθε κύκλος σπουδών περιλαμβάνει δύο τουλάχιστον έτη. Στον πρώτο κύκλο εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Εκτός από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής υπάρχουν παράλληλα για τους μαθητές που τελειώνουν το Δημοτικό Σχολείο και Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Για πρώτη φορά επίσης δεν υπάρχουν στεγανά μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ Γυμνασίων ειδικής αγωγής και Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων ειδικής αγωγής πρώτης και δεύτερης βαθμίδας. Έτσι, ένα παιδί που παρακολούθησε γυμνάσιο ειδικής αγωγής μπορεί στη συνέχεια να παρακολουθήσει και τεχνικό επαγγελματικό εκπαιδευτήριο ειδικής αγωγής. Υποθέτουμε ότι τα γυμνάσια και τα λύκεια ειδικής αγωγής προσφέρουν περισσότερο ακαδημαϊκές γνώσεις, τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής λιγότερες ακαδημαϊκές γνώσεις και περισσότερο επαγγελματικές

δεξιότητες, ενώ τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης προσφέρουν σχεδόν αποκλειστικά επαγγελματικές δεξιότητες. Αν συμβαίνει αυτό, τότε είναι φυσικό ότι καθένας από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς χώρους απευθύνεται σε παιδιά ή εφήβους με διαφορετικές ικανότητες. Θεωρούμε τη διαφοροποίηση αυτή που υπάρχει στο νέο νόμο της ειδικής αγωγής πολύ σημαντική, γιατί δίνει πολλές δυνατότητες και πάντως όχι μονοδιάστατες λύσεις σε άτομα που αποφοιτούν από τα Δημοτικά Σχολεία ειδικής αγωγής. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι για πρώτη φορά οι βαθμίδες ειδικής αγωγής (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) θεωρούνται ισότιμες προς τα αντίστοιχα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο Δημοτικό Σχολείο εφαρμόζονται για πρώτη φορά προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης και δραστηριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

2.4.2. Τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα

Η κατασκευή αναλυτικών προγραμμάτων προϋποθέτει πολύπλευρη γνώση της ανάπτυξης του παιδιού και των αναγκών του, με έμφαση στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Προϋποθέτει επίσης γνώση των μεθόδων εκπαίδευσης, κατανόηση της σημασίας όλων των όψεων του περιβάλλοντος (φυσικού, συναισθηματικού, κοινωνικού, οργανωτικού), κατανόηση και χρησιμοποίηση τεχνικών αξιολόγησης (Garber, 1988, 42). Στην αρχή της εργασίας μας επισημίναμε ότι δεν χρειάζονται ειδικά, αλλά διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα, που να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα για όλους τους μαθητές. Τονίστηκε μάλιστα ότι το χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτουν τα αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες είναι να είναι λειτουργικά: να περιλαμβάνουν, δηλαδή, δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις νόρμες της επικρατούσας κοινωνίας και να έχουν στόχους και αντικειμενικούς σκοπούς που σχετίζονται με τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Οι λειτουργικές δεξιότητες είναι εκείνες που βοηθούν την ασφαλή μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία και στην ανεξάρτητη ζωή. Στις μέρες μας αναγνωρίζεται ότι τα άτομα με μέτριες και σοβαρές μειονεξίες επωφελούνται ιδιαίτερα από την εκπαίδευση λειτουργικών δεξιοτήτων πριν αφήσουν το σχολείο.

Οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων αντανακλούν δραστηριότητες που οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν για να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες της κοινωνίας. Στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει σύμφωνα με τους Haring και Field (1990, 532-536) να λαμβάνονται υπόψη: α) η ανάπτυξη κατάλληλων ικανοτήτων από μέρους των μαθητών για αυτοεξυπηρέτηση και κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες θεωρούνται χρήσιμες για μια επιτυχημένη προσαρμογή στην κοινωνία, β) η παροχή επαγγελματικών οδηγιών που να ταιριάζουν με τις ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, γ) η παροχή εκπαίδευσης σε χειρωνακτικές δεξιότητες, γενικές συνήθειες, στάσεις και επιδεξιότητες, αναγκαίες για μια επιτυχημένη κοινωνικοποίηση, δ) η βοήθεια για την εκμάθηση του

επαγγέλματος κατά το χρονικό διάστημα προσαρμογής των ατόμων με ειδικές ανάγκες με το επάγγελμα. Σύμφωνα με τον Evers (1996, 3), τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να περιλαμβάνουν βασικές δεξιότητες (διάβασμα, γράψιμο, αριθμητική, ακρόαση, ομιλία), δεξιότητες σκέψης (ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα, αποφασιστικότητα, αιτιολόγηση στη λήψη αποφάσεων), προσωπικές δεξιότητες (ακεραιότητα, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, κοινωνικότητα, αυτοδιαχείριση). Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν εμπειρίες από εργασιακό περιβάλλον, καθώς και εμπειρίες οι οποίες απαιτούν δεξιότητες δουλειάς και συνδυάζουν το σχολείο με τους χώρους εργασίας. Σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μαθαίνει να εργάζεται και να τελειώνει τη δουλειά του με την μικρότερη δυνατή επίβλεψη. Σε άτομα με ειδικές ανάγκες η εκμάθηση δεξιοτήτων δουλειάς ευνοείται περισσότερο διαμέσου έκθεσης στη δουλειά, παρά διαμέσου οδηγιών. Με αυτό τον τρόπο η εργασία αποτελεί μέρος του συνολικού σχολικού προγράμματος, που σκοπό έχει να ετοιμάσει τους μαθητές να αποκτήσουν κατάλληλες δεξιότητες μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 27). Επομένως, μέσα στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι χρήσιμο να περιέχονται και προγράμματα που απαιτούν δεξιότητες δουλειάς. Μέσα απ' αυτά δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να τελειώνουν τη δουλειά τους με τη μικρότερη δυνατή επίβλεψη. Στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων είναι επίσης πολύτιμες οι απόψεις του δικτύου οικογένειας - φίλων, τόσο από τις γνώσεις που διαθέτει, όσο και από την εμπειρία που έχει από τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Hasazi, Gordon, Roe, 1985, 467).

Ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια ιδιαίτερα σοβαρή και δύσκολη διαδικασία. Είναι απαραίτητο γι' αυτό να διαπνέονται από φιλοσοφία και οργάνωση τέτοια, που να επιτρέπουν την προσαρμογή τους στις επιμέρους ανάγκες ειδικών κατηγοριών του μαθητικού πληθυσμού και τη διασύνδεση με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γενικής Εκπαίδευσης (Χαρούπιας, 1997, 25-26). Τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει επίσης να ενδιαφέρονται για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όσο και για τη ζήτηση ορισμένων επαγγελμάτων σε τοπικό επίπεδο (Wood, 1988, 342). Τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας που υπάρχουν στην απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οδηγούν στο ασφαλές συμπέρασμα ότι τα αναλυτικά προγράμματα χρειάζονται συχνά είτε βελτίωση είτε αλλαγή και ανανέωση. Χρειάζονται επίσης να συμβαδίζουν με τις προόδους τις σύγχρονης τεχνολογίας. Σε αντίθετη περίπτωση τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται απαρχαιωμένα. Στην Ελλάδα, ακόμα και σήμερα, τα αναλυτικά προγράμματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες εξακολουθούν να δίνουν βαρύτητα σε ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες. Πρόκειται για τις δεξιότητες εκείνες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί για να τις διδάξουν και επομένως τους είναι περισσότερο οικείες. Συμπερασματικά, κάθε αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα

των ατόμων με ειδικές ανάγκες σημαίνει στην πράξη αλλαγή για όλη την εκπαίδευση (Vogelsberg, Richard, 1988, 255).

2.4.3. Οι υπηρεσίες

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο είναι οι ελάχιστες πληροφορίες που έχουν αποκτήσει σχετικά με το μέλλον τους (Hasazi, Gordon, Roe, 1985, 456). Το πρόβλημα οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ενός ολοκληρωμένου συστήματος υπηρεσιών, που μπορεί να βοηθήσει τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν πληροφορίες για τις δυνατότητες μετάβασης των παιδιών από το σχολείο στην ενήλικη και επαγγελματική ζωή (Haring, Field, 1990, 516). Ο σχεδιασμός επομένως αποτελεσματικών «υπηρεσιών μετάβασης» είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1995, 126).

Στο παρελθόν, οι υπηρεσίες, οι οποίες αφορούσαν άτομα με ειδικές ανάγκες, επικεντρώνονταν αποκλειστικά σε αυτά τα άτομα. Αντίθετα το περιβάλλον στο οποίο ζούσε το άτομο με ειδικές ανάγκες αγνοούνταν (Vogelsberg, Richard, 1988, 254). Στις μέρες μας ωστόσο, ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των υπηρεσιών είναι και να ανακουφιστούν οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα συναισθηματικά φορτία που συνεχώς υψώνονται μπροστά τους και παράλληλα να αισθανθούν ευχαριστημένοι και υπερήφανοι για τα επιτεύγματα των παιδιών τους (Wing, 1985, 753).

Οι υπηρεσίες που παρέχονται προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες ποικίλουν, ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους μιας χώρας και το επίπεδο οργάνωσής της (Wing, 1985, 762). Η ποιότητα των υπηρεσιών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία, διευκολύνοντας παράλληλα την ανεξαρτησία, την ενσωμάτωση και την παραγωγικότητά τους. Ο Tizard πρότεινε ένα σχέδιο για τη βελτίωση των υπηρεσιών των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Με βάση το σχέδιο του Tizard η εκπαίδευση, η απασχόληση και η φροντίδα αυτών των ατόμων πρέπει να παρέχονται από ιατρικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες που αφορούν το σύνολο των μελών της κοινωνίας, στο πλαίσιο κάθε τοπικής διοικητικής περιοχής (Kiernan, Brinkman, 1988, 224).

Στη χώρα μας, οι υπηρεσίες που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνήθως δεν βρίσκονται στην αρμοδιότητα του Υ.Π.Ε.Π.Θ., αλλά άλλων υπουργείων ή φορέων, όπως το Υπουργείο Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων ή ο Ο.Α.Ε.Δ.. Στις υπηρεσίες αυτές χρησιμοποιείται ο όρος «κατάρτιση», για να μη θεωρηθεί ότι λειτουργούν παράνομα ή ανταγωνιστικά σε σχέση με τις αντίστοιχες υπηρεσίες του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Δημητρόπουλος, 1995, 33). Στόχος των υπηρεσιών αυτών είναι να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ζωής μετά το

σχολείο και να τα προετοιμάσουν σε όλα τα θέματα της κοινωνίας και της ενήλικης ζωής. Θεωρούμε ιδιαίτερα χρήσιμη τη γνώση του τρόπου λειτουργίας αυτών των υπηρεσιών, τόσο για τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες όσο και για τους δασκάλους τους. Γενικά, όλα τα ενδιαφερόμενα πρόσωπα χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή και συνεργασία με τις υπηρεσίες και να αντιλαμβάνονται τον τρόπο διασύνδεσης αυτών των υπηρεσιών (James, 1999, 61).

Η ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος υπηρεσιών που θα υπηρετούσε την έγκαιρη παρέμβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων τους είναι πολύ σημαντική (Ευαγγελινού, 1990, 34). Οι υπηρεσίες οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην οικογένεια και τα πλάνα σχεδιασμού τους είναι χρήσιμο να χτίζονται γύρω από τους δεσμούς της οικογένειας. Γενικά η οικογένεια θα πρέπει να θεωρείται ως συνεργάτης σε κάθε προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Knitzer, 1997, 3). Οι γονείς, μέσα από τη συνεργασία τους με τις επαγγελματικές υπηρεσίες μπορούν να μάθουν πώς να αναπτύξουν στόχους ζωής για τα παιδιά τους, τις επιλογές που έχουν τα παιδιά τους ως ενήλικοι, καθώς επίσης και οδηγίες σε περίπτωση που τα παιδιά τους συναντήσουν κάποιο πρόβλημα.

Εκτός από τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι υπηρεσίες προσφέρουν βοήθεια στους εργοδότες που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως επίσης και στα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ορισμένα από τα εφόδια που οι υπηρεσίες μπορούν να προσφέρουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες για την όσο δυνατόν καλύτερη προσέγγισή τους με το εργασιακό τους περιβάλλον αναφέρονται παρακάτω και είναι:

α) λεπτομερής ανάλυση των καθηκόντων δουλειάς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και του περιβάλλοντος εργασίας,

β) ταίριασμα των απαιτήσεων του εργαζόμενου με τις απαιτήσεις δουλειάς,

γ) παροχή εντατικής εκπαίδευσης σε νέους υπαλλήλους στους χώρους δουλειάς,

δ) παρουσίαση κανόνων συμπεριφοράς που θα πρέπει να επιδεικνύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες προς τους συναδέλφους τους και τον εργοδότη τους στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων,

ε) συντονισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην προσαρμογή δουλειάς,

στ) αλληλεπίδραση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με την κοινωνία,

ζ) συστηματική αξιολόγηση του έργου της δουλειάς ενός εργαζόμενου και

η) παρέμβαση, αν χρειαστεί, στο περιβάλλον απασχόλησης και προσπάθεια σταθεροποίησης της εργασίας που κάνει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο (Shafer, Parent, Everson, 1988, 242).

Οι υπηρεσίες, οι οποίες ασχολούνται με άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά δέχονται έντονη κριτική από άποψη επάρκειας, καταλληλότητας και οργάνωσης. Για το λόγο αυτό η αξιολόγηση των υπηρεσιών και γενικότερα η ικανότητά τους να ανταποκρίνονται πλήρως στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ατόμου θεωρείται

ιδιαίτερα σημαντική υπόθεση. Εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις τα εμπόδια στην απασχόληση προέρχονται περισσότερο από την απουσία οργανωμένων κέντρων και υπηρεσιών αρωγής, υποστήριξης και παροχής πληροφόρησης και λιγότερο από τις πιθανές μειονεξίες που έχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με τις πιο σοβαρές μειονεξίες χρησιμοποιούν περισσότερο εξειδικευμένες υπηρεσίες, ενώ αντίθετα τα άτομα με τις ηπιότερες μειονεξίες χρησιμοποιούν συνήθως γενικές υπηρεσίες (Hasazi, Gordon, Roe, 1985, 467).

2.4.4. Η στάση των εργοδοτών

Η στάση των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες συμβάλλει με αποφασιστικό τρόπο στην προσαρμογή των ατόμων αυτών στο χώρο της εργασίας. Οι απόψεις των εργοδοτών διαφέρουν από τις απόψεις των μελών της οικογένειας, επειδή οι εργοδότες στερούνται γνώσεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και συνήθως ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την παραγωγικότητά τους και τη συμπεριφορά τους στους χώρους δουλειάς. Η ανάπτυξη από μέρους τους θετικής αποδοχής προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί σίγουρα ουσιαστικό παράγοντα για την επαγγελματική τους επιτυχία. Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των εργοδοτών απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες βοηθά να μειωθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προς αυτά τα άτομα και να διευκολυνθεί έτσι η επιτυχής μετάβασή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Οι εργοδότες οφείλουν επίσης να απαλλαγούν από συμπεριφορές που μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην επαγγελματική ένταξη γυναικών με ειδικές ανάγκες (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1993, 48).

Οι εμπειρίες των εργοδοτών από άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν απασχολήσει στις δουλειές τους επηρεάζει και τη στάση τους απέναντί τους. Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις οι αντιλήψεις των εργοδοτών για άτομα με ειδικές ανάγκες που πρόκειται να εργαστούν στην επιχείρησή τους αντανακλούν είτε την έλλειψη μιας προηγούμενης εμπειρίας είτε την ύπαρξη μιας αρνητικής εμπειρίας. Αναμφίβολα πάντως, οι σχέσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες με τους εργοδότες τους είναι ένας παράγοντας κλειδί στην επιτυχία προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης. Η αποδοχή κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και οι προηγούμενες εμπειρίες μπορούν να βοηθήσουν τη συγκέντρωσή τους για την εκτέλεση ενός έργου, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τον εργοδότη τους, την εφαρμογή κανόνων λειτουργίας στη δουλειά και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους.

Η συνεργασία στη δουλειά μεταξύ των εργοδοτών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει ως αποτέλεσμα οι εργοδότες να έχουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είτε την αρνητικότερη εμπειρία είτε τη θετικότερη εικόνα (Kiernan, Brinkman, 1988, 223). Η κοινή κατανόηση εργοδοτών και ατόμων με ειδικές ανάγκες του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών απασχόλησης και αποκατάστασης αυτών των ατόμων βοηθά την εργασία σε μια επιχείρηση και αυξάνει την

αμοιβαία σχέση μεταξύ των ατόμων που την απαρτίζουν (McDaniel, Flipppo, 1988, 113). Έτσι οι εργοδότες με εμπειρίες από υπηρεσίες υποστηριζόμενης απασχόλησης, αναφέρουν ότι νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση κατά την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες στις δουλειές τους, από ότι συνάδελφοί τους εργοδότες που δεν έχουν εμπειρίες από τέτοιου είδους υπηρεσίες. Οι έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι η στάση του εργοδότη απέναντι σε ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να σχετίζεται και με το μέγεθος της επιχείρησης στην οποία απασχολείται αυτό το άτομο (Levy, J., Jessop, Rimmerman, Levy, P., 1992, 68).

Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι εργοδότες εξακολουθούν να παραμένουν διστακτικοί στην πρόσληψη των ατόμων αυτών στις επιχειρήσεις τους. Από τις δεξιότητες που οι εργοδότες αξιολογούν ως σημαντικές για τα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά το χρονικό διάστημα απασχόλησής τους είναι η ικανότητα προσαρμοστικότητας της συμπεριφοράς τους και η παραγωγικότητά τους. Οι έρευνες αναφέρουν επίσης ορισμένες ειδικές δεξιότητες, που οι εργοδότες θεωρούν σημαντικές στην απασχόληση. Σε έρευνα του Mithaug (1979) αναφέρεται ότι οι εργοδότες είναι περισσότερο πρόθυμοι να απασχολήσουν άτομα με φυσικές αναπηρίες και λιγότερο να απασχολήσουν άτομα με νοητική καθυστέρηση ή άλλου είδους σοβαρές μειονεξίες (Shafer, Parent, Everson, 1988, 243). Σύμφωνα με τον Mithaug, σημαντικοί παράγοντες συμπεριφοράς, που κρίνουν την επιλογή ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας είναι η ικανότητα εκτέλεσης μιας δουλειάς και η γενικότερη συνέπειά τους. Ο Smith (1981) θεωρεί ως σημαντικά στοιχεία για την πρόσληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες σε μια δουλειά την υπευθυνότητα, την καθαριότητα, την ακρίβεια και τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ ο Rusch (1982) αναγνωρίζει την ικανότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να απαγγέλλουν προφορικά το ονοματεπώνυμό τους, να εκτελούν βασικές δεξιότητες, να χτενίζουν τα μαλλιά τους και να ακολουθούν γενικά τις οδηγίες που τους δίνονται (Shafer, Parent, Everson, 1988, 244).

Ένα σημαντικό λάθος που γίνεται από την πλειονότητα των εργοδοτών που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες είναι το γεγονός ότι δεν διαφοροποιούν τα άτομα αυτά, ανάλογα με τη μειονεξία που έχουν, αλλά δίνουν συνήθως την ετικέτα «νοητικά καθυστερημένα άτομα» ή «άτομα με φυσικές μειονεξίες» σε όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Shafer, Parent, Everson, 1988, 244). Αυτού του είδους η συμπεριφορά είναι εσφαλμένη. Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εργοδότες που απασχολούν ενήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να είναι ενήμεροι για το γεγονός ότι τα ίδια τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι έχουν ένα επίπεδο ικανοτήτων και προσδοκούν επομένως ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις που έχουν θα αξιολογηθούν θετικά από τους εκπαιδευτές. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιθυμούν επομένως να αναγνωρίζονται από τους εργοδότες τους οι διάφορες γνώσεις και ικανότητες που φέρουν και να τους επιτρέπεται να συμμετέχουν ενεργητικά στο χώρο της δουλειάς (Inge, Barcus, Everson, 1988, 145).

Οι εργοδότες που αποφασίζουν να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες συχνά επηρεάζονται από ένα αίσθημα ανασφάλειας. Το αίσθημα αυτό προκαλείται, εξαιτίας του φόβου, τον οποίο νιώθουν για πιθανά ατυχήματα που νομίζουν ότι εύκολα μπορούν να συμβούν σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Η στάση όμως αυτή επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές τους. Ωστόσο, σε έρευνα του Steinhauer (1978) αποδείχτηκε ότι το 96% των εργατών με ειδικές ανάγκες έχουν τα ίδια περίπου ποσοστά ασφάλειας, αν συγκριθούν με μη μειονεκτούντες συναδέλφους τους εργάτες (Shafer, Parent, Everson, 1988, 245). Η στάση των εργοδοτών που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες επηρεάζεται επίσης από το γεγονός ότι τα άτομα αυτά συχνά απαιτούν να απουσιάζουν από τη δουλειά τους για να επισκεφτούν το γιατρό τους, εξαιτίας συνήθως κάποιου προβλήματος υγείας που αντιμετωπίζουν. Το χάσιμο όμως χρόνου από τη δουλειά τους έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της παραγωγικότητάς τους. Στην πραγματικότητα οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η συχνή απουσία από τη δουλειά επηρεάζει αρνητικά την απόφαση των εργοδοτών να αποφασίσουν να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες (Shafer, Parent, Everson, 1988, 244).

Δύο ακραίες συμπεριφορές από μέρους του εργοδότη προς ένα εργαζόμενο άτομο με ειδικές ανάγκες είναι η αγνόησή του ή η υπερβολική επίβλεψή του. Και στις δύο περιπτώσεις η διαφοροποίηση του ατόμου αυτού από τους άλλους εργαζομένους δείχνει να έχει αρνητικές συνέπειες. Πολύ συχνά οι εργοδότες έχουν την αντίληψη ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες απαιτούν πολύ μεγαλύτερη επίβλεψη από τους υπόλοιπους εργάτες. Με τον τρόπο όμως αυτό δεν αναγνωρίζουν τις ικανότητες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες για εργασία και μπορεί να συντελέσουν αποτρεπτικά στην προσπάθεια που κάνουν τα άτομα αυτά για ανεξάρτητη ζωή (Shafer, Parent, Everson, 1988, 247).

Στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί επίσης σύμφωνα με τους εργοδότες να βοηθήσει και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι το αναλυτικό πρόγραμμα να περιέχει και επαγγελματικά στοιχεία. Αυτό δεν σημαίνει εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις, αλλά μια γενική επαγγελματική προσέγγιση που ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων, σχετικών με την κοινωνία των ενηλίκων (Noah, Eckstein, 1988, 47). Υπάρχουν δεξιότητες, οι οποίες ανεξάρτητα από το είδος της απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες αναγνωρίζονται και απαιτούνται από την πλειονότητα των εργοδοτών. Πρόκειται για δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται βασικές και αναφέρονται ως «πυρήνες δεξιοτήτων» (Renzaglia, Hutchins, 1988, 100).

Ανάμεσα στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις των εργοδοτών είναι να μπορούν, τόσο σε προσωπικό όσο και σε τοπικό επίπεδο να έρχονται σε επαφή με προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης. Η σημασία που αποκτά η στάση τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες καθιστά αναγκαίο το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είναι κατάλληλα γι' αυτούς. Ένας κατάλληλος επομένως σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για εργοδότες που πρόκειται

να προσλάβουν ή έχουν προσλάβει άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απόλυτα απαραίτητος. Η επιλογή εργοδοτών από φορείς υποστηριζόμενης απασχόλησης αποτελεί έξοχη στρατηγική εμπλοκής τους. Εξάλλου, μόνο με τον τρόπο αυτόν η υποστηριζόμενη απασχόληση μπορεί να αγκαλιάσει όλη την κοινωνία (Shafer, Parent, Everson, 1988, 242).

Συμπερασματικά, οι εργοδότες που απασχολούν άτομα με ειδικές ανάγκες εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που πιστεύουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να εργάζονται σε περιβάλλοντα δουλειάς που προάγουν την ενσωμάτωση και σ' αυτούς οι οποίοι είναι μεν θετικοί στην ιδέα της ενσωμάτωσης αναφορικά με την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά απαιτούν γι' αυτό βοήθεια (Kiernan, Brinkman, 1988, 223). Σε κάθε περίπτωση οι εργοδότες πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν να βοηθηθούν, αν υπάρξουν προβλήματα στο χώρο δουλειάς. Ωστόσο, δυστυχώς μέχρι σήμερα δεν έχουν πειστεί για τα κίνητρα που θα έχουν, αν προσλάβουν στις επιχειρήσεις τους άτομα με ειδικές ανάγκες. Έτσι, τα οικονομικά κίνητρα εξακολουθούν να είναι τις περισσότερες φορές το μόνο που ενδιαφέρει τους εργοδότες για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυτός είναι και ο λόγος που παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να απολύονται άτομα με ειδικές ανάγκες, μόλις το επίδομα εκλείψει (Κουτρομάνος, 1996, 165).

Σπουδαίο ρόλο στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει επίσης, εκτός από τη στάση των εργοδοτών και η στάση των συναδέλφων τους (Rusch, Hughes, Johnson, Minch, 1991, 207). Οι συνάδελφοι ατόμων με ειδικές ανάγκες, με τη συμπεριφορά τους μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην εργασία που κάνουν (Shafer, Parent, Everson, 1988, 235).

2.4.5. Η επαγγελματική αξιολόγηση

Η επαγγελματική αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία αναγνώρισης των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που φέρει κάθε άτομο και τα οποία σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση. Σκοπός της επαγγελματικής αξιολόγησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι η διερεύνηση των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών και η εκτέλεση μετρήσεων που θα βοηθήσουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών αποφάσεων. Μεταβλητές που υπολογίζονται στην αξιολόγηση αυτή είναι δεξιότητες που έχουμε ήδη προαναφέρει: η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, οι συνήθειες δουλειάς του, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντά του, οι φυσικές και οι διαπροσωπικές δεξιότητές του.

Η επαγγελματική αξιολόγηση βοηθά το άτομο με ειδικές ανάγκες να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, ιδιαίτερα σε περιοχές που έχουν άμεση σχέση με την εκτέλεση δουλειάς (Kreutzer, Morton, 1988, 300). Τα στοιχεία εκείνα που αξιολογούνται κατά την εκτέλεση μιας δουλειάς είναι η ακρίβεια, η επιμονή, το επαγγελματικό ενδιαφέρον, καθώς και η συνεργασία με

συναδέλφους εργάτες και επιβλέποντες. Η αξιολόγηση συνεπάγεται την παρατήρηση σε πραγματικά ή προσποιητά περιβάλλοντα δουλειάς και σε δεξιότητες οι οποίες μπορούν να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν. Γι' αυτό και τα προγράμματα αξιολόγησης σχεδιάζονται με τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ατόμου και της αγοράς εργασίας (Menchetti, Rusch, 1988, 87). Αρχικά χρησιμοποιούνται τεχνικές που αναλύουν τις απαιτήσεις που έχει κάθε επάγγελμα, αξιολογείται το επίπεδο δεξιοτήτων κάθε ατόμου, όπως και η ικανότητά του να μπορεί να φροντίζει τον εαυτό του. Στη συνέχεια για κάθε άτομο με ειδικές ανάγκες σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και χρησιμοποιούνται πολύτιμα εργαλεία για να αναλυθεί η συμπεριφορά δουλειάς. Τα εργαλεία μπορεί να είναι κατάλληλες τεχνικές παρατήρησης ή εμπειρικοί σχεδιασμοί επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτές χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με αυτές τις τεχνικές, οι οποίες εξάλλου διευκολύνουν την παροχή αποτελεσματικών υπηρεσιών. Η επαγγελματική αξιολόγηση περιλαμβάνει επίσης τη στάση του εργοδότη. Η στάση του εργοδότη αποτυπώνεται στην ικανοποίηση ή όχι που αυτός έχει από την πρόσληψη ατόμου με ειδικές ανάγκες στη δουλειά του. Με τη διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθείται γίνεται προσπάθεια ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής απασχόλησης να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αγοράς εργασίας, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν πρόσβαση στους χώρους δουλειάς (Menchetti, Rusch, 1988, 88).

Η επαγγελματική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, μεγαλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης. Οι προϋποθέσεις για να συμβεί κάτι τέτοιο είναι:

α) να κινείται η επαγγελματική αξιολόγηση μακριά από μεθόδους που μετρούν γενικές στάσεις και συνήθειες δουλειάς,

β) να βασίζεται πάνω σε εμπειρικές αναλύσεις της τοπικής αγοράς εργασίας,

γ) να καταλήγει σε πληροφορίες που διευκολύνουν το σχεδιασμό προγραμμάτων και βοηθούν το σχεδιασμό αποφάσεων και

δ) να είναι συνεχής, για να μπορεί να παρέχει επανεκπαίδευση σε άτομα με ειδικές ανάγκες, κάθε φορά που χρειάζεται.

Η επαγγελματική αξιολόγηση θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική απασχόληση και αποκατάσταση. Τα δεδομένα που συνάγουμε απ' αυτήν χρησιμοποιούνται για να αναγνωρίσουμε μειονεξίες και να αποφασίσουμε αν ένα άτομο έχει σοβαρή πιθανότητα ή όχι να αποκτήσει και να διατηρήσει μια δουλειά. Στην αναγνώριση και αξιολόγηση ορισμένων από τα χαρακτηριστικά που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται η μέτρηση της γενικής τους νοημοσύνης, οι κινητικές επιδεξιότητες, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι συνήθειες δουλειάς (Menchetti, Rusch, 1988, 80). Η μέτρηση γίνεται με τη χορήγηση ειδικών τεστ. Τα τεστ σχεδιάζονται με σκοπό να μπορούν να προσδιορίσουν τις ικανότητες που

έχουν αποκτήσει οι μαθητές και χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό ακόμα και σήμερα, παρά την αυστηρή κριτική που συχνά τους γίνεται. Τα τεστ, στα χέρια έμπειρων και ικανών ψυχολόγων είναι αναμφισβήτητα χρήσιμα εργαλεία. Ωστόσο, πολλοί επαγγελματίες ψυχολόγοι τονίζουν την έλλειψη εμπειρικών δεδομένων που να δείχνουν ότι η επίδοση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σ' αυτά τα εργαλεία σχετίζεται σημαντικά με την απασχόλησή τους.

Η επαγγελματική αξιολόγηση είναι μια επίπονη διαδικασία, η οποία είναι σημαντικό να γίνεται σε πραγματικά περιβάλλοντα. Όταν, όμως, υπάρχουν εμπόδια για να γίνει κάτι τέτοιο, τότε σχεδιάζονται προσποιητές δραστηριότητες, όμοιες με τις απαιτήσεις δουλειάς. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν δείγματα δουλειάς, μέσα από τα οποία όμως, αξιολογούνται τελικά δεξιότητες και συνήθειες δουλειάς. Με επίσημη μορφή η επαγγελματική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε αντίστοιχα κέντρα και από εκπαιδευμένους επαγγελματίες αξιολογητές. Αντίθετα, προγράμματα ανεπίσημης επαγγελματικής αξιολόγησης μπορούν να λάβουν χώρα και στα σχολεία. Σε αυτήν την περίπτωση η αξιολόγηση αφορά λίστες δεξιοτήτων με βήματα-στόχους και ο εκπαιδευτής καταγράφει κάθε φορά την πρόοδο που έχει διανύσει ο εκπαιδευόμενος, καθώς και τα βήματα που θα χρειαστεί στο μέλλον να κάνει. Με τον τρόπο αυτόν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει στόχους και σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα. Μερικές από τις τεχνικές με τις οποίες μπορούμε με ανεπίσημο τρόπο να αξιολογήσουμε τις ιδιαίτερες ικανότητες ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες είναι:

α) να αναγνωριστούν οι γενικές επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες που έχει για εργασία,

β) να παρατηρηθεί η ικανότητά του να αναλύει τα συστατικά καθήκοντα της δουλειάς και να επιτυγχάνει ικανοποιητικά επίπεδα παραγωγικότητας,

γ) να διαπιστωθεί η ικανότητά του να ζει μια ανεξάρτητη ζωή και

δ) να αναπτυχθούν εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης και να αναγνωριστούν οι δυνατότητες που έχει κάθε άτομο με ειδικές ανάγκες να ανταποκριθεί σ' αυτό το πρόγραμμα.

Επαγγελματική αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σημαίνει σύμφωνα με τον Wood (1988, 351) αξιολόγηση των επιμέρους ικανοτήτων αυτών των ατόμων: φυσικών ικανοτήτων (χρήση χεριού, κινητικότητα), ικανοτήτων επικοινωνίας (ικανότητα να συνομιλείς με συναδέλφους, με ξένους, να χρησιμοποιείς το τηλέφωνο, να ακολουθείς οδηγίες), ακαδημαϊκών ικανοτήτων (ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, αντιληπτικών δεξιοτήτων), ικανοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της δουλειάς και στο περιβάλλον εργασίας, δυνατότητα πρόσβασης στη δουλειά (χρήση μεταφορικών μέσων και υπέρβαση αρχιτεκτονικών εμποδίων που υψώνονται στο περιβάλλον δουλειάς). Η προσεκτική αξιολόγηση προσδιορίζει με ακρίβεια τις ικανότητες κάθε ατόμου. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι τι μπορούν να κάνουν τα άτομα αυτά και όχι τι δεν μπορούν να κάνουν (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1993, 47). Είναι επομένως σημαντικό για τα

άτομα με ειδικές ανάγκες να παρέχεται σ' αυτά η ευκαιρία επιλογών και η δυνατότητα κινητικότητας στην απασχόληση (Shafer, Parent, Everson, 1988, 246). Η διαδικασία επαγγελματικής αξιολόγησης απαιτεί χρήσιμα εργαλεία, όπως ειδική λίστα επαγγελματικών δεξιοτήτων που έχει αξιολογηθεί, ώστε να ταιριάζει με δείγματα και περιβάλλοντα δουλειάς και ειδικές στρατηγικές που αντισταθμίζουν τα κύρια μειονεκτήματα δεξιοτήτων. Τα καλά εκπαιδευτικά προγράμματα διδάσκουν δεξιότητες, οι οποίες ελαχιστοποιούν τις μειονεξίες που μπορεί να έχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες (Pumprian, Shepard, West, 1988, 178). Οι δεξιότητες αυτές είναι ατομικά σχεδιασμένες.

Στη διάρκεια της επαγγελματικής αξιολόγησης λαμβάνει χώρα η τοποθέτηση ατόμων με ειδικές ανάγκες σε επαγγέλματα, ανάλογα με τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους και τον ψυχικό τους κόσμο. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη διαδικασία τοποθέτησής τους σε ένα επάγγελμα, γιατί με τον τρόπο αυτό βοηθούνται να παίρνουν αποφάσεις και προάγεται έτσι το αυτοσυναίσθημά τους (Kreutzer, Morton, 1988, 297). Η τοποθέτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε μια συγκεκριμένη δουλειά αποτελεί μια διαδικασία ταιριάσματος των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες με τις προϋποθέσεις που απαιτεί η συγκεκριμένη δουλειά (Wood, 1988, 343). Γενικά, για να μπορέσει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε περιβάλλον εργασίας είναι υποχρεωμένο να αναπτύξει δεξιότητες και δραστηριότητες σε διάφορους τύπους περιβάλλοντος δουλειάς, να αναγνωρίσει και να μάθει στρατηγικές για την εκτέλεση μιας εργασίας, καθώς και το είδος της βοήθειας που χρειάζεται για να την πραγματοποιήσει. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται επίσης εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αξιολογήσουν την επάρκειά τους σε εργασιακό περιβάλλον (Pumprian, Shepard, West, 1988, 179).

3. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

3.1. Γενική αναφορά

Το πιο σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες μετά την εκπαίδευσή τους είναι η εύρεση εργασίας. Αποτέλεσμα της αδυναμίας εύρεσης εργασίας είναι να εξοστρακίζονται τα άτομα που η ίδια η κοινωνία έχει κάνει «ειδικά» (Παπαϊωάννου, 1990, 127). Αντίθετα, η εργασία βοηθά να αρθούν οι κοινωνικές συνθήκες που παράγουν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες σε βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος απαιτείται η λήψη σοβαρών μέτρων.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν περιορισμένες προσδοκίες επαγγελματικής απασχόλησης, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να μένουν χωρίς δουλειά. Σύμφωνα με την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όταν από ορισμένα άτομα έχουμε περιορισμένες προσδοκίες, τα άτομα αυτά καταλήγουν να έχουν πενιχρά αποτελέσματα. Οι περιορισμένες προσδοκίες οφείλονται σε έναν βαθμό στο γεγονός ότι στο περιβάλλον που ζουν και μεγαλώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες υπάρχει γι' αυτά η αντίληψη ότι μπορούν να εργαστούν σε ελάχιστες μόνο δουλειές. Το άμεσο περιβάλλον των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλει να υιοθετήσει θετική στάση αναφορικά με τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα αυτά για εργασία. Τόσο οι γονείς επομένως όσο και οι εκπαιδευτές χρειάζονται κατάλληλη προετοιμασία μέσα από ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης (Kiernan, Brinkman, 1988, 224).

Η αγορά εργασίας απαιτεί προπαρασκευή του παιδιού από τα χρόνια ακόμα που αυτό βρίσκεται στο ειδικό σχολείο. Η προπαρασκευή συνεπάγεται κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα για εκείνα τα παιδιά που αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα που χρειάζονται ακαδημαϊκές

γνώσεις (Κάντας, Χαντζή, 1991, 146). Το ειδικό σχολείο είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, στις μέρες μας ασκείται έντονη κριτική στα περισσότερα από τα ειδικά σχολεία, κυρίως για την έλλειψη σχέσης των σχολικών τους προγραμμάτων με τον κόσμο της εργασίας, καθώς και για την ανικανότητά τους να εφοδιάσουν τους μαθητές των σχολείων αυτών σε βασικές εκπαιδευτικές δεξιότητες. Τα αναλυτικά προγράμματα των ειδικών σχολείων απαιτούν επομένως αλλαγές και μεγαλύτερη γνώση του κόσμου της εργασίας (Noah, Eckstein, 1988, 66).

Ένα σοβαρό επίσης πρόβλημα για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να προκύψει και από τις επιχειρήσεις που προτίθενται να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες, κυρίως λόγω του τρόπου εργασίας που επιβάλλουν στο προσωπικό τους. Έτσι, πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο άτομα με ειδικές ανάγκες να εργάζονται σε περιβάλλοντα απομονωμένα από το υπόλοιπο εργατικό δυναμικό. Όμως, η μη συμμετοχή ατόμων με ειδικές ανάγκες σε περιβάλλοντα δουλειάς που συμμετέχουν και συνομήλικοί τους χωρίς μειονεξίες δεν βοηθά την επαγγελματική αποκατάστασή τους (Chernish, Beziat, 1988, 206). Χρειάζεται λοιπόν τόσο από τις επιχειρήσεις όσο και από υπηρεσίες και οργανισμούς η υιοθέτηση στάσεων που θα διευκολύνουν την ανεξαρτησία, την ενσωμάτωση και την παραγωγικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Kiernan, Brinkman, 1988, 244).

Η σοβαρότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί στοιχείο που μας βοηθά σε μεγάλο βαθμό να κρίνουμε την καταλληλότητα των προγραμμάτων απασχόλησης γι' αυτά τα άτομα. Έτσι, σε άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν μέτριες ή σοβαρές αναπηρίες η μερική απασχόληση είναι συνήθως περισσότερο ωφέλιμη, μια και δίνει στα άτομα αυτά τη δυνατότητα να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους στη δουλειά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και παραδείγματα ατόμων με σοβαρές αναπηρίες που εργάζονται σε περιβάλλοντα που προωθούν την ενσωμάτωση και στα οποία τα άτομα με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν ικανοποιητικό ποσό χρημάτων (Chernish, Beziat, 1988, 204-205). Ωστόσο, η εμπειρία αποδεικνύει ότι τις περισσότερες φορές τα ίδια τα άτομα είναι εκείνα που μας οδηγούν να αποφασίσουμε για τις ευκαιρίες απασχόλησής τους.

Ως πιθανά εμπόδια για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οι Kiernan και Brinkman (1988, 222) θεωρούν:

- α) την ανυπαρξία οικονομικών κινήτρων,
- β) τις στάσεις και αντιλήψεις των εργοδοτών,
- γ) την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων οργανισμών και φορέων,
- δ) την έλλειψη επιλογών απασχόλησης,
- ε) την ανεπάρκεια που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες,
- στ) την έλλειψη δεξιοτήτων στην εκτέλεση καθηκόντων,

ζ) την έλλειψη προγραμμάτων μετάβασης από το σχολείο στη δουλειά,
η) τον κίνδυνο να χαθούν οι ωφέλειες και παροχές που προκύπτουν από την ιδιότητα να είναι κάποιος άτομο ειδικές ανάγκες,
θ) τη δυσκολία να χρησιμοποιούν μέσα μεταφοράς και
ι) την ανεπαρκή βοήθεια από μέρους της οικογένειας.

Οι ερευνητές θεωρούν επίσης ότι για το πρόβλημα της απασχόλησης μπορεί να ευθύνονται το υψηλό επίπεδο ανεργίας μιας περιοχής, η ικανότητα προσαρμοστικότητας που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη δουλειά, καθώς και η μετατόπιση της απασχόλησης από χειρωνακτικά επαγγέλματα σε επαγγέλματα που στηρίζονται στην παροχή υπηρεσιών και στα οποία είναι απαραίτητη η συναλλαγή με άλλους εργάτες.

Στα σύγχρονα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνεται προσπάθεια άσκησης των ατόμων αυτών σε δεξιότητες, πριν ακόμα αποφοιτήσουν από τα ειδικά σχολεία, με απώτερο στόχο να βοηθηθούν κατά τη διαδικασία μετάβασής τους στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον απαιτείται από τους εργαζομένους να έχουν αυξημένα προσόντα, όπως εξειδίκευση, δημιουργικότητα, ικανότητα γρήγορης προσαρμογής σε νέα εργασιακά περιβάλλοντα, ικανότητα εργασίας μέσα σε ομάδα (Μπερτζελέτου, 1991, 42). Ωστόσο, οι μεγάλες ανακατατάξεις στο χώρο της εργασίας προήλθαν από τη γενικευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών, τόσο στην παραγωγή όσο και στην οργάνωση της εργασίας. Οι νέες τεχνολογίες οδήγησαν σε σημαντική μείωση του αριθμού των θέσεων απασχόλησης που απαιτούν λίγα επαγγελματικά προσόντα, όπου και βρίσκεται η μεγάλη πλειονότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Μιχαήλ, 1995, 860).

Το πιο σοβαρό όμως κατά τη γνώμη μας από τα επαγγελματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι η πιθανή απώλεια των επιδομάτων τους και της κοινωνικής τους ασφάλισης. Είναι τότε ενδεχόμενο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, εξαιτίας ενός μικρού μισθού που λαμβάνουν να χάσουν τα οικονομικά και ιατρικά τους οφέλη. Μια προσωρινή, επομένως, απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνήθως σημαίνει για τα άτομα αυτά την περικοπή των παροχών τους. Όμως, τόσο τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες όσο και οι γονείς τους επιθυμούν και θέλουν με κάθε τρόπο τα παιδιά τους να εξακολουθήσουν να παίρνουν οικονομικά βοηθήματα και αφού βρουν δουλειά. Η στάση τους αυτή είναι απόλυτα δικαιολογημένη, επειδή από τη μια μεριά τα χρήματα που παίρνουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι ικανοποιητικά και από την άλλη είναι πιθανόν τα άτομα αυτά μετά από κάποιο διάστημα να βρεθούν και πάλι χωρίς δουλειά. Καθώς μάλιστα οι ίδιοι οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι δεν θα είναι πάντα σε θέση να προσφέρουν καθημερινή φροντίδα, υποστήριξη και επίβλεψη στο παιδί τους αναζητούν για τα παιδιά τους περισσότερο προστατευμένα μοντέλα απασχόλησης, παρά περιβάλλοντα που προωθούν την ενσωμάτωση, την οικονομική επάρκεια και την αλληλεπίδραση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με την κοινωνία, έστω και αν οι

ίδιοι συνειδητοποιούν ότι αυτό μπορεί να αποβεί σε βάρος των παιδιών τους (Kiernan, Brinkman, 1988, 223).

3.2. Ιστορική εξέλιξη της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

3.2.1. Οι διεθνείς εμπειρίες

Η επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αναφέρεται για πρώτη φορά στα νεώτερα χρόνια το 16^ο αιώνα. Την εποχή εκείνη ιδρύθηκε στη Γαλλία κέντρο απασχόλησης για φτωχούς ανθρώπους, μέσα στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο ιδρυτής του κέντρου ήταν ο Vincent de Paul, ο οποίος θεωρείται και προάγγελος της προστατευμένης επαγγελματικής απασχόλησης. Το 1784 ιδρύθηκε πρώτη φορά στο Παρίσι και κέντρο εργασίας, αποκλειστικά για άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για εργαστήριο τυφλών παιδιών, η αρχή έναρξης λειτουργίας του οποίου σήμανε και την πρώτη απόπειρα επαγγελματικής αποκατάστασης για άτομα με ειδικές ανάγκες (Campbell, 1988, 194).

Η ουσιαστική όμως αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εγκαινιάζεται με τον Itard. Ο Itard (1774-1838), πρωτοπόρος και σκαπανέας της Ειδικής Παιδαγωγικής, με εξαιρετικά ενδιαφέρουσες επιστημονικές μελέτες δημιούργησε μέσα από τους πειραματισμούς του μια σειρά χρήσιμων ασκήσεων για τη θεραπεία των ελαττωμάτων που ευθύνονται για τη μειονεκτική θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Itard, 1990, 14). Ωστόσο, ο έπαινος για την τελειοποίηση ενός πραγματικά παιδαγωγικού συστήματος για μειονεκτικά παιδιά ανήκει στον Seguin (Μοντεσσόρι, 1981, 32-33). Ο Seguin (1812-1880) υπήρξε μαθητής του Itard και ο πρώτος που υποστήριξε ότι αν τα άτομα με μειονεξίες δεχτούν κατάλληλη εκπαίδευση, είναι σε θέση να μάθουν. Οι νέες αυτές αντιλήψεις οδήγησαν το 1834 στην ίδρυση του πρώτου προστατευμένου εργαστηρίου για άτομα με ειδικές ανάγκες στις Η.Π.Α. (Campbell, 1988, 194). Τη λειτουργία του πρώτου εργαστηρίου ακολούθησε στη συνέχεια η λειτουργία πολλών νέων ιδρυμάτων στις Η.Π.Α. από τον Seguin, που είχε στο μεταξύ μεταναστεύσει εκεί. Στην Ευρώπη, το πρώτο «άσυλο για ανωμάλους» ιδρύθηκε από τον Guggenbuhl στην Ελβετία το 1841 (Descroedres, 1985, 25-26). Στην Αγγλία, η επαγγελματική εκπαίδευση για παιδιά με ανικανότητες λαμβάνει επίσημα χώρα το 1871, έτος κατά το οποίο ο Henry Dannett ανοίγει σχολείο για τυφλά παιδιά στο Λίβερπουλ. Την ίδια εποχή αρχίζουν παράλληλα να ιδρύονται και σχολεία για παιδιά και ενήλικες με ειδικές ανάγκες (Handen, 1997, 369). Όμως το πείραμα της ίδρυσης σχολείων για άτομα με ειδικές ανάγκες απέτυχε δυστυχώς μέσα σε λίγες μόνο δεκαετίες. Η αποτυχία του εγχειρήματος οφείλονταν στο γεγονός ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες

που είχαν φοιτήσει σ' αυτά τα σχολεία είχαν επιτυχώς επιστρέψει στην κοινωνία και σε καταστάσεις ανεξάρτητης ζωής.

Η φροντίδα των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά το μεγαλύτερο μέρος του 19^{ου} αιώνα είχε αφεθεί σε μεγάλα ιδρύματα, τα οποία διοικούνταν συνήθως από την εκκλησία και σε κρατικά ψυχιατρικά νοσοκομεία. Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα όμως αρχίζουν να γίνονται αξιοσημείωτες προσπάθειες για τη βελτίωση της κατάστασης (Peterander, 1996, 227). Την ίδια περίοδο ιδρύονται και τα πρώτα κέντρα εκπαίδευσης-σχολεία για άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα που κυρίως παρακολουθούν μαθήματα σ' αυτά τα κέντρα είναι όσα δεν έχουν σοβαρές μειονεξίες. Στόχος των εκπαιδευτών μέσα από αυτά τα σχολεία είναι να δείξουν ότι είναι δυνατόν άνθρωποι με νοητική υστέρηση να λειτουργήσουν ικανοποιητικά μέσα στην κοινωνία. Αντίθετα, τα άτομα με σοβαρές μειονεξίες εξυπηρετούνται συνήθως από τα νέα ιδρύματα που έχουν στο μεταξύ δημιουργηθεί. Γενικά πάντως, ολόκληρος ο περασμένος αιώνας είδε την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και τεχνικών προσαρμοσμένων στη φύση της αναπηρίας μέσα από ένα θεσμικό πλαίσιο διαχωρισμού (Chancerel, Σιπητάνου, 1989, 201).

Κατά το πρώτο τέταρτο του 20ού αιώνα, μαζί με την εξέλιξη της κοινωνικής ασφάλειας και του κράτους πρόνοιας, αναπτύσσεται σταθερά και το ενδιαφέρον για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και για την επαγγελματική τους απασχόληση. Έτσι, κράτη με θεσμούς και οργάνωση αρχίζουν στην πράξη να προσφέρουν επαγγελματική εκπαίδευση για άτομα με μειονεξίες. Οι κινήσεις επαγγελματικής αποκατάστασης που αναπτύχθηκαν ήταν κυρίως αποτέλεσμα κυβερνητικής νομοθεσίας, ιδιωτικής πρωτοβουλίας και οργανισμών μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ωστόσο, αυτή την περίοδο τα προγράμματα εστιάστηκαν περισσότερο στην παραγωγικότητα και στην επάρκεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις δουλειάς, ενώ αντίθετα υπήρξε αδιαφορία για ζητήματα ενσωμάτωσης (Campbell, 1988, 194). Έτσι, η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων με ειδικές ανάγκες αδυνατούσε να αποκτήσει πρόσβαση σε περιβάλλοντα δουλειάς που ευνοούσαν την ενσωμάτωση, με αποτέλεσμα η κάθε είδους επαγγελματική υποστήριξη να παρέχεται συνήθως μέσα σε ιδρύματα. Φυσικά το περιβάλλον των ιδρυμάτων ήταν αδύνατον να προσφέρει στα άτομα με ειδικές ανάγκες κάποια ελπίδα αλλαγής (Mank, Buckley, 1988, 313). Έρευνα του Channing (1932) αποδεικνύει ότι τα περισσότερα άτομα με νοητικά προβλήματα εργαζόνταν εκείνη την περίοδο σε ανειδίκευτες δουλειές (Haring, Field, 1990, 518).

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αρχίζουν να δημοσιεύονται για πρώτη φορά και κείμενα, μέσα από τα οποία γίνεται αναφορά στα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ανάμεσα σε αυτά τα κείμενα είναι οι αποφάσεις της ΟΥΝΕΣΚΟ, η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών και η Διακήρυξη SUNBERG για τα ανάπηρα άτομα. Στη Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία υπογράφηκε το 1959 αναφέρεται στην αρχή 5 ότι «το παιδί που είναι σωματικά, πνευματικά ή κοινωνικά μειονεκτικό θα παρέχεται ειδική μεταχείριση,

εκπαίδευση και φροντίδα που απαιτείται από την ιδιαίτερη κατάστασή του» (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994, 32). Επίσης, στη Διακήρυξη SUNBERG για τα ανάπηρα άτομα αναφέρεται στο άρθρο 6: «Τα προγράμματα στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να στοχεύουν στην ένταξη των ανάπηρων ατόμων στο κανονικό περιβάλλον ζωής και εργασίας. Αυτή η ένταξη πρέπει να αρχίζει όσο πιο νωρίτερα γίνεται στη ζωή του ατόμου. Για να προετοιμαστεί η ένταξη αυτή θα πρέπει τα ανάπηρα άτομα, ανεξάρτητα από την προσωπική τους κατάσταση, να τύχουν της σχετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994, 42-43).

Στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναλαμβάνεται για πρώτη φορά πρωτοβουλία υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες το 1968, με τη χορήγηση συνδρομής του Κοινωνικού Ταμείου για την πραγματοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης των όρων απασχόλησης γι' αυτά τα άτομα (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1981, 23). Το 1974 ακολουθεί πενταετές πρόγραμμα δράσης, με σκοπό να δοθεί η δυνατότητα εργασίας στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό ενισχύθηκαν και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης. Συγκεκριμένα, σε ψήφισμα του Συμβουλίου της 21^{ης} Ιανουαρίου 1974 προβλέπονταν μεταξύ άλλων η εφαρμογή προγράμματος για την επαγγελματική και κοινωνική επανένταξη των μειονεκτούντων και αργότερα, στις 27 Ιουνίου του ίδιου έτους καταρτίστηκε το πρώτο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης για την επαγγελματική επαναπροσαρμογή των μειονεκτούντων. Ως επαναπροσαρμογή ορίστηκε «*το σύνολο των μέτρων, τα οποία αποσκοπούν στη δημιουργία και διατήρηση όσο το δυνατόν ικανοποιητικότερων σχέσεων μεταξύ ενός προσώπου και του περιβάλλοντός του μετά την εμφάνιση μειονεξίας ή κάποιας βλάβης της υγείας ή μιας ασθένειας που μπορεί να προκαλέσει μειονεξία*» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 23-4-1988, Αριθ. L 104/38).

Το Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων συνιστούσε στα κράτη-μέλη «*να λάβουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εξασφάλιση δίκαιης μεταχείρισης των μειονεκτούντων ατόμων στον τομέα της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης*». Σε ψήφισμα του Συμβουλίου των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών της Κοινότητας στις 21 Δεκεμβρίου 1981 αποφασίστηκε σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση των μειονεκτούντων ατόμων ότι και τα μειονεκτούντα άτομα «*έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους εργαζόμενους για ίσες ευκαιρίες όσον αφορά την κατάρτιση και την απασχόληση*». Η αρχή της δίκαιης μεταχείρισης προς τα μειονεκτούντα άτομα έχει σκοπό «*την πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών προσανατολισμού, εξεύρεσης εργασίας και παρακολούθησης), την παραμονή τους στην απασχόληση ή στο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης, για τις ευκαιρίες περαιτέρω προαγωγής και επιμόρφωσης*» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. L 225/43, 12-8-1986). Τα κράτη-μέλη πρέπει επίσης να συνεχίσουν και να

εντείνουν «τις υπέρ των μειονεκτούντων ατόμων πολιτικές τους». Ανάμεσα στις θετικές ενέργειες που αποφασίστηκαν είναι:

α) η επίτευξη ρεαλιστικών αριθμητικών στόχων απασχόλησης για τα μειονεκτούντα άτομα στις δημόσιες ή ιδιωτικές επιχειρήσεις οι οποίες απασχολούν έναν ελάχιστο αριθμό ατόμων, που μπορεί να τοποθετηθεί μεταξύ 15 και 50,

β) η διάθεση ενός κώδικα ορθής πρακτικής για την απασχόληση των μειονεκτούντων ατόμων σε κάθε κράτος-μέλος, ο οποίος θα περιλαμβάνει τα θετικά μέτρα που έχουν ήδη ληφθεί στο συγκεκριμένο κράτος-μέλος και

γ) τα κίνητρα από τα κράτη-μέλη, ώστε να ενθαρρυνθούν οι δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις να λάβουν μέτρα στον τομέα της απασχόλησης των μειονεκτούντων ατόμων (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. L 225/44, 12-8-1986).

Στο παράρτημα της σύστασης 86/379/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 24^{ης} Ιουλίου 1986 η Κοινοτική Επιτροπή πρότεινε σε όλα τα κράτη-μέλη ορισμένα μέτρα για την προώθηση της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης των μειονεκτούντων ατόμων. Τα μέτρα αφορούν τη δημιουργία θέσεων εργασίας, την προστατευμένη απασχόληση, τη μετάβαση στην απασχόληση, την επαγγελματική επαναπροσαρμογή, την επαγγελματική κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την αξιολόγηση, την εξεύρεση εργασίας, τους εργοδότες, τις οργανώσεις εργαζομένων, καθώς και την κοινωνική ασφάλιση των μειονεκτούντων ατόμων. Στο σημείο αυτό αναγνωρίζεται ότι «οι μειονεκτούντες έχουν το ίδιο δικαίωμα με όλους τους υπόλοιπους εργαζόμενους για ίσες δυνατότητες κατάρτισης και απασχόλησης και ότι απαιτούνται ειδικά μέτρα σε κοινοτικό και εθνικό επίπεδο για την επίτευξη του στόχου αυτού» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. L 104/39, 23-4-1988).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της 18^{ης} Απριλίου 1988 θέσπισε για την περίοδο από την 1^η Ιανουαρίου 1988 έως την 31^η Δεκεμβρίου 1991 ένα δεύτερο κοινοτικό πρόγραμμα δράσης υπέρ των μειονεκτούντων ατόμων με την ονομασία HELIOS. Πρόκειται για πρόγραμμα που αφορά «την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης, της επαναπροσαρμογής, της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης, καθώς και της αυτόνομης διαβίωσης των μειονεκτούντων ατόμων». Ξεχωριστά για τις παραμεθόριες περιοχές η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αποφάσισε την ανάληψη κοινοτικής πρωτοβουλίας με την ονομασία INTERREG. Στο πλαίσιο της INTERREG «χορηγείται κοινοτική συνδρομή υπό τη μορφή δανείων και επιδοτήσεων, που έχουν ως αντικείμενο μέτρα και περιοχές που καθορίζονται βάσει των κατευθύνσεων οι οποίες χαράσσονται στο παρόν σημείωμα και που περιλαμβάνονται σε λειτουργικά προγράμματα που υποβάλλονται από τα κράτη μέλη και εγκρίνονται από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 215/4, 30-8-1990).

