

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Οι απόψεις των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων με Αναπηρία: Η μελέτη περίπτωσης της δομής δια βίου εκπαίδευσης, μάθησης και φροντίδας Ενηλίκων με Αναπηρία στη Βόρεια Ελλάδα.

Τσακάλου Μαρία

**Επιβλέπων Καθηγητής
κα Σιηνά Χριστίνα**

Δεκέμβριος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Οι απόψεις των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με την Εκπαίδευση
Ενηλίκων με Αναπηρία: Η μελέτη περίπτωσης δομής δια βίου
εκπαίδευσης, μάθησης και φροντίδας Ενηλίκων με Αναπηρία στη
Βόρεια Ελλάδα.**

Τσακάλου Μαρία

**Επιβλέπων Καθηγητής
κα Σιηνά Χριστίνα**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αποτελεί μια εμπειρική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενήλικων με ειδικές ανάγκες και των στοιχείων που σχετίζονται με αυτήν. Χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα μια δομή που παρέχει φροντίδα και εκπαίδευση σε ενήλικα άτομα με αναπηρία (στο εξής ΑΜΕΑ), επιχειρείται να ερευνηθούν και να διευκρινιστούν σκοποί, εμπόδια αλλά και προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση που αφορά ενήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, διενεργήθηκε ποιοτική περιπτώσιολογική έρευνα, με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, με συμμετέχοντες εκπαιδευτές ενηλίκων από τη συγκεκριμένη δομή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με αναπηρία αναγκαία και βασική παράμετρο στην προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών της ζωής και διαβίωσής τους. Διαπιστώνοντας παράλληλα προβλήματα και δυσχέρειες, πρότειναν τρόπους αντιμετώπισής τους και εξέφρασαν τις απόψεις τους για το πώς η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης θα μπορούσε να βελτιώσει τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητά της.

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	5
Κεφάλαιο 1	7
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 2	11
Ορισμός του πεδίου	11
2.1 Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο	11
2.1.1. Άτομα με αναπηρία	11
2.2 Εκπαίδευση ενηλίκων	17
Κεφάλαιο 3	20
Προσέγγιση των εννοιών «Εκπαίδευση ενηλίκων και ΑΜΕΑ.	20
3.1 Ιστορική ανασκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων	20
3.2 Εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ - Ελληνικό πλαίσιο	23
3.3. Εκπαιδευτές ενηλίκων ΑΜΕΑ	25
Κεφάλαιο 4	30
Ερευνητική προσέγγιση	30
4.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο	30

4.2 Αντικείμενο και στόχος έρευνας	30
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
4.4 Μεθοδολογία	32
4.5 Ερευνητικό πλαίσιο	34
4.6 Μελέτη περίπτωσης.....	35
4.7 Δείγμα έρευνας	36
4.8 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και ανάλυση.....	38
4.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	41
Κεφάλαιο 5	43
Αποτελέσματα έρευνας.....	43
Κεφάλαιο 6	63
Κεφάλαιο 7	64
Επίλογος.....	64
Παραρτήματα	66
Α. Δημογραφικός πίνακας συμμετεχόντων	66
Β. Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	67
Βιβλιογραφία.....	70

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους κλάδους της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης σε παγκόσμια κλίμακα (Rogers, 2002). Οι σύγχρονες οικονομικο-πολιτικές, τεχνολογικές, δημογραφικές και πολιτισμικές αλλαγές, δημιουργούν νέες προκλήσεις που απαιτούν νέες μορφές μάθησης, εξειδίκευσης και συνεχούς κατάρτισης, ώστε οι ενήλικες να ενισχύονται με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες αλλαγές και να προσαρμοστούν στη νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων οικονομικά και κοινωνικά (Grek, 2009; Κόκκος, 2005). Εξαιτίας της αναγκαιότητάς της, η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση ενηλίκων, έχει αναδειχθεί σε διακριτό επιστημονικό πεδίο με αντικείμενο τη μελέτη της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στη μάθηση και διαβίωση των ενηλίκων (Keegan, 2001).

Παρά το ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων τόσο στο ελληνικό πλαίσιο όσο και παγκόσμια (Boeren, 2017), και παρά το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αξιώνει το 15% του πληθυσμού της Ευρώπης να συμμετέχει τουλάχιστον μία φορά ανά 4 εβδομάδες σε μία δια βίου μάθησης εκπαιδευτική άσκηση (European Commission, 2010), ομάδες ενήλικου πληθυσμού υπόκεινται σε διακρίσεις, σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, και έχουν περιορισμένη ή μηδαμινή συμμετοχή στην εκπαίδευση, μένοντας παραγκωνισμένοι και μη συμμετέχοντας στη δια βίου μάθηση (Boeren, 2016).

Οι περισσότερες επιστήμες χαρακτηρίζονται από πληθώρα μελετών σχεδιασμένων να προβάλλουν το σώμα της γνώσης το οποίο πρέπει να κατευθύνει τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά την ολοένα αυξανόμενη βιβλιογραφία, δεν υπάρχει μέχρι σήμερα μια ολοκληρωμένη μελέτη η οποία να εστιάζει στην εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Παπασταμάτης, 2010). Η εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, και πιο συγκεκριμένα οι ενήλικες ΑΜΕΑ, είναι ένας επιστημονικός τομέας στον οποίο δεν έχει δοθεί η σημασία και η προσοχή που φαίνεται ότι χρειάζεται. Είναι, ωστόσο, ένα από τα θέματα που σήμερα απασχολούν ιδιαίτερα τόσο τις πολιτικές όσο και τις εκπαιδευτικές αρχές, επειδή η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία έχει υιοθετήσει την παραδοχή ότι η ανάπτυξη της εξαρτάται πρωτίστως από την εκπαίδευση όλων των μελών της (UNESCO, 2013; Παπασταμάτης, 2010).

Ωστόσο, παρατηρείται παγκόσμια, με μεγάλες διαφορές μεταξύ χωρών, ότι οι ενήλικες ΑΜΕΑ, παρακάμπτοντας τις αρχές της ισότητας, της συνεκπαίδευσης και της δικαιοσύνης, βρίσκονται στο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιθώριο από κυρίως χώρες του Νότου, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, δυσχεραίνοντας ακόμα περισσότερο τη θέση τους σε μία κοινωνία που συνεχώς αλλάζει (Boren; 2017; Παπαδοπούλου, 2002). Για τους παραπάνω λόγους, η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων με αναπηρία στο Ελληνικό πλαίσιο. Με δεδομένα, το βαθμό σπουδαιότητας ενός τέτοιου ζητήματος στην εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, αλλά κυρίως στην Ειδική Αγωγή, την έλλειψη ερευνητικής διερεύνησης για την ελληνική πραγματικότητα και την έλλειψη επαρκούς και σαφούς Ελληνικού νομοθετικού πλαισίου, η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος είναι αποφασιστικής σημασίας. Στην κατεύθυνση αυτή, διερευνήθηκε αρχικά η έννοια και η σημασία της αναπηρίας, η εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, τα εμπόδια αλλά και οι προτάσεις-βελτιώσεις που θα έπρεπε να υπάρξουν για την άρση των εμποδίων αυτών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, συλλέχθηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων, οι απόψεις οκτώ (8) εκπαιδευτών ενηλίκων με αναπηρία, σε ημι-κρατικό φορέα εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία στη Β. Ελλάδα.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η παρούσα εργασία θα επικεντρωθεί στη μελέτη της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ που διαβιούν σε μονάδες δια βίου προστασίας και φροντίδας. Οι λόγοι για τη συγκεκριμένη επιλογή είναι η έλλειψη διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας που αφορά στη μελέτη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης ατόμων με αναπηρία, καθώς μέχρι πρόσφατα, το ενδιαφέρον σε αυτό το θέμα επικεντρωνόταν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα, έχει σκοπό να καλύψει το κενό τόσο στην Ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ και ειδικότερα εκπαιδευτών που εργάζονται σε μονάδες δια βίου προστασίας και φροντίδας. Συγκεκριμένα, καθώς, οι κύριοι δημιουργοί των δομών δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί, η παρούσα έρευνα, θα εξετάσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές ενέργειες των εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ σε σχέση με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της πολιτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ και της πρακτικής εφαρμογής της υπό το φως της σημερινής πολιτικής και νομοθεσίας. Παράλληλα, η δομή που θα χρησιμοποιηθεί ως περίπτωση προς μελέτη είναι φορέας παροχής στέγασης, φροντίδας, επαγγελματικής κατάρτισης, δημιουργικής απασχόλησης και κοινωνικής ένταξης και αποτελεί μια από τις πρώτες οργανωμένες δομές παροχής υπηρεσιών σε ενήλικες με αναπηρία στην Κεντρική Μακεδονία. Τέλος, ένας ακόμα λόγος διερεύνησης σε βάθος του θέματος και της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας σε συνδυασμό με τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι η ενασχόληση της ερευνήτριας με την εκπαίδευση ανήλικων και ενήλικων ατόμων με αναπηρία ή πολλαπλές αναπηρίες τα τελευταία χρόνια.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα ερευνητική εργασία, θα ερευνηθούν αρχικά το νομοθετικό και πρακτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης ενηλίκων ΑΜΕΑ. Στη συνέχεια, θα ερευνηθούν οι σκοποί και ο βαθμός αναγκαιότητας της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης ενηλίκων ΑΜΕΑ στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, η πολιτική της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ, η πρακτική εφαρμογή της στις μονάδες εκπαίδευσης, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών υπό το πρίσμα των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ καθώς και η εκπαιδευτική τους κατάρτιση θα ερευνηθούν και θα συζητηθούν εκτενώς ως πιθανοί φορείς επιρροής στην πρακτική εφαρμογή της

εκπαίδευσης αυτής. Τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα μπορούν να συμβάλουν προς μια κατεύθυνση βαθύτερης κατανόησης της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ και των τρόπων που εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων προσφέροντας την δική τους οπτική γωνία περί του αντικειμένου.

Στην παρούσα εργασία, η ομάδα ενδιαφέροντος είναι οι ενήλικες με αναπηρίες (ΑΜΕΑ), όπως ορίζεται ο όρος από την Ελληνική Νομοθεσία (Ν. 1566/85). Εισαγωγικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ως ΑΜΕΑ για το ελληνικό σύστημα θεωρούνται όσα άτομα παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο για αυτούς να συμμετέχουν στη γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία (Ν. 1566/85, άρ. 32). Παρά την θέσπιση νόμων και διατάξεων στο ελληνικό πλαίσιο σχετικά με τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δικαιώματα ατόμων με αναπηρία, σε μία προσπάθεια ευθυγράμμισης τους με τις διεθνείς ατομικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές συμβάσεις που ορίζονται από τις αξίες της ισότητας και της συνεκπαίδευσης (Tsakalou, 2015), η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία λαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, την μορφή κοινωνικού αποκλεισμού συνεχίζοντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις και ενστερνιζόμενη το ιατρικό μοντέλο έναντι του κοινωνικού απέναντι στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα (Σιδέρη και Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Η παρούσα εργασία πρεσβεύει την αξία της εκπαίδευσης, της δια βίου μάθησης της και συνεκπαίδευσης (Ν. 3699/2008) ως βασικών παραμέτρων για την πλήρη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη ενηλίκων ΑΜΕΑ.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μας εισάγει στο πεδίο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης των ενηλίκων ΑΜΕΑ στο ελληνικό πλαίσιο, μέσα από τις απόψεις, αξίες, πράξεις και ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ, καθώς και τις επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτές, οι οποίες θα μελετηθούν σε βάθος. Στο επόμενο κεφάλαιο η προσέγγιση βασικών εννοιών της εργασίας θα μελετηθούν θέτοντας το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Κεφάλαιο 2

Ορισμός του πεδίου

Στην προσπάθεια κατανόησης των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με την εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ενηλίκων ΑΜΕΑ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, αρχικά, ο εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών που χρησιμοποιούνται, αλλά και το ξεκάθαρο πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθεί η ερευνητική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να ορισθεί το πεδίο και ιδιαίτερα οι έννοιες της αναπηρίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να δημιουργηθεί μια κοινή εννοιολογική βάση στην οποία θα στηριχθεί η παρούσα έρευνα.

2.1. Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο

Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός της αναπηρίας από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICIDH, 1980) - ο οποίος αναθεωρήθηκε - και σύμφωνα με τον οποίο ως αναπηρία ορίζεται «οποιοδήποτε μειονέκτημα ενός συγκεκριμένου ατόμου το οποίο προέρχεται από οργανική, ψυχική ή λειτουργική διαταραχή, και το οποίο μειονέκτημα περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που θεωρείται φυσιολογικός για το άτομο αυτό, σε σχέση με την ηλικία, το φύλο του και τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους» (WHO, 1980, σελ. 85-88).

Το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στα πλαίσια αντίληψης και ανάλυσης της αναπηρίας προσδιόρισε τους ορισμούς για την βλάβη/ανεπάρκεια (impairment), την ανικανότητα (disability) και την μειονεξία/αναπηρία (handicap) θεωρώντας πως η

αναπηρία αποτελείται από τα τρία αυτά ξεχωριστά αλλά αλληλοσυνδεόμενα μέρη. Έτσι, σύμφωνα με την περιγραφή του Κυρίδη (2014:44) τα τρία ξεχωριστά μέρη είναι:

- Με τον όρο βλάβη/ανεπάρκεια (impairment) ορίζεται κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας.
- Με το όρο ανικανότητα (disability) ορίζεται η κατάσταση που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια του φυσιολογικού.
- Με το όρο μειονεξία/αναπηρία (handicap), εννοείται η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στη ζωή της κοινότητας ισότιμα με άλλους ανθρώπους

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το ιατρικό μοντέλο, εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στο άτομο και την αντιλαμβάνεται ως πρόβλημα του ατόμου, που προκαλείται άμεσα από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας, και η οποία απαιτεί ιατρική φροντίδα που παρέχεται υπό μορφή ατομικής φροντίδας (Oliver, 1996). Είναι εμφανής, λοιπόν, η αρνητική και ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, καθώς το άτομο αντιμετωπίζεται ως ελλιπές με βιολογικά – ψυχολογικά προβλήματα αντιμετωπιζόμενα με ιατρική περίθαλψη (Scior, 2003). Έντονες απόψεις διαμαρτυρίας οδήγησαν στην ανάδυση ενός λιγότερο ιατρικού μοντέλου αναπηρίας και έτσι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αναδύθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Η ιατρική άποψη ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί για τα άτομα με ανάγκες αποτελούν συνέπεια των βιολογικών δυσλειτουργιών τους, μεταστράφηκε σε μια κίνηση που υποστήριζε πως τα άτομα με ανάγκες, καθίστανται «ανάπηροι» εξαιτίας της αναποτελεσματικότητας της κοινωνίας να τα εντάξει ισότιμα σε όλες τις εκφάνσεις της (Oliver, 1996), των φραγμών δηλαδή που θέτει η κοινωνία στη συνολική τους συμμετοχή (Scior, 2003).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, συμπληρωματικά, σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό της αναπηρίας, την ορίζει «ως το αποτέλεσμα των οργανικών ή περιβαλλοντικών αιτιών, που

δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή» (Μακρή και Μιχαήλ, 2007, σελ. 8).

Φαίνεται, λοιπόν, πως γίνεται μία προσπάθεια να βελτιωθεί το πρώτο σύστημα το οποίο ήταν αυστηρά εστιασμένο στην βιολογική βλάβη, κάτι που αντανακλάται και στην εκπαίδευση των ΑΜΕΑ. Στο νέο αυτό πλαίσιο, η αναπηρία αποτελεί έναν πιο ευρύτερο όρο που καλύπτει σύμφωνα με τον Κυριακίδη (2014, σελ. 50) τρεις επιμέρους διαστάσεις:

- Σωματικές δομές και λειτουργίες, δηλαδή η διάσταση του σώματος συνδέεται με μια απώλεια ή ανωμαλία της σωματικής δομής ή με μία φυσιολογική ή ψυχολογική λειτουργία, π.χ. απώλεια νεφρού.
- Ατομικές δραστηριότητες, δηλαδή η δραστηριότητα είναι η φύση και η έκταση της λειτουργικότητας σε ατομικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες μπορούν να μειωθούν στη φύση τους, στη διάρκεια ή στην ποιότητά τους, π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, διατήρηση της εργασίας κλπ.
- Συμμετοχή στην κοινωνία, δηλαδή στη φύση και στην έκταση της συμμετοχής του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις, που έχουν σχέση με δραστηριότητες και άλλους παράγοντες. Η συμμετοχή είναι δυνατόν να περιοριστεί στη φύση της, στη διάρκεια και στην ποιότητά της, πχ συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας στην οποία ζει το άτομο, απόκτηση άδειας οδήγησης κλπ.

Αυτή η αλλαγή εστιάζεται περισσότερο στο πως λειτουργεί το άτομο μέσα σε κοινωνικά ή άλλου είδους πλαίσια, και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ανάγκες του ατόμου και στο περιβάλλον στο οποίο ανήκει, υπάρχει και συμμετέχει (Εύτεχνος, 2007). Οι υπέρμαχοι του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας υποστηρίζουν πως η αναπηρία προκαλείται κυρίως από τα εμπόδια τα οποία θέτει η κοινωνία στην οποία ζούμε στα άτομα με ανάγκες και η περιθωριοποίηση είναι αποτέλεσμα φραγμών στον τρόπο σκέψης και λειτουργίας των δομών μιας κοινωνίας, οι οποίες, ενίοτε, οδηγούν και σε διακρίσεις (Scior, 2003). Έτσι η αναπηρία τοποθετείται σε ένα πλαίσιο ως κοινωνικό ζήτημα το οποίο στηρίζεται στα

ανθρώπινα δικαιώματα και ουσιαστικά αφορά στην άρση των εμποδίων εντός της κοινωνίας (ΕΣΑΕΑ, 1994). Αυτή η νέα οπτική αντιμετώπισης της αναπηρίας θέτει νέα δεδομένα στον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται οι στόχοι της θεραπευτικής παρέμβασης, αφού τελικά το ζητούμενο είναι η αύξηση της απόδοσης και της συμμετοχής των αναπήρων στις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής και στους ρόλους που καλούνται να παίξουν μέσα στα πλαίσια του ατομικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους (Κυρίδης, 2014).

