

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Λαμπροπούλου, Βενετία - Άννα¹

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό επιχειρεί να αναδείξει τους παράγοντες που επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές φοιτητών κοινωνικής εργασίας με αναπηρία κατά την πορεία φοίτησης στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τους ώθησαν σε συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνικής εργασίας. Το θεωρητικό της υπόβαθρο στηρίζεται σε μια κοινωνιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, στη βάση της οπτικής του κοινωνικού μοντέλου. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη μέθοδο των Ιστοριών Ζωής. Ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η θεματικά εστιασμένη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου. Από τη μελέτη των ευρημάτων προκύπτουν σημαντικά στοιχεία που αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας · το βίωμα της αναπηρίας, το οικογενειακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα ως τους σημαντικότερους παράγοντες που καθόρισαν τις εκπαιδευτικές επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα, τη φοίτηση στην τριτοβάθμια και την επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού ως συνειδητές επιλογές, με το βίωμα της αναπηρίας να αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα επιλογής του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: Αναπηρία, κοινωνική εργασία, εκπαιδευτικές επιλογές, επιλογή επαγγέλματος, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Όσο αυξάνεται ο μέσος όρος του προσδόκιμου ζωής και οι πληθυσμοί γηράσκουν, όσο ερχόμαστε αντιμέτωποι με τις σωματικές βλάβες που προκύπτουν είτε από γενετικούς, είτε από περιβαλλοντικούς παράγοντες, τόσο η αναπηρία αναγνωρίζεται ως μία πανανθρώπινη εμπειρία (Zola, 1989), οι επιπτώσεις της οποίας -ανεξάρτητα από την αιτία προέλευσης και το είδος της βλάβης (σωματικής, νοητικής, αισθητηριακής)- ξεπερνούν την κλινική εικόνα που ατόμου που τη φέρει και αποκτούν κοινωνική διάσταση.

1. Κοινωνική λειτουργός, MSc, Ε.Δι.Π. Κοινωνικής Εργασίας, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΤΕΙ Αθήνας.

Ο διαχωρισμός της αναπηρίας από τη βλάβη και η αντιμετώπισή της ως κοινωνικά προσδιοριζόμενη έννοια (Hughes, 2014) αποτέλεσε τη θεωρητική βάση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας (Oliver, 2009) και την ανέδειξε ως ζήτημα συλλογικό και όχι ατομικό (Barnes, Oliver & Barton, 2014 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντέρου-Ντεροπούλου, 2012 · Hughes, 2014). Η θεώρηση αυτή επέφερε εξελίξεις σε διάφορους τομείς που αφορούν στις ζωές των αναπήρων, μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Οι υπερασπιστές του κοινωνικού μοντέλου διεκδικούν *ένα σχολείο για όλους* και μιλούν για την *ενταξιακή εκπαίδευση*, την εκπαίδευση όλων των μαθητών (αναπήρων και μη) στις ίδιες τάξεις, στα ίδια σχολεία (Armstrong, 2004 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Στην Ελλάδα, η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας τίθεται ακόμα υπό διαπραγμάτευση. Οι αντιλήψεις που την αναγνωρίζουν ως ατομικό πρόβλημα και την τοποθετούν στο χώρο της ιατρικής επιστήμης εξακολουθούν να καθορίζουν τόσο τις πολιτικές, όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπαπάνου, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεασμένο βαθειά από τις ατομοκεντρικές ιατρικές αντιλήψεις, αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως παρέκκλιση από την κυρίαρχη κανονικότητα και απομακρύνει -μέσω των θεσμοθετημένων διαγνωστικών του διαδικασιών²- τους μαθητές με αναπηρία από τη γενική εκπαίδευση, οδηγώντας τους σε ειδικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Κι ενώ οι ειδικές δομές έχουν αναπτυχθεί και λειτουργούν παράλληλα με το γενικό σχολείο στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, στην τριτοβάθμια η εκπαίδευση προσφέρεται ενιαία σε *όλους τους φοιτητές*, με ή χωρίς αναπηρία.

Ένας προσωπικός προβληματισμός για τον τρόπο που βίωσαν διαχρονικά τη διαφορετικότητά τους τα άτομα με αναπηρία, μέσα από την πορεία τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτέλεσε το έναυσμα για το παρόν εγχείρημα. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιλογές και στην επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού.

1. Αναπηρία και Εκπαίδευση

1.1. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Η προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας χαρακτηρίζεται από διαρκή εξέλιξη. Το είδος της προσέγγισης και η νοσηματοδότηση που της αποδίδεται αποτελεί πρωταρχικό ζήτημα της ρητορικής όλων των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με το θέμα (πολιτική, παιδαγωγική, ανθρωπιστικές, κοινωνικές επιστήμες κ.ά.). Αποτελεί επίσης καθοριστικής σημασίας παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιστούν τα άτομα με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, χωρίς η εκπαίδευση να αποτελεί εξαίρεση, καθώς επηρεάζει τις

2. Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199, τεύχος Α'. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

στάσεις και τις συμπεριφορές και διαμορφώνει τις πολιτικές που αφορούν στα άτομα με αναπηρία. Εάν η αναπηρία εκληφθεί ως ατομικό πρόβλημα τότε οι πολιτικές που θα σχεδιαστούν θα αφορούν σε προνομιακές πολιτικές ατομικού επιπέδου. Στην περίπτωση ωστόσο που η αναπηρία εκληφθεί ως κοινωνική κατασκευή³ τότε στο επίκεντρο των πολιτικών θα τεθεί η πολύπλευρη και δικαιωματική προσέγγισή της (Barton, 2008 · Campbell & Oliver, 1996).

Η εννοιολογική αυτή θεώρηση οδήγησε -στις αρχές της δεκαετίας του '80- στη δόμηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, σε αντιδιαστολή με το μέχρι τότε κυρίαρχο ιατρικό που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ένα καθαρά ατομικό/ιατρικό θέμα και, εστιάζοντας στη σωματική βλάβη, εκλαμβάνει τον ανάπηρο ως άτομο περιορισμένων ικανοτήτων. Η οπτική του ιατρικού μοντέλου κατέστησε τη σωματική δυσλειτουργία συνώνυμη της ανικανότητας και τα άτομα με αναπηρία αποδυναμώθηκαν κοινωνικά καθώς θεωρήθηκαν ανίκανα για πολιτική και κοινωνική δράση (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012 · Hughes, 2014 · Oliver 2009).

Οι υποστηρικτικές του κοινωνικού μοντέλου ισχυρίζονται ότι η σωματική βλάβη δεν αποτελεί τη σημαντικότερη αιτία αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία από την πλήρη και ισότιμη κοινωνική συμμετοχή, αλλά οι αντιλήψεις και οι στάσεις των κοινωνικών εταίρων, η αρχιτεκτονική και οι δομές του περιβάλλοντος που επιδρούν άμεσα στις ατομικές ικανότητές τους. Υποστηρίζουν επιπλέον ότι αλλαγές στην κοινωνία και το περιβάλλον θα οδηγήσουν σε άρση όλων εκείνων των εμποδίων που οδηγούν τα άτομα με αναπηρία σε κοινωνικό αποκλεισμό (Bengt, 2012 · Oliver, 2009).

Η οπτική του κοινωνικού μοντέλου επέφερε ουσιαστικές αλλαγές στην αντίληψη της κοινωνίας για τα άτομα με αναπηρία. Το να έχεις ένα σώμα με βλάβη, υποστήριξαν φεμινίστριες του αναπηρικού κινήματος και ακαδημαϊκοί με αναπηρία τη δεκαετία του '80, δεν ισοδυναμεί με το να είσαι ανάπηρος (Corker & French, 1999 · Thomas, 2004). Η θεώρηση της βλάβης ως παράγοντα που οδηγεί σε κοινωνική επιβολή της αναπηρίας μετέτρεψε το κίνημα για την αναπηρία σε κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ωστόσο, μεταμοντέρνες θεωρήσεις⁴ προτάσσουν ως κεντρική στη συζήτηση για την αναπηρία και το σώμα την επισήμανση ότι η βλάβη και ο μισαναπηρισμός αποτελούν κατηγορίες κοινωνικής διαφοροποίησης όπως η φυλή

3. Σύμφωνα με τους πρωτεργάτες του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία αποτελεί μία κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια. Για τους υποστηρικτές του μοντέλου, τα άτομα με αναπηρία καθίστανται ανάπηρα εξαιτίας των κοινωνικο-δομικών περιορισμών που το κοινωνικό σύστημα τους επιβάλλει, λόγω της αδυναμίας του να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Shakespeare & Watson, 2001).

4. Στη διαμόρφωση εναλλακτικών προσεγγίσεων στην αναπηρία επέδρασαν δύο κυρίως ρεύματα: Ο φεμινισμός και ο μεταμοντερνισμός. Ο φεμινισμός πρόσθεσε ως πρωτεύοντα στη συζήτηση για την αναπηρία θέματα φύλου, φυλής και σεξουαλικότητας. Ενώ, ο μεταμοντερνισμός ανέδειξε το σώμα και τη βλάβη ως σημαντικές μεταβλητές στη προσέγγιση της αναπηρίας (Καραγιάννη: 2014), με τη διάστασή τους όμως την κοινωνική και όχι τη βιολογική (Hughes and Paterson, 1997: 332-333), τονίζοντας ότι «*Η βλάβη αφορά στην κοινωνία και η αναπηρία στη βίωση της ζωής μέσω του σώματος*» (Hughes, 2014:153).

