

**Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας

Πανεπιστήμιο Αθηνών

---

**ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ  
ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ  
ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – ΑμΕΑ**

---

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**Αθήνα**

Μάρτιος 2008

**ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΟΧΗΣ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ  
ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ – ΑμΕΑ**

2<sup>ο</sup> ΕΠΕΑΕΚ- Γ΄ ΚΠΣ

Μέτρο 2.4.

Κατηγορία πράξεων 2.4.1.α. «Ενίσχυση των δομών Συμβουλευτικής και  
Επαγγελματικού Προσανατολισμού»

Πράξη: «Αναβάθμιση ΚΕ.ΣΥ.Π. - ΓΡΑΣ.Ε.Π. και ίδρυση νέων»

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**



## Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη μας ανατέθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο της Πράξης με τίτλο «Αναβάθμιση ΚΕ.ΣΥ.Π.-ΓΡΑΣ.Ε.Π. και ίδρυση νέων», του 2<sup>ου</sup> Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Στόχοι της μελέτης είναι να καταγραφούν:

1. Οι απόψεις και τα αιτήματα των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούν στα ειδικά γυμνάσια και λύκεια της χώρας, καθώς και των γονέων τους σχετικά με την παροχή υπηρεσιών επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
2. Ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής που προσφέρουν στους μαθητές με αναπηρίες τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) της χώρας.

Η μελέτη απαρτίζεται από τρία μέρη.

Το *πρώτο μέρος* είναι αφιερωμένο στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «*Άτομα με αναπηρία*» αναφέρεται στις εννοιολογικές διασαφήσεις του θέματος, το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και απασχόληση των ατόμων με αναπηρία, καθώς και τα ευρωπαϊκά προγράμματα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Επίσης, εξετάζονται οι κατηγορίες των ατόμων με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, με ειδική αναφορά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, την εκπαίδευση και την απασχόλησή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «*Επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία*» συζητείται το ερώτημα της αναγκαιότητας ύπαρξης μιας εξειδικευμένης θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης για τα άτομα με αναπηρία, τα προγράμματα επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού και ο ρόλος των γονέων για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των παιδιών με αναπηρία.

Το *δεύτερο μέρος* της μελέτης αναφέρεται στην έρευνα και περιλαμβάνει επίσης δύο κεφάλαια., το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο της μελέτης.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «*Μέθοδος*» περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα, τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «*Ευρήματα*» αναφέρεται αναλυτικά στα ευρήματα της έρευνας τόσο για το συνολικό δείγμα των μαθητών όσο και για το δείγμα των γονέων τους.

Το *τρίτο μέρος* της μελέτης περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας και αποτελείται από το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο της μελέτης. Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «*Συμπεράσματα*», παρουσιάζονται καταρχάς ορισμένα μετρικά και μεθοδολογικά συμπεράσματα και ακολουθούν τα συμπεράσματα για τους μαθητές, συνολικά και κατά ομάδα αναπηρίας, και τα συμπεράσματα για τους γονείς συνολικά. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο που φέρει τον τίτλο «*Προτάσεις*» προτείνονται ορισμένες βελτιώσεις στην παροχή υπηρεσιών Σ.Ε.Π. στα ειδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην υλικοτεχνική υποδομή των υπηρεσιών Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολείου και σε επίπεδο ΓΡΑΣ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. και στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τον αλφαβητικό βιβλιογραφικό κατάλογο και τρία παραρτήματα, στα οποία περιλαμβάνονται ο κατάλογος των σχολείων από τα οποία προήλθε το δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης και τα ερωτηματολόγια της έρευνας (μαθητών και γονέων).

## Ευχαριστίες

Η μελέτη αυτή δεν θα ολοκληρωνόταν χωρίς τη γενναιόδωρη συνεργασία του αγαπητού μου συναδέλφου στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Κωνσταντίνου Μυλωνά, Επίκουρου Καθηγητή Μεθοδολογίας της Έρευνας και Στατιστικής. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερος για την αμέριστη βοήθειά του στη κατασκευή των ερωτηματολογίων της έρευνας και στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Θερμά ευχαριστώ τη συνεργάτιδά μου κ. Κατερίνα Αργυροπούλου, Διδάκτορα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η οποία μου συμπαραστάθηκε σε διάφορα στάδια της έρευνας και με βοήθησε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Οι φοιτήτριές μου Ιόλα Αλ Μπάχρι, Μαρία Καραμπάση και Ειρήνη Μπίρμπου σήκωσαν το βάρος της επίδοσης των ερωτηματολογίων στα ειδικά σχολεία. Φιλομαθείς, συνεπείς, οργανωτικές και ακούραστες ήταν χαρά να τις εκπαιδεύσω και να αντιμετωπίσουμε μαζί αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προέκυψαν. Τις ευχαριστώ θερμά και εύχομαι να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό και το χιούμορ τους.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους διευθυντές των ειδικών γυμνασίων και λυκείων που επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία που διευθύνουν και που έκαναν κάθε δυνατή προσπάθεια να διευκολύνουν τις ερευνήτριες. Επίσης, στους συναδέλφους καθηγητές Σ.Ε.Π. των ειδικών σχολείων και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για τη βοήθεια που μας προσέφεραν κατά τη επίδοση των ερωτηματολογίων.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους μαθητές και στους γονείς τους που δέχθηκαν να αφιερώσουν χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ο τόμος αυτός οφείλει την ύπαρξή του στην προθυμία τους να συνεργαστούν μαζί μας.

---

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

---



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Οι όροι *άτομα με ειδικές ανάγκες* και *άτομα με αναπηρία* χρησιμοποιούνται για να ορίσουν τα άτομα με σωματικές, ψυχικές ή νοητικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν διάφορες λειτουργίες ή δραστηριότητές τους. Σύμφωνα με τους Kirk, Gallagher και Anastasiow (1993), «τα άτομα με αναπηρία διαφοροποιούνται από τα άλλα άτομα σε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) νοητικό επίπεδο, β) αισθητήριες ικανότητες, γ) ικανότητες επικοινωνίας, δ) συμπεριφορά και συναισθηματική ανάπτυξη, και ε) φυσική κατάσταση. Οι διαφορές αυτές, μάλιστα, πρέπει να υπάρχουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να απαιτείται τροποποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται προς αυτά τα άτομα» (Kirk, Gallagher και Anastasiow, 1993, σελ. 4). Σε ορισμό του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας<sup>1</sup> το 1993, θεωρούνται ως *άτομα με αναπηρία* όσα έχουν «σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές ή αισθητηριακές βλάβες, σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται ομαλή για έναν άνθρωπο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996, σελ.16). Ο Χουρδάκης (2007) αναφέρει ότι δεν υπάρχει ασφαλές κριτήριο ορισμού των ειδικών αναγκών «με αποτέλεσμα να ορίζονται, συνήθως, από το βαθμό διαφοροποίησης που έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά του ατόμου από αυτό που συνήθως θεωρείται ως *κανονικό* ή ονομάζεται μέσος όρος» (Χουρδάκης, 2007, σελ.8), ενώ η Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα (1999) επισημαίνει ότι ο φόβος της στιγματοποίησης και της περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία, παρεμποδίζει την αντικειμενική κρίση και την κατάληξη σε έναν ικανοποιητικό ορισμό.

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization, 1980), στη «Διεθνή Ταξινόμηση Βλαβών, Αναπηριών και Μειονεξιών» αποσαφηνίζει τους όρους *βλάβη*, *αναπηρία* και *μειονεξία*, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο, χωρίς στην

---

<sup>1</sup> Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/EE, αρ. L56 της 9/3.93. σελ. 30.

ουσία να είναι συνώνυμοι μεταξύ τους<sup>2</sup>. Ως *βλάβη (impairment)* ορίζεται οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας. Ως *αναπηρία (disability)* θεωρείται οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη (που προκύπτει από μια βλάβη) ικανότητας προς εκτέλεση μιας δραστηριότητας, κατά τον τρόπο ή μέσα στο φάσμα δραστηριοτήτων που θεωρείται φυσιολογικό για ένα ανθρώπινο όν. Η *μειονεξία (handicap)* εκφράζει την μερική ή ολική αδυναμία ενός ατόμου, η οποία προκύπτει από μια βλάβη ή αναπηρία, να εκπληρώσει μια λειτουργία που κρίνεται φυσιολογική για ένα άτομο (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και κοινωνικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες).

Η *αναπηρία* μετατρέπεται ουσιαστικά σε *μειονεξία* από τη στιγμή που το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την πίεση που ασκεί πάνω του το περιβάλλον υπό τη μορφή απαιτήσεων, υλικών εμποδίων, κ.λ.π.. Η αναπηρία μπορεί να αποτελέσει μειονεξία στον εκπαιδευτικό ή τον επαγγελματικό τομέα στο βαθμό που περιορίζει τις ευκαιρίες του ατόμου για εκπαιδευτική ή επαγγελματική αποκατάσταση. Έτσι, ένας μαθητής με αναπηρία είναι αυτός που η πνευματική ή φυσική κατάστασή του τον περιορίζει ή τον εμποδίζει να επιτύχει στο πλαίσιο της κανονικής σχολικής τάξης. Ένας ανάπηρος εργαζόμενος είναι αυτός που η αναπηρία του τον εμποδίζει να εκτελέσει τα απαιτούμενα καθήκοντα στην εργασία του ή να λειτουργήσει σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Επομένως, το άτομο εξαιτίας του χαρακτηριστικού του αυτού (αναπηρίας) αλλά και των περιορισμών του περιβάλλοντος, αντιμετωπίζει περιορισμούς σε σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Isaacson & Brown, 1997). Η αναπηρία δεν είναι πάντα φανερή στο άτομο, γι' αυτό και ποτέ δεν μπορούμε να υποθέσουμε για κάποιον αν έχει ή όχι κάποια μορφή αναπηρίας (Hoff, 2001). Οι άνθρωποι μπορεί να έχουν αναπηρίες από σωματικό, διανοητικό ή αισθητηριακό περιορισμό, από ιατρικό πρόβλημα ή ψυχικό νόσο.

Ένα στοιχείο που επιτείνει τη δυσκολία ορισμού της έννοιας *αναπηρία* είναι το γεγονός ότι συχνά ο ορισμός διαφέρει ανάλογα με την επιστημονική ειδικότητα που επιχειρεί την αποσαφήνιση της έννοιας. Για παράδειγμα, διαφορετικά ορίζεται η έννοια από ένα παιδαγωγό από ό,τι από ένα κοινωνιολόγο ή ένα γιατρό. Για πολλούς μελετητές τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία θεωρούνται περισσότερο κοινωνικά και ψυχολογικά και λιγότερο σωματικά, δεδομένου ότι θεωρείται πως προκαλούνται όχι τόσο από την ίδια την αναπηρία όσο από τη στάση του περιβάλλοντος (Fine & Ash, 1988).

---

<sup>2</sup> Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, αρ.230/38/10-9-81, άρθρο 1.5.

Υπό αυτή την έννοια, η αναπηρία θεωρείται όχι τόσο ένα χαρακτηριστικό του ατόμου όσο μια σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, οπότε η ευθύνη τοποθετείται «περισσότερο στο περιβάλλον και λιγότερο στο άτομο» (Hollander, 1993, σελ.12).

Ο Δελλασούδας (2003) αναφέρει ότι στην Ελλάδα ο όρος *άτομα με αναπηρία* αποτελεί νεότερη θεώρηση των επίσημων εκπροσώπων της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία και αντικατέστησε τον όρο *άτομα με ειδικές ανάγκες*, ο οποίος «θεωρείτο όρος αποφορτισμένος»<sup>3</sup>. Ο ίδιος αναφέρει ότι μιλώντας για αναπηρία «αναφερόμαστε σε παθολογοανατομικά προβλήματα, δηλαδή σε θέματα που αφορούν νοσούντες ιστούς και όργανα» (Δελασσούδας, 2003, σελ. 68). Υιοθετώντας την άποψη αυτή, στη μελέτη μας θα αναφερόμαστε σε μαθητές με αναπηρία, καθώς το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται σε μαθητές με αισθητηριακά και κινητικά προβλήματα.

## **1.2. Η αναπηρία σήμερα – Το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την απασχόληση**

Διάφορες διεθνείς οργανώσεις έχουν διεξάγει μελέτες για τη μέτρηση του αριθμού των ατόμων με αναπηρία, σε διεθνές και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Κυριαζοπούλου (2003) αναφέρει ότι σε διεθνές επίπεδο το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία εκτιμάται στο 12% του συνολικού πληθυσμού, ενώ για την Ευρωπαϊκή Ένωση τα στοιχεία της Eurostat δείχνουν ότι το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία κυμαίνεται μεταξύ του 9,3% και 15,2%. Τα περισσότερα κράτη-μέλη εκτιμούν ότι το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία κυμαίνεται στο 12% του πληθυσμού, ποσοστό το οποίο αντιστοιχεί σε 44 εκατομμύρια ευρωπαίους πολίτες με αναπηρίες (Κυριαζοπούλου, 2003, σελ.57).

Σύμφωνα με την Eurostat δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά τα ποσοστά αναπηρίας σε σχέση με το φύλο<sup>4</sup>, υπάρχουν όμως σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των κρατών – μελών που κυμαίνονται από 21,2% για τη Φινλανδία έως 7,4% για την Ιταλία (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2002). Τα αίτια των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν μεταξύ τους οι άνθρωποι των χωρών αυτών, στον

---

<sup>3</sup> Σχετικά με το ζήτημα της ορολογίας βλέπε στο Δελλασούδας, Λ. (2003). *Εισαγωγή στην ειδική Παιδαγωγική, τόμος Α΄: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 67-68.

<sup>4</sup> Βλ. σχετικά στο Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2002). *Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση-Τελική έκθεση μελέτης*. Αθήνα. Στην έκθεση αναφέρεται ότι το ποσοστό των ανδρών ανέρχεται στο 14% κι των γυναικών στο 15% (σελ. 13).

τρόπο αξιολόγησης των ατόμων με αναπηρία, στην ποιότητα των υπηρεσιών, στις διαφορετικές πολιτικές ενσωμάτωσης που ακολουθούν τα κράτη για τα άτομα με αναπηρία, στους διαφορετικούς ορισμούς που δίνουν και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούν (European Commission, 2002).

Στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τον καθορισμό μιας σαφούς εικόνας του ακριβούς αριθμού των ατόμων με αναπηρία, υπολογίζεται ότι αντιστοιχούν στο 9.3% του συνολικού πληθυσμού<sup>5</sup>. Άλλες πηγές στατιστικών δεδομένων αναφέρουν, ότι στη χώρα μας, περίπου 1.000.000 άτομα (περίπου το 1/10 του πληθυσμού) αντιμετωπίζουν κάποιου είδους αναπηρία ή πάθηση (Μιχαήλ, 1994· Χρηστάκης, 1994).

Τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στον τομέα της απασχόλησης, καθώς άλλοτε η απουσία νομοθετικού πλαισίου και άλλοτε η έλλειψη ευελιξίας του ή η αδυναμία εφαρμογής του παρεμποδίζουν την ομαλή επαγγελματική τους ένταξη. Πάντως, τις τελευταίες δεκαετίες, διάφορες αλλαγές στη νομοθεσία για την προστασία των ατόμων με αναπηρία έχουν βοηθήσει ανθρώπους, ακόμα και με σοβαρές αναπηρίες, να εργαστούν, χωρίς το φόβο να χάσουν τις κοινωνικές τους παροχές (Webb, 2001). Στη συνέχεια παρουσιάζεται εν συντομία το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα και το εξωτερικό, το οποίο αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και απασχόληση.

Μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), η οποία έθεσε τις βάσεις για την έννοια των δικαιωμάτων των ανθρώπων, αναφέρει στο άρθρο 2 ότι απαγορεύεται οποιαδήποτε διάκριση «ειδικά ως προς τη φυλή, τη γλώσσα, τις πολιτικές πεποιθήσεις ...ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση», ενώ στο άρθρο 26 αναφέρεται ότι «ο καθένας έχει το δικαίωμα να μορφωθεί».<sup>6</sup> Στην Αμερική, με το άρθρο 504/1973 της Πράξης Αποκατάστασης, προστατεύεται το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν και να απολαμβάνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς να υπόκεινται σε καμία διάκριση και το 1990 με αντίστοιχη πράξη προάγεται η δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.<sup>7</sup> Στην Ευρώπη, την ίδια δεκαετία, η

---

<sup>5</sup> Eurostat 1995. Statistics in Focus 1995/10 Disabled Persons: Statistical Data.

<sup>6</sup> Βλ. σχετ. στο Καβροχωριανού, Ε. (2006). *Διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών και της προσωπικής αυτοεκτίμησης των φοιτητών με αναπηρίες στα τμήματα Φ.Π.Ψ. και Προγράμματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

<sup>7</sup> Βλ. ό.π.

Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) δίνουν τη δυνατότητα στα κράτη μέλη να αναλάβουν κατάλληλη δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας (Καλτσόγια-Τουρναβίτη, 2003). Επίσης, η Διακήρυξη της Μαδρίτης (20 έως 23 Μαρτίου 2002) πρότεινε συγκεκριμένες δράσεις για τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων με αναπηρίες. Οι δράσεις οι οποίες σχετίζονται με τους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία αφορούν στα ακόλουθα (Χουρδάκης, 2007, σελ. 49-50):

1. Λήψη νομικών μέτρων για την καταπολέμηση των διακρίσεων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες.
2. Λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών για τα άτομα με αναπηρία.
3. Μεγαλύτερη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης, καθώς και επαγγελματικές και κοινωνικές υπηρεσίες.
4. Μεγαλύτερη κατά το δυνατόν απασχόληση των ατόμων με αναπηρία στην ελεύθερη αγορά εργασίας.
5. Συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Στην Ελλάδα, με το Σύνταγμα του 1975 γίνεται για πρώτη φορά λόγος για υποχρέωση της πολιτείας να μεριμνά για τα άτομα με αναπηρία. Όμως ως το 1981, όλες οι νομοθετικές ρυθμίσεις αφορούν σε απλή εκδήλωση προθέσεων. Το 1981 ψηφίστηκε για την ειδική αγωγή ο νόμος 1143/8<sup>8</sup>, ο οποίος αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, φανερώνοντας όμως τις αντιλήψεις της εποχής μέσα από την ορολογία που χρησιμοποιείται (π.χ. άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού<sup>9</sup>). Στο Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 που ακολούθησε, ενώ καθορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής», δεν υπάρχει καμιά αναφορά για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980, το αναπηρικό κίνημα διεκδικεί μεγαλύτερη συμμετοχή στα κέντρα σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων. Μέσα από αυτή τη συμμετοχή, αρχίζει να διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για την αναπηρία και να

---

<sup>8</sup>Νόμος 1143/81 (ΦΕΚ 80/81). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τίνων εκπαιδευτικών διατάξεων.

<sup>9</sup> Ο νόμο αυτός φέρει τον τίτλο «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των **αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων** και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων

υποχωρεί η προκατάληψη. Με το νόμο 1320/82<sup>10</sup> η πολιτεία υποχρεούται να προσλαμβάνει συγκεκριμένο ποσοστό αναπήρων σε όλους τους διαγωνισμούς. Το 1983 ψηφίζεται ο νόμος 1351/83<sup>11</sup> με θέμα την εισαγωγή φοιτητών με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο νόμος 1566/85<sup>12</sup> περιείχε, σε σύγκριση με τους προηγούμενους νόμους, ορισμένες καινοτόμες διατάξεις, όπως ότι για πρώτη φορά το Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων θεωρείται «αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα που αφορά στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση».<sup>13</sup> Δημιουργούνται, έτσι, πολλά ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, ενώ παράλληλα καταβάλλεται προσπάθεια οι μαθητές με αναπηρίες να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις. Ωστόσο, παρά τις καινοτομίες του, ο 1566/85 δεν κατοχυρώνει την επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και παράλληλα εξακολουθεί να αγνοεί τη σημασία της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

Νόμοι για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία ψηφίστηκαν από το Υπουργείο Εργασίας, μέσω του Ο.Α.Ε.Δ., στη δεκαετία του 1980. Ενδεικτικά αναφέρουμε το νόμο 1648/86, ο οποίος περιείχε σημαντικές ρυθμίσεις που αφορούσαν την επαγγελματική απασχόληση των ατόμων, καθώς προέβλεπε την υποχρεωτική πρόσληψή τους από επιχειρήσεις ή οργανισμούς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Επίσης, το Υπουργείο Υγείας-Πρόνοιας προώθησε το 1998 την ψήφιση του νόμου 2646/1998<sup>14</sup> με σκοπό τη συμβουλευτική στήριξη των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτισή τους, τη λειτουργική τους αποκατάσταση και την ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό<sup>15</sup>. Τέλος, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προώθησε το 2000 την ψήφιση του νόμου 2817/2000<sup>16</sup>, με τον οποίο, μεταξύ των άλλων, θεσπίζεται ειδική φοιτητική μέριμνα για την κοινωνική προστασία των ατόμων με αναπηρία και υλοποιούνται χρηματοδοτήσεις υποστηρικτικών ενεργειών από ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο νέο νόμο

---

<sup>10</sup> Νόμος 1320/82 Πρόσληψη στο Δημόσιο τομέα και άλλες διατάξεις.

<sup>11</sup> Νόμος 1351/83 (ΦΕΚ 56/83). Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

<sup>12</sup> Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/85). Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

<sup>13</sup> Άρθρο 34, παρ. 1.

<sup>14</sup> Νόμος 2646/1998. *Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τ.1, αρ. φύλλου 236, 20-10-1998.

<sup>15</sup> Άρθρο 13.

<sup>16</sup> Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τ.1, αρ. φύλλου 78, 14-3-2000.

της ειδικής αγωγής η επαγγελματική εκπαίδευση για πρώτη φορά εντάσσεται σε ένα συνολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό.

Η ομαλή και δημιουργική συνύπαρξη των ατόμων με αναπηρία με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας ενισχύεται και μέσα από ρυθμίσεις που αφορούν στην ελεύθερη διακίνηση με μέσα μαζικής μεταφοράς, την επιδοματική πολιτική, τον ειδικό αθλητισμό, τις φορολογικές ελαφρύνσεις και τον κοινωνικό τουρισμό. Η στάση της κοινωνίας, των αναπήρων και των οικογενειών τους μεταβάλλεται προς το θετικότερο. Έχει δοθεί μια ευκαιρία στα άτομα με αναπηρία να ανεξαρτητοποιηθούν κατά κάποιο τρόπο σε προσωπικό και οικονομικό επίπεδο, να προσπαθήσουν να ζήσουν στην κοινωνία ως ισότιμα μέλη της και να αισθανθούν δημιουργικά και παραγωγικά όντα μέσα σε αυτή (Καλτσόγια-Τουρναβίτη, 2003· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2002· Φυτράκη, 2003).

Είναι φανερή η προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να διαμορφώσει σταδιακά το αναγκαίο νομικό πλαίσιο για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία. Το άρθρο 21, παρ. 6 του αναθεωρημένου Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας<sup>17</sup> αναφέρει: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας», κάτι που δείχνει ότι η πολιτεία αναλαμβάνει την υποχρέωσή της να παρέχει στα άτομα με αναπηρία όλες τις διευκολύνσεις, υποστηρικτικές υπηρεσίες και κάθε δυνατή βοήθεια ώστε να εξασφαλίζεται η προστασία και η ευημερία τους.

### **1.3. Ευρωπαϊκά προγράμματα**

Ιδιαίτερη σημασία στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία έχουν οι κοινοτικές πρωτοβουλίες και τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι κοινοτικές πρωτοβουλίες αποτελούν δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης που σκοπό έχουν τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία. Έτσι, παρά το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα και οι κοινοτικές πρωτοβουλίες έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην απασχόληση των ατόμων με αναπηρία (Χουρδάκης, 2007). Μεταξύ των πρωτοβουλιών και προγραμμάτων δράσης, που βοήθησαν στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία, ήταν το πρόγραμμα

---

<sup>17</sup> Σύνταγμα της Ελλάδος, ΦΕΚ 85/Α/18-4-2001).

δράσης HELIOS και οι κοινοτικές πρωτοβουλίες HORIZON, TIDE, HANDYNET και EQUAL.

Το πρόγραμμα HELIOS (Handicapped people in Europe Living Independently in an Open Society) (1988-1991) προωθούσε την οικονομική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, την αυτόνομη διαβίωσή τους και την επαγγελματική τους κατάρτιση. Επρόκειτο για πρόγραμμα που αφορούσε «στην προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης, της επαναπροσαρμογής, της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης, καθώς και της αυτόνομης διαβίωσης των μειονεκτούντων ατόμων». Το πρόγραμμα HELIOS II (1993-1996) ακολούθησε το πρόγραμμα HELIOS I και είχε ως βασικό στόχο τη νομική προστασία των ατόμων με αναπηρία.<sup>18</sup>

Το 1990, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με την πρωτοβουλία HORIZON επιχειρεί να βελτιώσει την ανταγωνιστικότητα των ατόμων με αναπηρία, κυρίως μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες, της προώθησης προγραμμάτων κατάρτισης από απόσταση και της προσαρμογής των υποδομών, έτσι ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τις ειδικές ανάγκες των ατόμων αυτών. Η καινοτομία της πρωτοβουλίας έγκειται στο γεγονός ότι, απαιτούσε τη διεθνή συνεργασία για ανταλλαγή εμπειριών, μεταξύ κέντρων, τα οποία βρίσκονταν σε αναπτυγμένες (στον τομέα υπηρεσιών αποκατάστασης) περιοχές με κέντρα, τα οποία βρίσκονταν σε λιγότερο ανεπτυγμένες περιοχές.<sup>19</sup>

Οι πρωτοβουλίες TIDE και HANDYNET βοήθησαν τα άτομα με αναπηρία να αξιοποιήσουν την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η πρωτοβουλία TIDE (Technology Initiative for Disabled and Elderly people) απευθύνονταν σε άτομα με αναπηρία και σε ηλικιωμένους πολίτες των κρατών-μελών της κοινότητας και είχε ως στόχο να μεγιστοποιήσει τις επαγγελματικές ευκαιρίες που προσφέρονται στις ομάδες αυτές, μέσω των νέων τεχνολογιών. Η πρωτοβουλία HANDYNET είναι ένα πανευρωπαϊκό σύστημα δικτύου και πληροφόρησης για τα άτομα με αναπηρία και μέσω αυτού ενθαρρύνεται η προσαρμογή των νέων τεχνολογιών στις αναπηρίες και προωθείται η κατασκευή τεχνικών βοηθημάτων που θα εξυπηρετήσουν τα άτομα με αναπηρία στη εργασία τους (Στεφανίδης, 1992).<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Βλ. σχετ. στο Δημητρόπουλος, Α. Ε. (1995). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση των Νοητικώς Καθυστερημένων στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Αθήνα.

<sup>19</sup> Βλ. ό.π.

<sup>20</sup> Στο Χουρδάκης, Γ. (2007). *Δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.



Τον Απρίλιο 2000 εγκρίθηκε η Κοινοτική Πρωτοβουλία EQUAL<sup>21</sup> (Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000-2006) η οποία έχει ως σκοπό την ενίσχυση της ευρωπαϊκής πολιτικής για την απασχόληση. Στοχεύει σε μια αγορά εργασίας ανοιχτή για όλους, ενώ από τις άμεσα επωφελούμενες ομάδες είναι και τα άτομα με αναπηρία. Βασικές αρχές υλοποίησης του προγράμματος, μεταξύ άλλων, αποτελούν η διακρατικότητα μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και τεχνογνωσίας και της ανάπτυξης κοινών δράσεων στα θεματικά αντικείμενα της EQUAL, καθώς και η ενσωμάτωση των καινοτόμων προσεγγίσεων στον κεντρικό κορμό των εθνικών πολιτικών για την απασχόληση. Μεταξύ των στόχων του προγράμματος περιλαμβάνονται: 1) η βελτίωση της απασχολησιμότητας μέσα από τη διευκόλυνση της πρόσβασης και επιστροφής στην αγορά εργασίας των ομάδων που υφίστανται διακρίσεις, 2) η ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, μέσα από τη βελτίωση της πρόσβασης στη διαδικασία δημιουργίας μιας επιχείρησης και την ενίσχυση της κοινωνικής οικονομίας, 3) η ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και των απασχολούμενων, μέσα από την προώθηση της δια βίου μάθησης και των εργασιακών πρακτικών ενσωμάτωσης (Κοινοτική Πρωτοβουλία EQUAL στην Ελλάδα, 2002-2004).

Στο πλαίσιο διαφόρων άλλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ενδεικτικά αναφέρουμε τη συμμετοχή του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε δύο προγράμματα για τα άτομα με αναπηρία:

Με χρηματοδότηση από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Leonardo Da Vinci, δημιουργήθηκε το 1995 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο WORKABLE, με στόχο να προσφέρει στους τελειόφοιτους φοιτητές και πτυχιούχους με αναπηρία τη δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας και την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003). Στο Δίκτυο συμμετείχαν η Μ. Βρετανία, ως βασικός εταίρος, η Αυστρία, η Γερμανία, η Ελλάδα<sup>22</sup>, η Ιταλία και η Ολλανδία. Το πρόγραμμα περιελάμβανε διδασκαλία στους φοιτητές/πτυχιούχους με αναπηρία διαφόρων δεξιοτήτων μετάβασης στην αγορά εργασίας, εξεύρεση θέσεων απασχόλησης για διάστημα ενός έως δύο μηνών, υποστήριξη των φοιτητών/πτυχιούχων με αναπηρία στην εργασία τους, καθώς και των συναδέλφων και των εργοδοτών τους, οργάνωση ημερίδων

---

<sup>21</sup> Αποτελεί συνέχεια των δύο προηγούμενων κοινοτικών πρωτοβουλιών ADAPT και EMPLOYMENT.

<sup>22</sup> Η Ελλάδα εντάχθηκε στο Δίκτυο μέσω του Συμβουλευτικού Κέντρου Φοιτητών του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας κ. Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι και συντονίστρια τη συντάκτρια της παρούσας μελέτης.

εργοδοτών και δημιουργία δικτύου εργοδοτών «φιλικών» προς τους εργαζόμενους με αναπηρία (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2003, σελ. 267).

Ο Τομέας Ψυχολογίας συμμετέχει από το 2005 στο πρόγραμμα EMILIA (Empowerment of Mental Illness service users: Life Long Learning, Integration and Action), το οποίο εντάσσεται στο 6<sup>ο</sup> Πρόγραμμα-Πλαίσιο για την Έρευνα και την Τεχνολογική Ανάπτυξη - Ολοκληρωμένα Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρόγραμμα στοχεύει στη δημιουργία ενός οργανισμού δια βίου μάθησης στο πλαίσιο των υπηρεσιών ψυχικής υγείας, ο οποίος θα βοηθά στον εντοπισμό και την εξάλειψη των εμποδίων που δυσχεραίνουν την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των χρηστών υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Σε επίπεδο χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η «δια βίου» μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές διαδικασίες που οργανώνονται και παρέχονται στο πλαίσιο της λειτουργίας κοινωνικών θεσμών, οργανισμών τυπικής εκπαίδευσης, συστημάτων κατάρτισης, επιχειρήσεων και μέσων επικοινωνίας και στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας των πολιτών να συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, να διαχειρίζονται κρίσεις και να ξεπερνούν δυσκολίες. Με βάση τη δεδομένη συλλογιστική, βασική προτεραιότητα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου-χρήστη υπηρεσιών ψυχικής υγείας, προκειμένου να έχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη μάθηση και στην αγορά εργασίας. Η καινοτομία του προγράμματος EMILIA έγκειται στο γεγονός ότι η προώθηση και αξιολόγηση της κοινωνικής ένταξης των χρηστών υπηρεσιών ψυχικής υγείας στηρίζεται στην εφαρμογή των μεθόδων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Εντός των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1997-2000), υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το έργο: "Μελέτη, σχεδιασμός και ανάπτυξη προγραμμάτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και Κέντρου Σ.Ε.Π. για άτομα με αναπηρία και άτομα κοινωνικώς αποκλεισμένα", της Ενέργειας "Επαγγελματικός Προσανατολισμός", με επιστημονική υπεύθυνη την γράφουσα. Στόχος του έργου ήταν η διεξαγωγή ερευνών για την επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών από λοιπές κοινωνικές ομάδες που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και η εκπόνηση μελετών για το θεσμικό πλαίσιο και τις ορθές πρακτικές που προωθούν την

επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων από άλλες μειονεκτούσες ομάδες<sup>23</sup>.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης στον τομέα της πρόνοιας των ατόμων με αναπηρία και κυρίως στην πρόληψη, την έγκαιρη διάγνωση και την αποκατάσταση, την αξιοπρεπή ένταξη στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι στόχοι του άξονα προτεραιότητας της Πρόνοιας<sup>24</sup> ήταν α) ενέργειες υποστήριξης ατόμων που απειλούνται ή είναι θύματα αποκλεισμού από την αγορά εργασίας, β) σταδιακή επανένταξη των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική και οικονομική ζωή και προώθηση στην αυτόνομη διαβίωση.

Στο Δ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2007-2013) το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία καθώς και των λοιπών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων παραμένει υψηλό. Ο κεντρικός στόχος του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» για την επόμενη περίοδο φαίνεται να είναι μια εκπαίδευση και κατάρτιση που θα δίνει εφόδια για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, την απρόσκοπτη ένταξη στην αγορά εργασίας και την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα των ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες. Ειδικότερα για τα άτομα με αναπηρία «προβλέπεται συνέχιση της στήριξης των δράσεων εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών, του εκπαιδευτικού υλικού, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των ατόμων με αναπηρίες αλλά και των εκπαιδευτών τους, της δια βίου εκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, του εξοπλισμού και της ανάπτυξης ειδικού λογισμικού για την εκπαίδευση τους, ώστε να υποστηριχθεί η αποτελεσματικότερη ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην αγορά εργασίας»<sup>25</sup>.

Η προώθηση της πλήρους ένταξης και της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες είναι βασικό θέμα της ευρωπαϊκής πολιτικής. Σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία, το οποίο παρέχει ένα δυναμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αναπηρία. Το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία θεσπίστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή<sup>26</sup> με στόχο την εξασφάλιση μιας συνεκτικής πολιτικής, ως συνέχειας του

---

<sup>23</sup> Οι έρευνες και οι μελέτες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου είναι διαθέσιμες από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στη διεύθυνση [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

<sup>24</sup> Βλ. σχετικά στη διεύθυνση [www.ypyp.gr](http://www.ypyp.gr)

<sup>25</sup> Βλ. ΥΠΕΠΘ / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» (2007). Προγραμματική περίοδος 2007-2013, Επίσημη υποβολή. Αθήνα, Οκτώβριος, σελ. 105.

<sup>26</sup> COM (2003)650 τελικό της 30/10/2003.

Ευρωπαϊκού Έτους για τα Άτομα με Αναπηρίες<sup>27</sup> στη διευρυμένη Ευρώπη. Το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία έχει τρεις επιχειρησιακούς στόχους: 1) την πλήρη εφαρμογή της οδηγίας για την ισότητα στην απασχόληση, 2) την αποτελεσματική ενσωμάτωση του ζητήματος της αναπηρίας στις συναφείς κοινοτικές πολιτικές, και 3) τη βελτίωση της προσβασιμότητας για όλους. Το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία καλύπτει την περίοδο 2004 – 2010 σε διαδοχικές φάσεις, κάθε μία από τις οποίες δίνει έμφαση σε μια σειρά αλληλοσυνδεόμενων προτεραιοτήτων. Η πρώτη φάση διήρκησε από το 2004 έως το 2005, ενώ η δεύτερη φάση, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, διαρκεί από το 2006 έως το 2007 και επικεντρώνεται στην ενεργητική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, με βάση την έννοια του πολίτη σχετικά με την αναπηρία, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις αξίες που διέπουν την επικείμενη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρία<sup>28</sup>. Από τον Ιανουάριο 2007 όλα τα κράτη-μέλη θα είναι αναγκασμένα να συμμορφωθούν με την οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης εναντίον της διάκρισης. Αυτό σημαίνει αυστηρότερες υποχρεώσεις για κάποια κράτη-μέλη όσον αφορά στη διευθέτηση των ζητημάτων που απασχολούν τα άτομα με αναπηρία, ώστε να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες για να ανταγωνισθούν το γενικό πληθυσμό στην αγορά εργασίας.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Το 2003 ανακηρύχθηκε ως Ευρωπαϊκό Έτος Ατόμων με Αναπηρίες, σύμφωνα με την 2001/903/ΕΚ Απόφαση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για τους στόχους που τέθηκαν στο πλαίσιο αυτό βλέπε στο Βαρδακαστάνης, Γ. (2003). *Άτομα με αναπηρία. Κάτοχοι και φορείς δικαιωμάτων*. Διαθέσιμο στο <http://www.health.in.gr/news/article.asp?IngArticleID=48170>

<sup>28</sup> COM (2005) 604 τελικό, 28/11/2005

<sup>29</sup> Βλέπε σχετικά στο Addressing the needs of people with disabilities in ESF in the 2007-2013 period. Στο *Investing in European Social Funds 2007-2013* (EU documents), (σελ. 4)

## 1.4. Κατηγορίες ατόμων με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες

### 1.4.1. ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

#### *Εννοιολογικές διευκρινήσεις*

Τα προβλήματα όρασης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι οπτικές δυσλειτουργίες οι οποίες επηρεάζουν «τις τρέχουσες δραστηριότητες και την εργασία ενός προσώπου κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνεται η συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή, στην επαγγελματική του απασχόληση, στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις κοινωφελείς υπηρεσίες»<sup>30</sup>. Τα προβλήματα όρασης χαρακτηρίζονται από ποικιλία ως προς την αιτιολογία τους, το σημείο του οπτικού συστήματος το οποίο πλήττουν, το βαθμό της απώλειας όρασης που προκαλούν, το χρόνο και το ρυθμό εκδήλωσής τους και γενικότερα τις επιδράσεις τους στην οπτική λειτουργία και τη γενικότερη λειτουργικότητα του ατόμου (Νταλάκα, 2004).

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία<sup>31</sup> γίνεται αναφορά σε άτομα που εξαιτίας ιδιαίτερα σοβαρών προβλημάτων έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, ενώ ο Ν. 958/79 αναγνωρίζει ως τυφλό «παν πρόσωπον, το οποίον στερείται παντελώς και της αντιλήψεως του φωτός ή του οποίου η οπτική οξύτης είναι μικροτέρα του ενός εικοστού (1/20) της φυσιολογικής τοιαύτης». Η κατηγορία των μερικώς βλεπόντων δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί αν και ο Ν. 2430/96 προβλέπει τη θέσπιση προεδρικών διαταγμάτων, ώστε να καλυφθούν οι περιπτώσεις των ατόμων με μερική όραση, τα οποία έχουν, επίσης, ανάγκη ιδιαίτερης μέριμνας.

Η κλινική ταξινόμηση των οπτικών δυσλειτουργιών είναι χρήσιμη σε θεσμικό μόνο επίπεδο για τον προσδιορισμό των ατόμων που δικαιούνται κρατικής βοήθειας, καθώς παρατηρείται το φαινόμενο άτομα με την ίδια οπτική οξύτητα και το ίδιο οπτικό πεδίο να έχουν πολύ διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες (Νταλάκα, 2004). Η αναγνώριση των περιορισμών αυτών οδήγησε στη χρησιμοποίηση του όρου *οπτική λειτουργικότητα* ως βάση για τη διαφορική θεώρηση των ατόμων με προβλήματα όρασης. Σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή διακρίνονται δύο ευρύτερες κατηγορίες ατόμων με οπτικό μειονέκτημα: α) οι *μερικώς βλέποντες* που παρουσιάζουν κάποια οπτική δυσλειτουργία, αλλά έχουν τη δυνατότητα πρόσληψης οπτικών ερεθισμάτων,

<sup>30</sup> Απόφαση του Συμβουλίου της Ευρώπης, Α/80/ 30, 1974

<sup>31</sup> Άρθρο 1 του Ν. 2817/2000

εκμάθησης μέσω της όρασης, και ανάγνωσης εντύπων, β) οι *τυφλοί* που δεν μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες μέσω της όρασης και να διαβάσουν έντυπο υλικό (Νταλάκα, 2004). Τα βασικότερα από τα γνωστά αίτια οπτικών διαταραχών μπορούν να ταξινομηθούν σε γεννητικά (στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα διάφορα οικογενειακά εκφυλιστικά φαινόμενα), προγεννητικά (στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μολυσματικές ασθένειες της μητέρας κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης), περιγεννητικά (στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι τραυματισμοί του κρανίου κατά την ώρα του τοκετού), μεταγεννητικά (στα αίτια αυτά περιλαμβάνονται μολυσματικές ασθένειες κατά την παιδική ηλικία, αφροδίσια νοσήματα, διάφορες οφθαλμολογικές παθήσεις, τραυματισμοί των οφθαλμών, δηλητηριάσεις, διαταραχές στο μεταβολισμό) (Λιοδάκης, 2000).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 1999 του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, τυφλά είναι 21.199 άτομα εκ των οποίων περίπου 500 είναι έως την ηλικία των 18 ετών (Γιαννίτσας και συνεργάτες, 2000α). Ωστόσο, με τη νομική αναγνώριση της ομάδας των μερικώς βλεπόντων, ο αριθμός των οποίων υπολογίζεται ότι ξεπερνά τους 80.000, θα αυξηθεί κατά πολύ ο αριθμός των ατόμων με προβλήματα όρασης κάτι που υποδηλώνει ότι «οι υποχρεώσεις και τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν γι' αυτή την ομάδα πληθυσμού θα αυξηθούν επίσης» (Γιαννίτσας και συνεργάτες, 2000α, σελ. 10).

### *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη*

Η μείωση της οπτικής ικανότητας δε συνεπάγεται, γενικά, έκπτωση των νοητικών ικανοτήτων. Οι διανοητικές ικανότητες των ατόμων με προβλήματα όρασης βρίσκονται γενικά σε φυσιολογικά επίπεδα (Κρουσταλάκης, 2000). Ωστόσο, τα άτομα με οπτικές δυσλειτουργίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσληψη ερεθισμάτων, τα οποία φτάνουν σε αυτά μέσω της οπτικής οδού. Ιδιαίτερη δυσκολία συναντούν σε γνωστικά σχήματα, όπως η αντίληψη του χώρου και η μονιμότητα του αντικειμένου (Δοϊκού-Αυλίδου, 1998). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της *κοινωνικής κατανόησης*<sup>32</sup>. Από νωρίς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη της *οπτικής γωνίας του άλλου* και στη

---

<sup>32</sup> Βλ. σχετικά McAlpine & Moore (1995), στο Νταλάκα, Ε. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων με προβλήματα όρασης. Μετρική και μεθοδολογική προσέγγιση στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, σελ. 51.

συμπεριφορά συντονισμένης προσοχής, δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να κατανοήσει τους άλλους και να μοιραστεί μαζί τους αντικείμενα και εμπειρίες<sup>33</sup>.

Ξεχωριστή σημασία για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου με προβλήματα όρασης έχει η κινητικότητά του. Πέρα από τη δυσκολία του στην ανάπτυξη της έννοιας του χώρου και της αντίληψης του εαυτού μέσα στο χώρο, ο περιορισμός των ερεθισμάτων παρεμποδίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας για κινητικές δραστηριότητες (O'Donnell & Livingston, 1991). Ένα, ακόμη σημαντικό βήμα στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και η εισαγωγή στην ομάδα. Ερευνητικά δεδομένα καταγράφουν ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης έχουν μικρότερη συχνότητα κοινωνικών συναλλαγών και αποτελούν μάλλον τους αποδέκτες παρά τους αναλαμβάνοντες την πρωτοβουλία για την επαφή με τους άλλους (D' Allura, 2002). Ενδέχεται, επίσης, να παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή (Frame, 2002).

Έρευνες σε τυφλά παιδιά διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αυτά είναι πιθανόν να εμφανίσουν προβλήματα στον τομέα της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης (Taylor, Sternberg, & Richard, 1996). Οι αρνητικές αντιδράσεις του περιγύρου φαίνεται, επίσης, να επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των νέων με προβλήματα όρασης (Tuttle, 1984). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι μη βλέποντες έφηβοι αισθάνονται απόρριψη όταν αντιλαμβάνονται ότι ο αγώνας τους δεν γίνεται κατανοητός από τους άλλους ανθρώπους, γι' αυτό και προσπαθούν να κρύψουν την αναπηρία τους, αρνούνται να χρησιμοποιήσουν οπτικά βοηθήματα σε δημόσιους χώρους και προσποιούνται ότι δεν έχουν προβλήματα (Uttermohlen, 1997). Ακόμα, ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι τα άτομα με μειωμένη όραση, σε σύγκριση με τα βλέποντα άτομα, είναι πιθανό να εκδηλώσουν περισσότερο αγχώδη συμπεριφορά, όπως καταθλιπτικά συναισθήματα και συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, απομόνωσης και μοναξιάς, ενώ το επίπεδο της αγχώδους συμπεριφοράς εξαρτάται από το βαθμό της οπτικής αναπηρίας και την υποκειμενική εκτίμηση της υγείας τους (Karlsson, 1998).