2.1.1 Άτομα με αναπηρία

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστεί και να οριοθετηθεί η *αναπηρία*, καθώς είναι ένας όρος που δεν επιδέχεται απλή εννοιολογική εξήγηση (Brando, 2005; Ζαϊμάκης και Κονδυλάκη, 2005). Η προσπάθεια να περιγραφεί με σαφήνεια η έννοια και ο όρος της *αναπηρίας* συναντά πολλά εμπόδια καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που ισχύουν σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται ο όρος και τις διαφορετικές οπτικές προσέγγισης από ανθρωπολόγους, εκπαιδευτικούς, ιατρικούς και κοινωνικούς ερευνητές (Σούλης, 2013). Σύμφωνα με τις Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα (1999) σχετικά με το ελληνικό πλαίσιο, ο φόβος της στιγματοποίησης και της περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία, παρεμποδίζει την αντικειμενική κρίση και την κατάληξη σε έναν ικανοποιητικό ορισμό. Παλαιότερα και στερεοτυπικά, οι όροι *άτομα με ειδικές ανάγκες* και *άτομα με αναπηρία*, χρησιμοποιούνταν, στηριζόμενα στο ιατρικό μοντέλο, για να ορίσουν άτομα με σωματικές, ψυχικές ή νοητικές ανάγκες, οι οποίες περιόριζαν διάφορες λειτουργίες ή δραστηριότητές τους (Ainscow, 2005; Vlachou, 1997). 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 θα πρέπει να υπάρχουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να απαιτείται «τροποποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται προς αυτά τα άτομα» (Kirk, Gallagher &

Anastasiow, 1993, σελ. 4). Σε ορισμό του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας 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 τον άνθρωπο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996, σελ.16). Οι ορισμοί αυτοί του όρου, βασίζονται περισσότερο στο ιατρικό μοντέλο ορισμού των αναγκών και της αναπηρίας.

Οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της αναπηρίας προκύπτουν είτε μέσα από το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, είτε από το κοινωνικό μοντέλο (Florian, 2008). Όπως αναφέρθηκε διεξοδικά παραπάνω, το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο, ορίζει την αναπηρία δίνοντας έμφαση στην παθολογία και στην ανατομία της βλάβης, ενώ το κοινωνικό μοντέλο προσδιορίζει την αναπηρία δίνοντας έμφαση στις δυσκολίες που συνδέονται με το περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία και παρεμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Κοτσιάτου και Παναγιώτου, 2006; Oliver, 1996).

Ως ΑΜΕΑ για το ελληνικό σύστημα θεωρούνται τα άτομα με «ειδικές ανάγκες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο για αυτούς να συμμετέχουν στη γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία» (Ν. 1566/85, άρ. 32).

Παρά, λοιπόν, τις διεθνείς επιταγές της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, και συγκεκριμένα του άρθρου 26 για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, δεν επιδείχθηκε το ανάλογο ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία στο ελληνικό πλαίσιο (Vlachou-Balafouti and Zoniou-Sideri, 1000). Σε έναν πιο πρόσφατο επαναπροσδιορισμό του όρου, στηριζόμενος στο κοινωνικό μοντέλο, με την θέσπιση του Νόμου 3699 του 2008 (σελ. 2), άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες ορίζονται με μία ευρύτερη έννοια ξεφεύγοντας καθαρά από βιολογικές ανάγκες και σωματικές αναπηρίες:

«Ατομα (μαθητές) με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας

αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στα άτομα (μαθητές) με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

2. Τα άτομα (μαθητές) με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Το γεγονός που αποκτά ιδιόζουσα σημασία, στο ελληνικό πλαίσιο, είναι οι απόψεις των ίδιων των ατόμων ΑΜΕΑ και των οικείων τους για έναν πιο σαφή ορισμό με ξεκάθαρες «ιατρικές» αποχρώσεις, ώστε η αναγνώριση των αναγκών τους να συνοδεύεται με άμεσες και πρακτικές λύσεις για την διαβίωσή τους και την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000). Το γεγονός αυτό πρέπει να αποτελέσει θέμα ερευνητικής διερεύνησης μελλοντικά.

Πέρα από την οριοθέτηση του πεδίου της αναπηρίας και τον εννοιολογικό του προσδιορισμό, είναι η περιθωριοποίηση την οποία υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα, καθώς το πρόβλημα παραμένει και είναι εμφανές στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελώντας ένα από τα πρώτα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

2.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων – Γενικό Πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους κλάδους της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης σε παγκόσμια κλίμακα (Rogers, 2002). Οι σύγχρονες οικονομικο-πολιτικές, τεχνολογικές, δημογραφικές και πολιτισμικές αλλαγές, δημιουργούν νέες προκλήσεις που απαιτούν νέες μορφές μάθησης, εξειδίκευσης και συνεχούς κατάρτισης, ώστε οι ενήλικες να ενισχύονται με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες αλλαγές και να προσαρμοστούν στην νέα τάξη πραγμάτων (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί βασικό συστατικό και οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης ενηλίκων και συμπεριλαμβάνει επίσης τομείς όπως η κατάρτιση, η επιμόρφωση και εκπαίδευση από απόσταση. Η όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» είναι αμφιλεγόμενος και αρκετές φορές η εννοιολογική οριοθέτησή του είναι ασαφής και αμφισβητούμενη από εκπροσώπους της ερευνητικής κοινότητας, παρά τη συνεχώς αυξανόμενη σημασία της «εκπαίδευσης ενηλίκων» τόσο στην αντίληψη της κοινής γνώμης, όσο και στην ίδια την εκπαίδευση (Jarvis, 2004). Συγκεκριμένα, ορισμοί έχουν προταθεί από διαφορετικούς φορείς παγκοσμίως όπως, η UNESCO (1976), η οποία ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως:

«κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για τη μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική,

οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976 όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999 σελ. 56).

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, διακρίνεται το ιδεώδες της συμβολής των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι (Κόκκος, 2005). Σε ανάλογη ερμηνεία, αλλά προγενέστερη ερμηνεία, ο Wiltshire (1976) , υποστήριξε πως η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να εκληφθεί ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται με ενήλικο τρόπο, καθώς ένας ενήλικας πρέπει να είναι ώριμος, έμπειρος και πάνω από είκοσι ετών. Αντίθετα, λίγα χρόνια αργότερα, ο Knowles (1980), χρησιμοποιεί την ιδέα της κοινωνικής ωριμότητας -και όχι της ωριμότητας που εμφανίζεται αυτόματα σε κάποια συγκεκριμένη βιολογική ηλικία- σύμφωνα με την οποία ένας άνθρωπος μπορεί να χαρακτηριστεί ενήλικος όταν έχει φτάσει σε επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας όπου μπορεί να αναλάβει μια υπεύθυνη θέση στην κοινωνία.

Από την άλλη ο NIACE (1970) προσεγγίζει τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» με μία πιο ευρεία έννοια ως:

οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέση εργασίας, να ψηφίζουν, να στρατεύονται και να συνάπτουν γάμο και που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της συνεχούς εκπαίδευσης που ξεκίνησε από την παιδική τους ηλικία. Μπορεί να θέλουν να αντισταθμίσουν την περιορισμένη σχολική εκπαίδευση που είχαν λάβει, να δώσουν εξετάσεις, να αποκτήσουν βασικές τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες ή να μάθουν καλά νέες λειτουργικές διεργασίες. Μπορεί να στρέφονται στην εκπαίδευση, επειδή επιθυμούν να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους και τον κόσμο και να δρουν με βάση αυτή τη γνώση ή μπορεί να συμμετέχουν σε προγράμματα μόνο και μόνο για την ευχαρίστηση που αντλούν από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους - είτε αυτές είναι πνευματικές, είτε αισθητικές είτε πρακτικές. Μπορεί ακόμα να μην συμμετέχουν σε 'οργανωμένα προγράμματα'. Μπορεί να βρίσκουν αυτό που θέλουν σε βιβλία ή σε

εκπομπές ή να καθοδηγούνται με αλληλογραφία από κάποιον επιβλέποντα που ποτέ δεν συνάντησαν. Μπορεί να εκπαιδεύονται τελείως άτυπα, με το να συμμετέχουν σε κοινές αναζητήσεις με ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων (NIACE, 1970 όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999 σελ. 56).

Όπως έχει προαναφερθεί, οι εξελίξεις στον οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό και στον ευρύτερο κοινωνικό τομέα, καθιστούν αναγκαία για όλο και περισσότερους ενήλικους την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις συντελούμενες αλλαγές. Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτή η σπουδαιότητα και η σημαντικότητα της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των ενηλίκων. Ιδιαίτερα τα τελευταία σαράντα (40) χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναδειχθεί σε διακριτό επιστημονικό πεδίο με αντικείμενο τη μελέτη της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στη μάθηση των ενηλίκων (Keegan, 2001).

Όμως, παρά το τεράστιο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και δια βίου μάθηση των ενηλίκων, φαίνεται να μην έχει δοθεί η ίδια βαρύτητα και στους ενήλικες που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία. Παρά τις διεθνείς επιταγές της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 26), δεν επιδείχθηκε το ανάλογο ενδιαφέρον για τις ειδικές ομάδες του πληθυσμού. Η εκπαίδευση των ατόμων ΑΜΕΑ, σε πολλές από τις σύγχρονες κοινωνίες, δεν λαμβάνει ιδιαίτερη αξία, υπογραμμίζοντας ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων. Η βασική παράμετρος για την επιτυχημένη κοινωνική ενσωμάτωση και την καταπολέμηση των διακρίσεων είναι η συμμετοχή όλων των μελών μιας κοινωνίας ισότιμα στην εκπαίδευση (Ainscow, 2005).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μας εισάγει στο πεδίο της εκπαίδευσης των ευπαθών κοινωνικά ομάδων με έμφαση στην εκπαίδευση των ενηλίκων με αναπηρία, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων με αναπηρία και των επιπρόσθετων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται.

Κεφάλαιο 3

Προσέγγιση των εννοιών «Εκπαίδευση ενηλίκων και ΑΜΕΑ.

Πέρα από τον εννοιολογικό προσανατολισμό που επιχειρήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο κρίνεται εξίσου απαραίτητη μια ανασκόπηση των εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ για να ολοκληρωθεί η οριοθέτηση του πεδίου εντός του οποίου διεξήχθη η έρευνα. Η ανασκόπηση αυτή επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

3.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στη Μεγάλη Βρετανία ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» άρχισε να χρησιμοποιείται από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα αποτέλεσε ξεχωριστό πεδίο γνώσης (Titmus, 1994). Τον 20ο αιώνα, χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Σουηδία, η Γαλλία, η Γερμανία, ο Καναδάς, η Αυστραλία, άρχισαν να αναγνωρίζουν το πρόβλημα του αναλφαβητισμού των ενηλίκων και να παίρνουν μέτρα για την αντιμετώπισή του. Σε μερικές περιπτώσεις η παροχή εκπαίδευσης των ενηλίκων γινόταν από το εθνικό δημόσιο

σύστημα και σε άλλες από ιδιωτικές εθελοντικές οργανώσεις (Kutner, 1994). Στη σύγχρονη ιστορία, η εκπαίδευση ενηλίκων θεσμοθετήθηκε το 19ο αιώνα από τη φιλελεύθερη αστική τάξη, με στόχο την επαγγελματική κατάρτιση του αναγκαίου εργατικού δυναμικού, αλλά και τη χειραγώγηση των λαϊκών στρωμάτων (Βεργίδης, 1990). Ταυτόχρονα, η εργατική τάξη προσπαθώντας να βελτιώσει το μορφωτικό της επίπεδο οργάνωσε πολιτιστικούς συλλόγους και ομάδες μελέτης και έτσι διαμορφώθηκαν συντεχνίες αγροτών και τεχνιτών οι οποίες παρείχαν τις απαραίτητες γνώσεις για την εξάσκηση των χειρωνακτικών και άλλων δραστηριοτήτων του λαού (Βεργίδης, 1991).

Η άνοδος του εργατικού κινήματος στις αρχές του 20ου αιώνα σηματοδότησε μια νέα εποχή για την προώθηση της επιμόρφωσης των εργαζομένων και τον περιορισμό της υποεκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων. Φαίνεται πως αρχίζουν να γίνονται οργανωμένες προσπάθειες αλφαριθμητισμού των ενηλίκων με κορωνίδα την «κίνηση για λαϊκή εκπαίδευση», μια ευρύτερη κίνηση για πλατιά δημόσια εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη, από την οποία προέκυψαν τα «λαϊκά πανεπιστήμια» των χωρών της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει μεγάλη άνθηση καθώς θεωρήθηκε βασικός παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης και συνδέθηκε με την αγορά εργασίας (ο.π.).

Η σημερινή εικόνα της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνει έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην εξατομίκευση και προωθεί την ιδέα της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει πλέον σταματήσει να ισοδυναμεί μόνο με την οικονομική ανάπτυξη και ευμάρεια και στοχεύει στη δημιουργία πολιτών με ευρύ πεδίο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίοι θα μπορούν να αναπτύξουν αυτόνομες στρατηγικές μάθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας και επομένως θα είναι ευμετάβλητοι και έτοιμοι να αντεπεξέλθουν σε διαφορετικά και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα εργασίας (Φωτοπούλου, 2007). Στην Ελλάδα, στα τέλη του 19ου αιώνα, οι δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων προέρχονταν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και επαγγελματικές οργανώσεις, υπό την επίδραση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών συνθηκών (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004), με στόχο την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση της λαϊκής

μάζας (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Έτσι, στα πρώτα στάδια, η εκπαίδευση ενηλίκων είχε κυρίως φιλανθρωπικό και εθελοντικό χαρακτήρα.

Στον ελληνικό χώρο, με το νόμο 2525/1997, δημιουργούνται τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) για τους νέους άνω των 18 ετών που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και με τον ίδιο νόμο ιδρύεται και το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο που παρέχει τη δυνατότητα δια βίου εκπαίδευσης σε ενήλικες που επιθυμούν πανεπιστημιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές (Ζώτου, 2006). Θα μπορούσαμε ωστόσο να πούμε πως δράσεις και πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης (ΔΒΜ) αναπτύσσονταν αποσπασματικά και χωρίς συστηματοποίηση έως το 2010 όπου ο νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010) 'Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις' έθεσε τα θεμέλια για τον σχεδιασμό μιας ενιαίας στρατηγικής ΔΒΜ και δημιουργήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ (Κέντρο ερευνητικού συνταγματικού δικαίου, 2014). Ο νόμος 3879/2010 ο οποίος αποτελεί το βασικό νομοθέτημα για τη ΔΒΜ περιλαμβάνει:

- ορισμούς για βασικές έννοιες της ΔΒΜ
- διάκριση των φορέων της ΔΒΜ σε φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ
- πρόβλεψη ως πυλώνων της ΔΒΜ αφενός της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αφετέρου της κατάρτισης
- θέσπιση συλλογικών οργάνων σε εθνικό επίπεδο για την παραγωγή και τον συντονισμό της πολιτικής ΔΒΜ
- αναβάθμιση των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως φορέων τόσο διοίκησης όσο και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ
- συστηματοποίηση των διατάξεων για την αδειοδότηση των δομών ΔΒΜ
- θέσπιση μητρώων φυσικών και νομικών προσώπων (δομών) ΔΒΜ
- συστηματοποίηση της πιστοποίησης της επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων (ΝΟΜΟΣ 3879/2010)

Η πρόσβαση των ατόμων ΑΜΕΑ και άλλων μελών κοινωνικά ευπαθών ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί έναν από τους στόχους του νόμου 3789/2010. Αποτελεί επίσης μια εκ των αρμοδιοτήτων του Συμβουλίου Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση (Ν.3879/2010, άρθρο 5, παρ. 4) η «διασφάλιση της φυσικής και ηλεκτρονικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στους φορείς που τα παρέχουν [...] την παροχή κινήτρων και τη λήψη μέτρων με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής του συνόλου των ενηλίκων στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στα προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι ενήλικοι με αναπηρία» (Ν. 3879/2010).

Οι ειδικές νομοθετικές διατάξεις που αφορούν στα άτομα με αναπηρία δεν καταγράφονται και επιπλέον είναι εξαιρετικά περιορισμένη και η καταγραφή δράσεων δια βίου εκπαίδευσης που αφορούν τα άτομα με αναπηρία. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στην Έκθεση του 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα που συνέταξε και δημοσίευσε η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΝ) η γενική εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ΓΓΔΒΜ αναπτύσσει δράσεις στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων απευθυνόμενη στην οικογένεια, με προγράμματα για γονείς, αλλά και με διαγενεακές παρεμβάσεις. Οι δράσεις αυτές συχνά εφαρμόζονται στοχευμένα σε ομάδες που πλήττονται - κάποιες φορές συνδυαστικά - από δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ή από άλλους παράγοντες που συνδέονται με το φύλο, την ηλικία, την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα ή κάποια αναπηρία (ΓΓΔΒΜ, 2012).