και το φύλο (Καραγιάννη, 2014:17). Η νέα αυτή προσέγγιση οδήγησε σταδιακά στην ανάδειξη του σώματος με βλάβη ως ενός κοινωνικού σώματος (Goffman, 2001) που έχει μια ιστορία και η διάστασή του ως πολιτικού φαινομένου αναδείχθηκε σε εξίσου σημαντική με εκείνη της βιολογικής του υπόστασης (Paterson & Hughes, 1999).

1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων με αναπηρία

1.2.1. Το οικογενειακό περιβάλλον

Η οικογένεια, ως δυναμικό κοινωνικό σύστημα σχέσεων μέσα στο οποίο αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις με μεγάλη οικειότητα ανάμεσα στα ζεύγη που αποτελούν τα μέλη της (γονείς, παιδιά), επηρεάζει άμεσα τον τρόπο που τα μέλη της αντιμετωπίζουν τη ζωή αλλά ταυτόχρονα δέχεται και επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον του οποίου αποτελεί μέρος. Η δομή, η σύνθεση και τα χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας αποτελούν παράγοντες σημαντικούς που καθορίζουν την προσωπικότητα, τη δυναμική των σχέσεων και τις επιλογές που σταδιακά τα μέλη της διαμορφώνουν. Οι Sewell και Shah (1968) ταξινομούν τις επιδράσεις της οικογένειας προέλευσης στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών σε δύο κατηγορίες. Στις επιδράσεις που οφείλονται σε δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα των γονέων κ.ά.) και σε εκείνες που οφείλονται σε κοινωνικοψυχολογικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (όπως οι αξίες, οι γονικές προσδοκίες κ.ά.).

1.2.2. Οι φιλικές σχέσεις

Η κοινωνική δραστηριοποίηση έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας που βοηθά τα άτομα με αναπηρία να αποδεχτούν την αναπηρία τους (Tate et al., 1994). Έρευνες όμως καταγράφουν τάση των ατόμων με αναπηρία για κοινωνική απομόνωση, δυσκολία στην εκτός της οικογένειας ανάπτυξη κοινωνικής δραστηριότητας καθώς και στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων με συνομήλικους, κυρίως λόγω των λειτουργικών περιορισμών που προκαλεί η σωματική τους βλάβη (Huurre, Komulainen & Aro, 1999 · Simmonds, Kumar & Lechelt, 1996).

1.2.3. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία επηρεάστηκε έντονα από το κοινωνικό μοντέλο. Οι αρχές της ένταξης, της ενεργητικής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ζωή και το *σχολείο για όλους* αποτελούν βασικές αρχές του κοινωνικού μοντέλου που μετέτρεψαν την ένταξη σε κεντρικό ζήτημα εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες (Armstrong, 2004 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντρεποπούλου-Ντέρου, 2012).

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα, διαρθρωμένο σε τρεις διαδοχικές βαθμίδες (την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια), με υποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ηλικίας 6-15 ετών την πρωτοβάθμια (δημοτικό σχολείο) και την κατώτερη δευτεροβάθμια (γυμνάσιο) και βαθμίδες επιλογής την ανώτερη δευτεροβάθμια (λύκειο) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τ.Ε.Ι. και Πανεπιστήμια), έχει αναπτύξει και λειτουργεί σε όλες τις βαθμίδες, πλην της τριτοβάθμιας, δομές παράλληλες με το γενικό σχολείο που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με *ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*⁵. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται οι μαθητές με αναπηρίες αλλά και διάφορες άλλες ομάδες μαθητών που παρουσιάζουν κάποια κλινική διαφορετικότητα, όπως μαθητές με χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, μαθητές με διαταραχές λόγου-ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.

Η θεμελίωση της διαχωριστικής εκπαίδευσης, κατά τον Skrtic (1991:54), έχει τις ρίζες της στη θεώρηση των ατόμων με αναπηρία ως ατόμων που χρειάζονται προστασία από τη σκληρή πραγματικότητα των γενικών σχολείων (του μεγέθους, της αρχιτεκτονικής τους, των στάσεων μαθητών και προσωπικού κ.ά.) και την αντίληψη ότι το είδος της αγωγής που έχουν ανάγκη (*ειδική αγωγή*) διαφέρει από εκείνο των υπολοίπων μαθητών.

Η ειδική αγωγή, οικοδομημένη στη βάση ιατρικών θεωρήσεων περί νοημοσύνης, φυσιολογικού και αποκλίνοντος, ομαλού και ανώμαλου, εφαρμόζεται σε *ειδικές* δομές (ειδικά σχολεία, παράλληλες τάξεις, τάξεις ένταξης), από *ειδικούς εκπαιδευτικούς* και απευθύνεται σε εκείνους τους μαθητές των οποίων *τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* δεν καλύπτει η γενική εκπαίδευση (Slee, 2010 · Thomas, 1995).

Οι μικρές σε μέγεθος τάξεις, το εξειδικευμένο προσωπικό με το οποίο είναι στελεχωμένες συνήθως οι δομές ειδικής αγωγής καθώς και η δυνατότητά τους να καλύπτουν και άλλες -πλην της εκπαίδευσης- ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, όπως αυτές της ιατροκοινωνικής φροντίδας και υποστήριξης, θεωρήθηκαν παράγοντες που ενίσχυσαν την επιχειρηματολογία υπέρ της εκπαίδευσης του διαχωρισμού (Yates, 1994). Η διατήρησή της όμως —τονίζουν οι μελετητές της αναπηρίας— αποτελεί απόδειξη της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Slee, 2010). Αποτελεί επίσης άρνηση του εκπαιδευτικού συστήματος να αναγνωρίσει τις κοινωνικές αιτίες και τα εμπόδια (θεσμικά, συμπεριφοριστικά, υλικά, ιδεολογικά) που το ίδιο θέτει και που οδηγούν τα άτομα με αναπηρία σε κοινωνικό αποκλεισμό (Oliver, 2009 · Thomas, 2004).

5. Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199, τεύχος Α'. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Άρθρο 1, παρ.1.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος

Το επάγγελμα αποτελεί ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνουν την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Δίνει μία πρώτη εντύπωση για το κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο και τον τρόπο ζωής του (τα άτομα που συναναστρέφεται, τις ώρες εργασίας κ.ά.) ενώ ταυτόχρονα επιδρά και στη διαμόρφωση των προσωπικών του αξιών και ιδανικών καθώς και στην προσωπική και κοινωνική του ζωή, αφού μία επιτυχής επιλογή επαγγέλματος δίνει τη δυνατότητα μορφωτικής και οικονομικής αυτονομίας (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί κατάληξη μιας μακροπρόθεσμης διαδικασίας που μορφοποιείται και επηρεάζεται από προηγούμενες γνώσεις κι εμπειρίες, κατευθύνσεις, προσωπικούς και κοινωνικούς, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Κυπριωτάκης & Παπαγεωργίου, 1999:97· Super, 1957). Μέχρι τη δεκαετία του '50, επικρατούσε η αντίληψη (διαμορφωμένη από τις κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής) ότι η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί μια μοναδική επιλογή, η οποία -σε περίπτωση που αποδειχθεί λανθασμένη- είναι σχεδόν αδύνατο να οδηγήσει σε αλλαγή επαγγελματικής κατεύθυνσης (Βίκη & Παπάνης, 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες όμως η αντίληψη αυτή έχει αλλάξει. Είναι πλέον αποδεκτό ότι μία λανθασμένη επαγγελματική επιλογή μπορεί να τροποποιηθεί ή να αντικατασταθεί με άλλη (Tolbert, 1978).

Οι πρώτες επαγγελματικές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, που όμως δεν παρουσιάζουν σταθερότητα, εμφανίζονται κατά την προσχολική ηλικία. Το μικρό παιδί μιμνόμενο συνήθως τους ενήλικους του άμεσου περιβάλλοντός του, υιοθετεί ως επιλογή τις επαγγελματικές τους ασχολίες. Κατά τη σχολική ηλικία, εγκαταλείπει τη μηχανική εξωτερική μίμηση των επαγγελματιών προσώπων του στενού περιβάλλοντός του και αρχίζει να έχει φιλόδοξες ή/και εξωπραγματικές επιθυμίες που υπαγορεύονται περισσότερο από το συναίσθημα και τις εντυπώσεις του με αποτέλεσμα να επιλέγει συχνά επαγγέλματα εντυπωσιασμού, όπως αεροπόρος, αστροναύτης, ηθοποιός κ.ά (Ginzberg, 1972· Super, 1957). Στην ηλικία της εφηβείας (13-15 ετών) ξεκινά ο πιο ουσιαστικός προβληματισμός. Ο έφηβος ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για τα διάφορα επαγγέλματα αλλά και για τα οφέλη που αυτά παρέχουν (οικονομικά, κοινωνικά κ.ά.). Η διαδικασία της ουσιαστικής όμως διερεύνησης των επαγγελμάτων της αγοράς εργασίας (Herr & Cramer, 1984) και η αποκρυστάλλωση της επιλογής (ή των επιλογών) λαμβάνει χώρα μετά τα 15 έτη, με το οικογενειακό και το στενό κοινωνικό περιβάλλον να ασκούν σημαντική επίδραση στη σταθεροποίηση των επιλογών του ατόμου προς μια κατεύθυνση. Η επαγγελματική σταθερότητα, σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, επιτυγχάνεται με την είσοδο στην εργασία και την επαγγελματική εμπειρία (Ginzberg, 1972).