Έρευνα του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Γιαννίτσας και συνεργάτες, 2000α) δείχνει ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης πιστεύουν πως, εξ αιτίας της αναπηρίας τους, θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην εργασία τους, ιδιαιτέρως με τους συναδέλφους τους, καθώς και δυσκολίες με το άλλο φύλο, με φίλους και γνωστούς. Μάλιστα, το 62.5% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι οι εργοδότες

---

<sup>33</sup> Βλ. σχετικά Bigelow (1992), Pring et al (1998), ό.π..

έχουν προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης. Πάντως, φαίνεται ότι η κοινωνική υποστήριξη από την οικογένεια βοηθά τα άτομα με προβλήματα όρασης να προχωρήσουν σε μια λειτουργική αντιμετώπιση της οπτικής ανεπάρκειάς τους, βιώνοντας τις δυσκολίες που προκαλεί αλλά και συνειδητοποιώντας παράλληλα το πλήθος των όσων μπορούν να κάνουν και στρέφοντας την προσοχή τους σε αυτά (Kef, 2002).

### *Εκπαίδευση και απασχόληση*

Σήμερα, οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης των ατόμων με προβλήματα όρασης στη χώρα μας είναι οι ακόλουθοι: το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) στην Αθήνα (Καλλιθέα), το Ίδρυμα Προστασίας Τυφλών Βορείου Ελλάδας «Ήλιος» στη Θεσσαλονίκη, το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του Φάρου Τυφλών Ελλάδας, η τηλεφωνική σχολή που λειτουργεί στο Κ.Ε.Α.Τ., και το Ελληνικό Κέντρο Κινητικότητας και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΚΙ.ΠΡΟ.) Ξεχωριστή αναφορά πρέπει να γίνει στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τον Ο.Α.Ε.Δ., ο οποίος από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, έχει αναλάβει σημαντικές πρωτοβουλίες για την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής ο Ο.Α.Ε.Δ. δημιούργησε Υπηρεσία Επαγγελματικής Αποκατάστασης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, της οποίας οι δραστηριότητες αναφέρονται τόσο σε θέματα κατάρτισης όσο και σε θέματα απασχόλησης. Η υπηρεσία αυτή επιχορηγεί εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με αναπηρία, τα οποία λειτουργούν σε διάφορες περιοχές στον Ελλαδικό χώρο.

Έρευνες για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δείχνουν ότι τα ποσοστά ανεργίας των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι πολύ υψηλότερα από αυτά του γενικού πληθυσμού (Blumberger, 2001· Dryden, 2001). Σε έρευνα της European Blind Union (EBU, 2001) για την εργασία των ατόμων με προβλήματα όρασης σε ευρωπαϊκά κράτη έδωσε τα ακόλουθα ποσοστά ανεργίας για άτομα με προβλήματα όρασης και για τον γενικό πληθυσμό αντιστοίχως: Γερμανία 72,8% ανεργία των ατόμων με προβλήματα όρασης έναντι 8,9% του γενικού πληθυσμού, Δανία 69% έναντι 5,2%, Ισπανία 4,2 % έναντι 13,61%, Κροατία 50% έναντι 20%, Κύπρος 32% έναντι 3,5%, Νορβηγία 68% έναντι 2,5-2,8%, Ουγγαρία 77% έναντι 6%, Πολωνία 87% έναντι 16% και Σουηδία 5,5% έναντι 3-4%. Ως σοβαρότερα εμπόδια για την απασχόλησή τους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν την αναπηρία και την κατάσταση της υγείας τους, το γενικότερο επίπεδο ανεργίας, την ανεπάρκεια προσόντων



και την έλλειψη εμπειρίας, τις προκαταλήψεις των εργοδοτών, τις ελλείψεις της νομοθεσίας, οικογενειακά αίτια, αλλαγές στη δομή της οικονομίας (EBU, 2001). Αντίστοιχη έρευνα του Royal Victorian Institute for the Blind (RVIB, 1998) έδειξε ότι ως εμπόδια στην απασχόληση των ατόμων με προβλήματα όρασης αναφέρονται οι στάσεις του περιβάλλοντος, η δυσκολία διεκπεραίωσης των εργασιακών καθηκόντων, η πρόσβαση στην πληροφορία, οι μετακινήσεις, οι περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης, εμπόδια που σχετίζονται με την ίδια την αναπηρία και η έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Το θέμα της επαγγελματικής απασχόλησης των ατόμων με προβλήματα όρασης ελάχιστα έχει εξετασθεί στη χώρα μας. Η πιο πρόσφατη έρευνα σχετική με το θέμα αυτό είναι η έρευνα του Γιαννίτσα και συνεργατών (2000α), η οποία έγινε σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου, στην οποία το επάγγελμα του τηλεφωνητή εμφανίζεται ως το πλέον εφικτό για τα άτομα με προβλήματα όρασης, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα. Εφικτά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται επίσης τα καλλιτεχνικά, τα αθλητικά και τα τεχνικά. Όταν όμως τα υποκείμενα ρωτήθηκαν ποιο επάγγελμα τους αρέσει, άσχετα αν νομίζουν ότι μπορούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα αυτό στο μέλλον, τις περισσότερες πρώτες προτιμήσεις συγκέντρωσαν η γυμναστική ακαδημία και ο αθλητισμός, τα καλλιτεχνικά και τεχνικά επαγγέλματα και οι εργασίες γραφείου.

Στην έρευνα της Κοντομηνά (1994) σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου, τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι τα επαγγέλματα που θεωρούν ότι θα ασκήσουν είναι του μουσικού, του τηλεφωνητή και του εκπαιδευτικού σε ειδικά σχολεία, ενώ επιθυμούν να εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες, ανώτερα διοικητικά στελέχη, δικηγόροι και ψυχολόγοι. Μια άλλη έρευνα σχετική με την επαγγελματική αποκατάσταση των τυφλών είναι αυτή της Παπαδημητρίου (1994), σε δείγμα εργαζομένων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το επάγγελμα που ασκούσε η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν αυτό του τηλεφωνητή, ενώ τα επαγγέλματα που θα προτιμούσαν ήταν του χειριστή Η/Υ, του επιχειρηματία, του μηχανικού και του γυμναστή.

Αυτή η διάσταση μεταξύ του επαγγέλματος που ασκούν τα άτομα με προβλήματα όρασης και του επαγγέλματος που θα ήθελαν να ασκήσουν είναι πιθανό να σχετίζεται με τις περιορισμένες εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα, όπως: α) αποτυχία διαμόρφωσης μιας διαφοροποιημένης και σταθερής επαγγελματικής προσωπικότητας και

ταυτότητας και β) επιλογή ενός επαγγέλματος το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην προσωπικότητα του ατόμου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1999).

Η προσφορά των Νέων Τεχνολογιών είναι ιδιαίτερα σημαντική στην επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση των ατόμων με προβλήματα όρασης, καθώς ανοίγει το δρόμο προς την ουσιαστική εξοικείωσή τους με τους βλέποντες εργαζόμενους. Ειδικές συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας καθώς και ειδικά προγράμματα software και hardware, παρουσιάζονται στην αγορά εργασίας με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των χρηστών με προβλήματα όρασης με το περιβάλλον, ενώ με την πάροδο του χρόνου τελειοποιούνται και καθίστανται οικονομικώς προσιτά από τους ενδιαφερόμενους.

#### **1.4.2. ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

##### *Εννοιολογικές διευκρινήσεις*

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες αποτελούν μια κατηγορία ατόμων με αναπηρία με μεγάλη ανομοιογένεια. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν άτομα με νευρολογικές μειονεξίες, με ορθοπεδικές ή μυοσκελετικές αναπηρίες και με σοβαρά προβλήματα υγείας (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, 1999). Για τη συστηματικότερη μελέτη τους μπορούμε να ταξινομήσουμε τις κινητικές αναπηρίες σύμφωνα με την αιτιολογία τους ως εξής (Δημητρόπουλος, 2000, σελ. 67-69):

1. *Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος.* Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από εγκεφαλική παράλυση και δισχιδή ράχη.
2. *Κινητικές αναπηρίες που προέρχονται από βλάβη ορθοπεδικής φύσεως, όπως περιστατικά που συνδέονται με τον ατελή σχηματισμό μελών του σώματος ή με βλάβες που είναι αποτέλεσμα ασθένειας ή ατυχήματος.*
3. *Παραμορφώσεις και δυσμορφίες (π.χ. λαγωχειλία, λυκόστομα).*

Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες *«χρειάζονται συνεχή υποστήριξη. Η υποστήριξη θα πρέπει υποχρεωτικά να αφορά δύο τουλάχιστον από τις κύριες δραστηριότητες της ζωής τους, που είναι η κινητικότητα, η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση και η απασχόληση. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να συμμετέχουν στο ενσωματωμένο πλαίσιο*

της κοινωνίας και να απολαμβάνουν μια ποιότητα ζωής ανάλογη με αυτή που απολαμβάνουν άτομα με λιγότερες ή καθόλου μειονεξίες» (Hardman, Drew & Egan, 1997)<sup>34</sup>. Τα άτομα με σοβαρές σωματικές αναπηρίες και προβλήματα υγείας χρειάζονται υψηλού επιπέδου κοινωνικές, ψυχολογικές και ιατρικές υπηρεσίες, καθώς και εξειδικευμένη εκπαίδευση που θα εξασφαλίζει τη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών. Μέσω των κατάλληλων υπηρεσιών υποστηρικτικής τεχνολογίας και μηχανημάτων τα άτομα αυτά μπορούν να υπερπηδήσουν φυσικά εμπόδια και να συμμετέχουν ισότιμα στη κοινωνία (Inge, Strobel, Wehman, Todd & Target, 1999)<sup>35</sup>.

### *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη*

Η Ελευθερίου (2006) αναφέρει μια σειρά ψυχοκοινωνικών ζητημάτων, τα οποία διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο στη ζωή των ατόμων με κινητικά προβλήματα, με σημαντικότερα τα ακόλουθα:

- Ο φόβος για την απώλεια ελέγχου είναι κυρίαρχος στα άτομα με βλάβη του νωτιαίου μυελού. Οι ασθενείς αρχίζουν να χάνουν τον έλεγχο διαφόρων μελών του σώματός τους, αλλά ακόμα και ορισμένων γνωστικών τους ικανοτήτων. Παρόλο που το άτομο δείχνει να επικεντρώνεται σε σωματικά συμπτώματα, η απώλεια του σωματικού ελέγχου αποτελεί μια μεταφορά για την απώλεια αίσθησης ελέγχου για το μέλλον.
- Τα άτομα με κινητικά προβλήματα βιώνουν επίσης, φόβους εξάρτησης από τους άλλους. Οι φόβοι αυτοί αναφέρονται τόσο στην απώλεια της αυτόνομης λειτουργικότητας όσο στο φόβο να μην γίνει το άτομο βάρος στους άλλους.
- *εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του* είναι άλλο ένα ψυχοκοινωνικό ζήτημα που παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ατόμων με κινητικά προβλήματα. Στο πιο βασικό επίπεδο το άτομο αρχίζει να βλέπει τον εαυτό του όχι ως υγιή, αλλά ως πάσχοντα από μια πολύ σοβαρή ασθένεια.. Ως συνέπεια, το άτομο αρχίζει «να εγκαταλείπει μεγάλο μέρος της δραστηριότητάς του και να αναζητά ειδική προσοχή και φροντίδα. Συχνά αφομοιώνεται από την ασθένεια, δυσκολευόμενο να την ξεχωρίσει από αυτό που πραγματικά το άτομο είναι. Τα άτομα που δεν καταφέρνουν να ενσωματώσουν στην αυτοαντίληψή τους τις αλλαγές που επιφέρει η ασθένειά τους, είτε παραιτούνται κοινωνικά για να αποφύγουν να έρθουν αντιμέτωποι με τους περιορισμούς που επιβάλλει

<sup>34</sup> Στο Χουρδάκης, Γ. (2007). *Δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

<sup>35</sup> ό.π.

η ασθένειά τους ή παίρνουν αποφάσεις που είναι ασυμβίβαστες του επιπέδου της υγείας που διαθέτουν».

- Ο φόβος της εγκατάλειψης και της μοναξιάς είναι από τα πιο ανησυχητικά ζητήματα που απασχολούν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες. Σχεδόν όλοι οι ασθενείς βιώνουν εγκατάλειψη από φίλους, συγγενικά πρόσωπα, ενώ πολλές σχέσεις διαλύονται, καθώς το άτομο δεν μπορεί πλέον να συμμετέχει σε πολλές δραστηριότητες λόγω της ασθένειας. Πάντως, αναφέρεται ότι συχνά οι ίδιοι οι κινητικά ανάπηροι προκαλούν την εγκατάλειψή τους, «λόγω της παραίτησης από φόβο να ανιμετωπίσουν τις αλλαγές στις σχέσεις τους με συγγενείς και φίλους» (Ελευθερίου, 2006, σελ.44-47).

Σύμφωνα με έρευνα των Iezzoni και συνεργατών (2000)<sup>36</sup> σχετικά με τις αντιλήψεις των κινητικά αναπήρων ατόμων, το 70.8% όσων αντιμετώπιζαν σοβαρά κινητικά προβλήματα θεωρούσαν τον εαυτό τους ως ανάπηρο και ένα ποσοστό 64.8% θεωρούσαν ότι οι άλλοι τους αντιμετώπιζαν σαν αναπήρους. Μετά από το γενικό επίπεδο υγείας, ο βαθμός της αναπηρίας αναδείχθηκε ως ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας του βαθμού αυτοαντίληψης της αναπηρίας. Η έρευνα του Stevens και συνεργατών (1996)<sup>37</sup> με θέμα τους εφήβους με κινητικές αναπηρίες ως προς την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, έδειξε ότι οι έφηβοι βιώνουν έντονη υπερπροστασία από τους γονείς, νιώθουν λιγότερο ευτυχισμένοι, έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, αυξημένη αυτοσυνειδησία, μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και είναι λιγότερο κοινωνικοί. Σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των κινητικά αναπήρων εφήβων, η ίδια έρευνα έδειξε ότι κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα με τα φυσιολογικά παιδιά ως προς την εμπιστοσύνη στον εαυτό και την αυταρέσκεια, ενώ αξιοσημείωτη διαφορά (49% κινητικά αναπήρων έναντι 35% μη κινητικά αναπήρων) βρέθηκε ως προς τη δυσκολία που ανέφεραν στη λήψη αποφάσεων. Στην έρευνα της Καβροχωριανού (2006), οι φοιτητές με κινητικές αναπηρίες του Πανεπιστημίου Αθηνών δήλωσαν ότι αισθάνονται συχνά ότι δεν είναι καθόλου ικανοί και δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ζωής τους αισθάνονται χαρούμενοι και ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξουν τίποτα στον εαυτό τους.

### *Εκπαίδευση και απασχόληση*

Σήμερα, οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης των ατόμων με κινητικές αναπηρίες στη χώρα μας είναι: Στη Θεσσαλονίκη η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και

<sup>36</sup> Βλ. σχετικά στο Καβροχωριανού, 2006, όπως σημείωση αρ. 6.

<sup>37</sup> ό.π.

Αποκατάστασης Αναπήρων (ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π), όπου λειτουργεί ειδικό γυμνάσιο και στην Αθήνα το Εθνικό Ίδρυμα Αποκατάστασης Αναπήρων στο Ίλιον, με ειδικό γυμνάσιο, λύκειο και τεχνικό επαγγελματικό εκπαιδευτήριο ειδικής αγωγής και το Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο σωματικά αναπήρων στην Ηλιούπολη.

Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό αναφέρουν ότι τα άτομα με κινητικές αναπηρίες συναντούν κατά την εκπαίδευση τους σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες αφορούν κυρίως στην πρόσβασή τους στις σχολές φοίτησης, στις αίθουσες διδασκαλίας, σε βιβλιοθήκες και γραφεία καθηγητών, σε χώρους υγιεινής και εστιατορίων (Holloway, 2001). Σύμφωνα με την Τζανή (1998) τα άτομα που αντιμετωπίζουν βλάβη του νωτιαίου μυελού συναντούν σοβαρές δυσκολίες σε θέματα σπουδών, όπως στις εξετάσεις εξαιτίας της αδυναμίας στη γραφή, στην κίνηση και το διάβασμα. Συνεπώς, δυσκολεύονται στην καταγραφή σημειώσεων, στην αποπεράτωση εργασιών και στη γραπτή εξέταση. Η έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένου περιβάλλοντος, ειδικού τεχνολογικού εξοπλισμού και βοηθητικών συσκευών (Skill, 1997) δυσχεραίνει την πρόσβασή τους στη γνώση, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι κάποιες από τις νευρολογικές διαταραχές προκαλούν απρόσμενη κούραση, διάσπαση προσοχής, αδυναμία συγκέντρωσης και κατανόησης εννοιών, αλλά και προβλήματα αντίληψης του χώρου και του χρόνου (Kim, 1997· Meister, 1995). Όπως, τονίζει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2002) στα παραπάνω προβλήματα προστίθενται οι δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολής που φοιτούν.

Σε έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2000β), η οποία αφορούσε στην επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με κινητικές αναπηρίες και έγινε σε δείγμα 70 μαθητών γυμνασίου και λυκείου, έδειξε ότι οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών αφορούσαν κυρίως σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την πληροφορική, τις επιστήμες Υγείας, τα Μ.Μ.Ε. και τις κοινωνικές και οικονομικές επιστήμες. Οι γονείς των μαθητών δήλωσαν ότι θεωρούν εφικτά επαγγέλματα για τα παιδιά τους κυρίως αυτά που σχετίζονται με τον τομέα της πληροφορικής. Σε ανάλογη έρευνα της Τοτόλου (2003), με δείγμα 69 μαθητές με κινητικές αναπηρίες, βρέθηκε ότι το 35% περίπου επιθυμεί να ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο Ενιαίο λύκειο, ενώ το 33% επιθυμεί να εισαχθεί σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με πρώτη προτίμηση τις σχολές πληροφορικής και θετικών επιστημών. Αντιστοίχως, δηλώνουν ότι επιθυμούν να εργασθούν πρωτίστως σε επαγγέλματα σχετικά με Η/Υ και επιστήμες υγείας. Οι μαθητές του δείγματος δήλωσαν ότι θεωρούν ως μεγαλύτερα εμπόδια στην επαγγελματική τους

αποκατάσταση τα προβλήματα μετακίνησης, τις προκαταλήψεις των εργοδοτών, την γενικότερη ανεργία, την έλλειψη υποδομών, τη δυσκολία χρήσης των μέσων μεταφοράς, και την επικοινωνία με τους συναδέλφους.

### 1.4.3. ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΚΟΗΣ

#### *Εννοιολογικές διευκρινήσεις*

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, σελ. 369). Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2000, σελ. 146) διεθνώς έχει καθιερωθεί η ακόλουθη ταξινόμηση των διαφόρων μορφών κώφωσης:

1. *Κωφοί*: Είναι τα άτομα των οποίων δεν λειτουργεί η αίσθηση της ακοής και μπορεί να γεννήθηκαν με ελάχιστη ή καθόλου ακοή ή να απώλεσαν την ακουστική αίσθηση κατά τη βρεφική ηλικία (ως το 2<sup>ο</sup> έτος), πριν δηλαδή εσωτερικεύσουν τα γλωσσικά τους πρότυπα.
2. *Βαρήκοοι ή άτομα με μειωμένη ακουστική αίσθηση*: Είναι άτομα με ασθενή ακουστική οξύτητα, των οποίων η αισθητηριακή δυσλειτουργία διορθώνεται συνήθως με τη βοήθεια ακουστικού.

Στην Ελλάδα, υπολογίζεται ότι οι προγλωσσικά κωφοί όλων των ηλικιών ανέρχονται σε 10.000 (Λαμπροπούλου, 1992), ενώ οι αριθμοί αυτοί πολλαπλασιάζονται (τουλάχιστον επί 4) αν συνυπολογίσουμε τα μεταγλωσσικά κωφά και βαρήκοα άτομα (Καρβοχωριανού, 2006).

Από κοινωνιολογικής ή γλωσσολογικής πλευράς, ένα κωφό άτομο μπορεί να θεωρείται ως μέλος της κοινότητας των Κωφών, με την οποία συνδέεται μέσω της αποδοχής των αξιών της (όπως η χρήση της Νοηματικής γλώσσας), της ταύτισής του με άλλα κωφά άτομα και της συμμετοχής του στις εμπειρίες επιβίωσης στον κόσμο των ακουόντων (Ratna, 1996, σελ. 234-235). Σε αυτή την περίπτωση το άτομο αναφέρεται ως «Κωφός», με Κ κεφαλαίο, που σημαίνει πολιτισμικά κωφός, σε αντίθεση με τον «κωφό» με κ πεζό, το οποίο δηλώνει την απώλεια της ακοής. Το κεφαλαίο Κ δείχνει, επίσης, μια πολιτική άποψη, δηλώνοντας την αναγνώριση της καταπίεσης των κωφών από την πλειονότητα των ακουόντων ως ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ό.π.).

### *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη*

Σε πρόσφατη έρευνα για την αυτοεκτίμηση εφήβων με προβλήματα ακοής (Limaye, 2004)<sup>38</sup> βρέθηκε ότι οι έφηβοι του δείγματος είχαν αρνητικές σκέψεις για τον εαυτό τους και πεποιθήσεις αποτυχίας, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε μη υγιείς αντιδράσεις προς τον εαυτό τους και τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Η Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, (1994) αναφέρει ότι ο υπερπροστατευτισμός στον οποίο συνηθίζουν οι κωφοί από μικρή ηλικία μειώνει την αυτοεκτίμησή τους αλλά και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους. Η μειωμένη αυτοπεποίθηση, τους οδηγεί υποσυνείδητα σε εξάρτηση από τους γονείς, προκαλώντας αισθήματα κατωτερότητας και ανασφάλειας, ενώ, συγχρόνως, οι τάσεις απομόνωσης απειλούν τη συναισθηματική τους ασφάλεια.<sup>39</sup>

Το κωφό παιδί μπορεί να παρουσιάσει και σοβαρά προβλήματα στην αγωγή του, καθώς η απώλεια της ακοής εμποδίζει την κοινωνική ένταξη και την εκπαιδευτική του πρόοδο. Το μέγεθος των δυσχερειών αυτών εξαρτάται από την έκταση της ακουστικής δυσλειτουργίας, από το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης, από τη συναισθηματική ωριμότητα και τη νευρολογική του αρτιότητα. Σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2005) το κωφό παιδί παρουσιάζει μία εξισορροπητική υπερλειτουργία και διεύρυνση της *οπτικής αντιληπτικότητας*, η οποία συγχρόνως, εξασκεί και ισχυροποιεί την *οπτική μνήμη*.

### *Εκπαίδευση και απασχόληση*

Υπάρχουν σοβαρές διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Τα κωφά παιδιά κατανοούν τον κόσμο διαφορετικά από τα άλλα άτομα, κάτι που οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούν τις εμπειρίες που προσλαμβάνουν και στη συνέχεια τις οργανώνουν (Παπασπύρου, 1993). Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν προτιμότερο για το κωφό παιδί να μάθει να επικοινωνεί με τους ακούοντες μέσω της συνηθισμένης ομιλίας και της χειλεανάγνωσης, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι αυτό πρέπει να γίνεται μέσω της νοηματικής γλώσσας. Νεότερες έρευνες θεωρούν ως προτιμότερη για την εκπαίδευση των κωφών παιδιών την «ολική επικοινωνία», δηλαδή ένα συνδυασμό χειλεανάγνωσης και νοηματικής γλώσσας, ο οποίος βοηθά το παιδί να αξιοποιήσει όλες τις οδούς που του επιτρέπουν να εγκαταστήσει ειδικά συστήματα γλωσσικής επικοινωνίας (Lowenbraun & Thompson, 1990). Σε κάθε περίπτωση το κωφό παιδί μπορεί να επωφεληθεί από ένα κοινό

<sup>38</sup> Βλ. σχετ. στο Καβοχωριανού, 2006, όπως σημείωση αρ. 6 (σελ.64).

<sup>39</sup> ό.π. , σελ.64-65.

πρόγραμμα εκπαίδευσης, όταν αυτό έχει προγραμματιστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Χουρδάκης, 2007).

Η πρώτη ή προτιμώμενη γλώσσα της κοινότητας των κωφών στην Ελλάδα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), η οποία βασίζεται στην κίνηση των χεριών, τη στάση ή κίνηση του σώματος και την έκφραση του προσώπου. Αναγνωρίστηκε επίσημα από την Ελληνική πολιτεία με τον Ν. 2817/4-3-2000, σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα με προβλήματα ακοής θεωρούνται δίγλωσσα και τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στη φυσική τους γλώσσα (Σαρινοπούλου, 2003).

Οι φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης των ατόμων με προβλήματα ακοής στη χώρα μας είναι το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών στη Θεσσαλονίκη, με ειδικό γυμνάσιο και λύκειο, το Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο Κωφών -Βαρήκων Αργυρούπολης Αττικής, το Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο Κωφών -Βαρήκων Αγίας Παρασκευής Αττικής, καθώς και διάφορα ειδικά τμήματα και τάξεις σε γυμνάσια και λύκεια της χώρας. Επίσης, τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια ειδικής αγωγής κωφών και βαρηκώων Αγίας Παρασκευής και Θεσσαλονίκης και το Εξειδικευμένο Κέντρο Κατάρτισης κωφών-βαρηκώων στην Αργυρούπολη.

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, τα επαγγέλματα που ασκούσαν τα άτομα με προβλήματα ακοής ήταν πολύ συγκεκριμένα και αφορούσαν κυρίως σε θέσεις απασχόλησης χωρίς ειδίκευση ή με ημι-ειδίκευση (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993). Κάτι που οφειλόταν στις περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που είχαν. Έρευνες της ίδιας περιόδου έδειξαν ότι το ποσοστό ανεργίας των ατόμων με προβλήματα ακοής ήταν τετραπλάσιο συγκρινόμενο με το ποσοστό ανεργίας ατόμων χωρίς προβλήματα ακοής (Χουρδάκης, 2007). Από τη δεκαετία του 1970 η κατάσταση άλλαξε σταδιακά και άρχισαν να υλοποιούνται προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με προβλήματα ακοής, που βοήθησαν στη συνέχεια την επαγγελματική απασχόλησή τους, ενώ, παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της πρόωρης εκπαίδευσής τους (ό.π.).

Στην έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2000γ) οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυμνασίων και λυκείων δηλώνουν ότι συναντούν αρκετές δυσκολίες με το περιεχόμενο των μαθημάτων στο σχολείο καθώς και με τον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα. Ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές αναφέρουν σε ποσοστό 31% περίπου ότι επιθυμούν να τελειώσουν το λύκειο και κατόπιν να εργασθούν, ενώ το 23% περίπου ότι επιθυμεί σπουδές σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ, με προτίμηση στις ειδικότητες της πληροφορικής, των θετικών επιστημών και των πολυτεχνικών σχολών. Τα ευρήματα



της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι με προβλήματα ακοής θεωρούν τη γνώμη των γονιών τους ως το πιο σημαντικό μεταξύ των κριτηρίων επιλογής επαγγέλματος δηλώνοντας, έτσι μια αίσθηση εξάρτησης ή χρέους απέναντι στους γονείς τους. Τέλος, το κυριότερο πρόβλημα που θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν λόγω της αναπηρίας τους στην εργασία τους είναι οι προκαταλήψεις των εργοδοτών και λιγότερο, οι κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η καταγραφή των αναγκών των φοιτητών με προβλήματα ακοής έδειξε την ανάγκη ύπαρξης ειδικών κατάλληλων υπηρεσιών (διερμηνέων νοηματικής γλώσσας, ατόμων που να κρατούν σημειώσεις) (Δοΐκου, Μουστάκα, & Πήτα, 2002· Σαρινοπούλου, 2003), την πληροφόρηση και στήριξή τους στη διδακτική διαδικασία (Καλαντζή-Αζίζι, 1996) και γενικότερα την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Τζανή, 1998· Σαρινοπούλου, 2003). Επίσης, αναδείχθηκαν προβλήματα από την έλλειψη γνώσεων και σοβαρές δυσκολίες στην ικανότητα έκφρασης του γραπτού λόγου, ως αποτέλεσμα του χαμηλού επιπέδου της βασικής τους εκπαίδευσης σε σύγκριση με εκείνης των ακουόντων φοιτητών (Σαρινοπούλου, 2003). Τονίστηκε, ακόμα, η ανάγκη έγκαιρης παράδοσης των διδακτικών σημειώσεων και η θέσπιση ειδικών εξετάσεων για κωφούς σπουδαστές, η δημιουργία ειδικών τμημάτων ή ειδικών σπουδών για Κωφούς στη γλώσσα τους και η σπουδαιότητα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης όλου του προσωπικού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τις ιδιαίτερες ανάγκες και την αντιμετώπιση των φοιτητών με προβλήματα ακοής (Καβροχωριανού, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### 2.1. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και αναπηρία

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που αφορά στην ανάπτυξη όλων εκείνων των πλευρών της προσωπικότητας που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές και τη σταδιοδρομία του ατόμου, καθώς και την ίδια την επαγγελματική εξέλιξη (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των επιστημόνων στρέφεται ολοένα και περισσότερο στην ιδιαίτερη μελέτη των ζητημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία, καθώς αμφισβητείται ότι οι γενικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να καλύψουν τα ιδιαίτερα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ειδικών πληθυσμών. Οι θεωρίες, στο σύνολο τους, μπορεί να μας παρέχουν στοιχεία για την κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικά, έχουν όμως θεωρητικούς και πρακτικούς περιορισμούς που δεν διευκολύνουν το έργο των συμβούλων ατόμων με αναπηρία.

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του 1960. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται κατά τον Osipow (1976) στο γεγονός ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν έναν πολύ διαφοροποιημένο πληθυσμό και δεν ανταποκρίνονται σε πολλές από τις υποθέσεις των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ίδιος αποδίδει την αποτυχία να εφαρμοστούν οι θεωρητικές έννοιες στα άτομα με αναπηρία σε λανθασμένες επικρατούσες αντιλήψεις για την αναπηρία, όπως ότι: α) η αναπηρία υπερισχύει των υπολοίπων χαρακτηριστικών του ατόμου καθορίζοντας την επαγγελματική συμπεριφορά του, β) οι επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με αναπηρία είναι πολύ περιορισμένες, γ) η επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία καθυστερεί ή ανακόπτεται και συνιστά μάλλον θέμα τύχης. Ο Super (1990) πιστεύει ότι δεν υπάρχει η ανάγκη μιας εξειδικευμένης θεωρίας επαγγελματικής ανάπτυξης για τα άτομα με αναπηρία, αλλά θεωρεί περισσότερο κατάλληλη μια «ειδική εφαρμογή για μια περισσότερο γενικευμένη επαγγελματική θεωρία»<sup>40</sup>. Αυτό που εννοεί ο Super είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη

<sup>40</sup> Βλ. στο Drummond & Ryan, C W. (1995). *Career Counseling: A developmental approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall (σελ. 210).

των νέων με αναπηρία που δεν έχουν προβλήματα νοητικής λειτουργίας θα μπορούσε να παραλληλισθεί με την ανάπτυξη των μη αναπήρων, με διαφορές πιθανόν στο ηλικιακό φάσμα και τα στάδια ανάπτυξης (Clark et al, 1991)<sup>41</sup>. Ο Hershenson (1974)<sup>42</sup> διαφωνεί και υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες των ατόμων με αναπηρία διευρύνουν τα όρια των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιστεύει ότι η μελέτη των ατόμων με αναπηρία μπορεί να βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση όλων των ανθρώπων εφόσον η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρηθεί ως μια δια βίου διαδικασία. Οι Thomas & Berven, (1984) θεωρούν ότι υπάρχουν περισσότερες διαφορές μεταξύ των ατόμων με αναπηρία, παρά ανάμεσα σε αυτούς και τους μη έχοντες κάποια αναπηρία και, συνεπώς, η ετερογένειά τους αποκλείει την πιθανότητα διατύπωσης μιας ισχύουσας για το σύνολό τους θεωρίας. Άλλωστε, η διαμόρφωση ενός ξεχωριστού θεωρητικού πλαισίου θα συνέβαλε στη διαιώνιση των στερεοτύπων διαχωρισμού τους (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Burkhead (1984) τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχουν τους εξής στόχους:

- να διευκολύνουν το επίπεδο ανεξάρτητης λειτουργίας των ατόμων με αναπηρία,
- κατά την παροχή υπηρεσιών να υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση των αναγκών του ατόμου,
- να συμβάλλουν στην άρση των αρχιτεκτονικών εμποδίων καθώς και των εμποδίων στα μέσα μεταφοράς και στη νομοθεσία,
- να εκπαιδεύουν τους εργοδότες γύρω από τους ανάπηρους εργαζομένους και τη νομοθεσία που διέπει την εργασία τους,
- να διευκολύνουν την επαγγελματική εξερεύνηση των αναπήρων πελατών τους, να τους βοηθούν στη διασαφήνιση των επαγγελματικών τους στόχων, και να τους παρέχουν υπηρεσίες για την υλοποίηση αυτών των στόχων.

Ο Brolin (1986) προτείνει να διδάσκονται στους μαθητές με αναπηρίες προεπαγγελματικές δεξιότητες όπως η γνώση και διερεύνηση των επαγγελματικών δυνατοτήτων, συλλογή και σχεδιασμός των επαγγελματικών επιλογών, κατάλληλες εργασιακές συνήθειες και συμπεριφορές, χειρωνακτικές και σωματικές δεξιότητες, δεξιότητες μετάβασης στη αγορά εργασίας και δεξιότητες αναζήτησης, εξασφάλισης και διατήρησης εργασίας. Επίσης, θεωρεί χρήσιμες κοινωνικές δεξιότητες όπως την απόκτηση αυτοπεποίθησης, αυτογνωσίας, υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς,

---

<sup>41</sup> Βλ. σχετ. ό.π. σελ. 210-211

<sup>42</sup> Βλ. σχετ. ό.π. σελ. 211

ανεξαρτησίας, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία είναι η ηλικία στην οποία αυτή εμφανίζεται. Εάν η αναπηρία συμβεί στη γέννηση ή στην πολύ βρεφική ηλικία, τα άτομα μπορεί να εμποδιστούν να αναπτυχθούν στην κατάλληλη στιγμή. Πνευματικές ή σωματικές μειονεξίες μπορεί επίσης να παρεμποδίσουν τη γνωστική και διανοητική τους ανάπτυξη, ενώ οι μειονεξίες στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογική τους ανάπτυξη (Drumond & Ryan, 1995). Πάντως, φαίνεται ότι όσο νωρίτερα προκληθεί η αναπηρία τόσο λιγότερο τραυματική είναι η διαδικασία της προσαρμογής (Meister, 1995· Lombana, 1992). Οι ενήλικες που υφίστανται κάποια αναπηρία αναγκάζονται συχνά να αλλάξουν την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Μερικές φορές υποβιβάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, γίνονται αναποφάσιστοι ως προς τις επαγγελματικές τους επιλογές, αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους και συχνά χάνουν τις εργασιακές τους θέσεις και παραμένουν άνεργοι (Thurer, 1980· Roessler & Rubin, 1982· Roessler, 1988).

Η αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερος τομείς όπως οι εργασιακές ικανότητες και η επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου, τα ενδιαφέροντα του, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, καθώς και παράγοντες όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα. Μερικές φορές η αρνητική στάση των άλλων για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να βλάψει το άτομο όσο και η ίδια η αναπηρία και να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του αναπήρου. Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις συνέπειες της αναπηρίας στην προσωπικότητα των αναπήρων, ώστε να προσαρμόζουν καταλλήλως τα προγράμματα και τις υπηρεσίες επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού όταν εργάζονται με πελάτες που έχουν κάποια μορφή αναπηρίας.

## **2.2. Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός**

Στο Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>43</sup> αναφέρεται ότι «Τα άτομα με αναπηρία είναι μια ομάδα που θα μπορούσε να αποτελέσει ένα επί πλέον δυναμικό εργαζομένων σε μια εποχή που ο πληθυσμός που είναι ικανός

---

<sup>43</sup> Βλέπε σχετικά σελίδες 19-20 της παρούσας μελέτης.

από ηλικιακής πλευράς να εργασθεί μειώνεται διαρκώς λόγω των δημογραφικών αλλαγών»<sup>44</sup>. Προκειμένου να ενδυναμωθεί η προσπάθεια ένταξης τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας προβλέπεται ως πρώτη δράση η παροχή υπηρεσιών *συμβουλευτικής και επαγγελματικής κατάρτισης*, προσαρμοσμένες καταλλήλως για τις ειδικές ανάγκες των αναπήρων<sup>45</sup>. Έμφαση δίνεται, επίσης, στις *υπηρεσίες επανένταξης*, στη *δημιουργία θέσεων απασχόλησης*, στην *ειδική υποστήριξη για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας*, και σε *ειδικές δράσεις ενημέρωσης* του πληθυσμού και των εργοδοτών για την καταπολέμηση της διάκρισης.

Σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρία δεν νοείται διαφοροποίηση σε επίπεδο αρχών και σκοπών του θεσμού της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού. Ωστόσο, απαιτείται διαφοροποίηση στο στάδιο της υλοποίησης και της προσπάθειας δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες θα εξασφαλίζουν στα άτομα με αναπηρία ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους (Παπαϊωάννου, 1990).

Οι υπηρεσίες Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι οποίες παρέχονται στα άτομα με αναπηρία, ασχέτως αν αυτά φοιτούν σε ειδικά ή γενικά σχολεία, συχνά αποδεικνύονται αναποτελεσματικές ως συνέπεια κυρίως των ακόλουθων προβλημάτων<sup>46</sup>:

- Της δυσκολίας προσαρμογής των δραστηριοτήτων Σ.Ε.Π. και του υλικού πληροφόρησης στις ανάγκες των μαθητών, καθώς τα σχολεία στερούνται σύγχρονων τεχνολογικών μέσων που μπορούν να αναπληρώσουν την έλλειψη μιας αίσθησης ή να βελτιώσουν μια μειωμένη ικανότητα.
- Της ελλιπούς πληροφόρησης για τις δυνατότητες και ικανότητες των ατόμων με αναπηρία
- Της απουσίας ερευνητικών στοιχείων για επαγγέλματα που προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία
- Της δυσκολίας στελέχωσης των θέσεων καθηγητών και υπευθύνων Σ.Ε.Π. με καταλλήλως εκπαιδευμένους συμβούλους.

---

<sup>44</sup> Βλέπε όπως υποσημείωση αρ. 29, Guideline 17: Promote a lifecycle approach to work, σελ. 10.

<sup>45</sup> ό.π., σελ. 4.

<sup>46</sup> Βλέπε σχετ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δημητρόπουλος, Α. (1997). *Τεχνικό Δελτίο Έργου «Μελέτη, σχεδιασμός κι ανάπτυξη προγραμμάτων ΣΕΠ σ επίπεδο σχολικής μονάδας και Κέντρου ΣΕΠ για άτομα με ειδικές ανάγκες και άτομα κοινωνικώς αποκλεισμένα»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ – 2<sup>ο</sup> ΚΠΣ (σελ. 11).

Ένα σωστά σχεδιασμένο πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρία πρέπει<sup>47</sup>:

- Να καθορίζει τα επαγγέλματα που είναι κατάλληλα ανάλογα με τις αναπηρίες και να ενδυναμώνει τον ενδιαφερόμενο να διαλέξει ένα επάγγελμα σύμφωνα με τις γνώσεις και τις δυνατότητές του
- Να λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες του ατόμου και να βασίζεται στην όσο το δυνατόν σε βάθος εκτίμηση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων
- Να παρέχεται όσο το δυνατόν νωρίτερα και σε κάθε σχολικό περιβάλλον, από εξειδικευμένα άτομα που συνεργάζονται με άλλους ειδικούς και αποτελούν επιστημονική ομάδα (σύμβουλος, γιατρός, κοινωνικός λειτουργός, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής).
- Σε όλα αυτά τα μέτρα πρέπει να συμμετέχει ενεργά τόσο το ανάπηρο άτομο όσο και η οικογένειά του.

Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι που εργάζονται με αναπήρους πρέπει να κατανοούν σε βάθος το ζήτημα της διαφορετικότητας, καθώς οι ιδέες μας, οι στάσεις και υποθέσεις που κάνουμε για ανθρώπους που δεν προσαρμόζονται στις «νόρμες» της κουλτούρας της «πλειονότητας», μπορούν να λειτουργήσουν εναντίον των ενδιαφερόντων των ανθρώπων αυτών με αποτέλεσμα να μην έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή τους (Nathan & Hill, 2006). Για το λόγο αυτό, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία συνιστάται να ακολουθούν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Οι Nathan & Hill (2006) προτείνουν στους επαγγελματικούς συμβούλους που εργάζονται με «μειονοτικές» ομάδες να λαμβάνουν υπόψη τους τις ακόλουθες οδηγίες (Nathan & Hill, 2006, σελ. 259-261):

- *Εξετάστε με ειλικρίνεια τις προκαταλήψεις σας και ρυθμίστε τις. Διάφορα στερεότυπα μπορεί να εμποδίσουν τον ανενημέρωτο σύμβουλο να δει το άτομο αντικειμενικά, να το ακούσει προσεκτικά και να επιδείξει ενσυναίσθηση, άσχετα με την τάξη, τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία, την ηλικία και άλλους περιορισμούς.*

---

<sup>47</sup> Οδηγία Νο R(92)/ 1992 του Συμβουλίου της Ευρώπης

- *Αποδεχτείτε ότι τα συναισθήματα θυμού και ματαιώσης που νιώθουν οι πελάτες, οι οποίοι προέρχονται από ομάδες που αντιμετωπίζουν διακρίσεις, είναι δικαιολογημένα και δεν οφείλονται σε κάποια βαθύτερη ψυχοπαθολογία.*
- *Να είστε ενήμεροι ότι, αν οι άνθρωποι, από τη μέρα που γεννήθηκαν δέχονται μηνύματα ότι είναι άτομα δεύτερης κατηγορίας, τότε η αυτοεκτίμησή τους θα είναι πολύ περιορισμένη. Βοηθήστε τους να δομήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αποκτήσουν διεκδικητικότητα, για να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις ή παραπέμψτε τους σε πηγές που θα βρουν αυτή την υποστήριξη.*
- *Να θυμάστε ότι πολλοί άνθρωποι από μειονοτικές ομάδες θα έχουν βιώσει ένα μεγάλο αριθμό απορρίψεων, όταν κάνουν αίτηση για εργασία.*

Οι σύμβουλοι που εργάζονται με αναπήρους πρέπει, επίσης, να κατέχουν ορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις όπως την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική για τα άτομα με αναπηρία, τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων αναπηρίας και τις συνέπειές τους στην εργασιακή συμπεριφορά των ατόμων, τις ευκαιρίες της αγοράς εργασίας για τα άτομα με αναπηρία, τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα άτομα με αναπηρία, τις συνέπειες των κοινωνικών στερεοτύπων στην αυτοεκτίμησή τους, τα μοντέλα ανάπτυξης προεπαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, και τους τρόπους συνεργασίας με άλλους ειδικούς ώστε να διευκολυνθεί η επαγγελματική εξερεύνηση και ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας των ατόμων με αναπηρία<sup>48</sup>. Ως εκ τούτου, η βασική τους εκπαίδευση θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη αναλόγως και να συμπληρώνεται στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, σύμφωνα με τις εξελίξεις στους τομείς της επαγγελματικής συμβουλευτικής, της ειδικής αγωγής και των νέων τεχνολογιών.

Όσον αφορά, πάντως, στην ελληνική πραγματικότητα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού θεωρούν πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στον τομέα της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και της ανάπτυξης σταδιοδρομίας ειδικών ομάδων<sup>49</sup>. Αναλυτικότερα, δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ασχοληθούν με τη συμβουλευτική μαθητών ειδικών ομάδων, ούτε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε «να χρησιμοποιούν

<sup>48</sup> Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες – Υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.