3.2 Εκπαίδευση Ενηλίκων ΑΜΕΑ – Ελληνικό Πλαίσιο

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, και κυρίως οι ομάδες ΑΜΕΑ, έρχονται συχνά αντιμέτωπες με ορισμένους ιδιαίτερα αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξη και την παραμονή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια και την ένταξη τους στην αγορά εργασίας και την κοινωνία (Miller & Cross, 1981). Στον Ελληνικό πλαίσιο, οι

παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν την έλλειψη εργασιακών ευκαιριών και προσφοράς θέσεων εργασίας μετά την ολοκλήρωση σπουδών στα ειδικά και επαγγελματικά ιδρύματα (ΕΕΕΚ) για νέους ΑΜΕΑ ως 20 ετών. Δυστυχώς, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά τον Νόμο για την Συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε δημόσια γενικά σχολεία και την υποχρεωτική φοίτηση όλων των μαθητών (Νόμος 3699, 2008), ένα μεγάλο ποσοστό ενηλίκων ΑΜΕΑ που μπορεί να λάβει βασική εκπαίδευση, παραμένει χωρίς τις στοιχειώδεις εκπαιδευτικές γνώσεις. Επίσης, η έλλειψη προγραμμάτων δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης τα οποία καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες των ΑΜΕΑ για εργασιακή αποκατάσταση δυσχεραίνουν τη διαβίωση και επιβίωση ενηλίκων ΑΜΕΑ η οποία σε πολλές περιπτώσεις εντείνεται λόγω της ελλιπούς υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα σχετικά με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ΑΜΕΑ στην Ελλάδα είναι η έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και η έλλειψη συνέχειάς τους εξαιτίας της διακοπής χρηματοδότησής τους από Ευρωπαϊκούς φορείς και προγράμματα (Παπαδοπούλου, 2002). Οι αποσπασματικές δράσεις από επιλεγμένους φορείς, κυρίως μη κερδοσκοπικούς και ανεξάρτητους από το ελληνικό κράτος, δε λύνουν το πρόβλημα τόσο της δια βίου φροντίδας και μάθησης ενηλίκων ΑΜΕΑ. Η μονάδα φροντίδας στην οποία θα διεξαχθεί η έρευνα, χρηματοδοτείται από το κράτος αλλά και από ιδιωτικούς φορείς, τόσο για τις Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (ΣΥΔ) όσο και για το κέντρο ημέρας. Η δομή αυτή, εξυπηρετεί καθημερινά 70 ενήλικες με αναπηρία, οι περισσότεροι εκ των οποίων έχουν πολλαπλές αναπηρίες. Από αυτούς, στους 24 προσφέρει διαμονή στις ΣΥΔ καθ' όλο το έτος και για όλες τις ημέρες. Σε αυτούς παρέχεται φροντίδα, νοσηλευτική υποστήριξη, ιατρική κάλυψη, πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης, ψυχολογική υποστήριξη των ίδιων και των οικογενειών τους, αλλά και επαγγελματική κατάρτιση και δημιουργική απασχόληση, όπως και στους υπόλοιπους αναπήρους που δεν μένουν στις ΣΥΔ.

Έχοντας εργαστεί τόσο στο συγκεκριμένο φορέα όσο και άλλους φορείς εκπαίδευσης αναπήρων, είμαι σε θέση να κατανοώ τη σημαντικότητα της χρηματοδότησης και της στήριξης του κράτους και των ιδιωτικών πρωτοβουλιών για τη λειτουργία και ανάπτυξη

τέτοιων δομών. Πλήθος ειδικών, λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, εργοθεραπευτές, γυμναστές, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, συνοδοί ΑΜΕΑ, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ιατροί, νοσηλεύτες, οδηγοί λεωφορείων, καθαριστές, συντηρητές κτιρίων, εργάζονται σε αυτές τις δομές και παράλληλα, η στέγαση, σίτιση και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία διαφέρουν από εκείνα των ατόμων τυπικής ανάπτυξης (Παπαδοπούλου, 2002).

Ένας ακόμα τομέας τον οποίο θα αναλύσουμε διεξοδικά στο επόμενο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων στη διαδικασία δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ σε μονάδες δια βίου φροντίδας και εκπαίδευσης. Θα μας απασχολήσουν τόσο η ηλικία τους, το φύλο τους, τα χρόνια που εργάζονται σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης ΑΜΕΑ, η κατάρτιση τους αλλά και όλα εκείνα τα εμπόδια και τις δυσκολίες που δυσχεραίνουν το έργο τους. Τι θεωρούν οι ίδιοι ως βασικό εμπόδιο στην εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία, πως θα μπορούσε να ξεπεραστεί, αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ φορέα-εργαζομένων αλλά και εργαζομένων μεταξύ τους, τι συζητούν με τα άτομα με αναπηρία.

3.3. Εκπαιδευτές ενηλίκων ΑΜΕΑ

Στη βιβλιογραφία μπορεί να συναντήσει κανείς πάρα πολλές ταξινομήσεις των χαρακτηριστικών που οφείλει να έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του (Boeren, 2016). Η αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ αυτών οι σπουδαιότεροι είναι: α) οι στάσεις του εκπαιδευτή, β) η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, γ) η εξατομίκευση της διδασκαλίας, δ) η φυσική μάθηση, ε) ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτή (Παπασταμάτης, 2010). Κάποια από αυτά τα γνωρίσματα είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και άλλα είναι ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ή να αποκτήσει, όπως η ικανότητα για επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση (Courau, 2000), η αντιμετώπιση των τριβών και των εντάσεων, η εμπύχωση των συνεργατών και των εκπαιδευόμενων, η ικανότητα για προγραμματισμό, η

στοχοθεσία και η λήψη αποφάσεων, η ικανότητα για επεξεργασία και η εξέρευση εναλλακτικών λύσεων (Τσίγκου, 2011). Επιπλέον, θα πρέπει να μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αξιολογεί την πορεία του έργου που αναλαμβάνει αλλά και να είναι σε θέση να αυτοαξιολογείται (Κόκκος, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Ντενουντέρ (2003), οι εκπαιδευτές ενηλίκων, θα πρέπει να έχουν πέντε κατηγορίες γνώσεων για να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, όπως επιστημονικές γνώσεις, παιδαγωγικές γνώσεις, τεχνικές γνώσεις, κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις και θεσμικές γνώσεις.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων, διαφοροποιείται από την εκπαίδευση των ανηλίκων, καθώς ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, διαφοροποιείται από τον ανήλικο ως προς το ότι οι πληροφορίες που λαμβάνει λειτουργούν ενισχυτικά των εμπειριών του (Boegen, 2016). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Jarvis (1995), στην περίπτωση που η σύνδεση των πληροφοριών που δέχεται και των προσωπικών του εμπειριών είναι πιο χαλαρή, η γνώση που λαμβάνει το άτομο είναι πιο γνήσια. Το γεγονός της εμπειρίας στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, θεωρείται από τη μια μεριά προνόμιο καθώς ενισχύει την εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και κίνδυνο καθώς υπάρχει περίπτωση η εμπειρία να λαμβάνεται ως δεδομένο από τον εκπαιδευτικό (Rogers, 2002). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του ενήλικου εκπαιδευόμενου είναι πως έχει αναπτύξει ένα προσωπικό στυλ μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής του το οποίο τον ακολουθεί σε όλες τις διαδικασίες μάθησης. Ο εκπαιδευτής, λοιπόν, θα πρέπει να αναπτύξει περαιτέρω το προσωπικό στυλ μάθησης και να το επεκτείνει, ώστε να έχει διάρκεια στο χρόνο και να διευκολύνεται ο εκπαιδευόμενος στη διαμόρφωση γενικών αρχών και θεωριών, βάσει συγκεκριμένων στοιχείων (Rogers, 2002).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ΑΜΕΑ καλείται συχνά εκτός από τον εκπαιδευτικό ρόλο να έχει και συμβουλευτικό ρόλο καθώς αρκετοί εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις που το άγχος των εκπαιδευόμενων εκφράζεται με επιθετικότητα προς τον εκπαιδευτή και αυτό συμβαίνει κυρίως όταν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν πως ο εκπαιδευτής δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ΑΜΕΑ διαμορφώνουν προσδοκίες για το ρόλο του εκπαιδευτή αντιμετωπίζοντας τον ως πηγή γνώσης, προσφοράς και

ανακούφισης, αντικείμενο ενθουσιασμού, κριτή και εξουσία (Grek, 2009; Salzberger-Wittenberg and Tennant, 1996). Συνεπώς, από τους εκπαιδευτές, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στους διαφορετικούς ρόλους που καλούνται να πάρουν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και κυρίως τον εγκλεισμό και τα συμπτώματα του αποκλεισμού που βιώνουν, απαιτούνται ικανότητες οριοθέτησης και διαχείρισης των εσωτερικών και διαπροσωπικών συγκρούσεων περιπλέκοντας έτσι περισσότερο το έργο τους (Grek, 2009; Tennant, 1997). Το ζήτημα το οποίο τίθεται στο σημείο αυτό, είναι το κατά πόσο ο εκπαιδευτής μπορεί να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο και σε ποιο βαθμό. Ως εκπαιδύτρια σε φορέα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων με πολλαπλές αναπηρίες, θα μπορούσα να διαβεβαιώσω πως πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, ήρθα αντιμέτωπη με σοβαρά οικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα των εκπαιδευόμενων, ζητώντας από εμένα ψυχολογική στήριξη αλλά και πρακτικές λύσεις αντιμετώπισής τους. Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι απαραίτητο να είναι ενημερωμένοι και να έχουν αναπτύξει ένα εύρος δεξιοτήτων και στρατηγικών οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος και της ομάδας με την οποία συνεργάζονται (Τσιμπουκλή, 2007).

Στους εκπαιδευτές ενηλίκων και ανηλίκων ΑΜΕΑ θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για συνεχιζόμενη κατάρτιση ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Ινστιτούτο διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων, 2010). Άλλες βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν τη γνώση του γνωστικού αντικείμενου που πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτής, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμόζει τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και το ειλικρινές ενδιαφέρον για τις μαθησιακές τους ανάγκες ως βασικές αρετές και αρχές του εκπαιδευτή ενηλίκων (Jarvis, 2004; Κόκκος, 2004). Η ικανότητα ελέγχου, συντονισμού και οργάνωσης της εκπαιδευόμενης ομάδας, καθώς και η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτών αποτελεί βασική προϋπόθεση.

Ποικίλες είναι οι επιρροές και οι λόγοι που επιδρούν θετικά η αρνητικά στις απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ που διαβιούν σε μονάδες φροντίδας. Συγκεκριμένα, τα στερεότυπα και οι

κοινωνικές προκαταλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες βασιζόμενα στην αντίληψη της αναπηρίας ως προσωπικής τραγωδίας, αποτελούν ισχυρές αρνητικές συνέπειες για τη γνώμη των εκπαιδευτών ως προς την σπουδαιότητα, την αναγκαιότητα και τα αποτελέσματα τη δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ στο ελληνικό περιβάλλον (Courau, 2000):

- οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων,
- οι αυξημένες δυσκολίες των εκπαιδευτών στη διαχείριση των συγκρούσεων (ιδιαίτερα σε ομάδες που βιώνουν την απομόνωση και τον εγκλεισμό),
- η μεγαλύτερη ανάγκη για οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Μία σημαντική αρνητική επιρροή στις απόψεις των εκπαιδευτών είναι η ελλιπής, σε αρκετές περιπτώσεις, διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων ΑΜΕΑ από φορείς (εκπαιδευτικούς και ψυχικής υγείας), καθώς και η ελλιπής γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες διάγνωσης (Boeren, 2016). Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να γνωρίζουν και να διερευνήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων από δομές εκπαίδευσης, την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευόμενων σε σχέση με τις δυνατότητες τις οποίες αισθάνονται ότι έχουν και την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε άλλου τύπου δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς συνδέονται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους (Boeren, 2017; Τσιμπουκλή, 2007).

Πέρα από τα παραπάνω, αρκετά θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ δεν έχουν μελετηθεί στο επίπεδο που θα ήταν αναγκαίο για μια ολιστική γνώση του αντικειμένου και κυρίως φαίνεται να υπάρχει σημαντική έλλειψη σχετικά με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτών σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και την πρακτική της εφαρμογή τόσο στο ελληνικό όσο και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Παρακάτω, θα διερευνηθούν οι απόψεις και οι προτάσεις εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται με

άτομα με αναπηρία, σχετικά με το πλαίσιο της εκπαίδευσης αυτής στην Ελληνική πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 4

Ερευνητική Προσέγγιση

4.1 Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Με στόχο τη διερεύνηση και την πληρέστερη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευσή τους, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν αλλά και τις προτάσεις - λύσεις που προτείνουν για την άρση των εμποδίων αυτών, πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Πρόκειται για μια ποιοτική περιπτωσιολογική μελέτη η οποία αποσκοπεί στο να βάλει ένα μικρό λιθαράκι στο βιβλιογραφικό και ερευνητικό κενό της εκπαίδευσης ενηλίκων με αναπηρία.

4.2 Αντικείμενο και Στόχος Έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από την εκπαίδευση ανηλίκων και με τη σειρά της η εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρίες, διαφοροποιείται σημαντικά από την εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς αναπηρίες. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων με αναπηρία καλούνται να αντιμετωπίσουν πλήθος δυσκολιών και θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στην διαφορετικότητα, στις ικανότητες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε ενήλικα με αναπηρία ξεχωριστά. Είναι, επομένως, υψίστης σημασίας να κατανοήσουμε ποιες δυσκολίες και ποια εμπόδια τους αποθαρρύνουν, αν τους παρέχεται βοήθεια από τους φορείς, από το κράτος, ποια είναι η

γνώμη τους για τη χρησιμότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων με αναπηρίες.

Παράλληλα, η έλλειψη εκτενούς βιβλιογραφίας που να αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία αποτελεί ένα άλλο γεγονός. Μάλιστα αν η αναφορά επικεντρωθεί στην ελληνική πραγματικότητα, η παραπάνω διαπίστωση γίνεται εντονότερη καθώς ελάχιστες πληροφορίες μπορούν να βρεθούν στην ελληνική βιβλιογραφία. Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχθεί ότι η εμβάθυνση και πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου αλλά και η περαιτέρω συζήτηση σχετικά με αυτό, αποτελούν στοιχεία που θεμελιώνουν την ανάγκη εκτενέστερης έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκε ο στόχος της έρευνας ο οποίος είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων, σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία σε φορέα διαβίωσης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων ατόμων με αναπηρίες ώστε να διαπιστωθούν οι στάσεις τους, τα εμπόδια και οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν αλλά και οι προτάσεις τους για βελτίωση και καλυτέρευση της παρούσας κατάστασης.

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την περαιτέρω εξειδίκευση του παραπάνω στόχου και για να είναι δυνατή η διερεύνησή του με σαφείς και κατανοητούς όρους, αλλά και για να διευκολυνθεί η ερευνήτρια στο έργο της (Cohen, Manion & Morrison 2012, Creswell, 2011), διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων με αναπηρία σχετικά με την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία;
2. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτές ως τα κυριότερα κίνητρα και αντικίνητρα για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών και δια βίου μάθησης προγραμμάτων από τα ενήλικα άτομα με αναπηρία;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων ατόμων με αναπηρία;
4. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, ποιες είναι οι στρατηγικές και οι πολιτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες στην εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ατόμων με αναπηρία;

Η βασική επιδίωξη των παραπάνω ερωτημάτων ήταν να ανιχνεύσουν με όσο το δυνατόν πληρέστερο τρόπο τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία, τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδεύσουν ενήλικα άτομα με αναπηρίες, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία.

4.4 Μεθοδολογία

Η επιστημολογική θέση της παρούσας εργασίας είναι ερμηνευτική (interpretivism) (Denzin & Lincoln, 2011), διότι επιζητάται η έρευνα και η κατανόηση της υποκειμενικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας διαμορφωμένη από τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς, τις απόψεις και τις σχέσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων ΑΜΕΑ (Mertens, 2004). Μία κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα κατανοείται μόνο ως μία συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία (Creswell, 2011). Σύμφωνα με αυτό, η εκπαίδευση και δια βίου μάθηση ατόμων με αναπηρία αναδύεται μέσα από μία δυναμική αφήγηση διηγήσεων των εκπαιδευτών οι οποίες προέρχονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και αναπαράγονται μέσα από τις πράξεις τους, από τις απόψεις τους και την ερμηνεία που δίνουν σε αυτήν μέσα από την συνδιαλλαγή τους και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Δεν υπάρχει, σύμφωνα με τον κοινωνικό δομισμό σωστή ή λανθασμένη

ερμηνεία και προσέγγιση της αλήθειας, της πραγματικότητας και των κοινωνικών φαινομένων, διότι ο ίδιος ο κόσμος ερμηνεύεται μέσα από κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Williams & May, 1996).

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ δεν αντιλαμβάνεται ως ένα αντικειμενικό και κοινά παραδεκτό φαινόμενο, αλλά ως ένα βαθύ και πολύπλευρο κοινωνικό ζήτημα που για να κατανοηθεί περιλαμβάνει την ερμηνεία των απόψεων και πράξεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, το κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο δρουν στην ελληνική κοινωνία (Burr, 2004).