Το πρόγραμμα HELIOS I το ακολουθεί στη συνέχεια το HELIOS II, που είναι στη σειρά το τρίτο κοινοτικό πρόγραμμα δράσης υπέρ των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα υποβλήθηκε από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

στις 8 Οκτωβρίου 1991 και θεσπίστηκε για την περίοδο από την 1^η Ιανουαρίου 1992 έως την 31^η Δεκεμβρίου 1996 (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 293/3, 12-11-1991). Για την υλοποίηση των στόχων του απαιτήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες:

α) συντονισμός, ανάληψη και ενίσχυση των δραστηριοτήτων, με σκοπό την προώθηση καινοτομιών, τη διευκόλυνση των ανταλλαγών εμπειριών, την ενθάρρυνση της διάδοσης επιτυχών εμπειριών, καθώς και τη μεταφορά αποτελεσματικών πρακτικών,

β) κάλυψη των αναγκών πληροφόρησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο του συστήματος πληροφόρησης και τεκμηρίωσης με χρήση H/Y HANDYNET,

γ) προώθηση της συμμετοχής ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κοινοτικά προγράμματα, κυρίως στους τομείς της κατάρτισης και της προετοιμασίας για την επαγγελματική ζωή, των νέων τεχνολογιών, της επαγγελματικής απασχόλησης και

δ) εξασφάλιση στενού συντονισμού με δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι διακυβερνητικοί οργανισμοί (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 293/3-4, 12-11-1991).

Τέλος, σε ανακοίνωση που εκδίδεται στις 20 Δεκεμβρίου 1996 από το Συμβούλιο και τους αντιπροσώπους των κυβερνήσεων των κρατών-μελών της Κοινότητας σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες τονίζεται ανάμεσα στα άλλα ότι θα πρέπει «να παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες η δυνατότητα συμμετοχής τους στην κοινωνία με περιορισμό των φραγμών και παράλληλα προετοιμασία της κοινής γνώμης, ώστε να αντιμετωπίζει με ευρύ πνεύμα τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δεχόμενη στρατηγικές βασισμένες στην παροχή ίσων ευκαιριών» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, έγγραφο 497Υ0113(01), 5-5-1999).

Στο πλαίσιο της Κοινότητας αναπτύχθηκαν και άλλες παράλληλα πρωτοβουλίες που αποβλέπουν στην οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ανάμεσα σ' αυτές η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με απόφασή της ενέκρινε και την Πρωτοβουλία «Απασχόληση και Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού» στην οποία περιλαμβάνεται και ο άξονας HORIZON, που στοχεύει στην ενίσχυση της θέσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στη βελτίωση της παρεχόμενης επαγγελματικής κατάρτισής τους, στη δυνατότητα πρόσβασής τους στην αγορά εργασίας και στην προώθηση σταθερών προοπτικών απασχόλησής τους. Σύμφωνα με την πρωτοβουλία HORIZON, τα κράτη-μέλη της Κοινότητας καλούνται «να υποβάλουν προτάσεις για επιχειρησιακά προγράμματα ή γενικές επιδοτήσεις, μέσα στις οποίες περιλαμβάνεται μια γενική εκτίμηση της κατάστασης, των δυνατοτήτων και των προοπτικών αυτών των προτάσεων, καθώς επίσης και το χρονοδιάγραμμα, τα κριτήρια και οι διαδικασίες για την εφαρμογή, την παρακολούθηση και αξιολόγησή τους» (Κοινοτική πρωτοβουλία HORIZON, 1991, 28).

Στην Ευρώπη η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες υλοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω της εκπαίδευσής τους σε ειδικά κέντρα. Τα κέντρα αυτά απευθύνονται σε διάφορες κατηγορίες αναπηριών και εκπαιδεύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε ποικίλους επαγγελματικούς κλάδους. Η επαγγελματική απασχόληση υποστηρίζεται επίσης και μέσω ειδικών νόμων που προστατεύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες από τυχόν απόλυση. Έτσι, υπάρχουν νόμοι που υποχρεώνουν τους εργοδότες του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα που απασχολούν πάνω από έναν ορισμένο αριθμό ατόμων να προσλαμβάνουν στις επιχειρήσεις τους και άτομα με ειδικές ανάγκες, τουλάχιστον για ένα συγκεκριμένο ποσοστό των θέσεων απασχόλησης (Κουτρομάνος, 1996, 52-53).

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 1990 στο Βέλγιο, στη Γαλλία, στη Μεγάλη Βρετανία, στην Ολλανδία και στην Γερμανία σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες επισημάνθηκαν και αναλύθηκαν οι συνθήκες που επιτρέπουν την ομαλότερη επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Αποτελέσματα αυτής της μελέτης παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο διήμερου συνεδρίου που οργανώθηκε το 1991 στην Αθήνα με τίτλο «Οι Κοινοτικές Πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες», από τις εισηγήτριες Τ. Μπερτζελέτου και Ε. Seyfried. Συνοπτικά, λοιπόν, η επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα παραπάνω κράτη παρουσιάζεται ως εξής:

Στο Βέλγιο υπάρχουν 32 κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα κέντρα αυτά διαρκεί από 12 έως 36 μήνες. Οι επιχειρήσεις που απασχολούν περισσότερα από 20 άτομα είναι υποχρεωμένες να προσλάβουν ως προσωπικό και άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, σε περίπτωση που δεν προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν αντιμετωπίζουν συνέπειες.

Στην Ολλανδία υπάρχουν κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού και κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες με εντυπωσιακά αποτελέσματα στον τομέα της επαγγελματικής ένταξης. Τα κέντρα διεξάγουν έρευνα αγοράς και η κατάρτιση σ' αυτά δεν περιορίζεται στην εκπαίδευση σ' ένα επάγγελμα, αλλά και στην αναζήτηση απασχόλησης για το συγκεκριμένο αυτό επάγγελμα.

Στη Γαλλία υπάρχουν 90 κέντρα επαγγελματικής αποκατάστασης για άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα κέντρα αυτά παρέχουν αναγνωρισμένη εκπαίδευση, καθώς και επαγγελματική προετοιμασία μέσα σε επιχείρηση με παράλληλη υποστήριξη. Στόχος είναι η κατά το δυνατόν επιτυχέστερη ένταξη του ατόμου στον κόσμο της εργασίας. Η ανάγκη στενής συνεργασίας μεταξύ των επιχειρήσεων και των κέντρων αποκατάστασης τονίζεται από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι εργοδότες που απασχολούν στις επιχειρήσεις τους 20 τουλάχιστον εργαζομένους, είναι υποχρεωμένοι παράλληλα να απασχολούν και ένα ελάχιστο ποσοστό 6% ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κανονικό

σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται ότι θα έχει θετικές συνέπειες στην οικονομική και κοινωνική ένταξη αυτών των ατόμων.

Στη Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν 27 δημόσια κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες και πολλά ιδιωτικά κέντρα. Το ποσοστό των εργαζομένων ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Μεγάλη Βρετανία κυμαίνεται στο 1% περίπου του ενεργού πληθυσμού. Επίσης, όσες από τις επιχειρήσεις απασχολούν περισσότερα από 20 άτομα είναι υποχρεωμένες να προσλάβουν και άτομα με ειδικές ανάγκες.

Στη Γερμανία παρέχεται κατάρτιση σε άτομα με ειδικές ανάγκες τόσο μέσα στις επιχειρήσεις όσο και σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης. Τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης τα τελευταία χρόνια παρέχουν εκπαίδευση, είτε σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις είτε εξασφαλίζοντας θέσεις πρακτικής άσκησης μέσα σε επιχειρήσεις είτε αποδεχόμενα όλη η πρακτική εκπαίδευση σε ένα επάγγελμα να γίνεται μέσα σ' αυτές. Ο αριθμός των ενηλίκων ατόμων με ειδικές ανάγκες που έχει επαγγελματικά αποκατασταθεί έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, μόλις το 5% από αυτούς είναι γυναίκες.

Στην περίπτωση της Δανίας τα αποτελέσματα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πραγματικά εντυπωσιακά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το ίδιο το κράτος παρέχει πρόσθετα οικονομικά κίνητρα στους εργοδότες, προκειμένου να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις επιχειρήσεις τους. Συγκεκριμένα ο εργοδότης που απασχολεί ένα άτομο με ειδικές ανάγκες πληρώνει σ' αυτό το 60% του μισθού του, ενώ το υπόλοιπο 40% καλύπτεται από κρατικά κονδύλια (Seyfried, 1991, 53).

Συμπερασματικά, από τη δεκαετία του 1970, όλες οι χώρες της Δύσης αρχίζουν να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δυστυχώς όμως και παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται, οι πρόσφατες εκτιμήσεις της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας αναφέρουν ότι μόνο το 13% των ατόμων με ειδικές ανάγκες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αποτελεί ειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Μιχαήλ, 1995, 860). Είναι φανερό λοιπόν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα με την απασχόλησή τους.

3.2.2. Η ελληνική πραγματικότητα

Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα ξεκίνησε το 1906, με την ίδρυση του «Οίκου Τυφλών» στην Καλλιθέα, με διευθύντρια την Αικατερίνη Λασκαρίδου. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ο «Οίκος Τυφλών» αδιαφορούσε για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και μόνο μετά το 1950 άρχισε να δείχνει ιδιαίτερη προσοχή, συμμετέχοντας σε αντίστοιχα προγράμματα (Στασινός, 1991, 51). Το 1937 ιδρύθηκε στην Καισαριανή το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», έχοντας διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη. Πρόκειται για σχολείο που εφάρμοσε καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας, λειτουργώντας στα πρότυπα των ειδικών

σχολείων του εξωτερικού (Καλαντζής, 1985, 120-122). Αργότερα, το 1957 ιδρύθηκε και λειτούργησε το «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής». Εκείνη την εποχή άρχισαν να διαδίδονται για πρώτη φορά και οι νέες αντιλήψεις της Ειδικής Αγωγής, να δοκιμάζεται η μορφή «εργασίας της επιστημονικής ομάδας», να γίνεται ενημέρωση στους γονείς και συνεργασία μαζί τους και να σημειώνονται οι πρώτοι σοβαροί πειραματισμοί σε διαγνωστικό και θεραπευτικό-παιδαγωγικό τομέα (Καλαντζής, 1984, 61).

Τις δεκαετίες του 1960 και 1970 λειτούργησαν σημαντικά ιδρύματα, τα οποία ανάμεσα στα άλλα ανέπτυξαν και δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για το «Στουπάθειο», το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος», τη «Θεοτόκο», το «Σικιαρείδιο». Το «Στουπάθειο» ιδρύθηκε στο Χαλάνδρι το 1962 και αποτέλεσε το πρώτο οργανωμένο στο είδος του ειδικό σχολείο για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου ήδη χρόνου λειτουργίας του ξεκίνησε σ' αυτό και η οργάνωση προεπαγγελματικών εργαστηρίων. Στόχος των εργαστηρίων αυτών δεν ήταν η παραγωγή έργου, αλλά η απόκτηση τεχνικών γνώσεων και εμπειριών που θα οδηγούσε τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην παραγωγή έργου (Στασινός, 1991, 171). Επιπλέον, από το 1970 λειτούργησε στο Στουπάθειο και εργαστήριο για νέους από 18-22 ετών, το οποίο ονομάστηκε «εργαστήριο επαγγελματικής εμπειρίας». Πρόκειται για προστατευμένο εργαστήριο επαγγελματικής μαθητείας και παραγωγής, το οποίο αποτέλεσε το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στο ειδικό σχολείο ασκησίμων και στο προστατευμένο εργαστήριο ενηλίκων (Πιστικίδου-Δρόσου, 1982, 219-222). Το Στουπάθειο εντάσσεται στις πρωτοπόρες προσπάθειες του τόπου μας για κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών σχολικών προγραμμάτων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Όμως, παρά τις καινοτόμες μεθόδους του, δεν μπόρεσε να ξεφύγει το βάρος του ιδρυματισμού, αποκομμένο από κάθε δυνατότητα επαφής και επικοινωνίας με κανονικά σχολεία (Στασινός, 1991, 174). Το 1964 ιδρύθηκε στα Νέα Λιόσια το Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παίδων «η Θεοτόκος». Για την προετοιμασία της επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών του λειτούργησε μέσα στο ίδρυμα και εργασιοθεραπευτικό τμήμα. Ανάμεσα στους σκοπούς του τμήματος ήταν η ανάπτυξη και η ωρίμανση των χειροτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών, η καλλιέργεια θετικής στάσης προς την εργασία και γενικότερα η διευκόλυνση της πορείας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Από το 1972 λειτούργησε στη Θεοτόκο και τμήμα επαγγελματικών εργαστηρίων για εφήβους ηλικίας 14-18 χρόνων που αποφοιτούσαν από το ειδικό σχολείο και είχαν ανάγκη επαγγελματικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991, 179). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ιδρύθηκε στη Θεσσαλονίκη το Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος. Σκοπός του ήταν η προσφορά εκπαιδευτικής και θεραπευτικής βοήθειας σε παιδιά και εφήβους με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Κέντρο αυτό λειτουργούν και εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991, 182). Το 1971 ιδρύθηκε στο Μαρούσι το «Σικιαρίδειο», στο οποίο επίσης παρέχονταν προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση. Οι

δραστηριότητες των παραπάνω ιδρυμάτων υπήρξαν αξιόπαινες και μοναδικές, σε μια εποχή μάλιστα που η συμμετοχή της πολιτείας σε θέματα σχολικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν ουσιαστικά ανύπαρκτη. Δεν μπορούμε ωστόσο να παραβλέψουμε ότι οι δραστηριότητες αυτές υπήρξαν αποσπασματικές και αποκομμένες από ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Δημητρόπουλος, 1995, 81).

Η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα μέχρι και τη δεκαετία του 1970 βασίζεται στην ιδεολογία της «κλειστής περίθαλψης» και παρέχεται κυρίως μέσα σε ιδρύματα και σχολές. Η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτέλεσε αποκλειστική σχεδόν ευθύνη του ιδιωτικού τομέα και η παρέμβαση του επίσημου κράτους παρέμενε όλα αυτά τα χρόνια - όπως παραμένει σε μεγάλο βαθμό ακόμα και σήμερα - σε επίπεδο κυρίως νομοθετικών ρυθμίσεων (Στασινός, 1991, 143). Αποτέλεσμα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας ήταν συνήθως η επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα σε «απρόσωπες» ιδρυματικές δομές. Με τον τρόπο αυτόν εδραιώθηκε η κοινωνική απομόνωση αυτών των ατόμων και το όλο σύστημα δέχτηκε έτσι έντονη κριτική. Το Υ.Π.Ε.Π.Θ., που θα έπρεπε να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αδυνατούσε δυστυχώς να αντιμετωπίσει το πρόβλημα και έτσι η εκπαίδευση παρέχονταν συνήθως μέσα σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια που λειτουργούσαν κυρίως με ιδιωτική πρωτοβουλία και με τη βοήθεια των συλλόγων γονέων (Χρηστάκης, 1991, 326). Είναι λυπηρό ότι ακόμα και σήμερα, η στρατηγική του αποϊδρυματισμού παραμένει δύσκολη υπόθεση από μέρους του κράτους. Σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι απαιτούμενες προϋποθέσεις για ένα τέτοιο εγχείρημα δεν έχουν εξασφαλιστεί. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ιδιωτικός τομέας δεν επιτελεί ένα σημαντικό έργο, σε περιπτώσεις μάλιστα που το κράτος εμφανίζεται απών. Εκείνο που κυρίως όμως λειτουργεί ανασταλτικά σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι ιδιωτικός τομέας και κράτος ενεργούν συνήθως εντελώς ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο και χωρίς να καταβάλλεται η ελάχιστη προσπάθεια από μέρους τους για προγραμματικό συντονισμό των δραστηριοτήτων τους (Στασινός, 1991, 161).

Το Υ.Π.Ε.Π.Θ. ίδρυσε για πρώτη φορά «Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» το 1983 με έδρα την Καλλιθέα. Η σχολή, η οποία εντάσσεται οργανικά στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, παρέχει θεωρητική και κυρίως πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση στους εφήβους με νοητική καθυστέρηση (Στασινός, 1991, 228). Μέσω επίσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ. λειτουργεί για την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και η «Παμμακάριστος». Τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν ακόμα μέσω του ιδιωτικού φορέα στο φιλανθρωπικό σωματείο της Ε.Λ.Ε.Π.Α.Α.Π., το οποίο απευθύνεται σε άτομα με σωματικές αναπηρίες και στο Κ.Ε.Α.Τ., φορέας για τυφλά άτομα.

Εκτός όμως απ' αυτές τις Σχολές και τα Κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης, η επαγγελματική απασχόληση και αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες προωθήθηκε και μέσω του Ο.Α.Ε.Δ., ο οποίος εφάρμοσε προγράμματα επιχορήγησης νέων θέσεων εργασίας και νέων επαγγελματιών για την καταπολέμηση της ανεργίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 1998). Έτσι, σε πρόσφατη ανακοίνωση του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων που αναφέρεται στην επιχορήγηση εργοδοτών για την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες αποφασίστηκε με βάση το άρθρο 1, παρ. 3 και 4, του Ν. 2527/97 και του παλαιότερου άρθρου 2 του Ν. 1648/86 η κατάρτιση τεσσάρων (4) προγραμμάτων επιχορήγησης ιδιωτικών επιχειρήσεων, επιχειρήσεων τοπικής αυτοδιοίκησης, επιχειρήσεων που προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές ανάγκες με τη διαδικασία της υποχρεωτικής πρόσληψης, συνεταιρισμών, επαγγελματικών σωματείων και ενώσεων αυτών, αστικών εταιρειών μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα ή κοινοπραξιών και γενικά εργοδοτών για τη δημιουργία πεντακοσίων (500) νέων θέσεων εργασίας για την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες, ηλικίας 16-65 ετών. Αναλυτικά τα τέσσερα αυτά προγράμματα περιλαμβάνουν:

α) Πρόγραμμα πλήρους απασχόλησης με τη δημιουργία τετρακοσίων (400) θέσεων εργασίας. Η διάρκεια της επιχορήγησης ορίζεται σε 36 μήνες, με την υποχρέωση ο εργοδότης να απασχολήσει το άτομο μετά τη λήξη του 36μηνου για άλλους 10 μήνες χωρίς επιχορήγηση.

β) Πρόγραμμα μερικής απασχόλησης με τη δημιουργία είκοσι (20) θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν περιορισμένες δυνατότητες. Η διάρκεια της επιχορήγησης και σ' αυτή την περίπτωση ορίζεται σε 36 μήνες, με την υποχρέωση ο εργοδότης να απασχολήσει το άτομο μετά τη λήξη του 36μηνου για άλλους 10 μήνες χωρίς επιχορήγηση.

γ) Πρόγραμμα μερικής απασχόλησης ορισμένου χρόνου σύμβασης με τη δημιουργία είκοσι (20) θέσεων εργασίας για την απασχόληση ατόμων με νοητική υστέρηση, με την προϋπόθεση να έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα κατάρτισης σε σχολή για άτομα με ειδικές ανάγκες με νοητική υστέρηση. Τα άτομα αυτά θα προτείνονται από τον φορέα κατάρτισης, ο οποίος θα έχει την ευθύνη εξασφάλισης της θέσης εργασίας, καθώς και την παρακολούθηση και υποστήριξη των ατόμων αυτών στο χώρο εργασίας τους.

δ) Πρόγραμμα ορισμένου χρόνου σύμβασης με τη δημιουργία εξήντα (60) θέσεων εργασίας για την απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες από επιχειρήσεις τοπικής αυτοδιοίκησης.

Εκτός όμως από το Υπουργείο Εργασίας και το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας επιδοτεί ιδρύματα και οργανισμούς που καταρτίζουν παρόμοια προγράμματα. Γενικά, η επαγγελματική εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρέχεται μέσα από ένα πλήθος φορέων ειδικής και γενικής αγωγής, όπως είναι τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια και Σχολές, οι Σχολές μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ., τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα ιδρύματα

της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επίσης και οι ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες που δεν ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και εποπτεύονται από τα Υπουργεία Υγείας και Εργασίας (Δημητρόπουλος, 1996, 36). Μέσα από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των φορέων αυτών δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα στα άτομα με ειδικές ανάγκες να τοποθετηθούν σε θέσεις εργασίας. Ωστόσο, κυρίαρχο πρόβλημα για τα επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης παραμένει η ποιότητά τους. Όσο τα προγράμματα δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες, η επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν αναπτύσσεται ικανοποιητικά.

Τα τελευταία χρόνια επιχειρείται και στην Ελλάδα η βελτίωση και αναβάθμιση του τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, είτε απευθείας είτε μέσω Κοινοτικών Πρωτοβουλιών. Η βελτίωση στοχεύει στην άρση των δυσχερειών απασχόλησης αυτών των ατόμων και μέσω της παροχής επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Όμως πολλές φορές οι νόμοι που έχουν θεσπιστεί και έχουν σκοπό να παρέχουν προστασία στα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν λειτουργούν στην πραγματικότητα, ενώ και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθά όσο πρέπει την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε έναν βαθμό αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει στους μαθητές επαγγελματικά εφόδια κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σ' αυτό, με αποτέλεσμα να μην προωθείται η ομαλή μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στους χώρους εργασίας. Ακόμα και σήμερα υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των εφοδίων που απέκτησαν τα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και των απαιτήσεων που υπάρχουν σε περιβάλλοντα δουλειάς. Γι' αυτό θεωρούμε ότι θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο για την μελλοντική επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες η άσκησή τους σε ορισμένες δεξιότητες από μικρή ηλικία. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες αποτελούν μορφές προεπαγγελματικής συμπεριφοράς έχουν ως σκοπό τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο σχολείο και στην επαγγελματική απασχόληση. Αν δεν συμβεί αυτό, το ειδικό σχολείο θα εξακολουθεί να δίνει μονομερώς έμφαση στο γνωστικό τομέα και θα αγνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς (Καββαδά, Παντελιάδου, 1996, 28). Ευτυχώς, το νέο νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής δημιουργεί ελπίδες για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την προώθηση της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

3.3. Ερευνητικά δεδομένα για τις δυνατότητες μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση

3.3.1. Ανασκόπηση ξένης βιβλιογραφίας

Τα αποτελέσματα έρευνας της ξένης βιβλιογραφίας, αναφορικά με τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι γενικά απογοητευτικά. Έτσι, σύμφωνα με την Επιτροπή Πολιτικών Δικαιωμάτων, το 50-75% των ατόμων με ειδικές ανάγκες που είναι ενήλικες είναι χωρίς δουλειά (Haring, Field, 1990, 516). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το 60% περίπου των μαθητών που παρακολουθεί εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία μένουν άνεργοι μετά την αποφοίτησή τους και μόνο το 18% από αυτούς κερδίζει περισσότερο από ένα μίνιμουμ μισθό. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικές κατά τη γνώμη μας σημαντικές έρευνες σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σε εκτεταμένη έρευνα που έγινε από τους Stickland και Arrel το 1967 στο Texas και η οποία αφορούσε προγράμματα εργασίας διαπιστώθηκε η σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου. Συγκεκριμένα αποδείχτηκε ότι μόνο οι μαθητές που είχαν λάβει ειδική επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο πέτυχαν αργότερα να τοποθετηθούν σε επαγγέλματα στα οποία είχαν εκπαιδευτεί. Επίσης, σε έρευνα των Mithaug και Horiuchi (1983) εξακριβώθηκε ότι ενώ το ποσοστό των αποφοίτων της Ειδικής Εκπαίδευσης που εργάζονταν ήταν ικανοποιητικό (μεγαλύτερο του 60%), οι περισσότεροι απ' αυτούς είτε υποαπασχολούνταν είτε αμείβονταν με χαμηλό ημερομίσθιο (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 25). Ενδιαφέρον επίσης παρουσίαζε η έρευνα στην οποία γίνονταν συσχέτιση μεταξύ των οικονομικών συνθηκών μιας κοινωνίας και των ευκαιριών απασχόλησης για νέους με νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, σε έρευνα του Halpern (1973) αποδείχτηκε ότι η ύπαρξη καλά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων βοηθά τους νέους με νοητική υστέρηση να βρουν δουλειά, ανεξάρτητα από τις επικρατούσες οικονομικές συνθήκες (Hasazi, Gordon, Roe, 1985, 456).

Οι Hasazi, Gordon και Roe μελέτησαν σε δείγμα 462 ατόμων την επίδραση διαφόρων παραγόντων στην απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της περιοχής του Vermont και δημοσιεύτηκε στο Vol.51, No 6, p.p. 455-469 του περιοδικού *Exceptional Children* (1985). Το δείγμα αφορούσε άτομα που αποφοίτησαν από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 1979 και 1983 και τα οποία είχαν λάβει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Στην έρευνα αποδείχτηκε η στενή σχέση μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης. Έτσι, το 61% από τους μαθητές που παρακολούθησαν μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης εργάζονταν, ποσοστό υψηλότερο από το αντίστοιχο 45%, το οποίο αφορούσε μαθητές που δεν είχαν παρακολουθήσει τέτοιου είδους μαθήματα. Στην έρευνα διαπιστώθηκε επίσης η σημασία της μερικής απασχόλησης (part-time jobs) και των εμπειριών απασχόλησης μέσω σχολικών προγραμμάτων ή της καλοκαιρινής εργασίας στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έτσι, ενώ από τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο παρελθόν σε προγράμματα καλοκαιρινής εργασίας το ποσοστό που εργάζονταν ήταν 37%, το ποσοστό για

τους μαθητές που εργάζονταν και είχαν στο παρελθόν συμμετάσχει σε υποβοηθούμενα προγράμματα εργασίας ήταν 46% και για τους μαθητές που εργάζονταν και είχαν συμμετάσχει σε μη υποβοηθούμενα προγράμματα μερικής απασχόλησης ήταν 69%.

Η έρευνα των Hasazi, Gordon και Roe κατέληξε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Μερικά από τα συμπεράσματα αυτά είναι:

α) Η τοποθεσία στην οποία ζει ένα άτομο επηρεάζει την απασχόλησή του. Τα ποσοστά απασχόλησης παρουσιάζονται έτσι υψηλότερα στις αστικές περιοχές, συγκρινόμενα με τις μη αστικές περιοχές.

β) Το φύλο σχετίζεται με την απασχόληση. Στην έρευνα το ποσοστό των ανδρών που εμφανίζεται να εργάζεται είναι 66%, συγκρινόμενο με το μόλις 33% των γυναικών.

γ) Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες επηρεάζουν το επίπεδο απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επομένως και άτομα με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν σε επαγγελματικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν δουλειά.

δ) Η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων με ειδικές ανάγκες που επιτυγχάνουν να βρουν δουλειά (84%), στηρίζονται στο δίκτυο οικογένειας και φίλων. Τα περισσότερα επίσης από τα άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται βρέθηκε ότι ασκούν ανειδίκευτα επαγγέλματα.

Σε έρευνα των Lovett και Harris η οποία δημοσιεύτηκε στο Vol. 25, No 6, p.p. 351-356 του περιοδικού *Mental Retardation* (1987) γίνεται αναφορά των δεξιοτήτων που τα ίδια τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θεωρούν σημαντικές, έτσι ώστε να έχουν μια επιτυχημένη κοινωνική ζωή. Το δείγμα αφορούσε 48 άτομα μιας μεγάλης πόλης των Η.Π.Α. και ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων έγινε με διαβαθμίσεις. Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούν τις επαγγελματικές δεξιότητες (να ακολουθούν κανόνες στη δουλειά, να είναι προσεκτικοί, να διατηρούν το χώρο της δουλειάς καθαρό) ως σπουδαιότερες για την κοινωνική τους ζωή, συγκρινόμενες με όλες τις άλλες δεξιότητες.

Σε έρευνα των J. M. Levy, Jessop, Rimmerman και H. Levy, η οποία δημοσιεύτηκε στο Vol. 30, No. 2, p.p. 67-75 του περιοδικού *Mental Retardation* (1992), καταγράφηκαν οι στάσεις 341 ανώτερων υπαλλήλων επιχειρήσεων απέναντι στην ικανότητα που έχουν για εργασία άτομα με σοβαρές αναπηρίες. Αποδείχτηκε ότι οι υπάλληλοι μεγάλων επιχειρήσεων έχουν μια περισσότερο θετική στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες από ότι οι υπάλληλοι μικρότερων επιχειρήσεων. Επίσης, θετικά αξιολογήθηκε η απασχόληση ατόμων με ειδικές ανάγκες σε επιχειρήσεις εργοδοτών που έχουν και κατά το παρελθόν απασχολήσει άτομα με ειδικές ανάγκες και επομένως διαθέτουν τις γνώσεις και τη σχετική εμπειρία από την απασχόληση αυτών των ατόμων.

Οι Rusch, Hughes, Johnson και Minch, σε έρευνα που έγινε στο Illinois των Η.Π.Α. και η οποία δημοσιεύτηκε στο Vol. 29, No. 4, p.p. 207-212 του περιοδικού *Mental Retardation* (1991), μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και των συναδέλφων εργαζομένων τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συνάδελφοι των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εμπλέκονταν σε μεγάλο βαθμό με τους νοητικά υστερούντες συναδέλφους τους. Σε ένα δείγμα 341 ατόμων με νοητική υστέρηση, το 87% (295 άτομα) συνδέονταν με συναδέλφους τους, το 66% (226 άτομα) τύγγανε θετικής αξιολόγησης από συναδέλφους τους, το 55% (186 άτομα) είχαν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτές τους, το 56% (196 άτομα) υποστηρίζονταν από τους συναδέλφους τους, το 23% (79 άτομα) είχαν αναπτύξει θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Τα παραπάνω ποσοστά είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και αποδεικνύουν ότι η κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχημένη συμμετοχή τους στην ανταγωνιστική απασχόληση.

Οι Chasdey-Rusch, De Stefano, O' Reilly, Gonzalez και Collet-Klingenberg προσπάθησαν να μετρήσουν την μοναξιά που νιώθουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στον εργασιακό τους χώρο. Η έρευνα δημοσιεύτηκε στο Vol. 30, No. 2, p.p. 85-92 του περιοδικού *Mental Retardation* (1992) και σ' αυτήν συμμετείχαν 51 άτομα με νοητική καθυστέρηση, από τα οποία τα 15 εργάζονταν σε φυσικά περιβάλλοντα απασχόλησης, όπου συνυπήρχαν και άτομα χωρίς μειονεξίες και τα 36 σε περιβάλλοντα απασχόλησης, όπου υπήρχε συνεχής επίβλεψη. Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι συγκρίσεις για το συναίσθημα της μοναξιάς αφορούσαν άτομα με μέτρια και ήπια νοητική καθυστέρηση, καθώς και άτομα που εργάζονταν σε φυσικά περιβάλλοντα δουλειάς και σε περιβάλλοντα απασχόλησης, όπου υπήρχε επίβλεψη. Διατηρώντας και οι ίδιοι οι ερευνητές σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα της συγκεκριμένης έρευνας, έδειξαν ότι τα άτομα με ήπια νοητική καθυστέρηση που εργάζονται σε περιβάλλοντα απασχόλησης στα οποία υπάρχει επίβλεψη βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά από τα άτομα με μέση νοητική καθυστέρηση, που εργάζονται σε φυσικά περιβάλλοντα δουλειάς.

Η έρευνα των Black και Meyer αναφέρεται στην επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με πολύ σοβαρές ανικανότητες και δημοσιεύτηκε στο Vol. 96, No 5, p.p. 463-474 του περιοδικού *American Journal on Mental Retardation* (1992). Σ' αυτήν καταγράφηκαν οι υποκειμενικές κρίσεις ενός δείγματος 188 ατόμων, το οποίο απαρτιζόταν από 6 ομάδες (δάσκαλοι, γονείς, πολιτικοί, σύμβουλοι αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες, επιχειρηματίες και συνάδελφοι των ατόμων με ειδικές ανάγκες) μετά την παρακολούθηση 4 ταινιών video που είχαν ως θέμα την εκτέλεση σχεδιασμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων από 3 σπουδαστές με βαριά νοητική καθυστέρηση και ένα σπουδαστή με ήπια νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπήρξαν θετικά. Ακόμα και στην περίπτωση παιδιού με βαριά αναπηρία ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος έκανε θετική αξιολόγηση αναφορικά με τις δυνατότητες που έχει το

συγκεκριμένο άτομο να συμμετέχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η έρευνα κρίνεται πολύ χρήσιμη, μια και αποτυπώνει τη θετική διάθεση που έχουν πολλά από τα άτομα των ομάδων που προαναφέραμε, αναφορικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης, ακόμα και ατόμων με σοβαρές ανικανότητες.

Σε έρευνα του Hyde, που δημοσιεύτηκε στο Vol. 10, No 4, p.p. 683-700 του περιοδικού *Work, employment and society* (1996), τονίζεται η σημασία που έχει σε διεθνές επίπεδο η τάση της βαθμιαίας αντικατάστασης της «προστατευμένης» από την «υποστηριζόμενη» απασχόληση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η υποστηριζόμενη απασχόληση είναι μια θετική εναλλακτική λύση στις περισσότερο παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν στο ενσωματωμένο περιβάλλον της ελεύθερης αγοράς εργασίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, το χρονικό διάστημα μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου του 1993 και αφορούσε δείγμα 301 ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα ποσοστό μόλις 25% του δείγματος νιώθει ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της εργασίας του σε «προστατευμένα» περιβάλλοντα απασχόλησης.

Ενδιαφέρον επίσης είχε και η έρευνα των Melchiorι και Church, η οποία δημοσιεύτηκε στο Vol. 50, No 3, p.p. 401-417 του περιοδικού *Journal of Vocational Behavior* (1997) και αναφέρεται στις επαγγελματικές ανάγκες που παρουσίαζαν άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονταν σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα απασχόλησης, καθώς και στην ικανοποίηση που τα άτομα αυτά αισθάνονταν μέσω της απασχόλησής τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 45 άτομα με νοητική υστέρηση που εργάζονταν σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα απασχόλησης και από 45 συναδέλφους τους, οι οποίοι εργάζονταν στο ίδιο περιβάλλον με τα προηγούμενα άτομα και εκτελούσαν παράλληλα και τα ίδια περίπου καθήκοντα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί, αν τα άτομα με νοητική υστέρηση που εργάζονταν σε περιβάλλον υποστηριζόμενης απασχόλησης διαφοροποιούνταν από τους συναδέλφους τους, αναφορικά με τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικό στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το γεγονός ότι στην αξιολόγηση των επαγγελματικών αναγκών των δύο ομάδων υποκειμένων και αντίθετα από ότι θα περίμενε κανείς υπήρξαν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές.

3.3.2. Ανασκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας

Στην Ελλάδα, οι έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι περιορισμένες. Οι περισσότερες μάλιστα από τις έρευνες αυτές, εξαιτίας του αποσπασματικού χαρακτήρα τους, δυσκολεύονται να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να προχωρήσουν σε γενικεύσεις. Γενικά, η Ειδική Αγωγή παρουσίασε μεγάλη

καθυστερήσει στη χώρα μας και αυτό είχε ως αποτέλεσμα από τη μια μεριά να μην επισημαίνονται προβλήματα που σχετίζονται με τον χώρο και από την άλλη μεριά να μην είναι εφικτή η επίλυσή τους. Στις μέρες μας η Ειδική Αγωγή διδάσκεται στην Ελλάδα κυρίως σε Πανεπιστήμια που λειτουργούν Παιδαγωγικά Τμήματα και μόνο στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας λειτουργεί αυτοτελές τμήμα Ειδικής Αγωγής. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μερικές από τις έρευνες που έχουμε υπόψη μας, καθώς και τα πορίσματα στα οποία οι έρευνες αυτές κατέληξαν.

Στην έρευνα των Μόλβερ, Λαμπροπούλου (1995, 871-879) μελετήθηκε η επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες του νομού Αχαΐας, μέσω του προγράμματος HELIOS. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 1992 και ανακοινώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους κατά τη διάρκεια Διεπιστημονικού Ευρωπαϊκού Συνεδρίου που έγινε στη Ρόδο. Ανάμεσα στα συμπεράσματα που κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν:

α)Ο αριθμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες που φοιτούσε σε σχολές του Ο.Α.Ε.Δ. είχε μειωθεί, σε σύγκριση με προηγούμενα χρόνια.

β)Το ποσοστό των γυναικών που εκπαιδεύεται σε προγράμματα κατάρτισης είναι μικρότερο σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών.

γ)Τα επαγγέλματα στα οποία καταρτίζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι γενικά παραδοσιακά.

δ)Οι μεγάλοι εργοδότες, οι οποίοι θα μπορούσαν να προσφέρουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες όχι μόνο απασχόληση, αλλά και ευκαιρίες κατάρτισης, δεν έχουν πειστεί να προσλάβουν στις επιχειρήσεις τους άτομα με ειδικές ανάγκες, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις.

ε)Οι μεγάλες επιχειρήσεις αποφεύγουν να κάνουν προσλήψεις ατόμων με ειδικές ανάγκες από το γραφείο εργασίας του Ο.Α.Ε.Δ..

στ)Οι θέσεις απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι συνήθως θέσεις ανειδίκευτων εργατών, όπου οι προοπτικές μονιμότητας είναι ελάχιστες.

ζ)Το γραφείο εύρεσης εργασίας δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εργοδοτών για θέσεις απασχόλησης οι οποίες απαιτούν υψηλότερα προσόντα.

η)Η οικογένεια, η οποία έχει συνήθως προστατευτική συμπεριφορά απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αχρηστεύει την ανάπτυξη των όποιων ικανοτήτων έχουν αυτά τα άτομα.

θ)Η οικογένεια, αλλά και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες, συχνά φοβούνται να εργαστούν κάπου, επειδή υπάρχει κίνδυνος να χάσουν τα επιδόματα που παίρνουν.

ι)Ιδανική λύση για την απασχόληση θεωρείται τόσο για τις οικογένειες, όσο και για τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες η πρόσληψή τους στο Δημόσιο Τομέα μέσω του Ν.1648/86.

Τα παραπάνω συμπεράσματα οδήγησαν την επιτροπή του τοπικού προγράμματος του Νομού Αχαΐας να προτείνει μέτρα για την προώθηση της επαγγελματικής απασχόλησης και ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη συγκεκριμένη περιοχή. Ορισμένα από τα μέτρα αυτά είναι:

α) βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες,

β) επιλογή και επιμόρφωση των εκπαιδευτών,

γ) περισσότερα κίνητρα στους εργοδότες για πρόσληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις επιχειρήσεις τους,

δ) διάθεση διαμερισμάτων-ξενώνων για τη δωρεάν διαμονή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις περιοχές που θα γίνεται η επαγγελματική κατάρτιση και

ε) λειτουργία προστατευμένων εργαστηρίων και συνεταιρισμών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες που αδυνατούν να απασχοληθούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας.

Ολοκληρωμένη πρόταση για το ρόλο και τη σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρουσιάζεται στη διδακτορική διατριβή του Λ. Δελλασούδα (1991). Στην ίδια εργασία γίνεται επίσης αναφορά στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για άτομα με ειδικές ανάγκες. Από τις προτάσεις που αναπτύσσονται στην εργασία του Δελλασούδα, σημαντικές για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρούμε τις παρακάτω:

α) Τη δημιουργία Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων πληροφόρησης, αξιολόγησης, αποκατάστασης και επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με ειδικές ανάγκες.

β) Τη συμβολή της οικογένειας που έχει άτομο με ειδικές ανάγκες στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης του ατόμου αυτού.

γ) Την ενίσχυση της παραγωγής τηλεοπτικών ενημερωτικών εκπομπών που θα προβάλλουν την εικόνα της ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής.

δ) Την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

ε) Την ενημέρωση της κοινής γνώμης για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Θέσεις και απόψεις του ίδιου ερευνητή παρουσιάζονται επίσης και σε σχετική εργασία του που παρουσιάστηκε το 1992 στο Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Ρόδου με θέμα την ειδική επαγγελματική κατάρτιση. Στην εργασία τονίζεται ότι η αύξηση των ιδρυμάτων και των φορέων επαγγελματικής κατάρτισης δεν οδήγησαν τελικά στην επαγγελματική απασχόληση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η αύξηση λοιπόν του αριθμού των καταρτιζομένων ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν συνεπάγεται απαραίτητα και αύξηση των τοποθετήσεών τους σε θέσεις εργασίας. Σύμφωνα με το Δελλασούδα, η άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος της επαγγελματικής κατάρτισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, με παράλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η κοινοτική πολιτική και εμπειρία. Επομένως, η τελική αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης κρίνεται από το βαθμό στον οποίο τα προγράμματα αυτά βοηθούν τα άτομα με

ειδικές ανάγκες να τοποθετηθούν σε θέσεις εργασίας. Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει επίσης στην εργασία του ότι το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν λύνεται με τη μεγιστοποίηση της οικονομικής βοήθειας προς αυτά τα άτομα, αλλά με την ελαχιστοποίηση της αρνητικής στάσης των «ατόμων χωρίς ειδικές ανάγκες» προς αυτά τα άτομα και την εξειδίκευση των ασχολούμενων με την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα γίνεται και στη διδακτορική διατριβή του Κ. Κουτρομάνου, η οποία εκπονήθηκε το 1996 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Θέμα της διατριβής είναι η διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην έρευνα γίνεται συγκριτική μελέτη της εξέλιξης της ειδικής αγωγής σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ εξετάζεται επίσης και η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η δομή και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα στηρίχθηκε σε δύο βασικούς άξονες:

α) Στην καταγραφή όλων των στοιχείων και παραμέτρων που οριοθετούν και προσδιορίζουν την έννοια και το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και σε εκτενή αναφορά της επαγγελματικής αποκατάστασης. Ακόμα γίνεται παρουσίαση της σημερινής οργάνωσης και προοπτικής ανάπτυξης ενός σύγχρονου συστήματος οργάνωσης του τομέα της ειδικής αγωγής.

β) Στη συγκριτική παρουσίαση της εξελικτικής πορείας που ακολούθησε η ειδική αγωγή σε Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Ένωση και Κύπρο.

Η έρευνα του Κουτρομάνου, όπως και εκείνη του Δελλασούδα που προαναφέραμε είναι θεωρητικού επιπέδου έρευνες, οι οποίες καθόλου δεν εισχωρούν σε ερευνητικές μετρήσεις. Ωστόσο, η προσωπική μας άποψη είναι ότι για τη μελέτη της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες οι εμπειρικές έρευνες θα ήταν περισσότερο χρήσιμες. Εξάλλου, μόνο μέσω εμπειρικών ερευνών μπορούν να αξιολογηθούν τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά και να προταθούν λύσεις. Γενικά, το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρούμε ότι δεν οφείλεται τόσο στην έλλειψη ενός επαρκούς νομοθετικού πλαισίου, όσο στην απουσία ερευνών σε εμπειρικό επίπεδο, ερευνών που θα επισημάνουν πρακτικού είδους προβλήματα και θα αναζητήσουν λύσεις.

Η μόνη ολοκληρωμένη εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες που έχουμε υπόψη μας στον ελληνικό χώρο είναι η διδακτορική διατριβή του Α. Δημητρόπουλου, η οποία εκπονήθηκε το 1995 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το θέμα της έρευνας αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων ατόμων και για την υλοποίησή της καταγράφηκαν με ερωτηματολόγιο οι απόψεις τριών ομάδων (146 ατόμων από το οικογενειακό περιβάλλον, 126 λειτουργών, οι οποίοι εργάζονται στους χώρους εκπαίδευσης και 102 επαγγελματιών-εργοδοτών). Στην έρευνα εξετάστηκαν

παράγοντες ξεχωριστά για κάθε ομάδα και συγκριτικά μεταξύ των ομάδων, όπως η ικανοποίηση από το επίπεδο της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και από τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης, οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και ειδικών, οι προσδοκίες των οικογενειών για την επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους, παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης, παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εργοδοτών για πρόσληψη ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ανάμεσα στα συμπεράσματα που κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία είναι κοινά και για τις τρεις ομάδες πληθυσμού που εξετάστηκαν είναι το χαμηλό επίπεδο της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης που έχουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, οι προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής απασχόλησης.

Ορισμένοι από τους παράγοντες που θεωρήθηκαν σημαντικοί από τα υποκείμενα της έρευνας, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι η λειτουργία υπηρεσιών επαγγελματικής εκπαίδευσης για άτομα με νοητική καθυστέρηση στην επαρχία, η επιμόρφωση γονέων σε θέματα αγωγής ατόμων με νοητική καθυστέρηση, η λειτουργία υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με νοητική καθυστέρηση, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, η πρόσληψη ειδικού προσωπικού για την καλύτερη εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, η θετική αντίληψη για τις ικανότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και οι θετικές απόψεις για συνεργασία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και του περιβάλλοντός του με ειδικούς.

Σημαντικά επίσης ευρήματα, τα οποία αναδείχτηκαν μέσω αυτής της έρευνας είναι κατά τη γνώμη μας και τα ακόλουθα:

α) Η πλειοψηφία των ατόμων (72,5%) που έχουν στο περιβάλλον τους άτομα με νοητική καθυστέρηση πιστεύουν για τα άτομα αυτά ότι μπορούν να εργαστούν μόνο σε περιβάλλον απασχόλησης, στο οποίο υπάρχει συνεχής επίβλεψη. Πρόκειται για πολύ σημαντικό εύρημα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η προστατευμένη μορφή εργασίας έχει κατακριθεί σε μεγάλο βαθμό στις μέρες μας.

β) Η πλειοψηφία των ατόμων (67,1%) που έχει στο περιβάλλον του άτομα με νοητική καθυστέρηση πιστεύει ότι δεν λαμβάνεται όσο θα έπρεπε υπόψη η γνώμη του για θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποκατάστασης αυτών των ατόμων.

γ) Ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων (35,6%) που ανήκει στο άμεσο περιβάλλον ατόμων με νοητική καθυστέρηση θεωρεί ότι η εκπαίδευση των ατόμων αυτών το μόνο που προσφέρει είναι μια διέξοδος για την παραμονή τους σε ασφαλές περιβάλλον. Σε καμιά περίπτωση όμως η παραμονή αυτή δεν δημιουργεί προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η έρευνα του Α. Δημητρόπουλου είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή αναλύει πολλούς επιμέρους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, προσφέροντας έτσι πολύτιμα ερεθίσματα για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων. Παράλληλα, μέσα από την έρευνα δίδεται η δυνατότητα της καταγραφής απόψεων ή γνώσεων των ερωτώμενων σε σημαντικά θέματα, καθώς επίσης και εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Σε πιλοτική έρευνα των Ε. Καββαδά και Σ. Παντελιάδου, η οποία δημοσιεύτηκε το 1996 στο τεύχος 36-37 του περιοδικού Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού και αφορούσε 46 δασκάλους ειδικών σχολείων τονίζεται η σημασία και ο ρόλος της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι ερευνήτριες αναφέρουν με στοιχεία ότι οι γνωστικές δεξιότητες καταλαμβάνουν το κύριο μέρος της διδασκαλίας στα ειδικά σχολεία, τη στιγμή που ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία προεπαγγελματικών δεξιοτήτων σ' αυτά τα σχολεία είναι ελλιπής ή ακόμα και ανύπαρκτος. Συγκεκριμένα η έρευνα απέδειξε ότι το 50.36% του συνολικού σχολικού χρόνου αφιερώνεται σε γνωστικές δεξιότητες, τη στιγμή που μόλις το 4.32% του ίδιου χρόνου αφιερώνεται σε προεπαγγελματικές δεξιότητες. Διαπιστώνεται επομένως μια ανισορροπία στη διδασκαλία μεταξύ των γνωστικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων, σε βάρος των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντικό πόρισμα, η αξιοποίηση του οποίου μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας στα ειδικά σχολεία.

3.4. Μορφές επαγγελματικής απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

3.4.1. Οι εμπειρίες εργασίας

Τα προγράμματα εμπειριών εργασίας για την ειδική εκπαίδευση άρχισαν τις δεκαετίες του 1950 και 1960 με μοντέλα projects. Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τη μορφή εμπειριών εργασίας ακολουθεί συνήθως τη μέθοδο της μαθητείας. Η μαθητεία αποτελεί την αρχαιότερη μορφή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την μαθητεία ο νέος ή η νέα εκπαιδεύονται κοντά σε έναν επαγγελματία, μέσα σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (Δημητρόπουλος, 1995, 43).

Στις μέρες μας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο τα προγράμματα εμπειριών εργασίας να ξεκινούν από την περίοδο ακόμα που τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φοιτούν στο σχολείο. Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι μαθητές με μειονεξίες που συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων είναι περισσότερο πιθανόν να εργαστούν αφού συμπληρώσουν τα σχολικά τους προγράμματα, συγκρινόμενοι με μαθητές με μειονεξίες οι οποίοι παρακολουθούν μόνο ακαδημαϊκά μαθήματα, χωρίς να έχουν εμπειρίες δουλειάς (Haring, 1990,

520). Η κατασκευή επομένως και η προώθηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία θα βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να βρουν και να διατηρήσουν απασχόληση μερικού χρόνου, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη (Hasazi, Gordon, Roe, 1985, 466-467).

Η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω εμπειριών δουλειάς προϋποθέτει συστηματική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή απαιτεί:

α) αναγνώριση δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων που χρειάζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες για να λειτουργούν αποτελεσματικά,

β) ανάπτυξη και αξιολόγηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων σε διάφορους τύπους εργασίας,

γ) σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να μάθουν οι μαθητές να απασχολούνται δημιουργικά σ' αυτές τις δραστηριότητες,

δ) αναγνώριση και χρήση στρατηγικών και εξατομικευμένων προσαρμογών

ε) χρήση και αξιολόγηση της επάρκειας ορισμένων τεχνικών παρέμβασης και

στ) αναγνώριση του είδους βοήθειας που είναι αναγκαία για να διατηρηθεί ένα άτομο σε περιβάλλον δουλειάς (Pumprian, Shepard, West, 1988, 179).

Οι πλούσιες εμπειρίες δουλειάς από ποικίλους εργασιακούς χώρους, καθώς επίσης και η ανάπτυξη κοινωνικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων επιτρέπει στα άτομα με ειδικές ανάγκες να μπορούν να εργάζονται σε μια ευρύτατη ποικιλία επαγγελμάτων και πάντως όχι μόνο σε στερεότυπα επαγγέλματα, στα οποία συνήθως απασχολούνται (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 32). Οι εμπειρίες εργασίας αποκτούνται κυρίως μέσω της καθοδήγησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες για κάποιο χρονικό διάστημα από έμπειρους εκπαιδευτές. Επιπλέον, μέσω των εμπειριών εργασίας δίδονται ευκαιρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες να παίρνουν αποφάσεις και να αποκτούν δεξιότητες ανεξάρτητης ζωής (Bambara, Koger, 1996, 3).

Τα εκπαιδευτικά επαγγελματικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες οφείλουν να δίνουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα στα άτομα αυτά να εκπαιδεύονται σε φυσικό περιβάλλον δουλειάς και να έρχονται σε επαφή με συνομηλίκους τους χωρίς μειονεξίες. Το φυσικό περιβάλλον δουλειάς αποτελεί πραγματική κατάσταση δουλειάς. Η έκθεση επομένως των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε φυσικό περιβάλλον εργασίας και η συνακόλουθη εμπειρία που αποκτούν τα προετοιμάζουν, ώστε αργότερα να έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε περιβάλλον απασχόλησης που προάγει την ενσωμάτωσή τους (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 27).

Απώτερος στόχος των εμπειριών εργασίας είναι να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μάθουν να συμπεριφέρονται κατάλληλα σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας. Το πραγματικό περιβάλλον εργασίας παρέχει ολόκληρο το βαθμό του ερεθίσματος και επομένως έχει μεγάλη σημασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, το γεγονός ότι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύτηκε στο περιβάλλον του σχολείου δεν σημαίνει ότι αυτόματα μπορεί να προσαρμοστεί επιτυχημένα τη συμπεριφορά του και σε πραγματικό περιβάλλον.

Πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα, αν τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες να εργαστούν σε ανταγωνιστικό περιβάλλον απασχόλησης. Τα άτομα όμως αυτά χρειάζονται επιπλέον ιδιαίτερη βοήθεια. Στόχος των εμπειριών εργασίας είναι να φέρνουν σε επαφή και επικοινωνία το σχολείο με την απασχόληση μέσω προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα δίνουν έμφαση στην εργασία, μέσω της έκθεσης του ατόμου με ειδικές ανάγκες με το χώρο δουλειάς. Η εργασία έτσι αποτελεί μέρος του συνολικού σχολικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό οι προηγούμενες εμπειρίες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και η αποδοχή από μέρους τους κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς βοηθούν τη συγκέντρωση των ατόμων αυτών για την εκτέλεση ενός έργου, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τον εργοδότη τους, την εφαρμογή κανόνων λειτουργίας στη δουλειά, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Συμπερασματικά, η εκμάθηση εμπειριών δουλειάς, καθώς και η εργασία σε φυσικό περιβάλλον δουλειάς είναι απαραίτητη, πριν ακόμη ο μαθητής αφήσει το σχολείο (Black, Langone, 1997, 7).

3.4.2. Τα προστατευμένα μοντέλα απασχόλησης

Στο παρελθόν, τα προστατευμένα εργαστήρια αποτελούσαν τη μοναδική επαγγελματική διέξοδο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, τα προστατευμένα εργαστήρια αποτελούν μια εναλλακτική μορφή παρέμβασης για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Κύριο χαρακτηριστικό των προστατευμένων εργαστηρίων είναι ότι δίνουν τη δυνατότητα μάθησης σε άτομα με χαμηλή παραγωγικότητα.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε προστατευμένα εργαστήρια εκπαιδεύονται εκεί για ορισμένο χρονικό διάστημα και κάτω από συνεχή επίβλεψη (Παρασκευόπουλος, 1984, 216-219). Τα εργαστήρια βρίσκονται συνήθως μακριά από την υπόλοιπη κοινωνία, διαχωρίζοντας με τον τρόπο αυτό τα άτομα με ειδικές ανάγκες από το υπόλοιπο παραγωγικό δυναμικό (Hyde, 1996, 694). Κάθε είδους όμως διαχωρισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τα υπόλοιπα άτομα, είτε αυτό αφορά το χώρο εκπαίδευσής τους είτε το χώρο εργασίας τους έχει επιβλαβείς συνέπειες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Whittaker, 1979, 20). Επίσης, ιδιαίτερα αρνητικό είναι το γεγονός ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται σε προστατευμένο περιβάλλον έχουν μικρές πιθανότητες στο μέλλον να εργαστούν σε μη προστατευμένο περιβάλλον.

Τα προστατευμένα κέντρα απασχόλησης, σύμφωνα και με μελέτες που έχουν γίνει, δεν παρέχουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται εκεί ικανοποιητικούς μισθούς και υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας (Menchetti, Rusch, 1988, 84). Επιπλέον, δεν βοηθούν επαρκώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες να εισέλθουν στην ανταγωνιστική εργασία. Σε έναν βαθμό φυσικά, αυτού του είδους τα προβλήματα οφείλονται στην παραγωγική ικανότητα που έχουν τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, υποστηρίζεται από ερευνητές και έχει στην

πράξη αποδειχθεί ότι άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται σε μη προστατευμένα περιβάλλοντα μπορούν, χρησιμοποιώντας κατάλληλες τεχνικές και μαθαίνοντας τις δεξιότητες που χρειάζονται, να κερδίζουν μισθούς σημαντικά υψηλότερους από αυτούς που κέρδιζαν σε προστατευμένα περιβάλλοντα.

Στα προστατευμένα μοντέλα απασχόλησης εντάσσονται και τα ιδρύματα. Πολλά από τα ιδρύματα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες αγοράς εργασίας, ενώ συχνά δεν είναι σαφής και ο σκοπός λειτουργίας τους. Επίσης, το περιβάλλον των ιδρυμάτων επηρεάζει τη σωματική, νοητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες που εκπαιδεύονται ή εργάζονται εκεί, προκαλώντας αρνητικές επιδράσεις στην όλη πορεία εξέλιξής τους (Μελισσά-Χαλικοπούλου, 1987, 17).

Τα προστατευμένα κέντρα απασχόλησης, όπου υπάρχουν, οφείλουν να αποτελούν κέντρα αξιολόγησης και προσαρμογής στη δουλειά, εκμάθησης δεξιοτήτων και μακροπρόθεσμα κέντρα παροχής επαγγελματικών προγραμμάτων και ευκαιριών απασχόλησης. Βασικός σκοπός τους είναι να λειτουργούν ως υποστηρικτικό σύστημα και όχι να αντιμετωπίζουν το άτομο με ειδικές ανάγκες μεμονωμένα, χωρίς καθόλου να παίρνουν υπόψη τους την οικογένειά του και την κοινότητα στην οποία ανήκει (Whittaker, 1979, 24). Η αξιολόγηση επομένως των κέντρων προστατευμένης εργασίας απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Προσεχτική αξιολόγηση όμως δεν σημαίνει πλήρη απόρριψη. Είναι δύσκολο να απορρίψουμε τα τόσα κέντρα επαγγελματικής απασχόλησης που λειτουργούν για άτομα με ειδικές ανάγκες, όταν από τη μια μεριά το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας και από την άλλη η ανυπαρξία άλλης υποδομής γι' αυτά τα άτομα δεν τους επιτρέπουν πολλές φορές να εκπαιδευτούν και να βρουν απασχόληση στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Anstotz, 1994, 148). Έτσι, τουλάχιστον για το άμεσο μέλλον, τα προστατευμένα εργαστήρια θα εξακολουθήσουν να αποτελούν ένα μοντέλο επαγγελματικής απασχόλησης για πολλά από τα άτομα με ειδικές ανάγκες, παρά το γεγονός ότι θεωρείται εφικτή στις μέρες μας η παραγωγική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα στην κοινωνία με τη βοήθεια προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης (Zigler, Cascione, 1984, 74).

3.4.3. Τα υποστηρικτικά μοντέλα απασχόλησης

Η υποστηριζόμενη απασχόληση αποτελεί ένα νέο σχετικά μοντέλο απασχόλησης για άτομα με σοβαρές αναπηρίες. Στόχος της είναι να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ανταποκριθούν, μέσω συγκεκριμένων υπηρεσιών, στις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος. Η φύση και το μέγεθος αυτής της βοήθειας δεν είναι συγκεκριμένα. Ποικίλουν από άτομο σε άτομο, ανάλογα με το είδος ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας που έχει. Κάθε μορφής υποστηριζόμενη απασχόληση προϋποθέτει ανταγωνιστικό περιβάλλον δουλειάς και παροχή υπηρεσιών βοήθειας (Wehman, 1988, 4-5). Χωρίς επαγγελματική βοήθεια τα περισσότερα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι σε θέση να εργαστούν (Wehman, 1988, 7).