<sup>49</sup> Περισσότερα για τις δεξιότητες των συμβούλων βλ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Παυλάκος, Ν. (2007). Εξειδικευμένες δεξιότητες των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 231-255.

μέσα ανάπτυξης σταδιοδρομίας σχεδιασμένα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ειδικών ομάδων».<sup>50</sup>

Η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού φαίνεται να ποικίλει σε διάφορες χώρες, ανάλογα με τη νομοθεσία των χωρών για την προστασία των ατόμων με αναπηρία. Σε έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) με θέμα την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, η οποία διεξήχθη σε δώδεκα χώρες μέλη του Οργανισμού την περίοδο 1994-1997, βρέθηκε ότι οι πολιτικές των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία για μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση και κατάρτιση και προσπαθούν να διευκολύνουν αυτή τη μετάβαση (OECD, 1997). Το ζήτημα της μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας αντιμετωπίζεται κυρίως με υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι η πολιτική της Αυστραλίας προβλέπει υπηρεσίες πληροφόρησης για τη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, αν και οι υπηρεσίες αυτές δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και μόνο το ήμισυ του πληθυσμού των αναπήρων έχουν πρόσβαση σε αυτές (OECD, 1997, σελ. 17). Στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των μαθητών, αξιολογούν την επίδοσή τους και συνεισφέρουν στην δουλειά των ομάδων που σχεδιάζουν τη μετάβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας, στις οποίες ομάδες συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές με αναπηρία, οι γονείς τους και εκπρόσωποι διαφόρων σχετικών φορέων. Παρόμοιες υπηρεσίες παρέχονται στα σχολεία της Ιταλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου, οι οποίες πλεονεκτούν έναντι της Αυστραλίας ως προς το γεγονός ότι τα μέτρα στις χώρες αυτές είναι υποχρεωτικά και αξιολογούνται από διεπιστημονικές ομάδες σε ετήσια βάση (ό.π., σελ. 18). Η νομοθεσία της Ισπανίας προβλέπει υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού για όλους τους μαθητές, χωρίς ωστόσο να διατίθενται τα απαραίτητα μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου (ό.π., σελ. 18).

Η μετάβαση των μαθητών με αναπηρία από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση υποστηρίζεται και από το σύστημα της Φινλανδίας, όπου το προσωπικό των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει την υποχρέωση να συνεχίσει να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές τους που έχουν αποφοιτήσει και μεταβεί σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στη Σουηδία η συμβουλευτική παρέχεται κυρίως στο σχολείο,

---

<sup>50</sup> ό.π. Ως «ειδικές ομάδες» στην συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται όλες οι ομάδες των ανθρώπων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, άρα και τα άτομα με αναπηρία.



όπου κάθε σχολείο έχει ένα μέλος του προσωπικού του υπεύθυνο για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, αλλά σε σχέση με τους μαθητές με αναπηρία το προσωπικό μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια εξειδικευμένων συμβούλων της ευρύτερης κοινότητας, οι οποίοι χρηματοδοτούνται εν μέρει από την Σουηδική Υπηρεσία Ειδικής Αγωγής. Αντιθέτως, στη Νορβηγία ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι κυρίως αρμοδιότητα των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι αξιολογούν τους αποφοίτους, παρέχουν πληροφόρηση, συνδέονται με φορείς και ιδρύματα μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και λειτουργούν συμβουλευτικά στις επιτροπές εισαγωγής των ιδρυμάτων αυτών για το εάν και κατά πόσο στους υποψηφίους πρέπει να παρέχεται προτεραιότητα λόγω αναπηρίας (OECD, 1997, σελ. 18).

Στη χώρα μας η υποχρεωτική εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού προβλέπεται για όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών σχολείων. Συγκεκριμένα, ο Σ.Ε.Π. «διδάσκεται» επί 1 ώρα την εβδομάδα καθ' όλο το σχολικό έτος στην Γ' Γυμνασίου<sup>51</sup> και στην Α' Λυκείου<sup>52</sup>. Το πόσο αποτελεσματική είναι η εφαρμογή του, ελπίζουμε ότι θα καταδειχθεί από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Η αυτογνωσία και η πληροφόρηση πρέπει να αποτελούν βασικούς στόχους ενός προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρία, όπως και για τον γενικό πληθυσμό. Στην επαγγελματική συμβουλευτική των ατόμων με αναπηρία η αξιολόγηση των στοιχείων της επαγγελματικής τους προσωπικότητας είναι προβληματική (Herr, Cramer & Niles, 2004, σελ. 283). Η αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει προσδιορισμό των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των ειδικών αναγκών σε σχέση με την ειδική ανάγκη του κάθε μαθητή. Η χρήση ειδικών εργαλείων αξιολόγησης, η εργασιακή εμπειρία (πραγματική ή προσομοιωμένη) και η συνέντευξη αποτελούν μέσα για την επαγγελματική αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία. Κατά τους Herr, Cramer & Niles (2004, σελ. 284) η αξιολόγηση πρέπει να καταλήγει σε μια αναφορά που περιλαμβάνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας, συστάσεις για επαγγελματικά προγράμματα που μπορεί να ακολουθήσει και κάποια πρόγνωση για την επιτυχία της αποκατάστασής του. Τονίζεται, επίσης, η σπουδαιότητα να συνδυάζονται τα στοιχεία που προκύπτουν από την επαγγελματική αξιολόγηση με εκείνα

<sup>51</sup> Υπ. Απόφαση αρ. Γ2/628 (ΦΕΚ 230 Τ.Β', 6-5-2001)

<sup>52</sup> Υπ. Απόφαση αρ. Γ2/627 (ΦΕΚ 230 Τ.Β', 6-5-2001) και Υπ. Απόφαση Γ2/6077 (ΦΕΚ 1558 Τ.Β', 21-11-2001).

από την ιατρική, ψυχολογική και εκπαιδευτική αξιολόγηση, ώστε ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός σχεδιασμός του μαθητή με αναπηρία να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός,<sup>53</sup> ενώ ένα ακόμα ζήτημα που απαιτεί την προσοχή των συμβούλων είναι η προσαρμογή των εργαλείων αξιολόγησης ανάλογα με τη μορφή της αναπηρίας.<sup>54</sup>

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας είναι οι ελάχιστες πληροφορίες που αποκτούν σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Ο περιορισμός των εμπειριών τους και η πιθανή αδυναμία αξιοποίησης κάποιας οδού επικοινωνίας μπορεί να δυσχεράνει την επαρκή πληροφόρησή τους, η οποία θα επέτρεπε τη δημιουργία μιας ρεαλιστικής εικόνας για τις απαιτήσεις και τις απολαβές ενός επαγγέλματος (Νταλάκα, 2004). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, η απουσία ερευνητικών στοιχείων για επαγγέλματα που προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία επιτείνει το πρόβλημα. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι σε σχετική έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2003) βρέθηκε ότι οι μαθητές με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες προσδοκούν από τον Σ.Ε.Π., μεταξύ των άλλων, περισσότερη βοήθεια στην πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα.

Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι μαθητές με αναπηρία ζητούν, επίσης, βοήθεια στη λήψη αποφάσεων. Τα άτομα με αναπηρία δεν έχουν εξασκηθεί στη λήψη αποφάσεων, καθώς αποφασίζει γι' αυτά συνήθως το συγγενικό τους περιβάλλον. Οι νέοι με αναπηρία βρίσκουν τόσο στρεσογόνο τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, ώστε έχουν την τάση να αφήνουν τους άλλους να παίρνουν αποφάσεις για αυτούς (Mori, 1992). Στο σημείο αυτό ο Σ.Ε.Π. μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια διδάσκοντας στους εφήβους με αναπηρία τα είδη των αποφάσεων, τις συνέπειές τους, τα βήματα προς μια ορθολογική απόφαση, τους παράγοντες που τη συνθέτουν και την πορεία προς την απόφαση. Για το σκοπό αυτό το ενδιαφερόμενο άτομο πρέπει να μάθει να διερευνά τις ανάγκες του και το περιβάλλον του, να συλλέγει πληροφορίες, να εκτιμά τις διάφορες εναλλακτικές λύσεις ως προς το κόστος και τα οφέλη τους, και να πειραματίζεται.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 λειτουργούν στη χώρα μας τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα οποία αποτελούν αυτοτελείς

---

<sup>53</sup> Omizo & Omizo, (1992), στο Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (6<sup>th</sup> edition). Boston MA: Pearson Education Inc.

<sup>54</sup> Nester, (1993), στο Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004), ό.π.

μονάδες στις έδρες των νομών και νομαρχιών. Θεωρούνται αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες και υπάγονται κατευθείαν στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο σκοπός τους δεν έγκειται απλώς στη διαπίστωση της ύπαρξης ειδικών αναγκών, αλλά στη προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Βασική αρμοδιότητα των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης του διδακτικού προσωπικού και όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επαγγελματική υποστήριξη, καθώς και η διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς των μαθητών και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα.

### **2.3. Ο ρόλος των γονέων**

Στην εποχή μας έχουν αλλάξει οι στάσεις των ειδικών απέναντι στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς ως προς τον τρόπο με το οποίο συμπαρίστανται στο παιδί τους και το βοηθούν να προσαρμοστεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο (Callias, 1992). Τα τελευταία χρόνια η κοινωνία αντιλαμβάνεται όλο και περισσότερο τη σημασία της οικογένειας για την προετοιμασία των νέων με αναπηρία για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Οι έρευνες τονίζουν ότι η οικογένεια αποτελεί «την ισχυρή δύναμη για την προετοιμασία των εφήβων με αναπηρία για τα ενήλικα χρόνια»<sup>55</sup> και ο ρόλος της «θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία μετάβασης, καθώς η οικογένεια είναι η πρώτη και σημαντικότερη πηγή συνοχής για το άτομο με αναπηρία».<sup>56</sup>

Οι γονείς μπορούν και οφείλουν να διευκολύνουν την επαγγελματική εξέλιξη του παιδιού με αναπηρία και να βοηθήσουν στη μετάβασή του από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει να κατέχουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε κάθε σχεδιασμό μετάβασης που προορίζεται για το παιδί τους (Wehman, Kregel & Barcus (1985), καθώς και γνώση των κοινωνικών υπηρεσιών που μπορούν να απευθυνθούν για να ζητήσουν συγκεκριμένη βοήθεια. Η συμμετοχή της οικογένειας όσο το δυνατόν νωρίτερα στη ζωή του παιδιού μπορεί να επηρεάσει πολύ θετικά την πορεία της μετέπειτα ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξής του, καθώς και την

---

<sup>55</sup> Βλέπε σχετικά Χουρδάκης, 2007, σελ. 100.

<sup>56</sup> Βλ. ό.π.

επαγγελματική αποκατάσταση και αυτοδυναμία του παιδιού με αναπηρία (Makri-Botsari, Polychroni & Megari, 2001). Οι γονείς έχουν την ευχέρεια να παρατηρούν συστηματικά τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην καταγραφή των πραγματικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων τους. Όσο περισσότερο συμπαρίσταται ο γονέας στο παιδί του σε θέματα εκπαίδευσης, τόσο θετικότερος είναι ο αντίκτυπος στην ανάπτυξη και την επίτευξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων του παιδιού (Fullan, 1991). Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι το οικείο περιβάλλον ενός σπιτιού στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα άτομο με αναπηρία αποτελεί τον καταλληλότερο χώρο για την υποστήριξή του (Κυπριωτάκης, 1997). Ανάμεσα στα καθήκοντα που μπορούν να αναλάβουν οι γονείς των ατόμων με αναπηρία είναι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στην απόκτηση αυτονομίας και ανεξαρτησίας και στη λήψη ρεαλιστικών αποφάσεων για την επαγγελματική αποκατάσταση (Cobb, 1989), ενώ με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους με αναπηρία (Crudden & McBroom, 1999). Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι οι απόψεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία για την επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των παιδιών τους πρέπει να συνεκτιμηθούν.

Ωστόσο, οφείλουμε να τονίσουμε ότι συχνά η συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα που αφορούν στα παιδιά τους προκαλεί προβλήματα στις σχέσεις τους με τους επαγγελματίες του χώρου. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι Walker και Singer (1993) οι σχέσεις μεταξύ γονέων και επαγγελματιών είναι συχνά τεταμένες και δύσκολες, με αποτέλεσμα να θεωρούν οι μεν τους δε ως αντιπάλους, μάλλον, παρά ως συνεργάτες. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρία είναι ευάλωτοι, γεγονός που έχει ως συνέπεια να (Morgan, 1998, σελ. 231-232):

- *Κάνει συχνά τους συμβούλους να τους συμπεριφέρονται σαν να είναι ασθενείς. Οι σύμβουλοι συνήθως περιμένουν μάλλον παθητική συγκατάθεση παρά ενεργό συμμετοχή από αδύναμους πελάτες. Το παθολογικό μοντέλο που τροφοδοτεί τόσο πολύ τον επαγγελματικό τρόπο σκέψης σχετικά με την αναπηρία δημιουργεί στους γονείς διπλό πρόβλημα. Είτε υποκύπτουν στην εξουσία του επαγγελματία (και χαρακτηρίζονται λειτουργικά ως ασθενείς) είτε υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και διακινδυνεύουν να θεωρηθούν συναισθηματικά δυσπροσάρμοστοι (και γι' αυτό οιοιού ασθενείς).*
- *Οι σύμβουλοι που αντιμετωπίζουν ελάχιστη αντίδραση στην αξίωσή τους για εξουσία, καταλήγουν να συγχέουν το ρόλο τους ως ειδικών με το ρόλο μιας αυθεντίας και να βλέπουν τους εαυτούς τους περισσότερο ως ρυθμιστές καταστάσεων παρά ως*

*συμβούλους και συμπαραστάτες. Περιμένουν από τους γονείς να ακολουθούν τις συμβουλές τους σε ένα ευρύτερο φάσμα ζητημάτων που δεν συνδέονται άμεσα με την ειδικότητά τους.*

Τέτοιες στάσεις, όπως είναι αναμενόμενο, δεν συμβάλλουν στην επιτυχία του στόχου, ο οποίος είναι η σε διάφορους τομείς παροχή βοήθειας στο παιδί με αναπηρία. Για το λόγο αυτό, πρέπει να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια τόσο από τους γονείς όσο και από τους εξειδικευμένους επιστήμονες που εργάζονται με τα άτομα με αναπηρία να επιδείξουν σεβασμό ο καθένας για τις εμπειρίες του άλλου.

Κατά την Callias (1992) οι μορφές στήριξης των ειδικών προς τους γονείς των παιδιών με αναπηρία θα πρέπει να περιλαμβάνουν:

- Πληροφόρηση σχετικά με τη φύση της αναπηρίας του παιδιού τους και τις επιπτώσεις της στη ζωή του
- Συναισθηματική στήριξη και συμβουλευτική, σε μια προσπάθεια να τους απαλλάξουν από το άγχος ότι οι ίδιοι μπορεί να έχουν προκαλέσει κάποια βλάβη στο παιδί τους
- Κατάρτιση, ώστε να δουλεύουν οι ίδιοι απευθείας με το παιδί τους, εστιάζοντας την προσοχή τους στην ανάπτυξή του και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Ο σύμβουλος ο οποίος θα αναλάβει την υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων θα πρέπει να είναι: α) άριστος στην επικοινωνία με τους γονείς, β) πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν στην αναπηρία, γ) με ενσυναίσθηση για την κατάσταση και τα συναισθήματα των γονέων, δ) με σεβασμό για τις απόψεις των γονέων, ε) με συναίσθηση ευθύνης για την συμβολή του στη στήριξη της οικογένειας, στ) συνεργάσιμος και ικανός να συντονίζει τις προσπάθειες του στο πλαίσιο διεπιστημονικής ομάδας, τα μέλη της οποίας συναποφασίζουν το πρόγραμμα της θεραπευτικής παρέμβασης, ζ) ενθουσιώδης, υπομονετικός και με ισχυρό κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη (Γενά, 2002, σελ. 297).

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρείται από τον Κρουσταλάκη (2000, σελ. 403) «...απαιτείται μια ορθολογιστικά οργανωμένη συμβουλευτική προσέγγιση και υποβοήθηση των γονέων στο θεραπευτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Έτσι, θα κατορθώσουν αυτοί να αποβούν αποτελεσματικοί με τους βοηθητικούς τους παιδαγωγικούς και ψυχοθεραπευτικούς ρόλους.....».

---

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – Η ΕΡΕΥΝΑ**

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΣ

#### 3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 132 μαθητές και μαθήτριες με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, οι οποίοι και φοιτούν σε Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, καθώς και σε γενικά γυμνάσια και ενιαία λύκεια (περίπτωση παιδιών με προβλήματα όρασης). Αρχικώς χορηγήθηκαν 155 ερωτηματολόγια, καθώς όλος ο στατιστικός πληθυσμός (στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη) των αναπήρων μαθητών Γ' γυμνασίου και άνω (με ένα μόνον πρόβλημα αναπηρίας) ήταν 159 μαθητές και μαθήτριες. Ο αριθμός αυτός, καθώς και τα σχολεία στα οποία ήταν δυνατή η ανεύρεση των μαθητών και μαθητριών αυτών, προέκυψε κατόπιν επικοινωνίας με τα Κ.Δ.Α.Υ., ώστε να είμαστε σε θέση να καθορίσουμε τις αναγκαίες διαδικασίες προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά στοιχεία της παρούσας μελέτης. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν επίσης, 34 γονείς των παιδιών αυτών, απαντώντας σε χωριστό ερευνητικό αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Στους γονείς χορηγήθηκαν συνολικά 143 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν τα 34 (περίπου 24%), το οποίο και θεωρείται ερευνητικά ικανοποιητικό ποσοστό ανταπόκρισης του πληθυσμού των γονέων.

Οι μαθητές στο ερευνητικό δείγμα αντιμετωπίζουν α) προβλήματα όρασης, ή β) προβλήματα ακοής ή γ) κινητικά προβλήματα. Στην έρευνα δεν πήραν μέρος μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, ενώ τα ερευνητικά στοιχεία των γονέων δεν συγκεντρώθηκαν κατ'αντιστοιχία με τα παιδιά λόγω των προφανών πρακτικών δυσκολιών. Ένα μεγάλο πλεονέκτημα του παρόντος δείγματος μαθητών είναι ότι εκπροσωπεί ένα ιδιαίτερα μεγάλο τμήμα του στατιστικού πληθυσμού καθώς τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τα ειδικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Το πλεονέκτημα αυτό μας επιτρέπει να περιγράψουμε σε βάθος το σύστημα των πληροφοριών που τα παιδιά προσέφεραν σχετικά με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και εν μέρει το ίδιο ισχύει και για τους γονείς, παρόλο που η ισχύς αυτή μετριάζεται λόγω του μικρού, σε σχέση με το δείγμα των μαθητών, αριθμού των γονέων που μετέχουν στην έρευνα και κυρίως λόγω της δυσανασχέτησης που πολλοί από τους γονείς αυτούς εκδήλωσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφήνοντας μάλιστα πολλές ερωτήσεις αναπάντητες. Ένας ακόμη

λόγος για τις ελλιπείς τιμές που παρατηρούνται στο δείγμα των γονέων είναι το ότι οι γονείς δεν είχαν άποψη για τα θέματα που έθιγαν οι ερωτήσεις, ενώ παράλληλα σε αρκετές περιπτώσεις το μορφωτικό τους επίπεδο δεν τους επέτρεψε να έχουν διαμορφώσει άποψη επί των θεμάτων αυτών. Συγκεκριμένα, επί εγκύρων απαντήσεων, για τους πατέρες το 50% (n=13) του δείγματος δήλωσε ότι είναι απόφοιτοι δημοτικού έως απόφοιτοι λυκείου και για τις μητέρες αυτό ισχύει για το 78% περίπου (n=21). Απόφοιτοι ΤΕΙ δήλωσαν 4 πατέρες (15,3%) και καμία μητέρα, ενώ απόφοιτοι ΑΕΙ δήλωσαν 9 πατέρες (34,62%) και 6 μητέρες (22,22%). Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των μαθητών και του δείγματος των γονέων παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αντιμετωπίσαμε ορισμένες δυσκολίες, όπως: α) απροθυμία της Διευθύντριας του Κέντρου Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (Κ.Ε.Α.Τ.) να επιτρέψει τη διεξαγωγή της έρευνας διότι έχουν πολλές υποχρεώσεις και δεν θέλουν να επιβαρυνθούν με πρόσθετη εργασία, 2) απροθυμία, επίσης, των Διευθυντών ορισμένων σχολείων να επιτρέψουν την επίδοση ερωτηματολογίων στους μαθητές διότι δέχονται συχνά τέτοιου είδους «ενοχλήσεις», 3) καχυποψία και άρνηση αρκετών μαθητών να συμμετάσχουν στην έρευνα (γιατί γίνεται, τι σκοπούς εξυπηρετεί κλπ.)

### ***Δείγμα των μαθητών***

Οι τρεις ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες που μετέχουν στην έρευνα είναι μαθητές και μαθήτριες με α) προβλήματα όρασης, β) κινητικά προβλήματα και, γ) προβλήματα ακοής. Η σχετιζόμενη κατανομή συχνότητας παρατίθεται στον Πίνακα 3.1.

Πιν. 3.1 Κατανομή συχνότητας ως προς το είδος αναπηρίας των μαθητών

<i>Αναπηρία</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Προβλήματα Όρασης	34	25,76	25,76
Κινητικά προβλήματα	30	22,73	48,48
Προβλήματα Ακοής	68	51,52	100,00
Σύνολο	132	100	

Το δείγμα των μαθητών με *προβλήματα όρασης* προήλθε από γενικά γυμνάσια και λύκεια των περιοχών Αθήνας και Θεσσαλονίκης<sup>57</sup>, καθώς δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για τα άτομα με προβλήματα όρασης αλλά οι μαθητές είναι ενταγμένοι στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Τα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με προβλήματα όρασης μας

<sup>57</sup> Ο πλήρης κατάλογος των σχολείων παρατίθεται στο Παράρτημα 1.



υποδείχθηκαν από τα Κ.Δ.Α.Υ. των επί μέρους περιοχών. Το αρχικό δείγμα αποτελέσαν 40 μαθητές με προβλήματα όρασης, 29 από σχολεία της Αθήνας και 11 από σχολεία της Θεσσαλονίκης, σε σύνολο 20 σχολείων (15 σχολεία στην Αθήνα και 5 στη Θεσσαλονίκη). Από τους 40 μαθητές 4 αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενώ από τους 36 συμμετέχοντες 2 δεν επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια. Έτσι, το τελικό δείγμα αποτελέσαν 34 μαθητές με προβλήματα όρασης.

Οι μαθητές με *κινητικά προβλήματα* αναζητήθηκαν στο ειδικό γυμνάσιο και λύκειο σωματικά αναπήρων της Αθήνας στην Ηλιούπολη και στο ειδικό γυμνάσιο και λύκειο του Εθνικού Ιδρύματος Αποκατάστασης Αναπήρων στα Νέα Λιόσια. Στη Θεσσαλονίκη απευθυνθήκαμε στο ειδικό γυμνάσιο σωματικά αναπήρων της ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. στην Πυλαία, όπου φοιτούν 7 μαθητές αλλά δεν μας επιτράπη η διεξαγωγή της έρευνας. Ο αριθμός των μαθητών με κινητικές αναπηρίες συγκεντρώθηκε με βάση τις πληροφορίες που αντλήσαμε από τα Κ.Δ.Α.Υ. και επιβεβαιώθηκε από τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι και ενέκριναν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους. Από τις παραπάνω ενέργειες προέκυψε δείγμα 51 μαθητών με κινητικές αναπηρίες στα δύο ειδικά γυμνάσια και λύκεια της Αττικής. Ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν και στους 51 μαθητές, ενώ επεστράφησαν συμπληρωμένα 30 ερωτηματολόγια.

Το δείγμα των μαθητών με *προβλήματα ακοής* προήλθε από τους μαθητές που φοιτούν στα ειδικά γυμνάσια και λύκεια κωφών και βαρηκόων της Αθήνας, στην Αγία Παρασκευή και στην Αργυρούπολη, και στο ειδικό γυμνάσιο και λύκειο κωφών και βαρηκόων του Εθνικού Ιδρύματος προστασίας Κωφών Θεσσαλονίκης, στο Πανόραμα. Ο αριθμός των μαθητών με προβλήματα ακοής συγκεντρώθηκε με βάση τις πληροφορίες που αντλήσαμε από τα Κ.Δ.Α.Υ. και επιβεβαιώθηκε από τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι και ενέκριναν τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους. Από τις παραπάνω ενέργειες προέκυψε δείγμα 68 μαθητών και όλα τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα.

Ως προς το φύλο των μαθητών και μαθητριών του δείγματος, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.2, μετέχουν 66 αγόρια και 65 κορίτσια (ένα παιδί δεν ανέφερε το φύλο του).

Πιν. 3.2 Κατανομή συχνότητας ως προς το φύλο των παιδιών

<i>Φύλο</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Αγόρια	66	50,40	50,40
Κορίτσια	65	49,60	100,00
Σύνολο	131	100	

Η ηλικία των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα κατανέμεται όπως στον Πίνακα 3.3. Παρατηρούνται μερικές ακραίες περιπτώσεις (π.χ. 26 ετών), οι οποίες αιτιολογούνται επί τη βάση των ειδικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

Πιν. 3.3 Κατανομή συχνότητας ως προς την ηλικία των παιδιών

<i>Ηλικία (σε έτη)</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
14	2	1,64	1,64
15	41	33,61	35,25
16	22	18,03	53,28
17	30	24,59	77,87
18	25	20,49	98,36
22	1	0,82	99,18
26	1	0,82	100,00
Σύνολο	122	100	

Σχετικώς με τα οικογενειακά στοιχεία των μαθητών και μαθητριών, 126 από τα παιδιά δήλωσαν την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.4.

Πιν. 3.4 Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των παιδιών ως προς την οικογενειακή κατάσταση γονέων

<i>Οικογενειακή κατάσταση γονέων</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Παντρεμένοι	97	76,98	76,98
Διαζευγμένοι	19	15,08	92,06
«Άλλο»	10	7,94	100,00
Σύνολο	126	100	

Ως προς τον αριθμό αδελφών, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (82%) έχει έναν, δύο ή κανένα αδελφό ή αδελφή. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 50% περίπου των παιδιών δηλώνει την ύπαρξη ενός αδελφού ή μιας αδελφής και ότι σε ποσοστό 10% περίπου, τα παιδιά δηλώνουν ύπαρξη τριών αδελφών.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, τα παιδιά δήλωσαν χαμηλά έως μεσαία επίπεδα γενικώς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.5.

Πιν. 3.5 Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των παιδιών  
ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

<i>Μορφωτικό επίπεδο γονέων</i>	<i>Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα</i>			<i>Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας</i>		
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Απόφοιτος δημοτικού	27	24,77	24,77	28	25,45	25,45
Απόφοιτος τριταξίου γυμνασίου	23	21,10	45,87	16	14,55	40,00
Απόφοιτος λυκείου	29	26,61	72,48	38	34,55	74,55
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.	8	7,34	79,82	7	6,36	80,91
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	22	20,18	100,00	21	19,09	100,00
Σύνολο	109	100,00		110	100,00	

Ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι μαθητές κατέγραψαν τις απαντήσεις τους, όπως αναγράφονται στον Πίνακα 3.6. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα στοιχεία αυτά είναι η «γενική εκτίμηση» των μαθητών και μαθητριών για το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους<sup>58</sup>.

Πιν. 3.6 Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των παιδιών  
ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

<i>Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Χαμηλό	8	6,20	6,20
Μέσο-Χαμηλό	16	12,40	18,60
Μέσο	57	44,19	62,79
Μέσο-Υψηλό	32	24,81	87,60
Υψηλό	16	12,40	100,00
Σύνολο	129	100,00	

Από το σύνολο των παιδιών, 23 μαθητές και μαθήτριες (17,4%) δήλωσαν ότι τους παρέχονται υπηρεσίες Σ.Ε.Π. εκτός σχολείου (π.χ. Κ.Ε.Α.Τ., ΗΛΙΟΣ), ενώ τα υπόλοιπα 109 παιδιά (82,6%) δήλωσαν ότι δεν παρέχονται παρόμοιες υπηρεσίες Σ.Ε.Π. εκτός σχολείου.

<sup>58</sup> Για το θέμα της εκτίμησης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου από τους συμμετέχοντες ή και μέσω ερευνητικών κριτηρίων, καθώς και για μια εναλλακτική μεθοδολογική και στατιστική προσέγγιση μέτρησης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, βλ. Μυλωνάς, Κ. & Ξανθοπούλου, Χρ. (2007). Η μέτρηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου: Μια εναλλακτική μεθοδολογική και στατιστική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 14(1), 76-95.

### *Δείγμα των Γονέων*

Συνολικά μετείχαν 34 γονείς και των δύο φύλων. Από την κάθε οικογένεια συμμετείχε είτε ο πατέρας είτε η μητέρα για αντίστοιχους 34 μαθητές και μαθήτριες του δείγματος των μαθητών, αλλά τα στοιχεία δεν αναλύονται κατ' αντιστοιχία, παρά σε παραλληλία ευρημάτων. Η κατανομή συχνότητας ως προς την αναπηρία που οι γονείς δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους παρατίθεται στον Πίνακα 3.7. Ένας γονέας δεν διευκρίνισε το είδος της αναπηρίας του παιδιού του

Πιν. 3.7 Κατανομή συχνότητας ως προς το είδος αναπηρίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όπως δηλώνεται από τους γονείς

<i>Είδος Αναπηρίας</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Προβλήματα Όρασης	7	21,21	21,21
Κινητικά προβλήματα	12	36,36	57,58
Προβλήματα Ακοής	14	42,42	100,00
Σύνολο	33	100,00	

Ως προς το φύλο των γονέων των μαθητών και μαθητριών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.8, μετέχουν εννέα πατέρες και 23 μητέρες (δύο γονείς δεν κατέγραψαν το φύλο τους). Οι γονείς δήλωσαν επίσης το φύλο του παιδιού τους που φοιτά στο ειδικό σχολείο (17 αγόρια και 17 κορίτσια).

Πιν. 3.8. Κατανομή συχνότητας ως προς το φύλο των γονέων

<i>Φύλο</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Πατέρες	9	28,13	28,13
Μητέρες	23	71,88	100,00
Σύνολο	32	100,00	

Σχετικώς με τα οικογενειακά στοιχεία τους, οι γονείς δήλωσαν την οικογενειακή τους κατάσταση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.9.

Πιν. 3.9. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των γονέων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

<i>Οικογενειακή κατάσταση γονέων</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Παντρεμένοι	32	94,10	94,10
Διαζευγμένοι	2	5,90	100,00
Σύνολο	34	100	

Ως προς τον αριθμό αδελφών, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (82%) δηλώνει έναν, δύο ή κανένα αδελφό ή αδελφή του παιδιού με αναπηρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ποσοστό 9% περίπου δηλώνεται η ύπαρξη τρίτου αδελφού ή αδελφής.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας, οι γονείς δήλωσαν χαμηλά έως μεσαία επίπεδα γενικώς, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.10.

Πιν. 3.10. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των γονέων ως προς το μορφωτικό επίπεδό τους

Μορφωτικό επίπεδο γονέων	Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα			Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας		
	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Απόφοιτος δημοτικού	4	15,38	15,38	3	11,11	11,11
Απόφοιτος τριταξίου γυμνασίου	2	7,69	23,08	6	22,22	33,33
Απόφοιτος λυκείου	7	26,92	50,00	12	44,44	77,78
Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.	4	15,38	65,38	0	0,00	77,78
Απόφοιτος Α.Ε.Ι.	9	34,62	100,00	6	22,22	100,00
Σύνολο	26	100,00		27	100,00	

Τα επαγγέλματα πατέρα και μητέρας, όπως δηλώθηκαν από τους γονείς παρατίθενται στον Πίνακα 3.11.. Ας σημειωθεί ότι το 50% περίπου των πατέρων είναι υπάλληλοι γραφείου και το 50% των μητέρων ασχολούνται με τα οικιακά τους καθήκοντα και περίπου 18% είναι υπάλληλοι γραφείου.

Πιν. 3.11. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των γονέων ως προς το επάγγελμα

Επάγγελμα γονέων	Επάγγελμα Πατέρα			Επάγγελμα Μητέρας		
	<i>F</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Επιστημονικά - καλλιτεχνικά επαγγέλματα και Εκπαιδευτικοί	2	7,41	7,41	2	7,14	7,14
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί	3	11,11	18,52	1	3,57	10,71
Υπάλληλοι γραφείου	13	48,15	66,67	5	17,86	28,57
Παροχή υπηρεσιών (Ελεύθεροι επαγγελματίες) & Πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	3	11,11	77,78	2	7,14	35,71
Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς	1	3,70	81,48	0	0,00	35,71
Ειδικευμένοι τεχνίτες	1	3,70	85,19	2	7,14	42,86
Ανειδίκευτοι εργάτες και χειρόνακτες	2	7,41	92,59	0	0,00	42,86
Οικιακά	0	0,00	92,59	14	50,00	92,86
Συνταξιούχοι	2	7,41	100,00	1	3,57	96,43
Άνεργοι	0	0,00		1	3,57	100,00
Σύνολο	27	100,00		28	100,00	

Ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι γονείς δήλωσαν τα στοιχεία που αναγράφονται στον Πίνακα 3.12.. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα στοιχεία αυτά είναι η «γενική εκτίμηση» των γονέων για το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους.

Πιν. 3.12. Κατανομή συχνότητας για το δείγμα των γονέων  
ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οικογένειας	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Χαμηλό	5	15,15	15,15
Μέσο-Χαμηλό	1	3,03	18,18
Μέσο	22	66,67	84,85
Μέσο-Υψηλό	5	15,15	100,00
Υψηλό	0	0,00	
Σύνολο	33	100,00	

### 3.2. Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους μαθητές και ένα για τους γονείς τους. Τα ερωτηματολόγια είναι αυτοσχέδια και σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τους στόχους της παρούσας έρευνας. Περιέχουν σειρά ερωτήσεων που αφορούν σε πραγματικότητες και σκέψεις, θέσεις, απόψεις και πεποιθήσεις σχετικές με τον Σ.Ε.Π. και τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών, καθώς και από δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και των γονέων τους. Στο μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων οι μαθητές και οι γονείς τους απάντησαν χρησιμοποιώντας δίτιμη κλίμακα (Ναι-Όχι). Σε άλλες -λίγες σε αριθμό- ερωτήσεις, οι μαθητές και οι γονείς απάντησαν χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα τύπου *Likert*. Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να παρουσιαστούν συνοπτικά οι λόγοι για τους οποίους αποφασίσαμε να προκρίνουμε για τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτήσεων τη δίτιμη κλίμακα μέτρησης.

Αρχικά, όλη η μετρική προσέγγιση στις αξιολογικές κλίμακες που μας ενδιαφέρουν, στηρίζεται στη λογική του *summated rating scale*,<sup>59</sup> όπου οι επιμέρους μετρήσεις οδηγούν (μέσω τεχνικών ομαδοποίησης, όπως η διερευνητική ανάλυση παραγόντων, ή η πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων<sup>60</sup>, ή η

<sup>59</sup> Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*, 3<sup>rd</sup> Edition. New York, McGraw-Hill.

<sup>60</sup> Brazill, T., & Grofman, B. (2002). Factor analysis versus Multidimensional Scaling: binary choice roll-call voting and the US supreme court. *Social Networks*, 24, 201-229. Επίσης, Davison, M.L. (1985). Multidimensional scaling versus Components analysis of test intercorrelations. *Psychological Bulletin*, 97(1), 94-105. Βλέπε ακόμη Stalans, L.J. (1995). Multidimensional Scaling. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.) *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington: The American Psychological Association, καθώς και Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.

πολυμεταβλητή ανάλυση συστάδων<sup>61</sup>, κ.ά.) σε συγκερασμένες μετρήσεις που είναι το αθροιστικό αποτέλεσμα των επιμέρους συνιστωσών, όπως αυτές ορίζονται από τις αρχικές επιμέρους μετρήσεις. Εάν ο συγκερασμός των μετρήσεων δεν είναι αναγκαίος ή επιθυμητός, ή εάν δεν προκύπτει θεωρητικά ή στατιστικά, τότε είναι ελαχίστης σημασίας η συγκεκριμένη μετρική επιλογή, καθώς δεν υφίσταται αξιολογική κλίμακα και καθώς κάθε ερώτημα καταλήγει σε κάποια ανεξάρτητη από άλλες ποιοτική μέτρηση. Όμως, *μία* μέτρηση είναι -ως γνωστόν- *καμία* μέτρηση<sup>62</sup> και, εφόσον ήταν αναγκαία η σταθερότητα στις μετρήσεις μας, ήταν επίσης αναγκαίες περισσότερες των δύο μετρήσεων για κάθε εννοιολογική πλευρά του υπό αξιολόγηση φαινομένου. Για παράδειγμα, καθώς θέλαμε να εξετάσουμε βασικές συνιστώσες ικανοποίησης από τον Σ.Ε.Π., αυτές θα προέκυπταν πιθανώς μετά από διερευνητική ανάλυση παραγόντων των σχετικών επιμέρους πληροφοριών, καθώς και μέσω άλλων αντιστοίχων πολυμεταβλητών τεχνικών. Συνεπώς, ήταν ουσιαστικής σημασίας να διαθέτουμε και να μπορούμε να περιγράψουμε ποσοτικά την αξιοπιστία-σταθερότητα των μετρήσεων αυτών καθώς και να μπορούμε να προχωρήσουμε σε αθροιστικούς συγκερασμούς των επιμέρους μετρήσεων που θα μετείχαν σε κάθε σχετική διάσταση.

Η χρήση διαβαθμιστικών κλιμάκων τύπου *Likert* (4, 5, 6, ή 7 βαθμίδων) είναι η πλέον συνήθης και χρησιμοποιείται κυρίως σε ερωτηματολόγια μέτρησης στάσεων. Το βασικό πλεονέκτημα της μετρικής αυτής κλίμακας είναι ότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να «ζυγίσουν» την απάντησή τους ως προς ένα *φαινομενικά* αριθμητικό συνεχές. Τα βασικά τους μειονεκτήματα αφορούν στην επιλογή του αριθμού των βαθμίδων και στην αβεβαιότητα ως προς τις εννοιολογικές και λειτουργικά οριζόμενες αποστάσεις μεταξύ των βαθμίδων<sup>63</sup>. Η επιλογή του αριθμού αφορά κυρίως στον περιττό ή άρτιο αριθμό βαθμίδων, καθώς ένας περιττός αριθμός βαθμίδων περιλαμβάνει συνήθως και μια «ουδέτερη» μέση βαθμίδα, ενώ ένας άρτιος αριθμός περιλαμβάνει βαθμίδες που εκπροσωπούν τις εκατέρωθεν του μέσου πλευρές του συνεχούς *μόνον*. Επίσης, είναι γνωστό ότι υπάρχουν μεθοδολογικές επιδράσεις καθώς οι συμμετέχοντες συνήθως παρουσιάζουν τη σταθερή τάση να απαντούν σημειώνοντας το μέσον του συνεχούς ενώ

---

<sup>61</sup>Everitt, B.S. (1996). *Making sense out of Statistics in Psychology: A second level course*. London: Oxford University Press.

<sup>62</sup> Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.

<sup>63</sup> Μυλωνάς, Κ. (2002). *Θεωρητικές έννοιες μετρικής και ψυχομετρίας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, 3<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών..

κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες έχουν αντίθετα την τάση να απαντούν στα άκρα του συνεχούς<sup>64</sup>. Τα δύο μεθοδολογικά προβλήματα είναι δυνατόν να συνυπάρχουν στο ίδιο δείγμα, δημιουργώντας έντονα μετρικά προβλήματα. Το σπουδαιότερο όμως πρόβλημα, έγκειται στην ίδια τη φύση της κάθε επιμέρους μέτρησης, καθώς η κλίμακα μέτρησης είναι ποιοτική-διαβαθμιστική (*ordinal level of measurement*) και δεν ισχύουν οι στατιστικές προϋποθέσεις για την πολυμεταβλητή τους επεξεργασία (π.χ. μέσω πινάκων αλληλοσυσχετίσεων κατά *Pearson*), ενώ παράλληλα, οι διαφορές μεταξύ των βαθμίδων ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από τους διαφόρους συμμετέχοντες (για παράδειγμα, για τον X συμμετέχοντα, η απόσταση των βαθμίδων «πολύ» έως «πάρα πολύ» ίσως είναι μηδαμινή, ενώ για τον συμμετέχοντα Ψ η διαφορά μεταξύ των ιδίων βαθμίδων μπορεί να είναι ίση με τη διαφορά των βαθμίδων «μέτρια» έως «πολύ»), καθιστώντας τις διαφορές μεταξύ των βαθμίδων παντελώς αναντίστοιχες μεταξύ των ατόμων αυτών. Ασφαλώς, αυτά τα φαινόμενα δεν είναι απαραίτητο να ισχύουν κατά τη μέτρηση μεγεθών μέσω κλίμακας τύπου *Likert*, η οποία έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμη πολλές φορές στη βιβλιογραφία, αλλά ο κίνδυνος να υπάρξουν παρόμοια προβλήματα είναι σαφώς μεγαλύτερος σε σύγκριση με άλλες μετρικές κλίμακες.

Η δίτιμη ή διχοτομική κλίμακα χρησιμοποιείται κατά κόρον σε μετρήσεις ικανοτήτων, δεξιοτήτων, καταγραφές γεγονότων, αλλά και σε μετρήσεις άγχους (π.χ. αξιολογική κλίμακα άγχους κατά *Taylor*), σε μετρήσεις προσωπικότητας (π.χ. *Junior Eysenck Personality Questionnaire*, *Junior Eysenck Personality Inventory*), σε μετρήσεις ψυχοπαθολογίας (π.χ. *MMPI*), σε μετρήσεις αυτοεκτίμησης (π.χ. αξιολογική κλίμακα κατά *Coopersmith*), κ.ο.κ.. Το βασικό μειονέκτημα της δίτιμης κλίμακας είναι ότι οι συμμετέχοντες συνήθως παραπονούνται ότι χρειάζονται διαβαθμίσεις τού συνεχούς για να απαντήσουν, (αν και ελάχιστοι είναι εκείνοι που πραγματικά αντιμετωπίζουν ένα τέτοιο πρόβλημα τελικώς, όπως συνήθως προκύπτει από την πληρότητα και αξιοπιστία των συλλεγομένων στοιχείων και όπως έχει δείξει η ερευνητική εμπειρία). Ένα άλλο πρόβλημα αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους μετρήσεων, όπου οι υπολογιζόμενοι δείκτες είναι δείκτες συνάφειας  $\Phi$  και όχι *Pearson r*. Οι δείκτες συνάφειας  $\Phi$  επηρεάζονται από τις ακραίες τιμές στο δείγμα και είναι πιθανό να προκύψουν πλασματικές συνάφειες εάν ο στατιστικός δείκτης δυσκολίας  $p$  είναι

---

<sup>64</sup> Van Herk, H., Poortinga, Y. H., Verhallen, T. M. M. (2004). Response styles in rating scales: Evidence of method bias in data from six EU countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 346-360.