Η θέση μου ως ερευνήτρια στην παρούσα εργασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως 'insider' and 'outsider', βασιζόμενη στην εμπειρία μου σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ, την επαγγελματική μου κατάρτιση και την εκπαίδευσή μου στον τομέα της ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευσης. Όλα τα προηγούμενα, με καθιστούν ικανή να κατανοήσω σε βάθος τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις πράξεις των εκπαιδευτών που συμμετέχουν στην έρευνα ως γνώστης του αντικειμένου εργασίας (Crotty, 1998). Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας στη δομή δια βίου φροντίδας δε θα εκφράσω τις προσωπικές μου απόψεις σχετικά με το θέμα που ερευνάται κατά τη συνδιαλλαγή μου με τους συμμετέχοντες και δε θα προσπαθήσω να εκβιάσω ή να σχολιάσω οποιαδήποτε απάντηση των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Παράλληλα, γνωρίζοντας ότι ως γνώστης του αντικειμένου και του χώρου διεξαγωγής της έρευνας, ίσως υπάρξουν προσωπικές και ανυπόστατες παραδοχές που μπορεί να ληφθούν ως δεδομένες, θα τηρηθεί κριτική στάση καθ' όλη τη διάρκεια συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Creswell, 2011).

4.5 Ερευνητικό Πλαίσιο

Η παρούσα «ποιοτική» έρευνα εστιάζει στις απόψεις και πεποιθήσεις των κύριων εμπλεκόμενων στις μονάδες εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ. Οι βασικοί εμπλεκόμενοι και στυλοβάτες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, και ο διευθυντής της μονάδας, όντας υπεύθυνοι για την πολιτική της εκπαίδευσης ενηλίκων επηρεάζοντας τόσο τη διαδικασία της θεωρητικής και νομοθετικής διαμόρφωσης της, όσο και την πρακτική εφαρμογή της. Εφόσον η εκπαίδευση ενηλίκων, για την παρούσα διατριβή, θεωρείται ως μία εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται και δομείται κοινωνικά, (υπό τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού), η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, γίνεται μέσω της εξέτασης των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εκπαιδευτικών πράξεων των συγκεκριμένων εμπλεκόμενων προσώπων.

Για τους εκπροσώπους της θεωρίας του κοινωνικού δομισμού, η πολιτική της συνεκπαίδευσης είναι διαμορφωμένη και διαρθρωμένη κοινωνικά και δηλώνεται μέσα από τις πράξεις των διάφορων κοινωνικά εμπλεκόμενων με διαφορετικούς τρόπους και σημασία (Burr, 2004). Εστιάζοντας στη διαμόρφωση κοινωνικών δομών, οι εκπρόσωποι του κοινωνικού δομισμού μελετούν τις σκέψεις και το λόγο των κύριων εμπλεκόμενων μέσα από την «ποιοτική» ανάλυση δεδομένων (Gary, 2009; Silverman, 2010). Εφόσον η παρούσα εργασία αναζητά την εξερεύνηση ανθρώπινων εμπειριών και την κατανόηση περίπλοκων αλληλεπιδράσεων και σχέσεων μεταξύ των βασικών εμπλεκομένων στην πολιτική της συνεκπαίδευσης, η μεθοδολογία η οποία θα ακολουθηθεί για τη συλλογή δεδομένων θα είναι «ποιοτική» (Miles et al., 2014), και συγκεκριμένα η συλλογή δεδομένων θα γίνει με τη διεξαγωγή ημι-δομημένων, προσωπικών συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες (Creswell, 2013), εξυπηρετώντας τους σκοπούς των ερευνητικών ερωτημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

4.6 Μελέτη Περίπτωσης

Ως μέθοδος της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η «μελέτη περίπτωσης» και συγκεκριμένα θα χρησιμοποιηθεί η «μελέτη περίπτωσης» μιας ημι-κρατικής δομής στη Βόρεια Ελλάδα (τα πραγματικά στοιχεία της οποίας αποκρύπτονται για λόγους ηθικής δεοντολογίας) καθώς αποτελεί μία από τις πρώτες οργανωμένες προσπάθειες παροχής επαγγελματικής κατάρτισης, δημιουργικής απασχόλησης, κοινωνικής ένταξης και φροντίδας ενηλίκων με αναπηρία στη χώρα μας. Η επιλογή της συγκεκριμένης μονάδας έγινε με κριτήρια την περιορισμένη ύπαρξη και λειτουργία τέτοιων μονάδων τόσο στο βόρειο τμήμα της χώρας όσο και σε ολόκληρη την Ελληνική επικράτεια καθιστώντας παράλληλα την παρούσα εργασία μοναδική στην Ελληνική βιβλιογραφία.

Η ποιοτική μέθοδος περιλαμβάνει την συστηματική παρατήρηση φαινομένων, συνεντεύξεις, αλλά μπορεί επίσης να περικλείει και μελέτη περιπτώσεων αλλά και την ανάλυση ιστορικών, πολιτικών και νομοθετικών τεκμηρίων (Creswell, 2013). Η «μελέτη περίπτωσης» είναι η σε βάθος εξέταση της πολυπλοκότητας και της ιδιαιτερότητας μίας συγκεκριμένης και μοναδικής περίπτωσης ή ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων με σκοπό την κατανόηση πρακτικών μέσα σε μοναδικές συνθήκες και αλληλεπιδράσεις μεταξύ σημαντικών και διαφορετικών πλαισίων (Stake, 1995). Η μονάδα δια βίου εκπαίδευσης και φροντίδας που θα εξετασθεί στη συγκεκριμένη έρευνα είναι δομημένη μονάδα δια βίου περίθαλψης, μάθησης και εκπαίδευσης καθώς στην πρωινή της λειτουργία υπάρχουν εννέα (9) τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενώ παράλληλα λειτουργούν και τρεις (3) Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης (ΣΥΔ), όπου από το μεσημέρι και έπειτα κάποιοι από τους ενήλικες με αναπηρία διαβιούν, παρέχοντάς τους φροντίδα. Πιο συγκεκριμένα, ο φορέας εξυπηρετεί 70 ενήλικες με αναπηρία, κάποιοι από τους οποίους βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, άλλοι είναι παραπληγικοί (πάσχουν τα κάτω άκρα), λιγότεροι είναι παραπληγικοί (πάσχουν και τα άνω και τα κάτω άκρα), ενώ υπάρχουν και 7 ενήλικες με σύνδρομο Down. Όλοι τους συμμετέχουν στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενώ στις ΣΥΔ ζουν συνολικά 24 ενήλικες.

Ο φορέας διαθέτει τμήμα Κοινωνικής Ενσωμάτωσης και Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων, Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Μουσικοκινητικής Αγωγής, Θεατρικού Παιχνιδιού, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Υφαντικής, Ξυλουργικής, Αγγειοπλαστικής και Ανάγνωσης και Γραφής. Επιπλέον, ο φορέας διαθέτει δικές του εκπαιδευτικές λειτουργικές ρυθμίσεις και προσεγγίσεις απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία, οι οποίες επηρεάζουν και καθοδηγούν τις αποφάσεις τους σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίες που ακολουθούνται και το ήθος της μονάδας. Συνεπώς, για την διερεύνηση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ σε μονάδα δια βίου φροντίδας, θα μελετηθούν οι επιρροές και οι πιέσεις που επιδρούν στη συγκεκριμένη μονάδα, και κυρίως στους εκπαιδευτές, από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και δρα η μονάδα. Συγκεκριμένα, τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη φύση τέτοιων μονάδων, την ένταξη των μονάδων αυτών στην κοινωνία, τη δράση και αναγκαιότητά τους, τον ρόλο και τη φύση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων ΑΜΕΑ, το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης αυτής και της αναγκαιότητας της στην σημερινή κατάσταση της Ελλάδας. Μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση (interpretivism) της μελέτης περιπτώσεων, η ερευνήτρια θα αναζητήσει εκείνο το εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο θα ενισχύσει την κατανόηση και την ερμηνεία απόψεων και συμπεριφορών μέσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Whyte, 1985), έχοντας γνώση ότι το βασικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η συλλογή πλούσιων και σε βάθος δεδομένων (Stake, 2010).

4.7 Δείγμα Έρευνας

Η επιλογή της δομής ως περίπτωση για μελέτη βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα, τον αριθμό και τη φύση των μονάδων δια βίου φροντίδας, μάθησης και εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο, καθώς και την σχετική βιβλιογραφία (Giamouridis & Bagley, 2006). Επίσης, η εργασιακή εμπειρία της ερευνήτριας στην συγκεκριμένη μονάδα ως εκπαιδευτριας λειτούργησε ως σημαντικός παράγοντας για την επιλογή, αναγνωρίζοντας τις τυχόν προκαταλήψεις και δυσκολίες τόσο πρακτικά όσο και κατά την ερμηνεία των

δεδομένων. Συνεπώς η επιλογή να διεξαχθεί η έρευνα στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή, μελετώντας την ως συγκεκριμένη περίπτωση παρά τους περιορισμούς στην έρευνα που εμπεριέχει, όπως αναλύεται παρακάτω, ήταν σκόπιμη αντανακλώντας τις συγκεκριμένες μορφές δομών για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ στο ελληνικό πλαίσιο, καθώς και το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο (May, 2011). Επομένως, η επιλογή της συγκεκριμένης περίπτωσης μελέτης και των συμμετεχόντων δεν ήταν τυχαία, αλλά επιλεγμένη προσεκτικά ώστε να απαντά στους σκοπούς της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα (Punch, 2009; Silverman, 2010). Αν και έχουν εκφραστεί ανησυχίες σχετικά με τις προκαταλήψεις που μπορεί να επιφέρει η σκόπιμη δειγματοληψία – αναγνωρίζοντας ότι ίσως επαληθεύει τις ήδη υπάρχουσες απόψεις του ερευνητή- τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν ότι συχνά οδηγούν τον ερευνητή να κάνει κριτικές ερωτήσεις και να επανακαθορίσει τις απόψεις του (Flyvbjerg, 2006).

Όσον αφορά στην επιλογή συμμετεχόντων (εκπαιδευτών, διευθύντριας της δομής) στην έρευνα επιλέχθηκε να ακολουθηθεί σκόπιμη δειγματοληψία καθώς αυτή συνάδει με την ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε (Silverman, 2010). Πράγματι, καθώς στην ποιοτική έρευνα όπως έχει αναφερθεί, δεν αποτελεί πρόθεση του ερευνητή η γενίκευση των ευρημάτων αλλά το πώς θα διερευνηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2011), η σκόπιμη επιλογή ατόμων αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο επιλογής δείγματος. Με βάση αυτό το σκεπτικό επιλέχθηκαν άτομα τα οποία θεωρήθηκε ότι μπορούσαν να συμβάλλουν στην εις βάθος κατανόηση του φαινομένου.

Συγκεκριμένα, η συμμετοχή της διευθύντριας της μονάδας είναι σημαντική διότι υπηρετεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής και της πρακτικής εφαρμογής της στην πράξη (Ball, 1981; Avissar, 2012). Επίσης, εκείνη λαμβάνει αποφάσεις για τις πρακτικές και στρατηγικές που θα ακολουθηθούν όπως και για το ήθος της μονάδας σχετικά με ως την εκπαίδευση και δια βίου περίθαλψη ενηλίκων ΑΜΕΑ.

Τελικά, από τους ενενήντα (90) εργαζόμενους στη δομή, το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ (8) εργαζόμενοι. Στη συγκεκριμένη δομή υπάρχουν εννέα (9) τμήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους ενήλικες με αναπηρία, τα οποία λειτουργούν από Δευτέρα μέχρι και Παρασκευή, από τις 8:00 πμ έως τις 14:00 μμ. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές και των

εννέα (9) τμημάτων να λάβουν μέρος στην έρευνα, όμως δέχτηκαν οι επτά (7), ενώ οι δύο εκπαιδευτές που αρνήθηκαν να συμμετάσχουν έλαβαν μέρος στις δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις. Τους υπόλοιπους εργαζόμενους στη δομή αποτελούν εκτός από το διοικητικό συμβούλιο, νοσηλευτές, φροντιστές ΑΜΕΑ, γιατροί, οδηγοί λεωφορείων, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι και φυσικοθεραπευτές, οι οποίοι κατά κύριο λόγο εργάζονται στην απογευματινή και βραδινή λειτουργία της δομής που σχετίζεται με τη φροντίδα και τη διαβίωση των ενηλίκων με αναπηρία και όχι με την πρωινή λειτουργία, δηλαδή με την εκπαίδευσή τους. Οι επτά (7) εργαζόμενοι οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα όπως και η διευθύντρια της δομής, είχαν εργασιακή εμπειρία στο φορέα από δύο έως επτά χρόνια, ενώ κάποιοι είχαν και εμπειρία και από άλλες παρόμοιες δομές. Όλοι τους ήταν κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τους τέσσερις από τους οκτώ να είναι και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης σε τομείς που άπτονται της εκπαίδευσης και ένας να είναι υποψήφιος διδάκτορας στον τομέα της ψυχολογίας. Πρόκειται για τέσσερις άνδρες και τέσσερις γυναίκες που οι ηλικίες τους κυμαίνονται από τα είκοσι πέντε (25) έως και τα σαράντα δύο (42) έτη (Παράρτημα 1 Δημογραφικός πίνακας).

Οι ενήλικες με αναπηρία που εκπαιδεύονται και διαβιούν στη μονάδα, όπως επίσης και οι γονείς τους, δεν συμπεριλήφθηκαν σκόπιμα στην έρευνα, παρόλο που η φωνή τους πρέπει να ακουστεί καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως μοχλός πίεσης προς την κυβέρνηση, διότι ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σε βάθος κατανόηση των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας της μονάδας. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι φωνές των εκπαιδευτών είναι ανύπαρκτες κατά την διαδικασία αποφάσεων και δημιουργίας και εφαρμογής νόμων σχετικά με την δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ.

4.8 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων και Ανάλυση

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να χρησιμοποιηθεί η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτώμενοι μπορούν εκφράσουν

πληρέστερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από συγκεκριμένες και κλειστού τύπου ερωτήσεις, όμως ακολουθώντας μία πιο δομημένη σειρά ερωτήσεων που πρέπει να απαντηθούν. Μια ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να έχει επιλογές και ευχέρεια να αναλύσει τη σκέψη του στην απάντησή του, χωρίς όμως να παρεκκλίνει από το σκοπό της ερώτησης (Creswell, 2011; Silverman, 2010; Ιωσηφίδης, 2008). Οι προσωπικές συνεντεύξεις θεωρήθηκαν το καταλληλότερο εργαλείο για το συγκεκριμένο αντικείμενο, μιας και επιτρέπουν στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση κοινωνικών διαδικασιών, αντιλήψεων, συμπεριφορών, αξιών, κινήτρων και στάσεων (Silverman, 2010). Όσον αφορά στη μορφή των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν οι προσωπικές συνεντεύξεις, που αν και αποτελούν δαπανηρή και χρονοβόρα προσέγγιση, προσφέρουν την άμεση επαφή ερευνήτριας και συμμετέχοντα καθώς κάνει ερωτήσεις και καταγράφει απαντήσεις από ένα μόνο ερευνητικό υποκείμενο κάθε φορά (Creswell, 2011; Mason, 2011).

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων μαγνητοφωνούνταν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις σκοπεύοντας στην ακριβέστερη καταγραφή της συζήτησης. Χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα Β), καθώς αυτό κρίθηκε απαραίτητο για να υπάρχει ένα μέσο για την αρτιότερη δόμηση των συνεντεύξεων αλλά και για να κρατηθούν σημειώσεις αν χρειαστεί και για να υπενθυμίζει στην ερευνήτρια τις πληροφορίες που της είναι απαραίτητες για να διεξάγει τη συνέντευξη. Ήταν ένα έντυπο που σχεδιάστηκε από την ίδια και περιλάμβανε οδηγίες για την όλη διαδικασία, τις ερωτήσεις αλλά και χώρο για σημειώσεις (Robson, 2010).

Η διαδικασία ξεκίνησε από την σχεδίαση του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Αμέσως μετά διεξήχθησαν δύο (2) πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτές της δομής που δεν πήραν μέρος στην κύρια έρευνα, οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες αφενός για να δοκιμαστούν οι ερωτήσεις και η όλη διαδικασία των συνεντεύξεων, αφετέρου για να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με αυτήν αλλά και με το υλικό της. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν στο να ανα-διαμορφωθεί κατάλληλα το περιεχόμενο αλλά και η δομή των ερωτημάτων των συνεντεύξεων.

Η επόμενη φάση ήταν η διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων, σε χώρο και χρόνο αποφασισμένο από κοινού με τους συμμετέχοντες. Πριν από κάθε συνέντευξη, ζητήθηκε προφορική συναίνεση των συμμετεχόντων για λόγους ηθικής δεοντολογίας, επισημαίνοντας την εθελοντική συμμετοχή τους και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας εφόσον το επιθυμούν (Silverman, 2010). Η γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων και η πλήρης ενημέρωσή τους για τη διατήρηση της ανωνυμίας των προσωπικών τους δεδομένων και του απορρήτου των απαντήσεων τους, καθώς και ότι δε θα υποστούν βλάβη κάθε είδους, έγινε νωρίτερα κατά τις αρχικές επισκέψεις της ερευνήτριας στη δομή (BERA, 2004). Ακολούθησε η ακριβής απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων και η επεξεργασία τους.