Η επιλογή επαγγέλματος είναι το αποτέλεσμα μιας μορφής "συμβιβασμού" μεταξύ των ικανοτήτων, των κλίσεων και προτιμήσεων του ατόμου για μια κατηγορία επαγγελμάτων και των αντικειμενικών δυνατοτήτων ενασχόλησής του με αυτά (Παπαδόπουλος, 1980) καθώς δεν

ταιριάζουν όλα τα επαγγέλματα σε όλους τους ανθρώπους. Η επαγγελματικά επιτυχής επιλογή είναι η ορθολογική επιλογή (Arroba, 1977 Παπαδόπουλος, 1980), η οποία αποτελεί προϊόν επίπονης διαδικασίας αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης (Μακρή, 1994). Προϋποθέτει σωστή πληροφόρηση για το αντικείμενο, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την άσκησή του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995) και γνώση των δυνατοτήτων επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να βρίσκεται στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων του ατόμου και να του επιτρέπει να αξιοποιεί τις ικανότητές του (Δημητρόπουλος 1986).

1.4. Η φοίτηση ατόμων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας. Το πτυχίο της τριτοβάθμιας αντιστοιχεί συνήθως σε μια καλή θέση στην αγορά εργασίας και ισοδυναμεί συχνά με κοινωνική άνοδο (Φραγκουδάκη, 1985). Στην Ελλάδα, η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται αγαθό που προστατεύεται από το Σύνταγμα⁶ και παρέχεται δωρεάν σε όλους τους πολίτες.

Τα άτομα με αναπηρία (καθώς και όσα έχουν σοβαρές παθήσεις) που έχουν αποκτήσει απολυτήριο τίτλο λυκείου —γενικού, επαγγελματικού, ειδικού ή αντίστοιχου σχολείου της ημεδαπής ή αλλοδαπής— προστατεύονται από τις διατάξεις του Νόμου 3794/2009⁷, ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα να εισέλθουν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) - Πανεπιστήμια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)- με το βαθμό απολυτηρίου, χωρίς εξετάσεις, καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων και σε ποσοστό 5%.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-16 που διενεργήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία, οι ενεργεία φοιτητές με αναπηρία που είχαν εισαχθεί στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας με το βαθμό του απολυτηρίου λυκείου, χωρίς εξετάσεις, κάνοντας χρήση του Νόμου 3794/2009, ήταν συνολικά επτά (7). Στην έρευνα που ακολουθεί συμμετείχαν οι έξι (6).

6. «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια» (άρθρο 16, παρ. 4, *Σύνταγμα της Ελλάδος*, 2013).

7. Νόμος 3794/2009 (ΦΕΚ 156/τ.Α'). *Ρύθμιση θεμάτων του πανεπιστημιακού και τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Άρθρο 35: Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ατόμων που πάσχουν από σοβαρές παθήσεις.

2. Παράγοντες Επίδρασης στις Εκπαιδευτικές Επιλογές Φοιτητών Κοινωνικής Εργασίας με Αναπηρία

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές των ατόμων με αναπηρία και τα οδήγησαν στην επιλογή σπουδών στην κοινωνική εργασία, αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι φοιτητές με αναπηρία βίωσαν διαχρονικά τη διαφορετικότητά τους μέσα από την πορεία τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιοι παράγοντες επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά την περίοδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιοί ήταν οι παράγοντες που ώθησαν τους συμμετέχοντες σε μεταλυκειακή συνέχιση των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Ποιοι παράγοντες συνέβαλλαν στην επιλογή σπουδών στην κοινωνική εργασία και στο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού;

2.1.2. Μέθοδος και τρόπος συλλογής δεδομένων

Η έρευνα αποτελεί μία ποιοτική κοινωνική μελέτη που διενεργήθηκε με τη μέθοδο των Ιστοριών Ζωής. Η συγκεκριμένη βιογραφική ερευνητική μέθοδος, που ενδιαφέρεται για τη βιοματική εμπλοκή του φορέα της βιογραφίας στα γεγονότα που εξιστορεί, τη δράση, τις ερμηνείες και τον τρόπο που ανασυγκροτεί την ιστορία ζωής του μέσα από την τωρινή του οπτική (Τσιώλης, 2006), κρίθηκε ως καταλληλότερη για την ανάδειξη του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία βίωσαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές μέσα από τη φοίτησή τους στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, υιοθέτησαν στάσεις και αντιλήψεις και καθιέρωσαν καθημερινές πρακτικές που διαμόρφωσαν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Ως τρόπος συλλογής δεδομένων επελέγη η -θεματικά εστιασμένη- βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, η οποία παρέχει τη δυνατότητα διείσδυσης στη σκέψη, στα συναισθήματα, τις αξίες και τις εμπειρίες των ερωτώμενων ενώ παράλληλα επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις συμπεριφορές τους.

2.1.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι φοιτητές με αναπηρία —από τους επτά που αποτελούσαν κατά την περίοδο διεξαγωγής της το συνολικό εν ενεργεία πληθυσμό των φοιτητών με αναπηρία— που είχαν εισαχθεί χωρίς εξετάσεις στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας, κάνοντας χρήση των ευνοϊκών ρυθμίσεων του Ν. 3794/2009.

Από τους έξι συμμετέχοντες, οι τέσσερις είναι γυναίκες και οι δύο άνδρες, ηλικίας που κυμαίνεται από 19 (η νεώτερη) έως 34 (ο μεγαλύτερος) ετών. Δύο έχουν αισθητηριακή αναπηρία (μία φοιτήτρια έχει μειωμένη οπτική οξύτητα και μία κώφωση), μία πολλαπλή (κινητική αναπηρία, διαταραχή λόγου ομιλίας και δυσλεξία) και τρεις φοιτητές (μία γυναίκα και οι δύο άνδρες) κινητική.

2.1.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το α' τρίμηνο του 2015, αφού είχε λάβει την έγκριση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Αθήνας. Της πρώτης συνέντευξης προηγήθηκε μία συνάντηση με τον κάθε συμμετέχοντα κατά την οποία ενημερώθηκε για το σκοπό και το στόχο της έρευνας, τη μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος και τη διαδικασία που θα ακολουθείτο κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η οποία ήταν: δύο συνεντεύξεις μακράς χρονικής διάρκειας με τον κάθε συμμετέχοντα, οι οποίες θα μαγνητοφωνούνται. Ζητήθηκε τέλος η ενυπόγραφη συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους, αφού προηγουμένως διευκρινίστηκε ότι ήταν ελεύθεροι να αποδεχτούν ή να απορρίψουν την πρόταση συμμετοχής στην έρευνα χωρίς να αισθάνονται ότι θα έχουν οποιουδήποτε είδους επιπτώσεις σε περίπτωση που αρνηθούν.

Η πρώτη συνέντευξη με τον κάθε συμμετέχοντα αποτέλεσε τη φάση της κύριας αφήγησης και των παρεπόμενων ερωτήσεων που ανέκυψαν από την κύρια αφήγηση ενώ κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης ζητήθηκαν διευκρινίσεις, εκτιμήσεις, αξιολογήσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων για όλα τα ζητήματα που εθίγησαν στην πρώτη συνέντευξη.

2.1.5. Ανάλυση

Η κάθε συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε σε κείμενο, ελέγχθηκε η ακρίβεια του μεταγραφμένου κειμένου και αναγνώστηκε πολλαπλά ώστε να προσεγγιστεί σε βάθος η κάθε ιστορία και ο τρόπος που κάθε ένας από τους συμμετέχοντες παρουσιάζει και νοηματοδοτεί τα βιώματα και τις επιλογές του.

Ακολούθησε η φάση της βιογραφικής αφηγηματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014) κατά την οποία καταγράφηκαν τα βιογραφικά δεδομένα του κάθε συμμετέχοντα σε χρονολογική σειρά και εξετάστηκαν τα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά της διάρθρωσης του κειμένου (επιλογή

θεμάτων αφήγησης, οργάνωση, χρονολογική και θεματική σύνθεση των τμημάτων της αφήγησης). Στη συνέχεια χωρίστηκε το κείμενο σε θεματικές ενότητες (π.χ. πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια, οικογένεια, φίλοι κ.ο.κ.) και υποενότητες (π.χ. σχέσεις με συνομήλικους, εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ο.κ.) με κριτήριο το περιεχόμενο (αυτό που ειπώθηκε) και τη μορφή (ο τρόπος) των όσων ειπώθηκαν και προχωρήσαμε στη λεπτομερή ανάλυση της κάθε συνέντευξης. Μέσα από τη διαδικασία αυτή και βασιζόμενοι στη θεωρητική πλαισίωση του θέματος διατυπώσαμε τις ερμηνευτικές μας υποθέσεις. Τέλος, με τη διαδικασία της αναλυτικής αφαίρεσης που ακολούθησε μπορέσαμε να προβούμε σε συνολικές αποτιμήσεις, περνώντας από το «ειδικό» στο καθολικό, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε και για τις έξι συνεντεύξεις.