Κύριος σκοπός της υποστηριζόμενης απασχόλησης είναι να βοηθήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα εργασίας, αναπτύσσοντας στρατηγικές που θα τους επιτρέπουν να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητοι στη δουλειά τους (Kreutzer, Morton, 1988, 295). Οι στρατηγικές αποσκοπούν στην εμπλοκή του ίδιου του ατόμου με ειδικές ανάγκες σε προβληματικές καταστάσεις, έτσι ώστε μόνο του το άτομο να αναζητεί λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Agran, Moore, 1996, 3). Η εκπαίδευση και γενικά η βοήθεια προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητη. Η βοήθεια όμως αυτή χρειάζεται να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στο περιβάλλον απασχόλησης του κάθε ατόμου και στον τύπο αναπηρίας του (Wood, 1988, 342). Επίσης, η υποστηρικτική βοήθεια είναι προτιμότερο να συνοδεύεται με τη δυνατότητα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες με συνομηλίκους τους χωρίς μειονεξίες (Vogelsberg, Richard, 1988, 254). Τα διαφορετικά προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης απαιτούν διαφορετικά επίπεδα βοήθειας. Για να αναζητηθούν τρόποι βοήθειας χρειάζεται να αναλυθεί το έργο που εκτελεί το άτομο με ειδικές ανάγκες και να ανακαλυφθεί το σημείο στο οποίο το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες (Wood, 1988, 347).

Πολλά εμπόδια στα άτομα με ειδικές ανάγκες προέρχονται από το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτές θέλουν να ελέγχουν πλήρως το περιβάλλον δουλειάς και παράλληλα δεν επιτρέπουν στα άτομα με ειδικές ανάγκες να εργάζονται, αν οι ίδιοι δεν είναι παρόντες στο χώρο εργασίας. Η στάση όμως αυτή από μέρους των εκπαιδευτών είναι δυνατόν να δημιουργήσει στα άτομα με ειδικές ανάγκες εξάρτηση. Όμως, το ίδιο το άτομο με ειδικές ανάγκες και όχι ο εκπαιδευτής είναι εκείνος που θα πρέπει να επιλύει προβλήματα που σχετίζονται με τη δουλειά που κάνει. Όσο σοβαρές λοιπόν και να είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να βλέπουν τα άτομα αυτά ως αυτοκατευθυνόμενους ανθρώπους, αν πραγματικά επιθυμούν να τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δουλειάς (Agran, Moore, 1996, 3).

Τα προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης προωθούν την ανάπτυξη της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες και παράλληλα εκπαιδεύουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε πολύπλοκες δεξιότητες δουλειάς. Ωστόσο, η υλοποίηση προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης προϋποθέτει από τα άτομα με ειδικές ανάγκες επαρκή εκπαίδευση, έτσι ώστε να είναι σε θέση τα άτομα αυτά να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις προσδοκίες του εργοδότη τους (Shafer, Parent, Everson, 1988, 235). Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική προετοιμασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες βοηθήθηκε και μέσω της επιδοματικής πολιτικής που ασκήθηκε. Η υποστηριζόμενη απασχόληση, σύμφωνα με τους Vogelsberg και Richard (1988, 257) εξασφαλίζει στα άτομα με ειδικές ανάγκες ορισμένα σοβαρά πλεονεκτήματα, όπως:

α) Πραγματική εργασία σε πραγματικό χώρο δουλειάς. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο με ειδικές ανάγκες τοποθετείται σε ανταγωνιστική εργασία, εκτελεί

καθήκοντα που εκτελούν και συνάδελφοί του χωρίς μειονεξίες και έχει τις ίδιες με αυτούς προσδοκίες.

β) Εκπαίδευση στο χώρο δουλειάς. Η ταυτόχρονη τοποθέτηση και εκπαίδευση στον ίδιο χώρο δουλειάς έχει μεγάλη σημασία, γιατί στο μέρος που εργάζεται κάποιος, εκεί αναμένεται και η τροποποίηση της συμπεριφοράς του, ως μέρος της εκπαίδευσής του.

γ) Σημαντική οικονομική ενίσχυση. Το άτομο με ειδικές ανάγκες που εργάζεται σε περιβάλλον υποστηριζόμενης απασχόλησης πληρώνεται και λαμβάνει μισθούς ανάλογους με αυτούς που παίρνουν άτομα χωρίς μειονεξίες, για την ίδια ή παρόμοια δουλειά. Πρόκειται για συμπεριφορά σεβασμού και εκτίμησης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εργασία που προσφέρουν.

δ) Μακρόχρονες υπηρεσίες υποστήριξης. Το άτομο με ειδικές ανάγκες λαμβάνει βοήθεια, για όσο χρονικό διάστημα κάτι τέτοιο θεωρείται αναγκαίο. Ο τύπος και ο βαθμός αυτής της βοήθειας ποικίλουν, ανάλογα με το είδος της δουλειάς. Το σημαντικότερο πάντως είναι η βοήθεια αυτή να είναι διαθέσιμη, όποτε κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να βοηθηθεί ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην απόκτηση και διατήρηση μιας θέσης στην απασχόληση.

ε) Ενσωματωμένο περιβάλλον απασχόλησης. Η επιτυχημένη ενσωμάτωση περιλαμβάνει πρόωμη εμπλοκή και εκπαίδευση των ατόμων αυτών με συναδέλφους, συνομηλίκους και προϊσταμένους τους.

στ) Συντονισμός με τοπικές υπηρεσίες. Οι υπηρεσίες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε πρόσθετες ατομικές ανάγκες καθημερινής ζωής. Περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, ιατρική φροντίδα, διαχείριση χρημάτων, εξοικείωση με τα μέσα μεταφοράς, εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αξιοποίηση και δημιουργία ελεύθερου χρόνου και πολλές άλλες.

Στο μοντέλο υποστηριζόμενης απασχόλησης για άτομα με ειδικές ανάγκες που προτάθηκε από τους Rhodes και Valenta (1985) δόθηκε έμφαση στους παρακάτω τομείς: α) στην ανάπτυξη καταστάσεων δουλειάς, β) στην παρουσίαση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες των απαιτήσεων δουλειάς, γ) στην ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με άλλους υπαλλήλους, δ) στο συντονισμό υπηρεσιών και ε) στην παροχή συνεχόμενης υποστήριξης (Moon, Griffin, 1988, 23). Οι υπηρεσίες μπορούν να προσφέρουν βοήθεια, αυξάνοντας την παραγωγικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσω της διατήρησης ανοικτής επικοινωνίας με εργοδότες, υπαλλήλους και μέλη οικογενειών (Shafer, Parent, Everson, 1988, 246). Αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί επίσης να επιτευχθεί και μέσω των επιχειρήσεων, οι οποίες παρατηρούν τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Kiernan, Brinkman, 1988, 225). Γενικά οι υπηρεσίες βοήθειας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να είναι συνεχόμενες, για να μπορέσουν να εκτελεστούν από μέρους των ατόμων αυτών δεξιότητες που απαιτούνται σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Melchiori, Church, 1997, 401).

Η υποστηριζόμενη απασχόληση δεν περιορίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να εργαστούν σε συγκεκριμένο χώρο εργασίας. Επομένως, υποστηριζόμενη απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να υπάρξει και μέσα στα μικρά βιομηχανικά περιβάλλοντα εργαστηρίων. Η εκπαίδευση και η απασχόληση σ' αυτά τα περιβάλλοντα θεωρείται περισσότερο εξειδικευμένη, ενώ και τα άτομα με ειδικές ανάγκες που απασχολούνται εκεί βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη κατάλληλα εκπαιδευμένων ανθρώπων (Wehman, Kregel, Barcus, 1985, 32). Πρόκειται για απασχόληση πλήρως αμειβόμενη, η οποία λαμβάνει επιπλέον χώρα σε περιβάλλον δουλειάς που προάγει την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Σε περιοχές με υψηλό ποσοστό ανεργίας, η δυνατότητα εργασίας μέσω της υποστηριζόμενης απασχόλησης είναι μικρή. Εξάλλου, η άποψη ότι τα μοντέλα υποστηριζόμενης απασχόλησης αποτελούν τη μόνη επαγγελματική διέξοδο για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απλουστευτική, απόλυτη και σε μεγάλο βαθμό λανθασμένη, επειδή παραγνωρίζει τόσο τις ιδιαιτερότητες που έχουν αυτά τα άτομα, όσο και τις διαφορές ανάπτυξης των διαφόρων κοινωνιών στον τομέα της επαγγελματικής αποκατάστασης. Δεν μπορούμε έτσι να αγνοήσουμε ότι υπάρχουν άτομα με σοβαρές μειονεξίες, όπου το προστατευτικό περιβάλλον αποδεικνύεται προτιμότερο από κάθε προσπάθεια ένταξης στην ελεύθερη αγορά εργασίας (Δημητρόπουλος, 1995, 43).

Συμπερασματικά, τα μοντέλα υποστηριζόμενης απασχόλησης αποτελούν έναν νέο τρόπο εργασίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Vogelsberg, Richard, 1988, 259). Σε μεγάλο βαθμό η υιοθέτηση του νέου αυτού μοντέλου απασχόλησης προέκυψε και από την αδυναμία που επέδειξαν πολλά από τα άτομα με ειδικές ανάγκες να μεταφέρουν ορισμένες από τις δεξιότητες που έμαθαν μέσα στα ειδικά κέντρα εκπαίδευσης σε πραγματικά περιβάλλοντα δουλειάς (Wehman, 1988, 7). Έτσι, τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται μια προσπάθεια μετάβασης όλων και περισσότερων ατόμων με ειδικές ανάγκες από προστατευμένα περιβάλλοντα εργασίας σε υποστηριζόμενους και ανταγωνιστικούς χώρους απασχόλησης. Η αλλαγή αυτή απαιτεί επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων, των στόχων και των αντικειμένων απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Kiernan, Brinkman, 1988, 231).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η διεξαγωγή της έρευνας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

4. ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Οριοθέτηση του προβλήματος

Σε προηγούμενα κεφάλαια έχουμε ήδη αναφέρει τη μεγάλη σημασία που έχει η επαγγελματική απασχόληση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η επαγγελματική απασχόληση παρουσιάζεται συνήθως ως πρόβλημα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και για τους γονείς τους τη χρονική στιγμή της αποφοίτησης των παιδιών από τα ειδικά σχολεία. Όσο ένα παιδί φοιτά σε σχολείο, το ενδιαφέρον των γονέων εντοπίζεται κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης του παιδιού και επομένως ζητήματα όπως του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής απασχόλησης θεωρούνται ακόμα μακρινά. Τι συμβαίνει όμως στην πραγματικότητα; Τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία αποφοιτούν απ' αυτά σε μεγάλη σχετικά ηλικία και δυστυχώς η μοναδική διέξοδος για όσα από τα παιδιά επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους είναι τα υπάρχοντα Γυμνάσια. Όμως, τα υπάρχοντα Γυμνάσια αποδεικνύονται απροσπέλαστα σε άτομα με σοβαρά νοητικά και μαθησιακά προβλήματα και η μόνη λύση στο πρόβλημα θα ήταν η ίδρυση εξειδικευμένων Γυμνασίων ειδικής αγωγής, που παράλληλα θα προετοίμαζαν τους μαθητές τους στο χώρο της εργασίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση λοιπόν των ατόμων με ειδικές ανάγκες υστερεί σημαντικά, με αποτέλεσμα και οι δυνατότητες απασχόλησης των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας να είναι περιορισμένες. Συμπερασματικά, η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας για επαγγελματική απασχόληση δημιουργεί ανυπέρβλητα εμπόδια και δυσκολίες σε κάθε είδους προσπάθεια για εργασία που επιχειρούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν είναι μόνο η ελλιπής επαγγελματική εκπαίδευση που ευθύνεται για την επαγγελματική απασχόληση όσων παιδιών αποφοιτούν από ειδικά σχολεία. Οι νόμοι που έχουν σκοπό να προστατεύουν το δικαίωμα της απασχόλησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, είτε χρειάζονται αναθεώρηση είτε πολλές φορές δεν εφαρμόζονται στην πράξη. Επίσης, τα κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες, προκειμένου να απασχολήσουν άτομα με

ειδικές ανάγκες συχνά δεν θεωρούνται από τους εργοδότες ικανοποιητικά. Το σημαντικότερο, όμως, ίσως πρόβλημα για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι οι αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου απέναντι σ' αυτά τα άτομα. Τόσο η πολιτεία όσο και η κοινωνία λοιπόν οφείλουν να αλλάξουν στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και να δώσουν ουσιαστικά κίνητρα για την απασχόλησή τους.

Εκτός όμως από την πολιτεία και την κοινωνία, ιδιαίτερα σημαντικός για την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. Αναφορικά με την οικογένεια, το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάστηκε στους γονείς του παιδιού και αναφορικά με το σχολείο στους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Κίνητρο για την επιλογή του θέματος της έρευνας υπήρξε το ενδιαφέρον μας για την επαγγελματική πορεία που ακολουθούν παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία. Στην επιλογή του θέματος της έρευνας συνέβαλε επίσης αποφασιστικά και η εμπειρία που αποκτήσαμε δουλεύοντας για ένα χρόνο σε ειδικό σχολείο της πόλης του Ηρακλείου. Αναμφισβήτητα, το ειδικό σχολείο μας έδωσε την ευκαιρία να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε το ζωηρό ενδιαφέρον και την έντονη αγωνία τόσο των γονέων όσο και των ίδιων των παιδιών για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Η έρευνα επιχείρησε να μελετήσει την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Η διερεύνηση έγινε μέσω των γονέων των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία και εκτός των άλλων περιελάμβανε και την άποψη τους για τα ειδικά σχολεία στα οποία φοίτησαν τα παιδιά τους. Η φοίτηση ενός παιδιού σε ειδικό σχολείο είναι κάτι που στιγματίζει την μετέπειτα ζωή του, επειδή ο χώρος και μόνο του ειδικού σχολείου αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο για να αποδοθεί σε παιδί που φοιτά σ' αυτό, χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία και ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, ο χαρακτηρισμός «άτομο με ειδικές ανάγκες». Επομένως, ο διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μονάδες δημιουργεί από μόνος του σοβαρά προβλήματα.

Εκτός όμως από το σχολείο, πολλοί από τους γονείς αντιμετώπισαν στη συνέχεια την εμπειρία της φοίτησης του παιδιού τους σε κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης. Η άποψη που έχουν οι γονείς τόσο για τα ειδικά σχολεία όσο και για τα κέντρα κατάρτισης έχει βαρύνουσα σημασία. Από την επαφή που είχαμε με τους δασκάλους και τους γονείς των παιδιών που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, με τους φορείς που εμπλέκονται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ατόμων με ειδικές ανάγκες, την εμπειρία που αποκτήσαμε το διάστημα που εργαστήκαμε σε ειδικό σχολείο, αλλά και την αναδίφηση της βιβλιογραφίας οδηγηθήκαμε στη διατύπωση χρήσιμων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά μας οδήγησαν στη συνέχεια στη διατύπωση των ερευνητικών μας υποθέσεων και παράλληλα βοήθησαν και κατεύθυναν την έρευνα σε όλη την πορεία της. Μερικά από τα ερωτήματα αυτά διατυπώνονται παρακάτω και είναι:

- α)Τι έκαναν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία; Εργάζονται κάπου και πού;
- β)Δίνονται επαγγελματικές ευκαιρίες σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- γ)Εκπαιδεύονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης;
- δ)Αν τα άτομα με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύτηκαν σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, για πόσο χρονικό διάστημα τα παρακολούθησαν, σε τι αντικείμενο αναφέρονταν και τι έκαναν τα άτομα μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων;
- ε)Απευθύνονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή οι γονείς τους σε υπηρεσίες για να πληροφορηθούν για πιθανά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης;
- στ)Οι γονείς και οι δάσκαλοι παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι αυτά τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός επαγγέλματος;
- ζ)Έχουν αποκτήσει εμπειρία εργασίας τα παιδιά που αποφοιτούν από ειδικό σχολείο;
- η)Πόσο πολύ επιθυμούν να εργαστούν κάπου παιδιά που αποφοιτούν από ειδικό σχολείο;
- θ)Τι προσδοκούν για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες οι γονείς και οι δάσκαλοί τους;

4.2. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από ειδικό σχολείο και παράλληλα να διερευνήσει το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η έρευνα επομένως μας βοηθά να αντιληφθούμε τις δυνατότητες και ευκαιρίες που έχουν αυτά τα παιδιά, αφού τελείωσαν τη σχολική τους φοίτηση, καθώς επίσης και σε ποιο βαθμό το σχολικό σύστημα δίνει τη δυνατότητα στους αποφοίτους της ειδικής εκπαίδευσης να προετοιμαστούν για τον κόσμο της εργασίας. Πιο αναλυτικά, μέσω της έρευνας προσπαθούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα τι έκαναν τα παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο: έμειναν σπίτι τους, εργάστηκαν κάπου, παρακολούθησαν μαθήματα σε κάποιο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης; Εκτός, όμως, από την απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, η έρευνα μας επιτρέπει να αντιληφθούμε, αν υπάρχουν οργανωμένες υπηρεσίες οι οποίες βοηθούν τη μετάβαση παιδιών από το σχολείο στην απασχόληση και συγχρόνως να κατανοήσουμε αν η αδυναμία ένταξης των παιδιών αυτών στην παραγωγική διαδικασία οφείλεται σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ίδια τα παιδιά ή σε έλλειψη επαρκούς υποστηρικτικής βοήθειας.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε αναζητήθηκαν από τους γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία και τους

δασκάλους τους. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι είναι πρόσωπα που γνωρίζουν περισσότερο από κάθε άλλο τις δυνατότητες αυτών των παιδιών, λόγω της στενής επαφής που έχουν μαζί τους. Είναι εξάλλου και τα πρόσωπα που μπορούν να παρέμβουν και να τα βοηθήσουν σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και εκπαίδευσης σε πρώιμο ακόμα επίπεδο. Ωστόσο, εκείνο που θεωρούμε σημαντικό για γονείς και δασκάλους είναι να μπορέσουν οι ίδιοι οι γονείς και οι δάσκαλοι να πειστούν για τις ικανότητες που έχουν τα παιδιά τους και οι μαθητές τους να ασχοληθούν επαγγελματικά με κάτι, έστω και με βοήθεια.

Οι γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία μας ανέφεραν την άποψή τους για τα ειδικά σχολεία και πόσο θεωρούν ότι αυτά πρόσφεραν στην πρόοδο των παιδιών τους. Αν μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία τα παιδιά παρακολούθησαν μαθήματα σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ζητήσαμε από τους γονείς τους να μας πουν την άποψή τους γι' αυτά τα κέντρα. Η άποψη των γονέων, τόσο για τα ειδικά σχολεία όσο και για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης έχει μεγάλη σημασία, γιατί μέσα από τους χώρους αυτούς προωθείται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ουσιαστικά επιδιώκεται η πρόοδός τους. Η επιλογή των γονέων έγινε με κριτήριο αν είχαν παιδί που φοιτά ή αποφοίτησε από ειδικό σχολείο. Εξάλλου, το ειδικό σχολείο, κυρίως σε απομακρυσμένες περιοχές ή μικρά αστικά κέντρα είναι συχνά ο μόνος χώρος στον οποίο τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν. Επειδή μάλιστα η εκπαίδευση παιδιών σε ειδικά σχολεία συνεχίζεται συνήθως και μετά την ηλικία των δώδεκα χρόνων, ηλικία κατά την οποία τόσο οι γονείς όσο και τα ίδια τα παιδιά αρχίζουν να σκέφτονται το επαγγελματικό τους μέλλον, γι' αυτό και το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης αμέσως μετά την αποφοίτηση παιδιών από το ειδικό σχολείο τίθεται πλέον πολύ πιεστικά, αναζητώντας άμεση λύση.

Η έρευνά μας επιχειρεί να διερευνήσει την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω:

- α) των στάσεων και αντιλήψεων που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους που φοιτούν σε ειδικά σχολεία,
- α) των στάσεων και αντιλήψεων που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία και
- γ) των στάσεων και αντιλήψεων των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Η διερεύνηση του θέματος οδήγησε στη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες στην ουσία είναι δηλώσεις γενικότερου προβληματισμού, όπου τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να δείξουν το βαθμό αποδοχής τους. Στη συνέχεια αναφέρουμε τις υποθέσεις της έρευνας, οι οποίες είναι:

- α) Οι προεπαγγελματικές δεξιότητες θα βοηθήσουν την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- β) Υπάρχει απόκλιση μεταξύ των εφοδίων που έχουν αποκτήσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας.

γ)Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος.

δ)Η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα εργασίας πριν την αποφοίτησή τους από το σχολείο θα βοηθήσει την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

ε)Η επαγγελματική επιλογή για το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι μια δύσκολη απόφαση και επηρεάζεται από την εκπαίδευση που έχει δεχτεί.

στ)Η συνεργασία και η επικοινωνία του σχολείου με τους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

ζ)Οι δάσκαλοι θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες που σχετίζονται με την απασχόληση και την ανεξάρτητη ζωή ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είναι επίσης απαραίτητο να εκπαιδεύονται στους τρόπους (εργαλεία και τεχνικές), με τους οποίους θα αξιολογούν αυτές τις ικανότητες.

η)Τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε εργαστήρια, σχολές μαθητείας ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και από εκεί τοποθετούνται σε θέσεις εργασίας.

θ)Η νομοθεσία δίνει κίνητρα στους εργοδότες και στις επιχειρήσεις να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα αυτά εξακολουθούν να εργάζονται στους εργοδότες ή στις αντίστοιχες επιχειρήσεις και αφού λήξει η διάρκεια επιχορήγησής τους.

4.3. Μεθοδολογία της έρευνας

4.3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα στο δείγμα περιλαμβάνονται:

α)οι γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία.

β)οι γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

γ)οι δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Τους γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία τους αναζητήσαμε στα αρχεία των σχολείων. Στα αρχεία των σχολείων, επίσης, βρήκαμε τα χρόνια φοίτησης των παιδιών αυτών σε ειδικά σχολεία, το έτος αποφοίτησής τους, τις διευθύνσεις που έμεναν τα παιδιά την εποχή που φοιτούσαν στα σχολεία, τα τηλέφωνα τους, τα επαγγέλματα των γονέων τους. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι των ειδικών σχολείων που επισκεφτήκαμε έδειξαν προθυμία να μας βοηθήσουν στην έρευνα που κάναμε, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια που τους δώσαμε και δίνοντάς μας πληροφορίες για τους μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από τα ειδικά σχολεία μέσω των αρχείων των σχολείων.

Τους γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία τους αναζητήσαμε με τη βοήθεια των δασκάλων. Αφού επισκεφτήκαμε προσωπικά τα σχολεία, παρακαλέσαμε τους δασκάλους να δώσουν στους γονείς των παιδιών τα ερωτηματολόγια της έρευνας. Τους παρακαλέσαμε ακόμα, αν τυχόν οι γονείς των παιδιών δεν κατανοούσαν ορισμένες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, να τους δώσουν τις αναγκαίες διευκρινήσεις.

Τους δασκάλους παιδιών με ειδικές ανάγκες τους αναζητήσαμε στα σχολεία που εργάζονται. Προσπαθήσαμε και είχαμε προσωπική επικοινωνία μαζί τους και για να τους εξηγήσουμε το σκοπό της έρευνας που κάναμε, αλλά και για να τους επισημάνουμε πόσο σημαντική θεωρούμε την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ζήτημα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για το εκπαιδευτικό προσωπικό των ειδικών σχολείων και για ένα πρόσθετο λόγο: πολλά από τα παιδιά αποφοιτούν από τα ειδικά σχολεία σε μεγάλη σχετικά ηλικία και επομένως οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν τις δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης που έχουν οι μαθητές τους μετά την αποφοίτησή τους απ' τα σχολεία. Συμπερασματικά, η επαγγελματική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως κάτι ξεκομμένο και ξένο από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σύνθεση του δείγματος περιλαμβάνει γονείς παιδιών που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία και δασκάλους οι οποίοι εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Τα ειδικά σχολεία που επισκεφτήκαμε αφορούν και τους τέσσερις νομούς της Κρήτης. Συγκεκριμένα επισκεφτήκαμε τα ειδικά σχολεία του Ηρακλείου, των Χανίων, του Ρεθύμνου, του Αγίου Νικολάου, της Ιεράπετρας και της Σητείας.

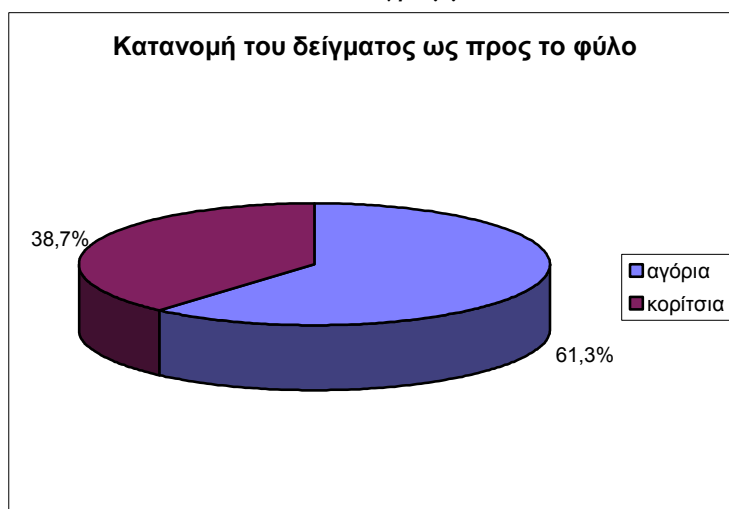
Το μέγεθος του δείγματος αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο για την έρευνά μας. Στις περισσότερες έρευνες επιλέγεται ένα δείγμα από τον ευρύτερο πληθυσμό, όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Στην έρευνά μας κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό να συμβεί, γι' αυτό και η επιλογή του δείγματος έγινε με μόνο κριτήριο την επιθυμία που είχαν τα άτομα στα οποία απευθυνθήκαμε να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις μας. Αναφορικά με τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, θεωρούμε ότι ήταν αδύνατον να βρούμε όλους τους γονείς που τα ονόματά τους υπήρχαν στα αρχεία των σχολείων. Σε πολλές περιπτώσεις είχαν αλλάξει οι διευθύνσεις διαμονής τους και τα τηλέφωνα τους. Με τη βοήθεια των τηλεφωνικών καταλόγων γινόταν προσπάθεια διασταύρωσης στοιχείων, έτσι που αν δεν είμαστε σίγουροι ότι τα άτομα με τα οποία πρόκειται να επικοινωνήσουμε ήταν οι γονείς παιδιών που είχαν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, αποφεύγαμε την επικοινωνία μαζί τους. Γενικά έγινε προσπάθεια να κρατηθούν ορισμένοι κανόνες δεοντολογίας, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η μη συμμετοχή πολλών υποκειμένων στην έρευνά μας δημιουργούσε κίνδυνο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση των γονέων που έχουν παιδιά σε ειδικά σχολεία και των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, το πρόβλημα που θα δημιουργούσε ένα μικρό δείγμα έγιναν προσπάθειες να ξεπεραστεί με την

επίδοση ερωτηματολογίων και σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης που λειτουργούν στις πόλεις του Ηρακλείου, των Χανίων και του Ρεθύμνου. Πρόκειται για τον Άγιο Σπυρίδωνα και τη Ζωοδόχο Πηγή στο Ηράκλειο, το ίδρυμα ΑΓΑΠΗ στο Ρέθυμνο και το Κέντρο Αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Χανιά. Στους πίνακες και στα κυκλικά διαγράμματα που ακολουθούν αναφέρονται πληροφορίες και για τα τρία δείγματα της έρευνάς μας. Ανάμεσα στα στοιχεία που παρουσιάζονται είναι και ο ακριβής αριθμός υποκειμένων που ερευνήθηκαν από κάθε ειδικό σχολείο ή κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης.

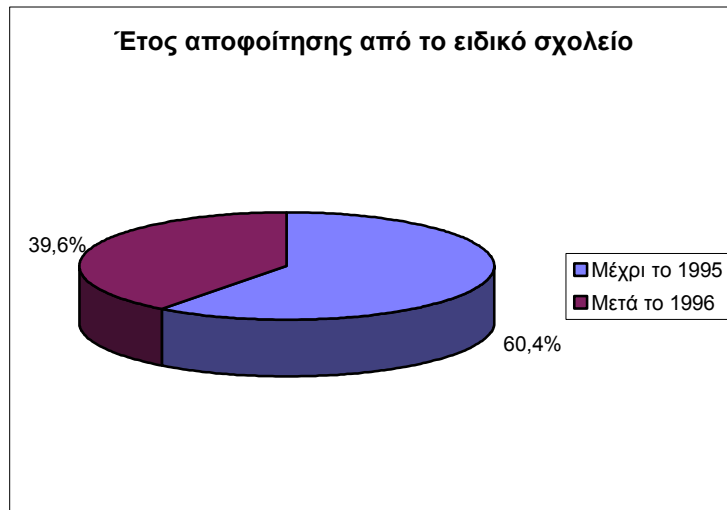
Α. Γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία

Το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα 111 παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία της Κρήτης. Πληροφορίες για τα παιδιά αυτά πήραμε από τα μαθητολόγια των ειδικών σχολείων και από τους γονείς τους μέσω τηλεφωνικών συνεντεύξεων. Το 61,3% του δείγματος ήταν αγόρια και το 38,7% κορίτσια. Μέχρι το έτος 1995 αποφοίτησαν από το ειδικό σχολείο το 60,4%, ενώ το 39,6% αποφοίτησε μετά το 1996. Επίσης, η φοίτηση στο ειδικό σχολείο είχε διάρκεια μέχρι 3 χρόνια για το 18,9% του δείγματος, ενώ για το 81,1% η διάρκεια της φοίτησης ήταν μεγαλύτερη από τα 3 χρόνια. Αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών που έχουν παιδιά που αποφοίτησε από ειδικό σχολείο, το 4,5% απ' αυτές ανήκει στο ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το 18,9% στο μεσαίο και το 76,6% στο κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα παραπάνω περιγραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στις παρακάτω γραφικές απεικονίσεις.

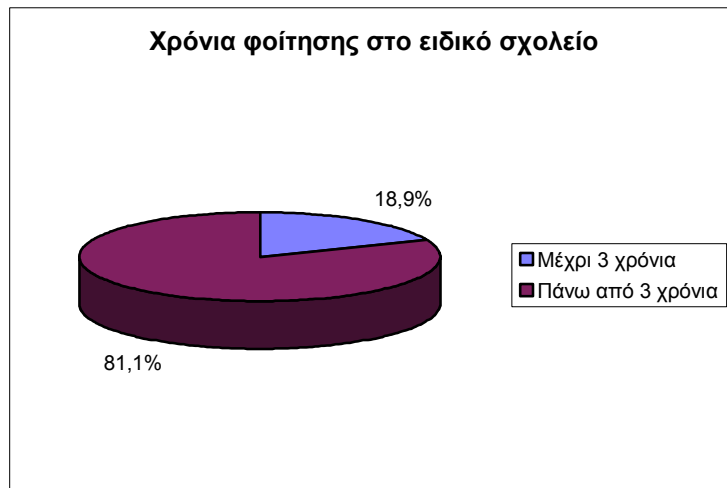
Κυκλικό διάγραμμα 1



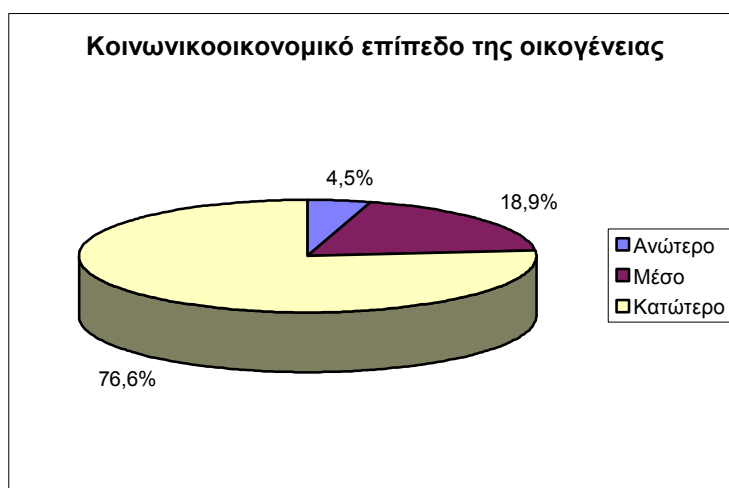
Κυκλικό διάγραμμα 2



Κυκλικό διάγραμμα 3



Κυκλικό διάγραμμα 4



Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το δείγμα των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο κατά ειδικό σχολείο.

Πίνακας 1

Ειδικά σχολεία	Αριθμός γονέων
1 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	8
2 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	18
3 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	33
Σχολείο κωφών Ηρακλείου	3
Ειδικό σχολείο Ρεθύμνου	10
1 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	7
2 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	2
Ειδικό σχολείο Αγίου Νικολάου	13
Ειδικό σχολείο Ιεράπετρας	5
Ειδικό σχολείο Σητείας	12
ΣΥΝΟΛΟ	111

B. Γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται το δείγμα των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης κατά ειδικό σχολείο ή κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης.

Πίνακας 2

Ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης	Αριθμός γονέων
1 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	3
2 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	8
3 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	11
Σχολείο κωφών Ηρακλείου	6
1 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	3

2 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	2
Ειδικό σχολείο αυτιστικών Χανίων	3
Κέντρο Αποκατάστασης Χανίων	5
Ειδικό σχολείο Ρεθύμνου	7
Ειδικό σχολείο Αγίου Νικολάου	3
Ειδικό σχολείο Ιεράπετρας	3
Ειδικό σχολείο Σητείας	1
ΠΙΚΠΑ Ηρακλείου	3
Ζωοδόχος Πηγή Ηρακλείου	3
Άγιος Σπυρίδωνας Ηρακλείου	18
Σύλλογος Αγάπη Ρεθύμνου	1
ΣΥΝΟΛΟ	80

Γ. Δάσκαλοι και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται κατά σχολείο και κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης ο αριθμός των δασκάλων και εκπαιδευτών που συμμετείχε στην έρευνά μας.

Πίνακας 3

Ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης	Αριθμός δασκάλων
1 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	3
2 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	5
3 ^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου	7
Σχολείο κωφών Ηρακλείου	5
1 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	4
2 ^ο Ειδικό σχολείο Χανίων	3
Ειδικό σχολείο αυτιστικών Χανίων	5
Κέντρο αποκατάστασης Χανίων	9
Ειδικό σχολείο Ρεθύμνου	5
Ειδικό σχολείο Αγίου Νικολάου	4
Ειδικό σχολείο Ιεράπετρας	1
Ειδικό σχολείο Σητείας	2
ΠΙΚΠΑ Ηρακλείου	8
Ζωοδόχος Πηγή Ηρακλείου	7
Άγιος Σπυρίδωνας Ηρακλείου	7
ΣΥΝΟΛΟ	75

4.3.2. Τα μέσα συλλογής δεδομένων

Κατά τη διερεύνηση της επαγγελματικής απασχόλησης παιδιών που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση υιοθετεί περισσότερο «ανοικτές» μεθόδους έρευνας, ενώ αντίθετα η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση υιοθετεί «κλειστές» μεθόδους και τεχνικές, τις οποίες και δανείζεται από το χώρο των θετικών επιστημών (Μακράκης, 1997, 21). Για την υπεροχή καθεμιάς από αυτές τις μεθόδους υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις, με αποτέλεσμα τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις να έχουν τους υπέρμαχούς τους.

Οι ποιοτικές μέθοδοι δεν απορρίπτουν ως ασήμαντο κανένα από τα στοιχεία που συλλέγουν. Δίνουν έμφαση στην ανθρώπινη όψη της κοινωνικής ζωής και τη δυνατότητα να αναλυθεί σε βάθος ένα φαινόμενο. Αντίθετα με τις ποιοτικές έρευνες, οι ποσοτικές δεν είναι επιρρεπείς στην υποκειμενικότητα και στον κίνδυνο του ανθρώπινου σφάλματος, έχουν όμως μικρότερη εσωτερική εγκυρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993, 134). Τόσο όμως οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, όσο και οι ποσοτικές έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι ενδιαφέρονται από κοινού για την ακρίβεια των δεδομένων τους (Taylor, Bogdan, 1988, 6-8).

Απόλυτοι κανόνες οι οποίοι να εξασφαλίζουν ότι ένα όργανο έρευνας μετράει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει δεν υπάρχουν (Φίλιας, 1996, 79). Η ίδια η φύση του θέματος της έρευνας είναι εξάλλου εκείνη που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και τη διαδικασία προσέγγισης που θα ακολουθηθεί. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε ως μέσο συλλογής των δεδομένων μας τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη και ειδικά η τηλεφωνική συνέντευξη επιλέχθηκε για γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Αντίθετα το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και σε δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Η συνέντευξη έδωσε τη δυνατότητα ποσοτικής, αλλά και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων μας. Η ποσοτική ανάλυση επιχειρήθηκε μέσω της κωδικοποιημένης μορφής που είχε η συνέντευξη, ενώ η ποιοτική ανάλυση κυρίως μέσω αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις που πήραμε από τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία. Αντίθετα, με το ερωτηματολόγιο επιχειρήθηκε ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας. Ωστόσο, κατά την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας και όσον αφορά τη συνέντευξη, αλλά και όσον αφορά το ερωτηματολόγιο έγινε ποιοτική ανάλυση.

4.3.2.1. Η συνέντευξη

Πολλοί λόγοι μας οδήγησαν να επιλέξουμε τη συνέντευξη ως όργανο έρευνας για γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρουμε: α) τη μεγάλη δυσκολία που θα είχαμε να συλλέξουμε δεδομένα, χρησιμοποιώντας μια άλλη μέθοδο έρευνας, όπως το ερωτηματολόγιο

(να συναντήσουμε τους γονείς, να τους επιδώσουμε τα ερωτηματολόγια και να τα πάρουμε στη συνέχεια πίσω συμπληρωμένα), β) τη δυνατότητα που προσφέρει η συνέντευξη να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος τις στάσεις και απόψεις των γονέων, γ) την ευκαιρία που δίνει να αποκτηθούν ευκολότερα πληροφορίες που έχουν να κάνουν με προσωπικά θέματα, για τα οποία η διατύπωση γραπτών ερωτήσεων μπορεί να προκαλέσει αμηχανία ή καχυποψία στα υποκείμενα (Βάμβουκας, 1988, 236). Η συνέντευξη από μόνη της είναι ένα αρκετά περίεργο είδος επικοινωνίας. Η μια πλευρά είναι εκείνη που την υποκινεί, ενώ η άλλη λίγο-πολύ την αποδέχεται ή την υφίσταται (Φίλιας, 1996, 139). Ο σκοπός της είναι συγκεκριμένος και γίνεται μεταξύ ατόμων που δεν γνωρίζονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν αποστάσεις, οι οποίες στη διάρκεια διεξαγωγής της πρέπει να περιοριστούν. Μόνο έτσι θα δοθεί η δυνατότητα στον ερευνητή να εξηγήσει στον ερωτώμενο περισσότερο αποτελεσματικά το σκοπό για τον οποίο κάνει την έρευνα και να διεγείρει το ενδιαφέρον του για συνεργασία.

Η τηλεφωνική συνέντευξη προσφέρει στον ερωτώμενο την ευχέρεια να απαντήσει με σχετική ευκολία. Είναι πολύ πιο δύσκολο να ζητήσουμε μια κατά πρόσωπο επαφή με γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία (σε αυτή την περίπτωση μια πρόσθετη δυσκολία είναι να επιλεγεί ο τόπος και ο χρόνος που θα γίνει η συνάντηση), από το να διαθέσουν οι γονείς λίγο χρόνο και να συνομιλήσουν τηλεφωνικά μαζί μας. Στα θετικά μιας τηλεφωνικής συνέντευξης είναι επίσης το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι δεν έχουν μπροστά τους κάποιον που να σημειώνει όλα όσα λένε (Brady, 1992, 285).

Στην έρευνα που κάναμε προτιμήσαμε την πλήρως δομημένη ή κατευθυνόμενη συνέντευξη. Σε αυτό το είδος της συνέντευξης οι ερωτήσεις και οι δυνατές απαντήσεις ήταν προκαθορισμένες και απλώς σημειώναμε τις απαντήσεις με κωδικοποιημένη μορφή ή ολογράφως. Έτσι η συνέντευξη αυτή ήταν ουσιαστικά ένα είδος προφορικού ερωτηματολογίου. Στις τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τους γονείς παιδιών δεν γίνονταν μαγνητοφώνηση. Αν καταγράφαμε τις συνομιλίες που είχαμε με τους γονείς των παιδιών, οι γονείς θα έπρεπε να το γνωρίζουν. Κάθε άτομο έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να ξέρει, σε περίπτωση που συνομιλεί με κάποιον άλλον τηλεφωνικά, αν η συνομιλία του μαγνητοφωνείται. Ωστόσο, αν ανακοινώναμε στους συνομιλητές μας ότι θα θέλαμε να μαγνητοφωνηθεί η συνομιλία μας μαζί τους, θεωρούμε ότι υπήρχε σοβαρή πιθανότητα γι' αυτούς, είτε να αρνούσαν την τηλεφωνική συνέντευξη μαζί μας είτε να μην ήταν ειλικρινείς στις απαντήσεις που θα μας έδιναν, δημιουργώντας σε κάθε περίπτωση δισεπίλυτα προβλήματα για την έρευνά μας. Κρίναμε λοιπόν σκόπιμο για τους λόγους που προαναφέραμε να αποφύγουμε και να μην επιδιώξουμε τη μαγνητοφώνηση των τηλεφωνικών συνεντεύξεων, παρά το γεγονός ότι θεωρούμε την ύπαρξη μαγνητοφωνημένου υλικού αναμφισβήτητο τεκμήριο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Την αδυναμία αυτήν πάντως επιχειρούμε να καλύψουμε με αναλυτική αναφορά του δείγματος των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία στο παράρτημα της εργασίας μας.

Η τηλεφωνική συνέντευξη είναι ένας ιδιαίτερα επώδυνος τρόπος συλλογής πληροφοριών. Σε έναν βαθμό αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο ερωτώμενος δεν μπορεί να δει το συνομιλητή του και επομένως η αντίληψη που αποκτά γι' αυτόν οφείλεται αποκλειστικά στην ποιότητα των ερωτήσεων και στο ύφος της φωνής του (Brady, 1992, 290). Στη δυσκολία αυτήν έρχονται επιπλέον να προστεθούν οι δυσκολίες που δημιουργεί από μόνο του το ίδιο το θέμα της έρευνας, όπως επίσης και τα πρόσωπα στα οποία η έρευνα απευθύνεται.

Στη διάρκεια της τηλεφωνικής μας συνέντευξης με γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, η προβληματική των ερωτήσεων κινήθηκε σε δύο κύριες κατευθύνσεις. Αυτές είναι:

A) Τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο έτυχαν ή όχι κάποιας εκπαίδευσης; Σε περίπτωση θετικής απάντησης μας ενδιαφέρει να πληροφορηθούμε ποιο ήταν το αντικείμενο της εκπαίδευσης, πόση ήταν η διάρκειά της, ποιος ήταν ο φορέας μέσω του οποίου έγινε αυτή η εκπαίδευση, πόσο επιτυχημένη κρίθηκε αυτή η εκπαίδευση από το γονέα του παιδιού και από το ίδιο το παιδί. Σε περίπτωση που μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο το παιδί δεν τύγγανε κάποιας εκπαίδευσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει να μάθουμε αν υπήρχε γι' αυτό κάποια εναλλακτική πρόταση ή αν έμενε κλεισμένο μέσα στο σπίτι μαζί με τους γονείς του.

B) Τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάστηκαν κάπου ή όχι; Σε περίπτωση θετικής απάντησης μας ενδιαφέρει επίσης να μάθουμε τις συνθήκες δουλειάς, τη χρονική της διάρκεια, πόσο ευχαριστούσε η δουλειά το άτομο που εργαζόταν σε αυτήν, τι είδους υποστήριξη είχε, τι μισθό έπαιρνε από τη δουλειά, αν οι σχέσεις του με τον εργοδότη ήταν καλές. Αντίθετα, σε περίπτωση που μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία τα παιδιά δεν εργάστηκαν, μας ενδιαφέρει να πληροφορηθούμε από τους γονείς των παιδιών τις προσδοκίες που έχουν για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και πιο συγκεκριμένα, αν οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά τους να εργαστούν αν τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες.

4.3.2.2. Η σύνταξη και η επίδοση του ερωτηματολογίου

Εκτός από τη συνέντευξη ως όργανο συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε και το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή σε κέντρα κατάρτισης. Στη σύνταξη κατάλληλων ερωτήσεων μας βοήθησε η μικρή εμπειρία που αποκτήσαμε δουλεύοντας ένα χρόνο σε ειδικό σχολείο, καθώς και η ανταλλαγή απόψεων που είχαμε με συναδέλφους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Επιπλέον, για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου απαιτήθηκε προσδιορισμός του αντικειμένου έρευνας, συγκρότηση πλούσιας τεκμηρίωσης σχετικής με το θέμα που ερευνούμε και διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

(Βάμβουκας, 1988, 105). Ο προσδιορισμός του αντικειμένου έρευνας βοήθησε την ύπαρξη ενότητας στο ερωτηματολόγιο και όχι τη διασπορά ερωτήσεων προς όλες συγχρόνως τις κατευθύνσεις (Javeau, 1996, 56). Όσο για τη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων, αυτές βοήθησαν, ώστε η έρευνα να αποκτήσει μεγαλύτερη σαφήνεια.

Το ερωτηματολόγιο, σε σύγκριση με τη συνέντευξη, θεωρείται πιο έγκυρο όργανο μέτρησης. Κατά τη σύνταξή του χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου επιδιώκεται η ευκολότερη κωδικοποίηση των απαντήσεων. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ο ερωτώμενος είναι υποχρεωμένος να απαντήσει μέσα από μια περιορισμένη επιλογή απαντήσεων. Στην έρευνά μας η απάντηση στις κλειστές ερωτήσεις γινόταν με ΝΑΙ και ΟΧΙ. Στο ερωτηματολόγιο που συντάξαμε προτιμήθηκαν περισσότερο οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, επειδή δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια από τον ερωτώμενο, κωδικοποιούνται εύκολα, μοιάζουν να είναι λιγότερο προσωπικές και είναι σίγουρο ότι λόγω της ευκολίας απάντησής τους δεν μένουν συνήθως αναπάντητες. Ωστόσο, μέσα στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και μερικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, εκεί όπου θέλαμε την ελεύθερη και χωρίς περιορισμό απάντηση των υποκειμένων.

Η επίδοση του ερωτηματολογίου προς τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και στους δασκάλους που εργάζονται σ' αυτά έγινε με την άμεση και προσωπική επαφή που είχαμε με τους δασκάλους των ειδικών σχολείων. Πιστεύουμε ότι η προσωπική επαφή με τους δασκάλους των παιδιών είναι απαραίτητη και για να εξηγηθεί επαρκώς ο σκοπός της έρευνας, αλλά και για να συλλέξουμε ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό απαντημένων ερωτηματολογίων. Με την προσωπική επαφή δίνεται επιπλέον η δυνατότητα στους ερωτώμενους να ζητήσουν διευκρινίσεις σε σημεία του ερωτηματολογίου που μπορεί να χρειάζονται μια επιπλέον εξήγηση. Θεωρούμε ότι μεγάλη σημασία για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έχει, επίσης, η εξήγηση με ευγενικό τρόπο στους δασκάλους ότι η έρευνα δεν σκοπεύει να παρέμβει και με έμμεσο τρόπο να ελέγξει τη δουλειά τους, αλλά να καταγράψει στάσεις και απόψεις ανθρώπων που ζουν κοντά στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, πολλά από τα ερωτηματολόγια που επιδώσαμε έμειναν αναπάντητα. Είναι πιθανόν μερικοί από τους γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία να βίωσαν την επίδοση ερωτηματολογίου σ' αυτούς ως απρόσκλητη εισβολή στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αρνήθηκαν τη συμπλήρωσή του. Υπήρχε επομένως ο κίνδυνος να έχουμε μικρό δείγμα στην έρευνά μας. Αναγκαστήκαμε γι' αυτό το λόγο να συμπεριλάβουμε στο δείγμα μας δασκάλους ή άλλους εκπαιδευτές που εργάζονται σε κέντρα κατάρτισης, καθώς και γονείς παιδιών που φοιτούν σε αντίστοιχα κέντρα.

4.3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας και οι δυσκολίες της

Η διερεύνηση των απόψεων γονέων με παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία έγινε με τη βοήθεια τηλεφωνικών συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια των τηλεφωνικών συνεντεύξεων οι γονείς απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους απευθύνουμε. Η διατύπωση των ερωτήσεων στηρίχτηκε σε ορισμένες βασικές θεματικές ενότητες. Η δημιουργία θεματικών ενοτήτων αποσκοπούσε στην καλύτερη κατά το δυνατόν ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Παρακάτω παρουσιάζουμε τις θεματικές ενότητες της έρευνας με τα κύρια σημεία στα οποία αυτές επικεντρώνονται.

Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά τη συγκέντρωση στοιχείων από τους γονείς για την πορεία που είχαν τα παιδιά τους μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία. Το ενδιαφέρον σ' αυτήν την περίπτωση εστιάζεται στην αναφορά και μόνο του χώρου που ζει ή εργάζεται το άτομο. Ο χώρος μπορεί να είναι το σπίτι, το κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης ή ένα οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον. Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση που πρόσφερε στο παιδί τους το ειδικό σχολείο. Η τρίτη θεματική ενότητα αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης. Η τέταρτη επικεντρώνεται στις απόψεις που έχουν οι γονείς των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία για τη δυνατότητα των παιδιών τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος. Ενδιαφέρον στο σημείο αυτό έχει να διαπιστώσουμε κατά πόσο, σύμφωνα με την άποψη των γονέων, παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία μπορούν ή δεν μπορούν να εργαστούν μόνα τους ή με κάποια υποστηρικτική βοήθεια και παρακολούθηση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Η πέμπτη θεματική ενότητα αναφέρεται στις απόψεις των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία σχετικά με το ζήτημα της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Η έκτη θεματική ενότητα αφορά το δικαίωμα της απασχόλησης. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να κατανοήσουμε σε ποιο βαθμό οι γονείς των παιδιών πιστεύουν ότι η υπάρχουσα νομοθεσία προστατεύει το δικαίωμα απασχόλησης των παιδιών, όπως, επίσης, και αν θεωρούν οι γονείς ότι είναι ικανοποιητικά τα κίνητρα που δίνονται στους εργοδότες και στις επιχειρήσεις, προκειμένου να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην έβδομη θεματική ενότητα ζητείται από τους γονείς να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους τους απασχολεί το ζήτημα της επαγγελματικής απασχόλησης του παιδιού τους. Τέλος, στην όγδοη θεματική ενότητα ζητείται από τους γονείς να προτείνουν λύσεις σχετικά με το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης των παιδιών τους.

Η τηλεφωνική συνέντευξη έλαβε χώρα κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 1999-2000. Κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής συνομιλίας που είχαμε με τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία προσπαθήσαμε να τους εκθέσουμε με ευγενικό τρόπο το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο ήρθαμε σε επαφή μαζί τους. Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους γονείς να μας δώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά τους μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο. Πάντως, αν για

οποιοδήποτε λόγο οι γονείς έδειχναν δισταγμό ή απροθυμία να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας, σεβόμασταν απολύτως τη θέλησή τους, χωρίς καθόλου να επιμένουμε. Εξάλλου, ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις της έρευνας ήταν και να είναι απόλυτα επιθυμητή από μέρους κάθε ερωτώμενου η συμμετοχή του σ' αυτήν. Συχνά και ίσως όχι άδικα οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες δυσανασχετούν με τις έρευνες που τους γίνονται, είτε γιατί τις θεωρούν ως εισβολή στην προσωπική τους ζωή είτε γιατί πιστεύουν ότι αυτές δεν πρόκειται να αποφέρουν κανένα όφελος για το παιδί τους. Σε κάθε περίπτωση είμαστε υποχρεωμένοι να σεβαστούμε την οποιαδήποτε επιθυμία τους.

Η άρνηση ορισμένων γονέων να συμμετέχουν στην έρευνα έφερε στην επιφάνεια ζητήματα αρχών δεοντολογίας, που πρέπει να διέπουν την κάθε συνέντευξη. Οι αρχές δεοντολογίας μας υποχρεώνουν να λάβουμε υπόψη μας κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης ορισμένα βασικά σημεία, όπως:

α) τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλονται ερωτήσεις που αφορούν «ευαίσθητα» θέματα και

β) την ετοιμότητα από μέρους του ερευνητή για κάθε απρόοπτο που είναι πιθανόν να συμβεί κατά τη διάρκειά της (Breakwell, 1995, 20-21).

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πρέπει επίσης να έχουμε υπόψη μας ότι η φρασεολογία «άτομα με ειδικές ανάγκες» δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα και συχνά εκλαμβάνεται από τους γονείς ως μορφή στιγματισμού. Όμως, δυσάρεστα συναισθήματα μπορούν να δημιουργηθούν στους γονείς και με την επίδοση σ' αυτούς ενός ερωτηματολογίου, μέσα στο οποίο γίνεται αναφορά για «άτομα με ειδικές ανάγκες» και για «γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες». Όσο λοιπόν και αν η χρήση αυτής της ορολογίας γίνεται για να δημιουργηθεί ένα κανάλι επικοινωνίας και ένας τρόπος συνεννόησης με τους γονείς, είναι υπαρκτή η διάκριση που γίνεται σε βάρος αυτών των ατόμων. Κατά τη διάρκεια επομένων της συνέντευξης με τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο και κατά την επίδοση ερωτηματολογίου στους γονείς και δασκάλους ήταν φυσικό να προκύψουν και ορισμένα δεοντολογικής φύσης προβλήματα. Με ευγένεια και διακριτικότητα προσπαθήσαμε, όσο ήταν δυνατόν, να ξεπεράσουμε το σκόπελο αυτών των προβλημάτων.

4.3.4. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέραμε ότι χρησιμοποιήθηκε ως όργανο μέτρησης για την έρευνά μας η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Η συνέντευξη δομήθηκε με τρόπο που να είναι εφικτή η κωδικοποίηση των απαντήσεων. Με τον τρόπο αυτό η συνέντευξη πήρε τελικά τη μορφή προφορικού ερωτηματολογίου. Στις ανοικτές ερωτήσεις της συνέντευξης έγινε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Στη συνέχεια και αφού κωδικοποιήθηκαν όλες οι ερωτήσεις, τα δεδομένα της έρευνάς μας εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η οργάνωση επομένων και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού

υπολογιστή, και συγκεκριμένα με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S.. Το S.P.S.S. προσφέρει σ' αυτόν που κάνει έρευνα μεγάλες δυνατότητες, αρχίζοντας από την κατασκευή αρχείων με τα δεδομένα και συνεχίζοντας με την παρουσίαση των στατιστικών αναλύσεων και την κατασκευή στατιστικών γραφικών (Κατσίλης, 1998, 77).

Στο πλαίσιο της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας σε περιγραφικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων. Παράλληλα για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Με το χ^2 κριτήριο βοηθηθήκαμε στην ανακάλυψη και διατύπωση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές των δεδομένων μας. Σε πειραματικές μελέτες που γίνονται με προσεκτικό έλεγχο η απόδοση αιτιότητας δεν παρουσιάζει δυσκολίες, αν υποθέσουμε βεβαίως ότι οι υποθέσεις του πειράματος ισχύουν (Φίλιας, 1996, 258). Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικών ελέγχων χρησιμοποιήθηκε ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=.05$.

Με τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης έγινε η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι για την πληρέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων είναι χρήσιμη η παρουσίαση και ανεπεξέργαστων δεδομένων της έρευνας. Στην έρευνά μας τα ανεπεξέργαστα δεδομένα αφορούν πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από τα ειδικά σχολεία. Οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τη μορφή αποσπασμάτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παρεμβολή ανεπεξέργαστου υλικού κάνει την παρουσίαση της έρευνας περισσότερο αναγνώσιμη και προσιτή. Παράλληλα, η χρήση ανεπεξέργαστων δεδομένων στη διάρκεια της ανάλυσης βοηθά στην κατανόηση του νοήματος που αποδίδεται σε καθεμία κατηγορία απαντήσεων και στην ανακάλυψη νέων απόψεων (Φίλιας, 1996, 269).

5. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα προήλθαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος της έρευνάς μας σε τρία ερωτηματολόγια. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα δύο από τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν γραπτώς, ενώ το τρίτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μέσω προφορικής συνέντευξης. Κάθε κατηγορία των υποκειμένων της έρευνας απάντησε σε διαφορετικό ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες ωστόσο από τις ερωτήσεις υπήρξαν κοινές και για τα τρία ερωτηματολόγια. Αυτό επέτρεψε να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων που έδωσε καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνάς μας. Ωστόσο, υπήρξαν και άλλες ερωτήσεις που ήταν κοινές για τα δύο από τα τρία ερωτηματολόγια ή υπήρχαν μόνο στο ένα ερωτηματολόγιο.

Η αισθητοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια πινάκων, κυκλικών διαγραμμάτων και ραβδογραμμάτων. Οι πίνακες, τα κυκλικά διαγράμματα και τα ραβδογράμματα είναι πολύ χρήσιμα, επειδή παρέχουν οπτική εικόνα των αποτελεσμάτων, βοηθώντας με τον τρόπο αυτόν στην καλύτερη κατανόηση των αριθμητικών δεδομένων. Στα περισσότερα κεφάλαια, μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ακολουθούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που πήραμε σε γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Πρόκειται για ανεπεξέργαστο υλικό, που ωστόσο εμπλουτίζει σημαντικά τη σχετική έρευνα. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων λάβαμε υπόψη μας τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας που έχουν τεθεί σε προηγούμενα κεφάλαια.