Στο σημείο αυτό, όμως, δε θα πρέπει να παραλειφθεί και το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις, ως ερευνητικό εργαλείο, εμπεριέχουν και κάποια μειονεκτήματα τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν, στο μέτρο του δυνατού, απειλούν τον ουσιαστικό χαρακτήρα τους (Creswell 2011, Robson, 2011). Το πρώτο από αυτά είναι ότι οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες φιλτραρισμένες μέσα από τις απόψεις του ερευνητή, τις προσωπικές του εμπειρίες και τον τρόπο που βλέπει τον κόσμο. Παράλληλα, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος τα αποτελέσματα να είναι παραπλανητικά και οι ερωτώμενοι να δίνουν τις απαντήσεις που θεωρούν ότι περιμένει να ακούσει η ερευνήτρια, ή γενικότερα η παρουσία του ατόμου που διεξάγει τη συνέντευξη να επηρεάζει τον τρόπο απάντησης των συμμετεχόντων. Για να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι επιπτώσεις των παραπάνω μειονεκτημάτων, καταβλήθηκε προσπάθεια η ερευνήτρια να είναι απόλυτα προσηλωμένη στη συζήτηση κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Creswell, 2011), αλλά και να υποβάλει τον εαυτό της σε μια αυτοστοχαστική διαδικασία σχετικά με το κατά πόσο προβάλλει τις δικές της απόψεις και αντιλήψεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Robson, 2011). Τέλος, διαβεβαιώνονταν εμφατικά οι συμμετέχοντες ότι είναι εξασφαλισμένη η ανωνυμία τους και ότι αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για την έρευνα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς να περιορίζεται από οποιονδήποτε παράγοντα.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα εργασία αντλήθηκαν από έγγραφα – τεκμήρια, ως πληροφορίες για το νομοθετικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική δομή, και από τις συνεντεύξεις και αναλύθηκαν ακολουθώντας την μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης» (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση είναι η μέθοδος «προσδιορισμού, ανάλυσης και εντοπισμού παρόμοιων ή διαφορετικών θεμάτων περιεχομένου εντός των δεδομένων» (Braun & Clarke, 2006, σελ. 79). Κατά την θεματική ανάλυση, ακολουθήθηκε η διαδικασία που προτείνεται από τους Miles και Huberman (1994), η οποία περιλαμβάνει 3 διαφορετικές επιμέρους διαδικασίες: μείωση δεδομένων (data reduction), παρουσίαση δεδομένων (data display), άντληση και επαλήθευση συμπερασμάτων (drawing and verifying conclusions). Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων αποτέλεσαν την αρχική προσέγγιση της ερευνήτριας στα ανεπεξέργαστα δεδομένα, και μέσω αυτών αναγνωρίστηκαν οι βασικές κατηγορίες σημαντικές για την ανάλυση των δεδομένων. Αυτούσιες δηλώσεις των συνεντευζομένων παρατέθηκαν όπου χρειάζεται, έτσι ώστε να διευκρινιστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα συμπεράσματα της έρευνας.

4.9 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε ότι φροντίσαμε για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία σχετίζεται με την άντληση των ίδιων αποτελεσμάτων σε περίπτωση διεξαγωγής της ίδιας ερευνητικής μεθόδου σε άλλο πλαίσιο, ενώ η εγκυρότητα περιγράφει ότι όντως διερευνώνται τα ερωτήματα που αναφέραμε ότι θα προσεγγίσουμε (Babbie, 2011). Στην παρούσα έρευνα, εξασφαλίστηκαν μέσω ελέγχου από τους συμμετέχοντες, όπου με τη χρήση ανώνυμων αποσπασμάτων της συνέντευξης, ζητήσαμε να επιβεβαιωθούν τα ευρήματα από τους ίδιους, ώστε να επιβεβαιωθεί το ύφος και το πλαίσιο της ακριβούς μεταγραφής (Silverman, 2011). Επιπλέον μέσω της τριγωνοποίησης (triangulation) των δεδομένων, επιβεβαιώσαμε τα δεδομένα της κύριας έρευνας, συγκρίνοντάς τα με αυτά της πιλοτικής, καθώς επίσης διασταυρώθηκαν και με τις σημειώσεις της απομαγνητοφωνήσης από τον ερευνητή (Creswell, 2011). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογικός τριγωνισμός, διότι δεδομένα συλλέχθηκαν από διαφορετικές πηγές - συνεντεύξεις με τη διευθύντρια της δομής, τους εκπαιδευτές, καθώς και με ανάλυση της παρούσας νομοθεσίας και βιβλιογραφίας (Creswell, 2011) και

πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ευρημάτων, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητά τους (Cohen et al., 2008 & Creswell, 1998). Εν τέλει, ο τρόπος με τον οποίο κατηγοριοποιήσαμε τις ερωτήσεις, στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, δηλαδή ανά κατηγορίες/άξονες περιεχομένου, οι οποίοι όπως έχουμε αναφέρει σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας, υποδηλώνει ότι όντως μελετήσαμε όσα αναφέραμε ότι θα ερευνηθούν σε βάθος.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα έρευνας

Μέσω της διαδικασίας συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της παρούσας έρευνας αναδείχθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτών περί της εκπαίδευσης ενήλικων με αναπηρία και εξήχθησαν συμπεράσματα για το πώς οι ίδιοι τους αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τόσο το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν, όσο και γενικότερα την εκπαίδευση ενήλικων με ειδικές ανάγκες. Ανιχνεύτηκαν οι σκοποί, τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντά μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, αλλά και η κρισιμότητα και ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος της. Τέλος, έγιναν προτάσεις που κατά την άποψη των εκπαιδευτών θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα των ανθρώπων με αναπηρίες.

5.1 Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό, πριν γίνει αναφορά στα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, να γίνουν κάποιες εισαγωγικές παρατηρήσεις. Παρατηρήσεις που προέκυψαν μέσα από την όλη διαδικασία και φανερώνουν το πνεύμα υπό το οποίο αντλήθηκαν τα δεδομένα. Η πρώτη από αυτές έχει να κάνει με το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν την έννοια και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενήλικων ΑΜΕΑ και τα χαρακτηριστικά της στοιχεία με παρόμοιο τρόπο, γεγονός ίσως

αναμενόμενο καθώς στη συγκεκριμένη δομή πριν την ένταξη κάποιου συνεργάτη στο προσωπικό υπάρχει ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα στου οποίου οι υποψήφιοι εργαζόμενοι επιμορφώνονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ΑΜΕΑ. Η όλη επιμόρφωση διακρίνεται από πολύ συγκεκριμένες απόψεις για το θέμα γεγονός που ίσως επηρεάζει τους εργαζόμενους. Το γεγονός αυτό, γινόταν άμεσα αντιληπτό κατά τη διάρκεια των ερευνητικών συνεντεύξεων, φανερώνοντας την κοινή προσέγγιση που ενστερνίζονταν οι εκπαιδευτές. Αν και θα μπορούσε αυτό να αποτελεί πλεονέκτημα για την ερευνήτρια, ίσως τελικά να αναδεικνύεται σε μειονέκτημα της έρευνας, καθώς αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ΑΜΕΑ με κοινό τρόπο, οι συμμετέχοντες στερούσαν από τον εαυτό τους και από την έρευνα τον πλουραλισμό των προσεγγίσεων που θα μπορούσε να αναδείξει διαφορετικές απόψεις και οπτικές αλλά και διαφορετικές προτάσεις για τη βελτίωση της όλης κατάστασης.

Άλλο ένα στοιχείο που και αυτό γίνονταν άμεσα αντιληπτό, ήταν η αγωνία των συμμετεχόντων περί της «ορθότητας» των απαντήσεών τους. Αν και είχε τονιστεί εξ' αρχής από την ερευνήτρια ότι το ζητούμενο της έρευνας είναι η ανίχνευση των δικών τους απόψεων και προτάσεων και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις, η αγωνία παρέμενε. Εκφράσεις όπως «το λέω σωστά αυτό;», «έτσι δεν είναι;» και «απάντησα σωστά στην ερώτηση;» ακούστηκαν από όλους τους συμμετέχοντες. Η συγκεκριμένη παρατήρηση ίσως επαναφέρει το θέμα της μεθοδολογικής ορθότητας, ο συνεντεύκτης – ερευνητής να είναι και συνάδελφος των ερευνητικών υποκειμένων, παράγοντας που προκαλούσε άγχος στους συμμετέχοντες μιας και επεδίωκαν να αποδείξουν ότι τα λεγόμενά τους είναι απολύτως ορθά. Παράλληλα, ίσως θεωρούσαν ότι θα πρέπει να απαντούν μέσα στα πλαίσια που θέτει η συγκεκριμένη δομή και να μην τα υπερβούν βάζοντας σε κίνδυνο τη σχέση τους με τους υπευθύνους και το διοικητικό προσωπικό. Στοιχείο που και αυτό εξασφαλιζόνταν απόλυτα μέσω της ανωνυμίας, αλλά παρόλα αυτά δεν σταματούσε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις τους.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ερωτήσεις που έμμεσα προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν τις απόψεις και τις προτάσεις των συμμετεχόντων, αποδείχτηκαν πολύ πιο αποτελεσματικές από ευθείες ερωτήσεις όπως «τι πιστεύετε ότι μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην όλη διαδικασία;». Ίσως οι ευθείες ερωτήσεις θεωρήθηκαν περισσότερο

επιθετικές ή απειλητικές από τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να είναι είτε ασαφείς, είτε απόλυτα ενταγμένες μέσα στο γενικό πλαίσιο που έθετε η συγκεκριμένη δομή. Η ερευνήτρια μετά την παραπάνω διαπίστωση προσπαθούσε να αποφύγει να θέτει ευθείες ερωτήσεις και επεδίωκε να επιτύχει τον ίδιο στόχο μέσα από άλλες που θεωρήθηκαν αποτελεσματικότερες.

5.2 Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων με αναπηρία σχετικά με τη σπουδαιότητα της Δια Βίου Μάθησης σε άτομα με αναπηρία;

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη σπουδαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία, όλες οι απαντήσεις συμφωνούσαν με τη σχετική βιβλιογραφία όσον αφορά τον καθοριστικό ρόλο που η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση καλείται να διαδραματίσει στη ζωή των ενηλίκων ΑΜΕΑ. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν ότι μόνο θετικά στοιχεία μπορούν να προκύψουν από την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι αυτή έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τους όρους της ζωής των εκπαιδευόμενων της. Όλοι τους άρχιζαν από τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης γενικά και έπειτα εστίαζαν την απάντησή τους στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ. Θεωρούσαν, συμφωνώντας με τη σχετική βιβλιογραφία (Κόκκος, 2005), ότι σε μια εποχή που η γνώση παλαιώνει πολύ γρήγορα, η δια βίου μάθηση αποτελεί στοιχείο εκ των ων ουκ άνευ για κάθε άνθρωπο,

«... η ανάπτυξη εξαρτάται από την εκπαίδευση όλων των μελών μιας κοινωνίας. Όταν λέω όλων εννοώ όλων χωρίς εξαιρέσεις, δίχως αποκλεισμούς...» (Κώστας¹).

Η παραπάνω διαπίστωση ισχύει πολύ περισσότερο, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για άτομα με αναπηρίες. Σε αυτά πέρα από τους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία τη δια βίου μάθηση για όλα τα άτομα, ισχύουν και επιπρόσθετα που σχετίζονται

¹ Τα ονόματα που αναφέρονται στο κείμενο δεν είναι τα πραγματικά ονόματα των συμμετεχόντων.

τόσο με την αναπηρία τους όσο και με τις καταστάσεις που αυτή δημιουργεί. Ο Κώστας δήλωσε ότι,

«Πολλά από τα παιδιά δεν είναι εκ γενετής ΑΜΕΑ, αλλά περιήλθαν σε αυτήν την κατάσταση σε κάποια φάση της ζωής τους. Για αυτούς, το να μάθουν να διαχειρίζονται τη νέα κατάσταση είναι το μεγάλο στοίχημα, είναι αυτό που εγώ ως εκπαιδευτής πρέπει να τους μάθω, τόσο από ψυχολογική άποψη όσο και από καθαρά λειτουργική...».

Ο Δημήτρης σημείωσε ότι,

«Κάποιοι έχουν σημαντικές εκπαιδευτικές ελλείψεις είτε λόγω της αναπηρίας τους είτε λόγω της αντιμετώπισης από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Το να προσπαθήσεις να καλύψεις αυτά τα κενά είναι κάτι που θα τους προσφέρει τη μεγαλύτερη υπηρεσία».

Μέσα από τα παραπάνω λόγια ίσως γίνεται πιο εμφανής η ανάγκη των ΑΜΕΑ για δια βίου μάθηση, φέρνοντας τους ερωτώμενους σε συμφωνία με τον Παπασταμάτη (2010) ο οποίος σημειώνει ότι η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απαιτεί την εκπαίδευση όλων των μελών της για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις.

Παράλληλα, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ αποτελεί βασική παράμετρο για μια επιτυχημένη κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων αυτών,

«Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα η ενσωμάτωσή τους, μέσω της εκπαίδευσης...»
(Μαρία).

Όλοι (8) τους, υπογράμμισαν τη δυνατότητα αυτή που έχει η εκπαίδευση και μάλιστα εμφατικά, δείχνοντας με τον τρόπο αυτό ότι θεωρούν την κοινωνική ένταξη ένα από τα σημαντικότερα τμήματα σε μια διαδικασία βελτίωσης της καθημερινότητας των ΑΜΕΑ. Μέσα από την εκπαίδευση θεωρήθηκε ευκολότερη η ένταξη μέσα σε κοινωνικές δομές, καθώς αυτή προσφέρει τόσο τη γνώση των συγκεκριμένων δομών, αλλά και τρόπους μέσα

από τους οποίους μπορεί κάποιος να τις προσεγγίσει και να τις χρησιμοποιήσει. Μάλιστα από κάποια συμμετέχουσα, πέρα από τα προηγούμενα, θεωρήθηκε ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή και η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης (αυτή καθ' εαυτή) μιας και φέρνει τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με άλλα άτομα πέρα αυτών του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. *«Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την επαφή με άλλα άτομα μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πολύ πιο εύκολα...»* δήλωσε η Μαρία σχετικά με την κοινωνική ενσωμάτωση ΑΜΕΑ.

Η καταπολέμηση των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία αλλά και η ενδυνάμωσή τους ήταν άλλα δύο στοιχεία που αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Όσον αφορά την καταπολέμηση των διακρίσεων, τονίστηκε από πολλούς ότι μέσω της εκπαίδευσης, αφενός μπορούν τα ΑΜΕΑ να προσεγγίζουν καταστάσεις πολύ πιο εύκολα και με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, αφετέρου γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και μπορούν να τα διεκδικούν.

Συγκεκριμένα η Μαρία δήλωσε,

«Είναι σημαντικό να δώσουμε στους ανθρώπους αυτούς να καταλάβουν πρώτα οι ίδιοι τους, ότι δεν αποτελούν πολίτες δεύτερης κατηγορίας και έπειτα να επιβάλουν την άποψη αυτή και στους άλλους...» (Μαρία).

Το γεγονός αυτό αποτελεί μία παράμετρο που οδηγεί στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Δεν είναι όμως το μόνο. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προσφέρει τα εργαλεία μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνατότητες τους κάτι που όπως περιέγραψαν,

«... είναι εμφανές, αν δεις πως ξεκινούν την εκπαίδευση και πως είναι λίγους μήνες μετά, σίγουρα θα εκπλαγείς, θα δεις άτομα που έχουν αυτοπεποίθηση, που πιστεύουν στις δυνατότητές τους...» (Κώστας).

Άλλος ένας σημαντικός τομέας που αναφέρθηκε από το σύνολο των ερωτώμενων είναι και η επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευόμενων ΑΜΕΑ

«Θα έλεγα ότι το πρώτο που πρέπει να μας αφορά είναι η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης...» (Μαρία).

Η επαγγελματική αποκατάστασή τους εμφανίστηκε τόσες πολλές φορές στις συνεντεύξεις και με τέτοια ένταση που η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτές τη θεωρούν τη σημαντικότερη λειτουργία που πρέπει να επιτελέσει η εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ, δε μπορεί να θεωρηθεί λάθος. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτώμενοι για τη σημασία της δια βίου μάθησης, το πρώτο που ανέφεραν είναι ότι αυτή παρέχει (ή θα έπρεπε να παρέχει) ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων που εκπαιδεύονται. Δεν υπήρξε ούτε ένας ερωτώμενος που να έχει αναφέρει πρώτο κάποιο άλλο στοιχείο. Ακόμη περισσότερο, κάποιοι ουσιαστικά πρότειναν την αντικατάσταση της δια βίου μάθησης ΑΜΕΑ με μια μορφή εκπαίδευσης απόλυτα εστιασμένης στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελούσε όχι μόνο το κέντρο των θεωρήσεων τους, αλλά και κάποιοι από αυτούς θεωρούσαν ανούσια για τα συγκεκριμένα άτομα τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων:

«... δε μπορώ να καταλάβω τι προσφέρει σε αυτά τα άτομα η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, αυτό που ζητούν είναι δεξιότητες που θα μπορούσαν να τους προσφέρουν μια κάποια εργασία, τίποτε άλλο... μα μου το λένε καθημερινά...» (Κατερίνα).