Μετά την ολοκλήρωση του επιπέδου ανάλυσης των μεμονωμένων βιογραφικών αφηγήσεων προχωρήσαμε στη μεταξύ τους συγκριτική ανάλυση. Η επεξεργασία αυτή μας επέτρεψε να προχωρήσουμε σε γενικευτικές κρίσεις σχετικά με τα ουσιώδη (τυπικά) χαρακτηριστικά που συναντήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις τους, και να σχηματίσουμε μία τυπολογία που παρουσιάζει τις διαφορετικές εκδηλώσεις του ερευνώμενου θέματος (Τσιώλης, 2014).

2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αναδεικνύει το βίωμα της αναπηρίας, τη στάση της οικογένειας, τη μαθησιακή διαδικασία και τις σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές ως καθοριστικούς παράγοντες στις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών με αναπηρία του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, κατά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.2.1. Το βίωμα της αναπηρίας ως παράγοντας επιρροής των εκπαιδευτικών επιλογών των συμμετεχόντων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η αναπηρία αποτέλεσε για τους συμμετέχοντες στην έρευνα σημαντικό παράγοντα που καθόρισε άμεσα ή έμμεσα τις εκπαιδευτικές επιλογές τους, χωρίς όμως το είδος της (κινητική, αισθητηριακή) να υπήρξε μεταβλητή που επηρέασε ισχυρά τις επιλογές αυτές.

Για δύο από τους συμμετέχοντες, η αναπηρία θεωρήθηκε "πρόβλημα" για την αντιμετώπιση του οποίου επελέγη η εκπαίδευση σε δομές ειδικής αγωγής, ενώ για τους υπόλοιπους που δεν αξιολογήθηκε ως τέτοιο, προτιμήθηκε η ένταξη στη γενική παιδεία. Και εκείνοι οι φοιτητές όμως που στην πρωτοβάθμια ακολούθησαν γενική (και όχι ειδική) εκπαίδευση δεν κατάφεραν, όπως καταθέτουν στις αφηγήσεις τους, να ενταχθούν ισότιμα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς εμπόδια τεχνικά ή θεσμικά, συμπεριφορές και ιδεολογίες διδασκόντων και συμμαθητών, τους οδήγησαν

σε περιορισμένη λειτουργικότητα, σε εκπαιδευτικό ή/και κοινωνικό αποκλεισμό, μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

2.2.2. Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προσδοκιών και επιλογών

Κατά την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, ένα στοιχείο που φάνηκε να διαφοροποιεί έντονα τους συμμετέχοντες που εντάχθηκαν σε γενικό σχολείο με τις δύο συμμετέχουσες που εντάχθηκαν σε ειδικό, ήταν η ενεργός και συνεχής συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος των πρώτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι γονείς τριών συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφιέρωναν μεγάλο μέρος του χρόνου τους αλλά και χρήματα για ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι για να στηρίξουν τα παιδιά τους ώστε να εξασφαλίσουν την παραμονή τους στη γενική εκπαίδευση ή/και την είσοδό τους στην τριτοβάθμια.

Το ενδιαφέρον των γονέων για τη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο, η ενεργός συμμετοχή τους σε αυτήν και η υποστήριξη στο διάβασμα στο σπίτι αποτελούν για τους Conay και Carborano (2010) συστατικά που οδηγούν σε σχολική επιτυχία, καθώς μεταξύ άλλων υποδηλώνουν τη θετική στάση των γονέων προς την εκπαίδευση, που βοηθά τα παιδιά να έχουν μία σταθερή καθημερινή δομή και να θέτουν στόχους. Οι Baker & Stevenson (1986) συμπληρώνουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, εν μέρει διότι οι γονείς τους ακολουθούν αποτελεσματικές διαχειριστικές στρατηγικές.

Στην αποτελεσματική διαχειριστική ικανότητα των γονέων του οφείλει ένας εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Οι γονείς —εκπαιδευτικοί και οι δύο στο επάγγελμα— όταν στο γυμνάσιο διαπίστωσαν ότι το παιδί τους δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της βαθμίδας και προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εισαγωγής του στην τριτοβάθμια, επιλέγουν στο λύκειο να εγκαταλείψει τη γενική παιδεία και να ενταχθεί στην ειδική, ελπίζοντας ενδεχομένως με την επιλογή αυτή να αυξηθούν οι πιθανότητες του να λάβει ένα καλό βαθμό απολυτηρίου που θα του επιτρέψει να εισέλθει με ποσόστωση στην τριτοβάθμια. Και η επιλογή όμως να απευθυνθούν για εισαγωγή, χωρίς εξετάσεις λόγω αναπηρίας, σε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα στην περιφέρεια και όχι στην Αθήνα που έχει μεγαλύτερο ανταγωνισμό, αποδείχτηκε μια επιτυχημένη διαχειριστική στρατηγική που οδήγησε στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Εκ διαμέτρου αντίθετη στάση, ως προς τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαιδευτική στοχοθέτηση, επέδειξαν οι γονείς των δύο συμμετεχουσών στην έρευνα που εντάχθηκαν εξ αρχής σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίοι, όπως καταθέτουν οι ίδιες, δεν είχαν καθόλου προσδοκίες για τα παιδιά τους. Με δεδομένη την απουσία των γονεϊκών

προσδοκιών και αποδεχόμενοι τον ισχυρισμό πολλών μελετητών της αναπηρίας (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996) ότι τα ειδικά σχολεία προσφέρουν στους μαθητές τους χαμηλής ποιότητας γνώση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι άλλοι ήταν οι παράγοντες εκείνοι που ώθησαν τις συγκεκριμένες συμμετέχουσες στην επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων και τις οδήγησαν για σπουδές στην τριτοβάθμια και όχι η οικογένεια ή το σχολείο.

2.2.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα και η επιρροή του στις εκπαιδευτικές επιλογές και προσδοκίες των ατόμων με αναπηρία

Διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, το εκπαιδευτικό πλαίσιο (γενικό ή ειδικό) αλλά και τη βαθμίδα εκπαίδευσης σημειώθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

(α) Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Μία διαφορά που καταγράφηκε έντονα μεταξύ εκείνων των συμμετεχόντων που εντάχθηκαν σε γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με όσους εντάχθηκαν σε ειδικό, ήταν η δυσκολία των πρώτων να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εκάστοτε βαθμίδας, ακόμα και του δημοτικού για τρεις εξ αυτών. Αντιθέτως, οι δύο συμμετέχουσες που φοίτησαν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, δε χρειάστηκε σε καμία βαθμίδα, όπως αναφέρουν, να καταφύγουν στη βοήθεια των γονέων ή σε ιδιωτική εκπαίδευση στο σπίτι προκειμένου να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Η συμμετέχουσα που είχε ενταχθεί σε ειδικό σχολείο κωφών σημείωσε επιπρόσθετα τη σημαντική βοήθεια που της προσέφερε —στη δυνατότητα ανταπόκρισής της στις σχολικές της υποχρεώσεις— η προσαρμογή των σχολικών βιβλίων της γενικής εκπαίδευσης στη γλώσσα των κωφών (βιβλία για ακούοντες). Οι κωφοί μαθητές, όπως επεσήμανε, μελετούν από φυλλάδια στα οποία έχει περιοριστεί το εύρος των διδακτικών εννοιών και ενοτήτων του κάθε μαθήματος και χρησιμοποιούν απλοποιημένες λέξεις κι έννοιες. Η ίδια ισχυρίζεται ότι χωρίς αυτή τη διαφοροποίηση κανένας μαθητής με κώφωση —συμπεριλαμβανομένης κι εκείνης— δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τη Ζώνιου-Σιδέρη (1996), το εκπαιδευτικό σύστημα, μη δυνάμενο να προσφέρει στο μαθητικό πληθυσμό μία καλά επεξεργασμένη διδακτική για όλους τους μαθητές, απομονώνει τους μαθητές με αναπηρία στα ειδικά σχολεία, προσφέροντάς τους χαμηλότερου επιπέδου γνώσεις από εκείνες που προσφέρει το πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου και "ειδικές διδακτικές" που βασίζονται στην αφαίρεση. Αφαίρεση στους εκπαιδευτικούς στόχους, στο περιεχόμενο των μαθημάτων καθώς και των μορφωτικών αγαθών. Παρά τις όποιες αφαιρέσεις όμως, για κάποιους μαθητές με αναπηρία, η φοίτηση σε ειδικό σχολείο αποτελεί μοναδική λύση καθώς τα σχολεία

της γειτονιάς τους δεν πληρούν βασικές προϋποθέσεις για να τους δεχτούν (Bengt, 2012 · Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012). Στα περισσότερα γενικά σχολεία δεν υπάρχει για παράδειγμα κατάλληλη υποδομή (ράμπες, ανελκυστήρας, ειδικές τουαλέτες, ειδικά θρανία και σχολικά λεωφορεία για τη μεταφορά των μαθητών), ούτε ειδικό επιστημονικό (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι κ.ά.) ή βοηθητικό προσωπικό για την υποστήριξη ή/και αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών των μαθητών με αναπηρία · ούτε προβλέπονται διδακτικές μέθοδοι και μέσα (π.χ. βιβλία γραμμένα στη μέθοδο Braille ή μετάφραση στη νοηματική γλώσσα) για την εκπαίδευση των μαθητών με αισθητηριακές αναπηρίες. Κατ' αυτή την έννοια, τα ειδικά σχολεία αποτελούν μια θεσμική απάντηση σε κοινωνικές αναγκαιότητες αφού προσφέρουν άψυχο και έμψυχο υλικό για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με αναπηρία. Αποτελούν όμως ταυτόχρονα περίτρανη απόδειξη της αποτυχίας του γενικού σχολείου να προσφέρει εκπαίδευση σε όλους του τους μαθητές (Slee, 2010) και θεσμό που οδηγεί τους μαθητές με αναπηρία σε αποκλεισμό. Διότι, όπως τονίζουν οι μελετητές της αναπηρίας, όσο δεν υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση της εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής), ούτε μέριμνα για την άρση των λειτουργικών εκείνων εμποδίων (προσβασιμότητα, συγγράμματα κ.ά.) που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από την ισότιμη συμμετοχή, τόσο αναπαράγεται ο εκπαιδευτικός —κατ' επέκταση κι ο κοινωνικός— αποκλεισμός των αναπήρων (Armstrong, 2012).