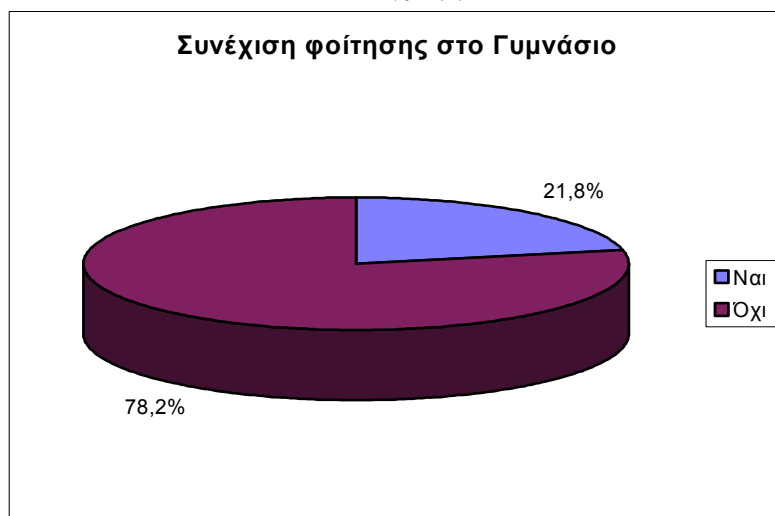
5.1. Η πορεία των παιδιών που αποφοίτησαν από το ειδικό σχολείο

Τη συνέχιση της φοίτησης στο Γυμνάσιο, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα, ακολούθησε μόλις το 21,8% των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Στα «κανονικά» σχολεία όλοι σχεδόν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους συνεχίζουν στο Γυμνάσιο. Ωστόσο, για τους μαθητές ειδικών σχολείων τα

πράγματα είναι διαφορετικά. Η εκπαίδευση σταματά τις περισσότερες φορές στο δημοτικό σχολείο, από το οποίο τα παιδιά αποφοιτούν σε μεγάλη συνήθως ηλικία. Είναι επομένως συνηθισμένο το φαινόμενο της φοίτησης παιδιών σε ειδικά σχολεία δέκα ή και περισσότερα χρόνια. Όσοι από τους μαθητές συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο συνήθως σταματούν να φοιτούν μετά από μικρό χρονικό διάστημα και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών φοιτά κανονικά, συνήθως σε νυχτερινό Γυμνάσιο. Εξαιρέση αποτελεί το ειδικό σχολείο κωφών Ηρακλείου, απ' όπου ένας σημαντικός αριθμός παιδιών συνεχίζουν τη φοίτησή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο δεν έχουν νοητική υστέρηση. Μερικά μάλιστα από τα παιδιά αυτά φοιτούν σε εξειδικευμένα σχολεία της Αθήνας. Συγκεκριμένα η ΓΗ4-1 και ο ΓΗ4-3 φοιτούν στο Γυμνάσιο κωφών στην Αγία Παρασκευή Αττικής. Η ΓΗ4-1 μένει εκεί μαζί με την γιαγιά της. Η μητέρα της είναι πολύ ευχαριστημένη από την πρόοδο που είχε το παιδί τους στην Αθήνα, επισημαίνοντας ότι «οι δάσκαλοι εκεί είναι πιο εξειδικευμένοι». Και η γιαγιά του ΓΗ4-3 ήταν πολύ ευχαριστημένη από την πρόοδο του εγγονού της. «Να είναι καλά οι άνθρωποι που του μαθαίνουν τόσα πράγματα», μας είπε.

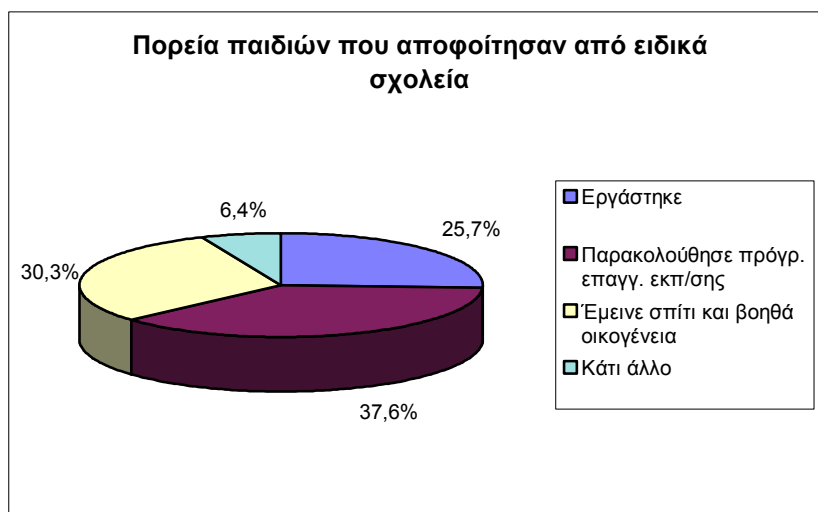
Το ποσοστό των μαθητών που συνέχισε τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο παρουσιάζεται στη γραφική απεικόνιση που ακολουθεί.

Κυκλικό διάγραμμα 5



Μετά την αποφοίτηση από το ειδικό σχολείο το 25,7% των παιδιών εργάστηκε, το 37,6% παρακολούθησε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 30,3% έμεινε σπίτι και βοηθά την οικογένειά του, ενώ το 6,4% των παιδιών έκανε κάτι άλλο. Η πορεία που είχαν τα παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία παρουσιάζεται στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα.

Κυκλικό διάγραμμα 6



Στη συνέχεια και για καθεμιά από τις παραπάνω τρεις κατηγορίες παιδιών (παιδιά που εργάστηκαν κάπου, παιδιά που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και παιδιά που έμειναν σπίτι με τους γονείς τους) ακολούθησε λεπτομερέστερη διερεύνηση.

Για τα παιδιά που εργάστηκαν μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο διερευνήθηκαν τρεις παράγοντες:

α) το χρονικό διάστημα που εργάζονται ή εργάστηκαν (αν είναι μεγάλο ή μικρό),

β) η αμοιβή που παίρνουν (αν είναι ικανοποιητική ή όχι) και

γ) η ικανοποίηση που νιώθουν για τη δουλειά που κάνουν.

Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών που εργάστηκαν αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο δεν αντιμετωπίζει πρόβλημα επαγγελματικής αποκατάστασης. Πρόκειται κυρίως για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που θα ήταν προτιμότερο να είχαν φοιτήσει σε κανονικά σχολεία. Οι γονείς εξάλλου των παιδιών αυτών, ακόμα και στην περίπτωση που δήλωναν ότι το παιδί τους βοηθήθηκε από το ειδικό σχολείο, θεωρούν ότι για ψυχολογικούς λόγους θα ήταν καλύτερο να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο.

Για τα παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο παρακολούθησαν πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης διερευνήθηκαν:

α) το χρονικό διάστημα που παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (μικρό ή μεγάλο) και

β) η πορεία που είχαν τα παιδιά αυτά μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους σ' αυτά τα προγράμματα (εργάστηκαν ή επέστρεψαν σπίτι). Στην περίπτωση που τα παιδιά εξακολουθούν να παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, ρωτήσαμε τους γονείς να μας πουν την πορεία που ανέμεναν για τα παιδιά τους μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων.

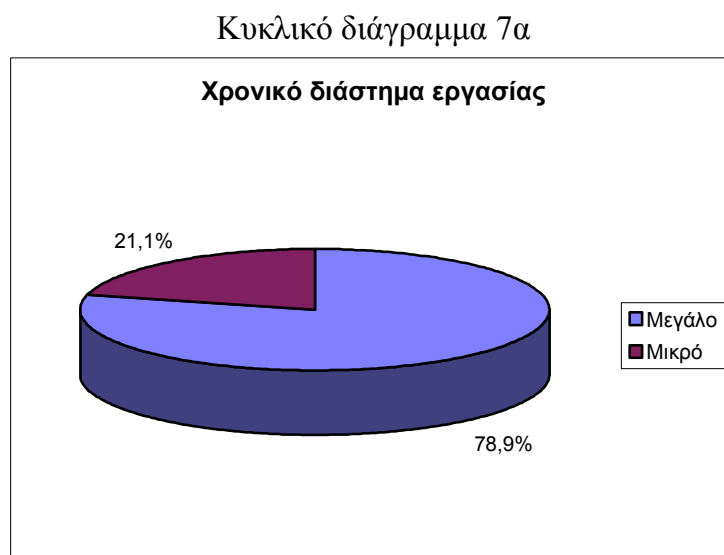
Επίσης, για τα παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο παρέμειναν σπίτι διερευνήθηκαν τα πιθανά αίτια στα οποία οφείλεται, σύμφωνα με τους γονείς, η παραμονή του παιδιού στο σπίτι (δεν μπορεί να ανταποκριθεί

στην εργασία, δεν έχει κατάλληλη υποστήριξη, οι γονείς δεν επιθυμούν για το παιδί να φύγει από κοντά τους).

Στη συνέχεια ακολουθεί λεπτομερής διερεύνηση της πορείας των παιδιών μετά την αποφοίτησή τους από τα ειδικά σχολεία.

A. Παιδιά που εργάζονται

Από τα παιδιά που εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο, το 78,9% εργάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, το 84,2% θεωρούν ότι αμείβονται ικανοποιητικά και το 97,4% νιώθουν ικανοποίηση από τη δουλειά που κάνουν. Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η απασχόληση των παιδιών που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία και εργάζονται δεν έχει προσωρινό χαρακτήρα, τα ίδια τα παιδιά νιώθουν ευχαρίστηση από τη δουλειά που κάνουν και η αμοιβή που παίρνουν είναι ικανοποιητική. Τα παραπάνω περιγραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στα κυκλικά διαγράμματα που ακολουθούν.



Κυκλικό διάγραμμα 7β



Κυκλικό διάγραμμα 7γ

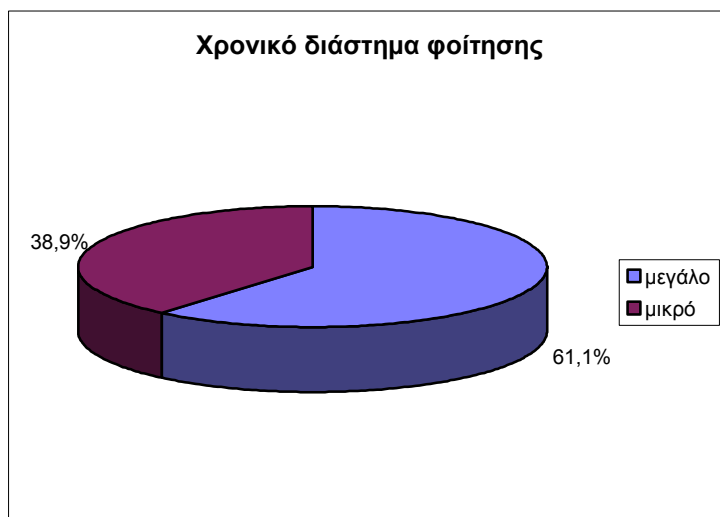


B. Παιδιά που φοίτησαν σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης

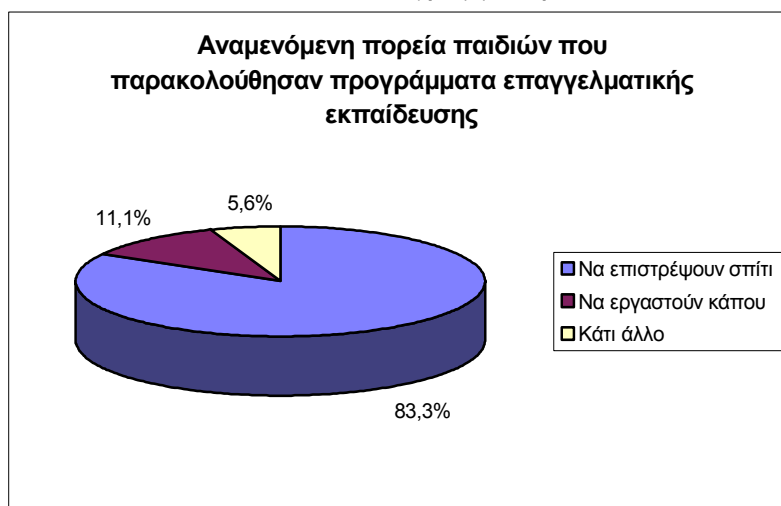
Το 61,1% των παιδιών που παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο, παρακολούθησαν τα προγράμματα αυτά για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, το 83,3% των

γονέων που έχουν παιδιά που παρακολούθησαν ή παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μας ανέφερε ότι τα παιδιά τους επέστρεψαν σπίτι ή αναμένουν ότι θα επιστρέψουν σπίτι με το τέλος της παρακολούθησης αυτών των προγραμμάτων και μόλις το 11,1% των γονέων μας ανέφερε ότι τα παιδιά τους εργάζονται. Στα παρακάτω κυκλικά διαγράμματα απεικονίζεται το χρονικό διάστημα παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης όσων παιδιών αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, καθώς και η πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά που παρακολούθησαν αυτού του είδους τα προγράμματα.

Κυκλικό διάγραμμα 8α



Κυκλικό διάγραμμα 8β



Τα δεδομένα της έρευνας αποδεικνύουν την απαισιοδοξία των γονέων αναφορικά με το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Η παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης γίνεται, είτε αμέσως μετά την αποφοίτηση παιδιών από το ειδικό σχολείο είτε μετά από κάποιο

χρονικό διάστημα. Η ΓΗ3-11 μετά την αποφοίτησή της από το ειδικό σχολείο πήγε, σύμφωνα με τη μητέρα της, σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. «Την πήγαμε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης για να παρακολουθήσει κάποια προγράμματα, επειδή ο πατέρας του παιδιού έχει πεθάνει και εγώ η ίδια είμαι ανάπηρη. Μας υποσχέθηκαν μάλιστα ότι θα κρατήσουν το παιδί εκεί για να εργαστεί». Ο ΓΗ3-15 παρακολούθησε, σύμφωνα με τη μητέρα του, μαθήματα σε κέντρο εκπαίδευσης, αμέσως μετά που τέλειωσε το ειδικό σχολείο. «Στο κέντρο εκπαίδευσης έχει μάθει πάρα πολλά πράγματα. Παράλληλα εδώ και ένα χρόνο εργάζεται σποραδικά σε ταβέρνα. Από την ταβέρνα παίρνει ένα μικρό μόνο χαρτζιλίκι, επειδή και η ίδια η ταβέρνα δεν πηγαίνει καλά οικονομικά. Το ίδιο όμως το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί ότι το χρηματικό ποσό είναι περισσότερο συμβολικό και έτσι όταν δεν του δίνουν αρκετά χρήματα έχει το συναίσθημα ότι τον εκμεταλλεύονται. Είναι πολύ ευχαριστημένος από την εργασία του στην ταβέρνα και νιώθει μεγάλη ικανοποίηση όταν πληρώνεται. Η αμοιβή είναι κάτι που τον ενδιαφέρει πολύ. Όταν δεν παίρνει αμοιβή για δουλειά που κάνει στενοχωριέται ιδιαίτερα», μας είπε η μητέρα του.

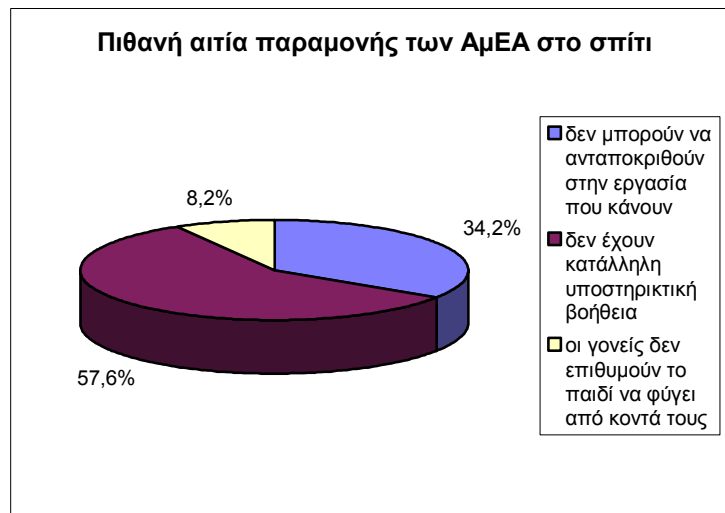
Σε πολλές περιπτώσεις μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα φοίτησης παιδιών σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης τα παιδιά επιστρέφουν σπίτι τους. Ο ΓΗ1-3 πήγε για ένα μικρό διάστημα σε κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης, μετά από λίγο όμως έφυγε. «Στην αρχή που υπήρχαν προγράμματα και κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση είμαστε όλοι πολύ ευχαριστημένοι. Μετά που αυτά σταμάτησαν, νομίζω ότι δεν υπήρχε λόγος να τον αφήσουμε εκεί και τον πήραμε. Τώρα μένει σπίτι μαζί μας. Θα πηγαίναμε οπουδήποτε τον αδερφό μου, αν νομίζαμε ότι αυτό θα του έκανε καλό. Όμως πιστεύουμε ότι τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν έχουν οργάνωση. Γιατί λοιπόν να είναι εκεί, αν δεν του προσφέρουν κάτι;». Κατά τον ίδιο τρόπο και ο ΓΗ2-6 μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο παρακολούθησε μαθήματα σε κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης για ένα χρόνο και μετά επέστρεψε σπίτι. «Πήγαμε το παιδί σε κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης, όμως δεν μπόρεσε να προσαρμοστεί στο περιβάλλον εκεί και επέστρεψε σπίτι. Πιστεύω ότι δεν προσαρμόστηκε, επειδή υπήρχε κάποια πίεση εκεί, την οποία το παιδί μου δεν την ανεχόταν. Το μόνο που του άρεσε εκεί ήταν να δίνει τροφή στα ζώα, επειδή αυτό του έδινε ελευθερία. Στο σπίτι προσέχουμε περισσότερο το παιδί. Εξάλλου ήθελε και κάποια θεραπεία με φάρμακα και δεν μπορούσε να μένει μόνο του. Κανείς δεν μπορεί να προσέξει ένα παιδί όσο οι γονείς του». Και στην περίπτωση της ΓΗ3-10 το παιδί, αφού παρακολούθησε για ένα χρόνο ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης computer σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης επέστρεψε στη συνέχεια σπίτι. «Δυστυχώς, ενώ το πρόγραμμα ήταν καλό, με το τέλος του το παιδί μας επέστρεψε ξανά στο σπίτι. Δεν υπήρχε πρόβλεψη από το πρόγραμμα γι' αυτούς που το παρακολούθησαν να συνεχίσουν με πρακτική εξάσκηση σε επαγγελματικούς χώρους. Έτσι όμως είναι σαν να μην έγινε τίποτα». Για τον ΓΗ3-26 η επιστροφή στο σπίτι ήταν επίσης μονόδρομος, αφού δεν υπήρχε προοπτική απασχόλησης μετά την παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος

σε κέντρο επαγγελματικής απασχόλησης. «Τον στείλαμε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης, με σκοπό να παρακολουθήσει εκεί αντίστοιχα προγράμματα. Τόσο το παιδί όσο και εμείς είχαμε μείνει πολύ ευχαριστημένοι. Το παιδί εργάστηκε για λίγο μέσα στο κέντρο εκπαίδευσης σε πρόγραμμα κουνελοτροφίας. Η δουλειά του άρεσε και το παιδί μου ήταν πολύ χαρούμενο. Όμως δυστυχώς στα προγράμματα αυτά απασχόλησης δεν υπάρχει διάρκεια. Παράλληλα, για όσο διάστημα το παιδί μου εργαζόταν εκεί έχανε τα επιδόματα που έπαιρνε ως άτομο με ειδικές ανάγκες. Μετά μάλιστα που τελείωσε το πρόγραμμα, το παιδί μου σταμάτησε να εργάζεται και επέστρεψε στο σπίτι. Είναι κρίμα που δεν δίνουν κίνητρα σε άτομα με ειδικές ανάγκες να εργαστούν σε προγράμματα επαγγελματικής απασχόλησης. Έχουν πολλές δυνατότητες, που όμως μένουν αναξιοποίητες».

Γ. Παιδιά που παρέμειναν σπίτι

Το 57,6% των γονέων με παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία και παρέμειναν σπίτι μετά την αποφοίτησή τους θεωρεί ως αιτία παραμονής των παιδιών στο σπίτι την έλλειψη επαρκούς υποστηρικτικής βοήθειας προς αυτά τα παιδιά από μέρος της πολιτείας, το 34,2% των γονέων θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά μένουν σπίτι γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εργασία που κάνουν και το 8,2% των γονέων μας δήλωσε ότι οι ίδιοι δεν επιθυμούν το παιδί τους να φύγει από κοντά τους. Στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί απεικονίζεται η πιθανή αιτία παραμονής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σπίτι.

Κυκλικό διάγραμμα 9



Για ορισμένους γονείς, η αιτία που πολλά από τα παιδιά που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία μένουν σπίτι μετά από την αποφοίτησή τους είναι ότι συχνά αυτά τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν σε περιβάλλον εργασίας. Η μητέρα του ΓΗ2-16 μας είπε συγκεκριμένα: «Το παιδί μου μετά το ειδικό σχολείο έμεινε σπίτι. Δεν σκεφτήκαμε κάτι άλλο, επειδή παθαίνει συχνά κρίσεις επιληψίας και ήταν

δύσκολο επομένως να το δεχτούν κάπου αλλού. Το παίρνουμε έξω σε αγροτικές δουλειές και μας βοηθά, αλλά το έχουμε πάντα από κοντά». Η μητέρα της ΓΗ3-2 είπε για την κόρη της ότι έχει συχνά επιληπτικές κρίσεις που δεν της επέτρεψαν να εργαστεί μετά την αποφοίτησή της από το ειδικό σχολείο. «Το παιδί μου έμεινε σπίτι μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο. Έκανα προσπάθειες να μπορέσει να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, όμως στάθηκε αδύνατον. Το πρόβλημα είναι ότι παθαίνει συχνά επιληπτικές κρίσεις και κανένας φορέας δεν το αναλαμβάνει. Έχω πάει σε διάφορα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και όταν τους αναφέρω το πρόβλημα του παιδιού δεν δείχνουν προθυμία να το πάρουν. Έτσι η κόρη μου μένει συνεχώς κλεισμένη μέσα στο σπίτι 24 ώρες το 24ωρο. Τι θα μπορούσα να κάνω γι' αυτό το παιδί, όταν δεν υπάρχει καμιά διέξοδος από πουθενά και κανένας δεν το θέλει; Το παιδί μου συνέχεια μου λέει ότι δεν θέλει να είναι συνεχώς μέσα στο σπίτι και θέλει να βγαίνει έξω. Τι να του κάνω όμως; Δεν υπάρχουν άνθρωποι που να θέλουν να ασχοληθούν μαζί του και αυτό είναι το παράπονό μου. Αν υπήρχαν, το παιδί μου θα μπορούσε να μάθει αρκετά πράγματα. Η επαφή με άλλους ανθρώπους θα του έκανε μεγάλο καλό. Δυστυχώς όμως κανένας δεν ενδιαφέρεται. Δεν μπορώ άλλο μόνη μου. Είναι παιδί μου, δεν μπορώ να το αφήσω, αλλά ζητώ βοήθεια και πουθενά δεν την βρίσκω. Γιατί πετούν έτσι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;», μας είπε κλαίγοντας η μητέρα του παιδιού.

Η ΓΗ3-23, μετά την αποφοίτησή της από το ειδικό σχολείο επέστρεψε σπίτι, παρά το γεγονός ότι για ένα πολύ μικρό διάστημα παρακολούθησε μαθήματα κομμωτικής σε κομμωτήριο. «Το παιδί μου στην αρχή πήγε σε ένα κομμωτήριο για να μάθει κομμώτρια. Δεν είχε κανένα πρόβλημα και μπορούσε και ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της δουλειάς. Πιστεύω ότι είχε τις δυνατότητες να εργαστεί ως κομμώτρια. Επιπλέον και στο ίδιο το παιδί άρεσε να γίνει κομμώτρια. Μετά όμως από κάποιο διάστημα απέκτησε ψυχολογικά προβλήματα και πλέον δεν μπορούσε να εργαστεί. Έφυγε από το κομμωτήριο και ήρθε στο σπίτι μαζί μας. Ξαφνικά η κόρη μου αισθάνθηκε αποτραβηγμένη από τον υπόλοιπο κόσμο. Τελευταία και με τη βοήθεια ιατροφαρμακευτικής αγωγής έχει παρουσιάσει σαφή σημάδια βελτίωσης. Είμαι στενοχωρημένη που το παιδί μου μένει μέσα στο σπίτι. Θα ήθελα να έχει επαφή και με άλλο κόσμο, πιστεύω όμως ότι εξαιτίας των ψυχολογικών της προβλημάτων δεν είναι σε θέση αυτή τη στιγμή να εργαστεί κάπου αλλού, αν και έχει τις δυνατότητες. Για να εργαστεί θα πρέπει να βρίσκεται σε μια κάπως ισορροπημένη κατάσταση, κάτι όμως που δεν ισχύει. Το τελευταίο διάστημα σκέφτομαι να έρθω σε επαφή με κάποιο κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης, για να δω αν υπάρχουν δυνατότητες να πηγαίνει εκεί το παιδί μου και να μαθαίνει κάτι». Κατά τον ίδιο τρόπο και η ΓΗ2-4, μετά την αποφοίτησή της από το ειδικό σχολείο παρέμεινε σπίτι και βοηθά τους γονείς της σε δουλειές σπιτιού. Σύμφωνα με την μητέρα της «δεν είναι παιδί με νοητικό πρόβλημα, γι' αυτό και δεν υπήρξε ενδιαφέρον για να την πάμε κάπου. Με βοηθά στις δουλειές του σπιτιού. Σκέφτομαι να την πάω σε κάποιο ίδρυμα. Εκεί νομίζω ότι θα την προσέξουν και θα μάθει κάποια δουλειά να την κάνει». Ο ΓΗ2-9 βοηθά τον πατέρα του, όπως ο ίδιος μας

είπε, σε δουλειές του μαγαζιού. «Είμαι έμπορος και τον παίρνω στη δουλειά μου από τότε που τέλειωσε το σχολείο. Τα καταφέρνει όταν του δώσεις οδηγίες να κάνει κάτι. Πιστεύω ότι αργότερα και τα αδέρφια του θα τον βοηθήσουν και αυτά στη δουλειά και δεν θα αντιμετωπίσει πρόβλημα επαγγελματικής απασχόλησης».

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς δεν επιθυμούν για το παιδί τους να εργαστεί κάπου, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει κίνδυνος εκμετάλλευσής του. Η μητέρα της ΓΗ3-9 μας δήλωσε σχετικά: «Δεν θέλουμε το παιδί μας να εργαστεί κάπου, γιατί θα το εκμεταλλευτούν. Βέβαια, θα επιθυμούσα πολύ να εργαστεί κάπου, δεν θέλω όμως να τη βάζουν να κάνει άσχημες δουλειές. Το παιδί βοηθά πολύ τον πατέρα του στη δουλειά του, που είναι να μεταφέρει πατάτες στην αγορά. Ο πατέρας της την θέλει κοντά του». Άλλοι γονείς κρατούν το παιδί στο σπίτι, γιατί θεωρούν ότι δεν υπάρχει γι' αυτό καμία διέξοδος. Η μητέρα του ΓΡ-3, μετά την αποφοίτηση του παιδιού της από το ειδικό σχολείο, το κράτησε σπίτι. «Το παιδί μου μετά που τελείωσε το ειδικό σχολείο θα έπρεπε ή να φοιτήσει στο Γυμνάσιο ή σε κάποιο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όμως, η προοπτική να φοιτήσει στο Γυμνάσιο το συγκεκριμένο παιδί ήταν σχεδόν αδύνατη, μια και είχε μαθησιακά κενά που το εμπόδιζαν. Επίσης, σε καμιά περίπτωση δεν θα ήθελα το παιδί μου να πάει σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο κατά τη γνώμη μου απευθύνεται σε νοητικά καθυστερημένα παιδιά, που έχουν μικρές δυνατότητες. Δυστυχώς, δεν υπάρχει κέντρο εκπαίδευσης που να αφορά παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν είναι όμως νοητικά καθυστερημένα. Αν για παράδειγμα υπήρχε τρόπος να αξιοποιηθούν οι ικανότητες του στο σχέδιο θα μπορούσε να γίνει ένας πολύ καλός σχεδιαστής», μας είπε η μητέρα του.

Η ακαταλληλότητα των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης ίσως επίσης να αποτελεί αιτία που ορισμένα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο έμειναν σπίτι. Η μητέρα της ΓΗ3-4 μας είπε συγκεκριμένα: «Δεν θέλω το παιδί μου να το πάω σε κάποιο από τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης που γνωρίζω. Τα παιδιά που παρακολουθούν αυτά τα κέντρα εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σοβαρότερα προβλήματα από το δικό μου παιδί και πιστεύω ότι αν πήγαινε εκεί η κόρη μου το περιβάλλον θα επιδρούσε σ' αυτήν αρνητικά. Για τα παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερα νοητικά προβλήματα, όπως είναι το δικό μου, δεν υπάρχει τίποτα και είτε θα πρέπει να πάνε σε κέντρα εκπαίδευσης με παιδιά που έχουν σοβαρά νοητικά προβλήματα είτε θα πρέπει να μείνουν σπίτι. Δυστυχώς δεν υπάρχει καμία διέξοδος για το παιδί μου, η οποία να ανταποκρίνεται στις ικανότητες και στα ενδιαφέροντά του. Στα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης που γνωρίζω μαθαίνουν στα παιδιά δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και δεξιότητες καθημερινής ζωής. Το παιδί μου δεν έχει ανάγκη να μάθει τέτοιες δεξιότητες. Είμαι πολύ προβληματισμένη τι να κάνει το παιδί μου. Θεωρώ απαραίτητο να βγει προς τα έξω και να μάθει κάτι. Το να μένει μέσα στο σπίτι είναι επιζήμιο. Να πάει όμως πού;». Το ίδιο και ο πατέρας των παιδιών ΓΗ3-6, ΓΗ3-7 και ΓΗ3-33 δεν επιθυμεί για τα παιδιά του να πάνε σε κέντρα κατάρτισης. «Για ένα μικρό διάστημα τα παιδιά μου πήγαν στο Γυμνάσιο, μετά από λίγο όμως επέστρεψαν σπίτι, γιατί στο Γυμνάσιο

δυσκολεύονταν να συνεχίσουν και διέκοψαν. Δεν θέλω όμως να πάνε και σε κέντρα κατάρτισης που έχω υπόψη μου, γιατί το περιβάλλον δεν είναι καλό». Ο πατέρας της ΓΗ2-13 αρνείται επίσης να φοιτήσει η κόρη του κάπου αλλού, μακριά από το σπίτι. «Δεν δίνω το παιδί μου σε ίδρυμα. Είναι καλύτερο και για μας και για το ίδιο να μένει εδώ στο σπίτι, κοντά μας». Στην περίπτωση του ΓΗ3-5, το παιδί, αν και είχε τις δυνατότητες να εργαστεί, παρέμεινε σύμφωνα με την θεία του στο σπίτι. «Το παιδί ξέφυγε από τον έλεγχο της οικογένειας, έμπλεξε με κακές παρέες και άρχισε να παίρνει ναρκωτικά. Έχει πάει φαντάρος και έχει πάρει δύο αναβολές. Την τελευταία φορά πήρε αναβολή, γιατί χτύπησε βίαια ένα αξιωματικό. Είναι κρίμα το παιδί αυτό να έχει τέτοια κατάληξη. Είχε τις ικανότητες να εργαστεί, όμως οι συνθήκες και οι κακοί χειρισμοί από μέρους οικογένειας και ειδικού σχολείου δεν του το επέτρεψαν».

Ο πατέρας του ΓΗ3-30 ανέφερε με μεγάλο παράπονο ότι το παιδί του παραμένει στο σπίτι. «Στην αρχή πήγαμε το παιδί μου σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μετά από λίγο όμως το ίδιο το παιδί δεν άντεχε και ήθελε να φύγει, γιατί θεωρούσε ότι το περιβάλλον εκεί ήταν πολύ βαρύ. Μετά που ήρθε σπίτι τον έπαιρνα για αρκετά χρόνια μαζί μου στη δουλειά. Το παιδί είχε μεγάλη διάθεση να δουλέψει και τα κατάφερε πολύ καλά. Τον βοηθούσα λίγο και εγώ, αλλά και μόνο του το παιδί δεν είχε πρόβλημα. Όλο το διάστημα που δουλεύαμε μαζί είχα μείνει πολύ ευχαριστημένος. Αργότερα όμως σταμάτησα τη δουλειά, γιατί είχα αναπηρία και μπήκα στη σύνταξη. Τότε ήταν που και το παιδί αναγκάστηκε να επιστρέψει σπίτι. Θα ήθελα πολύ να βρει μια δουλειά να την κάνει. Δεν έχω την παραμικρή αμφιβολία ότι θα τα καταφέρει. Όμως ανησυχώ, επειδή φοβάμαι ότι βρίσκοντας δουλειά είναι πιθανόν να χάσει το επίδομα που παίρνει τώρα από την Πρόνοια. Να πάει το παιδί μου σε μια δουλειά για μερικούς μήνες και μετά να χάσει το μικρό έστω επίδομα που παίρνει; Φυσικά και θέλω να βρει μια δουλειά το παιδί μου να εργαστεί, η ίδια η νομοθεσία όμως μου βάζει εμπόδια. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα κέντρο επαγγελματικής απασχόλησης, που θα είχε ως στόχο να βρίσκει απασχόληση στα παιδιά που δεν έχουν σοβαρά προβλήματα».

Η προοπτική επαγγελματικής απασχόλησης δεν είναι επομένως ευοίωνα, σύμφωνα και με τα δεδομένα της έρευνας, για τα περισσότερα από τα παιδιά που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία. Οι γονείς μάλιστα των παιδιών αυτών συχνά παραπονούνται ότι δεν παρουσιάζονται ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης στα παιδιά τους μετά το σχολείο. Βέβαια, για τα μεγαλύτερα αστικά κέντρα, όπως το Ηράκλειο, τα Χανιά, ή το Ρέθυμνο υπάρχουν ορισμένα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, που όμως κι αυτά αδυνατούν στη συνέχεια να προσφέρουν στα άτομα που τα παρακολουθούν δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης. Αντίθετα, στα μικρότερα αστικά κέντρα δεν υπάρχει κανενός είδους κατάρτιση γι' αυτά τα άτομα και από κανένα φορέα. Ενδιαφέρον επομένως για τα άτομα αυτά υπάρχει κυρίως μέσω ιδιωτικών φορέων ή συλλόγων, ενώ από μέρους της επίσημης πολιτείας το ενδιαφέρον είναι σχεδόν ανύπαρκτο.

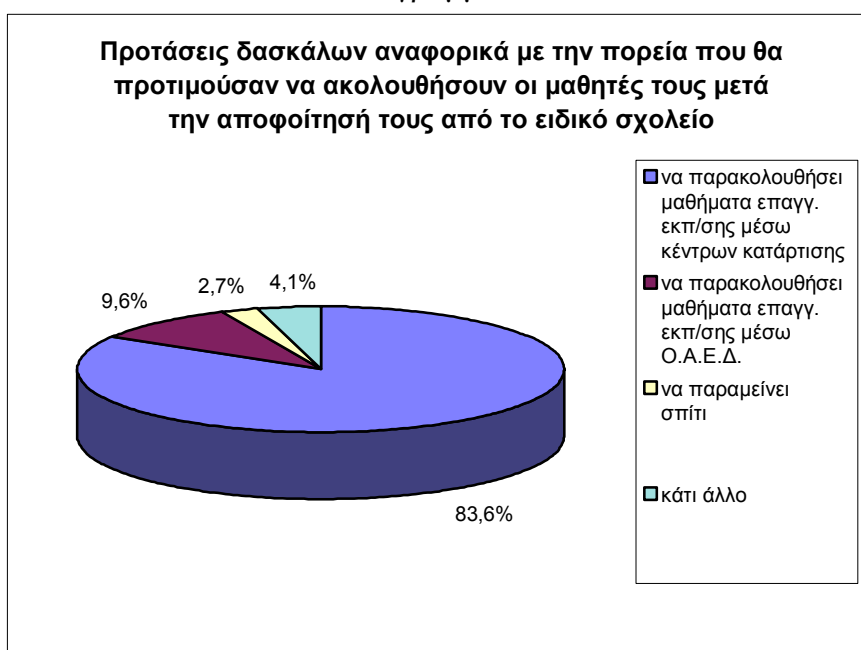
Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε τη σημαντική διαφοροποίηση που υπάρχει μεταξύ της πορείας που ακολούθησαν στο παρελθόν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία και της πορείας την οποία πρόκειται να ακολουθήσουν παιδιά που τώρα φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Στο παρελθόν, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να παρουσιάζουν σοβαρή νοητική υστέρηση. Με τη γενίκευση όμως του θεσμού των ειδικών τάξεων οι μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε «κανονικά» σχολεία. Με την παραπάνω διαπίστωση μπορούν να εξηγηθούν και οι απαντήσεις τις οποίες μας έδωσαν γονείς και δάσκαλοι παιδιών που φοιτούν τώρα σε ειδικά σχολεία σχετικά με την πορεία την οποία θα προτιμούσαν να ακολουθήσει το παιδί τους μετά την αποφοίτησή του από ειδικό σχολείο. Έτσι, το 66,2% των γονέων που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο προτιμούν για το παιδί τους να παρακολουθήσει μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω κέντρων κατάρτισης, το 13,5% να παρακολουθήσει μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω Ο.Α.Ε.Δ., το 13,5% να παραμείνει σπίτι και το 6,8% των γονέων να κάνει κάτι άλλο το παιδί τους. Το μικρό ποσοστό των γονέων που προτιμούν να κάνει κάτι άλλο το παιδί τους μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο αποδεικνύει και τις περιορισμένες δυνατότητες που έχουν τα παιδιά που φοιτούν σήμερα σε ειδικά σχολεία. Στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί απεικονίζονται οι προτάσεις γονέων αναφορικά με την πορεία που θα προτιμούσαν να ακολουθήσει το παιδί τους μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο.

Κυκλικό διάγραμμα 10



Αντίστοιχα, το 83,6% των δασκάλων προτείνει για τους μαθητές που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία την παρακολούθηση μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 9,6% την παρακολούθηση μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω Ο.Α.Ε.Δ., το 2,7% την παραμονή τους στο σπίτι και το 4,1% να κάνουν κάτι άλλο. Τα στοιχεία αυτά απεικονίζονται και στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα.

Κυκλικό διάγραμμα 11

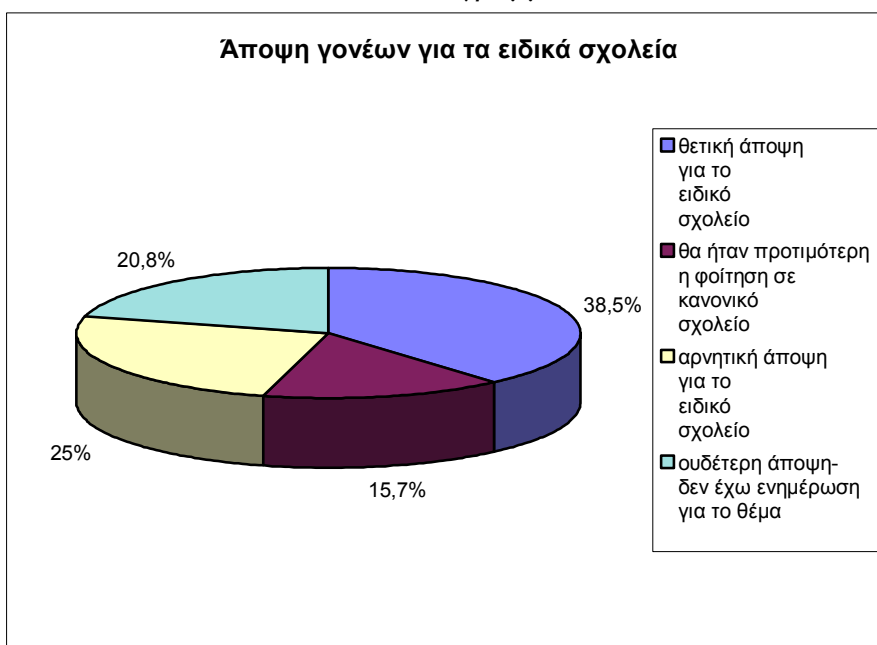


5.2. Αξιολόγηση ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης

Η αξιολόγηση των ειδικών σχολείων έγινε από τους γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, ενώ η αξιολόγηση των κέντρων κατάρτισης έγινε τόσο από τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία όσο και από τους δασκάλους που εργάζονται στα ειδικά σχολεία. Η σημασία της αξιολόγησης των ειδικών σχολείων και των κέντρων κατάρτισης οφείλεται στο γεγονός ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία και στα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης επηρεάζουν αποφασιστικά την προετοιμασία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες για επαγγελματική απασχόληση.

Από το δείγμα των γονέων που έχει παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, το 38,5% έχει θετική άποψη για το ειδικό σχολείο στο οποίο φοίτησε το παιδί τους, το 15,7% θεωρεί ότι θα ήταν προτιμότερο για το παιδί τους να έχει φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, το 25% των γονέων έχει αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο, ενώ το 20,8% των γονέων είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν έχει επαρκώς ενημερωθεί γι' αυτό το θέμα. Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται και στη γραφική απεικόνιση που ακολουθεί.

Κυκλικό διάγραμμα 12



Το ειδικό σχολείο είναι συνήθως ο πρώτος χώρος εκπαίδευσης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Στην Ελλάδα, παρατηρείται για πρώτη φορά γενικευμένη ίδρυση ειδικών σχολείων τα έτη 1972 και 1973. Την περίοδο αυτήν ιδρύονται συνολικά 43 ειδικά σχολεία σε όλη τη χώρα (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογέωργα, 1995, 45-48). Η αύξηση του αριθμού των ειδικών σχολείων συνεχίστηκε και τα επόμενα χρόνια. Παράλληλα, όμως, αυξήθηκαν και τα ερωτήματα των «ειδικών» για την αναγκαιότητα λειτουργίας όλων αυτών των σχολείων και κατά πόσο τελικά αυτά προσφέρουν στον επιδιωκόμενο στόχο, που είναι η κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση όλων των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις στάσεις που έχουν οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες απέναντι στο ειδικό σχολείο. Συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες θεωρούν ωφέλιμη τη φοίτηση του παιδιού τους στο ειδικό σχολείο και αν πιστεύουν ή όχι ότι το σχολείο προετοιμάζει τα παιδιά σε θέματα επαγγελματικής απασχόλησης. Οι γονείς, ανάλογα με τις απόψεις τους στο θέμα της φοίτησης των παιδιών τους σε ειδικά σχολεία, χωρίστηκαν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες:

α)σε όσους πιστεύουν ότι τα παιδιά τους ωφελήθηκαν από τη φοίτησή τους στο ειδικό σχολείο,

β)σε όσους πιστεύουν ότι το παιδί τους θα έπρεπε να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, ακόμα και αν θεωρούν ότι το ειδικό σχολείο πρόσφερε στο παιδί τους,

γ)σε όσους έχουν αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο και

δ)σε όσους έχουν ουδέτερη άποψη ή δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι γι' αυτό το θέμα.

Η μητέρα του ΓΗ1-7 ήταν ευχαριστημένη από το σχολείο που φοίτησε το παιδί της. *«Το παιδί μου δεν είχε κάποιο νοητικό πρόβλημα. Είχε όμως ελαττωμένη όραση από το ένα μάτι, η οποία το δυσκόλευε. Το πρόβλημα αυτό το είχε εκ γενετής και δεν θεραπεύεται. Από το ειδικό σχολείο στο οποίο φοίτησε και από τους δασκάλους του ήμουν ευχαριστημένη. Πιστεύω ότι λόγω του σοβαρού προβλήματος που είχε με το μάτι το παιδί είχε και χαμηλή απόδοση στα μαθήματα. Ήταν καλύτερα που φοίτησε σε ειδικό σχολείο, γιατί εκεί το πρόσεξαν περισσότερο».* Η μητέρα της ΓΗ3-4 έχει επίσης θετική άποψη για το ειδικό σχολείο. *«Το παιδί μου έμαθε να διαβάζει και να γράφει σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο ειδικό σχολείο τα παιδιά σε κάθε τάξη ήταν λίγα και πιστεύω ότι είχαν τη δυνατότητα να τα προσέξουν περισσότερο. Σε κανονικό σχολείο το παιδί μου θα υστερούσε πολύ σε σχέση με τα άλλα παιδιά και αυτό νομίζω ότι ήταν κάτι που θα το πλήγωνε. Νομίζω ότι τελικά ήταν καλύτερα που το παιδί μου φοίτησε σε ειδικό σχολείο».* Για τον ίδιο λόγο και η μητέρα του ΓΗ1-6 ήταν ευχαριστημένη από το ειδικό σχολείο που φοίτησε το παιδί της. *«Το παιδί μου έμαθε να διαβάζει και να γράφει εκεί. Τώρα φοιτά σε νυχτερινό γυμνάσιο. Ωστόσο πιστεύω ότι θα ήταν προτιμότερο γι' αυτό να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, επειδή δεν είχε κάποιο νοητικό πρόβλημα, αλλά μόνο πρόβλημα δυσλεξίας. Το παιδί μου δυσκολευόταν στο διάβασμα και κυρίως στο γράψιμο. Θα μπορούσε να είχε βοηθηθεί στην κανονική του τάξη με κάποια επιπλέον βοήθεια. Αυτό θα ήταν και το καλύτερο».*

Ορισμένοι γονείς ωστόσο, διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο ήταν σωστό να φοιτήσει το παιδί τους σε ειδικό σχολείο. Η μητέρα του ΓΗ2-12 μας είπε σχετικά: *«Το παιδί μου βοηθήθηκε στο ειδικό σχολείο και με τους δασκάλους του είχε μια καλή συνεργασία. Όμως δεν έπρεπε να πάει σε ειδικό σχολείο, γιατί δεν είχε κάποιο νοητικό πρόβλημα. Το πρόβλημα που είχε ήταν πρόβλημα δυσλεξίας και πιστεύω ότι το περιβάλλον του ειδικού σχολείου το ζημίωσε τελικά, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρχαν προβλήματα κατά τη φοίτησή του εκεί. Με κάποια βοήθεια το παιδί μου θα έπρεπε να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο. Εξάλλου, πώς τώρα τα καταφέρνει και φοιτά σε νυχτερινό γυμνάσιο;».* Η μητέρα της ΓΗ2-17 πιστεύει επίσης ότι το ειδικό σχολείο δεν πρόσφερε στο παιδί της. *«Είχε μαθησιακά προβλήματα και οι δάσκαλοι μας πίεσαν ότι η κόρη μου θα έπρεπε να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο. Δυστυχώς το ειδικό σχολείο δεν πρόσφερε τίποτα στην κόρη μου, η οποία έτσι κι αλλιώς δεν είχε κάποιο νοητικό πρόβλημα. Έμεινε για μεγάλο διάστημα σε ένα περιβάλλον ακατάλληλο και αυτό οπωσδήποτε τη ζημίωσε. Σε κανονικό σχολείο θα είχε αποκτήσει σίγουρα περισσότερες γνώσεις. Το παιδί μου δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα για να πάει σε ειδικό σχολείο και σε λίγο καιρό πρόκειται να παντρευτεί».* Σύμφωνα επίσης με την μητέρα του ΓΑΝ-2 το παιδί δεν θα έπρεπε να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο. *«Έκανε ζημιά στο παιδί μου που φοίτησε σε ειδικό σχολείο. Δεν είχε νοητικό πρόβλημα, αλλά πρόβλημα μάθησης. Χρειαζόταν κάποιο δάσκαλο για να το βοηθήσει, αλλά στο κανονικό σχολείο. Σε*

κανονικό σχολείο το παιδί θα είχε μάθει σίγουρα περισσότερα. Και το ίδιο το παιδί αντιδρούσε που φοιτούσε σε ειδικό σχολείο. Θα πρέπει η επιλογή παιδιών που πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία να είναι πιο αυστηρή και να αφορά μόνο εκείνα που έχουν νοητικό πρόβλημα». Η μητέρα της ΓΑΝ-3, αν και παραδέχεται ότι το ειδικό σχολείο πρόσφερε στο παιδί της από μαθησιακή άποψη, πιστεύει ότι το παιδί θα έπρεπε να έχει φοιτήσει σε κανονικό σχολείο. «Δεν μπορώ να πω, στο ειδικό σχολείο το παιδί μου έμαθε χρήσιμα πράγματα. Όμως τόσο για μας, όσο και για το παιδί το ψυχολογικό κόστος ότι φοιτούσε σε ειδικό σχολείο ήταν μεγάλο. Πολλές φορές η κόρη μου εκπροσώπησε σε εκδηλώσεις το σχολείο της και φυσικά το εκπροσώπησε ως μαθήτρια του ειδικού σχολείου. Δεν είναι εύκολο να καταλάβει κάποιος τι βαρύ κόστος είναι αυτό για ένα παιδί, όταν μάλιστα ο περίγυρος δίπλα του διαρκώς του υπενθυμίζει ότι φοιτά σε ειδικό σχολείο. Θα ήταν τελικά προτιμότερο το παιδί μου να είχε τελειώσει σε ένα κανονικό σχολείο», μας είπε η μητέρα του. Τις ίδιες επιφυλάξεις έχει και η μητέρα του ΓΑΝ-7. «Το παιδί μου δεν έχει νοητικό πρόβλημα. Είναι υπερκινητικό παιδί και παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς. Από το ειδικό σχολείο έμεινα μερικώς ικανοποιημένη. Νομίζω ότι το πρόσεξαν περισσότερο και το βοήθησαν να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Μέχρι τότε οι δάσκαλοι που το είχαν δεν μπορούσαν να το κάνουν καλά από άποψη διαγωγής και αδιαφορούσαν για την απόδοσή του. Όμως δεν παύει το ειδικό σχολείο να αποτελεί στιγματισμό για το παιδί. Το παιδί μου συνυπήρχε με παιδιά που είχαν σοβαρά νοητικά προβλήματα. Αυτό είναι άσχημο και σίγουρα επέδρασε αρνητικά στην όλη ψυχοσύνθεσή του. Πιστεύω ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζονται υπομονή και μια ιδιαίτερη μεταχείριση. Βέβαια σε κάποιο βαθμό η συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να οφείλονταν και στο γεγονός ότι είχα χωρίσει με το σύζυγό μου». Η μητέρα του ΓΗ2-11 υποστηρίζει επίσης ότι το ειδικό σχολείο μπορούσε να είχε προσφέρει περισσότερα πράγματα στο παιδί της. «Το παιδί μου έμαθε μερικά πράγματα στο ειδικό σχολείο, όχι όμως αρκετά. Στενοχωριέμαι που οι δάσκαλοι εκεί βοήθησαν το παιδί μόνο στην Ανάγνωση και στην Αριθμητική. Θα επιθυμούσα πολύ να είχε αποκτήσει και άλλες γνώσεις από άλλα μαθήματα. Λυπάμαι που δεν ξέρει τίποτα από Γεωγραφία ή Ιστορία. Επειδή ξέρω πόσο πολύ του αρέσει να μαθαίνει, γι' αυτό και πιστεύω ότι ήταν σε θέση να μάθει πολύ περισσότερα πράγματα. Νομίζω ότι αν έμενε σε κανονικό σχολείο θα ωφελούνταν περισσότερο, γιατί δεν νομίζω ότι αντιμετώπιζε σοβαρά μαθησιακά προβλήματα. Αν έμενε όμως σε κανονικό σχολείο έπρεπε να έχει κάποια επιπλέον βοήθεια».

Η μητέρα της ΓΗ3-8 μας ανέφερε ότι η φοίτηση του παιδιού της σε ειδικό σχολείο συνοδεύτηκε με σοβαρά προβλήματα για την υγεία του παιδιού. «Το παιδί δεν αντιμετώπιζε κανένα νοητικό πρόβλημα, είχε απλώς μια καθυστέρηση στα γράμματα. Τη χρονιά που φοιτούσε για δεύτερη χρονιά στην Πρώτη Δημοτικού κάποιοι ψυχολόγοι αποφάσισαν ότι το παιδί μου θα έπρεπε να φοιτήσει σε ειδικό σχολείο. Εγώ δεν ήξερα και από την άλλη μεριά δεν ήθελα να έρθω και σε σύγκρουση με τους δασκάλους, επειδή εκείνο τον καιρό ήμουν καθαρίστρια στο ίδιο

σχολείο και είχα το φόβο μήπως με απολύσουν, αν αντιδρούσα στη μεταγραφή του παιδιού μου από το κανονικό στο ειδικό σχολείο. Όμως η συμπεριφορά του παιδιού μου από τη στιγμή που πήγε στο ειδικό σχολείο άλλαξε και μετά από λίγο καιρό άρχισε να μου κάνει αλλόκοτα πράγματα και να αντιδρά με ένα μπεμπεκίστικο τρόπο. Αρχισα να βλέπω το παιδί μου να χάνεται και να μισεί ακόμα περισσότερο το σχολείο. Σε κάποια στιγμή αποφάσισα ότι θα έπρεπε να το διακόψει. Άλλη επιλογή τότε δεν είχα. Πραγματικά το παιδί μου διέκοψε το σχολείο και δεν πήρε απολυτήριο. Νιώθω μεγάλη αγανάκτηση από τον τρόπο με τον οποίο με ανάγκασαν να πάω το παιδί μου στο ειδικό σχολείο. Έβαλαν το παιδί μου που δεν είχε κανένα πρόβλημα μαζί με παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα και υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να το χάσω. Έζησα τραγικές στιγμές. Είναι όμως άλλη περίπτωση τα παιδιά που για διάφορους λόγους δεν θέλουν τα γράμματα από εκείνα που έχουν νοητικό πρόβλημα. Εύχομαι άλλα παιδιά να μην ταλαιπωρηθούν όπως ταλαιπωρήθηκε το δικό μου παιδί. Δεν θέλω άλλος άνθρωπος να περάσει τα προβλήματα που πέρασα εγώ και μάλιστα χωρίς λόγο. Η κόρη μου τώρα είναι παντρεμένη, έχει παιδιά και βγάζει ικανοποιητικό χαρτζιλίκι από κεντήματα που κάνει». Αρνητική όμως άποψη για τα ειδικά σχολεία είχαν και άλλοι γονείς. Η αδερφή του ΓΗ1-3 θεωρεί ότι το μοναδικό όφελος του αδερφού της από το ειδικό σχολείο είναι ότι ήρθε σε επαφή με άλλα παιδιά. «Το ειδικό σχολείο ωφέλησε τον αδερφό μου μόνο στο βαθμό που ήρθε σε επικοινωνία με άλλα παιδιά. Όμως μέσα από το ειδικό σχολείο δεν δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά με ειδικά προβλήματα να ανοιχτούν προς τα έξω στην κοινωνία. Πιστεύω ότι πάνω από όλα τα παιδιά αυτά χρειάζονται να έρθουν σε επαφή με τον έξω κόσμο και αυτό δεν τους το έδωσε το ειδικό σχολείο, το οποίο περιοριζόνταν σε κάποιες γνώσεις μέσα στους τοίχους της τάξης». Και η μητέρα όμως του ΓΗ1-8 εξέφρασε αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο στο οποίο φοίτησε το παιδί της. «Το παιδί μου ξέρει να αναγνωρίζει μόνο τα γράμματα και να διαβάσει μικρές συλλαβές, ενώ είχε τις δυνατότητες να μάθει πολύ περισσότερα πράγματα. Είναι λάθος η φοίτηση παιδιών που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα σε χωριστά σχολεία. Με τον τρόπο αυτό γίνονται διακρίσεις. Μόνο όμως όταν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βρίσκονται κοντά στα άλλα παιδιά θα γίνουν αποδεχτά στην κοινωνία αύριο». Αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο είχε επίσης και η μητέρα του ΓΗ2-10: «Δεν μάθαιναν τίποτα εκεί. Το μόνο που έκαναν ήταν να απασχολούν τα παιδιά. Θα μπορούσε να είχε μάθει πολύ περισσότερα πράγματα».

Το πρόβλημα του ειδικού σχολείου σύμφωνα με τον πατέρα του ΓΗ2-18 οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση των δασκάλων. «Οι περισσότεροι δάσκαλοι που εργάζονται στα ειδικά σχολεία δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι. Κάποιοι βέβαια κάνουν φιλότιμες προσπάθειες, αλλά το γενικότερο επίπεδό τους είναι χαμηλό. Πολλοί από αυτούς βρίσκονται στο ειδικό σχολείο μόνο και μόνο για το επίδομα που παίρνουν». Τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι σε παιδιά που έχουν προβλήματα σχολιάζει όμως και η μητέρα του ΓΡ-3, η οποία και δεν είναι ευχαριστημένη από το ειδικό σχολείο στο οποίο φοίτησε το παιδί της. «Πιστεύω

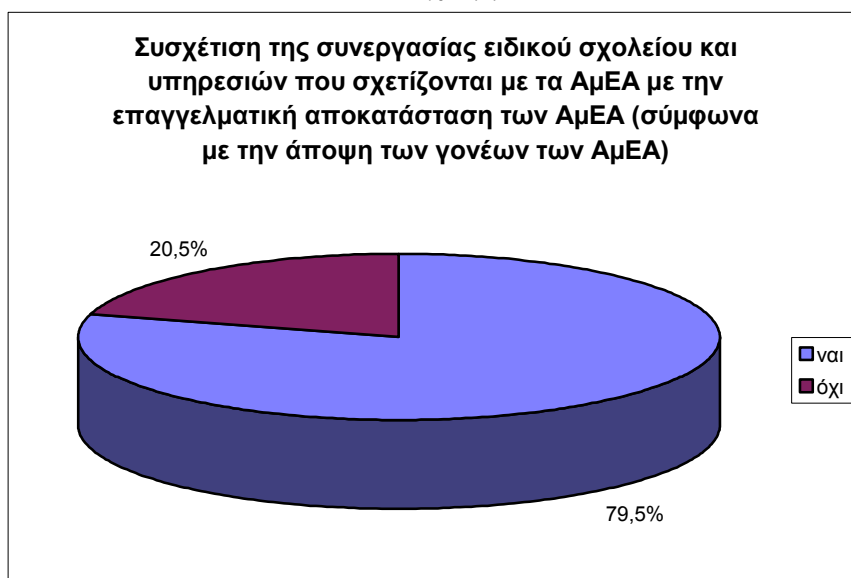
ότι οι δάσκαλοι κρατάν αναγκαστικά τα παιδιά σε ειδικά σχολεία για να αυξάνεται η δυναμικότητά τους. Όμως το να παραμένουν σε ειδικά σχολεία παιδιά που δεν πρέπει να φοιτούν εκεί, είναι εγκληματικό». Για τη μητέρα της ΓΗ3-3 το ενδιαφέρον του ειδικού σχολείου πρέπει περισσότερο να επικεντρωθεί στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. «Εκείνο που θα επιθυμούσα να δώσει το σχολείο και το οποίο νομίζω ότι είναι μέσα στις δυνατότητές του είναι να κοινωνικοποιούσε περισσότερο τα παιδιά. Τα παιδιά αυτά πρέπει να βγουν προς τα έξω στην κοινωνία, να κάνουν επισκέψεις σε διάφορους χώρους, να δέχονται επισκέψεις. Νομίζω ότι περισσότερο από όλα αυτό θα τα βοηθήσει. Δυστυχώς το σχολείο ήταν κλεισμένο στον εαυτό του και το μόνο που έδωσε στα παιδιά-και αυτό πιστεύω όχι στο βαθμό που θα μπορούσε-ήταν να τους μάθει μερικές γνώσεις. Δεν νομίζω όμως ότι αυτό είναι που χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες».

Η άποψη του ΓΑΝ-4 για το ειδικό σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, για το λόγο ότι προέρχεται από το ίδιο το παιδί που φοίτησε σε ειδικό σχολείο και όχι από τους γονείς του. «Μετά την αποφοίτησή μου από το ειδικό σχολείο ήθελα να συνεχίσω και να πάω στο Γυμνάσιο. Όμως είχα τελειώσει ειδικό σχολείο και μάλιστα σε μεγάλη ηλικία και αυτό ήταν ένα εμπόδιο. Το σοβαρότερο όμως εμπόδιο ήταν ότι δεν είχα τις βάσεις για να συνεχίσω. Δυστυχώς, όταν τελείωσα το σχολείο δεν ήξερα τίποτα, αφού οι δάσκαλοι που μου έκαναν μάθημα δεν είχαν απαιτήσεις από μένα. Νομίζω ότι δεν μου έδωσαν το ενδιαφέρον που έπρεπε, αν και πιστεύω ότι είχα τις δυνατότητες να μάθω αρκετά πράγματα. Το πιστεύω, γιατί μετά που έφυγα από το ειδικό σχολείο πλήρωσα δάσκαλο για να μάθω να γράφω και να διαβάζω και έμαθα», μας είπε με παράπονο το ίδιο το παιδί. Στο χάσμα που υπάρχει μεταξύ ειδικού σχολείου και Γυμνασίου αναφέρθηκε και η μητέρα του ΓΑΝ-8. «Το παιδί μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο πήγε στο Γυμνάσιο. Εκεί αντιμετώπισε σοβαρό πρόβλημα με τη φοίτησή του, γιατί οι απαιτήσεις είναι μεγάλες και το παιδί ήταν αδύνατον να ανταποκριθεί. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα ειδικό γυμνάσιο για παιδιά που έχουν πιο αργούς ρυθμούς στη μάθηση. Δυστυχώς μεταξύ γυμνασίου και ειδικού σχολείου υπάρχει ένα πολύ μεγάλο χάσμα. Το παιδί είχε μαθησιακά κενά, είναι τεμπέλης, δεν του αρέσουν τα γράμματα, αλλά δεν είχε νοητικά προβλήματα. Βέβαια στο ειδικό σχολείο είχε μάθει αρκετά πράγματα και θα μπορούσε να είχε μάθει περισσότερα αν είχε μείνει εκεί. Το παιδί όμως αρνιόταν να φοιτήσει για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο ειδικό σχολείο. Είναι εγωιστής και δεν θέλει να λέει ότι φοιτά σε ειδικό σχολείο, τη στιγμή μάλιστα που οι συνομήλικόι του έχουν αποφοιτήσει από άλλα σχολεία. Όμως εγώ ήμουν ευχαριστημένη από τη φοίτηση του παιδιού μου στο ειδικό σχολείο. Αν είχε πάει το παιδί μου στο ειδικό σχολείο σε μικρότερη ηλικία θα είχε μάθει περισσότερα».

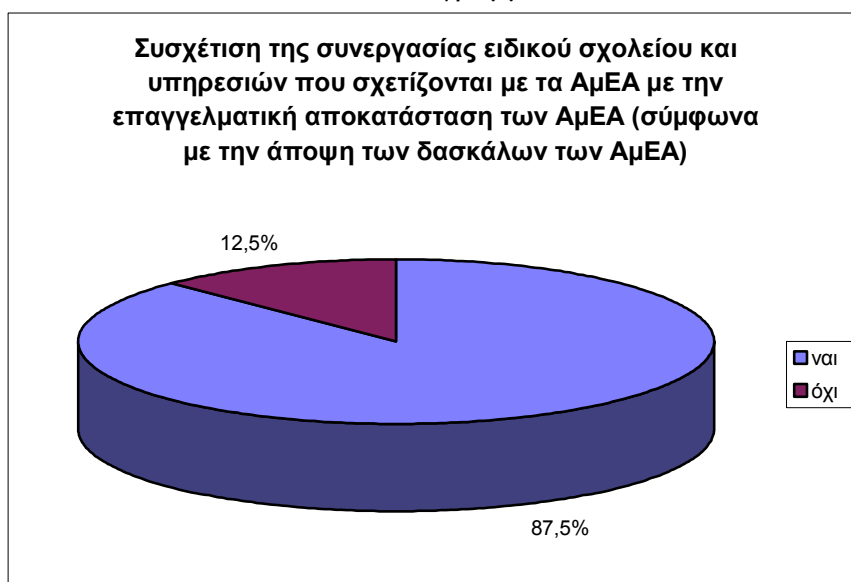
Ένας από τους στόχους του ειδικού σχολείου θεωρούμε ότι θα πρέπει να είναι και η συνεργασία του με οργανισμούς και υπηρεσίες που σχετίζονται με την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το 79,5% των γονέων των παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 87,5% των δασκάλων

που εργάζονται σε ειδικά σχολεία υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργασία και επικοινωνία του ειδικού σχολείου με τους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που σχετίζονται με την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των ατόμων. Ο μεγάλος βαθμός συσχέτισης απεικονίζεται στα κυκλικά διαγράμματα που ακολουθούν.

Κυκλικό διάγραμμα 13



Κυκλικό διάγραμμα 14



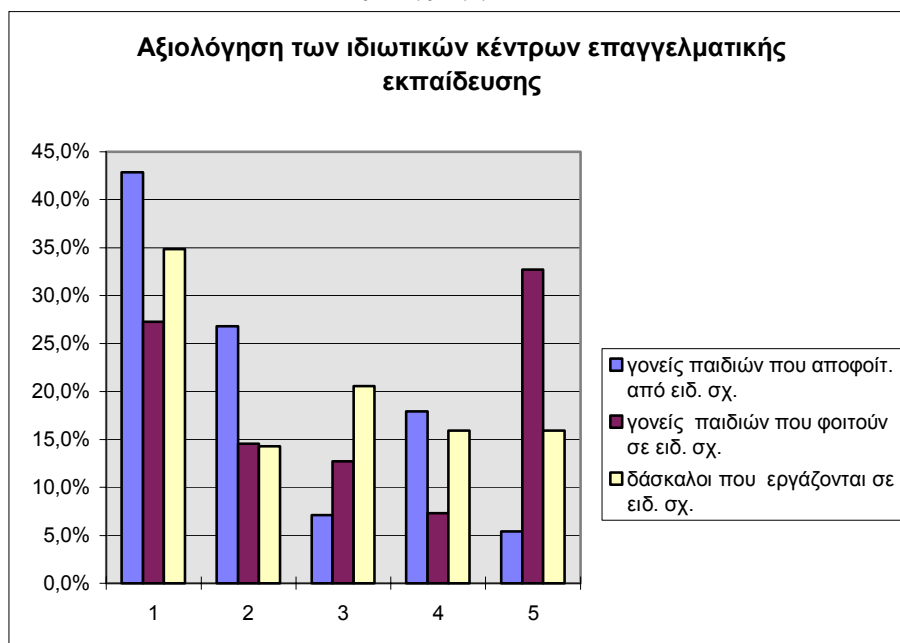
Αναφορικά με τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης θετική άποψη έχει το 42,9% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, το 27,3% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και 34,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Επίσης θετική άποψη για τα ιδιωτικά κέντρα, αλλά μόνο αν υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις έχει το 26,8% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, το 14,5% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 14,3% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Ως λύση ανάγκης θεωρούνται τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης από το 7,1% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 12,7% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 20,6% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, κυρίως λόγω της έλλειψης δημόσιων κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, το 17,9% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 7,3% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 15,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία έχουν αρνητική άποψη για τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης, είτε επειδή θεωρούν ότι είναι χαμηλού επιπέδου είτε επειδή πιστεύουν ότι δεν είναι στελεχωμένα κατάλληλα και απλώς εκμεταλλεύονται την έλλειψη υποδομής. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό από τα άτομα που ρωτήθηκαν να πουν την άποψή τους για τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης δήλωσε, είτε πλήρη άγνοια του θέματος είτε έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης, αποφεύγοντας έτσι να πάρει θέση στο ζήτημα. Πρόκειται για το 5,4% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 32,7% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 15,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Είναι φανερό ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό γονέων που έχει παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία δεν έχουν άποψη για τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης. Γι' αυτούς τους γονείς συμπεραίνουμε ότι δεν τους έχουν απασχολήσει ακόμα θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των παιδιών τους. Αντίθετα για τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, το ποσοστό που δηλώνει άγνοια για την προσφορά των ιδιωτικών κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης είναι πολύ μικρό. Τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης θεωρούνται ως λύση ανάγκης περισσότερο από τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Ανάμεσα στα άλλα αυτό αποδεικνύει και την ιδιαίτερη ευαισθησία που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αντίθετα οι γονείς των παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία αποτελούν την κατηγορία εκείνη υποκειμένων που έχει σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες κατηγορίες θετική και αρνητική άποψη για τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης.

Η άποψη γονέων και δασκάλων για τα ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης απεικονίζεται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί. Σε κάθε απάντηση η πρώτη στήλη αναφέρεται στην άποψη που έχουν οι γονείς παιδιών

που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, η δεύτερη στην άποψη γονέων παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και η τρίτη στην άποψη δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Ραβδόγραμμα 1



- 1: Θετική
- 2: Θετική, αλλά με ορισμένες προϋποθέσεις
- 3: Είναι λύση ανάγκης, επειδή δεν υπάρχουν δημόσια κέντρα
- 4: Αρνητική
- 5: Ουδέτερη άποψη-Δεν έχω ενημέρωση για το θέμα

Οι αντιλήψεις των γονέων για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Η μητέρα της ΓΗ3-13 δηλώνει πολύ ευχαριστημένη από τη φοίτηση του παιδιού τους σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. «Στην αρχή μάθαινε να διαβάζει και να γράφει, ενώ αργότερα απέκτησε από λίγο δεξιότητες μαγειρικής, θερμοκηπίου και υπολογιστών. Τώρα μαθαίνει υφαντουργία. Πιστεύουμε ότι αυτά που κάνει της είναι χρήσιμα και θα τη βοηθήσουν στη ζωή της. Γενικά πιστεύω ότι τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης κάνουν σημαντικό έργο. Τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα εκεί γίνονται περισσότερο ανεξάρτητα, γιατί έρχονται σε επαφή με κάποιο άγνωστο σ' αυτά περιβάλλον. Στην αντίθετη περίπτωση, το παιδί θα έμενε στο σπίτι του, εντελώς απομονωμένο». Η μητέρα της ΓΗ2-5 μας είπε ότι η σημασία της λειτουργίας αυτών των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης είναι μεγάλη. «Τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης προσφέρουν και πιστεύω ότι η λειτουργία τους είναι πάρα πολύ χρήσιμη. Εκεί που πηγαίνει το παιδί μου βλέπω ότι γίνεται σπουδαία δουλειά, με αντιζοες καμιά φορά συνθήκες. Τι άλλη διέξοδο θα μπορούσαν να έχουν τα παιδιά αυτά;». Η μητέρα της ΓΗ3-3 αναφέρθηκε επίσης θετικά για τον τρόπο λειτουργίας των κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης. «Είμαστε ευχαριστημένοι

και εγώ και το παιδί από το περιβάλλον που έχει το κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης που φοιτά. Έχει μάθει πολλά πράγματα σχετικά με τη μαγειρική και την καθαριότητα χώρων. Έχει μάθει και λίγο computer. Εκείνο που κυρίως μου αρέσει είναι ότι λειτουργεί σε οικογενειακό πρότυπο. Πιστεύω ότι το περιβάλλον εκεί είναι πολύ ζεστό για τα παιδιά και το νιώθουν σαν να είναι σπίτι τους».

Μερικοί γονείς, αν και κρίνουν ως θετική την προσφορά των κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης, ωστόσο θεωρούν ότι θα ήταν προτιμότερο τα κέντρα αυτά να λειτουργούσαν με ορισμένες προϋποθέσεις. Έτσι, η μητέρα της ΓΗ2-6 πιστεύει ότι «τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης προσφέρουν σημαντικό έργο, τα άτομα όμως που πηγαίνουν εκεί δεν πρέπει να έχουν σοβαρά προβλήματα. Για το δικό μου παιδί δεν θα ήθελα να πάει σε κάποιο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης, γιατί νομίζω ότι τα άτομα που πηγαίνουν εκεί έχουν σοβαρότερα προβλήματα». Επίσης και η μητέρα της ΓΗ3-4, αν και θεωρεί ότι τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης προσφέρουν, θέτει ωστόσο ως προϋπόθεση για τα παιδιά που φοιτούν σ' αυτά τα κέντρα να έχουν τις ίδιες περίπου δυνατότητες. «Πιστεύω ότι όλα τα παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα κατάρτισης δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Σ' αυτήν την περίπτωση όσα παιδιά έχουν περισσότερες ικανότητες νομίζω ότι το περιβάλλον εκεί δεν τα ωφελεί. Γενικά θεωρώ άσχημο να βρίσκονται μαζί παιδιά που μαθαίνουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και παιδιά που μπορούν να ασκηθούν στις δεξιότητες ενός επαγγέλματος. Τα παιδιά που ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία αδικούνται».

Άλλοι γονείς, όπως η μητέρα της ΓΗ3-24 θεωρούν απαραίτητο τα κέντρα κατάρτισης να δίνουν προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης. «Από το κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης που φοίτησε το παιδί μας μείναμε και οι γονείς και το ίδιο το παιδί ευχαριστημένοι. Η κόρη μου εκπαιδεύτηκε στην υφαντουργία και στην αγγειοπλαστική. Την αφήσαμε εκεί για τρία χρόνια. Δεν θέλαμε να μείνει περισσότερο. Δυστυχώς όλα αυτά τα κέντρα εκπαίδευσης δεν δίνουν κάποια διέξοδο στην επαγγελματική απασχόληση και όλα σταματούν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Ποιος ο λόγος λοιπόν να μένει άλλο το παιδί μου εκεί;». Η μητέρα του ΓΧ1-4 μας δήλωσε: «Από το κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης, όπου πήγαινε το παιδί μου έμεινα ευχαριστημένη. Δυστυχώς όμως τα πάντα σταματάνε στον τομέα της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών. Σχετικά με την απασχόληση δεν γίνεται τίποτα. Θα ήταν όμως σημαντικό τα παιδιά να μπορούσαν να εργάζονται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον και να αμείβονται». Σχετικά με την καταλληλότητα και χρησιμότητα των αντικειμένων που διδάσκονται στα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης η μητέρα της ΓΗ3-11 διατηρεί επιφυλάξεις. «Πιστεύω ότι εκτός από κεραμίδι και πηλό θα πρέπει τα παιδιά να μαθαίνουν και άλλα πράγματα. Διαφορετικά τα προγράμματα μένουν μακριά από την κοινωνία. Θεωρώ για παράδειγμα πολύ χρήσιμο τα παιδιά να μαθαίνουν κυκλοφοριακή αγωγή, υπολογιστές ή να βάζουν την υπογραφή τους».

Απόλυτα αρνητική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης εξέφρασαν και πολλοί από τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό

σχολείο. Ο πατέρας των παιδιών ΓΗ3-6 και ΓΗ3-7 μας είπε σχετικά: «Δεν αφήνω με τίποτα τα παιδιά μου να πάνε εκεί. Πιστεύω ότι και εκεί, όπως και στο ειδικό σχολείο η αντιμετώπιση που θα έχουν δεν θα είναι καλή. Επιπλέον το παιδί μου θα βρίσκεται συνεχώς μαζί με παιδιά που έχουν σοβαρά προβλήματα». Κατά τον ίδιο τρόπο και η άποψη της μητέρας της ΓΗ3-27 για τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες υπήρξε αρνητική. «Στα κέντρα αυτά δεν προσέχουν όσο θα έπρεπε τα παιδιά που φοιτούν εκεί. Το παιδί μου το στείλαμε μετά που τέλειωσε το ειδικό σχολείο σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δεν μείναμε όμως ευχαριστημένοι, γιατί το περιβάλλον ήταν ακατάλληλο για το παιδί. Τα παιδιά που πηγαίνουν εκεί αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Πιστεύω ότι η κόρη μου δεν ανήκει σ' αυτήν την κατηγορία. Ενώ όμως δεν έχει τόσο σοβαρά προβλήματα όπως άλλα παιδιά είναι αναγκασμένη να συνυπάρχει μαζί τους. Εκτός όμως απ' αυτό έβαζαν την κόρη μου να κάνει βρώμικες δουλειές. Το καταλάβαινα, γιατί ερχόταν στο σπίτι λερωμένη και όταν την ρωτούσα τι έκανε μου το έλεγε. Γι' αυτό και δεν την αφήσαμε πολύ χρόνο εκεί και μετά από έξι μήνες την πήραμε». Η ίδια μητέρα μας δήλωσε επίσης ότι τα κέντρα αυτά δεν προσφέρουν προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης. «Δεν θέλω να το στείλω το παιδί μου ξανά σε κάποιο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξάλλου και αν το πάω δεν πρόκειται κάτι να αλλάξει και να μπορέσει να βρει δουλειά», μας είπε. Ο πατέρας του ΓΗ3-30 δεν έχει επίσης θετική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης. «Από την εμπειρία που είχα από το κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου είχα στείλει το παιδί δεν ήμουν καθόλου ευχαριστημένος. Το ίδιο το παιδί μετά από λίγο που πήγε ήθελε να φύγει και στους δύο μήνες πάνω έφυγε. Το περιβάλλον εκεί είναι πολύ βαρύ και οι περιπτώσεις παιδιών πολύ σοβαρές. Δεν νομίζω ότι είναι καλό να μένουν τα παιδιά έτσι απομονωμένα». Και στην περίπτωση του ΓΗ3-27, το παιδί μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο πήγε, σύμφωνα με την μητέρα του, σε κάποιο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. «Έμεινε εκεί μόνο για έξι μήνες, γιατί ούτε το παιδί ούτε οι γονείς είχαμε μείνει ευχαριστημένοι. Στη συνέχεια παρακολούθησε για ένα εξάμηνο περίπου πρόγραμμα computer σε ένα άλλο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μετά που τελείωσε το πρόγραμμα το παιδί επέστρεψε σπίτι. Θα επιθυμούσα το παιδί μου να εργαστεί κάπου, με κάποιες προϋποθέσεις: να κάνει μια καθαρή δουλειά και να μην την εκμεταλλεύονται. Οι προϋποθέσεις αυτές δυστυχώς δεν υπάρχουν και η κόρη μου μένει διαρκώς κλεισμένη μέσα στο σπίτι. Νιώθω πολύ άσχημα. Η κόρη μου δεν είναι σε θέση να πάει κάπου μόνη της, ακόμα και σε μέρη που είναι εδώ κοντά στο σπίτι που μένουμε. Τι να κάνω όμως;», μας εξομολογήθηκε με παράπονο η μητέρα της.

Αρνητική άποψη για τον τρόπο λειτουργίας των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης έχει όμως και η αδερφή του ΓΗ1-3. Εξαίρεση κατά τη γνώμη της ήταν ένα συγκεκριμένο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάλιστα με τον τρόπο που αυτό λειτούργησε για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. «Μετά από ένα ως δύο χρόνια που ο αδερφός μου τελείωσε το ειδικό σχολείο τον πήγαμε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το πρώτο διάστημα λειτουργούσε υποδειγματικά και

είμαστε πάρα πολύ ευχαριστημένοι. Ο αδερφός μου είχε πάει εκδρομές, κατασκηνώσεις, καθώς και σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις. Το πνεύμα εκείνης της περιόδου για το συγκεκριμένο κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να βγουν έξω προς την κοινωνία. Πιστεύω λοιπόν ότι με τον τρόπο που λειτουργούσε τα χρόνια εκείνα πρόσφερε σημαντικό έργο. Υπήρχαν προγράμματα και χρήματα από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και μια ομάδα εκπαιδευτικών που είχε μεγάλο ζήλο. Κάποια στιγμή τα κονδύλια σταμάτησαν και όλα άλλαξαν. Το παιδί ήρθε στη συνέχεια σπίτι και από τότε μένει μαζί μας. Δεν πήγαμε στη συνέχεια το παιδί κάπου αλλού, γιατί πιστεύω ότι δεν υπάρχουν οργανωμένα κέντρα υποστήριξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σήμερα δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος χώρος στον οποίο θα μπορούσε να πάει ο αδερφός μου για να βοηθηθεί σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης». Για τη σημασία που έχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο για την επαγγελματική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αναφέρθηκε και η μητέρα της ΓΑΝ-1. «Το παιδί μου μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο πήγε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρακολούθησε εκεί ένα πρόγραμμα για κέντημα. Αρχικά είχα μείνει πολύ ευχαριστημένη από την κόρη μου. Το παιδί είχε μάθει να κεντά και αυτό με έκανε πολύ ευχαριστημένη, γιατί ήταν κάτι που το θεωρούσα αδύνατον να συμβεί. Η πρόοδος αυτή οφείλονταν στην πολύ καλή σχέση που είχε η κόρη μου με τις εκπαιδευτές της. Αυτό φάνηκε αμέσως μετά που οι συγκεκριμένες εκπαιδευτές δεν έκαναν μάθημα στο παιδί μου. Από εκείνη τη στιγμή το παιδί μου σταμάτησε να έχει το παραμικρό ενδιαφέρον και τώρα η φοίτησή της στα προγράμματα του κέντρου είναι ποσοδιαδική. Παρακολουθεί μεν κάποια μαθήματα, χωρίς όμως όρεξη. Ίσως βέβαια και το κέντρο εκπαίδευσης να μην έχει την οργάνωση που είχε παλιότερα, όταν πρωτοπήγε η κόρη μου. Το σίγουρο είναι ότι τώρα η κόρη μου προτιμά να μένει σπίτι, παρά να πηγαίνει εκεί. Πιστεύω ότι η κόρη μου είναι σε θέση να καταφέρει σημαντικά πράγματα, από τη στιγμή που έμαθε να κεντά. Είναι βέβαια μια δύσκολη περίπτωση, όμως αν είχε την κατάλληλη βοήθεια θα μπορούσε να εργαστεί κάπου. Τώρα το μόνο που κάνει είναι να πλύνει τα πιάτα και να στρώνει το κρεβάτι», μας είπε η μητέρα του παιδιού.

5.3. Παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση

Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση εξετάστηκαν και για τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων της έρευνάς μας (γονείς παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικό σχολείο). Τα ερωτήματα επομένως για όλα τα υποκείμενα της έρευνας ήταν κοινά και αυτό επέτρεψε να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό υπήρξε ταύτιση ή διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των υποκειμένων. Τα ερωτήματα που θέσαμε στα υποκείμενα της έρευνάς μας είναι:

Α. Έχετε υπόψη σας υπηρεσίες ή οργανωμένα κέντρα υποστήριξης, τα οποία να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες;

Β. Θεωρείτε χρήσιμο να υπάρχουν οργανωμένες υπηρεσίες που να παρέχουν υποστήριξη και πληροφορίες για τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες;

Γ. Νομίζετε ότι η υπάρχουσα νομοθεσία προστατεύει το δικαίωμα της απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Δ. Θεωρείτε σημαντικό τα άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων;

Ε. Πιστεύετε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρουν απασχόληση, αφού συμπληρώσουν τα σχολικά τους προγράμματα;

ΣΤ. Θεωρείτε ότι τα εφόδια που έχει αποκτήσει ή απόκτησε ένα άτομο με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης είναι σε θέση να το βοηθήσουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας;

Ζ. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμη για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες;

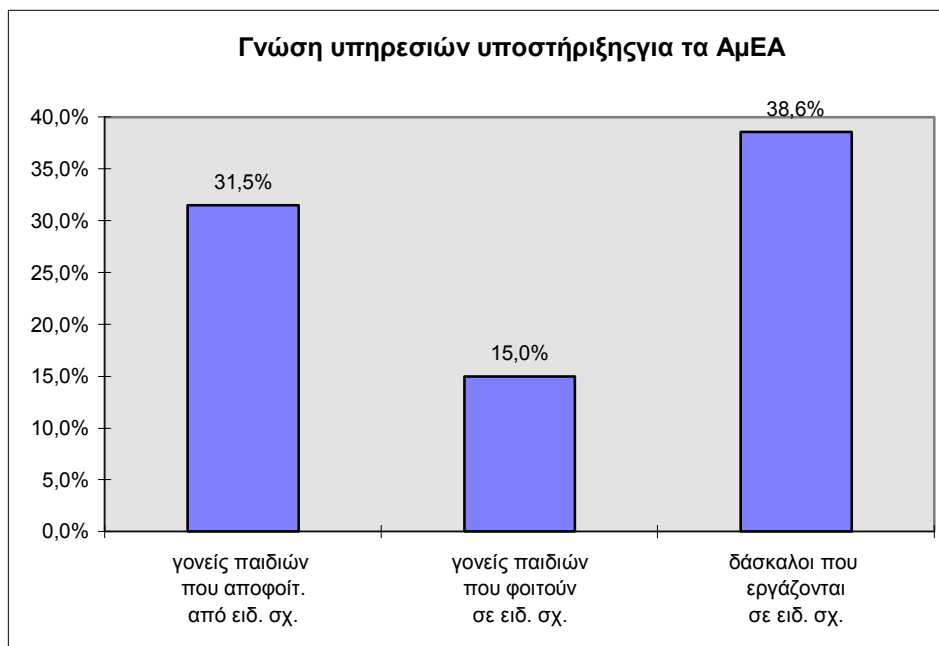
Για την καλύτερη αισθητοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ραβδογράμματα. Στα ραβδογράμματα παρουσιάζονται τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη καταγράφονται οι απόψεις των γονέων που έχουν παιδί που έχει αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο, στη δεύτερη στήλη οι απόψεις γονέων που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο και στην τρίτη στήλη οι απόψεις των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί την πορεία των ερωτημάτων που προηγήθηκαν.

Α. Γνώση υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Το 31,5% των γονέων που έχει παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο έχει υπόψη του υπηρεσίες ή οργανωμένα κέντρα υποστήριξης, τα οποία να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ευκαιρίες και δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία το ποσοστό αυτό είναι μόλις 15%, ενώ για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία είναι 38,6%. Τα ποσοστά και για τις τρεις κατηγορίες υποκειμένων είναι χαμηλά. Η πολιτεία επομένως οφείλει να γνωστοποιήσει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και με κάθε είδους μέσο τις υπηρεσίες ή τα οργανωμένα κέντρα υποστήριξης που μπορούν να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των

ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η μεγαλύτερη έλλειψη γνώσης των υπηρεσιών και κέντρων υποστήριξης διαπιστώνεται για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών αυτών ίσως θεωρούν πρόωρα για τα παιδιά τους θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική απασχόλησή τους.

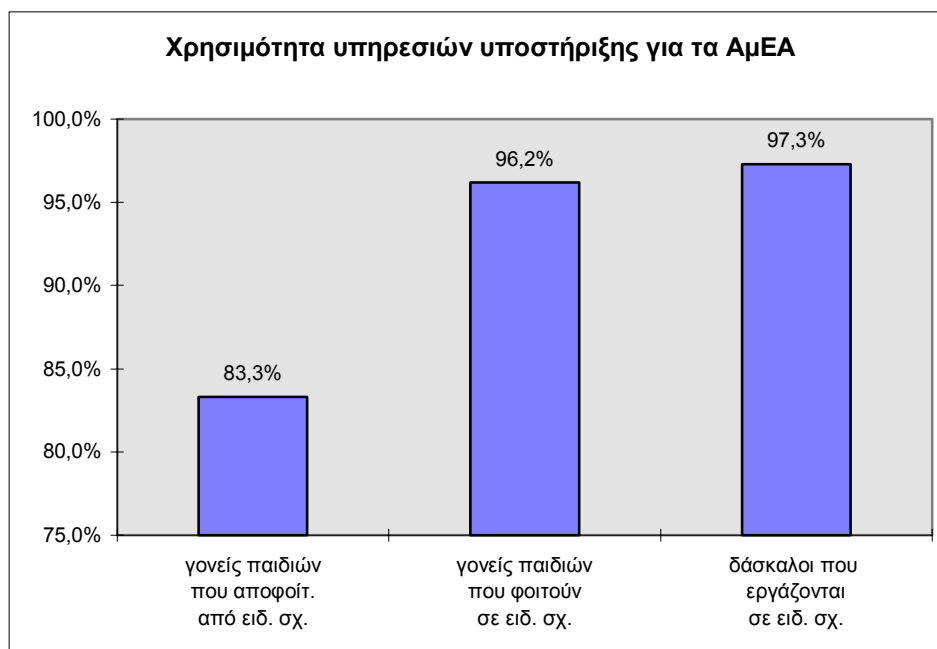
Ραβδόγραμμα 2



Β. Χρησιμότητα οργανωμένων υπηρεσιών που παρέχουν υποστήριξη και πληροφορίες για τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Το 83,3% των γονέων που έχουν παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία θεωρούν χρήσιμες τις οργανωμένες υπηρεσίες που παρέχουν υποστήριξη και πληροφορίες για τις ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ τα ποσοστά για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία είναι 96,2% και 97,3% αντίστοιχα.

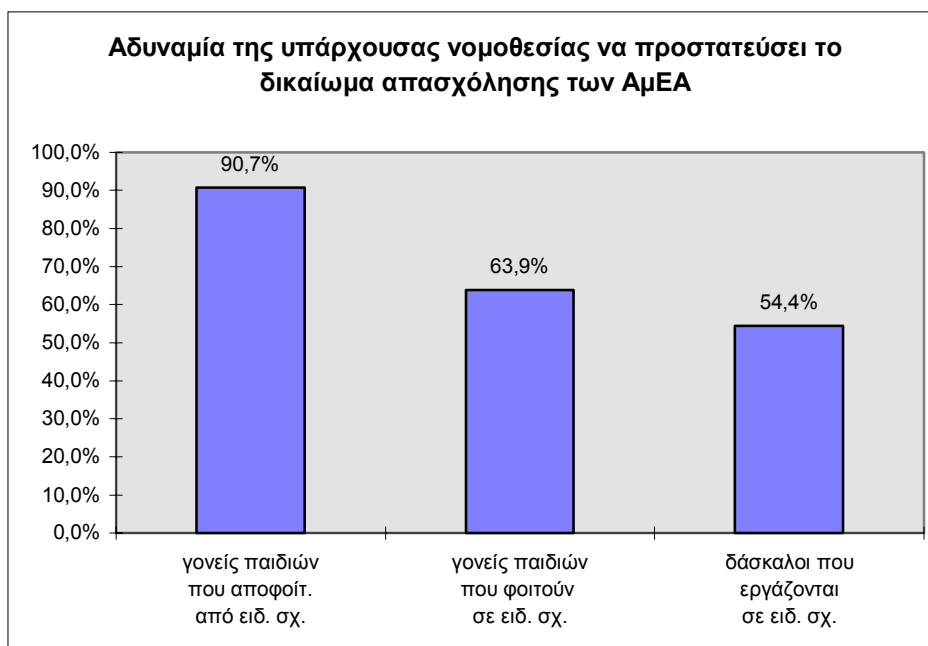
Ραβδόγραμμα 3



Γ. Δυνατότητα προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από μέρος της υπάρχουσας νομοθεσίας

Η πλειοψηφία του δείγματός μας θεωρεί ότι η υπάρχουσα νομοθεσία δεν προστατεύει το δικαίωμα απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ υψηλό και προσεγγίζει το 90,7% όταν αναφερόμαστε για τους γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία. Αντίθετα, όταν αναφερόμαστε για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία τα ποσοστά αυτά μειώνονται στο 63,9% και στο 54,4% αντίστοιχα. Το υψηλό ποσοστό των γονέων που θεωρεί ότι η υπάρχουσα νομοθεσία δεν προστατεύει το δικαίωμα της απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει παιδί που αποφοίτησε από ειδικό σχολείο. Οι γονείς αυτοί αντιμετωπίζουν στην πράξη τον τρόπο που η νομοθεσία προστατεύει το δικαίωμα της απασχόλησης των παιδιών τους και ίσως αυτός είναι ο λόγος που οι συγκεκριμένοι γονείς εμφανίζονται περισσότερο απαισιόδοξοι στο θέμα αυτό από τις άλλες κατηγορίες υποκειμένων.

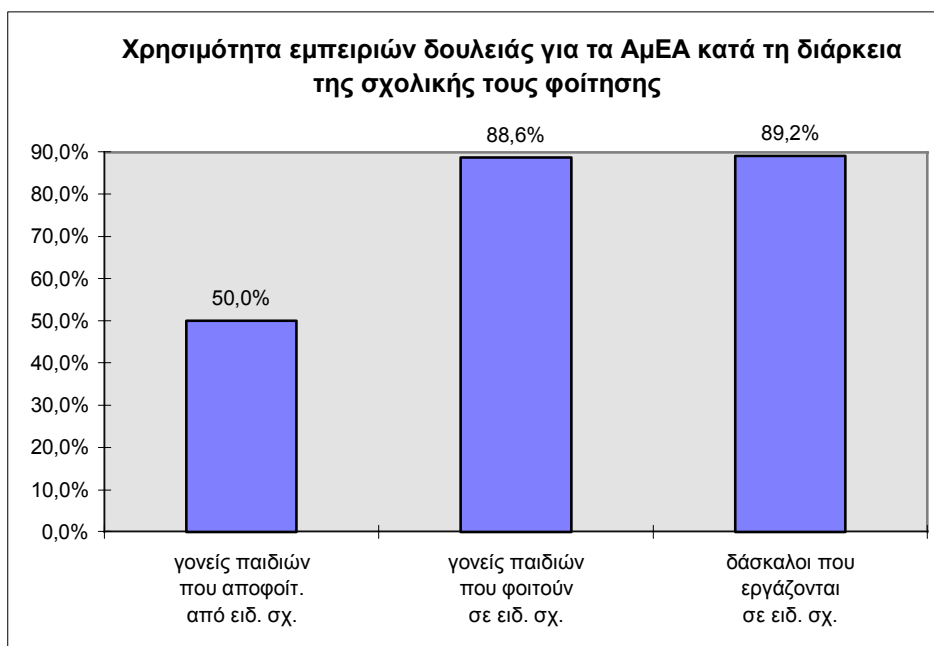
Ραβδόγραμμα 4



Δ. Χρησιμότητα συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων

Η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων αυτών και από τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, αλλά και από τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα το 88,6% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 89,2% των δασκάλων που εργάζεται σε ειδικά σχολεία θεωρούν ότι είναι σημαντικό για τα άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Αντίθετα, μόλις το 50% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία θεωρεί σημαντική για τα άτομα με ειδικές ανάγκες τη συμμετοχή τους σε εμπειρίες δουλειάς.

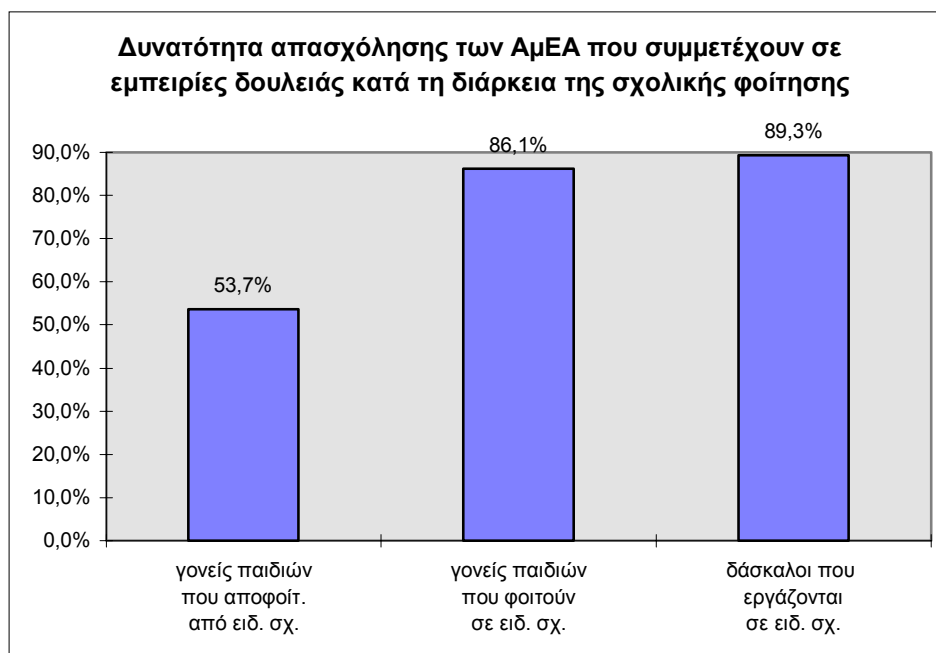
Ραβδόγραμμα 5



Ε. Δυνατότητα απασχόλησης μετά τη σχολική φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης

Οι απόψεις που έχουν και οι τρεις κατηγορίες υποκειμένων αναφορικά με τη δυνατότητα απασχόλησης μετά τη σχολική φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες που συμμετείχαν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης κυμαίνονται στο ίδιο περίπου επίπεδο που κυμαίνονταν και οι απόψεις των ίδιων υποκειμένων για το προηγούμενο ερώτημά μας. Έτσι, το 53,7% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία θεωρούν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης έχουν περισσότερες πιθανότητες να απασχοληθούν κάπου, αφού συμπληρώσουν τα σχολικά τους προγράμματα. Αντίθετα, τα ποσοστά των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία που θεωρούν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης έχουν περισσότερες πιθανότητες να απασχοληθούν κάπου, αφού συμπληρώσουν τα σχολικά τους προγράμματα είναι 86,1% και 89,3% αντίστοιχα. Οι γονείς των παιδιών επομένως που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία εμφανίζονται και σ' αυτήν την περίπτωση περισσότερο απαισιόδοξοι γι' αυτό το θέμα από τις άλλες κατηγορίες υποκειμένων.

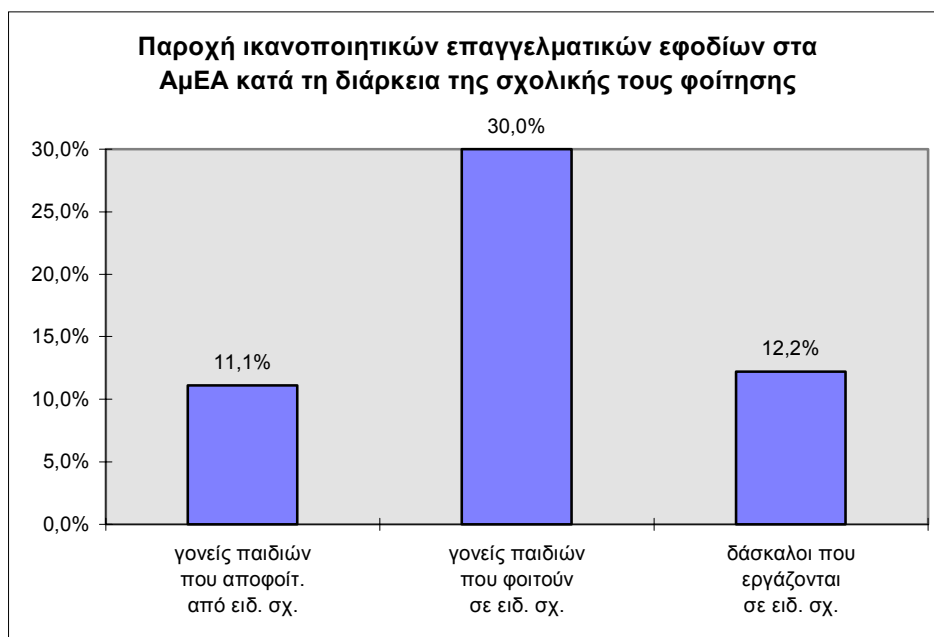
Ραβδόγραμμα 6



ΣΤ. Παροχή ικανοποιητικών επαγγελματικών εφοδίων στα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης

Μόλις το 11,1% των γονέων που έχει παιδί που αποφοίτησε από ειδικό σχολείο και 12,2% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο θεωρούν ότι τα εφόδια που αποκτούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης μπορούν να βοηθήσουν ικανοποιητικά τα άτομα αυτά στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 30% για τους γονείς που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι το σημερινό ειδικό σχολείο αδυνατεί να εφοδιάσει επαρκώς τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν στο χώρο της εργασίας. Ωστόσο, με τη σωστή λειτουργία προγραμμάτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης στα ειδικά σχολεία μπορεί να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η επίλυση αυτού του προβλήματος.

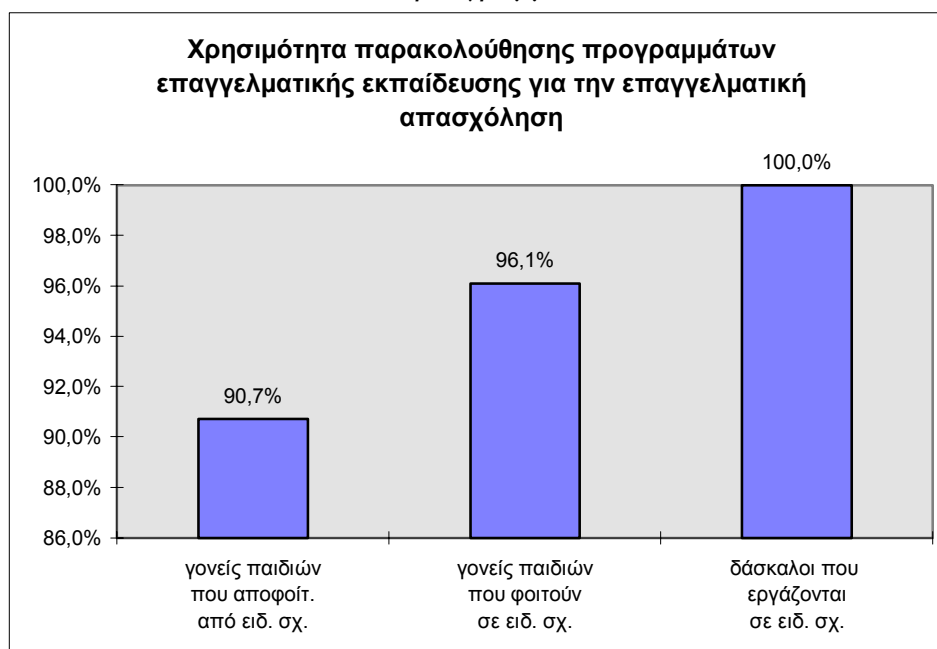
Ραβδόγραμμα 7



Z. Χρησιμότητα παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

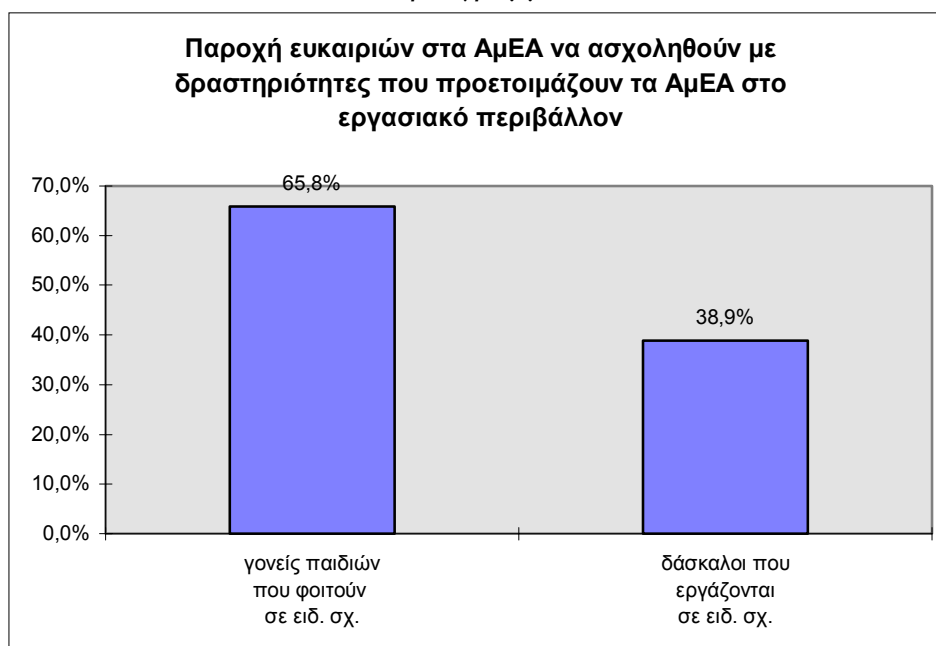
Η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρείται χρήσιμη για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το 90,7% των γονέων που έχουν παιδί που αποφοίτησε από ειδικό σχολείο, το 96,1% των γονέων που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο και το 100% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Ραβδόγραμμα 8



Εκτός όμως από τους παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση, ιδιαίτερη επίσης σημασία για την επαγγελματική απασχόληση έχει και η διερεύνηση των ευκαιριών που παρέχουν τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες για να ασχοληθούν με δραστηριότητες που προετοιμάζουν τα άτομα αυτά για τον κόσμο της εργασίας. Το 65,8% των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες μας δήλωσε ότι παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες να ασχοληθούν με δραστηριότητες που τα προετοιμάζουν στο εργασιακό περιβάλλον. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους δασκάλους είναι σημαντικά μικρότερο και περιορίζεται στο 38,9%. Ίσως η διαφοροποίηση αυτή να έχει σχέση με τον περιορισμένο χρόνο που τα παιδιά μένουν στο σχολείο σε σύγκριση με το χρόνο που μένουν σπίτι τους. Μπορεί όμως και να σχετίζεται με το γεγονός ότι το ειδικό σχολείο και οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην απόκτηση γνώσεων για τους μαθητές τους και αντίθετα αδιαφορούν για την απόκτηση δεξιοτήτων που θα προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τον κόσμο της εργασίας. Τα στοιχεία που αναφέραμε απεικονίζονται στην γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Ραβδόγραμμα 9

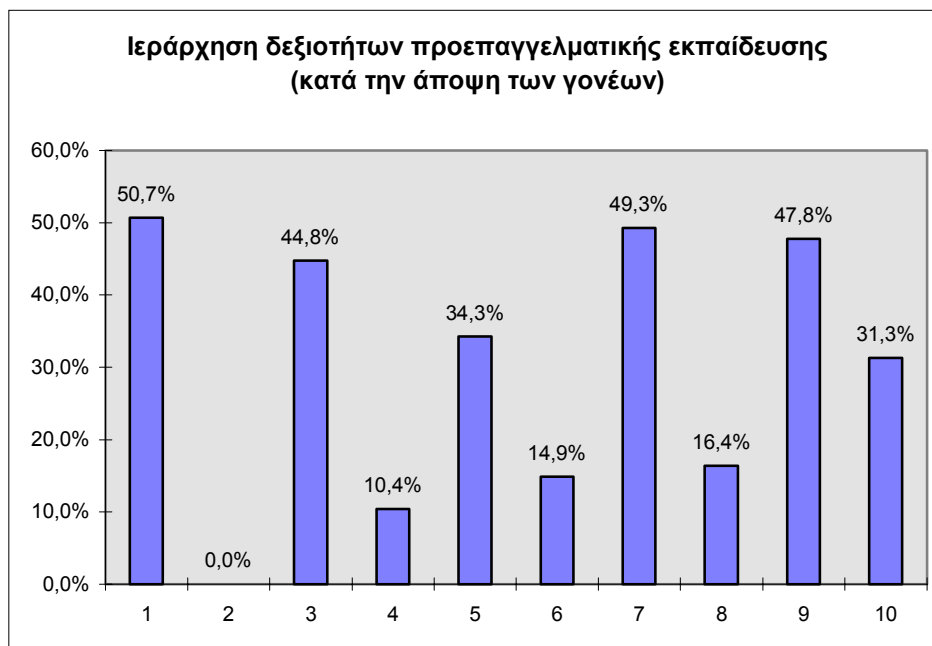


5.4. Η ιεράρχηση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης

Οι δεξιότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης ιεραρχήθηκαν με τον ακόλουθο τρόπο: επιλέχθηκαν δέκα δεξιότητες που θεωρήθηκαν σημαντικές για την προεπαγγελματική εκπαίδευση των ΑμΕΑ και ζητήθηκε από τους γονείς που

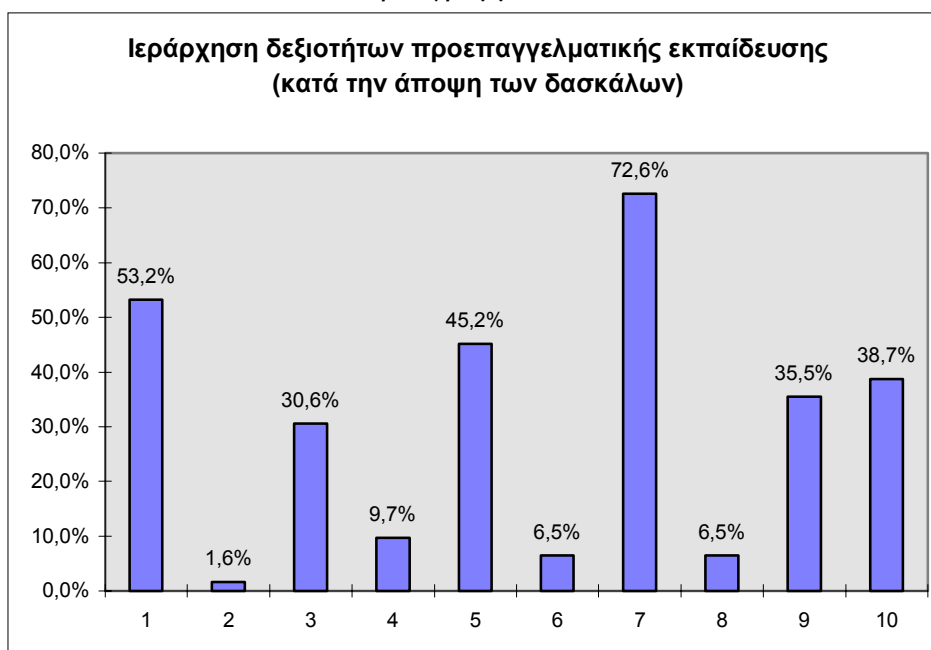
έχουν παιδιά που φοιτά σε ειδικό σχολείο και από τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικό σχολείο να επιλέξουν τις τρεις από αυτές που θεωρούν σημαντικότερες. Παρακάτω, με τη βοήθεια ραβδόγραμμάτων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης.

Ραβδόγραμμα 10



- 1: Να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν: 50,7%
- 2: Να τελειώνουν την εργασία όσο γίνεται συντομότερα: 0%
- 3: Να εργάζονται με προσοχή: 44,8%
- 4: Να τακτοποιούν τα αντικείμενα και τα εργαλεία εργασίας: 10,4%
- 5: Να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας: 34,3%
- 6: Να έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του καθήκοντος: 14,9%
- 7: Να συνεργάζονται με εργοδότες και συναδέλφους: 49,3%
- 8: Να διαχειρίζονται το χρόνο και τα χρήματα: 16,4%
- 9: Να αυτοεξυπηρετούνται: 47,8%
- 10: Να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους: 31,3%

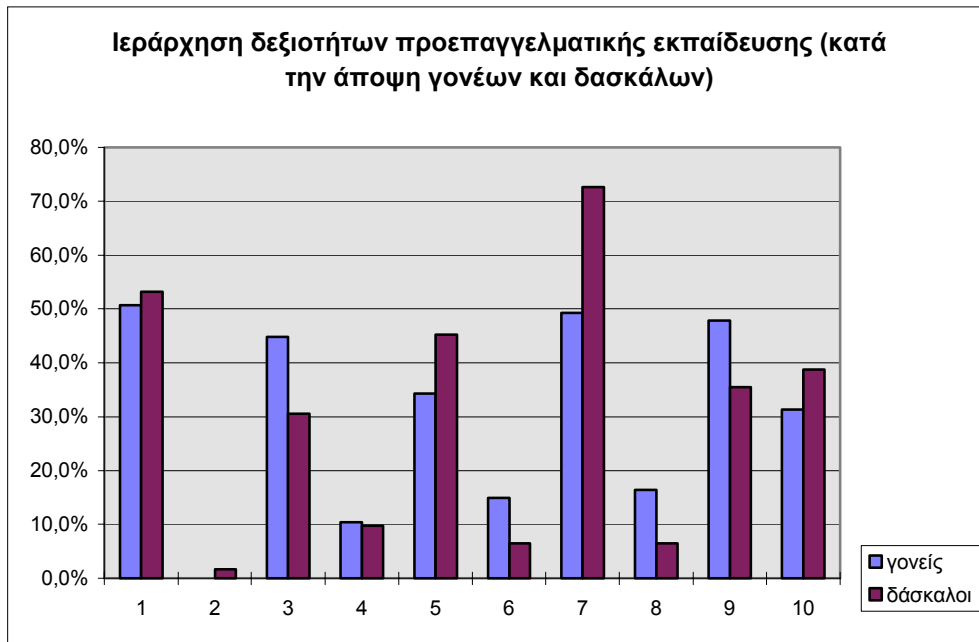
Ραβδόγραμμα 11



- 1: Να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν: 53,2%
- 2: Να τελειώνουν την εργασία όσο γίνεται συντομότερα: 1,6%
- 3: Να εργάζονται με προσοχή: 30,6%
- 4: Να τακτοποιούν τα αντικείμενα και τα εργαλεία εργασίας: 9,7%
- 5: Να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας: 45,2%
- 6: Να έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του καθήκοντος: 6,5%
- 7: Να συνεργάζονται με εργοδότες και συναδέλφους: 72,6%
- 8: Να διαχειρίζονται το χρόνο και τα χρήματα: 6,5%
- 9: Να αυτοεξυπηρετούνται: 35,5%
- 10: Να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους: 38,7%

Από τα παραπάνω ραβδογράμματα διαπιστώνουμε ότι γονείς και δάσκαλοι αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο τις προεπαγγελματικές δεξιότητες. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί γίνεται συγκεντρωτική παρουσίαση και ιεράρχηση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με την άποψη γονέων και δασκάλων. Οι δέκα διπλές στήλες αφορούν τις δεξιότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Για κάθε δεξιότητα η πρώτη από τις διπλές στήλες αφορά την αξιολόγηση των γονέων και η δεύτερη την αξιολόγηση των δασκάλων. Ο πίνακας στη συνέχεια αποτελεί συμπλήρωμα του ραβδογράμματος, μια και με τη βοήθεια του πίνακα παρουσιάζεται η αξιολόγηση των δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης με αριθμητικά πλέον δεδομένα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα να συγκριθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων μεταξύ γονέων και δασκάλων.

Ραβδόγραμμα 12



Πίνακας 4

A/A	ΕΙΔΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	ΓΟΝΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ
1.	Να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν	50,7%	53,2%
2.	Να τελειώνουν την εργασία που κάνουν όσο γίνεται συντομότερα	0%	1,6%
3.	Να εργάζονται με προσοχή	44,8%	30,6%
4.	Να τακτοποιούν τα αντικείμενα και τα εργαλεία εργασίας	10,4%	9,7%
5.	Να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας	34,3%	45,2%
6.	Να έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα του καθήκοντος	14,9%	6,5%
7.	Να συνεργάζονται με εργοδότες και συναδέλφους	49,3%	72,6%
8.	Να διαχειρίζονται το χρόνο και τα χρήματα	16,4%	6,5%
9.	Να αυτοεξυπηρετούνται	47,8%	35,5%
10.	Να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους	31,3%	38,7%

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε επομένως ότι οι γονείς που έχουν παιδιά που φοιτά σε ειδικό σχολείο θεωρούν ως πιο σημαντικές δεξιότητες για το παιδί τους να μάθει να τελειώνει μια εργασία που άρχισε σε ποσοστό 50,7%, να συνεργάζεται με εργοδότες και συναδέλφους σε ποσοστό 49,3% και να αυτοεξυπηρετείται σε ποσοστό 47,8%. Αντίθετα, οι δάσκαλοι που εργάζονται σε

ειδικό σχολείο θεωρούν ως πιο σημαντικές δεξιότητες για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μπορούν να συνεργάζονται με εργοδότες και συναδέλφους σε ποσοστό 72,6%, να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν σε ποσοστό 53,2% και να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας σε ποσοστό 45,2%.

5.5. Δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Κατά τη διερεύνηση των δυνατοτήτων επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα ερωτήματα στα οποία αναζητήσαμε απάντηση είναι:
Α. Πιστεύετε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν με κάποια βοήθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος;

Β. Θεωρείτε απαραίτητη την στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους;

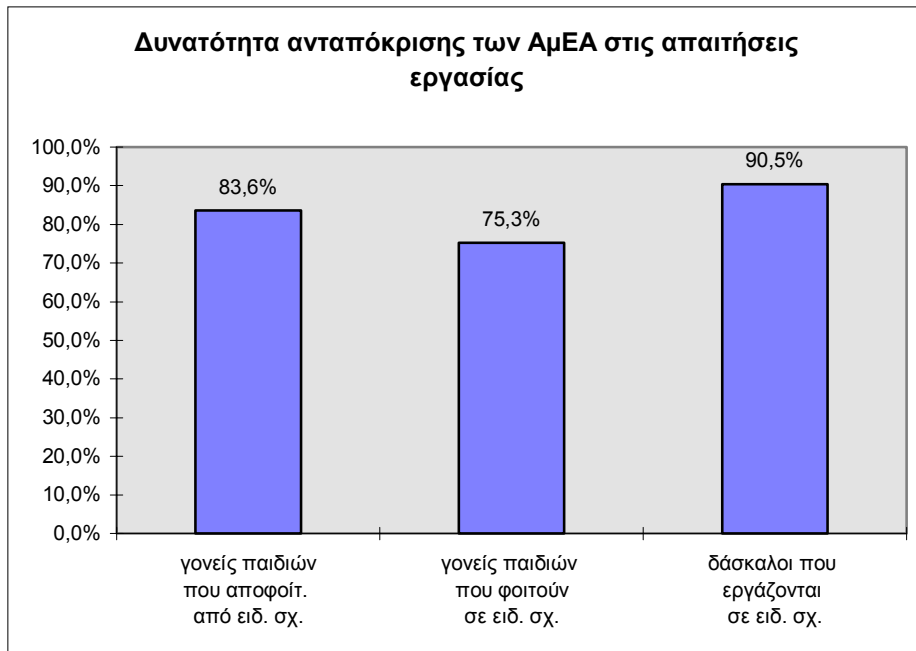
Γ. Πιστεύετε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία έχουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν μόνιμη επαγγελματική απασχόληση;

Τα ερωτήματα αφορούν τους γονείς που έχουν παιδί που έχει αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο, τους γονείς που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο και τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικό σχολείο. Οι γραφικές απεικονίσεις και εδώ έγιναν με τη βοήθεια ραβδογραμμάτων. Για τη γραφική απεικόνιση των απαντήσεων που αφορούν το κάθε ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν τρία ραβδογράμματα. Το πρώτο καταγράφει τις απόψεις γονέων που έχουν παιδί που έχει αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο, το δεύτερο τις απόψεις γονέων που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο και το τρίτο τις απόψεις των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση τη σειρά των ερωτημάτων που προηγήθηκαν.