ιδιαιτέρως χαμηλός (π.χ. μικρότερος του 0,10), καθώς υπό τις συνθήκες αυτές η διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις είναι η ελάχιστη έως και μηδενική. Όμως, το πρόβλημα αυτό, αντιμετωπίζεται στην αρχική φάση της επεξεργασίας με στατιστικό τρόπο καθώς υπολογίζονται οι δείκτες  $p$  (ταυτίζονται με τον μέσο όρο που είναι η σχετική συχνότητα που απάντησε «ΝΑΙ»). Μέσω του υπολογισμού της πληροφοριακής αξίας της μέτρησης -βλ. κατωτέρω συνάρτηση- είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τη μετρική προσφορά της κάθε συγκεκριμένης μέτρησης.

$$\text{Διαφοροποίηση} = p \times (1 - p), \text{ όπου } p \text{ ο δείκτης δυσκολίας ή προτίμησης}$$

*Τα βασικά πλεονεκτήματα της δίτιμης κλίμακας μέτρησης είναι τα ακόλουθα:*

- Στην ανάλυση παραγόντων μπορούν να χρησιμοποιηθούν δείκτες συνάφειας  $\Phi$  καθώς αποτελούν υποπερίπτωση της συνάφειας κατά *Pearson* και ταυτίζονται αριθμητικά με αυτήν, εφόσον η αριθμοποίηση των αρχικών τιμών είναι η ορθή<sup>65</sup>. Θεωρείται δεδομένη η εκ προοιμίου αντίχρεωση των πλασματικών συσχετίσεων μέσω του εντοπισμού των ερωτημάτων με μικρή ή μηδενική ισχύ διαφοροποίησης και η εξαίρεσή τους από το πολυμεταβλητό υπόδειγμα.
- Αθροίζοντας τις επιμέρους μετρήσεις που θα προκύψουν μέσω ανάλυσης παραγόντων στην εκάστοτε επιμέρους διάσταση, το τελικό αυτό άθροισμα αφορά στον **αριθμό** των θετικών απαντήσεων και είναι αυταπόδεικτα αριθμητική μέτρηση<sup>66</sup>, σε αντίθεση με τα αθροίσματα που προκύπτουν από τις επιμέρους βαθμίδες των κλιμάκων τύπου *Likert*, στις οποίες αναμένεται τα σφάλματα να αλληλοεξουδετερώνονται (και δεν συμβαίνει πάντα αυτό) και όπου το άθροισμα αφορά στο **βαθμό** συμφωνίας ή προτίμησης και δεν είναι αυταπόδεικτα αριθμητικό μέγεθος.
- Μετά τον όποιο συγκερασμό των τιμών, εφόσον βεβαίως αυτό κριθεί αναγκαίο και εφόσον αποδειχθεί εφικτό, η μέση αριθμητική τιμή των αθροισμάτων εκφράζεται και πάλι στη δίτιμη κλίμακα και επομένως διαθέτει τα ερμηνευτικά πλεονεκτήματά της, δηλαδή το γεγονός ότι η τιμή αυτή είναι και η σχετική συχνότητα της απάντησης «ΝΑΙ» και ταυτοχρόνως ταυτίζεται με το δείκτη

<sup>65</sup> Howell, D.D. (1987). *Statistical Methods for Psychology*. 2<sup>nd</sup> Edition. Boston: Duxbury Press.

<sup>66</sup> Μυλωνάς (2002), όπως στην υποσημείωση αρ. 63.

προτίμησης, ενώ ο δείκτης διαφοροποίησης υπολογίζεται (για το συνολικό πλέον άθροισμα) με βάση και την ανωτέρω συνάρτηση.

- Τέλος, η δίτιμη κλίμακα μέτρησης, εξακολουθεί να είναι διαβαθμιστική κλίμακα, έχοντας τα δύο άκρα του συνεχούς μόνον ως βαθμίδες, αλλά ταυτοχρόνως εμπίπτει στις μετρικές και στατιστικές προϋποθέσεις υπολογισμού διαφόρων στατιστικών μεγεθών, όπως ο δείκτης  $\alpha$  κατά *Cronbach* (μέσω της διαδικασίας κατά *Kuder-Richardson* για δίτιμες μετρήσεις), τα στατιστικά  $z$  κριτήρια σύγκρισης μέσω μετατροπής κατά *Fisher* (καθώς η μετατροπή είναι επιτρεπτή λόγω της αριθμητικής ταύτισης του δείκτη συνάφειας  $\Phi$  με τον δείκτη συνάφειας *Pearson*  $r$ ), της μετατροπής των παραγοντικών τιμών που προκύπτουν συνήθως από τη σχετιζόμενη ανάλυση παραγόντων σε δίτιμη μέτρηση 0-1 μέσω μετατροπής των τιμών σε δευτερογενή κλίμακα με μέσον όρο το 0,5 και τυπική απόκλιση που προκύπτει από τον λόγο

$$\frac{1-0,5}{\bar{z}_{\max}} = \frac{0,5}{\bar{z}_{\max}}, \text{ όπου } \bar{z}_{\max} = \frac{\sum_{i=1}^q (|z_{\max}|)}{q}, \text{ για } q = \text{αριθμός μετρήσεων, ενώ εμπίπτει και}$$

σε άλλες διαδικασίες ανάλυσης ποσοτήτων, όπως στην πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων με τον κατάλληλο μη-μετρικό χειρισμό, κ.ο.κ.

Για τους ανωτέρω λόγους, καθώς και για άλλες διευκολύνσεις που η δίτιμη κλίμακα υπό προϋποθέσεις προσφέρει, υιοθετήθηκε η κλίμακα αυτή μέτρησης στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Ένας ακόμη λόγος -πρακτικού χαρακτήρα- αφορά στην προσπάθειά μας να διευκολύνουμε κυρίως τους μαθητές στη διαδικασία των ερωταπαντήσεων, απλουστεύοντας το εύρος των πιθανών απαντήσεων και διευκολύνοντάς τους χρονικά.

Οι επιμέρους ερωτήσεις που περιέχονται στα ερωτηματολόγια προέρχονται ως προς τη θεματολογία τους από α) το θεωρητικό πλαίσιο του Σ.Ε.Π., β) προηγούμενες έρευνες που έχουν υποδείξει τομείς ενδιαφέροντος και επιμέρους λειτουργικούς ορισμούς και, γ) μικρό αριθμό συνεντεύξεων με μαθητές τρίτης γυμνασίου σε κανονικά σχολεία.

Πιο συγκεκριμένα για το *Ερωτηματολόγιο Μαθητών*, αυτό περιέχει μια σειρά ερωτημάτων προς διερεύνηση της γνώσης των μαθητών σχετικά με το θεσμό και το μάθημα του Σ.Ε.Π., καθώς και των υπηρεσιών ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. Ακόμη διερευνά το επίπεδο πληροφόρησης των μαθητών σχετικά με υπηρεσίες και ανθρώπους

που προσφέρουν συμβουλευτική και καθοδήγηση. Τέλος το ερωτηματολόγιο διερευνά τις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών καθώς και την επιρροή σημαντικών άλλων σε αυτές, μαζί με τις θέσεις, απόψεις και πεποιθήσεις των μαθητών. Αποτελείται από ερωτήματα ταξινομημένα σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση των μαθητών γύρω από τον θεσμό του Σ.Ε.Π., και των υπηρεσιών που σχετίζονται με αυτόν (ΚΕ.ΣΥ.Π., ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) και σχετικά με την εφαρμογή του μαθήματος Σ.Ε.Π. στο σχολικό πλαίσιο (μέθοδοι εφαρμογής, βαθμός ικανοποίησης από το μάθημα). Χρησιμοποιούνται ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπου ο μαθητής εκθέτει σύντομα τη γνώμη του (π.χ. Τι γνωρίζεις για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό;), σε συνδυασμό με κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Το δεύτερο μέρος έχει δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 20 ερωτήσεις με δίτιμη κλίμακα μέτρησης, στην οποία απαντούν οι μαθητές εφόσον διδάσκεται το μάθημα του Σ.Ε.Π. στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Η δεύτερη ενότητα περιέχει 39 ερωτήσεις και στην ενότητα αυτή απαντούν οι μαθητές ανεξαρτήτως του εάν διδάσκονται Σ.Ε.Π. στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Στην ενότητα αυτή, μόνον οι τελευταίες τέσσερις ερωτήσεις βαθμολογούνται από τους μαθητές στην πεντάβαθμη κλίμακα *Likert* και οι οποίες διερευνούν τη σχέση των μαθητών με τους γονείς τους. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου.

Το *Ερωτηματολόγιο Γονέων των μαθητών* περιέχει σειρά ερωτημάτων που ακολουθούν παρόμοια λογική με αυτή του ερωτηματολογίου μαθητών με μικρές διαφοροποιήσεις. Αποτελείται συνολικά από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν τη γνώση των γονέων σχετικά με το θεσμό και τη λειτουργία του Σ.Ε.Π. και των αντίστοιχων υπηρεσιών ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. Μέσω συνδυασμού ανοιχτού τύπου ερωτήσεων όπου ζητείται από τον γονέα να απαντήσει σύντομα (π.χ. Τι γνωρίζετε για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό;) και κλειστού τύπου ερωτήσεων, διερευνώνται οι περαιτέρω γνώσεις τους στα θέματα Σ.Ε.Π. που αφορούν στα παιδιά τους.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν δύο ενότητες, η πρώτη με 20 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των γονέων για την εφαρμογή και συμβολή του Σ.Ε.Π. στις ανάγκες των παιδιών τους και στην οποία απαντούν μόνο εάν ο μαθητής διδάσκεται Σ.Ε.Π. στη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνονται 53 ερωτήσεις με στόχο τη διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων καθώς και το βαθμό που θεωρούν ότι είναι ενήμεροι για τη λειτουργία του Σ.Ε.Π., αλλά και την γνώμη τους σχετικά με τα

οφέλη που προσφέρει. Στην ενότητα αυτή οι γονείς απαντούν ανεξαρτήτως του εάν το παιδί τους διδάσκεται Σ.Ε.Π. στο συγκεκριμένο σχολικό έτος. Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου.

Στο Παράρτημα 1 παρατίθεται στην πλήρη του μορφή το *Ερωτηματολόγιο Μαθητών* και στο Παράρτημα 2 το *Ερωτηματολόγιο Γονέων*. Για την ανάλυση των στοιχείων, οι απαντήσεις «Ναι» κωδικοποιήθηκαν με «1» και οι απαντήσεις «Όχι» κωδικοποιήθηκαν με «0», ενώ για τις ερωτήσεις που απαντήθηκαν μέσω πεντάβαθμης *Likert* κλίμακας μέτρησης, το 1 σημαίνει «Καθόλου» και το 5 σημαίνει «Πάρα πολύ».

### **3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Απρίλιος-Μάιος 2007.

Στους μαθητές με προβλήματα όρασης τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν προφορικά με τη μορφή συνέντευξης<sup>67</sup>. Η χορήγηση έγινε ατομικά και ο ερευνητής κατέγραφε την απάντηση του ερωτώμενου. Η διαδικασία της χορήγησης λάμβανε χώρα στο σχολείο του μαθητή, πολλές φορές με την παρουσία του καθηγητή Σ.Ε.Π. ή άλλου καθηγητή. Η διάρκεια της χορήγησης ήταν περίπου 20 λεπτά για κάθε συνέντευξη.

Στους μαθητές με κινητικά προβλήματα η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε ομαδικά μέσα στην κάθε τάξη από την ίδια την ερευνήτρια και με την παρουσία κάποιου καθηγητή ή, σε μερικές περιπτώσεις, από τους καθηγητές του σχολείου, μετά από σχετική συνεννόηση με την ερευνήτρια. Όπου οι μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Η διάρκεια της χορήγησης ήταν περίπου 30 λεπτά.

Στους μαθητές με προβλήματα ακοής η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε επίσης ομαδικά μέσα στην τάξη από την ερευνήτρια και με την παρουσία του υπεύθυνου καθηγητή Σ.Ε.Π., ο οποίος μετέφραζε στους μαθητές τις ερωτήσεις μέσω της νοηματικής γλώσσας, όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Στις περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι

---

<sup>67</sup> Η διαφορετική αυτή μέθοδος συλλογής των στοιχείων για την ομάδα των μαθητών με προβλήματα όρασης σε σχέση με τον τρόπο συλλογής των στοιχείων από την ομάδα παιδιών με κινητικές αναπηρίες και την ομάδα μαθητών με προβλήματα ακοής θα αποτελέσει εξωγενή παράγοντα επίδρασης στη διαμόρφωση των ερευνητικών στοιχείων (*alternate treatments confounding variable*, Christensen, 1988). Για τις ανάγκες της παρούσας συγκριτικής έρευνας όμως, παρόλο που η παράμετρος αυτή θα ληφθεί υπόψη στην ερμηνεία των ευρημάτων και στη διατύπωση των συμπερασμάτων, θεωρήθηκε ανεπαρκής στο να δημιουργήσει ικανή απειλή για το βαθμό συγκρισιμότητας των στοιχείων μεταξύ των ομάδων.

απαραίτητες διευκρινήσεις ή συμπληρώθηκαν οι ερωτήσεις από την ερευνήτρια με τη βοήθεια τού καθηγητή Σ.Ε.Π. Η διάρκεια της χορήγησης ήταν περίπου 45 λεπτά.

Τα ερωτηματολόγια των γονέων δόθηκαν είτε στους ίδιους τους μαθητές είτε στους διευθυντές των σχολείων, ώστε να τα επιδώσουν στους γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους αφού τα συμπλήρωναν τα επέστρεφαν στο σχολείο και από εκεί τα παρελάμβανε η ερευνήτρια. Τα ερευνητικά στοιχεία των γονέων δεν συγκεντρώθηκαν κατ' αντιστοιχία με των παιδιών λόγω των προφανών πρακτικών δυσκολιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 4.1. Μαθητές με αναπηρία

#### *Βασικοί στατιστικοί δείκτες*

Η πρώτη διερευνητική προσέγγιση στα στοιχεία των μαθητών έγινε στο σύνολο του δείγματος για όλες τις διαθέσιμες ερευνητικές μετρήσεις, προκειμένου να διαπιστώσουμε το εύρος των απαντήσεων των μαθητών και την εμβέλεια των πιθανώς υπαρκτών ελλειπών τιμών. Οι πληροφορίες αυτές θα μας διευκόλυναν τόσο στην περιγραφή των επιμέρους μετρήσεων μιας προς μια, όσο και στη διερεύνηση της περαιτέρω περιγραφής του συστήματος των πληροφοριών μέσω πολυμεταβλητών στατιστικών μεθόδων, όπως η ανάλυση παραγόντων. Στους Πίνακες 4.1 έως 4.9 παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικοί στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών του δείγματος.

#### Ερωτήσεις σχετικά με τον Σ.Ε.Π. (μέρος Ι)

Πιν. 4.1 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Τι γνωρίζεις για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.);»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Τίποτε/ Δεν γνωρίζω / ΔΑ	38	29,01	29,01
Μάθημα το οποίο ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος	73	55,73	84,73
Μάθημα το οποίο βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή (χρήση ψυχομετρικών εργαλείων)	7	5,34	90,08
Μάθημα το οποίο βοηθά το μαθητή να θέτει στόχους και στη λήψη αποφάσεων	10	7,63	97,71
Βοηθά στη σωστή εύρεση εργασίας και στην ομαλή ένταξη στον εργασιακό χώρο	3	2,29	100,00
<i>Σύνολο</i>	131	100,00	

Πιν. 4.2 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση « Πώς βρίσκεις το μάθημα του Σ.Ε.Π. φέτος;»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Δεν κάνουμε Σ.Ε.Π. φέτος	39	30,95	30,95
Καθόλου ενδιαφέρον	3	2,38	33,33
Λίγο ενδιαφέρον	14	11,11	44,44
Έτσι κι έτσι	10	7,94	52,38
Ενδιαφέρον	39	30,95	83,33
Πολύ ενδιαφέρον	21	16,67	100,00
<i>Σύνολο</i>	126	100,00	

Από τους 39 μαθητές που δήλωσαν ότι δεν διδάσκονται Σ.Ε.Π. φέτος, οκτώ (8) επίσης δήλωσαν ότι δεν διδάσκονται Σ.Ε.Π. παρόλο που υπάρχει στο πρόγραμμα μαθημάτων του σχολικού αυτού έτους. Από τους 87 μαθητές και μαθήτριες που

διδάσκονται Σ.Ε.Π. μία φορά την εβδομάδα σύμφωνα με το ωρολόγιό τους πρόγραμμα, οι 71 δήλωσαν ότι το μάθημα γίνεται με ελεύθερη συζήτηση επί τη βάσει των ερωτήσεων του καθηγητή, οι 59 με συζήτηση επί θεμάτων που προτείνουν οι μαθητές, οι 47 με διδασκαλία εκ μέρους του καθηγητή και, οι 33 με ερωτήσεις και εργασίες που τους ανατίθενται προς επεξεργασία στο σπίτι και παρουσίαση στο σχολείο μετά από την προετοιμασία αυτή.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)**

Πιν. 4.3 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Τι γνωρίζεις για τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.);»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Τίποτε / δεν γνωρίζω / ΔΑ	114	88,37	88,37
Ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος	8	6,20	94,57
Βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή (χρήση ψυχομετρικών εργαλείων)	4	3,10	97,67
Βοηθά το μαθητή να θέτει στόχους / στη λήψη αποφάσεων	2	1,55	99,22
Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής	1	0,78	100,00
<i>Σύνολο</i>	129	100,00	

Μόνον 6 μαθητές (4,9%) έχουν επισκεφθεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ενώ οι 5 δηλώνουν ότι τους βοήθησε η επίσκεψη αυτή σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Τρεις από τους μαθητές αυτούς επισκέφθηκαν το Κέντρο μετά από παρότρυνση του Συμβούλου Καθηγητή, ενώ 2 το επισκέφθηκαν με δική τους προαίρεση. Τέλος τρεις από τους μαθητές που επισκέφθηκαν κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π. δηλώνουν ότι δυσκολεύτηκαν λόγω της έλλειψης της αντίστοιχης με τις ανάγκες τους τεχνολογικής υποστήριξης.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.)**

Πιν. 4.4 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Τι γνωρίζεις για τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.);»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Τίποτε / δεν γνωρίζω / ΔΑ	99	75,57	75,57
Ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος	24	18,32	93,89
Βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή (χρήση ψυχομετρικών εργαλείων)	2	1,53	95,42
Βοηθά το μαθητή να θέτει στόχους και στη λήψη αποφάσεων	5	3,82	99,24
Παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής	1	0,76	100,00
<i>Σύνολο</i>	131	100,00	

Πενήντα (59) μαθητές (45%) δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχει ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και 46 (35%) δηλώνουν ότι έχουν επισκεφθεί ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., αλλά μόλις 16 (12%) δηλώνουν ότι τους βοήθησε η επίσκεψη αυτή σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Από τους μαθητές που επισκέφθηκαν το ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., 17 παροτρύνθηκαν από τον Σύμβουλο-Καθηγητή Σ.Ε.Π., 10 από τον Διευθυντή του σχολείου, και 4 από καθηγητές και φίλους, ενώ 8 επισκέφθηκαν το ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. με δική τους προαίρεση. 10 μαθητές δυσκολεύτηκαν λόγω της έλλειψης του κατάλληλου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης, ενώ 19 δυσκολεύτηκαν λόγω της έλλειψης της αντίστοιχης με τις ανάγκες τους τεχνολογικής υποστήριξης.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών**

Πιν. 4.5 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσεις;»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Όχι	47	36,72	36,72
Ναι	81	63,28	100
<i>Σύνολο</i>	128	100	

Από τους 81 μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν θετικά στην ανωτέρω ερώτηση, οι 74 απάντησαν και στην ερώτηση ως προς το *ποιο* είναι το επάγγελμα αυτό. Το 18% περίπου (13 μαθητές) δήλωσε «Πληροφορική» και το 7% περίπου (5 μαθητές) δήλωσε «Νηπιαγωγός». Τα επαγγέλματα «Δασκάλα», «Ψυχολόγος», «Κομμωτική» και «Ζωγράφος» δηλώθηκαν αντιστοίχως από 3 μαθητές (περίπου 4%). Τέλος, από 2 ή 1 μαθητή (<3% του συνολικού αριθμού των μαθητών που δήλωσαν την απόφασή τους για το μελλοντικό επάγγελμά τους) δηλώθηκαν τα ακόλουθα επαγγέλματα: αθλητικός δημοσιογράφος, ανθοπώλης, βιβλιοπώλης, βιολόγος, βρεφονηπιοκόμος, γενετιστής, γραμματέας, γυμναστής, δημόσιος υπάλληλος, ειδικός οδοντικής τεχνολογίας, ζωολόγος, ηλεκτρολόγος, θεολόγος, ιατρός, καθηγητής πληροφορικής, καθηγήτρια μουσικής, λογιστής, μάγειρας, μεσίτης, μεταφραστής, μηχανικός, μοντέλο, μουσικός, νομικός, παιδαγωγός, τεχνολόγος τροφίμων, υπάλληλος τηλεφωνείου, φιλόλογος, φυσιοθεραπευτής, ψάλτης. Τέλος, οι 75 από τους 81 μαθητές (96%) που δήλωσαν ότι έχουν αποφασίσει το μελλοντικό τους επάγγελμα, δήλωσαν επίσης ότι οι γονείς τους έχουν συμφωνήσει ήδη με την απόφασή τους αυτή.



## **Ερωτήσεις σχετικά με τον Σ.Ε.Π. (μέρος II)**

Στους επόμενους πίνακες παρατίθενται οι στατιστικοί δείκτες για τις «κεντρικές» μετρήσεις της έρευνας, οι οποίες απαντήθηκαν από τους μαθητές μέσω δίτιμης κλίμακας μέτρησης (0 = Όχι, 1 = Ναι). Η παράθεση αυτή γίνεται για το σύνολο του δείγματος και χωριστά για κάθε ομάδα ειδικής δυσκολίας<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Το γεγονός της διαφορετικής διαδικασίας στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τις τρεις ομάδες (προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα και προβλήματα ακοής) ασφαλώς θέτει ένα διαδικαστικό θέμα στη στατιστική ανάλυση των μετρήσεων. Καθώς στους συμμετέχοντες με προβλήματα όρασης, τα ερωτήματα της έρευνας χορηγήθηκαν προφορικά, ένα μικρό τμήμα της διασποράς είναι πιθανόν να οφείλεται στη διαφορετικότητα αυτή της διαδικασίας. Αυτός ο περιορισμός ελήφθη βεβαίως υπόψιν στην ερμηνεία και διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας, που ούτως ή άλλως αφορά σε συγκριτική μελέτη συναφειακού χαρακτήρα και δεν επιτρέπει προβλεπτικές ή αποδεικτικές αιτιακές σχέσεις.

Πιν. 4.6 Στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις – Σύνολο δείγματος  
( $N_{\max.}=132$ )

	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_{\bar{X}}$	s	$s^2$	$p(1-p)$
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	108	1	0	1	0,74	0,04	0,44	0,19	0,19
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	109	1	0	1	0,76	0,04	0,43	0,18	0,18
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	109	1	0	1	0,62	0,05	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου.	108	1	0	1	0,60	0,05	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά.	108	1	0	1	0,47	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	107	1	0	1	0,74	0,04	0,44	0,20	0,19
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου.	108	1	0	1	0,63	0,05	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	105	1	0	1	0,44	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	107	1	0	1	0,41	0,05	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό σου;	106	1	0	1	0,66	0,05	0,48	0,23	<b>0,22</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό).	107	1	0	1	0,30	0,04	0,46	0,21	0,21
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	106	1	0	1	0,51	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	106	1	0	1	0,67	0,05	0,47	0,22	<b>0,22</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	107	1	0	1	0,88	0,03	0,33	0,11	0,11
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	108	1	0	1	0,62	0,05	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	105	1	0	1	0,56	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	108	1	0	1	0,69	0,04	0,46	0,21	0,21
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	106	1	0	1	0,75	0,04	0,44	0,19	0,19
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	107	1	0	1	0,54	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	107	1	0	1	0,52	0,05	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	131	1	0	1	0,43	0,04	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία.	131	1	0	1	0,84	0,03	0,37	0,14	0,13
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	132	1	0	1	0,33	0,04	0,47	0,22	<b>0,22</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	132	1	0	1	0,61	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	132	1	0	1	0,49	0,04	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει ενίσχυση αυτοσυναισθήματος.	131	1	0	1	0,79	0,04	0,41	0,16	0,17
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	132	1	0	1	0,42	0,04	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	132	1	0	1	0,50	0,04	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	131	1	0	1	0,58	0,04	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	132	1	0	1	0,62	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>

Πιν. 4.6 (συν.)

Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σου προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	131	1	0	1	0,69	0,04	0,46	0,21	0,21
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	129	1	0	1	0,27	0,04	0,45	0,20	0,20
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή κάποιος φίλος σου;	132	1	0	1	0,38	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιον σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας;	130	1	0	1	0,12	0,03	0,33	0,11	0,11
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιον άλλο σημαντικό πρόσωπο;	131	1	0	1	0,25	0,04	0,44	0,19	0,19
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	132	1	0	1	0,76	0,04	0,43	0,19	0,18
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	130	1	0	1	0,87	0,03	0,34	0,11	0,11
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	132	1	0	1	0,42	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση.	129	1	0	1	0,81	0,03	0,39	0,15	0,15
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	129	1	0	1	0,33	0,04	0,47	0,22	0,22
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	131	1	0	1	0,30	0,04	0,46	0,21	0,21
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θείος ή θεία σου;	132	1	0	1	0,23	0,04	0,43	0,18	0,18
Πιστεύεις ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	131	1	0	1	0,27	0,04	0,45	0,20	0,20
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι);	132	1	0	1	0,18	0,03	0,39	0,15	0,15
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	132	1	0	1	0,53	0,04	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Συνοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	130	1	0	1	0,27	0,04	0,45	0,20	0,20
Διατηρούνται στο σχολείο σου βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	130	1	0	1	0,57	0,04	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	131	1	0	1	0,73	0,04	0,44	0,20	0,20
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίζει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	130	1	0	1	0,60	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος καθηγητής / καθηγήτριά σου;	132	1	0	1	0,31	0,04	0,46	0,22	0,21
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	132	1	0	1	0,25	0,04	0,43	0,19	0,19
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	130	1	0	1	0,38	0,04	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	131	1	0	1	0,87	0,03	0,34	0,11	0,11

**Σημείωση:** Οι ερωτήσεις για τις οποίες παρατηρείται η μέγιστη διατομική διαφοροποίηση εντοπίζονται στον πίνακα με έντονους χαρακτήρες για τη στήλη  $p(1-p)$ .

Πιν. 4.7 Στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις – Παιδιά με προβλήματα όρασης  
( $N_{\max.}=34$ )

	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_x$	s	$s^2$	$p(1-p)$
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	29	1	0	1	0,72	0,08	0,45	0,21	<b>0,20</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	29	1	0	1	0,72	0,08	0,45	0,21	<b>0,20</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	29	1	0	1	0,52	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου.	29	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά.	29	1	0	1	0,52	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	29	1	0	1	0,93	0,05	0,26	0,07	0,07
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου.	29	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	29	1	0	1	0,52	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	29	1	0	1	0,24	0,08	0,44	0,19	0,18
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό σου;	29	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό).	29	1	0	1	0,24	0,08	0,44	0,19	0,18
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	29	1	0	1	0,45	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	29	1	0	1	0,55	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	29	1	0	1	0,93	0,05	0,26	0,07	0,07
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	29	1	0	1	0,79	0,08	0,41	0,17	0,17
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	29	1	0	1	0,62	0,09	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	29	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	29	1	0	1	0,90	0,06	0,31	0,10	0,09
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	29	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	29	1	0	1	0,41	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	34	1	0	1	0,38	0,08	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία.	34	1	0	1	0,97	0,03	0,17	0,03	0,03
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	34	1	0	1	0,21	0,07	0,41	0,17	0,17
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	34	1	0	1	0,68	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	34	1	0	1	0,35	0,08	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει ενίσχυση αυτοσυναισθήματος.	34	1	0	1	0,97	0,03	0,17	0,03	0,03
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	34	1	0	1	0,38	0,08	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	34	1	0	1	0,44	0,09	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	34	1	0	1	0,71	0,08	0,46	0,21	<b>0,21</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	34	1	0	1	0,68	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>

Πιν. 4.7 (συν.)

Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σου προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	34	1	0	1	0,65	0,08	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	34	1	0	1	0,12	0,06	0,33	0,11	0,11
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή κάποιοι φίλοι σου;	34	1	0	1	0,26	0,08	0,45	0,20	0,19
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας;	34	1	0	1	0,03	0,03	0,17	0,03	0,03
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο;	34	1	0	1	0,29	0,08	0,46	0,21	<b>0,21</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	34	1	0	1	0,71	0,08	0,46	0,21	<b>0,21</b>
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	34	1	0	1	0,88	0,06	0,33	0,11	0,11
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	34	1	0	1	0,41	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση.	34	1	0	1	0,94	0,04	0,24	0,06	0,06
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	34	1	0	1	0,21	0,07	0,41	0,17	0,17
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	34	1	0	1	0,15	0,06	0,36	0,13	0,13
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θείος ή θεία σου;	34	1	0	1	0,12	0,06	0,33	0,11	0,11
Πιστεύεις ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	34	1	0	1	0,32	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι);	34	1	0	1	0,03	0,03	0,17	0,03	0,03
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	34	1	0	1	0,56	0,09	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Συνοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	34	1	0	1	0,24	0,07	0,43	0,19	0,18
Διατηρούνται στο σχολείο σου βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	34	1	0	1	0,56	0,09	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	34	1	0	1	0,68	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίξει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	34	1	0	1	0,68	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος καθηγητής / καθηγήτριά σου;	34	1	0	1	0,32	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	34	1	0	1	0,06	0,04	0,24	0,06	<b>0,06</b>
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	34	1	0	1	0,32	0,08	0,47	0,23	<b>0,22</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	34	1	0	1	0,94	0,04	0,24	0,06	0,06

**Σημείωση:** Η μόνη ερώτηση για την οποία παρατηρείται υψηλή διατομική διαφοροποίηση εντός της ομάδας παιδιών με προβλήματα όρασης είναι η «Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;» αλλά η διαφοροποίηση στις άλλες ερωτήσεις κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα δηλώνοντας ισχυρή ομοιογένεια στις απαντήσεις της ομάδας αυτής.

Πιν. 4.8 Στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις – Παιδιά με κινητικά προβλήματα  
( $N_{\max.}=30$ )

	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_{\bar{X}}$	s	$s^2$	$p(1-p)$
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	16	1	0	1	0,69	0,12	0,48	0,23	<b>0,21</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	16	1	0	1	0,75	0,11	0,45	0,20	0,19
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	16	1	0	1	0,56	0,13	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου.	16	1	0	1	0,50	0,13	0,52	0,27	<b>0,25</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά.	16	1	0	1	0,44	0,13	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	16	1	0	1	0,94	0,06	0,25	0,06	0,06
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου.	15	1	0	1	0,47	0,13	0,52	0,27	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	14	1	0	1	0,50	0,14	0,52	0,27	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	14	1	0	1	0,21	0,11	0,43	0,18	0,17
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό σου;	14	1	0	1	0,79	0,11	0,43	0,18	0,17
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό).	15	1	0	1	0,13	0,09	0,35	0,12	0,12
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	14	1	0	1	0,64	0,13	0,50	0,25	<b>0,23</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	15	1	0	1	0,60	0,13	0,51	0,26	<b>0,24</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	15	0	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	15	1	0	1	0,60	0,13	0,51	0,26	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	14	1	0	1	0,43	0,14	0,51	0,26	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	15	1	0	1	0,80	0,11	0,41	0,17	0,16
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	15	1	0	1	0,87	0,09	0,35	0,12	0,12
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	14	1	0	1	0,86	0,10	0,36	0,13	0,12
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	15	1	0	1	0,40	0,13	0,51	0,26	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	30	1	0	1	0,43	0,09	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία.	30	1	0	1	0,97	0,03	0,18	0,03	0,03
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	30	1	0	1	0,27	0,08	0,45	0,20	0,20
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	30	1	0	1	0,70	0,09	0,47	0,22	0,21
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	30	1	0	1	0,43	0,09	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει ενίσχυση αυτοσυναισθήματος.	29	1	0	1	0,97	0,03	0,19	0,03	0,03
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	30	1	0	1	0,17	0,07	0,38	0,14	0,14
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	30	1	0	1	0,40	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	29	1	0	1	0,69	0,09	0,47	0,22	0,21
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	30	1	0	1	0,70	0,09	0,47	0,22	0,21

Πιν. 4.8 (συν.)

Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σου προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	29	1	0	1	0,79	0,08	0,41	0,17	0,16
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	30	1	0	1	0,03	0,03	0,18	0,03	0,03
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή κάποιος φίλοι σου;	30	1	0	1	0,27	0,08	0,45	0,20	0,20
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιον σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας;	30	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιον άλλο σημαντικό πρόσωπο;	30	1	0	1	0,23	0,08	0,43	0,19	0,18
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	30	1	0	1	0,93	0,05	0,25	0,06	0,06
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	29	0	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	30	1	0	1	0,27	0,08	0,45	0,20	0,20
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση.	28	0	1	1	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	28	1	0	1	0,14	0,07	0,36	0,13	0,12
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	29	1	0	1	0,24	0,08	0,44	0,19	0,18
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θεός ή θεία σου;	30	1	0	1	0,07	0,05	0,25	0,06	0,06
Πιστεύεις ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	30	1	0	1	0,17	0,07	0,38	0,14	0,14
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι);	30	1	0	1	0,07	0,05	0,25	0,06	0,06
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	30	1	0	1	0,37	0,09	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Συνοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	29	1	0	1	0,03	0,03	0,19	0,03	0,03
Διατηρούνται στο σχολείο σου βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	29	1	0	1	0,52	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	30	1	0	1	0,83	0,07	0,38	0,14	0,14
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίζει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	29	1	0	1	0,62	0,09	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος καθηγητής / καθηγήτριά σου;	30	1	0	1	0,13	0,06	0,35	0,12	0,12
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	30	1	0	1	0,07	0,05	0,25	0,06	0,06
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	28	1	0	1	0,04	0,04	0,19	0,04	0,03
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	30	1	0	1	0,97	0,03	0,18	0,03	0,03

**Σημείωση:** Για αρκετές μετρήσεις παρατηρείται υψηλή διατομική διαφοροποίηση εντός της ομάδας παιδιών με κινητικά προβλήματα δηλώνοντας μέτρια ως χαμηλή ομοιογένεια στις απαντήσεις της ομάδας αυτής.

Πιν. 4.9 Στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις – Παιδιά με προβλήματα ακοής  
( $N_{\max.}=68$ )

	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_x$	s	$s^2$	$p(1-p)$
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	63	1	0	1	0,76	0,05	0,43	0,18	0,18
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	64	1	0	1	0,78	0,05	0,42	0,17	0,17
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	64	1	0	1	0,69	0,06	0,47	0,22	0,21
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου.	63	1	0	1	0,63	0,06	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά.	63	1	0	1	0,46	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	62	1	0	1	0,60	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου.	64	1	0	1	0,69	0,06	0,47	0,22	0,21
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	62	1	0	1	0,39	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	64	1	0	1	0,53	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό σου;	63	1	0	1	0,67	0,06	0,48	0,23	0,22
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό).	63	1	0	1	0,37	0,06	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	63	1	0	1	0,51	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	62	1	0	1	0,74	0,06	0,44	0,19	0,19
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	63	1	0	1	0,83	0,05	0,38	0,15	0,14
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	64	1	0	1	0,55	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	62	1	0	1	0,56	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	64	1	0	1	0,72	0,06	0,45	0,21	0,20
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	62	1	0	1	0,65	0,06	0,48	0,23	<b>0,23</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	64	1	0	1	0,45	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	63	1	0	1	0,60	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	67	1	0	1	0,45	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία.	67	1	0	1	0,72	0,06	0,45	0,21	0,20
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	68	1	0	1	0,41	0,06	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	68	1	0	1	0,54	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	68	1	0	1	0,59	0,06	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει ενίσχυση αυτοσυναίσθηματος.	68	1	0	1	0,63	0,06	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	68	1	0	1	0,56	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	68	1	0	1	0,57	0,06	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	68	1	0	1	0,47	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	68	1	0	1	0,56	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>



*Πιν. 4.9 (συν.)*

Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σου προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	68	1	0	1	0,68	0,06	0,47	0,22	<b>0,22</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	65	1	0	1	0,46	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή κάποιοι φίλοι σου;	68	1	0	1	0,49	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας;	66	1	0	1	0,23	0,05	0,42	0,18	0,18
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο;	67	1	0	1	0,24	0,05	0,43	0,18	0,18
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	68	1	0	1	0,71	0,06	0,46	0,21	0,21
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	67	1	0	1	0,81	0,05	0,40	0,16	0,16
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	68	1	0	1	0,49	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση.	67	1	0	1	0,67	0,06	0,47	0,22	<b>0,22</b>
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	67	1	0	1	0,46	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	68	1	0	1	0,40	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θεός ή θεία σου;	68	1	0	1	0,37	0,06	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Πιστεύεις ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	67	1	0	1	0,30	0,06	0,46	0,21	0,21
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι);	68	1	0	1	0,31	0,06	0,47	0,22	0,21
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	68	1	0	1	0,59	0,06	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Συνοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	67	1	0	1	0,39	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Διατηρούνται στο σχολείο σου βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	67	1	0	1	0,60	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	67	1	0	1	0,72	0,06	0,45	0,21	0,20
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίζει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	67	1	0	1	0,55	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος καθηγητής / καθηγήτριά σου;	68	1	0	1	0,38	0,06	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	68	1	0	1	0,43	0,06	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	68	1	0	1	0,54	0,06	0,50	0,25	<b>0,25</b>
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	67	1	0	1	0,79	0,05	0,41	0,17	0,17

**Σημείωση:** Παρατηρείται σε πολλές ερωτήσεις υψηλή διατομική διαφοροποίηση εντός της ομάδας παιδιών με προβλήματα ακοής, δηλώνοντας χαμηλή ομοιογένεια στις απαντήσεις της ομάδας αυτής.

### Συναφειακή προσέγγιση

Στο στάδιο αυτό της ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική μέθοδο της σύγκρισης των δεικτών συνάφειας μεταξύ των 53 μετρήσεων που αφορούν στον Σ.Ε.Π. (κεντρικό μέρος της έρευνας, μετρήσεις Σ.Ε.Π. - II ), και τη στατιστική μέθοδο της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, παρόλο που η αναλογία ατόμων μετρήσεων δεν είναι η επιθυμητή.

### Σύγκριση των ενδοσυναφειών των 53 μετρήσεων μεταξύ των τριών ομάδων ειδικής δυσκολίας

Υπολογίστηκαν, κατ' αρχάς, οι ενδοσυνάφειες των επιμέρους 53 μετρήσεων κατά ομάδα αναπηρίας και κατεγράφησαν οι σχετιζόμενοι πίνακες. Οι πίνακες αυτοί δεν παρατίθενται για λόγους οικονομίας, αλλά είναι διαθέσιμοι στο Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών «Ι.Ν. Παρασκευόπουλος» για τον ενδιαφερόμενο ερευνητή. Οι τρεις πίνακες ενδοσυναφειών συγκρίθηκαν κατά ζεύγη με τη μέθοδο της μετατροπής σε z-τιμές κατά Fisher<sup>69</sup>. Μετά τη μετατροπή αυτή, υπολογίστηκαν τα στατιστικά z-κριτήρια, σύμφωνα με τη διαδικασία που περιγράφεται από τον Παρασκευόπουλο (1990)<sup>70</sup>. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές περιορίστηκαν σε μικρότερο του 1% του συνόλου των ενδοσυναφειών (για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις άγγιξαν το 2% ενώ για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα και προβλήματα ακοής, τα αντίστοιχα ποσοστά δεν ξεπέρασαν το 3%). Κατέστη προφανές, μετά τη συγκεκριμένη στατιστική ανάλυση ότι οι συναφειακές δομές μεταξύ των επιμέρους 53 δίτιμων μετρήσεων που αφορούν στο Σ.Ε.Π. ήταν μεταξύ τους συμβατές ως προς τα δείγματα μετρήσεων από τα οποία προέρχονται και επομένως η ανάλυσή τους σε ένα ενιαίο πολυμεταβλητό σύστημα πληροφοριών και για τις τρεις κατηγορίες αναπηρίας δεν θα παραβίαζε τις στατιστικές και μεθοδολογικές συνθήκες.

### Διερευνητική ανάλυση παραγόντων για τις 53 μετρήσεις των 3 ομάδων ειδικής δυσκολίας

Ο στόχος της στατιστικής ανάλυσης στη φάση αυτή ήταν να ομαδοποιηθούν οι 53 μετρήσεις σχετικά με τον Σ.Ε.Π. σε ομοιογενείς ομάδες, προκειμένου αυτές να

<sup>69</sup> Ο υπολογισμός των συναφειών βασίστηκε σε δίτιμες μετρήσεις, επομένως στην παρούσα ανάλυση, συγκρίνονται συνάφειες  $\Phi$  και όχι  $r$  κατά Pearson. Παρόλο που σαφώς υφίσταται θεωρητική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο δεικτών, η αριθμητική ταύτισή τους μας επιτρέπει τη σύγκριση μέσω Fisher z μετατροπής, χωρίς μεθοδολογικές και στατιστικές αμφιβολίες.

<sup>70</sup> Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

περιγράψουν πληρέστερα και οικονομικότερα την εσωτερική δομή των σκέψεων, απόψεων και δεδομένων γεγονότων για τους μαθητές και προκειμένου να είμαστε σε θέση να χειριστούμε τις επιμέρους διαστάσεις που θα προέκυπταν μέσω της ανάλυσης αυτής σε συναφειακή σύνδεση με άλλες μετρήσεις, όπως αυτές που συγκεντρώθηκαν ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών.

Για να εντοπίσουμε την παραγοντική δομή, διενεργήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με 53 μετρήσεις για τους 86 μαθητές (σύνολο δείγματος μαθητών, ανεξαρτήτως ειδικών δυσκολιών) που είχαν απαντήσει σε όλες τις 53 ερωτήσεις. Η μέθοδος ήταν αυτή των Κυρίων Συνιστωσών με Ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Στη φάση αυτή, μέσω διαδοχικών διερευνητικών επιλύσεων αποφασίστηκε η απάλειψη 11 ερωτημάτων που δεν πληρούσαν τις στατιστικές προϋποθέσεις ένταξης στην παραγοντική δομή, με αποτέλεσμα αυτά να εξαιρεθούν από την τελική επίλυση. Η τελική επίλυση για τις 42 εναπομείνουσες ερωτήσεις ανέδειξε (με σημείο τομής για τις φορτίσεις το 0,40) έξι (6) παράγοντες στους οποίους αποδίδεται το 46% της διασποράς των τιμών. Για την ανάλυση αυτή,  $KMO=0,49$  (ως αναμενόταν λόγω του μικρού  $N$ ),  $\chi^2$  για το *Bartlett's test of sphericity* = 1535,9, ( $df=861$ ),  $p<0,001$  και,  $|D| = 0,0001$ . Στον Πίνακα 4.10 παρατίθενται εκτενώς όλες οι φορτίσεις των μετρήσεων στους 6 παράγοντες με βάση τη επίλυση αυτή.

Εξαιρώντας μόνον τον τελευταίο παράγοντα, οι δείκτες αξιοπιστίας καθώς και η παραγοντική δομή για το σύνολο των μετρήσεων ήταν ικανοποιητική. Οι έξι παράγοντες περιγράφονται κατωτέρω ως εξής:

Ο πρώτος παράγων περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στη συνολική ψυχολογική αξία του Σ.Ε.Π. (π.χ. σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις, ... να αποκτήσεις αυτογνωσία ..., κ.ο.κ.) και, ονομάστηκε **Ψυχολογικά Οφέλη**. Ο δεύτερος παράγων αποτελείται από θέματα που αφορούν στη συμβολή των σημαντικών «άλλων», ειδικά των συγγενών, στις επιλογές σπουδών και στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών και ονομάστηκε **Επίδραση σημαντικών άλλων**. Ο τρίτος παράγων είναι συνδυασμός των προσδοκιών των μαθητών από τον Σ.Ε.Π. και επίσης των προσδοκιών τους από τα μελλοντικά τους επαγγέλματα (π.χ. «περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. να σε στηρίξει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοαποδοχή και αυτοεκτίμηση;» και «Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής») και, ονομάστηκε **Προσδοκίες**. Ο τέταρτος παράγων αναφέρεται στην αίσθηση που έχουν οι μαθητές σε σχέση με την επάρκεια και το εύρος των πληροφοριών που τους παρέχονται από τον Σ.Ε.Π. και γενικότερα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και

ονομάστηκε **Πληροφορίες**. Ο πέμπτος παράγων αφορά στην όποια πρακτική βοήθεια του Σ.Ε.Π. εντός σχολικών πλαισίων (π.χ. «Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;») και ονομάστηκε **Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.** Τέλος, ο έκτος και μάλλον αδύναμος αλλά ενδιαφέρων παράγων, αφορά στις προτάσεις των μαθητών (π.χ. «Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;») και ονομάστηκε **Ανάγκες**.

Πιν. 4.10 Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων για τις 42 επιμέρους δίτιμες μετρήσεις ως προς τις απόψεις των μαθητών για τον Σ.Ε.Π.