Γενικότερα, αν θα ήταν εφικτό να μπου σε μια αξιολογική σειρά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το τι πρέπει να προσφέρει η δια βίου μάθηση στα ΑΜΕΑ αυτή θα ήταν: 1^ο Επαγγελματική αποκατάσταση, 2^ο Να τα καθιστά όσο το δυνατόν αυτόνομα και 3^ο Να τα εντάσσει στον κοινωνικό ιστό. Γεγονός που ίσως είναι μη αναμενόμενο καθώς το 3^ο και 2^ο στοιχείο αποτελούν για τη σχετική βιβλιογραφία (Θεμελής, 2010; Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου- Ντέρου, & Παπαδοπούλου, 2012) παράγοντες πολύ πιο σημαντικούς από την επαγγελματική αποκατάσταση και μόνο. Ίσως οι εκπαιδευτές αντιμετώπιζαν την επαγγελματική αποκατάσταση ως έναν τρόπο (αναγκαίο ίσως) με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν ευκολότερα τόσο οι κοινωνική ένταξη όσο και η αυτονόμηση. Παρόλα αυτά, ο σχεδόν απόλυτος εστιασμός στην επαγγελματική αποκατάσταση και η πίστη ότι η βασική ανάγκη των ΑΜΕΑ είναι αυτή, δείχνει την πίστη

των συγκεκριμένων εκπαιδευτών ότι η χρησιμότητα της δια βίου μάθησης θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτήν.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί και άλλο ένα στοιχείο το οποίο αναδεικνύει τη χρησιμότητα της δια βίου μάθησης ΑΜΕΑ σύμφωνα με τους εκπαιδευτές τους. Πέντε συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η εκπαίδευση βελτιώνει όχι μόνο τους όρους της ζωής των ΑΜΕΑ αλλά και των οικείων τους. Βελτιώνοντας τις δεξιότητες των ΑΜΕΑ και βοηθώντας τους να ενταχθούν ευκολότερα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, γίνεται ευκολότερο και το έργο των οικογενειών τους αλλά και των ανθρώπων που σχετίζονται με αυτό. «Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι βοηθώντας τα άτομα με αναπηρία, ουσιαστικά βοηθάμε και τις οικογένειές τους, βοηθώντας έναν άνθρωπο να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη επιτυχία σε απλά καθημερινά πράγματα απαλλάσσει τους οικείους του από ένα πολύ δύσκολο και κοπιαστικό έργο... νομίζω ότι και αυτή η λειτουργία της εκπαίδευση ΑΜΕΑ πρέπει να θεωρηθεί σημαντική... δεν πρέπει να την υποτιμούμε.» δήλωση η Μαρία.

5.3 Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτές ως τα κυριότερα κίνητρα και αντικίνητρα για την παρακολούθηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης από τα άτομα με αναπηρία;

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ήταν και οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με τα κίνητρα και αντικίνητρα για τη συμμετοχή ΑΜΕΑ σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Είναι γεγονός ότι και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα ουσιαστικά υπήρξε συμφωνία των ερωτώμενων τόσο μεταξύ τους όσο και με τη σχετική βιβλιογραφία. Βέβαια και σε αυτήν την περίπτωση ο παράγοντας αναπηρία καθόριζε σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή και ίσως ήταν αυτό που διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με παρόμοια άλλων ερευνών που δεν αφορούν ΑΜΕΑ. Γενικότερα, τα κίνητρα και αντικίνητρα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες ομάδες: αυτά που αφορούν γενικά ενήλικες συμμετέχοντες σε

εκπαιδευτικά προγράμματα και σε αυτά που συγκεκριμενοποιούνται περισσότερο και αφορούν ενήλικα ΑΜΕΑ σε προγράμματα ειδικά προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες.

Όσον αφορά τα γενικά κίνητρα και αντικίνητρα, αυτά δηλαδή που αντιμετωπίζουν όλοι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ανεξάρτητα αν είναι ΑΜΕΑ ή όχι, σχετίζονται περισσότερο με τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, με εμπόδια της καθημερινότητας αλλά και με παλαιότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Το βασικότερο κίνητρο που ανέφεραν σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι (μόνο ένας από αυτούς δεν αναφέρθηκε στο συγκεκριμένο στοιχείο) ήταν η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και αν αυτή υλοποιείται με συνέπεια από μια δομή κύρους. Φάνηκε ότι το τελευταίο τους απασχολούσε ιδιαίτερα και ότι πολλές φορές στη σκέψη τους η ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρεται από αναγνωρισμένη δομή θεωρούνταν δεδομένη. «Είναι απαράδεκτο να κάνουμε εκπτώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσής μας...» υπογράμμισε ο Δημήτρης. Μάλιστα ένας ερωτώμενος σύγκρινε τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της συγκεκριμένης δομής με κάποιας άλλης μιλώντας υποτιμητικά για την άλλη δομή και θεωρώντας δεδομένο ότι οι υπηρεσίες που προσφέρει δεν είναι αξιώσεων.

Πέρα από αυτό όμως, ο παράγοντας συνέπεια ήταν άλλος ένας που αναφέρθηκε εμφατικά. Ερωτώμενοι πώς εννοούν τη συνέπεια, όλοι τους απάντησαν ότι θα πρέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να προσφέρονται με κάποια συνέχεια (πολύ περισσότερο αυτά που απευθύνονται σε ΑΜΕΑ), με επαγγελματισμό και σεβόμενα την ατομικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου. «Δεν μπορεί να ακυρώνεις μαθήματα και μετά να απαιτείς να μην έχεις διαρροή... Δεν μπορεί να τους ζητάς να είναι συνεπείς και να μην είσαι εσύ» (Κώστας) και «Πολλές φορές ξεκινά ένα διετές πρόγραμμα και στο τέλος του πρώτου έτους λόγω έλλειψης χρηματοδότησης σταματά, ε νομίζω ότι τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους τους έχασες... θα σκεφτούν πολύ να συμμετάσχουν και πάλι σε αντίστοιχο πρόγραμμα» (Κατερίνα), ήταν κάποιες από τις απόψεις που ακούστηκαν.

Γίνονταν αντιληπτό από τα λεγόμενά τους ότι αναφέρονταν στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αλλά με όρους που αφορούσαν περισσότερο τη δομή υλοποίησης. Κανείς δεν ανέφερε την αποτελεσματικότητα άμεσα αλλά μετά από ερώτηση της ερευνήτριας. Όλοι τους (μετά την ερώτηση) απάντησαν ότι ουσιαστικά σε αυτό αναφέρονταν αλλά

εστιάζοντας στα επιμέρους στοιχεία που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα. *«Θα έλεγα ότι πρέπει να εστιάσουμε τόσο στους στόχους της εκπαίδευσης όσο και στα μέσα για την επίτευξη των στόχων αυτών. Και βέβαια η αποτελεσματικότητα είναι το ζητούμενο αλλά με το να θέτω στόχους δεν σημαίνει ότι η δουλειά μου τελείωσε και δεν χρειάζεται τίποτε άλλο... Τα μέσα για να επιτύχω τους στόχους είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης και η συνέπεια εκπαιδευτικών και στελεχών... Νομίζω ότι σε αυτά πρέπει να επικεντρωθούμε»* διευκρίνισε η Μαρία.

Αναφέρθηκαν επίσης ως κίνητρα η συμμετοχή σε ομάδες και η γνωριμία με νέους ανθρώπους, η βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η βελτίωση της εργασιακής θέσης των εκπαιδευόμενων. Τα τρία αυτά στοιχεία αν και σε γενικές γραμμές συμφωνούν με τη βιβλιογραφία (ενδεικτικά Ζαρίφης, 2009) ως προς το ότι αποτελούν κίνητρα συμμετοχής, ταυτόχρονα δε συμφωνούν μαζί της ως προς τη σημασία που τους αποδίδεται και την ένταση με την οποία αναφέρονται. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι δεν τα θεωρούν και τόσο σημαντικά, πολύ περισσότερο συγκρινόμενα με αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Ίσως απαντούσαν πάντοτε με δεδομένο την αναπηρία έστω και αν αναφέρονται σε γενικά κίνητρα που δεν σχετίζονται με αυτήν.

Η ίδια διαπίστωση ισχύει και όσον αφορά τα αντικίνητρα που αναφέρθηκαν. Το πρώτο και σημαντικότερο αποτέλεσε το κόστος συμμετοχής στην εκπαίδευση. Αν και στη συγκεκριμένη δομή το κόστος εκπαίδευσης των περισσότερων συμμετεχόντων καλύπτεται από το κράτος, αυτό δε μπορεί να θεωρηθεί αμελητέος παράγοντας. Όλοι οι ερωτώμενοι το ανέφεραν ως ανασταλτικό παράγοντα και μάλιστα οι επτά ως το σημαντικότερο. Πολλοί τόνισαν, επίσης, ότι αναφερόμενοι σε κόστος εκπαίδευσης εννοούν και τα παράπλευρα έξοδα όπως μεταφορά από και προς τη δομή, αγορά εξοπλισμού κτλ κάτι που αυξάνει το συνολικό κόστος εκπαίδευσης και αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη συμμετοχή. *«Αν σκεφτείς ότι κάποιος πρέπει να δαπανά χρόνο και χρήμα για να μπορέσει και μόνο να προσεγγίσει τη δομή και αναφέρομαι στις μετακινήσεις και τις ανύπαρκτες συγκοινωνίες, μπορείς να καταλάβεις γιατί κάποια παιδιά και οι οικείοι τους το σκέπτονται τόσο έντονα»*, τόνισε η Άννα υποδεικνύοντας ότι και η μεταφορά είναι ένας παράγοντας που αυξάνει το κόστος συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Εξίσου σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας αναδείχθηκε η πίστη των δυνητικών συμμετεχόντων στην αξία της δια βίου μάθησης και στα αποτελέσματα που αυτή μπορεί να έχει. *«Είναι καθαρά θέμα προτεραιοτήτων, αν θεωρείς ότι η εκπαίδευση έχει κάτι να σου προσφέρει και αυτό το κάτι είναι σημαντικότερο από κάποια άλλα, θα συμμετάσχεις, θα κάνεις ότι είναι δυνατό και θα συμμετάσχεις, θα υπερβείς το κάθε εμπόδιο»* ανέφερε η Άννα. Με τη διαπίστωσή της αυτή φάνηκε να συμφωνεί σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων οι οποίοι (εκτός από έναν) συμφώνησαν ότι αν ο υποψήφιος εκπαιδευόμενος πειστεί για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης που του προτείνεται να δεχθεί, θα μπορέσει να ξεπεράσει τα περισσότερα εμπόδια και να συμμετάσχει σε αυτήν. Θα πρέπει να αναφερθεί βέβαια, ότι η πίστη στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θεωρήθηκε από όλους τους εκπαιδευτές που αναφέρθηκαν σε αυτήν, στοιχείο ότι επηρεάζεται περισσότερο από τους ίδιους τους και από τη δομή παρά από τους υποψήφιους συμμετέχοντες, θεωρώντας ότι αν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα βασιζόμενο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων του αλλά και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και του γενικότερου πλαισίου, θα μπορέσει να πείσει για την αποτελεσματικότητά του.

5.3.1 Κίνητρα και αντικίνητρα που σχετίζονται με την αναπηρία

Παράλληλα με όλα τα προηγούμενα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν και σε κίνητρα και αντικίνητρα που σχετίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με την αναπηρία. Σε αυτήν την κατηγορία το σημαντικότερο κίνητρο που αναφέρθηκε ήταν το γεγονός ότι η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία για μια καλύτερη ζωή. Από την έρευνα αναδείχθηκε η πίστη των εκπαιδευτών στις δυνατότητες της εκπαίδευσης καθώς όλοι τους ανέφεραν ότι αυτή μπορεί να βελτιώσει αισθητά τους όρους της ζωής των ΑΜΕΑ. Η βελτίωση αυτή αποτελεί το βασικό κίνητρο τόσο των ΑΜΕΑ όσο και των οικείων τους. *«Όλοι γνωρίζουν ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα έχουν να αντιμετωπίσουν μια εκπαίδευση που για τους συμμετέχοντες αλλά και πολλές φορές και για*

τους οικείους τους θα είναι απαιτητική, αξίζει όμως η προσπάθεια, τα αποτελέσματα αρχίζουν και γίνονται αντιληπτά σχετικά γρήγορα και αυτό αποτελεί και το σημαντικότερο στοιχείο που βοηθά τους ανθρώπους αυτούς να συνεχίσουν την προσπάθεια» (Άννα).

Αλλά και η δυνατότητα ένταξης των ΑΜΕΑ σε ένα νέο περιβάλλον και η ομαλή κοινωνικοποίηση τους μέσω αυτού, αποτελεί άλλο ένα σημαντικό κίνητρο συμμετοχής. Αποτελεί ένα κίνητρο που έχει να κάνει περισσότερο με ψυχολογικούς παράγοντες (αρχικά τουλάχιστον), καθώς η επιθυμία γνωριμίας με άτομα που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες και η ένταξη σε μια τέτοια ομάδα, φάνηκε από τις απαντήσεις ότι αποτελεί μια από τις βασικές σκέψεις τόσο των ίδιων των συμμετεχόντων όσο και των εκπαιδευτών τους και των οικείων τους. Το συγκεκριμένο αποτελεί ένα στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καθώς και εκεί η κοινωνική ένταξη των ΑΜΕΑ είχε αναφερθεί από τους εκπαιδευτές ως το βασικότερο προτέρημα της δια βίου μάθησης ΑΜΕΑ. Η δυνατότητα ομαλής κοινωνικοποίησης ήταν μια απάντηση που δόθηκε από το 100% των ερωτώμενων.

Παρόμοια συμφωνία διαπιστώθηκε και στα αντικίνητρα συμμετοχής, με όλους τους εκπαιδευτές να θεωρούν την έλλειψη προγραμμάτων και την αποσπασματικότητά τους τα σημαντικότερα από αυτά. Η έλλειψη προγραμμάτων εξειδικευμένων και εστιασμένων σε συγκεκριμένες κατηγορίες ΑΜΕΑ, αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη αιτία μη συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Πολύ πιο έντονο φάνηκε να είναι το πρόβλημα σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ΑΜΕΑ. Οι εκπαιδευτές τόνισαν ότι ουσιαστικά δεν υφίσταται επαγγελματική εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των ΑΜΕΑ και συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας. Το συγκεκριμένο αποτελεί ένα αντικίνητρο που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης καθώς από αυτή απαιτείται να ανταποκρίνεται σε μια βασική ανάγκη των ΑΜΕΑ, την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η έλλειψη προοπτικής επαγγελματικής αποκατάστασης ή τουλάχιστον η αύξηση των πιθανοτήτων της αποτελεί σύμφωνα με τους ερωτώμενους το σημαντικότερο αντικίνητρο.

Η κατάσταση επιδεινώνεται από την αποσπασματικότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων. *«Είναι κοινή διαπίστωση ότι η διάρκεια των προγραμμάτων δεν εξαρτάται*

ούτε από το αν έχουμε επιτύχει τους στόχους που είχαν τεθεί ούτε από το αποτελέσματα κάποιας αξιολόγησης, αλλά αποκλειστικά και μόνο από τη χρηματοδότηση. Όταν σταματήσει η χρηματοδότηση σταματά και το πρόγραμμα» (Μαρία). Πράγματι, η αποσπασματικότητα αναδείχτηκε σε σημαντικό αντικίνητρο καθώς επηρεάζει τόσο την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης όσο και τη διάθεση των συμμετεχόντων να ενταχθούν σε ένα νέο πρόγραμμα καθώς τους δημιουργεί αρνητικές εμπειρίες μέσω επιδιώξεων που ματαιώθηκαν. Η διαπίστωση ότι η αποσπασματικότητα αποτελεί τον κανόνα μάλλον και όχι τη εξαίρεση, τέθηκε εμφατικά από πολλούς εκπαιδευτές, αναδεικνύοντας ίσως με τον τρόπο αυτό την ανάγκη αντιμετώπισής της μιας και απειλεί τον πυρήνα της δια βίου μάθησης των ΑΜΕΑ. Ίσως μάλιστα να αποτελεί το σημαντικότερο εμπόδιο και επομένως η αντιμετώπισή του χαρακτηρίζεται επιτακτική.

5.4 Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία;

Όσον αφορά τα εμπόδια και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων ΑΜΕΑ, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως και αυτά μπορούν να ομαδοποιηθούν σε αντίστοιχες δύο κατηγορίες όπως στο προηγούμενο υποκεφάλαιο: σε αυτά που μάλλον αποτελούν δυσκολίες και εμπόδια που αντιμετωπίζονται από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων και σε αυτά που έχουν να κάνουν περισσότερο με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτές ΑΜΕΑ. Διαπιστώθηκε όμως από την έρευνα, ότι τους συγκεκριμένους εκπαιδευτές τους απασχολούσαν πολύ περισσότερο αυτά της δεύτερης ομάδας. Διαπίστωση που μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενη καθώς αποτελούν προβλήματα της καθημερινότητας τους που απαιτούν άμεσες λύσεις. Ήταν χαρακτηριστικό ότι ακόμη και

όταν ανέφεραν δυσκολίες που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην πρώτη ομάδα πάντα τις συσχέτιζαν με τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και την αναπηρία εντάσσοντας τα ουσιαστικά στη δεύτερη.

Υπό αυτήν την οπτική γωνία θέασης των δυσκολιών, το πρώτο σε συχνότητα πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν το γεγονός ότι από έναν εκπαιδευτή ΑΜΕΑ πέρα από το ρόλο του διδάσκοντα, απαιτείται να διαδραματίζει και το ρόλο του εμπυχωτή αλλά και του συμβούλου. Το παραπάνω αποτελεί ένα στοιχείο που μάλλον απαιτείται από όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων γενικά, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση φάνηκε ότι είναι πολύ πιο επιτακτικό και θεμελιώδους σημασίας. Λόγω τη ιδιαίτερης κατάστασης που βρίσκονται τα ΑΜΕΑ αλλά και λόγω της σχέσης που δημιουργείται με τον εκπαιδευτή (ιδίως σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας), ο διδάσκοντας πρέπει να λειτουργεί και ως εμπυχωτής αλλά και ως σύμβουλος. Αποτελεί μια δυσκολία που οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι τους προκαλεί πίεση και άγχος μιας που ούτε την κατάλληλη εκπαίδευση δήλωσαν ότι διαθέτουν αλλά ούτε στις απαιτήσεις αυτές μπορούν να ανταποκριθούν. Είναι χαρακτηριστικό πως επτά συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτή είναι η βασική αιτία που τους προκαλεί άγχος. Παράλληλα, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι πρέπει να δημιουργηθούν δομές που θα αναλάβουν το βάρος αυτό και θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά καθώς και κάποιες που υπάρχουν, η λειτουργία τους δεν είναι αποτελεσματική και έτσι επιβαρύνεται και πάλι ο εκπαιδευτής.

Άλλη μια δυσκολία η οποία αναφέρθηκε με συχνότητα σχεδόν ίδιας έντασης με την προηγούμενη ήταν η αναποτελεσματικότητα στην προσπάθεια ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑΜΕΑ. Οι ερωτώμενοι τόνισαν ότι σε ένα πρώτο και ίσως επιφανειακό επίπεδο η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται, αλλά δυστυχώς σταματά σε αυτό το επίπεδο δίχως να λαμβάνει πιο ουσιαστικό χαρακτήρα. «... ναι ότι το συγκεκριμένο άτομο χρειάζεται δουλειά προς αυτήν την κατεύθυνση ίσως είναι εμφανές από εκεί και πέρα όμως τι γίνεται; Δεν χρειάζεται τίποτε άλλο; Και από άποψη δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να του εξασφαλίσουν μια καλύτερη ζωή; Εκεί νομίζω ότι υπάρχει πρόβλημα...» δήλωσε η Άννα. Ουσιαστικά όλοι όσοι αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο πρόβλημα τόνισαν ότι λόγω της αναπηρίας, η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών αποκτά έναν περισσότερο πολύπλοκο χαρακτήρα και θα έπρεπε να γίνεται πιο εντατικά και

περισσότερο εστιασμένα και εξατομικευμένα. Φάνηκε ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει (αν και όλοι τους απέφυγαν να επιρρίψουν ευθύνες στη δομή που τους φιλοξενεί). Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι να ανατίθεται εξολοκλήρου η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών στον εκπαιδευτή γεγονός που για άλλη μια φορά τους επιβαρύνει και τους πιέζει ψυχολογικά καθώς αδυνατούν να κάνουν κάτι τέτοιο ολιστικά. Από πολλούς αναφέρθηκε ότι την ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών θα έπρεπε να την κάνει επιτροπή στην οποία και βέβαια θα συμμετέχουν και οι εκπαιδευτές αλλά δεν θα είναι μόνο αυτοί. Ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και ιατροί ήταν οι ειδικότητες που προτάθηκαν από τους ερωτώμενους ως μέλη της συγκεκριμένης επιτροπής. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι απόψεις τους αυτές έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την σχετική βιβλιογραφία (Τσιμπουκλή, 2007).

Άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα που τέθηκε από αρκετούς εκπαιδευτές ήταν και αυτό των προκαταλήψεων που έχουν οι ίδιοι τους. Αναφέρθηκε από αρκετούς (πέντε άτομα) ότι οι ίδιοι τους είχαν προκαταλήψεις απέναντι σε ΑΜΕΑ και ότι αυτό αποτέλεσε αλλά και συνεχίζει να αποτελεί σε κάποιες περιπτώσεις, εμπόδιο στην εκπαίδευση. *«Θεωρούσα βέβαιο ότι δεν θα τα καταφέρουν...»* (Μαρία), *«κάθε αποτυχία τη χρέωνα στα παιδιά με μεγάλη ευκολία και δεν την έψαχνα παραπέρα»* και *«κατάλαβα ότι πάντα τους αντιμετώπιζα υποτιμητικά έστω και αν αυτό γίνονταν υποσυνείδητα»* (Κώστας). Μάλιστα δύο άτομα ανέφεραν ότι οι προκαταλήψεις που είχαν αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στην απόφασή τους να εργαστούν με ΑΜΕΑ. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του Τάσου: *«Πρέπει να σου πω, αν θέλω να είμαι ειλικρινής, ότι αρχικά το έκανα [να εκπαιδεύσει ΑΜΕΑ] μόνο και μόνο γιατί αποτελούσε τη μόνη διέξοδό μου στο εργασιακό κομμάτι, μόνο σε τέτοιες δομές έβρισκα δουλειά... ειλικρινά πέντε χρόνια μετά ντρέπομαι για αυτό αλλά είναι μια αλήθεια την οποία έχω αποδεχθεί... θεωρούσα χαμένη υπόθεση να εκπαιδεύει κανείς ενήλικες ΑΜΕΑ...»*. Επίσης χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιοι ανέφεραν πως ακόμη και μετά από χρόνια εργασιακής εμπειρίας στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ πολλές φορές αντιλαμβάνονται ότι οι προκαταλήψεις τους εις βάρος των ΑΜΕΑ δεν έχουν εξαλείψει πλήρως, μάλιστα μια συμμετέχουσα πρότεινε να υπάρξει φροντίδα από τη μεριά της δομής και προς την κατεύθυνση αυτή.

Τέλος, άλλο ένα πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν και αυτό της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών το οποίο θεωρήθηκε σημαντικό εμπόδιο στην άρτια εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι διαπίστωσαν την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ΑΜΕΑ μιας και οι εξελίξεις στον τομέα αυτό είναι πολύ γρήγορες και η ενημέρωση απαραίτητη. «Δεν γίνεται να μην επιμορφώνεσαι, ό,τι και να λέμε είναι πρακτικά αδύνατο να μην το κάνεις και να μπορείς να δουλεύεις σωστά...» υπογράμμισε ο Κώστας. Παράλληλα όμως διαπίστωσαν ότι αυτό ουσιαστικά δε γίνεται (τουλάχιστον στο βαθμό που θα έπρεπε) μιας και η έλλειψη χρόνου αλλά και η μη συστηματική επιμόρφωση αποτελούν σημαντικά εμπόδια. «Δυστυχώς όχι [δεν υπάρχει επιμόρφωση], τουλάχιστον όσο θα έπρεπε και όπου γίνεται μια προσπάθεια είτε είναι ακατάστατη, είτε ελλιπής...» τόνισε και πάλι ο Κώστας. Όλοι όσοι αναφέρθηκαν σε αυτή τη δυσχέρεια διαπίστωσαν ότι ενώ τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτών ΑΜΕΑ είναι αρκετά, ωστόσο δεν υπάρχουν πολλά ολοκληρωμένα και πλήρη και όσα είναι τέτοια είναι μεγάλης διάρκειας, γεγονός που εμποδίζει τη συμμετοχή. Πρότειναν να δίνονται ειδικές άδειες στους εκπαιδευτές που θέλουν να παρακολουθήσουν αντίστοιχα προγράμματα ή να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν από την ίδια τη δομή προγράμματα επιμόρφωσης. «Θα αποτελούσε μια λύση [οι εκπαιδευτικές άδειες] να μπορεί ο καθένας μας να εκπαιδεύεται σωστά...» δήλωσε η Μαρία. Το συγκεκριμένο πρόβλημα κρίθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων που αναφέρθηκαν σε αυτό, ως θεμελιώδους σημασίας μιας και απειλεί την άρτια προσφορά των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της δομής.

5.5 Οι στρατηγικές και οι πολιτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτές.

Τα προαναφερθέντα προβλήματα και οι δυσχέρειες μπορούν να αντιμετωπιστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, σε μεγάλο βαθμό, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες πολιτικές οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν την εκπαίδευση ΑΜΕΑ σε ένα πολύ

καλύτερο επίπεδο από το σημερινό. Οι εκπαιδευτές πρότειναν πολιτικές η εφαρμογή των οποίων σε μεγάλο βαθμό, προβλέπεται ήδη από το νομοθετικό πλαίσιο, διαπιστώνοντας όμως παράλληλα ότι δεν υλοποιούνται, τουλάχιστον στην ολότητα τους.

Το πρώτο που αναφέρθηκε, ήταν η καθόλα απορριπτέα ιδρυματική αντίληψη που διαπιστώνουν ότι συνεχίζει να διέπει την εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχει απαλλαγεί από την αντίληψη αυτή η εκπαίδευση και ότι παρά τις προσπάθειες, αυτό που τελικά επιτυγχάνει είναι να απομονώσει ακόμη περισσότερο τα άτομα με αναπηρία από τον κοινωνικό ιστό. Όλοι τους, θεωρούσαν σωστή πολιτική την ακριβώς αντίθετη, δηλαδή αυτήν που (σε όποιες περιπτώσεις είναι εφικτό) εντάσσει τα ΑΜΕΑ στις κοινωνικές δομές και τα εκπαιδεύει μαζί με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Η διαπίστωση ότι αυτό δεν εφαρμόζεται, ή ότι τουλάχιστον δεν εφαρμόζεται στο μέγεθος που θα πρέπει, φέρνει τους εκπαιδευτές σε συμφωνία με τους Σιδέρη και Ντεροπούλου (2012), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη λανθασμένη κατεύθυνση της πρακτικής στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ, είτε πρόκειται για ενήλικες, είτε όχι. Αυτό ουσιαστικά οδηγεί στην ιδρυματοποίηση παρά τις περί του αντιθέτου εξαγγελίες της. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονισθεί ότι υπάρχει σχετικό νομοθετικό πλαίσιο το οποίο προβλέπει ότι σε περιπτώσεις ΑΜΕΑ οι οποίες δεν κρίνεται ότι χρειάζονται ιδιαίτερης αντιμετώπισης, θα πρέπει να συνεκπαιδούνται με τους συνομηλίκους τους σε κοινές δομές (ν. 3699/2002). Παρόλα αυτά όμως, οι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι ο συγκεκριμένος νόμος παρ' όλες τις αγαθές του προθέσεις, ποτέ δεν εφαρμόστηκε πλήρως και ακριβώς αυτό είναι και το σημαντικότερο λάθος που γίνεται στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ.

Γενικεύοντας ίσως την παραπάνω λογική, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι γενικά αυτό που πρέπει να γίνει είναι οι πολιτικές εκπαίδευσης που αφορούν ΑΜΕΑ να ενστερνιστούν την στροφή από το ιατρικό μοντέλο που επικρατούσε για δεκαετίες σχετικά με τα ΑΜΕΑ και την εκπαίδευση τους, στο κοινωνικό (βλ. κεφ. 2.1.1) και να επιχειρήσουν να το εφαρμόσουν πλήρως και στην εκπαίδευση. Δήλωσαν ότι σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η άποψη ότι οι κοινωνικοί περιορισμοί των ΑΜΕΑ οφείλονται στις φυσικές δυσλειτουργίες τους και επομένως ως κύρια αιτία της αναπηρίας, αλλά και της κοινωνικής τους περιθωριοποίησης, θεωρείται το βιολογικό σώμα, έχει απορριφτεί (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Τρεις από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι (ενστερνιζόμενοι τις

αρχές του κοινωνικού μοντέλου) πολλές φορές η αναπηρία προκαλείται ή επιδεινώνεται από την κοινωνία και τις αντιδράσεις και ότι αυτό που χαρακτηρίζουμε «λάθος» σε ένα άτομο με αναπηρία δεν είναι παρά προϊόν των φραγμών στις συμπεριφορές που παρουσιάζονται μέσα στην κοινωνία, οι οποίες οδηγούν πολλές φορές σε διακρίσεις και αποκλεισμό. Πρότειναν η εκπαίδευση να καταλάβει τη μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δυο μοντέλα και να προσαρμοστεί μέσα από τις κατάλληλες πολιτικές, στις αντιλήψεις του κοινωνικού μοντέλου, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό περισσότερες ευκαιρίες, τόσο για μάθηση και εκπαίδευση όσο και για ομαλότερη και λειτουργικότερη κοινωνικοποίηση των εκπαιδευόμενων. Όλοι τους όσοι αναφέρθηκαν σε αυτό το στοιχείο υποστήριξαν ότι η στροφή στο κοινωνικό μοντέλο είναι ευθύνη αρχικά της πολιτείας, μιας και οι κεντρικές πολιτικές είναι αυτές που θα πρέπει να αλλάξουν, αλλά έπειτα και των εκπαιδευτών και των στελεχών των δομών εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα, μέχρι ενός σημείου, να υλοποιήσουν τη στροφή αυτή.

Τέλος, άλλη μια πρόταση που φάνηκε να απασχολεί όλους τους εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν το να αντιμετωπίζεται η αναπηρία ολιστικά μέσα στην ίδια τη δομή και όχι μόνο από την εκπαιδευτική της μεριά. Όλοι τους έκαναν αναφορά σε αυτό το στοιχείο, έστω και αν δεν το ανέφεραν ξεκάθαρα ως πρόταση αλλαγής πολιτικής εκπαίδευσης. Θεωρούσαν ότι πρέπει μια δομή εκπαίδευσης και φροντίδας ενηλίκων με αναπηρία να παρέχει ολιστικές υπηρεσίες, μέσα στις οποίες εκτός από την εκπαίδευση να παρέχεται και ιατρική και παραϊατρική φροντίδα. Δύο από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι αυτό θα ήταν ένας τρόπος να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα τόσο της εκπαίδευσης όσο και της ιατρικής φροντίδας, μιας και ο ένας παράγοντας θα επιδρούσε ευεργετικά στον άλλο. «Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι πολλά από τα άτομα με αναπηρία χρειάζονται ιατρική ή παραϊατρική φροντίδα και χωρίς να αντιμετωπιστούν αυτά τους τα προβλήματα σε ένα βαθμό δεν είναι εφικτό να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευσή τους εδώ, για αυτό λέω και αυτή τη φροντίδα να την δέχονται εδώ, από επαγγελματίες, να ξέρεις ότι έχει γίνει το καλύτερο στον τομέα αυτό και να κάνεις και εσύ το καλύτερο στον δικό σου τομέα με τις καλύτερες προϋποθέσεις» (Νατάσα).

5.6 Συζήτηση

Μέσα από τις διαδικασίες των συνεντεύξεων και της επεξεργασίας του υλικού που προέκυψε, αναδύονται μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι ουσιαστικά όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούσαν μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδιναν. Μάλιστα σε σημείο μη αναμενόμενο από την ερευνήτρια καθώς πολλές φορές οι απαντήσεις, στην ουσία τους και όχι στη διατύπωσή τους, ήταν τόσο όμοιες που ξάφνιαζαν. Υπήρξαν βέβαια και διαφοροποιημένες, ήταν όμως πολύ λίγες και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι περιορίζονταν σε θέματα μικρότερης σημασίας. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί με δυο τρόπους. Ο πρώτος έχει να κάνει με τις ίδιες τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ. Η ομοιότητα στις απαντήσεις θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ομοιότητα στα προβλήματα και τις προκλήσεις. Οι εκπαιδευτές αντιμετωπίζοντας στην καθημερινότητα τους τα ίδια προβλήματα και ερχόμενοι πολλές φορές μπροστά σε διλήμματα κατ ουσία κοινά, είναι πιθανό να εστιάζουν σε αυτά και να απαντούν με τρόπο όμοιο. Υπό αυτήν την οπτική γωνία, η ομοιότητα των προκλήσεων δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την ομοιότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτών.

Θα μπορούσε όμως να δοθεί και μια άλλη ερμηνεία. Μια ερμηνεία που έχει να κάνει περισσότερο με το συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές. Η ομοιότητα των απαντήσεων θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι προέρχεται από τη συγκεκριμένη δομή, οι εκπαιδευτές εργαζόμενοι σε αυτήν είναι πιθανό να έχουν αναπτύξει έναν τρόπο σκέψης που συνάδει με τις αρχές λειτουργίας της και ίσως αυτός να είναι ο βασικός παράγοντας των κοινών απαντήσεων. Σε αυτήν την περίπτωση, βέβαια, τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη δομή χωρίς να μπορεί να γίνει η παραμικρή γενίκευση, πράγμα που έτσι κι αλλιώς δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ποιοτική έρευνα, αποτελώντας ένα μειονέκτημα της έρευνας.

Όποια από τις δύο ερμηνείες και αν ισχύει, αναδεικνύονται θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ γενικά, δίχως περιορισμό στη συγκεκριμένη δομή. Ένα από αυτά είναι η ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης κάθε περίπτωσης, κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά. Η παρατήρηση αυτή ίσως ισχύει σε οποιαδήποτε εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, όμως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Κάθε περίπτωση αναπηρίας είναι ξεχωριστή, ακόμη και οι όποιες ομαδοποιήσεις μπορούν να γίνουν χάρη ευκολίας, πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό και η προσφερόμενη εκπαίδευση πρέπει να διαφοροποιείται για κάθε άτομο. Στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ δεν διαφέρουν μόνο οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων αλλά και η φυσική και πνευματική τους κατάσταση καθιστώντας την διαφοροποιημένη εκπαίδευση απαραίτητη. Οι αναφορές των εκπαιδευτών στην ανάγκη ουσιαστικής ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών μπορούν να αναφερθούν ως μια προτεινόμενη λύση η οποία θα οδηγούσε σε διαφοροποιημένη διδασκαλία ακόμη και ομαδοποιημένων τάξεων ΑΜΕΑ. Παράλληλα, η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με την ίδια λογική. Δεν μπορούν αυτά να εφαρμοστούν σε όλα τα άτομα με αναπηρία της συγκεκριμένης δομής με τον ίδιο τρόπο. Κίνητρα και αντικίνητρα στη συμμετοχή ,προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και προτεινόμενες λύσεις, δεν αφορούν όλα τα άτομα με αναπηρία με τον ίδιο τρόπο, αλλά προσαρμοσμένα στην συγκεκριμένη κατάσταση και δυσκολία που αντιμετωπίζει ο καθένας τους ξεχωριστά.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα είναι η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτών ενήλικων ΑΜΕΑ. Οι διαπιστώσεις των ίδιων ότι πολλές φορές οι εξελίξεις τους ξεπερνούν, αλλά και η αποδοχή ότι ακόμη και σε ψυχολογικό επίπεδο χρειάζονται βοήθεια (προκαταλήψεις, άγχος κτλ), υπογραμμίζει την ανάγκη βοήθειας. Η συνεχής επιμόρφωσή τους και η πολυεπίπεδη υποστήριξη, πέρα του μαθησιακού μέρους, δείχνει αναγκαία. Η προτεινόμενη υποστήριξη αποτελεί μέσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται και για το λόγο αυτό θα πρέπει να κατέχει εξέχουσα θέση στις προτεραιότητες τόσο των δομών εκπαίδευσης, όσο και της πολιτείας γενικότερα. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτές όχι μόνο είναι δεκτικοί σε μια τέτοια βοήθεια, αλλά την αποζητούν διαπιστώνοντας την χρησιμότητά της.