Α. Δυνατότητα ανταπόκρισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος

Η μεγάλη πλειοψηφία γονέων και δασκάλων πιστεύει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν με κάποια βοήθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός εργασιακού περιβάλλοντος. Τα ποσοστά στην περίπτωση αυτή είναι 83,6% για τους γονείς που έχουν παιδί που έχει αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο, 75,3% για τους γονείς που έχουν παιδί που φοιτά σε ειδικό σχολείο και 90,5% για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Ραβδόγραμμα 13



Οι περισσότεροι από τους γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία μας δήλωσαν για τα παιδιά τους ότι έχουν τη δυνατότητα με κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια να εργαστούν σε περιβάλλον εργασίας. Η μητέρα της ΓΗ3-2 μας είπε: *«Το παιδί μου έχει περιορισμένες μεν δυνατότητες, κάτι όμως νομίζω ότι θα μπορούσε να κάνει, κάπου θα μπορούσε να τα καταφέρει. Δυστυχώς επειδή έχει συχνά επιληπτικές κρίσεις δεν το θέλει κανένας. Έτσι και αυτές ακόμα οι λίγες δυνατότητες που έχει μένουν θαμμένες μέσα του»*. Ο πατέρας των παιδιών ΓΗ3-6, ΓΗ3-7 και ΓΗ3-33 δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ψυχολογική υποστήριξη. *«Νομίζω ότι τα παιδιά μου έχουν τις ικανότητες να εργαστούν κάπου. Εκείνο όμως που τους χρειάζεται σε πρώτο επίπεδο είναι να μπορέσουν να ανέβουν ψυχολογικά. Πρέπει πρώτα απ' όλα να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Όλα τα άλλα θα ακολουθήσουν στην συνέχεια. Αν τα ίδια δεν πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, μπορούν τότε να κάνουν καμιά δουλειά;»*. Η μητέρα του ΓΗ3-15 πιστεύει απόλυτα ότι το παιδί της μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δουλειάς, αρκεί να βοηθηθεί. *«Είμαι σίγουρη για το παιδί μου ότι μπορεί να εργαστεί. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από μια πρόσφατη εμπειρία που έχει από ταβέρνα στην οποία εργάζεται. Στην ταβέρνα το παιδί μου μπορεί να σερβίρει φαγητά, να σκουπίζει το τραπέζι και γενικά να εξυπηρετεί τον κόσμο. Το μόνο που δυσκολεύεται είναι να κάνει συναλλαγές με χρήματα»*. Ο ΓΗ3-19, σύμφωνα με τη μητέρα του μπορεί να τα καταφέρει σε διάφορες δουλειές. *«Το παιδί μου μπορεί να τα κατάφερνε σε ορισμένες δουλειές, αρκεί να έχει λίγη βοήθεια στην αρχή. Θα πρέπει όμως εκεί που θα εργάζεται να λάβουν υπόψη ότι κουράζεται σχετικά εύκολα και γενικά ακολουθεί στην εργασία κάπως αργότερους ρυθμούς»*.

Το ίδιο και η μητέρα της ΓΗ3-24 πιστεύει ότι το παιδί της θα μπορούσε, αν είχε την κατάλληλη βοήθεια κάπου να εργαστεί. *«Ξέρω ότι το παιδί μου τα καταφέρνει πολύ καλά στο πλέξιμο και στον αργαλειό. Φτιάχνει πολύ ωραίες εικόνες σε ξύλο και κεραμίδι και του αρέσει η αγγειοπλαστική. Πού θα μπορούσε όμως να βρει δουλειά; Ποιος ενδιαφέρεται για τα παιδιά αυτά;».*

Η μητέρα του ΓΗ3-26 πιστεύει για το παιδί της ότι αν είχε την κατάλληλη υποστήριξη θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δουλειάς. *«Υπάρχουν πολλές δουλειές που είναι σε θέση το παιδί μου να τις κάνει. Μια απ' αυτές είναι για παράδειγμα να εργαστεί ως γκαρσόνι. Το παιδί μου θα μπορούσε να κάνει όλες τις δουλειές που κάνει ένα γκαρσόνι, εκτός από το να παίρνει λογαριασμούς. Επειδή μένουμε στον Άγιο Κωνσταντίνο που έχει νεκροταφείο, πιστεύω επίσης ότι θα μπορούσε να εργαστεί και σε γραφείο κηδειών. Μεγάλο πρόβλημα όμως είναι, πέρα από την αδιαφορία του κράτους και η καχυποψία του κόσμου για τα άτομα αυτά».* Για τη μητέρα της ΓΗ3-9 το παιδί της έχει τις δυνατότητες να εργαστεί κάπου, αν είχε μια μικρή βοήθεια. Η ίδια όμως η μητέρα δεν θα ήθελε το παιδί της να εργαστεί, γιατί φοβάται ότι θα την εκμεταλλεύονται. Το ίδιο το παιδί επιθυμεί να εργάζεται κάπου και να παίρνει το δικό του χαρτζιλίκι. Έχει εκφράσει μάλιστα την επιθυμία να γίνει κομμώτρια. Η μητέρα στο σημείο αυτό έχει τις αντιρρήσεις της. *«Δεν θα ήθελα το παιδί μου να πάει για κομμώτρια και απλώς να τη βάζουν να σκουπίζει το πάτωμα».*

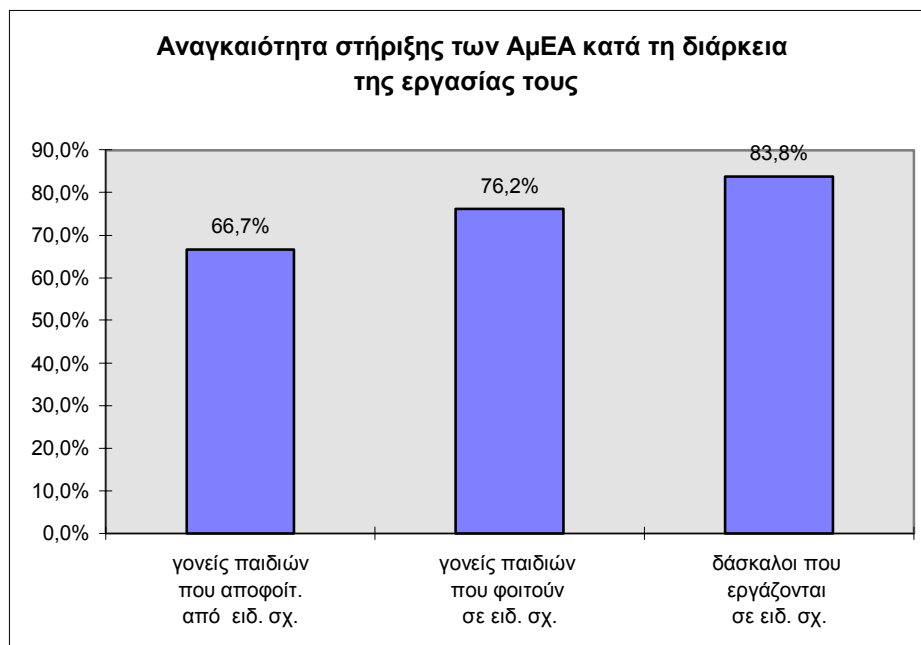
Ορισμένοι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν καμιά δυνατότητα και προοπτική να εργαστούν κάπου, έστω και αν είχαν μια μικρή βοήθεια. Πρόκειται για γονείς που είναι εντελώς απογοητευμένοι και πολλοί απ' αυτούς χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη. Η μητέρα του ΓΗ2-16 δήλωσε σχετικά: *«Δεν νομίζω ότι το παιδί μου θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δουλειάς, έστω και με βοήθεια. Παθαίνει συχνά κρίσεις επιληψίας, ακόμα και στον ύπνο του. Δεν έχει επίσης το ίδιο το άτομο όρεξη να εργαστεί. Είμαι πολύ στενοχωρημένη, γιατί δεν πιστεύω ότι θα μπορούσε να αλλάξει προς το καλύτερο κάτι για το παιδί μου».* Κατά τον ίδιο τρόπο και ο πατέρας του ΓΗ2-18 πιστεύει ότι ακόμα και με υποστηρικτική βοήθεια θα ήταν πολύ δύσκολο για το παιδί του να μπορέσει να δουλέψει. *«Δεν έχω αυταπάτες. Ξέρω ότι είναι πολύ δύσκολο για το παιδί μου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δουλειάς».* Η μητέρα της ΓΗ3-3 μας ανέφερε ότι η κόρη της, λόγω των κινητικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στη φάση αυτή, πολύ δύσκολα θα μπορούσε κάπου να απασχοληθεί. *«Η κόρη μου αντιμετωπίζει κινητικό πρόβλημα. Δυσκολεύεται να κινηθεί και να πιάσει αντικείμενα. Εδώ και χρόνια κάνει ασκήσεις για να μπορέσει να βελτιωθεί κάπως η κατάστασή της. Το παιδί μου τώρα χρειάζεται ασκήσεις και ίσως αν βελτιώνονταν η κατάστασή της στο μέλλον θα σκεφτόμουν και αν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κάποιας δουλειάς».* Εξαιτίας των ψυχολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ΓΗ3-23 δύσκολα θα μπορούσε, σύμφωνα και με τη μητέρα της, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δουλειάς. *«Η κόρη μου έχει αποκτήσει ψυχολογικά προβλήματα και δεν είναι σε θέση να*

εργαστεί κάπου, αν και έχει τις δυνατότητες. Για να εργαστεί όμως πρέπει να είναι κάπως ισορροπημένη, κάτι που αυτή τη στιγμή δεν συμβαίνει. Δυστυχώς αισθάνεται αποτραβηγμένη από τον υπόλοιπο κόσμο. Τελευταία πάντως και με την βοήθεια μιας κατάλληλης ιατροφαρμακευτικής αγωγής έχει παρουσιάσει σαφή σημάδια βελτίωσης. Ίσως αργότερα να δω τι θα μπορούσε να κάνει το παιδί μου. Τώρα σκέφτομαι να έρθω σε επαφή με το κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, για να δω αν υπάρχουν δυνατότητες να παρακολουθήσει κάποια προγράμματα εκεί».

B. Αναγκαιότητα στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους

Η πλειοψηφία γονέων και δασκάλων θεωρεί απαραίτητη τη στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Εκείνο που αξίζει πάντως να σημειωθεί είναι ότι το ποσοστό των γονέων που θεωρούν απαραίτητη την στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους είναι μικρότερο συγκριτικά με το ποσοστό των δασκάλων που έχει την άποψη αυτή για το ίδιο θέμα. Εμφανίζεται επομένως μεγαλύτερη εμπιστοσύνη από μέρους των γονέων προς τα παιδιά τους για την δυνατότητα που αυτά έχουν να εργαστούν χωρίς στήριξη. Οι γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία θεωρούν αναγκαία την στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους σε ποσοστό 66,7%, οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία σε ποσοστό 76,2% και οι δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία σε ποσοστό 83,8%.

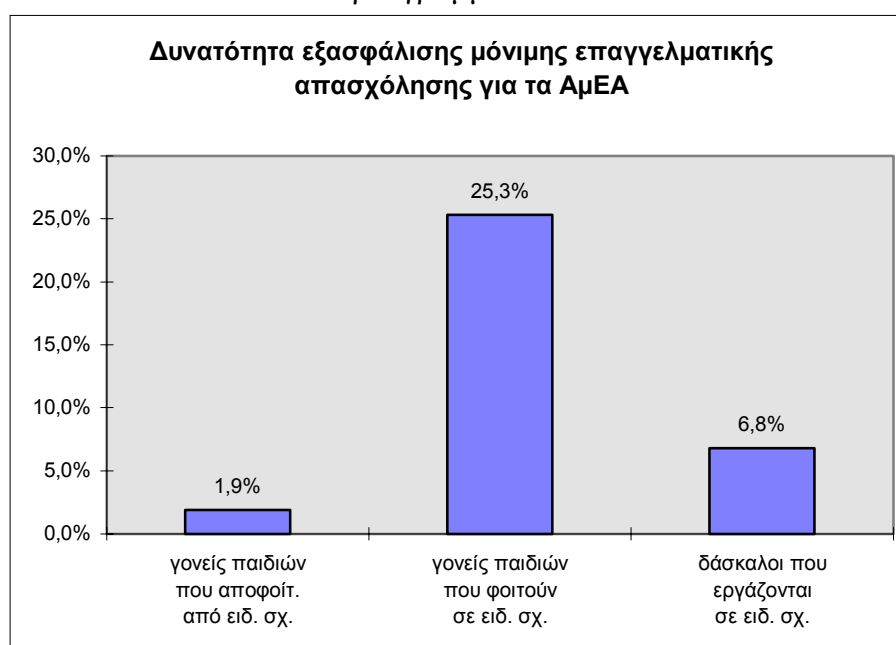
Ραβδόγραμμα 14



Γ. Δυνατότητα εξασφάλισης μόνιμης επαγγελματικής απασχόλησης στα άτομα με ειδικές ανάγκες

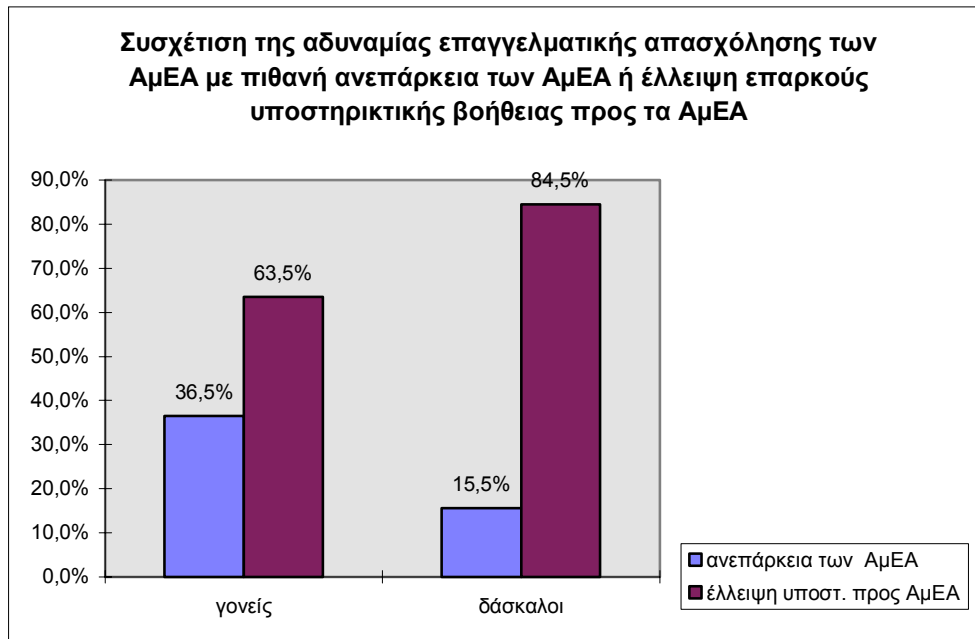
Η άποψη γονέων και δασκάλων αναφορικά με τις δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες να εξασφαλίσουν μόνιμη επαγγελματική απασχόληση είναι απογοητευτική. Μόλις 1,9% των γονέων με παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία και 6,8% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρούν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν τις προϋποθέσεις εξασφάλισης μόνιμης επαγγελματικής απασχόλησης, αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται. Τα πράγματα βελτιώνονται για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 25,3%.

Ραβδόγραμμα 15



Τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική τους απασχόληση μπορεί να οφείλονται είτε σε πιθανή ανεπάρκεια αυτών των ατόμων είτε σε έλλειψη επαρκούς βοήθειας προς αυτά τα άτομα. Το 36,5% των γονέων και το 15,5% των δασκάλων θεωρούν ότι τα πιθανά εμπόδια στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλονται κυρίως σε πιθανή ανεπάρκειά τους. Αντίθετα, το 63,5% των γονέων και το 84,5% των δασκάλων θεωρούν ότι τα πιθανά εμπόδια στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλονται κυρίως στην έλλειψη επαρκούς βοήθειας προς αυτά τα άτομα. Είναι επομένως ανάγκη να υπάρξει επαγγελματική στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προκειμένου τα άτομα αυτά να γίνουν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας.

Ραβδόγραμμα 16

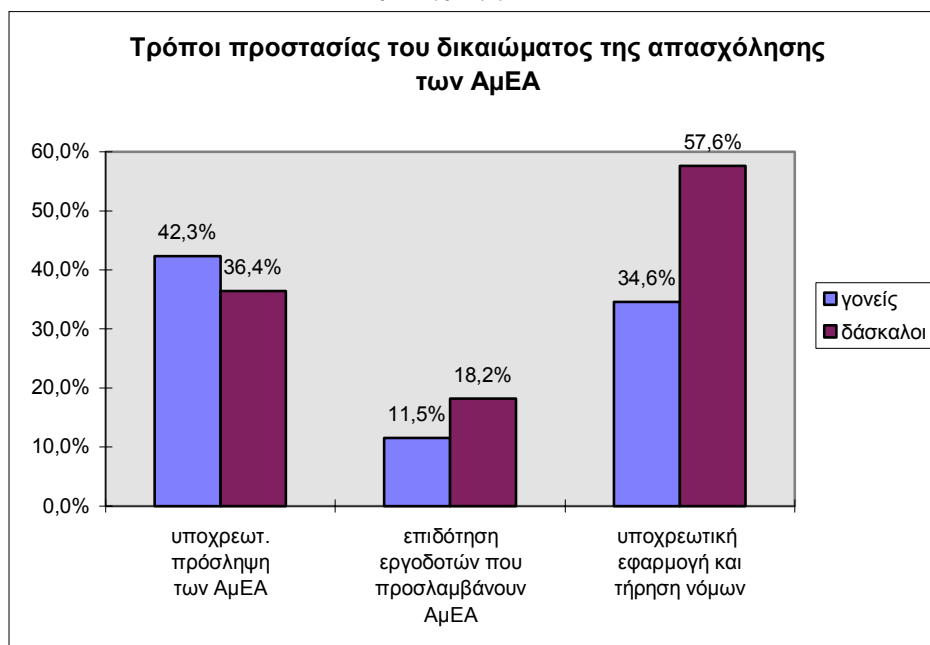


5.6. Προστασία του δικαιώματος απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Το 42,3% των γονέων που έχουν παιδιά σε ειδικά σχολεία θεωρούν προϋπόθεση για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες την υποχρεωτική πρόσληψή τους στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, το 11,5% την επιδότηση των εργοδοτών και των επιχειρήσεων που προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές ανάγκες και το 34,6% την υποχρεωτική εφαρμογή και τήρηση των νόμων. Αντίθετα, το 36,4% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρούν προϋπόθεση για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες την υποχρεωτική πρόσληψή τους στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, το 18,2% την επιδότηση των εργοδοτών και των επιχειρήσεων που προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές ανάγκες και το 57,6% την υποχρεωτική εφαρμογή και τήρηση των νόμων σε θέματα προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ενώ επομένως για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία μεγαλύτερη σημασία για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησής τους έχει η υποχρεωτική εφαρμογή και η πιστή τήρηση των νόμων, για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία προϋπόθεση για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται η υποχρεωτική πρόσληψή τους στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Η προτίμηση που δείχνουν οι γονείς για την υποχρεωτική εφαρμογή και την πιστή τήρηση των νόμων ίσως να οφείλεται και στην καχυποψία που οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν για τους νόμους που ψηφίζονται και «υπάρχουν στα χαρτιά», στην πράξη όμως ποτέ δεν εφαρμόζονται.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στη γραφική απεικόνιση που ακολουθεί.

Ραβδόγραμμα 17

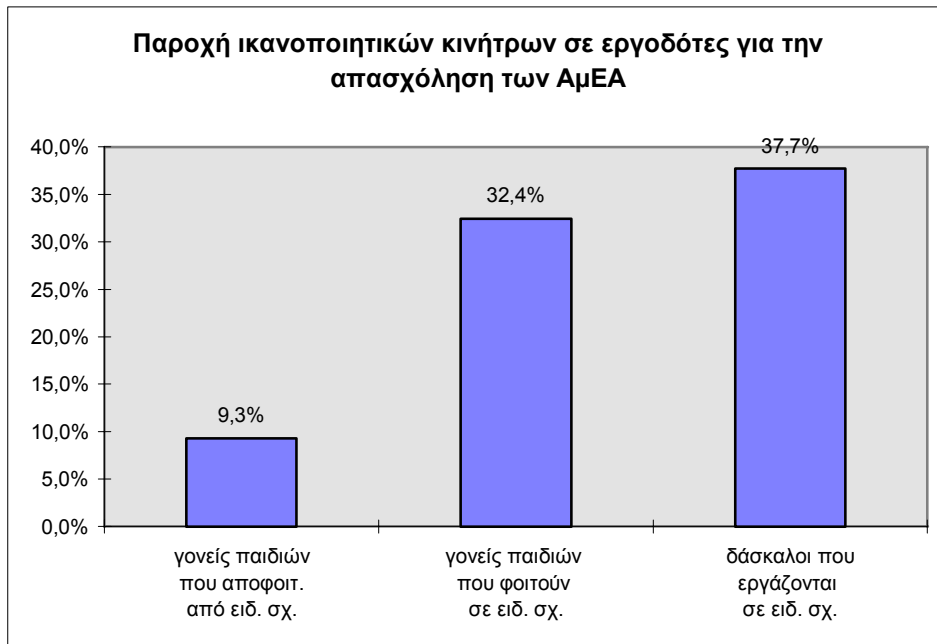


Σύμφωνα με τους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν υπάρχει διασφάλιση του δικαιώματος της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η μητέρα της ΓΗ2-5 μας είπε ότι «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν έχουν δικαίωμα στην απασχόληση και δεν τους δίνονται ευκαιρίες. Στα λόγια όλοι θεωρούν απαραίτητη τη βοήθεια που θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά αυτά, στην πράξη όμως τι γίνεται;». Επίσης και η μητέρα της ΓΗ3-3 μας δήλωσε ότι το δικαίωμα στην απασχόληση δεν προστατεύεται για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. «Μόνο αν υπάρχουν οργανωμένα κέντρα απασχόλησης για τα παιδιά αυτά τα πράγματα θα βελτιωθούν. Υπάρχει όμως ένας τόσο γενικευμένος ρατσισμός που αποτελεί εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια». Την έλλειψη προστασίας του δικαιώματος της απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανέφερε ως πρόβλημα και ο πατέρας της ΓΗ3-10. «Από το κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης που πήγαινε το παιδί μου, του είχαν υποσχεθεί ότι μετά την εκπαίδευση που θα έκανε στους υπολογιστές θα εργαζόνταν κάπου για να εφαρμόσει αυτά που έμαθε. Δυστυχώς τίποτα από αυτά δεν έγινε. Η νομοθεσία δεν προστατεύει με κανέναν τρόπο το δικαίωμα απασχόλησης αυτών των παιδιών». Για τη μητέρα της ΓΗ3-11 το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης προϋποθέτει την ύπαρξη κινήτρων στους εργοδότες. «Πιστεύω ότι οι εργοδότες δεν έχουν τα κίνητρα που θα έπρεπε να έχουν, για να απασχολήσουν στις δουλιές τους άτομα με ειδικές ανάγκες. Κανένας εργοδότης δεν θα ήθελε να απασχολήσει άτομα με ειδικές ανάγκες». Αντίθετα, η

μητέρα του ΓΗ3-26 θεωρεί ότι τα κίνητρα που δίνονται στους εργοδότες, προκειμένου να απασχολήσουν στις δουλειές τους άτομα με ειδικές ανάγκες είναι ικανοποιητικά. *«Δικαίωμα απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες υπάρχει μόνο στα χαρτιά και στις ταμπέλες. Οι εργοδότες έχουν σοβαρά κίνητρα για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις δουλειές τους. Όμως οι απαιτήσεις τους είναι παράλογες. Θέλουν να εκμεταλλεύονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να τους δίνουν ελάχιστα χρήματα. Παίρνουν λοιπόν στις δουλειές τους μόνο άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν πολλές ικανότητες και μπορούν να τους βγάλουν δουλειά, χωρίς όμως και πάλι να τους δίνουν τα χρήματα που αντιστοιχούν στη δουλειά που κάνουν. Ξέρουν ότι αν είχαν ένα άλλο άτομο και τους έκανε την ίδια δουλειά θα έπρεπε να του δώσουν πολύ περισσότερα χρήματα. Το οικονομικό κίνητρο είναι δυστυχώς το μόνο κίνητρο που έχουν οι εργοδότες για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις δουλειές τους».* Για τον πατέρα του ΓΗ3-30 το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης του παιδιού του είναι μια περισσότερο πολύπλοκη διαδικασία. *«Ανησυχώ, μήπως αν το παιδί μου έβρισκε κάποια δουλειά, χάσει το επίδομα που παίρνει από την Πρόνοια. Πώς βοηθιούνται αυτά τα παιδιά, όταν αναγκάζονται να χάσουν το μικρό επίδομα που παίρνουν, αν βρουν μια δουλειά για μερικούς μήνες; Ποιος τους εξασφαλίζει μετά από λίγο που δεν θα δουλεύουν; Είναι δυνατόν η νομοθεσία να βάζει τέτοια εμπόδια; Και αν όμως δεν ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια υπάρχει σοβαρός λόγος για ένα γονέα να θέλει να βρει το παιδί του μια προσωρινή δουλειά;»*

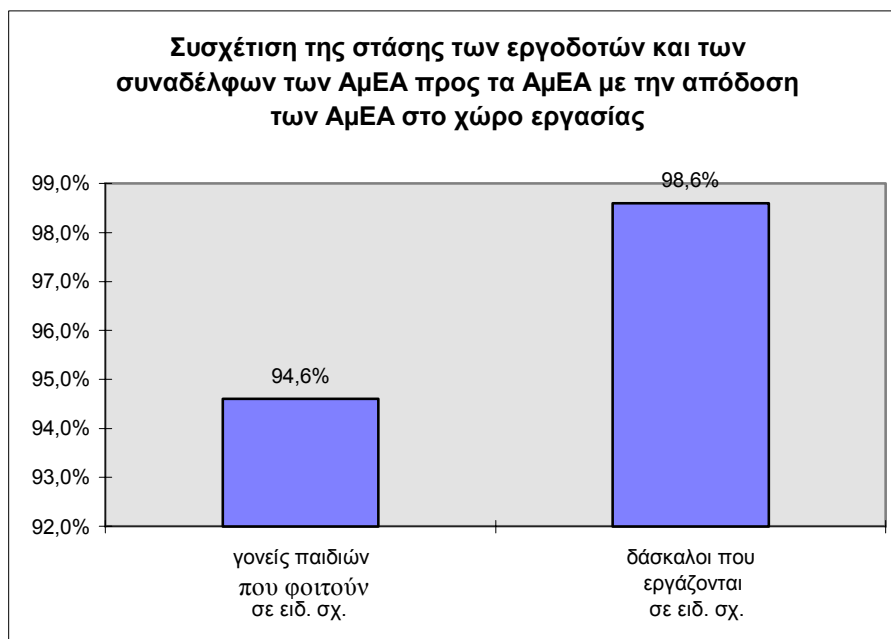
Η επιδότηση εργοδοτών και επιχειρήσεων που προσλαμβάνουν άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί πολύ σοβαρό κίνητρο για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης αυτών των ατόμων. Ωστόσο, τόσο οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, όσο και οι δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία δεν θεωρούν ικανοποιητικά τα κίνητρα που δίνονται στους εργοδότες και στις επιχειρήσεις για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, τα κίνητρα που δίνονται στους εργοδότες και στις επιχειρήσεις για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται ικανοποιητικά από το 9,3% των γονέων που έχουν παιδί που αποφοίτησε από ειδικό σχολείο, το 32,4% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 37,7% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Στην παρακάτω γραφική απεικόνιση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας.

Ραβδόγραμμα 18



Όσο όμως ικανοποιητικά και να είναι τα κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες, προκειμένου να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις επιχειρήσεις τους, αυτά δεν αρκούν, αν παράλληλα δεν συνοδεύονται και με αλλαγή της στάσης των εργοδοτών και των συναδέλφων των ατόμων με ειδικές ανάγκες προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αποκαλυπτικά. Το 94,6% των γονέων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και το 98,6% των δασκάλων των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της στάσης που έχουν οι εργοδότες και οι συνάδελφοι των ατόμων με ειδικές ανάγκες προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες με την απόδοση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας. Ο μεγάλος αυτός βαθμός συσχέτισης απεικονίζεται στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί.

Ραβδόγραμμα 19

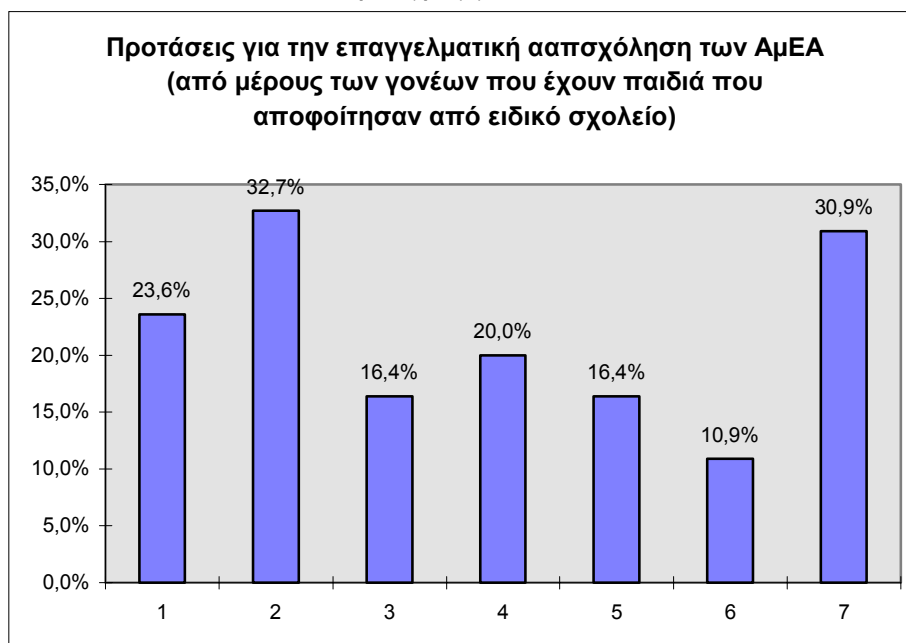


5.7. Προτάσεις για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Όταν αναφερόμαστε σε τόσο σοβαρά και δισεπίλυτα ζητήματα, όπως της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μεγάλη σημασία αποκτά όχι μόνο η διαπίστωση και διερεύνηση του προβλήματος, αλλά και οι προτάσεις που σχετίζονται με την επίλυσή του. Στην έρευνά μας οι προτάσεις αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αφορούν τόσο τους γονείς παιδιών που αποφοίτησαν ή φοιτούν σε ειδικά σχολεία όσο και τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Από τους γονείς που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία το 32,7% προτείνει για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες την ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης και προεπαγγελματικών Γυμνασίων, το 30,9% περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το 23,6% εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένα κέντρα και από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, το 20% βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένα σχολεία και με κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια, το 16,4% επαγγελματικό προσανατολισμό για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και σύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες, φορείς και εργασιακούς χώρους, το 16,4% ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και το 10,9% ευαισθητοποίηση και κίνητρα στους

εργοδότες για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Στη γραφική απεικόνιση που ακολουθεί παρουσιάζονται τα παραπάνω αποτελέσματα.

Ραβδόγραμμα 20



- 1: Εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα ΑμΕΑ σε οργανωμένα κέντρα και από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό
- 2: Ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης και προεπαγγελματικών Γυμνασίων για τα ΑμΕΑ
- 3: Επαγγελματικός προσανατολισμός για τα ΑμΕΑ και σύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες, φορείς και εργασιακούς χώρους
- 4: Βελτίωση της εκπαίδευσης των ΑμΕΑ σε οργανωμένα σχολεία και με κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια
- 5: Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ΑμΕΑ
- 6: Ευαισθητοποίηση και κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν ΑμΕΑ
- 7: Περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα ΑμΕΑ

Η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση εργαστηρίων και κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης ιεραρχείται επίσης ως πρώτη πρόταση για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και από τους γονείς που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία σε ποσοστό 32,7%. Στη συνέχεια οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία προτείνουν για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες με νομοθετημένη κρατική παρέμβαση και υποστήριξη σε ποσοστό 28,8%, εκμάθηση από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς σε ποσοστό 25%, ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ατόμων με

ειδικές ανάγκες σε ποσοστό 7,7% και τέλος ευαισθητοποίηση και κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες σε ποσοστό 5,8%. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί απεικονίζονται οι προτάσεις που γίνονται για την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Ραβδόγραμμα 21



- 1: Ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση εργαστηρίων και κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης
- 2: Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ΑμΕΑ
- 3: Ευαισθητοποίηση και κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν ΑμΕΑ
- 4: Περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα ΑμΕΑ με νομοθετημένη κρατική παρέμβαση και υποστήριξη
- 5: Εκμάθηση από μέρους των ΑμΕΑ προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς

Από τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία το 41,9% προτείνει για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης γι' αυτά τα άτομα σε οργανωμένα κέντρα και επαγγελματικά εργαστήρια, καθώς και μέσω συνεταιρισμών, το 35,2% ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες και κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες, το 27,4% ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 24,2% βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένα σχολεία και με κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια, το 17,3% πληρέστερο νομοθετικό πλαίσιο για τα άτομα με ειδικές

ανάγκες, το 17,3% περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, και το 11,3% επαγγελματικό προσανατολισμό για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και σύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες, φορείς και εργασιακούς χώρους. Οι προτάσεις των δασκάλων για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες απεικονίζονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα.

Ραβδόγραμμα 22



- 1: Εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα ΑμΕΑ σε οργανωμένα κέντρα και επαγγελματικά εργαστήρια, καθώς και μέσω συνεταιρισμών
- 2: Ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης
- 3: Επαγγελματικός προσανατολισμός για τα ΑμΕΑ και σύνδεση του σχολείου με υπηρεσίες, φορείς και εργασιακούς χώρους
- 4: Βελτίωση της εκπαίδευσης των ΑμΕΑ σε οργανωμένα σχολεία και με κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια
- 5: Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την αποδοχή των ΑμΕΑ και κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν ΑμΕΑ
- 6: Πληρέστερο νομοθετικό πλαίσιο για τα ΑμΕΑ
- 7: Περισσότερες θέσεις απασχόλησης για τα ΑμΕΑ

Το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία αποτελεί για τους γονείς των παιδιών αυτών ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα. Η μητέρα της ΓΗ2-7 πιστεύει ότι η επαγγελματική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα βοηθηθεί μόνο αν το κράτος δείξει έμπρακτα ενδιαφέρον γι' αυτά τα παιδιά. «*Η πολιτεία και το Δημόσιο θα πρέπει να έχουν την κύρια ευθύνη για την επαγγελματική απασχόληση*

των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι εργοδότες δύσκολα θα τα απασχολήσουν στη δουλειά τους και για να κάνουν κάτι τέτοιο χρειάζονται σοβαρά κίνητρα». Σύμφωνα επίσης με τη μητέρα του ΓΗ2-10 το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορεί να επιλυθεί μόνο μέσω της πολιτείας. «Η πολιτεία είναι ανάγκη να εξασφαλίσει εργασία στα παιδιά αυτά, γιατί έχουν τις δυνατότητες να κάνουν πολλά πράγματα. Ο Ο.Α.Ε.Δ. θα πρέπει να προσπαθήσει να τους βρει δουλειά. Είναι κρίμα αυτά τα παιδιά να μένουν κλεισμένα στο σπίτι, γιατί έχουν τις δυνατότητες να κάνουν πολλά πράγματα». Την υποχρέωση που έχει η πολιτεία απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες αναφέρει και η μητέρα του ΓΗ3-15. «Η πολιτεία θα πρέπει να βρει μια δουλειά, τουλάχιστον στα άτομα εκείνα που είναι σε θέση να εργαστούν. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζεται να νιώθουν το αίσθημα της ασφάλειας για το μέλλον τους». Για τη μητέρα της ΓΗ3-11 η πολιτεία έχει την υποχρέωση να δίνει σε άτομα με ειδικές ανάγκες τη δυνατότητα μιας μονιμότερης απασχόλησης. «Είναι σίγουρο ότι τα άτομα αυτά έχουν σοβαρότερα προβλήματα από ότι οι υπόλοιποι άνθρωποι. Θα πρέπει επομένως να τους δοθούν κίνητρα, ώστε να έχουν μια μόνιμη απασχόληση. Τα κίνητρα αυτά απαιτούν την συμβολή του κράτους».

Η μητέρα του ΓΗ1-2 θεωρεί πολύ σημαντικό για την επαγγελματική απασχόληση του παιδιού της το θέμα της αυτονομίας του, όταν εργάζεται. Γι' αυτό και θεωρεί σφάλμα για το παιδί της το γεγονός ότι εργάζεται μαζί με τον πατέρα του. «Μετά την αποφοίτηση του παιδιού μου από το ειδικό σχολείο, αυτό εργάζεται μαζί με τον πατέρα του στις οικοδομές. Έτσι όμως δεν μπόρεσε να αναπτύξει πρωτοβουλίες. Θα ήταν καλύτερα να εργαζόταν κάπου αλλού. Έτσι θα ψήνονταν περισσότερο στη δουλειά και θα μπορούσε μόνος του να αναλάβει δουλειές. Μαζί με τον πατέρα του κάπου έχει επαναπαυτεί. Το παιδί δεν αντιμετωπίζει τον πατέρα του με τον ίδιο τρόπο που θα αντιμετώπιζε και κάποιος άλλο εργοδότη ούτε και ο πατέρας του συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο που θα του συμπεριφέρονταν αν δεν ήταν παιδί του. Θα προτιμούσα πλέον να μην εργάζονται μαζί». Σύμφωνα με την αδερφή της ΓΗ1-3 το πρόβλημα της επαγγελματικής απασχόλησης μπορεί να βοηθηθεί αποτελεσματικά μόνο με την εξειδίκευση. «Για να έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες καλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας χρειάζονται εξειδίκευση. Δεν νομίζω ότι είναι σωστό να μαθαίνουν σε επαγγελματικό επίπεδο κάτι απ' όλα και τελικά τίποτα».

Ο πατέρας του ΓΗ1-8 πιστεύει ότι το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα βελτιωθεί με την αποδοχή των παιδιών αυτών από την κοινωνία. «Πιστεύω ότι το θέμα της αποδοχής παιδιών με ειδικές ανάγκες ξεκινά από τα σχολεία. Είναι πολύ βασικό για την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ζουν και να μεγαλώνουν σε κανονικά σχολεία μαζί με τα άλλα παιδιά. Εγώ, παρά το γεγονός ότι ξέρω τα προβλήματα που έχει το παιδί μου, θα ήθελα πάρα πολύ να φοιτούσε σε κανονικό σχολείο. Οι δάσκαλοι όμως επέμεναν να απομακρυνθεί από το κανονικό σχολείο και να φοιτήσει σε ειδικό. Μου ανέφεραν ως βασικό λόγο γι' αυτό ότι οι

γονείς των άλλων παιδιών αντιδρούσαν, επειδή το δικό μου παιδί είχε προβλήματα. Μου είπαν λοιπόν ότι οι γονείς των άλλων παιδιών δεν θα ήθελαν τα παιδιά τους να φοιτούν μαζί με το δικό μου παιδί. Πιστεύω όμως ότι αν συνεχιστεί αυτού του είδους η αντιμετώπιση προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τίποτα δεν θα αλλάξει στο μέλλον. Η απομάκρυνση του παιδιού μου και οποιουδήποτε παιδιού με ειδικές ανάγκες από το κανονικό σχολείο και από το κανονικό περιβάλλον δεν επιλύει, αλλά διογκώνει το πρόβλημα. Νομίζω, ότι αν οι γονείς που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες επιθυμούν το παιδί τους να φοιτά σε κανονικό σχολείο θα πρέπει η επιθυμία τους να γίνεται σεβαστή, έστω και αν γνωρίζουν ότι το παιδί τους δεν έχει τις προϋποθέσεις να συμβαδίσει με τα άλλα παιδιά και επομένως αναπόφευκτα θα μείνει πίσω. Εκείνο ωστόσο που θα κερδίσει νομίζω ότι θα είναι πολύ σημαντικότερο: την επαφή του με τα άλλα παιδιά και την αποδοχή του απ' αυτά με το πρόβλημα που έχει. Αν αποδεχτούμε από νωρίς τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον θα τα αποδεχτούμε και αργότερα στους επαγγελματικούς χώρους. Η αποδοχή τους στο χώρο της εργασίας δεν μπορεί να γίνει αυτόματα, αν δεν ξεκινήσει από νωρίς. Νομίζω ότι οι γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι θα πρέπει να έχουν τον τελικό λόγο πού θέλουν να φοιτά το παιδί τους». Η μητέρα του ΓΗ3-26 πιστεύει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να βοηθούνται περισσότερο. «Δεν είναι σωστό η νομοθεσία να προβάλλει τόσα εμπόδια στα άτομα αυτά και όταν εργάζονται για ένα ορισμένο χρόνο κάπου, από εκεί και μετά να χάνουν τα πλεονεκτήματα που δίδει ο νόμος στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Επίσης πρέπει να υπάρξει μεγαλύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κόσμου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για τις πραγματικές τους δυνατότητες. Δυστυχώς όπως είναι τα πράγματα σήμερα, υπάρχει μεγάλη καχυποψία, δυσπιστία και εκμετάλλευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες». Για τη μητέρα της ΓΗ3-3 είναι απαραίτητη για την επαγγελματική απασχόληση η ύπαρξη οργανωμένων κέντρων απασχόλησης. «Η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα βελτιωθεί μόνο αν υπάρξουν οργανωμένα κέντρα απασχόλησης για τα παιδιά αυτά. Τώρα δυστυχώς δεν υπάρχει τίποτα. Επιπλέον υπάρχει και ένας γενικευμένος ρατσισμός που αποτελεί εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια».

Ορισμένοι από τους γονείς στις προτάσεις τους για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες κάνουν διάκριση ανάμεσα στα παιδιά με ελαφριά και σοβαρή νοητική υστέρηση. Η μητέρα της ΓΗ3-4 προτείνει σχετικά με αυτό το θέμα: «Νομίζω ότι θα πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στα παιδιά που έχουν ελαφριά νοητικά προβλήματα και σοβαρά νοητικά προβλήματα. Πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών, που χρειάζονται και διαφορετική αντιμετώπιση. Για παιδιά που έχουν ελαφριά νοητικά προβλήματα, όπως είναι και το δικό μου παιδί θεωρώ απαραίτητη την ίδρυση ενός προεπαγγελματικού Γυμνασίου που να είναι επανδρωμένο με εξειδικευμένο προσωπικό. Το Γυμνάσιο αυτό θα δίνει κάποιες επιπλέον γνώσεις, αλλά το κύριο βάρος του θα είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και προετοιμασία των παιδιών για τον κόσμο της εργασίας. Τώρα αυτά τα παιδιά που δυστυχώς είναι πολλά, είτε

μένουν σίτι είτε πηγαίνουν στα γνωστά κέντρα εκπαίδευσης που δεν τους προσφέρουν τίποτα. Αυτό όμως δεν είναι λύση». Διάκριση μεταξύ παιδιών με μέτρια και σοβαρά προβλήματα κάνει επίσης και ο πατέρας του ΓΗ3-30. «Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει κάποιο κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης για περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν σοβαρά προβλήματα. Στόχος για τα άτομα που παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης στα κέντρα αυτά θα πρέπει να είναι να μπορούν να βρίσκουν απασχόληση στα άτομα με ειδικές ανάγκες και επιπλέον να τους δίνουν και κάποια οικονομική ενίσχυση».

Η μητέρα του ΓΗ3-19 προτείνει τη συνέχιση της φοίτησης του παιδιού της και μετά το ειδικό σχολείο. «Θα ήθελα για τα παιδιά που έχουν προβλήματα να υπήρχε ένα Γυμνάσιο. Σε αυτό το Γυμνάσιο όμως το βάρος δεν θα πρέπει να δίνεται απλώς και μόνο στα γράμματα, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων. Θα ήθελα επίσης να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά αυτά να απορροφώνται στο Δημόσιο τομέα και να νιώθουν κάποια ασφάλεια. Είναι απαράδεκτο τα παιδιά αυτά να χάνουν κάθε οικονομική βοήθεια, από τη στιγμή που έστω και για ένα μικρό διάστημα εργάστηκαν κάπου». Ο πατέρας του ΓΗ3-10 θεωρεί ότι ουσιαστικά εφόδια για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μπορούν να αποκτηθούν μόνο αν υπάρχει πρακτική εξάσκηση μετά το τέλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. «Αν μετά που τελειώσουν την εκπαίδευσή τους σε ένα αντικείμενο τα άτομα αυτά επιστρέψουν σίτι, τότε η όλη προσπάθεια δεν θα έχει κανένα αποτέλεσμα. Καλή και χρήσιμη η εκπαίδευση, όμως στο τέλος θα πρέπει να συνοδεύεται και από πρακτική άσκηση. Μόνο τότε οι γνώσεις που αποκτούνται έχουν και μια πρακτική χρησιμότητα».

Η μητέρα της ΓΗ3-2 πιστεύει, ότι πιθανή επαγγελματική απασχόληση του παιδιού της εκτός των άλλων θα είναι για την ίδια μεγάλη ελάφρυνση. Σε προσωπικό επίπεδο προτείνει να αναλάβει κάποιος φορέας το παιδί της, για να μπορεί για λίγο να ξεκουράζεται. Σχετικά με το πρόβλημά της μας είπε: «Πιστεύω ότι το πρόβλημα που έχει το παιδί μου και παρουσιάζει επιληπτικές κρίσεις είναι πάρα πολύ σοβαρό. Θα ήθελα λοιπόν να βρεθεί κάποιος φορέας ο οποίος να δείξει ενδιαφέρον για το παιδί μου, ή για άλλα παιδιά που έχουν τόσο σοβαρά προβλήματα και να το παίρνει για λίγο και να το απασχολεί. Έτσι θα ξεκούραζαν κάπως και μένα. Είναι διαφορετικό γενικά ένα άτομο με ειδικές ανάγκες από ένα άτομο με προβλήματα επιληψίας. Και είναι διαφορετικό για ένα γονέα να έχει συνέχεια κοντά του ένα παιδί με τόσα πολλά προβλήματα και τελείως διαφορετικό να μπορεί, έστω και για λίγο, να απαλλάσσεται από ένα τέτοιο βάρος και να αλαφρώνει. Το σκέφτομαι συνέχεια, είναι παιδί μου και το αγαπώ, αλλά δεν αντέχω άλλο».

5.8. Η συμβολή του ειδικού σχολείου

Το ειδικό σχολείο συμβάλλει στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσω κυρίως της συνεργασίας του με φορείς, υπηρεσίες,

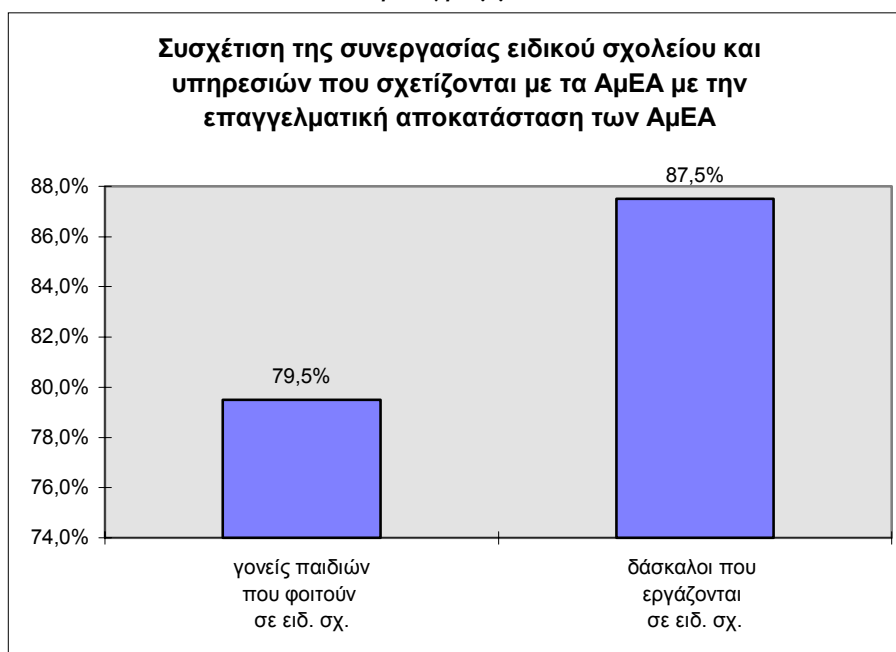
οργανισμούς, κέντρα εκπαίδευσης, εργοδότες και επαγγελματικούς χώρους, αλλά και μέσω κατάλληλων προγραμμάτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και εξειδικευμένου προσωπικού. Στην έρευνά μας η διερεύνηση για τη συμβολή του ειδικού σχολείου σε θέματα επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες αφορά τα ακόλουθα δύο ερωτήματα:

A. Θεωρείτε ότι η συνεργασία και η επικοινωνία του σχολείου με τους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην επαγγελματική αποκατάσταση αυτών των ατόμων;

B. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες;

Το 79,5% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και το 87,5% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρούν ότι η συνεργασία και η επικοινωνία του σχολείου με τους οργανισμούς και τις υπηρεσίες που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην επαγγελματική αποκατάστασή τους.

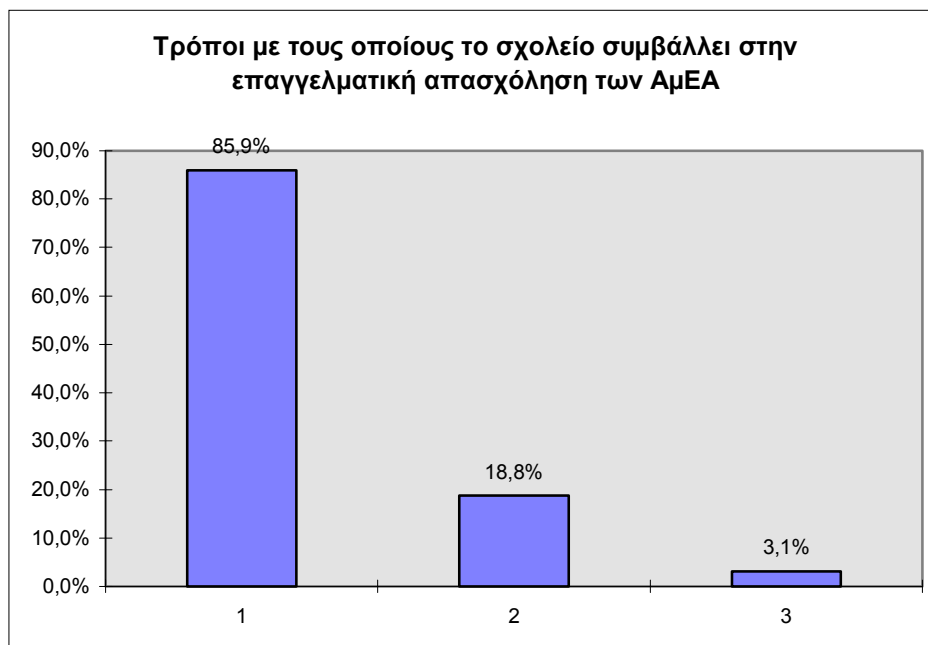
Ραβδόγραμμα 23



Αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, το 85,9% των δασκάλων θεωρούν χρήσιμη τη λειτουργία στα ειδικά σχολεία κατάλληλων εργαστηρίων, τα οποία και θα καταρτίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού σε προεπαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης, ενώ το 18,8% των δασκάλων θεωρούν χρήσιμη τη συνεργασία του σχολείου με φορείς, υπηρεσίες, οργανισμούς, κέντρα εκπαίδευσης, εργοδότες και

επαγγελματικούς χώρους. Παράλληλα, υπάρχει και ένα ποσοστό 3,1% των δασκάλων που μας ανέφερε ότι το σχολείο δεν πρέπει να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Ραβδόγραμμα 24



1. Λειτουργία κατάλληλων εργαστηρίων μέσα στα ειδικά σχολεία, τα οποία με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού θα καταρτίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε προεπαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης
2. Συνεργασία του σχολείου με φορείς, υπηρεσίες, οργανισμούς, κέντρα εκπαίδευσης, εργοδότες και επαγγελματικούς χώρους
3. Το σχολείο δεν πρέπει να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

5.9. Διασταυρώσεις επιμέρους παραγόντων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται διμεταβλητές σχέσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις διασταυρώσεις των ανεξάρτητων με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Κριτήριο για να γίνουν αυτές οι διασταυρώσεις αποτέλεσε η σημαντικότητα των θεμάτων που εξετάζουν. Αναλυτικά οι συσχετίσεις που έγιναν μεταξύ των διαφόρων παραγόντων της έρευνας αφορούν:

- α) το φύλο και τη συνέχιση φοίτησης στο Γυμνάσιο,
- β) το έτος αποφοίτησης από το ειδικό σχολείο και την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά το ειδικό σχολείο,
- γ) τα χρόνια φοίτησης στο ειδικό σχολείο και την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτηση από το ειδικό σχολείο,

δ)το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας και την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο,

ε)την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά το ειδικό σχολείο και την άποψη των γονέων για το ειδικό σχολείο,

στ)τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και τη γνώση απ' αυτούς υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης,

ζ)τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και την προστασία από μέρους της νομοθεσίας του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες,

η)τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την υπάρχουσα νομοθεσία,

θ)τους δασκάλους και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και τα κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες και επιχειρήσεις για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις δουλειές τους,

ι)τους δασκάλους και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και τις ευκαιρίες που δίνονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δραστηριότητες και

ια)τους δασκάλους και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και τη θετική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα αυτών των συσχετίσεων.

α. Φύλο και συνέχιση φοίτησης στο Γυμνάσιο

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και της συνέχισης της φοίτησης των παιδιών που αποφοιτούν από το ειδικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Παρατηρείται έτσι ότι το ποσοστό των αγοριών που πήγαν μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο στο Γυμνάσιο, έστω και για πολύ μικρό χρονικό διάστημα είναι σημαντικά υψηλότερο (29,9%) σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (9,3%). Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να συσχετίζεται και με τις διαφορετικές προσδοκίες που υπάρχουν ανάμεσα στους γονείς για παιδιά διαφορετικού φύλου.

Πίνακας 5

Φύλο	Συνέχιση φοίτησης στο Γυμνάσιο		
		Ναι	Όχι
	Αγόρια	29,9%	70,1%
	Κορίτσια	9,3%	90,7%

$$\chi^2=7,111 \quad df=1 \quad p=.021$$

β. Έτος αποφοίτησης από το ειδικό σχολείο και πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά το ειδικό σχολείο

Η πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο έχει σημαντικό βαθμό συσχέτισης με το έτος αποφοίτησης των παιδιών αυτών από το ειδικό σχολείο. Από το δείγμα των παιδιών που εξετάσαμε και που αποφοίτησε από ειδικά σχολεία μέχρι το 1995 διαπιστώνουμε ότι το 34,8% εργάζεται μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο, το 36,4% παρακολουθεί προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, το 25,8% μένει σπίτι και το 3% κάνει κάτι άλλο. Τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών που αποφοίτησαν από τα ειδικά σχολεία από το 1996 και μετά και εργάζονται είναι 11,6%, των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης 39,5%, των παιδιών που μένουν σπίτι 37,2% και των παιδιών που κάνουν κάτι άλλο 11,6%. Μεταξύ επομένως των αποφοίτων από τα ειδικά σχολεία μέχρι το 1995 και των αποφοίτων από τα ειδικά σχολεία από το 1996 και μετά παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, η οποία κυρίως αφορά τους αποφοίτους των ειδικών σχολείων που εργάζονται. Παρατηρείται δηλαδή διαφοροποίηση αναφορικά με την επαγγελματική απασχόληση μεταξύ παλαιότερων και πρόσφατων αποφοίτων των ειδικών σχολείων, διαφοροποίηση η οποία απεικονίζει και το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ειδικά σχολεία σε σύγκριση με το παρελθόν. Παλαιότερα, το επίπεδο των μαθητών ήταν σαφώς ανώτερο, μια και στα ειδικά σχολεία φοιτούσαν και μαθητές με ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές οι οποίοι στις μέρες μας φοιτούν σε «κανονικά» σχολεία και συνήθως παρακολουθούν κάποιες ώρες διδασκαλίας σε ειδικές τάξεις. Ανάλογα αποτελέσματα επιβεβαιώνει και η παρούσα έρευνα. Η επαγγελματική απασχόληση επομένως για τους παλαιότερους απόφοιτους των ειδικών σχολείων ήταν περισσότερο πιθανή σε σύγκριση με τους πρόσφατα αποφοιτήσαντες από ειδικά σχολεία.