Ερωτήσεις	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου.	<b>0,69</b>	0,14	0,09	0,04	0,23	-0,03
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	<b>0,66</b>	0,00	0,11	0,03	-0,12	-0,03
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	<b>0,65</b>	0,09	0,08	0,09	0,08	0,11
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	<b>0,64</b>	-0,07	-0,04	0,19	0,21	0,00
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	<b>0,52</b>	-0,12	<b>0,48</b>	-0,18	0,13	0,20
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	<b>0,49</b>	-0,12	0,31	0,33	0,10	0,05
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	<b>0,44</b>	-0,03	0,18	0,38	0,09	-0,09
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	<b>0,44</b>	0,36	0,10	0,06	0,07	-0,10
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά.	<b>0,43</b>	0,28	0,20	0,12	0,22	-0,12
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό).	0,31	0,30	-0,19	-0,02	0,03	0,29
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θείος ή θεία σου;	0,04	<b>0,75</b>	-0,12	0,01	0,04	-0,05
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι);	-0,16	<b>0,72</b>	0,17	-0,11	0,20	-0,01
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	0,04	<b>0,70</b>	0,03	-0,03	0,13	0,07
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	0,06	<b>0,70</b>	-0,04	0,01	-0,19	-0,15
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	0,08	<b>0,58</b>	0,18	-0,08	-0,16	-0,14
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας;	0,23	<b>0,57</b>	-0,23	0,23	0,04	0,08
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή φίλοι σου;	-0,29	<b>0,56</b>	-0,24	-0,17	0,01	0,16
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση.	0,03	-0,22	<b>0,73</b>	0,10	0,00	-0,15
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίξει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	0,15	-0,08	<b>0,59</b>	-0,25	0,19	0,28
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	0,09	0,09	<b>0,57</b>	0,02	0,05	0,10
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	0,10	0,14	<b>0,54</b>	-0,20	-0,12	0,25
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	0,24	-0,12	<b>0,53</b>	0,25	-0,03	-0,21
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	0,28	0,05	<b>0,52</b>	0,03	-0,25	0,00
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία.	-0,29	0,00	<b>0,49</b>	0,19	0,24	-0,04
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	0,15	-0,03	<b>0,45</b>	0,15	-0,13	0,37
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	0,20	0,09	-0,02	<b>0,67</b>	0,08	-0,12
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	0,01	-0,05	-0,09	<b>0,67</b>	0,22	0,05
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	-0,05	0,06	0,18	<b>0,66</b>	0,26	0,14
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	0,10	-0,12	0,04	<b>0,55</b>	-0,09	0,13
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	0,39	-0,03	-0,05	<b>0,47</b>	-0,02	0,23
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου.	0,35	-0,11	0,07	-0,01	<b>0,69</b>	-0,15
Συνοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	-0,07	0,12	0,11	0,07	<b>0,66</b>	0,13
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	0,14	0,07	-0,17	0,12	<b>0,63</b>	0,28
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	0,15	0,03	-0,06	0,26	<b>0,56</b>	-0,03
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	<b>0,42</b>	-0,20	0,13	-0,06	<b>0,50</b>	-0,13
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	0,24	0,33	-0,16	0,02	<b>0,40</b>	0,33
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	-0,03	-0,08	0,07	0,13	0,12	<b>0,55</b>
Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	0,13	-0,05	0,09	-0,01	0,13	<b>0,54</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	-0,20	0,05	0,22	0,26	-0,06	<b>0,50</b>
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	-0,03	-0,29	0,13	0,12	-0,03	<b>0,49</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών/εργασίας κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο;	-0,15	0,06	-0,06	-0,33	0,07	<b>0,45</b>
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για επιλογή σπουδών/εργασίας κάποιος καθηγητής/καθηγήτριά σου;	0,03	0,24	-0,27	-0,02	-0,17	<b>0,42</b>
Αποδιδόμενη διασπορά των τιμών (συνολικά, 46%)	9,68	9,20	8,18	6,74	6,58	5,74
Αξιοπιστία μετρήσεων για κάθε επιμέρους παράγοντα (α. κατά Cronbach)	<b>0,79</b>	<b>0,74</b>	<b>0,75</b>	<b>0,65</b>	<b>0,72</b>	<b>0,51</b>

Για τους έξι αυτούς παράγοντες υπολογίστηκαν οι συγκερασμένες τιμές (μέσω παραγοντικών τιμών) για το σύνολο του δείγματος και κατόπιν περιγράψαμε τις κατανομές συχνότητας των συγκερασμένων αυτών τιμών για το σύνολο του δείγματος και για τις επιμέρους τρεις ομάδες ειδικών δυσκολιών (Σχήματα 4.1 έως 4.4 και Πίνακας 4.11). Επισημαίνεται ότι τα στοιχεία αυτά, όπως και κάθε περαιτέρω ανάλυση που βασίζεται στις συγκερασμένες αυτές μετρήσεις αφορά σε μικρότερο του αρχικού δείγματος N, καθώς για να προκύψει μια συγκερασμένη τιμή για κάθε παιδί, θα έπρεπε να υπάρχουν διαθέσιμες και οι 42 μετρήσεις, κάτι που δεν συνέβη σε πολλές περιπτώσεις. Για το συνολικό δείγμα, μερικοί στατιστικοί δείκτες είναι εξ' ορισμού δεδομένοι, όπως ο μέσος όρος (0,50) και η τυπική απόκλιση (0,14), διότι οι παραγοντικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων επανεκφράστηκαν σε δίτιμη κλίμακα μέτρησης με μέσον όρο το 0,50 και τυπική απόκλιση το 0,18,<sup>71</sup> ώστε να καλύπτουν το εύρος 0-1. Το υπόδειγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη μετατροπή αυτή ήταν το  $f(x) = 0,18z + 0,5$ .<sup>72</sup>

Πιν. 4.11 Συγκεντρωτικός πίνακας στατιστικών δεικτών για τις συγκερασμένες τιμές των έξι παραγόντων αξιολόγησης Σ.Ε.Π. από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (συνολικό δείγμα και κατά ειδική δυσκολία)

Παράγοντες	Συνολικό δείγμα										
	N	L	min.	max.	$\bar{X}$	$M_d$	$M_\emptyset$	$s_{\bar{X}}$	s	Ασυμ.	Κυρτ.
Ψυχολογικά Οφέλη	86	0,69	0,12	0,81	0,50	0,53	0,12	0,02	0,18	-0,51	-0,78
Επίδραση Σημαντικών Άλλων	86	0,71	0,25	0,96	0,50	0,44	0,25	0,02	0,18	0,86	-0,26
Προσδοκίες	86	0,78	0,00	0,78	0,50	0,53	0,00	0,02	0,18	-1,03	0,70
Πληροφορίες	86	0,70	0,18	0,88	0,50	0,50	0,18	0,02	0,18	0,12	-0,93
Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.	86	0,73	0,13	0,86	0,50	0,50	0,13	0,02	0,18	0,02	-0,95
Ανάγκες	86	0,78	0,08	0,85	0,50	0,53	0,08	0,02	0,18	-0,23	-0,28
		Μαθητές με Προβλήματα Όρασης									
Ψυχολογικά Οφέλη	29	0,62	0,12	0,74	0,47	0,54	0,12	0,04	0,20	-0,47	-1,38
Επίδραση Σημαντικών Άλλων	29	0,37	0,27	0,64	0,41	0,40	0,27	0,02	0,09	0,70	0,03
Προσδοκίες	29	0,43	0,29	0,72	0,55	0,57	0,29	0,02	0,12	-0,60	-0,16
Πληροφορίες	29	0,53	0,22	0,75	0,45	0,42	0,22	0,03	0,16	0,46	-0,74
Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.	29	0,58	0,13	0,71	0,48	0,51	0,13	0,03	0,17	-0,27	-0,92
Ανάγκες	29	0,72	0,14	0,85	0,50	0,52	0,14	0,03	0,19	-0,10	-0,41

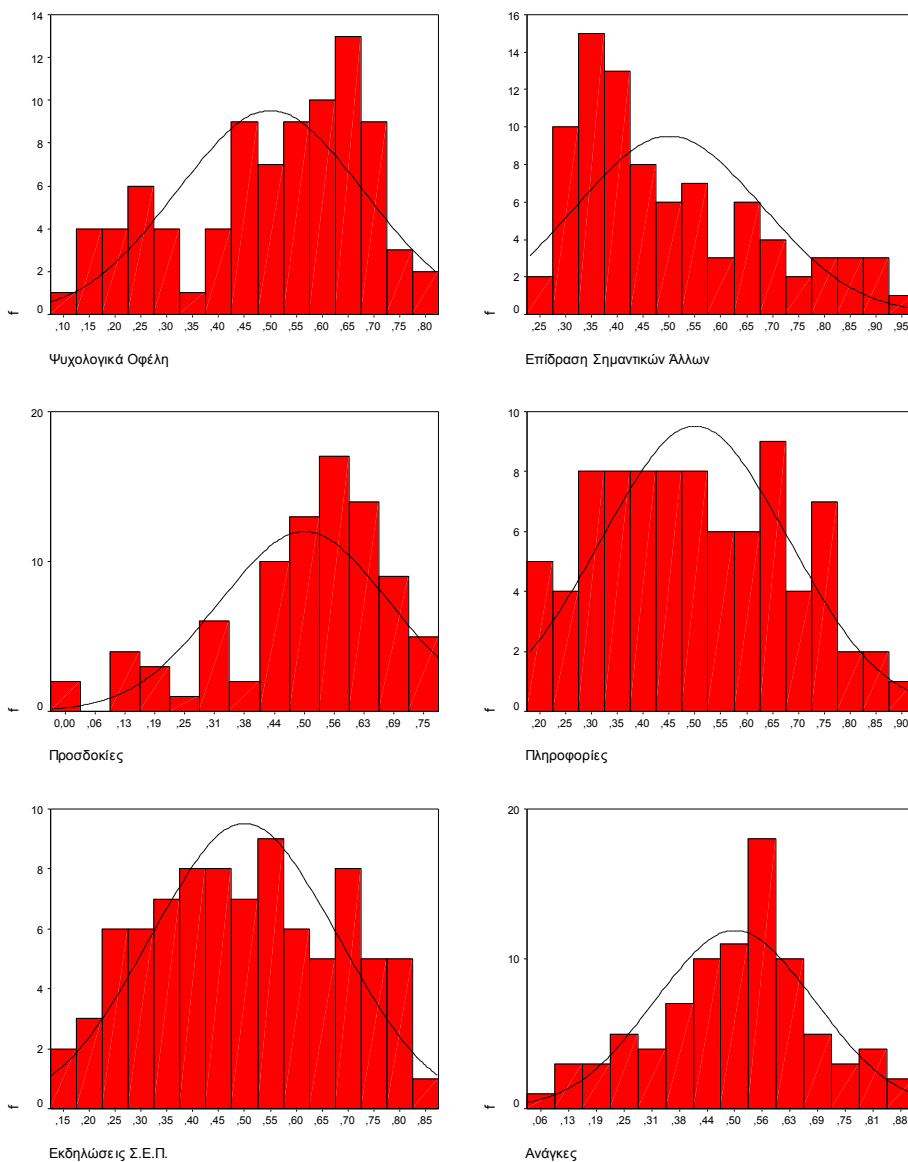
<sup>71</sup> Οριζόμενη ως  $\frac{0,5}{\bar{z}_{\max}}$ , όπου  $\bar{z}_{\max} = \frac{\sum_{i=1}^q (|z_{\max}|)}{q}$ , όπου q=αριθμός μετρήσεων, καθώς για τη σχέση

$$scaled_{\max} = I = az + 0,5, \text{ αντικαθιστώντας το } z \text{ με το } \bar{z}_{\max}, \text{ προκύπτει ότι } a = \frac{1 - 0,5}{\bar{z}_{\max}} = \frac{0,5}{\bar{z}_{\max}}.$$

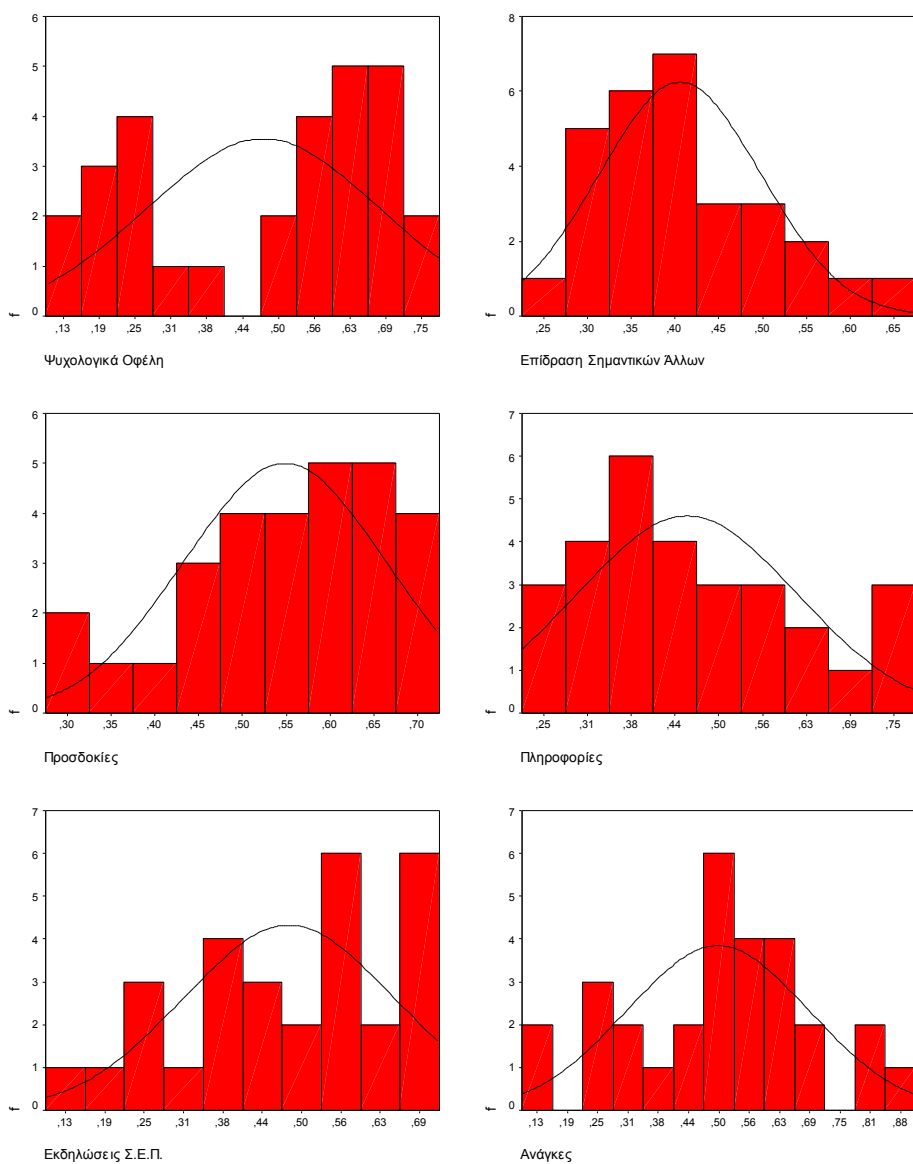
<sup>72</sup> όπου z η παραγοντική τιμή που προέκυψε για κάθε μαθητή με βάση τους παραγοντικούς συντελεστές της επίλυσης, και f(x) η τελική τιμή για το κάθε παιδί για κάθε παράγοντα μετά τη μετατροπή.

Πιν. 4.11 (συν.)

	N	L	min.	max.	$\bar{X}$	$M_d$	$M_o$	$s_{\bar{X}}$	s	Ασυμ.	Κυρτ.
<b>Μαθητές με Κινητικά Προβλήματα</b>											
Ψυχολογικά Οφέλη	12	0,55	0,16	0,71	0,46	0,48	0,16	0,06	0,21	-0,29	-1,62
Επίδραση Σημαντικών Άλλων	12	0,25	0,30	0,55	0,40	0,37	0,30	0,02	0,07	1,16	0,65
Προσδοκίες	12	0,43	0,33	0,76	0,57	0,60	0,33	0,04	0,13	-0,33	-0,93
Πληροφορίες	12	0,67	0,21	0,88	0,60	0,64	0,21	0,07	0,24	-0,39	-1,51
Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.	12	0,35	0,17	0,52	0,36	0,39	0,17	0,04	0,12	-0,16	-1,62
Ανάγκες	12	0,49	0,18	0,67	0,50	0,55	0,18	0,04	0,15	-0,85	0,29
<b>Μαθητές με Προβλήματα Ακοής</b>											
Ψυχολογικά Οφέλη	45	0,64	0,16	0,81	0,53	0,53	0,16	0,02	0,15	-0,41	-0,09
Επίδραση Σημαντικών Άλλων	45	0,71	0,25	0,96	0,59	0,61	0,25	0,03	0,20	0,10	-1,13
Προσδοκίες	45	0,78	0,00	0,78	0,45	0,50	0,00	0,03	0,21	-0,70	-0,43
Πληροφορίες	45	0,57	0,18	0,75	0,50	0,51	0,18	0,02	0,17	-0,30	-0,90
Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.	45	0,65	0,21	0,86	0,55	0,55	0,21	0,03	0,18	-0,12	-1,12
Ανάγκες	45	0,77	0,08	0,85	0,50	0,53	0,08	0,03	0,19	-0,27	-0,19

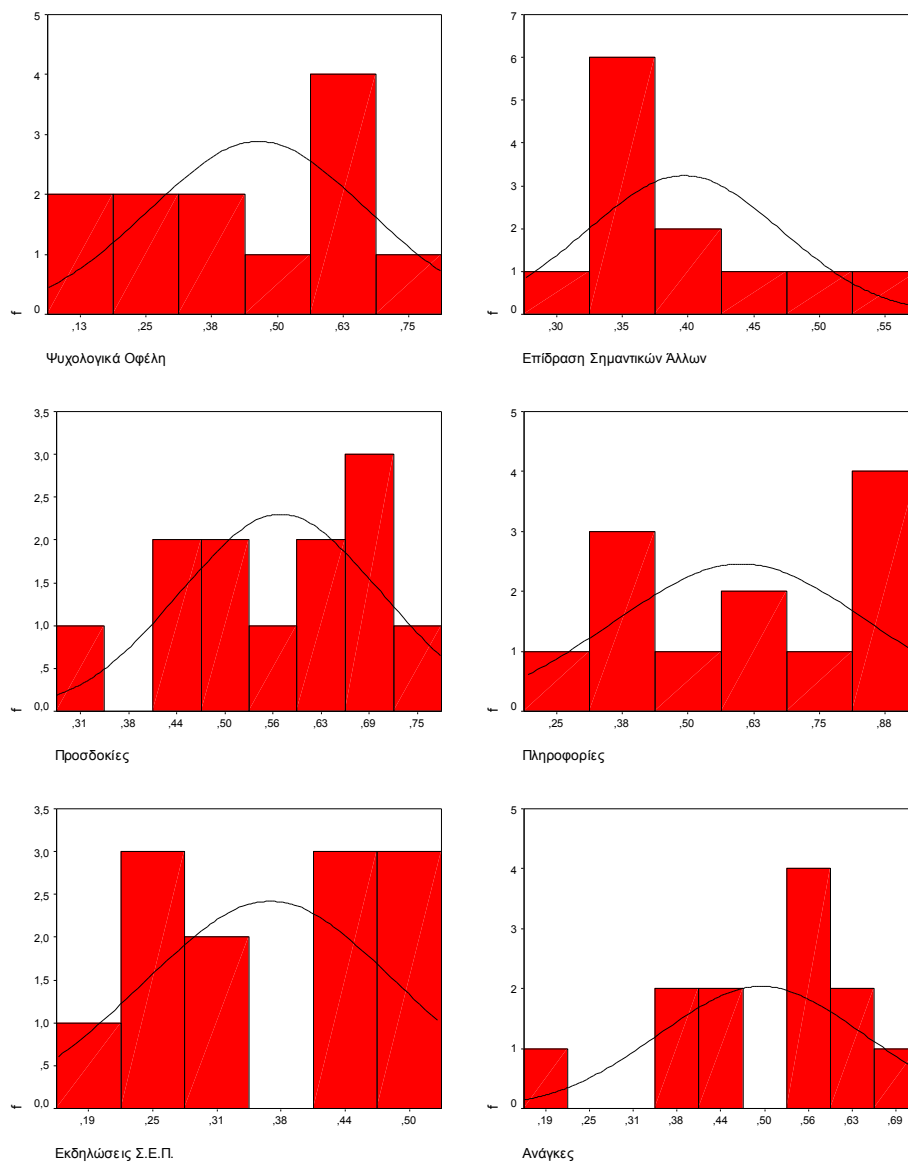


Σχήμα 4.1 Κατανομές συχνότητας συγκερασμένων δεικτών αξιολόγησης Σ.Ε.Π. από τους μαθητές: Συνολικό δείγμα (N=86).

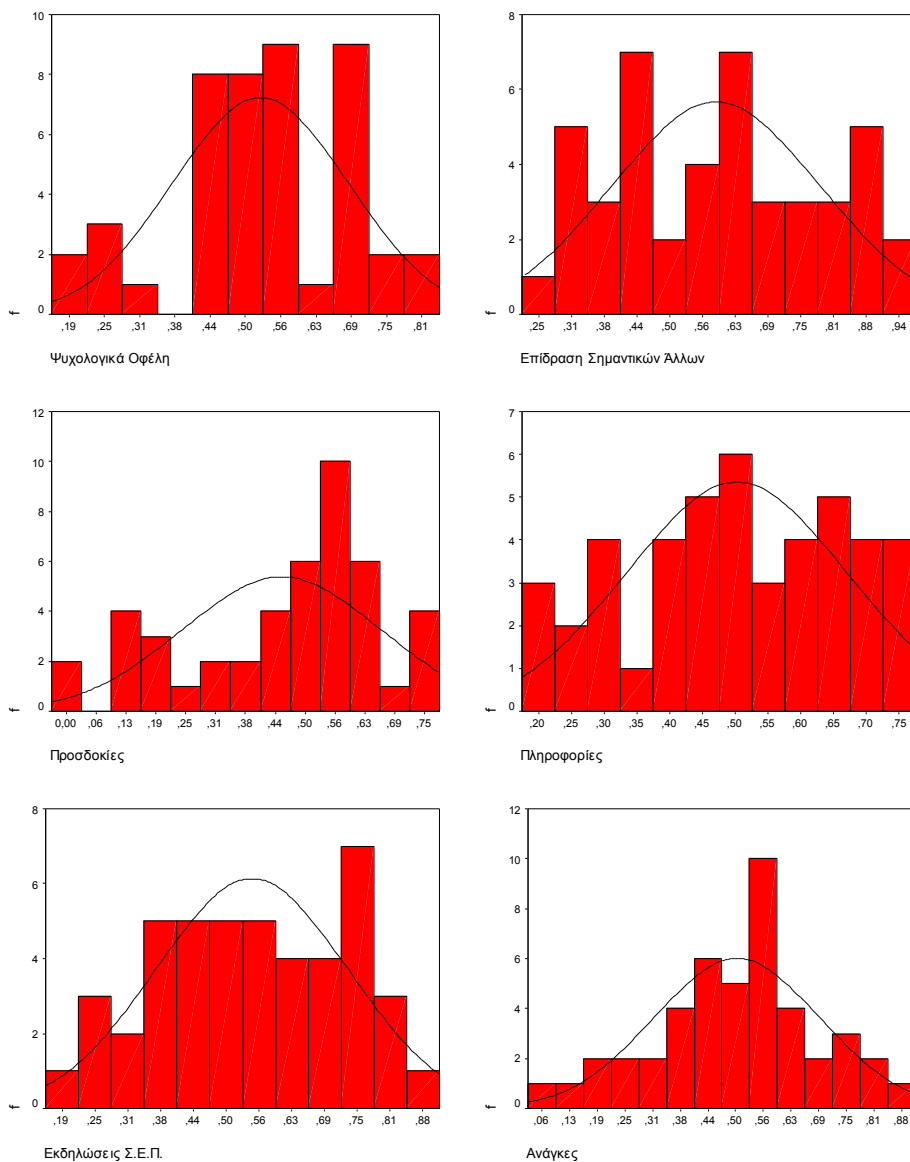


Σχήμα 4.2 Κατανομές συχνότητας συγκερασμένων δεικτών αξιολόγησης Σ.Ε.Π. από τους μαθητές: παιδιά με προβλήματα όρασης (N=29).



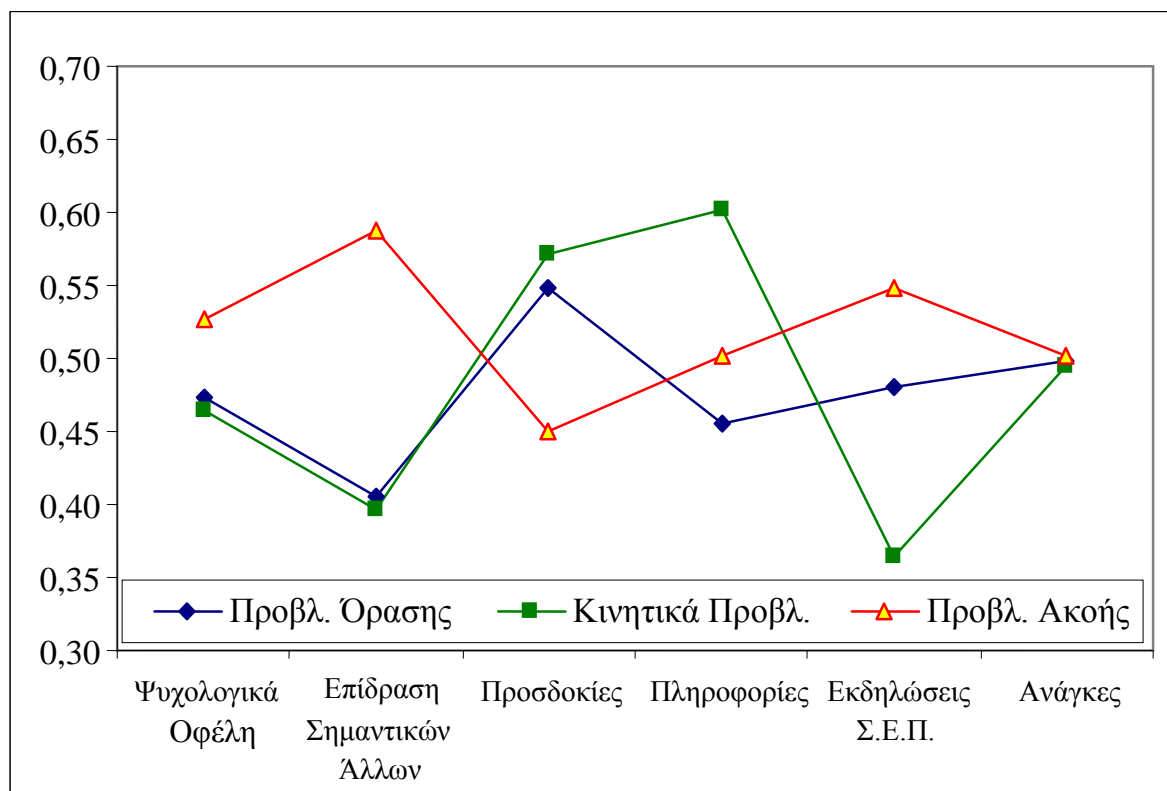


Σχήμα 4.3 Κατανομές συχνότητας συγκερασμένων δεικτών αξιολόγησης Σ.Ε.Π. από τους μαθητές: παιδιά με κινητικά προβλήματα (N=12).



Σχήμα 4.4 Κατανομές συχνότητας συγκερασμένων δεικτών αξιολόγησης Σ.Ε.Π. από τους μαθητές: παιδιά με προβλήματα ακοής (N=45).

Στο Σχήμα 4.5 παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών για τους επιμέρους παράγοντες κατά κατηγορία αναπηρίας.



Σχήμα 4.5 Μέσοι όροι των έξι παραγόντων, κατά κατηγορία αναπηρίας - δείγμα μαθητών.

### Αναλύσεις διακύμανσης

Για τις συγκεκριμένες τιμές των έξι παραγόντων εφαρμόστηκαν υποδείγματα ανάλυσης διακύμανσης προκειμένου να διερευνηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων ειδικών δυσκολιών ως προς την «αξιολόγηση» του Σ.Ε.Π.;
- β) παρατηρούνται διαφορές μεταξύ φύλων ως προς την αξιολόγηση αυτή;
- γ) παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των έξι παραγόντων εντός των επιμέρους κατηγοριών αναπηρίας;

Για να απαντηθεί το ερώτημα (α), διενεργήθηκε μη-παραμετρική μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης μέσω του κριτηρίου *Kruskal-Wallis H*. Για το κριτήριο αυτό, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των τριών ομάδων για τον παράγοντα «Επίδραση Σημαντικών Άλλων» και για τον παράγοντα «Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.». Για τον παράγοντα «Επίδραση Σημαντικών Άλλων», οι μέσες τακτικές τιμές

ήταν για τα παιδιά με προβλήματα όρασης 31,14, για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα 30,58 και για τα παιδιά με προβλήματα ακοής 54,91, και το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2(2)$  ήταν ίσο με 19,72 ( $p < 0,001$ ). Τα παιδιά με προβλήματα ακοής φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από σημαντικούς άλλους στις επιλογές σπουδών και στις επαγγελματικές επιλογές πολύ περισσότερο από τις δύο άλλες ομάδες παιδιών. Για τον παράγοντα «Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.», οι μέσες τακτικές τιμές ήταν για τα παιδιά με προβλήματα όρασης 41,10, για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα 24,83 και για τα παιδιά με προβλήματα ακοής 50,02, και το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2(2)$  ήταν ίσο με 10,04 ( $p < 0,01$ ). Τα παιδιά με κινητικά προβλήματα φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει πολύ λιγότερες ενημερωτικές και άλλες εκδηλώσεις Σ.Ε.Π. στο σχολείο του από τις δύο άλλες ομάδες παιδιών.

Για να απαντηθεί το ερώτημα (β), διενεργήθηκε μη-παραμετρική μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης μέσω του κριτηρίου *Kruskal-Wallis H*. Για το κριτήριο αυτό, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για κανέναν από τους έξι παράγοντες, επομένως τα δύο φύλα δεν αξιολογούν τον Σ.Ε.Π. με διαφορετικό τρόπο.

Για να απαντηθεί, τέλος, το ερώτημα (γ) διενεργήθηκαν τρεις μη-παραμετρικές μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης για εξαρτημένες μετρήσεις εντός καθεμιάς από τις τρεις κατηγορίες αναπηρίας. Στην ομάδα παιδιών με προβλήματα όρασης, για το στατιστικό κριτήριο *Friedman*, το  $\chi^2(5)$  ήταν ίσο με 21,50 ( $p < 0,001$ ). Οι μέσες τακτικές τιμές ήταν για τους έξι παράγοντες (από τον πρώτο στον έκτο παράγοντα) 3,69, 2,38, 4,55, 3,17, 3,79 και, 3,41, επομένως η υψηλότερη τιμή αφορά στον παράγοντα «Προσδοκίες» και η χαμηλότερη στον παράγοντα «Επίδραση Σημαντικών Άλλων». Στην ομάδα παιδιών με κινητικά προβλήματα, για το στατιστικό κριτήριο *Friedman*, το  $\chi^2(5)$  ήταν ίσο με 17,71 ( $p < 0,01$ ). Οι μέσες τακτικές τιμές ήταν για τους έξι παράγοντες (από τον πρώτο στον έκτο παράγοντα) 3,50, 2,42, 4,75, 4,42, 2,25 και, 3,67, επομένως η υψηλότερη τιμή αφορά στον παράγοντα «Προσδοκίες» και η χαμηλότερη στον παράγοντα «Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.». Τέλος, στην ομάδα παιδιών με προβλήματα ακοής παρατηρήθηκε οριακή στατιστική σημαντικότητα  $\chi^2(5) = 10,689$  ( $p = 0,058$ ). Οι μέσες τακτικές τιμές ήταν για τους έξι παράγοντες (από τον πρώτο στον έκτο παράγοντα) 3,47, 4,00, 2,93, 3,42, 3,93 και, 3,24, επομένως η υψηλότερη τιμή αφορά στον παράγοντα «Επίδραση Σημαντικών Άλλων» και η χαμηλότερη στον παράγοντα «Προσδοκίες».

Τέλος, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις των έξι παραγόντων με επιμέρους δημογραφικές και άλλες μετρήσεις, αλλά κανένας από τους έξι παράγοντες δεν συσχετίστηκε με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν γενικώς συσχετίσεις με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και την υποστήριξη εκ μέρους των γονέων. Μόνον ο παράγοντας «Επίδραση Σημαντικών Άλλων» συσχετίστηκε σε μέτριο βαθμό (0,31) με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και ισχυρότερα (0,50) με την αίσθηση που εισπράττουν οι μαθητές ότι οι γονείς τους τους απομονώνουν και συμπιέζουν τις ελευθερίες τους. Με την ίδια αίσθηση συσχετίζονται και οι Προσδοκίες των μαθητών, με αντιστρόφως ανάλογη και μέτρια σε βαθμό (-0,33) σχέση.

**Ερωτήσεις σχετικά με την υποστήριξη των γονέων και το αίσθημα ανεξαρτησίας των παιδιών**

	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_x$	s	$s^2$
Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σε υποστηρίζουν στις αποφάσεις σου;	129	4	1	5	3,60	0,12	1,34	1,80
Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σου περιορίζουν την ελευθερία σου;	130	4	1	5	2,52	0,12	1,38	1,89
Πιστεύεις ότι οι γονείς σου κάνουν πράγματα για σένα που θα μπορούσες να κάνεις μόνος/-η σου;	131	4	1	5	3,24	0,11	1,28	1,65
Σε ποιο βαθμό είσαι βέβαιος -η ότι θα καταφέρεις να ζήσεις οικονομικά ανεξάρτητος -η;	130	4	1	5	3,36	0,09	1,07	1,15

Για τη σύγκριση μεταξύ των τριών πρώτων μεταβλητών μέσω υποδείγματος επαναληπτικών μετρήσεων, το στατιστικό κριτήριο F για 2 και 254 βαθμούς ελευθερίας ήταν ίσο με 19,13 και στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,001. Ο δείκτης  $\eta^2$  για τη σύγκριση αυτή ήταν ίσος με 0,13. Για τις επιμέρους εκ των προτέρων συγκρίσεις, το δευτεροβάθμιο πολυώνυμο ήταν στατιστικά σημαντικό ( $F_{1, 127} = 29,18, p < 0,001, \eta^2 = 0,19$ ). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις που αφορούν στην υποστήριξη από τους γονείς κτλ. ήταν θετικές (για την ερώτηση «Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σου περιορίζουν την ελευθερία σου;» 1=καθόλου, δηλαδή το θετικό άκρο).

Τέλος, ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι θα καταφέρουν να ζήσουν οικονομικά ανεξάρτητοι κυμαίνεται από «αρκετά» έως «πολύ» (M.O.=3,36).

## 4.2. Γονείς των μαθητών με αναπηρία

Στο δείγμα των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως έχει ήδη σημειωθεί, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της «άρνησης» των γονέων να απαντήσουν σε πολλές ερωτήσεις, με συνέπεια από τους 34 γονείς που συνολικά πήραν μέρος στην έρευνα, να έχουν απαντήσει μόνον οι 19 σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις αξιολόγησης του Σ.Ε.Π. Αν και δεν τίθεται θέμα αντιπροσωπευτικότητας, καθώς ο στατιστικός πληθυσμός είναι γενικά μικρός σε πλήθος και επομένως οι 19 γονείς θεωρούνται επαρκείς ως προς το θέμα αυτό, η στατιστική ισχύς μειώθηκε λόγω του φαινομένου και η μείωση αυτή μας οδήγησε αναγκαστικά στην περιγραφή των απαντήσεων των γονέων στο σύνολο του δείγματος και όχι χωριστά για κάθε κατηγορία αναπηρίας των παιδιών τους.

### ***Βασικοί στατιστικοί δείκτες***

Οι βασικοί στατιστικοί δείκτες για τους γονείς περιγράφονται αμέσως παρακάτω, στους Πίνακες 4.12 έως 4.17.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τον Σ.Ε.Π. (μέρος Ι)**

Πιν. 4.12 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση «Τι γνωρίζεις για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.);»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Τίποτε/ Δεν γνωρίζω / ΔΑ	19	55,88	55,88
Μάθημα το οποίο ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος	10	29,41	85,29
Μάθημα το οποίο βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή (χρήση ψυχομετρικών εργαλείων)	5	14,71	100,00
Μάθημα το οποίο βοηθά το μαθητή να θέτει στόχους και στη λήψη αποφάσεων	0	0,00	
Βοηθά στη σωστή εύρεση εργασίας και στην ομαλή ένταξη στον εργασιακό χώρο	0	0,00	
<i>Σύνολο</i>	34	100,00	

Πιν. 4.13 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση «Αποτελεί ο Σ.Ε.Π. σημαντικό τμήμα του εκπαιδευτικού προγράμματος;»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Όχι	4	12,50	12,50
Ναι	28	87,50	100,00
<i>Σύνολο</i>	32	100,00	

Στην ενότητα ερωτήσεων που απευθύνθηκαν προς τους γονείς ως προς το ποιες θεωρούν αναγκαίες δεξιότητες στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, πέραν των γνώσεων και της κατάρτισης λάβαμε τις ακόλουθες απαντήσεις (Πίνακας 4.14):

Πιν. 4.14 Αναγκαιότητα δεξιοτήτων στην εύρεση και διατήρηση θέσεως εργασίας

<i>«Στη διαδικασία έρευνας και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βέβαι γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και ...»</i>	N	$\bar{X}$	s
το να μπορεί το παιδί να συλλέγει πληροφορίες	32	0,91	0,30
το να μπορεί το παιδί να κατανοεί και να δίνει οδηγίες	32	0,84	0,37
το να μπορεί το παιδί να μάθει βασικές συνήθειες υγιεινής και ατομικής περιποίησης	31	0,94	0,25
το να μπορεί το παιδί να μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του	31	0,94	0,25
το να μπορεί το παιδί να μάθει να προστατεύει τον εαυτό του	32	0,91	0,30
το να μπορεί το παιδί να μάθει να εκτιμάει και να δέχεται την κριτική	31	0,97	0,18
το να μπορεί το παιδί να ολοκληρώνει τις εργασίες του	30	0,93	0,25
το να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς	31	0,90	0,30
το να μπορεί το παιδί να τηρεί το ωράριο	30	0,93	0,25

Είναι προφανές ότι οι γονείς συμφωνούν με όλες αυτές τις «αναγκαίες» δεξιότητες (αν και για τη δεξιότητα «να μπορεί να δέχεται και να δίνει οδηγίες» η συμφωνία είναι μικρότερη, στο 84% των απαντήσεων), για τις οποίες απάντησαν εν παραλλήλω εάν ο Σ.Ε.Π., κατά την άποψή τους, καλλιεργεί τις δεξιότητες αυτές ή όχι.

Πιν. 4.15 Καλλιέργεια των δεξιοτήτων από τον Σ.Ε.Π.

<i>«Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;»</i>	N	$\bar{X}$	s
το να μπορεί το παιδί να συλλέγει πληροφορίες	30	0,67	0,48
το να μπορεί το παιδί να κατανοεί και να δίνει οδηγίες	29	0,55	0,51
το να μπορεί το παιδί να μάθει βασικές συνήθειες υγιεινής και ατομικής περιποίησης	31	0,48	0,51
το να μπορεί το παιδί να μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του	31	0,58	0,50
το να μπορεί το παιδί να μάθει να προστατεύει τον εαυτό του	31	0,52	0,51
το να μπορεί το παιδί να μάθει να εκτιμάει και να δέχεται την κριτική	31	0,52	0,51
το να μπορεί το παιδί να ολοκληρώνει τις εργασίες του	28	0,64	0,49
το να μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς	29	0,48	0,51
το να μπορεί το παιδί να τηρεί το ωράριο	29	0,59	0,50

Οι γονείς θεωρούν σε ποσοστό 67% ότι ο Σ.Ε.Π. καλλιεργεί τη δεξιότητα της συλλογής πληροφοριών, σε ποσοστό 64% τη δεξιότητα ολοκλήρωσης των εργασιών, σε ποσοστό 59% τη δεξιότητα τήρησης του ωραρίου και, σε ποσοστό 58% τη δεξιότητα ελέγχου συμπεριφοράς. Για τις υπόλοιπες δεξιότητες, το ποσοστό των γονέων που απαντά θετικά κυμαίνεται γύρω στο 50%.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)**

Σχετικώς με τα ΚΕ.ΣΥ.Π., 30 από τους γονείς δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν την ύπαρξή τους ή δεν γνωρίζουν κάτι συγκεκριμένο για τα Κέντρα αυτά (ένας γονέας δεν απάντησε). Μόνον 3 γονείς (9,4%) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν επισκεφθεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ενώ μόνον ένας γονέας δηλώνει ότι το παιδί του βοηθήθηκε από την επίσκεψη αυτή σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Ένας από τους μαθητές -πάντα σύμφωνα με τους γονείς τους- επισκέφθηκε το Κέντρο μετά από

παρότρυνση καθηγητών του, ένας με παρότρυνση των γονέων, και ένας με παρότρυνση του διευθυντή του σχολείου. Οι τρεις μαθητές που επισκέφτηκαν τα ΚΕ.ΣΥ.Π. -σύμφωνα πάντα με τους γονείς τους- αντιμετώπισαν προβλήματα σε όλους τους τομείς, δηλαδή η έλλειψη ειδικού ανελκυστήρα για Α.Μ.Ε.Α., η έλλειψη ειδικής ράμπας, η έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού στην παροχή συμβουλευτικής και πληροφόρησης και, η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών Α.Μ.Ε.Α., σε παρόμοια ποσοστά.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.)**

Στην ερώτηση «Τι γνωρίζεις για τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού», 30 από τους γονείς δήλωσαν άγνοια και τέσσερις δήλωσαν ότι τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. βοηθούν στην ενημέρωση των μαθητών ως προς τις επαγγελματικές επιλογές και την επιλογή σπουδών. Εννέα γονείς (29%) ανέφεραν ότι τα παιδιά τους έχουν επισκεφθεί ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και μόνον ένας γονέας δήλωσε ότι το παιδί του βοηθήθηκε από την επίσκεψη αυτή σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Φίλοι, γονείς, καθηγητές και ο διευθυντής του σχολείου παρότρυναν τα παιδιά να επισκεφθούν το ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., και ένα παιδί το επισκέφθηκε με δική του προαίρεση. Παρατηρήθηκαν δυσκολίες λόγω την έλλειψης ειδικευμένου προσωπικού στην παροχή συμβουλευτικής και πληροφόρησης και, λόγω έλλειψης κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, σε παρόμοια ποσοστά.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τις επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών**

Πιν. 4.16 Κατανομή συχνότητας για τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση «Έχει αποφασίσει το παιδί σας που φοιτά στο ειδικό σχολείο ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει;»

	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>crf</i>
Όχι	16	59,60	50,60
Ναι	15	48,40	100
<i>Σύνολο</i>	31	100	

Από τους 15 γονείς που απάντησαν θετικά στην ανωτέρω ερώτηση, οι 14 απάντησαν και στην ερώτηση ως προς το ποιο είναι το επάγγελμα αυτό. Το 6% περίπου (2 γονείς) δήλωσε «Πληροφορική» και το 6% περίπου (2 γονείς) δήλωσε «Ψυχολογία». Τα επαγγέλματα αθλητικός δημοσιογράφος, απασχόληση στην οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων, φιλόλογος, γενετιστής, ιατρός, κομμωτική τέχνη, νηπιαγωγός, νομικός, συγγραφέας και, τεχνολόγος τροφίμων, αναφέρθηκαν από μία φορά (3%). Τέλος, το 82%



των γονέων που ανέφεραν ότι το παιδί τους έχει αποφασίσει σχετικά με το μελλοντικό του επάγγελμα, συμφωνεί με την απόφαση αυτή.

### **Ερωτήσεις σχετικά με τον Σ.Ε.Π. (μέρος II)**

Στους επόμενους πίνακες παρατίθενται οι στατιστικοί δείκτες για τις «κεντρικές» μετρήσεις της έρευνας, οι οποίες απαντήθηκαν από τους γονείς μέσω δίτιμης κλίμακας μέτρησης (0 = Όχι, 1 = Ναι). Η παράθεση αυτή γίνεται για το σύνολο του δείγματος.