Η παροχή της βοήθειας αυτής, τέλος, επαφίεται από τους εκπαιδευτές στη δομή και στην πολιτεία για την υλοποίησή της. Αυτό, γενικευμένο, αποτελεί άλλο ένα στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτές καθόρισαν ως τους μόνους υπεύθυνους για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, τη δομή και την πολιτεία και μάλιστα με αυτή τη σειρά. Φάνηκε να θεωρούν ότι η δυνατότητα αντιμετώπισης των όποιων προκλήσεων, ανήκει πρώτα στη δομή, η οποία ως η άμεσα υπεύθυνη θα πρέπει να δράσει προς την κατεύθυνση αυτή και έπειτα στο κράτος που μπορεί να αναλάβει τις κατάλληλες πρωτοβουλίες δημιουργώντας το νομοθετικό πλαίσιο. Κάποιοι ανέφεραν ότι και οι ίδιοι τους έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν κάποια πράγματα, φάνηκε όμως ότι θεωρούν την εμβέλεια παρέμβασής τους περιορισμένη τόσο από άποψη δυνατοτήτων, όσο και από άποψη αποτελεσματικότητας, αν σε αυτή δεν βοηθήσουν η δομή και το κράτος.

Κεφάλαιο 6

Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Μέσα από την προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, προέκυψαν κάποια νέα, η απάντηση των οποίων θα μπορούσε να προσφέρει την δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης στη δια βίου μάθηση ΑΜΕΑ. Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία αναδείχτηκε από την έρευνα σε ένα ζήτημα θεμελιώδους σημασίας μιας και επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αλλά και τη βοηθά να μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα σε κάθε περίπτωση που αντιμετωπίζει, σύμφωνα με το σκεπτικό της προηγούμενης παραγράφου. Μια έρευνα που θα επιχειρούσε να ανιχνεύσει τρόπους και τεχνικές που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν ολιστικά την ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών ενήλικων ατόμων με αναπηρία ίσως θα είχε να προφέρει πολλά στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση.

Παράλληλα, είναι γεγονός ότι οι απόψεις και η φωνή των ίδιων των εκπαιδευόμενων αλλά και των γονέων και των οικείων τους, δεν συμπεριλήφθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον και κυρίως χρήσιμο να γνωρίζουμε τις απόψεις των ίδιων των ενηλίκων με αναπηρία σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της μάθησης και της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, τι θα ήθελαν να αλλάξει ή/και να βελτιωθεί, τι τους βοηθά και τι τους αποθαρρύνει από το να πάρουν μέρος σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον, οι γονείς και οι οικείοι τους, αποτελούν μια οπτική χρήσιμη στην έρευνα καθώς αντανακλούν την καθημερινότητα των ΑΜΕΑ και έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν καταστάσεις και προβλήματα που μπορεί να διαφύγουν (Ζώνιου & Σιδέρη,1998). Για το λόγο, αυτό θα ήταν

χρήσιμο να συμπεριληφθούν σε μελλοντική έρευνα και οι δικές τους απόψεις τόσο σχετικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ όσο και γενικότερα, σχετικά με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αυτά αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους αλλά και με ποιο τρόπο αυτά επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από τους γονείς και τους οικείους.

Κεφάλαιο 7

Επίλογος

Η εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με αναπηρία αποτέλεσε τη θεματική της παρούσας εργασίας. Μια θεματική ιδιάζουσας σημασίας, καθώς μπορεί να προσφέρει στα ΑΜΕΑ τη δυνατότητα να βελτιώσουν τους όρους της ζωής τους σε όλους τους τομείς και να μπορέσουν να ενταχθούν ευκολότερα και με ευνοϊκότερους όρους στο κοινωνικό πλαίσιο. Αφού έγινε μια προσπάθεια οριοθέτησης του πεδίου και διασαφήνισης όρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων και την αναπηρία, αναδείχθηκε η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Επιλέχθηκε να υλοποιηθεί μια ποιοτική περιπτωσιολογική μελέτη σε φορέα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ενήλικων ΑΜΕΑ. Το θέμα προσεγγίστηκε μέσα από ποιοτικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις ατόμων που εργάζονται στο συγκεκριμένο τομέα, με βασική επιδίωξη την ανάδειξη θεμάτων σχετικά με την εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, γίνεται δυνατή η ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτών που συμμετείχαν σε αυτή σχετικά με την εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ στην Ελλάδα. Οι συμμετέχοντες θεωρούν την εκπαίδευση ΑΜΕΑ τον θεμέλιο λίθο για μια καλύτερη ζωή για τα άτομα με αναπηρία, αλλά και ένα πεδίο δράσης επιδεκτικό βελτιώσεων και αλλαγών. Η μεγάλη αξία που απέδωσαν στην εκπαίδευση

ΑΜΕΑ έρχεται σε αντίθεση με μια όχι και τόσο καλή πραγματικότητα που περιέγραψαν δικαιολογώντας τις απόψεις τους και κάνοντας προτάσεις για να αλλάξει προς το καλύτερο η πραγματικότητα αυτή. Το νομικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική φιλοσοφία που το διέπει, τα στελέχη των δομών εκπαίδευσης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές αποτελούν σύμφωνα με τις απόψεις τους, τους υπεύθυνους θεσμούς που έχουν τη δυνατότητα, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο, να βελτιώσουν την εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ.

Παράλληλα, αναδείχθηκαν δυσχέρειες και προκλήσεις που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτές ενήλικων ΑΜΕΑ και τη δια βίου μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων με αναπηρία. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτές, η εκπαίδευση ενήλικων ΑΜΕΑ καθώς έρχεται αντιμέτωπη με ιδιαίτερα προβλήματα και καταστάσεις, θα πρέπει να θεωρείται ένα ξεχωριστό κομμάτι της δια βίου μάθησης με τα δικά του, εγγενή πολλές φορές προβλήματα, με τις δικές του ανάγκες και επιδιώξεις. Μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε ΑΜΕΑ το βασικό της στοιχείο, αυτό που θα καθορίζει το περιεχόμενό της και θα διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά της θα πρέπει να είναι η προσαρμοστικότητα. Ζητείται από αυτήν να μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα και γρήγορα σε ένα πλήθος περιπτώσεων, τόσων όσοι και οι συμμετέχοντές της, και να ανταποκριθεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο σε όλες. Έργο διόλου εύκολο, αλλά αναγκαίο μιας και η επιτυχία της εκπαίδευσης μεταφράζεται και στην περίπτωση αυτή σε δυνατότητα για μια καλύτερη ζωή για τα άτομα με αναπηρία και τους οικείους τους.

Παραρτήματα

Α. Δημογραφικός Πίνακας Συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες	Ηλικία	Φύλο	Χρόνια εργασίας στην ΕΣΒΕ	Σπουδές	Εμπειρία με ΑΜΕΑ εκτός ΕΣΒΕ
Συμ. 1	37	Γυναίκα	2	Πτυχίο	Ναι
Συμ. 2	25	Άνδρας	2	Πτυχίο	Ναι
Συμ. 3	30	Γυναίκα	5	Μεταπτυχιακό	Όχι
Συμ. 4	27	Άνδρας	6	Μεταπτυχιακό	Όχι
Συμ. 5	28	Άνδρας	5	Μεταπτυχιακό	Όχι
Συμ. 6	40	Γυναίκα	4	Πτυχίο	Ναι
Συμ. 7	42	Γυναίκα	7	Μεταπτυχιακό	Όχι
Συμ. 8	40	Άνδρας	8	Υπ. Διδάκτορας	Ναι

Β. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα	Απόψεις των Εκπαιδευτών Ενηλίκων σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων με Αναπηρία. Σκοποί, Εμπόδια και Δυσκολίες: Η περίπτωση της Εταιρείας Σπαστικών Βορείου Ελλάδος.
Ώρα συνέντευξης	
Ημερομηνία	
Τόπος	
Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη	
Άτομο που δίνει τη συνέντευξη	

Περιγραφή της έρευνάς μου μιλώντας του για: α. τον σκοπό της, β. τα άτομα και τις πηγές των δεδομένων μου, γ. τα μέτρα που λαμβάνονται για να προστατευτεί η ανωνυμία του, δ. περίπου πόση ώρα θα χρειαστεί για την ολοκλήρωση της συνέντευξης, ε. ότι μπορεί να

επικοινωνεί μαζί μου για οτιδήποτε σχετικά με την έρευνα μου στ. μπορεί να ζητήσει αντίγραφο της.

(Έλεγχος εξοπλισμού)

Ερωτήσεις

- **Εισαγωγικές**
 - Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με την ΕΣΒΕ;
 - Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε να εργαστείτε με ΑΜΕΑ;
 - Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε να εργαστείτε εδώ;
- **Άξονας 1^{ος}** : Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων με αναπηρία σχετικά με την σπουδαιότητα της Δια Βίου Μάθησης σε άτομα με αναπηρία;
 - Βασιζόμενος στην εμπειρία σας τι θα λέγατε για τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης σε άτομα με αναπηρία (ΑΜΕΑ);
 - Θεωρείτε ότι διαδραματίζει ή τουλάχιστον μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους;
 - Ποιος πιστεύετε ότι θα ήταν κατά μέσο όρο ο ιδανικός όγκος / χρόνος εκπαίδευσης ΑΜΕΑ ούτως ώστε αυτή να θεωρείται άρτια και πλήρης;
- **Άξονας 2^{ος}** : Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτές ως τα κυριότερα κίνητρα και αντικίνητρα για την παρακολούθηση προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης από τα άτομα με αναπηρία;
 - Ποιες είναι, κατά την άποψή σας, οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ΑΜΕΑ ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης;
 - Ποια από αυτές θα θεωρούσατε τη σημαντικότερη;

- Ποια θεωρείτε τα σημαντικότερα κίνητρα για να συμμετάσχουν; (είτε αυτά ισχύουν στο συγκεκριμένο φορέα είτε όχι)
- Ποιοι άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλουν στην απόφαση ενός ΑΜΕΑ να συμμετάσχει ή όχι στη Δια Βίου Μάθηση;
- **Άξονας 3ος** : Ποιες είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία;
 - Ποιες είναι οι δυσκολίες που εσείς ως εκπαιδευτής ενηλίκων αντιμετωπίζετε συχνότερα στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ;
 - Ποια θα θεωρούσατε σημαντικότερη;
 - Ποιοι, κατά την άποψή σας, είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την αρτιότερη προσφορά εκπαίδευσης σε ΑΜΕΑ;
- **Άξονας 4ος** : Σύμφωνα με τους εκπαιδευτές, ποιες είναι οι στρατηγικές και οι πολιτικές που πρέπει να ακολουθηθούν για να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι δυσκολίες;
 - Ποιες προτάσεις θα κάνατε για να ξεπεραστούν τα εμπόδια που αναφέρατε;
 - Θεωρείτε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που αν ακολουθηθούν θα αποτελούσαν μια κάποια λύση; Αν ναι ποιες είναι αυτές κατά την άποψή σας;
 - Σε επίπεδο «πολιτικών» εκπαίδευσης όσον αφορά την εκπαίδευση ΑΜΕΑ τα θα είχατε να προτείνετε;
- **Κλείσιμο**: Ερωτήσεις γενικές που θα βοηθήσουν να κλείσει ομαλά η συνέντευξη και να χαλαρώσει ο ερωτώμενος.

(Χρήση περισσότερο στοχευμένων ερωτήσεων όπου κρίνεται ότι δεν είναι ικανοποιητική η απάντηση).

(Να τον ρωτήσω εάν υπάρχει κάποια πλευρά της εμπειρίας του που δεν καλύφθηκε με τη συνέντευξη ή γενικότερα αν θα ήθελε να συμπληρώσει κάτι)

(Να ευχαριστήσω τον συμμετέχοντα για τη συνέντευξη και να τον διαβεβαιώσω ότι οι απαντήσεις που έδωσε είναι εμπιστευτικές).

(Αν θελήσει μπορεί να έχει ένα αντίγραφο της έρευνας όταν αυτή ολοκληρωθεί).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005) Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109-124.
- Boeren, E. (2017) Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem, *Studies in continuing education*, 39 (2), pp. 161-175.
- Boeren, E. (2016) *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Boyatzis, R. E. (1998) *Transforming Qualitative Information: thematic analysis and code development*. CA: Thousand Oaks: Sage.
- Braun, V. & Clark, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3), pp. 77-101.
- British Educational Research Association, (2004) *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Available at: <<http://www.bera.ac.uk/files/guidelines/ethica1.pdf>> (accessed 13/09/2016).
- Candy, P.C. (1991) *Self-direction for Lifelong Learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass.
- Collins, M. (1991) *Adult education as vacation: a critical role for the adult educator*, London: Routledge.
- Courau, S. (2000) *Τα βασικά εργαλεία του <<εκπαιδευτή>> ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2012) *Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση*
http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf. Ανακτήθηκε 15
 Νοεμβρίου 2016.
- Edwards, R. (1997) *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London:
 Routledge.
- Florian, L. (2008) Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*,
 35 (4), pp. 202-208.
- Grek, S. (2009) Governing by Numbers: The PISA Effect in Europe, *Journal of Education Policy* 24
 (1), pp. 23–37.
- Jarvis, P. (2004) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαρίφης, Γ. (2009) Ενηλικίωση, θεωρητική θεμελίωση του πεδίου μελέτης και έρευνα. Ενότητα 2.
 Στο: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση*. Εκπαιδευτικό υλικό. Λευκωσία: ΑΠΚυ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) *Οι ανάπηροι και οι εκπαιδευτή τους* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά
 Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Παπαδοπούλου,Κ. (2012) *Η έρευνα στην ειδική
 Αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώτου, Β. (2006) *Προφίλ ανδρών και γυναικών στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διπλωματική
 διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θεμελή, Ο. (2010) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες*.
 Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Gary, D. (2009) *Doing Research in the Real World* (3rd Edition). London: Sage.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων α'. Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*.
 Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Keegan, D. (2001) Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κελπανίδης Μ., & Βρυνιώτη, Κ. (2004) *Δια Βίου Μάθηση: Κοινωνικές Προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Association Press.
- Κόκκος, Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, I. (2003) “Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts”, *International Journal of Life Long Education*, 22, 6, pp. 556-579.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ελένη Δημητριάδου μτφ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ 167. https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2016.
- Νόμος 3879 (2010) *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ 163. http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/06/nomos_-3879_2010.pdf. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2016.
- Νόμος 3699, (2008) *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, ΦΕΚ 199/02-10-2008. Athens: Ethniko Typographeio.
- OECD (2004). “*Education and Equity*”. *OECD Observer*.
- Oliver, P. (2003) *The student's guide to research ethics*. Michigan: Open University Press.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2002) *Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/MELETH_16.pdf. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2016.
- Παπασταμάτης, Α. (2010) *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Partington, K. (2005) What do we mean by our community?, *Journal of Intellectual Disabilities*, 9, pp. 241-251.
- Rogers, A. (1999) *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002) Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι, Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Βασιλική Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Silverman, D. (2010) *Doing Qualitative Research* (2nd Edition). London: Sage.
- Scior, K. (2003) Using discourse analysis to study the experience of women with learning disabilities. *Disability and Society*, 18, pp.779-795.
- Stake, R. (1995) *The art of Case Study Research*. London: Sage.
- Tennant, M. (1997) *Psychology and Adult Learning*, 2nd Edition, Λονδίνο: Routledge.
- Tsakalou, D. (2015) *Exploring the Construction of Inclusive Educational Communities in Greece: case studies of secondary schools*. PhD Thesis. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- Τσιάκαλος, Γ. και Κωνσταντόπουλος, Ν. (1999) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσίγκου, Α. (2011) *Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και η εκπαιδευτική ομάδα. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην κοινότητα*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=289>. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2016.
- Τσιμπουκλή, Α., (2007) Διεργασία Ομάδας - Εκπαίδευση και Υποστήριξη Κοινωνικά Ευπαθών Ομάδων. Στο Α. Κόκκος και Κ. Κουτρομπά (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης απο Απόσταση-Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΙΔΕΚΕ.
- Τσομπάνογλου, Γ. Ο., Κορρές Γ. και Γιαννοπούλου Ι. (2005) *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φωτοπούλου, Χ., (2007) *Φορείς δια βίου εκπαίδευσης και κοινωνικοεκπαιδευτικός σχεδιασμός: Η περίπτωση του Κ.Ε.Ε Λέσβου*. Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: Ε.Α.Π.

UNESCO (2013) *Global Report on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO.

Vlachou, A. (1997) *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou.-Sideri. A. (2000) Greek policy practices in the area of special/inclusive education. In: Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Fulton Publishers, pp. 27-41.

Χατζηπέτρου, Α. (2013) *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας. Εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΣΑΜΕΑ.

Wiltshire, H. (1976) «The nature and uses of adult education», στο A. Rogers (επιμ.) (1977). *The Spirit and the Form. Essays by and in honour of Harold Wiltshire*. Nottingham: University of Nottingham.