Πίνακας 6

	Πορεία παιδιού μετά το ειδικό σχολείο				
		Εργάζεται	Παρακολουθεί πρόγρ. κατάρτ.	Μένει σπίτι	Κάτι άλλο
Έτος αποφοίτ. από το ειδικό σχολείο	Μέχρι 1995	34,8%	36,4%	25,8%	3%
	Μετά το 1995	11,6%	39,5%	37,2%	11,6%

$$\chi^2=9,659 \quad df=3 \quad p=.022$$

γ. Χρόνια φοίτησης στο ειδικό σχολείο και πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτηση από το ειδικό σχολείο

Τα χρόνια φοίτησης στο ειδικό σχολείο παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με την πορεία που ακολουθεί ένα παιδί μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο. Τα παιδιά που φοίτησαν μέχρι 3 χρόνια στο ειδικό σχολείο εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους σε ποσοστό 23,8%, παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε ποσοστό 23,8%, μένουν σπίτι σε ποσοστό 33,3% και κάνουν κάτι άλλο σε ποσοστό 19,1%. Αντίστοιχα τα παιδιά που φοίτησαν πάνω από 3 χρόνια σε ειδικά σχολεία εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους σε ποσοστό 26,1%, παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε ποσοστό 40,9%, μένουν σπίτι σε ποσοστό 29,5% και κάνουν κάτι άλλο σε ποσοστό 3,4%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η διαφοροποίηση που παρατηρείται μεταξύ των χρόνων φοίτησης στο ειδικό σχολείο και της παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά που φοίτησαν πάνω από 3 χρόνια σε ειδικό σχολείο παρακολούθησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Πίνακας 7

	Πορεία παιδιού μετά το ειδικό σχολείο				
		Εργάζεται	Παρακολουθεί πρόγρ. κατάρτ.	Μένει σπίτι	Κάτι άλλο
Χρόνια φοίτησης στο ειδικό σχ.	Μέχρι 3 χρόνια	23,8%	23,8%	33,3%	19,1%
	Πάνω από 3 χρόνια	26,1%	40,9%	29,5%	3,4%

$$\chi^2=7,890 \quad df=3 \quad p=.048$$

δ. Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας και πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο

Το μικρό δείγμα των παιδιών που ανήκε σε οικογένεια ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μας επέβαλε να ενοποιήσουμε σε μία κατηγορία παιδιά που ανήκαν σε οικογένειες ανωτέρου και μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Στη συνέχεια διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της πορείας που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο. Τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες ανωτέρου και μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάζονται σε ποσοστό 16,7%, παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε ποσοστό 54,2%, μένουν σπίτι σε ποσοστό 25% και κάνουν κάτι άλλο σε ποσοστό 4,1%. Τα παιδιά αντίστοιχα που ανήκουν σε οικογένειες κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάζονται σε ποσοστό 28,2%, παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης σε ποσοστό 32,9%, μένουν σπίτι σε ποσοστό 31,8% και κάνουν κάτι άλλο σε ποσοστό 7,1%.

Πίνακας 8

	Πορεία παιδιών μετά το ειδικό σχολείο				
		Εργάζεται κάπου	Παρακολουθεί πρόγρ. κατάρτ.	Μένει σπίτι	Κάτι άλλο
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας	Ανώτερο-Μεσαίο	16,7%	54,2%	25%	4,1%
	Κατώτερο	28,2%	32,9%	31,8%	7,1%

$$\chi^2=3,743 \quad df=3 \quad p=.291$$

ε. Πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά το ειδικό σχολείο και άποψη γονέων για το ειδικό σχολείο

Η πορεία των παιδιών μετά το ειδικό σχολείο παρουσιάζει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά με την άποψη των γονέων για το ειδικό σχολείο. Έτσι, το 36% των γονέων που έχουν παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάζονται έχουν θετική άποψη για το ειδικό σχολείο, το 20% των γονέων θα προτιμούσε για το παιδί του να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, το 4% έχει αρνητική άποψη, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό 40% είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το θέμα. Από τους γονείς με παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, το 40% έχουν θετική άποψη για το ειδικό σχολείο, το 2,9% των γονέων θεωρούν ότι θα ήταν προτιμότερη η φοίτηση

ενός παιδιού στο κανονικό σχολείο, το 42,9% έχουν αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο και το 14,2% των γονέων είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το θέμα. Από τους γονείς αντίστοιχα με παιδιά που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο έμειναν σπίτι έχει θετική άποψη για το ειδικό σχολείο ένα ποσοστό 37,9%, το 24,1% θα προτιμούσε τη φοίτηση του παιδιού τους σε κανονικό σχολείο, το 7% έχει αρνητική άποψη για το ειδικό σχολείο και το 17,2% των γονέων είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το θέμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μικρό ποσοστό (2,9%) των γονέων που θα προτιμούσε για τα παιδιά του που παρακολούθησαν πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης να είχαν φοιτήσει σε κανονικό σχολείο. Ενδιαφέρον αντίστοιχα παρουσιάζει και το υψηλό ποσοστό (42,9%) των γονέων που έχουν αρνητική άποψη για τα ειδικά σχολεία, ενώ τα παιδιά τους μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το υψηλό ποσοστό της αρνητικής άποψης των συγκεκριμένων γονέων για τα ειδικά σχολεία ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών που μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι το ειδικό σχολείο δεν έδωσε δυνατότητες και προοπτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης στα παιδιά τους.

Πίνακας 9

	Άποψη γονέων για το ειδικό σχολείο				
		Θετική	Προτιμότερη η φοίτηση στο κανονικό σχ.	Αρνητική	Ουδέτερη Δεν ξέρω
Πορεία παιδιών μετά την αποφοίτηση από το ειδικό σχ.	Εργάζονται κάπου	36%	20%	4%	40%
	Παρακολουθούν πρόγρ. κατάρτ.	40%	2,9%	42,9%	14,2%
	Μένουν σπίτι	37,9%	24,1%	7%	17,2%

$$\chi^2=22,044 \quad df=6 \quad p=.003$$

στ. Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και γνώση υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης

Μεταξύ γονέων παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και γνώση υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Το 9,1% των γονέων που έχουν παιδιά σε ειδικά σχολεία μας δήλωσε ότι γνωρίζει υπηρεσίες ή οργανωμένα κέντρα υποστήριξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γονέων που έχουν παιδιά σε κέντρα επαγγελματικής

κατάρτισης είναι 28%. Το υψηλότερο ποσοστό για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά έχουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη ηλικία από τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και είναι φυσικό επομένως οι γονείς τους να γνωρίζουν περισσότερο υπηρεσίες ή οργανωμένα κέντρα υποστήριξης.

Πίνακας 10

Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδ. σχολεία και κέντρα επαγγελμα- τικής κατάρτισης	Γνώση υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης	
	Ναι	Όχι
Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία	9,1%	90,9%
Γονείς παιδιών που φοιτούν σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτ.	28%	72%

$\chi^2=3,451$ $df=1$ $p=.063$

ζ. Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και προστασία από μέρους της νομοθεσίας του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γονέων παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και της άποψής τους περί προστασίας από μέρους της υπάρχουσας νομοθεσίας του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το 28,6% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία θεωρούν ότι η νομοθεσία προστατεύει το δικαίωμα της απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης είναι 52,2%.

Πίνακας 11

Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδ. σχολεία και κέντρα επαγγελμα- τικής κατάρτισης	Προστασία του δικαιώματος απασχόλησης για τα ΑμΕΑ από την υπάρχουσα νομοθεσία	
	Ναι	Όχι
Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία	28,6%	71,4%
Γονείς παιδιών που φοιτούν σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτ.	52,2%	47,8%

$\chi^2=2,826$ $df=1$ $p=.093$

η. Δάσκαλοι και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την υπάρχουσα νομοθεσία

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτών που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και της προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες από την υπάρχουσα νομοθεσία. Το 46,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρούν ότι η νομοθεσία προστατεύει το δικαίωμα της απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δασκάλους που εργάζονται σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης είναι 42,1%.

Πίνακας 12

Δάσκαλοι και εκπαιδευτές ειδικών σχολείων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης	Προστασία του δικαιώματος απασχόλησης για τα ΑμΕΑ από την υπάρχουσα νομοθεσία	
	Ναι	Όχι
Δάσκαλοι ειδικών σχολείων	46,9%	53,1%
Δάσκαλοι κέντρων κατάρτισης	42,1%	57,9%

$$\chi^2=0,008 \quad df=1 \quad p=.930$$

θ. Δάσκαλοι και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες και επιχειρήσεις για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις δουλειές τους

Μεταξύ δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και της ύπαρξης ικανοποιητικών κινήτρων σε εργοδότες και επιχειρήσεις για την πρόσληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Το 46,8% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρούν ικανοποιητικά τα κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες και επιχειρήσεις για να προσλάβουν άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δασκάλους και εκπαιδευτές που εργάζονται σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης είναι μόλις 18,2%. Η στάση των δασκάλων που εργάζονται σε κέντρα κατάρτισης, αναφορικά με τα κίνητρα που δίδονται σε εργοδότες και επιχειρήσεις για την πρόσληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες εμφανίζεται να είναι λιγότερο αισιόδοξη και ίσως αυτό να οφείλεται στο διαφορετικό βαθμό στον οποίο γνωρίζουν θέματα επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συγκρινόμενοι με τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία.

Πίνακας 13

Δάσκαλοι και εκπαιδευτές ειδικών σχολείων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης	Ικανοποιητικά κίνητρα σε εργοδότες και επιχειρήσεις για την πρόσληψη ΑμΕΑ	
	Ναι	Όχι
Δάσκαλοι ειδικών σχολείων	46,8%	53,2%
Δάσκαλοι κέντρων κατάρτισης	18,2%	81,8%

$$\chi^2=4,082 \quad df=1 \quad p=.043$$

ι. Δάσκαλοι και εκπαιδευτές που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και ευκαιρίες που δίνονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δραστηριότητες

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων των ειδικών σχολείων και των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης και των ευκαιριών που δίνονται στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δραστηριότητες. Το 32,1% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ανέφεραν ότι δίνουν ευκαιρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δεξιότητες. Για τους δασκάλους και τους εκπαιδευτές που εργάζονται σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης το αντίστοιχο ποσοστό είναι 57,9%.

Πίνακας 14

Δάσκαλοι και εκπαιδευτές ειδικών σχολείων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης	Ευκαιρίες που δίνονται στα ΑμΕΑ να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δραστηριότητες	
	Ναι	Όχι
Δάσκαλοι ειδικών σχολείων	32,1%	67,9%
Δάσκαλοι κέντρων κατάρτισης	57,9%	42,1%

$$\chi^2=2,912 \quad df=1 \quad p=.088$$

ια. Δάσκαλοι που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και θετική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων των ειδικών σχολείων και των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης και της θετικής άποψης που έχουν για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτές που εργάζονται σε κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης έχουν θετική

άποψη γι' αυτά τα κέντρα σε ποσοστό 70,6%, αντίθετα με τους δασκάλους των ειδικών σχολείων που έχουν θετική άποψη σε ποσοστό μόλις 21,7%.

Πίνακας 15

Δάσκαλοι και εκπαιδευτές ειδικών σχολείων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης	Θετική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης		
		Ναι	Όχι
Δάσκαλοι ειδικών σχολείων		21,7%	78,3%
Δάσκαλοι κέντρων κατάρτισης		70,6%	29,4%

$$\chi^2=10,972 \quad df=1 \quad p=.001$$

5.10. Δύο μελέτες περίπτωσης

Σε αυτήν την ενότητα ερευνούμε τις απόψεις ατόμων με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. για την επαγγελματική τους απασχόληση, καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του προεπαγγελματικού εργαστηρίου Σητείας. Θεωρούμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. ως μια ιδιαίτερη περίπτωση, συγκρινόμενα με άτομα που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, από το γεγονός κυρίως ότι μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. εργάζονται συνήθως άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν είτε μιας ήπιας μορφής νοητική υστέρηση είτε φυσική μειονεξία είτε σοβαρό πρόβλημα υγείας. Αντίθετα, από τα ειδικά σχολεία συνήθως αποφοιτούν άτομα με κυρίαρχο χαρακτηριστικό γνώρισμα τη μέτρια ή σοβαρή νοητική υστέρηση. Μεταξύ επομένως των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. και των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από τα ειδικά σχολεία υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις ικανότητες που διαθέτουν.

Το προεπαγγελματικό εργαστήριο Σητείας αποτελεί επίσης μια ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης. Το ξεχωριστό στην περίπτωση αυτή είναι ότι το συγκεκριμένο εργαστήριο δεν προήλθε, όπως συμβαίνει συνήθως, από ιδιωτική πρωτοβουλία ή από συλλόγους γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά από το μεράκι και τη φροντίδα των δασκάλων του ειδικού δημοτικού σχολείου Σητείας, στο χώρο του οποίου λειτουργεί και το εργαστήριο. Στην πρώτη λοιπόν φάση της λειτουργίας του το εργαστήριο ξεκίνησε στηριζόμενο κυρίως στον ανθρώπινο παράγοντα και διαθέτοντας πενιχρά οικονομικά μέσα.

5.10.1. Άτομα με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω Ο.Α.Ε.Δ.

Για τη διερεύνηση της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες που εργάζονται μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής

δεδομένων η συνέντευξη. Το δείγμα αποτελούνταν από τέσσερα άτομα. Τα τρία απ' αυτά εργάζονταν στο Ηράκλειο και το ένα στα Χανιά. Τα δύο απ' αυτά μας δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί στο παρελθόν και σε άλλες δουλειές, ενώ τα άλλα δύο μας δήλωσαν ότι εργάζονται για πρώτη φορά.

Η απασχόληση θεωρήθηκε πολύ σημαντικό γεγονός και από τα τέσσερα άτομα της έρευνας. Η εμπειρία ωστόσο του Ο.Α.Ε.Δ. ποικίλλει μεταξύ των τεσσάρων ατόμων. Η Σ.Δ. συγκεκριμένα μας δήλωσε: *«Έχω προσπαθήσει και με άλλο τρόπο, εκτός από τα προγράμματα του Ο.Α.Ε.Δ. να βρω δουλειά. Δεν μπορώ να πω ότι ο Ο.Α.Ε.Δ. δεν βοηθάει. Ξέρω προσωπικά ανθρώπους που είναι πάρα πολύ ευχαριστημένοι, ξέρω όμως και κάποιους άλλους οι οποίοι είναι πολύ δυσαρεστημένοι. Εγώ είμαι από τους δυσαρεστημένους. Πάντως είναι αλήθεια ότι το δικαίωμα της απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προστατεύεται περισσότερο από κάποιον βουλευτή, παρά από τον Ο.Α.Ε.Δ. ή την υπάρχουσα νομοθεσία. Δυστυχώς ισχύει το καθεστώς των γνωριμιών και θα ισχύει για πάρα πολλά χρόνια ακόμα. Και ισχύει όχι μόνο για το Δημόσιο τομέα, αλλά και για τον ιδιωτικό τομέα. Είναι κάποιες επιχειρήσεις που έχουν πολύ προσωπικό οι οποίες υποχρεούνται από τον Ο.Α.Ε.Δ. να προσλαμβάνουν ένα προσωπικό ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δεν θυμάμαι πάρα πολύ καλά τα νούμερα, αλλά νομίζω ότι όταν μια επιχείρηση έχει πάνω από πενήντα άτομα προσωπικό έχει παράλληλα την υποχρέωση να απασχολεί και άτομα με ειδικές ανάγκες σε ποσοστό νομίζω 5% ή 8%. Όμως για να προσληφθεί ένας σε κάποιες τέτοιες επιχειρήσεις στις οποίες και εγώ είχα κάνει αιτήσεις έμαθα μετά ότι χρειαζόταν κάποιος βουλευτής». Και ο Μ.Κ. δήλωσε δυσαρεστημένος από τον Ο.Α.Ε.Δ.: *«Ο Ο.Α.Ε.Δ. σε υποβαθμίζει, γιατί σου δίνει λιγότερα χρήματα από αυτά που κάνει η δουλειά σου. Σου λέει ότι σε προσλαμβάνει με επιχορήγηση δικιά του και το υπόλοιπο ποσό για να συμπληρωθεί το μεροκάματο θα το δώσει ο εργοδότης. Αλλά αυτό δεν συμβαίνει από κανένα, γιατί δεν υποχρεώνεται ο εργοδότης να το κάνει αυτό, οπότε στην ουσία ότι παίρνει κανείς το παίρνει από τον Ο.Α.Ε.Δ.. Και μιλάμε για ένα ποσό που κατά τη γνώμη μου είναι εξευτελιστικό. Γενικά πάντως νομίζω ότι είναι πιο εύκολο για κάποιον να βρει δουλειά μέσω γνωστών. Βέβαια τώρα και οι δήμοι και οι νομαρχίες και η κάθε υπηρεσία από ότι βλέπω έχουν την ικανότητα και το περιθώριο να πάρουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Αλλά το ξέρουν μόνο αυτοί, μόνο οι εκάστοτε εργοδότες το ξέρουν. Δεν αφήνουν το περιθώριο να το μάθει ένας απέξω, να το μάθει ο άλφα ή ο βήτα να πάει να το διεκδικήσει. Χρειάζεται επομένως και γνώση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε να μπορέσουν τα άτομα να διεκδικήσουν αυτό που είναι και νομοθετικά κατοχυρωμένο».**

Αναφορικά με τα κίνητρα που δίνονται στους εργοδότες και το βαθμό στον οποίο τα κίνητρα θεωρούνται ικανοποιητικά η Σ.Δ. μας δήλωσε: *«Τα κίνητρα είναι μόνο χρηματικά, για κάποιους μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικά, για κάποιους άλλους όχι. Είναι θέμα και ευαισθησίας. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν θέλουν να έχουν άτομο με ειδικές ανάγκες στη δουλειά τους, στο χώρο τους, είτε από ρατσισμό είτε επειδή έχουν ακούσει διάφορα είτε από παραπληροφόρηση. Δεν*

θέλουν λοιπόν να έχουν καμία σχέση με άτομα με ειδικές ανάγκες χωρίς να ξέρουν και οι ίδιοι γιατί πολλές φορές. Υπάρχει δυστυχώς ακόμα κοινωνικός αποκλεισμός. Όταν κάποιος άνθρωπος πιστεύει για σένα πράγματα τα οποία είναι τελείως εξωφρενικά, τότε πώς να σε δεχτούνε; Εμένα για παράδειγμα που έχω μεσογειακή αναιμία μου είπαν ότι θα τρελαθώ μετά τα εικοσιπέντε μου χρόνια. Είναι τελείως τραγικό. Πώς μετά αυτός ο άνθρωπος θα σε πάρει στη δουλειά του, όταν φοβάται να σε αντιμετωπίσει; Χρειάζεται επομένως ανάμεσα στα άλλα και η ευαισθητοποίηση του εργοδότη. Για να καταφέρει να ξεπεράσει και όλα τα άλλα προβλήματα, όλα όσα θα πούνε στον εργοδότη και όλα αυτά που πιθανόν θα αντιμετωπίσει από άλλους υπαλλήλους».

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες που ρωτήσαμε και εργάζονται μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. πιστεύουν ότι μπορούν και ανταποκρίνονται επαρκώς στη δουλειά που κάνουν. Η Σ.Δ. μας δήλωσε: «Δεν έχω κανένα πρόβλημα με τη δουλειά που κάνω, απλώς κουράζομαι λίγο πιο εύκολα από τους άλλους ανθρώπους, δεν μπορώ δηλαδή να δουλεύω όλες αυτές τις ώρες που θα ήθελε να δουλεύω εδώ. Ωστόσο το πρόβλημα το συζητήσαμε και το αντιμετωπίσαμε με τον εργοδότη μου, ο οποίος το δέχτηκε και μειώσαμε τις ώρες που δουλεύω». Ο Μ.Κ. μας είπε: «Δεν έχω κανένα πρόβλημα με τη δουλειά που κάνω και πιστεύω ότι δεν έχουν πρόβλημα και οι συνάδελφοί μου απέναντί μου».

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη δουλειά είναι ότι συχνά η εργασία που κάνουν δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις προσδοκίες τους. Έτσι, προκειμένου τα άτομα με ειδικές ανάγκες να δουλέψουν αναγκάζονται να κάνουν δουλειές άσχετες, είτε με τις ικανότητές τους είτε με το αντικείμενο για το οποίο προσλήφθηκαν. Η Σ.Δ. μας είπε: «Η δουλειά που κάνω δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις προσδοκίες μου. Θα μπορούσα και θα ήθελα να κάνω πολύ διαφορετικά πράγματα από αυτά που κάνω σήμερα. Αυτό που κάνω τώρα μπορεί να το κάνει και οποιοσδήποτε. Έχω σπουδάσει, όμως οι συνθήκες δεν μου επιτρέπουν να εργαστώ πάνω στο αντικείμενο που έχω σπουδάσει. Όμως αυτό που έχω σπουδάσει ήταν προσωπική μου επιλογή, έχω κάνει εξάσκηση στη σχολή, μου αρέσει πάρα πολύ και είναι κάτι που θα το έκανα με πολύ μεγαλύτερη ευχαρίστηση από αυτό που κάνω τώρα». Για το ίδιο ζήτημα ο Μ.Κ. μας είπε: «Δεν έχω προσληφθεί για να κάνω τη δουλειά που κάνω τώρα. Δυστυχώς για άλλη δουλειά προσλήφτηκα και άλλη δουλειά κάνω».

Η στάση του εργοδότη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρείται από τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες ότι μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους στην εργασία. Η Σ.Δ. μας είπε χαρακτηριστικά: «Όταν έχεις καλή αντιμετώπιση έχεις περισσότερη διάθεση να δουλέψεις. Όταν δεν έχεις καλή αντιμετώπιση το μόνο που σκέφτεσαι είναι το πως θα φύγεις». Ο Μ.Κ. μας είπε σχετικά: «Το μάτι με το οποίο βλέπει ο εργοδότης το άτομο με ειδικές ανάγκες είναι καθοριστικός παράγοντας για την απόδοσή του στη δουλειά. Πιστεύω ότι η επιλογή ατόμων με ειδικές ανάγκες από μέρους των εργοδοτών εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία που

έχουν οι εργοδότες, τον τρόπο σκέψης τους, τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κάθε άνθρωπο που έχει ένα πρόβλημα. Για μένα πάντως ο εργοδότης μου είναι ο δεύτερος πατέρας μου».

Η απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. γίνεται μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας ο Ο.Α.Ε.Δ. σύμφωνα με την Σ.Δ. «επιδοτεί τα άτομα με ειδικές ανάγκες για τρία χρόνια και στη συνέχεια υποχρεώνει τον εργοδότη να τα κρατήσει για άλλους δέκα μήνες στη δουλειά του. Από εκεί και έπειτα ο εργοδότης κάνει ό,τι θέλει. Αυτό το διάστημα ο εργοδότης δεν επιδοτείται. Απλώς είναι υποχρεωμένος να μην απολύσει το άτομο που έχει προσλάβει, μόλις τελειώσει η επιδότηση. Από εκεί και έπειτα αν θα σε απολύσει είναι θέμα του εργοδότη και εργαζόμενου, αν τα βρουν. Νομίζω πάντως ότι μετά από τριάντισι-τέσσερα χρόνια έχει ξεκαθαρίσει μια κατάσταση, ότι αν θα φύγει δηλαδή ένα άτομο πιθανόν να θέλει το ίδιο το άτομο να φύγει, γιατί θα μπορούσε ο εργοδότης να σε διώξει νωρίτερα αν δεν του κάνεις. Την δυνατότητα να σε διώξει ο εργοδότης νωρίτερα, αν δεν του κάνεις του την παρέχει ο νόμος. Το πρώτο τρίμηνο είναι δοκιμαστικό. Μπορεί να σε κρατήσει ή να σε διώξει χωρίς να έχει καμία επίπτωση και για το υπόλοιπο χρονικό διάστημα ισχύει το εξής: αν θα σε διώξει θα πρέπει να έχει κάποιο λόγο που θα σε διώξει και υποχρεούται να προσλάβει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες το οποίο θα αντικαταστήσει το προηγούμενο για να μην χάσει την επιδότηση. Αν δεν προσλάβει άλλο άτομο θα πρέπει νομίζω να επιστρέψει ένα μέρος της επιδότησης πίσω. Αυτό το διάστημα του ενός έως τριών μηνών ο εργοδότης δεν χρειάζεται κάποιο λόγο για να απολύσει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες και αυτό είναι λογικό, γιατί θα πρέπει να προστατεύεται και ο εργοδότης. Η ανεργία γενικά είναι ένα μεγάλο πρόβλημα και δεν έχει να κάνει μόνο με το αν ένα άτομο είναι άτομο με ειδικές ανάγκες ή όχι. Πάντως από τη στιγμή που ο εργοδότης έχει να επιλέξει ανάμεσα σε ένα άτομο που φαινομενικά μπορεί να του καλύψει όλες τις ανάγκες εργασίας και σε άτομα που πιθανόν να έχουν δυσκολίες και πιθανόν να του δυσκολέψουν τη δουλειά του φυσικό είναι να επιλέξει αυτό που θεωρεί καλύτερο γι' αυτόν. Βέβαια υπάρχει το θέμα της επιδότησης, που είναι ένα κίνητρο, υπάρχει ακόμα και η ευαισθησία που ευτυχώς κάποιοι άνθρωποι την έχουν. Από τη μεριά σου το μειονέκτημα που έχεις απέναντι σε κάποιους άλλους ανθρώπους δεν μπορείς να το αλλάξεις με τίποτα. Είναι ταμπέλα, ανεξάρτητα με το αν αποδίδεις ή όχι στη δουλειά σου. Είναι μια ταμπέλα που την κουβαλάς χωρίς να ξέρεις γιατί και που την αντιμετωπίζεις καθημερινά στη δουλειά σου, όπως την αντιμετώπιζες στο σχολείο τόσα χρόνια, όπως την αντιμετώπιζες στις σπουδές σου. Πολλά εξαρτώνται από το πόσο ευαίσθητος είσαι, πόσο ρατσιστής είσαι, τι βιώματα έχεις πίσω σου».

Εκτός όμως από τη διαδικασία πρόσληψης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας, για την οποία τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν εκφραστεί αρνητικά, έχουν επίσης εκφραστεί αρνητικά και για τον τρόπο που λειτουργεί ο Ο.Α.Ε.Δ., μετά που θα προσληφθεί το άτομο με ειδικές ανάγκες. Η Σ.Δ. παρουσιάζει τον τρόπο λειτουργίας του Ο.Α.Ε.Δ. με ιδιαίτερα επικριτική

διάθεση. «Μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. φτιάχνονται κάποια χαρτιά για να επιδοτείται ο εργοδότης και από εκεί και έπειτα περνά μία κυρία κατά διαστήματα, υπογράφει ένα χαρτί το οποίο λέει αν με βρήκε ή όχι στην εργασία μου. Έχει περάσει τέσσερις-πέντε φορές όλα αυτά τα δύο χρόνια, μου έχει δώσει περίπου τέσσερις φορές να συμπληρώσω ένα χαρτί που είναι πολύ τυπικό, του στυλ πόσο αποδίδεις στη δουλειά ή πόσο καλά τα πας με τον εργοδότη σου. Στη συνέχεια το παίρνει και ο εργοδότης, το συμπληρώνει και αυτός με την σειρά του και μένουν όλοι ευχαριστημένοι. Ποτέ όμως όλο αυτό το διάστημα η κυρία που έρχεται υποτίθεται για μένα δεν με ρώτησε αν έχω κανένα πρόβλημα. Εγώ θα ήθελα να με είχε ρωτήσει. Δυστυχώς όλη η ιστορία είναι να συμπληρωθεί αυτό το χαρτάκι, γιατί αυτό την υποχρεώνουν να κάνει. Πιθανόν η γυναίκα να μην έχει χρόνο, επειδή μπορεί να είναι μόνη της στη δουλειά και δεν προλαβαίνει. Στενοχωριέμαι όμως που ποτέ δεν ήρθε κάποιος να με ρωτήσει αν έχω προβλήματα. Από τη στιγμή που με επιδοτούν δεν ενδιαφέρονται να δουν πώς τα πάω στη δουλειά μου;»

Τα τρία από τα τέσσερα άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι οι προοπτικές απασχόλησης μέσω του Ο.Α.Ε.Δ. είναι ικανοποιητικές, αισιοδοξώντας μάλιστα ότι θα συνεχίσουν να εργάζονται στις ίδιες δουλειές και αφού λήξει το χρονικό διάστημα της επιδότησής τους. Η Σ.Δ. συγκεκριμένα μας είπε: «Από ότι έχω συζητήσει με τον εργοδότη μου δεν έχει κανένα πρόβλημα και μπορώ να μείνω όσο θέλω. Ο εργοδότης δηλαδή δείχνει μια πολύ καλή διάθεση. Απλώς εγώ δεν ξέρω αν θέλω να κάνω αυτή τη δουλειά σε όλη μου τη ζωή. Από μένα δηλαδή εξαρτάται αν θα φύγω. Αν έχω μια καλύτερη επιλογή θα φύγω. Εξάλλου δεν είναι αυτό που ήθελα να κάνω, η δουλειά αυτή δεν είναι το όνειρό μου». Γενικότερα πάντως οι προοπτικές απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν θεωρούνται ικανοποιητικές. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι η θέση αυτή είναι απόλυτη. Η Σ.Δ. μας είπε: «Αν ένα άτομο με ειδικές ανάγκες που μπορεί να αποδώσει στη δουλειά όσο και ένα άλλο άτομο έχουν τις ίδιες ευκαιρίες απασχόλησης, αυτό είναι κάτι που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Συνήθως δεν έχει τις ίδιες ευκαιρίες με όλους τους ανθρώπους, αλλά αυτό είναι πάλι δίκικο μαχαίρι. Κάποιες φορές το άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να έχει κάποιες παραπάνω ευκαιρίες, επειδή μια αναπηρία προφανώς σου δίνει κάποια μόρια για να διοριστείς στο δημόσιο τομέα και αν καταφέρεις και το διεκδικήσεις αυτό το δικαίωμα παίρνεις μία θέση έναντι κάποιου άλλου που δεν έχει αυτή την αναπηρία. Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ότι στην κατηγορία αυτή εμπλέκονται πολλές κατηγορίες, όπως πολύτεκνοι, παλιννοστούντες και διάφορες άλλες κατηγορίες πληθυσμού οι οποίες τελικά είναι τόσες πολλές, ώστε εσύ που θες να διεκδικήσεις κάτι και που όλοι σε έχουν πρήξει με το να σου λένε ότι το δικαιούσαι -γιατί αυτό είναι που σε ενοχλεί τελικά που σου λένε ότι έχεις δικαιώματα, έχεις δικαιώματα, έχεις δικαιώματα και σου τα διαφημίζουν κάθε μέρα- πας να το διεκδικήσεις και βλέπεις ότι μαζί με σένα το διεκδικεί και η μισή Ελλάδα. Και μπορεί καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες να έχει διαφορετικό ποσοστό, όμως τίποτα τελικά δεν ελέγχεται και οι επιτροπές οι οποίες τοποθετούνε αυτά τα άτομα είναι πολύ διαβλητές.

Τουλάχιστον για την επιτροπή του Ηρακλείου γνωρίζω ότι έχουν προσληφθεί άτομα με πολύ λιγότερα προσόντα από άλλα, χωρίς να μπορεί να κάνει κανείς τίποτα και υπάρχουν τελικά πάντα πολλά παρακλάδια που εσύ ποτέ δεν τα μαθαίνεις». Το μόνιμο έτσι τελικά παράπονο των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ότι κανείς από όσους σχεδιάζουν διάφορα προγράμματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν ρωτά τη γνώμη που έχουν για τα προγράμματα αυτά τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η Σ.Δ. μας είπε: «Θα πρέπει να ρωτήσουν πρώτα-πρώτα τα ίδια τα άτομα και μετά να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διάφορα προγράμματα, γιατί τελικά εσύ νιώθεις αυτό που λένε ότι άλλοι σκέφτονται τι θα γίνει για μένα χωρίς εμένα. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες που μπορεί να έχουν φτάσει ψηλά στα κέντρα λήψης των αποφάσεων δεν βοηθάνε και η άποψή τους δεν είναι αντικειμενική, η άποψή τους είναι δική τους και μόνο άποψη και δεν εκφράζει σε καμία περίπτωση τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Προσωπικά για παράδειγμα δεν με εκφράζει τώρα η άποψη που έχει τώρα ο πρόεδρος της ομοσπονδίας, στην ομοσπονδία των ατόμων με ειδικές ανάγκες ο οποίος κατεβαίνει κάθε φορά στο Ηράκλειο και μας μαζεύει να μας μιλήσει και μας βάζει και χειροκροτούμε. Εγώ σ' αυτόν τον άνθρωπο δεν μπορώ να μιλήσω, έχει ανέβει πάρα πολύ ψηλά ο άνθρωπος, έχει πλέον άλλες βλέψεις και έχει σταματήσει να εξυπηρετεί τα δικά μου τα συμφέροντα, εξυπηρετεί μόνο τα δικά του συμφέροντα. Αυτό είναι το θέμα, ότι αυτοί λαμβάνουν αποφάσεις για κάποια θέματα και τελικά η δικιά μας η γνώμη μένει απέξω. Δυστυχώς δίνεται η ευκαιρία σε πολλούς να διεκδικούν θέσεις που δεν θα έπρεπε. Πρέπει τελικά να φύγουν οι χιλιάδες μαϊμούδες άτομα με ειδικές ανάγκες που δουλεύουν στον δημόσιο τομέα, όμως κανένας τελικά δεν τους διώχνει και όχι μόνο δεν τους διώχνει αλλά δεν πιάνει και να τους ελέγξει να δει αν όντως είναι άτομα με ειδικές ανάγκες. Όταν θα καταφέρουνε λοιπόν να διώξουνε αυτούς τους τρεις ή πέντε χιλιάδες, θα καταφέρουνε να διορίσουνε και όλους εμάς που είμαστε απέξω, γιατί αυτοί έχουν πάρει τις θέσεις. Αυτό τον έλεγχο τον έχουμε ζητήσει πολλές φορές, όμως κανένας δεν παίρνει την ευθύνη να το κάνει αυτό το πράγμα, γιατί είναι μεγάλο το κόστος». Για το ίδιο θέμα ο Μ.Κ. μας δήλωσε: «Το κράτος θα πρέπει να μεριμνήσει ουσιαστικά. Τώρα δίνει τη δυνατότητα σε άτομα με ειδικές ανάγκες να εργαστούν, στην ουσία όμως τους ρίχνει στάχτη στα μάτια, για να πει ότι βοήθησε και μετά τους πετάει σα σκουπίδι. Θα έπρεπε κανονικά να σου πει ότι αν έχεις κάποιες προδιαγραφές ή προσόντα θα μπορείς να μονιμοποιηθείς ή ο εργοδότης αν θέλει να απασχολεί μόνιμα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έχει αυτή την ωφέλεια. Στην πραγματικότητα δεν δίνονται κίνητρα. Το κράτος σου δίνει ένα επίδομα, ουσιαστικά όμως σου απαγορεύει να δουλεύεις σε κάποια υπηρεσία. Παράλληλα, δεν δίνονται κίνητρα στα άτομα με ειδικές ανάγκες να παρακολουθήσουν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα τα βοηθούσαν στην απασχόληση. Για να παρακολουθήσεις κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης είσαι υποχρεωμένος να μην εργάζεσαι, επομένως θα πρέπει πρώτα να απολυθείς από τη δουλειά σου. Πρόκειται για εξωφρενικά πράγματα».

5.10.2. Το εργαστήριο Σητείας.

Το εργαστήριο Σητείας αποτελεί μια αξιόπαινη πρωτοβουλία των δασκάλων του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Σητείας που έχει στόχο να δώσει επαγγελματική διέξοδο σε άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, είτε έμεναν σπίτι τους είτε στην καλύτερη περίπτωση βοηθούσαν στις δουλειές τους γονείς τους. Το ειδικό σχολείο Σητείας το επισκεφτήκαμε για πρώτη φορά τον Οκτώβριο του 1999 και αμέσως διαπιστώσαμε το ζωνρό ενδιαφέρον των δασκάλων του σχολείου για την ίδρυση του εργαστηρίου και παράλληλα πληροφορηθήκαμε για τις ενέργειες που είχαν γίνει μέχρι τότε για τη λειτουργία του. Με την επόμενη επίσκεψή μας στη Σητεία μερικούς μήνες αργότερα το εργαστήριο ήταν πλέον μια πραγματικότητα. Στην πρώτη φάση λειτουργίας του εργαστηρίου οι δραστηριότητες του περιορίζονταν στη συσκευασία αρωματικών φυτών. Για το άμεσο μέλλον υπάρχει η σκέψη το εργαστήριο να επεκτείνει τις δραστηριότητές του στην παραγωγή κεριού και σε προϊόντα θερμοκηπίου. Ανεξάρτητα πάντως από τους τομείς στους οποίους το εργαστήριο δραστηριοποιείται ή πρόκειται να δραστηριοποιηθεί, εκείνο που θεωρούμε ότι περισσότερο απ' όλα προσφέρει στα άτομα που απασχολούνται εκεί είναι οι επαγγελματικές εμπειρίες. Όταν η πολιτεία είναι απύσχα σε θέματα επαγγελματικής απασχόλησης ατόμων με ειδικές ανάγκες τέτοιου είδους πρωτοβουλίες δεν μπορούν παρά να επαινεθούν. Εκτός όμως από πολύτιμες επαγγελματικές εμπειρίες το εργαστήριο μέσα από τις δραστηριότητές του βοηθά τα άτομα που το παρακολουθούν:

- α) Να αναπτύξουν τις λεπτές κινητικές δεξιότητες του χεριού.
- β) Να εξασκηθούν στην τυποποίηση σε ορισμένες μορφές εργασίας.
- γ) Να αρχίσουν να παράγουν έργο.
- δ) Να συνηθίσουν να εργάζονται πιο συστηματικά.
- ε) Να αποκτήσουν τη συνείδηση εργαζόμενου ανθρώπου, έχοντας αποκτήσει τη μεγαλύτερη δυνατή αυτονομία.
- στ) Να νιώσουν την χαρά που προσφέρει η απασχόληση.

Στην επικοινωνία που είχαμε με τον Δ. Μ., δάσκαλο του ειδικού σχολείου Σητείας, πρόεδρο του σωματείου στήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες της επαρχίας Σητείας, καθώς και υπεύθυνο του προγράμματος λειτουργίας του εργαστηρίου είχαμε την ευκαιρία να αποκτήσουμε περισσότερες πληροφορίες για την ιδέα της ίδρυσης του εργαστηρίου και τον τρόπο λειτουργίας του: *«Η ιδέα ίδρυσης ενός εργαστηρίου ξεκίνησε εδώ και αρκετά χρόνια. Την είδαμε σαν διέξοδο για τα παιδιά που τελειώνουν το ειδικό σχολείο, αλλά και για τα υπόλοιπα άτομα με ειδικές ανάγκες της περιοχής μας, άσχετα αν έχουν φοιτήσει ή όχι στο ειδικό σχολείο. Αφού συγκεντρώθηκε με τη βοήθεια της τοπικής κοινωνίας ένα σημαντικό χρηματικό ποσό και επιλέχθηκε ο χώρος στέγασης του εργαστηρίου (ήταν μία ευρύχωρη αίθουσα του ειδικού σχολείου που δημιουργήθηκε, αφού προηγουμένως χωρίστηκε στη μέση μια άλλη αίθουσα διδασκαλίας), έγινε κάποιος σχεδιασμός για*

τα αντικείμενα απασχόλησης και άρχισε η προμήθεια των υλικών που απαιτούνταν. Μέσω του προέδρου του οργανισμού ανάπτυξης Σητείας, που είναι και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του σωματίου μας, μάθαμε ότι υπήρχε η δυνατότητα να χρηματοδοτηθούμε σε ένα ποσοστό από το Πρόγραμμα Leader 2. Έγιναν όλα τα χαρτιά, κατατέθηκε η μελέτη και καταφέραμε να εγκρίνει το πρόγραμμα αυτό η Αναπτυξιακή Λασιθίου. Το καλοκαίρι του 1999 προμηθευτήκαμε τα απαραίτητα υλικά και έτσι φτάσαμε να γίνει η έναρξη των εργασιών αυτού του εργαστηρίου. Το εργαστήριο δεν είναι ούτε κάτι το πρωτοποριακό ούτε κάτι το ιδιαίτερα σημαντικό. Είναι μια απλή διέξοδος, ίσως η πιο απλή που θα μπορούσε να δοθεί στα παιδιά που τελειώνουν το ειδικό σχολείο. Στη φάση που είμαστε τώρα τα παιδιά ασχολούνται με τη συσκευασία αρωματικών φυτών. Ακόμα δεν έχουμε επεκταθεί σε άλλες δραστηριότητες. Κάποια από τα φυτά τα μαζέψαμε εμείς οι ίδιοι από εδώ, από τα βουνά της περιοχής μας, κάποια άλλα δυσεύρετα τα προμηθευτήκαμε σε χοντρική συσκευασία και ποσότητα. Από εκεί και πέρα τα παιδιά έπρεπε να τα αποξηράνουν, να τα καθαρίσουν από τις ξένες ύλες, χόρτα, ξύλα και οτιδήποτε υπήρχε μέσα, στη συνέχεια να τα ζυγίσουν, να τα συσκευάσουν σε σακουλάκια, να βάλουν πάνω στα σακουλάκια μια ταμπελίτσα αυτοκόλλητη η οποία να δείχνει το προϊόν που είναι μέσα στη συσκευασία, τα άτομα που ασχολήθηκαν με τη συσκευασία αυτού του προϊόντος και στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα. Σε ένα επόμενο βήμα σχεδιάζουμε την απασχόληση των παιδιών με κερί και τη δημιουργία με φόρμες διακοσμητικών και εκκλησιαστικών κεριών. Πιστεύω ότι θα καταφέρουμε με απλά μέσα να παράγουμε κερί σε μικρή παραγωγή, καλύπτοντας κάποιες ανάγκες της επαρχίας μας. Αν τελικά αυτή η προσπάθεια φέρει καρπούς νομίζουμε ότι η εκκλησία θα την αγκαλιάσει και θα την υποστηρίξει. Επιπλέον υπάρχει η σκέψη για τα παιδιά του εργαστηρίου, να ασχοληθούν και με την καλλιέργεια κηπευτικών ακολουθώντας οικολογικό τρόπο. Χώρο για την προσπάθεια αυτή έχουμε ήδη βρει και είναι ο χώρος που έχει παραχωρηθεί ήδη από το Κ.Ε.Γ.Ε. Σητείας, καθώς επίσης και η αυλή του Δημοτικού Σχολείου Κάτω Επισκοπής, το οποίο έχει κλείσει. Δεν είμαστε ένας οργανισμός με μεγάλες δυνατότητες ευελιξίας, ώστε να έχουμε πολλαπλές επιλογές του τρόπου απασχόλησης των παιδιών. Αν πάμε σε εργαστήρια στην Αθήνα, στο Ηράκλειο, στα Χανιά βλέπουμε τα παιδιά να ασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες. Εμείς όμως εδώ δεν έχουμε για την ώρα τέτοιες δυνατότητες, δεν είμαστε σε θέση να πληρώνουμε εξειδικευμένους τεχνίτες για να διδάσκουν στα παιδιά. Ήδη έχουμε προσλάβει δύο κοπέλες. Η μία από αυτές έχει τη γενική εποπτεία του εργαστηρίου, είναι μέλος του Δ. Σ. του σωματίου μας και ένα άτομο που εθελοντικά όλα τα χρόνια που λειτουργεί το σχολείο προσφέρει σ' αυτό υπηρεσίες. Η άλλη κοπέλα είναι η ίδια άτομο με ειδικές ανάγκες και βοηθάει τα παιδιά στις εργασίες που κάνουν ως επιμορφώτρια. Από τις 14 Ιανουαρίου του 2000 έχει γίνει η πρόσληψή της κανονικά μέσα από τον Ο.Α.Ε.Δ. και η κοπέλα θα παίρνει το μισθό της και θα έχει την ασφάλισή της για τις ώρες που εργάζεται. Η βοήθεια του Ο.Α.Ε.Δ. είναι σημαντική και απαραίτητη, γιατί όπως έχουμε ήδη αναφέρει τα οικονομικά του σωματίου μας, χωρίς να είναι σε απελπιστική κατάσταση, δεν είναι ωστόσο μεγάλα. Αν μπορούσαμε θα είχαμε μισθοδοτήσει και άλλα άτομα και στόχος

μας πάντα θα είναι να προσπαθούμε να προσλαμβάνουμε άτομα με ειδικές ανάγκες που έχουν κάνει στον Ο.Α.Ε.Δ. τα χαρτιά τους και έχουν πάρει σχετική κάρτα ανεργίας. Στυλοβάτης στην όλη προσπάθεια που κάνουμε είναι η τοπική κοινωνία. Ότι έχει γίνει οφείλεται κατά 90% νομίζω στην τοπική κοινωνία και κατά 10% στην τοπική αυτοδιοίκηση και στην πολιτική και πολιτειακή ηγεσία. Η τοπική κοινωνία μας έχει υποστηρίξει πάρα πολύ, δίνοντάς μας τους οικονομικούς πόρους για να φτιάξουμε ότι έχουμε φτιάξει, αγοράζοντας παράλληλα και τα προϊόντα του εργαστηρίου μας. Ήδη σε παζάρι που είχαμε κάνει στα πλαίσια του εορτασμού της παγκόσμιας ημέρας ατόμων με ειδικές ανάγκες στις 3 του Δεκέμβρη και κράτησε τρεις μέρες πωλήθηκαν αρκετά από τα προϊόντα των παιδιών. Επίσης το Super Market της Ένωσης Γεωργικών Συνεταιρισμών Σητείας μας έχει υποσχεθεί να βάλει στις βιτρίνες του προϊόντα του εργαστηρίου μας και ελπίζουμε ο κόσμος να τα προτιμήσει. Από εκεί και πέρα βλέπουμε και κάνουμε. Δεν προδιαγράφεται κανένα μέλλον ευοίωνο, ούτε όμως είμαστε και απογοητευμένοι. Θα προσπαθήσουμε με όλα τα έξοδα που συνεπάγονται για το σωματείο μας να κρατήσουμε αυτό το εργαστήριο, γιατί πιστεύουμε ότι δίνει μια δημιουργική διέξοδο στα άτομα με ειδικές ανάγκες της περιοχής μας. Ωστόσο πολλά άτομα με ειδικές ανάγκες παραμένουν ακόμα κλεισμένα μέσα στο σπίτι και παρά τις προσπάθειες και τις δικές μας και των γονιών τους να τα πείσουμε να βγουν από το σπίτι, να έρθουν εδώ και να περάσουν δημιουργικά την ώρα τους δεν το επιτύχαμε. Δυστυχώς είναι προσκολλημένα στο σπίτι, στην τηλεόραση, σε πράγματα τετριμμένα και δεν τολμούν να έρθουν εδώ και να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο. Θα πρέπει να μάθουν όμως ότι εκτός των άλλων μέσα στο χώρο του εργαστηρίου τα παιδιά βρίσκουν ευχάριστη συντροφιά και έχουν μεγάλο κοινωνικό δέσιμο μεταξύ τους».

Τον τρόπο επεξεργασίας των αρωματικών φυτών μας τον ανέπτυξε περισσότερο αναλυτικά η Ε. Κ., άτομο με ειδικές ανάγκες και βοηθός του προγράμματος στο εργαστήριο. «Μόλις τα παιδιά έρθουν στο εργαστήριο το πρώτο που θα τα βάλουμε να κάνουν είναι να πλύνουν τα χεράκια τους και να καθίσουν στις καρέκλες. Στη συνέχεια τους βάζουμε πάνω στον πάγκο το προϊόν που θα επεξεργαστούν και θα αρχίσουν σιγά-σιγά να δουλεύουν. Το προϊόν αυτό μπορεί να είναι ρίγανη, φασκόμηλο, χαμόμηλο, δίκταμο, διόσμος. Καθένα από αυτά τα φυτά έχει και τη δικιά του επεξεργασία. Στη ρίγανη τα παιδιά πιάνουν ένα-ένα το κλαδάκι και αφού το καθαρίσουν το συλλέγουν σε μια λεκάνη. Στη συνέχεια η κ. Μ. αναλαμβάνει να το φουρνίσει και εγώ αναλαμβάνω να το τρίψω. Αφού γίνει σκόνη τα παιδιά το βάζουν σε σακουλάκια, το ζυγίζουν και μετά, με τη βοήθεια του θερμοκόλλητη, κλείνουμε τα σακουλάκια, βάζουμε επάνω τους τα αυτοκόλλητα, για να ξέρει ο κόσμος που θα τα αγοράσει ή το μαγαζί που θα τα παραλάβει ότι είναι αποκλειστικά του εργαστηρίου μας. Το δίκταμο έχει πιο δύσκολη επεξεργασία. Το προμηθευόμαστε από μια εταιρεία από τα Χανιά. Από το δίκταμο πρέπει να βγάλουμε το χώμα. Μετά το βάζουμε σε λεκάνη, από την οποία το βάζουν τα παιδιά στα ταψάκια τους, του βγάζουν από μέσα τα ξυλαράκια και στη συνέχεια το βάζουν σε σακουλάκια. Το χαμόμηλο και ο διόσμος δεν θέλουν ιδιαίτερη επεξεργασία».

Επίσης η Ε.Κ. μας ανέφερε και τα άμεσα σχέδια του εργαστηρίου: *«Υπάρχει η σκέψη στο μέλλον το εργαστήριο να φτιάχνει κεριά. Επίσης σκεφτόμαστε να ασχοληθούμε με αγροτικές δουλειές και τα παιδιά να μάθουν πως να φυτεύουν ένα λουλούδι ή ένα λαχανικό, ή πάλι να ξέρουν πως ωριμάζει μία ντομάτα ή ένα αγγούρι. Αν τα παιδιά τα μάθουν όλα αυτά μπορεί αργότερα να σκεφτούν να φτιάξουν ένα θερμοκήπιο και να πουλάνε απ' αυτό τα προϊόντα που θα βγάζουν».*

Το χαρούμενο κλίμα που υπάρχει μεταξύ των παιδιών που εργάζονται στο εργαστήριο είναι αναμφισβήτητο κάτι πολύ ευχάριστο. Αυτό εξάλλου ήταν κάτι που το διαπιστώσαμε και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας στο εργαστήριο. Η κ. Μ., υπεύθυνη του προγράμματος μας τόνισε μάλιστα χαρακτηριστικά: *«Εκπαιδευτές και παιδιά περνάμε εδώ πολύ ωραία. Ερχόμαστε στις δύομισι και φεύγουμε στις έξι η ώρα. Στις πεντέμισι η ώρα περίπου σταματάμε, καθαρίζουμε το χώρο, τα παιδιά βάζουν τις κούπες για το τσάι, φτιάχνουμε τσάι, και η κ. Β. φτιάχνει τυρόπιτα ή κανένα κέικ. Με τον τρόπο αυτό κλείνουμε όσο γίνεται πιο ευχάριστα την παρέα μας».* Στο ίδιο κλίμα μίλησαν και τα παιδιά που παρακολουθούν το πρόγραμμα. Μια μητέρα που έτυχε κάποια στιγμή να φέρει το παιδί της στο εργαστήριο καθυστερημένα λόγω του άσχημου καιρού, μας εξομολογήθηκε: *«Σήμερα, λόγω του άσχημου καιρού δεν ήθελα να φέρω το παιδί μου στο εργαστήριο. Όμως το παιδί μου διαμαρτύρονταν και ήθελε πάρα πολύ να έρθει. Δεν μπορούσα λοιπόν να του χαλάσω το χατίρι».*

5.11. Επισκόπηση των αποτελεσμάτων

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε διαπιστώθηκε πόσο πολύπλοκη είναι η διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή, εξαιτίας τόσο του πλήθους των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία, όσο και των εμποδίων που παρεμβαίνουν στην ομαλή πορεία της. Οι παράγοντες που σύμφωνα με την έρευνα μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη διαδικασία μετάβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην επαγγελματική απασχόληση είναι:

- α) Οι υπηρεσίες υποστήριξης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
- β) Οι εμπειρίες δουλειάς των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.
- γ) Η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- δ) Η συνεργασία ειδικού σχολείου και υπηρεσιών που σχετίζονται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.
- ε) Η λειτουργία κατάλληλων εργαστηρίων μέσα στα ειδικά σχολεία, τα οποία με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού θα καταρτίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε προεπαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης.
- στ) Τα κίνητρα που δίνονται σε εργοδότες και αφορούν την απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

ζ) Η στάση των εργοδοτών και των συναδέλφων των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο χώρο εργασίας.

Οι παράγοντες που προαναφέραμε και οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες απουσίαζαν στην έρευνά μας, με αποτέλεσμα η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες να παρουσιάζει στην πράξη σοβαρά προβλήματα. Τα συγκεκριμένα προβλήματα διαπιστώθηκαν και από μέρος των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και από μέρος των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία και είναι:

α) Έλλειψη γνώση υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης που να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

β) Αδυναμία της υπάρχουσας νομοθεσίας να προστατεύσει το δικαίωμα απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

γ) Αδυναμία εξασφάλισης μόνιμης επαγγελματικής απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

δ) Έλλειψη παροχής ικανοποιητικών επαγγελματικών εφοδίων στα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.

Εκτός όμως από την έλλειψη παροχής ικανοποιητικών επαγγελματικών εφοδίων κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης τα άτομα με ειδικές ανάγκες στερούνται επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ακόμα και μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο. Δυστυχώς το Γυμνάσιο αποτελεί μονόδρομο για τους μαθητές που επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα και με την έρευνα μόλις το 21,8% των μαθητών συνέχισαν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο και μάλιστα οι περισσότεροι απ' αυτούς σταμάτησαν τη φοίτησή τους μετά από μικρό χρονικό διάστημα.

Αναφορικά με την πορεία που ακολούθησαν τα παιδιά μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο, το 37,6% απ' αυτά παρακολούθησε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε κέντρα κατάρτισης, το 30,3% έμεινε σπίτι και βοηθά την οικογένειά του, ενώ το 25,7% εργάστηκε. Για την τελευταία κατηγορία παιδιών, τα οποία μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάζονται, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι σ' αυτήν ανήκουν κυρίως παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία συνήθως έχουν ήπια νοητική υστέρηση. Στις διαπιστώσεις αυτές καταλήγουμε επίσης και από το γεγονός ότι τα παιδιά που εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο εργάζονται συνήθως για μεγάλο χρονικό διάστημα, αμείβονται ανάλογα με τη δουλειά που κάνουν και δηλώνουν ικανοποιημένα από την εργασία τους.

Αναφορικά με τα παιδιά που μετά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο παρακολούθησαν μαθήματα σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 61,1% των παιδιών αυτών φοίτησε σ' αυτά τα κέντρα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι το 83,3% των γονέων με

παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρούν δεδομένο ότι τα παιδιά τους θα επιστρέψουν σπίτι μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων. Το 57,6% από τους γονείς μάλιστα πιστεύουν ότι αυτό θα συμβεί όχι γιατί τα παιδιά τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο εργασιακό περιβάλλον, αλλά γιατί δεν έχουν την κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια. Όμως, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν απαραίτητη την παρακολούθηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, καθώς και τη φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κέντρα κατάρτισης, λόγω κυρίως της ανυπαρξίας δημόσιας δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, το 66,2% των γονέων και το 83% των δασκάλων προτείνουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που αποφοιτούν από ειδικά σχολεία την παρακολούθηση μαθημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω κέντρων κατάρτισης.

Μέσω της έρευνας έγινε και η αξιολόγηση των ειδικών σχολείων από μέρους των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες και των κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης από μέρους των γονέων που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες και των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Για τα ειδικά σχολεία το 38,5% των γονέων έχει θετική άποψη, ενώ το 25% έχει αρνητική άποψη. Επιπλέον, το 15,7% των γονέων δηλώνει ότι θα ήταν προτιμότερο για τα παιδιά τους που έχουν φοιτήσει σε ειδικό σχολείο να είχαν φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, ενώ το 20,8% των γονέων είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν έχει επαρκή ενημέρωση για το θέμα.

Αντίθετα, για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης έχει θετική άποψη το 42,9% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 27,3% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και το 34,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο, ενώ αρνητική άποψη έχει το 17,9% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 7,7% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και το 15,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο. Παράλληλα θετική άποψη για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά μόνο αν υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις έχει το 26,8% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία, το 14,5% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και το 14,3% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο, ενώ ως λύση ανάγκης τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης τα θεωρεί το 7,1% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 12,7% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και το 20,6% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο. Τέλος είτε έχει ουδέτερη άποψη για το ειδικό σχολείο είτε δεν έχει επαρκή ενημέρωση για το θέμα το 5,4% των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικό σχολείο, το 32,7% των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και το 15,9% των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο.

Ιδιαίτερη επίσης αναφορά γίνεται μέσω της έρευνας και στη σημασία των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων

με ειδικές ανάγκες. Για τους γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρήθηκαν κατά σειρά ως σημαντικότερες από τις δεξιότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους να μάθουν να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν, να συνεργάζονται με εργοδότες και συναδέλφους, να αυτοεξυπηρετούνται, να εργάζονται με προσοχή και να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας. Αντίθετα, για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία θεωρήθηκαν κατά σειρά ως σημαντικότερες δεξιότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης για τους μαθητές τους να μάθουν να συνεργάζονται με συναδέλφους και εργοδότες, να τελειώνουν μια εργασία που άρχισαν, να πειθαρχούν στους κανόνες εργασίας, να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους, να αυτοεξυπηρετούνται και να εργάζονται με προσοχή.

Η προστασία του δικαιώματος απασχόλησης αποτελεί για την έρευνά μας σημαντικό παράγοντα για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία. Έτσι, για τους μεν γονείς απαραίτητη προϋπόθεση για την προστασία του δικαιώματος απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται η υποχρεωτική πρόσληψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Αντίθετα, για τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, προστατευτική ασπίδα στο δικαίωμα απασχόλησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες αποτελεί η υποχρεωτική εφαρμογή και τήρηση των νόμων που υπάρχουν.

Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις που αφορούν την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προέρχονται από τους γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία, τους γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και τους δασκάλους που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Από μέρους των γονέων που έχουν παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία προτείνονται για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες κατά αξιολογική σειρά η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων εκπαίδευσης και προεπαγγελματικών Γυμνασίων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η αύξηση των θέσεων απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τα εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω οργανωμένων κέντρων και από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Από μέρους των γονέων που έχουν παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία προτείνεται κατά αξιολογική σειρά για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση εργαστηρίων και κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης, η αύξηση θέσεων απασχόλησης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες με νομοθετημένη κρατική παρέμβαση και η υποστήριξη και εκμάθηση από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και κανόνων συμπεριφοράς. Τέλος, από μέρους των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία προτείνεται κατά αξιολογική σειρά για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα εξειδικευμένα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε οργανωμένα κέντρα και επαγγελματικά εργαστήρια, η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες συνοδευόμενη με

κίνητρα στους εργοδότες για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες και η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για ίδρυση κρατικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τέλος, μέσω της έρευνας έγιναν συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών. Από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι για ορισμένες απ' αυτές παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μεταβλητές μεταξύ των οποίων παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι:

α) Φύλου και συνέχισης φοίτησης παιδιών από το ειδικό δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο.

β) Έτους αποφοίτησης ενός παιδιού από το ειδικό σχολείο και πορείας που ακολουθεί το παιδί μετά το ειδικό σχολείο.

γ) Χρόνων φοίτησης στο ειδικό σχολείο και πορείας που ακολουθεί το παιδί μετά το ειδικό σχολείο.

δ) Πορείας παιδιών μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο και άποψης γονέων για το ειδικό σχολείο.

ε) Δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και κινήτρων σε εργοδότες και επιχειρήσεις για την πρόσληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες.