Πιν. 4.17 Στατιστικοί δείκτες για τις διαθέσιμες μετρήσεις - Σύνολο δείγματος  
( $N_{\max.} = 34$ )

Μετρήσεις	N	L	min	max	$\bar{X}$	$s_x$	s	$s^2$	$p(1-p)$
Ανταποκρίνεται η διαδικασία του Σ.Ε.Π. στις ανάγκες του παιδιού σας;	25	1	0	1	0,52	0,10	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών αναγκών του παιδιού σας;	19	1	0	1	0,95	0,05	0,23	0,05	0,05
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να γνωρίσει τον κόσμο της εργασίας;	18	1	0	1	0,72	0,11	0,46	0,21	0,20
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού βοήθησε το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες & δεξιότητές του;	18	1	0	1	0,61	0,12	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να ταξινομήσει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές του;	18	1	0	1	0,56	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να νιώθει πιο σίγουρο γενικά;	18	1	0	1	0,44	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	19	1	0	1	0,89	0,07	0,32	0,10	0,09
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να κατανοήσει τις ανάγκες του;	18	1	0	1	0,56	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε στηρίζοντας το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	18	1	0	1	0,56	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	18	1	0	1	0,56	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο, βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού σας;	18	1	0	1	0,67	0,11	0,49	0,24	0,22
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να μάθει να συμπληρώνει διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό);	16	1	0	1	0,44	0,13	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο του παιδιού, τον/την ικανοποιεί;	18	1	0	1	0,44	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να μάθει να παίρνει αποφάσεις;	18	1	0	1	0,50	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	18	1	0	1	0,94	0,06	0,24	0,06	0,05
Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	18	1	0	1	0,89	0,08	0,32	0,10	0,10
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	19	1	0	1	0,63	0,11	0,50	0,25	<b>0,23</b>
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να πληροφορήσει το παιδί σας σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	19	1	0	1	0,79	0,10	0,42	0,18	0,17
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	19	1	0	1	0,95	0,05	0,23	0,05	0,05
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	18	1	0	1	0,67	0,11	0,49	0,24	0,22
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	18	1	0	1	0,56	0,12	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	34	1	0	1	0,38	0,08	0,49	0,24	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου οικονομική ανεξαρτησία.	33	1	0	1	0,94	0,04	0,24	0,06	0,06
Θεωρείτε ότι η μητέρα επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,59	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές του;	34	1	0	1	0,85	0,06	0,36	0,13	0,13
Θεωρείτε ότι το παιδί σας είναι ενήμερο για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	32	1	0	1	0,47	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί ενίσχυση αυτοσυναισθήματος.	33	1	0	1	0,94	0,04	0,24	0,06	0,06
Πραγματοποιήθηκε, εξ όσων γνωρίζετε, στο σχολείο του παιδιού σας πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	32	1	0	1	0,41	0,09	0,50	0,25	0,24

Πιν. 4.17 (συν.)

Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	34	1	0	1	0,35	0,08	0,49	0,24	<b>0,23</b>
Νομίζετε ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξη του παιδιού σας στην αγορά εργασίας;	32	1	0	1	0,78	0,07	0,42	0,18	0,17
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	32	1	0	1	0,84	0,07	0,37	0,14	0,13
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει γνώριμία με τον κόσμο της εργασίας;	31	1	0	1	0,97	0,03	0,18	0,03	0,03
Θεωρείτε ότι ο σύμβουλος Σ.Ε.Π. επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	31	1	0	1	0,48	0,09	0,51	0,26	0,25
Θεωρείτε ότι οι φίλοι του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,25	0,08	0,44	0,19	0,19
Θεωρείτε ότι κάποιο σημαντικό πρόσωπο των ΜΜΕ επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών / εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,13	0,06	0,34	0,11	0,11
Θεωρείτε ότι κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	31	1	0	1	0,23	0,08	0,43	0,18	0,17
Προσδοκείτε ότι ο Σ.Ε.Π. θα βοηθήσει το παιδί σας στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	33	1	0	1	0,91	0,05	0,29	0,09	0,08
Μια δουλειά θα βοηθήσει το παιδί στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	32	1	0	1	0,91	0,05	0,30	0,09	0,08
Πραγματοποιήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	32	1	0	1	0,41	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου αυτοπεποίθηση	34	1	0	1	0,91	0,05	0,29	0,08	0,08
Πραγματοποιήθηκε, εξ όσων γνωρίζετε, στο σχολείο του παιδιού σας συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	31	1	0	1	0,45	0,09	0,51	0,26	<b>0,25</b>
Θεωρείτε ότι ο πατέρας επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,34	0,09	0,48	0,23	<b>0,23</b>
Θεωρείτε ότι κάποιος θείος/θεία επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,13	0,06	0,34	0,11	0,11
Θεωρείτε ότι οι παππούδες/γιαγιάδες/εξάδελφοι επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών / εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,06	0,04	0,25	0,06	0,06
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	33	1	0	1	0,79	0,07	0,42	0,17	0,17
Συνοργανώθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο του παιδιού σας πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	30	1	0	1	0,30	0,09	0,47	0,22	0,21
Διατηρούνται στο σχολείο του παιδιού σας βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	32	1	0	1	0,41	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να το βοηθήσει να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	31	1	0	1	0,77	0,08	0,43	0,18	0,17
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να στηρίζει το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	33	1	0	1	0,79	0,07	0,42	0,17	0,17
Θεωρείτε ότι οι καθηγητές του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	33	1	0	1	0,42	0,09	0,50	0,25	<b>0,24</b>
Θεωρείτε ότι ο αδελφός/ η αδελφή επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	32	1	0	1	0,34	0,09	0,48	0,23	<b>0,23</b>
Προσκλήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	29	1	0	1	0,28	0,08	0,45	0,21	0,20
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να πληροφορήσει το παιδί σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	34	1	0	1	0,94	0,04	0,24	0,06	0,06

**Σημείωση:** Οι ερωτήσεις για τις οποίες παρατηρείται η μέγιστη διατομική διαφοροποίηση εντοπίζονται στον πίνακα με έντονους χαρακτήρες για τη στήλη  $p(1-p)$ . Επίσης, σημειώνεται ότι η μοναδική διαφορετική ερώτηση από εκείνες που απευθύνθηκαν στους μαθητές είναι η πρώτη του πίνακα, και εξαιρέθηκε των περαιτέρω αναλύσεων.

## **Ομαδοποίηση των στοιχείων: Η μέθοδος της Πολυδιάστατης Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων (*Multidimensional Scaling*)**

Η στατιστική μέθοδος της ανάλυσης παραγόντων δεν μπορεί να εφαρμοστεί στα στοιχεία των γονέων καθώς παραβιάζει κατάφωρα τις στατιστικές προϋποθέσεις λόγω της δυσαναλογίας ατόμων και πλήθους πληροφοριών (μετρήσεις). Ήταν, επομένως, αναγκαία η εφαρμογή εναλλακτικής στατιστικής μεθόδου για να καταλήξουμε σε σύνολο ομοειδών-ομοιογενών μετρήσεων, οι οποίες θα είχαν στατιστικό και ερευνητικό νόημα, ώστε να μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ερμηνείας. Η κατάλληλη μέθοδος για την περίπτωση είναι η μη-μετρική πολυδιάστατη γεωμετρική βαθμονόμηση ομοιοτήτων (*non-metric multidimensional scaling*). Αναλύθηκαν και οι 52 αρχικές μετρήσεις, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα διαδοχικού αποκλεισμού προβληματικών μετρήσεων και προκειμένου να χρησιμοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες στην ομαδοποίηση σε ομοιογενή σύνολα μετρήσεων με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πληροφοριακή ισχύ, σε μια προσπάθεια αντισταθμίσεως του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων<sup>73</sup>. Τα στατιστικά κριτήρια που συνοδεύουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής είναι *Young's S-stress* = 0,18 και  $R^2 = 0,87$ . Παρόλο που το κριτήριο *S-stress* είναι σχετικά υψηλό, όπως εξάλλου αναμενόταν λόγω του μεγάλου αριθμού μετρήσεων σε σχέση με τους συμμετέχοντες, είναι και σχετικά ικανοποιητικό για την επίλυση των δύο διαστάσεων. Με τριγωνομετρική μετατροπή (εφαπτομένη<sup>-1</sup>) των τεταγμένων για τις δύο διαστάσεις<sup>74</sup>, υπολογίστηκαν οι μοίρες στις οποίες στοιχεί κάθε μέτρηση στο κυκλικό συνεχές (περιφέρεια κύκλου). Στον Πίνακα 3.18 παρατίθενται οι μετρήσεις και οι μοίρες στις οποίες αυτές αντιστοιχούν και εντοπίζονται οι διαφαινόμενες ομάδες ομοιογενών μετρήσεων.

Η πρώτη ομάδα (O1) ομοιογενών μετρήσεων αφορά στη *Χρησιμότητα του Σ.Ε.Π. και την Αναγκαιότητα της εργασίας*, η δεύτερη ομάδα μετρήσεων (O2) αφορά στον *Επαγγελματικό Προσανατολισμό*, η τρίτη ομάδα (O3) αφορά στην *Ψυχολογική (υποστήριξη) προσφορά* του Σ.Ε.Π. και, η τέταρτη ομάδα ομοιογενών μετρήσεων (O4) είναι η *Επίδραση του σχολείου και σημαντικών προσώπων*. Για τις τέσσερις αυτές ομάδες μετρήσεων συγκεράσαμε τις πληροφορίες σε τέσσερις συνολικούς δείκτες (αφαιρώντας

---

<sup>73</sup> Τελικώς όμως, μία από τις μετρήσεις διεγράφη λόγω μετρικών προβλημάτων.

<sup>74</sup> Για τη μέθοδο της μετατροπής αυτή βλ. Veligekas, P., Mylonas, K., & Zervas, Y. (2007). Goal orientation and beliefs about the causes of success among Greek track and field athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 927-938.

λίγες ενδιάμεσες συνδετικές μετρήσεις όπως τις υπ' αριθμ 21 και 22, προκειμένου να επιτύχουμε τη μέγιστη δυνατή διαφοροποίηση μεταξύ των συγκερασμένων τιμών), οι οποίοι ονομάζονται για συντομία O1 έως O4, αντιστοίχως με τις ανωτέρω περιγραφές και για τις οποίες οι μέσοι όροι παρουσιάζονται στο Σχήμα 4.6.

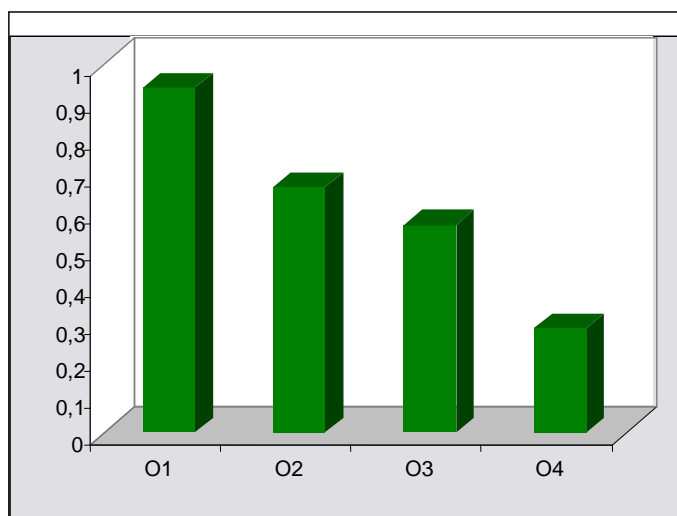
Πιν. 4.18 Αποτελέσματα Πολυδιάστατης Γεωμετρικής Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων, μετά την τριγωνομετρική μετατροπή για 51 μετρήσεις του δείγματος των γονέων

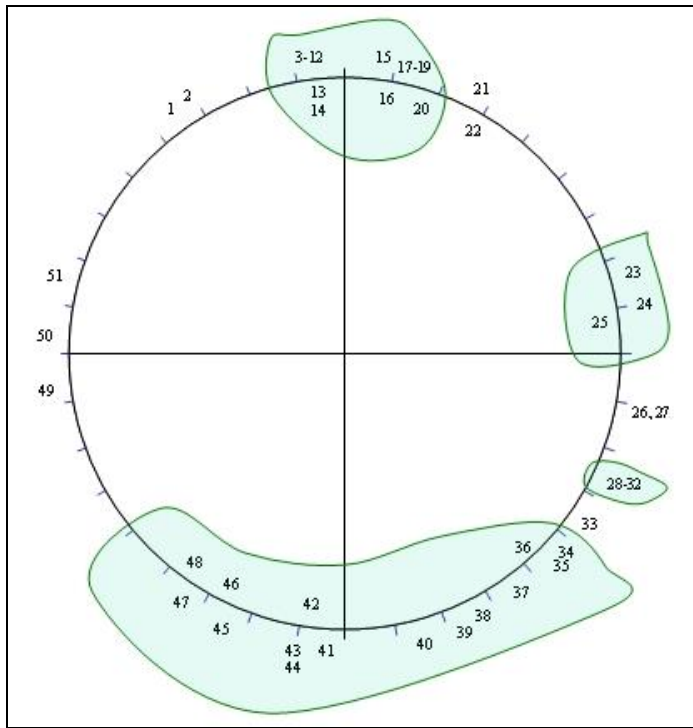
Μετρήσεις	Αξ. Χ	Αξ. Ψ	Cmplx <sup>ο</sup>	Ομ.	αα
Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	0,81	-0,54	-34	×	1
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να πληροφορήσει το παιδί σας σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	0,81	-0,47	-30	×	2
Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	1,46	-0,21	-8	1	3
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	1,46	-0,21	-8	1	4
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές του;	1,47	-0,21	-8	1	5
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	1,47	-0,21	-8	1	6
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να πληροφορήσει το παιδί σας σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	1,47	-0,21	-8	1	7
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	1,47	-0,20	-8	1	8
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου αυτοπεποίθηση.	1,47	-0,20	-8	1	9
Μια δουλειά θα βοηθήσει το παιδί στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	1,47	-0,20	-8	1	10
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου οικονομική ανεξαρτησία.	1,47	-0,20	-8	1	11
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου ενίσχυση αυτοσυναίσθηματος.	1,47	-0,20	-8	1	12
Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών αναγκών του παιδιού σας;	1,52	-0,17	-6	1	13
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	1,52	-0,16	-6	1	14
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	1,09	0,15	8	1	15
Νομίζετε ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξη του παιδιού σας στην αγορά εργασίας;	0,80	0,14	10	1	16
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να το βοηθήσει να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	0,81	0,17	12	1	17
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να στηρίζει το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	0,81	0,17	12	1	18
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	0,81	0,17	12	1	19
Προσδοκείτε ότι ο Σ.Ε.Π. θα βοηθήσει το παιδί σας στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	1,21	0,34	16	1	20
Θεωρείτε ότι το παιδί σας είναι ενήμερο για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	0,93	0,48	27	×	21
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	0,87	0,50	30	×	22
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	0,19	0,55	71	2	23
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο, βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού σας;	0,13	0,69	80	2	24
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να γνωρίσει τον κόσμο της εργασίας;	0,10	0,71	82	2	25
Πραγματοποιήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	-0,23	1,22	101	×	26
Πραγματοποιήθηκε, εξ όσων γνωρίζετε, στο σχολείο του παιδιού σας συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	-0,20	1,02	101	×	27
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να κατανοήσει τις ανάγκες του;	-0,33	0,68	116	3	28
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	-0,34	0,69	116	3	29
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε στηρίζοντας το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	-0,34	0,69	116	3	30
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να νιώθει πιο σίγουρο γενικά;	-0,33	0,67	116	3	31
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές του;	-0,33	0,67	116	3	32
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο του παιδιού, τον/την ικανοποιεί;	-0,38	0,50	127	×	33

**Πιν. 3.18 (συν.)**

Συνδιοργανώθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο του παιδιού σας πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	-0,26	0,30	131	4	34
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να μάθει να παίρνει αποφάσεις;	-0,77	0,77	135	4	35
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να ταξινομήσει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές του;	-0,78	0,72	137	4	36
Θεωρείτε ότι ο σύμβουλος Σ.Ε.Π. επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-1,21	0,86	145	4	37
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	-0,80	0,41	153	4	38
Θεωρείτε ότι οι καθηγητές του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-1,42	0,61	157	4	39
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να μάθει να συμπληρώνει διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό);	-1,32	0,39	164	4	40
Θεωρείτε ότι ο αδελφός / η αδελφή επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-1,96	-0,24	-173	4	41
Θεωρείτε ότι κάποιο σημαντικό πρόσωπο των ΜΜΕ επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-2,26	-0,34	-171	4	42
Θεωρείτε ότι κάποιος θείος/θεία επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-2,56	-0,43	-170	4	43
Θεωρείτε ότι οι παππούδες/γιαγιάδες/εξάδελφοι επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-2,56	-0,43	-170	4	44
Θεωρείτε ότι οι φίλοι του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-2,10	-1,00	-154	4	45
Θεωρείτε ότι ο πατέρας επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-2,35	-1,19	-153	4	46
Θεωρείτε ότι κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων	-1,28	-0,85	-146	4	47
Προσκλήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	-1,17	-0,83	-145	4	48
Θεωρείτε ότι η μητέρα επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	-0,28	-2,12	-97	×	49
Διατηρούνται στο σχολείο του παιδιού σας βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	0,07	-1,23	-87	×	50
Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	0,34	-1,23	-74	×	51

**Κλειδί:** Αξ. X = τεταγμένη στον άξονα των X, Αξ. Ψ = τεταγμένη στον άξονα των Ψ, Cmplx° = Μοίρες στο κυκλικό συνεχές, Ομ. = Ομάδα ομοιογενών μετρήσεων.





Σχήμα 4.6 Μέσοι όροι για τις συγκεκριμένες μετρήσεις O1 έως O4 (ομάδες ομοιογενών μετρήσεων) - δείγμα γονέων.

Μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων ομάδων παρατηρήθηκαν ισχυρές συνάφειες. Συγκεκριμένα, μεταξύ της O1 και της O3 παρατηρήθηκε συνάφεια 0,55, ενώ μεταξύ O1 και O4 η συνάφεια ήταν 0,56. Μεταξύ της O2 και της O3, η συνάφεια ήταν 0,84 και μεταξύ της O2 και της O4 η συνάφεια ήταν 0,86. Τέλος, μεταξύ της O3 και της O4 παρατηρήθηκε συνάφεια ίση με 0,84 (οι δείκτες συσχέτισης κατά *Spearman* δεν διέφεραν). Εν μέρει αυτοί οι δείκτες συσχέτισης προκαλούνται από το μικρό πλήθος των συμμετεχόντων και λόγω ακραίων ή έκτοπων τιμών, όμως είναι σαφέστατα ενδεικτικοί του συστήματος πληροφοριών εντός των ομοιογενών ομάδων μετρήσεων όπως καταγράφηκαν στα ερευνητικά στοιχεία των γονέων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε το ότι η μοναδική συνάφεια που δεν είναι ισχυρή σε βαθμό είναι αυτή της O1 με την O2 (δηλαδή, δεν συνδέονται οι Στόχοι-Μέσα-Προσδοκίες με την Εκπαιδευτική Προσφορά του Σ.Ε.Π., όπως αυτά νοούνται από τους γονείς).

Για τις τέσσερις διαστάσεις-ομάδες μετρήσεων, επιχειρήθηκε επίσης μη-παραμετρική μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Για το στατιστικό κριτήριο *Friedman*, το  $\chi^2(3)$  ήταν 17,59 ( $p < 0,001$ ), εκφράζοντας προφανώς τη διαφοροποίηση της



Ομάδας 1 (Στόχοι Σ.Ε.Π., μέσα επίτευξής τους και, Προσδοκίες γονέων) από την Ομάδα 4 (Επίδραση Σ.Ε.Π. και Συγγενών / Σημαντικών Άλλων στη Λήψη Αποφάσεων), με ενδιάμεσες τις Ομάδες 2 και 3 (Εκπαιδευτική προσφορά του Σ.Ε.Π., και Ψυχολογική προσφορά Σ.Ε.Π., αντιστοίχως).

Μέσω μη-παραμετρικής μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ελέγχθηκε το εάν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των μετρήσεων για καθεμία από τις ανωτέρω τέσσερις ομάδες αναλόγως του φύλου του γονέα, αλλά δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία ομάδα. Με την ίδια στατιστική μέθοδο ελέγχθηκε η πιθανή διαφοροποίηση αναλόγως του φύλου των παιδιών στα οποία αναφέρονται οι γονείς, όπου και πάλι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Υπολογίστηκαν επίσης οι συσχετίσεις των συγκερασμένων τιμών με το μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας καθώς και με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, όπως το δηλώνουν οι γονείς και ο μοναδικός δείκτης συσχέτισης που υποδηλώνει μέτρια συνάφεια (-0,36) παρατηρήθηκε μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του συγκερασμένου δείκτη Ο1 (Στόχοι Σ.Ε.Π., Μέσα επίτευξης και Προσδοκίες γονέων), δηλαδή όσο χαμηλότερο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο οι γονείς θεωρούν ότι οι Στόχοι του Σ.Ε.Π. πρέπει να γίνουν σαφέστεροι, να πληθύνουν οι διαδικασίες Σ.Ε.Π., τα μέσα επίτευξης των στόχων του Σ.Ε.Π να πολλαπλασιαστούν, ενώ ταυτοχρόνως έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά οφέλη των διαδικασιών Σ.Ε.Π.

---

## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

---

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### 5.1. Μετρικά και μεθοδολογικά συμπεράσματα

##### *Ερευνητικά εργαλεία*

Η μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας και η ψυχομετρία καθορίζουν τους συγκεκριμένους εκείνους τρόπους που χρησιμοποιεί ένας ερευνητής δημιουργώντας ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και ταυτοχρόνως οριοθετούν τις δυνατότητες ευελιξίας του ερευνητή στη δημιουργία αυτή. Η εξ αρχής χρήση άλλων υπαρχόντων και δοκιμασμένων ερευνητικών εργαλείων είναι θεμιτή και ιδιαιτέρως σημαντική, ειδικά μάλιστα εάν τα εργαλεία αυτά είναι και σταθμισμένα στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται η έρευνα (Christensen, 1988· Παρασκευόπουλος, 1993). Στις περιπτώσεις όπου οι δυνατότητες αυτές είναι περιορισμένες, υπάρχει πάντα το ερώτημα της θεματολογίας των ερωτημάτων-δοκιμασιών που θα χρησιμοποιηθούν στην ερευνητική διαδικασία-αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και το ερώτημα αυτό είναι δισεπίλυτο εάν δεν ληφθεί υπόψιν τουλάχιστον το ζήτημα της αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητας (Anastasi, 1990). Στηριχθήκαμε κυρίως στο είδος αυτό εγκυρότητας προκειμένου να διατυπώσουμε τα επιμέρους ερωτήματα που απαρτίζουν τα ερευνητικά ερωτηματολόγια, ενώ η κατά τεκμήριο εγκυρότητα είναι πολύ περιορισμένη (καθώς τα ερωτηματολόγια φαίνεται αρχικώς να μετρούν στάσεις και όχι πληροφορίες που αφορούν στην καθημερινή πραγματικότητα, όπως την αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες). Μέσω της αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητας, η οποία και επετεύχθη με την επιλογή και χρήση ερωτημάτων που αφορούν σε επιμέρους διαστάσεις αξιολόγησης των παραμέτρων λειτουργίας και αποτελεσματικότητας του Σ.Ε.Π., επετεύχθη και ο βασικός μετρικός στόχος, δηλαδή ο εντοπισμός θεμελιακών παραμέτρων στον τρόπο σκέψης-αξιολόγησης-τοποθέτησης που οι μαθητές με αναπηρίες υιοθετούν για τον Σ.Ε.Π. Αντιστοίχως, για τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες, οι διαστάσεις αξιολόγησης του Σ.Ε.Π. προέκυψαν και πάλι, αν και μέσω διαφορετικής οδού (πολυδιάστατης γεωμετρικής βαθμονόμησης ομοιοτήτων με τριγωνομετρική μετατροπή, Veligeas, et. al, 2007).

Ο στόχος ήταν εξ αρχής να διαφανούν παράγοντες-διαστάσεις που να αφορούν στις παραμέτρους λειτουργίας του Σ.Ε.Π., στις παράλληλα δρώσες παραμέτρους (οικογένεια, φίλοι, εκπαιδευτικοί), και στην όλη εικόνα που οι μαθητές με αναπηρίες και οι γονείς τους έχουν διαμορφώσει σχετικά με τον Σ.Ε.Π. Η προσπάθεια αυτή διευκολύνθηκε ιδιαίτερα μέσω της δημιουργίας σειράς ερωτημάτων με χαρακτήρα αξιολογικής κλίμακας (και όχι αυτόνομα αξιολογούμενων ερωτήσεων), στα οποία οι μαθητές και οι γονείς τους απαντούσαν σε δίτιμη κλίμακα, ώστε να αποφύγουμε τη διακύμανση θορύβου λόγω της αβεβαιότητας ή της επίδρασης του κοινωνικά αποδεκτού και ώστε να διαθέτουμε τα μετρικά πλεονεκτήματα, όπως έχουν περιγραφεί στα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

#### *Παραγοντική δομή και Ομάδες ομοιογενών μετρήσεων*

Οι διαστάσεις-παράγοντες που προέκυψαν στα ερευνητικά στοιχεία περιγράφουν λειτουργικές παραμέτρους του Σ.Ε.Π. στα σχολεία των παιδιών με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες. Είναι επίσης σημαντικό ότι η παραγοντική δομή προκύπτει από το σύνολο των παιδιών ασχέτως αναπηρίας, γεγονός που υπογραμμίζει τη γενική ισχύ των διαστάσεων αυτών και την πιθανή περαιτέρω γενίκευσή τους και σε άλλους πληθυσμούς με άλλου τύπου αναπηρίες (π.χ. δυσχέρειες στο λόγο). Η γενικευσιμότητα αυτή των παραγόντων δεν ελέγχθηκε βεβαίως στα πλαίσια της παρούσας μελέτης και σαφώς αποτελεί πιθανό αντικείμενο μελλοντικών ερευνητικών προσπαθειών, αλλά το κέρδος από τον εντοπισμό των θεμελιακών αυτών παραμέτρων είναι διττό: α) γνωρίζουμε ποιες είναι οι παράμετροι αυτές και μπορούμε να διατυπώσουμε ερευνητικές υποθέσεις συναφειακού χαρακτήρα με άλλες μετρήσεις (προσωπικότητα, ενδιαφέροντα, αξίες, νοητικές και άλλες ικανότητες, κ.ά.) σε μελλοντικές έρευνες και, β) διαθέτουμε πλέον ένα δοκιμασμένο ερωτηματολόγιο-θεματολόγιο στα θέματα του Σ.Ε.Π. για μαθητές με αναπηρίες, το οποίο μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί αυτούσιο ή και με προσθήκες επιπλέον διαστάσεων σε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες. Η επαναξιολόγηση, μάλιστα, της δομής των παραγόντων σε διαχρονικό ερευνητικό πλαίσιο αποτελεί από μόνη της συμπέρασμα ως προς τους κύριους άξονες προβληματισμού και αντιμετώπισης του Σ.Ε.Π. από άτομα με αναπηρίες. Στο ίδιο μήκος κύματος, αν και με μικρότερη ερευνητική και ερμηνευτική ισχύ, κινούνται και οι διαστάσεις-ομάδες μετρήσεων που προέκυψαν για τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες και στις οποίες φαίνεται να εκφράζεται κυρίως η γεμάτη προσδοκίες ανησυχία των ανθρώπων αυτών

αντιδιαστελλόμενη με τις απογοητεύσεις ή την πραγματικότητα που πιθανώς έχουν βιώσει λόγω των συνθηκών διεξαγωγής του Σ.Ε.Π. που οι ίδιοι γνωρίζουν.

Ένα επιπλέον στοιχείο που αφορά στην παραγοντική δομή είναι η διαφορετικότητα των τιμών των παραγόντων αυτών αναλόγως του είδους αναπηρίας, δηλαδή το γεγονός ότι παρατηρήθηκε συνάφεια μεταξύ του τύπου αναπηρίας και των παραγόντων που προέκυψαν για τους μαθητές. Η συνάφεια αυτή δηλώνει τη σύνδεση του τύπου αναπηρίας με διαφορετικές ποσοτικές διαβαθμίσεις στους επιμέρους τομείς αξιολόγησης του Σ.Ε.Π., καθώς ίσως τα παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες βιώνουν με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό επίπεδο έντασης τις παραμέτρους αξιολόγησης του Σ.Ε.Π. τις οποίες οι ίδιοι έχουν θέσει ως σημαντικές συνιστώσες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η διαφαινόμενη σύγκλιση της παραγοντικής δομής που προέκυψε για τους μαθητές με τις επιμέρους ομοιογενείς ομάδες που παρατηρούνται στο δείγμα των γονέων. Οι έξι παράγοντες (δείγμα μαθητών με αναπηρίες) και οι τέσσερις ομοιογενείς ομάδες (δείγμα γονέων μαθητών με αναπηρίες) φαίνεται να έχουν κοινούς τύπους, αν και οι γονείς δείχνουν να έχουν συγκεράσει κατά κάποιον τρόπο επιμέρους λεπτομερέστερες πλευρές αξιολόγησης του Σ.Ε.Π., είτε λόγω της έμμεσης επαφής τους με τη διαδικασία Σ.Ε.Π. στα σχολεία των παιδιών τους είτε λόγω της διαφορετικής ταξινομικής γνωστικής τους λειτουργίας είτε για δική τους ευχερέστερη χρήση των παραμέτρων αξιολόγησης Σ.Ε.Π. Όποιος και να είναι ο λόγος της πιο «χονδροειδούς» αυτής ταξινόμησης παραμέτρων εκ μέρους των γονέων (ένα τμήμα οφείλεται και στην ίδια τη στατιστική διαδικασία βεβαίως), το βασικό εύρημα είναι ότι υπάρχουν κοινοί τύποι μεταξύ των δύο επιλύσεων (παραγοντική δομή και ομοιογενείς ομάδες). Η ομάδα «Χρησιμότητα Σ.Ε.Π. & Αναγκαιότητα εργασίας» που αφορά στις απαιτήσεις και προσδοκίες από τον Σ.Ε.Π. και το μελλοντικό επάγγελμα του παιδιού συνενώνει τους παράγοντες Προσδοκίες και Ανάγκες, όπως αυτοί προέκυψαν στο δείγμα των μαθητών. Οι ομάδες «Επαγγελματικός προσανατολισμός» και «Ψυχολογική (Προσφορά) υποστήριξη» ουσιαστικά αφορούν στα ίδια θέματα με εκείνα που αξιολογούνται από τους μαθητές στους παράγοντες Πληροφορίες και Ψυχολογικά Οφέλη. Τέλος, ανάλογη αντιστοιχία παρατηρείται μεταξύ της ευρυσκεδασμένης ομάδας «Επίδραση του σχολείου και σημαντικών προσώπων» που κυρίως αφορά στα πρόσωπα που πιθανώς επιδρούν στις αποφάσεις των παιδιών τους με τον παράγοντα «Επιδράσεις σημαντικών άλλων». Αυτές οι αναλογίες μεταξύ των επιλύσεων αποτελούν ισχυρές ενδείξεις

συγχρονικής εγκυρότητας, ή ακόμη και εγκυρότητας συμφωνίας μεταξύ βαθμολογητών, καθώς παιδιά και γονείς μοιράζονται σε μεγάλο ποσοστό τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο σκέψης και διατυπώνουν παρόμοια πεδία ανησυχίας για το επαγγελματικό μέλλον, προσδοκώντας (ή όχι) με παρόμοιο τρόπο στη βοήθεια από τον Σ.Ε.Π.

## **5.2. Συμπεράσματα επί των ευρημάτων**

### **5.2.1. Συμπεράσματα επί του συνολικού δείγματος των μαθητών**

Από τις απαντήσεις του συνόλου των μαθητών με αναπηρία διαπιστώθηκε ότι ο Σ.Ε.Π. ορίζεται από το μεγαλύτερο ποσοστό (55,73%) ως ένα μάθημα, το οποίο ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, ενώ ποσοστό 29% δήλωσε απόλυτη άγνοια σχετικά με αυτόν. Μολονότι το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει άγνοια σχετικά με τον Σ.Ε.Π. είναι αρκετά υψηλό, εντούτοις φαίνεται να παρουσιάζει μια μικρή μείωση σε σχέση με παλαιότερες έρευνες.<sup>75</sup> Παρόμοια ευρήματα δίνει η έρευνα του Χουρδάκη (2007), όπου φαίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία (αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες και ελαφρά νοητική υστέρηση), οι γονείς τους και οι εκπαιδευτές τους συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι στα άτομα με αναπηρία που εκπαιδεύονται σε ειδικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια δεν παρέχονται υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού.

Σε πολύ μικρότερα ποσοστά οι μαθητές ορίζουν τον Σ.Ε.Π. ως ένα μάθημα που βοηθά τον μαθητή στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων (5,34%) και ως μάθημα που βοηθά τον μαθητή να θέτει στόχους και να παίρνει αποφάσεις (7,63%).

Στην ερώτηση τι γνωρίζουν οι μαθητές για τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (88,37% για τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και 75,77% για τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) δήλωσε πλήρη άγνοια. Ωστόσο, σε χαμηλότερα ποσοστά ανέφεραν πως οι υπηρεσίες αυτές στοχεύουν στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών.

---

<sup>75</sup> Στην έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2003), ποσοστό περίπου 33% των μαθητών με αναπηρία δήλωνε πλήρη άγνοια για το θεσμό του ΣΕΠ, ενώ το υπόλοιπο 66% περίπου θεωρούσε ότι ΣΕΠ δίνει πληροφορίες για τα επαγγέλματα και βοηθά την επαγγελματική επιλογή. Οι πλέον απληροφόρητες ομάδες ήταν οι μαθητές με κινητική αναπηρία (47%) και με κώφωση (38%).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες αγνοεί την έννοια του θεσμού του Σ.Ε.Π. και το μεγαλύτερο ποσοστό αγνοεί τις υπηρεσίες οι οποίες παρέχονται στο πλαίσιο της εφαρμογής του. Οι γνώσεις των υπολοίπων μαθητών για τον Σ.Ε.Π. φαίνεται να επικεντρώνονται κυρίως στη λειτουργία του ως μαθήματος, το οποίου ο μοναδικός στόχος, όπως άλλωστε και των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., είναι η ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.

Όσον αφορά τα ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι αξιοσημείωτο πως μόνο 6 μαθητές (4,9%) έχουν επισκεφθεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, εκ των οποίων οι 5 δήλωσαν πως η επίσκεψη αυτή τους βοήθησε σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό. Επίσης 3 από τους μαθητές που επισκέφθηκαν κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π. δυσκολεύτηκαν λόγω της έλλειψης της αντίστοιχης με τις ανάγκες τους τεχνολογικής υποστήριξης.

Ακολουθώντας κυρίως τη συμβουλή των καθηγητών Σ.Ε.Π., 46 μαθητές (35%) δήλωσαν ότι έχουν επισκεφθεί κάποιο Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Από αυτούς, 16 μαθητές (12%) δήλωσαν ότι η επίσκεψη αυτή τους βοήθησε πολύ. Ωστόσο 10 μαθητές δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν λόγω έλλειψης κατάλληλου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης, ενώ 19 δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν λόγω έλλειψης της αντίστοιχης με τις ανάγκες τους τεχνολογικής υποστήριξης.

Το γεγονός ότι ένας σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός μαθητών έχει επισκεφθεί κάποιο ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. συγκριτικά με αυτούς που έχουν επισκεφθεί κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π., σχετίζεται προφανώς με την ύπαρξη ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στο σχολείο που φοιτούν (ποσοστό 45% των μαθητών δηλώνει ότι στο σχολείο τους υπάρχει ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.). Διαπιστώνεται, πάντως, ότι αν και οι περισσότεροι μαθητές που επισκέφθηκαν τις υπηρεσίες αυτές δήλωσαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, συγχρόνως ανέφεραν δυσκολίες κατά την επίσκεψή τους αυτή, με πρωταγωνιστικό ρόλο την έλλειψη αντίστοιχης με τις ανάγκες τους τεχνολογικής υποστήριξης.

Η πλειοψηφία των μαθητών (63.3%) δήλωσαν ότι έχουν αποφασίσει για το μελλοντικό τους επάγγελμα, με ένα σημαντικό ποσοστό να αναφέρει επαγγέλματα σχετικά με την πληροφορική, την εκπαίδευση και την ψυχολογία. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια τάση των μαθητών με αναπηρίες να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας επιλέγοντας επαγγέλματα που βασίζονται στη σύγχρονη πραγματικότητα και βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. και ξεπερνώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις που συμβάλλουν στη δημιουργία επαγγελματών-γκέτο για τους αναπήρους.

Επίσης, οι μαθητές με αναπηρίες φαίνεται να έχουν την πεποίθηση ότι θα καταφέρουν να ζήσουν οικονομικά ανεξάρτητοι. Φαίνεται να αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία το μέλλον τους παρά το γεγονός ότι, όπως έχει βρεθεί σε παλαιότερες έρευνες (Γιαννίτσας και συνεργάτες, 2003· Σιδηροπούλου, Μαργαρίτης & Κεδράκα, 2003· Τοτόλου, 2003), η πλειοψηφία των ατόμων με αναπηρίες θεωρεί ότι οι εργοδότες είναι προκατειλημμένοι απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ενώ και οι γονείς τους φαίνεται να θεωρούν ότι η αναπηρία αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην εργασία.<sup>76</sup> Πάντως, επειδή η αισιοδοξία από μόνη της δεν είναι αρκετή για να διευκολύνει την είσοδο των νέων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, το σχολείο θα πρέπει μέσα από τα προγράμματα Σ.Ε.Π. να διδάξει στους μαθητές με αναπηρία διάφορες προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες επαγγελματικής προετοιμασίας που θα διευκολύνουν την είσοδο τους στην αγορά εργασίας και την εξασφάλιση και διατήρηση μιας θέσης απασχόλησης<sup>77</sup>.

Όπως αναφέρθηκε στα «Ευρήματα», η ανάλυση παραγόντων έδωσε έξι παράγοντες. Οι μαθητές με αναπηρία φαίνεται να είναι γενικά θετικοί ως προς τα *Ψυχολογικά οφέλη* που αποκομίζουν από τον Σ.Ε.Π. και φαίνεται, επίσης, να έχουν υψηλές *Προσδοκίες* από τον Σ.Ε.Π. (Σχ. 3.1.). Ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις *Πληροφορίες* που τους προσφέρονται από τον Σ.Ε.Π., εύρημα που συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2003) και της Τοτόλου (2003)<sup>78</sup>. Πρέπει, πάντως, να παρατηρήσουμε ότι η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα φαίνεται να αποτελεί *μη ικανοποιηθείσα προσδοκία* και για τον γενικό πληθυσμό των μαθητών (40%), σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα (Τέττερη και συνεργάτες (1989), στην οποία το 43% των μαθητών εκφράζει ως πρώτη ανάγκη και προσδοκία από τον Σ.Ε.Π. την πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Είναι, λοιπόν, πιθανό να μην προσφέρεται επαρκής πληροφόρηση στο σχολείο, είναι όμως

<sup>76</sup> Σύμφωνα με τα ευρήματα των ανωτέρω ερευνών, οι συνηθέστερες προκαταλήψεις των εργοδοτών φαίνεται να αφορούν σε ζητήματα παραγωγικότητας και αποδοτικότητας, ικανοτήτων, υγείας και εργοδοτικής ευθύνης.

<sup>77</sup> Περισσότερα για τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και τις δεξιότητες επαγγελματικής προετοιμασίας και τον τρόπο διδασκαλίας τους βλ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός για μαθητές με ειδικές ανάγκες – Θεωρητική Προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 90, 104-114.

<sup>78</sup> Στην έρευνα της Τοτόλου (2003) μεταξύ 69 μαθητών με κινητικά προβλήματα βρέθηκε ότι οι μαθητές προσδοκούν από τον ΣΕΠ περισσότερη βοήθεια στην παροχή πληροφοριών για τα επαγγέλματα, περισσότερη βοήθεια στην εκλογή επαγγέλματος, στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και αναζήτησης εργασίας, και στην παροχή πληροφοριών για το πώς θα είναι η ζωή τους όταν θα ζουν μόνοι. Επίσης, στην έρευνα του Γιαννίτσα και συνεργατών (2003) σε δείγμα 215 μαθητών με κινητικές, αισθητηριακές αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι οι μαθητές προσδοκούν από το ΣΕΠ βοήθεια στη λήψη απόφασης, πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, και γενικά περισσότερη πρακτική βοήθεια, ενώ παρόμοιες απόψεις με τους μαθητές είχαν και οι γονείς τους.



επίσης πιθανό ότι «όσο σημαντικότερο βρίσκουν οι μαθητές ένα στοιχείο που τους προσφέρεται, τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι το χρειάζονται και θεωρούν ότι δεν τους προσφέρεται στον επιθυμητό βαθμό» (Τέττερη και συνεργάτες, 1989, σελ. 55).

Οι μαθητές με αναπηρία δεν δείχνουν να επηρεάζονται από τους σημαντικούς άλλους στη λήψη αποφάσεων, εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες των Σιδέρη (2004) και Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μαργαρίτη & Κεδράκα (2003)<sup>79</sup>.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για κανέναν από τους έξι παράγοντες, επομένως τα δύο φύλα δεν φαίνεται να αξιολογούν τον Σ.Ε.Π. με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων α) για τον παράγοντα «Επίδραση σημαντικών άλλων», όπου οι μαθητές με προβλήματα ακοής φαίνεται να έχουν επηρεασθεί από σημαντικούς άλλους στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές περισσότερο από τις δύο άλλες ομάδες παιδιών. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής είναι εκείνοι, των οποίων η αναπηρία γίνεται αντιληπτή από τους άλλους υπό συνθήκες και μόνο, δηλαδή η αναπηρία τους είναι λιγότερο εμφανής από τα κινητικά προβλήματα ή και τα προβλήματα όρασης. Πιθανόν αυτό να λειτουργεί υπέρ των μαθητών με προβλήματα ακοής, συμβάλλοντας σε θετικότερο αυτοσυναίσθημα, περισσότερο αισιόδοξη διάθεση για το μέλλον, λιγότερες άμυνες και, ως εκ τούτου, υγιέστερη προσαρμογή και καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά αυτά «ακούνε» τους σημαντικούς άλλους πολύ περισσότερο από τα παιδιά με άλλες αναπηρίες και έχουν μάθει να ακολουθούν συμβουλές, καθώς δέχονται την έξωθεν βοήθεια την οποία μπορούν να εκτιμήσουν και να εμπιστευθούν. Εν ολίγοις, τα παιδιά αυτά ίσως είναι λιγότερο αρνητικά και λιγότερο αμυντικά στις συμβουλές.

β) για τον παράγοντα «Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.», όπου οι μαθητές με κινητικά προβλήματα φαίνεται να έχουν μικρότερη πρακτική βοήθεια από τον Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο του σχολείου τους από τις δύο άλλες ομάδες μαθητών.

Η διερεύνηση των συσχετίσεων των έξι παραγόντων με επί μέρους δημογραφικές κι άλλες μετρήσεις, έδειξαν ότι από τους έξι παράγοντες μόνο ο παράγοντας *Πληροφορίες* συσχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα (0,41), ενώ κανένας παράγων δεν συσχετίστηκε με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Συνεπώς, όσο

---

<sup>79</sup> Στην έρευνα της Σιδέρη (2004) βρέθηκε ότι οι νέοι με διαβήτη στηρίζονται κυρίως στον εαυτό τους για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, ενώ στην έρευνα των Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μαργαρίτη, Δ. & Κεδράκα, Αικ. (2003) παρατηρήθηκαν αντίστοιχα ευρήματα για τα άτομα με θαλασσαιμία.

υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο θετικότερες οι απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με την επάρκεια και το εύρος των πληροφοριών που θεωρούν ότι τους παρέχονται από τον Σ.Ε.Π.. Πιθανόν οι πατέρες που έχουν υψηλή εκπαίδευση ασχολούνται με τα παιδιά τους περισσότερο και συζητούν/αναλύουν ζητήματα σχετικά με την επιλογή σπουδών, τους στόχους και τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού, έτσι που το παιδί να είναι τελικά αρκετά ενημερωμένο στα ζητήματα αυτά, ασχέτως αν η ενημέρωση προέρχεται από το σχολείο ή τον πατέρα.

Μόνο δύο από τους έξι παράγοντες συσχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων και την γονεϊκή υποστήριξη, συγκεκριμένα ο παράγοντας *Επίδραση σημαντικών άλλων* ο παράγοντας *Προσδοκίες*. Ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται οι μαθητές του συνολικού δείγματος από τις συμβουλές συγγενών, και γενικότερα «σημαντικών άλλων» φαίνεται να σχετίζεται θετικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, γεγονός που είναι πιθανόν να υποδηλώνει ότι οι γονείς με υψηλότερα εισοδήματα έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα για την εκπαιδευτική και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους και συνεπώς επηρεάζουν τις αποφάσεις των παιδιών περισσότερο. Τέλος, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση έλλειψης ελευθερίας και απομόνωσης που βιώνουν οι μαθητές τόσο μικρότερες είναι οι προσδοκίες των μαθητών από τον Σ.Ε.Π. και από το μελλοντικό τους επάγγελμα και τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός στον οποίο οι σημαντικοί άλλοι επηρεάζουν τις αποφάσεις των μαθητών με αναπηρίες. Θα λέγαμε ότι είναι αναμενόμενο όταν η οικογένεια έχει ισχυρή επιρροή, να υιοθετούνται a priori οι επιλογές που πραγματοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της και να περιορίζεται η αυτονομία των μελών της εκτός των πλαισίων της.