Από τους τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα που εντάχθηκαν σε γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένας δήλωσε ότι μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνάντησε δυσκολία να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις, ενώ αντίθετα οι υπόλοιποι δηλώνουν ότι δυσκολεύτηκαν σε όλες τις βαθμίδες.

Όλοι οι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι στη δευτεροβάθμια αυξήθηκαν οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και μειώθηκε η επίδοσή τους ενώ παράλληλα άρχισε να φθίνει η θετική στάση ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Την ίδια διαπίστωση καταγράφουν και οι Benham, Giesen & Oakes (1980:339) οι οποίοι σημειώνουν ότι στο λύκειο η συχνότητα της επιβράβευσης, της ενθάρρυνσης και της επαφής των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές μειώνεται σχεδόν κατά 50% σε σχέση με το δημοτικό.

(β) Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και αξιολόγηση

Η βαθμολογική κλίμακα και η βαθμολογία, αποτελούν έναν από τους παράγοντες που οδηγούν σε εκπαιδευτική ανισότητα και αποκλεισμό, καθώς δεν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μόνον ως μέσο μέτρησης και αξιολόγησης της γνωστικής ικανότητας, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και ως μέσο κοινωνικής κατανομής του πληθυσμού, αφού αποτελούν τρόπο κοινωνικού ελέγχου της ροής των μαθητών προς ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Μυλωνάς, 2001). Η χαμηλή επίδοση, τονίζουν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης (Ballantine & Hammack, 2014 · Φραγκουδάκη, 1985), δεν οφείλεται σε ανικανότητα ή/και ατομική "έλλειψη έφεσης για

γράμματα", ούτε σε ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες, συμπληρώνουν οι μελετητές της αναπηρίας (Bailey, 1998), αλλά στο τρόπο λειτουργίας του σχολείου που δημιουργεί την εκπαιδευτική και κοινωνική κατασκευή των ειδικών αναγκών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), συμβάλλοντας έτσι στην "εκπαιδευτική αναπηροποίηση" των μαθητών.

Η φοιτήτρια με μειωμένη οπτική οξύτητα περιέγραψε με γλαφυρό τρόπο την "αναπηροποίησή" της από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο προχωρούσε στις βαθμίδες εκπαίδευσης, η οποία —μη μπορώντας να διακρίνει τα όσα γράφονταν στον πίνακα— δεν μπορούσε να κατανοήσει κανένα θετικό μάθημα. Στην ίδια θέση θα είχε ενδεχομένως βρεθεί και η φοιτήτρια με κώφωση εάν δεν είχε καταφύγει στην ειδική εκπαίδευση. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα με την οργάνωση και το αναλυτικό του πρόγραμμα αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που επιλέγει κάθε φορά για τους μαθητές του, επιδρά πράγματι σε μεγάλο βαθμό στην επίδοση αυτών και όπως επισημαίνουν ο Coleman και οι συνεργάτες του (1966), επιδρά περισσότερο στην επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων (όπως οι ανάπηροι) παρά στην επίδοση των μαθητών της πλειοψηφίας.

(γ) Οι εκπαιδευτικοί

«Οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και η επίδραση των ομάδων των συνομηλίκων συναγωνίζονται ως προς την επιρροή που ασκούν στη μαθητική επίτευξη» υποστηρίζουν οι Ballantine & Hammack (2014:320), διαπίστωση που επιβεβαιώθηκε από τα πορίσματα της έρευνάς μας. Οι απόφοιτες των ειδικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα στο αφήγημά τους εστίασαν στη σημαντική για εκείνες ουσιαστική προσφορά του εκπαιδευτικού αλλά και του λοιπού επιστημονικού προσωπικού του ειδικού σχολείου όπου φοίτησαν στη στοχοθέτηση και διατύπωση των εκπαιδευτικών τους προσδοκιών. Οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που τις ώθησαν να συνεχίσουν τη μεταλκειακή τους εκπαίδευση, λειτουργώντας σε κάποιες περιπτώσεις ως πρότυπα για εκείνες. Το προσωπικό (εκπαιδευτικό και λοιπό επιστημονικό), μέσω της πεφρασμένης πίστης του στις δυνατότητές τους, της θετικής εκπαιδευτικής αξιολόγησής τους από τους διδάσκοντες αλλά και της ψυχολογικής στήριξης που τους προσέφερε, ενίσχυσε τις προσπάθειές τους και τις βοήθησε να χαράξουν την εκπαιδευτική τους ατζέντα. Με τη στάση τους κατάφεραν να καλλιεργήσουν στις μαθήτρές τους με αναπηρία εκπαιδευτικές προσδοκίες και να επηρεάσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγηθούν σε επιτυχή έκβαση των προσδοκιών αυτών (Bandura, 1977).

Μαρτυρίες για θετική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς τους κατέθεσαν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (πέντε στους έξι), ενώ όλοι αναφέρθηκαν σε εύνοια στη βαθμολόγηση που επέδειξαν οι καθηγητές στη δευτεροβάθμια, την οποία κάποιοι από αυτούς αποδίδουν στην καλή τους διαγωγή και κάποιοι στην πρόθεση των καθηγητών να επιβραβεύσουν

τις προσπάθειές τους, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που επέφερε η αναπηρία στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πραγματικότητα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μαρτυρία ενός συμμετέχοντα που φοίτησε σε όλες τις βαθμίδες σε γενικό σχολείο, ο οποίος κατέθεσε ότι οι καθηγητές του έβαζαν καλούς βαθμούς γιατί ήταν καλό παιδί, δεν έκανε φασαρία στην τάξη και φρόντιζε να μελετά πάντα τα μαθήματά του επειδή τον ενδιέφερε η γνώμη των καθηγητών του για εκείνον. Η μαρτυρία αυτή βρίσκεται σε εναρμόνιση με τη θέση των Ballantine & Hammack (2014) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η υπακοή και η συνεργασία αποτελούν εξίσου σημαντικές όψεις της φοίτησης στο σχολείο με εκείνη της επίδοσης και ότι όσο καλύτερα συνεργάζονται οι μαθητές με την εξουσία και όσο περισσότερο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της σχολικής ιεραρχίας —ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους— τόσο διαπρέπουν στο σχολικό σύστημα.

(δ) Οι συμμαθητές

«*Το σχολείο πρέπει να δίνει στο παιδί μια εικόνα της ομάδας στην οποία ανήκει*» αναφέρει ο Durkheim (στο Blackledge & Hunt, 1994:31), συμπληρώνοντας ότι «*μέσω αυτής της ταύτισης με τις ομάδες, το παιδί μαθαίνει να προσκολλάται στην ευρύτερη κοινωνία*». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που φοίτησαν σε γενικά σχολεία δυσκολεύτηκαν, όπως δήλωσαν, να ταυτιστούν με τις ομάδες των συνομηλίκων τους καθώς οι περισσότεροι εξ αυτών βίωσαν κοινωνικό αποκλεισμό από τους μη ανάπηρους συνομηλίκους. Ο αποκλεισμός τους δεν οφειλόταν στις μειωμένες ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, στις οποίες, όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν οι Ballantine & Hammack (2014), μικρή αξία αποδίδουν οι σχολικές υποκουλτούρες των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά οφείλονταν κυρίως στη δυσκολία τους να υιοθετήσουν συμπεριφορές και συνήθειες που αποτελούσαν τον τρόπο ζωής των συνομηλίκων τους καθώς και στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν στα πρότυπα που προσδιορίζουν τη δημοφιλία των αγοριών και των κοριτσιών της ηλικίας αυτής και οδηγούν στη σύναψη σχέσεων με τους ομόφυλους συμμαθητές. Τα πρότυπα αυτά, σύμφωνα με τους Ballantine & Hammack (2014:302) για μεν τα αγόρια περιλαμβάνουν τις αθλητικές δραστηριότητες, για δε τα κορίτσια τις ηγετικές ικανότητες.

Τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στα πρότυπα των συνομηλίκων τους και να υιοθετήσουν τον τρόπο ζωής των συμμαθητών τους, κατέθεσαν δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δυσκολία που οδήγησε έναν εξ αυτών σε εκπαιδευτικές επιλογές που ενδεχομένως δεν θα είχε λάβει εάν είχε τύχει άλλης αντιμετώπισης από τους συμμαθητές του.

Μία συμμετέχουσα, η μαθησιακή αναπηρία της οποίας ήταν εντονότερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και βελτιωνόταν όσο προχωρούσε στις βαθμίδες, περιέγραψε τις σχέσεις της με τους συμμαθητές της ως εξής: στο δημοτικό, λόγω της δυσκολίας της στη λεκτική επικοινωνία, που

σύμφωνα με τους Corsaro & Eder (1990) αποτελεί βασική δεξιότητα για τη σύναψη σχέσεων μεταξύ των κοριτσιών, δεν είχε αναπτύξει φιλικές σχέσεις με ομόφυλες. Ανέπτυξε όμως σχέσεις με τα αγόρια του σχολείου λόγω της ενασχόλησής της με αθλητικές δραστηριότητες που σύμφωνα με τους ίδιους (Corsaro & Eder, 1990) αποτελούν βασικό παράγοντα δημοφιλίας μεταξύ των αγοριών. Σχέσεις με κορίτσια κατάφερε να αναπτύξει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όταν είχαν βελτιωθεί σημαντικά οι επικοινωνιακές της δεξιότητες.

Συμμετέχων με κινητική αναπηρία περιέγραψε όμως ακριβώς την αντίθετη πορεία στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Για εκείνον, όσο προχωρούσε στις βαθμίδες εκπαίδευσης και επιδεινώνονταν η κινητική του κατάσταση, τόσο μεταλλάσσονταν οι σχέσεις του με τους συνομήλικους συμμαθητές του, επειδή η επιδείνωση της κινητικής του κατάστασης δεν του επέτρεπε να συμμετέχει στις δραστηριότητες των στενών συμμαθητών και φίλων, οι οποίες ήταν: αρχικά η ενασχόληση με τα σπορ (ποδόσφαιρο, μπάσκετ) και αργότερα η συμμετοχή σε εξόδους, σε διαδικτυακά ηλεκτρονικά παιχνίδια, αλλά και σε χρήση αλκοόλ και χασίς. Η συνειδητοποίηση του κοινωνικού του αποκλεισμού λόγω της αναπηρίας του λειπούργησε για τον ίδιο ως εφιαλτήριο στην επιλογή αντικειμένου σπουδών και επαγγελμάτων από το χώρο των κοινωνικών επιστημών που πιστεύει ότι θα του εξασφαλίσουν επικοινωνία, αλληλεπίδραση και κοινωνική συμμετοχή.

2.2.4. Η φοίτηση στην τριτοβάθμια και η επιλογή επαγγέλματος, συνειδητές επιλογές για τους φοιτητές κοινωνικής εργασίας με αναπηρία

(α) Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί φυσική και αυτονόητη συνέχιση —και όχι ενδεχόμενο ή κατάκτηση— της φοίτησης στη δευτεροβάθμια για τα παιδιά των προνομιούχων, ισχυρίζεται η Φραγκουδάκη (1985), η οποία υποστηρίζει ότι για τους μη προνομιούχους τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) αποτελούν ενσυνείδητη επιλογή. Στις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες κατατάσσονται όσοι ανήκουν στα μικρομεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα της κοινωνίας. Κατατάσσονται όμως και οι ανάπηροι (Becker, 1963), παρά τη μεταξύ τους ανομοιογένεια, εξαιτίας των εις βάρος τους κοινωνικών προκαταλήψεων.

Η μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνέχιση των σπουδών αποτέλεσε συνειδητή επιλογή για τις τρεις συμμετέχουσες στην έρευνα, οι οποίες κόπιασαν και φρόντισαν να ρυθμίσουν με τέτοιο τρόπο τις μαθητικές τους επιλογές ώστε να επιτύχουν το στόχο των μεταλυκειακών σπουδών. Για τις τρεις αυτές φοιτήτριες που προέρχονται από μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα, η κτήση πτυχίου ανώτατου ιδρύματος αποτελεί μέσο ανοδικής διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας, σε αντίθεση με τους δύο εκ των συμμετεχόντων που ανήκουν ήδη στην προνομιούχα μεσοαστική τάξη, για τους οποίους η είσοδος στην τριτοβάθμια θεωρήθηκε φυσική ολοκλήρωση του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985). Κανένας από τους δυο τους δεν «αγωνίστηκε» για να κερδίσει

την εισαγωγή του, αφού η πορεία προς την ανώτατη εκπαίδευση θεωρήθηκε δεδομένη και οι γονείς ήταν εκείνοι που μερίμνησαν —μέσω των διαχειριστικών τους επιλογών— για την ικανοποίηση του στόχου αυτού.

Τέλος, για μία συμμετέχουσα η επιμήκυνση των σπουδών στην τριτοβάθμια θεωρήθηκε αυτονόητη ως αποτέλεσμα της επιρροής που της άσκησε το ευρύτερο κοινωνικό της περιβάλλον και κυρίως οι εξαδέλφες της —που είναι στην ίδια με εκείνη ηλικία— και οι οποίες, καθώς φαίνεται μέσα από το αφήγημά της, θεωρούσαν δεδομένες τις σπουδές σε ΑΕΙ. Η επιρροή των συνομηλίκων στις εκπαιδευτικές επιλογές φαίνεται να είναι υψίστης σημασίας ανάμεσα στους έφηβους καθώς, σύμφωνα με τον Hartup (1999), οι φίλοι βοηθούν στην ανάπτυξη των προσωπικών δυνάμεων συμβάλλοντας στη δημιουργία υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαξίας.

(β) Η επιλογή σπουδών στην Κοινωνική Εργασία

Η αναζήτηση και η ανησυχία για την επιλογή επαγγέλματος ξεκινά, όπως προείπαμε, κατά την παιδική ηλικία για να διαμορφωθεί σε "αποκρυσταλλωμένη" επιλογή στην ηλικία των 17-18 ετών οπότε πλησιάζει ο έφηβος προς την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την πορεία αυτή στις επιλογές τους ακολούθησαν όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες στην έρευνα· με δύο συμμετέχοντες να δηλώνουν ως αρχική προτίμηση επαγγέλματα καλλιτεχνικά, τα οποία όμως δεν αποτέλεσαν και την τελική τους επιλογή, καθώς η αναπηρία στην πρώτη περίπτωση και το οικογενειακό περιβάλλον στη δεύτερη τους ώθησαν σε άλλες επιλογές· μία συμμετέχουσα να δηλώνει ως αρχική προτίμηση επάγγελμα υψηλών ακαδημαϊκών απαιτήσεων (Νομικά) και έναν φοιτητή να έχει ως αρχική προτίμηση επαγγέλματα "Σύγχρονης Τεχνολογίας" που στη συνέχεια, υπό το πρίσμα της αναπηρίας του και των περιορισμών που του έχει επιβάλλει, αντικατέστησε με άλλα που συμβάδizαν με τους προσωπικούς του στόχους ανάπτυξης.

Διεθνείς αλλά και πανελλήνιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητικό πληθυσμό με στόχο την αποτίμηση των προτιμήσεων σε επαγγέλματα ανάλογα με το φύλο των μαθητών, καταδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις των εφήβων σχετικά με τα αντικείμενα σπουδών και τα επαγγέλματα που επιθυμούν να ασκήσουν (Βίκη & Παπάνης, 2007). Το στοιχείο του υψηλού κοινωνικού γοήτρου, άμεσα συνδεδεμένο με την εξουσία και την οικονομική άνεση, μαζί με τις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και εξέλιξης αλλά και την οικονομική σταθερότητα, αποτελούν, όπως καταγράφουν οι ερευνητές, σημαντικούς παράγοντες επιλογής επαγγέλματος για τα αγόρια· εν αντιθέσει με τα κορίτσια που δείχνουν ενδιαφέρον για επαγγέλματα κοινωνικά, με λιγότερο κύρος και λιγότερα χρήματα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Γενικά, όπως επισημαίνουν οι Erez, Borochon & Mannheim (1989) σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος, οι άντρες προσελκύονται περισσότερο από λειτουργικές-πρακτικές αξίες, όπως ασφάλεια και οικονομικές απολαβές, ενώ οι γυναίκες από συναισθηματικές αξίες, όπως αλτρουισμό και διαπροσωπικές σχέσεις.

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τους νέους με αναπηρία στην επιλογή επαγγέλματος, ενδιαφέρουσες είναι και οι διαπιστώσεις της Τζούδα (2005) από εμπειρική έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές με κινητική αναπηρία που φοιτούν στη δευτεροβάθμια ελληνική δημόσια ειδική εκπαίδευση. Τα ευρήματά της καταλήγουν στη διαπίστωση ότι ενώ το αναπηρικό status, ως μεμονωμένη μεταβλητή, δεν επηρεάζει άμεσα τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών με αναπηρία, ο τύπος της αναπηρίας (αισθητηριακή, κινητική, νοητική) αποτελεί σημαντική μεταβλητή που επιδρά στις επιλογές τους. Το πόρισμα της Τζούδα (2005) συνάδει με τις καταθέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα καθώς όλοι τους -πλην ενός- σημείωσαν ότι ο τύπος της αναπηρίας υπήρξε ο βασικός παράγοντας εγκατάλειψης των αρχικών επαγγελματιών επιλογής τους, ενώ - σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, την αγάπη για τα παιδιά, την ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνική συμμετοχή, την αναζήτηση επαγγελματικού κύρους, την εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης αλλά και την επαγγελματική ασφάλεια και σταθερότητα - υπήρξε για εκείνους καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή σπουδών στην κοινωνική εργασία.

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η μικρή σε έκταση έρευνά μας, λόγω κυρίως της μεθοδολογίας της, μας επέτρεψε να διεισδύσουμε στη σκέψη και τα συναισθήματα έξι φοιτητών κοινωνικής εργασίας με αναπηρία, οι οποίοι επικοινωνήσαν μαζί μας την εμπειρία της εκπαιδευτικής τους διαδρομής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μέσα από το αφήγημα των προσωπικών τους βιωμάτων αναδείχθηκαν τα εμπόδια που ορθώνει η κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγούν τα άτομα με αναπηρία σε εκπαιδευτικές επιλογές που ενδεχομένως δεν θα είχαν ακολουθήσει εάν μπορούσαν με διαφορετικό τρόπο να διαχειριστούν την εκπαιδευτική καθημερινότητα αλλά και το μέλλον τους. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων όμως στην έρευνα, παρόλο που δεν περιόρισε το εύρος των αναπηριών που μελετήθηκαν, δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας, γεγονός που αποτελεί περιορισμό για την παρούσα ερευνητική μελέτη.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας, ιδωμένα στη βάση της οπτικής του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, ανέδειξαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -μέσα από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων- φαίνεται να αναπαράγει το διαχωρισμό, ο οποίος άλλωστε αποτυπώνεται και θεσμικά μέσω του Νόμου 3699/2008 που προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία παράλληλων με τη γενική παιδεία δομών για την εκπαίδευση των ατόμων με ιδιαιτερότητες. Επηρεασμένο ακόμα από το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας αξιολογεί και ταξινομεί τους μαθητές με βάση τις ικανότητες που διαθέτουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό (McDonnell, 2012).

Η ανυπαρξία μέσων και εκπαιδευτικών εφοδίων για την εκπαίδευση των ατόμων με διαφορετικότητα (π.χ. συγγράμματα προσαρμοσμένα στη γραφή Braille ή μαγνητοφωνημένα) αντισταθμίζεται μόνο με τις ατομικές προσπάθειες των ίδιων των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους αλλά και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαιδευτική τους διαδρομή (Giddens, 2002). Τα κριτήρια όμως βάσει των οποίων αξιολογούνται τα άτομα με αναπηρία φαίνεται ότι επηρεάζονται άμεσα από την προσέγγιση (ιατρικό ή κοινωνικό μοντέλο) που κάθε φορά επιλέγεται για τη νοηματοδότηση της αναπηρίας (Bayliss, 1998).

Η οικογένεια με τη στάση και τις ενέργειές της καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία και τις επιλογές των μαθητών με αναπηρία. Η ενεργός συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία (ενημέρωση δασκάλων, διάβασμα στο σπίτι κ.ά.) αλλά και η διαχειριστική της ικανότητα για έλεγχο του σχολικού πλαισίου υπήρξαν παράγοντες που διευκόλυναν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (Ballantine & Hammack, 2014· Covay & Carbonaro, 2010).

Τόσο στην πρωτοβάθμια αλλά πολύ περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διατηρήσουν οι μαθητές με αναπηρία τη θέση τους στη γενική παιδεία, αναγκάστηκαν να προβούν στις ακόλουθες ρυθμίσεις: α) παράλληλη με το σχολείο ιδιωτική υποστήριξη κι εκπαίδευση στο σπίτι (είτε από τους γονείς, είτε από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς) και β) εξεύρεση ατομικών λύσεων (Baker & Stevenson, 1986) προκειμένου να αντιμετωπιστούν/ξεπεραστούν εμπόδια του συστήματος που δημιουργήσαν ατομικές δυσκολίες (π.χ. λόγω δυσκολίας διάκρισης των γραφομένων στον πίνακα, η μαθήτριά με μειωμένη οπτική οξύτητα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής της πορείας ήταν αναγκασμένη να αναζητά το τετράδιο κάποιας συμμαθήτριάς της για να αντιγράψει την -παραδοθείσα στην αίθουσα διδασκαλίας- ύλη).

Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, μεταξύ εκείνων που φοίτησαν σε όλες τις βαθμίδες στη γενική και εκείνων που φοίτησαν στην ειδική εκπαίδευση, προέκυψαν οι εξής ομοιότητες και διαφορές:

- i. Ως προς το οικογενειακό περιβάλλον: α) το μορφωτικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των πρώτων ήταν υψηλότερο από εκείνο των δεύτερων, β) οι γονείς των συμμετεχόντων που φοίτησαν σε ειδικό σχολείο, δε χρειάστηκε να έχουν κανενός είδους άμεση εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους γονείς των συμμετεχόντων που φοίτησαν σε γενικά σχολεία, και γ) οι γονείς των μαθητών που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία δεν είχαν εκπαιδευτικές προσδοκίες από εκείνους (Weiner, 1992) σε αντίθεση με τους γονείς των μαθητών της γενικής παιδείας.

- ii. Ως προς το βίωμα της αναπηρίας: Η αναπηρία ως κατάσταση, και όχι το είδος της βλάβης (κινητική, αισθητηριακή), φαίνεται ότι επηρέασε τις εκπαιδευτικές επιλογές των συμμετεχόντων. Η άγνοια, οι προκαταλήψεις και η μη εξοικείωση των Άλλων με την αναπηρία ώθησε τους συμμετέχοντες με εμφανή βλάβη ή τους γονείς τους, σε προσπάθειες “φυσιολογικοποίησης” του πάσχοντος σώματος σύμφωνα με τα κανονιστικά πρότυπα περί αρτιμέλειας (Μακρυνιώτη, 2001) με αλλεπάλληλες χειρουργικές επεμβάσεις, ενώ εκείνοι των οποίων η βλάβη δεν είναι εμφανής προέβησαν οι ίδιοι ή η οικογένειά τους σε ενέργειες ή τεχνάσματα για την απόκρυψή της (π.χ. χρήση ακουστικών ενώ δεν υπάρχει δυνατότητα ακοής), ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση (Goffman, 2001 · Smart, 1998).
- iii. Ως προς τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις: Οι μαθητές με αναπηρία δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής παιδείας όσο προχωρούσαν στις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ όλοι τους δήλωσαν ότι στη δευτεροβάθμια μειώθηκε η επίδοσή τους. Δε συνέβη όμως το ίδιο και με εκείνες τις συμμετέχουσες που φοίτησαν σε ειδικά σχολεία, τα οποία, όπως σημείωσαν οι ίδιες, φρόντιζαν να απλοποιούν τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την κατανόηση και αφομοίωση των γνώσεων από τους μαθητές τους (Yates, 1994).
- iv. Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών: Θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, η οποία όμως φθίνει όσο προχωρούν στις βαθμίδες εκπαίδευσης λόγω της αύξησης των εκπαιδευτικών απαιτήσεων (Benham, Giesen & Oakes, 1980), καταγράφουν όλοι οι συμμετέχοντες που φοίτησαν σε γενικά σχολεία. Οι θετικές διακρίσεις στον τρόπο εξέτασης και αξιολόγησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εύνοια στη βαθμολόγηση είναι οι πρακτικές που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί και διευκόλυναν τους μαθητές με αναπηρία να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις.
- v. Ως προς τις σχέσεις με τους συνομήλικους: Οι σχέσεις με τους συμμαθητές των συμμετεχόντων που φοίτησαν σε γενικά σχολεία παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που σε ένα βαθμό οφείλονται στο είδος και τη μορφή εκδήλωσης της βλάβης που εμποδίζει την ισότιμη συμμετοχή και σε δεύτερο επίπεδο σε ενδεχόμενη δυσκολία των συνομηλίκων να αποδεχτούν ισότιμα τη διαφορετικότητα. Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι όταν η βλάβη είναι τέτοιας έντασης και έκτασης που δεν επιτρέπει την ανταπόκρισή τους στα πρότυπα της ομάδας των συνομηλίκων τους, τότε βρίσκονται κοινωνικά αποκλεισμένοι από την ομάδα αυτή (Ballantine & Hammack, 2014).

Σχετικά με τη μεταλυκειακή συνέχιση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται ότι ο στόχος της φοίτησης στην τριτοβάθμια αποτέλεσε για τους τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες

προσωπική επιλογή την οποία υποστήριξαν με συνέπεια και σταθερότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το είδος της (γενική ή ειδική).

Καθοριστικοί παράγοντες στην επίτευξη του στόχου της εισαγωγής στην τριτοβάθμια υπήρξαν:

(α) Οι διαχειριστικές ικανότητες της οικογένειας: Οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου μπόρεσαν και βοήθησαν τα παιδιά τους με αναπηρία στη χάραξη στρατηγικών (Baker & Stevenson, 1986) προκειμένου να επιτύχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (όπως την εισαγωγή στην τριτοβάθμια), είτε προβαίνοντας σε αλλαγή εκπαιδευτικής δομής του παιδιού τους και ένταξής του σε δομή με λιγότερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (π.χ. από γενική σε ειδική παιδεία ή από γενικό λύκειο σε τεχνικό επαγγελματικό), είτε αξιοποιώντας τις δυνατότητες θετικής διάκρισης που προσφέρει η νομοθεσία (προφορική εξέταση, εισαγωγή χωρίς εξετάσεις στην τριτοβάθμια κ.ά.).

(β) Ο υψηλός βαθμός απολυτηρίου λυκείου που κατά πολύ οφειλόταν στην ευνοϊκή βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής εκπαίδευσης: Στην επίτευξη του στόχου εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, αποφασιστικός αναδείχθηκε από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Οι εκπαιδευτικοί, με την ευνοϊκή βαθμολόγησή τους, προσέφεραν στους μαθητές με αναπηρία έναν υψηλό βαθμό απολυτηρίου που στη συνέχεια τους βοήθησε να εισέλθουν με ποσόστωση —χωρίς εξετάσεις— στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας. Επιπλέον, για τους συμμετέχοντες εκείνους που ακολούθησαν την ειδική εκπαίδευση, με τις μειωμένες απαιτήσεις, τις προσαρμογές σε εγκαταστάσεις και εκπαιδευτικό υλικό αλλά και το εξειδικευμένο της προσωπικό (Bengt, 2012· Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012· Slee, 2010), φαίνεται ότι για τους μαθητές με αναπηρία το είδος αυτό της μη απαιτητικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996) διευκόλυνε την ικανοποίηση των ατομικών εκπαιδευτικών στόχων, ακόμα κι όταν αυτοί ήταν υψηλοί. Η συγκεκριμένη διαπίστωση, λόγω του ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ήδη φοιτητές στην τριτοβάθμια, ενδεχομένως αφορά μόνο σε εκείνους τους μαθητές των ειδικών σχολείων που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.

(γ) Η δυνατότητα εισαγωγής ατόμων με αναπηρία ή/και χρόνιες παθήσεις στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς εξετάσεις (Νόμος 3794/2009, ΦΕΚ 156/τ.Α').

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες στην έρευνα, η επιλογή του αντικειμένου σπουδών στην κοινωνική εργασία υπήρξε συνειδητή επιλογή. Για μία συμμετέχουσα μάλιστα υπήρξε προσωπική επιλογή για το δεύτερο πτυχίο της, με στόχο την αλλαγή επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Η γνωριμία των φοιτητών με αναπηρία με το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, όταν υπήρξαν οι ίδιοι χρήστες υπηρεσιών υγείας ή/και μαθητές σε ειδικές δομές εκπαίδευσης.

Ο κύριος παράγοντας που φαίνεται να οδήγησε τους συμμετέχοντες στην επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού ήταν το βίωμα της αναπηρίας ως κατάσταση, και όχι το είδος της βλάβης (κινητική, αισθητηριακή, νοητική). Εκτός όμως από την αναπηρία, άλλοι παράγοντες που έπαιξαν σημαντικό ρόλο και οδήγησαν τα άτομα με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα σε σπουδές στο ακαδημαϊκό πεδίο της κοινωνικής εργασίας και στο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού ήταν: το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, η αγάπη για τα παιδιά, η ανάγκη για επικοινωνία και κοινωνική συμμετοχή, η αναζήτηση επαγγελματικού κύρους, επαγγελματικής ασφάλειας και σταθερότητας αλλά και η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Armstrong, F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου-Ντέρου & Α., Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 49-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Ballantine J. & Hammack F. (2014). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Μια Συστηματική Προσέγγιση*, Δ. Γουβιάς (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Επιμ.) (2014). *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 153-177). Αθήνα: Πεδίο.
- Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2007). Επαγγελματικός Προσανατολισμός. *Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα*. Ανακτήθηκε: 20 Σεπτεμβρίου 2015, από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_7902.html.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 65-93). Αθήνα: Πεδίο.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1986). Παράγοντες που καθορίζουν τον προσανατολισμό των μαθητών του λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1, 66-85.

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. & Παπαθανασίου, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση κοινωνικής τάξης; Μια εμπειρική διερεύνηση του προβλήματος*. Θεσσαλονίκη: χ.έ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες & η ένταξή τους* (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 21-31). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου-Ντέρου & Α., Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Μτφρ. & Επιμ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα, Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (Εισαγωγή & Μτφρ. Δ. Μακρινιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hughes, B. (2014). Αναπηρία και Σώμα. Στο Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Επιμ.), Γ. Καραγιάννη (Πρόλογος & Επιμ.), *Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιάννη, Γ. (2014). Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Επιμ.), Γ. Καραγιάννη (Πρόλογος & Επιμ.), *Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα* (σσ. 9-38). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυπριωτάκης, Α. & Παπαγεωργίου, Γ. (1999). Επαγγελματικός προσανατολισμός και εκλογή επαγγέλματος. Στο: *Οργανισμός Ανάπτυξης Ανατολικής Κρήτης (Ο.Α.Ν.Α.Κ). Εγχειρίδιο επαγγελματικού προσανατολισμού κατάρτισης - στήριξης*. Ηράκλειο.
- Μακρή, Σ. (1994). Απόψεις μαθητών ηλικίας 13-18 ετών σχετικά με το επαγγελματικό και κοινωνικό τους μέλλον. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 30-31, 97-100.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Ο κοινωνικός στιγματισμός του εαυτού και του σώματος. Στο Ε. Goffman, *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (Εισαγωγή & Μτφρ. Δ. Μακρινιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- McDonnell, P. (2012). "Βαθείες Δομές" στην ειδική αγωγή. Στο Α., Ζώνιου - Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου - Ντέρου & Α., Βλάχου - Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 93-122). Αθήνα: Πεδίο.
- Μυλωνάς, Θ. (2001). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1980). *Νοητικές ικανότητες και εκλογή επαγγέλματος. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.
- Τζούδα, Β. (2005). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών με κινητική αναπηρία στη δευτεροβάθμια δημόσια ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσσον

- Arroba, T. (1977). Styles of decision making and their use: an empirical study. *British Journal of Guidance and Counseling*, 5 (2), 149-158.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education* (pp. 44-61). London: Routledge.
- Baker, D., P. & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to High School. *Sociology of Education*, 59 (3) (Jul., 1986), pp. 156-166.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Barton, L. (2008). Foreword. In S. L. Gabel & S. Danforth (Eds.) *Disability and the Politics of Education: An international reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Bayliss, J. (1998). Models of complexity: Theory-driven intervention practices. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Theorizing Special Education* (pp. 61-79). London: Routledge.
- Becker, H. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Benham, B., Giesen, P. & Oakes, J. (1980). A study of schooling: Students' experiences in school. *Phi Delta Kappa*, 61, pp. 339.
- Campbell, J. & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, D.C. U.S. Department of Health, Education.
- Corker, M. & French, S. (Eds) (1999). *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, pp.197-220.
- Covay, E. & Carbonaro, W. (2010). After the Bell. Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education* (January 2010), 83

- (1), 20-45. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2015, από: <http://soe.sagepub.com/content/83/1/20.full.pdf>.
- Erez, M., Borochoy, O. & Mannheim, B., (1989). Work values of youth: Effects of sex or sex role typing. *Journal of Vocational Behavior*, 34, pp. 350-366.
- Ginzberg, E. (1972). Towards a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, pp. 169-176.
- Hartup, W. W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennett (Eds.), *Developmental Psychology: Achievements and Prospects*. Philadelphia: Psychology Press.
- Herr, E. & Cramer, S. (1984). *Career Guidance and Counseling through the Life Span*. Boston: Little, Brown and Co.
- Huurre, T.M., Komulainen, E.J., Aro, H.M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93, pp. 26-37.
- Jencks, Ch. (1972). *Inequality*. New York: Basil Books.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. Στο M.F.D. Young (Eds.) *Knowledge and Control*. London: Colier- Macmillan.
- Leicester, M. (1999). *Disability Voice – Towards an Enabling Education*. London: Jessica Kingsley.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability – From Theory to Practice* (2nd Edn). Basingstoke: Macmillan.
- Paterson, K. & Hughes, B. (1999). Disability studies and phenomenology: the carnal politics of everyday life. *Disability & Society*, 14 (5), pp. 597-610.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. In S. Fiske (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Sewell, W. & Shah, V. (1968). Parent's education and children's educational aspiration and achievements. *American Sociological Review*, 33, pp. 191-209.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdate ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, pp. 9-28.
- Simmonds, M. J., Kumar, S. & Lechelt, E. (1996). Psychosocial factors in disabling low back pain: Causes or consequences? *Disability and Rehabilitation*, 18, pp. 161-168.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education. A Cultural Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Slee, R. (2010). *The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education*. USA and Canada: Routledge.
- Smart, B. (1998). Facing the body – Goffman, Levinas and the subject of ethics. *Body and Society*, 2(2), pp. 67-78.

- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. New York: Evanston: Harper and Row.
- Tate, D., Kirsch, N., Maynard, F., Peterson, C., Forchheimer, M., Roller, A. & Hansen, N. (1994). Coping with the late effects—differences between depressed and nondepressed polio survivors. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 73, pp. 27–35.
- Thomas, G. (1995). Special needs at risk? *Support for Learning. Serving Special Educational Needs*, 10 (3), pp.104-112.
- Thomas, G. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability and Society*, 19 (6), pp. 569-583.
- Tolbert, E. I. (1978). *An Introduction to Guidance*. Boston: Little Brown and Co.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.
- Yates, M. (1994). The special school survivor. *New Learning Together*, 1, pp. 42-43.
- Zola, I. K. (1989). Toward the necessary universalizing of disability policy. *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 67 (suppl. 2), pp. 401-428.