στ) Δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και θετικής άποψης για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το πιο σοβαρό ίσως πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι η επαγγελματική τους απασχόληση. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχουν περιορισμένο φάσμα επαγγελματικών επιλογών, κάτι που οφείλεται περισσότερο στην ανεπάρκεια θεσμών και υπηρεσιών και στη στάση του κοινωνικού συνόλου και λιγότερο στην έλλειψη ικανοτήτων αυτών των ατόμων. Οι λειτουργικοί περιορισμοί επομένως που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες εξαιτίας της αναπηρίας τους δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την αδυναμία επαγγελματικής τους απασχόλησης. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες στερούνται επίσης επαρκούς υποστηρικτικής βοήθειας, ενώ συχνά αποτελούν θύματα των απόψεων του κοινωνικού συνόλου, που θεωρεί αδύνατη κάθε προοπτική εισόδου τους στην απασχόληση. Τα στερεότυπα όμως αυτού του είδους είναι ανάγκη κάποια στιγμή να ξεπεραστούν.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες φοιτούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Όμως, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί χώροι, τα ειδικά σχολεία, τα ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια στερούν κάθε είδους δυνατότητα στα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν εμπειρίες και σημεία αναφοράς μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων τους (Δημητρόπουλος, 1996, 39). Στις μέρες μας παρατηρείται έντονος προβληματισμός αναφορικά με τη χρησιμότητα της ενίσχυσης των θεσμών της Ειδικής Εκπαίδευσης και την περαιτέρω διόγκωση του αριθμού των μαθητών που θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Εξάλλου, η ίδια η έρευνα απέδειξε ότι ένας μεγάλος αριθμός γονέων με παιδιά που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία θα προτιμούσε το παιδί του να είχε φοιτήσει σε κανονικό σχολείο. Πιθανότατα, ο τρόπος με τον οποίο παραπέμπονται παιδιά σε ειδικά σχολεία δεν είναι ο πλέον κατάλληλος και χρειάζεται επομένως αλλαγή της όλης διαδικασίας. Γενικά, η παραπομπή ενός παιδιού σε ειδικό σχολείο είναι ζήτημα που απαιτεί μεγάλη προσοχή. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η παραπομπή θα πρέπει να αποφασίζεται μόνο όταν αποκλείεται παντελώς η δυνατότητα του παιδιού να φοιτήσει σε κανονικό σχολείο, πράγμα που θα το κρίνουν όσοι αντικειμενικά έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν υπεύθυνη γνώμη (Εταιρεία στήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες «Άγιος Τίτος», 1999, 93). Επίσης, το κανονικό σχολείο οφείλει με τη σειρά του να δέχεται και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Για να μπορεί όμως να συμβεί αυτό, θα πρέπει όλοι οι δάσκαλοι, σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν υπηρετούν, να μυηθούν στην Ειδική Αγωγή (Καλαντζής, 1984, 65). Μόνο όταν ένας δάσκαλος προσεγγίσει το πρόβλημα της μειονεξίας και της ιδιαιτερότητας, μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει περισσότερο και άτομα χωρίς προβλήματα.

Η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες απαιτεί προπαρασκευή από την περίοδο ακόμα της φοίτησής τους στο ειδικό σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει από πολύς νωρίς να προετοιμάζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες για εργασία. Για το λόγο αυτόν είναι αναγκαία η κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα για παιδιά που αδυνατούν να παρακολουθήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις. Τα εκπαιδευτικά κενά και

ιδιαίτερα ο ελλιπής χειρισμός των βασικών εργαλείων γνώσης, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής εμποδίζουν την επαγγελματική απασχόληση (Μπερτζελέτου, 1991, 43). Εκτός όμως από την ανάγνωση και τη γραφή, πρέπει επίσης να τονιστεί και η αναγκαιότητα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης για το ειδικό σχολείο (Καββαδά, Παντελιάδου, 1996, 33). Το σχολικό πρόγραμμα λοιπόν απαιτείται να εμπλουτιστεί και με δραστηριότητες επαγγελματικής προετοιμασίας. Ένα ισορροπημένο αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει επομένως να περιλαμβάνει εκτός από τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων και τη διδασκαλία δεξιοτήτων της καθημερινής ζωής, καθώς και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων. Οι έρευνες επίσης έχουν αποδείξει ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν επαγγελματικές εμπειρίες την περίοδο που φοιτούν ακόμα σε σχολείο.

Η επιλογή επαγγέλματος από μέρους των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προϋποθέτει υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η Συμβουλευτική δεν προσφέρει μόνο πληροφόρηση, αλλά βοηθά το παιδί να ανακαλύψει τον εαυτό του και να γίνει ικανό να παίρνει αποφάσεις για τη ζωή του. Στόχος για το παιδί δεν είναι να γίνει ικανό για ένα επάγγελμα, αλλά ικανό να προσαρμόζεται, όσο του επιτρέπουν οι δυνατότητές του, σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο περιβάλλον, αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες, χρήσιμες για όλα τα επαγγέλματα (Δημητρόπουλος, 1996, 38). Επομένως, σημασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν έχει τόσο η εξειδίκευση όσο η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για κάθε είδους εργασία.

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες επιθυμούν να είναι ενήμεροι και να ερωτούνται σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση των παιδιών τους. Η οικογένεια μπορεί επίσης να βοηθήσει την μετάβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στο χώρο εργασίας τους. Παράλληλα, το περιβάλλον των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλει να προετοιμάσει τα άτομα αυτά για την επιλογή και την άσκηση ενός επαγγέλματος, παρέχοντάς τους δυνατότητα επιλογών και ελευθερία δράσης.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται συχνά θύματα αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων από τους συναδέλφους και τους υποψήφιους εργοδότες τους. Αν όμως δεν αλλάξει η στάση των εργοδοτών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι εύκολο να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση στην απασχόλησή τους, όσο σημαντικά κίνητρα και αν δοθούν στους εργοδότες. Για τον ίδιο λόγο, δεν μπορεί από μόνη της η αλλαγή νομοθεσίας να άρει τις διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, νόμοι που φέρονται να υποχρεώνουν τους εργοδότες, προκειμένου να απασχολήσουν στις επιχειρήσεις τους άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να τηρούνται. Επίσης, η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλει να διέπεται από το εργατικό δίκαιο, κατά τον ίδιο τρόπο που αυτό συμβαίνει και με τα άλλα άτομα. Από την άλλη μεριά όμως και οι εργοδότες θα πρέπει να αποκτήσουν σοβαρά κίνητρα για να απασχολήσουν άτομα με ειδικές ανάγκες στις επιχειρήσεις τους, ενώ παράλληλα χρειάζεται να πειστούν

και για τις ικανότητες αυτών των ατόμων. Η παρακολούθηση από μέρους τους ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν καλύτερη και πληρέστερη πληροφόρηση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Το μεγαλύτερο ωστόσο εμπόδιο για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι η έλλειψη επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατείνεται η παραμονή παιδιών στα ειδικά Δημοτικά Σχολεία, ενώ θα μπορούσε να είχε ξεκινήσει για τα παιδιά αυτά η επαγγελματική τους εκπαίδευση. Στη χώρα μας η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση που να αφορά άτομα με ειδικές ανάγκες και να εποπτεύεται από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. είναι ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα μετά την αποφοίτηση των παιδιών από τα ειδικά σχολεία, είτε αυτά να επιστρέφουν σπίτι είτε να συνεχίζουν σε ιδιωτικά κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης με αμφίβολα πολλές φορές αποτελέσματα. Χρειάζεται επιτέλους να υπάρξει δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, με την άμεση ίδρυση και λειτουργία Γυμνασίων, Λυκείων και επαγγελματικών σχολών ειδικής αγωγής. Ο μονόδρομος του Γυμνασίου δεν αποτελεί διέξοδο και εξάλλου είναι αδύνατη η συνέχιση της φοίτησης στο Γυμνάσιο για τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που αποφοιτούν από ειδικό σχολείο. Επίσης, τα παιδιά που αποφοιτούν από κέντρα κατάρτισης είναι απαραίτητο να παίρνουν επίσημο τίτλο σπουδών που να αντιστοιχεί στην εκπαίδευση που έχουν λάβει. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται επαγγελματική κατάρτιση προσαρμοσμένη στις συνθήκες της αγοράς, κατάλληλη για τις δυνατότητές τους και τις προοπτικές απασχόλησής τους, καθώς επίσης και να λαμβάνονται πρωτοβουλίες που να αποβλέπουν στην οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική ένταξή τους. Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες οφείλουν ακόμα να λαμβάνουν υπόψη τους τις νέες τεχνολογίες, ενώ θεωρούμε απαραίτητη και τη συνεχή αξιολόγησή τους (Βουλγαρόπουλος, 1987, 22). Ωστόσο, βασικό σημείο από το οποίο θεωρούμε ότι μπορούν να αξιολογηθούν και να κριθούν τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι δυνατότητες που δίνουν σ' αυτούς που τα παρακολούθησαν να εργαστούν.

Τελικός στόχος για τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να είναι η ένταξή τους στην κοινωνία. Ένταξη όμως των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία δεν σημαίνει την ανάπτυξη μιας πολιτικής κοινωνικής βοήθειας που έχει σαν συνέπεια τον αποκλεισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες από κάθε δυνατότητα ουσιαστικής και αυτοδύναμης εξέλιξης, αλλά την απασχόλησή τους σε ίση βάση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Μιχαήλ, 1995, 861). Για το λόγο αυτό, τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης οφείλουν να παρέχουν τη δυνατότητα σε άτομα με ειδικές ανάγκες να έρθουν σε επαφή και με συνομήλικούς τους που δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να προωθηθούν στην ελεύθερη αγορά εργασίας και άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην πράξη, αυτού του είδους η διαδικασία σημαίνει ενίσχυση του μοντέλου της υποστηριζόμενης απασχόλησης. Εξάλλου, οι νέες τάσεις στην

Ειδική Αγωγή προσανατολίζονται στον περιορισμό των προστατευμένων κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης και στην προώθηση της υποστηριζόμενης απασχόλησης. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα προστατευμένα μοντέλα επαγγελματικής απασχόλησης δεν αποτελούν μια εναλλακτική μορφή εργασίας και μια λύση ανάγκης, κυρίως όταν υπάρχει σ' αυτά επαρκές νομικό πλαίσιο, εξειδικευμένο προσωπικό και επίσης είναι κατάλληλα εξοπλισμένα. Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η υποστηριζόμενη απασχόληση υπόσχεται καλύτερη επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, προωθώντας σε μεγαλύτερο βαθμό την ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία.

Μεγάλο πρόβλημα για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ο φόβος που έχουν τα ίδια τα άτομα, αλλά και οι γονείς τους ότι πιθανή εργασία τους είναι δυνατόν να στερήσει από τα άτομα αυτά κοινωνικές παροχές από τα διάφορα ταμεία κοινωνικών ασφαλίσεων και το Ι.Κ.Α.. Αν το ίδιο το άτομο δεν αισθάνεται ασφαλές ότι με την ένταξή του στο εργατικό δυναμικό δεν κινδυνεύει να χάσει το επίδομα που παίρνει, πολύ δύσκολα θα αποφασίσει να εργαστεί (Κουτρομάνος, 1996, 166). Για γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, προβάλλει αναπόφευκτα το δίλημμα: είναι προτιμότερη μια προσωρινή επαγγελματική απασχόληση μέσω του Ο.Α.Ε.Δ., χωρίς καμιά εξασφάλιση ή ένα μικρό αλλά σίγουρο επίδομα ανεργίας; Η απάντηση είναι προφανής. Η επιδοματική πολιτική αποτελεί συχνά εμπόδιο για την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και είναι ανάγκη επομένως να υπάρξει αλλαγή σ' αυτόν τον τομέα. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρειάζονται επομένως ουσιαστική στήριξη. Στήριξη όμως από μέρους της πολιτείας σημαίνει εξασφάλιση απασχόλησης, χωρίς όμως αυτή η απασχόληση να σημαίνει και παραίτηση από πιθανά επιδόματα πρόνοιας που τα άτομα αυτά μπορεί να έχουν.

Η επαγγελματική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ψυχρά και μόνο με τους νόμους της αγοράς. Είναι επομένως λάθος να ισχυριζόμαστε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι περιττή, επειδή απαιτεί σημαντικές δαπάνες, με αμφίβολα μερικές φορές αποτελέσματα. Η εργασία αποτελεί για κάθε άνθρωπο βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα και έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε το διαχωρισμό που θα πρέπει να γίνεται μεταξύ των ατόμων που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία και εκείνων που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Χωρίς την πρόθεση να θέλουμε να δώσουμε ετικέτες στα άτομα, είναι σφάλμα να θεωρούμε απαραίτητα ως άτομα με ειδικές ανάγκες, όλα τα άτομα που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία. Επίσης είναι απαραίτητο όλα τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να εξεταστούν ξανά από επιτροπές οι οποίες αποδεδειγμένα θα είναι αδιάβλητες, προκειμένου να κριθούν κατά πόσο τηρούν τις προϋποθέσεις να είναι άτομα με ειδικές ανάγκες και να

συνεχίσουν έτσι να έχουν όλες τις ευνοϊκές ρυθμίσεις και τα προνόμια ως άτομα αυτής της κατηγορίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνοπτικοί πίνακες παρουσίασης των παιδιών που αποφοίτησαν από ειδικά σχολεία

α. 1^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
B. M.	K	ΓΗ1-1	4	1984	εργάτης	οικιακά	(3)
Δ. Σ.	A	ΓΗ1-2	6	1987	εργάτης	οικιακά	(3)
Δ. Τ.	A	ΓΗ1-3	6	1989	οδηγός	οικιακά	(3)
E. X.	A	ΓΗ1-4	6	1988	αυτοκινη- στής	οικιακά	(2)
I. K.	A	ΓΗ1-5	7	1997	εργάτης	οικιακά	(3)
A. B.	A	ΓΗ1-6	6	1993	οικοδόμος	οικιακά	(3)
A.K.	A.	ΓΗ1-7	5	1991	μεταφορέ- ας	οικιακά	(3)
K. Σ.	A	ΓΗ1-8	6	1989	εργάτης	οικιακά	(3)

β. 2^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
K. Σ.	A	ΓΗ2-1	2	1992	οικοδόμος	οικιακά	(3)
E. T.	A	ΓΗ2-2	6	1991	μηχανουρ- γός	οικιακά	(3)
N. Γ.	A	ΓΗ2-3	7	1998	εργάτης	οικιακά	(3)
M. M.	K	ΓΗ2-4	3	1998	υπάλληλος Δήμου	οικιακά	(2)
Φ. Β.	K	ΓΗ2-5	4	1992	γιατρός	οικιακά	(1)
N. Π.	A	ΓΗ2-6	4	1986	καφεπώλης	οικιακά	(3)
X. A.	K.	ΓΗ2-7	8	1999	επαγγελ- ματίας	οικιακά	(2)
E. A.	A	ΓΗ2-8	5	1996	ηλεκτρο- λόγος	οικιακά	(3)
E. N.	A	ΓΗ2-9	4	1991	έμπορος	οικιακά	(3)
B. Π.	A	ΓΗ2-10	8	1991	υπάλληλος ταμείου	οικιακά	(2)
I. T.	A	ΓΗ2-11	6	1998	γεωργός	οικιακά	(3)
M. B.	A	ΓΗ2-12	5	1994	ξενοδοχο- υπάλληλος	οικιακά	(3)
Σ. K.	K	ΓΗ2-13	5	1996	συνταξιού- χος I.K.A.	οικιακά	(3)
K. Σ.	K	ΓΗ2-14	5	1992	μεταφορέ- ας	οικιακά	(3)
A. Σ.	K.	ΓΗ2-15	8	1995	μεταφορέ- ας	οικιακά	(3)
E. Δ.	A	ΓΗ2-16	2	1991	γεωργός	οικιακά	(3)
X. Λ.	K	ΓΗ2-17	4	1989	οδηγός	οικιακά	(3)
N. Σ.	A	ΓΗ2-18	6	1998	καθηγητής	οικιακά	(1)

γ. 3^ο Ειδικό σχολείο Ηρακλείου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένει- -ας
Ε. Δ.	Α	ΓΗ3-1	5	1999	δημόσιος υπάλληλος	οικιακά	(2)
Θ. Π.	Κ	ΓΗ3-2	7	1997	εργάτης	οικιακά	(3)
Μ. Κ.	Κ	ΓΗ3-3	7	1998	τραπεζικός υπάλληλος	δικηγόρος	(1)
Μ. Μ.	Κ	ΓΗ3-4	9	1999	δημόσιος υπάλληλος	ιδιωτική υπάλληλος	(2)
Φ. Τ.	Α	ΓΗ3-5	3	1992	εργάτης	οικιακά	(3)
Μ. Τ.	Α	ΓΗ3-6	2	1994	λουστραδόρος	οικιακά	(3)
Ν. Τ.	Α.	ΓΗ3-7	5	1996	λουστραδόρος	οικιακά	(3)
Π.-Κ. Κ.	Κ	ΓΗ3-8	5	1995	οικοδόμος	οικιακά	(3)
Μ. Κ.	Κ	ΓΗ3-9	5	1994	εργάτης	οικιακά	(3)
Ε. Δ.-Λ.	Κ	ΓΗ3-10	8	1997	αστυνομικός	ιδιωτική υπάλληλος	(2)
Ε. Π.	Κ	ΓΗ3-11	9	1997	ελαιοχρωματιστής	έχει περίπτερο	(3)
Α. Μ.	Α	ΓΗ3-12			ελαιοχρωματιστής	οικιακά	(3)
Β. Π.	Κ	ΓΗ3-13	6	1992	εργάτης	οικιακά	(3)
Φ. Ρ.	Α	ΓΗ3-14	5	1990	μικροπωλητής	οικιακά	(3)
Ν. Μ.	Α	ΓΗ3-15	6	1992	γεωργός	οικιακά	(3)
Ε. Π.	Κ	ΓΗ3-16	2	1987	έμπορος	κομμώτρια	(2)
Χ. Μ.	Κ	ΓΗ3-17	5	1990	έμπορος	οικιακά	(3)
Ν. Τ.	Α	ΓΗ3-18	5	1990	γεωργός	οικιακά	(3)
Χ. Θ.	Α	ΓΗ3-19	6	1990	οδηγός αυτοκινήτου	οικιακά	(3)
Ε. Ζ.	Κ	ΓΗ3-20	7	1991	οικοδόμος	οικιακά	(3)
Ν. Σ.	Α	ΓΗ3-21	4	1987	οικοδόμος	οικιακά	(3)
Ε. Σ.	Α	ΓΗ3-22	3	1987	οικοδόμος	οικιακά	(3)
Μ. Χ.	Κ	ΓΗ3-23	8	1992	πλακατζής	οικιακά	(3)
Ν. Α.	Κ	ΓΗ3-24	8	1991	ηλεκτρολόγος	οικιακά	(3)
Κ. Σ.	Α	ΓΗ3-25	8	1991	εργάτης	οικιακά	(3)
Κ. Α.	Α	ΓΗ3-26	7	1989	ηλεκτρολόγος	οικιακά	(3)
Ζ. Τ.	Κ	ΓΗ3-27	3	1985	επιλοποιός	ιδιωτική υπάλληλος	(2)
Γ. Χ.	Α	ΓΗ3-28	5	1984	ελαιοχρωματιστής	οικιακά	(3)
Δ. Λ.	Α	ΓΗ3-29	6	1984	βιοτέχνης	οικιακά	(2)
Α. Κ.	Α	ΓΗ3-30	7	1985	μαρμαράς	οικιακά	(3)
Γ. Ρ.	Α	ΓΗ3-31	7	1988	μικροπωλητής	οικιακά	(3)
Γ. Κ.	Κ	ΓΗ3-32	4	1986	αυτοκινητιστής	οικιακά	(2)
Γ. Τ.	Α	ΓΗ3-33	5	1996	λουστραδόρος	οικιακά	(3)

δ. Ειδικό σχολείο κωφών Ηρακλείου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Σ. Θ.	Κ	ΓΗ4-1	3	1997	βιοτέχνης	οικιακά	(2)
Γ. Π.	Α	ΓΗ4-2	5	1997	επαγγελματίας	οικιακά	(2)
Γ. Κ.	Α	ΓΗ4-3	3	1995	γεωργός	οικιακά	(3)

ε. Ειδικό σχολείο Ρεθύμνου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Α. Ν.	Κ	ΓΡ1	8	1999	χρυσοχόος	δημόσιος υπάλληλος	(2)
Α. Κ.	Κ	ΓΡ2	4	1998	υπάλληλος καθαριστηρίου	οικιακά	(3)
Ε. Α.	Α	ΓΡ3	5	1998	εργάτης	οικιακά	(3)
Ι. Α.	Α	ΓΡ4	7	1998	εργάτης	οικιακά	(3)
Κ. Κ.	Α	ΓΡ5	7	1998	αγρότης	οικιακά	(3)
Ν. Κ.	Α	ΓΡ6	6	1997	αγρότης	οικιακά	(3)
Σ. Κ.	Α.	ΓΡ7	3	1993	αγρότης	οικιακά	(3)
Ε. Γ.	Α	ΓΡ8	5	1994	ιδιωτικός υπάλληλος	καθαρίστρια	(2)
Α. Λ.	Α	ΓΡ9	3	1991	ορφανός	οικιακά	(3)
Ε. Σ.	Α	ΓΡ10	7	1996	σιδηρουργός	οικιακά	(3)

στ. 1^ο Ειδικό σχολείο Χανίων

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Μ. Σ.	Κ	ΓΧ1-1	7	1994	επιλοποιός	οικιακά	(2)
Ι. Σ.	Κ	ΓΧ1-2	11	1997	γεωργός	οικιακά	(3)
Ν. Κ.	Α	ΓΧ1-3	8	1993	αξιωματικός πολεμικού ναυτικού	οικιακά	(1)
Ν. Κ.	Α	ΓΧ1-4	10	1997	γεωργός	οικιακά	(3)
Ν. Μ.	Α	ΓΧ1-5	5	1989	πολιτικός μηχανικός	οικιακά	(1)
Μ. Χ.	Κ	ΓΧ1-6	8	1996	υπάλληλος Ο.Τ.Ε.	δημόσιος υπάλληλος	(2)
Μ. Τ.	Κ	ΓΧ1-7	9	1997	εργάτης οικοδομών	οικιακά	(3)

ζ. 2^ο Ειδικό σχολείο Χανίων

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Ε. Τ.	Κ	ΓΧ2-1	11	1997	οικοδόμος	οικιακά	(3)
Ε. Σ.	Κ	ΓΧ2-2	7	1990	εργάτης	οικιακά	(3)

η. Ειδικό σχολείο Αγίου Νικολάου

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Μ. Κ.	Κ	ΓΑΝ1	10	1997	αλουμινοκατασκευές	οικιακά	(3)
Ν. Κ.	Α	ΓΑΝ2	6	1994	οδηγός	οικιακά	(3)
Χ. Π.	Κ	ΓΑΝ3	5	1995	εργολάβος	οικιακά	(2)
Ν. Κ.	Α	ΓΑΝ4	5	1993	συνταξιούχος	οικιακά	(3)
Ι. Κ.	Α	ΓΑΝ5	7	1996	συνταξιούχος	οικιακά	(3)
Ε. Κ.	Κ	ΓΑΝ6	6	1994	συνταξιούχος	οικιακά	(3)
Γ. Λ.	Α	ΓΑΝ7	3	1997	ξενοδοχο-υπάλληλος	ξενοδοχο-υπάλληλος	(3)
Ε. Μ.	Α	ΓΑΝ8	2	1998	ξενοδοχο-υπάλληλος	καθαρίστρια	(3)
Ν. Κ.	Α	ΓΑΝ9	4	1991	εργάτης	προσωπικό νοσοκομείου	(3)
Γ. Χ.	Α	ΓΑΝ10	7	1995	πλακατζής	οικιακά	(3)
Α. Μ.	Κ	ΓΑΝ11	6	1993	οικοδόμος	κυλικείο σε σχολείο	(3)
Δ. Α.	Α	ΓΑΝ12	6	1993	οδηγός	οικιακά	(3)
Γ. Φ.	Α	ΓΑΝ13	5	1996	υδραυλικός	οικιακά	(3)

θ. Ειδικό σχολείο Ιεράπετρας

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Φ. Π.	Κ	ΓΠ1	6	1998	ανεπάγγελτος	οικιακά	(3)
Μ. Π.	Κ	ΓΠ2	3	1993	ανεπάγγελτος	οικιακά	(3)
Μ. Π.	Α	ΓΠ3	3	1993	ανεπάγγελτος	οικιακά	
Γ. Δ.	Α	ΓΠ4	4	1993	υπάλληλος ένωσης	κομμώτρια	(2)
Ε. Π.	Α	ΓΠ5	5	1994	συνταξιούχος	οικιακά	(3)

ι. Ειδικό σχολείο Σητείας

Αρχικά ονόματος	Φύλο	Κωδικός συνέντευξης	Έτη φοίτησης	Έτος αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Επίπεδο οικογένειας
Ε. Σ.	Κ	ΓΣ1	1	1999	εργάτης	οικιακά	(3)
Γ. Π.	Α	ΓΣ2	6	1996	εργάτης	οικιακά	(3)
Γ. Τ.	Α	ΓΣ3	2	1999	αγρότης	οικιακά	(3)
Κ. Φ.	Κ	ΓΣ4	3	1997	αγρότης	οικιακά	(3)
Μ. Σ.	Α	ΓΣ5	9	1999	εργάτης	οικιακά	(3)
Γ. Σ.	Κ	ΓΣ6	5	1999	γεωργός	οικιακά	(3)
Ε. Μ.	Κ	ΓΣ7	2	1992	βοηθός φαρμακο- ποιού	κομμώ- τρια	(3)
Γ. Β.	Α	ΓΣ8	5	1996	φανοποιός	οικιακά	(3)
Μ. Π.	Α	ΓΣ9	4	1994	φορτοεκ- φορτωτής	οικιακά	(3)
Ε. Μ.	Κ	ΓΣ10	4	1994	λιμενεργά- της	οικιακά	(3)
Γ. Γ.	Α	ΓΣ11	4	1994	εστίατορας	οικιακά	(3)
Μ. Γ.	Α	ΓΣ12	5	1995	αγρότης	οικιακά	(3)

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Γονείς παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικά σχολεία (κατά ειδικό σχολείο).	99
Πίνακας 2: Γονείς παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (κατά ειδικό σχολείο ή κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης).	99
Πίνακας 3: Δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης (κατά ειδικό σχολείο ή κέντρο επαγγελματικής κατάρτισης).	100
Πίνακας 4: Ιεράρχηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (κατά την άποψη γονέων και δασκάλων).	141
Πίνακας 5: Συσχέτιση φύλου και συνέχισης φοίτησης στο Γυμνάσιο.	161
Πίνακας 6: Συσχέτιση έτους αποφοίτησης από το ειδικό σχολείο και πορείας παιδιών μετά το ειδικό σχολείο.	162
Πίνακας 7: Συσχέτιση χρόνων φοίτησης στο ειδικό σχολείο και πορείας παιδιού μετά το ειδικό σχολείο.	162
Πίνακας 8: Συσχέτιση κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οικογένειας και πορείας παιδιού μετά το ειδικό σχολείο.	163
Πίνακας 9: Συσχέτιση πορείας παιδιών μετά την αποφοίτηση από το ειδικό σχολείο και άποψης γονέων για το ειδικό σχολείο.	164
Πίνακας 10: Συσχέτιση γονέων παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης και γνώσης υπηρεσιών ή οργανωμένων κέντρων υποστήριξης.	165
Πίνακας 11: Συσχέτιση γονέων παιδιών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία και κέντρα κατάρτισης και προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης για τα ΑμΕΑ από την υπάρχουσα νομοθεσία.	165
Πίνακας 12: Συσχέτιση δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης για τα ΑμΕΑ από την υπάρχουσα νομοθεσία.	166
Πίνακας 13: Συσχέτιση δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και κινήτρων σε εργοδότες και επιχειρήσεις για την πρόσληψη των ΑμΕΑ.	167

Πίνακας 14: Συσχέτιση δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και δυνατότητα παροχής ευκαιριών στα ΑμΕΑ να ασχοληθούν με προεπαγγελματικές δραστηριότητες.	167
Πίνακας 15: Συσχέτιση δασκάλων και εκπαιδευτών ειδικών σχολείων και κέντρων κατάρτισης και θετικής άποψης για τα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης.	168

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΥΚΛΙΚΩΝ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Κυκλικό διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος των παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο ως προς το φύλο.	97
Κυκλικό διάγραμμα 2: Έτος αποφοίτησης παιδιών από το ειδικό σχολείο.	98
Κυκλικό διάγραμμα 3: Χρόνια φοίτησης στο ειδικό σχολείο παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο.	98
Κυκλικό διάγραμμα 4: Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας με παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από το ειδικό σχολείο.	98
Κυκλικό διάγραμμα 5: Συνέχιση φοίτησης στο Γυμνάσιο παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο.	109
Κυκλικό διάγραμμα 6: Πορεία παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο.	109
Κυκλικό διάγραμμα 7α: Χρονικό διάστημα εργασίας παιδιών που εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο.	111
Κυκλικό διάγραμμα 7β: Αμοιβή εργασίας παιδιών που εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο.	111
Κυκλικό διάγραμμα 7γ: Ικανοποίηση παιδιών που εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο για την εργασία που κάνουν.	112
Κυκλικό διάγραμμα 8α: Χρονικό διάστημα φοίτησης παιδιών σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης.	112
Κυκλικό διάγραμμα 8β: Αναμενόμενη πορεία παιδιών που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.	113

Κυκλικό διάγραμμα 9: Αιτία παραμονής στο σπίτι παιδιών που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο.	115
Κυκλικό διάγραμμα 10: Προτάσεις γονέων αναφορικά με την πορεία που θα προτιμούσαν να ακολουθήσει το παιδί τους μετά την αποφοίτησή του από το ειδικό σχολείο.	119
Κυκλικό διάγραμμα 11: Προτάσεις δασκάλων αναφορικά με την πορεία που θα προτιμούσαν να ακολουθήσουν οι μαθητές τους μετά την αποφοίτησή τους από το ειδικό σχολείο.	119
Κυκλικό διάγραμμα 12: Άποψη γονέων για τα ειδικά σχολεία.	120
Κυκλικό διάγραμμα 13: Συσχέτιση της συνεργασίας ειδικού σχολείου και υπηρεσιών που σχετίζονται με τα ΑμΕΑ με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ (σύμφωνα με την άποψη των γονέων των ΑμΕΑ).	125
Κυκλικό διάγραμμα 14: Συσχέτιση της συνεργασίας ειδικού σχολείου και υπηρεσιών που σχετίζονται με τα ΑμΕΑ με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ (σύμφωνα με την άποψη των δασκάλων των ΑμΕΑ).	126

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ραβδόγραμμα 1: Αξιολόγηση των ιδιωτικών κέντρων επαγγελματικής εκπαίδευσης.	127
Ραβδόγραμμα 2: Γνώση υπηρεσιών υποστήριξης για τα ΑμΕΑ.	132
Ραβδόγραμμα 3: Χρησιμότητα υπηρεσιών υποστήριξης για τα ΑμΕΑ.	133
Ραβδόγραμμα 4: Αδυναμία υπάρχουσας νομοθεσίας να προστατεύσει το δικαίωμα απασχόλησης των ΑμΕΑ.	134
Ραβδόγραμμα 5: Χρησιμότητα εμπειριών δουλειάς για τα ΑμΕΑ κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.	135
Ραβδόγραμμα 6: Δυνατότητα απασχόλησης των ΑμΕΑ που συμμετέχουν σε εμπειρίες δουλειάς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.	136
Ραβδόγραμμα 7: Παροχή ικανοποιητικών επαγγελματικών εφοδίων στα ΑμΕΑ κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης.	137
Ραβδόγραμμα 8: Χρησιμότητα παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης για την επαγγελματική απασχόληση των ΑμΕΑ.	137

Ραβδόγραμμα 9: Παροχή ευκαιριών στα ΑμΕΑ να ασχοληθούν με δραστηριότητες που προετοιμάζουν τα ΑμΕΑ στο εργασιακό περιβάλλον.	138
Ραβδόγραμμα 10: Ιεράρχηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (κατά την άποψη των γονέων).	139
Ραβδόγραμμα 11: Ιεράρχηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (κατά την άποψη των δασκάλων).	140
Ραβδόγραμμα 12: Ιεράρχηση δεξιοτήτων προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (κατά την άποψη γονέων και δασκάλων).	141
Ραβδόγραμμα 13: Δυνατότητα ανταπόκρισης των ΑμΕΑ στις απαιτήσεις εργασίας.	143
Ραβδόγραμμα 14: Αναγκαιότητα παρακολούθησης των ΑμΕΑ κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.	145
Ραβδόγραμμα 15: Δυνατότητα εξασφάλισης μόνιμης επαγγελματικής απασχόλησης για τα ΑμΕΑ.	146
Ραβδόγραμμα 16: Συσχέτιση της αδυναμίας επαγγελματικής απασχόλησης των ΑμΕΑ με πιθανή ανεπάρκεια των ΑμΕΑ ή έλλειψη επαρκούς υποστηρικτικής βοήθειας προς τα ΑμΕΑ.	147
Ραβδόγραμμα 17: Τρόποι προστασίας του δικαιώματος απασχόλησης των ΑμΕΑ.	148
Ραβδόγραμμα 18: Παροχή ικανοποιητικών κινήτρων στους εργοδότες για απασχόληση των ΑμΕΑ.	150
Ραβδόγραμμα 19: Συσχέτιση της στάσης των εργοδοτών και των συναδέλφων των ΑμΕΑ προς τα ΑμΕΑ με την απόδοση των ΑμΕΑ στο χώρο εργασίας.	151
Ραβδόγραμμα 20: Προτάσεις για την επαγγελματική απασχόληση των ΑμΕΑ (από μέρους των γονέων με παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από ειδικό σχολείο).	152
Ραβδόγραμμα 21: Προτάσεις για την επαγγελματική απασχόληση των ΑμΕΑ (από μέρους των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο).	153

- Ραβδόγραμμα 22: Προτάσεις για την επαγγελματική απασχόληση των ΑμΕΑ (από μέρους των δασκάλων που εργάζονται σε ειδικό σχολείο). 154
- Ραβδόγραμμα 23: Συσχέτιση της συνεργασίας ειδικού σχολείου και υπηρεσιών που σχετίζονται με τα ΑμΕΑ με την επαγγελματική αποκατάσταση των ΑμΕΑ. 158
- Ραβδόγραμμα 24: Τρόποι με τους οποίους συμβάλλει το σχολείο στην επαγγελματική απασχόληση των ΑμΕΑ. 159

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α.ΕΛΛΗΝΙΚΗ

AINSCOW, M.: «Δημιουργώντας σχολικές τάξεις για όλους», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 65-95.

ANSTOTZ, C. (μετ. Λ. Αναγνώστου): *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994.

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ: *Πολιτικά Α*, Αθήνα, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία «Οι Έλληνες», 1993.

BARBOZA, J.: «Η μετάβαση στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης», στο ευρωπαϊκό σεμινάριο Helios, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές*, Αθήνα, 1996, 66-67.

BAMBOYKAS, M.: *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1988.

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Γ.: *Τα εκπαιδύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

BRADY, J.: *Η τεχνική της συνέντευξης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη, 1992.

BREAKWELL, G. (μετ. Α. Κάντας): *Η συνέντευξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.

BRUDER, M.: «Η λήψη μέτρων έγκαιρης παρέμβασης μέσω των προγραμμάτων κοινοτικής ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής θεραπευτικής παρέμβασης», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 36-63.

ΒΟΥΛΓΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.: «Η πληροφορική στην Ειδική Αγωγή και στην αποκατάσταση των αναπήρων», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1987, 23, 22-24.

CALLIAS, M.: «Συμβουλευτική εργασία με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, том. Γ', Αθήνα, Καστανιώτης, 1989, 219-249.

CHANCEREL, J., ΣΠΗΤΑΝΟΥ, Α.: «Η ειδική αγωγή: προβληματική για τον καθορισμό ενός πεδίου δράσης», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, том. Γ', Αθήνα, Καστανιώτης, 1989, 189-218.

ΔΕΛΑΣΣΟΥΔΑ, Λ.: *Κοινωνική Κοινωνική Πολιτική και Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση*, Παν. Αθηνών, διδακτορική διατριβή, 1991.

ΔΕΛΑΣΣΟΥΔΑ, Λ.: «Ειδική επαγγελματική κατάρτιση και προτάσεις για την αναβάθμισή της», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ.(επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Α΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994, 206-222.

DESCOEUDRES, A. (μετ. Γ. Βασδέκη): *Η αγωγή των καθυστερημένων παιδιών*, Αθήνα, Δίπτυχο, 1985.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α: *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα*, Παν. Αθηνών, διδακτορική διατριβή, 1995.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α: «Η μετάβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σχολείο στην εργασία. Σκέψεις και προβληματισμοί από τη σημερινή πραγματικότητα», *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, 1996, 14, 35-37.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α.: «Πληροφορία, πληροφόρηση και πληροφορική στους χώρους Ειδικής Αγωγής και αποκατάστασης στην Ελλάδα», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Β΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, 572-577.

ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΣΑΛΑΜΑΝΚΑ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, έκδ. της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO, Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου 1994.

ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, Αριθ. L 225, 12-8-1986.

ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, Αριθ. L 104, 23-4-1988.

ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, Αριθ. C 215, 30-8-1990.

ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, Αριθ. C 293, 12-11-1991.

ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, έγγρ. 497Υ0113(01), 5-5-1999.

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ, *Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1981, 19-23.

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ Α.μ.Ε.Α. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΚΡΗΤΗΣ «Άγιος Τίτος»: *Εγχειρίδιο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κατάρτιση, τη στήριξη και την αποκατάσταση Α.μ.Ε.Α. περιφέρειας Κρήτης*, Ηράκλειο, 1999.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, τεύχ. πρώτο, αρ. φύλλου 147, 2-19-1986.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, τεύχ. πρώτο, αρ. φύλλου 78, 14-3-2000.

ΕΥΑΓΓΕΛΙΝΟΥ, Χ.: «Εγκαιρη παρέμβαση σε παιδιά με ειδικές ανάγκες», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1990, 34-35, 30-35.

ΖΩΝΙΟΥ - ΣΙΔΕΡΗ, Α.: *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996.

ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.: «Η ακμή της ελληνικής φιλοσοφίας», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τομ. Γ2, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1972, 452-511.

ITARD, J. (μετ. Ε. Σταμούλη): *Βίκτωρ. Ο άγριος της Αβειρόν*, Αθήνα, Δίοδος, 1990.

JAMES, F.: «Μελλοντική εξέλιξη στην κοινή εκπαίδευση. Συνεισφορά των Συμβουλευτών δασκάλων», στο Σπετσιώτη, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ., Αγγελάκος, Α. (επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, 107-131.

JAMES, F.: «Εισαγωγή στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Αγγλία», στο Σπετσιώτη, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ., Αγγελάκος, Α. (επιμ.), *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, 25-72.

JAVEAU, C. (μετ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη): *Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο*, Αθήνα, Δαρδανός, 1996.

ΚΑΒΒΑΔΑ, Ε., ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ.: «Προεπαγγελματική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή: γέφυρα μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 1996, 36-37, 21-35.

ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ, Κ.: *Διδακτική των ειδικών σχολείων*, Αθήναι, Καραβία, 1975.

ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ, Κ.: «Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα», *Νέα Παιδεία*, 1984, 32, 57-72.

ΚΑΛΑΝΤΖΗΣ, Κ.: *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού*(Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος), Αθήνα, Δίπτυχο, 1985.

ΚΑΛΑΝΤΖΗ - ΑΖΙΖΙ, Α.: «Το χρέος της πολιτείας για ισότιμη εκπαίδευση φοιτητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 215-239.

ΚΑΛΛΙΝΙΚΑΚΗ, Θ.: *Κοινωνική εργασία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

ΚΑΝΤΑΣ Α., ΧΑΝΤΖΗ Α.: *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1991.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ, Κ.: *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1991.

ΚΑΤΣΙΛΗΣ, Ι.: *Οι μικροϋπολογιστές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.

ΚΙΡΚ, S. (μετ. Κ. Τσιμπούκη): *Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών*, Αθήνα, 1973.

ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ «HORIZON», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1991, 40-41, 1991.

ΚΟΜΠΙΟΣ, Χ.: *Η αρχή της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση*, Λευκωσία, εκδ. συγγρ., 1984.

ΚΟΥΡΟΥΜΠΛΗΣ Π.: «Χαιρετισμός», στα πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου, *Κοινοτικές Πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων/ Γενική Διεύθυνση V- Εθνικό Συμβούλιο ατόμων με ειδικές ανάγκες, 1991, 8-10.

ΚΟΥΤΡΟΜΑΝΟΣ, Κ.: *Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα*, Παν. Αθηνών, διδακτορική διατριβή, 1996.

ΚΡΟΥΣΤΑΛΑΚΗΣ, Γ.: *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1994.

ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ, Α.: *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*, Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική, 1985.

ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ, Α.: «Επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Εταιρεία στήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες Περιφέρειας Κρήτης - Άγιος Τίτος*, 1995.

ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ, Α.: «Σχολική ένταξη: Γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών», στο Τάφα, Ε. (επιμ.): *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, 378-397.

ΚΥΠΡΙΩΤΑΚΗΣ, Α.: «Αίτια και μορφές της νοητικής ανεπάρκειας», *Συνάντηση*, 1984, 3, 3-29.

ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ - ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α.: *Ψυχολογία της σκέψης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.

LAMORAL, P.: «Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή προοπτική», στο Στασινός, Δ. (επιμ.): *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Gutenberg, 1999, 97-111.

ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β.: *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

MARTIN, F.: «Θεραπεία οικογένειας. Προσεγγίσεις στη θεωρία συστημάτων», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τόμ. Γ', Αθήνα, Καστανιώτης, 1989, 115-137.

ΜΕΛΙΣΣΑ - ΧΑΛΙΚΙΟΠΟΥΛΟΥ, Χ.: «Τα ψυχολογικά προβλήματα του παιδιού με εγκεφαλική παράλυση», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1990, 34-35, 55-58.

ΜΕΛΙΣΣΑ - ΧΑΛΙΚΙΟΠΟΥΛΟΥ, Χ.: «Παιδιά και έφηβοι σε ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1987, 23, 16-20 και 1988, 24, 14-20.

ΜΙΧΑΗΛ, Μ.: «Η κοινοτική πρωτοβουλία HORIZON στην Ελλάδα», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, 860-867.

ΜΟΛΒΕΡ, Γ., ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ, Π.: «Επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες από το τοπικό πρόγραμμα HELIOS νομού Αχαΐας», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, 871-879.

ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙ, Μ.: *Η ανακάλυψη του παιδιού*, Αθήνα, Γλάρος, 1981.

ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η., ΚΑΛΑΝΤΖΗ - ΑΖΙΖΙ, Α., ΖΩΝΟΥ - ΣΙΔΕΡΗ, Α.: «Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Β΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, 706-711.

ΜΠΕΡΤΖΕΛΕΤΟΥ, Τ.: «Η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη», στα πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου, *Κοινοτικές Πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων / Γενική Διεύθυνση V - Εθνικό Συμβούλιο ατόμων με ειδικές ανάγκες, 1991, 41-48.

ΜΠΙΡΤΣΑΣ, Χ.: *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1991.

ΜΠΟΥΣΚΑΛΙΑ, Λ.: *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*, Αθήνα, Γλάρος, 1993.

ΝΙΚΟΔΗΜΟΣ, Σ.: «Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις - προοπτικές», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμ. Β΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, 623-631.

ΕΠΡΟΜΕΡΙΤΗ - ΤΣΑΚΛΑΓΚΑΝΟΥ, Α.: «Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1984, 19, 12-16.

ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ. / ΚΩΤΟΥΛΑΣ, Β.: «Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1997, 96-97, 136-146.

ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Σ.: *Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός-Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1990.

ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ, Σ.: «Κοινωνική διάσταση της νοητικής καθυστέρησης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1984, 19, 17-24.

ΠΑΠΑΣΠΥΡΟΥ, Χ.: «Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών ως αποφασιστικός παράγων για την κοινωνική τους ένταξη», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 129-144.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.: *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1984.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.: *Μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας*, τομ. Β', Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1993.

ΠΙΣΤΙΚΙΔΟΥ - ΔΡΟΣΟΥ, Λ.: *Το ασκήσιμο νοητικά καθυστερημένο παιδί*, Αθήνα, Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, 1982.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΖΑΧΑΡΟΓΕΩΡΓΑ, Σ.: *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., 1995.

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ - ΖΑΧΑΡΟΓΕΩΡΓΑ, Σ.: «Επαγγελματική ένταξη - Σχολική ένταξη και μετάβαση στην κατάρτιση», στα πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου, *Κοινοτικές Πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων/Γενική Διεύθυνση V - Εθνικό Συμβούλιο ατόμων με ειδικές ανάγκες, 1991, 121-127.

ROLL, D.: «Φίλοι με όλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 145-199.

SALEH, L.: «Προς ένα σχολείο για όλους: Επενδύοντας στους δασκάλους βελτιώνουμε τα σχολεία», στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο ειδικής αγωγής της Ιονίου Σχολής, *Σχολείο για όλους: συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, 1996, 96-111.

SEGAL, S.: «Εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα Ειδικής Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία», στο Στασινός, Δ. (επιμ.): *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Gutenberg, 1999, 185-199.

SEYFRIED, E.: «Οι συνθήκες πρόσβασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην αγορά εργασίας», στα πρακτικά του πανευρωπαϊκού συνεδρίου, *Κοινοτικές Πρωτοβουλίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων / Γενική Διεύθυνση V - Εθνικό Συμβούλιο ατόμων με ειδικές ανάγκες, 1991, 48-55.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ.: «Επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική των γυναικών με ειδικές ανάγκες», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1993, 46-47, 43-49.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ.: «Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 1995, 34-35, 56-66.

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ - ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ, Δ.: «Υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού για μαθητές με ειδικές ανάγκες», *Δελτίο επικοινωνίας*, 1998, 1, 18-29.

SKYNNER, R.: «Πλαίσια θεώρησης της οικογένειας σαν σύστημα», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ., (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τομ. Α', μέρος Β', Αθήνα, Καστανιώτης, 1987, 191-237.

SOLER, M.: «Ενιαία εκπαίδευση, αποτέλεσμα της συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα», στο ευρωπαϊκό σεμινάριο Helios, *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: τάσεις και αλλαγές*, Αθήνα, 1996, 57-62.

ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Δ.: *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.

ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ.: «Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης», στο σεμινάριο: «Μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες απόψεις και τάσεις», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα, 1990, 11-25.

ΤΣΙΝΑΡΕΛΗΣ, Γ.: «Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 1993, 46-47, 18-29.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ, Προγράμματα νέων θέσεων εργασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, 1998.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα, 1994.

ΦΕΝΤ, Χ.: *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1989.

FERGUSON, B., ΜΕΓΑΛΟΚΟΝΟΜΟΥ, Θ.: «Μαθησιακές δυσκολίες», στο Τσιάντη, Γ., Μανωλόπουλου, Σ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, τομ. Β', μέρος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, 1988, 67-84.

ΦΙΛΙΑΣ, Β.: *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg, 1996.

ΦΛΩΡΑΤΟΥ, Μ.: *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1994.

ΧΑΡΟΥΠΙΑΣ, Α.: *Ειδική εκπαίδευση-Θεωρία και πράξη*, τομ. 1, Αθήνα, Ατραπός, 1997.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ.: «Η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες», *Σχολείο και ζωή*, 1991, 10, 320-329.

ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ, Κ.: «Ενσωμάτωση-η νέα τάση στην ειδική αγωγή», *Ανοιχτό σχολείο*, 1985, 3, 19-22.

WHITTAKER, J.: «Η μεταβαλλόμενη φύση της παιδικής ιδρυματικής προστασίας», *Εκλογή*, 1979, 50, 20-32.

Β.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

AGRAN, M., MOORE, S.: «How to teach self-instruction of job skills», *Innovations*, American Association on Mental Retardation, 1994, 2, 1-33.

BACCUS, K.: «The political context of vocationalization of education in the developing countries», in Lauglo, J., Lillis, K.: *Vocationalizing Education*, Pergamon Press, 1988, 31-44.

BAKER, B.: «Intervention with families with young, severely, handicapped children», in Blacher, J.: *Severely handicapped children and their families*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984, 319-375.

BAMBARA, L., KOGER, F.: «Opportunities for daily choice making», *Innovations*, American Association on Mental Retardation, 1996, 8, 1-31.

BASSETT, D., SMITH, T.: «Transition in an era of reform», *Journal of learning disabilities*, 1996, 29, 161-169.

BARNES, G.: «Systems theory and family theory». in Rutter, M., Hersov, L.: *Child and adolescent psychiatry*, Oxford, 1985, 216-229.

BELFIORE, P., TORO-ZAMBRANA, W.: «Recognizing choices in community settings by people with significant disabilities», *Innovations*, American Association on Mental Retardation, 1994, 1, 1-33.

BEST, S., BIGGE, J., SIRVIS, B.: «Physical and health impairments», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 283-324.

BLACK, R., LANGONE, J.: «Social awareness and transition to employment for adolescents with mental retardation», *Remedial and Special education*, 1997, 18, 214-229.

BLACK, J., MEYER, L.: «But...Is it really work? Social validity of employment training for persons with very severe disabilities», *American Journal on mental retardation*, 1992, 96, 5, 463-474.

BOTT, D.: «Systems theory», in Palmer, S., Dainow, S., Milner, P.: *Counselling, British Association for Counselling*, SAGE Publications, 1996, 23-29.

BRUDER, M.: «A collaborative model to increase the capacity of childcare providers to include young children with disabilities», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 177-186.

CAMPBELL, J.: «Rehabilitation facilities and community-based employment services», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 193-202.

CHASDEY - RUSCH, J., DESTEFANO, L., O'REILLY, M., GONZALEZ, P., COLLET - KLINGENBERG, L.: «Assessing the loneliness of workers with mental retardation», *Mental Retardation*, American Association on mental retardation, 1992, 30, 2, 85-92.

CHERNISH, W., BEZIAT, R.: «Organizational analysis of values relative to supported work», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 203-211.

COBB, H.: «Counseling and psychotherapy with handicapped children and adolescents», in Brown, D., Prout, H.: *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*, Brandon, Vermont, 1989, 467-501.

DARE, C.: «Family therapy», in Rutter, M., Hersov, L.: *Child and adolescent psychiatry*, Oxford, 1985, 809-825.

DYER, K., LUCE, S.: «Teaching practical communication skills», *Innovations*, American Association on Mental Retardation, 1996, 7, 1-33.

EVERS, R.: «The positive force of vocational education: transitional outcomes for youth with learning disabilities», *Journal of learning disabilities*, 1996, 29, 69-78.

EVERSON, J.: «An analysis of federal and state policy on transition from school to adult life for youth with disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 67-78.

GARBER, H.: *The Milwaukee Project: preventing mental retardation in children at risk*, Washington, American Association on Mental Retardation, 1988.

GOLLIN, E.: «Developmental malfunctions: issues and problems», in Gollin, E.: *Malformations of development: biological and psychological sources and consequences*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984, 1-25.

GULLIAN, D., EPSTEIN, M.: «Behavior disorders», in Haring, N., McCormick: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 153-192.

GUNN, W., FISHER, B.: «Systemic approaches», in Brown, D., Prout, H.: *Counseling and psychotherapy with children and adolescents*, Brandon, Vermont, 1989, 431-463.

HALVORSEN, A., SAILOR, W.: «Integration of students with severe and profound disabilities: a review of research», in Gaylord-Ross, R.: *Issues and research in special education*, New York, 1992, 110-172.

HAMER, J., BRUCH, M.: «Personality factors and inhibited career development: testing the unique contribution of shyness», *Journal of vocational behavior*, 1997, 50, 382-400.

HANDEN, B.: «Mental retardation», in Mash, E., Terdal, L.: *Assessment of childhood disorders*, New York, 1997, 369-407.

HARING, N., FIELD, S.: «Transition to work and community living», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 515-545.

HARING, N.: «Overview of special education», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 3-45.

HARRIS, J.: «Mental retardation», in Harris, J.: *Developmental neuropsychiatry. Assessment, diagnosis and treatment of developmental disorders*, Volume 2, Oxford University Press, 1995, 91-126.

HASAZI, S., GORDON, L., ROE, C.: «Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983», *Exceptional children*, 1985, 51, 6, 455-469.

HASS, W.: «The conceptual significance of developmental disabilities», in Gollin, E.: *Malformations of development: biological and psychological sources and consequences*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984, 27-67.

HOWLIN, P.: «Special educational treatment», in Rutter, M., Hersov, L.: *Child and adolescent psychiatry*, Oxford, 1985, 851-870.

HOYLE, E., JOHN, P.: *Professional knowledge and professional practice*, British Library, London, 1995.

HYDE, M.: «Fifty years of failure: employment services for disabled people in the U. K.», *Work, employment, and society*, 1996, 10, 4, 683-700.

INGE, K., BARCUS, J., Everson, J.: «Developing inservice training programs for supported employment personnel», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 145-161.

JANKO - SUMMERS, S., JOSEPH, G.: «Making sense of early intervention in the context of welfare to work», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 3, 207-210.

KIERNAN, W., BRINKMAN, L.: «Disincentives and barriers to employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 221-233.

KNITZER, J.: «Service integration for children and families: lessons and questions», in Illback, R., Cobb, C., Joseph, H.: *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice*, American Psychological Association, 1997, 3-21.

KREUTZER, J., MORTON, M.: «Traumatic brain injury», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 291-311.

LAUGLO, J., LILLIS, K.: «'Vocationalization' in International Perspective», in Lauglo, J., Lillis, K.: *Vocationalizing Education Education*, Pergamon Press, 1988, 3-26.

LEVY, J., JESSOP, D., RIMMERMAN, A., Levy, P.: «Attitudes of fortune 500 corporate executives toward the employability of persons with severe disabilities: a national study», *Mental Retardation*, 1992, 30, 2, 67-75.

LOVETT, D., HARRIS, M.: «Important skills for adults with mental retardation: the client's point of view», *American Association on mental retardation*, 1987, 25, 6, 351-356.

LOWENBRAUN, S., THOMPSON, M.: «Hearing impairments», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 365-401.

MALMOSKOG, S., MCDONNEL, A.: «Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools», *Topics in early childhood education*, 1999, 19, 4, 203-216.

MANK, D., BUCKLEY, J.: «Supported employment for persons with severe and profound mental retardation», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 313-324.

MASH, E., TERDAL, L.: «Assessment of child and family disturbance: a behavioral-systems approach», in Mash, E., Terdal, L.: *Assessment of childhood disorders*, Guilford Press, New York, 1997, 3-53.

McCARTHY, P., FENDER, K., FENDER, D.: «Supported employment for persons with autism», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 269-290.

McCORMICK, L.: «Infants and young children with special needs», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 77-107.

McCORMICK, L.: «Communication disorders», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 327-363.

McCORMICK, L., NOONAN, M., HECK, R.: «Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms», *Journal of early intervention*, 1998, 21, 2, 160-176.

McDANIEL, R., FLIPPO, K.: «Rehabilitation management and supported employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 113-127.

MELCHIORI, L., CHURCH, A.: «Vocational needs and satisfaction of supported employees: the applicability of the theory of work adjustment», *Journal of vocational behavior*, 1997, 50, 3, 401-417.

MENCHETTI, B., RUSCH, F.: «Vocational evaluation and eligibility for rehabilitation services», in Wehman, P. / Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 79-90.

MOON, M., GRIFFIN, S.: «Supported employment service delivery models», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 17-30.

NOACH, H., ECKSTEIN, M.: «Business and industry involvement with education in Britain, France and Germany», in Lauglo, J., Lillis, K.: *Vocationalizing Education Education*, Pergamon Press, 1988, 45-68.

ODOM, S.: «Preschool inclusion: what we know and where we go from here», *Topics in early childhood special education*, 2000, 20, 1, 20-27.

PETERANDER, F.: *Early intervention*, Helios II, Final report, Thematic Group I, Munich, 1996.

PUMPIAN, I., SHEPARD, H., WEST, E.: «Negotiating job-training stations with employers», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 177-192.

RENZAGLIA, A., HUTCHINS, M.: «A community-referenced approach to preparing persons with disabilities for employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 91-110.

RUSCH, R., HUGHES, C., JOHNSON, J., MINCH, K.: «Descriptive analysis of interactions between co-workers and supported employees», *Mental Retardation*, 1991, 4, 207-212.

SACKS, S., ROSEN, S., GALORD-ROSS, R.: «Visual impairment», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 403-445.

SAUNDERS, M.: «The technical and vocational education initiative. Enclaves in British schools», in Lauglo, J., Lillis, K.: *Vocationalizing Education*, Pergamon Press, 1988, 155-171.

SCHALOCK, R.: «Critical performance evaluation indicators in supported employment», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 163-174.

SHAFER, M., PARENT, W., EVERSON, J.: «Responsive marketing by supported employment programs», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 235-250.

SPEECE, D., HARRY, B.: «Classification for children», in Wills Lloyd, J., Kameenui, E., Chard, D.: *Issues in educating student with disabilities*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1997, 63-73.

SZYMANSKI, L., KAPLAN, L.: «Mental retardation», in Wiener J.: *Textbook of child and adolescent psychiatry*, American Academy, 1997, 183-218.

TAYLOR, S., BOGDAN, R.: *Introduction to qualitative methods*, A Wiley - interscience publication, John Wiley and sons, New York, 1988.

VOGELSBERG, R., RICHARD, L.: «Supported employment for persons with mental retardation», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 253-268.

WEHMAN, P.: «Supported employment: toward zero exclusions of persons with severe disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 3-14.

WEHMAN, P., KREGEL, J., BARCUS, J.: «From school to work: a vocational transition model for handicapped students», *Exceptional Children*, 1985, 50, 1, 25-37.

WING, L.: «Services for severely retarded children and adolescents», in Rutter, M., Hersov, L.: *Child and adolescent psychiatry*, Oxford, 1985, 753-765.

WOLERY, M., HARING, T.: «Moderate, severe and profound handicaps», in Haring, N., McCormick, L.: *Exceptional children and youth*, Ohio, 1990, 239-280.
WOOD, W.: «Supported employment for persons with physical disabilities», in Wehman, P., Moon, S.: *Vocational rehabilitation and supported employment*, Baltimore, 1988, 341-363.

YANDO, R., ZIGLER, E.: «Severely handicapped children and their families: a synthesis», in Blacher, J.: *Severely handicapped children and their families*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984, 401-416.

ZIGLER, E., CASCIONE, R.: «Mental retardation: an overview», in Gollin, E.: *Malformations of development: biological and psychological sources and consequences*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984, 69-94.