Σε σχέση με την γονεϊκή υποστήριξη, οι μαθητές φαίνεται να πιστεύουν ότι οι γονείς τους υποστηρίζουν τις αποφάσεις των παιδιών τους και δεν περιορίζουν την ελευθερία τους, όμως κάνουν πράγματα για τα παιδιά τους που τα παιδιά θα μπορούσαν να κάνουν μόνα τους. Είναι πολύ θετικό βήμα για την ανεξαρτητοποίηση των παιδιών με αναπηρίες να νιώθουν ότι οι γονείς τους δεν περιορίζουν την ελευθερία τους, ωστόσο η στάση των γονέων να «κάνουν πράγματα» για τα παιδιά τους αντί των παιδιών θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «κακή στάση» εκ μέρους των γονέων, καθώς εκφράζει μια προστατευτική διάθεση που στο βάθος βασίζεται στην προκατάληψη ότι το άτομο με αναπηρία δεν είναι ισότιμο και πιθανόν δεν μπορεί να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες του επιβάλλει η αναπηρία. Παρόμοιες συμπεριφορές μπορεί να εκφράζονται και εκ μέρους των συμβούλων (Ratna, 1996) αντί της «καλής στάσης» που σημαίνει να συμπεριφέρεσαι στο άτομο με αναπηρία με εκτίμηση, ως ισότιμο και αναγνωρίζεις ότι «οι δυσκολίες τους

εκπηγάζουν περισσότερο από το πώς τους συμπεριφέρονται οι μη ανάπηροι και λιγότερο από την αναπηρία τους» (Ratna, 1996, σελ. 236).

### **5.2.2. Συμπεράσματα για τους μαθητές με προβλήματα όρασης**

Στο συνολικό δείγμα μαθητών με προβλήματα όρασης, ένα ποσοστό περίπου 21% δήλωσε πλήρη άγνοια σχετικά με την έννοια του Σ.Ε.Π.. Ωστόσο, σχεδόν το 56% δήλωσε ότι πρόκειται για μάθημα το οποίο ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Σε χαμηλότερα ποσοστά αναφέρουν ως λειτουργίες του Σ.Ε.Π. την αξιολόγηση του μαθητή με ψυχομετρικά εργαλεία (8,82%), τη θέσπιση στόχων και λήψη αποφάσεων (11,76%), καθώς και την εύρεση εργασίας και την ένταξη στον εργασιακό χώρο (2,94%).

Οι περισσότεροι, επίσης, μαθητές δηλώνουν άγνοια για τα ΚΕ.ΣΥ.Π (84,85%), και τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (85,29%) ενώ από το συνολικό δείγμα μόνο ένας μαθητής έχει επισκεφθεί κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π.. Το παράδοξο, βέβαια, στην περίπτωση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. είναι ότι, καθώς οι μαθητές φοιτούν σε γενικά γυμνάσια και λύκεια, σχεδόν το μισό δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης (48,48%) αναφέρει ότι υπάρχει ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στο σχολείο τους, παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, η συντριπτική πλειοψηφία δεν γνωρίζει τι είναι τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.

Ως προς το μάθημα του Σ.Ε.Π. από τους 34 μαθητές οι 17 δήλωσαν ότι διδάσκονται Σ.Ε.Π. τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος φαίνεται ότι επικρατεί ένας συνδυασμός μεθόδων. Κυριαρχούν η ελεύθερη συζήτηση βάσει ερωτήσεων του καθηγητή, η ελεύθερη συζήτηση βάσει θεμάτων που προτείνουν οι μαθητές και η μέθοδος με διδασκαλία κυρίως του καθηγητή. Μικρότερη συχνότητα παρουσιάζουν η ομαδική εργασία στην τάξη και η μέθοδος γραπτών ερωτήσεων και εργασιών στο σπίτι και η παρουσίαση τους στην τάξη. Ίσως ο συνδυασμός μεθόδων να αποτελεί την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. καθώς από τους μαθητές που έκαναν Σ.Ε.Π. τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, το μεγαλύτερο ποσοστό (περίπου 89%) αξιολόγησε το μάθημα από αρκετά έως πάρα πολύ ενδιαφέρον. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι στην πλειοψηφία των μαθητών με προβλήματα όρασης (67,65%) παρέχονται υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και εκτός σχολικού

πλαίσιου, όπως για παράδειγμα στα κέντρα επαγγελματικής αποκατάστασης Κ.Ε.Α.Τ. και ΗΛΙΟΣ, στα οποία φοιτούν παράλληλα με το σχολείο του.

Όσον αφορά την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος από το συνολικό δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης (N=34), οι 24 (70,59%) δήλωσαν πως έχουν αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσουν. Οι επαγγελματικές τους επιλογές αφορούν κυρίως εκπαιδευτικά επαγγέλματα και επαγγέλματα που σχετίζονται με τη Πληροφορική, την Ψυχολογία και τη Μουσική. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένας μόνο μαθητής δήλωσε πως θέλει να ακολουθήσει το επάγγελμα της τηλεφωνικής. Φαίνεται ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν αρχίσει να απομακρύνονται από τα παραδοσιακά για αυτούς επαγγέλματα και να αντιμετωπίζουν το μέλλον με αισιοδοξία, προσπαθώντας να παραμερίζουν τις δυσκολίες που μπορεί να ανακύπτουν λόγω της αισθητηριακής τους αναπηρίας. Πάντως, τόσο για τους μαθητές με προβλήματα όρασης όσο και με το σύνολο των μαθητών με αναπηρία, διατηρούμε μια επιφύλαξη ως προς το κατά πόσο γνωρίζουν τις απαιτήσεις των διάφορων επαγγελμάτων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες που λαμβάνουν από τον Σ.Ε.Π. φαίνεται να είναι περιορισμένου εύρους και χαμηλής επάρκειας<sup>80</sup>.

Από την ανάλυση παραγόντων διαπιστώθηκε στην ομάδα των μαθητών με προβλήματα όρασης βρέθηκε ότι η υψηλότερη μέση τακτική τιμή αφορά τον παράγοντα *Προσδοκίες* (4,55) ενώ η χαμηλότερη τον παράγοντα *Επίδραση σημαντικών άλλων* (2,38). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης φαίνεται να έχουν υψηλές προσδοκίες από τον Σ.Ε.Π. και από το μελλοντικό τους επάγγελμα (όπως π.χ. η αντίληψη ότι, μια δουλειά θα τους βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής), ενώ η επίδραση σημαντικών συγγενών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών με προβλήματα όρασης διαπιστώνεται χαμηλή. Ενδιάμεσες τιμές έχουν οι παράγοντες *Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.* (3,79), *Ψυχολογικά οφέλη* (3,69), *Ανάγκες* (3,41) και *Πληροφορίες* (3,17).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης θεωρούν ικανοποιητική την πρακτική βοήθεια που τους προσφέρει ο Σ.Ε.Π., όπως διοργάνωση πληροφοριακών εκδηλώσεων και πρόσκληση επαγγελματιών στο χώρο του σχολείου, συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας, παροχή βοήθειας στην ταξινόμηση και διεύρυνση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Η

---

<sup>80</sup> Σχετικά με την πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα βλέπε σχολιασμό στις σελ. 104-105.

ικανοποιητική εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο σχολικό πλαίσιο πιθανόν να συνδυάζεται και με την ύπαρξη ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στα σχολεία ενός σημαντικού ποσοστού του δείγματος.

Φαίνεται, επίσης, ότι αναγνωρίζουν την ψυχολογική αξία του Σ.Ε.Π και θεωρούν πως έχουν αποκομίσει αρκετά οφέλη από την εφαρμογή του όπως, για παράδειγμα, την κατανόηση των προσωπικών τους αναγκών, την απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, και την εκτίμηση των στοιχείων της επαγγελματικής τους προσωπικότητας.

Πάντως ο παράγοντας *Πληροφορίες* εμφανίζεται ως χαμηλός παράγοντας, γεγονός που δείχνει ότι, παρά την ικανοποιητική κατά την άποψή τους εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο σχολικό τους περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες που λαμβάνουν είναι περιορισμένου εύρους και χαμηλής επάρκειας.

Ακόμη, οι μαθητές με προβλήματα όρασης φαίνεται να μην επηρεάζονται στην απόφασή τους για επιλογή σπουδών και επαγγέλματος από τους γονείς τους ή άλλα μέλη της οικογένειάς τους ή από στενούς συγγενείς, φίλους ή τα Μ.Μ.Ε. αλλά να βασίζονται κυρίως στον εαυτό τους προκειμένου να λάβουν εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αποφάσεις, εύρημα που, όπως προαναφέρθηκε, έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες και πιθανότατα υποδηλώνει την προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής τους από την οικογένεια και τη διαμόρφωση δικής τους ταυτότητας, όπως άλλωστε αρμόζει σε ψυχικά υγιείς εφήβους.

### **5.2.3. Συμπεράσματα για τους μαθητές με προβλήματα ακοής**

Από το συνολικό δείγμα των μαθητών με προβλήματα ακοής, ένα υψηλό ποσοστό (37,31%), δήλωσε ότι δεν γνωρίζει τι είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σε σχετική έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2003) το αντίστοιχο ποσοστό για την ομάδα αυτή ανερχόταν στο 38%, γεγονός που καταδεικνύει ότι στο διάστημα των επτά περίπου ετών που παρεμβλήθηκε μεταξύ των δύο ερευνών δεν βελτιώθηκε η κατάσταση σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία των κωφών. Το γεγονός αυτό φαίνεται κάπως παράδοξο, δεδομένου ότι στα γυμνάσια και λύκεια κωφών και βαρηκόων ο Σ.Ε.Π. διδάσκεται στην Γ' τάξη Γυμνασίου<sup>81</sup> και στην Α' τάξη Λυκείου μία (1) ώρα την εβδομάδα<sup>82</sup> καθ' όλο το διδακτικό έτος, συνεπώς δεν δικαιολογείται να δηλώνουν πάνω από το 1/3 των

<sup>81</sup> ΦΕΚ 230, τ.Β', 6/3/2001

<sup>82</sup> ΦΕΚ 1558, τ.Β', 21/11/2001

μαθητών άγνοια για τον θεσμό. Μια εξήγηση θα μπορούσε να είναι η πιθανότητα να μην διδάσκεται ο Σ.Ε.Π. από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς<sup>83</sup>, με συνέπεια, όπως και σε αρκετά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, η ώρα διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. να αφιερώνεται στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Ποσοστό 47,76% των μαθητών του δείγματος με προβλήματα ακοής ανέφερε ότι ο Σ.Ε.Π. είναι ένα μάθημα το οποίο ενημερώνει και βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος. Ένα μικρό ποσοστό (4,48%) αναφέρει ως λειτουργία του Σ.Ε.Π. την αξιολόγηση του μαθητή με ψυχοτεχνικά μέσα, τη βοήθεια στη θέσπιση στόχων και στη λήψη αποφάσεων (8,96%), και ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,49%) την εύρεση εργασίας και την ένταξη στον εργασιακό χώρο. Από τα ευρήματα αυτά γίνεται φανερό ότι η γνώση των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι περιορισμένη σχετικά με την έννοια του Σ.Ε.Π., καθώς αγνοούν σημαντικές πλευρές του θεσμού του Σ.Ε.Π. και δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα του ρόλου του.

Καθ' όμοιο τρόπο, οι μαθητές φαίνεται να μην γνωρίζουν την ύπαρξη και τους στόχους των ΚΕ.ΣΥ.Π., καθώς το 89,55% των μαθητών με προβλήματα ακοής ανέφερε απόλυτη άγνοια για τις υπηρεσίες που παρέχονται από τα αυτά, ενώ μόνο 5 μαθητές δήλωσαν ότι έχουν επισκεφθεί κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π.

Υψηλό ποσοστό των μαθητών με προβλήματα ακοής δεν γνωρίζει, επίσης, κάτι για τον σκοπό και τις υπηρεσίες των ΓΡΑΣ.Ε.Π. (61,19%), μολονότι ποσοστό 0,64% περίπου ανέφερε ότι υπάρχει ΓΡΑΣ.Ε.Π. στο σχολείο που φοιτούν.

Ένα γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι από το σύνολο των μαθητών με προβλήματα ακοής του δείγματος, ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό «αγνοεί» την έννοια του θεσμού του Σ.Ε.Π. και των υπηρεσιών που τον εφαρμόζουν. Συγχρόνως το υπόλοιπο δείγμα φαίνεται να μην έχει σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για τον πολύπλευρο ρόλο του Σ.Ε.Π.

Από το σύνολο του δείγματος των μαθητών με προβλήματα ακοής, 59 μαθητές δήλωσαν ότι διδάσκονται Σ.Ε.Π. το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος του Σ.Ε.Π., παρατηρείται ένας συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας. Από τις μεθόδους αυτές φαίνεται να χρησιμοποιούνται συστηματικότερα η ελεύθερη συζήτηση βάσει των ερωτήσεων του καθηγητή, η ελεύθερη συζήτηση με θέματα που προτείνουν οι μαθητές και η μέθοδος με διδασκαλία του καθηγητή κυρίως.

---

<sup>83</sup> Εδώ η εξειδίκευση εννοείται τόσο ως προς την κατάρτισή τους σε θέματα Σ.Ε.Π. όσο και ως προς την απόκτηση τυπικών προσόντων για να διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα ακοής.

Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι διδασκαλίας με ομαδική δουλειά στην τάξη και με γραπτές ερωτήσεις και εργασίες στο σπίτι και παρουσίαση τους στην τάξη. Ίσως ο συνδυασμός μεθόδων να αποτελεί την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. καθώς από τους μαθητές που έκαναν Σ.Ε.Π. το συγκεκριμένο σχολικό έτος, καθώς η πλειοψηφία (61,41%), χαρακτήρισε το μάθημα του Σ.Ε.Π. από πολύ έως πάρα πολύ ενδιαφέρον.

Αναφορικά με την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος από το συνολικό δείγμα των μαθητών με προβλήματα ακοής, το 39,71% δήλωσε ότι έχει αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει, δείχνοντας προτίμηση στην πληροφορική και στα παιδαγωγικά επαγγέλματα. Ακολουθούν τα οικονομικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα σε χαμηλότερα ποσοστά. Οι υπόλοιποι μαθητές του δείγματος είναι διασκορπισμένοι σε διάφορα άλλα επαγγέλματα όπως κομμωτική, μαγειρική κ.ά.

Οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών με προβλήματα ακοής κυμαίνονταν σε ένα μεγάλο εύρος επαγγελμάτων, γεγονός που φαίνεται να υποδηλώνει ότι οι μαθητές προσπαθούν να παραμερίσουν τις δυσκολίες που πιθανόν να ανακύπτουν από την αισθητηριακή τους αναπηρία ενώ ταυτόχρονα φαίνεται ότι η συμβολή του Σ.Ε.Π. στη διεύρυνση των επαγγελματικών τους επιλογών είναι σημαντική.

Από την ανάλυση παραγόντων καταλήξαμε σε ένα σύνολο συμπερασμάτων για τους μαθητές με προβλήματα ακοής. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από σημαντικούς άλλους στις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος πολύ περισσότερο από τις δύο άλλες ομάδες μαθητών, καθώς βρέθηκε ότι οι μέσες τακτικές τιμές για τον παράγοντα *Επίδραση σημαντικών άλλων* ήταν για τα παιδιά με προβλήματα ακοής πολύ υψηλότερες, ενώ η χαμηλότερη τιμή βρέθηκε για τον παράγοντα *Προσδοκίες*. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής επηρεάζονται σημαντικά από τις συμβουλές συγγενών σχετικά με τις επιλογές που αφορούν το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον σε σημείο, μάλιστα, που οι προσδοκίες τους από τον Σ.Ε.Π. να είναι ιδιαίτερος χαμηλές. Το εύρημα αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής, έχουν μία μορφή αναπηρίας που είναι λιγότερο εμφανής και με λιγότερες επιπτώσεις και περιορισμούς στην ζωή τους, από ότι άλλες μορφές αναπηρίας. Τα παιδιά με προβλήματα ακοής με την κατάλληλη εκπαίδευση, την εκμάθηση της χειλεανάγνωσης και της νοηματικής γλώσσας και σε συνδυασμό με την χρήση των κατάλληλων τεχνολογικών βοηθημάτων, μπορούν να απορροφηθούν από πλήθος επαγγελμάτων. Πιθανόν, οι μαθητές με προβλήματα ακοής, γνωρίζοντας ότι μπορούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και εκτιμώντας πως

έχουν ήδη αποκομίσει σημαντικά στοιχεία από τον Σ.Ε.Π., τείνουν να έχουν μειωμένες προσδοκίες από αυτόν.

Ενδιάμεσες τιμές παρουσίασαν οι παράγοντες *Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.*, *Ψυχολογικά οφέλη*, *Πληροφορίες* και *Ανάγκες*.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι μαθητές με προβλήματα ακοής θεωρούν ικανοποιητική την πρακτική βοήθεια που του προσφέρει ο Σ.Ε.Π., όπως βοήθεια στην ταξινόμηση και διεύρυνση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους επιλογών, στήριξη για το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, πληροφοριακές εκδηλώσεις στο σχολείο. Η ικανοποιητική εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο σχολικό πλαίσιο πιθανόν να συνδυάζεται και με την ύπαρξη ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. στα σχολεία ενός σημαντικού ποσοστού του δείγματος.

Φαίνεται, επίσης, ότι αναγνωρίζουν την ψυχολογική αξία του Σ.Ε.Π και θεωρούν πως έχουν αποκομίσει αρκετά οφέλη από την εφαρμογή του όπως, για παράδειγμα, την απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, την κατανόηση των αναγκών τους, την παροχή βοήθειας στη λήψη αποφάσεων

Πάντως, όπως και στην ομάδα των μαθητών με προβλήματα όρασης, ο παράγοντας *Πληροφορίες* εμφανίζεται ως χαμηλός παράγοντας, γεγονός που δείχνει ότι, παρά την ικανοποιητική κατά την άποψη των μαθητών με προβλήματα ακοής εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στο σχολικό τους περιβάλλον, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες που λαμβάνουν είναι περιορισμένου εύρους και χαμηλής επάρκειας.

#### ***5.2.4. Συμπεράσματα για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα***

Ειδικά για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες τα συμπεράσματά μας εκφράζονται με μεγάλη επιφύλαξη, λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων της έρευνας.

Η πλειοψηφία των μαθητών με κινητικά προβλήματα (73,3%) ορίζει τον Σ.Ε.Π. ως ένα μάθημα που ενημερώνει τους μαθητές και τους βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος, ελάχιστοι μαθητές αναφέρουν ότι ρόλος του Σ.Ε.Π. είναι η διερεύνηση και η αξιολόγηση των δυνατοτήτων των μαθητών με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων (3,33%) και η προετοιμασία για ομαλή ένταξη στην εργασία (3,33%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (20%) αναφέρει πλήρη άγνοια σχετικά με τον θεσμό του Σ.Ε.Π..



Οι περισσότεροι, επίσης, μαθητές δηλώνουν άγνοια για τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑΣ.Ε.Π. (89,66% και 96,67% αντίστοιχα), ενώ κανένας μαθητής με κινητικά προβλήματα δεν φαίνεται να έχει επισκεφθεί κάποιο ΚΕ.ΣΥ.Π.. Παρόμοια είναι τα ευρήματα σε σχετική έρευνα της Τοτόλου (2003) στην οποία επίσης βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με κινητικές αναπηρίες δεν είχε απευθυνθεί σε αυτούς τους φορείς. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτό οφείλεται σε έλλειψη πληροφόρησης των μαθητών σχετικά με την ύπαρξη και λειτουργία αυτών των φορέων ή /και σε δυσκολίες πρόσβασης σ' αυτούς τους χώρους. Επίσης, η πλειονότητα των μαθητών δηλώνει ότι δεν υπάρχει Γραφείο Σ.Ε.Π. στο σχολείο τους.

Από τους μαθητές που διδάσκονταν το μάθημα του Σ.Ε.Π. τη συγκεκριμένη χρονιά όλοι δήλωσαν ότι το θεωρούσαν πολύ ως πάρα πολύ ενδιαφέρον. Όσον αφορά τη μέθοδο διεξαγωγής του μαθήματος οι μαθητές ανέφεραν ότι το μάθημα γίνεται κυρίως με ελεύθερη συζήτηση, με βάση τις ερωτήσεις του καθηγητή ή επί θεμάτων που προτείνουν οι μαθητές. Τέλος αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι το μάθημα γίνεται και με ομαδική εργασία μέσα στην τάξη, ενώ μόνο 1 μαθητής αναφέρθηκε σε γραπτές ερωτήσεις και εργασίες που δουλεύουν οι μαθητές στο σπίτι και παρουσιάζουν στη συνέχεια στη τάξη. Το ζωνρό αυτό ενδιαφέρον των παιδιών ίσως να υποδηλώνει και την ανάγκη τους για περισσότερη πληροφόρηση και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μπροστά σε ένα αβέβαιο μέλλον με περιορισμένες επιλογές.

Το 76,77% των εφήβων με κινητικές αναπηρίες έχει κάνει τις επαγγελματικές του επιλογές και φαίνεται να δείχνει την προτίμηση του στην πληροφορική και στις εργασίες γραφείου, ενώ ακολουθούν τα παιδαγωγικά επαγγέλματα, οι επιστήμες της υγείας, τα καλλιτεχνικά και οι κοινωνικές επιστήμες. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα στην έρευνα της Τοτόλου (2003) όπου βρέθηκε ότι οι μαθητές με κινητικά προβλήματα έχουν ως πρώτη προτίμηση την πληροφορική-θετικές επιστήμες και τα επαγγέλματα υγείας. Παρατηρείται, επίσης, μια αυξημένη προτίμηση προς εργασίες γραφείου, η οποία που μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες εργασίες δεν απαιτούν πολλές μετακινήσεις ή ίσως υποδηλώνει μια προτροπή από το στενό οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον για μια τέτοια επιλογή. Πιθανόν, επίσης, μια τέτοια επιλογή να συνδέεται με το γεγονός ότι οι κινητικά ανάπηροι μαθητές, όπως αναφέρουν, έχουν λιγότερη μέριμνα από τα σχολεία τους για τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές τους επιλογές, με συνέπεια να μην έχουν επαρκή βοήθεια στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών/επαγγελματικών τους επιλογών.

Από την ανάλυση παραγόντων βρέθηκε ότι στην ομάδα των μαθητών με κινητικά προβλήματα η υψηλότερη μέση τακτική τιμή αφορά τον παράγοντα *Προσδοκίες* (4,75) ενώ η χαμηλότερη τον παράγοντα *Εκδηλώσεις Σ.Ε.Π.* (2,25). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με κινητικά προβλήματα φαίνεται να έχουν υψηλές προσδοκίες από τον Σ.Ε.Π., αλλά στο σχολικό τους πλαίσιο δεν λαμβάνουν αρκετή πρακτική βοήθεια από τον Σ.Ε.Π.. Επίσης, χαμηλή τιμή σημείωσε ο παράγοντας *Επίδραση σημαντικών άλλων* (2,42), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές με κινητικά προβλήματα δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από συγγενείς σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα της Τοτόλου (2003), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες αποφασίζουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι ίδιοι για τις σπουδές και το μελλοντικό τους επάγγελμα. Υψηλή τιμή, επίσης, παρουσίασε ο παράγων *Ανάγκες* (4,67), ο οποίος που εκφράζει τις προτάσεις των μαθητών για τη βελτίωση της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στο σχολείο τους. Οι μαθητές με κινητικά προβλήματα επιθυμούν, στο σύνολό τους, να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών ζητά να προστεθούν περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές, περισσότερο έντυπο υλικό και περισσότερες ώρες διδασκαλίας.

### **5.2.5. Συμπεράσματα για τους γονείς των μαθητών**

Όπως αναφέρθηκε στα ευρήματα, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της «άρνησης» πολλών γονέων να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια, πιθανόν διότι κάποιοι από αυτούς δεν πήραν στα χέρια τους το ερωτηματολόγιο. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τις προφορικές δηλώσεις αρκετών γονέων, κυρίως στα σχολεία των κινητικά αναπήρων, οι γονείς ενοχλούνται ιδιαίτερω από τις επανειλημμένες έρευνες που θεωρούν ότι ταλαιπωρούν τα παιδιά τους και τους ίδιους, χωρίς κάποιο θετικό αποτέλεσμα.. Παρόμοια αντιμετώπιση δηλώνει στην έρευνα του ο Χουρδάκης (2007), σύμφωνα με τον οποίο «τα αμεα και οι γονείς τους συχνά ενοχλούνται από την απρόσκλητη εισβολή κάποιου στην προσωπική τους ζωή και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και ταυτόχρονα δείχνουν δυσφορία κατά τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που τους αποδίδει το χαρακτηρισμό αμεα» (Χουρδάκης, 2007, σελ. 132).

Στο συνολικό δείγμα των γονέων, η πλειοψηφία με ποσοστό 55,88% δήλωσε πλήρη άγνοια σχετικά με την έννοια του Σ.Ε.Π.. Πάντως, αρκετοί γονείς φαίνεται να γνωρίζουν εν μέρει τις λειτουργίες του Σ.Ε.Π., καθώς ποσοστό 29,41% δήλωσε ότι πρόκειται για μάθημα το οποίο ενημερώνει και βοηθά τους μαθητές στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος και 14,71% ανέφερε ότι ο Σ.Ε.Π. βοηθά στην επιλογή επαγγέλματος αξιολογώντας τον μαθητή με τη βοήθεια ψυχομετρικών εργαλείων.

Οι γονείς ανέφεραν πλήρη άγνοια για την ύπαρξη και τους σκοπούς των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και μόνο 3 γονείς (9,4%) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν επισκεφθεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ενώ ένας μόνο γονέας δήλωσε ότι το παιδί του βοηθήθηκε από την επίσκεψη αυτή σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, οι 3 μαθητές που επισκέφτηκαν τα ΚΕ.ΣΥ.Π. αντιμετώπισαν δυσκολίες σε όλους τους τομείς.

Ακόμη, 9 γονείς (29%) ανέφεραν ότι τα παιδιά τους έχουν επισκεφθεί κάποιο ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και μόνον ένας γονέας δήλωσε ότι το παιδί του βοηθήθηκε από την επίσκεψη αυτή σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, τα παιδιά τους κατά την επίσκεψή τους στα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. αντιμετώπισαν δυσκολίες λόγω την έλλειψης ειδικευμένου προσωπικού στην παροχή συμβουλευτικής και πληροφόρησης και, λόγω έλλειψης κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι οι εκτιμήσεις των γονέων, σχετικά με τη βοήθεια που προσέφεραν οι υπηρεσίες αυτές, κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Παράλληλα αναδεικνύεται η έλλειψη πρόνοιας και μέριμνας για τη διαμόρφωση των καταλλήλων συνθηκών (σε προγράμματα, χώρους, λειτουργίες) που να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών τους.

Οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες συμφωνούν σε πολύ υψηλά ποσοστά ότι τα παιδιά τους, πέραν των γνώσεων και της κατάρτισης, στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά πρέπει να κατέχουν ορισμένες βασικές δεξιότητες, τις οποίες πιστεύουν ότι σε αρκετά υψηλό βαθμό καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π.<sup>84</sup>, με πρώτη στην κατάταξη την καλλιέργεια της δεξιότητας συλλογής

---

<sup>84</sup> Περισσότερα για τις βασικές δεξιότητες και τη σπουδαιότητά τους για τον σύγχρονο εργαζόμενο βλ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2001). Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Μια νέα προσέγγιση της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο ανθολόγιο: Ν. Φακιολάς, Μ. Κασσωτάκης και Π. Μπερσίμης (επιμελητές έκδοσης) *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σελ. 63-73). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επίσης, για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και δεξιοτήτων επαγγελματικής προετοιμασίας που πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές με αναπηρίες μέσω των προγραμμάτων

πληροφοριών, και έπειτα την δεξιότητα ολοκλήρωσης των εργασιών, τη δεξιότητα τήρησης του ωραρίου και τέλος τη δεξιότητα ελέγχου συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών, στις οποίες φαίνεται ότι οι γονείς των μαθητών γενικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι μέσω των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων του Σ.Ε.Π. πρέπει να «διδάσκονται» στους μαθητές και διάφορες «σύγχρονες επαγγελματικές δεξιότητες», όπως αυτές της αυτόνομης εργασίας, της διαχείρισης τεχνολογικών μέσων και πληροφοριών, της επιτυχημένης προσωπικής διαχείρισης και της αυτόνομης εργασίας (Κεδράκα, 2003), ενώ σε άλλη έρευνα με δείγμα μαθητές με αναπηρίες φαίνεται ότι οι μαθητές θεωρούν σημαντική την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αναζήτησης εργασίας (Τοτόλου, 2003).

Ως προς το αν το παιδί τους έχει αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει, 16 γονείς (59,60%) δήλωσαν 'ναι'. Από αυτούς το 82%, δήλωσε πως συμφωνεί με την απόφαση του παιδιού του. Μολονότι το δείγμα των γονέων είναι πολύ μικρό, εν τούτοις θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν με σεβασμό και υποστηρικτική διάθεση τις αποφάσεις των παιδιών τους, και ότι έχει αρχίσει να ενθαρρύνεται από αυτούς η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών τους.

Η ανάλυση των πληροφοριών της ομάδας των γονέων έδωσε τέσσερις ομάδες ομοιογενών μετρήσεων ως εξής:

Η πρώτη ομάδα (O1) ομοιογενών μετρήσεων *Προσδοκίες από τον Σ.Ε.Π. – Οφέλη εργασίας*, είναι ένας συνδυασμός από το τι περιμένουν οι γονείς από τον Σ.Ε.Π. και τον τρόπο εφαρμογής του αλλά και τι προσδοκούν από τη μελλοντική αποκατάσταση του παιδιού τους. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα, οι γονείς των μαθητών με αναπηρία έχουν υψηλές προσδοκίες από την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. και από τη μελλοντική εργασία του παιδιού τους (M.O.=0,94).

Η δεύτερη ομάδα ομοιογενών μετρήσεων (O2) - *Προσφορά του Σ.Ε.Π. στον επαγγελματικό σχεδιασμό*, αναφέρεται στις απόψεις των γονέων σχετικά με την συνεισφορά του Σ.Ε.Π. στον επαγγελματικό σχεδιασμό των παιδιών, οι οποίες φαίνεται να κυμαίνονται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (M.O.=0,67).

---

επαγγελματικού προσανατολισμού βλ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός για μαθητές με ειδικές ανάγκες – Θεωρητική Προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 90, 104-114.

Η τρίτη ομάδα (O3) - *Ψυχολογική και υποστηρικτική προσφορά του Σ.Ε.Π.*, αφορά στις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τα ψυχολογικά οφέλη από την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη ζωή των παιδιών τους, οι οποίες, επίσης, φαίνεται να κυμαίνονται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (M.O.=0,56).

Τέλος, η τέταρτη ομάδα (O4) - *Επίδραση του Σ.Ε.Π. και σημαντικών προσώπων στη λήψη αποφάσεων* αναφέρεται στις απόψεις των γονέων για την επίδραση που έχει ο Σ.Ε.Π. αλλά και διάφορα σημαντικά για τη ζωή του παιδιού πρόσωπα στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων η επίδραση αυτή δεν φαίνεται να είναι υψηλή (M.O.=0,28).

Οι σχετικές αναλύσεις έδειξαν μεγάλη συνάφεια μεταξύ των ομάδων O1 και O3, καθώς και μεταξύ των O1 και O4, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερες προσδοκίες έχουν οι γονείς από τον Σ.Ε.Π. τόσο αυξάνεται η άποψή τους ότι η ψυχολογική και υποστηρικτική προσφορά του Σ.Ε.Π. είναι σημαντική και τόσο εντονότερη είναι η πεποίθησή τους ότι ο Σ.Ε.Π. επηρεάζει τις αποφάσεις των παιδιών τους. Δεν παρατηρήθηκαν συνάφειες μεταξύ των ομάδων O1 και O2, δηλαδή δεν συνδέονται οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι γονείς από τον Σ.Ε.Π. με την άποψη των γονέων για τη συνεισφορά του στον επαγγελματικό σχεδιασμό των παιδιών τους.

Ακόμη, ισχυρές συνάφειες παρατηρήθηκαν μεταξύ των ομάδων O2 και O3, καθώς και μεταξύ των ομάδων O2 και O4, δηλαδή όσο ισχυρότερες είναι οι απόψεις τους για τη συνεισφορά του Σ.Ε.Π. στον επαγγελματικό σχεδιασμό των παιδιών τους τόσο μεγαλύτερη είναι και η πεποίθησή τους για την ψυχολογική υποστήριξη του Σ.Ε.Π. και για την επίδραση του Σ.Ε.Π. στις αποφάσεις των παιδιών. Ισχυρές συνάφειες επίσης παρατηρήθηκαν μεταξύ των ομάδων O3 και O4, δηλαδή όσο ισχυρότερες είναι οι πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τα ψυχολογικά οφέλη από την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη ζωή των παιδιών τους, τόσο αυξάνονται οι απόψεις τους για την επίδραση που έχει ο Σ.Ε.Π. αλλά και διάφορα σημαντικά για τη ζωή του παιδιού πρόσωπα στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού τους.

Τέλος, από όλες τις δημογραφικές μεταβλητές μέτρια αρνητική συνάφεια παρατηρήθηκε μόνον μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του συγκεκριμένου δείκτη O1, δηλαδή όσο χαμηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τόσο αυξάνονται οι προσδοκίες των γονέων από τον Σ.Ε.Π. και τον τρόπο εφαρμογής του. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς οι πατέρες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι πιθανόν ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική

και επαγγελματική καθοδήγηση των παιδιών τους με συνέπεια να προσδοκούν ότι αυτή η βοήθεια μπορεί να προσφερθεί στο παιδί τους από τον Σ.Ε.Π..

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα παραπάνω ευρήματα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών με αναπηρίες και των γονέων τους σε σχέση με τον Σ.Ε.Π. και, ως εκ τούτου, μπορούν να οδηγήσουν στο σχεδιασμό αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση των υπηρεσιών Σ.Ε.Π. και στα τρία επίπεδα (σχολική τάξη, ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π.).

Ορισμένες βασικές προτάσεις, αποτέλεσμα των κυριότερων συμπερασμάτων, είναι οι ακόλουθες:

#### **1. Ο Σ.Ε.Π. να διδάσκεται σε όλα τα σχολεία ειδικής αγωγής κανονικά**

Προβληματισμό προκαλεί το εύρημα ότι ποσοστό 29% δήλωσε πλήρη άγνοια για τον Σ.Ε.Π., ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν γνωρίζει τι είναι τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π. ούτε έχει επισκεφτεί κάποιο από αυτά. Δεδομένου ότι σε όλα τα σχολεία ειδικής αγωγής το μάθημα του Σ.Ε.Π. περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γ γυμνασίου και Α λυκείου και πρέπει να διδάσκεται καθ' όλο το σχολικό έτος, το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε αρκετά σχολεία ειδικής αγωγής δεν διδάσκεται ο Σ.Ε.Π., ίσως από αδυναμία των εκπαιδευτικών, η οποία πιθανότατα είναι αποτέλεσμα έλλειψης γνώσεων. Ως αποτέλεσμα, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με αναπηρία δεν μπορεί να ωφεληθεί από τις υπηρεσίες του Σ.Ε.Π., τη στιγμή που η πλειονότητα των μαθητών τις αξιολογεί θετικά και εκφράζει υψηλές προσδοκίες από τη λειτουργία του.

#### **2. Υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης καθηγητών και συμβούλων Σ.Ε.Π. για την επαγγελματική συμβουλευτική και τον προσανατολισμό ατόμων με αναπηρία**

Πέρα από την πιθανότητα να μην διδάσκεται ο Σ.Ε.Π. σε όλα τα ειδικά γυμνάσια και λύκεια, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν επισκέπτονται τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και τα ΚΕ.ΣΥ.Π.. Το εύρημα αυτό ίσως σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι παρατηρείται αδυναμία αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία από τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., καθώς δεν είναι στελεχωμένα με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εξειδίκευση ή επιμόρφωση σε θέματα Συμβουλευτικής στις ευάλωτες κοινωνικά

ομάδες και στους αναπήρους<sup>85</sup>. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο τα στελέχη επαγγελματικού προσανατολισμού να επιμορφωθούν καταλλήλως και τα ειδικά σχολεία καθώς και τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π να στελεχωθούν με συμβούλους ειδικά εκπαιδευμένους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρία.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο επαγγελματικός σύμβουλος που θα εργασθεί με άτομα με αναπηρία θα πρέπει, εκτός από τις γνώσεις του στη θεωρία και πρακτική της επαγγελματικής συμβουλευτικής, να γνωρίζει επιπροσθέτως την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτική για τα άτομα με αναπηρία, τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων αναπηρίας και τις συνέπειές τους στην εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου, τα μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για άτομα με αναπηρία, τις ευκαιρίες και τα εμπόδια στην αγορά εργασίας, τους τρόπους συνεργασίας με άλλους ειδικούς κλπ.<sup>86</sup>

### **3. Δημιουργία κατάλληλων υποδομών και εξασφάλιση ειδικού εξοπλισμού και μέσων σε ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π.**

Στην αξιολόγηση του Έργου 4 για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Β' ΚΠΣ) με τίτλο *Οργάνωση και λειτουργία των Κέντρων Σ.Ε.Π. στις Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και των Γραφείων Σ.Ε.Π. ανά σχολική μονάδα* (ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. & ΕΕΟ GROUP, 2003) βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. δηλώνει ότι η διαμόρφωση του χώρου του ΚΕ.ΣΥΠ όπου απασχολείται δεν είναι κατάλληλη για άτομα με αναπηρία. Παρομοίως, ενώ λειτουργικότητα των χώρων των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. θεωρείται από τη μεγάλη πλειοψηφία των υπευθύνων ως ικανοποιητική, όμως ένας μεγάλος αριθμός υπευθύνων (44,7%) θεωρεί ότι οι χώροι αυτοί δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι να εξυπηρετούν τα άτομα με αναπηρία.

---

<sup>85</sup> Βλ. σχετικά στο Τσολακίδου, Σ (2006). Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας. Δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Αγοράς Εργασίας. (Η περίπτωση της Ελλάδας και της Γαλλίας). Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα. Επίσης, στο ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ & ΕΕΟ GROUP (2003). *Μελέτη αξιολόγησης έργων για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό από το Β'ΚΠΣ-Παραδοτέο III*. Στη συγκεκριμένη μελέτη και συγκεκριμένα στην ενότητα για τα προγράμματα κατάρτισης των Υπευθύνων ΣΕΠ, οι αξιολογητές αναφέρουν ότι σε σχέση με το βαθμό πραγματοποίησης των διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διάφορα επιστημονικά αντικείμενα διδάχθηκαν ανεπαρκώς. Ενδεικτικά, μεταξύ των αντικειμένων που διδάχθηκαν ανεπαρκώς αναφέρεται ότι «η Συμβουλευτική των ΑΜΕΑ από 26 ώρες διδάχτηκε μόνον 6» (σελ 37).

<sup>86</sup> Περισσότερα για τις γνώσεις και δεξιότητες των επαγγελματικών συμβούλων που εργάζονται με άτομα με αναπηρία βλ. στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες – Υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.



Επίσης, η πλειονότητα των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. δήλωσε ότι ο στόχος «Υποστήριξη ατόμων με αναπηρία και σύνθετα προβλήματα από ειδικούς συμβούλους» (ό.π., σελ. 109) δεν επιτυγχάνεται ή επιτυγχάνεται σε μικρό βαθμό, ενώ παρόμοια είναι η εικόνα και για τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (σελ, 149)

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το θέμα της προσπελασιμότητας των χώρων αλλά και του εξοπλισμού και των απαραίτητων μέσων για την παροχή βοήθειας στα άτομα με αναπηρία συνεχίζει να αποτελεί πρόβλημα, με συνέπεια οι μαθητές του δείγματος μας δεν επισκέπτονται τους χώρους αυτούς ή όταν τους επισκέπτονται αντιμετωπίζουν, σύμφωνα με τους δηλώσεις τους, ποκίλα προβλήματα. Επανερχόμεθα, ως εκ τούτου, σε παλαιότερη πρότασή μας<sup>87</sup> ότι τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα ΓΡΑΣ.Ε.Π. πρέπει να στεγάζονται σε ισόγειους χώρους ή τουλάχιστον σε χώρους κατάλληλα προσαρμοσμένους ώστε να έχουν πρόσβαση οι κινητικά ανάπηροι. Επίσης, οι υπηρεσίες αυτές πρέπει να εξοπλιστούν με τεχνολογικά μέσα που θα δίνουν τη δυνατότητα «μεταγραφής» του υλικού πληροφόρησης και των μέσων αξιολόγησης της επαγγελματικής προσωπικότητας ανάλογα με το είδος της αναπηρίας.

Στο πλαίσιο του Β΄ Κ.Π.Σ. ιδρύθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 1999, Γραφείο Σ.Ε.Π. για τα άτομα με αναπηρία και τα άτομα που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Χωρίς να διακοπεί επισήμως η λειτουργία του το Γραφείο έπαψε ουσιαστικά να λειτουργεί το 2003, λόγω έλλειψης κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού<sup>88</sup>. Η επαναλειτουργία του θα συνέβαλε στην υποστήριξη των συμβούλων των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ΓΡΑΣ.Ε.Π. καθώς και των καθηγητών Σ.Ε.Π. για θέματα ειδικών ομάδων.

#### **4. Έμφαση στην πληροφόρηση των ατόμων με αναπηρία**

Οι μαθητές με αναπηρία φαίνεται να είναι γενικά θετικοί ως προς τα *Ψυχολογικά οφέλη* που αποκομίζουν από τον Σ.Ε.Π., τονίζουν όμως την ανάγκη για παροχή περισσότερων πληροφοριών για τα επαγγέλματα και για τις εκπαιδευτικές επιλογές. Την βοήθεια αυτή ζητούν πρωτίστως οι μαθητές σύμφωνα και με την έρευνα των Γιαννίτσα και συνεργατών (2003) και της Τοτόλου (2003), ενώ τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία και με

---

<sup>87</sup> Βλ. σχετικά στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες – Υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.

<sup>88</sup> Το προσωπικό αποτελείτο από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς της Α βάρθμιας και Β βάρθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό και ήσαν αποσπασμένοι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

εκείνα της έρευνας των Τέττερη και συνεργατών (1989), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θεωρούσαν πρώτη σε βαθμό σημαντικότητας την πληροφόρηση για σπουδές και επαγγέλματα. Στο πλαίσιο εφαρμογής τόσο του Σ.Ε.Π. στο σχολείο όσο και των δραστηριοτήτων των ΚΕ.ΣΥ.Π./ΓΡΑΣ.Ε.Π. φαίνεται ότι είναι απολύτως απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην παροχή εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών στους μαθητές με αναπηρία, καθώς η περιορισμένη επαγγελματική πληροφόρηση μπορεί να οδηγήσει σε μη ρεαλιστικές επαγγελματικές φιλοδοξίες και αποφάσεις (Curnow, 1989).

### **5. Οργάνωση ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων**

Στην έρευνα βρέθηκε ότι οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες θεωρούν σημαντική για τα παιδιά τους την απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, οι οποίες θ διευκολύνουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και τις οποίες πιστεύουν ότι σε αρκετά υψηλό βαθμό καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π..

Προτείνεται τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού για μαθητές με αναπηρία να συμπεριλάβουν δραστηριότητες για την απόκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την ομαλή επαγγελματική ένταξη, όπως και δεξιοτήτων επαγγελματικής προετοιμασίας. Οι δεξιότητες αυτές θα μπορούσαν να διδαχθούν μέσα από ένα πρόγραμμα διάχυσης και, ανάλογα με τη δεξιότητα που επιδιώκεται να αποκτηθεί, να εμπλακούν σε αυτές σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, καθηγητές κατάρτισης και εκπρόσωποι του επιχειρηματικού κόσμου.

### **6. Συνεργασία των συμβούλων και καθηγητών Σ.Ε.Π. με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία**

Η σχέση ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο φαίνεται να έχει κρίσιμη επίδραση στην πρόοδο του παιδιού και επηρεάζει το βαθμό επιτυχίας της εκπαίδευσής του. Οι γονείς χρειάζονται τη βοήθεια των δασκάλων για να πάρουν πληροφορίες και συμβουλές από το σχολείο σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Από την άλλη, οι ειδικές ανάγκες ενός παιδιού δεν μπορούν να αξιολογηθούν και να αντιμετωπισθούν πλήρως στο σχολείο χωρίς τη γνώση των γονέων, οι οποίοι γνωρίζουν το παιδί καλύτερα από κάθε άλλον ( Stone, 2004).

Το να εργάζονται με τους γονείς και να μαθαίνουν από τους γονείς αποτελεί για τους συμβούλους μια καλή επένδυση χρόνου και ενέργειας (Baumberger & Harper, 2007). Οι

γονείς που συμμετέχουν στα προγράμματα προσανατολισμού δείχνουν να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το σχολείο σε σχέση με αυτούς που γνωρίζουν λιγότερα για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες (Baumberger & Harper, 2007) και, γενικά, φαίνεται να υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ανάμειξης της οικογένειας και της επιτυχίας του παιδιού, ασχέτως αναπηρίας (Taylor, 2000).

Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα σύνδεσμο για να ενθαρρύνουν την ανάμειξη των γονέων στο σχολείο. Οι γονείς μέσα από τη συνεργασία τους με τους επαγγελματικούς συμβούλους μπορούν να γνωρίσουν τις υπηρεσίες Σ.Ε.Π. που παρέχονται στο σχολείο και στα ΓΡΑΣ.Ε.Π. και ΚΕ.ΣΥ.Π., να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους, πώς να τα διευκολύνουν στις επιλογές τους, πώς να τα βοηθήσουν σε διάφορα μεταβατικά στάδια της εκπαίδευσής τους καθώς και πώς μπορούν να τους συμπαρασταθούν όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνόγλωσση

- Βαρδακαστάνης, Γ. (2003). Άτομα με αναπηρία. Κάτοχοι και φορείς δικαιωμάτων. Διαθέσιμο από <http://www.health.in.gr/news/article.asp?IngArticleID=48170>
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα.
- Γιαννίτσας, Ν., Αγρέβη, Α., Αναστασίου, Δ., Αποστόλου, Μ., Αργυροπούλου, Αικ., Γεωργαντά, Ε., Γεωργουλέας, Γ., Γιαβρίμης, Π., Κατσαφάνα, Δ., Κρασσάς, Σ., Λυκितσάκου, Κ., Μακρή, Α., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Μαργιόλας, Η., Μορφονιού, Μ., Παλαιοκώστας, Χ., Παπαμιχαήλ, Α., Παταργιά, Ε., Παυλόπουλος, Β., Πολίτη, Ν. Πολυχρόνη, Φ., Τζέπογλου, Σ., Τζίμας, Γ., Τσιναρέλης, Γ. (2000α). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία – Άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. – Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γιαννίτσας, Ν., Αγρέβη, Α., Αναστασίου, Δ., Αποστόλου, Μ., Αργυροπούλου, Αικ., Γεωργαντά, Ε., Γεωργουλέας, Γ., Γιαβρίμης, Π., Κατσαφάνα, Δ., Κρασσάς, Σ., Λυκितσάκου, Κ., Μακρή, Α., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Μαργιόλας, Η., Μορφονιού, Μ., Παλαιοκώστας, Χ., Παπαμιχαήλ, Α., Παταργιά, Ε., Παυλόπουλος, Β., Πολίτη, Ν. Πολυχρόνη, Φ., Τζέπογλου, Σ., Τζίμας, Γ., Τσιναρέλης, Γ. (2000β). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία – Άτομα με κινητικά προβλήματα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. – Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών
- Γιαννίτσας, Ν., Αγρέβη, Α., Αναστασίου, Δ., Αποστόλου, Μ., Αργυροπούλου, Αικ., Γεωργαντά, Ε., Γεωργουλέας, Γ., Γιαβρίμης, Π., Κατσαφάνα, Δ., Κρασσάς, Σ., Λυκितσάκου, Κ., Μακρή, Α., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Μαργιόλας, Η., Μορφονιού, Μ., Παλαιοκώστας, Χ., Παπαμιχαήλ, Α., Παταργιά, Ε., Παυλόπουλος, Β., Πολίτη, Ν. Πολυχρόνη, Φ., Τζέπογλου, Σ., Τζίμας, Γ., Τσιναρέλης, Γ. (2000γ). *Η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των ατόμων με αναπηρία – Άτομα με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. – Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών
- Γιαννίτσας, Ν., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Αναστασίου, Δ., & Αργυροπούλου, Α. (2003). Επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη εφήβων με ειδικές ανάγκες: Αντιλήψεις και στάσεις των ιδίων και των γονέων τους. *Νέα Παιδεία*, 107, 147-159.
- Δελλασούδας, Λ. (2003). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμος Α': Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός
- Δελλασούδας, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική, τόμος Γ': Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία*. Αθήνα: Ατραπος.

Δημητρόπουλος, Α. Ε. (1995). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση των Νοητικώς Καθυστερημένων στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμελήτρια έκδοσης) *Άτομα με αναπηρία και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δοϊκού-Αυλίδου, Μ. (1998). Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ανεπάρκεια όρασης. Διδακτικές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Δοϊκού, Μ., Μουστάκα, Μ. & Πήτα, Γ. (2002). Ακαδημαϊκή στήριξη των φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγησης. Στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α (Επιμελήτρια έκδοσης) *Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο Πανεπιστήμιο: Διαπιστώσεις-Προτάσεις* (σελ. 64-69). Θεσσαλονίκη: Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής, Α.Π.Θ.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2002). *Αναπηρία και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση-Τελική έκθεση μελέτης*. Αθήνα.

Ελευθερίου, Α. (2006). *Ψυχοκοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με κινητικά προβλήματα*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006. Διαθέσιμο στο <http://www.labor-ministry.gr/ekt/ae/perilipsh.htm>.

Ζαφειράτου-Κουλιούμπα, Ε. (1994). *Γνωριμία με την κώφωση*. Αθήνα: Ελλην.

Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καβροχωριανού, Ε. (2006). *Διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών και της προσωπικής αυτοεκτίμησης των φοιτητών με αναπηρίες στα τμήματα Φ.Π.Ψ. και Προγράμματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1996). Η Ευρωπαϊκή εμπειρία της συμβουλευτικής φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Σύγκριση με την Ελληνική πραγματικότητα. Στο ανθολόγιο: Καλαντζή-Αζίζι, Α., Rott, G., Τσιναρέλης, Γ., Χαρίλα, Ν. (Επιμελητές έκδοσης). *Ψυχολογική Συμβουλευτική Φοιτητών* (σελ. 75-97). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλτσόγια-Τουρναβίτη, Ν. (2003). Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας. Στο ανθολόγιο Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., Στασινοπούλου, Ο. (Επιμελήτριες έκδοσης). *Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, (σελ. 227-239). Αθήνα: Κριτική.

Κεδράκα, Κ. (2003). *Ψυχολογική αξιολόγηση σύγχρονων επαγγελματικών δεξιοτήτων*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

Κοντομηνά, Ε. (1994). Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες και προσδοκίες των μαθητών με προβλήματα όρασης Β΄ και Γ΄ λυκείου. Στο ανθολόγιο: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών (επιμ.) *Μελέτες και έρευνες για την ίδρυση υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και αποκατάστασης για τα άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα.

Κρουσταλάκης, Γ. (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, Δ΄ έκδοση*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Κρουσταλάκης, Γ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, ΣΤ΄ έκδοση*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Κυπριωτάκης, Α. (1997). Σχολική ένταξη: γενικές προϋποθέσεις και ειδικός ρόλος των γονιών. Στο Α. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 378-397). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζοπούλου, Μ. (2003). Εναλλακτικές μορφές απασχόλησης σε άτομα με ειδικές ανάγκες: Ευρωπαϊκή εμπειρία. Στο ανθολόγιο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., Στασινοπούλου, Ο. (Επιμελήτριες έκδοσης). *Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, (σελ. 57-73). Αθήνα: Κριτική.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2002). *Σπουδές και ζωή των νέων με ειδικές ανάγκες στο Πανεπιστήμιο: Διαπιστώσεις-Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Επιτροπή Κοινωνικής Πολιτικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λαμπροπούλου, Β. (1992). Τα προβλήματα των κωφών στην Ελλάδα. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμελητές έκδοσης) *Άτομα με αναπηρία-τόμος Α΄* (σελ. 464-472). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιοδάκης, Δ., (2000): *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς*. Αθήνα: Άτραπος.

Μιχαήλ, Μ. (1994). Η Κοινωνική πρωτοβουλία Horizon στην Ελλάδα. Στο ανθολόγιο: Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (Επιμελητές έκδοσης). *Άτομα με αναπηρία – Β Τόμος* (σελ. 860-867). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Κ. (2002). *Θεωρητικές έννοιες μετρικής και ψυχομετρίας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, 3<sup>η</sup> έκδοση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μυλωνάς, Κ. & Ξανθοπούλου, Χρ. (2007). Η μέτρηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου: Μια εναλλακτική μεθοδολογική και στατιστική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 14(1), 76-95.

Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, μετάφραση-επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νταλάκα, Ε. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη ατόμων με προβλήματα όρασης. Μετρική και μεθοδολογική προσέγγιση στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

Παπαδημητρίου, Μ. (1994). Επαγγελματικές εμπειρίες και δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με προβλήματα όρασης. Στο ανθολόγιο: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών (επιμ.) *Μελέτες και έρευνες για την ίδρυση υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και αποκατάστασης για τα άτομα με προβλήματα όρασης*. Αθήνα.

Παπαϊωάννου, Σ. (1990). Επαγγελματική εκπαίδευση και προσανατολισμός. Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπασπύρου, Χ. (1993). *Περίληψη διδακτικών ενοτήτων. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις για το Σεμινάριο για φοιτητές με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, Τόμος Β'.* Αθήνα (αυτοέκδοση).

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Β'.* Αθήνα (αυτοέκδοση).

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1999). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Γ' έκδοση*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Σαρινοπούλου, Φ. (2003). Πρόγραμμα παροχής βοήθειας για Κωφούς-Βαρήκοους σπουδαστές-Κοινωνική Υπηρεσία του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. Στο ανθολόγιο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., Στασινοπούλου, Ο. (Επιμελήτριες έκδοσης). *Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, (σελ. 294-307). Αθήνα: Κριτική.

Σιδέρη, Γ. (2004). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με ινσουλινοεξαρτώμενο σακχαρώδη διαβήτη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες: Υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34-35, 56-66.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1999). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός για μαθητές με ειδικές ανάγκες – Θεωρητική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 90, 104-14.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ., Δημητρόπουλος, Α., (2000). Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Στο ανθολόγιο: Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (Επιμελήτρια έκδοσης). *Άτομα με αναπηρία και η ένταξή τους* (σελ.125-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2001). Ανάπτυξη δεξιοτήτων σταδιοδρομίας: Μια νέα προσέγγιση της εφαρμογής του επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο ανθολόγιο: Ν. Φακιολάς, Μ. Κασσωτάκης και Π. Μπερσίμης (επιμελητές έκδοσης) *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον*

*Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αγωγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα* (σελ. 63-73). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (2003α). Ένταξη των φοιτητών και πτυχιούχων με αναπηρίες στην αγορά εργασίας: Ευρωπαϊκό δίκτυο κέντρων Workable. Στο ανθολόγιο: Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α., Στασινοπούλου, Ο. (Επιμελήτριες έκδοσης). *Άτομα με αναπηρίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*, (σελ. 262-273). Αθήνα: Κριτική.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μαργαρίτης, Δ. & Κεδράκα, Αικ. (2003β). Επαγγελματική Ανάπτυξη των ατόμων με Θαλασσαιμία. *Νέα Παιδεία*, 107, 160-179.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Παυλάκος, Ν. (2007). Εξειδικευμένες δεξιότητες των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 231-255.

Στεφανίδης, Κ. (1992). Το ευρωπαϊκό σύστημα πληροφόρησης HANDYNET στην Ελλάδα. *Εκλογή*, Απρίλιος-Ιούνιος, 158-165.

Stone, J. (2004). Δουλεύοντας με τις οικογένειες. Στο Η. Mason & S. McCall, (eds). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου), (σελ. 605-617). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Τέττερη, Ι. Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π., & Κουτσούκος, Δ. (1989). *Αξιολόγηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τους μαθητές της Γ' γυμνασίου: Ανάγκες και προσδοκίες τους*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι.

Τζανή, Τ.Σ. (1998). *Φοιτητές με ειδικές ανάγκες στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Επιδημιολογικά στοιχεία και καταγραφή των αναγκών και των προβλημάτων τους*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

Τοτόλου, Α. (2003). Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών με κινητικά προβλήματα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 121-139.

Τσολακίδου, Σ (2006). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας. Δομές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Αγοράς Εργασίας. (Η περίπτωση της Ελλάδας και της Γαλλίας)*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» (2007). Προγραμματική περίοδος 2007-2013, Επίσημη υποβολή. Αθήνα, Οκτώβριος.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΕΠ.Ε.Α.Ε.Κ. & ΕΕΟ GROUP (2003). *Μελέτη αξιολόγησης έργων για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό από το Β'ΚΠΣ-Παραδοτέο III*. Αθήνα.

Φυτράκη, Κ. (2003). *Οι στάσεις των εργοδοτών απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα.



Χουρδάκης, Γ. (2007). *Δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Τελέθριον.

## β. Ξενόγλωσση

Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing, 6<sup>th</sup> Edition*. New York: Macmillan.

Baumberger, J. P. & Harper, R. E. (2007). *Assisting students with disabilities: A handbook for school counselors*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bigelow, A.E. (1992). Blind children's ability to predict what another sees. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 86(4), 181-184.

Blumberger, W. (2001). Employability enhancement of visually impaired. Supported employment for individuals with disabilities. 24-28/11. Bratislava. Διαθέσιμο από: <http://www.icevi.org>

Brazill, T., & Grofman, B. (2002). Factor analysis versus Multidimensional Scaling: binary choice roll-call voting and the US supreme court. *Social Networks*, 24, 201-229.

Brolin, D. E. (1986). *Life-centered career education: A competency based approach*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Burkhead, E. J. (1984). Services for the disabled person. Στο H.D. Burck & R.C. Reardon (Eds.), *Career development interventions*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Callias, M. (1994). Δουλεύοντας με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο ανθολόγιο: Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (Επιμελητές έκδοσης). *Άτομα με αναπηρία – Α Τόμος* (σελ.140-149). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Christensen, L.B. (1988). *Experimental Methodology, 4<sup>th</sup> Edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Clark, G. M., Carlson, B. C., Fisher, S. Cook, I. D., & D' Alonzo, B. J. (1991). Career development for students with disabilities in elementary schools. A position statement of the division of career development for exceptional individuals. *Career Development for Exceptional Individuals*, 14, 109-120.

Cobb, H. (1989). Counseling and psychotherapy with handicapped children and adolescents. Στο D. T. Brown & H. Prout, H., 1989. *Counseling and psychotherapy with children and adolescents. Theory and practice for school and clinic settings*(σελ. 467-501). Brandon, Vermont.

Crudden, A., & McBroom, L. W. (1999). Barriers to employment: A survey of employed persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93(6) 341-350.

Curnow, T. C. (1989). Vocational development of persons with disability. *The Career Development Quarterly*, 37, 269-278.

D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(8), 576-584.

Davison, M.L. (1985). Multidimensional scaling versus Components analysis of test intercorrelations. *Psychological Bulletin*, 97(1), 94-105.

Drummond, R. J., & Ryan, C. W. (1995). *Career Counseling: A Developmental Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.

Dryden, G. (2001). *Employability enhancement of visually impaired. Employment retention: The need for a systematic approach*, 24-28/11, Bratislava. Διαθέσιμο από: <http://www.icevi.org>

Dudek, F.J. (1979). The continuing misinterpretation of the standard error or measurement. *Psychological Bulletin*, 86, 335-337.

EBU (2001). Survey on the employment of blind and partially sighted people in Europe. Διαθέσιμο από: <http://www.euroblind.org/fichiersGB/surveyymb.htm#results>

European Commission (2002). *Disability and social exclusion in the European Union: Final study report*. Athens.

Everitt, B.S. (1996). *Making sense out of Statistics in Psychology: A second level course*. London: Oxford University Press.

Fine, M. & Asch, A. (1988). Disability beyond stigma: Social interactions, discriminations and activism. *Journal of Social Issues*, 44(1), 3-21.

Frame, M. J. (2002). Blind spots: The communicative performance of visual impairment in relationships and social interaction. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(10-A), 32-39.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Guilford, J.P. & Fruchter, B. (1978). *Fundamental Statistics for Psychology and Education (6<sup>th</sup> Edition)*. New York: McGraw-Hill.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (1998). *Career Counseling: Process, Issues and Techniques*. Needham, Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (1997). *Human exceptionality: society, school and family*. Needham, Heights, MA: Allyn & Bacon.

Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (6<sup>th</sup> edition)*. Boston MA: Pearson Education Inc.

Hershenson, D. B. (1974). Vocational guidance of the handicapped. Στο E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. Boston: Houghton Mifflin.

Hollander, A. (1993). Rights to special services for people with developmental disabilities in Sweden. *Scandinavian Journal of Special Welfare*, 2, 63-68.

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability and Society*, 16(4), 579-615.

Hoff, D. (2001). *Access for all: A resource manual for meeting the needs of one-stop customers with disabilities*. Boston: Institute for Community Inclusion.

Howell, D.D. (1987). *Statistical Methods for Psychology*. 2<sup>nd</sup> Edition. Boston: Duxbury Press.

Iezzoni, L. I., McCarthy, E. P., Davis, E., Roger, B., Siebens, H (2000). Mobility problems and perceptions of disability by self-respondents and proxy respondents. *Medical Care*, 38(10), 1051-1057.

Inge, K., Strobel, W., Wehman, P., Todd, J., & Target, P. (1999). Vocational outcomes for individual with significant physical disabilities: Design and implementation of workplace supports. Στο Revell, G., Inge, K., Mank, D. & Wehman, P. (Eds), *The impact of supported employment for people with significant disabilities: Preliminary findings of the national supported employment consortium* (σελ. 135-48). Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Rehabilitation Research and Training Center on Workplace Supports.

Isaacson, L. E., & Brown, D. (1997). *Career Information, Career Counselling, and Career Development*. USA: Allyn & Bacon.

Karlsson, J. S. (1998). Self-reports of psychological distress in connection with various degrees of visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7), 483-490.

Kef, S. (2002). Psychological adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(1), 22-37.

Kim, Hi-Young (1997). *The Goal is for everybody to take part*. (A report on the situation of disabled students at Stockholm University).

Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (1997). *Educating Exceptional Children* (8<sup>th</sup> edition). Boston and New York: Houghton Mifflin.

Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.

Limaye, S. (2004). Exploring the impact of hearing impairment on self-concept. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(4), 369-374.

Lombana, J. H. (1992). *Guidance of handicapped students*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Lowenbraun, S., & Thompson, M. (1990). Hearing impairments. In Haring, N. & L. McCormick, L. (eds.), *Exceptional children and youth* (5<sup>th</sup> edition) (pp.365-401). Ohio: Merrill.

Mardia, K.V., Kent, J.T., & Bibby, J.M. (1989). *Multivariate Statistics*. San Diego: Academic Press.

Makri-Botsari, E. Polychroni, F., Megari, E. (2001). Personality characteristics of Greek mothers of children with special needs who are involved in special needs support centres. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 113-140.

Meister, J. J. (1995). Study Conditions and Behavioural Patterns of Students with Disabilities. Στο J. J. Meister (Ed.) *Study Conditions and Behavioural Patterns of Students with Disabilities* (σελ. 44-61). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Mori, A. A. (1982). Career attitudes and job knowledge among junior high school regular, special and academically talented students. *Career Development for Exceptional Individuals*, 5(1), 62-69.

McAlpine, L. M., & Moore, C. M. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89(4), 349-358.

Morgan, M. (1996). Counseling skills for professionals working with people with disabilities and their families. Στο S. Palmer, S. Dainow, & P. Milner (Eds.) *Counselling: The BAC Counselling Reader* (σελ. 230-233). London: Sage.

Nester, M. A. (1993). Psychometric testing and reasonable accommodation for persons with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 38(2), 75-85.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*, 3<sup>rd</sup> Edition. New York, McGraw-Hill.

O'Donnell, L. M., & Livingston, R. I. (1991). Active exploration of the environment by young children with low vision: A review of literature. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 287-291.

OECD (1997). *Post-compulsory education for disabled people*. Paris: OECD Publications.

Omizo, S. A., & Omizo, M. M. (1992). Career and vocational assessment information with program planning and counseling for students with disabilities. *The School Counselor*, 40, 32-39.

Osipow, S.H. (1976). Vocational behavior and career development 1975: A review. *Journal of Vocational Behavior* 9(2), 129-145.

Pring, L., Dewart, H., & Brockband, M. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 754-68.

Ratna, H. (1996). Counselling deaf and hard of hearing clients. In S. Palmer, S. Dainow & P. Milner (Eds.) *Counselling: The BAC Counselling Reader* (pp.234-241). London: Sage.

Roessler, R. T. (1988). A conceptual basis for return to work interventions. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 32, 98-107.

Roessler, R. & Rubin, E. (1982). *Case management and rehabilitation counseling. Procedures and techniques*. Baltimore: University park Press.

RVIB (1998). Employment and Vision Impairment: Employment and the barriers faced by people with vision impairment. Διαθέσιμο από <http://www.rvib.org>

Skill (1997). *The Coordinator's Handbook*. London: National Bureau for Students with Disabilities.

Stalans, L.J. (1995). Multidimensional Scaling. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.) *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington: The American Psychological Association.

Stevens, M. A., Steele, A. C., Jytal, W. J., Kalvin, N. I., Bortolussi, A., B., & Douglas, B. D. (1996). Adolescents with physical disabilities, some psychological aspects of health. *Journal of Adolescent Health*, 19, 157-164.

Süper, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Στο D.Brown, L.Brooks and associates (Eds.). *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> edition, σελ.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.

Taylor, G. (2000). *Parental involvement: A practical guide for collaboration and teamwork for students with disabilities*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publishers, Ltd.

Taylor, R. L. , Sternberg, L., & Richard, S. B. (1996). *Exceptional Children*. San Diego-London: Singular.

Thomas, k. R. & Berven, N. L. (1984). Providing career counseling for individuals with handicapping conditions. Στο N. C. Gysbers & associates (Eds.) *Designing careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thurer, S. (1980). Vocational rehabilitation following coronary bypass surgery: The need of counseling the newly well. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 11, 98-99.

Tuttle, D. W. (1984). *Self-esteem and adjusting to blindness*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Uttermohlen, T. L. (1997). On "passing" through adolescence. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91 (3), 309-314.

Van Herk, H., Poortinga, Y. H., Verhallen, T. M. M. (2004). Response styles in rating scales: Evidence of method bias in data from six EU countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 346-360.

Veligekas, P., Mylonas, K., & Zervas, Y. (2007). Goal orientation and beliefs about the causes of success among Greek track and field athletes. *Perceptual and Motor Skills, 105*, 927-938.

Walker, B. & Singer, G. H. S. (1993). Improving collaborative communication between professionals and parents. Στο G. H. S. Singer & L. E. Power (Eds.) *Families, disability, and empowerment: Active coping skills and strategies for family interventions*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.

Webb, S. (2001). Independent Living and Employment Services: Equal Paths to Community Integration. In Turner, E., Revell, G., Brooke, V. (eds), *Personal Assistance in Workplace: A Customer-directed Guide* (pp. 83-92). Supported Employment Consortium, Virginia Commonwealth University, Richmond.

Wehman, P., Kregel, J., & Barcus, J. (1985). From school to work: A vocational transition model for handicapped students. *Exceptional Children, 50* (1), 25-37.

World Health Organization (1980). *The international classification of impairments, disabilities and handicaps*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

---

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

---

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Σχολεία από τα οποία προήλθε το δείγμα των μαθητών με προβλήματα όρασης**

Σχολείο	Αριθμός μαθητών με προβλήματα όρασης
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΘΗΝΑΣ</b>	
5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Νίκαιας	1
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Βρυλλισίων	1
Μουσικό Γυμνάσιο Αλίμου	2
3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαϊδαρίου	1
8 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Καλλιθέας	4
3 <sup>ο</sup> Λύκειο Νίκαιας	1
2 <sup>ο</sup> Λύκειο Καλλιθέας	8
6 <sup>ο</sup> Λύκειο Πειραιά	1
Λύκειο Καλλίπολης	1
Μουσικό Λύκειο Αλίμου	3
5 <sup>ο</sup> Λύκειο Αιγάλεω	1
1 <sup>ο</sup> Λύκειο Αγίου Δημητρίου	1
2 <sup>ο</sup> Λύκειο Αγίου Δημητρίου	1
Λύκειο Μελλισίων	1
<i>Σύνολο:</i>	<b>27</b>
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ</b>	
Ίδρυμα ΗΛΙΟΣ	2 (Γυμνασίου)
Μουσικό Γυμνάσιο	2
Μουσικό Λύκειο	1
1 <sup>ο</sup> Νυχτερινό Λύκειο	2
Ίδρυμα ΗΛΙΟΣ	2 (Λυκείου)
<i>Σύνολο:</i>	<b>9</b>
<b>Γενικό Σύνολο:</b>	<b>36</b>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγια έρευνας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

Αγαπητέ Μαθητή / Αγαπητή Μαθήτριά,

Στο ερωτηματολόγιο αυτό καταγράφονται οι απόψεις σου σχετικά με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώνοντας την απάντηση που σου ταιριάζει. Σε παρακαλούμε, επίσης, να απαντήσεις και στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Μην σκέπτεσαι πολύ την κάθε απάντηση, απλώς σημείωσε ή γράψε την πρώτη απάντηση που σου έρχεται στο νου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και όλες οι απαντήσεις που δίνεις είναι **αυστηρά ανώνυμες**. Μην γράψεις πουθενά το όνομά σου. Σε παρακαλούμε, μην αφήσεις καμία ερώτηση αναπάντητη. Σε περίπτωση μόνον που δεν γίνεται ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου φέτος, κάποιες ερωτήσεις θα μείνουν αναπάντητες.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου.

Τι γνωρίζεις για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.);

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

Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσεις;    OXI    NAI

Αν NAI ποιο είναι αυτό;

.....  
.....

Εάν έχεις αποφασίσει το επάγγελμα που θέλεις να ακολουθήσεις, συμφωνούν οι γονείς σου με την απόφασή σου ως προς την επιλογή του επαγγέλματός σου;    NAI    OXI

Πώς βρίσκεις το μάθημα του Σ.Ε.Π. φέτος;

- Πολύ ενδιαφέρον  
 Ενδιαφέρον  
 Έτσι κι έτσι  
 Λίγο ενδιαφέρον  
 Καθόλου ενδιαφέρον  
 Δεν κάνουμε Σ.Ε.Π. φέτος

Τι γνωρίζεις για τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π);

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

Έχεις επισκεφτεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού;    NAI    OXI

- Εάν NAI, σε ποιο βαθμό σε βοήθησε;

- Πάρα πολύ     Πολύ     Αρκετά     Λίγο     Καθόλου

- Εάν NAI, ποιος σου πρότεινε να πας;

.....

- Εάν NAI, ποια από τα ακόλουθα σε δυσκόλεψαν στην επίσκεψή σου αυτή στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού;

• Έλλειψη ειδικού ανελκυστήρα για άτομα με κινητικές δυσκολίες ή προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/>
• Έλλειψη ειδικής ράμπας	<input type="checkbox"/>
• Έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης	<input type="checkbox"/>
• Έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες σου	<input type="checkbox"/>

Τι γνωρίζεις για τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.);

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

Υπάρχει Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο σου ;    ΟΧΙ    ΝΑΙ

Έχεις επισκεφτεί κάποιο Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;    ΝΑΙ    ΟΧΙ

- Εάν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό σε βοήθησε;

Πάρα πολύ     Πολύ     Αρκετά     Λίγο     Καθόλου

- Εάν ΝΑΙ, ποιος σου πρότεινε να πας;

.....

- Εάν ΝΑΙ, ποια από τα ακόλουθα σε δυσκόλεψαν στην επίσκεψή σου αυτή στο Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| • Έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης | <input type="checkbox"/> |
| • Έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες σου                  | <input type="checkbox"/> |

Έχεις συμμετάσχει σε επισκέψεις που γίνονται στους εκπαιδευτικούς φορείς και στους χώρους εργασίας;    ΝΑΙ    ΟΧΙ

*Ερωτήσεις σχετικά με τη διεξαγωγή του Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου*

Σ.Ε.Π. κάνουμε μια φορά την εβδομάδα σύμφωνα με το πρόγραμμα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Δεν κάνουμε Σ.Ε.Π. φέτος, παρόλο που υπάρχει στο πρόγραμμα	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Δεν κάνουμε Σ.Ε.Π. φέτος γιατί δεν υπάρχει στο πρόγραμμα	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Με ποιο τρόπο γίνεται συνήθως στην τάξη σου το μάθημα του Σ.Ε.Π.;		
Δεν κάνουμε Σ.Ε.Π. φέτος		<input type="checkbox"/>
Με ελεύθερη συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις του καθηγητή	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με συζήτηση πάνω σε θέματα που προτείνουν οι μαθητές	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Με διδασκαλία του καθηγητή κυρίως	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Με δουλειά σε ομάδες στην τάξη	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με γραπτές ερωτήσεις και εργασίες που δουλεύουμε στο σπίτι και παρουσιάζουμε στην τάξη	ΝΑΙ	ΟΧΙ

### Ενότητα 1.

*Απάντησε στις επόμενες ερωτήσεις μόνον εάν το μάθημα του Σ.Ε.Π. γίνεται φέτος στο σχολείο σου. Αλλιώς προχώρησε στην ενότητα 2.*

Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών σου αναγκών;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να γνωρίσεις τον κόσμο της εργασίας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να ταξινομήσω τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές μου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να νιώθω πιο σίγουρος γενικά	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις ανάγκες μου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ο Σ.Ε.Π. με βοήθησε να μάθω να συμπληρώνω διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό)	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Νομίζεις ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο σου, σε ικανοποιεί;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να μάθεις πώς να παίρνεις αποφάσεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	ΟΧΙ	ΝΑΙ

Θα ήθελες να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	NAI	OXI
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	NAI	OXI
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να πάρεις πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	NAI	OXI
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	OXI	NAI
Θα ήθελες να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	NAI	OXI
Σε βοήθησε ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	OXI	NAI

## Ενότητα 2.

*Απάντησε σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις, ασχέτως με το αν γίνεται η όχι το μάθημα του Σ.Ε.Π. φέτος στο σχολείο σου.*

Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Μια δουλειά θα μου προσφέρει οικονομική ανεξαρτησία	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας η μητέρα σου;	OXI	NAI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να εκτιμήσεις τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές σου;	NAI	OXI
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	OXI	NAI
Μια δουλειά θα μου προσφέρει ενίσχυση αυτοσυναισθήματος	OXI	NAI
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	NAI	OXI
Θεωρείς ότι είσαι ενήμερος για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Νομίζεις ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξή σου στην αγορά εργασίας;	NAI	OXI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	OXI	NAI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σου προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο σύμβουλος Σ.Ε.Π.;	OXI	NAI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος φίλος ή κάποιοι φίλοι σου;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο σημαντικό πρόσωπο των μέσων μαζικής επικοινωνίας; Εάν NAI, ποιο; .....	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο; Εάν NAI, ποιο;	OXI	NAI

.....		
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών σου επιλογών;	NAI	OXI
Μια δουλειά θα με βοηθήσει στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	NAI	OXI
Πραγματοποιήθηκαν από το σχολείο σου επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	OXI	NAI
Μια δουλειά θα μου προσφέρει αυτοπεποίθηση	NAI	OXI
Πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σου συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο πατέρας σου;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος θείος ή θεία σου;	OXI	NAI
Πιστεύεις ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	OXI	NAI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος άλλος στενός συγγενής (παππούς, γιαγιά, εξάδελφοι)	OXI	NAI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη σε σένα και στην οικογένειά σου σε θέματα που σας απασχολούν;	NAI	OXI
Συνδιοργανώθηκαν με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο σου πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Διατηρούνται στο σχολείο σου βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	OXI	NAI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε βοηθήσει να βρίσκεις μόνος σου μια πληροφορία που σε ενδιαφέρει;	NAI	OXI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε στηρίζει προκειμένου να αποκτήσεις αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας κάποιος καθηγητής / καθηγήτριά σου;	NAI	OXI
Σε επηρέασε στην απόφασή σου για την επιλογή σπουδών ή εργασίας ο αδελφός σου / η αδελφή σου;	OXI	NAI
Προσκλήθηκαν από το σχολείο σου επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	OXI	NAI
Περιμένεις από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο σου να σε πληροφορήσει σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορείς να ασκήσεις;	NAI	OXI
Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σε υποστηρίζουν στις αποφάσεις σου; <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ		
Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σου περιορίζουν την ελευθερία σου; <input type="checkbox"/> Πάρα πολύ <input type="checkbox"/> Πολύ <input type="checkbox"/> Αρκετά <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Καθόλου		

Πιστεύεις ότι οι γονείς σου σε κάνουν πράγματα για σένα που θα μπορούσες να κάνεις μόνος/-η σου;  Όχι  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό είσαι βέβαιος -η ότι θα καταφέρεις να ζήσεις οικονομικά ανεξάρτητος -η;  Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

**Φύλο:**  Αγόρι  Κορίτσι

**Οικογενειακή κατάσταση γονέων:**  Παντρεμένοι  Διαζευγμένοι  Άλλο

**Αριθμός αδελφών:** (0 έως ...) \_\_\_\_\_

**Σειρά γέννησης** \_\_\_\_\_

**Μορφωτικό επίπεδο πατέρα** (σημείωσε αναλυτικά, π.χ. απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου)

**Μορφωτικό επίπεδο μητέρας** (σημείωσε αναλυτικά, π.χ. απόφοιτος Πανεπιστημίου)

Ποιο θα έλεγες ότι είναι το **κοινωνικοοικονομικό επίπεδο** της οικογένειάς σου;

Χαμηλό  Μέσο χαμηλό  Μέσο  Μέσο υψηλό  Υψηλό

*Σε ευχαριστούμε και πάλι για τη συμμετοχή σου*

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΩΝ  
ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

Αγαπητέ Γονέα,

Στο ερωτηματολόγιο αυτό καταγράφονται οι απόψεις σας σχετικά με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν σημειώνοντας την απάντηση που ταιριάζει. Σας παρακαλούμε, επίσης, να απαντήσετε και στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Μην σκέπτεστε πολύ την κάθε απάντηση, απλώς σημειώστε ή γράψτε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο νου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και όλες οι απαντήσεις που δίνετε είναι **αυστηρά ανώνυμες**. Μην γράψετε πουθενά το όνομά σας. Σας παρακαλούμε, μην αφήσετε καμία ερώτηση αναπάντητη. Σε περίπτωση μόνον που δεν γίνεται ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού φέτος, κάποιες ερωτήσεις θα μείνουν αναπάντητες.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.



Τι γνωρίζετε για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.);

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

Έχει αποφασίσει το παιδί σας ποιο επάγγελμα θα ακολουθήσει;    OXI    NAI  
Αν NAI ποιο είναι αυτό;

.....  
.....

Εάν το παιδί σας έχει επιλέξει επάγγελμα, συμφωνείτε με την επιλογή αυτή;    NAI    OXI

Αποτελεί ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος, κατά την άποψή σας;    NAI    OXI

Τι γνωρίζετε για τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.);

.....  
.....

Έχει το παιδί σας επισκεφτεί κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού;  
NAI    OXI

- Εάν NAI, σε ποιο βαθμό τον/την βοήθησε;  
 Πάρα πολύ     Πολύ     Αρκετά     Λίγο     Καθόλου

- Εάν NAI, ποιος του/της πρότεινε να πάει;

.....

- Εάν NAI, ποια από τα ακόλουθα τον/την δυσκόλεψαν στην επίσκεψη αυτή στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού;

- Έλλειψη ειδικού ανελκυστήρα για άτομα με κινητικές δυσκολίες ή προβλήματα όρασης
- Έλλειψη ειδικής ράμπας
- Έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης
- Έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του/της

.....

Τι γνωρίζετε για τα Γραφεία Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.);

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

Υπάρχει Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο του παιδιού σας;    ΟΧΙ    ΝΑΙ

Έχει το παιδί επισκεφτεί κάποιο Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;    ΝΑΙ    ΟΧΙ

- Εάν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό τον/την βοήθησε;

Πάρα πολύ     Πολύ     Αρκετά     Λίγο     Καθόλου

- Εάν ΝΑΙ, ποιος του/της πρότεινε να πάει;

.....

- Εάν ΝΑΙ, ποια από τα ακόλουθα τον/την δυσκόλεψαν στην επίσκεψη αυτή στο Γραφείο Συμβουλευτικής και Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

• Έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και πληροφόρησης

• Έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του/της

Ανταποκρίνεται η διαδικασία του Σ.Ε.Π. στις ανάγκες του παιδιού σας;    ΝΑΙ    ΟΧΙ

## Ενότητα 1.

*Απαντήστε στις επόμενες ερωτήσεις μόνον εάν το μάθημα του Σ.Ε.Π. γίνεται φέτος στο σχολείο του παιδιού σας.*

*Αλλιώς προχωρήστε στην ενότητα 2.*

Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. μεγαλύτερη ανάλυση των προσωπικών αναγκών του παιδιού σας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να γνωρίσει τον κόσμο της εργασίας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές του;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να ταξινομήσει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές του;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να νιώθει πιο σίγουρο γενικά;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να κατανοήσει τις ανάγκες του;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε στηρίζοντας το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο, βοηθάει στον επαγγελματικό προσανατολισμό του παιδιού σας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. βοήθησε το παιδί σας να μάθει να συμπληρώνει διάφορα έγγραφα (π.χ. βιογραφικό);	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Νομίζετε ότι ο Σ.Ε.Π., όπως εφαρμόζεται στο σχολείο του παιδιού, τον/την ικανοποιεί;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να μάθει να παίρνει αποφάσεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τα επαγγέλματα;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Θα θέλατε να προστεθεί στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερο έντυπο υλικό;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας βοήθησε με το να πληροφορήσει το παιδί σας σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές επιλογές;	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Θα θέλατε να προστεθούν στη διαδικασία του Σ.Ε.Π. περισσότερες ώρες διδασκαλίας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας το βοήθησε να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	ΟΧΙ	ΝΑΙ

## Ενότητα 2.

Απαντήστε σε όλες τις επόμενες ερωτήσεις, ασχέτως με το αν γίνεται η όχι το μάθημα του Σ.Ε.Π. φέτος στο σχολείο του παιδιού σας.

Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος-η για τη σημασία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου οικονομική ανεξαρτησία	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι η μητέρα επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	OXI	NAI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει το παιδί σας να εκτιμήσει τις κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητές του;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι το παιδί σας είναι ενήμερο για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος;	OXI	NAI
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου ενίσχυση αυτοσυναίσθηματος	OXI	NAI
Πραγματοποιήθηκε, εξ όσων γνωρίζετε, στο σχολείο του παιδιού σας πληροφόρηση της σχολικής κοινότητας (καθηγητών, γονέων, μαθητών) για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι είστε ενήμερος-η για τους στόχους του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Νομίζετε ότι η διαδικασία του Σ.Ε.Π. θα ομαλοποιήσει την επαγγελματική ένταξη του παιδιού σας στην αγορά εργασίας;	NAI	OXI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να βοηθήσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;	OXI	NAI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι ο σύμβουλος Σ.Ε.Π. επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	OXI	NAI
Θεωρείτε ότι οι φίλοι του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι κάποιο σημαντικό πρόσωπο των ΜΜΕ επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων; Εάν ΝΑΙ, ποιος;.....	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι κάποιο άλλο σημαντικό πρόσωπο επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων; Εάν ΝΑΙ, ποιος; .....	OXI	NAI
Προσδοκείτε ότι ο Σ.Ε.Π. θα βοηθήσει το παιδί σας στη διεύρυνση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών του επιλογών;	NAI	OXI
Μια δουλειά θα βοηθήσει το παιδί στην απόκτηση φυσιολογικής ζωής	NAI	OXI
Πραγματοποιήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους;	OXI	NAI
Μια δουλειά θα προσφέρει στο παιδί μου αυτοπεποίθηση	NAI	OXI
Πραγματοποιήθηκε, εξ όσων γνωρίζετε, στο σχολείο του παιδιού σας συμβουλευτική στήριξη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητών;	NAI	OXI

Θεωρείτε ότι ο πατέρας επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι κάποιος θείος/θεία επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	OXI	NAI
Πιστεύετε ότι ο Σ.Ε.Π. δεν προσφέρει;	OXI	NAI
Θεωρείτε ότι οι παππούδες/γιαγιάδες/εξάδελφοι επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	OXI	NAI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να προσφέρει συμβουλευτική και στήριξη στο παιδί και στην οικογένειά σας σε θέματα που σας απασχολούν;	NAI	OXI
Συνοργανώθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, με άλλους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο σχολείο του παιδιού σας πληροφοριακές εκδηλώσεις για τα αντικείμενα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;	NAI	OXI
Διατηρούνται στο σχολείο του παιδιού σας βιβλιοθήκη ή/και αρχείο πληροφόρησης ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	OXI	NAI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να το βοηθήσει να βρίσκει μόνο του μια πληροφορία που το ενδιαφέρει;	NAI	OXI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να στηρίζει το παιδί σας προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, αυτοποδοχή και αυτοεκτίμηση;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι οι καθηγητές του παιδιού σας επηρέασαν σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	NAI	OXI
Θεωρείτε ότι ο αδελφός / η αδελφή επηρέασε σημαντικά το παιδί σας στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών/εργασιακών αποφάσεων;	OXI	NAI
Προσκλήθηκαν, εξ όσων γνωρίζετε, από το σχολείο του παιδιού σας επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου;	OXI	NAI
Προσδοκείτε από τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο του παιδιού σας να πληροφορήσει το παιδί σας σχετικά με τα επαγγέλματα που μπορεί να ασκήσει;	NAI	OXI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να συλλέγει πληροφορίες.	NAI	OXI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να κατανοεί και να δίνει οδηγίες.	OXI	NAI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	NAI	OXI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει τις βασικές συνθήκες υγιεινής και ατομικής περιποίησης.	NAI	OXI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI

Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να ελέγχει τη συμπεριφορά του.	OXI	NAI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να προστατεύει τον εαυτό του.	NAI	OXI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να εκτιμάει και να αποδέχεται την κριτική.	NAI	OXI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να ολοκληρώνει τις εργασίες του.	OXI	NAI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	NAI	OXI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς.	NAI	OXI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	NAI	OXI
Στη διαδικασία εύρεσης και διατήρησης μιας θέσεως εργασίας στην ελεύθερη αγορά, απαιτούνται βεβαίως γνώσεις και κατάρτιση, αλλά και το να μπορεί το παιδί να μάθει να τηρεί το ωράριο.	OXI	NAI
Καλλιεργεί ο Σ.Ε.Π. τη δεξιότητα αυτή;	OXI	NAI

**Φύλο Γονέα:**  Άνδρας  Γυναίκα

**Φύλο Παιδιού στο ειδικό σχολείο:**  Αγόρι  Κορίτσι

**Οικογενειακή κατάσταση γονέα:**  Παντρεμένος -η  Διαζευγμένος -η  Άλλο

**Αριθμός αδελφών παιδιού:** (0 έως ...) \_\_\_\_\_

**Σειρά γέννησης παιδιού** \_\_\_\_\_

**Μορφωτικό επίπεδο (προσωπικό)** (αναλυτικά, π.χ. απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου)

\_\_\_\_\_

**Μορφωτικό επίπεδο συζύγου** (αναλυτικά, π.χ. απόφοιτος Πανεπιστημίου)

\_\_\_\_\_

**Επάγγελμα (προσωπικό)** \_\_\_\_\_

Επάγγελμα συζύγου \_\_\_\_\_

Ποιο θα λέγατε ότι είναι το **κοινωνικοοικονομικό επίπεδο** της οικογένειάς σας;

Χαμηλό     Μέσο χαμηλό     Μέσο     Μέσο υψηλό     Υψηλό

*Σας ευχαριστούμε και πάλι για τη συμμετοχή σας*

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας**