

Παραδοτέο 2Γ
Τελική μελέτη

Δράση 2

**«Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία που
διαβιούν σε ιδρύματα και σε δομές κοινωνικής φροντίδας»**

Έργο
«ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ»

της Πράξης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 7 με κωδ. ΟΠΣ 277710

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 8 με κωδ. ΟΠΣ 277711

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ - ΑΠ 9 με κωδ. ΟΠΣ 277712

του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Αθήνα, Ιούνιος 2014

Πίνακας Περιεχομένων

	Εισαγωγή	4
1	Μέθοδος έρευνας	6
1.1.	Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	6
1.2.	Βιβλιογραφική επισκόπηση	9
1.2.1.	<i>Εννοιολογικές Διασαφήσεις</i>	9
1.2.2.	<i>Δια Βίου Εκπαίδευση και Ε.Ε.</i>	12
1.2.3.	<i>Δια βίου μάθηση και «δεύτερη ευκαιρία» για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες</i>	15
1.2.4.	<i>Εκπαίδευση ενηλίκων</i>	16
1.2.5.	<i>Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός</i>	18
1.2.6.	<i>Διεθνής Σύμβαση ΟΗΕ και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία</i>	21
1.2.7.	<i>Πολιτικές για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα</i>	23
1.2.8.	<i>Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρία – το κοινωνικό μοντέλο</i>	27
1.3.	Υφιστάμενη κατάσταση: κοινωνική φροντίδα, δια βίου εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα	31
1.3.1.	<i>Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση και άτομα με αναπηρία</i>	31
1.3.2.	<i>Δομές κοινωνικής φροντίδας και άτομα με αναπηρία</i>	35
1.3.3.	<i>Χαρτογράφηση των φορέων παροχής υπηρεσιών κοινωνικής προστασίας σε άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα</i>	40
1.4.	Ενδιάμεσα συμπεράσματα	47
2	Η έρευνα - Παράθεση και ανάλυση ευρημάτων	48
2.1.	Οι απόψεις των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες	48
2.1.1.	<i>Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας</i>	48
2.1.2.	<i>Εκπαιδευτικές ανάγκες</i>	65

2.1.2.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες ανά κατηγορία αναπηρίας	70
2.1.2.2. Οριζόντια αποτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία	112
2.1.2.3. Θεματολογία εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία	170
2.1.2.4 Οργάνωση και παροχή εκπαίδευσης	192
2.1.2.5. Ενδιάμεσα συμπεράσματα	201
2.2. Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την οπτική των ατόμων με αναπηρία	208
2.2.1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας	208
2.2.2. Εμπειρία και ικανοποίηση των ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε κλειστές δομές από τα προγράμματα που παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει	210
2.2.3. Εμπειρία και ικανοποίηση των ατόμων με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας από τα προγράμματα που παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει	217
2.2.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα	227
2.3. Οι απόψεις των γονέων, των επαγγελματιών και του αναπηρικού κινήματος	229
2.3.1. Ενδιάμεσα συμπεράσματα	237
2.4. Παράθεση και ανάλυση συμπερασμάτων	238
3 Προτεινόμενο εκπαιδευτικό σχέδιο	247
Βιβλιογραφία	256
Παραρτήματα	259

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη αποτελεί το τελικό παραδοτέο της Δράσης 2 με τίτλο «Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και σε δομές κοινωνικής φροντίδας» του Έργου «Εκπόνηση μελετών».

Η μελέτη εκπονήθηκε από το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου – Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου από τον Δεκέμβριο 2013 ως τον Ιούνιο 2014 για λογαριασμό της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία.

Αντικείμενο και στόχοι της μελέτης

Η μελέτη με τίτλο «Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και σε δομές κοινωνικής φροντίδας» αφορά τα άτομα με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας και έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αυτών των ατόμων στον τομέα της δια βίου μάθησης, με απώτερο στόχο το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης για ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Στόχο της έρευνας αποτελεί η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης, η καταγραφή των θέσεων των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, αλλά και εκείνων που αξιολογούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ή αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους, όπως έχει αποτυπωθεί ως τώρα ή και όπως θα αποτυπωθεί μετά τη διενέργεια πρωτογενούς έρευνας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και η ανάλυσή τους οδήγησε στην εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων, προκειμένου να εκπονηθεί ένα εκπαιδευτικό σχέδιο που περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν στα ιδρύματα ή που έχουν αποϊδρυματοποιηθεί, ενήλικων ατόμων με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες από φορείς κοινωνικής φροντίδας.

Μεθοδολογική προσέγγιση και μέθοδοι συλλογής στοιχείων

Για την υλοποίηση της μελέτης ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

Διενέργεια έρευνας γραφείου: Προκειμένου να καταγραφεί η υφιστάμενη κατάσταση, μελετήθηκαν και αποτυπώθηκαν τα δεδομένα που προκύπτουν από τη μελέτη του σχετικού θεσμικού πλαισίου, των δευτερογενών πηγών και την επισκόπηση της σχετικής με το αντικείμενο της μελέτης βιβλιογραφίας. Μέσα από την έρευνα γραφείου ανιχνεύθηκε και καταγράφηκε το περιβάλλον για το περιεχόμενο της μελέτης, προκειμένου αυτή να οριοθετηθεί. Επιχειρήθηκε η χαρτογράφηση των φορέων παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας που λειτουργούν στη χώρα μας, τα χαρακτηριστικά τους και οι κατηγορίες αναπηρίας στις οποίες απευθύνονται.

Διενέργεια έρευνας πεδίου για την ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία: Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και λαμβάνουν υπηρεσίες από φορείς κοινωνικής φροντίδας έγινε τόσο έμμεσα, όσο και άμεσα.

Βάσει δομημένων ερωτηματολογίων επιχειρήθηκε η καταγραφή των θέσεων εκείνων που αξιολογούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους. Δηλαδή, εκπροσώπων/υπαλλήλων φορέων που παρέχουν ανάλογες υπηρεσίες σε ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Καταγράφηκαν οι θέσεις των ίδιων των ατόμων με αναπηρία, μέσω προσωπικών συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με άτομα με αναπηρίες που λαμβάνουν υπηρεσίες από φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν βάσει οδηγού συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, με τη συναίνεση των συμμετεχόντων.

Ανάλυση δεδομένων: Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της πρωτογενούς έρευνας, των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν μέσω των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί μέθοδοι.

Διενέργεια ομάδας εστιασμένης συζήτησης: Με τη συμμετοχή εκπροσώπων οργανώσεων ατόμων με αναπηρία και εκπροσώπων φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία διενεργήθηκε ομάδα εστιασμένης συζήτησης, προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να εμπλουτιστούν με ποιοτικά στοιχεία τα ευρήματα των πρωτογενών ερευνών.

Σύνθεση συμπερασμάτων: Τα ευρήματα από το σύνολο των ερευνών και τα επιμέρους συμπεράσματα αποτέλεσαν αντικείμενο συγκριτικής ανάλυσης προκειμένου να προκύψουν τα συνολικά συμπεράσματα, βάσει των οποίων σχεδιάστηκαν τα εκπαιδευτικά σχέδια για ενήλικα άτομα με αναπηρίες.

Εκπόνηση εκπαιδευτικών σχεδίων: Το τελευταίο βήμα αποτέλεσε η εκπόνηση εκπαιδευτικών σχεδίων, με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας, όπως αυτές διαγνώστηκαν από τη διενεργηθείσα έρευνα.

Διάρθρωση της ύλης

Το περιεχόμενο της τελικής μελέτης διαρθρώνεται σε τρεις βασικές ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αφορά στη Μέθοδο της έρευνας. Περιλαμβάνει τα σχετικά με το έργο στοιχεία και τη μεθοδολογία υλοποίησής του, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στην ίδια την έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης, την αποτύπωση και επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, καθώς και την επεξεργασία και ανάλυσή τους.

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό σχέδιο που προτείνεται.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

1. Μέθοδος έρευνας

1.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και που λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας, με στόχο το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης αποτελεί το βασικό στόχο της Δράσης 2 του Έργου «Εκπόνηση μελετών» και, συγκεκριμένα, της μελέτης με τίτλο «Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και σε δομές κοινωνικής φροντίδας»

Η «δια βίου μάθηση» περιλαμβάνει «όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010) – «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις».

Στο πλαίσιο της μελέτης διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα ή λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές εκπαιδευτικής φροντίδας. Με τον όρο «εκπαιδευτική ανάγκη» ενός ατόμου ή μιας ομάδας νοείται η διαφορά ή η ασυμφωνία ανάμεσα στην υπάρχουσα κατάσταση γνώσεων δεξιοτήτων ή στάσεων και στην απαιτούμενη ή την επιθυμητή για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή την ανάπτυξη μιας δραστηριότητας. Επομένως, ως «εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις, τις οποίες ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων δεν διαθέτει, ενώ την ίδια στιγμή επιδιώκει να εκτελέσει μια εργασία ή να ασκήσει μια δραστηριότητα, για την οποία οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις αυτές είναι αναγκαίες. Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο της μελέτης σχετίζεται ουσιαστικά με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, είτε αυτή αφορά την ένταξη στην αγορά εργασίας είτε την ανάπτυξη δεξιοτήτων για ενίσχυση της αυτονομίας των ατόμων με αναπηρία.

Τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας έχουν αντληθεί από το συνδυασμό εις βάθος συνεντεύξεων βάσει οδηγού συνέντευξης, δειγματοληπτικής έρευνας μέσω της διανομής ερωτηματολογίου με δομημένες ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου και πραγματοποίησης έρευνας μέσω ομάδας εστίασης. Η ως άνω συνδυαστική μεθοδολογία προκρίθηκε ως η πλέον καταλληλότερη για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και που λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε, συνολικά, σε 165 φορείς στο σύνολο της επικράτειας. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 110 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Οι φορείς κοινωνικής φροντίδας που παρέχουν υπηρεσίες σε ενήλικα άτομα με αναπηρία που μετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από το σύνολο της χώρας. Συγκεκριμένα, 18,18% των απαντήσεων προήλθε από φορείς στην Κεντρική Μακεδονία, 17,27% από φορείς στην Αττική, 14,55% από φορείς στην Ανατολική Μακεδονία/Θράκη, 10,91% από φορείς στα Ιόνια Νησιά, 9,09% από φορείς στη Στερεά Ελλάδα, 5,45% από φορείς στην Κρήτη και στην Ήπειρο, 4,55% από φορείς στη Δυτική Ελλάδα και στη Θεσσαλία, 3,64% από φορείς στο Νότιο Αιγαίο, 2,73% από

φορείς στο Βόρειο Αιγαίο και τη Δυτική Μακεδονία και 0,91% από φορείς στην Πελοπόννησο. Κύριος στόχος της εφαρμογής αυτής της μεθόδου ήταν η καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης στα ιδρύματα και τους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας σε άτομα με αναπηρίες. Ως εκ τούτου έχει περιγραφικό χαρακτήρα ο οποίος επιχειρεί να διαπιστώσει και να διατυπώσει τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις απόψεις που εκδηλώνει μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Κυριαζή 2005: 101) η οποία, εν προκειμένω, συμπεριλάμβανε στελέχη και επαγγελματίες που απασχολούνται σε φορείς που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε ενήλικα άτομα με αναπηρία στο σύνολο της επικράτειας. Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο αυτή επιχειρήθηκε να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς τα χαρακτηριστικά των φορέων, το είδος και τις κατηγορίες αναπηρίας στις οποίες απευθύνεται και το είδος των υπηρεσιών που παρέχει, ώστε να καταστεί δυνατό να υπάρξει μια αποτύπωση της κατάστασης εν τοις πράγμασι εν σχέση με τα προγράμματα που υλοποιούνται και τέλος ως προς τις απόψεις των επαγγελματιών σχετικά με τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία (Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι).

Οι εις βάθος συνεντεύξεις αποτελούν την πλέον συχνή μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην κοινωνική επιστήμη (O'Reilly 2005: 115) και μέσα από τη δημιουργία ενός πλαισίου όπου ο πληροφορητής αναπτύσσει ελεύθερα και σε βάθος τις απόψεις και τις σκέψεις του για ένα σαφώς καθορισμένο ζήτημα ή ερευνητικό αντικείμενο (Mason 2003: 95, Ιωσηφίδης 2008: 112). Η ποιοτική έρευνα αφορούσε ενήλικα άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης από δομές ανοιχτής και κλειστής κοινωνικής φροντίδας και αποσκοπούσε στην ανάδειξη της εμπειρίας και των επιθυμιών τους ως προς την εκπαίδευσή τους. Βασική αρχή των συνεντεύξεων ήταν η διατύπωση της φωνής των ατόμων με αναπηρία εν σχέση με τις πραγματικές τους ανάγκες. Σε αυτή τη συνάφεια η ερευνητική διαδικασία βασίσθηκε σε έναν οδηγό συνέντευξης ο οποίος συνδύαζε στοιχεία ημι-δομημένης και μη-δομημένης μορφής ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας και τη συνθήκη διαβίωσης των πληροφορητών καθώς και ανάλογα με τη διάθεσή τους για πλήρη ή μερική συνεργασία στην έρευνα. Επιδιώχθηκε η διερεύνηση της πολύπλοκης σχέσης ανάμεσα στο μακρο-επίπεδο της δομής όπου εντάσσονται και το μικρο-επίπεδο των επενεργειών που έχει στην καθημερινότητα τους ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχετικών με την κατάσταση τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η αμεσότητα μεταξύ ερευνητών και συνεντευξαζομένων και η κατανόηση των στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τα μάτια των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κατά κανόνα ανοικτού τύπου, ενώ οι ερευνητές ήλθαν σε επαφή με τους πληροφορητές με τη μέθοδο των κατ' ακολουθίαν γνωριμιών. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης παρουσιάζονταν το αντικείμενο της συνέντευξης και τονίζονταν τόσο η τήρηση της ανωνυμίας των πληροφορητών όσο και το ειδικό βάρος της συμμετοχής τους στην ανάδειξη ενός ζητήματος το οποίο απασχολεί και άλλους εμπλεκόμενους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ΑμεΑ. Κατά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο διαρκούς προβληματισμού και αναστοχασμού, ώστε να καταστεί δυνατό η ποιοτική αυτή μέθοδος να λειτουργήσει ως μεγεθυντικός φακός (Κυριαζή 2005: 276) για το υπό διερεύνηση ζήτημα, με σκοπό να αναφανεί κατά το δυνατόν τεκμηριωμένα και καθαρά ο μηχανισμός της εκδήλωσης και της βίωσής του. Συνολικά, διενεργήθηκαν 24 συνεντεύξεις με ενήλικα άτομα με αναπηρία, που λαμβάνουν υπηρεσίες από ιδρύματα και δομές ανοιχτής ή κλειστής φροντίδας. Το δείγμα της έρευνας είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τα άτομα του δείγματος είχαν ηλικία από 18 ως 55 ετών με μέσο ηλικιακό όρο τα 33,5 έτη

-
- Το σύνολο του δείγματος λαμβάνει υπηρεσίες από φορείς ανοιχτής ή κλειστής κοινωνικής φροντίδας. Συγκεκριμένα,
 - 16,7% του δείγματος (4 άτομα) διαμένει μόνιμα σε δομές κλειστής φροντίδας
 - 83,3% του δείγματος (20 άτομα) λαμβάνει υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας.

Οι άξονες του οδηγού συνέντευξης ήταν τρεις και αφορούσαν τα εξής (ο Οδηγός Συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα II):

- ⇒ Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιζόμενου/ης.
- ⇒ Εμπειρία από εκπαιδευτικά προγράμματα που το άτομο ήδη έχει (σε τι προγράμματα μετέχει ή έχει μετάσχει στο παρελθόν)
- ⇒ Διερεύνηση των εκπαιδευτικών του αναγκών (τι θα ήθελε να μάθει).

Η ομάδα εστίασης είχε ως στόχο τη διερεύνηση της διαμόρφωσης των στάσεων και των απόψεων καθώς και της διαντίδρασης των εμπλεκόμενων εν σχέση με το υπό μελέτη ζήτημα. Σε αυτή συμμετείχαν εκπρόσωποι των φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε ΑμεΑ καθώς και εκπρόσωποι των ΑμεΑ. Αρχικά παρουσιάσθηκαν τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας και της έρευνας με συνεντεύξεις και έπειτα διεξήχθη συζήτηση προσανατολισμένη και εστιασμένη στο ζήτημα της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης σε ενήλικα ΑμεΑ. Καταβλήθηκε προσπάθεια να αναφανεί ο τρόπος δημιουργίας και διατύπωσης συγκεκριμένων αντιλήψεων για το υπό μελέτη ζήτημα καθώς και ο βαθμός επηρεασμού του από το κοινωνικό πλαίσιο που συγκροτούν τα εμπλεκόμενα στην ομάδα υποκείμενα της έρευνας, όπως άλλωστε είθισται στην εν λόγω ποιοτική ερευνητική μέθοδο (Tonkiss 2006: 194).

1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η βιβλιογραφική επισκόπηση είναι απαραίτητη προκειμένου να καταγραφεί το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης.

1.2.1. Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Σύμφωνα με τη προσέγγιση του Καραλή (<https://eclass.upatras.gr>), πριν αναφερθεί κανείς στο περιεχόμενο των όρων δια βίου μάθηση και εκπαίδευση καθώς και στις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι απαραίτητο να παραθέσει την κλασική τυπολογία των Coombs & Amhed (1974) για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά την οποία οι διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- ⇒ Τυπική εκπαίδευση: το ιεραρχικά δομημένο, χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.
- ⇒ Μη-τυπική εκπαίδευση: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- ⇒ Άτυπη εκπαίδευση: η δια βίου διαδικασία όπου το κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Ο όρος δια βίου εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε «μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP 1996: 80).

Κατά τον Βεργίδη (2001: 138), η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας.

Στον δε ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται ότι, «δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς

τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Εδώ χρειάζεται να τονιστεί ότι στον ως άνω ορισμό διαφοροποιείται η δια βίου εκπαίδευση από τη δια βίου μάθηση (δηλ. ο θεσμός και οι διαδικασίες από το αποτέλεσμα). Η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση, δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης 2001: 130).

Η δε εκπαίδευση ενηλίκων, αν και περισσότερο οριοθετημένος όρος σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση (αφού διαφοροποιείται τουλάχιστον με βάση την ηλικία των εκπαιδευομένων, καλύπτοντας ένα τμήμα του συνεχούς στο οποίο αναφερθήκαμε), στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται πολλές φορές με διαφορετικό περιεχόμενο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Knowles (1998, 25), η σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες:

Στην ευρύτερη έννοια του ο όρος παραπέμπει σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικους.

Σε μια περισσότερο τεχνική ερμηνεία, ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από μια πολυμορφία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Σε ένα άλλο επίπεδο ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον συνδυασμό των παραπάνω διεργασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Από την άλλη, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1977), «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, κατά συνέπεια, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό».

Όπως είναι φανερό, συνεχίζει ο Καραλής (<https://eclass.upatras.gr>), κατά τον ΟΟΣΑ η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, προφανώς ο ορισμός αυτός παραπέμπει στην τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, με βάση την τυπολογία του Coombs, εξαιρώντας τις διεργασίες της άτυπης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την UNESCO (Βεργίδης 1997: 3), με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων, εννοείται, ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές

τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Ο ορισμός αυτός της UNESCO, ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό με εκείνον του ΟΟΣΑ, με τη διαφορά ότι εδώ τίθεται σαφώς το κριτήριο της ενηλικιότητας (και μάλιστα σε συνάρτηση με την εκάστοτε κοινωνία), προκειμένου να διαφοροποιηθεί η εκπαίδευση ενηλίκων από τη δια βίου εκπαίδευση. Ακόμη, η μέριμνα για την κάλυψη των ανεπαρκειών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος διαπερνά εντονότερα τον ορισμό της UNESCO, σε σχέση με εκείνον του ΟΟΣΑ, ενώ και πάλι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν εντάσσονται οι δραστηριότητες άτυπης εκπαίδευσης Καραλής (<https://eclass.upatras.gr>).

Ο σύνθετος όρος εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων μάλλον πρέπει να θεωρείται ότι χρησιμοποιείται προκειμένου να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους, με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη και συνακόλουθα με τις ανάγκες της οικονομίας. Σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP (1996: 51) ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου», ενώ κατά τον Ηλιάδη (1989: 2573) «η επαγγελματική κατάρτιση είναι μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που σχεδιάζεται για να διδαχθούν οι απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις για συγκεκριμένα είδη εργασιών».

Είναι προφανές, ότι το κριτήριο της ενηλικιότητας δεν τίθεται ως προϋπόθεση προκειμένου κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα να θεωρηθεί ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων» διασφαλίζεται η αναφορά σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, αλλά και η έντονη σύνδεση των σχετικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αναφέρονται άμεσα στην επαγγελματική σφαίρα. Επίσης, ο προσδιορισμός συνεχιζόμενη (εκπαίδευση, κατάρτιση) θεωρείται ότι αναφέρεται σε οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση πέραν της αρχικής.

Στο σημείο αυτό είναι κρίσιμο να υπογραμμισθεί ότι σύμφωνα με την προσέγγιση του Υπουργείου Παιδείας, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι έντονος ο προβληματισμός γύρω από τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται κάποιος ως ενήλικος. Ορισμένοι θεωρούν την ηλικία των 25 ετών, ως καθοριστική για την ενηλικιότητα, ενώ άλλοι, προτιμούν να μη θέτουν χρονικά όρια. Ενήλικος θεωρείται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας, το οποίο του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανόμενων και των οικονομικών ευθυνών και ίσως και για τρίτους. Ως εκ τούτων, ενήλικος εκπαιδευόμενος, είναι οποιοσδήποτε ενήλικος, ο οποίος εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, τυπική ή άτυπη, με στόχο να αποκτήσει γνώσεις ή δεξιότητες, ή να αξιολογήσει τις προσωπικές του στάσεις, ή ακόμη και να κατακτήσει μια νέα στάση (Θεμελή 2010: 10). Κατά την ίδια μελέτη υπάρχουν, τρεις τρόποι, εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Ο πρώτος, αφορά στους ενηλίκους, οι οποίοι συμμετέχουν σε μια μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο δεύτερος, αφορά τους ενηλίκους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο τρίτος, σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικου να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει, τι θα είναι αυτό (Θεμελή 2010: 13). Προκύπτει, όπως το θέτει ο Κόκκος, ότι είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας να συζητούνται εκτενώς τα ζητήματα που

σχετίζονται με την ενηλικιότητα διότι είναι πιθανό τα εκπαιδευτικά προγράμματα να επικεντρώνονται στην προοπτική της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των συμμετεχόντων με αποτέλεσμα η μαθησιακή διεργασία να προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής εκπαίδευσης (Κόκκος 2005: 44).

Καταλήγοντας, ο Καραλής υποστηρίζει ότι επί τη βάσει του ως άνω πλαισίου η συζήτηση γύρω από τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, ως πλέγμα εννοιών και απόψεων, δεν αποτελεί τη συνισταμένη της, ίσως αυτονόητης, παρατήρησης ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντίθετα, με αφετηρία αυτή τη θέση, οι θεωρητικές επεξεργασίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτού του διαλόγου, αποτελούν αφενός ένα θεωρητικό περίγραμμα και αφετέρου ένα μεθοδολογικό εργαλείο για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη και κατανόηση των μαθησιακών φαινομένων και των εκπαιδευτικών θεσμών. Μια σύλληψη που βασίζεται στην παραδοχή του αδιάσπαστου, ενιαίου και συνεχούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και η οποία σύλληψη αναπόφευκτα επιφέρει αλλαγές στον τρόπο θέασης και κατανόησης, αφενός του περιεχομένου της μάθησης (τι μαθαίνουμε, πως το μαθαίνουμε και πότε το μαθαίνουμε) και αφετέρου της μορφής και της σχέσης των διαφόρων θεσμών τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας να οριοθετήσουν το πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης οι Jarvis, Parker & Holford (2004: 419) αναφέρουν ότι οι σχετικοί προβληματισμοί προέρχονται από τις ακόλουθες πηγές:

- Επαγγελματική πρακτική, η οποία αναφέρεται τόσο στις πρακτικές διδασκαλίας, όσο και στην έρευνα γύρω από το πώς μαθαίνουν οι μαθητές κάθε ηλικίας στο πλαίσιο της τάξης, του εργασιακού περιβάλλοντος ή οπουδήποτε αλλού αναπτύσσονται οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Δημόσιος διάλογος, ιδιαίτερα μάλιστα αυτός που συνδέεται με τον αναστοχασμό πάνω στην πρακτική και που περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τις αναπτυσσόμενες εθνικές πολιτικές, και άλλα παρεμφερή θέματα, σε μακροσκοπικό επίπεδο.
- Ζητήματα που αναδύονται από τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, στα οποία στηρίζεται το πεδίο και συγκεκριμένα την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επίσης και άλλα γνωστικά αντικείμενα τα οποία παρέχουν τις θεωρητικές έννοιες για την κατανόηση της δια βίου εκπαίδευσης. Προφανές είναι, επίσης, με βάση τους ορισμούς που αναφέρθηκαν, ότι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με κανένα από τα επιμέρους στοιχεία του εκπαιδευτικού συνεχούς και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά γνήσιο υποσύνολο των δραστηριοτήτων δια βίου εκπαίδευσης (Καραλής, <https://eclass.upatras.gr>).

1.2.2. Δια Βίου Εκπαίδευση και Ε.Ε.

Η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή αποτελούν φαινόμενα που απασχολούν όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς η συρρίκνωσή τους θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω εξέλιξη και οικονομική ανάπτυξη (Ε.Ε., 2006). Για να αντιμετωπισθούν, η ΕΕ αποφάσισε διάφορες δράσεις για τη μείωση του φαινομένου του αναλφαριθμισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας, μέσω της πολιτικής της δια βίου εκπαίδευσης.

Η έννοια του όρου «Δια Βίου Εκπαίδευση» ορίζεται από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ως εξής: Δια βίου εκπαίδευση είναι κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε συνεχή βάση, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής, πολιτικής προοπτικής ή μιας προοπτικής η οποία σχετίζεται με την απασχόληση» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Η Δια βίου Εκπαίδευση με την παραπάνω έννοια, περιλαμβάνει όλες τις σκόπιμες μαθησιακές δραστηριότητες που αναλαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Η κοινωνική επιστήμη υποστηρίζει και οι εμπειρικές αναλύσεις βεβαιώνουν ότι η δια βίου μάθηση έχει σημαντική οικονομική, πολιτισμική και πολιτική αξία. Αναγνωρίζεται ως η αρχή που χρειάζεται να διέπει και να κατευθύνει όλες τις ενέργειες σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης, προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ανεργία και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή που απειλείται από τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών (κατάρρευση Σοβιετικής Ένωσης, κύμα μετανάστευσης, διεθνοποίηση οικονομίας, κοινωνία της πληροφορίας, ανάπτυξη επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού) (Βεργίδης, 2003).

Με την εφαρμογή της πολιτικής της δια βίου μάθησης μετασχηματίζεται όλο το εκπαιδευτικό σύστημα των μελών της Ε.Ε., τόσο η βασική επίσημη εκπαίδευση, όσο και η άτυπη και συμπληρωματική αλλά και οι μορφές κατάρτισης. Το εναρκτήριο λάκτισμα με τις νέες αυτές κατευθύνσεις έγινε από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 1996, το έτος που κηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης». Εκείνη τη χρονιά η Επιτροπή κυκλοφόρησε τη «Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την Κατάρτιση» στην οποία καταγράφηκαν οι νέες εκπαιδευτικές προοπτικές και διατυπώθηκαν πέντε κύριοι στόχοι:

- ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων.
- προσέγγιση σχολείου και επιχείρησης με ανάπτυξη της μαθητείας σε όλες τις μορφές, άνοιγμα δηλαδή της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας και συμμετοχής της επιχείρησης στην προσπάθεια παροχής επαγγελματικής κατάρτισης.
- καταπολέμηση του αποκλεισμού, με παροχή στους νέους τους απειλούμενους με αποκλεισμό, μιας δεύτερης ευκαιρίας μέσω της εκπαίδευσης.
- προαγωγή της γνώσης τριών κοινοτικών γλωσσών.
- ισότιμη αντιμετώπιση των επενδύσεων σε υλικά αγαθά και των επενδύσεων σε επαγγελματική κατάρτιση.

Χαρακτηριστικά στη Λευκή Βίβλο αναφέρεται: «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας καθενός, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης. Θα πρέπει να αποκτήσουμε τα μέσα για να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της η διάθεση για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» (Λευκή Βίβλος, 1996).

Στη Λευκή Βίβλο του 1996 προσδιορίσθηκε επίσης ότι η Ευρωπαϊκή στρατηγική θα βασιστεί στους εξής άξονες:

- Εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή σε όλους τους τομείς της σύγχρονης δημόσιας ζωής.
- Αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα -στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης- στο λαό της.
- Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή εκπαίδευση.

Στα χρόνια που ακολούθησαν έγιναν πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Φαίνεται ότι κέρδισε έδαφος η αντίληψη που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων και γενικότερα τη δια βίου μάθηση ως καταλυτικό μέσο για να αναπτύσσεται όχι μόνο η οικονομία και η απασχόληση, αλλά και η κοινωνική συνοχή και η ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι πολύπλευρες αυτές διαστάσεις του ζητήματος προσδιορίστηκαν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε επίπεδο πρωθυπουργών στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000. Εκεί τέθηκε ως βασικός στρατηγικός στόχος να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Βασικό μέσο για την επίτευξη του στόχου ορίστηκε, «η ανάπτυξη δικτύων δια βίου μάθησης».

Αλλά και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας, το Δεκέμβριο του 2000, επιβεβαιώνοντας τις αποφάσεις της Λισσαβόνας, ψήφισε την «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα» ουσιαστικά τμήμα της οποίας είναι η επέκταση της δια βίου μάθησης και η βελτίωση της ποιότητάς της. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως συστατικό στοιχείο της δια βίου μάθησης, τίθεται στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής στρατηγικής.

Έγινε λοιπόν αντιληπτή στην Ε.Ε. η μετάβαση της ανθρωπότητας προς μια οικουμενική κοινωνία σε ένα κόσμο συνεχώς εξελισσόμενο που απαιτεί νέες γνώσεις και ικανότητες υποχρεώνοντας τα άτομα να επιστρέψουν πολλές φορές στα θρανία προκειμένου να συμβαδίσουν με την νέα αυτή κατάσταση. Ήδη αυτό αποτέλεσε αδήριτη ανάγκη για πολλούς τομείς, όπως οι επικοινωνίες και η εκπαίδευση. Γι' αυτό και ο ΟΟΣΑ (OECD, 1996) στην έκθεσή του με τίτλο: «Δια βίου μάθηση για όλους» (Lifelong Learning For All) ενθάρρυνε τις κυβερνήσεις των οικονομικά ανεπτυγμένων κρατών να προωθήσουν τη δια βίου μάθηση ως πηγή ανταγωνισμού και υψηλής απόδοσης στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, ένας τέτοιος σκοπός θα μπορούσε να υιοθετηθεί μόνο αν όλοι οι πολίτες είχαν πρόσβαση στη δια βίου μάθηση, κάτι που εκ των πραγμάτων, έγινε αντιληπτό στην πορεία.

Γι' αυτό εξάλλου ο ΟΟΣΑ (OECD, 1998) σε νεότερη έκθεσή του επεσήμανε ότι η δια βίου μάθηση από τη στιγμή που δεν αποτελεί αγαθό για όλες τις κοινωνικές ομάδες, είναι δυνατό να θεωρηθεί το βασικότερο αίτιο κοινωνικού αποκλεισμού. Αυτό ειδικά ισχύει για τα άτομα που έχουν έντονες μαθησιακές ανάγκες και απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, εφόσον έχουν ελάχιστες πιθανότητες να καταστούν δια βίου μαθητές. Συνεπώς επισημαίνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 1998), δεν είναι επαρκές να διακηρύσσουμε τη συνεχή μάθηση ως μέσο καταπολέμησης κοινωνικού αποκλεισμού, αφού οι πιθανότητες να ωφεληθούν και οι μη προνομιούχοι είναι μικρές, ενώ αντίθετα, μεγάλες για τους προνομιούχους, με αποτέλεσμα να διευρύνονται κατ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές ανισότητες.

1.2.3. Δια βίου μάθηση και «δεύτερη ευκαιρία» για τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες

Διαπιστώσαμε από τα παραπάνω, ότι μέχρι σήμερα η δια βίου εκπαίδευση θεωρείτο ως συμπλήρωμα της βασικής εκπαίδευσης και ως μέσο για τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων του ατόμου, ώστε να επιτύχει την κοινωνική του ανέλιξη. Οι αλλαγές όμως στην δομή των τυπικών επαγγελματικών προσόντων άλλαξαν την αντίληψη αυτή. Σήμερα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση και παράταση των μαθησιακών ευκαιριών για τα άτομα εκείνα που έχουν αποκλεισθεί και στα οποία πρέπει να δοθεί μια «δεύτερη» ή και «τρίτη» ευκαιρία. Η κοινωνία μας δεν έχει την πολυτέλεια να μην αξιοποιεί τις παραγωγικές ικανότητες όλων των μελών της. Τα άτομα που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αποτελούν σημαντικό τμήμα της κοινωνίας και η συμβολή τους στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι ή μπορεί να είναι σημαντική.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, παρά την τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο, οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος μάλιστα έχει καταστεί βασικό πρόβλημα. Όπως επισημαίνει ο ΟΟΣΑ (OECD, 2001) αν και σε πολλές περιπτώσεις το βιοτικό επίπεδο βελτιώνεται, ωστόσο, πολλές κοινωνικές ομάδες δεν επωφελούνται από αυτή τη βελτίωση καθώς η συνεχώς εκσυγχρονιζόμενη αγορά εργασίας δεν περιλαμβάνει θέσεις για αυτούς. Σύμφωνα και με την Λαφαζάνη ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός περιγράφει τη νέα φτώχεια, η οποία έχει ως αίτιο την ανεργία μακράς διάρκειας, την εργασία σε υποβαθμισμένες συνθήκες, ή/και την πολλαπλά «ελαστική» απασχόληση, η οποία στο μάκρος του χρόνου αποκλείει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες από τα *minimum* κοινωνικά αγαθά και δικαιώματα, ενώ την ίδια στιγμή εμπεριέχει και εξασφαλίζει τους μηχανισμούς παγίωσης και αναπαραγωγής της (Λαφαζάνη 1997). Το πρόβλημα επιδεινώνεται από το γεγονός ότι ο αποκλεισμός δεν περιορίζεται μόνο στο εισοδηματικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή στην απουσία της κοινοτικής αίσθησης και στην έλλειψη κοινωνικής συνοχής.

Ειδικότερα είναι γνωστό ότι στη σημερινή εποχή, η εργασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πλήρη κοινωνική συμμετοχή, καθώς αποτελεί τη βάση του κοινωνικού κράτους πρόνοιας. Η ιδιότητα του πολίτη στηρίζεται στην εργασία καθώς τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και η πρόσβαση σε υπηρεσίες πρόνοιας και κοινωνικής ασφάλισης (Καβουνίδη 1998) εξαρτώνται από την εργασία που κάνει ένα άτομο. Καθώς λοιπόν ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι αυτός που παρέχει τα εφόδια και πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, ο ρόλος της γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός. Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι αν θέλουμε να διασφαλίσουμε και να αναπτύξουμε την κοινωνική συνοχή και να προωθήσουμε την πολιτισμική και τεχνολογική μας βελτίωση, είναι απαραίτητο να διευρυνθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης, ώστε να συμπεριλάβει όλα τα άτομα της κοινωνίας.

Σήμερα οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες οδηγούνται έξω από την αγορά εργασίας και περιθωριοποιούνται καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα ανεργίας αφού η ανάπτυξη της τεχνολογίας άλλαξε το «χάρτη των επαγγελμαμάτων». Συνεπώς μόνο μέσα από μια εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς διαρροές και τα λάθη της Τυπικής Εκπαίδευσης, η οποία θα τείνει προς μια πραγματική παιδεία των πολιτών και θα είναι κοινή για όλους, οι διαφορές θα πάψουν να γεννούν ανισότητες. Βέβαια δεν είναι εύκολο να διανοηθεί κάποιος ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να εξαλείψει προβλήματα τα οποία συνδέονται με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες όπως, το έγκλημα και η φτώχεια. Πολλά από αυτά τα προβλήματα φαίνονται να συνδέονται αιτιωδώς. Ωστόσο, αν υπάρχουν τα σχετικά κίνητρα μάθησης και οι κατάλληλες ευκαιρίες, τα προβλήματα του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής αποτυχίας, που έχουν

μεγάλη ευθύνη ως προς την περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών από την κοινωνία, θα μπορούσαν να αμβλυνθούν σε μεγάλο βαθμό μέσω της δια βίου μάθησης (Παπασταμάτης 2008).

Αυτό συμβαίνει καθώς η δια βίου εκπαίδευση επιχειρεί να βγάλει τον άνθρωπο από το κοινωνικό και οικονομικό αδιέξοδο και να τον ενεργοποιήσει σε δημιουργικές προσπάθειες. Να τον επαναφέρει στην αυλή του σχολείου χωρίς όμως το επιτιμητικό βλέμμα του δασκάλου ή του Διευθυντή που παρήγαγε η άκαμπτη σχολική εκπαίδευση. Σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στην Γερμανία το 2003, επισημάνθηκε το γεγονός ότι η αντοχή των Γερμανών στο διεθνή ανταγωνισμό είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση και την δια βίου μάθηση έκαστου εργαζομένου. Άλλωστε η επιβίωση σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον καθορίζεται από την ανάπτυξη της προσωπικότητας, τη συμμετοχή στη διαχείριση των κοινών και τις δυνατότητες απασχόλησης.

Έτσι, η Δια βίου Μάθηση καθιερώνεται στην προηγούμενη δεκαετία που διανύθηκε ως βασικό συστατικό του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου και θεσμοί όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η Εκπαίδευση ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εμφανίζονται, αφήνοντας την πόρτα ανοικτή σε νέες ευκαιρίες. Τα δε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι καρπός των πολιτικών της Δια Βίου Εκπαίδευσης και καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης απτή πραγματικότητα για τους Ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Υπολογίζονται πλέον ως μια δυναμική, διαδραστική παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους –μέλους της Ε.Ε., που στοχεύει στην επανένταξη μορφωτικά μειονεκτούντων (άρα και κοινωνικά) ατόμων και ομάδων. Η αποτελεσματικότητα των δομών αυτών ως προς τη μάθηση αποτελεί συνάρτηση ορισμένων βασικών αρχών επάνω στις οποίες θεμελιώνεται η εκπαίδευση ενηλίκων: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάληψη ευθυνών από αυτούς και την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας (Κόκκος 2002).

1.2.4. Εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα πλατύ πεδίο που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι ενήλικες εκπαιδεύονται με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Περιλαμβάνει ως υποσυστήματα της, την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, καθώς και την πολυδιάστατη εκπαίδευση κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων.

Το επιστημονικό αυτό πεδίο γνωρίζει τις τελευταίες δεκαετίες σημαντική ανάπτυξη, τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της ζωής, οι νέες τεχνολογίες, η ταχεία μετάδοση της πληροφορίας, η παγκοσμιοποίηση, επιβάλλουν την ανανέωση γνώσεων και προσόντων με ταχύτατους ρυθμούς. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη για νέα μάθηση, για διαρκή μάθηση. Για να ανταποκριθούν οι ενήλικες στις αλλαγές που σημειώνονται στο χώρο της απασχόλησης αλλά και γενικότερα, καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής, ευελιξίας και κινητικότητας. Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχει ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο θεωρητικών αρχών, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα, με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης αλλά την υπευθυνότητά τους, την εμπειρία, τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους (Κόκκος 1999).

Ο ευρύτερος ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αυτός του (πρώην) Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης Ενηλίκων (σήμερα NIACE) Αγγλίας και Ουαλίας: «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 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 φυσικές, είτε πρακτικές» (NIACE 1970 στο, Rogers, 2002).

Αυτό το πεδίο δραστηριοτήτων άρχισε να εμφανίζεται στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στα μέσα του περασμένου αιώνα. Οι πρώτες ενέργειες είχαν ως στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των περιθωριοποιημένων κοινωνικών τάξεων και ήταν συνδεδεμένες με τα λαϊκά κινήματα. Γρήγορα οι δραστηριότητες πολλαπλασιάστηκαν και επεκτάθηκαν σε όλες σχεδόν τις χώρες. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα οι δραστηριότητες αυτές απέκτησαν μεγάλη ποικιλία, προσλαμβάνοντας διαφορετική χροιά και ένταση, ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που τις περιέβαλαν. Από τις αρχές του '80 παρατηρείται στις Ευρωπαϊκές χώρες, όπως εξάλλου και σε όλο τον κόσμο, αλματώδης ανάπτυξη της. Στη δεκαετία του '90 οι δραστηριότητες της απορροφούσαν πάνω από 1,5 % του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος σε χώρες όπως η Αυστρία, η Ελβετία, η Νορβηγία, η Φιλανδία. Στη Σουηδία ένας στους δύο πολίτες συμμετέχουν κάθε χρόνο σε κάποια σχετική δραστηριότητα. Στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 1998, μεταξύ των ενηλίκων 25-26 ετών, που είχαν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 10% είχε συμμετάσχει τον τελευταίο μήνα σε επιμορφωτικά προγράμματα (Jarvis 2004).

Τα τελευταία 40 περίπου χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτήθηκε ως αυτοτελές επιστημονικό πεδίο με δικούς του θεωρητικούς, μελετητές και πανεπιστημιακές σπουδές. Διαφέρει από τις επιστήμες της αγωγής όχι μόνο γιατί οι τελευταίες ασχολούνται κυρίως με παιδιά και εφήβους, μα επειδή προσεγγίζει τον ενήλικα εκπαιδευόμενο λαμβάνοντας υπόψη τα δικά του διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, τις δικές του ανάγκες και διαθέσεις απέναντι στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνει υπόψη τους διαμορφωμένους κοινωνικούς ρόλους, το απόθεμα εμπειρίας των προσώπων, τις επιθυμίες και τις κλίσεις και διαμορφώνει κατάλληλα μια διαδραστική μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εκπαιδεύονται οι ενήλικοι απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί πλέον ξεχωριστό πεδίο θεωρίας και έρευνας, διαθέτοντας ένα σημαντικό corpus γνώσεων.

Σήμερα υφίσταται ένα μεγάλο φάσμα μορφών που μπορεί να λάβουν τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν ακολουθήσουμε τη συστηματοποίηση του A.Rogers (Rogers, 2002) μπορούμε να διακρίνουμε σε:

A) Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση τίτλων σπουδών, (Προσφέρονται από φορείς που ανήκουν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας).

B) Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης που δεν οδηγούν σε τυπικούς τίτλους, (Απευθύνονται σε ανέργους και σε εργαζόμενους, έχουν ποικίλη μορφή και διάρκεια και προσφέρονται από μεγάλη ποικιλία φορέων).

Γ) Προγράμματα που οδηγούν στην απόκτηση βασικών γνώσεων, (Απευθύνονται σε μειονεκτούσες μορφωτικά κοινωνικές ομάδες και τους προσφέρουν βασική εκπαίδευση). Σε αυτή την κατηγορία καταχωρούμε και τα ΣΔΕ.

Δ) Προγράμματα με στόχο την προσωπική ανάπτυξη, (Καλύπτουν ευρύτατο φάσμα αντικειμένων, π.χ. χειροτεχνία, τέχνες, αθλητισμό, ιστορία, κ.ο.κ.).

Ε) Προγράμματα με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη, (Απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων με στόχο την υποστήριξη του κοινωνικού τους ρόλου, π.χ. επιμόρφωση γονέων, γυναικών, συνδικαλιστών κ.α.).

Από την παραπάνω κατηγοριοποίηση διαπιστώνουμε την ευρύτητα του πεδίου, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους, ανεξάρτητα από το επίπεδό τους και το χαρακτήρα τους, ενώ διαφαίνεται ξεκάθαρα η σημασία και ο ρόλος τους στην ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων επομένως αποτελεί βασικό παράγοντα για την πραγμάτωση της δια βίου μάθησης των ενηλίκων και ταυτόχρονα «ανάγεται σε εγγυητή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων μάθησης» (Κόκκος 2005).

1.2.5. Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένας αμφισβητούμενος όρος. Για την προέλευσή του, είναι δυνατόν να ανατρέξει κανείς στον Weber, ο οποίος προσδιόρισε τον αποκλεισμό ως μια μορφή κοινωνικής περιχαράκωσης (social closure). Ο Weber θεώρησε ότι η αποκλείουσα περιχαράκωση (exclusionary closure) συνιστά προσπάθεια μιας ομάδας να εξασφαλίσει για τον εαυτό της μια προνομιούχα θέση σε βάρος μιας άλλης ομάδας, μέσω μιας διαδικασίας καθυπόταξης (Οικονόμου-Φερώννας 2006).

Η σύγχρονη χρήση του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» φαίνεται να έλκει την καταγωγή της από τη Γαλλία, όπου σε πρώτη φάση, αναφερόταν σε όσους δεν καλύπτονταν από το βισμαρκανό σύστημα κοινωνικής ασφάλισης. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι τη δεκαετία του 70 ήταν αυτοί που αποκλείονταν με διοικητικά κριτήρια από το κράτος και δεν καλύπτονταν από το δίκτυο κοινωνικής προστασίας. Αργότερα η αυξανόμενη ένταση των κοινωνικών προβλημάτων στα περίχωρα των μεγάλων πόλεων οδήγησε στη διεύρυνση του ορισμού, ώστε να συμπεριλάβει την δυσारेστημένη νεολαία και τα απομονωμένα άτομα (Buchardt, Le Grand, Picaud 2006).

Σύμφωνα με τη μεταγενέστερη γαλλική σκέψη ο «κοινωνικός αποκλεισμός» είναι η έννοια μέσω της οποίας περιγράφονται, ορίζονται και ερμηνεύονται σήμερα τα κοινωνικά προβλήματα. Είναι μια θεματική που ορίζει τα νέα προβλήματα κοινωνικής αποσταθεροποίησης πρώην εν δυνάμει μισθωτών πληθυσμών, ως αποτέλεσμα της ανεργίας και της κρίσης του παραγωγικού συστήματος. Στη συνέχεια γενικεύτηκε προοδευτικά στο χώρο της Ε.Ε. ως η έννοια στην οποία ομαδοποιούνται και μέσω της οποίας επαναδιατυπώνονται όλα τα κοινωνικά προβλήματα, ανεξάρτητα από τη φύση τους και την επιστημονική προβληματική θεμελίωσής τους και με βάση το κοινό γεγονός ότι θέτουν πρόβλημα στην κοινωνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο ορίζονται ως προβλήματα που γεννούν κοινωνικό αποκλεισμό: η ανεργία και κυρίως η ανεργία μακράς διάρκειας, η μετανάστευση, ο αναλφαριθμισμός, η σχολική αποτυχία, η πολιτισμική ή θρησκευτική ιδιαιτερότητα, η απομόνωση ορεινών πληθυσμών, η υποβαθμισμένη γειτονιά της πόλης, η ανισότητα των φύλων, η κοινωνική παραβατικότητα, η σωματική ή διανοητική δυσμορφία (Πετράκη 1998).

Τα παραπάνω προβλήματα δεν είναι δυνατό να προσεγγισθούν στο πλαίσιο της ίδιας θεωρητικής επεξεργασίας, ούτε να αποτελέσουν υποέννοιες του ίδιου εννοιολογικού συστήματος, καθώς η κοινωνική επιστήμη δεν μπορεί να εντάξει σε μια θεωρία για τη

φτώχεια, την ανεργία, το ρατσισμό και την παραβατικότητα, και όλους αυτούς τους τομείς στους οποίους εντοπίζεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. Όπως έχει σωστά τονιστεί από τον Fassin Didier (1996) η θεωρητική ασάφεια του όρου που αποτελεί και το λόγο για τον οποίο δέχεται σοβαρές κριτικές και έχει περιορισμένη ευριστική νομιμοποίηση δεν αποδίδεται στην ελλιπή του θεωρητικοποίηση αλλά στο ίδιο το αντικείμενο, αυτό που περιγράφεται ως «κοινωνικός αποκλεισμός». Παρ' όλα αυτά η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ως αναλυτικό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην εφαρμογή της κοινωνικής πολιτικής, καθώς εκλαμβάνεται ως μια πραγματικότητα ορατή με γυμνό μάτι, που μπορούμε να τη μετρήσουμε με ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες, σαν μια βιώσιμη κατάσταση που δεν χρειάζεται απόδειξη.

Ο αποκλεισμός παραπέμπει στην αναπαράσταση της κοινωνίας ως χώρου, από τα νοητά όρια του οποίου κάποιοι που πριν ήταν μέσα στην κοινωνία τώρα θα βρεθούν εκτός. Παραπέμπει σε μια κοινωνία διχοτομημένη στη βάση του «μέσα και του έξω», όπου το «μέσα» ορίζεται από ιδιότητες κοινωνικής κανονικότητας και το «έξω» από ιδιότητες και χαρακτηριστικά που «αναιρούν την κοινωνία» και της δημιουργούν προβλήματα: ανεργία, κοινωνική απομόνωση-περιθωριοποίηση, φτώχεια, αναλφαβητισμό, σχολική αποτυχία. Με άλλα λόγια, ο «κοινωνικός αποκλεισμός» στην ακραιφνή εκδοχή του είναι το εργαλείο περιγραφής και ορισμού της «εξόδου» από την κοινωνική κανονικότητα πληθυσμών που στην προηγούμενη τους κατάσταση διέθεταν δυναμικό κοινωνικής ενσωμάτωσης (Πετράκη 1998).

Για τους Αμερικανούς επιστήμονες κοινωνιολόγους οι όροι όπως «γκετοποίηση», «περιθωριοποίηση» και «υπό-τάξη» θεωρούνται περισσότερο ορθοί από τον «κοινωνικό αποκλεισμό», αλλά οι έννοιες δεν είναι ασύνδετες μεταξύ τους. Η «υπό-τάξη» συνήθως εκλαμβάνεται ως αποτελούμενη από αρκετές γενιές ανθρώπων που ζουν σε γκέτο, λαμβάνουν προνοιακή βοήθεια και είναι αποκομμένοι από τον βασικό κορμό της κοινωνίας για τον οποίο συνιστούν κίνδυνο (Buchardt, Le Grand, Picaud 2006).

Το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για την Ανάπτυξη βρίσκεται στην πρώτη γραμμή των προσπαθειών που λαμβάνουν χώρα προκειμένου να προσδιοριστεί η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στον ανεπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο. Σειρά ερευνών μεταξύ διαφόρων χωρών ανέδειξε τη σπουδαιότητα της πραγμάτωσης των αστικών και κοινωνικών δικαιωμάτων – για παράδειγμα το δικαίωμα σε βασική εκπαίδευση και υλική ευημερία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, επομένως, έγινε αντιληπτός ως έλλειψη αναγνώρισης των βασικών δικαιωμάτων ή, όπου η αναγνώριση αυτή υπήρχε, ως έλλειψη πρόσβασης στο πολιτικό, νομικό σύστημα το οποίο είναι αναγκαίο για να καταστούν αυτά τα δικαιώματα πραγματικότητα (Buchardt, Le Grand, Picaud 2006).

Στην Ελλάδα, ο όρος χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία δέκα χρόνια από την επιστημονική και την πολιτική κοινότητα για να περιγράψει μια σειρά από ετερόκλητα φαινόμενα που ανήκαν παραδοσιακά σε διαφορετικές επιστημονικές κατηγορίες. Κατά πρώτο λόγο θα λέγαμε ότι η χρήση του όρου στην Ελλάδα δε διέφερε από αυτή που γνώρισε στην υπόλοιπη Ευρώπη καθώς επίσης και στις ΗΠΑ. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ως προς τη χρήση της συμπεριέλαβε εκείνα τα φαινόμενα και τα υποκείμενα που είχαν τεθεί εκτός θεσμοθετημένων κοινωνικών συστημάτων. Η εμφάνιση της χρήσης της έννοιας συμπίπτει με την προσπάθεια και την ανάγκη δημιουργίας κοινωνιών που στη βασική λειτουργία τους θα παράγουν «ένταξη» και όχι «αποκλεισμούς», θα αποδέχονται το διαφορετικό και δεν θα το απορρίπτουν, θα το ονομάζουν «διαφορετικό» με στόχο να το προστατέψουν και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ένταξης του και όχι να αναπαράγουν τις ενστικτώδεις λειτουργίες απόρριψης και έκπτωσής του (Παπαδοπούλου 2002).

Η συζήτηση και η χρήση του όρου «αποκλεισμός» σε επιστημονικές και εκλαϊκευμένες δημοσιεύσεις περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: Δηλώνει πρώτον μια κατάσταση για μια ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες που είναι αποκλεισμένοι/ες σε σχέση με άλλες ομάδες που θεωρούνται οι κοινωνικά ενσωματωμένοι ή ενταγμένοι (Μυλωνάς, Μάνεσης 2001). Δεύτερον, δηλώνει ότι αυτή η κατάσταση του αποκλεισμού είναι κοινωνικά άδικη (Αλεξιάδου 2005). Τρίτον, το αίτημα της κοινωνίας και εν γένει της πολιτείας δεν μπορεί να είναι άλλο από την άρση του αποκλεισμού, και τέταρτον, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα διεργασιών και διαδικασιών που είναι σκόπιμες και επιτείνουν, ενισχύουν ή παράγουν και αναπαράγουν αυτό το φαινόμενο. Για πολλούς ερευνητές αυτό σημαίνει ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται άρρηκτα με τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και μάλιστα ότι οι τελευταίες αποτελούν μια σημαντική πλευρά του αποκλεισμού ή έναν από τους κύριους μηχανισμούς που οδηγούν στον αποκλεισμό ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων (Καντζάρα 2006).

Αναφορικά με τη σχέση εκπαίδευσης και αποκλεισμού ειδικότερα, ειδικές κοινωνικές βιώνουν αυτή τη συνθήκη όταν:

- Παιδιά ειδικών ομάδων *μένουν από την αρχή εκτός* εκπαιδευτικού συστήματος.
- Παιδιά ειδικών ομάδων *περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο* και συνακόλουθα οδηγούνται στην αποτυχία και συχνά στη διακοπή της φοίτησης.

Ως αποτέλεσμα τα παιδιά των ειδικών ομάδων δεν καταφέρνουν παρά μόνο σε πολύ χαμηλό ποσοστό να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Συχνά, αναζητώντας τις ερμηνείες της σχολικής διαρροής τα θύματα εμφανίζονται ως θύτες, εφόσον η διαρροή αποδίδεται σε χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των μαθητών ή/και των γονέων τους, και συνήθως αποσιωπούνται οι ισχυροί μηχανισμοί αποκλεισμού που ενεργοποιούνται με ευθύνη θεσμών και παραγόντων του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Τρέσσου 1999).

Στη συνάφεια αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να στοχεύει αφενός στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αφετέρου στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία ως ειδικής κοινωνικής κατηγορίας. Έτσι, σύμφωνα με τη μελέτη του 2008, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία εμπίπτει στην έννοια της *ολιστικής προσέγγισης*, δηλαδή της πολιτικής για την αναπηρία σε όλες τις πλευρές της ζωής, δεδομένου ότι η αποσπασματική-ελλειμματική αντιμετώπιση δημιουργεί προβλήματα με έντονο σωρευτικό χαρακτήρα.

Κατά τη μελέτη (2008), τα αίτια της διαφοροποίησης στο επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία οφείλονται σε:

- Αδυναμίες στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- Αδυναμίες στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (υποδομές, υπηρεσίες).

Οι αδυναμίες στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορούν εμπόδια που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από αυτή καθ' εαυτή την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, την πρόωρη εγκατάλειψη και την παροχή χαμηλότερου επιπέδου μόρφωσης. Οι αδυναμίες στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα αφορούν εμπόδια που πηγάζουν από τις μη προσβάσιμες υποδομές, υπηρεσίες κ.ά.

Για τη μελέτη (2008) σημαντικό θέμα στη σχέση εκπαίδευσης και αναπηρίας είναι η πρόσληψη της εκπαίδευσης ως «επένδυσης». Η έννοια της «επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο» ενδέχεται να κατακτά μία θετική πρώτη εντύπωση και αποδοχή, καθότι η έννοια της «επένδυσης» καθ' εαυτή έχει θετικό περιεχόμενο. Ωστόσο, αν στην έννοια της επένδυσης αποδοθεί το κυριολεκτικό οικονομικό της περιεχόμενο τότε θα πρέπει να είναι επιφυλακτικός κανείς διότι αυτή υπακούει σε μια οικονομίστικη λογική. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι δεν είναι οικονομικά συμφέρουσα η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο που έχει υψηλό κόστος και ενδεχομένως χαμηλότερη απόδοση. Είναι προφανές ότι σε μια τέτοια προσέγγιση η σκοπιμότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση των ατόμων που ανήκουν στις ονομαζόμενες «ειδικές ομάδες» του πληθυσμού μπορεί να τεθεί εν αμφιβόλω.

1.2.6. Διεθνής Σύμβαση ΟΗΕ και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία κατέχει σημαντική θέση στα κείμενα των διεθνών οργανισμών.

Ειδικότερα εξειδικεύεται και αναλύεται, περιλαμβάνοντας και τη δια βίου μάθηση, στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και συγκεκριμένα στο άρθρο 24.

Ο.Η.Ε. Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, άρθρο 24 «Εκπαίδευση»

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Με σκοπό την άσκηση του δικαιώματος αυτού, χωρίς διακρίσεις και βάσει των ίσων ευκαιριών, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης, σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπούν:

α. Στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του αισθήματος αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης και την ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης ποικιλομορφίας.

β. Στην ανάπτυξη, από τα άτομα με αναπηρίες, της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς τους, καθώς επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους.

γ. Στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία.

2. Για την εξασφάλιση του δικαιώματος αυτού, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι:

α. Τα άτομα με αναπηρίες δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα βάσει της αναπηρίας και ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν αποκλείονται από την ελεύθερη και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βάσει της αναπηρίας.

β. Τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν.

γ. Παρέχεται εύλογη προσαρμογή για τις απαιτήσεις του ατόμου.

δ. Τα άτομα με αναπηρίες λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.

ε. Παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης, σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ενσωμάτωσης.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη επιτρέπουν στα άτομα με αναπηρίες να διδάσκονται δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης, προκειμένου να διευκολύνουν την πλήρη και ίση συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και ως μέλη της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένης και:

α. Της διευκόλυνσης της εκμάθησης της Braille, εναλλακτικής γραφής, βελτιωμένων και εναλλακτικών τρόπων, μέσων και μορφών δεξιοτήτων επικοινωνίας, προσανατολισμού και κινητικότητας και της διευκόλυνσης της υποστήριξης και παροχής συμβουλών σε συνομηλίκους.

β. Της διευκόλυνσης της εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας και της προαγωγής της γλωσσικής ταυτότητας της κοινότητας των κωφών.

γ. Της διασφάλισης ότι η εκπαίδευση των προσώπων και ιδιαίτερα των παιδιών, που είναι τυφλά, κωφά ή τυφλά και κωφά, διεξάγεται με τις πιο κατάλληλες γλώσσες, τρόπους και μέσα επικοινωνίας για το συγκεκριμένο άτομο και σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη.

4. Προκειμένου να βοηθήσουν τη διασφάλιση της άσκησης του δικαιώματος αυτού, τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν κατάλληλα μέτρα, προκειμένου να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων με αναπηρίες, που κατέχουν τα τυπικά προσόντα στη νοηματική γλώσσα και / ή στη Braille και να εκπαιδεύουν τους επαγγελματίες και το προσωπικό που απασχολούνται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Μια τέτοια κατάρτιση θα ενσωματώνει ευαισθητοποίηση για την αναπηρία και τη χρήση κατάλληλων βελτιωμένων και εναλλακτικών τρόπων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών, για να υποστηριχθούν τα άτομα με αναπηρίες.

5. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρίες είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση στη γενική τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη δια βίου μάθηση, χωρίς διακρίσεις και σε ίση βάση με τους άλλους. Για το λόγο αυτό, τα Συμβαλλόμενα Κράτη διασφαλίζουν ότι παρέχεται εύλογη προσαρμογή στα άτομα με αναπηρίες.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρία, που κυρώθηκε από την Ελλάδα με το νόμο 4074/2012, στο άρθρο 24, αναφέρεται στο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα το οποίο τα άτομα με αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν σε ίση βάση με τους άλλους. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατό στην πράξη, τα κράτη έχουν την υποχρέωση και τη δέσμευση να εξασφαλίσουν ένα σύστημα ανοικτής εκπαίδευσης (inclusive education) σε όλα τα επίπεδα συμπεριλαμβανομένης και της δια βίου μάθησης, το οποίο να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές¹:

¹ Study on Challenges and Good Practices in the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, European Foundation Centre - <http://study.efc.be/en/documents/show/&tid=51.html>

- Την πλήρη ανάπτυξη των ανθρωπίνων δυνατοτήτων και της αίσθησης αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση του σεβασμού για τα δικαιώματα, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και την ανθρωπινή ποικιλομορφία
- Την ανάπτυξη της προσωπικότητας, των ταλέντων, της δημιουργικότητας των ατόμων με αναπηρία, καθώς και των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό
- Τη διευκόλυνση των ατόμων με αναπηρία προκειμένου να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μία ελεύθερη κοινωνία.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, χωρίς οποιαδήποτε διάκριση μεταξύ ατόμων που επιδέχονται (ή δεν επιδέχονται) ειδικής αγωγής και εκείνων που επιδέχονται (ή δεν επιδέχονται) εκπαίδευσης². Τα ΑμεΑ προσδιορίζονται ως φορείς του δικαιώματος, όπως και κάθε άλλος πολίτης. Το πεδίο που καλύπτει η συγκεκριμένη ρύθμιση είναι ευρύτατο καθώς αυτό δεν περιορίζεται μόνο στη δημόσια δωρεάν παιδεία, αλλά καλύπτει όλη την υποχρεωτική (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) εκπαίδευση, την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση, τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Η Σύμβαση αποσκοπεί συνεπώς, μέσω της γενικής διάταξης της παρ. 1 αλλά και του άρθρου 24 γενικότερα στη δημιουργία συστημάτων εκπαίδευσης τα οποία απευθύνονται σε όλους και τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη και στην εκπαίδευση όλων. Αυτό συνεπάγεται ότι τα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα πρέπει να είναι σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών (και όχι μόνο των μαθητών χωρίς αναπηρία ή ειδικά των μαθητών με αναπηρία).

Τέλος, η παρ. 5 του άρθρου 24 αναφέρεται ειδικότερα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη δια βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, τα κράτη μέρη πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρίες έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη δια βίου μάθηση σε ίση βάση με τους άλλους και να διασφαλίζουν εύλογες προσαρμογές.

1.2.7. Πολιτικές για τη δια βίου εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σύνταγμα της Ελλάδος

Στο Σύνταγμα της Ελλάδος (παράγραφος 6 του άρθρου 21) υπάρχει έμμεση αναφορά: «Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας».

² IDA CRPD Forum, 2008, Contribution to the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights' thematic study to enhance awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, focusing on legal measures key for the ratification and effective implementation of the Convention

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007-2013

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» επικεντρώνει σε δράσεις-τέσσερις Στρατηγικούς Στόχους για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία οι οποίοι έχουν ως ακολούθως.

- Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης.
- Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
- Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας.

1ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη διαπιστωμένη ανάγκη για την αύξηση των δαπανών και την ενίσχυση της συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική αγωγή προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται κυρίως με τις αδυναμίες πρόσβασης για όλους στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρία και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα και με την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση των υποδομών σε Η/Υ.

Ο 1ος στόχος αφορά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο στόχο αυτό εντάσσονται όλες οι παρεμβάσεις που αφορούν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως η ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση, η κοινωνική ενσωμάτωση και οι παρεμβάσεις ανθρώπινου δυναμικού που υποστηρίζουν τις λοιπές συστημικές ποιοτικές βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο του 1ου στόχου «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» θα προωθηθούν: i) Η αναμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός και η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ii) η ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού πληθυσμού, iii) η συστηματική μέτρηση της προόδου που επιτελείται, iv) η επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και v) η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας (συμπεριλαμβανομένου της προσχολικής εκπαίδευσης) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις ΤΠΕ. Επίσης, προβλέπεται η ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Όσον αφορά τη χρηματοδοτική βαρύτητα ο στόχος 1 έχει την υψηλότερη συμμετοχή, δεδομένου ότι ανέρχεται περίπου στο 40% της κοινοτικής συνδρομής.

2ος Στρατηγικός Στόχος: «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας»

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη διαπιστωμένη διαρκή συρρίκνωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και στη μειωμένη ελκυστικότητα και αποτελεσματικότητα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

Στο 2ο στόχο, περιλαμβάνονται παρεμβάσεις όπως η αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών η ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και οι λοιπές παρεμβάσεις ενίσχυσης και λειτουργικής αναβάθμισης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, η πρακτική άσκηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα Γραφεία Διασύνδεσης, ο επανασχεδιασμός και η επέκταση του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλες τις βαθμίδες και επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς η προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων με στόχο την ενίσχυση της διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Στο πλαίσιο του 2ου στόχου «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας» θα προωθηθούν: i) η αναβάθμιση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ελκυστικότητας και της αποτελεσματικότητάς της και ii) ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της αναθεώρησης του τρόπου δόμησης και συνάρθρωσης των ειδικοτήτων και των προγραμμάτων σπουδών στον τομέα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, του καθορισμού επαγγελματικών δικαιωμάτων και της θέσπισης συστήματος αναγνώρισης της τυπικής πιστοποίησης της μάθησης, σε επίπεδο ενός ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Επίσης, θα επιχειρηθεί η αποτελεσματικότερη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας. Η χρηματοδοτική συμμετοχή του 2ου στόχου ανέρχεται στο 23,6% της κοινοτικής συνδρομής.

3ος Στρατηγικός Στόχος: «Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων»

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη μικρή συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων (25-64 ετών) στην Ελλάδα. Η υστέρηση σε σχέση με το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό συμμετοχής ανέρχεται σε 9 ποσοστιαίες μονάδες. Η γεφύρωση της ανωτέρω διαφοράς θα επιδιωχθεί με την ενίσχυση της δια βίου μάθησης σε όλες τις παραγωγικές ηλικιακές ομάδες και σε όλες τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού της χώρας με ευέλικτα προγράμματα κατάρτισης.

Στο πλαίσιο του στόχου «Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων» θα προωθηθούν η ενίσχυση του συστήματος και των υπηρεσιών της δια βίου εκπαίδευσης και της ίσης πρόσβασης σε αυτήν, με την ανάπτυξη συστήματος παροχής κατάλληλων κινήτρων ιδιαίτερα των ατόμων με χαμηλά προσόντα ή μεγαλύτερης ηλικίας, των ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπροσθέτως, προβλέπεται η περαιτέρω ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στον 3ο στόχο εντάσσονται παρεμβάσεις όπως η επέκταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η ενίσχυση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης, η επέκταση του θεσμού του Ανοικτού Πανεπιστημίου, η ανάπτυξη ανοικτού συστήματος επικύρωσης πιστωτικών μονάδων και εκπαιδευτικών ενοτήτων, καθώς και η θεσμοθέτηση της διαδικασίας αναγνώρισης της πρότερης εμπειρίας και γνώσης και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η χρηματοδοτική βαρύτητα του 3ου στόχου ανέρχεται στο 15% της κοινοτικής συνδρομής. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ενίσχυση της δια βίου μάθησης, από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, δεν περιορίζεται μόνο στον στρατηγικό στόχο 3. Με δεδομένο ότι στη δια βίου μάθηση εντάσσονται και παρεμβάσεις που αφορούν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προσχολική αγωγή, καταπολέμηση της σχολικής διαρροής κ.ά.), οι οποίες είναι ενταγμένες σε άλλους στρατηγικούς στόχους και χρηματοδοτούνται από

πόρους που εγγράφονται σε αυτούς. Εκτιμάται ότι η συνολική (άμεση και έμμεση) χρηματοδοτική βαρύτητα που έχει η δια βίου μάθηση στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, υπερβαίνει το 30% της συνολικής δημόσιας δαπάνης του Επιχειρησιακού Προγράμματος.

4ος Στρατηγικός Στόχος: «Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας»

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στην ανάγκη για ενίσχυση της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας αποτελούν το σημαντικότερο φορέα υλοποίησης των δραστηριοτήτων έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης, καθώς συγκεντρώνει περίπου το 50,0% της συνολικής ακαθάριστης εγχώριας δαπάνης για έρευνα και τεχνολογική ανάπτυξη, που αντιστοιχεί στο 0,63% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος. Η περαιτέρω ενίσχυση της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης προϋποθέτει την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσω προγραμμάτων βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας και της προσέλκυσης ερευνητών υψηλού επιπέδου από το εξωτερικό Στο πλαίσιο του στόχου «Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας προβλέπεται: i) η ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας μέσω προγραμμάτων βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας και της προσέλκυσης ερευνητών υψηλού επιπέδου από το εξωτερικό και ii) η αναβάθμιση του επιπέδου μεταπτυχιακών σπουδών. Η χρηματοδοτική βαρύτητα του 4ου στόχου ανέρχεται στο 19,6% της κοινοτικής συνδρομής.

Η αναπηρία στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

Όπως αναφέρεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα, η στρατηγική, οι στόχοι και οι προτεραιότητες του Επιχειρησιακού Προγράμματος περιλαμβάνουν ενσωματωμένες τις αρχές της μη διάκρισης και της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία, βάσει της αρχής του ονομαζόμενου mainstreaming και κατ' απαίτηση του άρθρου 16 του γενικού κανονισμού. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των κατηγοριών των ατόμων με αναπηρία.

Η αρχή της μη διάκρισης προβλέπεται να ενσωματωθεί σε όλες τις σχετικές δράσεις του Επιχειρησιακού Προγράμματος συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αφορούν τη στοχευμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αναμόρφωση και εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού, τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων κ.λπ. Ο ακριβής, όμως, τρόπος ενσωμάτωσης της αρχής της μη διάκρισης θα αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης κατά την εφαρμογή του Επιχειρησιακού Προγράμματος.

Όσον αφορά τη βελτίωση των συνθηκών και του επιπέδου εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία προβλέπεται η συνέχιση της στήριξης των δράσεων εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών, του εκπαιδευτικού υλικού, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των ατόμων με αναπηρία, της δια βίου εκπαίδευσης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένου του αντίστοιχου εξοπλισμού και της ανάπτυξης ειδικού λογισμικού, ώστε να υποστηριχθεί η αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην αγορά εργασίας.

Οι ανωτέρω δράσεις έχουν ως στόχο την περαιτέρω ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και κυρίως την αύξηση της συμμετοχής τους στην προσχολική εκπαίδευση.

Η ενίσχυση της πρόσβασης για όλους σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης προωθείται κυρίως από τους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 που αποτελούν τους συστημικούς άξονες του προγράμματος στους οποίους δίνεται η μεγαλύτερη χρηματοδοτική βαρύτητα (40%) του Επιχειρησιακού Προγράμματος.

Όσον αφορά τους δείκτες εκροής και αποτελέσματος σημειώνεται ότι παρά το γεγονός ότι το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει ειδικούς δείκτες για κάθε κατηγορία ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού και τα άτομα με αναπηρία, εντούτοις προβλέπεται η παρακολούθηση των δεικτών αυτών από το Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης (MIS) και η παρουσίαση της πορείας τους μέσα από την έκδοση των ετήσιων εκθέσεων του Επιχειρησιακού Προγράμματος, (όπως άλλωστε προβλέπεται και από το άρθρο 23 του Κανονισμού 1828/2006).

Η αποτελεσματικότητα του εν λόγω επιχειρησιακού προγράμματος δεν έχει ακόμα καταγραφεί διότι εκκρεμεί η διαδικασία της αξιολόγησής του.

1.2.8. Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρία – το κοινωνικό μοντέλο

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των νεότερων προσεγγίσεων σε σχέση με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αφορά στην κριτική αντιμετώπιση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και της αρχιτεκτονικής του. Υποστηρίζεται ότι στο σύστημα αυτό, ως ένας από τους κατεξοχήν μηχανισμούς κοινωνικής ενσωμάτωσης, εντοπίζεται ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στις δηλωθείσες εξαγγελίες και πολιτικές και στην πραγμάτωση εννοιών όπως «ανθρώπινα δικαιώματα» και ίσες ευκαιρίες», οι οποίες παρουσιάζονται ως γενικές και αφηρημένες αρχές (Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου 2010). Στη συνάφεια αυτή, εάν οι περί δικαιωμάτων διακηρύξεις έχουν κάποιο νόημα τότε ο προβληματισμός, από την άποψη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία, θα πρέπει να εστιάζει σε τρία κομβικής σημασίας ζητήματα. Πρώτο, ο λόγος περί δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το γιατί συγκεκριμένες ομάδες βιώνουν τη στενωπό του αποκλεισμού. Δεύτερο, οι όποιες δηλώσεις περί δικαιωμάτων πρέπει να συνοδεύονται από στρατηγικές για την αλλαγή του status quo και, τρίτον, οι προτάσεις για αλλαγή πρέπει να συνοδεύονται από κινήσεις, όταν αυτές παραβιάζονται.

Εντός αυτού του πλαισίου μελέτες έχουν αναδείξει ορισμένες σημαντικές πτυχές αναφορικά με τη σχέση ενηλικιότητας και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία. Όπως το θέτει ο Αντωνιάδης, εάν εξετάσει κανείς τις απαντήσεις της έρευνας που διενήργησε, θα διαπιστώσει ότι οι ενήλικες που ανήκουν στην κατηγορία των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, εντός των οποίων περιλαμβάνονται και τα άτομα με αναπηρία, θα ήθελαν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να έχουν τον απόλυτο έλεγχο του ρυθμού των μαθημάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και, το κυριότερο, την αίσθηση ότι η διδασκαλία αυτή έχει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή τους ζωή (Αντωνιάδης 2006). Το εύρημα αυτό δεν παραπέμπει σε μια γνωστικού τύπου παρέμβαση από πλευράς μιας κάποιας ομάδας συμφερόντων αλλά στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά επιθυμούν και επιδιώκουν τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στο πεδίο της εκπαίδευσής τους. Επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και όχι όπως οι ανήλικοι μαθητές. Συνεχίζοντας, ο Αντωνιάδης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εκείνο που διακρίνει τα άτομα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων είναι η ενδόμυχη βούλησή τους να απεγκλωβιστούν από τη χθαμαλή καθημερινότητά τους, να καλλιεργήσουν τα ατομικά τους ταλέντα προκειμένου, στη συνέχεια, να ενταχθούν οργανικά μέσα στο σύνολο των ομάδων του γενικού πληθυσμού. *Πρωτίστως, λοιπόν, επιζητούν να*

εκπαιδευτούν ως ισότιμοι ενήλικες και όχι να διαχωριστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως συνάγεται από τη μελέτη, αυτό είναι κάτι που τα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, είτε αφορούσαν την επαγγελματική εξειδίκευση είτε την βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, δεν το προσέφεραν μέχρι τότε. Τα άτομα αυτά «εγκλωβίζονταν» μέσα στην τάξη, όπως ακριβώς εγκλωβίζονταν στα καθημερινά τους προβλήματα (Αντωνιάδης 2006).

Η έρευνα αυτή έρχεται να συμπέσει με μια γενικότερη κριτική που τα άτομα με αναπηρία ασκούν μεταξύ άλλων και στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει ως δομή, η οποία θεωρητικά βασίζεται στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η κριτική αυτή συνίσταται στο ότι κανείς δεν ακούει τις απόψεις τους και έτσι δεν τους επιτρέπεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής τους (Barton 2012). Η κοινωνία μας, σύμφωνα με την κριτική αυτή, είναι σε μεγάλο βαθμό «αναπηροφοβική», γεγονός που δημιουργεί φιλανθρωπικού τύπου στερεότυπα για τα άτομα με αναπηρία και φυσικά διαποτίζει τις σχετικές με αυτά πολιτικές οι οποίες σχεδιάζονται με μέτρο σύγκρισης το ατομικό αρτιμελές σώμα με βιολογικούς όρους. Για μακρό χρονικό διάστημα το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας κυριαρχούσε στις πολιτικές για την αναπηρία και στην παροχή υπηρεσιών εκφραζόμενο μέσα από την ιατροκοποίηση της αντίληψης της αναπηρίας που αντιμετώπιζε τα άτομα με αναπηρία ως οντότητες που έχουν κάποιο πρόβλημα. Η διάκριση μεταξύ της ασθένειας και της αναπηρίας εξακολουθεί να προκαλεί σύγχυση. Στην ουσία όμως πρόκειται για δυο τελείως διαφορετικά φαινόμενα: η ασθένεια προκαλείται από αρρώστια (disease), ενώ η αναπηρία είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής οργάνωσης.

Οι επεξεργασίες, ωστόσο, της κοινωνικής επιστήμης έχουν διατυπώσει την άποψη ότι το σώμα εννοιολογείται και γίνεται αντιληπτό στη βάση κοινωνικών κριτηρίων, πρόκειται για μια κοινωνική κατασκευή. Με άλλα λόγια το σώμα δεν είναι η βιολογική έκφραση ενός ορατού φαινοτύπου αλλά ένα κοινωνικό παράγωγο, ένας ενσώματος εαυτός ο οποίος ανάλογα με την κοινωνική ανάγνωση και ερμηνεία είτε εντάσσεται στην κοινωνία είτε αποκλείεται από αυτή (Shilling 1993). Η άποψη αυτή στρέφει τη θέαση της αναπηρίας ως ατομικό και βιοϊατρικό πρόβλημα σε καθαρά κοινωνικό πρόβλημα. Ως εκ τούτου η έννοια της αναπηρίας αφορά το μειονέκτημα ή τον περιορισμό της δραστηριότητας που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη της τα άτομα που έχουν σωματικές βλάβες και έτσι αποκλείει τη συμμετοχή τους στις κυρίαρχες κοινωνικές δραστηριότητες (Barton 2012). Έτσι η αλλαγή παραδείγματος θέασης της αναπηρίας σηματοδοτεί τη μετάβαση από την ιατρική αντίληψη της αναπηρίας ως ατομικό/προσωπικό πρόβλημα του ατόμου στη δικαιωματική αντίληψή της, η οποία αναγνωρίζει το άτομο με αναπηρία ως φορέα ίσων δικαιωμάτων και η οποία εστιάζει στην ανάγκη αλλαγής του περιβάλλοντος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρία.

Η αλλαγή παραδείγματος εκφράζεται μέσω της ρητής υιοθέτησης του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας στο κείμενο της Σύμβασης Δικαιωμάτων για τα Άτομα με Αναπηρία (ΣΔΑΑ) όπου αναφέρεται «ότι η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια και προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδιζόμενων προσώπων και των περιβαλλοντικών εμποδίων και των εμποδίων συμπεριφοράς που παρεμποδίζει την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους». Καθίσταται συνεπώς σαφές ότι η αναπηρία δεν προκύπτει από το (εμποδιζόμενο) πρόσωπο αλλά από την αλληλεπίδρασή του με περιβαλλοντικά εμπόδια και εμπόδια συμπεριφοράς. Η αναπηρία αποτελεί συνεπώς κοινωνικό πρόβλημα που απορρέει από το γεγονός ότι οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, που διαφέρουν από αυτές των ατόμων χωρίς αναπηρία, δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την

οικοδόμηση του φυσικού περιβάλλοντος, των θεσμών και της νομοθεσίας, θέτοντας με τον τρόπο αυτό εμπόδια στην όποια συμμετοχή.

Σε αντίθεση με την ιατρική/ατομική θεώρηση της αναπηρίας, η κοινωνική θεώρησή της αναγνωρίζει το άτομο με αναπηρία ως φορέα ίσων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, εστιάζει στην αλληλεπίδραση των λειτουργικών εμποδίων του ατόμου με το περιβάλλον και στην ανάγκη αλλαγής του περιβάλλοντος και αφαίρεσης των εμποδίων που προκαλούν την αναπηρία. Στη θεώρηση αυτή, η έμφαση μετακυλιέται από τα λειτουργικά εμπόδια του ατόμου στα εμπόδια του περιβάλλοντος ή σε αυτά που προκαλούνται από την κουλτούρα και τη συμπεριφορά, ενώ κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η άμεση συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή και σε όλες τις αποφάσεις που τα αφορούν.

Κρίσιμη διαφορά στις δυο αυτές προσεγγίσεις της αναπηρίας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι στην έννοια της αυτονομίας του ατόμου. Έτσι, ενώ η ιατρική θεώρηση της αναπηρίας θεωρεί δεδομένη και μη αναστρέψιμη την έλλειψη ικανότητας και την περιορισμένη αυτονομία του ατόμου και την υποκαθιστά με την παρέμβαση τρίτων, η κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο της αυτονομίας του ατόμου και αποδέχεται παρεμβάσεις τρίτων που έχουν αποκλειστικό σκοπό να ενισχύσουν, να διευρύνουν και να υποστηρίξουν την αυτονομία του ατόμου.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι μολονότι το κοινωνικό μοντέλο περί αναπηρίας σε σχέση με την εκπαίδευση είναι ευρέως αποδεκτό στην πράξη οι βασικές του αρχές δεν εφαρμόζονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ, παρά τη συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη βάση του κοινωνικού μοντέλου, στην πράξη υφίστανται ακόμα σοβαρές διακρίσεις σε βάρος τους. Οι διακρίσεις λειτουργούν ουσιαστικά ως καταστρατήγηση των νόμων του κράτους και του Συντάγματος. Οι διακρίσεις που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία ξεκινούν ήδη από την προσχολική ηλικία και συνεχίζονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλά άτομα με αναπηρία δεν έχουν τη δυνατότητα να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ συχνά ακόμη και όσοι κατορθώσουν να εισαχθούν σε αυτό, συχνά αναγκάζονται να το εγκαταλείψουν. Ωστόσο, υπάρχει ακόμη ένα επίπεδο διάκρισης που αφορά την υποβαθμισμένη εκπαίδευσή τους σε σχέση με τους άλλους μαθητές (Ετήσια Έκθεση ΕΣΑμεΑ 2009).

Η πραγματικότητα που περιγράφει η ως άνω διατύπωση είναι σημαντική καθόσον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζεται απλόχερα η δυνατότητα εφαρμογής ενός περισσότερο δημοκρατικού και λιγότερο «αναπηροφοβικού» μοντέλου στο πλαίσιο του οποίου οι ανάγκες και η φωνή των ατόμων με αναπηρία θα λαμβάνονται υπόψη και θα αποτελούν ενεργό εργαλείο διαμόρφωσης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πράξης αλλά και πολιτικής. Υπό την έννοια αυτή το αναπηρικό κίνημα μπορεί να αποκτήσει ένα δυναμικό ρόλο στην κατεύθυνση οριστικής αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως το θέτει η Χατζηπέτρου, για να καταστεί αποτελεσματική η σχέση μεταξύ των κοινωνικών κινήματων και της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση πρέπει να γίνει πιο πολιτική και η πολιτική πιο εκπαιδευτική. Υπό την έννοια αυτή, το αναπηρικό κίνημα είναι μία πηγή για την εκπαίδευση κοινωνικού σκοπού και η εκπαίδευση, με τη σειρά της, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του αναπηρικού κινήματος. Το αναπηρικό κίνημα ανήκει στα «νέα» κοινωνικά κινήματα, με την έννοια ότι η ατομική επιλογή για συλλογική δράση, εξαρτάται από την αναπηρία ως ιδιότητα που τα ίδια τα άτομα με αναπηρία αντιλαμβάνονται και αναδεικνύουν ως κρίσιμη στη ζωή τους και ως εκ τούτου της αποδίδουν βαρύνουσα σημασία τόσο στη συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας που υπερασπίζονται όσο και στη μορφή της συλλογικής δράσης που ενδείκνυται για τον σκοπό αυτό (Χατζηπέτρου 2013).

Στο πλαίσιο αυτό αν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία είναι πολλαπλές, είναι δυνατό να διαγνώσει κανείς τις πλέον θεμελιακές εφαρμόζοντας συγκεκριμένες πρακτικές οι οποίες σύμφωνα με τη Θεμελή έχουν ως εξής: Στην πρώτη φάση, πριν από την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε μια σειρά από ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, διερευνούν τους λόγους εμπλοκής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από αυτό. Στη δεύτερη φάση, η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται στη διάρκεια της εναρκτήριας συνάντησης και αφορά σε τρεις παραμέτρους: α) στη διάγνωση των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι οποίες αξιοποιούνται στο μαθησιακό συμβόλαιο, β) στη διάγνωση της πρόθεσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων, για ενεργή εμπλοκή και δέσμευση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και γ) στη διάγνωση των γνώσεων, τις οποίες ήδη έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και αυτές που θα ήθελαν να αποκτήσουν για το γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, στην τρίτη φάση διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, στη μέση περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής μπορεί να διεξάγει μια ομαδική συνέντευξη. Στόχος του εκπαιδευτή στη διάρκεια της ομαδικής συνέντευξης είναι να διαγνώσει πώς αξιολογούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τόσο την πορεία του προγράμματος όσο και την προσωπική τους πορεία σε αυτό. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να ανατρέξει στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων ώστε να διατυπώσει ανάλογες ανοικτές ερωτήσεις. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτής αδυνατεί να διεξάγει ομαδική συνέντευξη, είτε επειδή ο αριθμός των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγάλος, είτε για άλλους λόγους, τότε μπορεί να ζητήσει από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν στις ανοικτές ερωτήσεις γραπτώς και να τις αποστείλουν ακόμη και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Θεμελή 2010).

1.3. Υφιστάμενη κατάσταση: κοινωνική φροντίδα, δια βίου εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η κατάσταση που ισχύει στη χώρα μας σε σχέση με το περιβάλλον που αφορά στο έργο, σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση, την επαγγελματική κατάρτιση και την κοινωνική φροντίδα.

1.3.1. Εκπαίδευση, δια βίου μάθηση και άτομα με αναπηρία

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα που κατοχυρώνεται σε μία σειρά διεθνών κειμένων και στο ελληνικό Σύνταγμα.

Η παροχή παιδείας σε όλους τους Έλληνες πολίτες αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, ενώ η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των Ελλήνων πολιτών και η πολιτεία πρέπει να λάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να απολαμβάνουν αυτό το δικαίωμα και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα δικαιώματα αυτά κατοχυρώνονται στο Σύνταγμα και, συγκεκριμένα, στις παραγράφους 2 και 4 του άρθρου 16, που αναφέρουν τα εξής: «2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Επιπλέον, το άρθρο 21 θεμελιώνει την αυξημένη υποχρέωση της Πολιτείας για διαφορετική μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία, κατ' εφαρμογή της αναλογικής ισότητας³. Σύμφωνα με το άρθρο 21 παρ. 6 «τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Τα συγκεκριμένα κοινωνικά δικαιώματα παρέχουν θεσμικές εγγυήσεις και έχουν στην ουσία τη θέση κατευθυντήριων γραμμών. Προκειμένου τα δικαιώματα να προστατευθούν και να ασκηθούν ουσιαστικά απαιτείται η παρέμβαση του κοινού νομοθέτη.

Δια βίου μάθηση

Δράσεις και πρωτοβουλίες ΔΒΜ αναπτύσσονταν αποσπασματικά, κατακερματισμένα και χωρίς συστηματοποίηση. Ο Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/21-09-2010) – «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις» έθεσε τα θεμέλια για το σχεδιασμό ενιαίας στρατηγικής ΔΒΜ και δημιουργήθηκε το Εθνικό Δίκτυο Δια Βίου Μάθησης, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ.

Ο Ν. 3879/2010, ο οποίος αποτελεί το βασικό νομοθέτημα για τη ΔΒΜ, με τις τροποποιήσεις από τον Ν. 3966/2011, περιλαμβάνει:

- ορισμούς για βασικές έννοιες της ΔΒΜ
- διάκριση των φορέων της ΔΒΜ σε φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ

³ Κώστας Χ. Χρυσόγονος, Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Νομική Βιβλιοθήκη, 2006.

- πρόβλεψη ως πυλώνων της ΔΒΜ αφενός της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αφετέρου της Κατάρτισης
- θέσπιση συλλογικών οργάνων σε εθνικό επίπεδο για την παραγωγή και το 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.

Η επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζονται ως δύο ισότιμοι πυλώνες της δια βίου μάθησης⁴.

Οι φορείς διοίκησης της ΔΒΜ είναι: η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, οι υπηρεσιακές μονάδες των Περιφερειών που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ, οι υπηρεσιακές μονάδες των Δήμων που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα ΔΒΜ, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) και το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης είναι τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης και τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, οι λοιπές δημόσιες και ιδιωτικές σχολές επαγγελματικής κατάρτισης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας και το Ινστιτούτο Νεολαίας, οι φορείς παροχής υπηρεσιών (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ενηλίκων, οι φορείς παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ή και υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, τα Κέντρα Προώθησης στην Απασχόληση, οι φορείς του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα που παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στο ανθρώπινο δυναμικό του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, οι φορείς που συνιστώνται από τις επαγγελματικές ενώσεις και τα επιμελητήρια και παρέχουν μη τυπική εκπαίδευση στα μέλη τους, οι φορείς παροχής υπηρεσιών δια βίου μάθησης, τους οποίους συνιστούν οι τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών που συνυπογράφουν την εθνική συλλογική σύμβαση εργασίας, φορείς άτυπης μάθησης⁵.

Η χρηματοδότηση της ΔΒΜ γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς ή ιδιωτικούς πόρους. Οι δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούνται από κρατικούς φορείς χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΕΠ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», καθώς και από άλλα ΕΠ του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), όπως «Διοικητική Μεταρρύθμιση», «Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα». Τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του ΕΣΠΑ συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

⁴ Ν.3789/2010 άρθρο 1, παρ.3 γ

⁵ Ν.3789/2010 άρθρο 3

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), ως επιτελικός φορέας της ΔΒΜ, «έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της Δια Βίου Μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή τους» (άρθρο 6, παρ. 1, Ν. 3879/2010). Το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης εστιάζει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και περιγράφει τις πολιτικές που αναπτύσσονται σε δύο βασικούς πυλώνες, την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Η εφαρμογή του εθνικού προγράμματος ΔΒΜ περιλαμβάνει αφενός τη δημιουργία των υποδομών και προϋποθέσεων για τον συντονισμό και τη συνεκτική λειτουργία του χώρου της ΔΒΜ και αφετέρου την υλοποίηση δράσεων.

Η πρόσβαση των μελών κοινωνικά ευπαθών και ευάλωτων ομάδων σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί έναν από τους στόχους του νόμου⁶. Αποτελεί επίσης μια εκ των αρμοδιοτήτων του Συμβουλίου Δια Βίου Μάθησης και Σύνδεσης με την Απασχόληση⁷ η «διασφάλιση της φυσικής και ηλεκτρονικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στους φορείς που τα παρέχουν, ...στ) 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».

Ειδικές, ωστόσο, νομοθετικές διατάξεις που να αφορούν στα άτομα με αναπηρία δεν καταγράφονται. Επιπλέον, εξαιρετικά περιορισμένη είναι η καταγραφή δράσεων δια βίου εκπαίδευσης που αφορούν σε 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 Μάθησης⁸, 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.

Ωστόσο, οι συγκεκριμένες δράσεις που αφορούν, άμεσα ή έμμεσα, στα άτομα με αναπηρία είναι ελάχιστες.

Συγκεκριμένα, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας που λειτουργούν στη χώρας μας με βασικό στόχο την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών της Ελλάδας, την άρση του αναλφαριθμητισμού και την ανατροπή του σχετικά υψηλού ποσοστού (27,7%) ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, καθώς και του ποσοστού 14,2% των ατόμων 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση, σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφονται στην Έκθεση δεν υπάρχει η παραμικρή αναφορά στην αναπηρία.

Στις Σχολές Γονέων, που αποτελούν δομές που παρέχουν προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι και τον Ιούνιο του 2013 αναπτύσσονται επτά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάμεσά τους και «Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικά ομάδων», (διάρκειας 25 ωρών), και «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρίες» (διάρκειας 50

⁶ Ν.3789/2010 άρθρο 1 παρ.3 ε

⁷ Ν.3789/2010, άρθρο 5 παρ. 4

⁸ Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, Ιανουάριος 2013, προσβάσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf

ωρών). Ωστόσο, με βάση τα στοιχεία της ΓΓΔΒΜ με περίοδο αναφοράς ως και τον Ιούνιο του 2012, τα δύο προαναφερόμενα προγράμματα συγκέντρωσαν το λιγότερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 521 υλοποιημένων τμημάτων, το 2,49% αφορούσε στην ενότητα «Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικά ομάδων» και το 1,72% στην ενότητα «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρίες».

Ειδικότερα, για τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, λειτουργούν δυο σχολές επαγγελματικής κατάρτισης ΑμεΑ, στο ΚΕΚ Γαλασίου και στο ΚΕΚ Λακκιάς Θεσσαλονίκης, που απευθύνονται σε άνεργα ΑμεΑ. Ετησίως οι ωφελούμενοι είναι γύρω στα 240 άτομα.

Τέλος, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (που λειτουργεί από το 1994) μία από τις δράσεις που υλοποίησε κατά το 2012 αφορούσε στην *προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία, εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες*.

Επαγγελματική κατάρτιση και δια βίου μάθηση

Ο Νόμος 2643/1998 προέβλεπε ότι ο Ο.Α.Ε.Δ. καταρτίζει κάθε χρόνο πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ατόμων με αναπηρία για την επαγγελματική κατάρτιση τους σύμφωνα με τα στοιχεία που υποβάλλουν οι επιχειρήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε ειδικότητες⁹. Η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα με αναπηρία αποτελούσε έναν από τους σκοπούς της Εταιρίας «Επαγγελματική Κατάρτιση Α.Ε.» που ιδρύθηκε και τελούσε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης¹⁰. Σε αυτή υπάχθηκε η λειτουργία της *Σχολής Επαγγελματικής Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*¹¹, η οποία ωστόσο από το 2010¹² υπάγεται εκ νέου στον ΟΑΕΔ.

Σύμφωνα με στοιχεία από την Επαγγελματική Κατάρτιση ΑΕ κατά τα έτη 2001-2011 παρείχε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, επίσημα αλλά αδιαβάθμητα, σε άνεργα άτομα με ποσοστό αναπηρίας πάνω από 50%, ηλικίας 16 ως 55 ετών. Στα συγκεκριμένα προγράμματα (διάρκειας δύο ετών, με δυνατότητα σε κάποιες περιπτώσεις ενός ακόμη έτους για επιπλέον εξειδίκευση) γίνονταν δεκτά άτομα ανεξαρτήτου πάθησης, ωστόσο, όχι και άτομα με «ψυχιατρικά νοσήματα». Το 2009 υλοποιήθηκαν πιλοτικά τρία προγράμματα κατάρτισης, διάρκειας ενός έτους, για άτομα με προβλήματα όρασης, τα οποία έως τότε δεν είχαν πρόσβαση στα προγράμματα της Σχολής. Κάθε χρόνο εγγράφονταν στη Σχολή 95 «νέοι καταρτιζόμενοι». Οι ειδικότητες στις οποίες παρέχει κατάρτιση η συγκεκριμένη σχολή είναι Υπάλληλοι Γραφείου με Χρήση Η/Υ, Υπάλληλοι Γραφείου με Χρήση Η/Υ εξ αποστάσεως, ξυλογλυπτική - ξυλουργική, αγγειοπλαστική, δερματοτεχνία.

Ο ΟΑΕΔ λειτουργεί δύο ακόμη Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης ΑμεΑ¹³ στη Λάρισα (ειδικότητες υπάλληλοι γραφείου με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και κοπτική-ραπτική) και στη Θεσσαλονίκη ειδικά για άτομα με νοητική υστέρηση (ειδικότητες ξυλουργική, γεωτεχνική, υφαντική-ταπητουργία, κοπτική-ραπτική). Βασική τάση είναι τα ΑμεΑ να παρακολουθούν τα προγράμματα κατάρτισης που απευθύνονται στο γενικότερο πληθυσμό και να ακολουθούν τα προγράμματα των ειδικών σχολών μόνο σε περιπτώσεις που άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να ενταχθούν στα γενικά προγράμματα. Για το λόγο αυτό υπάρχει πρόβλεψη το 10% των ατόμων που εισάγονται κάθε χρόνο στις σχολές του ΟΑΕΔ να είναι άτομα με αναπηρία.

⁹ Άρθρο 8 παρ. 3

¹⁰ Άρθρο 9 του Νόμου 2956/2001 (ΦΕΚ 258/Α) «Αναδιάρθρωση ΟΑΕΔ και άλλες διατάξεις»

¹¹ Ιδρύθηκε με την 109216/12-07-1990 απόφαση Διοικητή ΟΑΕΔ

¹² άρθρο 37 του Νο.3896/2010 ΦΕΚ 207/Α/08-12-2010

¹³ http://www.oaed.gr/Pages/SN_36.pg

Επιπλέον, Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Αποκατάστασης ατόμων με αναπηρίες, λειτουργούν και από ιδιωτικούς φορείς, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας.

Σύμφωνα με στοιχεία του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), στην Ελλάδα λειτουργούν 24 πιστοποιημένα Εξειδικευμένα Κέντρα Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, που παρέχουν ολοκληρωμένες υπηρεσίες προκατάρτισης, επαγγελματικής κατάρτισης, και συνοδευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Τα 14 από αυτά βρίσκονται στην Περιφέρεια Αττικής. Σκοπός τους είναι η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης προς τα ΑμεΑ, η ενίσχυση των επαγγελματικών προσόντων και ικανοτήτων και η διευκόλυνση της επαγγελματικής τους ένταξης, η βελτίωση των παρεχόμενων Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (Σ.Υ.Υ.) με στόχο την ενδυνάμωση και την εμπύχωση τους και τη διευκόλυνση της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης.

1.3.2. Δομές κοινωνικής φροντίδας και άτομα με αναπηρία

Το Εθνικό Σύστημα Κοινωνικής Φροντίδας συστάθηκε το 1998 με το Ν.2646/98 «Ανάπτυξη Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις». Η πολιτεία 15 χρόνια μετά την οργάνωση του Εθνικού Συστήματος Υγείας αποφασίζει να επιδιώξει μία ανάλογη προσέγγιση για την Κοινωνική Πρόνοια σε μία προσπάθεια να οργανώσει ένα σύστημα που θα συντονίσει τις διάσπαρτες κρατικές υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και θα εποπτεύσει τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας του ιδιωτικού τομέα. Για πρώτη φορά διατυπώνεται και κατοχυρώνεται θεσμικά το περιεχόμενο της κοινωνικής φροντίδας, προσδιορίζεται ως ευθύνη του κράτους και συστήνονται προγράμματα και δομές που αφορούν τα άτομα με βαριές ψυχοσωματικές και νοητικές αναπηρίες, όπως τα παραγωγικά εργαστήρια, ενώ δημιουργείται και οργανώνεται πρωτοβάθμιο σύστημα φροντίδας για τα άτομα με αναπηρία μέσω της ίδρυσης των Κέντρων Εκπαίδευσης Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΚΕΚΥΚΑμεΑ). Βάσει των σχετικών διατάξεων, ιδρύθηκαν 24 ΚΕΚΥΚΑμεΑ, που παρέιχαν υπηρεσίες υποστήριξης, κατάρτισης, εκπαίδευσης σε άτομα με αναπηρία, με στόχο την ένταξή τους στην ζωή της κοινότητας. Ακόμη, δημιουργείται *Δίκτυο Κέντρων Στήριξης Αυτιστικών Ατόμων* σκοπός των οποίων είναι η κοινωνική προστασία και στήριξη των αυτιστικών ατόμων και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους με τη δημιουργία υπηρεσιών θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης και μέριμνας και *Δίκτυο Κέντρων Στήριξης Ατόμων με Αναπηρίες* σκοπός των οποίων είναι η διάγνωση, η θεραπεία, η ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη και προεπαγγελματική κατάρτιση ατόμων όλων των ηλικιών με κινητικά και νοητικά προβλήματα, καθώς και ετέρων ευπαθών ομάδων του πληθυσμού που χρήζουν υποστήριξης.

Τα Θεραπευτήρια Χρονίων Παθήσεων μετασηματίστηκαν και μετονομάστηκαν σε Ιδρύματα Κλειστής Φροντίδας¹⁴. Τα Ιδρύματα Κλειστής Φροντίδας παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα σε άτομα με συγγενείς διαταραχές ή βλάβες μόνιμες ή προσωρινές του μυϊκού, νευρικού, κυκλοφορικού, ερειστικού, αναπνευστικού συστήματος καθώς και σε άτομα με νοητική υστέρηση. Στόχος τους είναι η πρόληψη της αναπηρίας ή η μείωσή της. Τα Ιδρύματα Κλειστής Φροντίδας διαφοροποιούνται ανάλογα με τις παρεχόμενες υπηρεσίες σε:

¹⁴ Βάσει της υπ.αρ.Γ4/Φ359 οικ.2046/21-05-1999 Υπουργικής Απόφασης σχετικά με τις «Προδιαγραφές λειτουργίας Κέντρων Αποθεραπείας Φυσικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης που προέρχονται από την μετονομασία και τον μετασηματισμό των Θεραπευτηρίων Χρονίων Παθήσεων».

- Κέντρα Αποθεραπείας –Φυσικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης κλειστής νοσηλείας τα οποία παρέχουν υπηρεσίες αποθεραπείας και φυσικής αποκατάστασης, προεπαγγελματικής και επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης, ενώ μπορούν να διαθέτουν κινητή μονάδα, να εφαρμόζουν προγράμματα κατ' οίκον περίθαλψη και νοσηλευτικής φροντίδας κλειστού τύπου. Εξυπηρετούν και εξωτερικούς ασθενείς.
- Κέντρα Αποθεραπείας – Φυσικής και Κοινωνικής Αποκατάστασης ημερήσιας νοσηλείας (ΚΑΦΚΑ) που εξυπηρετούν μόνο εξωτερικούς ασθενείς, ενώ δεν παρέχουν δυνατότητες διανυκτέρευσης στα εξυπηρετούμενα άτομα.
- Κέντρα Αποθεραπείας - Φυσικής Αποκατάστασης που είναι Ιδρύματα Κλειστής Νοσηλείας, στα οποία δεν παρέχονται υπηρεσίες κοινωνικο-επαγγελματικής αποκατάστασης.
- Κέντρα Αποθεραπείας - Φυσικής Αποκατάστασης που εξυπηρετούν μόνο εξωτερικούς ασθενείς, ενώ δεν παρέχουν δυνατότητες διανυκτέρευσης στα εξυπηρετούμενα άτομα.

Παράλληλα, με το νόμο του 1998, εισάγεται στην ελληνική πραγματικότητα η διαδικασία πιστοποίησης των φορέων, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας. Διαδικασία που είναι απαραίτητη προκειμένου οι εν λόγω φορείς να λαμβάνουν παντός είδους επιχορηγήσεις και παροχές από το δημόσιο. Μέχρι τότε, οι υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας είχαν, ουσιαστικά, καθαρά προνοιακό χαρακτήρα και παρέχονταν στα άτομα με αναπηρία βασικά μέσω ιδρυμάτων κλειστής περίθαλψης. Τα άτομα που δεν εντάσσονταν στο προνοιακό σύστημα κλειστής περίθαλψης παρέμεναν, ουσιαστικά, κλεισμένα στο περιβάλλον τους, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να λάβουν υπηρεσίες φροντίδας και υποστήριξης.

Πέντε χρόνια μετά τη συγκρότηση του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας προωθήθηκε η «αναδιοργάνωση του Συστήματος» με το Ν.3106/2003. Οι βασικές προβλέψεις του νόμου αυτού για την αναδιοργάνωση του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας περιλαμβάνουν: (1) την περιφερειακή συγκρότηση των κρατικών υπηρεσιών πρόνοιας (ένταξη στα 17 Πε.Σ.Υ.Π.), (2) την σύσταση αυτοτελούς Τμήματος Κοινωνικών Υπηρεσιών σε κάθε περιφερειακή υπηρεσία, (3) τη σύσταση Επιστημονικού Συμβουλίου για θέματα Κοινωνικής Φροντίδας σε κάθε περιφερειακή υπηρεσία, (4) την υπαγωγή όλων των πρωτοβάθμιων κοινωνικών υπηρεσιών στους οικείους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (παιδικοί σταθμοί, συμβουλευτικά κέντρα, κ.ά.), (5) την ίδρυση Εθνικού Παρατηρητήριου Ατόμων με Αναπηρίες, και (6) την ενίσχυση των προγραμμάτων αποϊδρυματοποίησης και ανοικτής φροντίδας. Ακόμη, προβλέπεται η ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Κοινωνικής Φροντίδας, με βασικό στόχο τη χάραξη πολιτικών σχετικών με τον τομέα της πρόνοιας, αλλά και η συμμετοχή εκπροσώπου της ΕΣΑμεΑ στο διοικητικό του συμβούλιο.

Δύο χρόνια αργότερα με τη νέα νομοθετική παρέμβαση του Ν.3329/05 με τίτλο «Εθνικό Σύστημα Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης» τα περιφερειακά συστήματα (Πε.Σ.Υ.Π.) μετονομάζονται σε Διοικητικές Υγειονομικές Περιφέρειες (Δ.Υ.ΠΕ.) και οι Μονάδες Κοινωνικής Φροντίδας -που ελέγχονταν από τα ΠεΣΥΠ- μετατρέπονται σε Ν.Π.Δ.Δ. υπό την εποπτεία και τον έλεγχο της οικείας Δ.Υ.ΠΕ. Μεταξύ των ρυθμίσεων που προβλέπει αυτή η νομοθετική παρέμβαση θεσμοθετείται η δημιουργία διοικητικού συμβουλίου με τη συμμετοχή και εκπροσώπου της ΕΣΑμεΑ για τις μονάδες που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία.

Στο Νόμο 3329/2005 (ΦΕΚ 81/Α/04-04-2005) «Περιφερειακή Συγκρότηση του Εθνικού Συστήματος Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης» ορίζεται το δικαίωμα οργάνωσης και

λειτουργίας υπηρεσιών με σκοπό την αποκατάσταση και επανένταξη ατόμων με αναπηρίες, όπως προστατευόμενα διαμερίσματα, ξενώνες, οικοτροφεία, προστατευόμενα εργαστήρια και εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης και επανένταξης, ενώ οι όροι, οι προϋποθέσεις, η διαδικασία, ο τρόπος οργάνωσης των αναφερόμενων υπηρεσιών ορίζονται με υπουργικές αποφάσεις.

Στους ξενώνες και στα οικοτροφεία παρέχεται στέγη, θεραπεία, κοινωνική στήριξη, καλλιτεχνικές, πολιτιστικές και άλλες υπηρεσίες. Στα προστατευόμενα διαμερίσματα παρέχονται υπηρεσίες ήπιας θεραπείας, παρακολούθηση και εποπτεία περιορισμένης μορφής από προσωπικό του οικείου φορέα. Στα προστατευόμενα εργαστήρια και στα εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης παρέχονται υπηρεσίες εκμάθησης επαγγελματικών δεξιοτήτων με σκοπό την αυτονομία, την κοινωνική επανένταξη και την επαγγελματική αποκατάσταση ατόμων με αναπηρίες.

Παράλληλα, για ειδικότερες κατηγορίες αναπηρίας, προβλέπονται διάφορες δομές (κυρίως με σκοπό τη διαβίωση) όπως *Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης Ατόμων με Αναπηρία (ΣΥΔΑμεΑ)*, που έχουν σκοπό την εξασφάλιση μόνιμης κατοικίας και διαβίωσης σε άτομα με αναπηρία, *Στέγες Ημιαυτόνομης Διαβίωσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΣΗΔ - ΑΜΕΑ)* που είναι το σύνολο των χώρων που διατίθενται για διαβίωση, ψυχική στήριξη και επανένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες (με κινητικές, αισθητηριακές αναπηρίες νοητική υστέρηση, ψυχικές παθήσεις και διαταραχές) τα οποία μπορούν να ζουν αυτόνομα αλλά χρειάζονται απαραίτητα βοηθητικές υπηρεσίες, *Στέγες Αυτόνομης Διαβίωσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (Σ.Α.Δ. - Α.Μ.Ε.Α.)*, που είναι το σύνολο των χώρων που διατίθεται για διαβίωση ατόμων με ειδικές ανάγκες (νοητική υστέρηση, κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες) τα οποία μπορούν να ζουν αυτόνομα αλλά χρήζουν απαραίτητα βοηθητικών υπηρεσιών.

Το 2011, με το νόμο 4025, τα ΚΕΚΥΚΑμεΑ και τα ΚΑΦΚΑ εντάσσονται στο νοσοκομειακό σύστημα και οι φορείς πρωτοβάθμιας κοινωνικής φροντίδας που υφίσταντο ως τότε μετατρέπονται σε Κέντρα Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης. Ουσιαστικά οι υφιστάμενες μονάδες συνενώνονται διοικητικά, έστω και αν οι υπηρεσίες που παρέχουν αφορούν ανομοιογενείς μεταξύ τους ομάδες στόχο. Σκοπός της ρύθμισης¹⁵ είναι η ενίσχυση των υπηρεσιών αποκατάστασης. Όπως αναφέρεται, με την ένταξη τους στα νοσοκομεία επιτυγχάνεται η παροχή υπηρεσιών αποκατάστασης στον πάσχοντα πολίτη ώστε να κατευθύνει τη διαδικασία ανάρρωσης του, να ενισχύσει τις λειτουργικές ικανότητες του, να υποκαταστήσει τις χαμένες λειτουργίες του και με τη βοήθεια της κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας, να προάγει τη λειτουργική αυτονομία και να συνδράμει στην οικογενειακή και επαγγελματική επανένταξη του πολίτη με αναπηρία παρεμβαίνοντας κατάλληλα στη διαμόρφωση των συνθηκών του περιβάλλοντος του.

Σκοπός των Κέντρων Φυσικής και Ιατρικής Αποκατάστασης ήταν «η παροχή υπηρεσιών υγείας και νοσηλείας σε ασθενείς εσωτερικούς ή εξωτερικούς οι οποίοι πάσχουν από παθήσεις του μυϊκού, νευρικού, κυκλοφορικού, ερειστικού, αναπνευστικού συστήματος και άτομα όλων των ηλικιών με κινητικά ή νοητικά προβλήματα. Η πρώιμη διάγνωση, η ψυχολογική, κοινωνική και συμβουλευτική υποστήριξη, η ενημέρωση των Ατόμων με Αναπηρίες και των οικογενειών τους, η προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση των Ατόμων με Αναπηρίες, η λειτουργική τους αποκατάσταση, η υποστήριξη για ένταξη τους στον κοινωνικό ιστό, η συνεργασία με τις υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε τοπικό επίπεδο για το συντονισμό της δράσης τους». Καταγράφεται μια έντονη μετατόπιση της στόχευσης των κέντρων αυτών στην παροχή υπηρεσιών ιατρικής φύσης.

¹⁵ άρθρο 10 του ν.4025/2011

Όπως επισημαίνει η ΟΚΕ, στη Γνώμη σχετικά με το σχέδιο του Νόμου 4025/2011¹⁶, το Σύστημα Κοινωνικής Φροντίδας είναι εκτός του Ε.Σ.Υ. και χαρακτηρίζεται από την παροχή ποιοτικά χαμηλών και σε πολλές περιπτώσεις επικαλυπτόμενων κοινωνικών υπηρεσιών, έντονη γραφειοκρατία, περιορισμένη αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού και αναποτελεσματική οικονομική διαχείριση. Η ύπαρξη πολλών φορέων που παρέχουν περιορισμένες και αποσπασματικές υπηρεσίες οδηγεί στην χαμηλή ικανοποίηση των πολιτών από τις κοινωνικές υπηρεσίες και στην ανεξέλεγκτη αύξηση του κόστους τους. Η ύπαρξη των φορέων κοινωνικής φροντίδας και αποκατάστασης (ΚΕΚΥΚΑΜΕΑ, ΚΑΦΚΑ) που με το συγκεκριμένο νόμο ενοποιούνται και αναδιοργανώνονται προκαλούσε ασυνέχεια και ουσιαστική υποβάθμιση στην απαιτούμενη κοινωνική φροντίδα, καθώς, όπως αναγνωρίζεται, η μετανοσοκομειακή φροντίδα στην Ελλάδα είναι σχεδόν ανύπαρκτη και η παρακολούθηση των ασθενών μετά την έξοδό τους από το σύστημα του Ε.Σ.Υ. ήταν ουσιαστικά αδύνατη. Επιπλέον, στη Γνώμη της ΟΚΕ αναγνωρίζεται πως η ελλιπής, ως τώρα, χρηματοδότηση ήταν η βασική αδυναμία του συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας.

Με το νόμο 4109/2013 (άρθρο 9) οι υφιστάμενες Μονάδες Κοινωνικής Φροντίδας, που έχουν συσταθεί σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.3106/2003 εντάσσονται ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες σε *Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας* υπό την εποπτεία του Υπουργού Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Πρόνοιας, και εδρεύουν κατά βάση στην αντίστοιχη έδρα κάθε Περιφέρειας. Συνολικά συστήθηκαν 12 Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας με τη μορφή Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου με έδρα στην εκάστοτε περιφέρεια¹⁷. Σκοπός των Κέντρων Κοινωνικής Πρόνοιας και των Παραρτημάτων τους είναι να συμβάλλουν στην προστασία διαφόρων κοινωνικά ευπαθών ομάδων, μεταξύ των οποίων και τα άτομα με αναπηρία, ενώ, μεταξύ άλλων, παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας, υποστήριξης, αποκατάστασης, αλλά και εκπαίδευσης σε κάποιες περιπτώσεις.

Στα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας εντάσσονται, μεταξύ άλλων τα υφιστάμενα Θεραπευτήρια Χρονίων Παθήσεων, καθώς και τα Κέντρα Αποθεραπείας και Αποκατάστασης Ατόμων με Αναπηρία, αλλά και τα Κέντρα Αποθεραπείας και Αποκατάστασης Παιδιών με Αναπηρία. Αυτά λειτουργούν ως παραρτήματα, όπου ήδη υφίστανται.

Τα Θεραπευτήρια Χρονίων Παθήσεων αποτελούν μονάδες κλειστής φροντίδας και απευθύνονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, χρόνια πάσχοντα από νοητικές ή και κινητικές αναπηρίες, καθώς και σε υπερήλικα άτομα που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν.

Τα Κέντρα που αφορούν στο παιδί, παρέχουν κυρίως υπηρεσίες κλειστής φροντίδας για παιδιά με κάθε είδους αναπηρία, αλλά κυρίως με νοητική υστέρηση ή νοητική υστέρηση σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες. Παρέχουν, ωστόσο και υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας για παιδιά της ευρύτερης κοινότητας που διαβιούν με τις οικογένειές τους, καθώς και υπηρεσίες υποστήριξης των οικογενειών.

Παράλληλα με τα παραπάνω, βρίσκεται σε λειτουργία και ένα πλέγμα δομών που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διαδικασίας απο-ιδρυματοποίησης. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων Ψυχαργώς αναπτύχθηκε ένα δίκτυο κοινοτικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας για

¹⁶ ΟΚΕ, 2011, Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής επί του σχεδίου νόμου «Ανασυγκρότηση φορέων κοινωνικής αλληλεγγύης, κέντρα αποκατάστασης, αναδιάρθρωση Ε.Σ.Υ. και άλλες διατάξεις», προσβάσιμο στο http://www.oke.gr/opinion/op_267.pdf

¹⁷ Καβάλα (Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης), Θεσσαλονίκη (Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας), Φλώρινα (Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας), Ιωάννινα (Περιφέρεια Ηπείρου), Λάρισα (Περιφέρεια Θεσσαλίας), Ζάκυνθος (Περιφέρεια Ιονίων Νήσων), Πάτρα (Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας), Δομοκός (Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας), Αθήνα (Περιφέρεια Αττικής), Λέσβος (Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου), Ρόδος (Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου), Ηράκλειο (Περιφέρεια Κρήτης)

άτομα που διαβιούσαν σε ιδρύματα κλειστού τύπου. Αυτά περιλάμβαναν και μια σειρά από δομές απασχόλησης, επαγγελματικής κατάρτισης και επανένταξης που αποσκοπούν στη σταδιακή ένταξη στην αγορά εργασίας και αφορούν πρωτίστως άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Με το νόμο 2716/1999 «*Εκσυγχρονισμός Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας και άλλες διατάξεις*» οι δομές και υπηρεσίες που δημιουργούνται στο πλαίσιο της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης αφορούν μόνο σε ενηλίκους, παιδιά και εφήβους «*με ψυχικές διαταραχές και διαταραχές αυτιστικού τύπου και με μαθησιακά προβλήματα*» (άρθρο 1). Το πλέγμα υπηρεσιών, δομών και προγραμμάτων στην κοινότητα που δημιουργήθηκαν στο το πλαίσιο της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης περιλαμβάνει:

- ✚ Κέντρα Εξειδικευμένης Περίθαλψης, που περιλαμβάνουν τα Κέντρα Ημέρας, Νοσοκομεία Ημέρας και Κέντρα Παρέμβασης στην κρίση για Ενήλικες, Παιδιά ή Εφήβους
- ✚ Μονάδες και Προγράμματα Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης όπως τα Οικοτροφεία, οι Ξενώνες, τα Προστατευμένα Διαμερίσματα και οι Φιλοξενούσες Οικογένειες
- ✚ Ειδικά Κέντρα Κοινωνικής Επανένταξης, όπως Θεραπευτικές Μονάδες Αποκατάστασης και Κέντρα Κοινωνικής Επανένταξης για ενήλικες, παιδιά ή εφήβους και Κέντρα Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Κατάρτισης για ενήλικες και εφήβους. Ειδικές Μονάδες Αποκατάστασης και Επαγγελματικής Επανένταξης (οι οποίες είναι τα Προστατευμένα Εργαστήρια και τα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για ενήλικες ή εφήβους ηλικίας δεκαπέντε ετών και άνω, με χρόνιες ψυχικές διαταραχές και σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα)
- ✚ Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί Περιορισμένης Ευθύνης (Κοι.Σ.Π.Ε.), που αποβλέπουν στην κοινωνικο-οικονομική ενσωμάτωση και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και συμβάλλουν στη θεραπεία τους και στην κατά το δυνατόν οικονομική τους αυτάρκεια.

Πέρα από τις δομές ανεξάρτητης διαβίωσης προβλέπεται επίσης η λειτουργία επιπλέον δομών που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρίες κυρίως με σκοπό την ένταξή τους στη ζωή στην κοινότητα, όπως ενδεικτικά:

- ⇒ Τα Προστατευόμενα Παραγωγικά Εργαστήρια (νόμος 2464/1998, άρθρο 17), όπου τα 3/5 τουλάχιστον των απασχολούμενων είναι άτομα με νοητική υστέρηση, αυτισμό, βαριές σωματικές και πολλαπλές αναπηρίες. Ωστόσο το Προεδρικό Διάταγμα που θα καθορίζει τη νομική μορφή, τους όρους και προϋποθέσεις οργάνωσης και λειτουργίας τους και απασχόλησης των ΑμεΑ δεν έχει εκδοθεί.
- ⇒ Τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Αναπηρία (ΚΔΑΠ-ΜΕΑ)¹⁸ στα οποία μπορούν να ενταχθούν και έφηβοι με νοητική υστέρηση και κινητική αναπηρία. Σκοπός των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών με Αναπηρία είναι η δημιουργική απασχόληση των παιδιών μέσω προγραμμάτων έκφρασης και ψυχαγωγίας, άσκησης λόγου, ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, άθλησης και σωματικής αγωγής. Επίσης η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα προεπαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών προς τα ίδια και το οικογενειακό - συγγενικό τους

¹⁸ Υ.Α. Π2β/Γ.Π.οικ. 14957/2001 (ΦΕΚ 1397/Β') –όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από την Π3α/Γ.Π. οικ. 60428/2003 (ΦΕΚ 875/Β)

περιβάλλον. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, στο σύνολο της χώρας λειτουργούν περίπου 55 ΚΔΑΠ-ΜΕΑ.

- ⇒ Δίκτυο Κέντρων Στήριξης Ατόμων με Αναπηρία, με σκοπό τη διάγνωση, τη θεραπεία, την ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη και προεπαγγελματική κατάρτιση ατόμων όλων των ηλικιών με κινητικά και νοητικά προβλήματα, καθώς και ετέρων ευπαθών ομάδων του πληθυσμού που χρήζουν υποστήριξης, αλλά και Κέντρα Στήριξης Αυτιστικών Ατόμων με σκοπό την κοινωνική στήριξη αυτιστικών ατόμων και του περιβάλλοντός τους με τη δημιουργία υπηρεσιών θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης και μέριμνας.

1.3.3. Χαρτογράφηση των φορέων παροχής υπηρεσιών κοινωνικής προστασίας σε άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα

Υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα παρέχουν φορείς τόσο του δημοσίου τομέα, όσο και, κυρίως, του ιδιωτικού τομέα. Ειδικές δράσεις επαγγελματικής κατάρτισης και δια βίου μάθησης παρέχονται από σειρά φορέων, δημόσιων και ιδιωτικών. Καταγράφεται ωστόσο ότι η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία σε προγράμματα που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό είναι περιορισμένη και αναλογικά μικρότερη με την αντίστοιχη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού, ενώ λιγότερα είναι τα ειδικά προγράμματα που αφορούν άτομα με αναπηρία.

Υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας παρέχονται στην Ελλάδα από δημόσιους, ιδιωτικούς και μη κερδοσκοπικούς φορείς. Επίσημη χαρτογράφηση των φορέων αυτών, καταγραφή των χαρακτηριστικών τους, των υπηρεσιών που παρέχουν και των ομάδων ατόμων με αναπηρία που εξυπηρετούν δεν υπάρχει. Στην ακόλουθη ενότητα επιχειρείται μια χαρτογράφηση των φορέων αυτών.

Δημόσιοι φορείς

Οι δημόσιοι φορείς μετά τις συνεχείς αλλαγές και τροποποιήσεις του θεσμικού πλαισίου (όπως αναφέρθηκαν στην παραπάνω ενότητα) και τις συγχωνεύσεις που έγιναν, που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρία είναι τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας και τα Παραρτήματά τους που λειτουργούν σε επίπεδο Περιφέρειας. Σύμφωνα με το νόμο 4109/2013, στα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας, τα οποία λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Πρόνοιας εντάχθηκαν, ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες, οι Μονάδες Κοινωνικής Φροντίδας οι οποίες είχαν συσταθεί σύμφωνα με τις διατάξεις του ν.3106/2003.

Σκοπός των Κέντρων Κοινωνικής Πρόνοιας, των οποίων η έδρα βρίσκεται στην έδρα της εκάστοτε Περιφέρειας και των Παραρτημάτων τους είναι να συμβάλλουν στην προστασία διαφόρων κοινωνικά ευπαθών ομάδων, μεταξύ των οποίων και τα άτομα με αναπηρία, ενώ, μεταξύ άλλων, παρέχουν υπηρεσίες φροντίδας, υποστήριξης, αποκατάστασης, αλλά και εκπαίδευσης σε κάποιες περιπτώσεις. Τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας αποτελούν Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και είναι 12 με 36 συνολικά παραρτήματα. Συγκεκριμένα, τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας που λειτουργούν στην Ελλάδα παρατίθενται παρακάτω:

Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφερειών (Κ.Κ.Π.Π.) της Χώρας (ΕΔΡΕΣ & ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ)

1. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ – Έδρα: Καβάλα

α Παρ/μα Χρονίων Παθήσεων Δράμας

β Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Δράμας

γ Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Καβάλας

δ Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Παιδιών με Αναπηρία Κομοτηνής

ε Παρ/μα Χρονίων Παθήσεων Καβάλας

2. ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ – Έδρα: Θεσσαλονίκη

α Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Παιδιών με Αναπηρία Θεσσαλονίκης

β Παρ/μα Χρονίων Παθήσεων Θεσ/κης - «Ο Άγιος Παντελεήμων»

γ Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Ατόμων με Αναπηρία Σερρών

3. ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ – Έδρα: Φλώρινα

4. ΗΠΕΙΡΟΥ – Έδρα: Ιωάννινα

α Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Θεσπρωτίας

β Παρ/μα ΑΜΕΑ Θεσπρωτίας

γ Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Ιωαννίνων

δ Παρ/μα ΑΜΕΑ Ιωαννίνων «ο Νεομάρτυς Γεώργιος»

5. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ – Έδρα: Λάρισα

α Παρ/μα ΑΜΕΑ Λάρισας "Ο ΑΡΙΣΤΕΥΣ"

β Παρ/μα ΑΜΕΑ Τρικάλων

γ. Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Παιδιών με Αναπηρίες Καρδίτσας

6. ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ – Έδρα Ζάκυνθος

7. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ – Έδρα: Πάτρα

α Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Αχαΐας- «ΣΚΑΓΙΟΠΟΥΛΕΙΟ»

β Παρ/μα ΑΜΕΑ Λεχαιών

γ Παρ/μα ΑΜΕΑ Αιγίου - "ΚΛΕΟΜΕΝΟΥΣ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΙΑΤΡΟΥ"

8. ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ – Έδρα: Δομοκός

α Παρ/μα ΑΜΕΑ Εύβοιας

β Παρ/μα ΑΜΕΑ Ευρυτανίας

γ Παρ/μα ΑΜΕΑ Φθιώτιδας

δ Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Φθιώτιδας

9. ΑΤΤΙΚΗΣ – Έδρα: Αθήνα

α Παρ/μα ΑΜΕΑ Ανατολικής Αθήνας

β Παρ/μα ΑΜΕΑ Δυτικής Αθήνας

γ Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Παιδιών με Αναπηρία Βούλας

δ Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Αττικής- «Η ΜΗΤΕΡΑ»

ε Παρ/μα Παιδικού Αναπτυξιακού Κέντρου Αττικής - "ΜΙΧΑΛΛΗΝΕΙΟ "

10. ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ – Έδρα: Λέσβος

11. ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ – Ρόδος

α Παρ/μα ΑΜΕΑ Δωδεκανήσου

β Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Δωδεκανήσου

12. ΚΡΗΤΗΣ – Έδρα: Ηράκλειο

α Παρ/μα Αποθεραπ. & Αποκ/σης Παιδιών με Αναπηρία Ηρακλείου

β Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Ηρακλείου

γ Παρ/μα ΑΜΕΑ Χανίων

δ Παρ/μα Προστασίας Παιδιού Λασιθίου

ε Παρ/μα ΑΜΕΑ Λασιθίου

στ Παρ/μα ΑΜΕΑ Ρεθύμνου

ζ Παρμ/μα Προστασίας Παιδιών & Νέων Χανίων

Ιδιωτικοί φορείς

Οι φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας, που λειτουργούν στο πλαίσιο του ιδιωτικού τομέα, μπορεί να είναι φιλανθρωπικά σωματεία, κοινωφελή ιδρύματα, αστικές εταιρίες, σύλλογοι, ειδικά αναγνωρισμένοι (με νομοθετική ρύθμιση) φορείς, παραρτήματα διεθνών μη κυβερνητικών οργανώσεων.

Υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Πρόνοιας λειτουργούν φορείς που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και συνιστούν Νομικά Πρόσωπα Ιδιωτικού Δικαίου.

Στο σύστημα κοινωνικής φροντίδας μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες ιδιωτικοί φορείς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Αυτοί απαιτείται να έχουν αναγνωρισθεί ως ειδικώς πιστοποιημένοι φορείς κοινωνικής φροντίδας και να είναι εγγεγραμμένοι στο σχετικό μητρώο. Προϋπόθεση απαραίτητη προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν από το κράτος επιχορηγήσεις και κάθε είδους παροχές.

Οι φορείς αφορούν την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας σε τέσσερις βασικές κατηγορίες και συγκεκριμένα σε οικογένεια/παιδί, αναπηρία, ηλικιωμένους και ευπαθείς ομάδες.

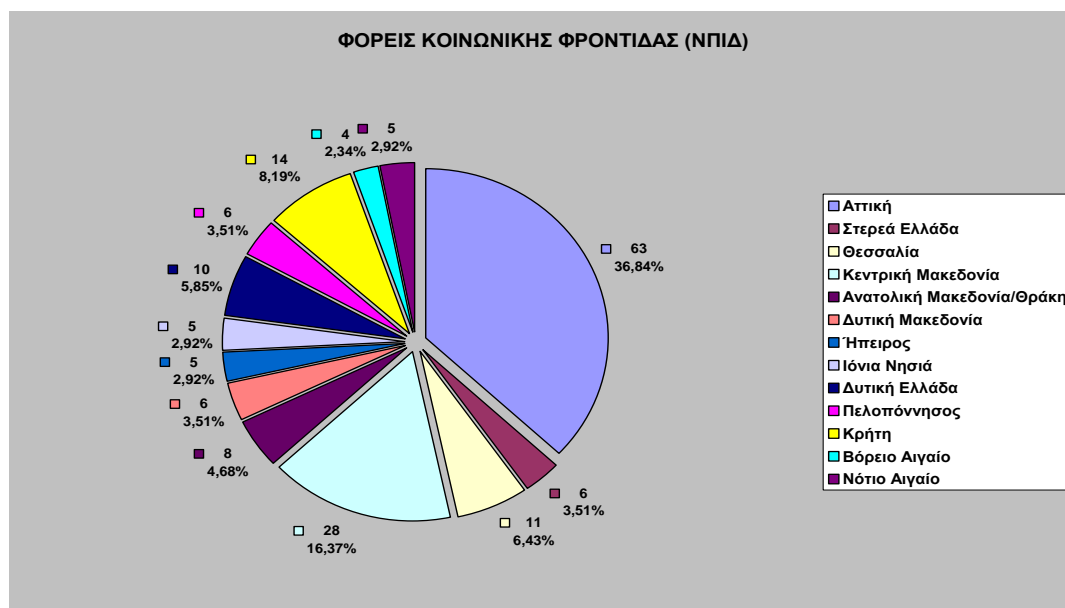
Πιστοποιημένοι φορείς - νπιδ

Σύμφωνα με την πλέον πρόσφατη λίστα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης¹⁹, πιστοποίηση για την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρίες (και χρόνιες παθήσεις) κατέχουν 171 φορείς, νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου. Οι φορείς αυτοί λειτουργούν κυρίως ως Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις, φιλανθρωπικά σωματεία, κοινωφελή ιδρύματα, αστικές εταιρίες, σύλλογοι. Στους φορείς περιλαμβάνονται και Σύλλογοι και Οργανώσεις ατόμων με αναπηρία και φορείς που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά με αναπηρία.

Οι περισσότεροι από τους 171 πιστοποιημένους φορείς (63) λειτουργούν στην Περιφέρεια Αττικής (36,84%). 28 φορείς (16,37%) λειτουργούν στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, 14 (8,19%) στην Περιφέρεια Κρήτης, 11 (6,43%) στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, 10 (5,85%) στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, 8 (4,68%) στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας/Θράκης, από 6 (3,51%) στις Περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας, Δυτικής Μακεδονίας, Πελοποννήσου, από 5 (2,92%) στις Περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Νοτίου Αιγίου και 4 (2,34%) στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου. Η γεωγραφική διασπορά των υφιστάμενων πιστοποιημένων φορέων κοινωνικής φροντίδας για άτομα με αναπηρία αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1):

¹⁹ Η σχετική λίστα είναι διαθέσιμη στον ακόλουθο σύνδεσμο: http://www.ekka.org.gr/portal_docs/news/253.pdf

Γράφημα 1

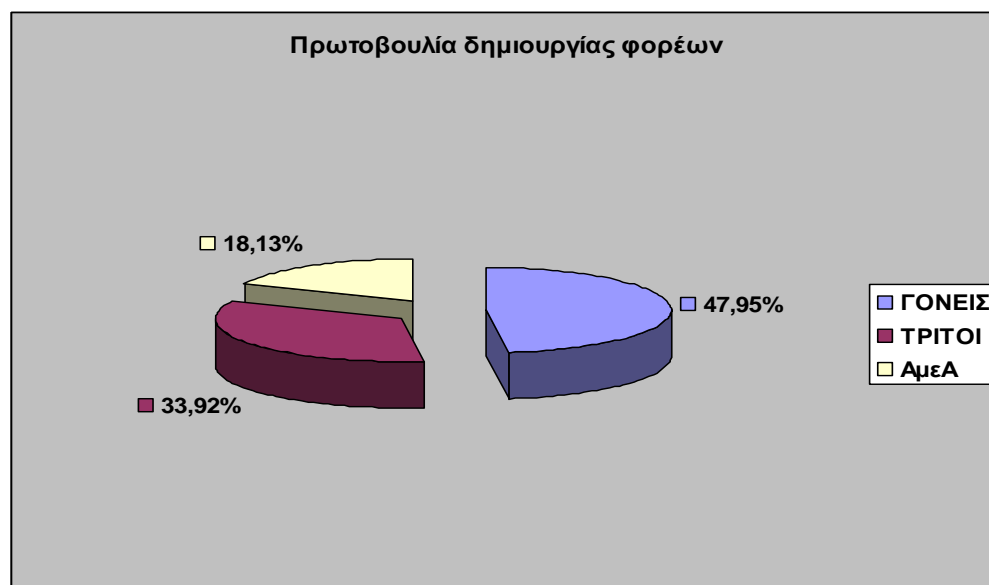


Με βάση εκτεταμένη έρευνα στα χαρακτηριστικά των πιστοποιημένων φορέων, πληροφοριών που δόθηκαν μέσω τηλεφωνικών επαφών ή και μέσω άλλων τρόπων αναζήτησης το προφίλ τους ποικίλλει. Βασικά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

Ομάδες ΑμεΑ που αφορούν

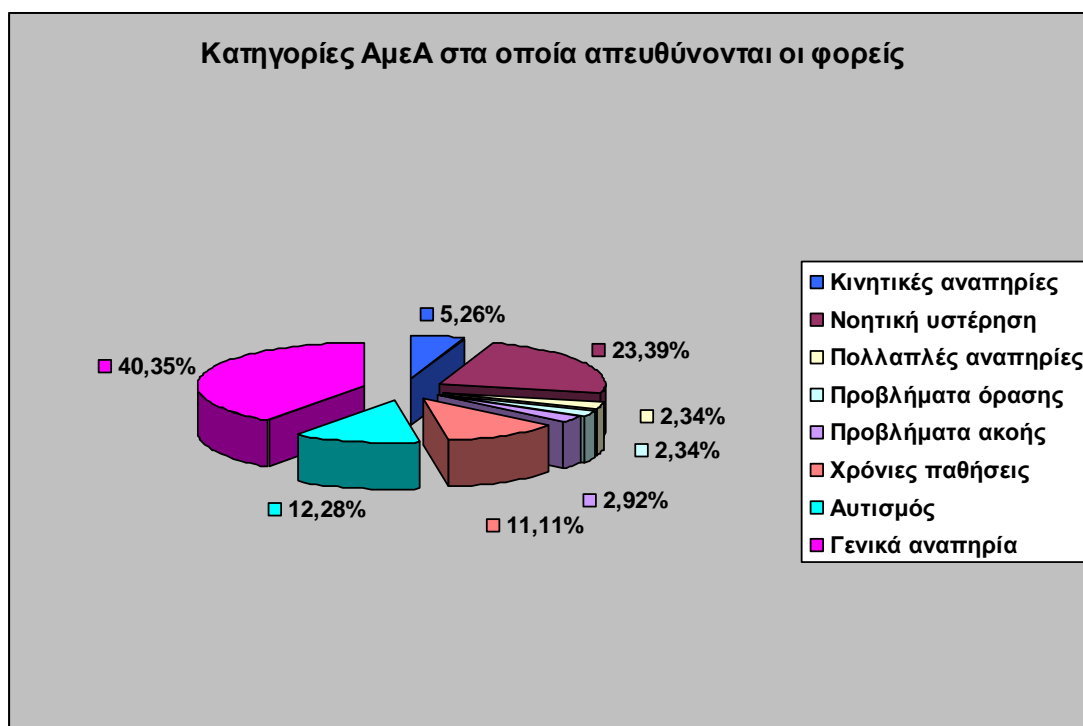
Στο σύνολο των πιστοποιημένων φορέων, οι περισσότεροι δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία γονέων ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, αυτό το χαρακτηριστικό διαθέτουν οι 82 από τους 171 πιστοποιημένους φορείς, 58 δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία τρίτων (ή και της εκκλησίας) και 31 αποτελούν συλλόγους και σωματεία ατόμων με αναπηρίες ή χρόνιες παθήσεις. Το προφίλ των φορέων ανάλογα με το σε ποιον ανήκει η πρωτοβουλία ίδρυσής του παρατίθεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 2):

Γράφημα 2



Οι περισσότεροι πιστοποιημένοι φορείς παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με νοητικές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, 35 από τους φορείς απευθύνονται ειδικά σε άτομα με νοητική υστέρηση, 20 σε άτομα με αυτισμό, 1 φορέας σε άτομα με σύνδρομο ντάουν, 1 σε άτομα με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα και 2 φορείς σε άτομα με νοητική υστέρηση και με αυτισμό. 3 φορείς απευθύνονται σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, ενώ αρκετοί είναι οι φορείς που απευθύνονται σε άτομα με νοητική υστέρηση και συνοδές αναπηρίες. Εννέα (9) φορείς αφορούν ειδικά άτομα με κινητικές αναπηρίες, ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς αποτελούν συλλόγους και σωματεία ατόμων με κινητικές αναπηρίες. Αντίστοιχη είναι η κατάσταση και για τα άτομα με προβλήματα όρασης, τα οποία αφορούν αποκλειστικά τέσσερις πιστοποιημένοι φορείς (σύλλογοι και σωματεία) ή και τα άτομα με προβλήματα ακοής τα οποία αφορούν πέντε πιστοποιημένοι φορείς. Δεκαοκτώ φορείς απευθύνονται σε άτομα με χρόνιες παθήσεις και καταγράφεται ένας εξειδικευμένος φορέας για παιδιά με γενετικά σύνδρομα. Τέλος 69 φορείς (που λειτουργούν σε επίπεδο περιφέρειας) αφορούν το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Το προφίλ των φορέων σχετικά με τις κατηγορίες αναπηρίας στις οποίες απευθύνονται αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 3):

Γράφημα 3



Από τους 171 πιστοποιημένους φορείς οι 48 (δηλαδή το 28,07%) απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά με αναπηρίες ενώ οι 123 (71,93%) αφορούν και ενήλικα ανάπηρα άτομα. Οι ηλικιακές ομάδες ΑμεΑ στα οποία απευθύνονται οι φορείς αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 4):

Γράφημα 4



Υπηρεσίες που παρέχουν

Η κοινωνική φροντίδα μπορεί να είναι πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια κοινωνική φροντίδα αφορά την παροχή υπηρεσιών ανοιχτής φροντίδας και αποσκοπεί στην πρόληψη των αναγκών και στον έγκαιρο εντοπισμό προβλημάτων κοινωνικο-οικονομικού αποκλεισμού. Η δευτεροβάθμια κοινωνική φροντίδα συνίσταται στην παροχή υπηρεσιών φιλοξενίας ή κλειστής φροντίδας, με σκοπό την θεραπεία και την αποκατάσταση σωματικής, πνευματικής, ψυχικής νόσου ή αναπηρίας, αλλά και την πρόληψη και αποκατάσταση των συνεπειών κοινωνικο-οικονομικού αποκλεισμού. Η τριτοβάθμια κοινωνική φροντίδα αφορά στην παροχή υπηρεσιών ανοιχτής και κλειστής φροντίδας η οποία απαιτεί υψηλή εξειδίκευση ή τεχνολογία. Οι υπηρεσίες αυτές παρέχονται από την κεντρική διοίκηση και την Περιφέρεια.

Οι υπηρεσίες που παρέχουν οι πιστοποιημένοι φορείς καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. 31 φορείς εκπροσωπούν άτομα με αναπηρία και ο ρόλος τους είναι συνδικαλιστικός. Από τους 123 φορείς που απευθύνονται σε ενήλικα (ή και σε ενήλικα) άτομα με αναπηρίες, 19 αφορούν αποκλειστικά άτομα με χρόνιες παθήσεις και 10 φορείς είναι κλειστής περίθαλψης. Οι περισσότεροι από τους φορείς που αφορούν ενήλικα άτομα με αναπηρίες λειτουργούν κέντρα ημέρας και παρέχουν δράσεις κατάρτισης επαγγελματικής και προεπαγγελματικής, γενικής εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας και άθλησης. Πέντε φορείς ασχολούνται αποκλειστικά με αθλητικές δραστηριότητες και δύο αποκλειστικά με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ψυχαγωγία. Ακόμη, 25 από τους φορείς αυτούς, τουλάχιστον, λειτουργούν Στέγες Υποστηριζόμενης Διαβίωσης.

Κέντρα Διημέρευσης και Ημερήσιας Φροντίδας Ατόμων με Αναπηρία

Δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς παροχής κοινωνικής φροντίδας μπορούν να λειτουργούν Κέντρα Διημέρευσης και Ημερήσιας Φροντίδας ατόμων με αναπηρία με άδεια του Υπουργείου Υγείας. Βασική φιλοσοφία της ίδρυσης και λειτουργίας τους αποτελεί η ένταξη των ατόμων με αναπηρίες (και κυρίως με βαριές αναπηρίες) στην κοινότητα, η παραμονή τους στο περιβάλλον της οικογένειας και όχι στο ιδρύματα. Τα Κέντρα παρέχουν υπηρεσίες υποστήριξης στα άτομα με αναπηρίες και υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής στους οικείους τους.

Στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» και, συγκεκριμένα, της Δράσης «Ενέργειες Στήριξης Ηλικιωμένων και λοιπών ατόμων που χρήζουν βοήθειας για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των εμμέσως ωφελούμενων ατόμων» το 2012 επιλέχθηκαν και εντάχθηκαν συνολικά 110 δομές, από τις οποίες οι 38 (δηλαδή ποσοστό 34,5%) αποτελούν Κέντρα Διημέρευσης ατόμων με αναπηρία. 14 από αυτά βρίσκονται στην Αττική, 7 στην Κεντρική Μακεδονία, 5 στη Δυτική Ελλάδα, 3 στην Ήπειρο, 2 στην Κρήτη και από 1 σε Βόρειο Αιγαίο, Δυτική Μακεδονία, Θεσσαλία, Ιόνια Νησιά, Νότιο Αιγαίο, Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα. Τα συγκεκριμένα κέντρα εξυπηρέτησαν συνολικά 1.131 ωφελούμενους – άτομα με αναπηρία και, ειδικότερα, στην Αττική 510 άμεσα ωφελούμενους στην Κεντρική Μακεδονία 283, στην Δυτική Ελλάδα 93, στην Κρήτη 55, στην Πελοπόννησο 50, στην Ήπειρο 45, στο Βόρειο Αιγαίο 23, στη Στερεά Ελλάδα 20, στα Ιόνια Νησιά 17, στη Θεσσαλία 15, στο Νότιο Αιγαίο και στη Δυτική Μακεδονία από 10.

Από το σύνολο των κέντρων διημέρευσης που εντάχθηκαν στη δράση, μόνο ένας φορέας ήταν του ευρύτερου δημόσιου τομέα και συγκεκριμένα δημοτικός, ενώ οι υπόλοιποι ήταν του ιδιωτικού τομέα. Τα Κέντρα διημέρευσης έχουν, ουσιαστικά, δημιουργηθεί βάσει πρωτοβουλιών γονέων ατόμων με αναπηρίες.

1.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου αποδεικνύει όχι μόνο τον αποσπασματικό χαρακτήρα των παρεχόμενων υπηρεσιών αλλά πρωτίστως την παράλληλη συνύπαρξη, χωρίς συντονισμό, διαφορετικών συστημάτων δομών και φορέων με συναφή ή και παρόμοια δράση. Το νομοθετικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση εξαντλεί τα θέματα της αναπηρίας σε διακηρυκτικό επίπεδο, χωρίς ουσιαστική περαιτέρω συμβολή. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, παρά τις διακηρύξεις, τα άτομα με αναπηρία είναι «αόρατα» στο εθνικό σύστημα δια βίου μάθησης. Οι φορείς κοινωνικής φροντίδας, που εξ' αρχής αναπτύχθηκαν με αποσπασματικό και κατακερματισμένο τρόπο, και για διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναπηρίες, σταδιακά συρρικνώθηκαν υπό την πίεση της οικονομικής κρίσης. Το δίκτυο Ψυχαγωγίας, που απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε άτομα με ψυχική αναπηρία αλλά εν μέρει και σε άτομα με άλλες αναπηρίες συνυπάρχει, με τη δική του διακριτή λογική. Σε αυτή τη σύνθετη εικόνα πρέπει να προστεθούν οι φορείς του ιδιωτικού μη κερδοσκοπικού τομέα, που, υποκινούμενοι από τη γονεϊκή πρωτοβουλία, αποτελούν τους βασικούς παρόχους υπηρεσιών για τα άτομα με αναπηρία. Το αποτέλεσμα είναι, ότι συνυπάρχουν οι φορείς παροχής δια βίου μάθησης, κοινωνικής φροντίδας ανοιχτής και κλειστής μορφής του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα σε ένα ψηφιδωτό το οποίο δεν είναι χαρτογραφημένο και δεν ανταποκρίνεται σε κάποιο συνολικό σχεδιασμό.

Με άλλα λόγια, το σύστημα δια βίου μάθησης δεν τέμνει το σύστημα παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας με αποτέλεσμα τα δυο να λειτουργούν ανεξάρτητα, αγνοώντας το ένα το άλλο. Έτσι, οι φορείς ιδιωτικού δικαίου, αναπτύσσουν μια σειρά από σχετικές δράσεις, άτυπης κυρίως εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία, χωρίς όμως ευρύτερο συντονισμό, και δικτύωση.

2. Η έρευνα – Παράθεση και ανάλυση ευρημάτων

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται και αναλύονται τα δεδομένα της πρωτογενούς έρευνας για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών ενήλικων ατόμων με αναπηρίες μέσω ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν εκπρόσωποι φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας και εκπαίδευσης, μέσω προσωπικών συνεντεύξεων με άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν αντίστοιχες υπηρεσίες, καθώς και τα ευρήματα από τη διενέργεια ομάδας εστιασμένης συζήτησης.

2.1. Οι απόψεις των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες

Στην παρούσα ενότητα αποτυπώνονται τα δεδομένα που αφορούν στην έρευνα σε εκπροσώπους φορέων, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων.

2.1.1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Η αναζήτηση των απόψεων των επαγγελματιών που σχετίζονται άμεσα με την παροχή υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας και, κυρίως, εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης και παροχής της εκπαίδευσης αποτελεί το στόχο της συγκεκριμένης έρευνας. Απώτερος σκοπός της ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

Η συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκε βάσει δομημένων ερωτηματολογίων, με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας, του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, προκειμένου να συμπληρωθούν από εκπροσώπους τους, επαγγελματίες που απασχολούνται σε δομές των φορέων με αντικείμενο την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και δεν καταγράφηκαν σε αυτά ούτε στοιχεία που καταδεικνύουν τα στοιχεία ταυτότητας του φορέα, ούτε στοιχεία που καταδεικνύουν την ταυτότητα του εκάστοτε προσώπου που τα συμπλήρωσε.

Βασικό βήμα για τη διενέργεια της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των φορέων που παρέχουν υπηρεσίες σε άτομα με αναπηρία ανά την επικράτεια.

Το δείγμα εντοπίστηκε, σε συνεργασία με την ΕΣΑμεΑ, από το σύνολο των φορέων κοινωνικής φροντίδας, κλειστής και ανοιχτής περίθαλψης που υπάρχουν στη χώρα.

Στους φορείς περιλαμβάνονται τα Κέντρα Κοινωνικής Πρόνοιας που λειτουργούν στο σύνολο της Περιφέρειας, αλλά και νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Επιχειρήθηκε η καταγραφή των σχετικών φορέων που λειτουργούν στο σύνολο της χώρας. Προς το σκοπό αυτό ζητήθηκαν τα σχετικά στοιχεία από την αρμόδια διεύθυνση Προστασίας ΑμεΑ του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας. Ωστόσο, επικαλούμενα «φόρτο εργασίας» τα αρμόδια στελέχη δεν παρείχαν τα σχετικά στοιχεία.

Με βάση τη λίστα των φορέων (υπό τη μορφή νομικών προσώπων ιδιωτικού δικαίου, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα) που έχουν λάβει τη σχετική πιστοποίηση από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης για να λειτουργούν ως φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρία επιχειρήθηκε μια πρώτη καταγραφή των φορέων. Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε στο σύνολο των πιστοποιημένων φορέων περιλαμβάνονται και φορείς που δεν παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε άτομα με αναπηρία, φορείς που αφορούν αποκλειστικά και μόνο παιδιά με αναπηρία, αλλά και φορείς που εκπροσωπούν τα άτομα με αναπηρία.

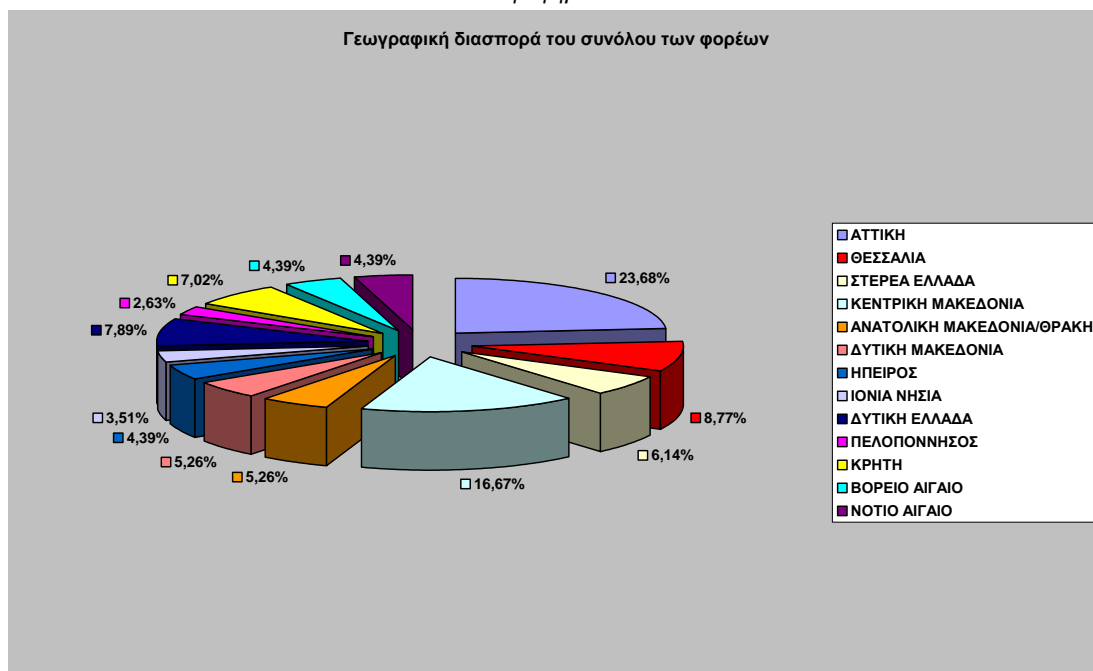
Με το σύνολο των φορέων που καταγράφηκαν επιχειρήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, προκειμένου να ενημερωθούν για την έρευνα και να εξακριβωθούν τα στοιχεία επικοινωνίας προκειμένου να αποσταλεί το ερωτηματολόγιο. Ζητήθηκε το ερωτηματολόγιο να συμπληρωθεί από δύο εκπροσώπους/υπαλλήλους διαφορετικών ειδικοτήτων που ασχολούνται με ενήλικα άτομα με αναπηρία και με την εκπαίδευσή τους. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή φαξ. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός από τους φορείς με τους οποίους έγινε η αρχική επικοινωνία δήλωσαν αναρμόδιοι για να μετέχουν στην έρευνα, υποστηρίζοντας πως δεν παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, πως απευθύνονται αποκλειστικά και μόνο σε παιδιά με αναπηρία, πως δεν έχουν προσωπικό για να λάβει μέρος στην έρευνα.

Η τελική λίστα (παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ) των φορέων, στην οποία έγινε η αποστολή των ερωτηματολογίων, διαμορφώθηκε σε συνεργασία και με την Αναθέτουσα Αρχή. Αυτή περιλαμβάνει 165 φορείς ανά την επικράτεια, δημόσιους και ιδιωτικούς (νπιδ).

Γεωγραφική διασπορά φορέων

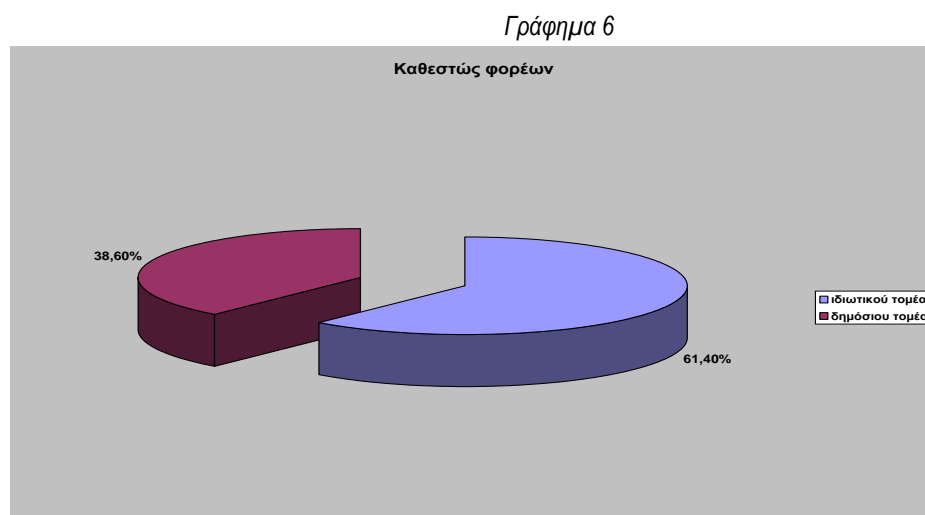
Η λίστα περιλάμβανε φορείς που καλύπτουν το σύνολο της Περιφέρειας της χώρας, όπως αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5):

Γράφημα 5



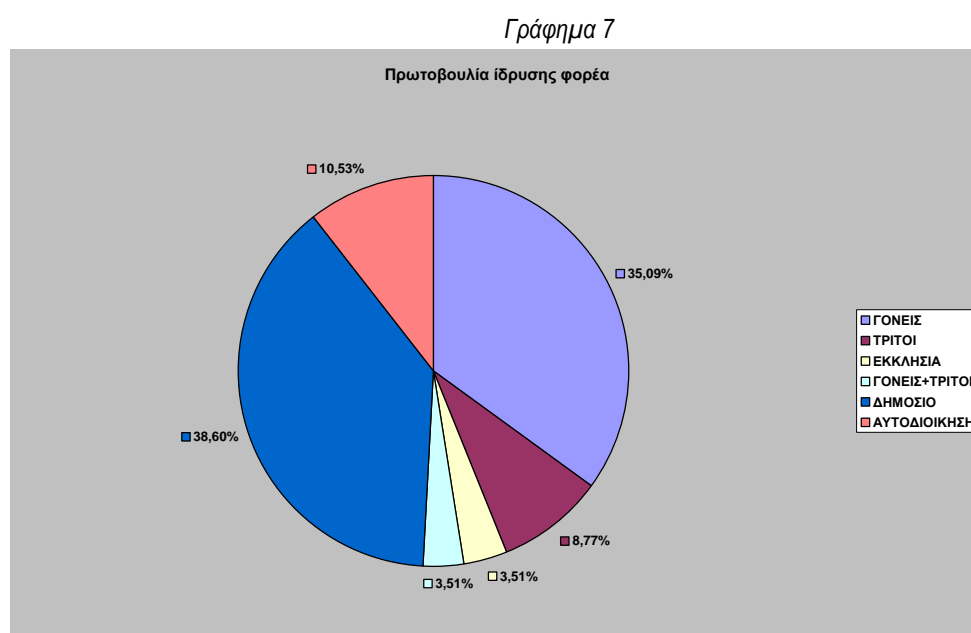
Νομικό καθεστώς φορέων

Το 61,40% των φορέων που περιλήφθηκαν στη λίστα ήταν φορείς του ιδιωτικού τομέα και το υπόλοιπο 38,6% φορείς του δημόσιου τομέα. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6):



Οι περισσότεροι από τους φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας, που δεν αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία γονέων ατόμων με αναπηρία.

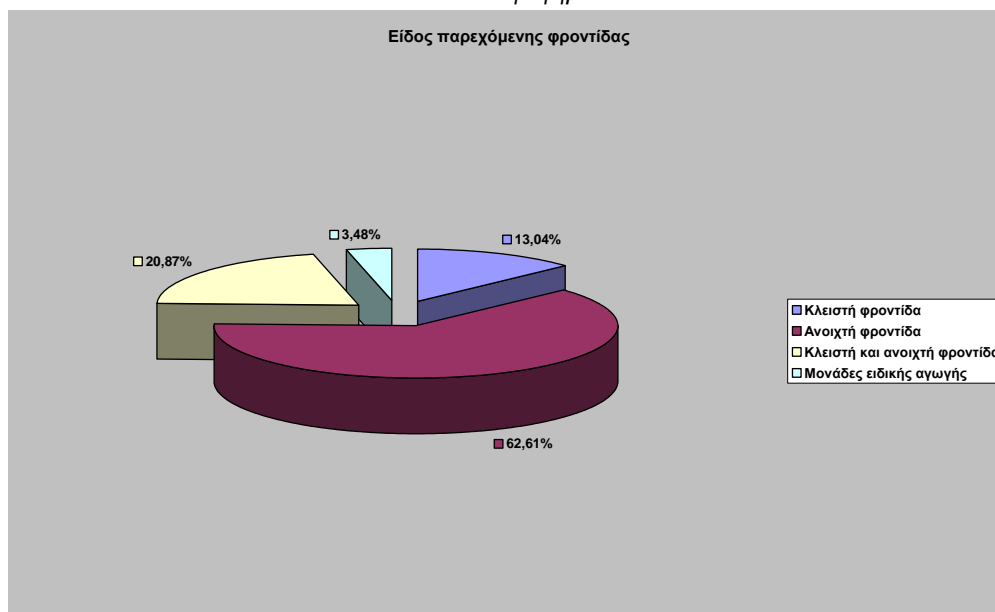
Συγκεκριμένα, το 35,09% δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία γονέων ατόμων με αναπηρία, ενώ το 3,51% με πρωτοβουλία γονέων σε συνεργασία με τρίτους. Το 10,53% δημιουργήθηκε από γονείς ή τρίτους σε συνεργασία με φορείς της αυτοδιοίκησης, ενώ για το 3,51% η πρωτοβουλία ανήκει στην εκκλησία. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 7):



Είδος παρεχόμενης φροντίδας

Από τους φορείς που περιλήφθηκαν στη λίστα το 13,04% παρείχε αποκλειστικά υπηρεσίες κλειστής φροντίδας σε άτομα με αναπηρία, ενώ το 62,61% υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας. Σε ποσοστό 20,87% οι φορείς παρείχαν τόσο κλειστή, όσο και ανοιχτή φροντίδα. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8):

Γράφημα 8

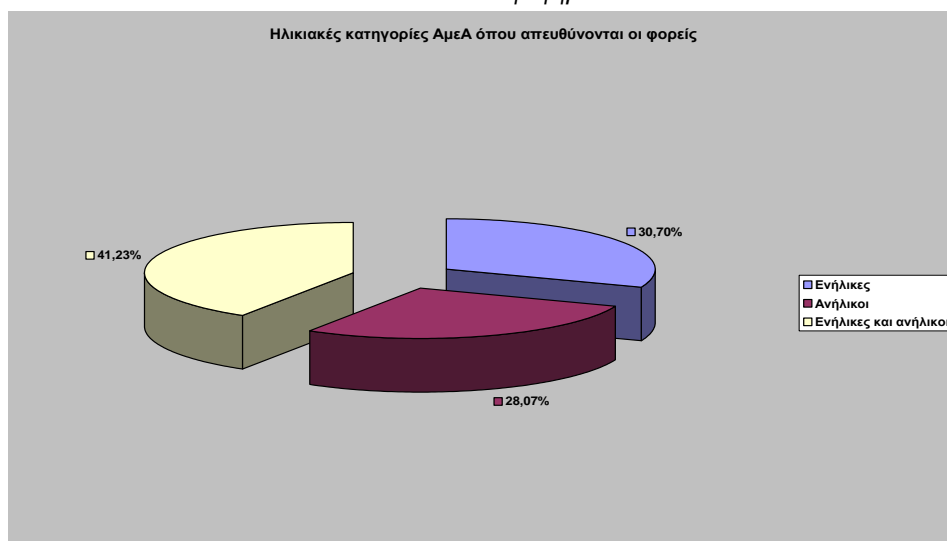


Ηλικιακές ομάδες ΑμεΑ

Από το σύνολο των φορέων που περιλήφθηκαν στη λίστα το 28,07% δεν προσέφερε υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας ή εκπαίδευση σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, όπως διαπιστώθηκε μετά τις σχετικές επαφές με εκπροσώπους των φορέων.

Υπηρεσίες σε ενήλικα άτομα με αναπηρία παρείχε το υπόλοιπο 71,93% και, συγκεκριμένα, το 30,70% απευθύνεται αποκλειστικά σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, ενώ το 41,23% αφορά τόσο ενήλικα, όσο και ανήλικα άτομα με αναπηρία. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 9):

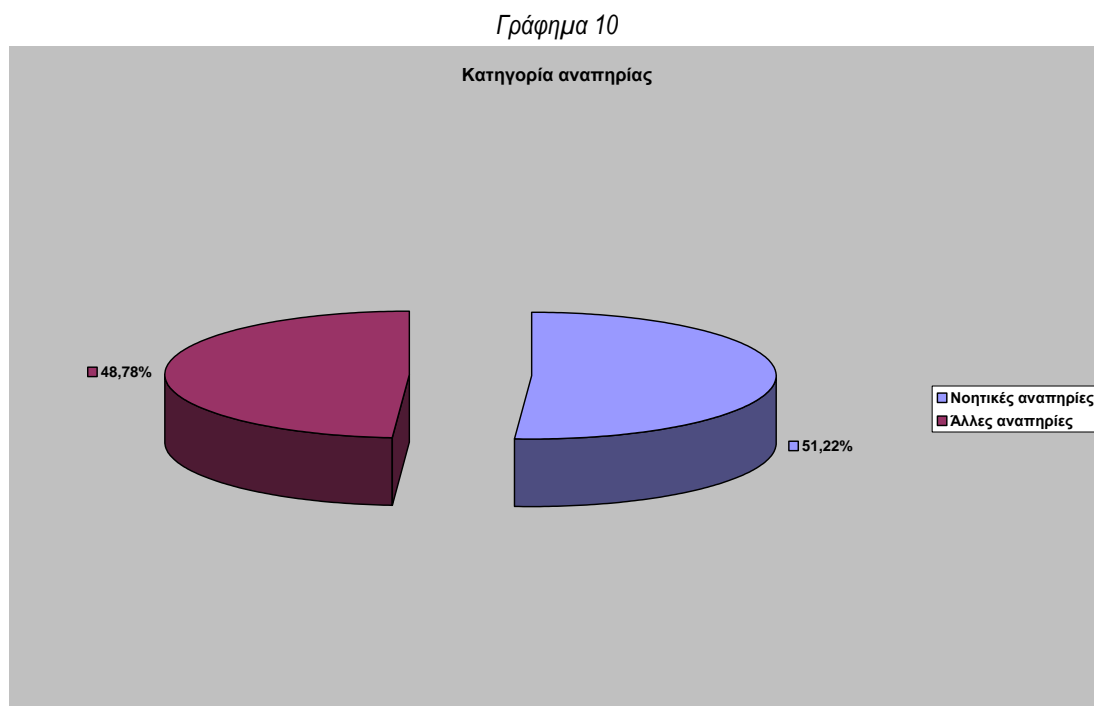
Γράφημα 9



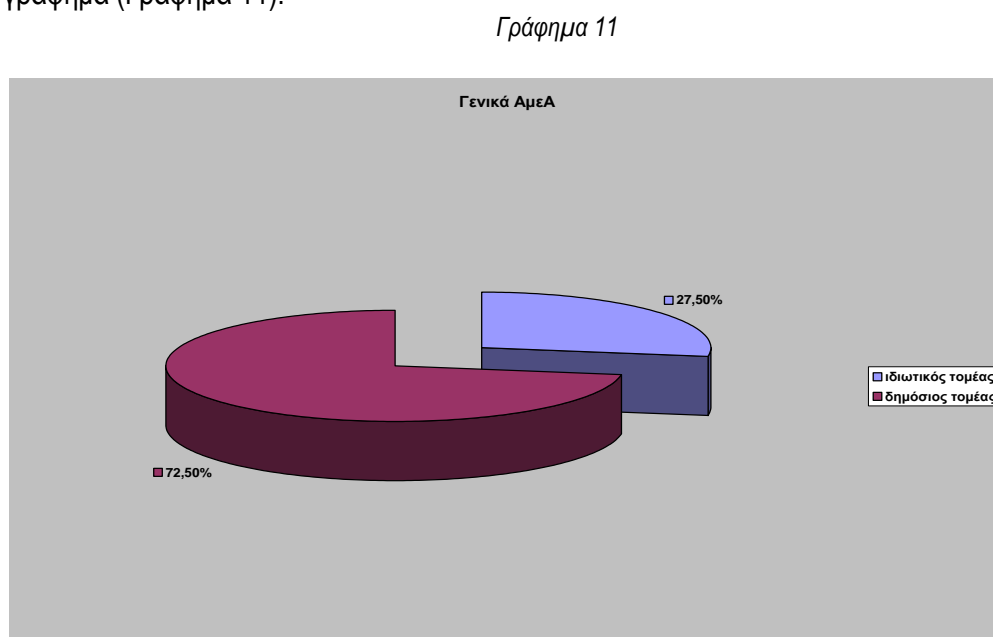
Κατηγορίες αναπηρίας

Από το σύνολο των φορέων που περιλαμβάνονται στη λίστα και απευθύνονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, το 51,22% αφορά άτομα που, κατά κύριο λόγο, έχουν αναπηρίες νοητικής φύσεως, ενώ το 48,78% άτομα με διάφορες άλλες αναπηρίες.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 10):



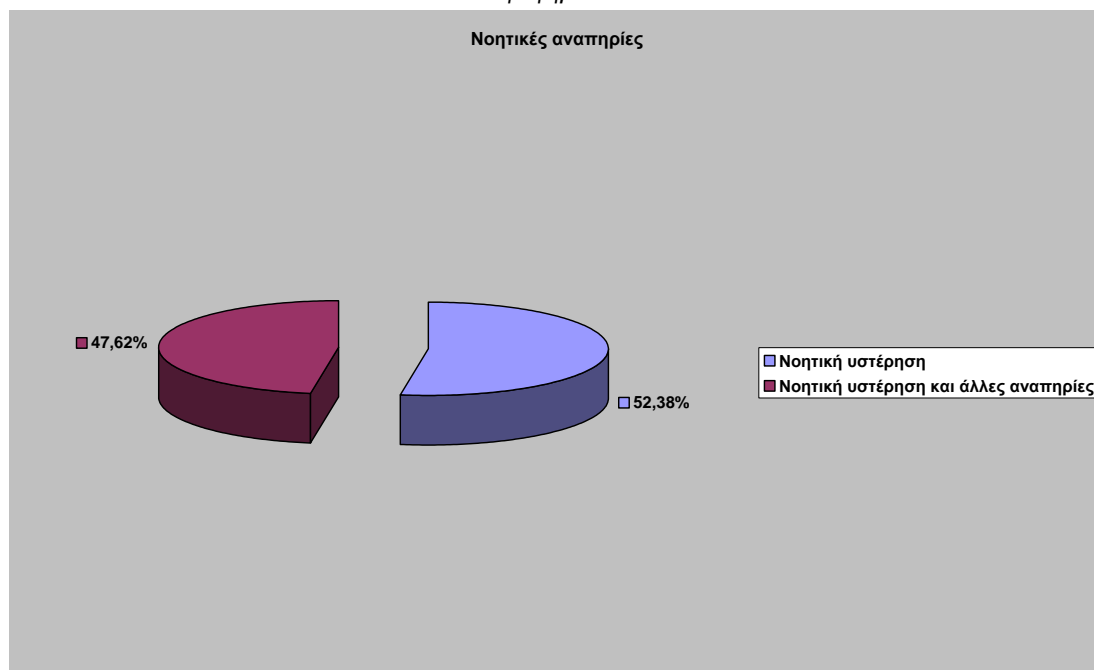
Οι περισσότεροι από τους φορείς που αφορούν γενικότερα τα άτομα με αναπηρία ανήκουν στο δημόσιο τομέα, στο δημόσιο σύστημα φορέων κοινωνικής πρόνοιας που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρία. Συγκεκριμένα, το 72,5% είναι δημόσιοι φορείς, ενώ στον ιδιωτικό τομέα ανήκει το 27,5% των σχετικών φορέων. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 11):



Από τους φορείς που απευθύνονται σε άτομα με νοητικής φύσεως αναπηρίες, το 52,38% αφορά αποκλειστικά άτομα με νοητική υστέρηση. Το υπόλοιπο 47,62% αφορά άτομα με νοητική υστέρηση, σε συνδυασμό και με άλλες αναπηρίες.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 12).

Γράφημα 12



Συγκεκριμένα, οι άλλες αναπηρίες αφορούν άτομα με αυτισμό, πολλαπλές αναπηρίες, κινητικά προβλήματα, διαταραχές συμπεριφοράς, ψυχιατρικές διαταραχές, αισθητηριακές διαταραχές.

Τελικό δείγμα

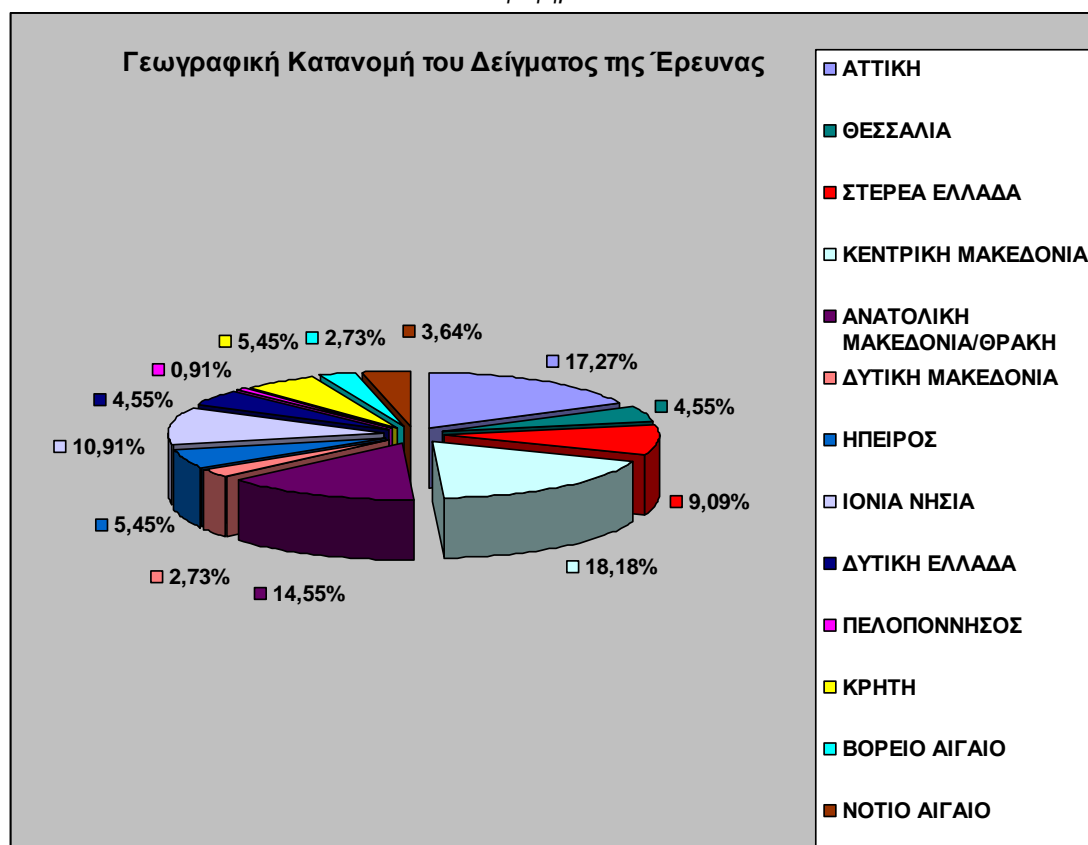
Τελικώς, συγκεντρώθηκαν συνολικά 110 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Οι φορείς κοινωνικής φροντίδας που παρέχουν υπηρεσίες σε ενήλικα άτομα με αναπηρία που μετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από το σύνολο της χώρας.

Συγκεκριμένα, 18,18% των απαντήσεων προήλθε από φορείς στην Κεντρική Μακεδονία, 17,27% από φορείς στην Αττική, 14,55% από φορείς στην Ανατολική Μακεδονία/Θράκη, 10,91% από φορείς στα Ιόνια Νησιά, 9,09% από φορείς στη Στερεά Ελλάδα, 5,45% από φορείς στην Κρήτη και στην Ήπειρο, 4,55% από φορείς στη Δυτική Ελλάδα και στη Θεσσαλία, 3,64% από φορείς στο Νότιο Αιγαίο, 2,73% από φορείς στο Βόρειο Αιγαίο και τη Δυτική Μακεδονία και 0,91% από φορείς στην Πελοπόννησο.

Η γεωγραφική διασπορά του δείγματος αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 13):

Γράφημα 13



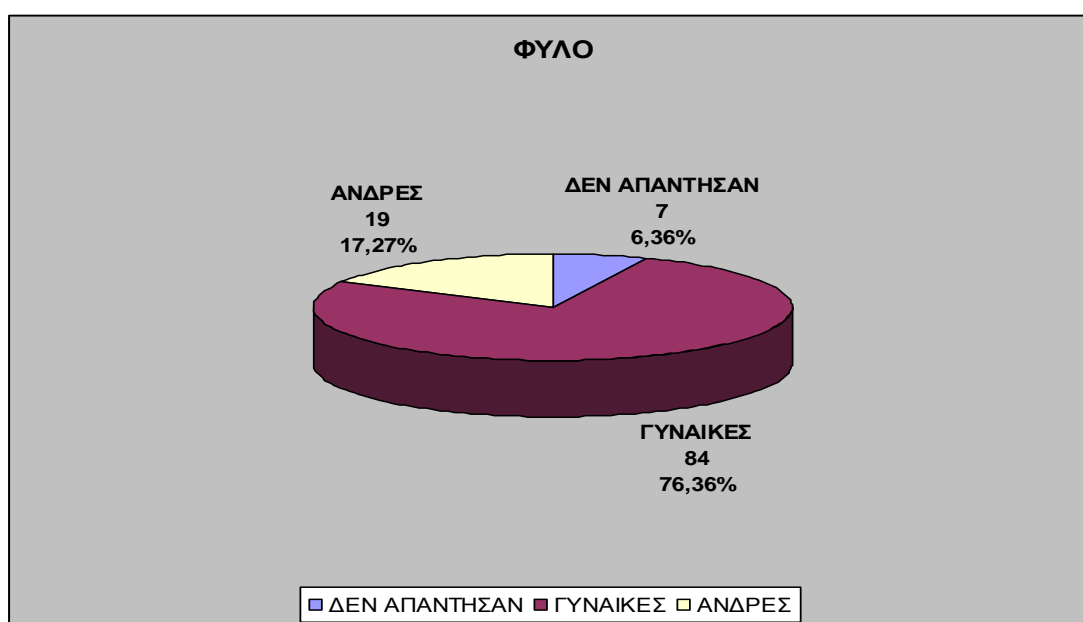
Τα ειδικότερα χαρακτηριστικά των φορέων οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο αίτημα συμμετοχής στην έρευνα και απέστειλαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, δεν είναι ξεκάθαρα διακριτά. Και αυτό διότι δεν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν τα στοιχεία ταυτότητας του φορέα τον οποίο εκπροσωπούν.

Δημογραφικά στοιχεία των εκπροσώπων φορέων που μετείχαν στην έρευνα

Στην έρευνα μετείχαν στελέχη και επαγγελματίες που απασχολούνται σε φορείς που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε ενήλικα άτομα με αναπηρία στο σύνολο της επικράτειας. Συνολικά, οι απαντήσεις που συλλέχτηκαν προήλθαν από 110 άτομα.

Η πλειοψηφία των ατόμων που ανταποκρίθηκαν ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, 76,36% των απαντήσεων προήλθαν από γυναίκες, 17,27% από άνδρες, ενώ το 6,36% δεν προσδιόρισε το φύλο του. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 14):

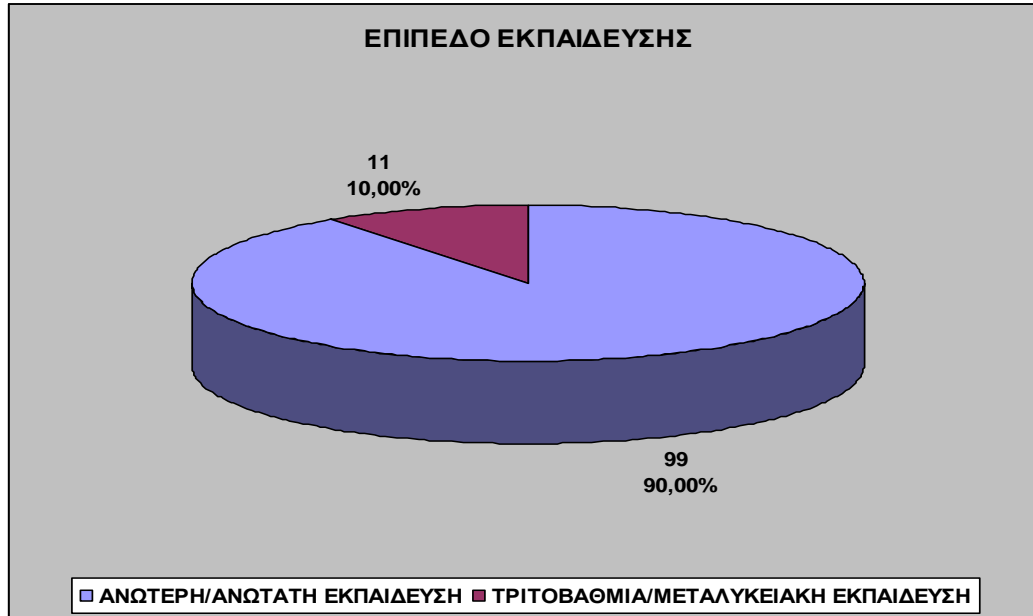
Γράφημα 14



Ο μέσος όρος ηλικίας των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 40,72 ετών. Ειδικότερα, ο μέσος όρος της ηλικίας των γυναικών ήταν 40,19 έτη, ενώ ο μέσος όρος της ηλικίας των ανδρών ήταν 43,94 έτη.

Η συντριπτική πλειοψηφία (90%) των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 15):

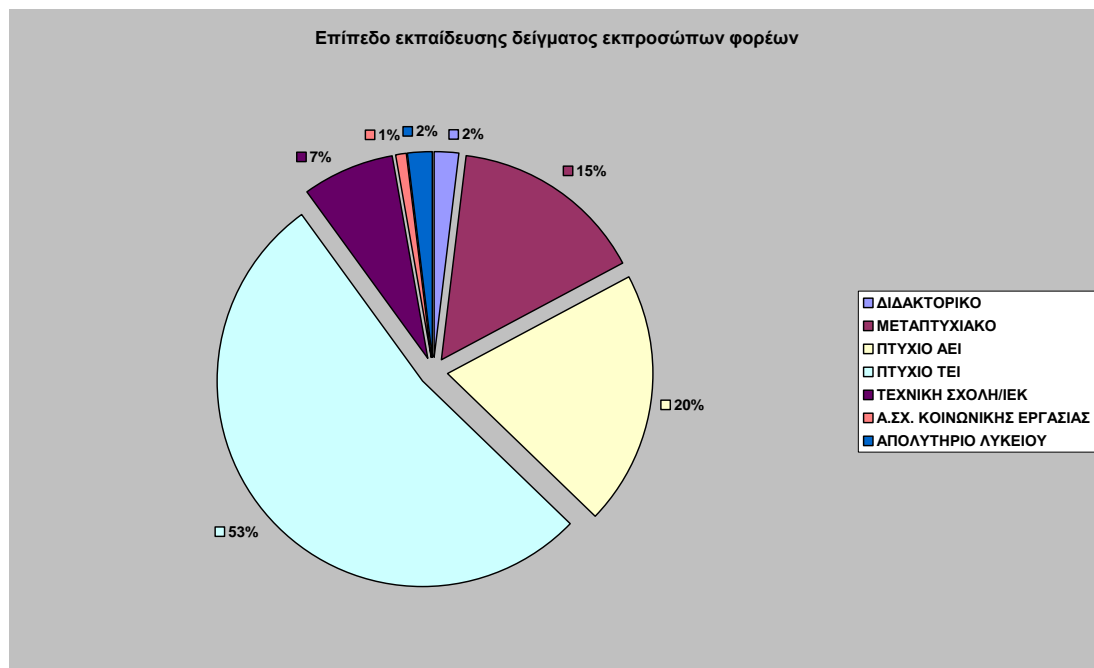
Γράφημα 15



Ειδικότερα, περίπου 53% του δείγματος έχει αποφοιτήσει από Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ενώ 20% έχει πτυχίο Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Ακόμη, το 17% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και το 2% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 16):

Γράφημα 16

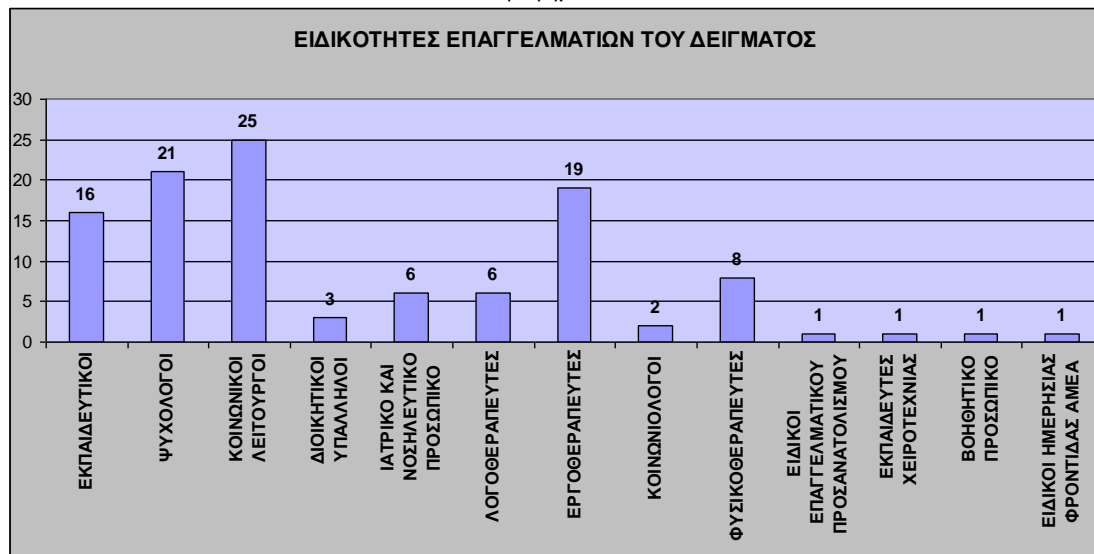


Ειδικότητες

Η πλειοψηφία των επαγγελματιών που μετείχαν στην έρευνα έχει την ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού (25) και του ψυχολόγου (21). Εκπροσωπούνται επίσης και ειδικότητες όπως εκπαιδευτικοί, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνιολόγοι, φυσικοθεραπευτές, διοικητικοί υπάλληλοι, ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό καθώς και άλλες ειδικότητες όπως Ειδικός Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εκπαιδευτής χειροτεχνίας, βοηθητικό προσωπικό, ειδικός ημερήσιας φροντίδας ΑμεΑ.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 17):

Γράφημα 17



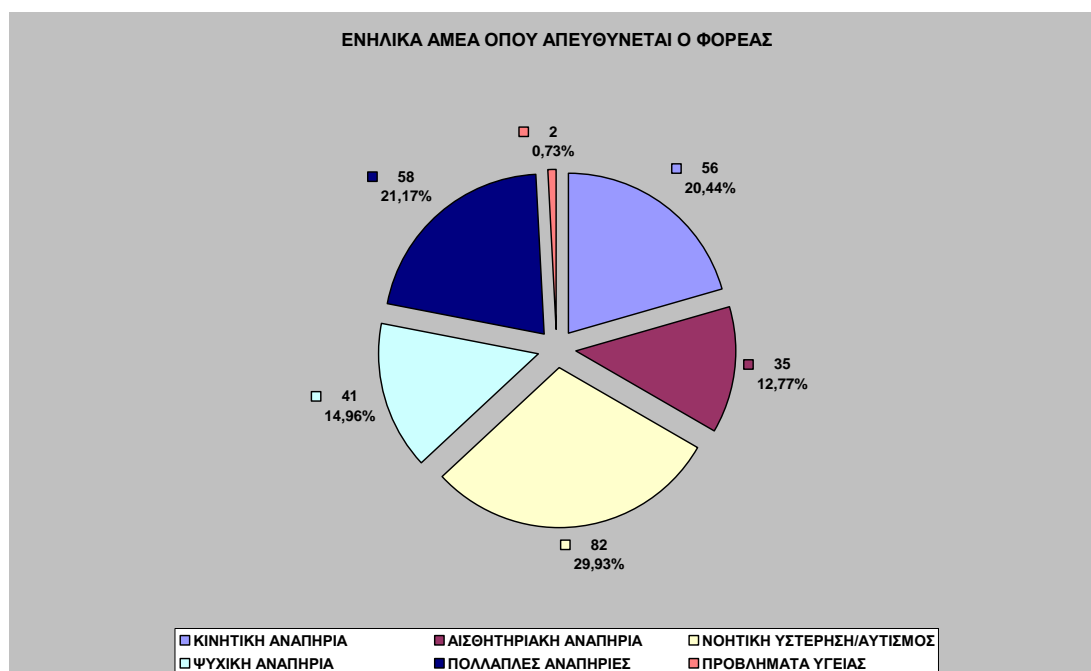
Κατηγορίες ατόμων με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες από τους φορείς που μετείχαν στην έρευνα

Σχεδόν το σύνολο των φορέων οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας απευθύνεται σε άτομα με νοητικές αναπηρίες ή/και αυτισμό. Τα απόλυτα δεδομένα του δείγματος της έρευνας μπορεί να παρουσιάζουν την κατάσταση πιο ισορροπημένη και αυτό διότι, με βάση τις επιλογές των συμμετεχόντων τα ποσοστά φαίνονται πιο ισορροπημένα ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες αναπηρίας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 29,93% των απαντήσεων αναφέρει ότι παρέχει υπηρεσίες σε ενήλικα άτομα με νοητική υστέρηση ή/και αυτισμό, 21,17% σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, 20,44% σε άτομα με κινητική αναπηρία, 14,96% σε άτομα με ψυχική αναπηρία, 12,77% σε άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες και 0,73% σε άτομα με άλλα θέματα υγείας.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 18):

Γράφημα 18



Ωστόσο, από την παρατήρηση και επεξεργασία των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε πως τα απόλυτα αριθμητικά δεδομένα, όπως παρατέθηκαν ανωτέρω, δεν αποτυπώνουν την ακριβή εικόνα του δείγματος. Και αυτό διότι η νοητική υστέρηση και ο αυτισμός, καθώς και οι πολλαπλές αναπηρίες εμφανίζονταν στο σύνολο σχεδόν των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, σε συνδυασμό με τις άλλες κατηγορίες αναπηρίας (κινητική, ψυχική, αισθητηριακή).

Χαρακτηριστικό που επιβεβαιώθηκε και από τις επαφές με αρμοδίους εκπροσώπους των φορέων, επισκέψεις σε σχετικές δομές, αλλά και την ποιοτική έρευνα με τα ίδια τα άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες.

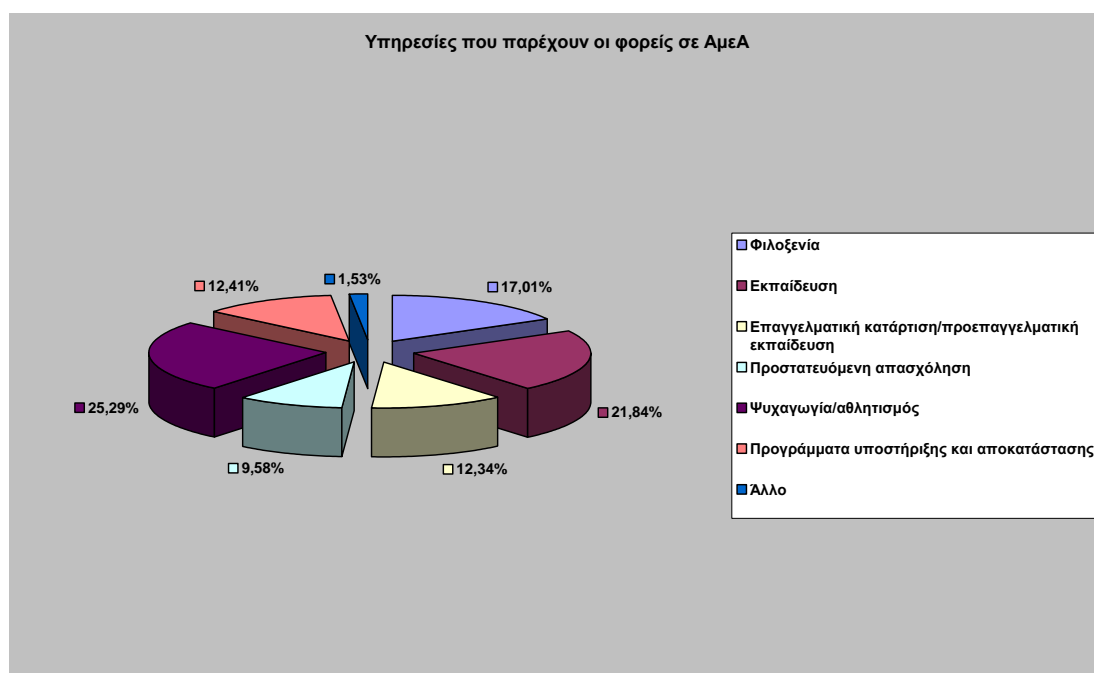
Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να αναφέρουν τις υπηρεσίες που παρέχει ο φορέας τους σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, ανάλογα και με την αναπηρία τους (Ερώτηση 3). Δόθηκαν πέντε βασικές κατηγορίες υπηρεσιών και, συγκεκριμένα, φιλοξενία, εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση/προεπαγγελματική εκπαίδευση, προστατευόμενη απασχόληση, ψυχαγωγία, από τις οποίες μπορούσαν να επιλέξουν αυτές που αφορούν την κάθε περίπτωση, ενώ είχαν το περιθώριο να προσθέσουν επιπλέον υπηρεσίες. Από τις επιπλέον υπηρεσίες που προστέθηκαν προέκυψε μία ακόμη βασική κατηγορία, που αφορά τα προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης.

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κατηγορία της αναπηρίας στην οποία απευθύνονται οι φορείς, προκύπτει ότι η ψυχαγωγία (και οι αθλητικές δραστηριότητες) παρέχονται στα άτομα με αναπηρία σε μεγαλύτερο βαθμό (25,29%), όπως και η εκπαίδευση (21,84%). Σε σημαντικό βαθμό παρέχονται υπηρεσίες φιλοξενίας (17,01%), ενώ σε ποσοστό 12,41% παρέχονται προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης, σε 12,34% παρέχονται υπηρεσίες σχετικές με την επαγγελματική/προεπαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, ενώ σε ποσοστό 9,58% παρέχεται προστατευόμενη απασχόληση.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 19):

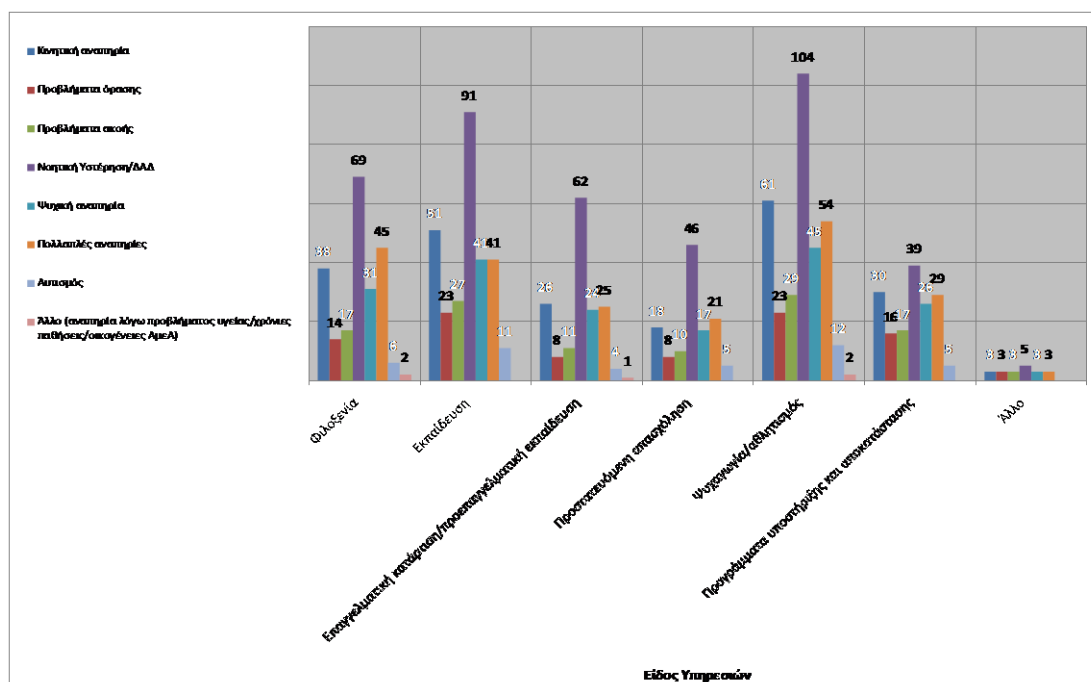
Γράφημα 19



Οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα παρέχουν όλες τις παραπάνω κατηγορίες υπηρεσιών κυρίως σε άτομα με νοητική στέρσηση/αυτισμό, κινητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες. Η ψυχαγωγία αποτελεί την συχνότερα παρεχόμενη υπηρεσία για τα άτομα με νοητική στέρσηση, ενώ ακολουθούν η εκπαίδευση, η φιλοξενία, η κατάρτιση και η προστατευόμενη απασχόληση. Για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες συχνότερα παρεχόμενη υπηρεσία είναι η ψυχαγωγία, ενώ ακολουθεί η φιλοξενία, η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η προστατευόμενη απασχόληση. Για τα άτομα με κινητική αναπηρία βασική υπηρεσία είναι η ψυχαγωγία και ακολουθούν η εκπαίδευση, η φιλοξενία, η κατάρτιση και η προστατευόμενη απασχόληση.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 20):

Γράφημα 20

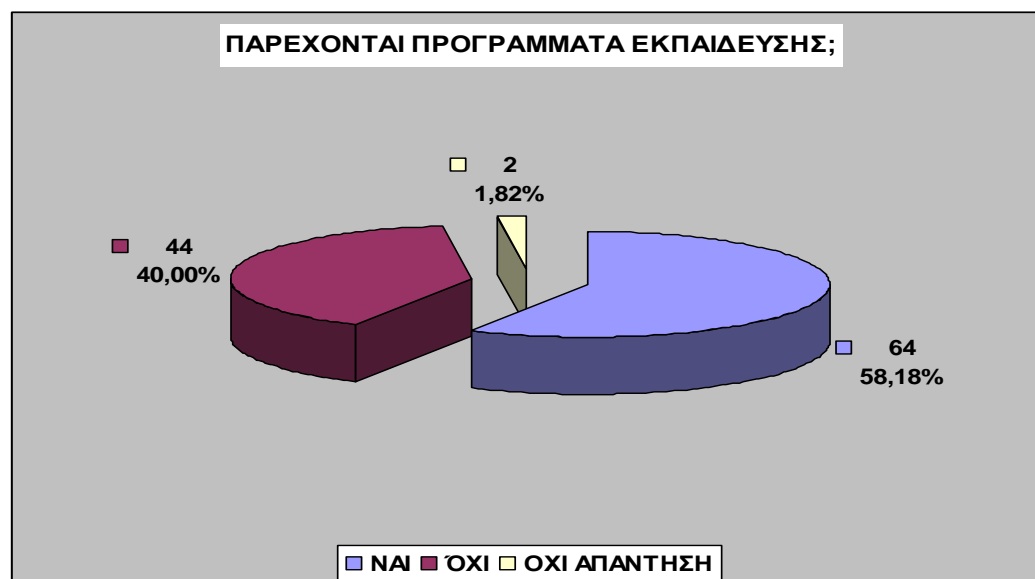


Τα αναλυτικά δεδομένα, με βάση την κατηγορία αναπηρίας, παρατίθενται παρακάτω, στην ενότητα 2.1.2.1.

Παροχή προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία προσφέρουν περισσότεροι από τους μισούς φορείς κοινωνικής φροντίδας που μετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, 58,18% δήλωσε ότι ο φορέας όπου εργάζεται παρέχει προγράμματα εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, ενώ 40% δήλωσε πως δεν παρέχει τέτοιες υπηρεσίες. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 21):

Γράφημα 21



Αντικείμενο προγραμμάτων εκπαίδευσης

Τα προγράμματα εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης που παρέχουν οι φορείς σε ενήλικα άτομα με αναπηρία (Ερώτηση 5) απευθύνονται και αφορούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, όλες τις κατηγορίες αναπηρίας και εντάσσονται στους ακόλουθους βασικούς άξονες:

- ⇒ Αυτοεξυπηρέτηση/αυτονομία/βασικές γνώσεις και δεξιότητες
- ⇒ Δεξιότητες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο
- ⇒ Χειροτεχνία/χειρωνακτικές δραστηριότητες
- ⇒ Ψυχαγωγία/αθλητισμός
- ⇒ Επαγγελματική/προεπαγγελματική κατάρτιση-απασχόληση

Επιπλέον άξονας που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες είναι , αν και δεν αποτελεί άμεσα αντικείμενο εκπαίδευσης, τα προγράμματα θεραπείας, υποστήριξης και αποκατάστασης. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει επιμέρους θεραπευτικές υπηρεσίες (όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχολογική υποστήριξη κλπ.

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες τα προγράμματα αφορούν πρωτίστως την αυτοεξυπηρέτηση και την ενίσχυση της αυτονομίας τους, την παροχή γενικών γνώσεων, την ψυχαγωγία και τον αθλητισμό και θεραπευτικά προγράμματα και υπηρεσίες αποκατάστασης.

Τα προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες αφορούν κυρίως προγράμματα με αντικείμενο χειρωνακτικές δραστηριότητες, την αυτοεξυπηρέτηση, αλλά και την υποστήριξη και αποκατάσταση.

Τα προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με νοητική υστέρηση αφορούν κυρίως εργαστήρια χειροτεχνίας και άλλες χειρωνακτικές δραστηριότητες, αλλά και την αυτοεξυπηρέτηση και την παροχή γενικών γνώσεων. Σημαντικό, ακόμη, είναι το ποσοστό προγραμμάτων που αφορά τον αθλητισμό.

Τα προγράμματα που αφορούν τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας αφορούν στην αυτοεξυπηρέτηση/αυτονομία, στην υποστήριξη και αποκατάσταση. Τα προγράμματα που αφορούν άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και άτομα με αυτισμό αφορούν κυρίως την ενίσχυση της αυτονομίας και την αυτοεξυπηρέτηση .

Ανταπόκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία ανταποκρίνονται πολύ καλά (46,67%) ή καλά (44,44%) στις ανάγκες τους. Ένα μικρό ποσοστό (8,89%) θεωρεί πως τα προγράμματα ανταποκρίνονται σε μικρό βαθμό στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 22):

Γράφημα 22



Η μη ανταπόκριση των προγραμμάτων εκπαίδευσης στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία μπορεί να οφείλεται σε διαφορετικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, βασικοί παράγοντες που έχουν αποτέλεσμα τα προγράμματα να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία είναι:

- ♦ το είδος και ο βαθμός αναπηρίας των ατόμων που μετέχουν σε αυτά
- ♦ η ηλικία των ατόμων που μετέχουν , σε συνδυασμό με την έλλειψη προηγούμενης εκπαίδευσης
- ♦ υπερπληθείς ανομοιογενείς ομάδες ατόμων που μετέχουν στα προγράμματα. Βασικός παράγοντας είναι αν παρουσιάζεται σημαντική διαφορά ηλικίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθώς και αν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις δεξιότητες που κατέχουν.
- ♦ το περιεχόμενο του προγράμματος μπορεί να ανταποκρίνεται στις εξειδικευμένες ανάγκες του είδους και το βαθμού της αναπηρίας, αλλά όχι των ηλικιακών χαρακτηριστικών
- ♦ έλλειψη ή μη επάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού
- ♦ έλλειψη κατάλληλων μέσων και απαραίτητων πόρων

- ◆ επανάληψη των ίδιων προγραμμάτων σε βάθος χρόνου, με συνέπεια να μειώνεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ανάγκες των ατόμων διαφοροποιούνται όσο μεγαλώνουν σε ηλικία
- ◆ τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν εξελίσσονται και δεν πλαισιώνονται ούτε εμπλουτίζονται με νέα δεδομένα
- ◆ έλλειψη σύγχρονου εξοπλισμού
- ◆ έλλειψη κατάλληλων υποδομών.
- ◆ έλλειψη κινήτρου ή επιθυμία από τις οικογένειες των ατόμων με αναπηρία να ακολουθήσουν αντίστοιχα προγράμματα και στην καθημερινότητά τους. Η έλλειψη συνεργασίας και ενδιαφέροντος από το οικογενειακό περιβάλλον καταγράφεται ως παράγοντας που ενισχύει τη στασιμότητα
- ◆ έλλειψη σωστού σχεδιασμού και ανάπτυξης
- ◆ έλλειψη οποιασδήποτε διασύνδεσης με το στενότερο ή ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται και εντάσσονται τα άτομα με αναπηρία που μετέχουν στα προγράμματα.

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν και παράγοντες που, κατά την άποψή τους, συμβάλλουν ώστε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό ή και πολύ ικανοποιητικό βαθμό στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία που μετέχουν σε αυτά. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- ◆ Ορθός σχεδιασμός:
 - Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών πριν από την εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- ◆ Εξειδίκευση: να είναι εξειδικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου, στόχευση στις ατομικές του δεξιότητες και στις ουσιαστικές ανάγκες του.
- ◆ Εξατομίκευση: Το άτομο με αναπηρία αντιμετωπίζεται σαν ξεχωριστή προσωπικότητα, με διαφορετικές ανάγκες, προτιμήσεις, επιθυμίες, διαφορετικά ενδιαφέροντα. Λαμβάνεται υπόψη η διαφοροποίηση τόσο ως προς τη μορφή και το βαθμό της αναπηρίας του, αλλά και σε σχέση με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο.
- ◆ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως «παιδιά».
- ◆ Ανταπόκριση στις ανάγκες της ομάδας και του ατόμου: ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων στο σύνολό τους και παράλληλα εξυπηρετεί, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τις ανάγκες του κάθε ατόμου και είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητές του, παρέχει γνώσεις και δεξιότητες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του και της οικογένειάς του και συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων του.
- ◆ Απώτερος στόχος η ενδυνάμωση: Στόχος των προγραμμάτων πρέπει είναι τα ενήλικα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν αυτονομία και ανεξαρτησία στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να ενσωματωθούν ομαλά στην κοινωνία.
- ◆ Ενσωμάτωση και ένταξη: Στόχος των προγραμμάτων πρέπει να είναι τα ενήλικα άτομα με αναπηρία να ενταχθούν, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, στην παραγωγική διαδικασία.

- ◆ **Ανανέωση:** Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία για την εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων.
- ◆ **Ικανοποίηση:** Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να προσφέρουν απασχόληση και ικανοποίηση στο άτομο με αναπηρία μέσα από το έργο που παράγει. Επίσης οι δημιουργικές δραστηριότητες πρέπει να αποσκοπούν να κάνουν τα άτομα με αναπηρία να αισθάνονται όμορφα.
- ◆ **Εξέλιξη και αυτοέκφραση:** τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να προωθούν την ψυχοκοινωνική και γνωστική εξέλιξη των ατόμων με αναπηρία, να επιτυγχάνουν τη συναισθηματική ανατροφοδότηση και να παρέχουν τη δυνατότητα αυτοέκφρασης.
- ◆ **Έμφαση στα ενδιαφέροντα των ατόμων:** για να ενταχθεί κάποιος σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντά του και αντίστοιχα να διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές ομάδες – τμήματα.
- ◆ **Κατάλληλες υποδομές:** η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε κατάλληλα εργονομικά σχεδιασμένους χώρους.
- ◆ **Αξιολόγηση:** στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να καταγράφονται και να λαμβάνονται υπόψη οι αντιδράσεις του ατόμου με αναπηρία.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από τους φορείς που μετείχαν στην έρευνα δεν αξιολογούνται συστηματικά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διενεργείται σε λιγότερες από τις μισές περιπτώσεις (ποσοστό 42,73%). Σε αρκετές περιπτώσεις τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία είτε αξιολογούνται περιστασιακά (περίπου 16,36%) είτε δεν αξιολογούνται καθόλου (περίπου 14,55%), ενώ σε ποσοστό 26,36% οι συμμετέχοντες δεν απάντησαν. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα: (Γράφημα 23):

Γράφημα 23



2.1.2. Εκπαιδευτικές ανάγκες

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε στόχο την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία, με βάση και τη μορφή της αναπηρίας τους. Η ενότητα περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις, με τις οποίες επιχειρήθηκε να καταγραφεί η εμπειρία και η άποψη των εκπροσώπων φορέων παροχής υπηρεσιών φροντίδας που μετείχαν στην έρευνα.

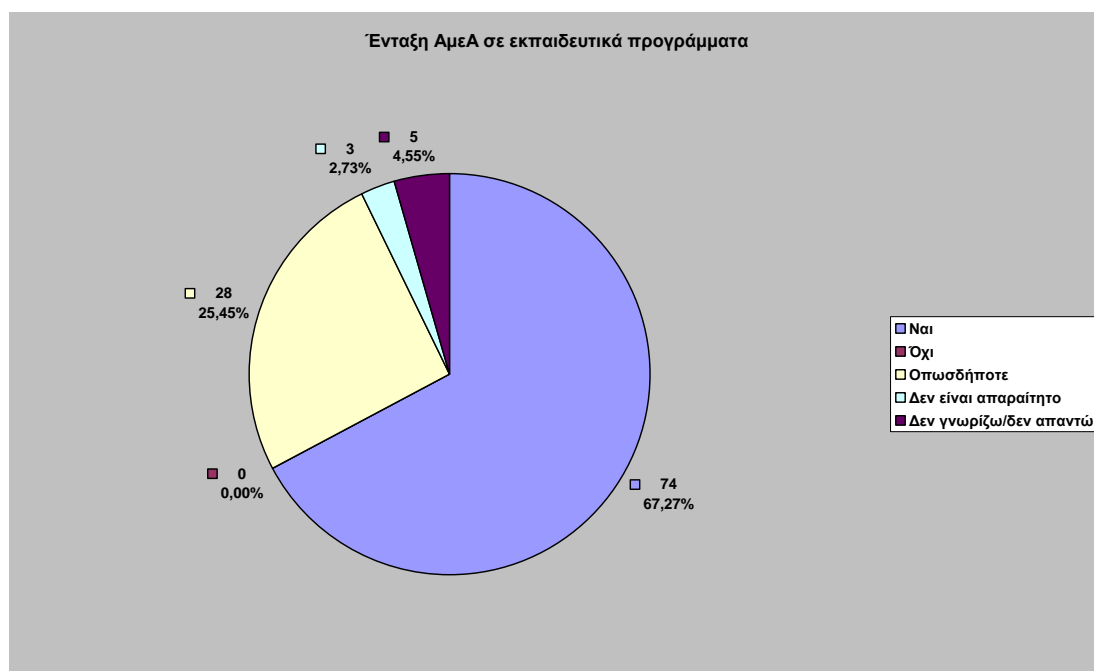
Αναγκαιότητα δια βίου μάθησης

Το εισαγωγικό ερώτημα της συγκεκριμένης ενότητας εστίαζε στο αν είναι απαραίτητο ενήλικα άτομα με αναπηρία να εντάσσονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που μετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως η εκπαίδευση για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία είναι απαραίτητη. 67,27% των ερωτηθέντων απάντησε «ναι», 25,45% απάντησε «οπωσδήποτε», 2,73% εξέφρασε την άποψη πως δεν είναι απαραίτητη η ένταξη σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ 4,55% δεν απάντησε. Κανείς δεν απάντησε «όχι».

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 24):

Γράφημα 24



Βασικός στόχος της δια βίου εκπαίδευσης

Η ερώτηση 9 αφορούσε τη γνώμη των επαγγελματιών σχετικά με το βασικό στόχο της δια βίου εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία. Ζητήθηκε οι απαντήσεις να δοθούν με σειρά προτίμησης. Η ερώτηση ήταν κλειστή και παρείχε τις ακόλουθες επτά βασικές επιλογές:

- ♦ Αυτοεξυπηρέτηση
- ♦ Προώθηση στην απασχόληση

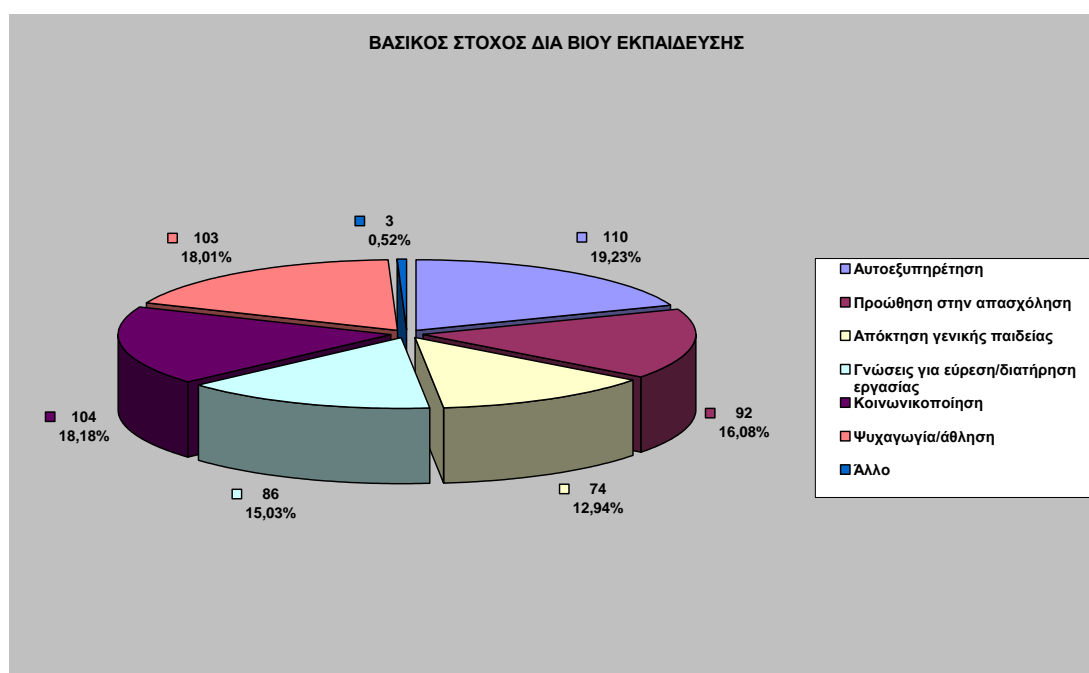
- ♦ Απόκτηση γενικής παιδείας
- ♦ Γνώσεις για εύρεση/διατήρηση εργασίας
- ♦ Κοινωνικοποίηση
- ♦ Ψυχαγωγία (άθληση)
- ♦ Άλλο

Οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν αρχικά ως προς τις συνολικές προτιμήσεις που συγκέντρωσαν οι προτεινόμενοι στόχοι, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η σειρά προτίμησης που σημειώθηκε. Και αυτό διότι και σε κάποιες περιπτώσεις οι ερωτώμενοι επέλεξαν προτεινόμενους στόχους χωρίς να καταγράψουν σειρά προτίμησης, αλλά και επειδή εκτιμήθηκε πως η όποια ιεράρχηση θα πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο ενδεικτική παρά απόλυτη.

Με βάση τα συνολικά δεδομένα, η αυτοεξυπηρέτηση (19,23%), η κοινωνικοποίηση (18,18%) και η ψυχαγωγία/άθληση (18,01%) αποτέλεσαν τις συχνότερες επιλογές των ερωτώμενων. Η προώθηση στην απασχόληση συγκέντρωσε ποσοστό 16,08%, η απόκτηση γνώσεων για εύρεση/διατήρηση εργασίας 15,03% και 12,94% η απόκτηση γενικής παιδείας.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 25):

Γράφημα 25



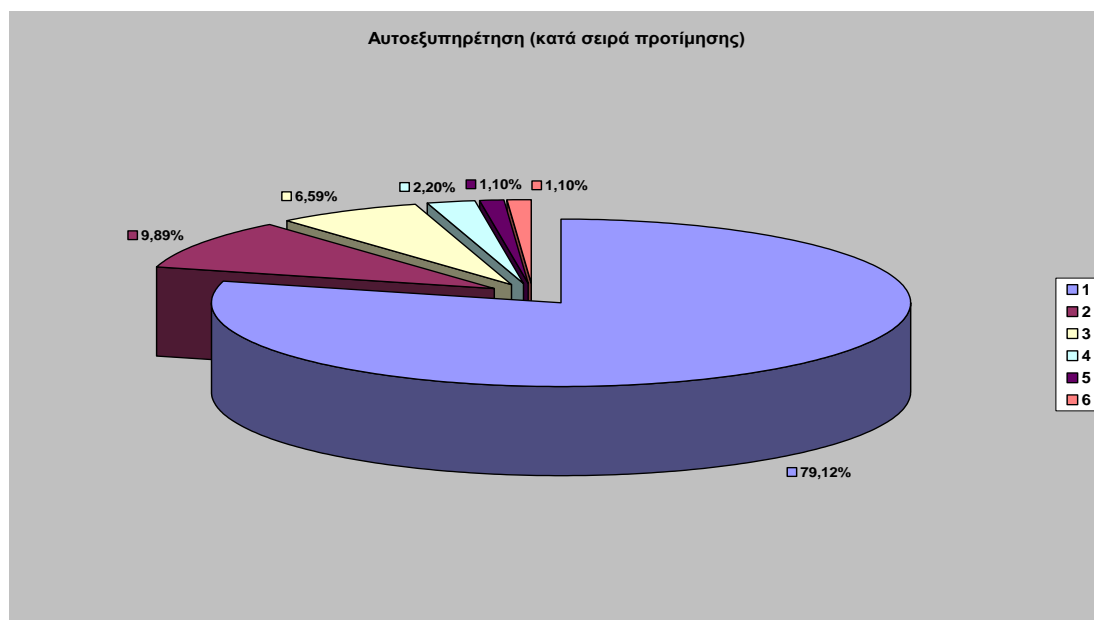
Προτεραιοποίηση των απαντήσεων έγινε στα 87 από τα 110 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων κατέταξε στην πρώτη θέση την αυτοεξυπηρέτηση και στη δεύτερη θέση την κοινωνικοποίηση.

Συγκεκριμένα:

Αυτοεξυπηρέτηση

Το 79,12% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε πως βασικό στόχο της δια βίου εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία πρέπει να αποτελεί η αυτοεξυπηρέτηση. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 26):

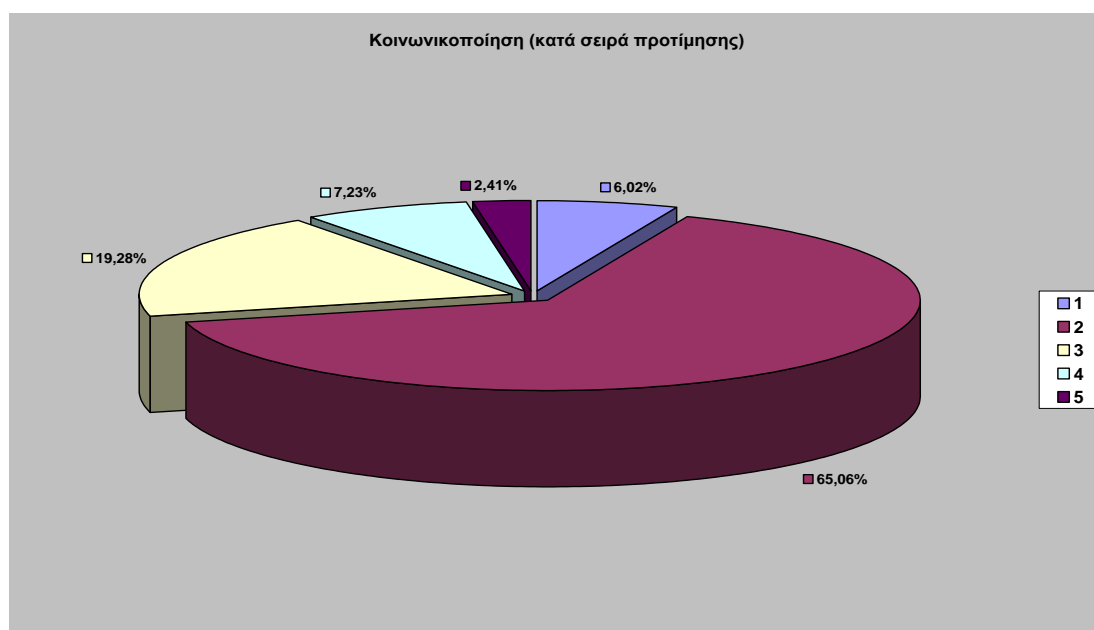
Γράφημα 26



Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση ήταν η δεύτερη επιλογή της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, το 65,06% την κατέταξε δεύτερη, 19,28% τρίτη, 7,23% τέταρτη και 2,41% στην πέμπτη θέση. Καταγράφηκε 6,02% που την προτεραιοποίησε στην πρώτη θέση. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 27):

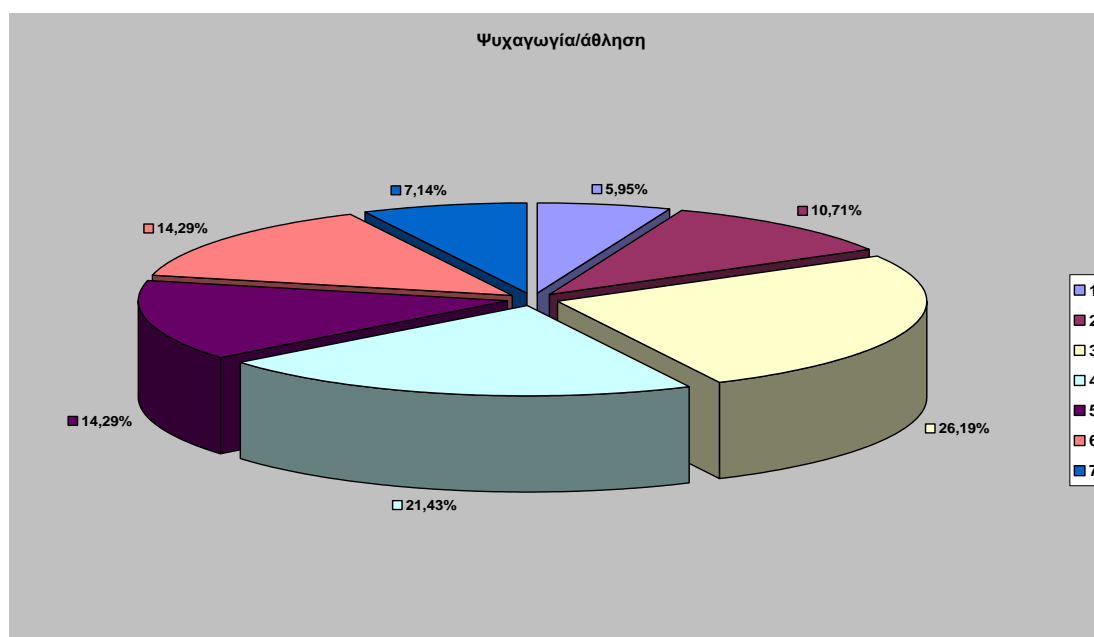
Γράφημα 27



Ψυχαγωγία – άθληση

Η ψυχαγωγία ήταν ο τρίτος σε σειρά βασικός στόχος για τους περισσότερους που μετείχαν στην έρευνα, ενώ σημαντικό ποσοστό ήταν εκείνο που την κατέταξε στην τέταρτη θέση. Το 26,19% των συμμετεχόντων κατέταξε την ψυχαγωγία στην τρίτη θέση, το 21,43% στην τέταρτη, ενώ το 5,95% πρώτη. Στην 5^η και στην 6^η θέση την κατέταξε αντίστοιχα το 14,29% των συμμετεχόντων. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 28):

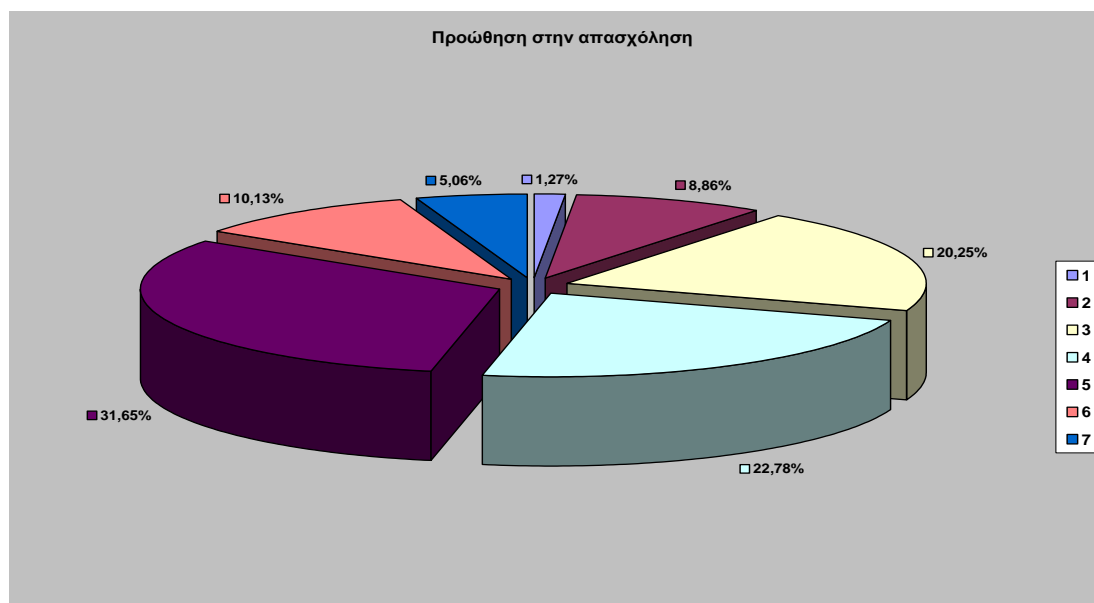
Γράφημα 28



Πρωώθηση στην απασχόληση

Η πρωώθηση στην απασχόληση προτεραιοποιήθηκε ως ο βασικός στόχος της δια βίου εκπαίδευσης μόλις από το 1,27% του δείγματος, ενώ 8,86% την κατέταξε στη 2η θέση, 20,25% στην 3η και 22,78% στην 4η. Η πλειοψηφία (31,65%) των συμμετεχόντων την κατέταξε στην 5η θέση. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 29):

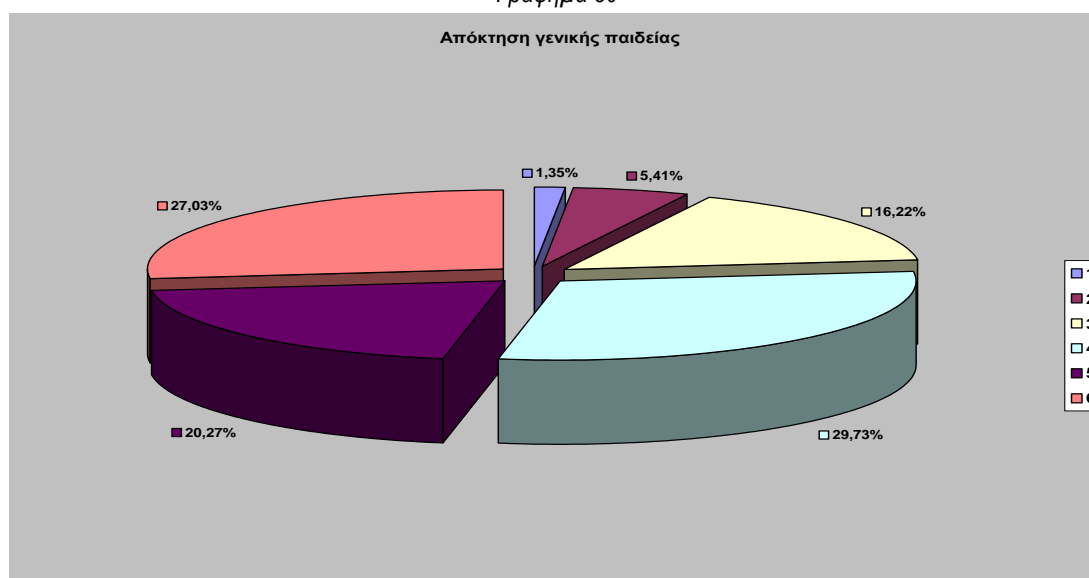
Γράφημα 29



Απόκτηση γενικής παιδείας

Για τους περισσότερους από τους μετέχοντες στην έρευνα (29,73%) η απόκτηση γενικής παιδείας αποτελεί τον τέταρτο βασικό στόχο της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων. Την πέμπτη θέση έδωσε το 20,27%, ενώ για το 27,03% τοποθετείται στην έκτη θέση των βασικών στόχων. Ένα πολύ μικρό ποσοστό, μόλις 1,35% την προτεραιοποίησε στην πρώτη θέση και το 5,41% στη δεύτερη θέση, ενώ για το 16,22% των συμμετεχόντων αποτελεί τον τρίτο βασικότερο στόχο. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 30):

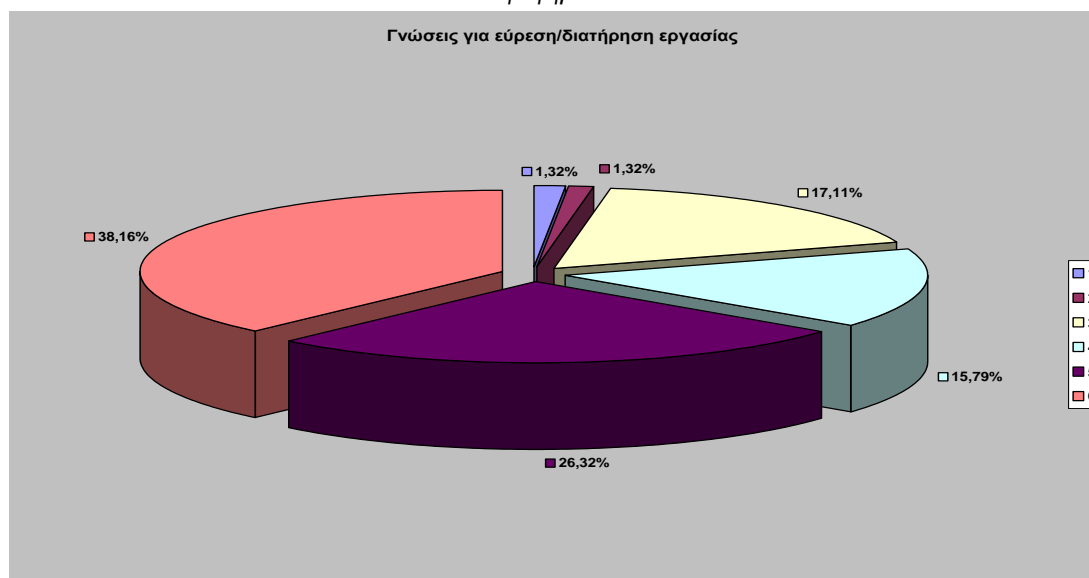
Γράφημα 30



Γνώσεις για εύρεση/διατήρηση εργασίας

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έκριναν πως οι γνώσεις για την εύρεση και διατήρηση εργασίας δεν είναι από τους πρωταρχικούς στόχους της δια βίου εκπαίδευσης. Το 38,16% κατέταξαν το συγκεκριμένο στόχο στην 6^η θέση κατά την προτεραιοποίησή τους, ενώ το 26,32% στην 5^η. Μόλις για το 1,32% εκτιμήθηκε ως ο βασικότερος στόχος και ίδιο ήταν το ποσοστό που κατέταξε το συγκεκριμένο στόχο στη 2^η θέση. Για το 17,11% αποτελεί τον τρίτο βασικότερο στόχο της δια βίου εκπαίδευσης, ενώ για το 15,79% τον τέταρτο. Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 31):

Γράφημα 31



2.1.2.1. Εκπαιδευτικές ανάγκες ανά κατηγορία αναπηρίας

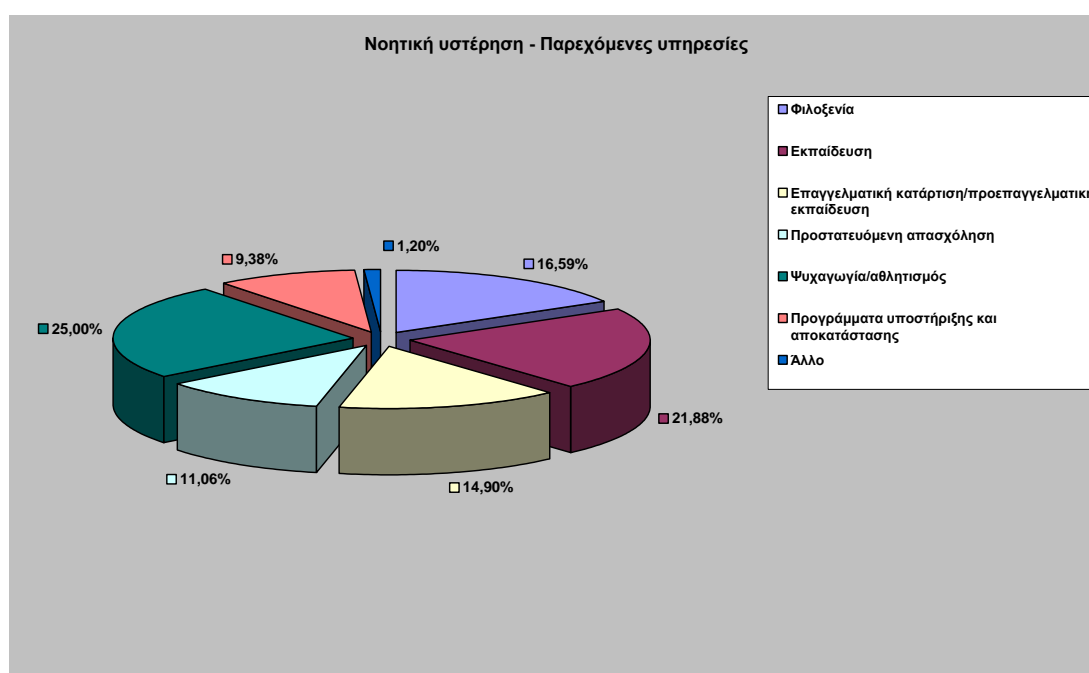
Άτομα με νοητική υστέρηση

Τα άτομα με νοητικές αναπηρίες αποτελούν ομάδα στην οποία απευθύνεται μεγάλος αριθμός φορέων παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας στη χώρα μας.

Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με νοητική υστέρηση

Οι βασικές υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα στα ενήλικα άτομα με νοητική υστέρηση είναι οι ακόλουθες (Ερώτηση 3): υπηρεσίες σχετικές με την ψυχαγωγία και τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (ποσοστό 25%), εκπαίδευση (21,88%) φιλοξενία (16,59%), προεπαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (14,90%), προστατευμένη απασχόληση (11,06%) και προγράμματα στήριξης και αποκατάστασης (9,38%). Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχονται σε άτομα με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 32).

Γράφημα 32

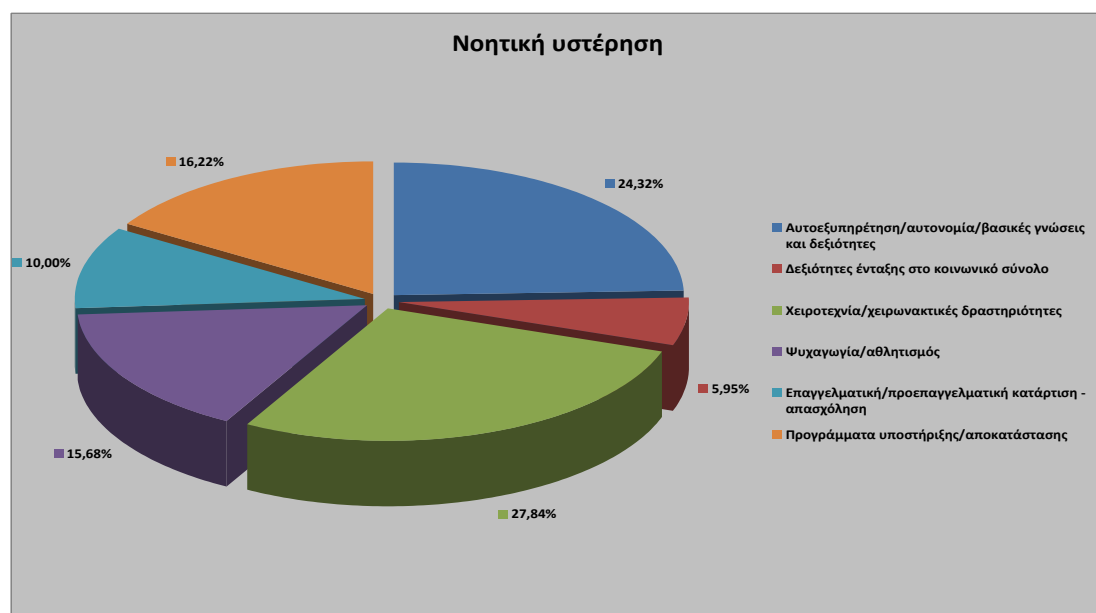


Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με νοητική υστέρηση

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με νοητικές αναπηρίες (Ερώτηση 5) αφορούν πρωτίστως τη χειροτεχνία και χειρωνακτικές δραστηριότητες (27,84%), προγράμματα που ενισχύουν την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία, την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (24,32%), την υποστήριξη και αποκατάσταση (16,22%), την ψυχαγωγία και τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (15,68%). Σε μικρότερο βαθμό παρέχονται προγράμματα επαγγελματικής και προεπαγγελματικής κατάρτισης και την απασχόλησης (10%), αλλά και απόκτησης δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (5,95%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που παρέχονται σε άτομα με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 33):

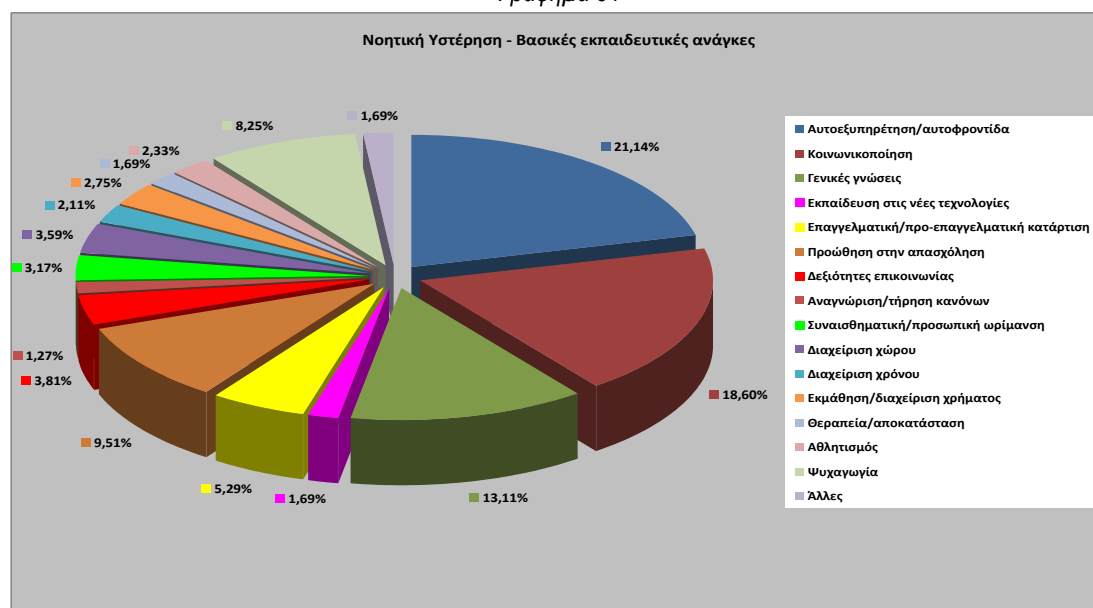
Γράφημα 33



Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με νοητική υστέρηση

Από τους μετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να αναφέρουν τις πέντε βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία ανάλογα με το είδος της αναπηρίας (ερώτηση 10). Σε ό,τι αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση, ως σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφεται η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους, ενώ δεύτερη σε σημασία καταγράφεται η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων για την κοινωνικοποίησή τους. Συγκεκριμένα, η αυτοεξυπηρέτηση καταγράφηκε ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη σε ποσοστό 21,14%, η κοινωνικοποίηση 18,60%, η απόκτηση γενικών γνώσεων 13,11%, η προώθηση στην απασχόληση 9,51%, η ψυχαγωγία 8,25% και η επαγγελματική/προεπαγγελματική κατάρτιση 5,29%. Οι απόψεις σχετικά με τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 34).

Γράφημα 34



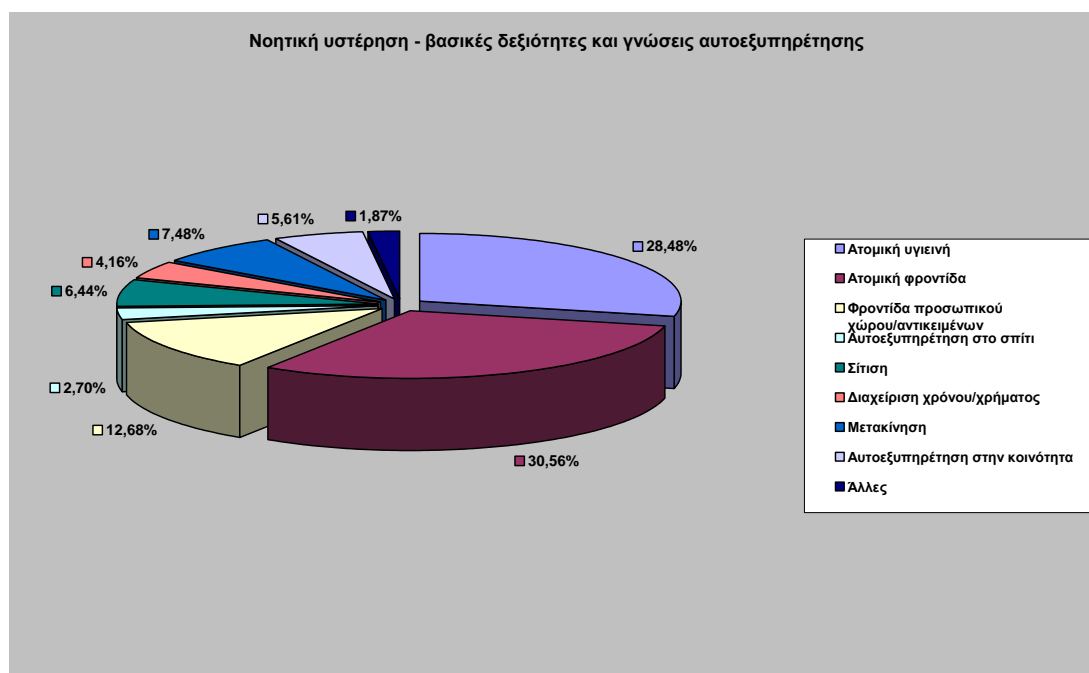
Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με νοητική υστέρηση

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτό-εξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα ενήλικα άτομα με νοητική υστέρηση από εκπαιδευτικά προγράμματα είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι ακόλουθες:

Ζητήματα που αφορούν την ατομική φροντίδα, όπως ένδυση, αυτοεξυπηρέτηση στο τραπέζι, αυτοπροστασία κλπ (30,56%), προσωπική υγιεινή (28,48%), φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων (12,68%), μετακίνηση (7,48%), σίτιση, όπως μαγειρική ή παρασκευή γευμάτων (6,44%) και αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα (5,61%).

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 35).

Γράφημα 35

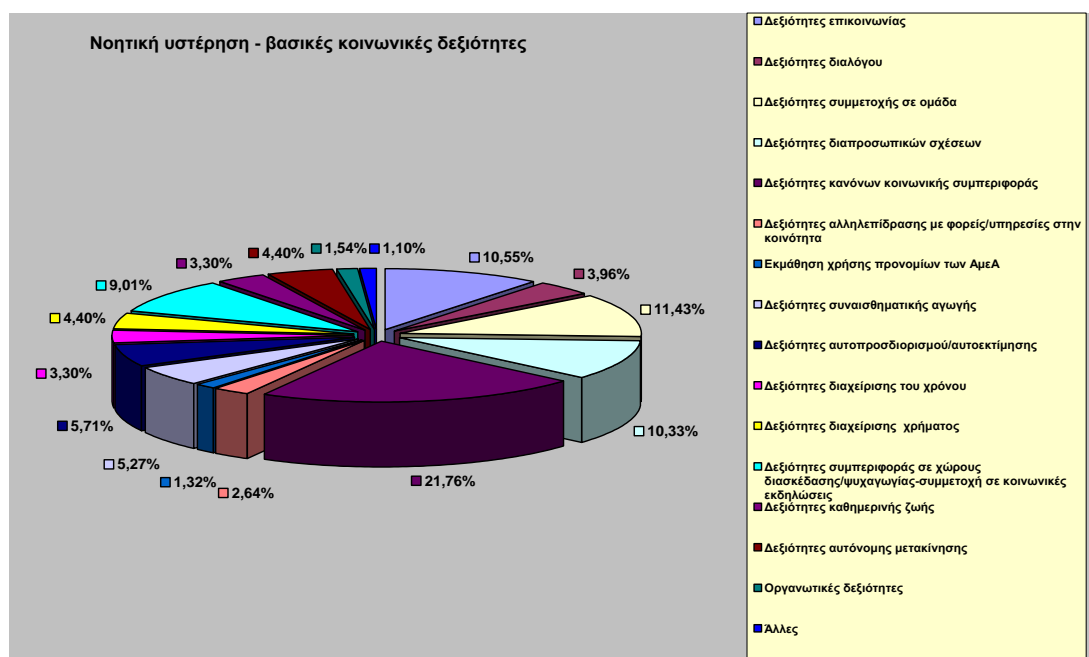


Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για τα άτομα με νοητική υστέρηση

Οι απαντήσεις των επαγγελματιών που μετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν τις ακόλουθες βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα ενήλικα άτομα με νοητική υστέρηση από εκπαιδευτικά προγράμματα: την εκμάθηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς (21,76%), ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από εκείνο που συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες ενότητες κοινωνικών δεξιοτήτων που καταγράφηκαν, δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα (11,43%), επικοινωνίας (10,55%), τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (10,33%), συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (9,01%), συναισθηματική αγωγή (5,27%) και την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης (5,71%).

Οι βασικές απαντήσεις σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 36).

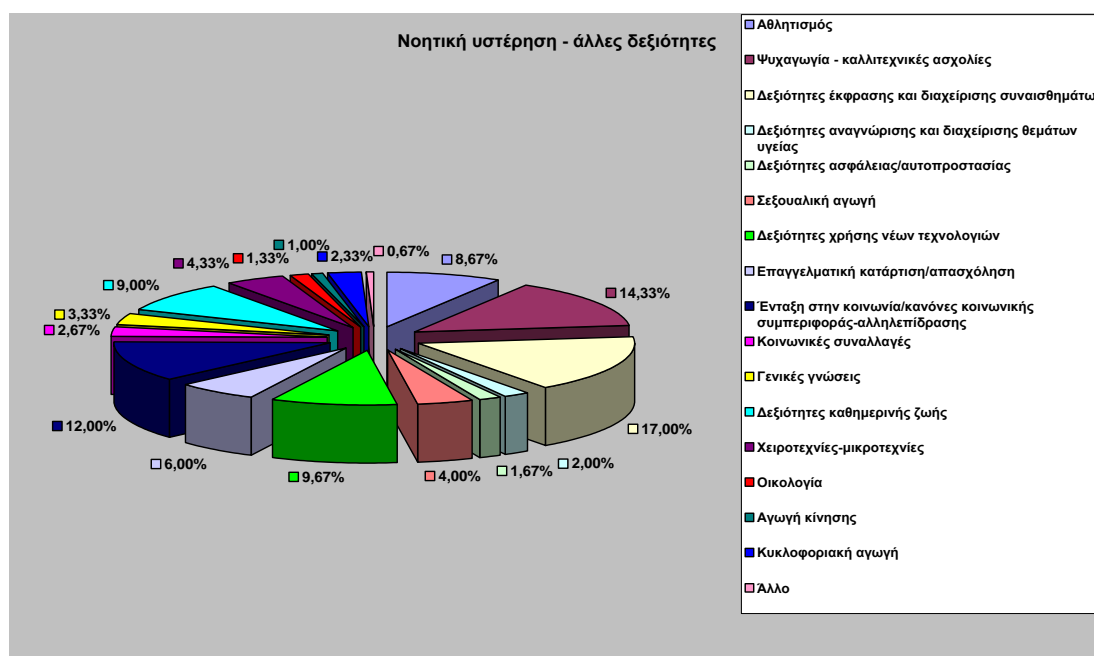
Γράφημα 36



Άλλες δεξιότητες για τα άτομα με νοητική υστέρηση

Άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με νοητική υστέρηση μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν: δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων (17%), συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες (14,33%), απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξη στην κοινωνία και εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης (12%), χρήση νέων τεχνολογιών (9,67%), δεξιότητες καθημερινής ζωής (9%), αθλητισμός (8,67%). Τα ευρήματα που αφορούν στις βασικές «άλλες» για τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 37):

Γράφημα 37



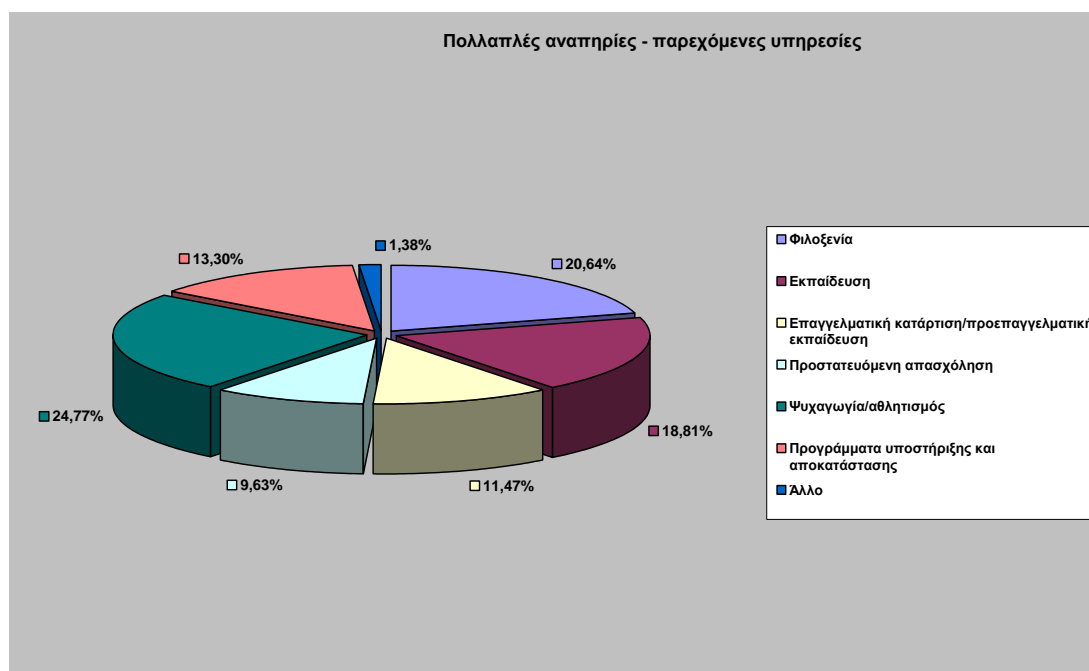
Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν σημαντικό κομμάτι του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται οι φορείς κοινωνικής φροντίδας.

Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα παρέχουν σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες προγράμματα ψυχαγωγίας και αθλητικές δραστηριότητες (24,77%), υπηρεσίες φιλοξενίας (20,64%), εκπαίδευση (18,81%), υποστήριξη και αποκατάσταση (13,30%), προεπαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση (11,47%), προστατευόμενη απασχόληση (9,63%), και άλλες υπηρεσίες (και συγκεκριμένα προγράμματα κοινωνικής εργασίας και συνοδεία, 1,38%). Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 38):

Γράφημα 38

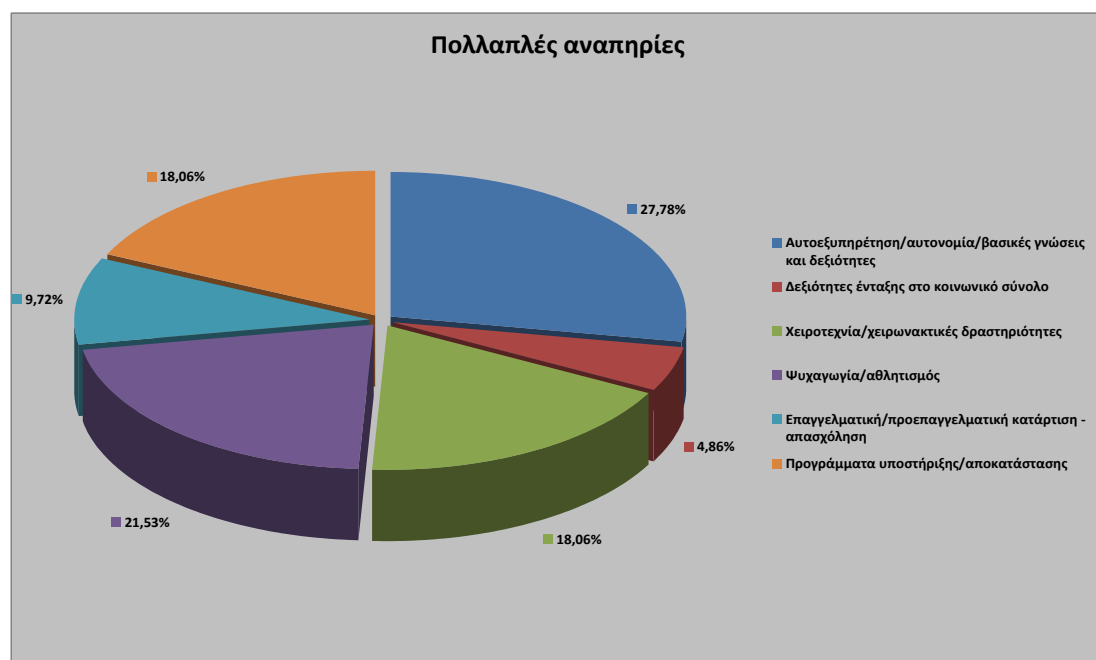


Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αφορούν, κατά κύριο λόγο, την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία τους και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (27,78%), την ψυχαγωγία και τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (21,53%), προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης (18,06%) και προγράμματα χειροτεχνίας και χειρωνακτικών δραστηριοτήτων (18,06%). Λιγότερα είναι τα προγράμματα που καταγράφηκαν και αφορούσαν σε προεπαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (9,72%) και στην απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (4,86%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που παρέχονται στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 39):

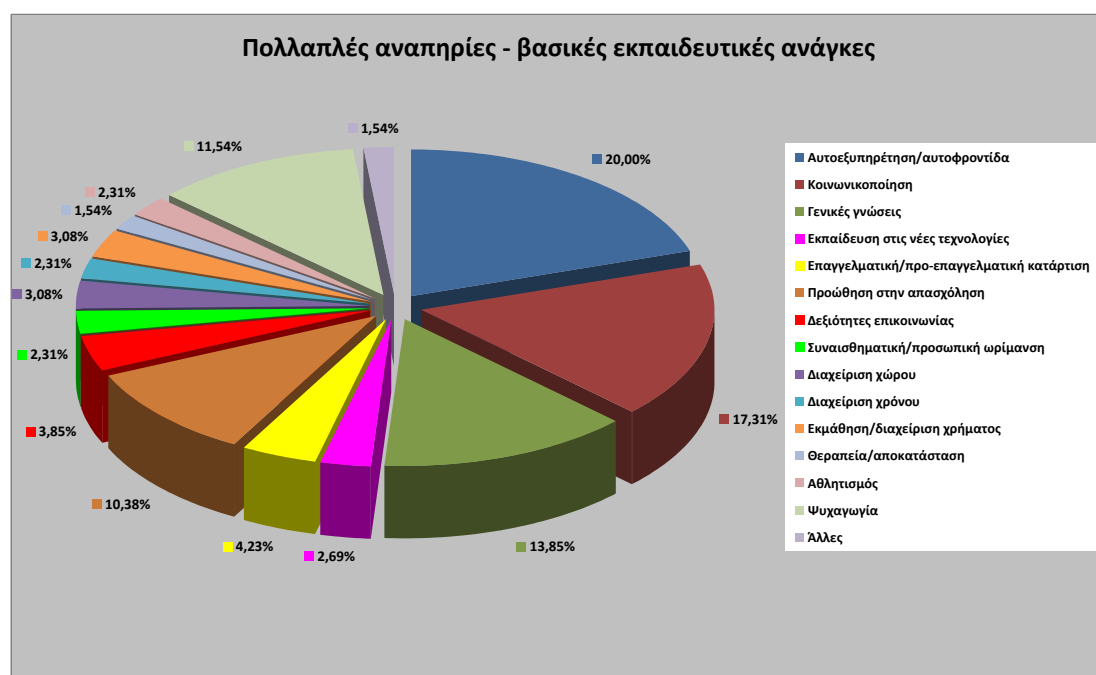
Γράφημα 39



Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες

Η βασικότερη ανάγκη που καταγράφηκε για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες ήταν η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση (20%), ενώ στη δεύτερη θέση κατατάχθηκε η κοινωνικοποίησης (17,31%). Η τρίτη βασικότερη ανάγκη αφορά την απόκτηση γενικών γνώσεων (13,85%), ακολουθούμενη από την ψυχαγωγία (11,54%) και την προώθησή τους στην απασχόληση (10,38%). Οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 40):

Γράφημα 40



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

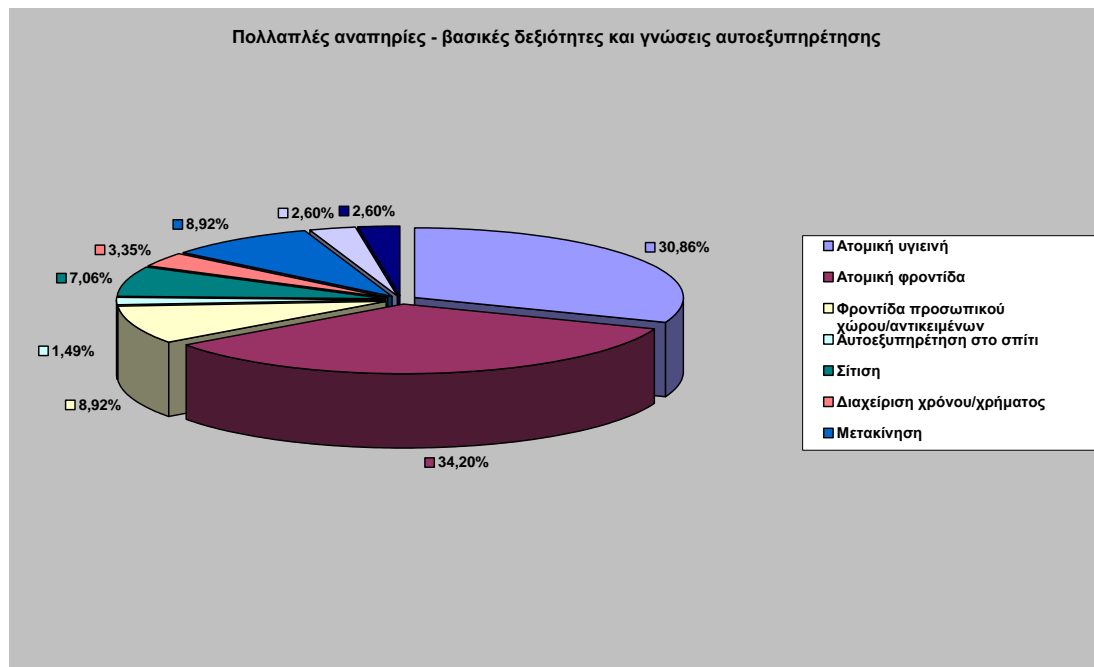
Η ατομική φροντίδας και υγιεινή εκτιμήθηκαν ως οι βασικότερες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να λάβουν άτομα με πολλαπλές αναπηρίες σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους.

Ζητήματα που αφορούν την ατομική φροντίδα (φαγητό, ένδυση αυτοπροστασία κλπ) συγκέντρωσαν ποσοστό 34,20%, ενώ γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την προσωπική υγιεινή κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικές σε ποσοστό 30,86%.

Η ατομική φροντίδα και υγιεινή είναι σημαντικότερες για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες σε σχέση με άλλες ενότητες που αφορούν επίσης την αυτοεξυπηρέτηση και τη φροντίδα, καθώς τα ποσοστά των επιλογών αυτών είναι υπερδιπλάσια των υπολοίπων. Στην τρίτη θέση καταγράφονται δεξιότητες σχετικές με τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων καθώς και δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν θέματα σχετικά με την μετακίνησή τους (8,92%), ζητήματα σχετικά με τη σίτιση, όπως μαγειρική, ή παρασκευή γευμάτων (7,06%), ενώ ως έκτη βασικότερη ανάγκη καταγράφεται η διαχείριση του χρόνου και του χρήματος (3,35%).

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 41):

Γράφημα 41



Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Για τα ενήλικα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εκμάθηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς συγκέντρωσε, συγκεκριμένα, το 22,90% του συνόλου των επιλογών όσων μετείχαν στην έρευνα, ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο εκείνων που συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες ενότητες κοινωνικών δεξιοτήτων που καταγράφηκαν.

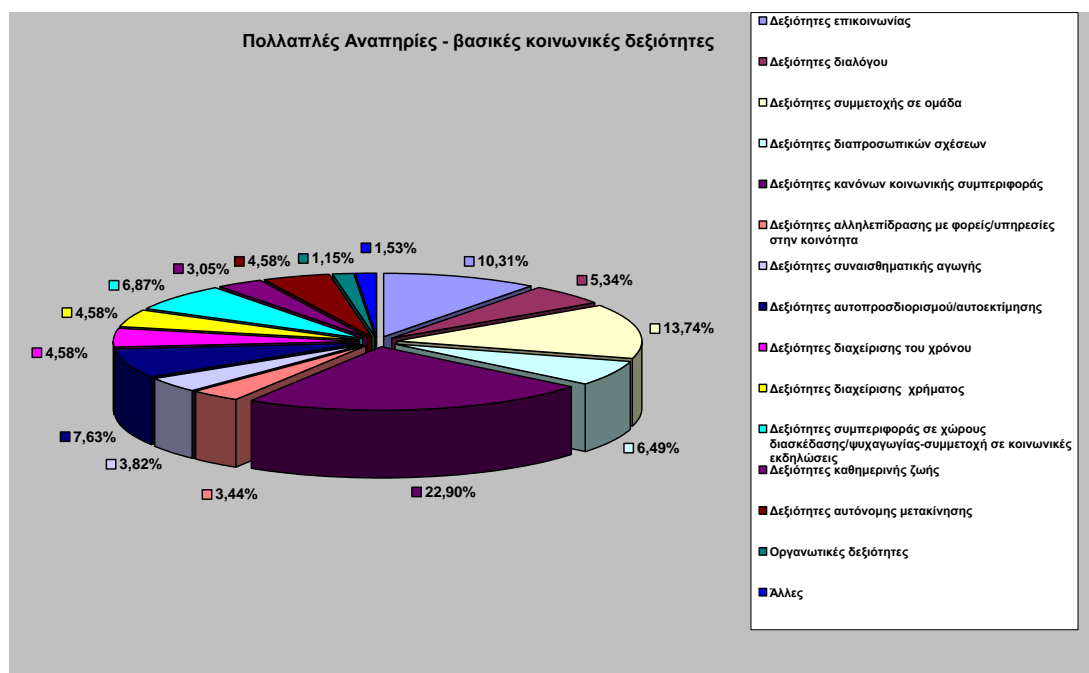
Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων συμμετοχής σε ομάδα (13,74%) και δεξιοτήτων επικοινωνίας (10,31%).

Για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με θέματα που αφορούν τις ικανότητες αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης εκτιμήθηκε βασικότερη από το 7,63% των συμμετεχόντων, ακολουθούμενη από την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (6,87%), την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (6,49%) και την απόκτηση δεξιοτήτων διαλόγου (5,34%).

Η απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου, δεξιοτήτων διαχείρισης χρήματος καθώς και δεξιοτήτων αυτόνομης μετακίνησης κρίθηκαν εξίσου σημαντικές για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (4,58% έκαστη)

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 42):

Γράφημα 42



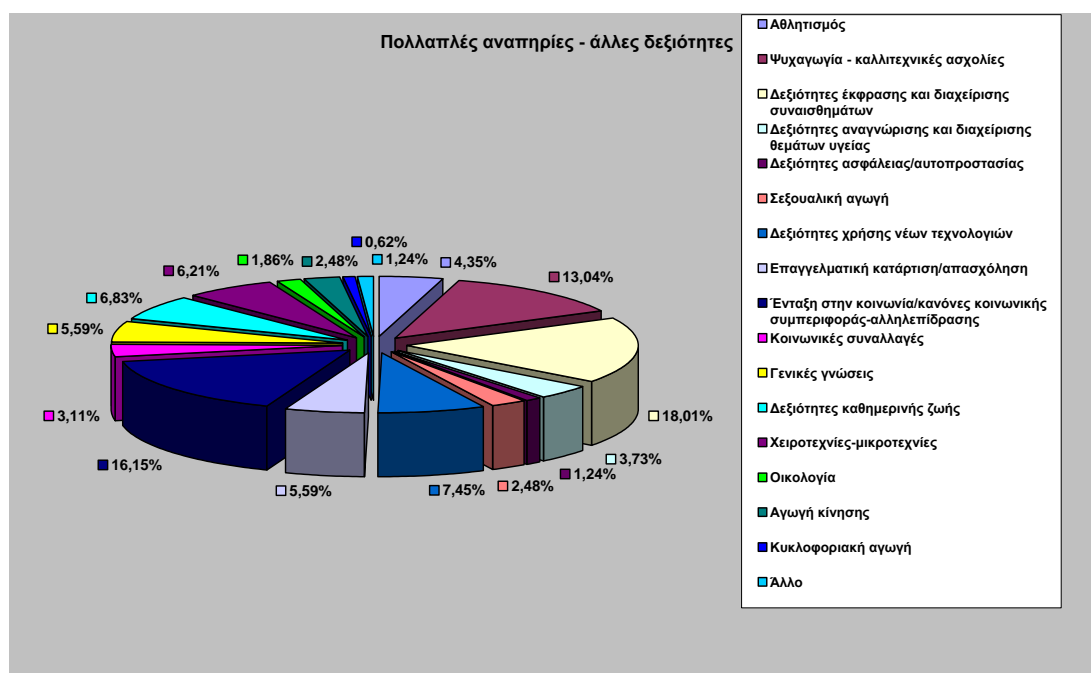
Άλλες δεξιότητες για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Οι επιλογές των συμμετεχόντων σχετικά με άλλες δεξιότητες (πλέον της αυτοεξυπηρέτησης και της κοινωνικοποίησης) που μπορούν να λάβουν τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες μέσα από προγράμματα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσής τους κυμάνθηκαν σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα.

Η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων (18,01%) και η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξή τους στην κοινωνία και η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (16,15%) κρίθηκαν ως οι πιο σημαντικές για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Σημαντική εκτιμήθηκε και η συμμετοχή τους σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες (13,04%). Οι δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών (7,45%), οι δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή (6,83%), η επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (5,59%) και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες (4,35%) ήταν στις επιλογές των συμμετεχόντων.

Οι βασικές «άλλες» δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με πολλαπλές μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως καταγράφηκαν από την έρευνα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 43):

Γράφημα 43



Άτομα με κινητικές αναπηρίες

Οι φορείς που συμμετείχαν στη διενέργεια της έρευνας, παρέχουν μεν υπηρεσίες σε άτομα με κινητικές αναπηρίες, ωστόσο, όπως αναφέρθηκε, στις περισσότερες περιπτώσεις οι κινητικές αναπηρίες υπάρχουν στο άτομο σε συνδυασμό με άλλες αναπηρίες, κυρίως νοητικές (νοητική υστέρηση, αυτισμός) ή πολλαπλές βαριές αναπηρίες.

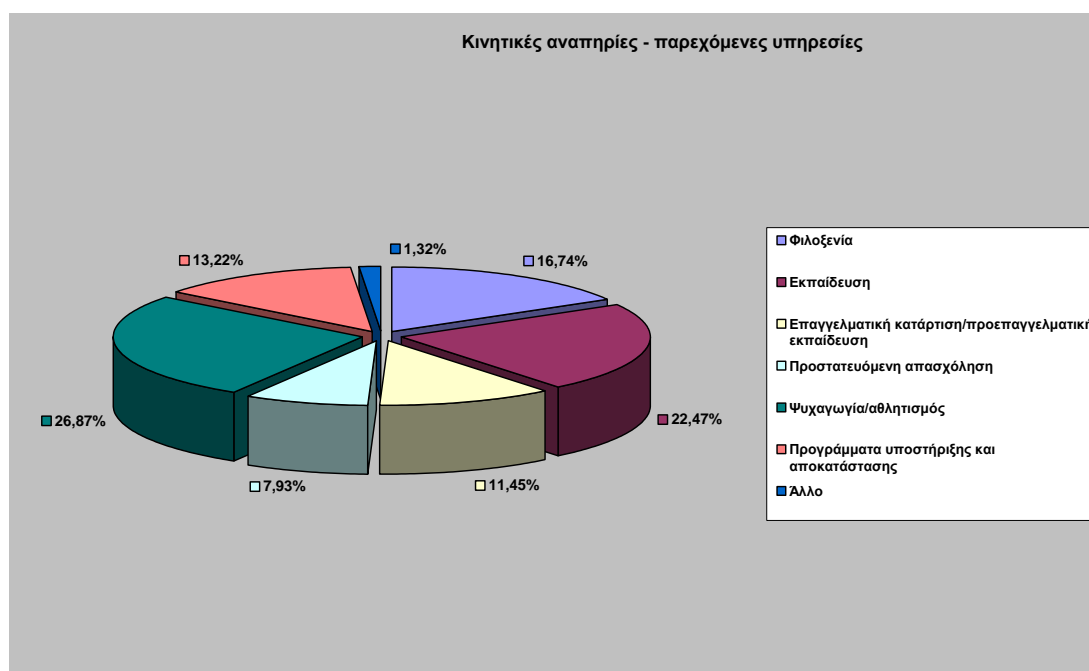
Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με κινητικές αναπηρίες

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες τα προγράμματα που αφορούν στην ψυχαγωγία τους και στη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες είναι εκείνα που, στο μεγαλύτερο βαθμό, παρέχονται από τους φορείς (26,87%). Με την εκπαίδευση των ατόμων με κινητικές αναπηρίες ασχολείται το 22,47% των φορέων, ενώ ένας σημαντικός αριθμός (16,74%) παρέχει υπηρεσίες φιλοξενίας σε άτομα με κινητικές αναπηρίες, αλλά και υπηρεσίες υποστήριξης και αποκατάστασης (13,22%).

Το 11,45% των φορέων παρέχει προγράμματα σχετικά με την προεπαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με κινητικές αναπηρίες, ενώ σε 7,93% ανέρχεται το ποσοστό εκείνων που παρέχουν προγράμματα προστατευόμενης απασχόλησης. Άλλες υπηρεσίες (και συγκεκριμένα προγράμματα κοινωνικής εργασίας και συνοδεία) παρέχει το 1,32% των φορέων του δείγματος.

Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς στα άτομα με κινητικές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 44):

Γράφημα 44



Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με κινητικές αναπηρίες

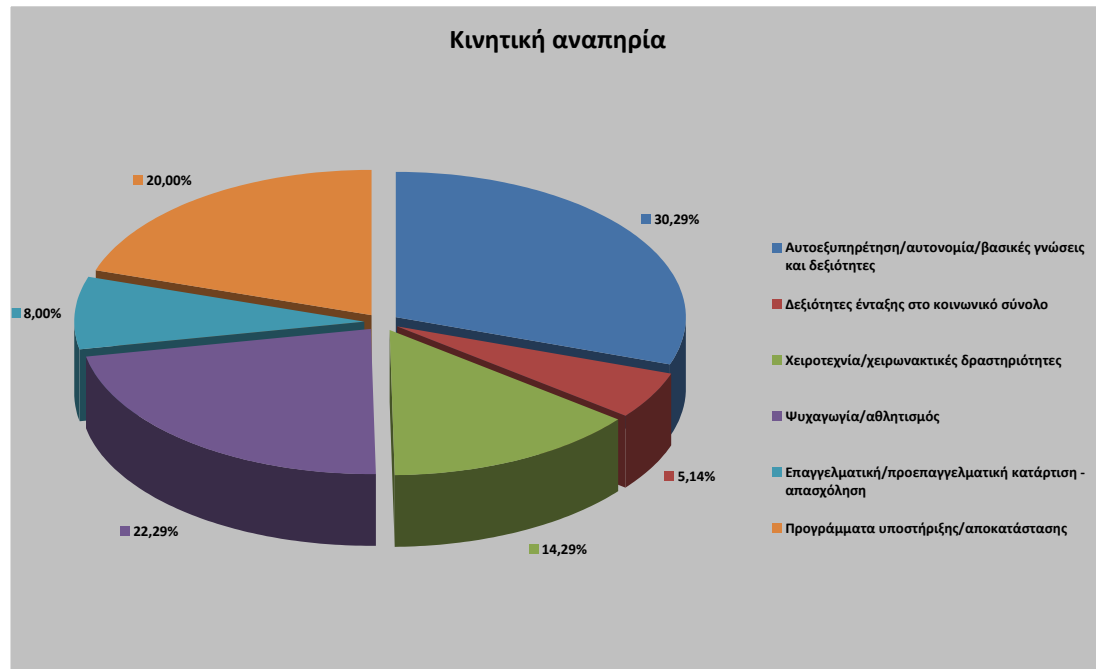
Προγράμματα που έχουν αντικείμενο την απόκτηση δεξιοτήτων αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων παρέχονται κατά κύριο λόγο στα άτομα με κινητικές αναπηρίες, ενώ σε σημαντικό βαθμό παρέχονται και προγράμματα που αφορούν την ψυχαγωγία τους και τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια των μετεχόντων στην έρευνα.

Συγκεκριμένα, προγράμματα που σχετίζονται με την αυτονομία, την αυτοεξυπηρέτηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων παρέχονται σε ποσοστό (30,29%), ενώ προγράμματα σχετικά με την ψυχαγωγία και τον αθλητισμό αφορούν το (22,29%).

Προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης παρέχουν σε σημαντικό βαθμό οι φορείς (20%), ενώ λιγότερα προγράμματα αφορούν την ενασχόληση των ατόμων με κινητικές αναπηρίες με χειροτεχνία και χειρονακτικές δραστηριότητες (14,29%), την προεπαγγελματική, επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (8%) και την απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (5,14%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που παρέχονται σε άτομα με κινητική αναπηρία και το αντικείμενό τους αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 45):

Γράφημα 45



Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με κινητικές αναπηρίες

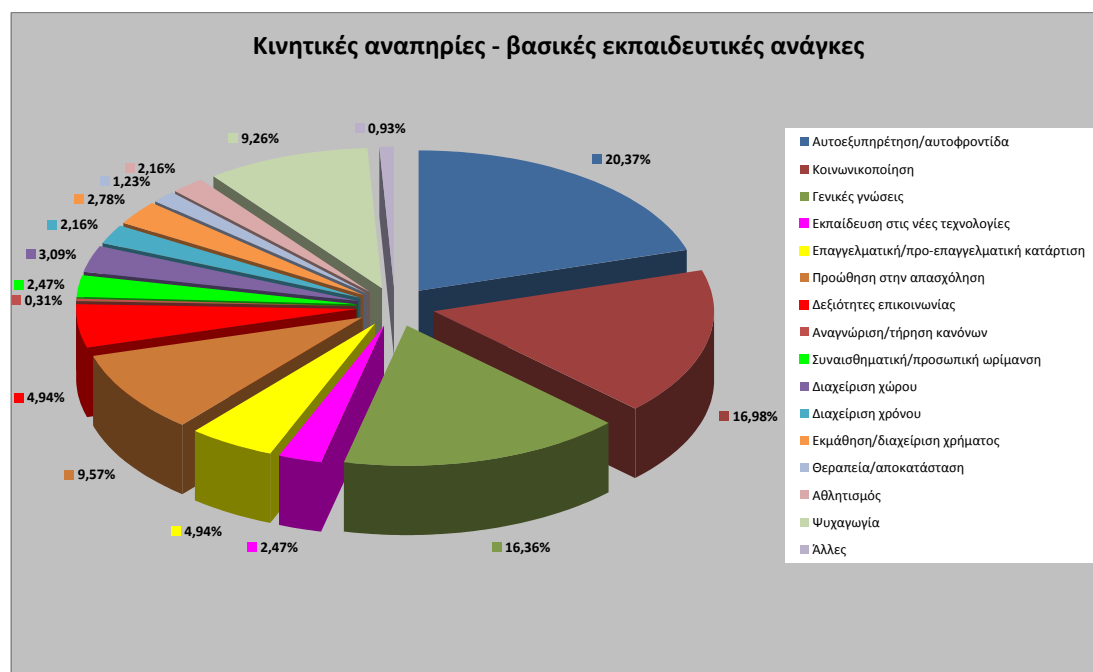
Η απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας αναδείχθηκε ως η βασικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές κρίθηκαν η κοινωνικοποίησή τους, αλλά και η απόκτηση γενικών γνώσεων.

Συγκεκριμένα, η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας εκτιμήθηκε ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη από το 20,37% των συμμετεχόντων, ενώ η κοινωνικοποίηση συγκέντρωσε το 16,98% του συνόλου των επιλογών και η απόκτηση γενικών γνώσεων το 16,36%.

Σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων κατέγραψε ως βασικές ανάγκες θέματα που σχετίζονται με την προώθηση στην απασχόληση (9,57%), αλλά και την ψυχαγωγία (9,26%) των ατόμων με κινητική αναπηρία.

Οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με κινητικές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 46):

Γράφημα 46



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για άτομα με κινητικές αναπηρίες

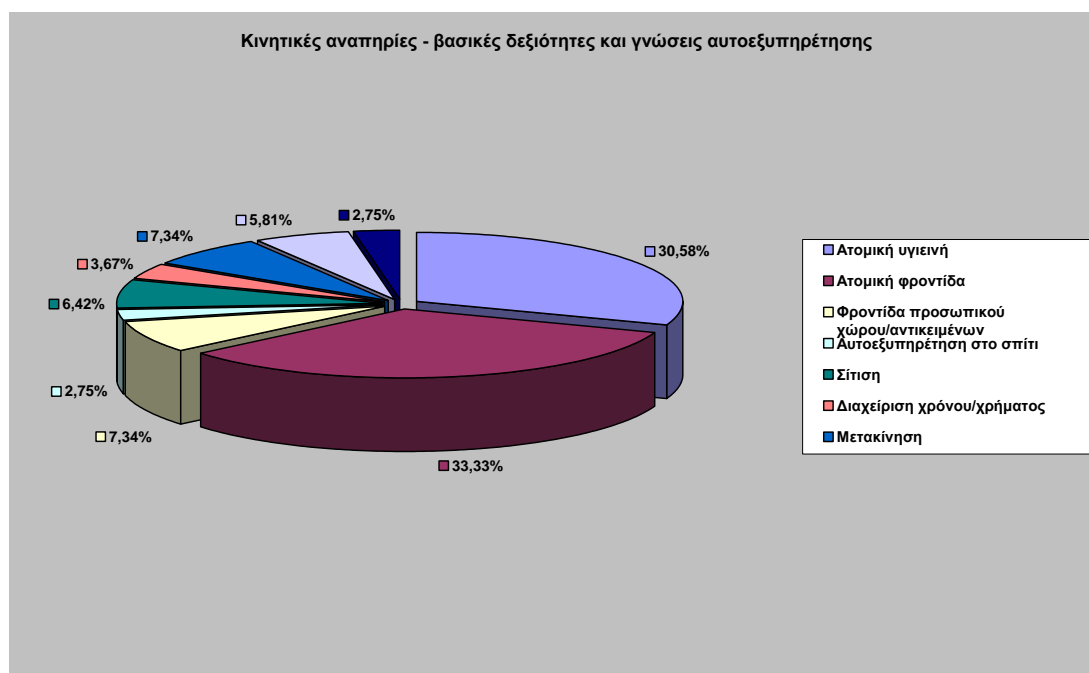
Δεξιότητες σχετικές με τη φροντίδα του εαυτού τους, καθώς και σχετικές με την ατομική υγιεινή τους είναι οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης.

Τα ποσοστά που συγκέντρωσαν είναι πολλαπλάσια εκείνων των υπόλοιπων επιλογών των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, θέματα που αφορούν την ατομική φροντίδα (όπως το να τρώνε, το να ντύνονται, το να χρησιμοποιούν την τουαλέτα) συγκέντρωσαν ποσοστό 33,33% επί του συνόλου των απαντήσεων, ενώ ζητήματα που αφορούν την ατομική υγιεινή τους κρίθηκαν ως σημαντικότερα από το 30,58% των συμμετεχόντων.

Το 7,34% έκρινε ιδιαίτερα σημαντική την απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν τη μετακίνησή τους, αλλά και τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους. Γνώσεις που αφορούν την εξυπηρέτηση της ανάγκης για σίτιση, όπως η παρασκευή γευμάτων εκτιμήθηκαν ως σημαντικές για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες από το 6,42%, ενώ το 5,81% θεωρεί σημαντική την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με κινητικές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 47):

Γράφημα 47



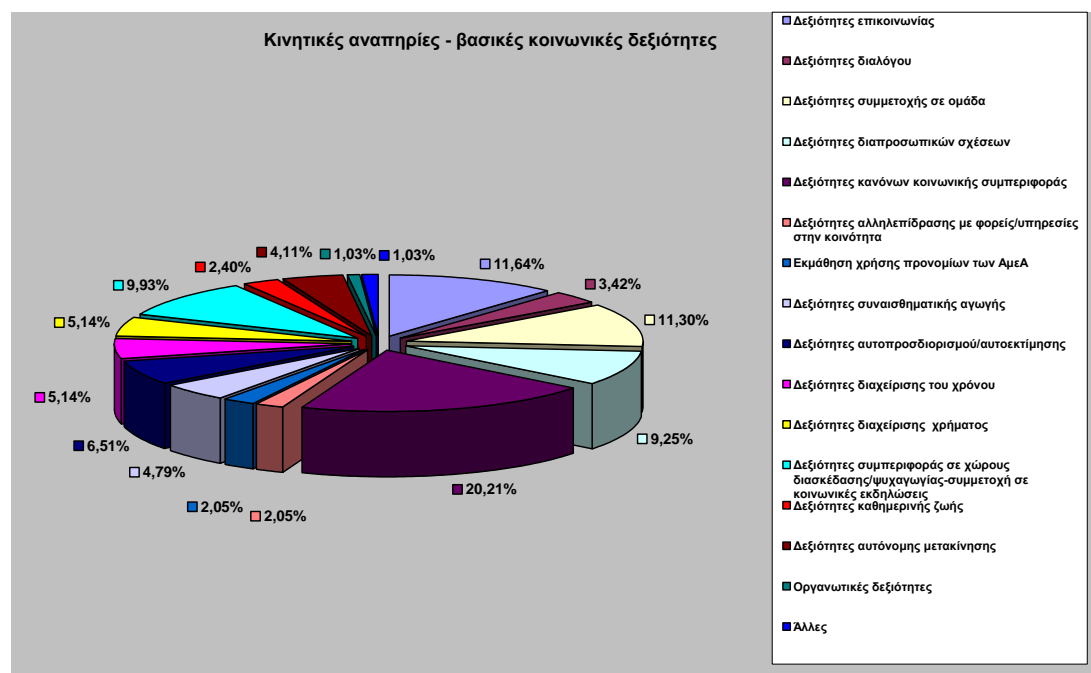
Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες

Για τα ενήλικα άτομα με κινητικές αναπηρίες ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, συμμετοχής σε ομάδα, αλλά και συμπεριφοράς σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις.

Συγκεκριμένα, η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που αφορούν την αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης (20,21%). Ανάλογη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας (11,64%), καθώς και συμμετοχής σε ομάδα (11,30%), ενώ η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την παρουσία τους σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις επιλέχθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική από το 9,93% των συμμετεχόντων και η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων από το 9,25%. Μικρότερη σημασία δόθηκε στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης (6,51%), αλλά και σχετικών με τη διαχείριση του χρόνου και του χρήματος (5,14%).

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν άτομα με κινητικές αναπηρίες από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 48):

Γράφημα 48



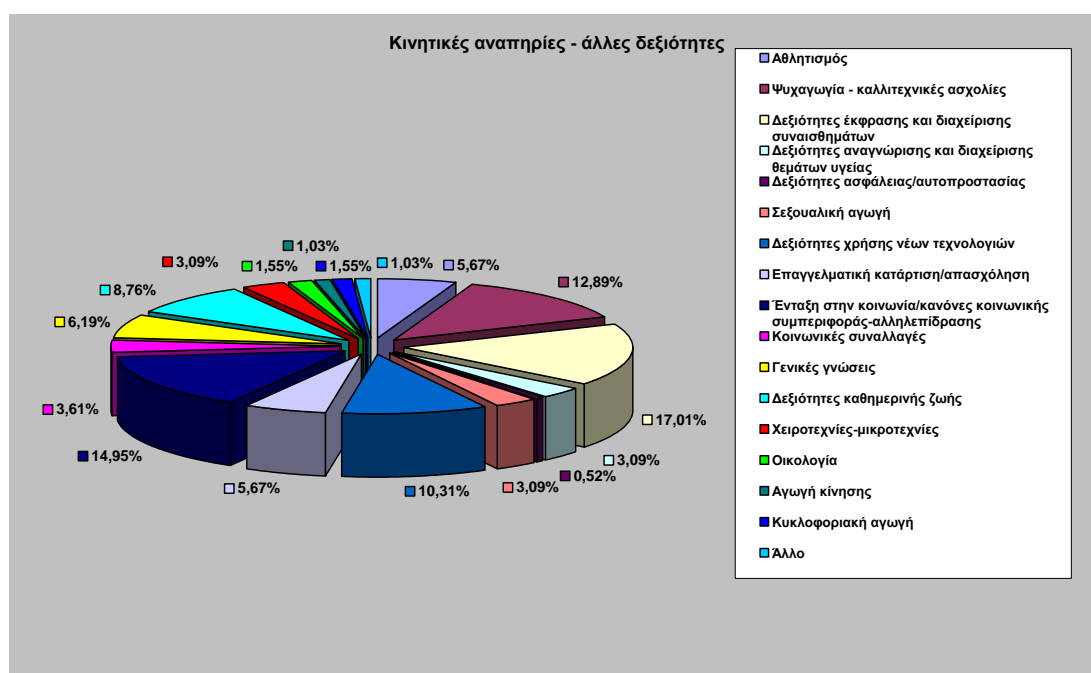
Άλλες δεξιότητες για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες οι δεξιότητες σχετικές με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων συγκέντρωσαν το σημαντικότερο ποσοστό επιλογών (17,01%), ακολουθούμενες από θέματα που αφορούν την ένταξη στην κοινωνία, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης (14,95%).

Ιδιαίτερα σημαντικές κρίθηκαν ακόμη δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν τη συμμετοχή των ατόμων με κινητικές αναπηρίες σε ψυχαγωγικές δράσεις και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (12,89%), αλλά και δεξιότητες σχετικές με τις νέες τεχνολογίες (10,31%), καθώς και δεξιότητες που αφορούν στην καθημερινή ζωή (8,76%). Η απόκτηση γενικών γνώσεων εκτιμήθηκε ως σημαντική από το 6,19% των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες από το 5,67%.

Οι βασικές άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία από την παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 49):

Γράφημα 49



Άτομα με αυτισμό

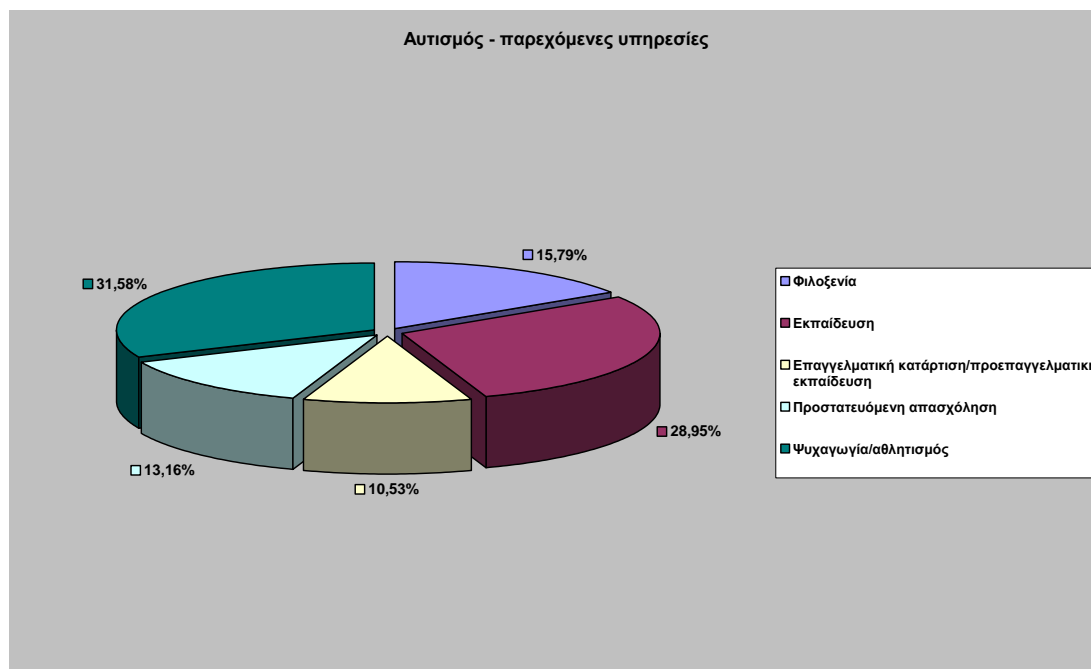
Μέρος των εκπροσώπων φορέων που συμμετείχαν στη διενέργεια της έρευνας, προσδιόρισαν ως διακριτή κατηγορία στην οποία παρέχουν υπηρεσίες, τα άτομα με αυτισμό.

Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με αυτισμό

Οι υπηρεσίες που παρέχονται από τους σχετικούς φορείς στα άτομα με αυτισμό αφορούν κατά κύριο λόγο την ψυχαγωγία τους και τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και την εκπαίδευσή τους.

Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 31,58% παρέχονται υπηρεσίες σχετικές με την ψυχαγωγία και τον αθλητισμό και 28,95% παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι το ποσοστό των φορέων (15,79%) που παρέχουν φιλοξενία σε άτομα με αυτισμό, ενώ 13,16% παρέχει προστατευόμενη απασχόληση και 10,53% προγράμματα σχετικά με την προεπαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων με αυτισμό. Συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες που παρέχονται από φορείς σε άτομα με αυτισμό αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 50):

Γράφημα 50



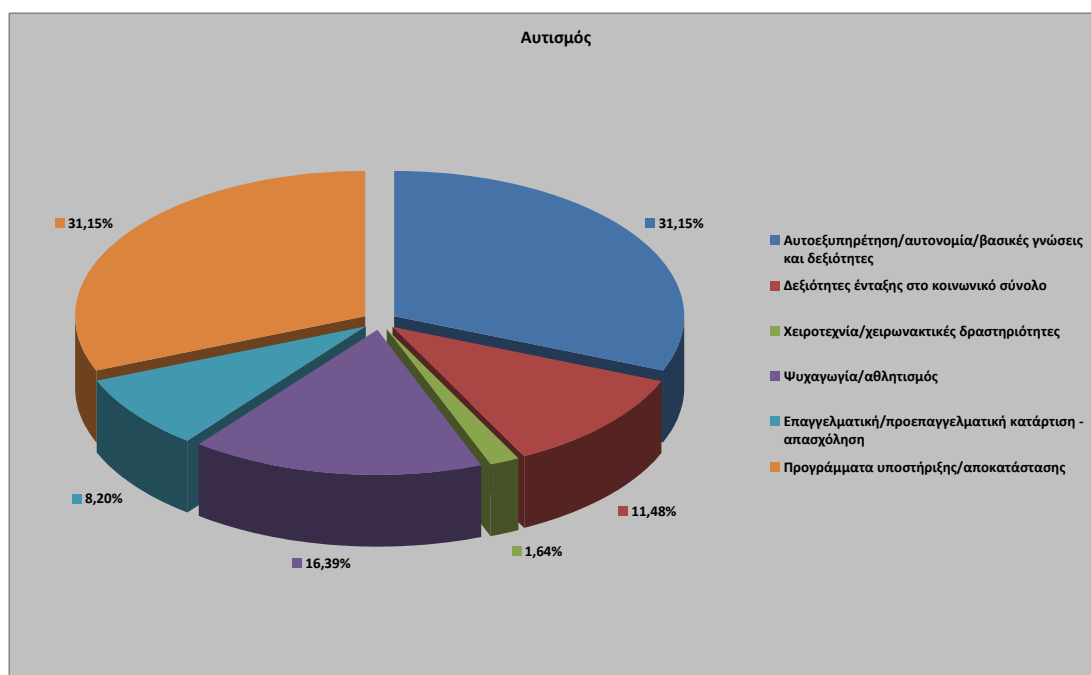
Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό

Σε άτομα με αυτισμό, όπως προκύπτει από την έρευνα, σε μεγαλύτερο βαθμό εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία τους (31,15%), αλλά και θεραπευτικά προγράμματα και υπηρεσίες αποκατάστασης (31,15%).

Προγράμματα με αντικείμενο σχετικό με την ψυχαγωγία τους παρέχονται σε ποσοστό 16,39%, ενώ λιγότερα προγράμματα αφορούν την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση (8,20%) και την απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (11,48%), αλλά και την ενασχόλησή τους με χειροτεχνία και χειρονακτικές δραστηριότητες (1,64%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με αυτισμό καταγράφονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 51):

Γράφημα 51



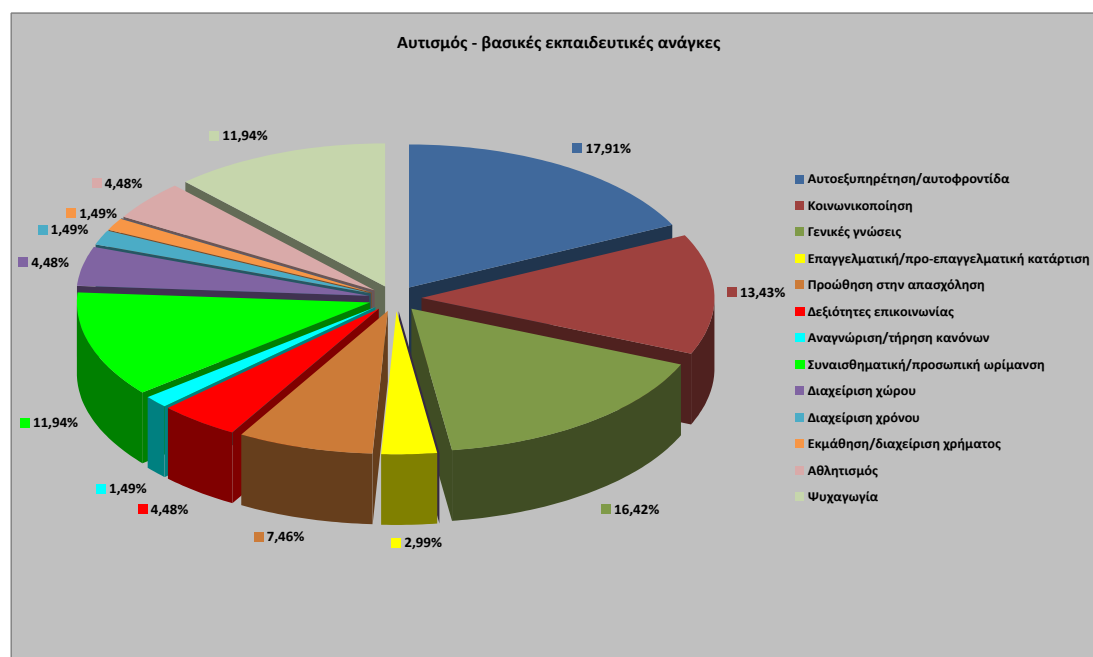
Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με αυτισμό

Η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση, καθώς και η απόκτηση γενικών γνώσεων κρίνονται ως οι βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αυτισμό.

Συγκεκριμένα, η αυτοεξυπηρέτηση ήταν επιλογή του 17,91%, ενώ η απόκτηση γενικών γνώσεων του 16,42%. Η κοινωνικοποίηση είναι εκείνη που ακολουθεί (13,43%), προηγούμενη της συναισθηματικής και προσωπικής ωρίμανσης (11,94%) και της ψυχαγωγίας (11,94%).

Η απόκτηση γνώσεων σχετικών με την προώθηση στην απασχόληση εκτιμήθηκε ως επίσης αρκετά σημαντική εκπαιδευτική ανάγκη (7,46%), ενώ ο αθλητισμός, η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και η απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης του χώρου κρίθηκαν ως εξίσου σημαντικές (4,48%). Οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα με αυτισμό αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 52):

Γράφημα 52



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με αυτισμό

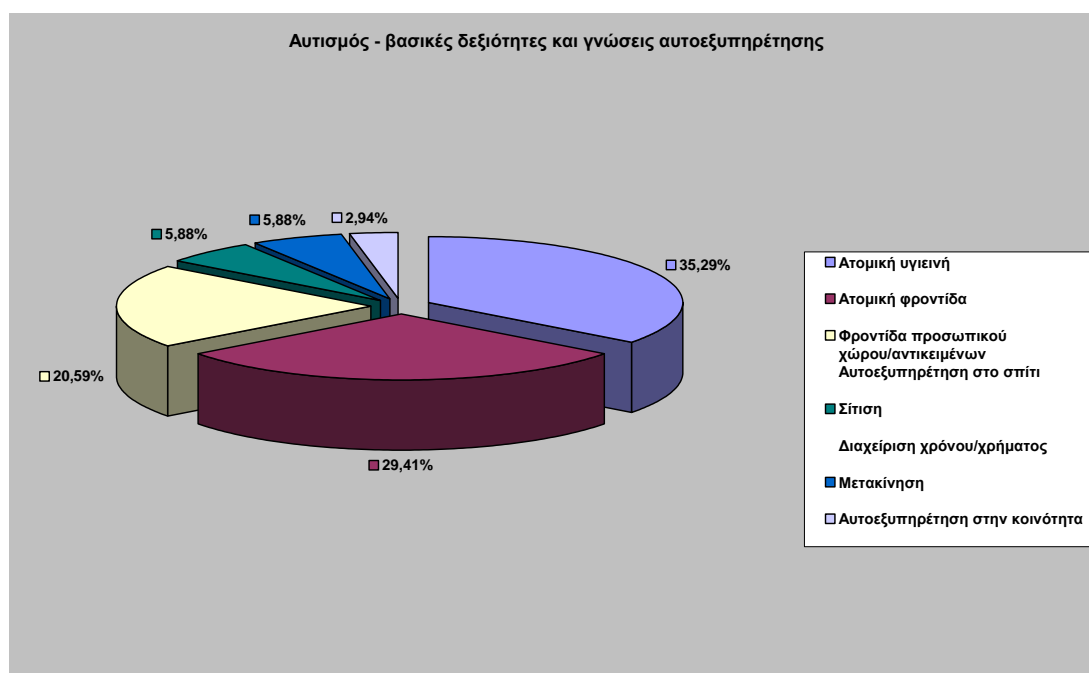
Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν θέματα ατομικής υγιεινής, καθώς και θέματα φροντίδας του εαυτού τους είναι οι σημαντικότερες για τα άτομα με αυτισμό.

Ζητήματα που αφορούν την ατομική υγιεινή κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικά σε ποσοστό 35,29%, ενώ θέματα ατομικής φροντίδας (και κυρίως δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το να ντύνονται) εκτιμήθηκαν σε ποσοστό 29,41%. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική για τα άτομα με αυτισμό κρίθηκε και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων τους (20,59%).

Η παρουσία των υπόλοιπων γνώσεων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που αναφέρθηκαν ήταν σε σημαντικά μικρότερο ποσοστό, και, συγκεκριμένα, θέματα που αφορούν τη σίτισή τους (προετοιμασία φαγητού και γευμάτων), καθώς και τη μετακίνησή τους καλύπτουν το 5,88%, ενώ 2,94% αναφέρθηκε στην αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 53):

Γράφημα 53



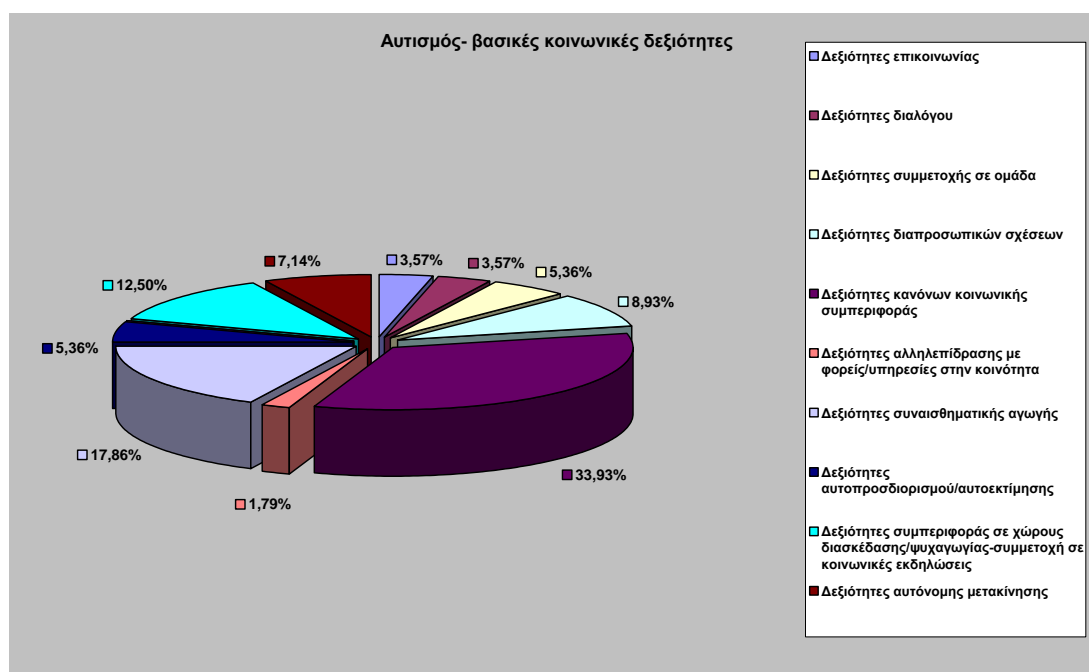
Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για τα άτομα με αυτισμό

Για τα ενήλικα άτομα με αυτισμό η εκμάθηση και εφαρμογή κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί τη βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν από εκπαιδευτικά προγράμματα. Το ποσοστό που συγκέντρωσε (33,93%) είναι περίπου διπλάσιο από την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη συναισθηματική αγωγή (17,86%) και σημαντικά μεγαλύτερο από κάθε άλλη επιλογή.

Ακόμη, οι δεξιότητες που αφορούν τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (12,50%), καθώς και δεξιότητες σχετικές με τις διαπροσωπικές σχέσεις (8,93%), αλλά και την αυτόνομη μετακίνηση (7,14%) κρίνεται πως πρέπει να αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό .

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν από εκπαιδευτικά προγράμματα τα άτομα με αυτισμό καταγράφονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 54):

Γράφημα 54



Άλλες δεξιότητες για τα άτομα με αυτισμό

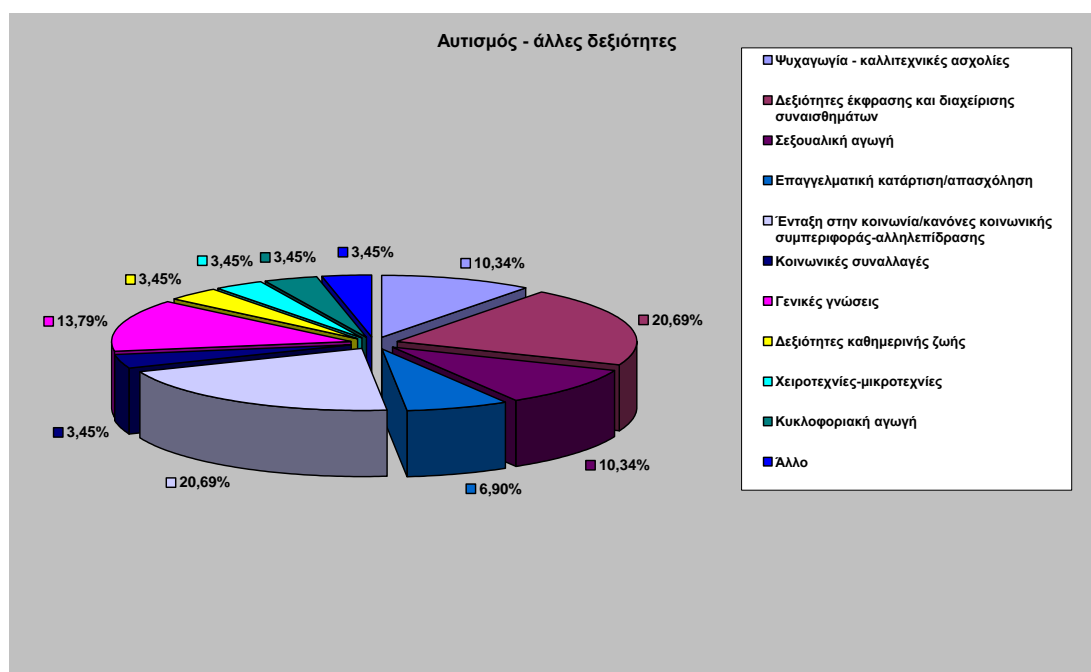
Για τα άτομα με αυτισμό οι σχετικές με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων δεξιότητες και τα θέματα που αφορούν την ένταξη στην κοινωνία, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης κρίθηκαν ως οι βασικότερες (20,69%).

Ακόμη, αρκετά σημαντικές είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων (13,79%), αλλά και η απόκτηση γνώσεων γύρω από θέματα σεξουαλικής αγωγής (10,34%) και η συμμετοχή τους σε ψυχαγωγικές δράσεις και καλλιτεχνικές ασχολίες (10,34%).

Στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την καθημερινή ζωή, τις κοινωνικές συναλλαγές, την κυκλοφοριακή αγωγή, καθώς και η ενασχόλησή τους με χειροτεχνίες-μικροτεχνίες δόθηκε η ίδια βαρύτητα (3,45%).

Οι βασικές «άλλες» δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 55):

Γράφημα 55



Άτομα με ψυχική αναπηρία

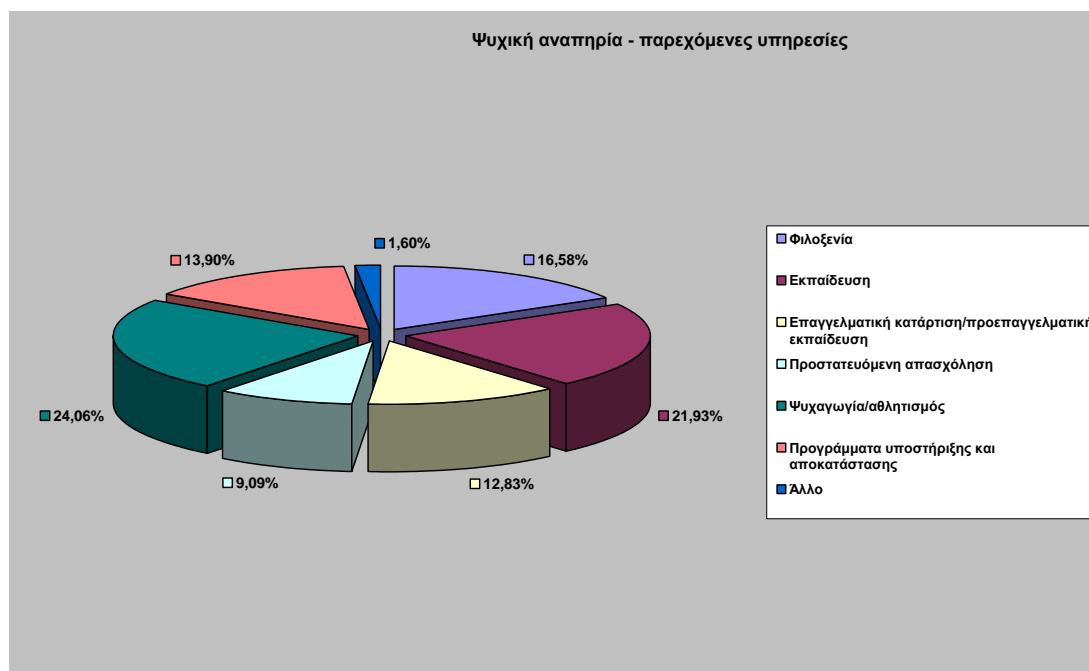
Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με ψυχική αναπηρία

Στα άτομα με ψυχική αναπηρία, οι σχετικοί φορείς παρέχουν κατά κύριο λόγο υπηρεσίες σχετικές με την ψυχαγωγία τους και τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και υπηρεσίες εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, με την ψυχαγωγία και τον αθλητισμό ασχολείται το 24,06%, ενώ υπηρεσίες εκπαίδευσης σε άτομα με ψυχική αναπηρία παρέχει το 21,93%. Σημαντικό είναι το ποσοστό των φορέων (16,58%) που παρέχουν φιλοξενία σε άτομα με ψυχική αναπηρία, ενώ το 13,90% παρέχει υπηρεσίες υποστήριξης, το 12,83% παρέχει προγράμματα που αφορούν την προεπαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, το 9,09% προστατευόμενη απασχόληση.

Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχονται σε άτομα με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 56):

Γράφημα 56



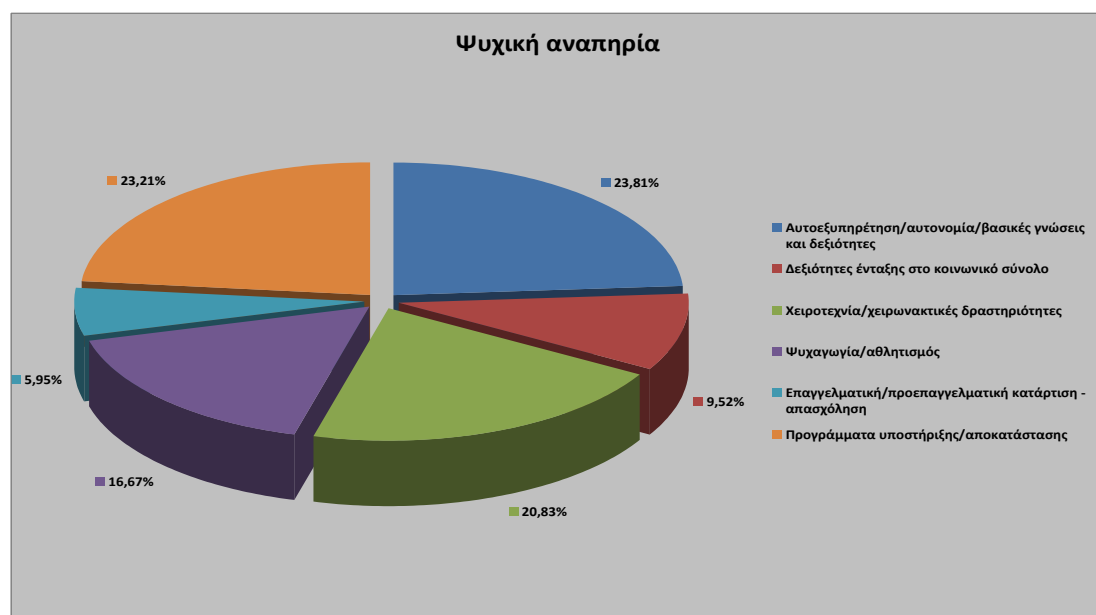
Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ψυχική αναπηρία

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ψυχική αναπηρία καλύπτουν μία ευρύτητα θεματικών πεδίων, όπως προκύπτει από την έρευνα.

Κατά κύριο λόγο προσφέρονται προγράμματα με αντικείμενο σχετικό με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία τους και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (23,81%), αλλά και προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης -κυρίως εργοθεραπεία, μουσικοθεραπεία- (23,21%), καθώς και προγράμματα με αντικείμενο χειροτεχνία και χειρονακτικές δραστηριότητες (20,83%). Σημαντικό ποσοστό (16,67%) παρέχουν προγράμματα με αντικείμενο σχετικό με την ψυχαγωγία και τη συμμετοχή των ατόμων με ψυχική αναπηρία σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ λιγότερα προγράμματα αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (9,52%) και την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (5,95%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 57):

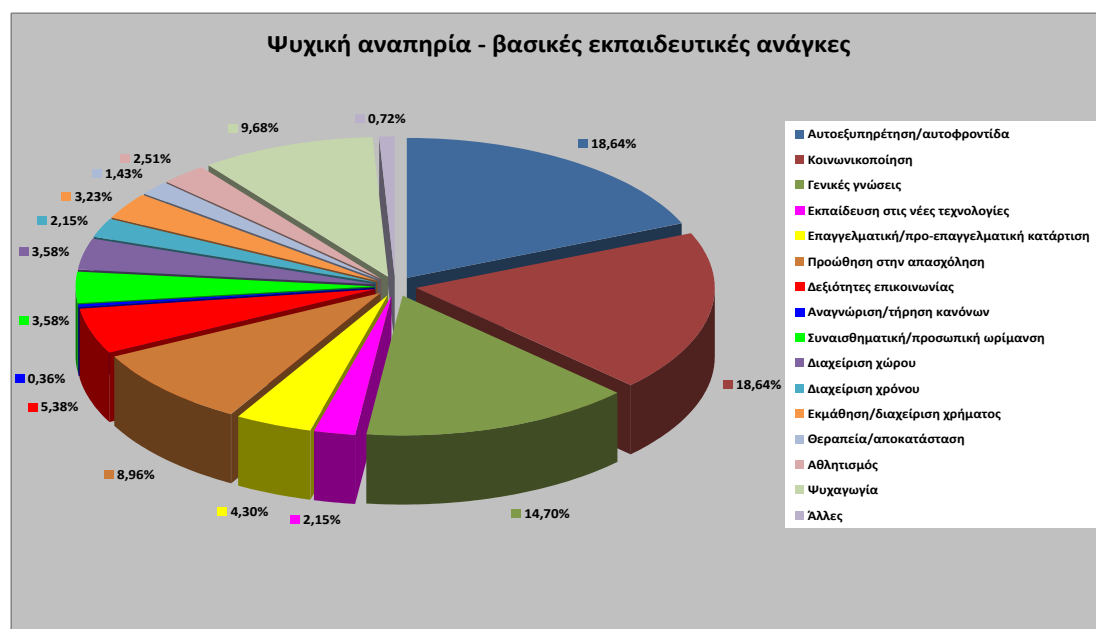
Γράφημα 57



Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με ψυχική αναπηρία

Για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας η αυτοεξυπηρέτηση και η κοινωνικοποίηση αποτελούν τις βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες τις οποίες θα πρέπει να καλύψουν εκπαιδευτικά προγράμματα. Η βαρύτητά τους κρίνεται εξίσου σημαντική, καθώς συγκεντρώνουν η καθεμία ποσοστό 18,64%. Ιδιαίτερης σημασίας είναι ακόμη η απόκτηση γενικών γνώσεων (14,70%), αλλά και η συμμετοχή σε ψυχαγωγικά προγράμματα (9,68%), καθώς και την προώθησή τους στην απασχόληση (8,96%). Οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 58):

Γράφημα 58



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με ψυχική αναπηρία

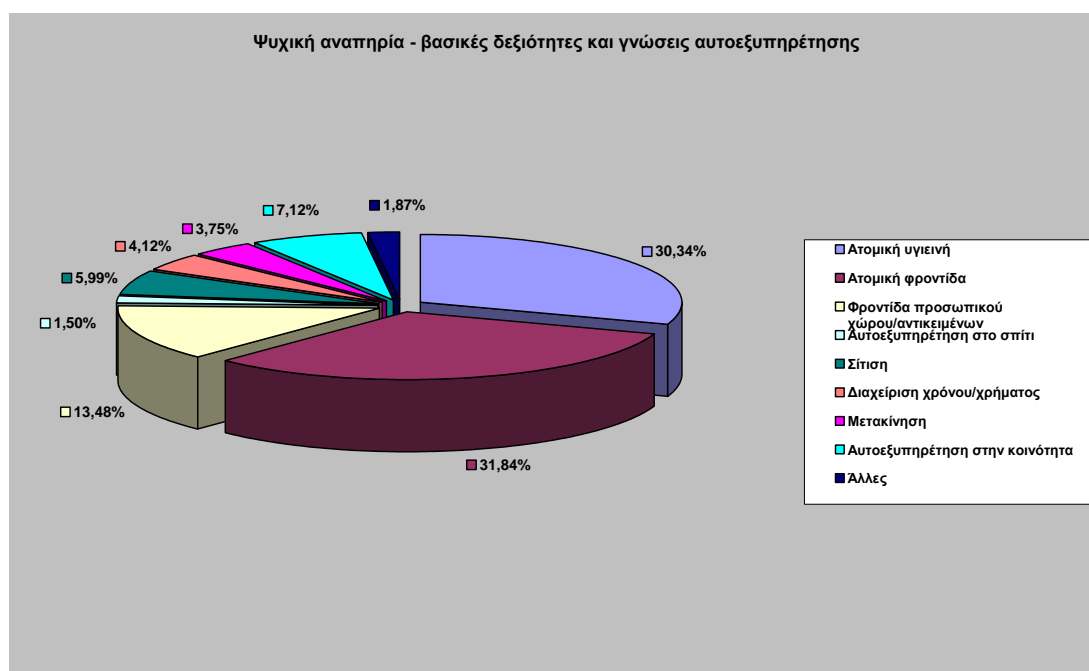
Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που άπτονται θεμάτων ατομικής φροντίδας και θεμάτων που αφορούν την ατομική υγιεινή εκτιμήθηκαν ως οι βασικότερες γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να λάβουν άτομα με ψυχική αναπηρία σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους.

Ζητήματα που αφορούν την ατομική φροντίδα (όπως το να τρώνε ή να ντύνονται, την αυτοπροστασία κλπ) συγκέντρωσαν ποσοστό 31,84%, ενώ γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την προσωπική υγιεινή κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικές σε ποσοστό 30,34%.

Οι συγκεκριμένες δύο ενότητες δεξιοτήτων και γνώσεων καταγράφονται ως ιδιαίτερα πιο σημαντικές σε σχέση με άλλες ενότητες που αφορούν επίσης την αυτοεξυπηρέτηση και τη φροντίδα. Στην τρίτη θέση καταγράφονται γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων (13,48%), ακολουθούν δεξιότητες και γνώσεις που αφορούν θέματα σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα (7,12%), σχετικά με τη σίτιση, όπως μαγειρική, ή παρασκευή γευμάτων (5,99%) και θέματα σχετικά με τη διαχείριση χρόνου και χρήματος (4,12%).

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 59):

Γράφημα 59



Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για τα άτομα με ψυχική αναπηρία

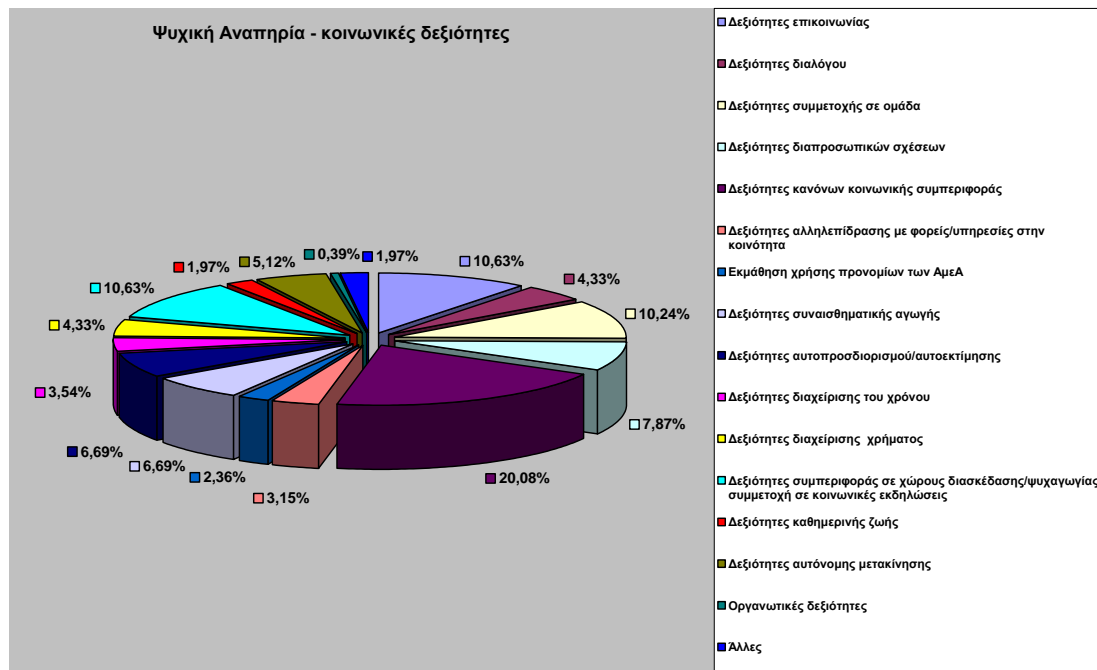
Για τα ενήλικα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνώριση και στην τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς κρίνεται ως η βασική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (20,08%).

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας (10,63%), συμπεριφοράς σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (10,63%), αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη συμμετοχή σε ομάδα (10,26%), καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (7,87%).

Η συναισθηματική αγωγή και θέματα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης κρίθηκαν ακόμη πως έχουν σημασία για άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (6,69%).

Συγκεκριμένα, τα δεδομένα για τα άτομα με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 60):

Γράφημα 60



Άλλες δεξιότητες για άτομα με ψυχική αναπηρία

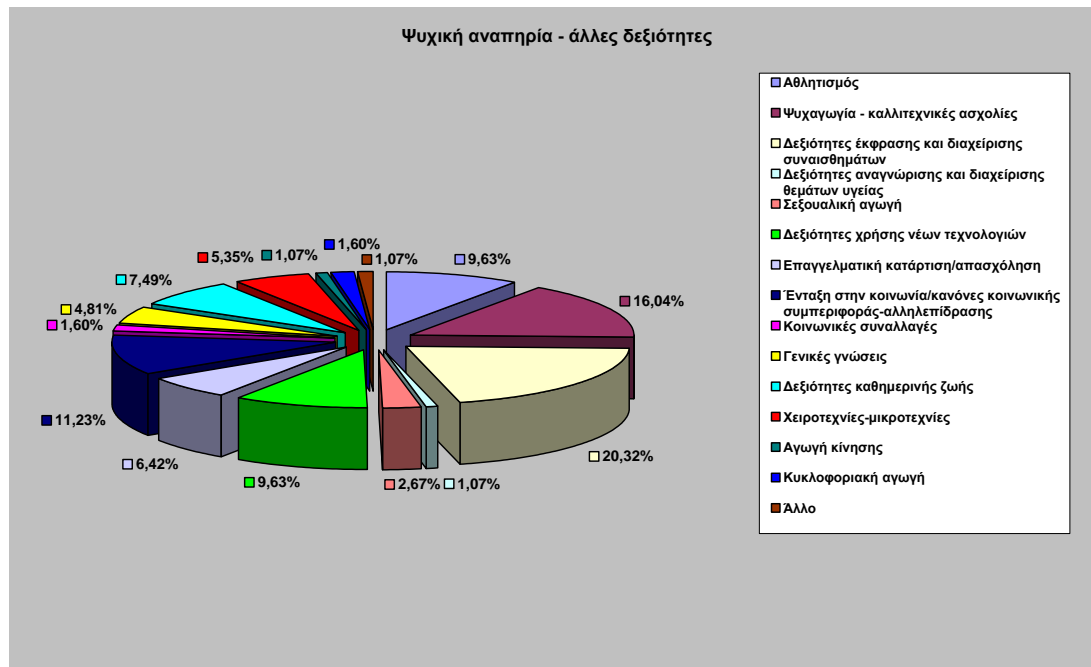
Οι επιλογές των συμμετεχόντων σχετικά με άλλες δεξιότητες (πλέον της αυτοεξυπηρέτησης και της κοινωνικοποίησης) που μπορούν να λάβουν τα άτομα με ψυχική αναπηρία μέσα από προγράμματα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσής τους κυμάνθηκαν σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα.

Η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων (20,32%), ακολουθούμενη από την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες (16,04%) κρίθηκαν ως οι πιο σημαντικές για τα άτομα με ψυχική αναπηρία.

Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξή τους στην κοινωνία και η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (11,23%), οι δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών (9,63%) και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες (9,63%), οι δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή (7,49%), η επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (6,42%) ήταν στις επιλογές των συμμετεχόντων.

Οι βασικές «άλλες» δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με ψυχική αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως καταγράφηκαν από την έρευνα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 61):

Γράφημα 61



Αισθητηριακές αναπηρίες

Τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, δηλαδή με προβλήματα όρασης και με προβλήματα ακοής, αποτελούν τη μικρότερη πληθυσμιακή ομάδα ατόμων με αναπηρία, σε σχέση με αυτές στις οποίες απευθύνονται οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα.

Άτομα με προβλήματα όρασης

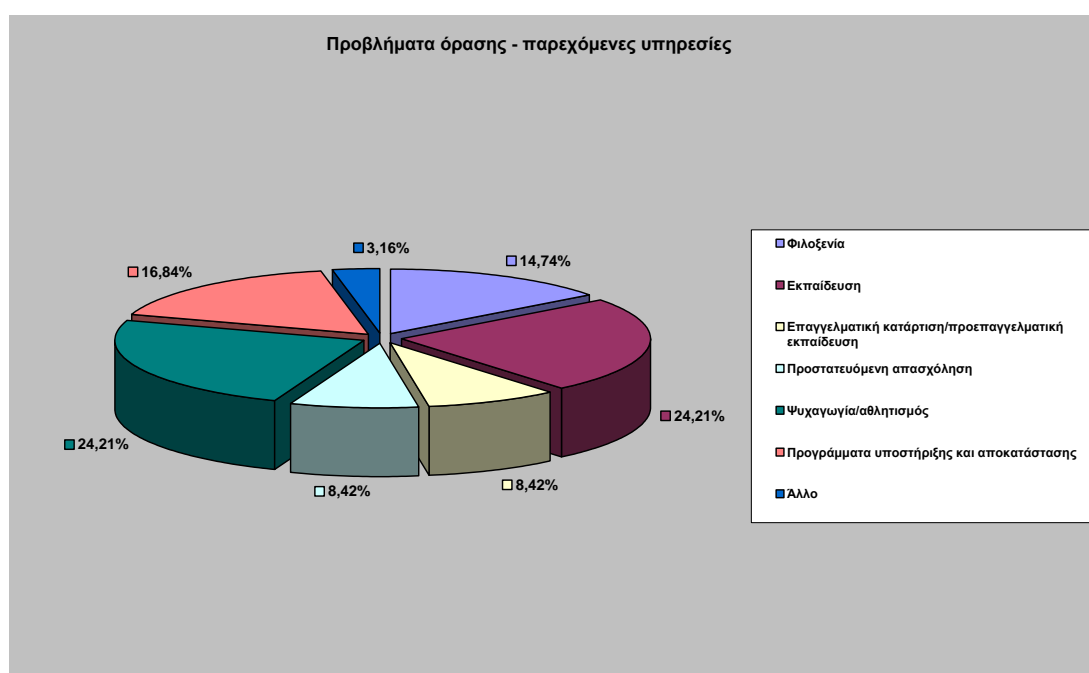
Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα όρασης

Υπηρεσίες σχετικές με την εκπαίδευσή τους, αλλά και την ψυχαγωγία τους παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα όρασης, κατά κύριο λόγο.

Συγκεκριμένα, οι εν λόγω υπηρεσίες παρέχονται, έκαστη, από το 24,21%, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (14,74%) παρέχει φιλοξενία σε άτομα με προβλήματα όρασης. Υπηρεσίες υποστήριξης παρέχονται από το 16,84%, ενώ υπηρεσίες σχετικές με την προεπαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και προστατευόμενη απασχόληση καλύπτει, αντίστοιχα, το 8,42% των φορέων.

Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα όρασης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 62):

Γράφημα 62



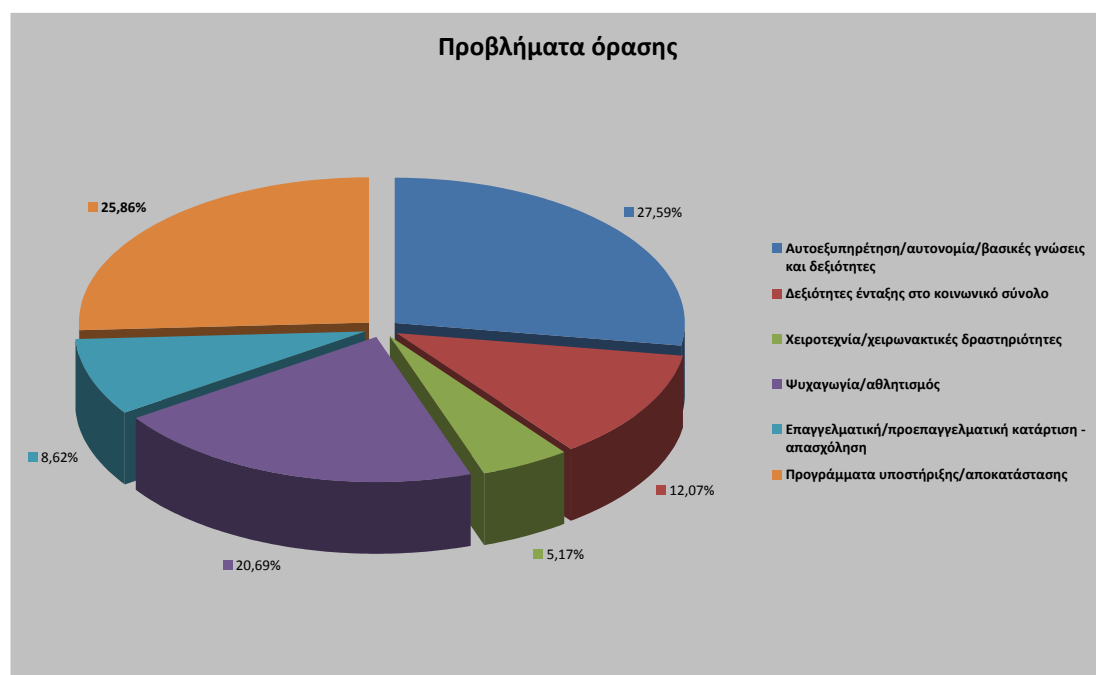
Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης

Προγράμματα με αντικείμενο την αυτοεξυπηρέτηση, την αυτονομία τους και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (27,58%) απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε άτομα με προβλήματα όρασης, όπως και προγράμματα υποστήριξης -κυρίως ψυχολογική υποστήριξη, εργοθεραπεία και μουσικοθεραπεία- (25,86%), όπως προκύπτει με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Σημασία δίνεται και σε προγράμματα που αφορούν την ψυχαγωγία και τη συμμετοχή των ατόμων με προβλήματα όρασης σε αθλητικές δραστηριότητες (20,69%), ενώ μικρότερης εφαρμογής τυγχάνουν προγράμματα με αντικείμενο την απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (12,07%), την επαγγελματική, προεπαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (8,62%), αλλά και την ενασχόλησή τους με χειροτεχνίες και χειρωνακτικές δραστηριότητες (5,17%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης παρατίθενται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 63):

Γράφημα 63



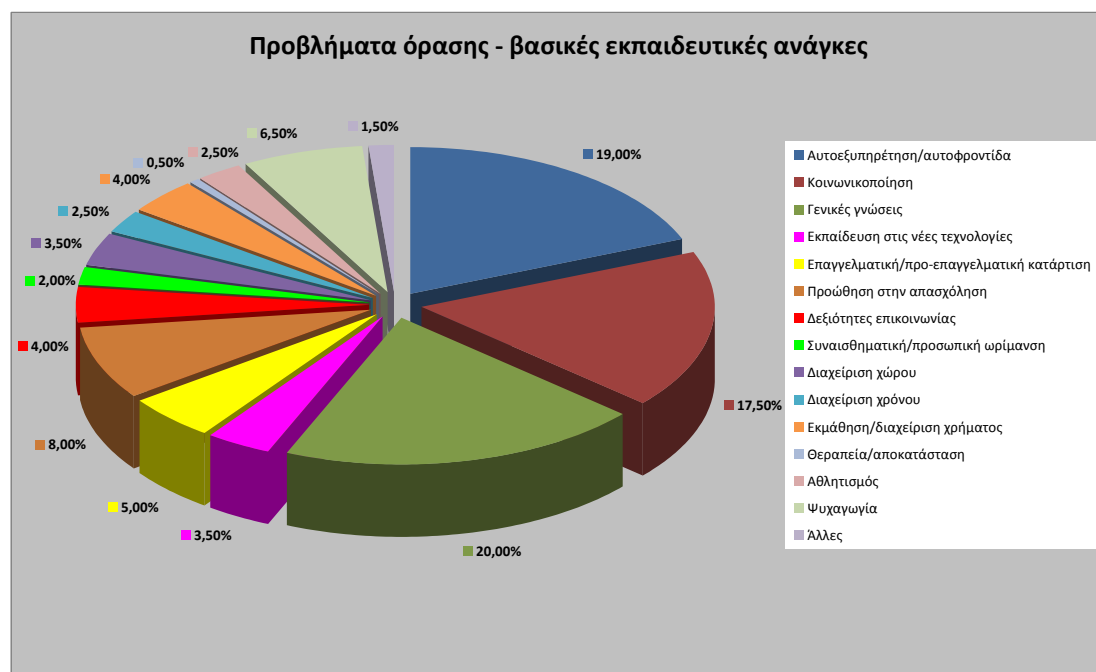
Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με προβλήματα όρασης

Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η αυτοεξυπηρέτηση και η κοινωνικοποίηση εκτιμήθηκαν ως οι βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, θέματα που άπτονται της ενότητας απόκτηση γενικών γνώσεων συγκέντρωσαν 20%, θέματα που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και αυτοφροντίδα συγκέντρωσαν 19%, ενώ η απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης συγκέντρωσε 17,5%.

Η προώθηση στην απασχόληση (8%), η επαγγελματική και προεπαγγελματική κατάρτιση (5%), αλλά και η ψυχαγωγία (6,50%) των ατόμων με προβλήματα όρασης εκτιμήθηκαν, ακόμη, ως σχετικά σημαντικές.

Συγκεκριμένα, οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 64):

Γράφημα 64



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με προβλήματα όρασης

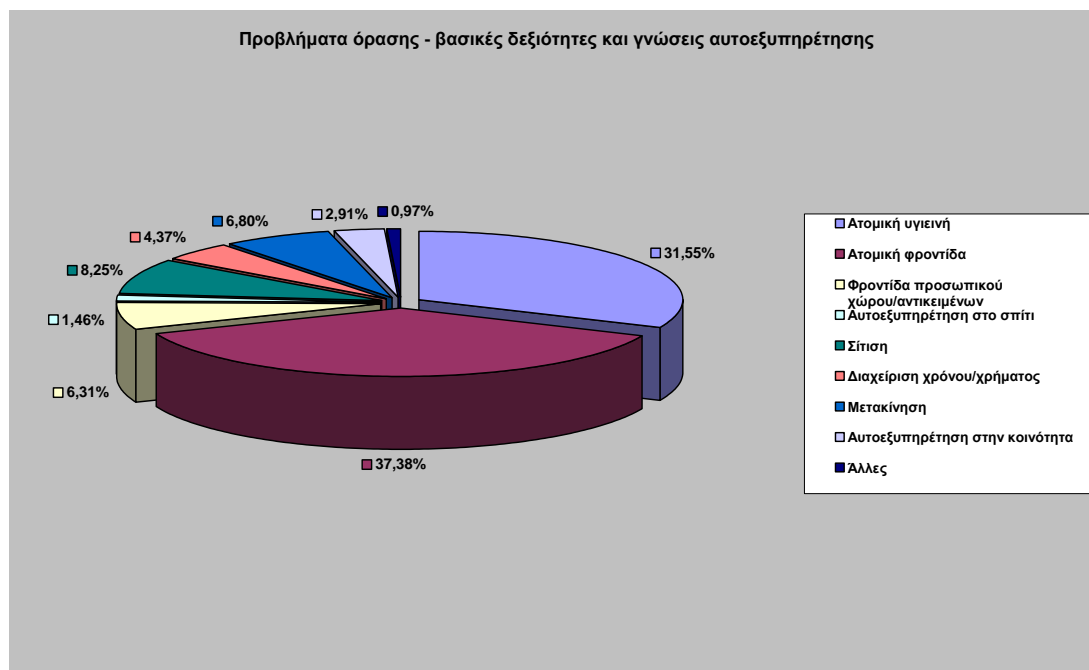
Δεξιότητες σχετικές με τη φροντίδα του εαυτού τους, καθώς και σχετικές με την ατομική υγιεινή τους είναι οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης.

Τα ποσοστά που συγκέντρωσαν είναι υπέρ-πολλαπλάσια εκείνων των υπόλοιπων επιλογών των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, θέματα που αφορούν την ατομική φροντίδα (όπως το να τρώνε, το να ντύνονται) συγκέντρωσαν ποσοστό 37,38% επί του συνόλου των απαντήσεων, ενώ ζητήματα που αφορούν την ατομική υγιεινή τους κρίθηκαν ως σημαντικότερα από το 31,55% των συμμετεχόντων.

Το 8,25% έκρινε ιδιαίτερα σημαντική την απόκτηση γνώσεων που εξυπηρετούν την ανάγκη για σίτιση (όπως παρασκευή γευμάτων), το 6,80% την απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν τη μετακίνησή τους και το 6,31% τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους.

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με προβλήματα όρασης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 65):

Γράφημα 65



Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για άτομα με προβλήματα όρασης

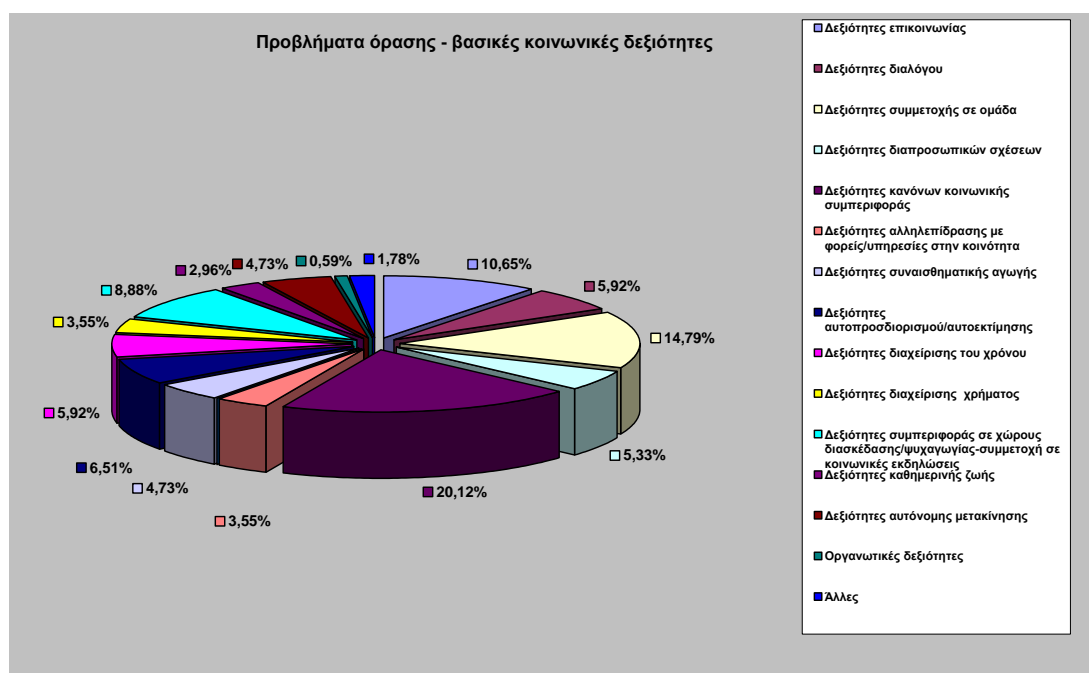
Για τα ενήλικα άτομα με προβλήματα όρασης η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εκμάθηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς συγκέντρωσε, συγκεκριμένα, το 20,12% του συνόλου των επιλογών όσων μετείχαν στην έρευνα, ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες ενότητες κοινωνικών δεξιοτήτων που καταγράφηκαν.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων συμμετοχής σε ομάδα (11,79%), επικοινωνίας (10,65%), αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (8,88%). Επίσης αρκετές επιλογές συγκέντρωσαν και απόκτηση δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης (6,51%).

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 66):

Γράφημα 66



Άλλες δεξιότητες για άτομα με προβλήματα όρασης

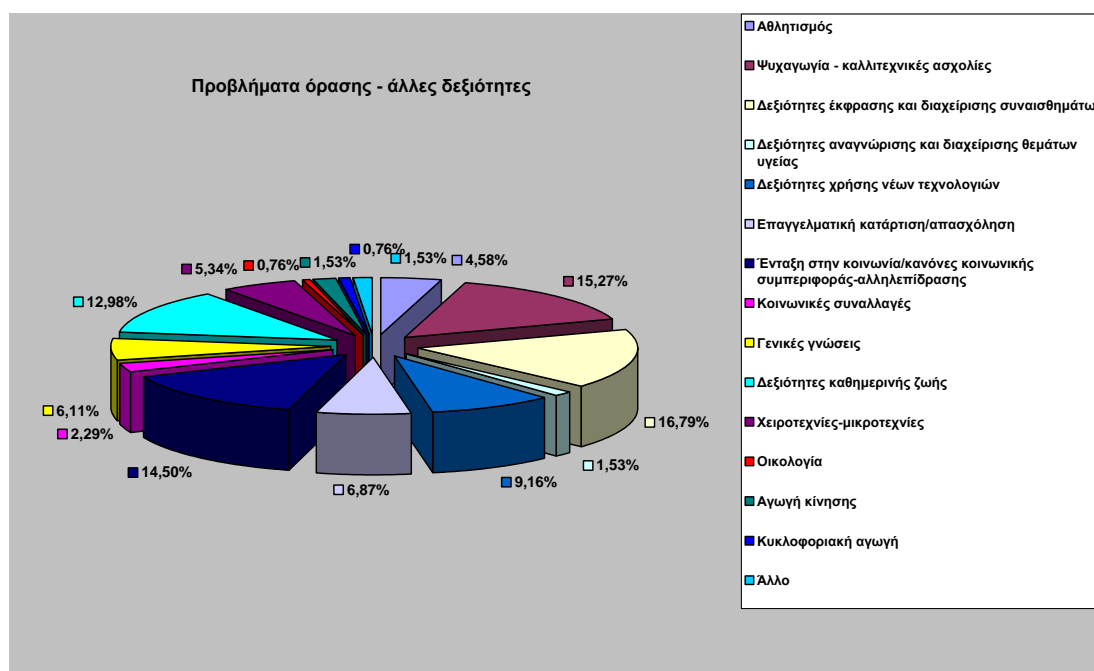
Οι επιλογές των συμμετεχόντων σχετικά με άλλες δεξιότητες (πλέον της αυτοεξυπηρέτησης και της κοινωνικοποίησης) που μπορούν να λάβουν τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσα από προγράμματα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσής τους κυμάνθηκαν σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα.

Η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων (16,97%), ακολουθούμενη από την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες (15,27%) και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξή τους στην κοινωνία και η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (14,50%), κρίθηκαν ως οι πιο σημαντικές για τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Οι δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή (12,98%), οι δεξιότητες χρήσης των νέων τεχνολογιών (9,16%), η επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (6,87%) και η απόκτηση γενικών γνώσεων (6,11%) ήταν στις επιλογές των συμμετεχόντων.

Οι βασικές «άλλες» δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως καταγράφηκαν από την έρευνα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 67):

Γράφημα 67



Άτομα με προβλήματα ακοής

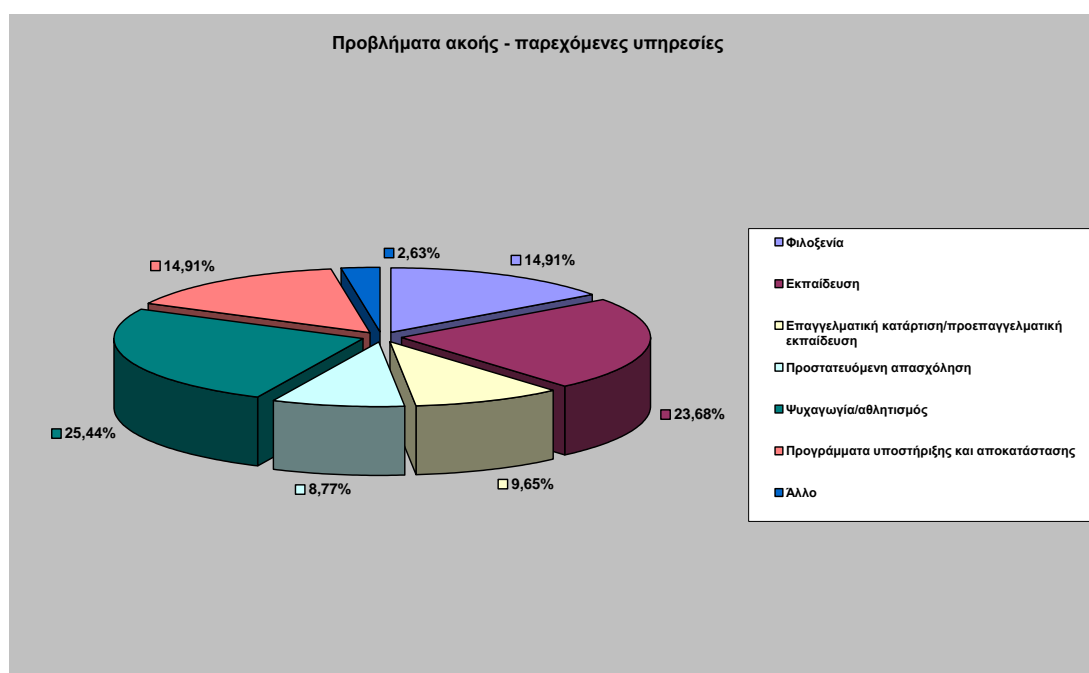
Υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα ακοής

Υπηρεσίες σχετικές με την ψυχαγωγία τους (25,44%) αλλά και την εκπαίδευσή τους (23,68%) παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα ακοής, κατά κύριο λόγο.

Ένα σημαντικό ποσοστό (14,91%) παρέχει φιλοξενία καθώς και υπηρεσίες υποστήριξης και αποκατάστασης σε άτομα με προβλήματα ακοής. Υπηρεσίες σχετικές με την προεπαγγελματική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και προστατευόμενη απασχόληση καλύπτει, αντίστοιχα, το 9,65% και το 8,77% των φορέων οι εκπρόσωποι των οποίων μετείχαν στην έρευνα.

Τα δεδομένα που αφορούν τις υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς σε άτομα με προβλήματα ακοής αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 68):

Γράφημα 68



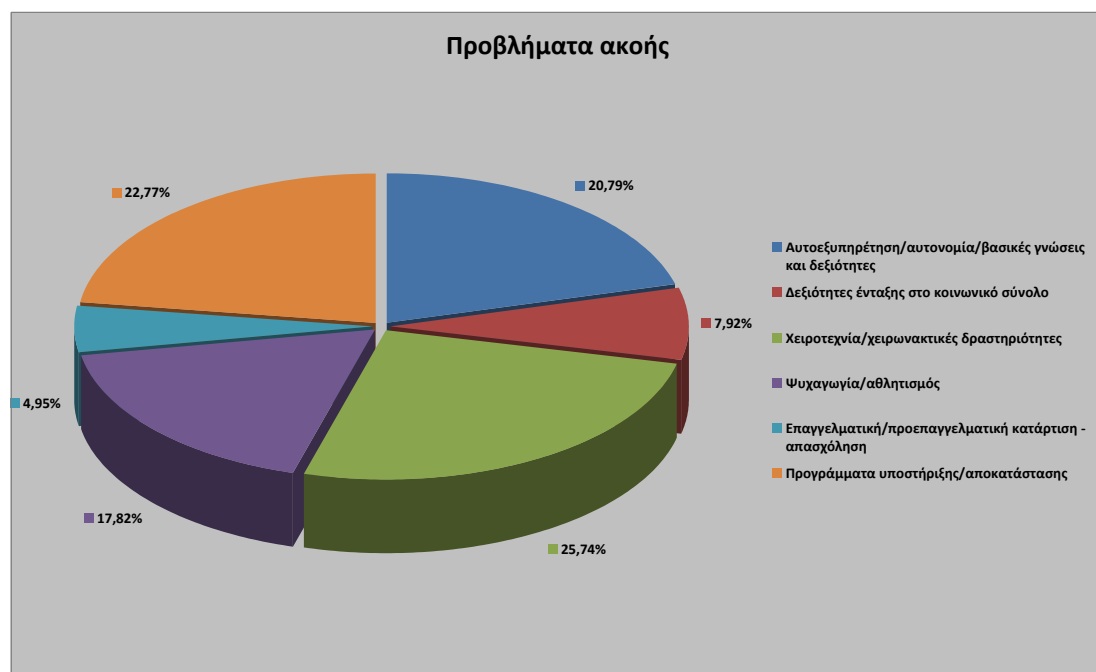
Εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα ακοής

Προγράμματα με αντικείμενο την ενασχόληση των ατόμων με προβλήματα ακοής με χειροτεχνίες και χειρονακτικές εργασίες (25,74%), με αντικείμενο θέματα που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση, την αυτονομία τους (20,79%), αλλά και προγράμματα υποστήριξης -κυρίως εργοθεραπεία και λογοθεραπεία- (22,77%) παρέχουν κατά κύριο λόγο οι φορείς σε άτομα με προβλήματα ακοής, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Λιγότερα προγράμματα καταγράφονται να έχουν αντικείμενο σχετικό με την ψυχαγωγία και τον αθλητισμό (17,82%), την απόκτηση δεξιοτήτων ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (7,92%), αλλά και την προεπαγγελματική, επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση (4,95%).

Τα δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης παρατίθενται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 69):

Γράφημα 69



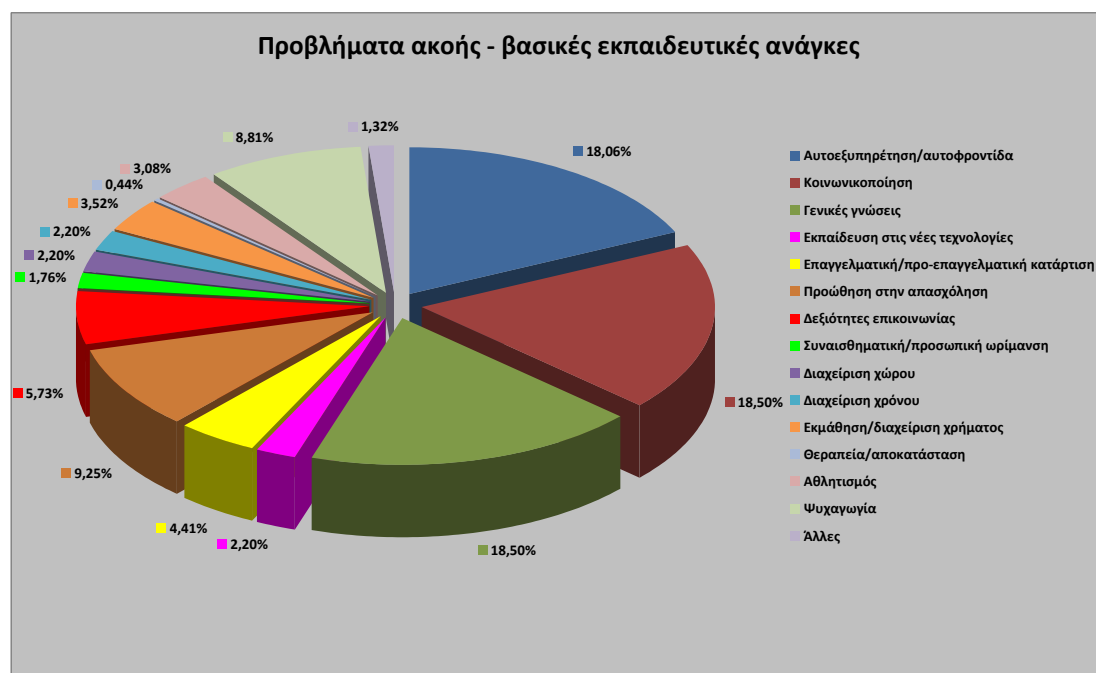
Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με προβλήματα ακοής

Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η κοινωνικοποίηση και η αυτοεξυπηρέτηση εκτιμήθηκαν ως οι βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής. Συγκεκριμένα, θέματα που άπτονται της ενότητας απόκτηση γενικών γνώσεων και θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικοποίησης συγκέντρωσαν 18,50%, ενώ θέματα που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και αυτοφροντίδα συγκέντρωσαν 18,06%.

Η προώθηση στην απασχόληση (9,25%), αλλά και η ψυχαγωγία (8,81%) των ατόμων με προβλήματα ακοής εκτιμήθηκαν, ακόμη, ως σχετικά σημαντικές.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 70):

Γράφημα 70



Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας για τα άτομα με προβλήματα ακοής

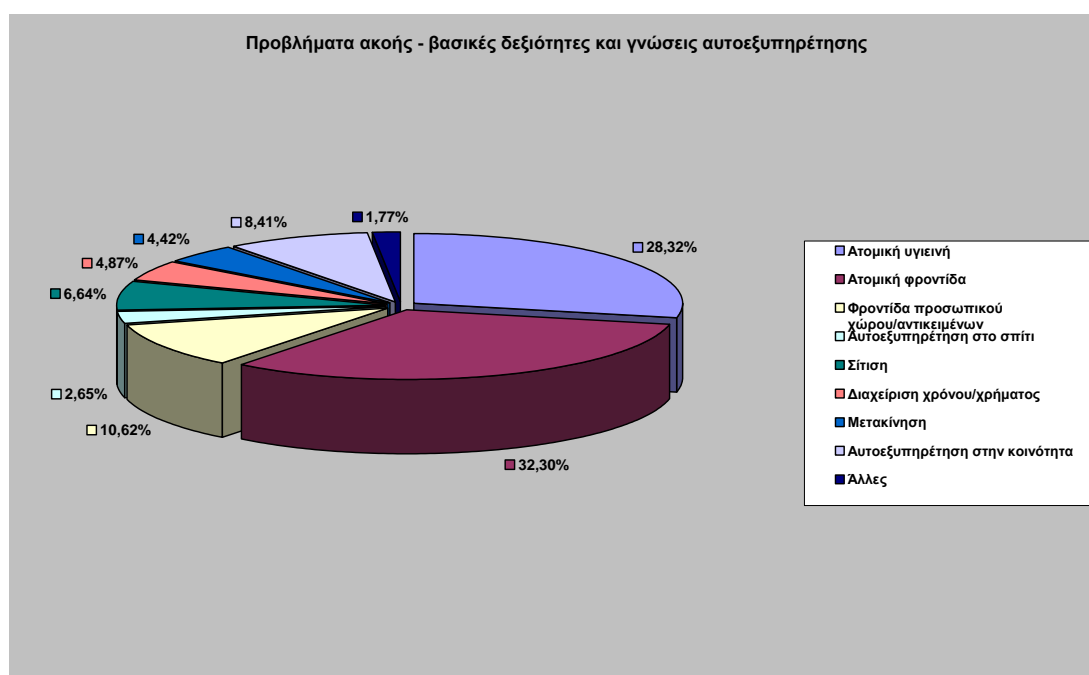
Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα, καθώς και σχετικές με την ατομική υγιεινή είναι οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης.

Τα ποσοστά που συγκέντρωσαν είναι υπέρ-πολλαπλάσια εκείνων των υπόλοιπων επιλογών των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, θέματα που αφορούν την ατομική φροντίδα συγκέντρωσαν ποσοστό 32,30% επί του συνόλου, ενώ ζητήματα που αφορούν την ατομική υγιεινή τους κρίθηκαν ως σημαντικότερα από το 28,32% των συμμετεχόντων.

Το 10,62% έκρινε ιδιαίτερα σημαντική την απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους και το 8,41% την απόκτηση γνώσεων που αφορούν την αυτοεξυπηρέτησή τους στην κοινότητα.

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα άτομα με προβλήματα ακοής αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 71):

Γράφημα 71



Βασικές κοινωνικές δεξιότητες για άτομα με προβλήματα ακοής

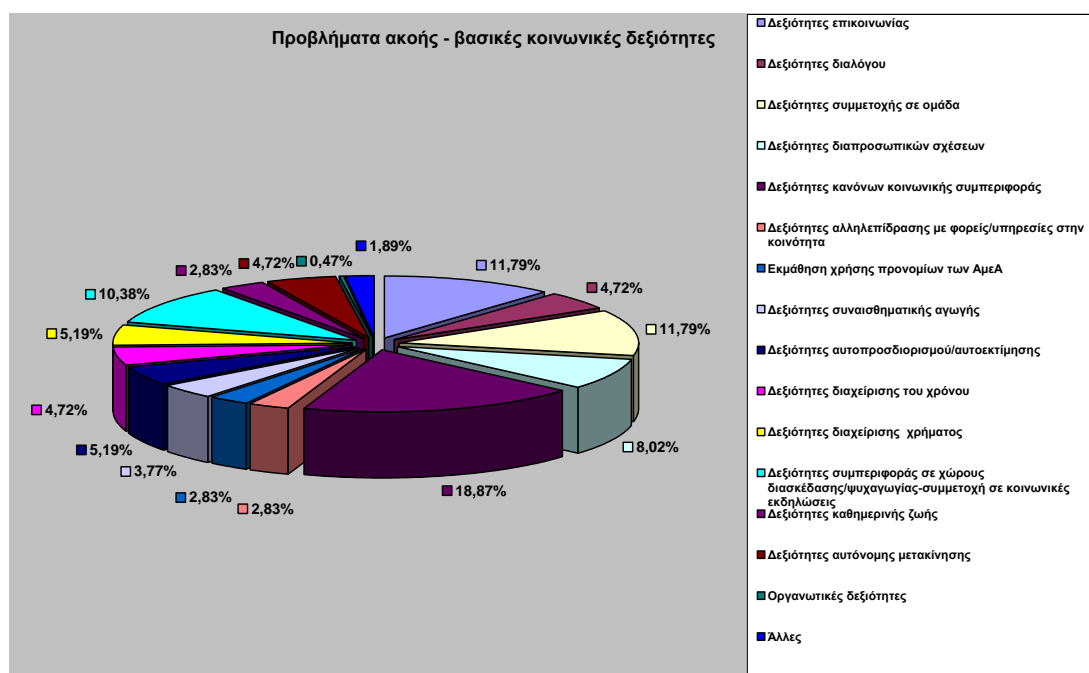
Για τα ενήλικα άτομα με προβλήματα ακοής η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εκμάθηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς συγκέντρωσε, συγκεκριμένα, το 18,87% του συνόλου των επιλογών όσων μετείχαν στην έρευνα, ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που συγκέντρωσαν οι υπόλοιπες ενότητες κοινωνικών δεξιοτήτων που καταγράφηκαν.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε σε θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων συμμετοχής σε ομάδα (11,79%) και επικοινωνίας (11,79%), αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις (10,38%). Επίσης αρκετές επιλογές συγκέντρωσαν και απόκτηση δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (8,02%).

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 72):

Γράφημα 72



Άλλες δεξιότητες για άτομα με προβλήματα ακοής

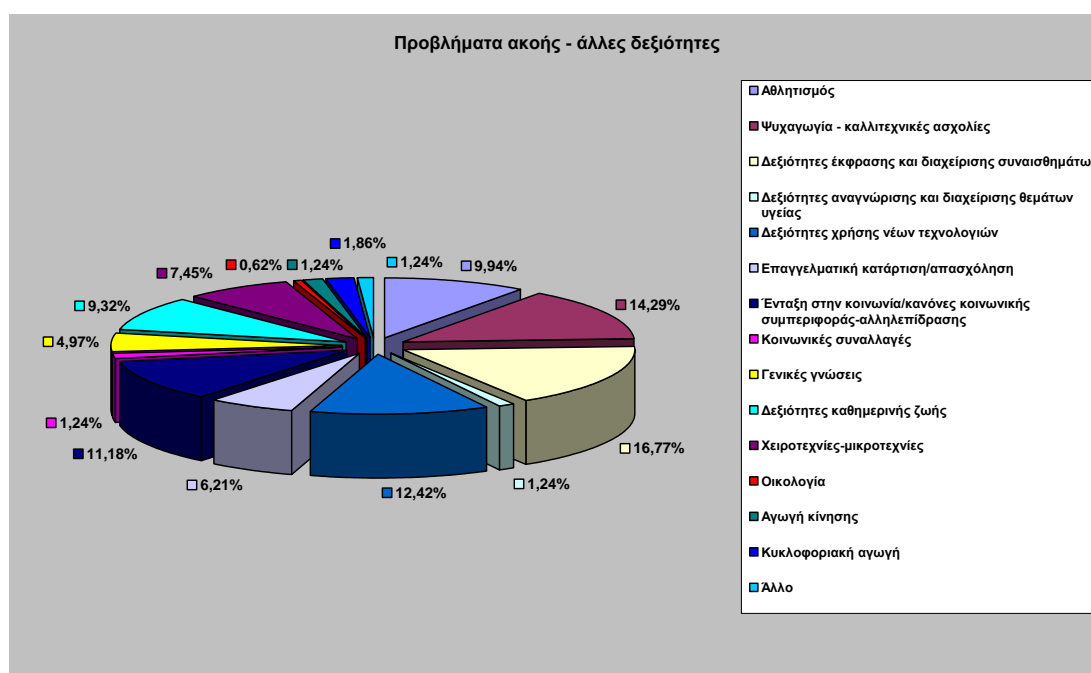
Οι επιλογές των συμμετεχόντων σχετικά με άλλες δεξιότητες (πλέον της αυτοεξυπηρέτησης και της κοινωνικοποίησης) που μπορούν να λάβουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από προγράμματα στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσής τους κυμάνθηκαν σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα.

Η απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων (16,77%), ακολουθούμενη από την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες (14,29%), την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες (12,42%) και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξή τους στην κοινωνία και η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με τους άλλους (11,18%), κρίθηκαν ως οι πιο σημαντικές για τα άτομα με προβλήματα ακοής.

Οι δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή (9,32%), αλλά και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες (9,94%) ήταν στις επιλογές των συμμετεχόντων.

Οι βασικές «άλλες» δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 73):

Γράφημα 73



2.1.2.2. Οριζόντια αποτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρθηκαν από τους εκπροσώπους φορέων που μετείχαν στην έρευνα συγκριτικά ως προς την προτεραιοποίηση που δόθηκε για την κάθε μία σε συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας.

Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με αναπηρία

Από τους εκπροσώπους των φορέων που μετείχαν στην έρευνα, επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, ζητήθηκε να αναφέρουν, κατά την εκτίμησή τους και με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία τους τις πέντε βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, εξειδικεύοντας σε ποια ή ποιες κατηγορίες αναπηρίας αναφέρονται, ποια ή ποιες κατηγορίες αναπηρίας αφορούν οι συγκεκριμένες ανάγκες που ανέφεραν. Οι ερώτηση ήταν ανοικτή επιτρέποντας την ελεύθερη αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους επαγγελματίες που μετείχαν στην έρευνα ήταν σε σημαντικό βαθμό επαναλαμβανόμενες, παρά τη διαφορετική φρασεολογία που χρησιμοποιήθηκε διαφορετικές εκφράσεις για να περιγράψουν την ίδια εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ καταγράφηκαν και αρκετές παρεμφερείς ανάγκες.

Οι απαντήσεις, μετά την επεξεργασία τους και κωδικοποίησή τους, ταξινομήθηκαν και 15 βασικές θεματικές ενότητες, ενώ ένας μικρός αριθμός που δεν μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί εντάχθηκε στην κατηγορία «άλλες».

Οι ενότητες που καταγράφηκαν ως βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αναλύονται ακολούθως.

Αυτοεξυπηρέτηση/αυτοφροντίδα

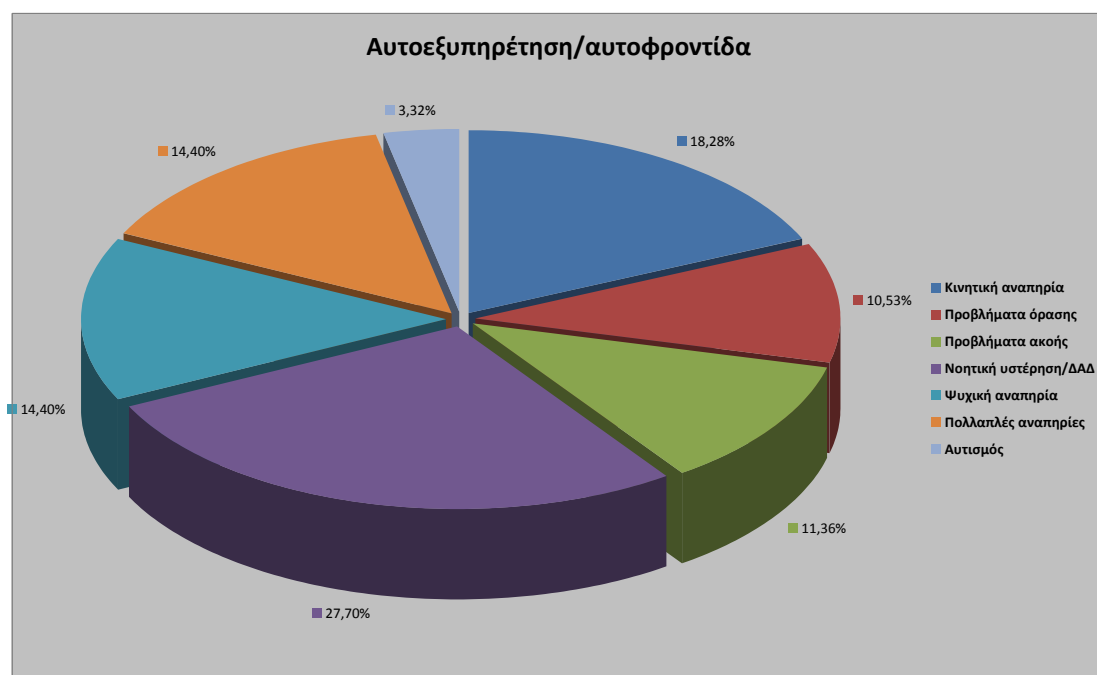
Η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτοφροντίδα προκύπτει ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας.

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, πέρα από την «αυτοεξυπηρέτηση», που ήταν η βασική ανάγκη που καταγράφηκε, επιμέρους ανάγκες που καταγράφηκαν αφορούσαν την ατομική υγιεινή, τη σίτιση, την ένδυση, την ασφάλεια, δεξιότητες καθημερινής ζωής, αυτόνομη και ημιαυτόνομη διαβίωση, αυτονομία στην κοινότητα, την καλλιέργεια της κίνησης.

Η αυτοεξυπηρέτηση/αυτοφροντίδα καταγράφηκε ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη πρωτίστως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,70%) και δευτερευόντως για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,28%), ψυχική αναπηρία (14,40%) και πολλαπλές αναπηρίες (14,40%) και λιγότερο για άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (11,53% άτομα με προβλήματα ακοής, 10,53% με προβλήματα όρασης) και αυτισμό (3,32%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 74):

Γράφημα 74



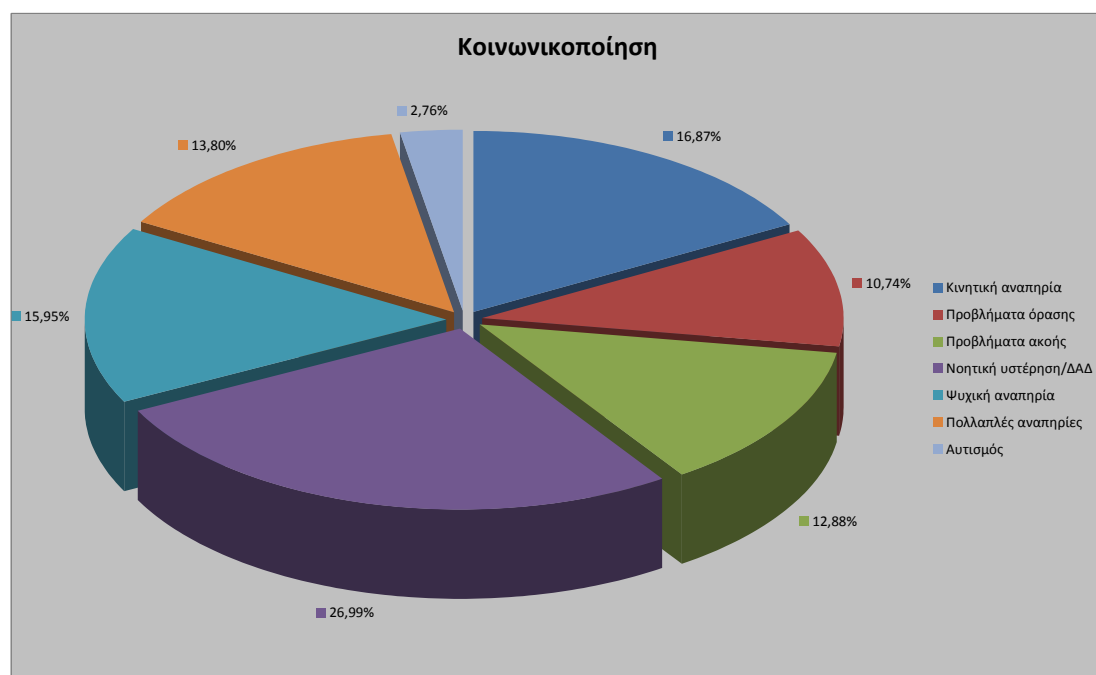
Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση καταγράφεται ως δεύτερη βασική εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αναπηρία. Η ανάγκη αυτή αφορά το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, με μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών αναπηρίας. Η κοινωνικοποίηση καταγράφηκε ως βασική ανάγκη για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,99%), ψυχική αναπηρία (15,95%), κινητική αναπηρία (16,87%) και πολλαπλές αναπηρίες (13,80%), και λιγότερο για τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (12,88% άτομα με προβλήματα ακοής, 10,74% άτομα με προβλήματα όρασης) και τα άτομα με αυτισμό (2,76%).

Οι ανάγκες που καταγράφηκαν και εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία αφορούν την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση κανόνων αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς, την κατανόηση συμπεριφορών, την κοινωνική ένταξη, την προσαρμογή σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες, τη λειτουργία του ατόμου στο πλαίσιο ομάδας, καθώς και την εκπαίδευση στο χειρισμό δύσκολων περιστάσεων.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 75):

Γράφημα 75



Γενικές γνώσεις

Η απόκτηση γενικών γνώσεων προκύπτει ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αναπηρία, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

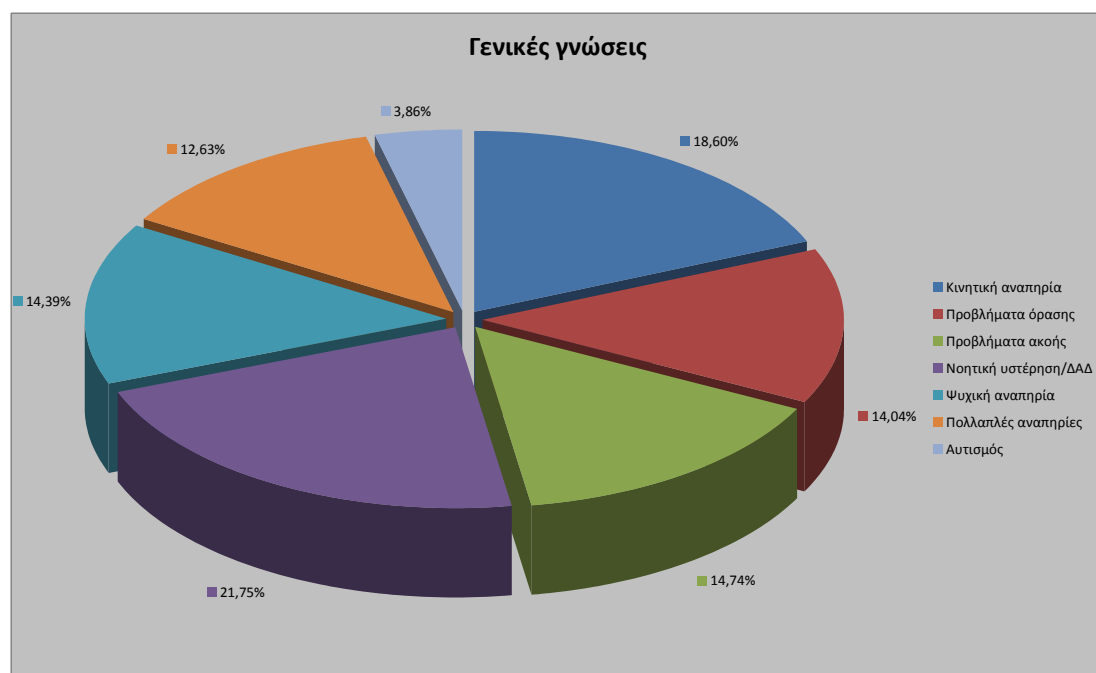
Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει απαντήσεις όπως γενική παιδεία, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, απόκτηση/διεύρυνση γενικών γνώσεων, αλλά και ειδικότερα θέματα όπως γραφή, ανάγνωση, αλφαριθμητισμός, απλά μαθηματικά, γνώση αγγλικών, γνώση ελληνικής γλώσσας επιπέδου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση και βασικές γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον, διασύνδεση θεωρίας και πράξης, ζωγραφική/χειροτεχνίες/κατασκευές.

Οι επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα κάλυψαν το σύνολο των ειδικότερων κατηγοριών αναπηρίας, καθώς η απόκτηση γενικών γνώσεων αναφέρθηκε ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για όλα τα άτομα με αναπηρία. Οι επιλογές των συμμετεχόντων αφορούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα με αναπηρίες νοητικής φύσεως (21,75%), χωρίς, ωστόσο, να μην συμπεριλαμβάνεται, με ικανό αριθμό απαντήσεων, κάποια κατηγορία αναπηρίας.

Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες η απόκτηση γενικών γνώσεων προτεραιοποιήθηκε σε ποσοστό 18,60%, ενώ αρκετή βαρύτητα δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ακοής (14,74%), στα άτομα με προβλήματα όρασης (14,04%) και στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (14,39%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 76):

Γράφημα 76



Εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες

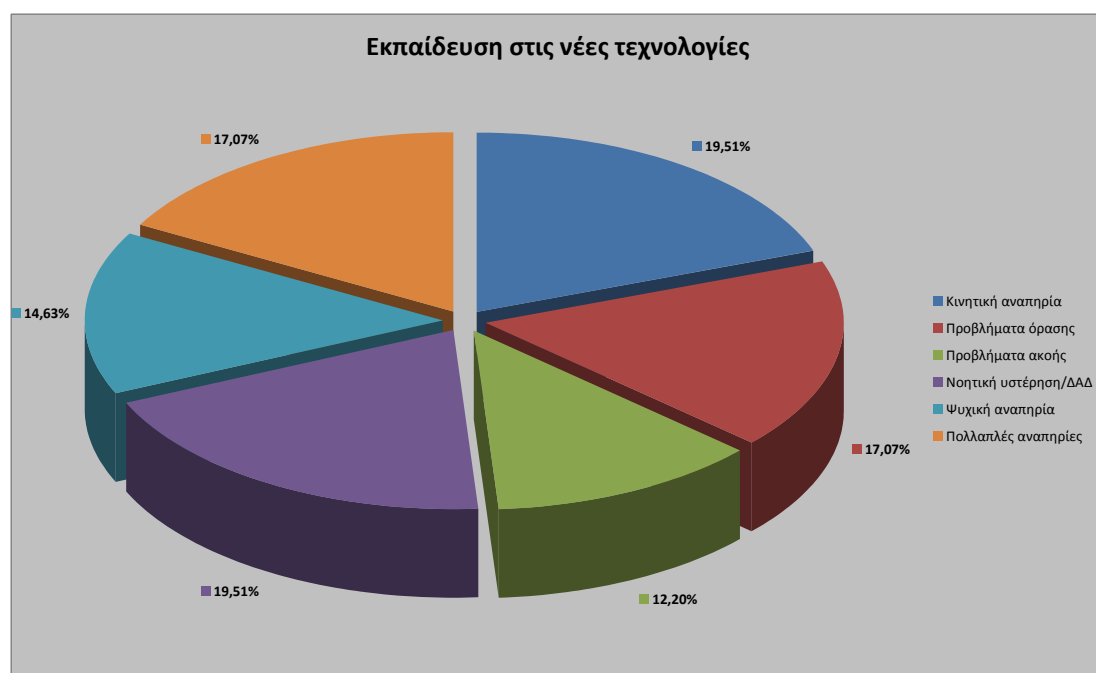
Η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες αποτελεί βασική εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αναπηρία, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες, με βάση τις απαντήσεις, περιλαμβάνει την εκπαίδευση στους τομείς της πληροφορικής και της επικοινωνίας και την εκμάθηση χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη αναφέρθηκε από τους μετέχοντες για το σύνολο των κατηγοριών της αναπηρίας, χωρίς ουσιαστικές διακυμάνσεις στα σχετικά ποσοστά. Εξαιρέση αποτέλεσαν τα άτομα με αυτισμό, για τα οποία δεν αναφέρθηκε ειδικά η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 77):

Γράφημα 77



Επαγγελματική/προ-επαγγελματική κατάρτιση

Η προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση προκύπτει ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αναπηρία, σύμφωνα με τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Απαντήσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη ενότητα δόθηκαν για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας.

Ειδικότερα, οι σχετικές απαντήσεις περιλάμβαναν τα εξής πεδία: επαγγελματική κατάρτιση, προεπαγγελματικά εργαστήρια, επαγγελματικές δεξιότητες, επαγγελματικός προσανατολισμός, εκπαίδευση σε κάποια τέχνη, γνώση απλών χειρονακτικών επαγγελμάτων.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη προτεραιοποιείται, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, τα άτομα με νοητική υστέρηση (29,07%), ενώ δόθηκε λιγότερη σημασία για τα άτομα με αυτισμό (2,33%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 78):

Γράφημα 78



Προώθηση στην απασχόληση

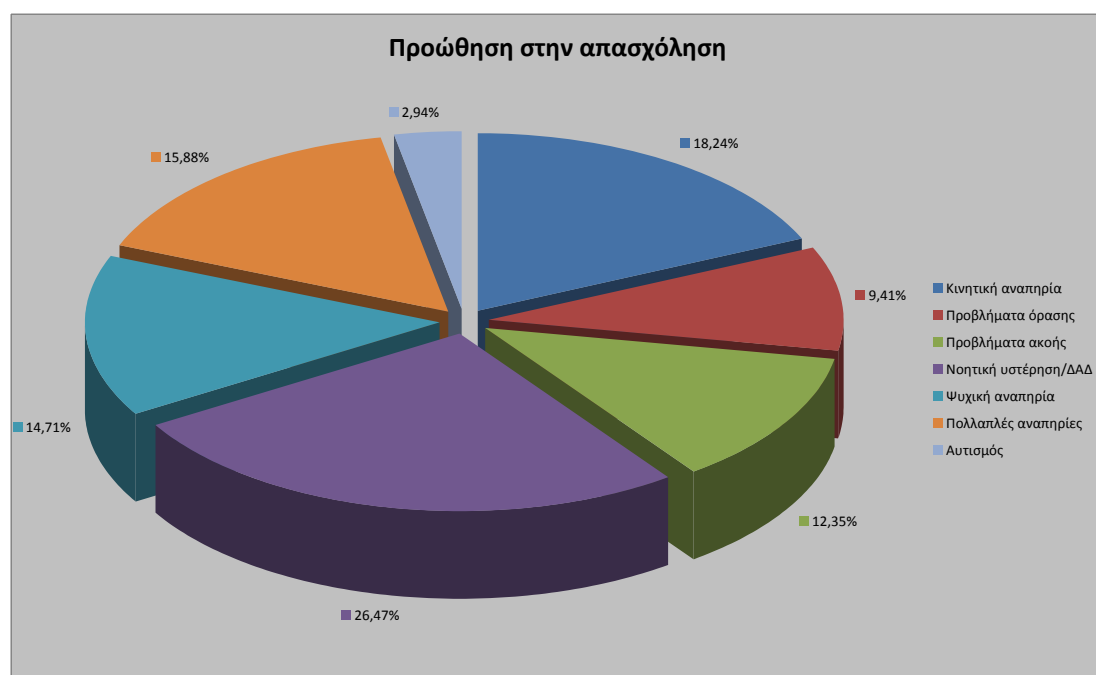
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέγραψαν ως εκπαιδευτική ανάγκη των ατόμων με αναπηρία την προώθησή τους στην απασχόληση.

Πέρα από την προώθηση στην απασχόληση και την επαγγελματική αποκατάσταση, ειδικότερες απαντήσεις που δόθηκαν σχετικές με τη συγκεκριμένη ενότητα περιλάμβαναν την αξιοποίηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, τη διατήρηση εργασίας, την προστατευόμενη απασχόληση, την εκπαίδευση στην εργασιακή συμπεριφορά, την εξοικείωση με την εργασία και το επαγγελματικό πλαίσιο.

Η ανάγκη για προώθηση στην απασχόληση προτεραιοποιείται, κατά κύριο λόγο, για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,47%), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας. Με βάση τις δοθείσες απαντήσεις, προκύπτει και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,24%), πολλαπλές αναπηρίες (15,88%), αλλά και ψυχική αναπηρία (14,71%), ενώ οι σχετικές επιλογές των συμμετεχόντων που αναφέρθηκαν ειδικά σε άτομα με αυτισμό (2,94%) ήταν σημαντικά λιγότερες.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 79):

Γράφημα 79



Δεξιότητες επικοινωνίας

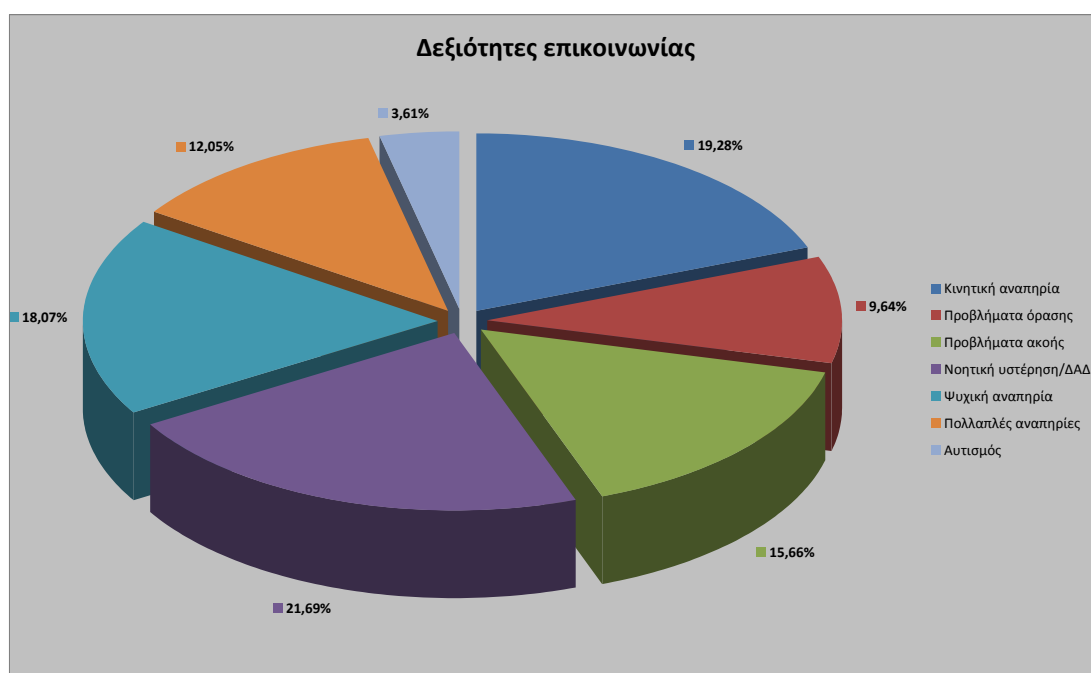
Από τα στοιχεία που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, διαπιστώνεται πως ως εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφεται και η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Τα ειδικότερα θέματα που αφορούν στην ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως καταγράφηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, περιλαμβάνουν την λεκτική ή μη επικοινωνία, την πραγματολογία, την ανάπτυξη προφορικών γνωστικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη εναλλακτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και τον οπτικοακουστικό συγχρονισμό.

Η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτυπώθηκε πως αφορά, χωρίς ιδιαίτερες διακυμάνσεις, κυρίως άτομα με νοητική υστέρηση (21,69%), κινητικές αναπηρίες (19,28%) και ψυχική αναπηρία (18,07%). Από τους συμμετέχοντες, μικρότερη σημασία δόθηκε σε άτομα με αυτισμό (3,61%) ή σε άτομα με προβλήματα όρασης (9,64%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 80):

Γράφημα 80



Αναγνώριση/τήρηση κανόνων

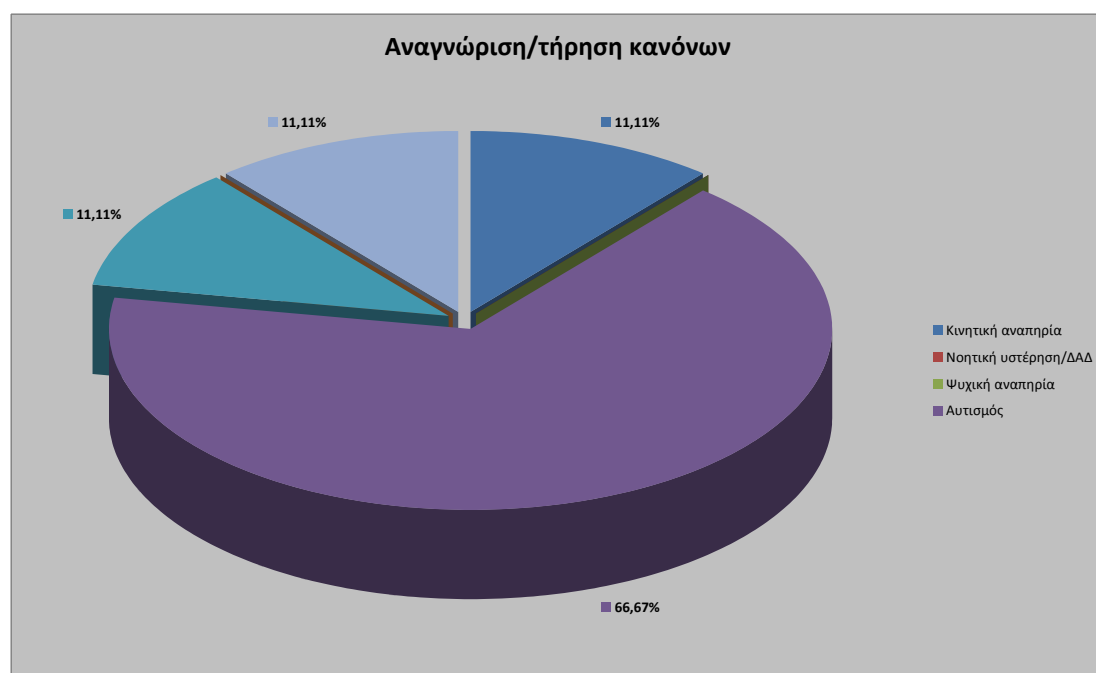
Η αναγνώριση και η τήρηση κανόνων καταγράφηκε ως εκπαιδευτική ανάγκη για κάποιες κατηγορίες αναπηρίες, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Ανάγκη που περιλαμβάνει επιμέρους απαντήσεις όπως συνέπεια/υπευθυνότητα, συγκέντρωση, κατανόηση και εκτέλεση οδηγιών, ολοκλήρωση εργασίας, καλλιέργεια κινήτρου για δραστηριότητες.

Ξεκάθαρη ήταν η προτεραιοποίηση της ύπαρξης εκπαιδευτικής ανάγκης για αναγνώριση και τήρηση κανόνων για τα άτομα με νοητική υστέρηση (66,67%), ενώ λιγότερη σημασία, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, ψυχική αναπηρία και αυτισμό (11,11%). Για τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας δεν έγινε κάποια αναφορά στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 81):

Γράφημα 81



Συναισθηματική/προσωπική ωρίμανση

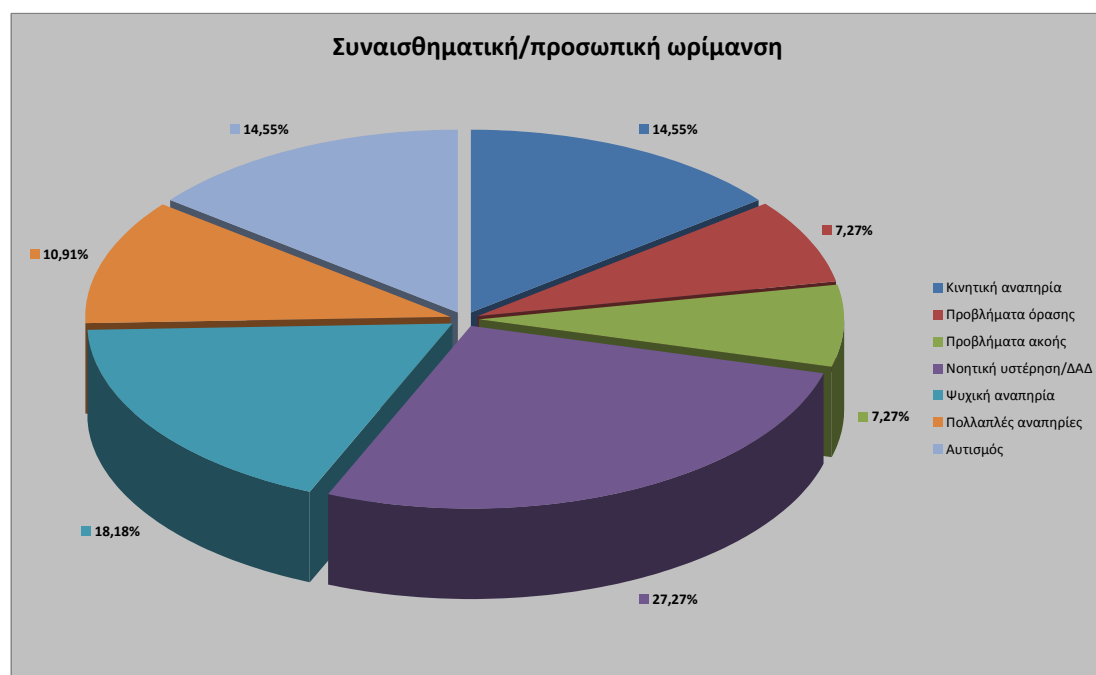
Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην έρευνα προκύπτει πως εκπαιδευτική ανάγκη για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτελεί και η απόκτηση συναισθηματικής/προσωπικής ωρίμανσης.

Ενότητα που περιλαμβάνει τις ειδικότερες απαντήσεις αυτογνωσία, τόνωση αυτοπεποίθησης, σωστή αξιολόγηση, αντιληπτικές ανάγκες, συναισθηματική καλλιέργεια, προσωπική ανάπτυξη, αυτοεκτίμηση, ψυχικές δεξιότητες, εξατομίκευση.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτεραιοποίησαν την συναισθηματική και προσωπική ωρίμανση ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,27%). Αρκετοί από αυτούς την κατέγραψαν ως βασική ανάγκη για τα άτομα με ψυχική αναπηρία (18,18%), αυτισμό (14,55%) και κινητικές αναπηρίες (14,55%), ενώ λιγότερη σημασία από τα άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δόθηκε στα άτομα με αισθητηριακές (7,27%) και πολλαπλές αναπηρίες (10,91%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 82):

Γράφημα 82



Διαχείριση χώρου

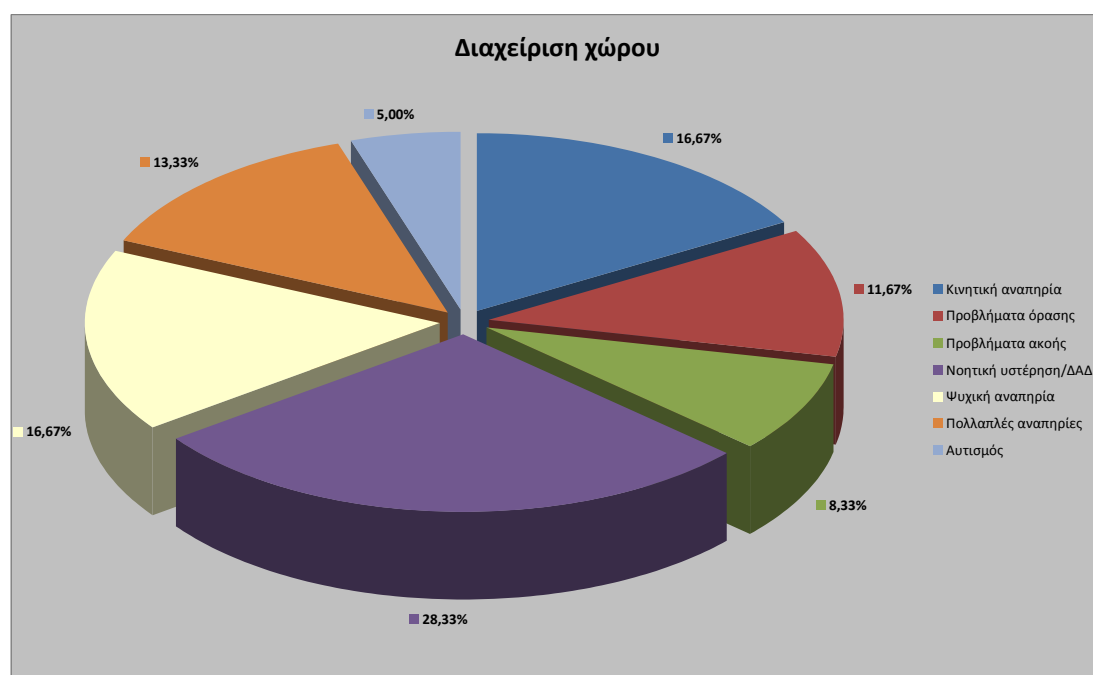
Οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτύπωσαν ως εκπαιδευτική ανάγκη την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη διαχείριση του χώρου.

Ενότητα που περιλαμβάνει επιμέρους απαντήσεις όπως γνώση του χώρου, εξοικείωση με την πόλη, προσβασιμότητα, κυκλοφοριακή αγωγή, χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς, κινητικές ανάγκες, αυτόνομη μετακίνηση.

Η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με την ικανότητα διαχείρισης του χώρου και κίνησής τους σε αυτόν (ειδικότερα θέματα που αφορούν την κυκλοφοριακή αγωγή και την εξοικείωση με το χώρο) προτεραιοποιήθηκε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (28,33%) κατά πρώτο λόγο και κατά δεύτερο για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα ψυχικής υγείας εξίσου (16,67%). Λιγότερη σημασία από εκείνους που απάντησαν δόθηκε στη συγκεκριμένη ανάγκη για τα άτομα με αυτισμό (5%), αλλά και προβλήματα ακοής (8,33%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 83):

Γράφημα 83



Διαχείριση χρόνου

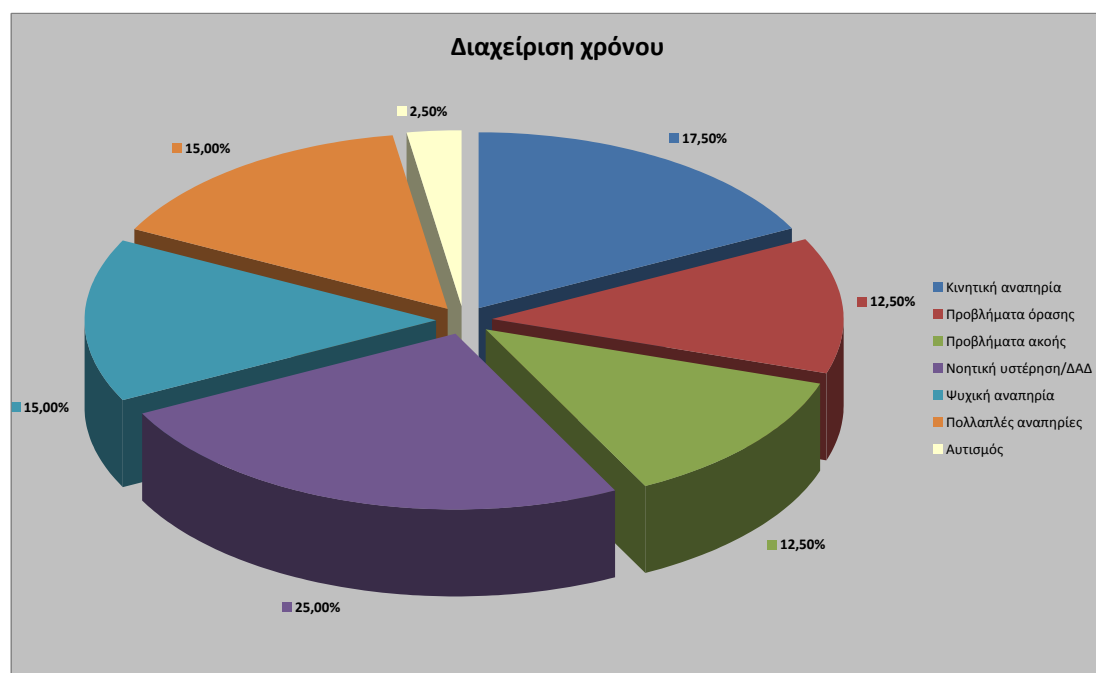
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέγραψαν τη διαχείριση του χρόνου ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αναπηρίες.

Η σχετική αναφορά έγινε για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, χωρίς να διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ως προς ειδικότερο περιεχόμενο.

Οι συμμετέχοντες το προτεραιοποίησαν ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με νοητική υστέρηση (25%), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας. Αρκετή σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες και στα άτομα με κινητική αναπηρία (17,5%), αλλά και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (15%) και με προβλήματα ψυχικής υγείας (15%). Λιγότερες ειδικές αναφορές έγιναν στα άτομα με αυτισμό (2,5%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 84):

Γράφημα 84



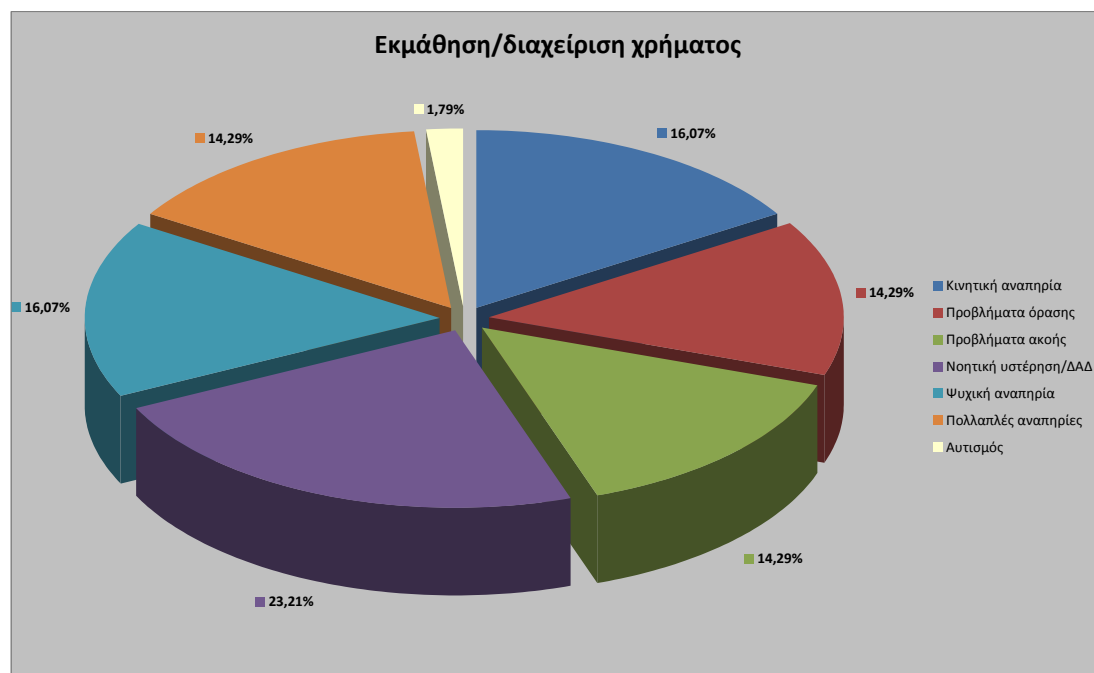
Εκμάθηση/διαχείριση χρήματος

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα άτομα που μετείχαν στην έρευνα κατέγραψαν ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία την εκμάθηση και τη διαχείριση του χρήματος.

Περισσότερες αναφορές στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη έγιναν σχετικά με τα άτομα με νοητική υστέρηση (23,21%), ενώ η λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αυτισμό (1,79%). Οι αναφορές στην εκμάθηση και διαχείριση του χρήματος ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με κινητικές (16,07%), αισθητηριακές (14,29%), ψυχικές (16,07%), πολλαπλές (14,29%) αναπηρίες κυμάνθηκαν σε ανάλογα μεταξύ τους επίπεδα.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 85):

Γράφημα 85



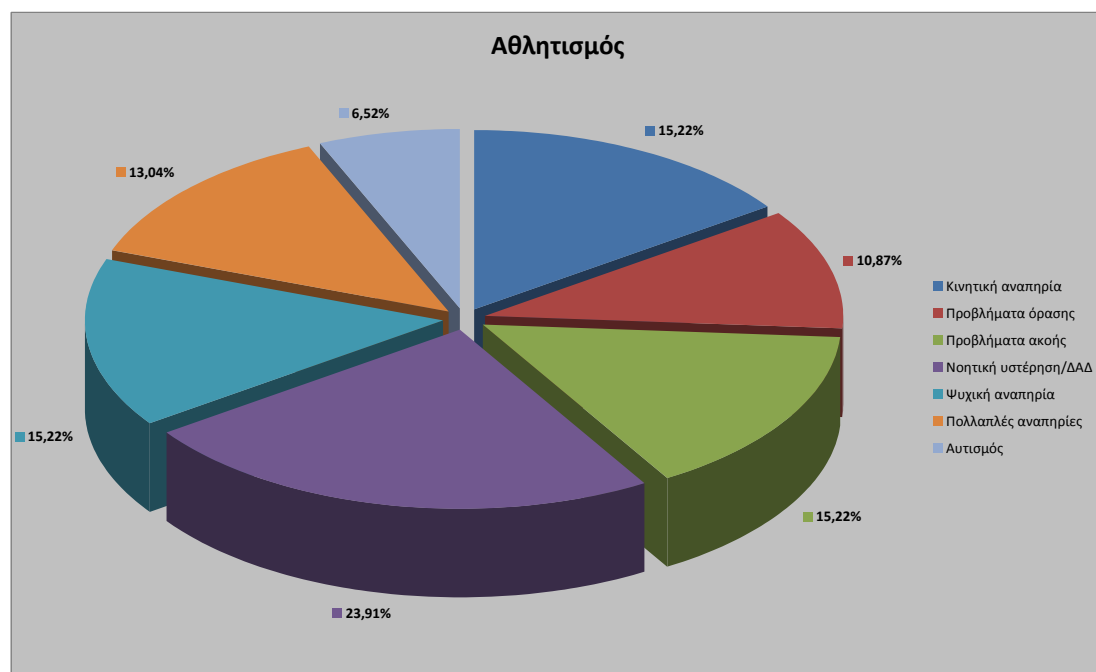
Αθλητισμός

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων περιλάμβαναν ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία και τον αθλητισμό. Οι αναφορές στον αθλητισμό αφορούσαν το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, ωστόσο, σε σχέση με τις υπόλοιπες αναπηρίες, ως βασική ανάγκη καταγράφηκε κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (23,91%).

Για τα άτομα με ψυχική αναπηρία, αλλά και τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και με προβλήματα ακοής η προτεραιοποίηση έγινε από το 15,22%, ενώ για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες από το 13,04%. Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με προβλήματα όρασης (10,87%) και στα άτομα με αυτισμό (6,52%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 86):

Γράφημα 86



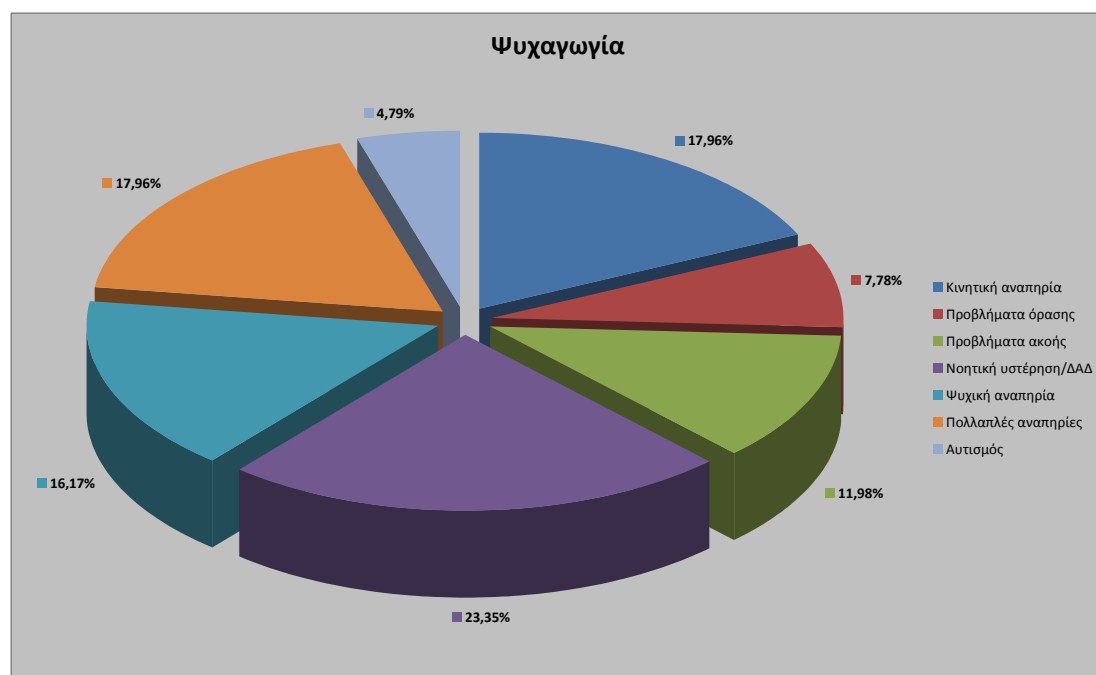
Ψυχαγωγία

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως εκπαιδευτική ανάγκη για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία και την ψυχαγωγία. Πέρα από την ψυχαγωγία αυτή καθ' αυτή, στη συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνονται και μερικές ειδικότερες απαντήσεις, όπως δημιουργική απασχόληση, θεατρικό παιχνίδι, χορός και μουσικοκινητική αγωγή.

Η ψυχαγωγία καταγράφεται ως εκπαιδευτική ανάγκη σε μεγαλύτερο ποσοστό για τα άτομα με νοητική υστέρηση (23,35%), ενώ οι λιγότερες ειδικές αναφορές έγιναν στα άτομα με αυτισμό (4,79%). Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες η προτεραιοποίηση ήταν ανάλογη (17,96%), ενώ λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,17%) και στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (11,98% για τα άτομα με προβλήματα ακοής, 7,78% για τα άτομα με προβλήματα όρασης).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 87):

Γράφημα 87



Θεραπεία/αποκατάσταση

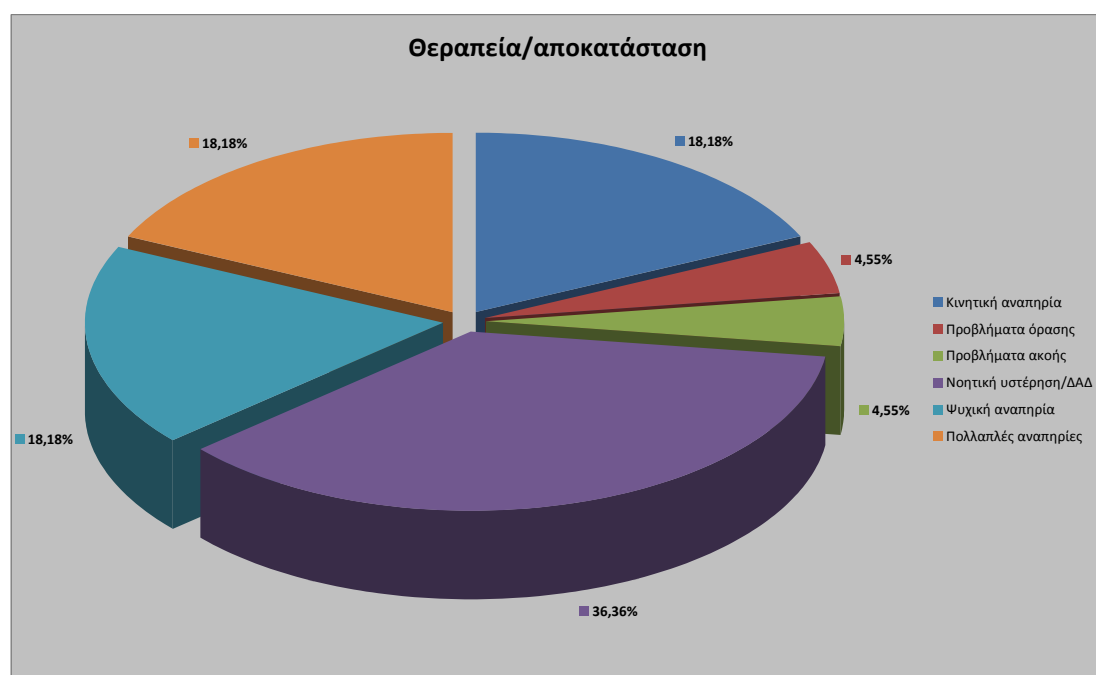
Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια είχαν αναφορές και σε παρεμβάσεις σχετικές με τη θεραπεία και την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία, για το σύνολο των κατηγοριών πλην του αυτισμού.

Συγκεκριμένα, σε αυτή την ενότητα εντάσσονται επιμέρους απαντήσεις που αφορούν λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, παρεμβάσεις αποκατάστασης ή συντήρησης, φυσική αποκατάσταση, συμβουλευτική, ψυχολογική υποστήριξη, συνοδευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Οι αναφορές ήταν σχεδόν διπλάσιες για τα άτομα με νοητική υστέρηση (36,36%) σε σχέση με τα άτομα με ψυχικές (18,18%), πολλαπλές (18,18%), κινητικές (18,18%) αναπηρίες, ενώ λιγότερη σημασία δόθηκε στη θεραπεία/αποκατάσταση για τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (4,55%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 88):

Γράφημα 88



Άλλες

Στην ενότητα «άλλες» περιλαμβάνονται μεμονωμένες απαντήσεις συμμετεχόντων στην έρευνα, που δεν εντάσσονται σε κάποια από τις προαναφερόμενες ενότητες. Συγκεκριμένα, μεμονωμένες απαντήσεις για θέματα όπως αποασυλοποίηση, χρήση εργαλείων, εικαστικά, δια βίου εκπαίδευση, δια βίου κατάρτιση, εξειδικευμένα μέσα διδασκαλίας, εξατομικευμένη διδασκαλία, σεξουαλική αγωγή.

Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εργαζόμενους φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρίες, ζητήθηκε να αναφέρουν με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία τους τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που μπορούν να λάβουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα, εξειδικεύοντας σε ποια ή ποιες κατηγορίες αναπηρίας αναφέρονται. Οι πιθανές απαντήσεις δεν ήταν προκαθορισμένες και το κάθε άτομο που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο μπορούσε να κάνει ελεύθερα την επιλογή του.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα άτομα που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, ήταν σε σημαντικό βαθμό επαναλαμβανόμενες. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές εκφράσεις για να περιγράψουν την ίδια εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ καταγράφηκαν και αρκετές παρεμφερείς ανάγκες.

Οι απαντήσεις, μετά τη σχετική επεξεργασία τους και κωδικοποίησή τους, ταξινομήθηκαν και 8 βασικές θεματικές ενότητες, ενώ ένας μικρός αριθμός που δεν μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί εντάχθηκε στην κατηγορία «άλλες».

Οι ενότητες που καταγράφηκαν ως βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αναλύονται ακολούθως.

Δεξιότητες ατομικής υγιεινής

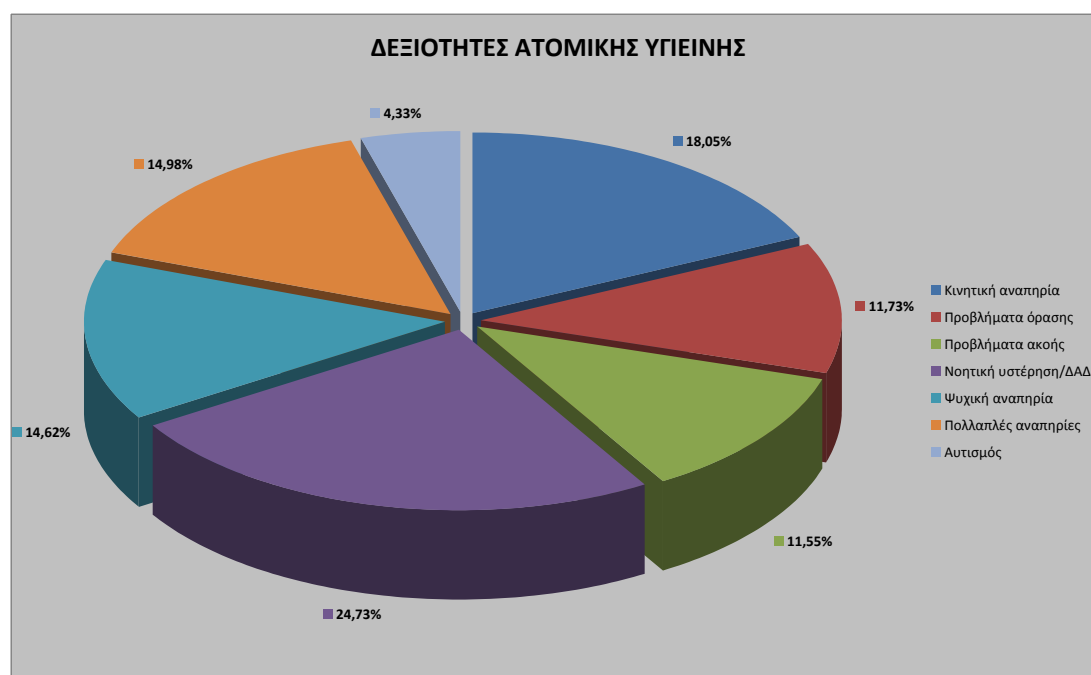
Οι δεξιότητες που αφορούν την ατομική υγιεινή προκύπτουν ως βασικές που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στο πλαίσιο της έρευνας.

Πέρα από την απάντηση «προσωπική» υγιεινή, που δόθηκε από τους συμμετέχοντες, καταγράφηκαν και επιμέρους ειδικότερες απαντήσεις που περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, όπως φροντίδα δοντιών/στοματική υγιεινή, μπάνιο/πλύσιμο σώματος - προσώπου, τουαλέτα, διαχωρισμός καθαρού-βρώμικου, ξύρισμα (αγόρια), καθαριότητα κατά τη διάρκεια έμμηνης ρύσης (κορίτσια).

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις οι δεξιότητες ατομικής υγιεινής είναι βασικές για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Ωστόσο οι περισσότερες αναφορές το προτεραιοποίησαν κατά κύριο λόγο για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,73%) και κατά δεύτερο για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,05%), ενώ οι λιγότερες αναφορές αφορούσαν τα άτομα με αυτισμό (4,33%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 89):

Γράφημα 89



Δεξιότητες ατομικής φροντίδας

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα καταγράφουν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα εκείνες που αφορούν την ατομική φροντίδα τους.

Δηλαδή, ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη φροντίδα και την περιποίηση του εαυτού τους, τα οποία εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα. Ειδικότερες απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι σίτιση, αυτόματη ικανοποίηση της αίσθησης της δίψας, εκπαίδευση για σωστή λήψη τροφής, ένδυση, υπόδηση, δέσιμο κορδονιών κόψιμο νυχιών, χτένισμα, φροντίδα εαυτού, κανόνες γενικής αισθητικής/καλλωπισμός, φροντίδα προσωπικών μηχανημάτων και βοηθημάτων, ρουτίνα ύπνου, θέματα υγείας, λήψη φαρμάκων, αποφυγή ατυχημάτων, ασφάλεια/αυτοπροστασία.

Η προτεραιοποίηση από τους συμμετέχοντες έγινε κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,38%), ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,08%), με πολλαπλές αναπηρίες (15,26%), με ψυχικές αναπηρίες (14,10%). Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (12,77%) και με αυτισμό (3,32%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 90):

Γράφημα 90



Δεξιότητες φροντίδας προσωπικού χώρου/αντικειμένων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να λάβουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα τις σχετικές με τη φροντίδα του προσωπικού τους χώρου και των προσωπικών τους αντικειμένων.

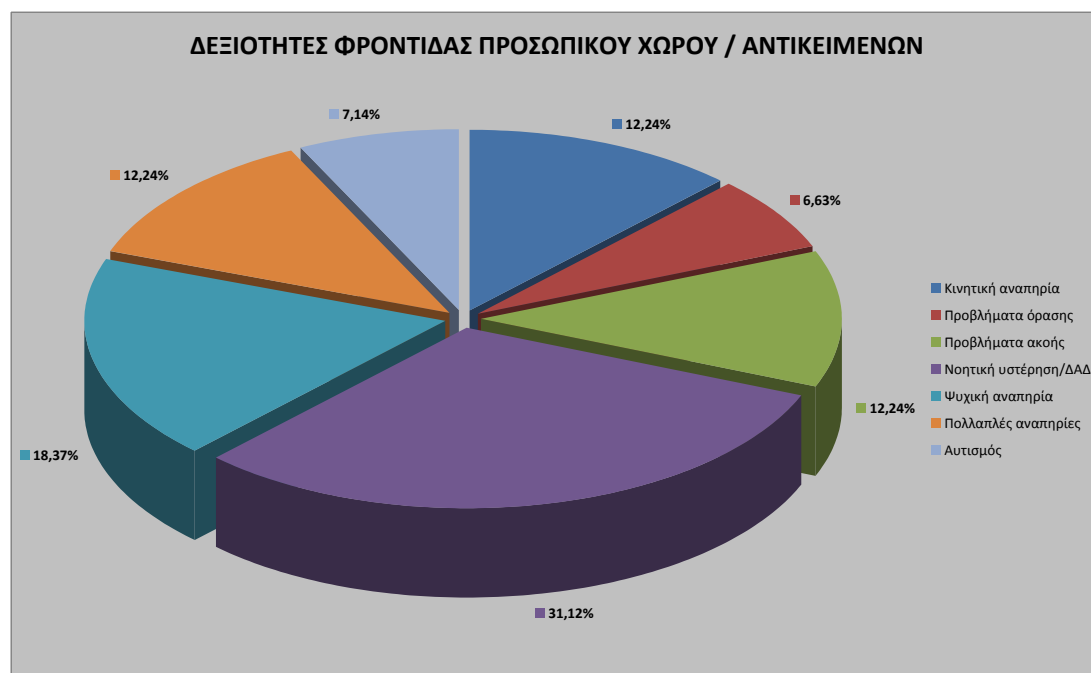
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει ειδικότερες απαντήσεις που δόθηκαν, όπως διαχείριση, περιποίηση σπιτιού ή προσωπικού χώρου, καθαριότητά του, πλύσιμο πιάτων, τακτοποίηση ντουλάπας, σεβασμός και τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων, φροντίδα προσωπικών ειδών, καθαριότητα ρούχων.

Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ανέδειξαν τις δεξιότητες φροντίδας προσωπικού χώρου και αντικειμένων ως βασικές για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Ωστόσο, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, η προτεραιοποίηση αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση (31,12%), καθώς τη συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας εξειδίκευαν οι περισσότερες απαντήσεις.

Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αυτισμό (7,14%) και με προβλήματα όρασης (6,63%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 91):

Γράφημα 91



Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι

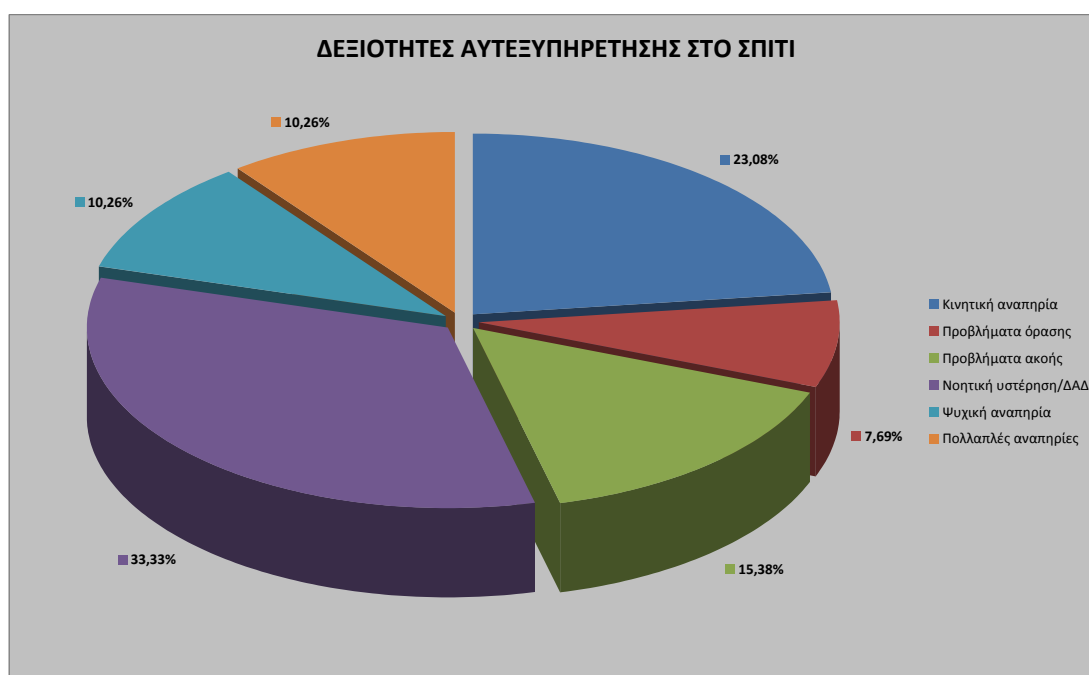
Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν ως βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας δεξιότητες σχετικές με την αυτοεξυπηρέτηση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία στο σπίτι τους.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που εντάσσονται στην ενότητα αυτή περιλαμβάνουν την απόκτηση δεξιοτήτων λειτουργικότητας στο σπίτι, χρήσης τεχνολογίας, τηλεφώνου, οικιακών και ηλεκτρονικών συσκευών, αναγνώριση κινδύνων εντός του σπιτιού, δεξιότητες καθημερινής ζωής, καθώς και δεξιότητες αυτόνομης και ημιαυτόνομης διαβίωσης.

Οι αναφορές ήταν περισσότερες για τα άτομα με νοητική υστέρηση (33,33%), ωστόσο οι συγκεκριμένες δεξιότητες προτεραιοποιήθηκαν σημαντικά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (23,08%) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας, ενώ δεν αναφέρθηκαν οι συγκεκριμένες δεξιότητες ειδικά για τα άτομα με αυτισμό.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 92):

Γράφημα 92



Δεξιότητες σίτισης

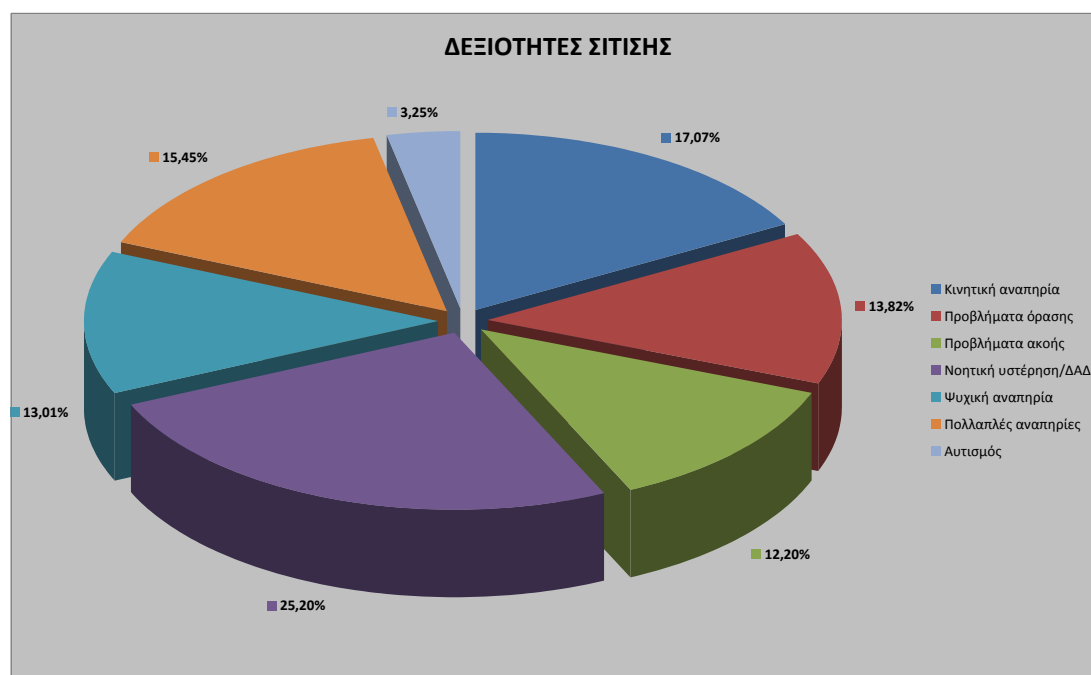
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοξυπηρέτησης για τα άτομα με αναπηρίες δεξιότητες που αφορούν τη σίτισή τους. Συγκεκριμένα, δεξιότητες που αφορούν την μαγειρική και την παρασκευή γευμάτων, πρόγραμμα κουζίνας, διατροφική καθαριότητα.

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση (25,20%), κατά πρώτο λόγο, αλλά και κατά δεύτερο για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (17,07%) οι συγκεκριμένες δεξιότητες προτεραιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες, καθώς τα αφορούσαν οι περισσότερες από τις σχετικές απαντήσεις που δόθηκαν.

Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αυτισμό (3,25%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 93):

Γράφημα 93



Δεξιότητες διαχείρισης χρόνου/χρήματος

Δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση του χρόνου και των χρημάτων αναδεικνύονται ως βασικές δεξιότητες σχετικές με την αυτοφροντίδα και την αυτοεξυπηρέτηση των ατόμων με αναπηρία, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Ενότητα δεξιοτήτων που περιλαμβάνει, σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, εκμάθηση και διαχείριση χρήματος, οικονομική διαχείριση, εκμάθηση της έννοιας του χρόνου και της οργάνωσής του.

Οι περισσότερες σχετικές απαντήσεις εξειδίκευσαν την ανάγκη απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,78%), ενώ δεν υπήρξαν αναφορές σε άτομα με αυτισμό.

Η προτεραιοποίηση που έγινε για τις υπόλοιπες αναπηρίες κυμάνθηκε σε ανάλογα, σχετικά, επίπεδα και συγκεκριμένα, για άτομα με κινητικές αναπηρίες (16,67%), τα άτομα με ψυχική αναπηρία (15,28%) και τα άτομα με προβλήματα ακοής (15,28%), καθώς και τα άτομα με προβλήματα όρασης (12,5%) και με πολλαπλές αναπηρίες (12,5%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 94):

Γράφημα 94



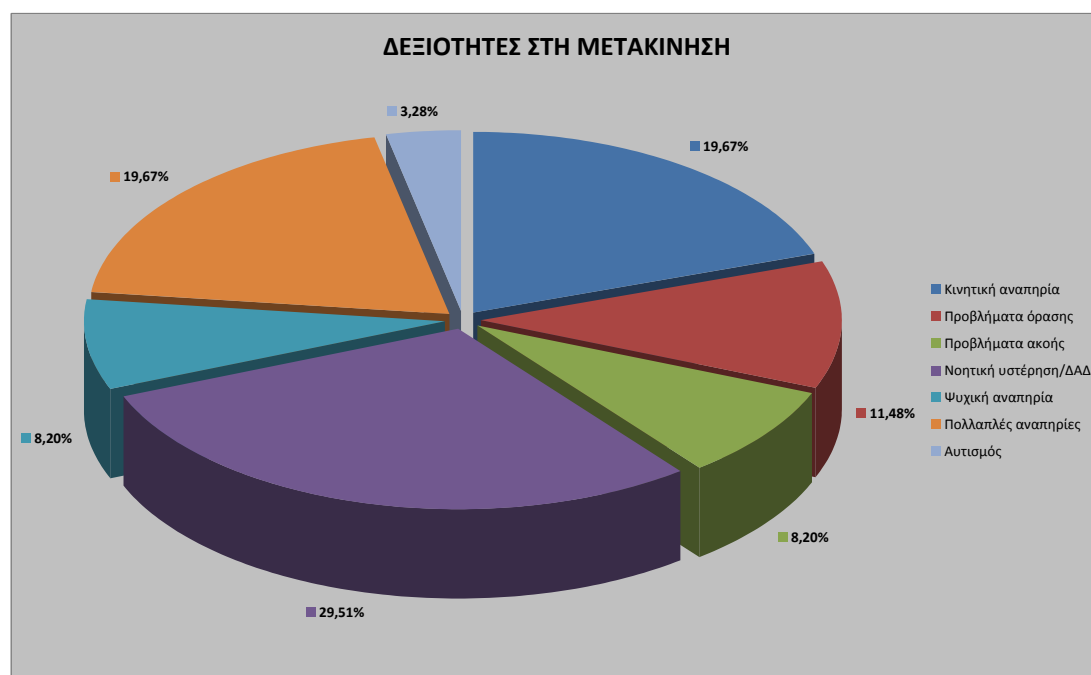
Δεξιότητες στη μετακίνηση

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων προκύπτουν ως βασικές δεξιότητες σχετικές με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, εκείνες που αφορούν στη μετακίνησή τους. Συγκεκριμένα, δεξιότητες που αφορούν στην ανεξαρτησία στη μετακίνηση, στη μετακίνηση με μέσα μαζικής μεταφοράς, σε κυκλοφοριακή αγωγή, σε κανόνες ασφαλούς μετακίνησης αναφέρθηκαν ειδικότερα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ ειδικά για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες έγινε αναφορά στην αυτονομία στην κίνηση με χρήση καροτσιού.

Οι δεξιότητες στη μετακίνηση προτεραιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για τα άτομα με νοητική υστέρηση (19,51%), αλλά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (19,67%) και πολλαπλές αναπηρίες (19,67%), ενώ σημασία δόθηκε και στα άτομα προβλήματα όρασης (11,48%). Αντίστοιχα, η σημασία που δόθηκε από τα άτομα που απάντησαν ήταν μικρότερη για τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 95):

Γράφημα 95



Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στην κοινότητα

Η απόκτηση δεξιοτήτων για την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα προκύπτει ως βασική ανάγκη σχετική με την αυτοφροντίδα και την αυτοεξυπηρέτηση των ατόμων με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Ενότητα που περιλαμβάνει ένα σημαντικό αριθμό επιμέρους απαντήσεων, που αφορούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, χρήση υπηρεσιών στην κοινότητα, συνδιαλλαγή με δημόσιες υπηρεσίες, δεξιότητες αγοράς, καθημερινές συναλλαγές με χρήματα, αγορές από φούρνο, αγορές από σούπερ μάρκετ, ψώνια, πληρωμή λογαριασμών, επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες (συναναστροφή, δοσοληψίες).

Την ανάγκη λήψης δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στην κοινότητα οι συμμετέχοντες στην έρευνα την προτεραιοποίησαν για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,27%), στα οποία αναφέρονταν οι περισσότερες απαντήσεις, ωστόσο ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και σε άτομα με ψυχική αναπηρία (19,19%), κινητικές αναπηρίες (19,19%), καθώς και προβλήματα ακοής (19,19%).

Αντίθετα, οι αναφορές ήταν σημαντικά λιγότερες κυρίως στα άτομα με αυτισμό (2,02%), αλλά και σε εκείνα με πολλαπλές αναπηρίες (7,07%) και προβλήματα όρασης (6,06%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 96):

Γράφημα 96



Άλλες

Στην ενότητα «άλλες» περιλαμβάνονται μεμονωμένες απαντήσεις συμμετεχόντων στην έρευνα, που δεν εντάσσονται σε κάποια από τις προαναφερόμενες ενότητες. Συγκεκριμένα: χρήση βοηθημάτων αποκατάστασης/υπηρεσιών νέων τεχνολογιών, αθλητισμός/κίνηση, αξιοποίηση δυναμικού, χειροτεχνία, κινητοποίηση, εκμάθηση λεπτής κίνησης, εκμάθηση ισορροπίας.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εργαζόμενους φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας σε άτομα με αναπηρίες, ζητήθηκε να αναφέρουν με βάση τις γνώσεις και την εμπειρία τους τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να λάβουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα, εξειδικεύοντας σε ποια ή ποιες κατηγορίες αναπηρίας αναφέρονται. Οι πιθανές απαντήσεις δεν ήταν προκαθορισμένες και το κάθε άτομο που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο μπορούσε να κάνει ελεύθερα την επιλογή του.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα άτομα που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, ήταν σε σημαντικό βαθμό επαναλαμβανόμενες. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές εκφράσεις για να περιγράψουν την ίδια εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ καταγράφηκαν και αρκετές παρεμφερείς ανάγκες.

Οι απαντήσεις, μετά τη σχετική επεξεργασία τους και κωδικοποίησή τους, ταξινομήθηκαν σε 15 βασικές θεματικές ενότητες, ενώ ένας μικρός αριθμός που δεν μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί εντάχθηκε στην κατηγορία «άλλες».

Οι κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να λάβουν από εκπαιδευτικά προγράμματα τα ενήλικα άτομα με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αναλύονται ακολούθως.

Δεξιότητες επικοινωνίας

Η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας προκύπτει ως βασική κοινωνική δεξιότητα που χρειάζεται να αποκτήσουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα.

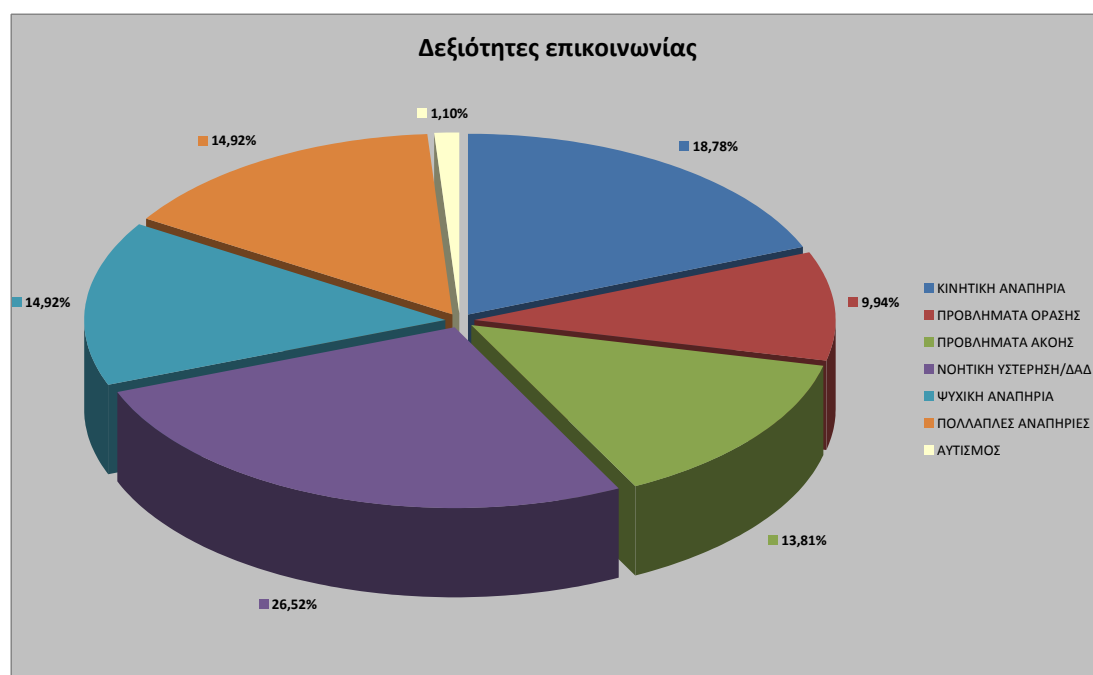
Οι δεξιότητες επικοινωνίας, με βάση και τις επιμέρους απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, περιλαμβάνουν και δεξιότητες επικοινωνίας με εναλλακτικούς τρόπους, επικοινωνία σε καθημερινό επίπεδο, επικοινωνία με ξένους, με φίλους, με την οικογένεια.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν η απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας αποτελεί βασικό θέμα για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,52%), αλλά αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Ειδικότερα, στις εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας έμφαση, με βάση τις απαντήσεις, δόθηκε για τα άτομα με προβλήματα ακοής (13,81%).

Λιγότερες απαντήσεις αφορούσαν τα άτομα με αυτισμό (1,1%), αλλά και με προβλήματα όρασης (9,94%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 97):

Γράφημα 97



Δεξιότητες διαλόγου

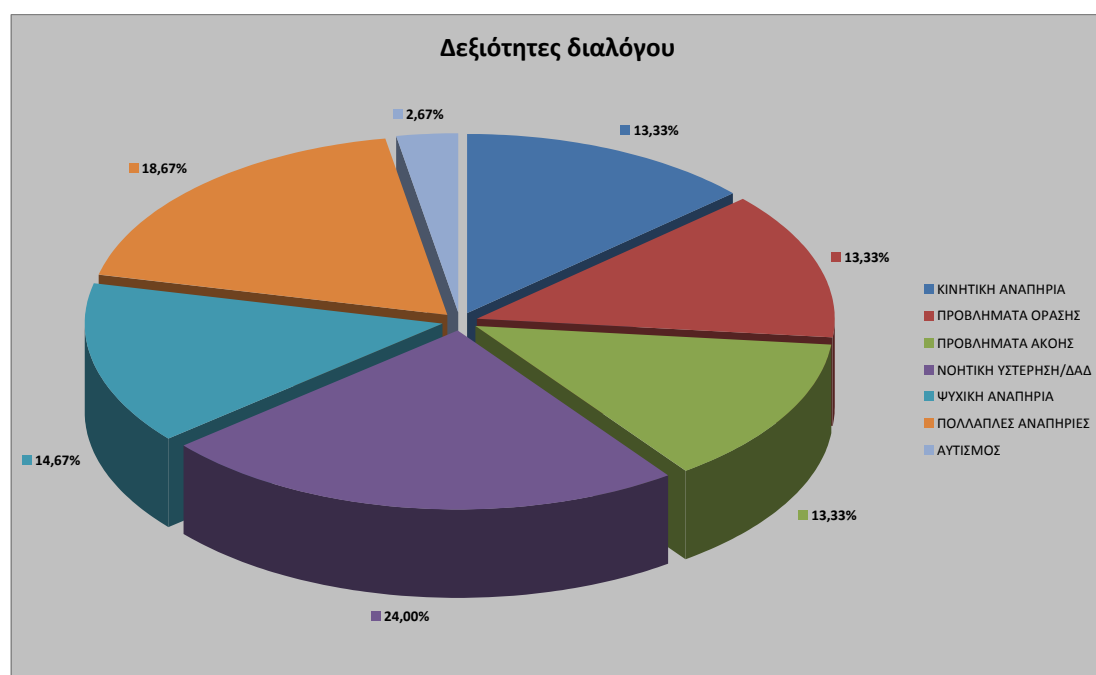
Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ως βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να λάβουν τα άτομα με αναπηρίες καταγράφηκε και η απόκτηση δεξιοτήτων διαλόγου.

Δεξιότητες που αφορούν την έναρξη και διατήρηση διαλόγου, τη διατήρηση θέματος συζήτησης, την αίσθηση του χιούμορ, την ικανότητα συνομιλίας και συμμετοχής, τη βλεμματική επαφή, την εναλλαγή σειράς συζήτησης, τη δυαδική αλληλεπίδραση.

Οι περισσότερες αναφορές αφορούν τα άτομα με νοητική υστέρηση (24%), για τα οποία εξειδίκευσαν την ανάγκη απόκτησης της συγκεκριμένης δεξιότητας μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα. Δεξιότητα που προτεραιοποιήθηκε και για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (18,67%). Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με ψυχικές αναπηρίες (14,67%), αλλά και στα άτομα με κινητικές (13,33%) και με αισθητηριακές (13,33%) αναπηρίες. Πολύ λίγες ήταν οι ειδικές αναφορές στα άτομα με αυτισμό (2,67%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 98):

Γράφημα 98



Δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα

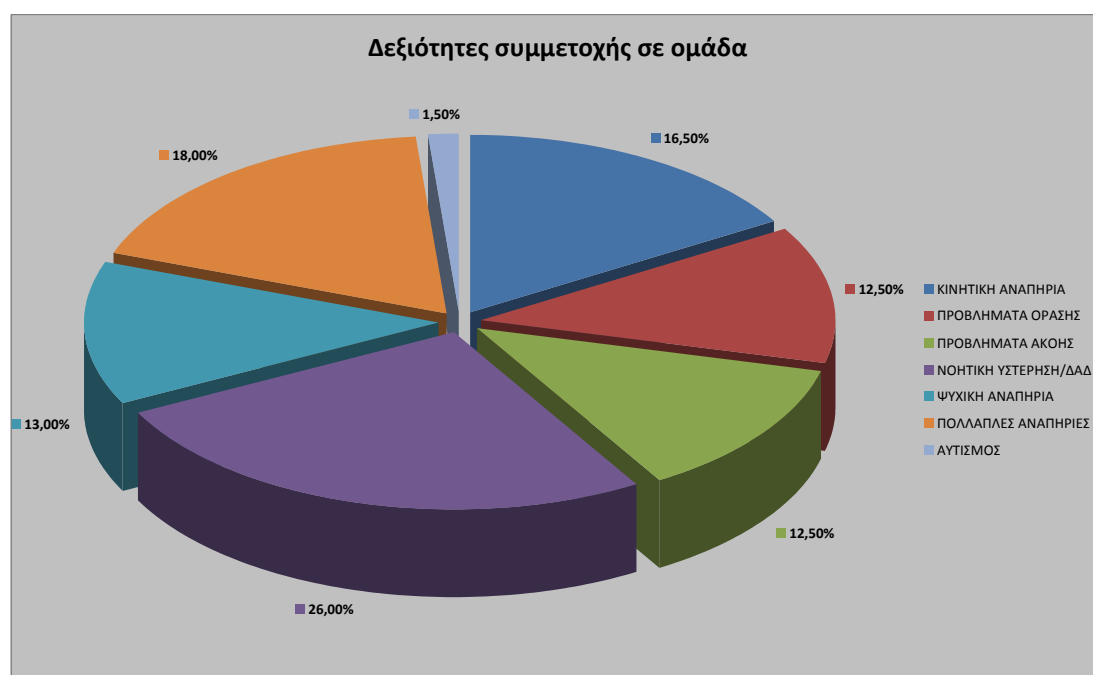
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως βασική για τα άτομα με αναπηρία την κοινωνική δεξιότητα συμμετοχής σε ομάδα.

Ενότητα δεξιοτήτων που περιλαμβάνει, σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, συμμετοχή σε ομάδες και δεξιότητες συμπεριφοράς μέσα σε αυτές, συνεργασία με ομάδα, ένταξη σε ομάδα, το ομαδικό παιχνίδι, η ομαδική εργασία, το μοίρασμα, όπως και οι συλλογικές δραστηριότητες.

Οι δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα προτεραιοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες για τα άτομα κυρίως με νοητική στέρση (26%), ενώ αρκετή σημασία δόθηκε και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (18%) και τα άτομα με κινητική αναπηρία (16,5%). Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα ψυχική αναπηρία (13%) και με αισθητηριακές αναπηρίες (12,5%), ενώ πολύ λίγες ήταν οι ειδικές αναφορές στα άτομα με αυτισμό (1,5%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 99):

Γράφημα 99



Δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων προκύπτουν ως δεξιότητες που μπορούν να λάβουν τα άτομα με αναπηρία οι σχετικές με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

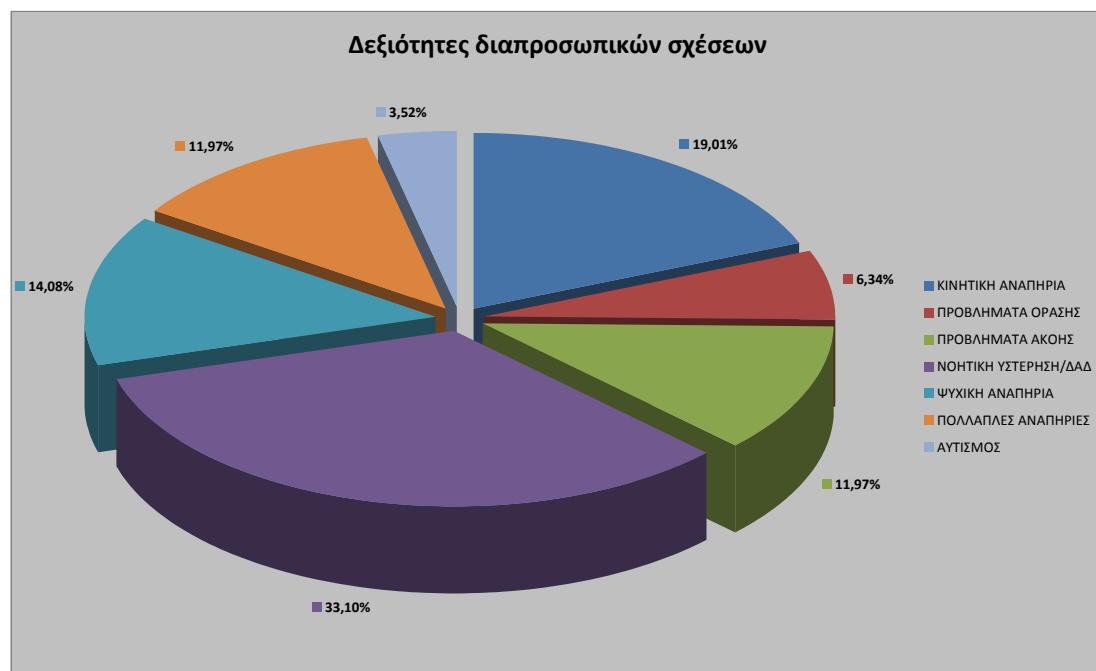
Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν ειδικότερα τεχνικές δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, δεξιότητες συμπεριφοράς, αλληλοβοήθεια, συνεργασία με εκπαιδευτή και θεραπευτή, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των ατόμων με κάποια μορφή αναπηρίας.

Οι περισσότερες απαντήσεις εξειδίκευσαν την ανάγκη απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων για τα άτομα με νοητική στέρση (33,1%), ενώ σημαντικές αριθμητικά ειδικές αναφορές έγιναν και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (19,01%).

Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με ψυχικές αναπηρίες (14,08%), με πολλαπλές αναπηρίες (11,97%) και με προβλήματα ακοής (11,97%) και ακόμη λιγότερες στα άτομα με προβλήματα όρασης (6,34%) και με αυτισμό (3,52%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 100):

Γράφημα 100



Δεξιότητες κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς

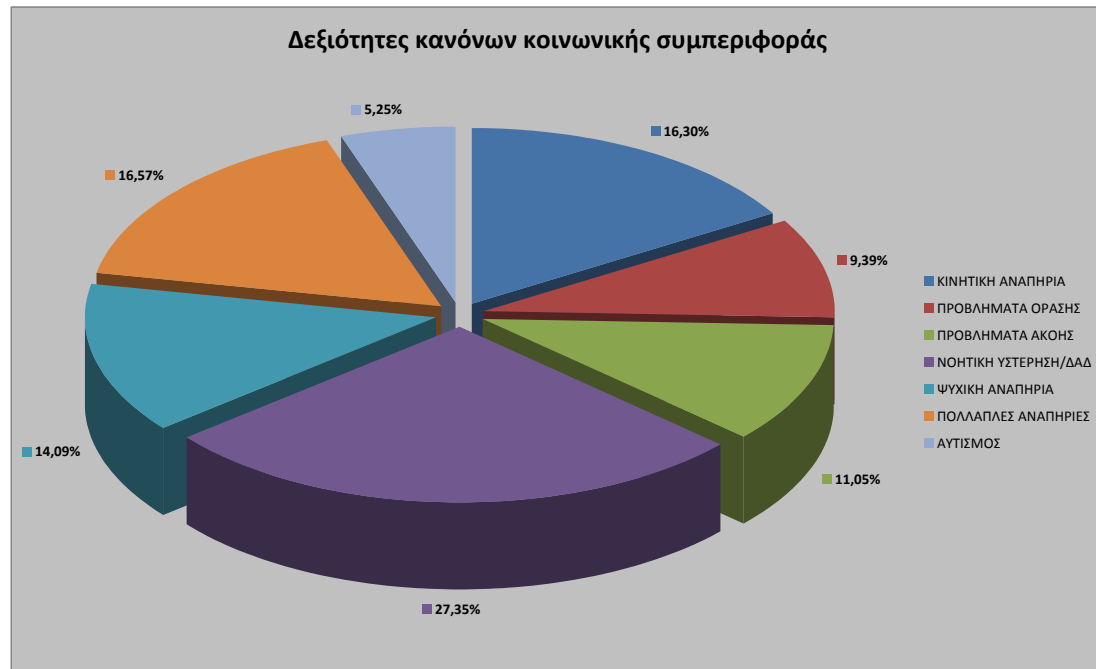
Η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την κατανόηση και την εφαρμογή κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς προκύπτει ως βασική ανάγκη στο πλαίσιο των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα άτομα με αναπηρίες.

Αναλυτικότερα η ενότητα αυτή περιλαμβάνει θέματα όπως εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, γνωριμία με την κοινότητα, κοινωνικοποίηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, σεβασμό και ευγένεια, συμπεριφορά στο τραπέζι, αποφυγή επιθετικών συμπεριφορών σε παρουσία τρίτων ατόμων, ανεκτικότητα στις ιδιαιτερότητες των άλλων, διαχείριση διαφωνίας,

Η βασική προτεραιοποίηση που έγινε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,35%). Ωστόσο, οι συγκεκριμένες δεξιότητες εξειδικεύτηκαν σε σημαντικό βαθμό και για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (16,57%), κινητικές αναπηρίες (16,30%), αλλά και προβλήματα ψυχικής υγείας (14,09%). Μικρότερη ήταν η σημασία που δόθηκε από τους συμμετέχοντες στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (11,05% για τα άτομα με προβλήματα ακοής και 9,39% για τα άτομα με προβλήματα όρασης), καθώς και αυτισμό (5,25%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 101):

Γράφημα 101



Δεξιότητες αλληλεπίδρασης με φορείς/υπηρεσίες στην κοινότητα

Με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια προκύπτει πως δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα είναι και οι σχετικές με την αλληλεπίδραση με φορείς και υπηρεσίες στην κοινότητα.

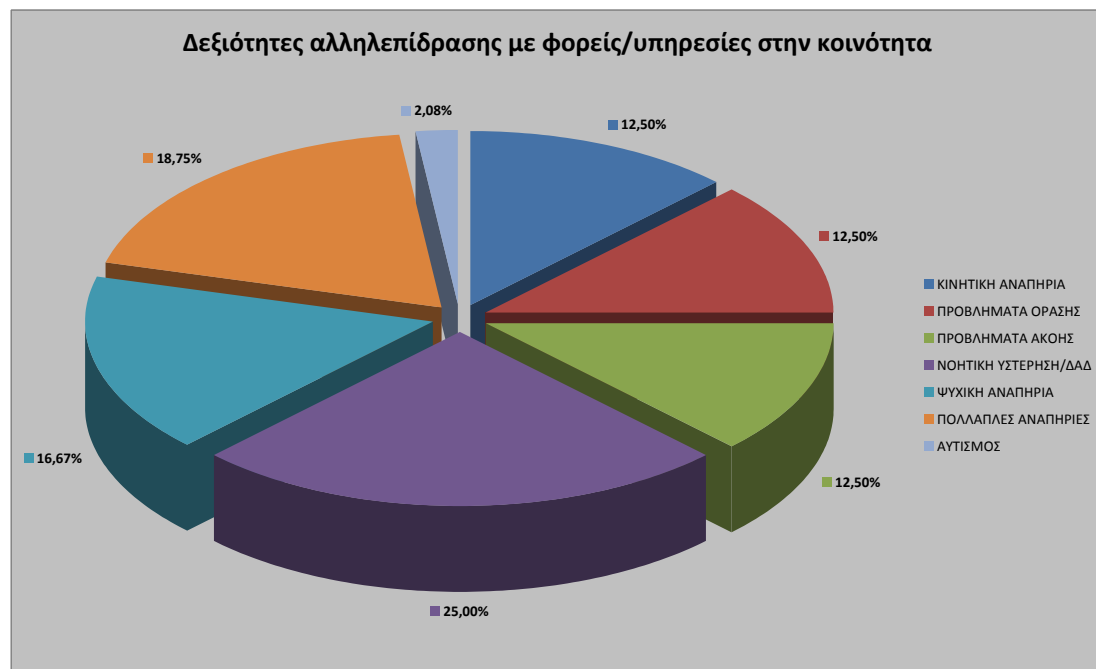
Δεξιότητες που αναφέρονται στη χρήση πάσης φύσεως υπηρεσιών στο πλαίσιο της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας στην οποία διαβιούν τα άτομα με αναπηρίες, την περαίωση καθημερινών συναλλαγών, τις συναλλαγές μέσω διαδικτύου, αλλά και την απόκτηση γνώσεων κοινωνικής αριθμητικής.

Η ανάγκη απόκτησης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων προτεραιοποιήθηκε κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (25%), ενώ σημαντική σημασία δόθηκε και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (18,75%), αλλά και ψυχικές αναπηρίες (16,67%).

Για τα άτομα με κινητικές (12,50%) και αισθητηριακές αναπηρίες (12,50%) η σημασία που δόθηκε από τους μετέχοντες στην έρευνα στις σχετικές δεξιότητες ήταν μικρότερη, όπως και στα άτομα με αυτισμό (2,08%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 102):

Γράφημα 102



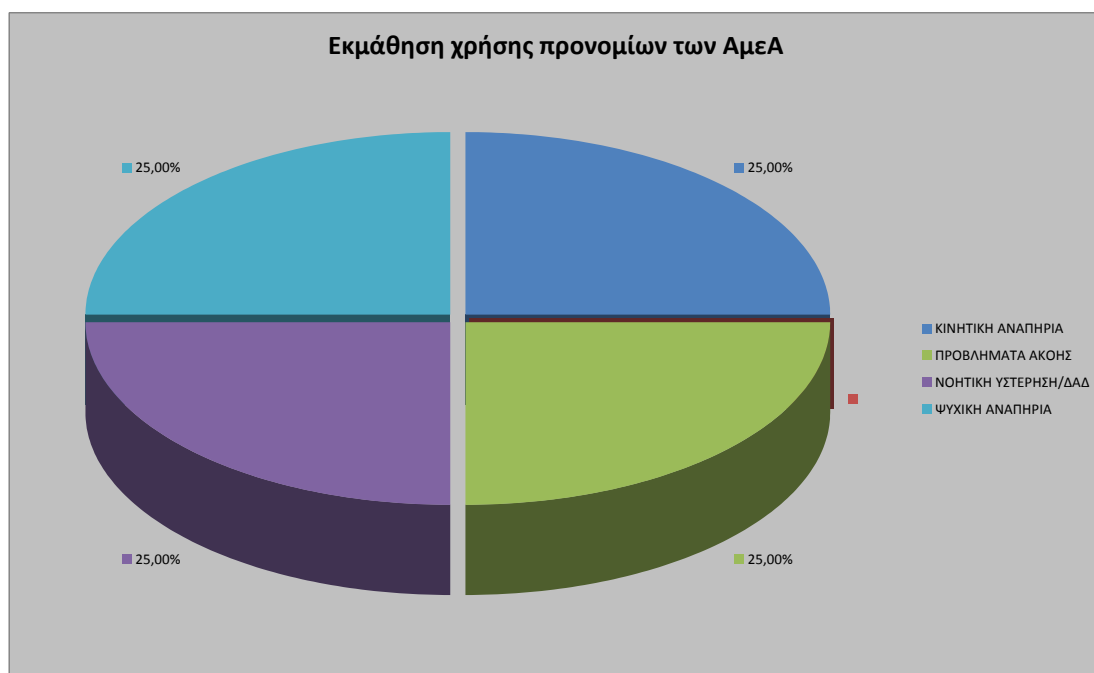
Εκμάθηση χρήσης προνομίων των ΑμεΑ

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πλαίσιο διενέργειας της έρευνας, ως βασική κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα προέκυψε και η εκμάθηση της χρήσης των προνομίων τους.

Δεξιότητα που καταγράφηκε και προτεραιοποιήθηκε ανάλογα για τα άτομα με νοητική υστέρηση, ψυχική αναπηρία, κινητική αναπηρία και προβλήματα ακοής (25% για την κάθε μορφή αναπηρίας). Για τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας, δεν δόθηκε σημασία στη συγκεκριμενοποίηση της συγκεκριμένης δεξιότητας από τους μετέχοντες στην έρευνα.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 103):

Γράφημα 103



Δεξιότητες συναισθηματικής αγωγής

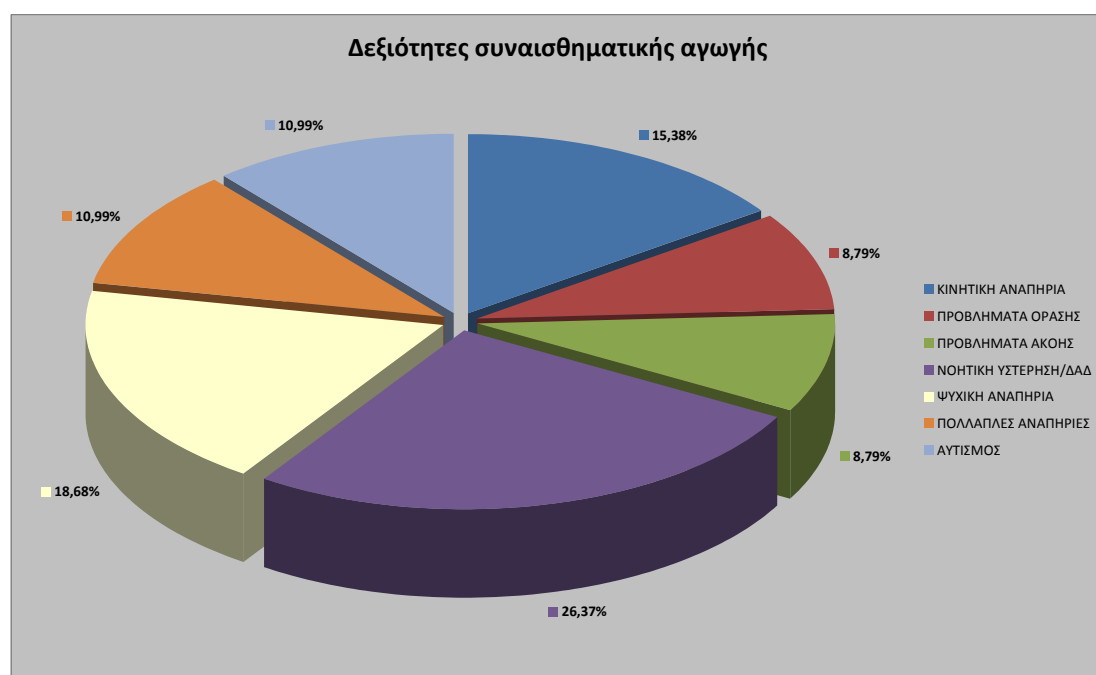
Οι σχετικές με τη συναισθηματική αγωγή δεξιότητες αναδείχθηκαν ως βασικές μέσα από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Δεξιότητες που αναφέρθηκαν από τους μετέχοντες στην έρευνα για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας και, ειδικότερα, περιλαμβάνουν θέματα όπως αυτοέλεγχος, διαχείριση στρες, διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, διαχείριση και συγκράτηση θυμού.

Σε μεγαλύτερο βαθμό οι ειδικές αναφορές έγιναν για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,37%), αλλά σημαντική ήταν και η προτεραιοποίηση που δόθηκε στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων από άτομα με ψυχική αναπηρία (18,68%), αλλά και κινητικά προβλήματα (15,38%). Μικρότερη ήταν η σημασία που δόθηκε από τους μετέχοντες στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (10,99%), με αυτισμό (10,99%) καθώς και με αισθητηριακές αναπηρίες (8,79%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 104):

Γράφημα 104



Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού/αυτοεκτίμησης

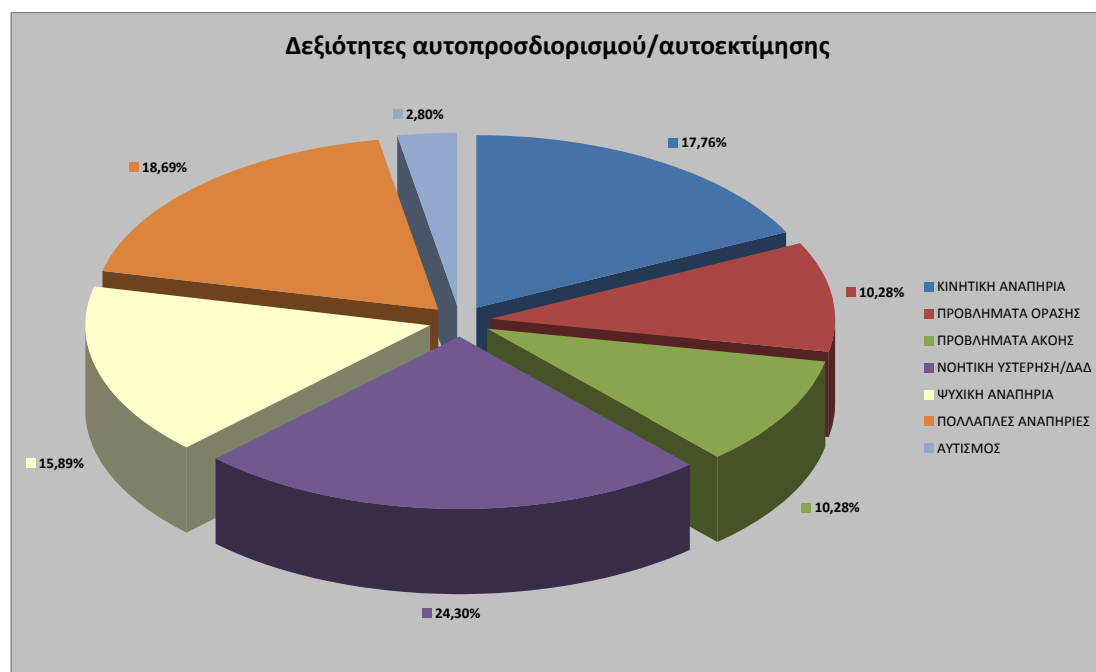
Δεξιότητες σχετικές με τον αυτοπροσδιορισμό τους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης προέκυψαν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα.

Δεξιότητες που, με βάση ειδικότερες απαντήσεις, περιλαμβάνουν θέματα όπως απόκτηση αυτοεκτίμησης και έκφραση αυτής, δεξιότητες ταυτότητας και αυτοαντίληψης, αναγνώριση αξιών και οριοθέτηση, διαχείριση σεξουαλικότητας, λήψη εκπαίδευση για αποφυγή εκμετάλλευσης της προσωπικότητάς τους, δεξιότητες σχετικές με την υπευθυνότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων με βάση τις επιθυμίες τους, επίδειξη υπομονής και επιμονής, λήψη πρωτοβουλίας, ευεξία.

Η βασική προτεραιοποίηση έγινε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,3%), ενώ οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν ουσιαστική σημασία στην απόκτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και για τα άτομα με πολλαπλές (18,69%) και κινητικές αναπηρίες (17,76%), αλλά και με θέματα ψυχικής υγείας (15,89%). Μικρότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (10,28%), αλλά και λίγες ήταν οι σχετικές εξειδικεύσεις στα άτομα με αυτισμό (2,8%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 105):

Γράφημα 105



Δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου

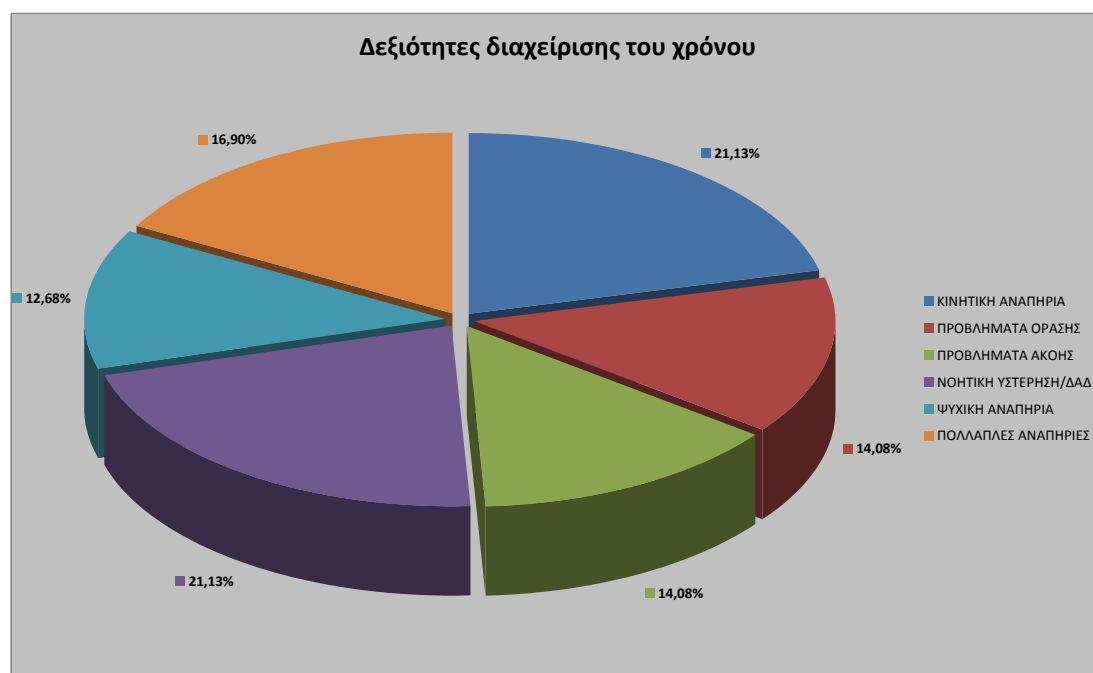
Δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση του χρόνου και την τήρηση προγράμματος προέκυψαν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι σχετικές αναφορές έγιναν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει εξειδίκευσή τους για τα άτομα με αυτισμό.

Η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων προτεραιοποιήθηκε στον ίδιο βαθμό για τα άτομα με νοητική υστέρηση (21,13%) και κινητικές αναπηρίες (21,13%), ενώ μεγάλη ήταν η σημασία που δόθηκε και για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (16,9%). Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (14,08%) και με ψυχική αναπηρία (12,68%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 106):

Γράφημα 106



Δεξιότητες διαχείρισης χρήματος

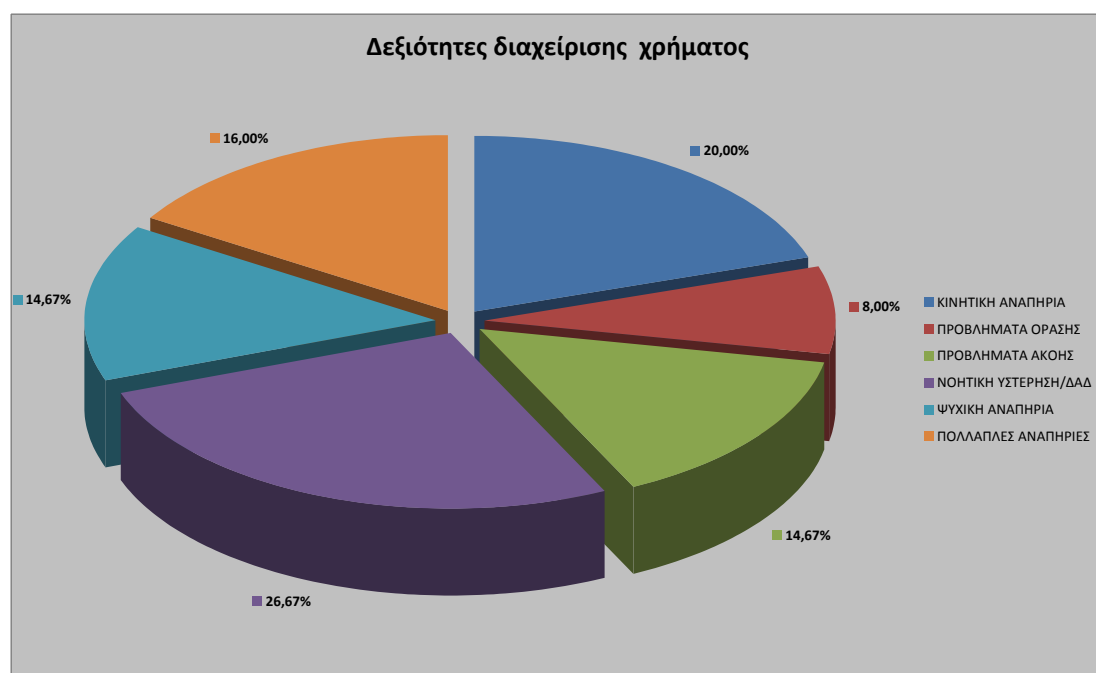
Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα είναι και οι σχετικές με τη διαχείριση των χρημάτων, όπως προέκυψε με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Δεξιότητες που προτεραιοποιήθηκαν κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,67%). Ακόμη, οι συμμετέχοντες έδωσαν μεγάλη σημασία και στην εξειδίκευση της συγκεκριμένης δεξιότητας για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (20%), ενώ μικρότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με προβλήματα όρασης (8%).

Ειδικές αναφορές για τα άτομα με αυτισμό δεν καταγράφηκαν στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 107):

Γράφημα 107



Δεξιότητες συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης/ψυχαγωγίας-συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις

Ως βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα προέκυψαν από την έρευνα και οι σχετικές με τη συμπεριφορά τους σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και, γενικότερα η συμπεριφορά τους κατά τη συμμετοχή τους σε διαφόρων ειδών κοινωνικές εκδηλώσεις.

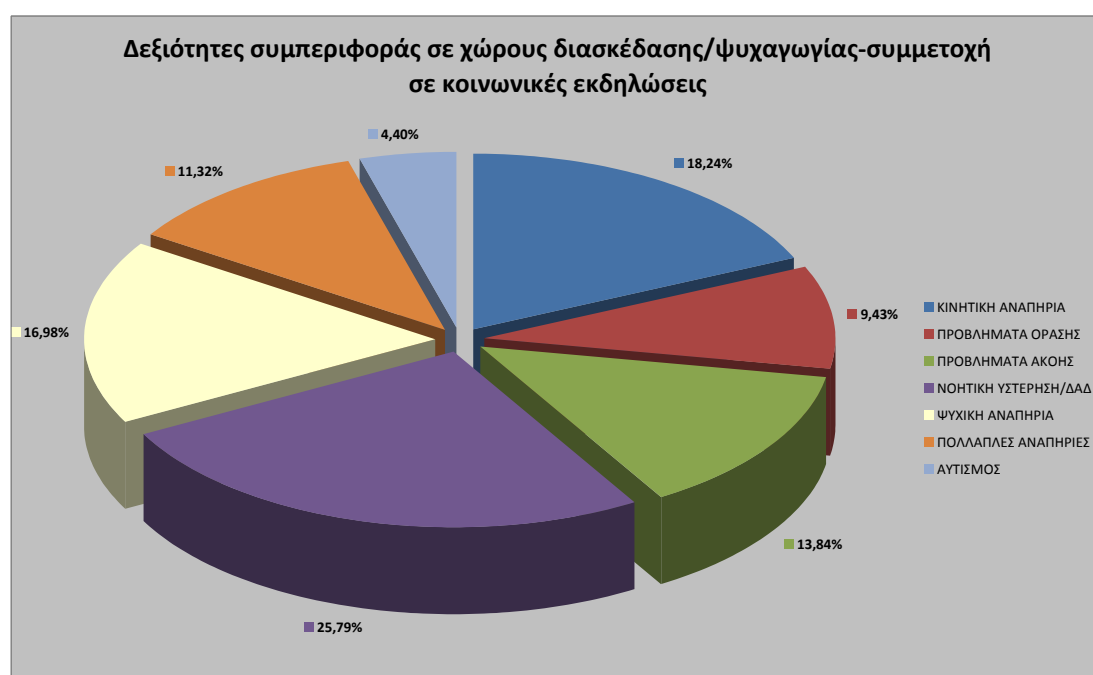
Ειδικότερες αναφορές που έγιναν από συμμετέχοντες στην έρευνα και περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε πολιτιστικές ομάδες, την απόκτηση διαφόρων χόμπι, την έξοδο για διασκέδαση, για ψώνια σε μαγαζιά, βόλτα για καφέ, επισκέψεις σε θέατρα, συμμετοχή σε κατασκηνώσεις, εκδρομές και διακοπές, παρουσία σε γήπεδα, απόκτηση επιλογών για την αξιοποίηση ευκαιριών ψυχαγωγίας και διασκέδασης, συμμετοχή σε προγράμματα μαζικού αθλητισμού, γενικότερη άθληση, συμμετοχή στα κοινά, γνώση θεμάτων επικαιρότητας, παρουσία σε εκκλησία, συμμετοχή σε γιορτές.

Βασική προτεραιοποίηση που καταγράφηκε για τις συγκεκριμένες δεξιότητες αφορά τα άτομα με νοητική υστέρηση (25,79%). Ωστόσο, οι σχετικές αναφορές από τους συμμετέχοντες καλύπτουν το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε ακόμη στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (16,98%), αλλά και κινητικές αναπηρίες (18,24%).

Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ακοής (13,84%), με προβλήματα όρασης (9,43%) καθώς και με πολλαπλές αναπηρίες (11,32%), ενώ λίγες ήταν οι ειδικές αναφορές στον αυτισμό (4,4%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 108):

Γράφημα 108



Δεξιότητες καθημερινής ζωής

Δεξιότητες καθημερινής ζωής καταγράφηκαν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης.

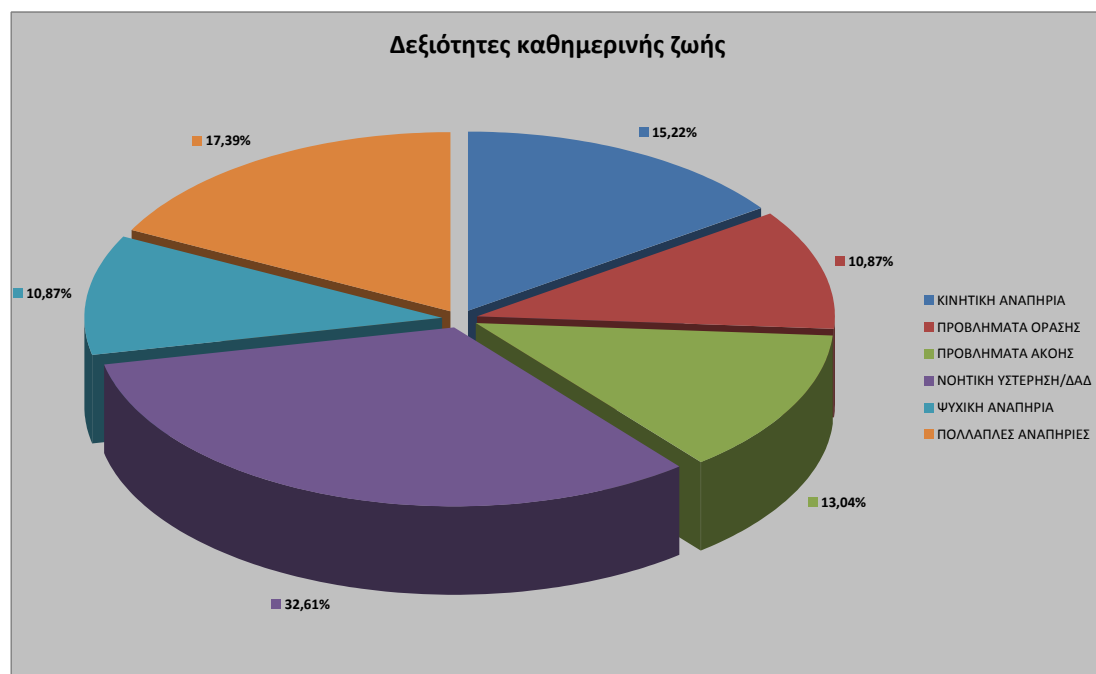
Δεξιότητες που, με βάση τις ειδικότερες αναφορές που έγινε από τους μετέχοντες στην έρευνα, περιλαμβάνουν θέματα αυτονομίας, δεξιότητες εκμάθησης του χώρου, προσαρμογή στις αλλαγές, ατομική υγιεινή, φροντίδα του εαυτού τους αλλά και του χώρου που τους περιβάλλει, μαγειρέμα και επίλυση προβλημάτων καθημερινότητας.

Οι σχετικές αναφορές που έγιναν από τους μετέχοντες στην έρευνα αφορούν το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, χωρίς ωστόσο να γίνει κάποια εξειδικευμένη αναφορά στα άτομα με αυτισμό.

Μεγαλύτερη σημασία δόθηκε στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων από τα άτομα με νοητική υστέρηση (32,61%), σχεδόν διπλάσια από την προτεραιοποίηση που έγινε για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (17,39%) και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (15,22%). Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (10,87%) και με προβλήματα όρασης (10,87%), καθώς και στα άτομα με προβλήματα ακοής (13,04%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 109):

Γράφημα 109



Δεξιότητες αυτόνομης μετακίνησης

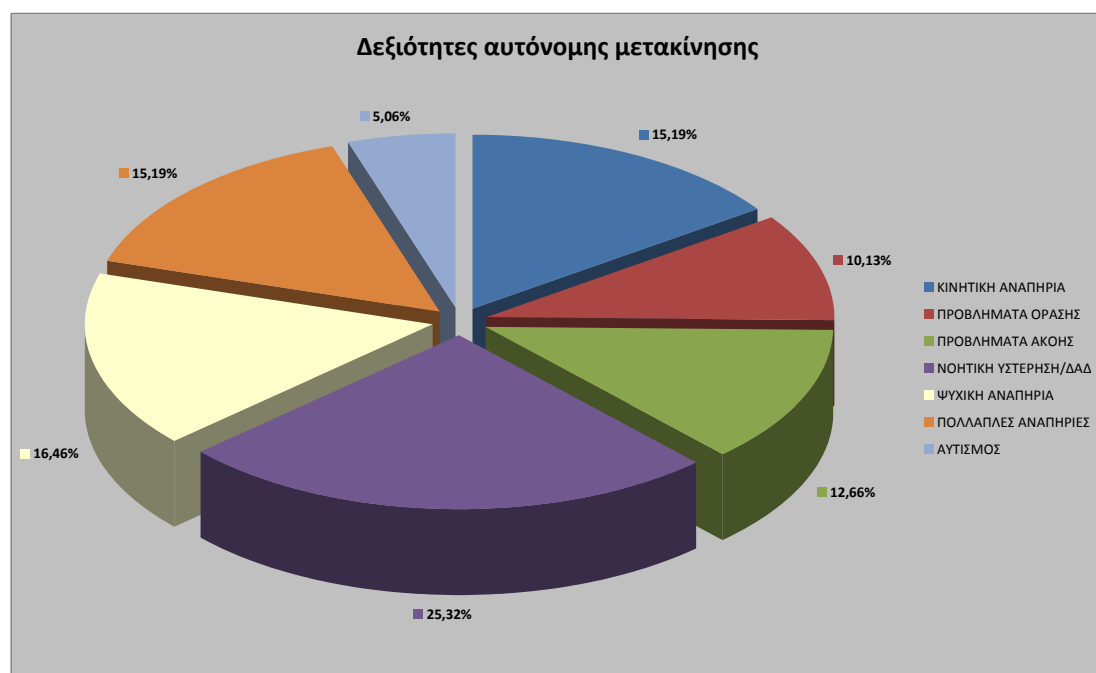
Η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την αυτόνομη μετακίνησή τους προέκυψε ως αναγκαία μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα άτομα με αναπηρίες.

Δεξιότητες που, όπως ειδικότερα αναφέρθηκε, περιλαμβάνουν θέματα κυκλοφοριακής αγωγής και χρήσης μέσων μαζικής μεταφοράς.

Η βασική προτεραιοποίηση στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων έγινε από τους συμμετέχοντες για τα άτομα με νοητική υστέρηση (25,32%). Σημαντικές αναφορές έγιναν ακόμη για τα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,46%), κινητικές (15,19%) και πολλαπλές (15,19%) αναπηρίες, ενώ λιγότερη ήταν η ειδική σημασία που δόθηκε στα άτομα με αυτισμό (5,06%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 110):

Γράφημα 110



Οργανωτικές δεξιότητες

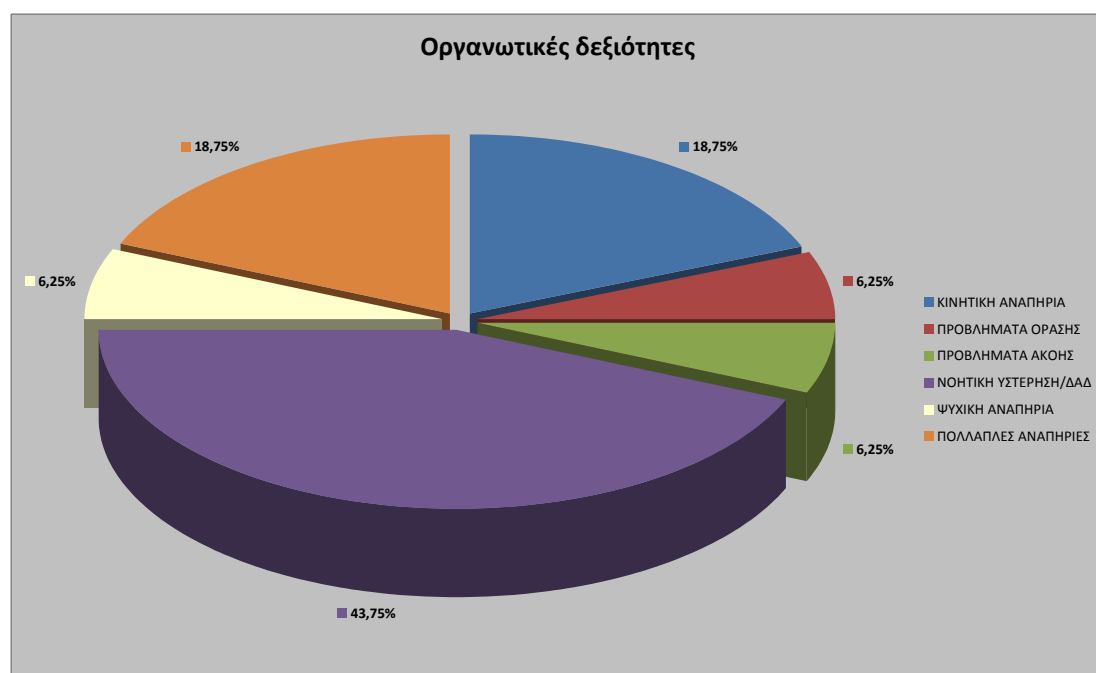
Οι οργανωτικές δεξιότητες προέκυψαν ως ειδικότερη ενότητα δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, βάσει των απαντήσεων στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Δεξιότητες που πέρα από την απόκτηση γενικότερης ικανότητας στην οργάνωση, περιλαμβάνουν ακόμη θέματα που αφορούν στην οργάνωση του ελεύθερου χρόνου ή στην οργάνωση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, καθώς και στην ολοκλήρωση σχετικών δεξιοτήτων.

Βασική προτεραιοποίηση που έγινε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα για την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων αφορά στα άτομα με νοητική υστέρηση (43,75%), ενώ λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρία. Ειδικότερα για τα άτομα με αυτισμό δεν έγινε κάποια συγκεκριμένη αναφορά.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 111):

Γράφημα 111



Άλλες

Μεμονωμένες απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες και δεν εντάσσονται στις προαναφερόμενες θεματικές ενότητες ήταν: χειροτεχνία, εργασιακή συμπεριφορά, δικτύωση-κινητοποίηση, εγγύτητα, παράλληλη δραστηριότητα, δεξιότητες ασφαλείας.

Άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία

Από τους μετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να αναφέρουν κατά την εκτίμησή τους και με βάση την εμπειρία τους δεξιότητες (πλέον των κοινωνικών και των σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα) που μπορούν να λάβουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και να εξειδικεύσουν τις κατηγορίες αναπηρίας που αφορούν οι επιλογές τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, έστω και αν ζητήθηκε από τους μετέχοντες στην έρευνα να αναφερθούν σε «άλλες δεξιότητες», πλέον εκείνων που έχουν καταγραφεί στις προηγούμενες ενότητες του ερωτηματολογίου, σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκαν ξανά δεξιότητες και γνώσεις που μπορεί να αφορούν και θέματα τα οποία είχαν ήδη επισημανθεί.

Συνολικά οι δεξιότητες που καταγράφηκαν κωδικοποιήθηκαν σε 16 βασικές θεματικές ενότητες, ενώ οι αναφορές που δεν ήταν δυνατόν να ταξινομηθούν εντάχθηκαν στην κατηγορία «άλλες».

Συγκεκριμένα, οι ενότητες που καταγράφηκαν είναι οι ακόλουθες:

Αθλητισμός

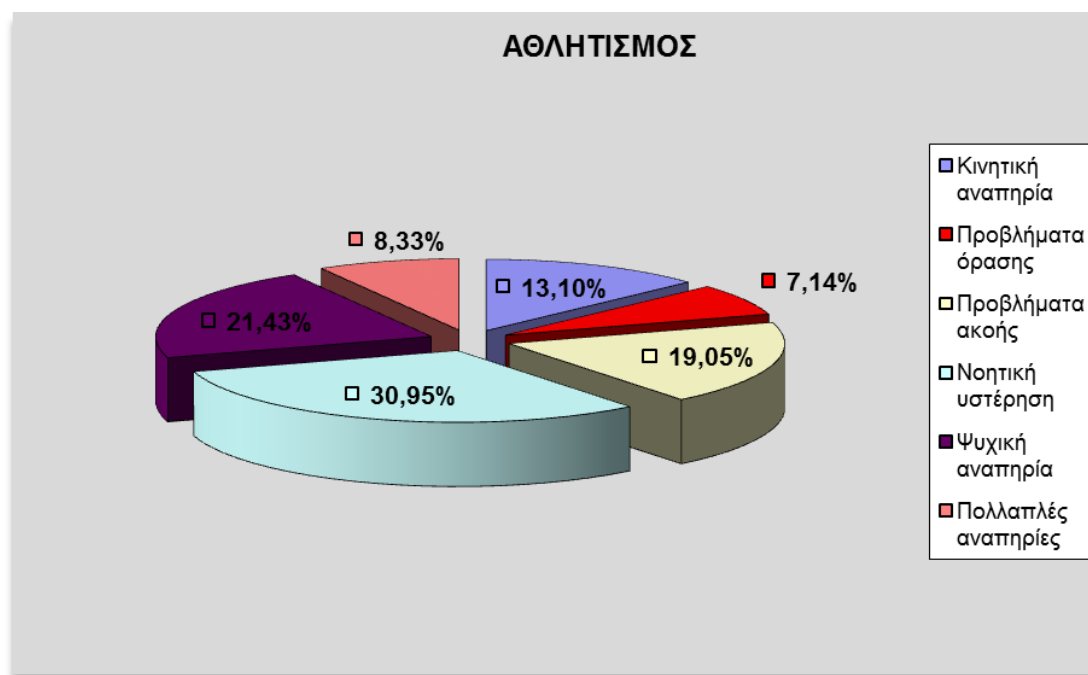
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα τις σχετικές τον αθλητισμό.

Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων πέρα από τις απαντήσεις «αθλητισμός» περιλαμβάνει και ειδικότερες απαντήσεις για συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες όπως η ιππασία το bowling , αθλοπαιδιές, υδροθεραπεία.

Η βασική προτεραιοποίηση δόθηκε στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων από τα άτομα με νοητική υστέρηση (30,95%), ενώ σημαντική ήταν και η σημασία που δόθηκε στα άτομα με ψυχική αναπηρία (21,43%). Ειδικές αναφορές για τα άτομα με αυτισμό δεν έγιναν από τους μετέχοντες στην έρευνα.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 112):

Γράφημα 112



Ψυχαγωγία - καλλιτεχνικές ασχολίες

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν ως άλλη δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα τις σχετικές με καλλιτεχνικές ασχολίες και την ψυχαγωγία

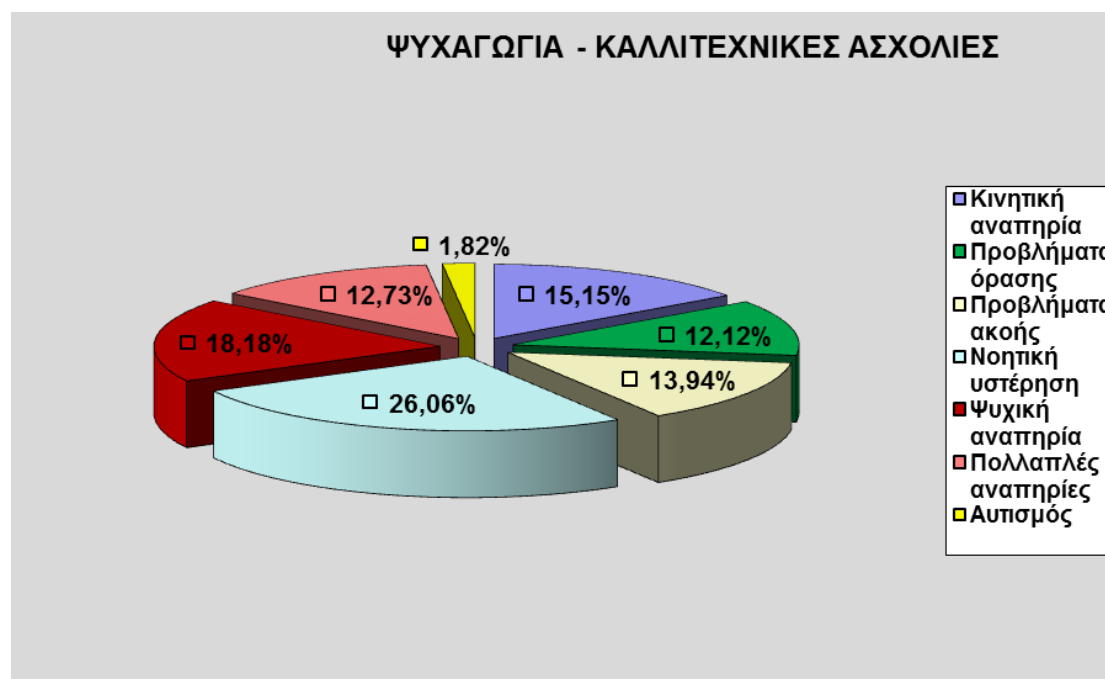
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει ειδικότερες απαντήσεις όπως καλλιτεχνικές δεξιότητες, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, ψάρεμα, θεατρικά δρώμενα, επαφή με την φύση, μουσικά ερεθίσματα και διαχείριση αυτών, εικαστική αντίληψη, τραγούδι, τέχνες, γλυπτική, ομαδικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, περιβαλλοντική δράση και παραδοσιακοί χοροί.

Οι αναφορές ήταν προτεραιοποιημένες κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,06%), ωστόσο σημαντική σημασία δόθηκε και στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (18,18%), αλλά και κινητικές αναπηρίες (15,15%).

Οι λιγότερες ειδικές αναφορές έγιναν για τα άτομα με αυτισμό (1,82%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 113):

Γράφημα 113



Δεξιότητες έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων

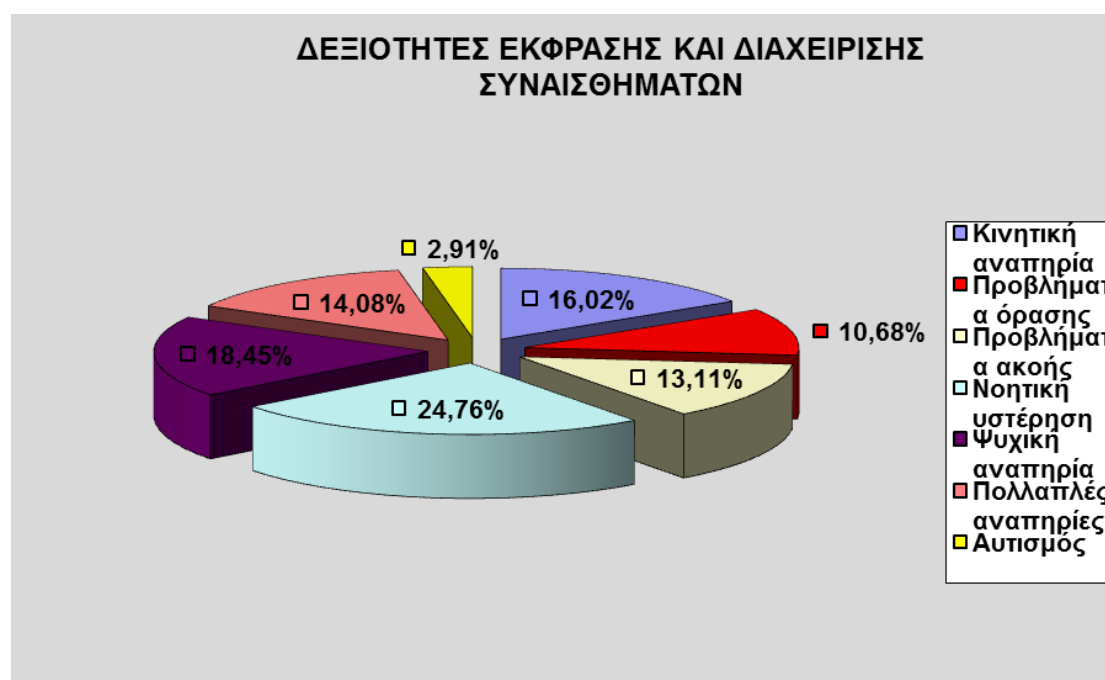
Σύμφωνα με τα στοιχεία των ερωτηματολογίων οι δεξιότητες έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων είναι άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει και ειδικότερες απαντήσεις όπως η έκφραση συναισθημάτων μέσω μουσικής και θεατρικής αγωγής, η αυτοεκτίμηση, η αυτοέκφραση, η προσωπική ανάπτυξη, ο κιναισθητικός τομέας, το συναίσθημα ολοκλήρωσης, η διαχείριση ακραίων συναισθημάτων, η μη λεκτική επικοινωνία και η κατανόηση των άλλων.

Η προτεραιοποίηση έγινε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,76%), ωστόσο ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στα άτομα με ψυχική αναπηρία (18,45%), αλλά και με κινητικές αναπηρίες (16,02%). Οι ειδικότερες αναφορές αφορούσαν σε μικρότερο βαθμό τα άτομα με αυτισμό (2,91%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 114):

Γράφημα 114



Δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης θεμάτων υγείας

Σύμφωνα με τα στοιχεία των ερωτηματολογίων οι δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης θεμάτων υγείας προέκυψαν ως βασικές άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει ειδικότερες απαντήσεις που αφορούν στην υγεία και στην πρόληψη υγείας, καθώς και σε θέματα ισορροπημένης διατροφής.

Οι συμμετέχοντες προτεραιοποίησαν την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων στον ίδιο βαθμό (25%) για άτομα με νοητική υστέρηση, πολλαπλές αναπηρίες και κινητικές αναπηρίες. Λιγότερο σημαντικές, αλλά ανάλογες μεταξύ τους, κρίθηκαν για τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (8,33%) και προβλήματα ψυχικής υγείας (8,33%). Ειδικές αναφορές δεν καταγράφηκαν στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια τα άτομα με αυτισμό.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 115):

Γράφημα 115



Δεξιότητες ασφάλειας/αυτοπροστασίας

Οι δεξιότητες ασφάλειας και αυτοπροστασίας προέκυψαν ως μια ακόμη κατηγορία δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτήσουν άτομα με αναπηρία με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

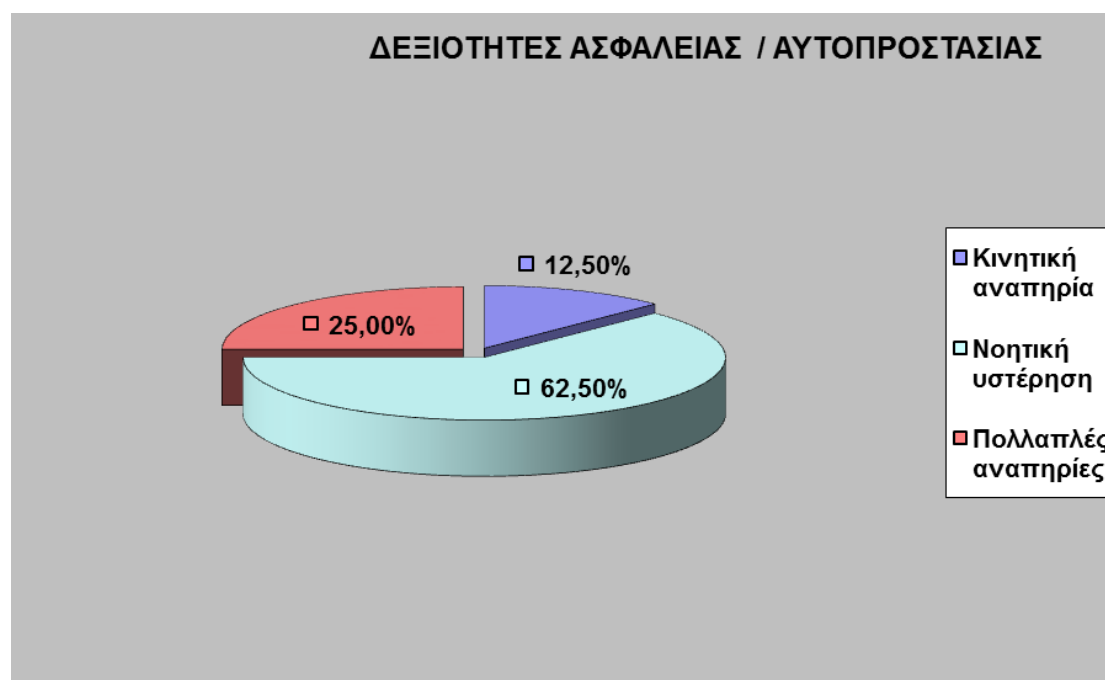
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων αφορά γενικότερες δεξιότητες σχετικές με την ασφάλεια και την προστασία τους από κινδύνους πάσης φύσεως στο στενότερο περιβάλλον τους και στο πλαίσιο της κοινότητας, καθώς και ειδικότερα δεξιότητες προστασίας κατά τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και εργαλείων.

Η απόκτηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων προτεραιοποιήθηκε ειδικά για τα άτομα με νοητική υστέρηση, πολλαπλές αναπηρίες και κινητικές αναπηρίες, ενώ δεν έγινε ειδική αναφορά στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Η περισσότερη σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες στα άτομα με νοητική υστέρηση (62,5%), σε δεύτερο επίπεδο στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (25%) και σε μικρότερο βαθμό στα άτομα με κινητική αναπηρία (12,5%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 116):

Γράφημα 116



Σεξουαλική αγωγή

Η σεξουαλική αγωγή και η γνωριμία με το σώμα προέκυψε ως μία ακόμη δεξιότητα που μπορεί να αποκτήσει ένα άτομο με αναπηρία μέσα από τα προγράμματα εκπαιδευτικά, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

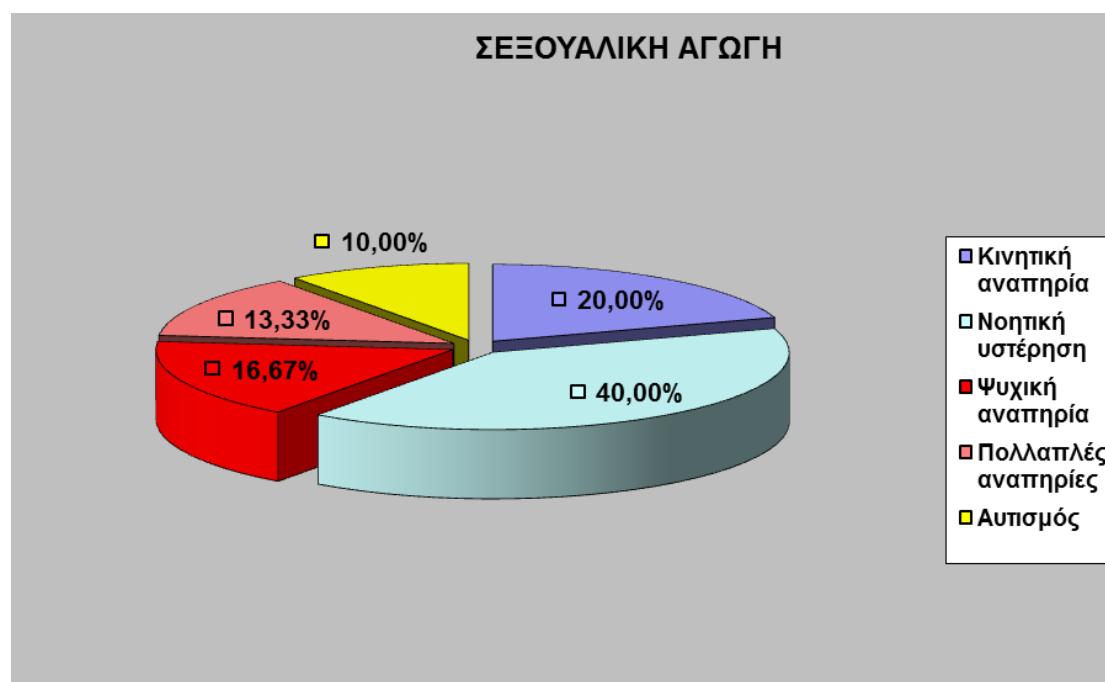
Οι σχετικές αναφορές περιλαμβάνουν όλες τις κατηγορίες αναπηρίας πλην των αισθητηριακών (προβλήματα όρασης και προβλήματα ακοής).

Η απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων προτεραιοποιήθηκε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (40%), αλλά μεγάλη ήταν η σημασία που δόθηκε και στην απόκτησή τους από άτομα με κινητικές αναπηρίες (20%).

Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,67%) και με πολλαπλές αναπηρίες (13,33%), καθώς και λιγότερες ήταν οι ειδικές αναφορές στον αυτισμό (10%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 117):

Γράφημα 117



Δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα έδειξαν ότι οι δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών είναι κάτι που μπορούν επίσης να αποκομίσουν τα άτομα με αναπηρία από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

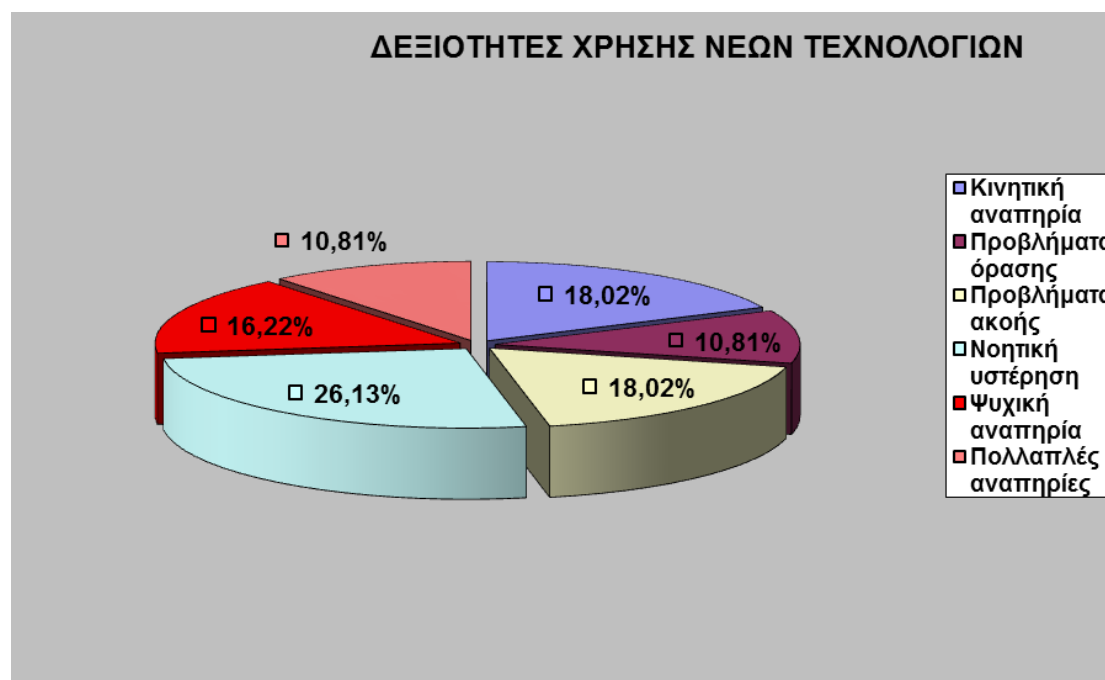
Δεξιότητες που περιλαμβάνουν τη χρήση υπολογιστών, τις ψηφιακές εφαρμογές, τη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και την πρόσβαση στην πληροφόρηση.

Σχετική προτεραιοποίηση έγινε από τους συμμετέχοντες στα άτομα με νοητική υστέρηση (26,13%), ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε και στα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,02%) και προβλήματα ακοής (18,02%), καθώς και στα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,22%). Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (10,81%) και με προβλήματα όρασης (10,81%).

Ειδικές αναφορές δεν έγιναν στα άτομα με αυτισμό.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 118):

Γράφημα 118



Επαγγελματική κατάρτιση/απασχόληση

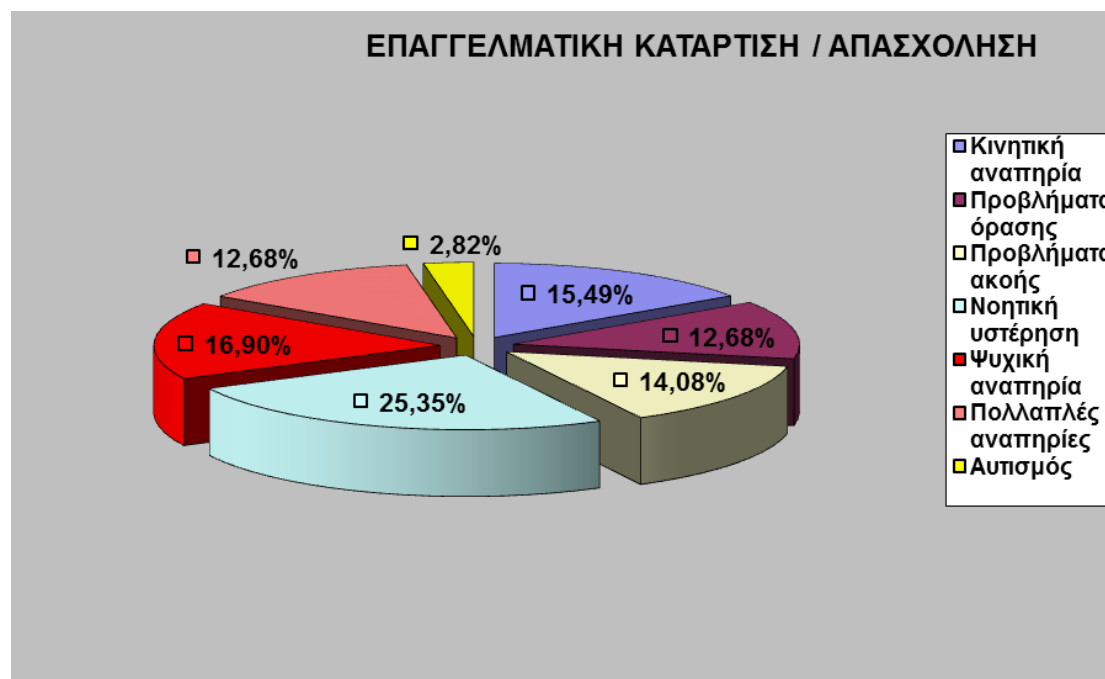
Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την επαγγελματική κατάρτιση και την απασχόληση μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Με βάση τις αναφορές των συμμετεχόντων, η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει και προεπαγγελματικά και επαγγελματικά εργαστήρια, απόκτηση γνώσεων για την εύρεση και διατήρηση εργασίας, δεξιότητες σχετικές με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, προστατευόμενη εργασία, καθώς και την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις σχετικές απαντήσεις στα άτομα με νοητική υστέρηση (25,35%), ενώ κατά δεύτερο λόγο οι αναφορές αφορούσαν τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (16,9%), αλλά και κινητικές αναπηρίες (15,49%). Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με αυτισμό (2,82%), για τα οποία έγιναν οι λιγότερες ειδικές αναφορές.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 119):

Γράφημα 119



Ένταξη στην κοινωνία/κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς-αλληλεπίδρασης

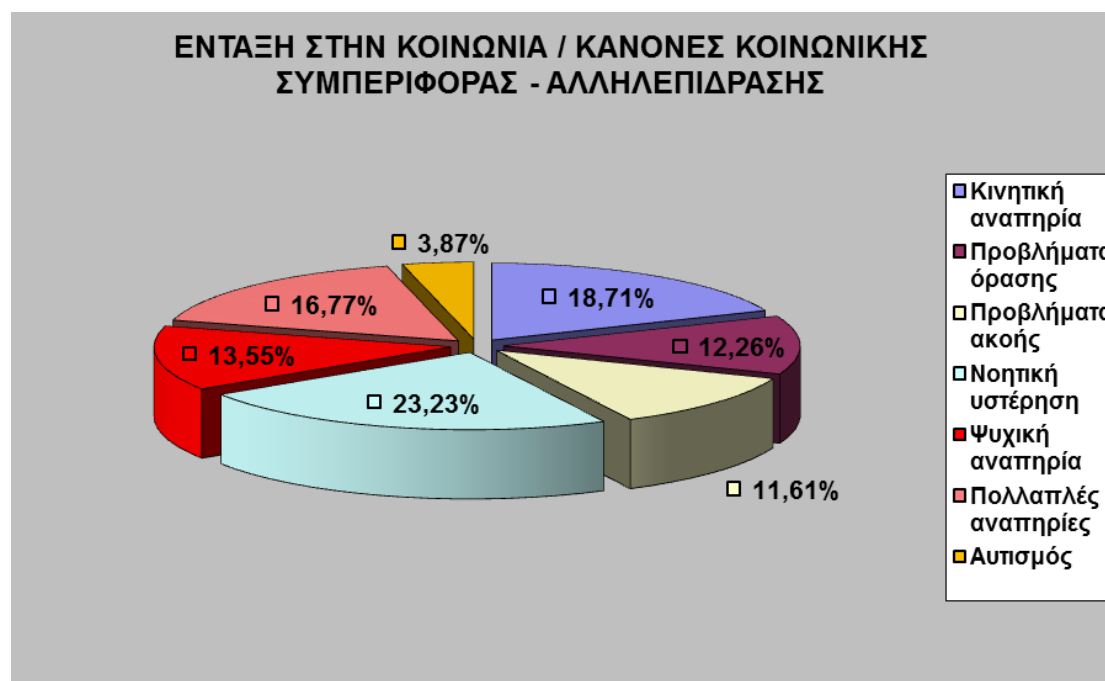
Δεξιότητες σχετικές με την ένταξη στην κοινωνία και την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης προέκυψαν ως αναγκαίες για να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Δεξιότητες που ειδικότερα αφορούν την προσαρμογή, την τήρηση ωραρίου, την οριοθέτηση συμπεριφοράς, την κοινωνικοποίηση, τη συνεργασία και την ομαδικότητα, τη δημιουργία σχέσεων, την αμοιβαιότητα και το μοίρασμα, την επικοινωνία, την ευελιξία στη συμπεριφορά και στον τρόπο χειρισμού προβλημάτων, την ανάληψη λειτουργικών ρόλων.

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα η απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων προτεραιοποιήθηκε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (23,23%), αλλά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,71%), χωρίς ωστόσο να μην υπάρχουν αρκετές αναφορές και στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 120):

Γράφημα 120



Κοινωνικές συναλλαγές

Οι σχετικές με τις κοινωνικές συναλλαγές αναδείχθηκαν ως δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα.

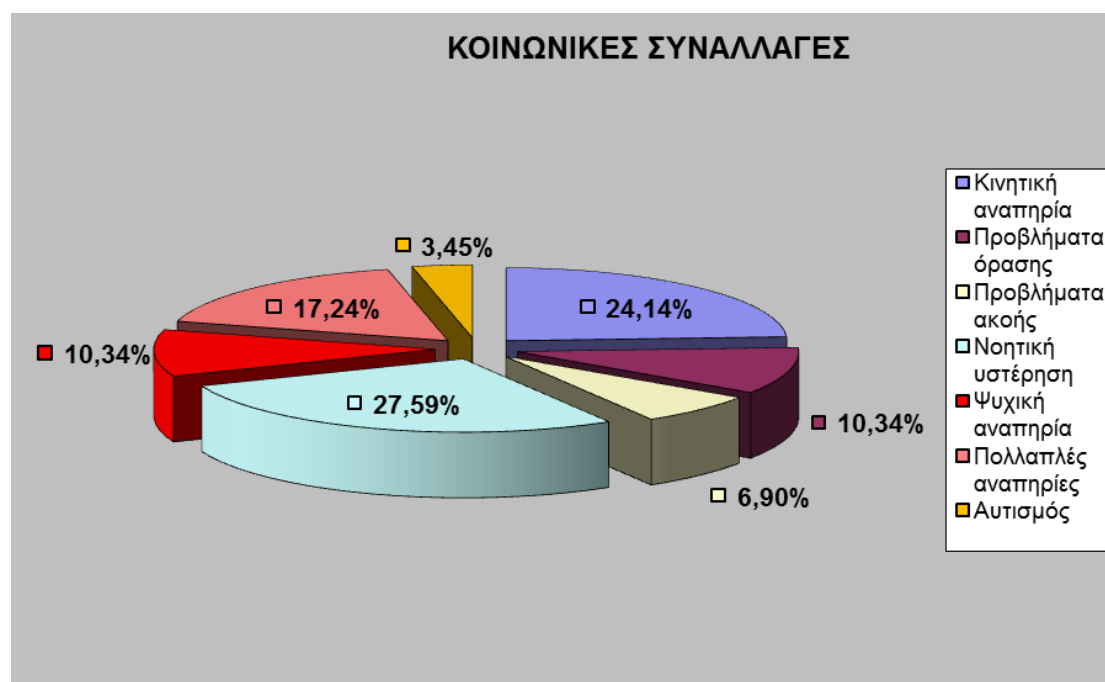
Δεξιότητες όπως γνώση για τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του ατόμου ως πολίτης, συμμετοχή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, αγορές σε μαγαζιά, έξοδος σε εστιατόριο, συναλλαγές με υπηρεσίες και τράπεζες.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με κοινωνικές συναλλαγές από τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,59%), αλλά και τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (24,14%), καθώς και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (17,24%).

Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με ψυχική αναπηρία (10,34%) και προβλήματα όρασης (10,34%), καθώς και με προβλήματα ακοής (6,9%), ενώ λίγες ήταν οι ειδικές αναφορές που έγιναν στα άτομα με αυτισμό (3,45%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 121):

Γράφημα 121



Γενικές γνώσεις

Η απόκτηση γενικών γνώσεων αναδείχθηκε ως μία ακόμη δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρία από εκπαιδευτικά προγράμματα.

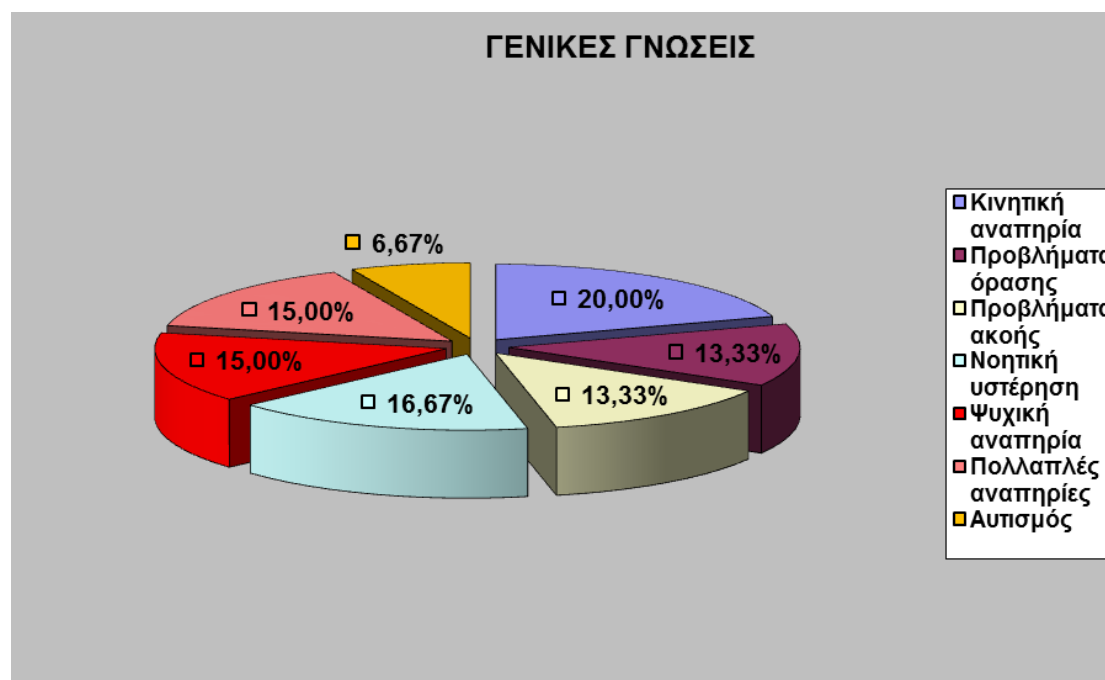
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει ειδικότερες απαντήσεις όπως γνώσεις γενικής παιδείας, γνωστικές δεξιότητες, ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου και γενικότερες ακαδημαϊκές γνώσεις.

Η προτεραιοποίηση που δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αφορά κατά κύριο λόγο τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (20%), με τις διακυμάνσεις, ωστόσο, να μην παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις και στις αναφορές που έγιναν για τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση προτεραιοποιήθηκε από το 16,67%, ενώ κατά 15% για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και ψυχική αναπηρία. Λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (13,33%) και στα άτομα με αυτισμό (6,67%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 122):

Γράφημα 122



Δεξιότητες καθημερινής ζωής

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα έδειξαν ότι οι δεξιότητες καθημερινής ζωής είναι δεξιότητες που επίσης μπορούν επίσης να αποκομίσουν τα άτομα με αναπηρία από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

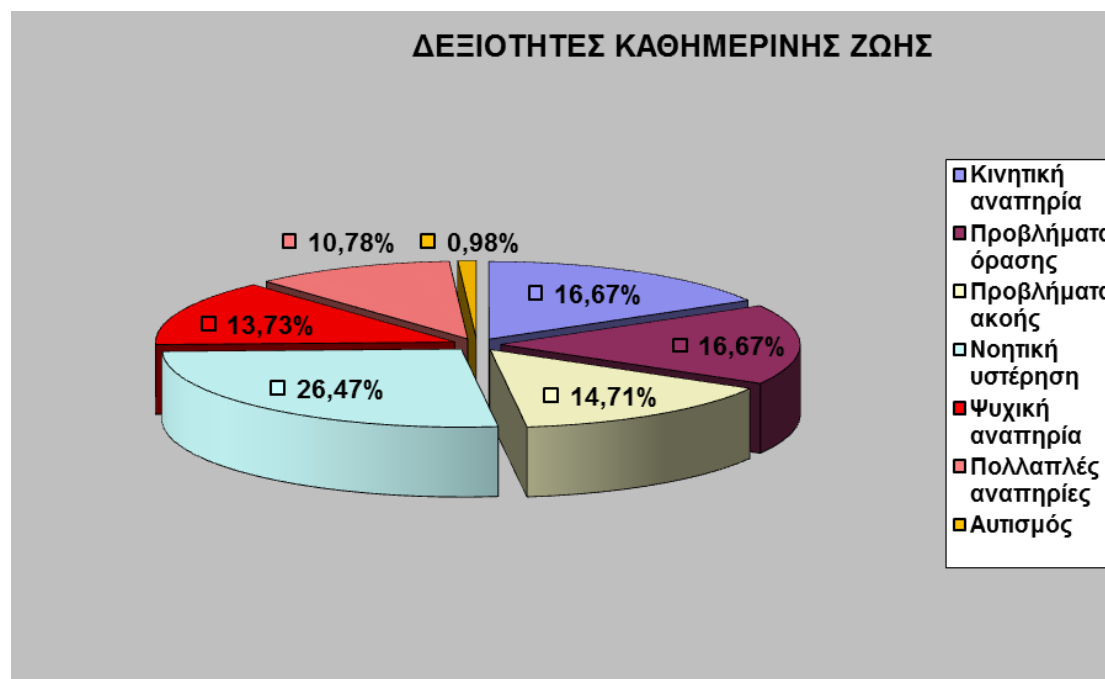
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει ειδικότερες απαντήσεις όπως η εκμάθηση και διαχείριση χρημάτων, η εκμάθηση και διαχείριση χρόνου, η περιποίηση του προσωπικού χώρου, οι δεξιότητες ανεξάρτητης οικιακής ζωής, η ανεξάρτητη διαβίωση, η αυτοεξυπηρέτηση, η αυτονομία, η ημιαυτόνομη διαβίωση, τα προγράμματα κουζίνας, πληροφορίες χρήσιμες για την καθημερινότητα (πχ τηλέφωνα άμεσης ανάγκης), πρακτικές δεξιότητες, λήψη αποφάσεων και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε επίπεδο καθημερινότητας.

Οι αναφορές ήταν περισσότερες για τα άτομα με νοητική υστέρηση (26,47%), ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, ανάλογη σημασία δόθηκε στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων από άτομα με κινητικές αναπηρίες (16,67%), καθώς και άτομα με προβλήματα όρασης (16,67%).

Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ακοής (14,71%), με ψυχική αναπηρία (13,73%), αλλά και με πολλαπλές αναπηρίες (10,78%). Λίγες ήταν οι αναφορές που έγιναν ειδικά για τον αυτισμό (0,98%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 123):

Γράφημα 123



Χειροτεχνίες-μικροτεχνίες

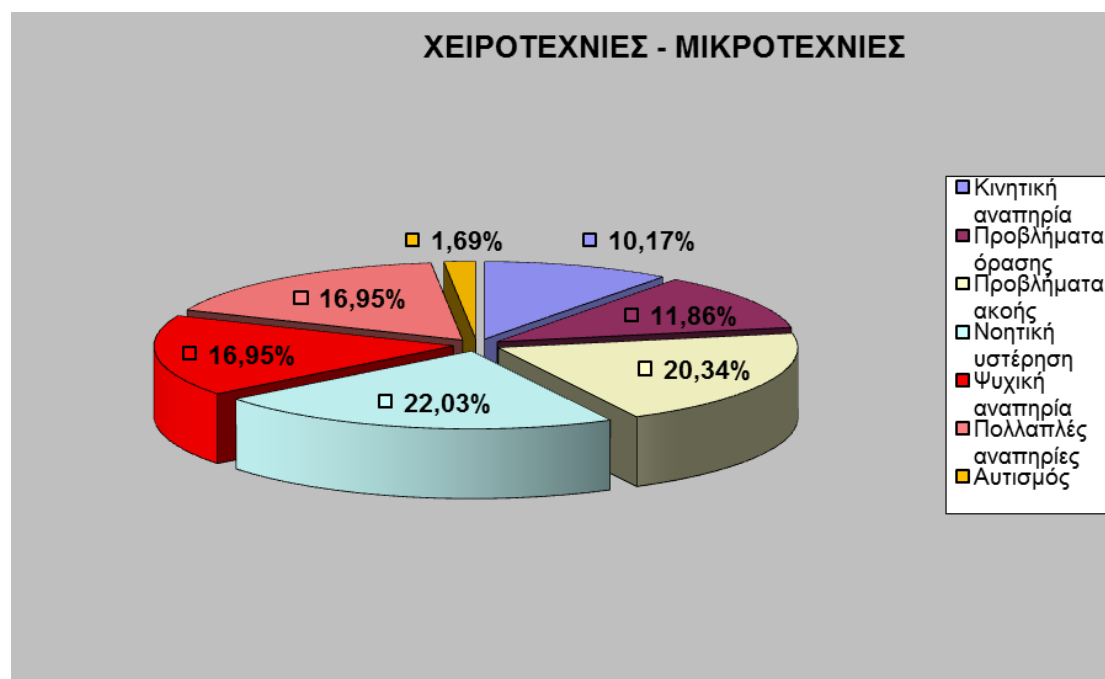
Δεξιότητες σχετικές με χειροτεχνίες και μικροτεχνίες μπορούν να αποκτήσουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα άτομα με αναπηρίες, όπως προκύπτει από την έρευνα.

Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων περιλαμβάνει και ειδικότερες απαντήσεις όπως ξυλογλυπτική, κεραμική, ζωγραφική, μαγειρική, κηπουρική, ραπτική, κηροπλαστική, αγγειοπλαστική και εκμάθηση κάποιας τέχνης

Η περισσότερες αναφορές έγιναν για τα άτομα με νοητική υστέρηση (22,03%), αλλά και για τα άτομα με προβλήματα ακοής (20,34%). Σημαντική προτεραιοποίηση δόθηκε στα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,95%) και με πολλαπλές αναπηρίες (16,95%), ενώ λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στα άτομα με προβλήματα όρασης (11,86%) και στα άτομα με κινητικές αναπηρίες (10,17%). Λίγες ήταν οι ειδικές αναφορές στα άτομα με αυτισμό (1,69%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 124):

Γράφημα 124



Οικολογία

Οι σχετικές με την οικολογία γνώσεις και δεξιότητες αναδείχθηκαν με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στην έρευνα.

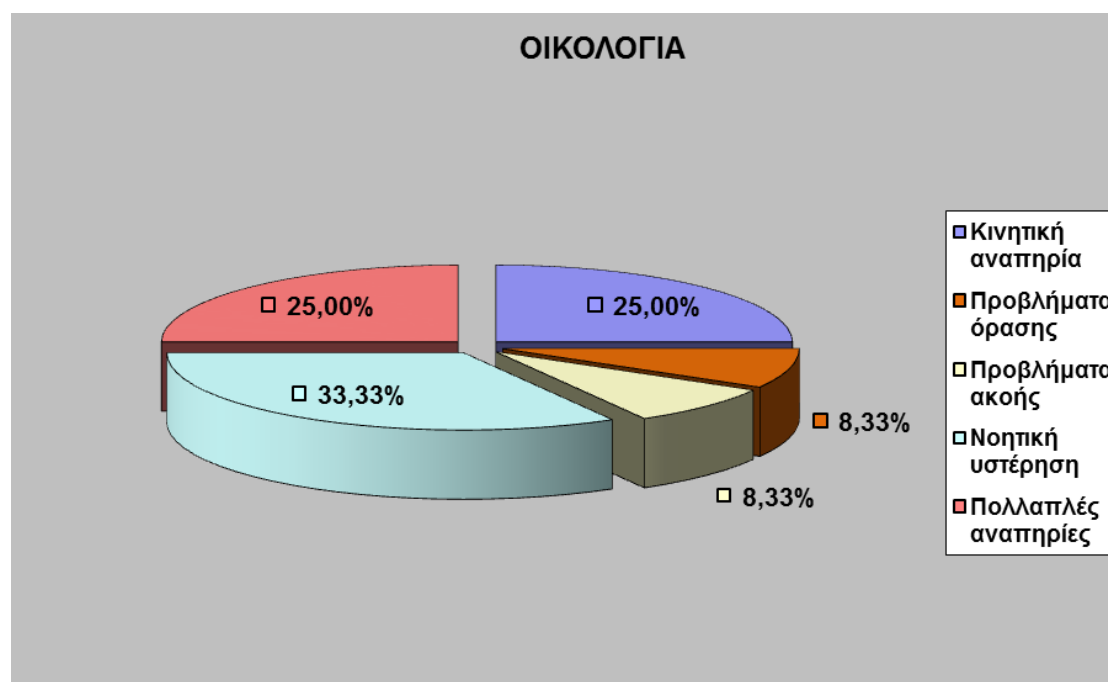
Ενότητα που αφορά στην εμπάθυνση και ενεργοποίηση σε θέματα οικολογίας, καθώς και την απόκτηση οικολογικής συνείδησης.

Η συγκεκριμένη δεξιότητα αναφέρθηκε από τους μετέχοντες στην έρευνα για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, χωρίς ωστόσο ειδική αναφορά σε άτομα με αυτισμό, αλλά και στα άτομα με ψυχική αναπηρία.

Προτεραιότητα για την απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων δόθηκε στα άτομα με νοητική υστέρηση (33,33%), αλλά ουσιαστική ήταν η σημασία που δόθηκε και στα άτομα με κινητικές αναπηρίες (25%) και προβλήματα όρασης (25%). Μικρότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ακοής (8,33%) και πολλαπλές αναπηρίες (8,33%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 125):

Γράφημα 125



Αγωγή κίνησης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναδείχθηκε η απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την αγωγή κίνησης.

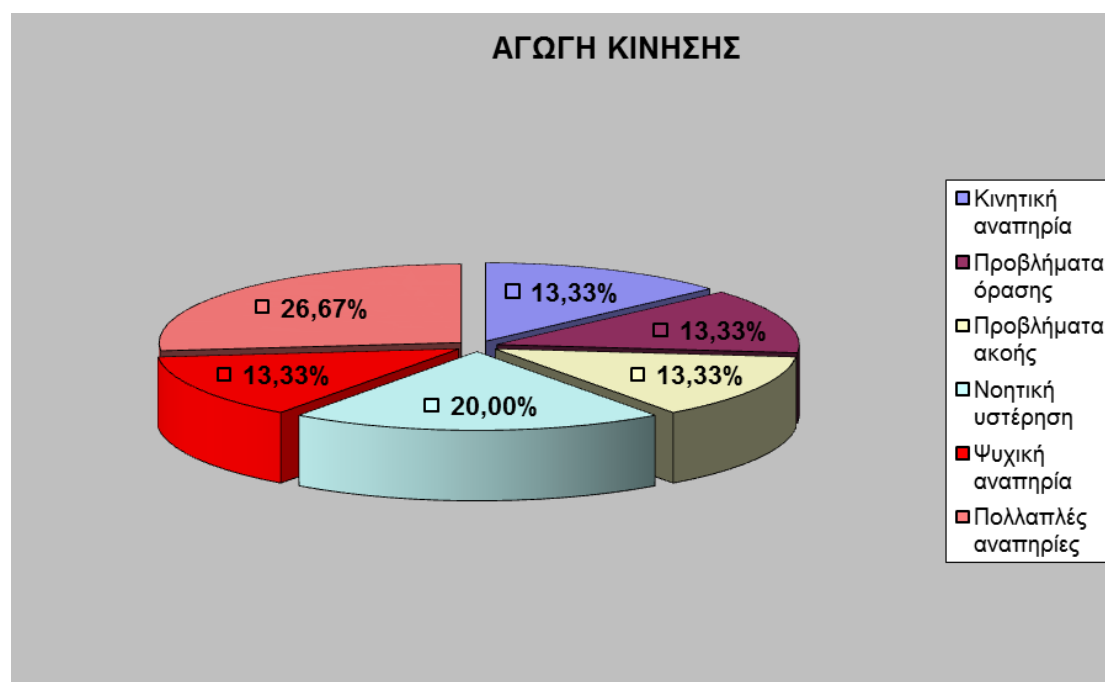
Η συγκεκριμένη ενότητα δεξιοτήτων πέρα από την απάντηση «αγωγή κίνησης» περιλαμβάνει ειδικότερες θέματα όπως δεξιότητες αυτόνομης μετακίνησης, ανεξάρτητη μετακίνηση μέσα στο ίδρυμα και στην κοινότητα, όξυνση κινητικότητας, λεπτή αδρή κινητικότητα.

Η συγκεκριμένη δεξιότητα προτεραιοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (26,67%), ωστόσο η σημασία που δόθηκε και στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας κυμάνθηκε σε ανάλογα επίπεδα.

Η προτεραιοποίηση που έγινε για τα άτομα με νοητική υστέρηση κυμάνθηκε στο 20%, ενώ λιγότερη σημασία (13,33%) δόθηκε στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχουν ειδικές αναφορές στα άτομα με αυτισμό.

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 126):

Γράφημα 126



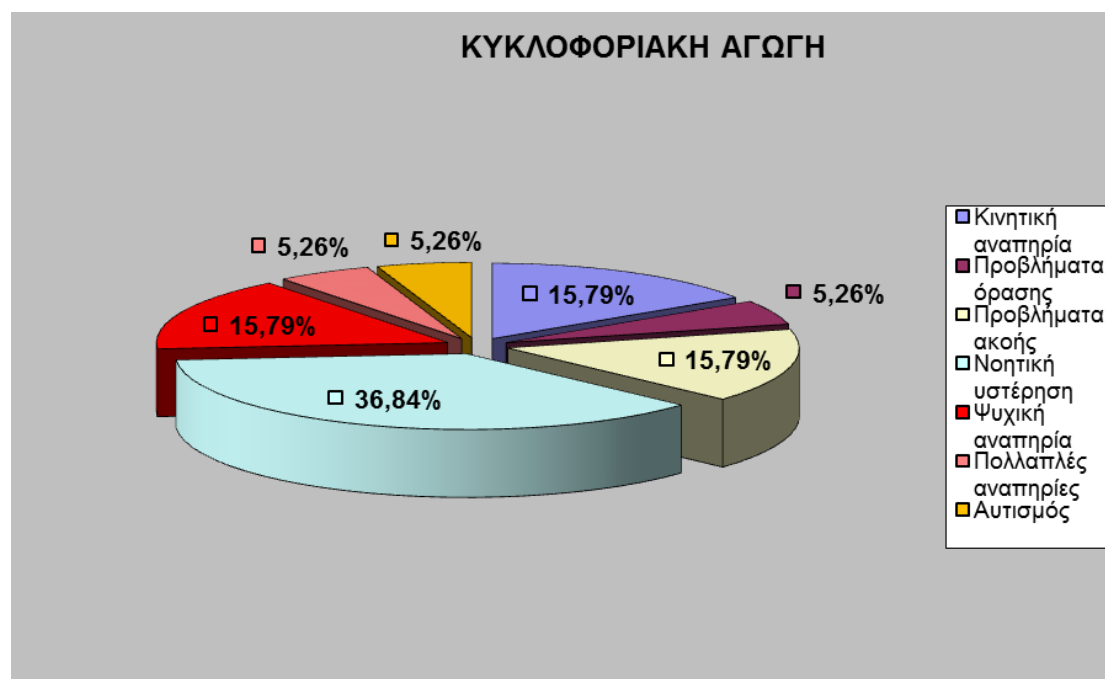
Κυκλοφοριακή αγωγή

Η κυκλοφοριακή αγωγή και η χρήση μέσων μαζικής μεταφοράς προέκυψε ως δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Οι σχετικές αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα περιλάμβαναν το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, ωστόσο η προτεραιοποίηση που δόθηκε στην απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων αφορά κυρίως τα άτομα με νοητική υστέρηση (36,84%), σε δεύτερο επίπεδο τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (15,79%), ψυχική αναπηρία (15,79%) και προβλήματα ακοής (15,79%). Λιγότερη σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (5,26%), με προβλήματα όρασης (5,26%) και με αυτισμό (5,26%).

Τα σχετικά δεδομένα αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 127):

Γράφημα 127



Άλλες

Άλλες δεξιότητες που αναφέρθηκαν σε μεμονωμένες απαντήσεις και δεν ταξινομήθηκαν στις προαναφερόμενες ενότητες ήταν η ψυχολογία και η απόκτηση ευρωπαϊκής ταυτότητας.

2.1.2.3. Θεματολογία εκπαίδευσης ενηλίκων ατόμων με αναπηρία

Η ερώτηση 14 αποσκοπούσε να καταγράψει τις απόψεις των επαγγελματιών σχετικά με σημαντικά θέματα για την εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία (ανά κατηγορία αναπηρίας).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να επιλέξουν τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία.

Δόθηκαν 13 επιλογές συγκεκριμένων θεμάτων, που αφορούν τρεις βασικούς θεματικούς άξονες, και συγκεκριμένα:

- 1 αυτοεξυπηρέτηση-αυτοφροντίδα
- 2 κοινωνικές δεξιότητες
- 3 κίνηση-ψυχαγωγία

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, οι πιθανές επιλογές ήταν:

*ατομική υγιεινή
μαγειρική*

Σε σχέση με το δεύτερο άξονα οι πιθανές επιλογές ήταν:

*εκμάθηση του χρήματος
εκμάθηση του χρόνου
επικαιρότητα
κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά.*

Σε σχέση με τον τρίτο άξονα οι πιθανές επιλογές ήταν:

*ζωγραφική-χειροτεχνίες-μικροκατασκευές
θεατρικό παιχνίδι
χοροθεραπεία
μουσικοθεραπεία-μουσικοκινητική
κίνηση
υγεία-ευεξία
αθλητισμός*

Οι εκπρόσωποι φορέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να επιλέξουν τα πέντε σημαντικότερα θέματα, εξειδικεύοντας σε ποια/ποιες κατηγορίες αναπηρίας αφορούν οι επιλογές τους.

Ως βασικότερο θέμα για την εκπαίδευση των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε η ατομική υγιεινή (17,53%), ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε ακόμη στους κοινωνικούς κανόνες και στην κοινωνική συμπεριφορά (16,74%).

Ιδιαίτερης σημασίας θέματα εκτιμήθηκαν ακόμη η εκμάθηση του χρόνου (10,11%), η εκμάθηση του χρήματος (8,90%), η υγεία και ευεξία (8,66%), αλλά και ο αθλητισμός (7,20%) και η μαγειρική (6,81%).

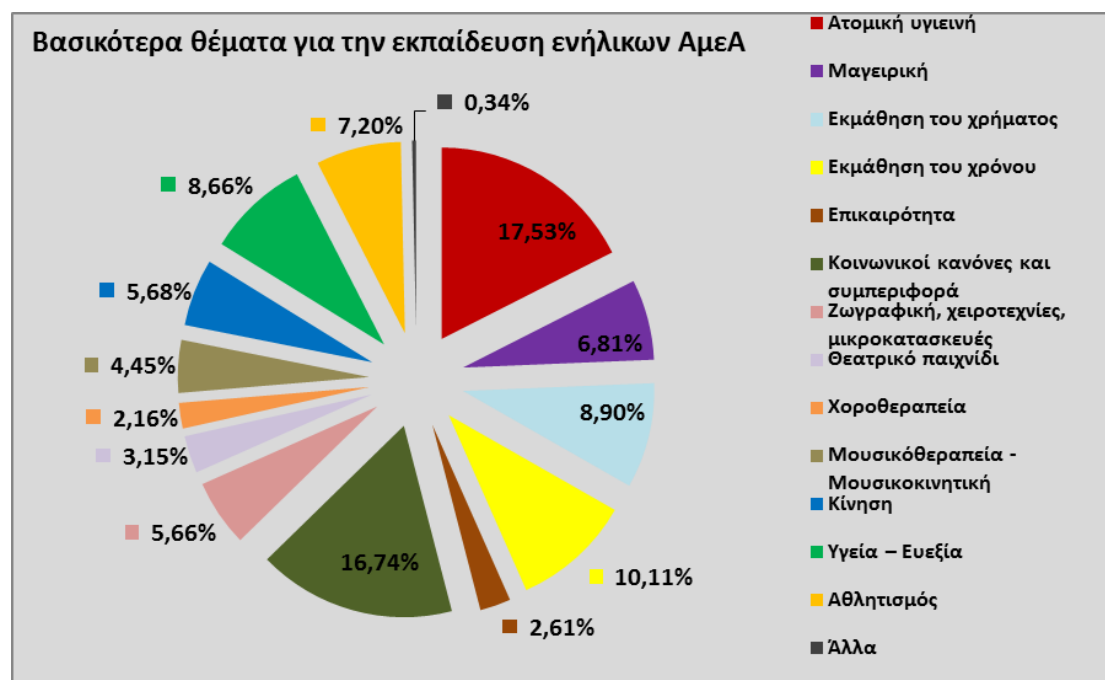
Μέτρια ήταν η σημασία που δόθηκε στην κίνηση (5,68%), στη ζωγραφική-χειροτεχνίες-μικροκατασκευές (5,66%), στη μουσικοθεραπεία-μουσικοκινητική (4,45%).

Η μικρότερη σημασία δόθηκε στη χοροθεραπεία (2,16%), στην επικαιρότητα (2,61%), στο θεατρικό παιχνίδι (3,15%).

Μεμονωμένες επιπλέον αναφορές, που περιλαμβάνονται στην κατηγορία «άλλα», ήταν προσωπική ανάπτυξη, διεκδίκηση επιθυμιών/δικαιωμάτων, υπολογιστές.

Τα συνολικά δεδομένα σχετικά με τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 128):

Γράφημα 128



Θεματολογία εκπαίδευσης ανά κατηγορία αναπηρίας

Ακολούθως παρουσιάζεται η προτεραιοποίηση των θεμάτων εκπαίδευσης ανά κατηγορία αναπηρίας.

Κινητική αναπηρία

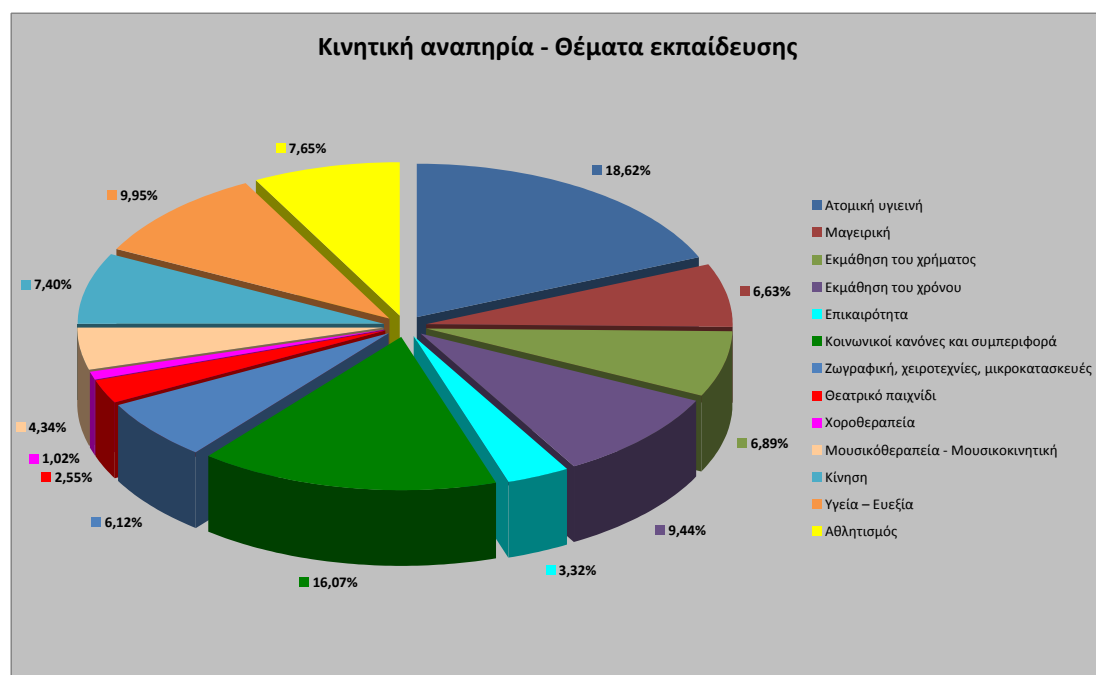
Οι εκπρόσωποι των φορέων που μετείχαν στην έρευνα έκριναν πως τα σημαντικότερα θέματα για την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με κινητική αναπηρία είναι η ατομική υγιεινή, αλλά και η εκπαίδευση σε κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορά.

Όπως προκύπτει από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, η ατομική υγιεινή (18,62%) αλλά και οι κοινωνικοί κανόνες (16,07%) προτεραιοποιήθηκαν σε σχέση με τα υπόλοιπα θέματα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίθηκε ακόμη η εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με την υγεία και την ευεξία (9,95%) των ατόμων με κινητικές αναπηρίες, αλλά και σε θέματα με στόχο την εκμάθηση του χρόνου (9,44%), ενώ αρκετή σημασία δόθηκε στον αθλητισμό (7,65%) και στην κίνηση (7,40%).

Ελάχιστη σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στη χοροθεραπεία (1,02%), ενώ μικρή, σε σχέση με τα υπόλοιπα θέματα ήταν και η σημασία που δόθηκε στο θεατρικό παιχνίδι (2,55%).

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με κινητικές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 129):

Γράφημα 129



Προβλήματα όρασης

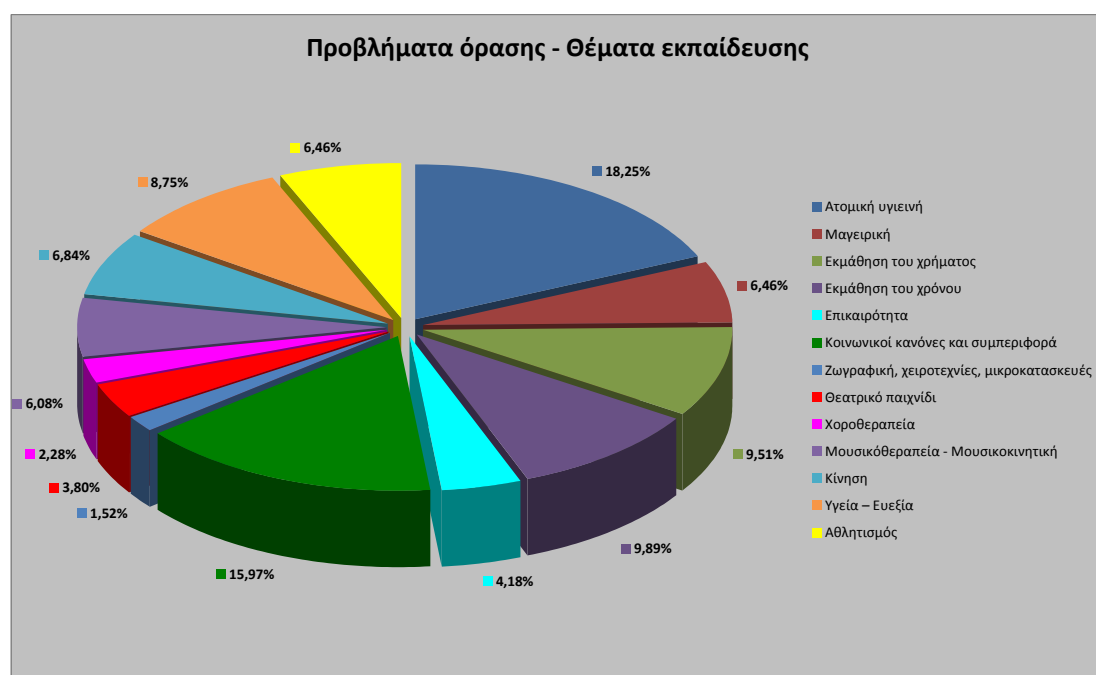
Η εκπαίδευσή τους σε θέματα ατομικής υγιεινής (18,25%), καθώς και σε θέματα που αφορούν κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορά (15,97%) προέκυψαν ως τα σημαντικότερα για τα άτομα με προβλήματα όρασης. Η προτεραιοποίηση που δόθηκε στα συγκεκριμένα θέματα από τους συμμετέχοντες ήταν σημαντική.

Αρκετά σημαντικά κρίθηκαν θέματα που αφορούν στην εκμάθηση του χρόνου (9,89%) και στην εκμάθηση του χρήματος (9,51%), αλλά και θέματα σχετικά με την υγεία και την ευεξία (8,75%) των ατόμων με προβλήματα όρασης.

Μικρή ήταν η σημασία που δόθηκε σε θέματα σχετικά με ζωγραφική, χειροτεχνίες, μικροκατασκευές (1,52%), καθώς και σε χοροθεραπεία (2,28%), σε σχέση με τα υπόλοιπα προτεινόμενα θέματα εκπαίδευσης.

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με προβλήματα όρασης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 130):

Γράφημα 130



Προβλήματα ακοής

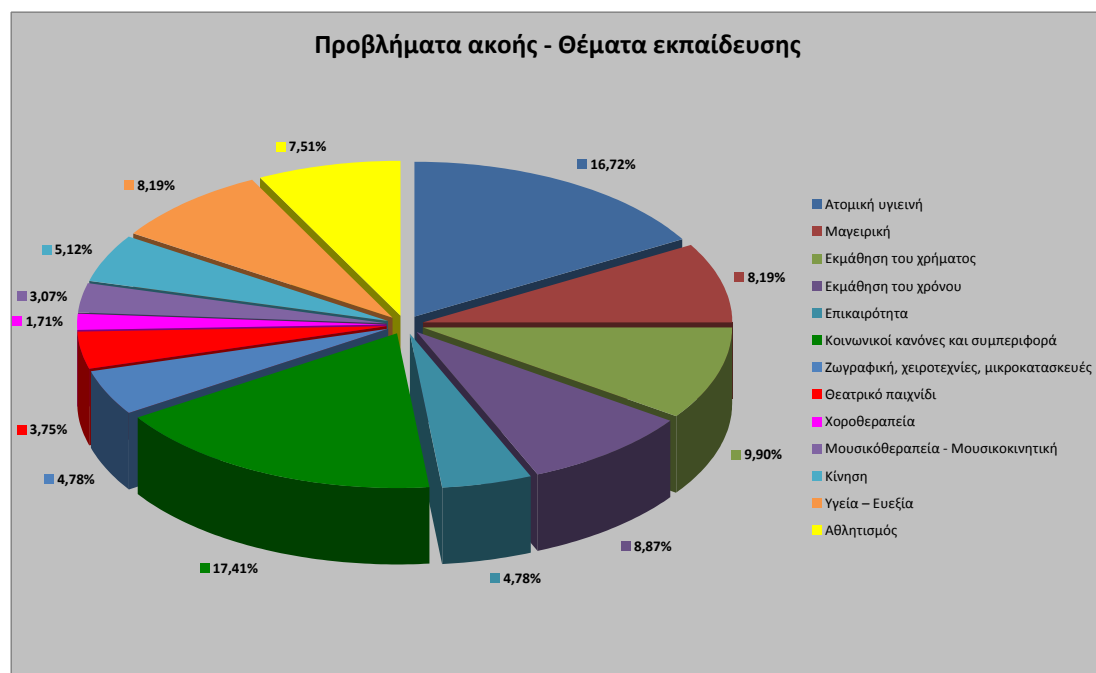
Για την εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα ακοής βασικότερο θέμα, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, προκύπτει ότι αποτελούν οι κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά (17,41%), ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι και η εκπαίδευσή τους σε θέματα ατομικής υγιεινής (16,72%).

Στην εκμάθηση του χρήματος (9,90%) και στην εκμάθηση του χρόνου (8,87%) δόθηκε ιδιαίτερη σημασία από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως και στην υγεία και ευεξία των ατόμων (8,19%) με προβλήματα ακοής, αλλά και στην εκμάθηση μαγειρικής (8,19%).

Λιγότερη σημασία δόθηκε στη χοροθεραπεία (1,71%), αλλά και στη μουσικοθεραπεία-μουσικοκινητική 3,07%.

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με προβλήματα ακοής αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 131):

Γράφημα 131



Νοητική υστέρηση

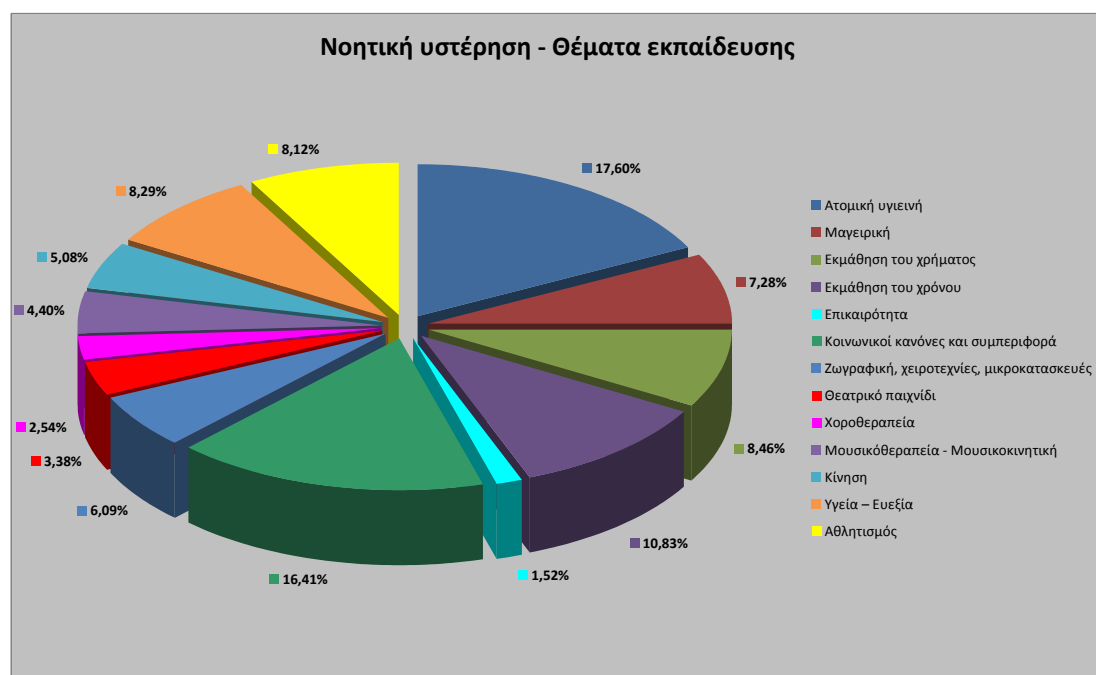
Το βασικότερο θέμα για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση αποτελεί η ατομική υγιεινή τους (17,60%), με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Θέματα σχετικά με τους κοινωνικούς κανόνες και τη συμπεριφορά κρίθηκαν επίσης ιδιαίτερα σημαντικά (16,41%), ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε στην εκπαίδευσή τους σχετικά με την εκμάθηση του χρόνου (10,83%) και την εκμάθηση του χρήματος (8,46%).

Θέματα σχετικά με την υγεία και την ευεξία τους (8,29%), αλλά και η συμμετοχή τους σε αθλητικά προγράμματα (8,12%), καθώς και η εκμάθηση μαγειρικής (7,28%) είναι βασικά, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας.

Λίγη σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες στα θέματα επικαιρότητας (1,52%), ενώ μικρή ήταν, σχετικά με τα υπόλοιπα, η σημασία που δόθηκε σε θεατρικό παιχνίδι (3,38%) και σε χοροθεραπεία (2,54%).

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με νοητική υστέρηση αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 132):

Γράφημα 132



Ψυχική αναπηρία

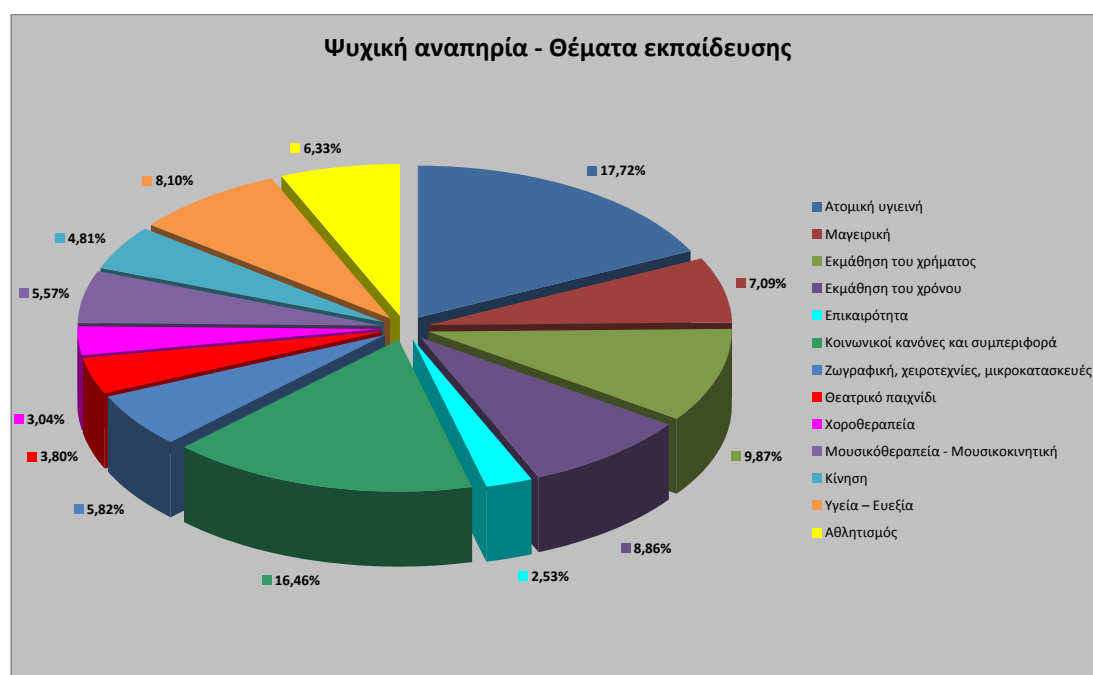
Η ατομική υγιεινή (17,72%), αλλά και οι κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά (16,46%) είναι τα θέματα εκπαίδευσης που προτεραιοποιήθηκαν για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως προκύπτει από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Μεγάλη ήταν, ακόμη, η σημασία που δόθηκε στην εκμάθηση του χρήματος (9,87%) και στην εκμάθηση του χρόνου (8,86%), καθώς και σε θέματα σχετικά με την υγεία και την ευεξία (8,10%) των ατόμων με προβλήματα ψυχικής υγείας. Σημαντική κρίθηκε η εκπαίδευσή τους στη μαγειρική (7,09%), αλλά και σε θέματα σχετικά με ζωγραφική, χειροτεχνίες, μικροκατασκευές (5,82%), καθώς και η μουσικοθεραπεία και μουσικοκινητική (5,57%).

Μικρότερη σημασία, σε σχέση με τα υπόλοιπα θέματα, δόθηκε σε θέματα επικαιρότητας (2,53%), καθώς και στη χοροθεραπεία (3,04%), αλλά και στο θεατρικό παιχνίδι (3,80%).

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με ψυχική αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 133):

Γράφημα 133



Πολλαπλές αναπηρίες

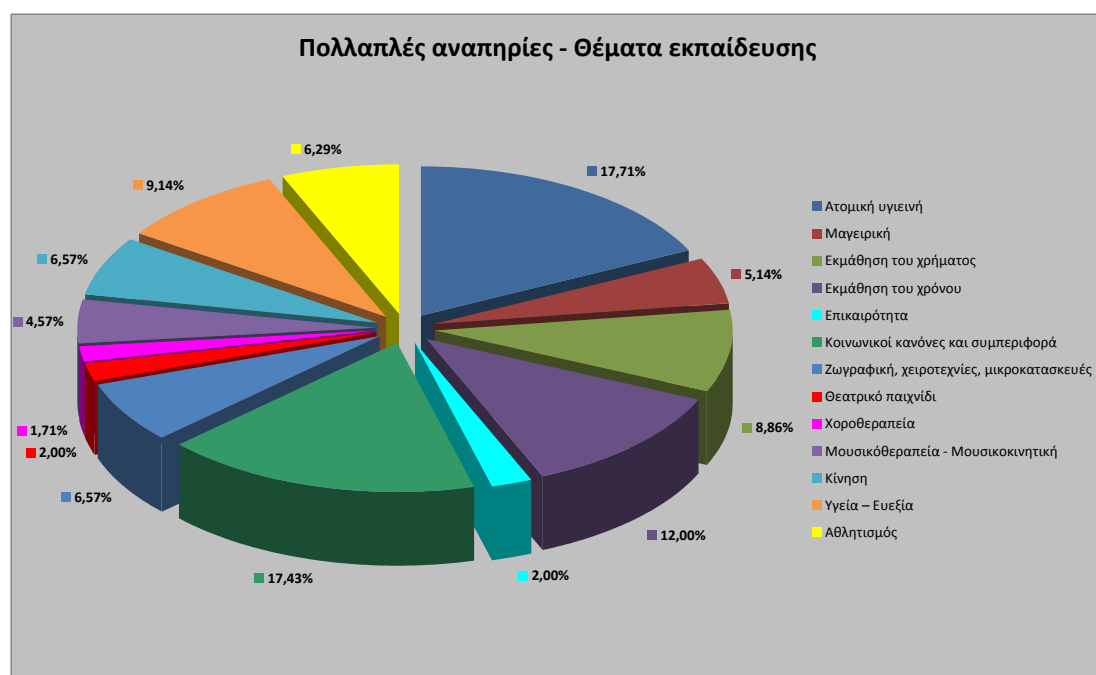
Η ατομική υγιεινή (17,71%) και οι κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά (17,43%) αποτελούν τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπροσώπους των φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε ακόμη στην εκμάθηση του χρόνου (12%), στην εκμάθηση του χρήματος (8,86%), αλλά και στην υγεία και ευεξία (9,14%) των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκριναν αρκετά σημαντικά θέματα σχετικά με την κίνηση (6,57%) για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες, αλλά και την ενασχόλησή τους με ζωγραφική, χειροτεχνίες, μικροκατασκευές (6,57%).

Λιγότερη σημασία δόθηκε από τους συμμετέχοντες στη χοροθεραπεία (1,71%), στο θεατρικό παιχνίδι (2%) και στην ενασχόληση των ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες με θέματα σχετικά με την επικαιρότητα (2%).

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 134):

Γράφημα 134



Αυτισμός

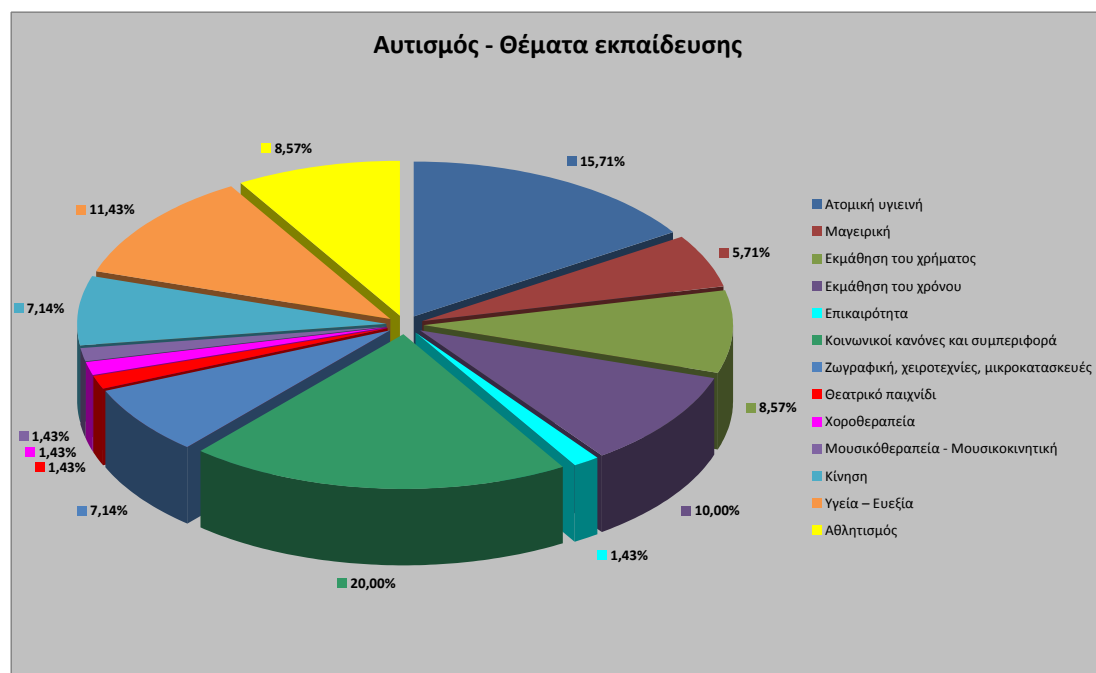
Για την εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό προτεραιοποίηση (από εκείνους που εξειδίκευσαν τη συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας) δόθηκε σε θέματα που αφορούν στους κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορά (20%), αλλά και σε θέματα ατομικής υγιεινής (15,71%).

Μεγάλη σημασία δόθηκε ακόμη σε θέματα σχετικά με την υγεία και την ευεξία (11,43%) των ατόμων με αυτισμό, στην εκμάθηση του χρόνου (10%), στην εκμάθηση του χρήματος (8,57%), αλλά και στον αθλητισμό (8,57%).

Στο θεατρικό παιχνίδι (1,43%), στη χοροθεραπεία (1,43%), στη μουσικοθεραπεία και μουσικοκινητική (1,43%), καθώς και στην επικαιρότητα (1,43%) δόθηκε από τους συμμετέχοντες η μικρότερη σημασία.

Τα βασικότερα θέματα για την εκπαίδευση ενήλικων ατόμων με αυτισμό αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 135):

Γράφημα 135



Οριζόντια εξέταση της θεματολογίας εκπαίδευσης ανά ειδικότερο θέμα

Για το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, ως βασικότερα θέματα για την εκπαίδευσή τους καταγράφηκε από την έρευνα η ατομική υγιεινή αλλά και οι κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά.

Ατομική υγιεινή

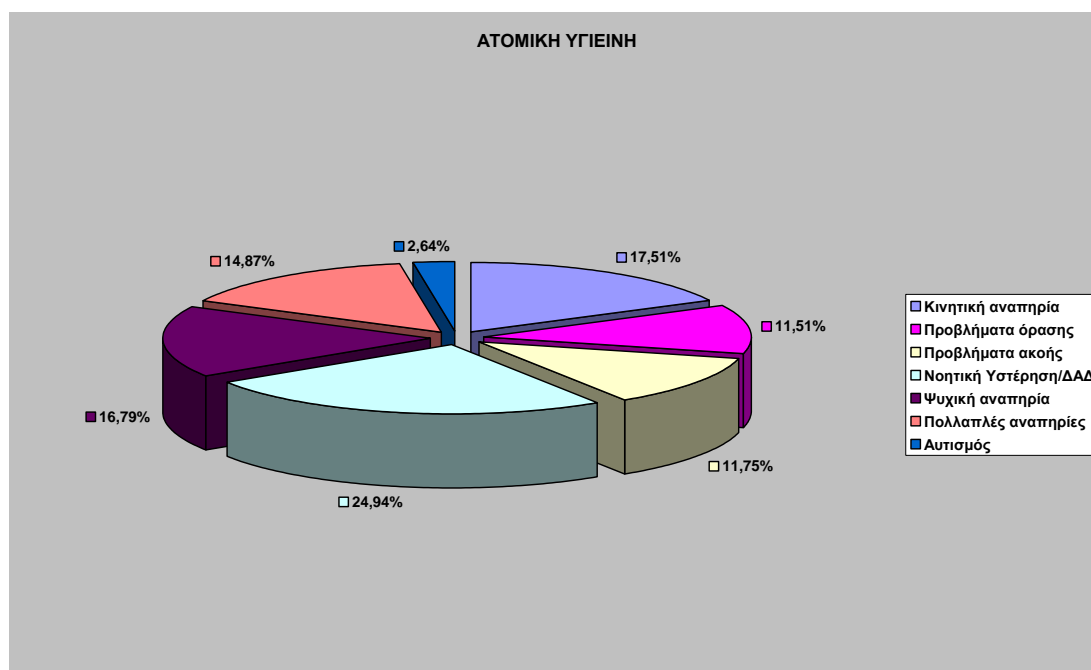
Θεματική ενότητα που καταγράφηκε ως ιδιαίτερα σημαντική από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τα άτομα με νοητική υστέρηση προτεραιοποιήθηκαν ως η βασική κατηγορία ατόμων με αναπηρία που χρειάζονται εκπαίδευση σε θέματα ατομικής υγιεινής (24,94%).

Η ατομική υγιεινή αποτελεί αντικείμενο εκπαίδευσης μεγάλης προτεραιότητας για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (17,51%), τα άτομα με ψυχική αναπηρία (16,79%) και τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (14,87%).

Για τα άτομα με προβλήματα ακοής (11,75%) και για τα άτομα με προβλήματα όρασης (11,51%) τα θέματα ατομικής υγιεινής είναι μικρότερης προτεραιότητας σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας (2,64%).

Τα δεδομένα που αφορούν την ατομική υγιεινή ως θέμα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 136):

Γράφημα 136



Μαγειρική

Η μαγειρική ως θέμα εκπαίδευσης αφορά περισσότερο τα άτομα με νοητική υστέρηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, όπως προκύπτει από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

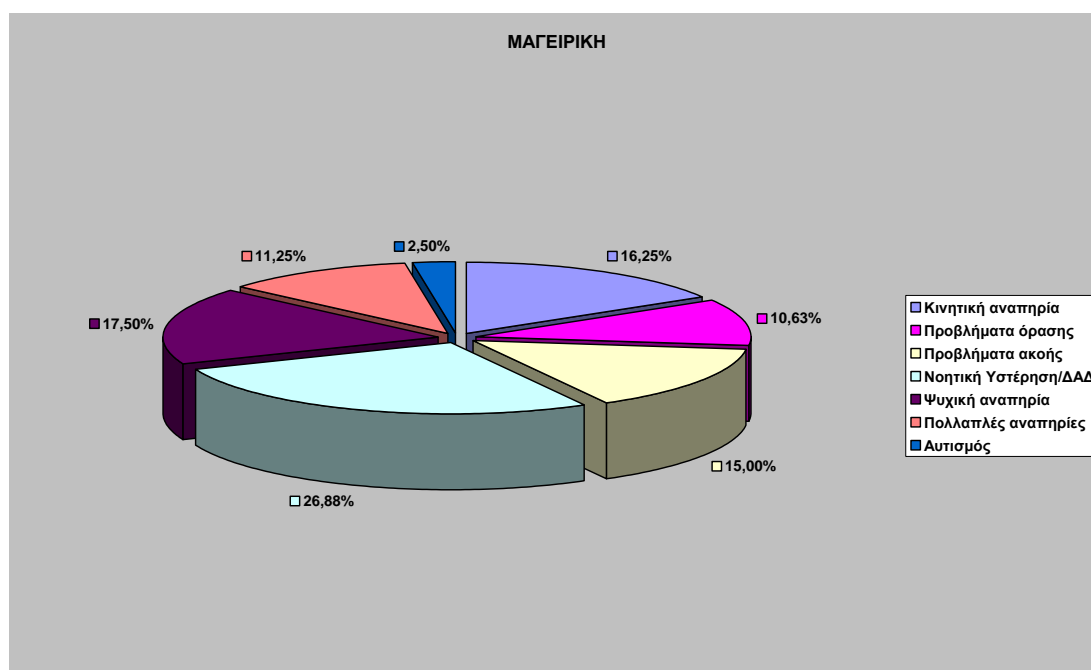
Συγκεκριμένα, η μαγειρική επιλέχθηκε σε ποσοστό 26,88% από τους συμμετέχοντες ως σημαντικό θέμα για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση, ενώ μικρότερη σημασία δόθηκε στις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (17,50%), αλλά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (16,25%) προκύπτει ότι είναι σημαντικότερο θέμα εκπαίδευσης σε σχέση με τα άτομα με προβλήματα ακοής (15%), ενώ ακόμη μικρότερη σημασία δόθηκε για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (11,25%) και τα άτομα με προβλήματα όρασης (10,63%).

Η εξειδίκευση για τα άτομα με αυτισμό ήταν σχετικά μικρή (2,50%).

Τα δεδομένα που αφορούν τη μαγειρική ως θέμα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 137):

Γράφημα 137



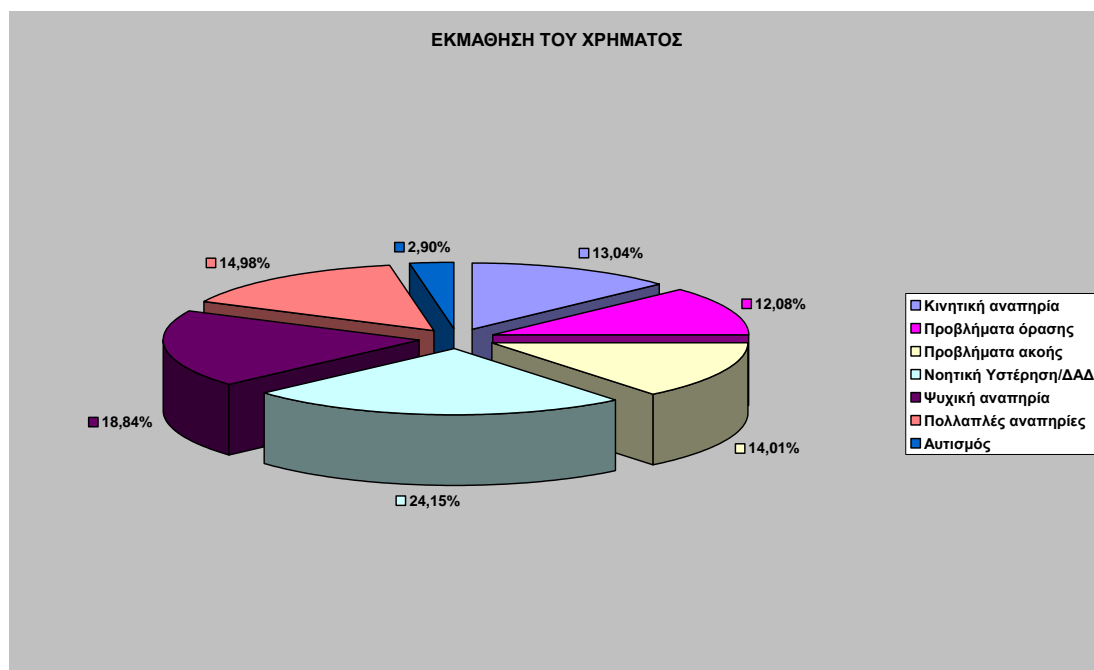
Εκμάθηση του χρήματος

Η εκμάθηση του χρήματος προκύπτει ότι περισσότερο σημαντική για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,15%), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Θέμα που είναι, επίσης, σημαντικό, με βάση τα δεδομένα των ερωτηματολογίων για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (18,84%). Οι επιλογές του συγκεκριμένου θέματος ήταν λιγότερες για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (14,98%), κινητικές (13,04) και αισθητηριακές αναπηρίες (14,01% για προβλήματα ακοής και 12,08% για προβλήματα όρασης), ενώ σε λίγες περιπτώσεις εξειδικεύτηκε ως αυτόνομη κατηγορία ο αυτισμός (2,90%).

Τα δεδομένα που αφορούν στην εκμάθηση του χρήματος ως θέμα για την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 138):

Γράφημα 138



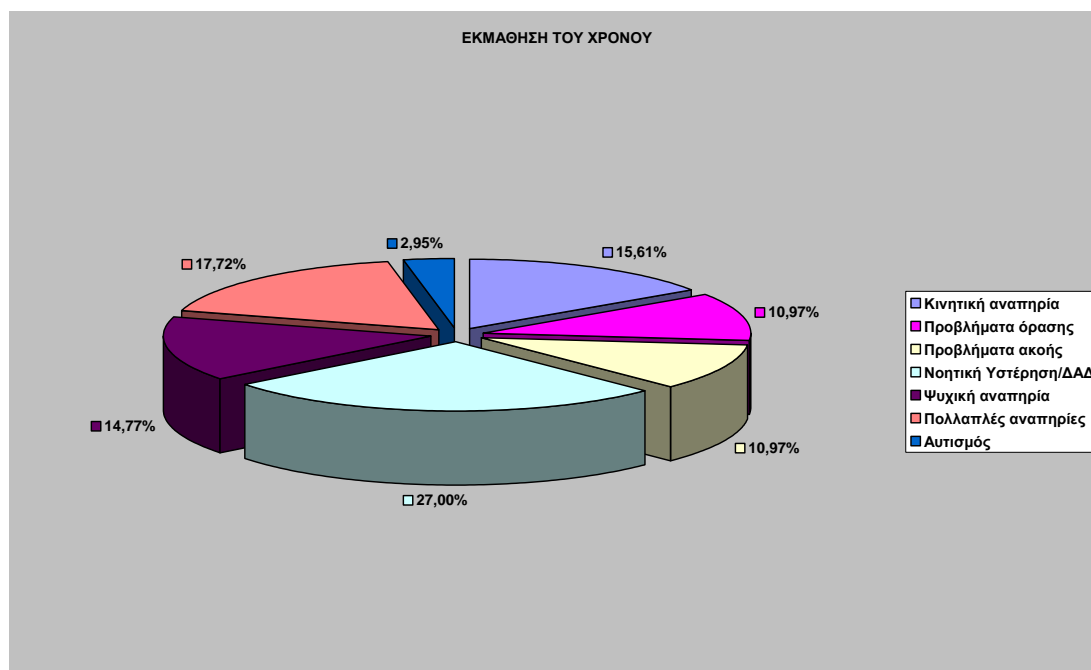
Εκμάθηση του χρόνου

Η εκμάθηση του χρόνου για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27%) έχει μεγαλύτερη σημασία ως θέμα εκπαίδευσης σε σχέση με τα άτομα που υπάγονται σε άλλες κατηγορίες αναπηρίας, όπως προκύπτει με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Ακόμη, η σημασία που αποδόθηκε στο θέμα για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (17,72%) είναι μεγαλύτερη από εκείνη για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (15,61%), αλλά και ψυχική αναπηρία (14,77%), ενώ λιγότερη σημασία δόθηκε για τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (10,97% για άτομα με προβλήματα όρασης και άτομα με προβλήματα ακοής).

Τα δεδομένα που αφορούν στην εκμάθηση του χρόνου ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 139):

Γράφημα 139



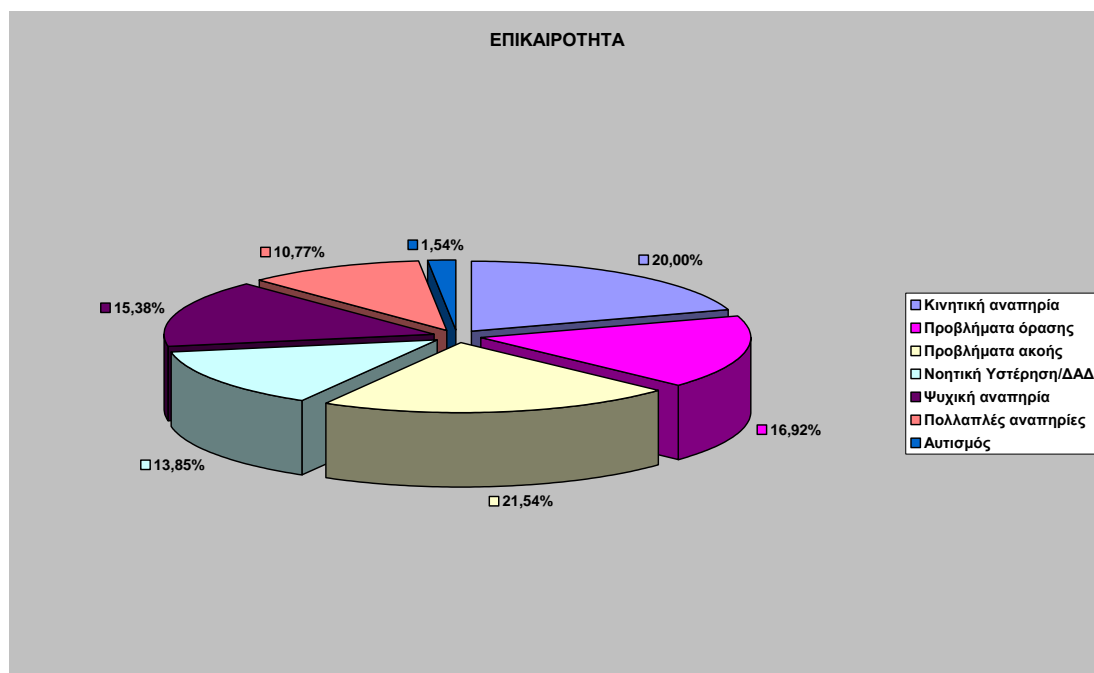
Επικαιρότητα

Η σημασία που δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα στην επικαιρότητα ως θέμα εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία ήταν μεγαλύτερη για τα άτομα με προβλήματα ακοής (21,54%), αλλά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (20%), σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Θέμα που εκτιμήθηκε ως μεγαλύτερης σημασίας για τα άτομα με προβλήματα όρασης (16,92%) και τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (15,38%), σε σχέση με τα άτομα με νοητική υστέρηση (13,85%), αλλά και τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (10,77%), που δεν προτεραιοποιήθηκαν στις επιλογές για το συγκεκριμένο θέμα. Επίσης, σε μικρό βαθμό εξειδικεύτηκε ο αυτισμός ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας (1,54%).

Τα δεδομένα που αφορούν στην επικαιρότητα ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 140):

Γράφημα 140



Κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά

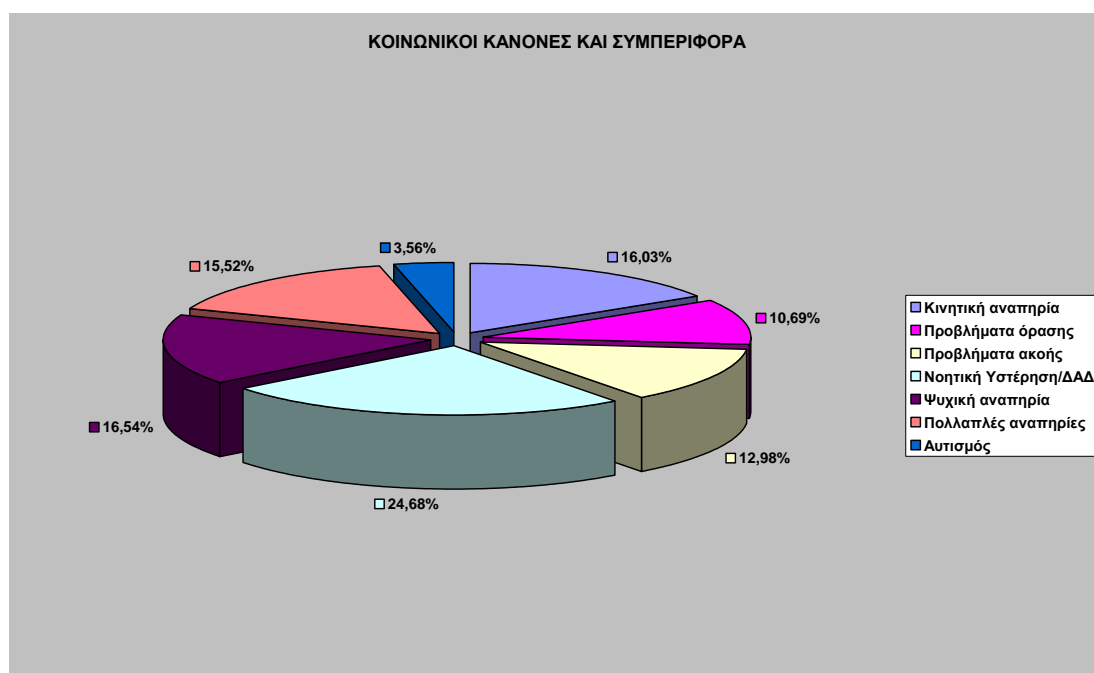
Οι κοινωνικοί κανόνες και η κοινωνική συμπεριφορά ως θέμα εκπαίδευσης προτεραιοποιήθηκε για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,63%), όπως προκύπτει από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Ουσιαστική σημασία δόθηκε ακόμη στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (16,54%), με κινητικές αναπηρίες (16,03%), καθώς και με πολλαπλές αναπηρίες (15,52%), ενώ λιγότερη σημασία δόθηκε στα άτομα με προβλήματα ακοής (12,98%) και στα άτομα με προβλήματα όρασης (10,69%).

Εκείνοι που εξειδίκευσαν τον αυτισμό ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας ήταν λίγοι (3,56%).

Τα δεδομένα σχετικά με τους κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορά ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 141):

Γράφημα 141



Ζωγραφική, χειροτεχνίες, μικροκατασκευές

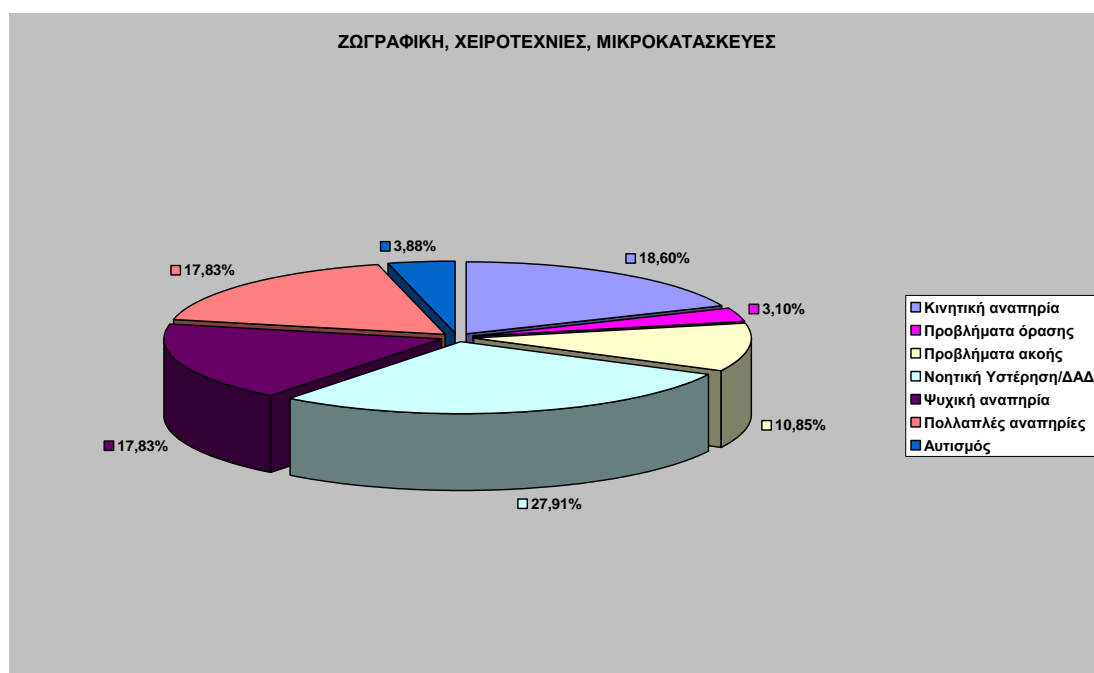
Η ζωγραφική, οι χειροτεχνίες, οι μικροκατασκευές προκύπτουν ως θέμα εκπαίδευσης με μεγαλύτερη σημασία για τα άτομα με νοητική υστέρηση σε σχέση με τα άτομα με άλλου είδους αναπηρίες, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια.

Σε ποσοστό 27,91% οι συμμετέχοντες το προτεραιοποίησαν ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση, ενώ το 18,60% το έκρινε σημαντικό για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και 17,83% σημαντικό για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Για τα άτομα με προβλήματα ακοής (10,85%) κρίθηκε λιγότερο σημαντικό ως θέμα εκπαίδευσης και ακόμη πιο λίγο για τα άτομα με προβλήματα όρασης (3,10%), αλλά και για τα άτομα με αυτισμό (3,88%).

Τα δεδομένα που αφορούν στη ζωγραφική, στις χειροτεχνίες, στις μικροκατασκευές ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 142):

Γράφημα 142



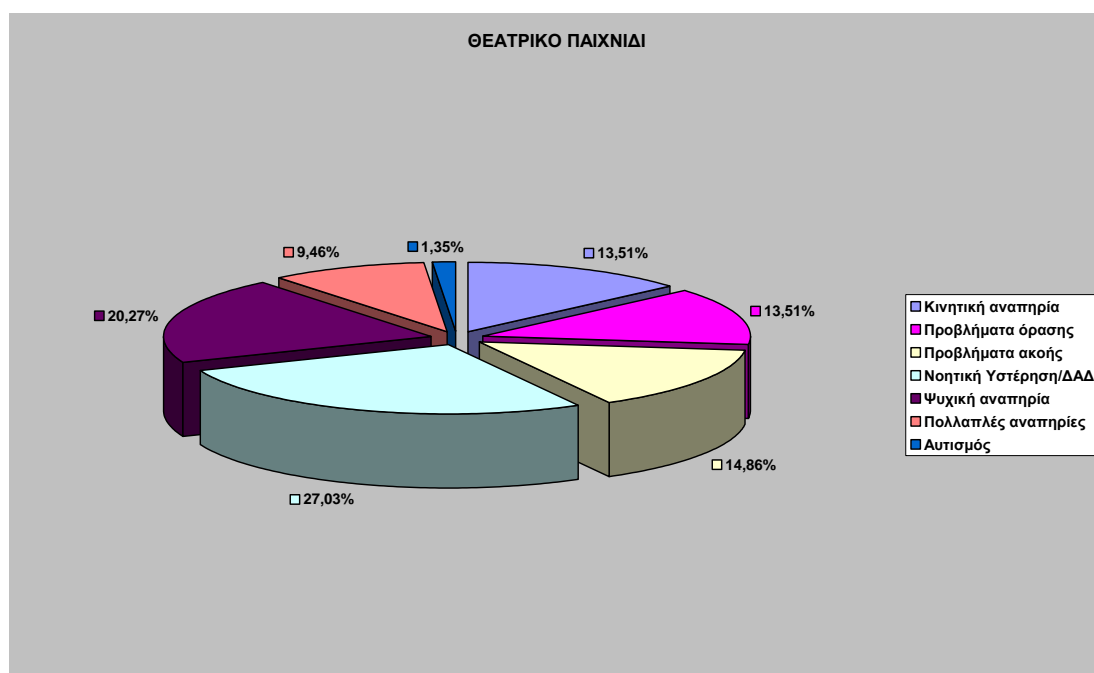
Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι ως θέμα εκπαίδευσης προκύπτει ότι έχει μεγαλύτερη σημασία για τα άτομα με νοητική υστέρηση (27,03%) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Είναι, ακόμη θέμα εκπαίδευσης σημαντικό για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (20,72%). Λιγότερη σημασία δόθηκε ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με προβλήματα ακοής(14,86%), τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (13,51%) και με προβλήματα όρασης (13,51%), ενώ σημαντικά λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στο θέμα για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (9,46%). Λίγες ήταν οι αναφορές εξειδικευμένες στα άτομα με αυτισμό (1,35%).

Τα δεδομένα που αφορούν στο θεατρικό παιχνίδι ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρίες αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 143):

Γράφημα 143



Χοροθεραπεία

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, στη χοροθεραπεία αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση (30,61%) σε σχέση με τα άτομα με άλλου είδους αναπηρίες.

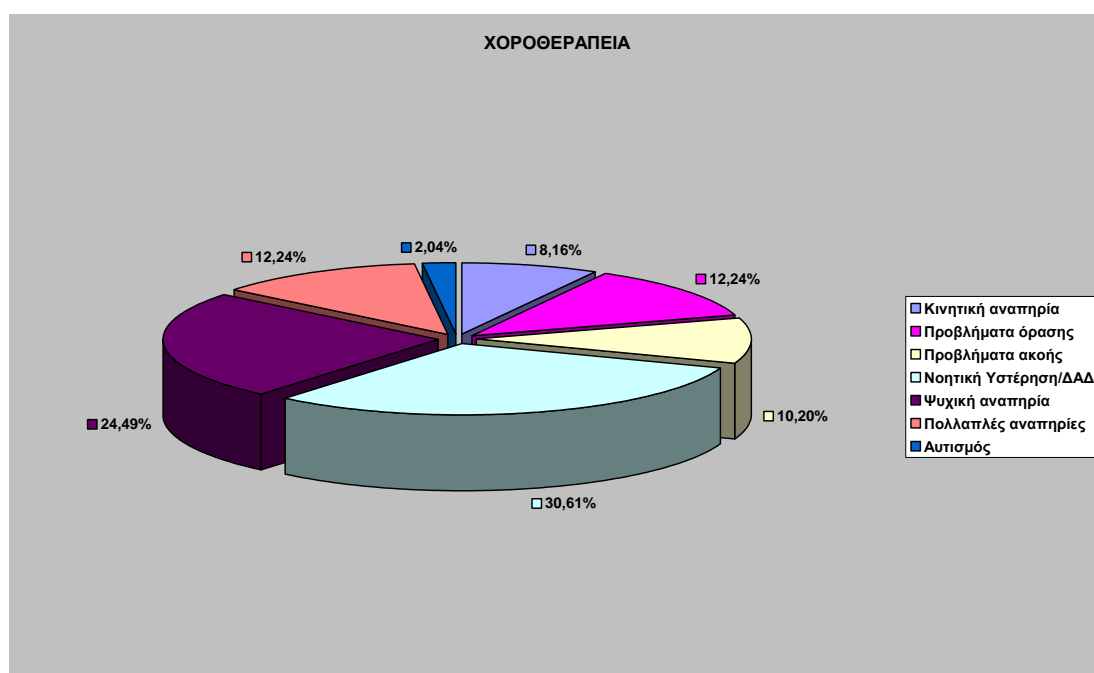
Σημασία στη χοροθεραπεία ως θέμα εκπαίδευσης δίνεται και για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας (24,49%).

Όπως προκύπτει από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, η σημασία που δόθηκε στη χοροθεραπεία ως θέμα εκπαίδευσης είναι λιγότερη για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (12,24%) και με προβλήματα όρασης (12,24%) και ακόμη λιγότερη για τα άτομα με προβλήματα ακοής (10,20%) και με κινητικές αναπηρίες (8,16%).

Σε ποσοστό 2,04% εξειδικεύτηκαν τα άτομα με αυτισμό ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας.

Τα δεδομένα που αφορούν στη χοροθεραπεία ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 144):

Γράφημα 144



Μουσικοθεραπεία – μουσικοκινητική

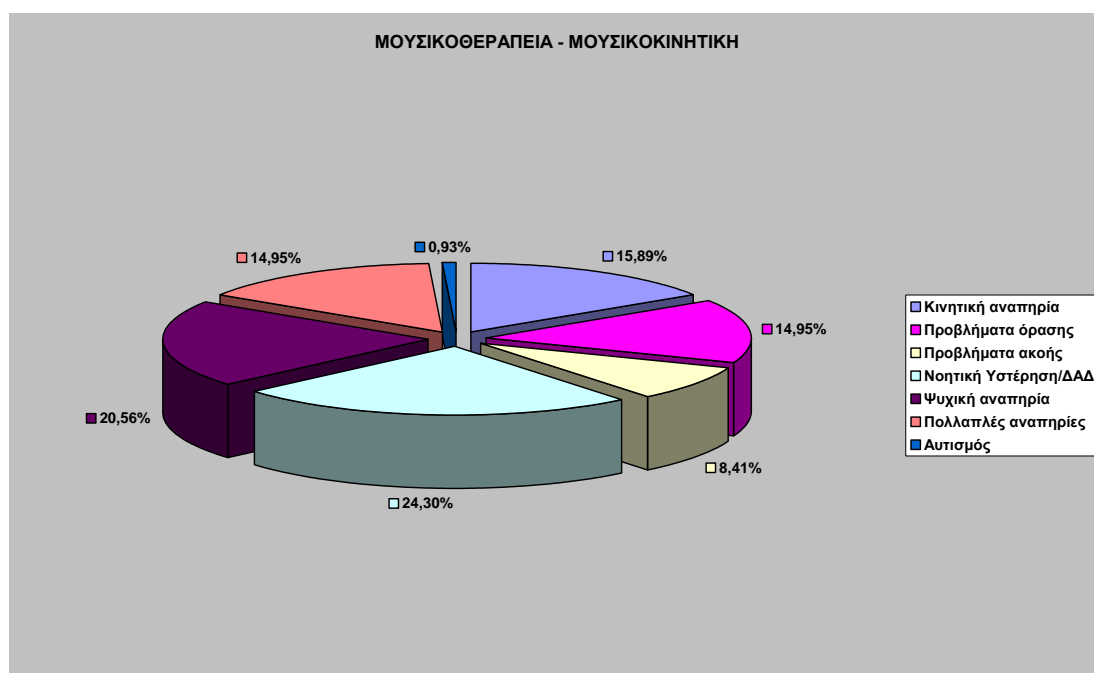
Ως θέμα εκπαίδευσης η μουσικοθεραπεία και η μουσικοκινητική, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, προτεραιοποιούνται για τα άτομα με νοητική υστέρηση (24,30%) και για τα άτομα με ψυχική αναπηρία (20,56%).

Η σημασία που τους αποδίδεται για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (15,89%), με πολλαπλές αναπηρίες (14,95%) και με προβλήματα όρασης (14,95%) είναι λιγότερη, ενώ ακόμη λιγότερη είναι για τα άτομα με προβλήματα ακοής (8,41%).

Σε ποσοστό 0,93% εξειδικεύτηκε ο αυτισμός ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας για το συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που αφορούν στη μουσικοθεραπεία, μουσικοκινητική ως θέμα εκπαίδευσης αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 145):

Γράφημα 145



Κίνηση

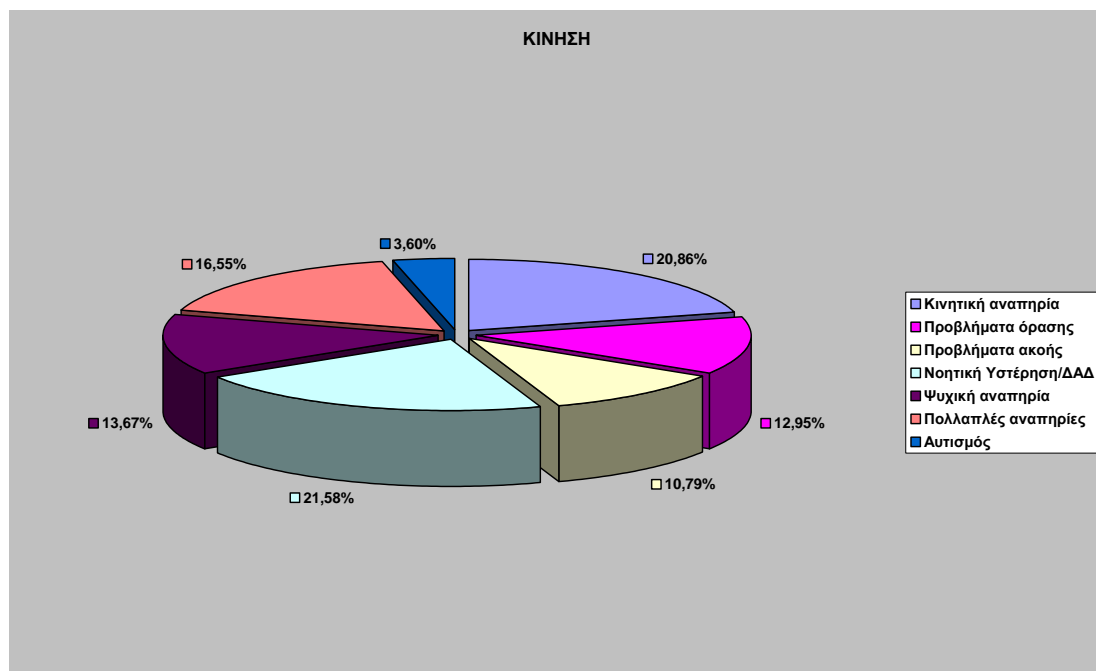
Η κίνηση ως θέμα εκπαίδευσης προτεραιοποιείται, από τους εκπροσώπους των φορέων που μετείχαν στην έρευνα, ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση (21,58%), αλλά και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (20,86%).

Σημασία δόθηκε στο συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης και για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (16,55%), ενώ λιγότερη σημασία δόθηκε για τα άτομα με ψυχική αναπηρία (13,67%), με προβλήματα όρασης (12,95%) και με προβλήματα ακοής (10,79%).

Σε ποσοστό 3,60% οι συμμετέχοντες ανέφεραν τον αυτισμό ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν σχετικά με την κίνηση ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 146):

Γράφημα 146



Υγεία – ευεξία

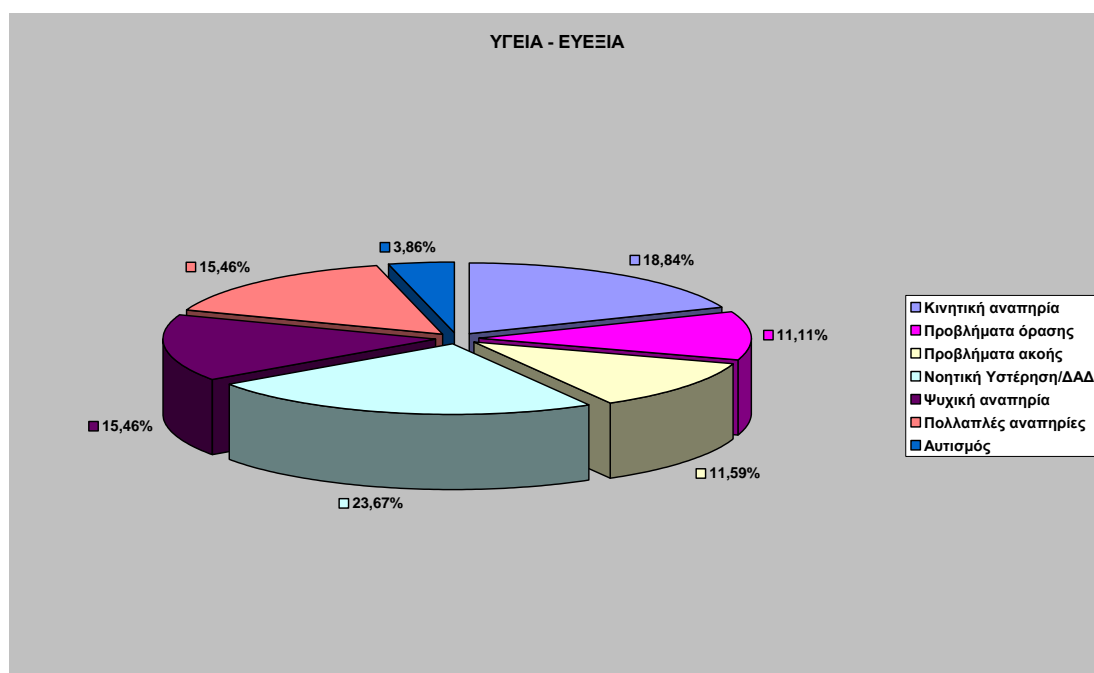
Η υγεία και η ευεξία προτεραιοποιούνται ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική υστέρηση (23,67%) από τους μετέχοντες στην έρευνα σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Σημασία δόθηκε ακόμη στο συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (18,84%), αλλά και για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (15,46%) και με ψυχική αναπηρία (15,46%). Λιγότερη ήταν η σημασία που δόθηκε στο εν λόγω θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (11,59% για τα άτομα με προβλήματα ακοής, 11,11% για τα άτομα με προβλήματα όρασης).

Σε ποσοστό 3,86% οι συμμετέχοντες ανέφεραν τον αυτισμό ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν σχετικά με την υγεία και ευεξία ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 147):

Γράφημα 147



Αθλητισμός

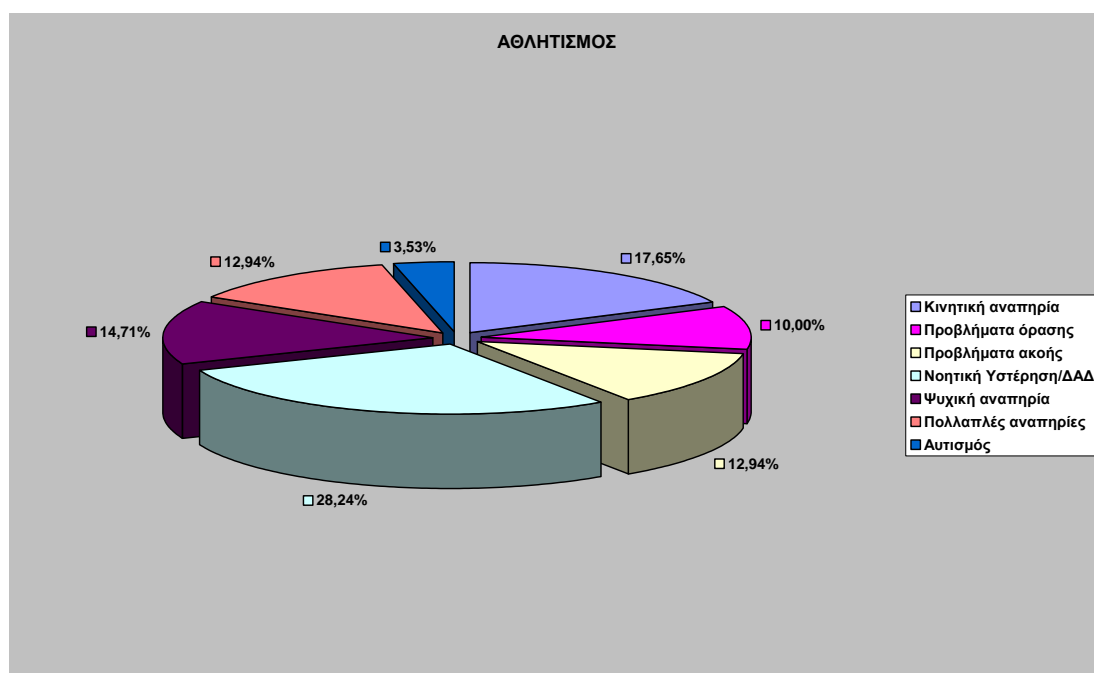
Για τα άτομα με νοητική υστέρηση (28,24%) ο αθλητισμός προτεραιοποιείται ως θέμα εκπαίδευσης σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας, με βάση τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

Λιγότερη σημασία αποδίδεται στον αθλητισμό ως θέμα εκπαίδευσης για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες (17,65%), ενώ ακόμη λιγότερη στα άτομα με ψυχική αναπηρία (14,71%), στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (12,94%) και με προβλήματα ακοής (12,94%), αλλά και στα άτομα με προβλήματα όρασης (10%).

Σε ποσοστό 3,53% οι συμμετέχοντες ανέφεραν τον αυτισμό ως ξεχωριστή κατηγορία αναπηρίας σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν σχετικά με τον αθλητισμό ως θέμα εκπαίδευσης για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 148):

Γράφημα 148



2.1.2.4. Οργάνωση και παροχή εκπαίδευσης

Στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, βάσει ανοιχτών ερωτήσεων, σε σχέση με θέματα που αφορούν στην οργάνωση και στον τρόπο παροχής εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία.

Σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαίδευσή τους

Η ερώτηση 15 αποσκοπούσε στην καταγραφή, μέσα από την εμπειρία των επαγγελματιών, των σημαντικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαίδευσή τους. Η ερώτηση ήταν ανοιχτή επιτρέποντας την ελεύθερη καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων.

Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαίδευσή τους, με βάση στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα αφορούν είτε άμεσα το άτομο και την αναπηρία του ή έμμεσα σε σχέση με το ευρύτερο ή το στενότερο περιβάλλον του. Πέρα από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, ως καθοριστικοί παράγοντες αναφέρθηκαν η οικογένεια, ο τρόπος οργάνωσης και εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του ατόμου με αναπηρία. Βασικά προβλήματα που καταγράφηκαν αφορούν:

- Δεν λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι ανάγκες του ίδιου του ατόμου με αναπηρία κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει, σύμφωνα με την άποψη των συμμετεχόντων, «σε μείωση του ενδιαφέροντος...», «αίσθηση στασιμότητας», «κούραση και πλήξη» το άτομο με αναπηρία.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που καταγράφηκε αφορά στο γεγονός ότι πολλά προγράμματα έχουν δομηθεί και εφαρμόζονται αγνοώντας ότι απευθύνονται σε **ενήλικα** άτομα με αναπηρία και όχι σε παιδιά. Όπως αναφέρεται, «το σημαντικότερο πρόβλημα είναι ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους και οι επιθυμίες τους και αντιμετωπίζονται σαν παιδιά».

Επίσης, η ηλικία καταγράφεται ως ένας παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός, που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένα ερωτηματολόγιο «τα προγράμματα εκπαίδευσης δεν είναι ανάλογα των αναγκών, της ηλικίας και της αντίληψης του κάθε ενήλικου ατόμου με αναπηρία».

Τρίτο πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία στα οποία απευθύνονται. Τα προγράμματα δεν εξατομικεύονται ανάλογα με τη μορφή και τη βαρύτητα της αναπηρίας του ατόμου, το γνωστικό του υπόβαθρο, τις δεξιότητες που ήδη έχει αναπτύξει και τις πραγματικές του ανάγκες.

Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας συμμετέχων στην έρευνα «τα άτομα με αναπηρία προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όχι το αντίστροφο» και τούτο διότι «οφείλουν» να μετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα που «τρέχει» ένας φορέας ακόμη κι αν δεν τους αρέσουν ή δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και στις ικανότητές τους.

Άλλο πρόβλημα που επισημάνθηκε είναι η «στασιμότητα» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν την εξέλιξη του ατόμου, αλλά ούτε και τις γενικότερες εξελίξεις. Όπως

εύστοχα ανέφερε ένας συμμετέχων στην έρευνα τα προγράμματα «*«δεν συνάδουν με τις ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις της εποχής» και δεν μπορούν να συσχετιστούν με τις «βιολογικές αλλαγές του ατόμου σχετιζόμενες με την ηλικία, με οργανικές και συναισθηματικές εκφάνσεις που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία».* (Δυναμική διάσταση).

Προβλήματα που επισημάνθηκαν και σχετίζονται με την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετίζονται με την *«ανομοιογένεια των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας»* είτε σε σχέση με το είδος και τη βαρύτητα της αναπηρίας είτε σε σχέση με το γνωστικό υπόβαθρο είτε σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των ατόμων που μετέχουν σε αυτά.

Η *«έλλειψη βασικής εκπαίδευσης»* καταγράφεται ως σημαντικό πρόβλημα σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία. η έλλειψη εκπαίδευσης μπορεί να αφορά *βασική σχολική εκπαίδευση, αλλά και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης».* σε συνδυασμό με το γεγονός πως μιλώντας για ενήλικα άτομα με αναπηρίες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με σχετικά βαριές αναπηρίες επιβαρύνεται από την παράμετρο πως *«οι παρεμβάσεις σε τομείς αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να είναι ελάχιστες»* αν δεν υπάρχει το απαραίτητο υπόβαθρο για την καλλιέργειά τους τα προηγούμενα χρόνια της ζωής τους.

Ακόμη, ως πρόβλημα καταγράφεται η *«έλλειψη συνέχειας»* στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, η οποία χαρακτηρίζεται *«αποκομμένη και αποσπασματική».*

Η οικογένεια καταγράφεται ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι προσδοκίες που μπορεί να έχει υπερεκτιμώντας τις δυνατότητες και αγνοώντας τις πραγματικές επιθυμίες του ενήλικου ατόμου με αναπηρία, το *«υπερπροστατευτικό»* αλλά και το *«μη υποστηρικτικό»* οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμη *«η λειτουργικότητα»* της οικογένειας, το κατά πόσο έχει αποδεχθεί *«τη διαφορετικότητα»*, το κατά πόσο θέλει ή μπορεί το οικογενειακό περιβάλλον να *«δημιουργήσει και να διατηρήσει κοινωνικές, φιλικές σχέσεις»* καταγράφηκαν ως προβλήματα για την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες επισήμαναν πόσο σημαντική είναι η *«έλλειψη συνεργασίας και καλής θέλησης από τις οικογένειές τους»*, οι *«οι υψηλές προσδοκίες που μπορεί να έχει το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου, στις οποίες το ίδιο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί»*, το γεγονός ότι συχνά *δεν υπάρχει στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον»* αλλά και *«ασυνέπεια από το οικογενειακό περιβάλλον στην τήρηση του εκπαιδευτικού προγράμματος»*

Πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευσή τους, μπορεί να αποτελούν και οι εκπαιδευτές. . Ως προβληματικοί παράγοντες επισημάνθηκαν εκπαιδευτές που αλλάζουν συνεχώς ή δεν έχουν την απαραίτητη εξειδίκευση ή έχουν μειωμένες προσδοκίες με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούν σε θετικό βαθμό τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία που εκπαιδεύουν.

Εξίσου προβληματική είναι και η έλλειψη υποδομών εκπαίδευσης. Επισημάνθηκαν η *έλλειψη κονδυλίων, η ανεπάρκεια υποδομών, δυσκολίες στην πρόσβαση* καθώς και η *απουσία ολοκληρωμένης πολιτικής για το εκπαιδευτικό σύστημα που εντάσσονται τα άτομα με αναπηρία* και η *έλλειψη εξειδικευμένου κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.* Επισημάνθηκε εξάλλου η προσβασιμότητα στη δια βίου εκπαίδευση για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία, ειδικά για την περιφέρεια, καθώς οι αποστάσεις και οι ανάγκες για συνεχή και χρονοβόρα μετακίνηση λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας.

Η έλλειψη σύνδεσης των προγραμμάτων με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά, κυρίως, και η μη σύνδεση με την ένταξη στην αγορά εργασίας καταγράφηκε ως προβλήματα στην εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία. Όπως επισήμανε ένας συμμετέχων στην έρευνα: «Δεν υπάρχουν πλαίσια που τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να αξιοποιηθούν με αποτέλεσμα να ματαιώνονται»

Ειδικότερα για τα άτομα που φιλοξενούνται σε ιδρύματα η «έλλειψη κινήτρων και ενδιαφερόντων» είναι μεγαλύτερη και ο «ιδρυματισμός» καταγράφεται ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία εκπαίδευσης.

Ειδικές αναφορές έγιναν στα ενήλικα άτομα με αναπηρίες νοητικής φύσεως. Ειδικά προβλήματα που αφορούν τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι

«Προβλήματα» που έχουν να κάνουν με τη «συμπεριφορά» τους, με το μάθουν να αντιλαμβάνονται κανόνες και να τηρούν όρια, με τη «δυσκολία στην κατανόηση» αλλά και στο «να συγκρατήσουν την όποια μάθηση» και τη μεγαλύτερη ενδεχομένως από τις υπόλοιπες μορφές αναπηρίας δυσκολία «συνέπειας στην τήρηση του προγράμματος και στη διατήρηση ενδιαφέροντος» αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες. Για τα άτομα με νοητική υστέρηση ο χρόνος που χρειάζεται να εμπεδώσουν οποιαδήποτε δραστηριότητα και δεξιότητα είναι μεγάλος, όπως και ο χρόνος που χρειάζεται για να αντιληφθούν τι ζητά το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να το υλοποιήσουν και να το παγιώσουν στη μνήμη τους.

«Τα άτομα με νοητική υστέρηση στην πλειοψηφία τους αδυνατούν να εκτελέσουν σύνθετες εντολές και εργασίες, ...είναι λίγα εκείνα που μπορούν να φέρουν σε πέρας μια εργασία από την αρχή ως το τέλος»

«... οι γνώσεις που αποκτούν δεν είναι μόνιμες και χρειάζεται διαρκής επανάληψη για να αφομοιωθούν»

Μία άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι «η χαμηλή αυτοεκτίμηση» που μπορεί να έχουν, η «μη αναγνώριση των συναισθημάτων τους», το πώς να «εκφράσουν» και να «διαχειριστούν» τα συναισθήματά τους.

Οργανωτικά ζητήματα προγραμμάτων εκπαίδευσης

Η ερώτηση 16 αποσκοπούσε στην καταγραφή των απόψεων των επαγγελματιών σχετικά με την οργάνωση των προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία.

Οι βασικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν ως καθοριστικοί είναι οι ακόλουθοι:

Παροχή εκπαίδευσης

Εξειδίκευση των επαγγελματιών: οι επαγγελματίες που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία πρέπει να είναι *εξειδικευμένοι* σε θέματα που αφορούν άτομα με αναπηρία, *καταρτισμένοι* στο αντικείμενο του εκάστοτε προγράμματος, και να *επιμορφώνονται* συνεχώς. Πρέπει επίσης να έχουν στη διάθεσή τους *κατάλληλο εκπαιδευτικό και βοηθητικό υλικό* και οι υπηρεσίες εκπαίδευσης να παρέχονται *σε χώρους επαρκείς και κατάλληλα εξοπλισμένους* για τις συγκεκριμένες δράσεις.

Επίσης, η σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευομένων δεν πρέπει να είναι τυχαία, αλλά αντικείμενο σχεδιασμού, επεξεργασίας και οργάνωσης. Προϋποθέσεις που καταγράφηκαν είναι:

- Ολιγομελείς ομάδες και ομοιογενής σύνθεσή τους, με άτομα με ίδιας μορφής αναπηρία, ανάλογο γνωστικού υπόβαθρου, ανάλογων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, ανάλογης ηλικίας
- Κατάλληλη αναλογία εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών Προηγούμενη αξιολόγηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων από διεπιστημονική ομάδα, ώστε να εντάσσονται σε κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες, οι δεξιότητες, οι ανάγκες και οι επιθυμίες του κάθε ατόμου
- Συνδυασμός ομαδικών και ατομικών προγραμμάτων. Όπως επισήμανε ένας συμμετέχων «είναι σημαντικό να υφίσταται αφενός μεν μια εξατομικευμένη προσέγγιση σε κάθε ενήλικο πρόσωπο με αναπηρία και αφετέρου μια μικροομαδική ένταξή του σε σύνολα...»
- Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του προγράμματος *διαμόρφωσή του σε σταθερή βάση, με εναλλαγές αντικειμένων εκπαίδευσης και συγκεκριμένη χρονική διάρκεια ανάλογα με το είδος και το βαθμό αναπηρίας*

Βιωματική προσέγγιση

Η εκπαίδευση που παρέχεται δεν πρέπει να είναι μόνο θεωρητική αλλά να συνδυάζεται με *βιωματική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή*. Η *...πρακτική και βιωματική εξάσκηση και μάθηση...* και η ισορροπία ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική αναφέρονται ως σημαντικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Περιεχόμενο προγραμμάτων

οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι είναι σημαντικό τα προγράμματα να συνδέονται με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και με την αγορά εργασίας.

Στόχευση

Η στόχευση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρίες πρέπει να είναι ξεκάθαρη από το στάδιο του σχεδιασμού και της οργάνωσής τους, να βασίζονται σε πραγματικές ανάγκες και να αξιολογούνται διαρκώς. Οι εξατομικευμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να διαμορφώνονται σε συνεργασία με τον ωφελούμενο και την οικογένειά του. Στόχοι των προγραμμάτων πρέπει να είναι συναφείς με το περιβάλλον και τις πραγματικές συνθήκες, να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, αλλά και ποικιλία.

Συνεργασία

Η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων επισημάνθηκε ως βασικός άξονας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συνεργασία είναι απαραίτητη μεταξύ των επαγγελματιών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ειδικής διεπιστημονικής ομάδας, τα άτομα με αναπηρίες που λαμβάνουν εκπαίδευση και το οικογενειακό περιβάλλον.

Κοινή φιλοσοφία και δικτύωση

Τονίστηκε η σημασία της συνεργασίας, του συντονισμού και της δικτύωσης μεταξύ των φορέων που υλοποιούν προγράμματα, ώστε τα προγράμματα να έχουν «ίδια φιλοσοφία». Αναφέρθηκε επίσης η ανάγκη δημιουργίας δικτύων φορέων που παρέχουν υπηρεσίες σε ενήλικες με αναπηρία.

Αξιολόγηση

Η διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης προκύπτει ως παράγοντας βάσει του οποίου χρειάζεται να οργανώνονται. Μέσα από τη «συνεχή διαδικασία αξιολόγησης» προγραμμάτων και εκπαιδευτών, αλλά και ειδικότερα από τη αξιολόγησή τους και από τους επωφελούμενους θα είναι δυνατή η εξέλιξή τους ώστε να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

«... απαραίτητη η αξιολόγηση προγράμματος και στελεχών, η ανατροφοδότηση, η αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός...»

«... συχνή αξιολόγηση των δυνατοτήτων των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών»

«...να αξιολογούνται κυρίως από τους χρήστες»

Παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων με αναπηρία

Η ερώτηση 17 αποσκοπούσε στην καταγραφή των απόψεων και της εμπειρίας των επαγγελματιών σχετικά με τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία.

Οι παράγοντες που καταγράφηκαν αφορούν διάφορες παραμέτρους, όπως, τη φύση και το αντικείμενο των προγραμμάτων, τη θεματολογία τους, τον τρόπο εφαρμογής τους, τη συνεργασία μεταξύ των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων, τη στοχοθεσία τους και τους εκπαιδευτές.

Συμμετοχή ΑμεΑ στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση

Ως βασικός παράγοντας επιτυχίας καταγράφηκε η ουσιαστική συμμετοχή των ίδιων των ατόμων με αναπηρία όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδίως στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων. Επισημάνθηκε επίσης η σημασία να μπορούν οι συμμετέχοντες να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ευελιξία

Τα προγράμματα πρέπει να είναι ευέλικτα ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και στις εξελίξεις. Να μπορούν επίσης να ανασχεδιάζονται όποτε χρειάζεται και ιδίως μετά από την αποτίμησή τους. Ο στόχος τους πρέπει να είναι σαφής αλλά όχι στατικός, αλλά να προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιστάσεις.

Ως κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας αναφέρθηκε η «σωστή επιλογή» του αντικειμένου εκπαίδευσης, η «καινοτόμος και πρωτότυπη θεματολογία» και η διαρκής «ανατροφοδότηση».

- ⇒ Να είναι εξατομικευμένα και να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία στα οποία απευθύνονται.
- ⇒ Συνέπεια στην τήρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να έχουν σαφές πρόγραμμα και ξεκάθαρα χρονοδιαγράμματα
- ⇒ Υποστήριξη του ατόμου με αναπηρία και της οικογένειάς του από διεπιστημονική ομάδα.

Η συνεργασία με την οικογένεια καταγράφεται ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί, σύμφωνα με τις απόψεις των επαγγελματιών, προσθετικά και αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία τους.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτών

- ◆ Οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν τις ακόλουθες ιδιότητες: θετική διάθεση, εξειδίκευση, Ευαισθητοποίηση, Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες επιμόρφωση, συνέπεια.

Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται:

-
- ◆ Σε ολιγομελή τμήματα με ομοιογενή σύνθεση (ως προς το είδος και το βαθμό αναπηρίας, την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο)
 - ◆ Σε κατάλληλο χώρο και με κατάλληλες υποδομές και εξοπλισμό
 - ◆ Με βιωματική εκπαίδευση
 - ◆ Με διεπιστημονική προσέγγιση

Επιπλέον, ως παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων με αναπηρία καταγράφηκαν:

- Η φιλοσοφία των προγραμμάτων να αποπνέει σεβασμό στα άτομα με αναπηρία
- Να δημιουργούνται κίνητρα στα άτομα με αναπηρία προκειμένου να μετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- Να τίθενται εφικτοί στόχοι.
- Να υπάρχει επιβράβευση του ατόμου
- Τα προγράμματα να είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και να στοχεύουν στην κοινωνική ένταξη. Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης να περιλαμβάνει τη διαμόρφωση εξατομικευμένου πλάνου για κάθε άτομο με αναπηρία
- Ευαισθητοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος
- Σύνδεση των προγραμμάτων κατάρτισης με την αγορά εργασίας.

Βασικοί παράγοντες αποτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία

Η ερώτηση 18 αποσκοπούσε στην καταγραφή των απόψεων και της εμπειρίας των επαγγελματιών σχετικά με τους βασικούς παράγοντες αποτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία.

Οι παράγοντες που καταγράφηκαν αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της διαβίου εκπαίδευσης, το σχεδιασμό και την οργάνωσή της, το αντικείμενό της, τους εκπαιδευτές, τη μεθοδολογία, τους επωφελούμενους και το γενικότερο πλαίσιο. Συγκεκριμένα:

Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων

Ως βασικοί παράγοντες αποτυχίας των προγραμμάτων επισημάνθηκαν:

- ◆ Μη αξιολόγηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων ή η ανεπιτυχής αξιολόγηση των δεξιοτήτων ατόμων που μετέχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ◆ Σχεδιασμός χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των επωφελούμενων
- ◆ Θέσπιση στόχων που δεν μπορούν να επιτευχθούν.
- ◆ Θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης, χωρίς πρακτική εφαρμογή
- ◆ Μη αξιοποίηση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρίες.
- ◆ Μαζικοποίηση χωρίς συγκεκριμένη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αντικείμενο εκπαίδευσης

- ◆ Προγράμματα που δεν ακολουθούν τις εξελίξεις.
- ◆ Προγράμματα που δεν βασίζονται στις ανάγκες και επιθυμίες των ενήλικων ατόμων με αναπηρία

Τρόπος παροχής εκπαίδευσης

- ◆ Ανομοιογενή τμήματα
- ◆ Πολυπληθείς ομάδες
- ◆ Ασυνέπεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων
- ◆ Αδυναμία αξιοποίησης της τεχνολογίας
- ◆ Ελλείψεις προσωπικού
- ◆ Ελλείψεις απαραίτητου υλικο-τεχνικού εξοπλισμού

Εκπαιδευτές

- ◆ Έλλειψη συνεργασίας/κακή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών

-
- ◆ Εκπαιδευτές χωρίς κατάλληλη εξειδίκευση και γνώσεις
 - ◆ Έλλειψη σεβασμού προς τα άτομα με αναπηρία, μη αντιμετώπισή τους ως «ίσους».

Οικογένεια

- ◆ Έλλειψη συνεργασίας οικογένειας και εκπαιδευτών.
- ◆ Έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού προγράμματος από την οικογένεια

Επωφελούμενοι - άτομα με αναπηρία

- ◆ Έλλειψη ενδιαφέροντος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ◆ Ρουτίνα επανάληψη
- ◆ Απουσία κινήτρων
- ◆ Ελλιπής πρώιμη κατάρτιση.

Γενικότερο πλαίσιο

- ◆ Έλλειψη διασύνδεσης υπηρεσιών
- ◆ Αδυναμία συντονισμού των φορέων
- ◆ Δαιδαλώδες, ασαφές θεσμικό πλαίσιο
- ◆ Υποχρηματοδότηση υπηρεσιών
- ◆ Έλλειψη γενικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία.

2.1.2.5. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Η έρευνα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών ενήλικων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα ή λαμβάνουν υπηρεσίες από φορείς κοινωνικής φροντίδας μέσω των απόψεων των άμεσα εμπλεκόμενων με την εκπαίδευσή τους οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αρχικά, καταγράφεται ένας μεγάλος αριθμός φορέων που παρέχει υπηρεσίες κυρίως σε άτομα με νοητικής φύσεως αναπηρία, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας (κινητικές, αισθητηριακές, ψυχικές) είναι στο μεγαλύτερο βαθμό συνοδές αναπηρίες. Τα άτομα με νοητική αναπηρία φαίνεται ότι αποτελούν τη βασική ομάδα στόχο την οποία απευθύνονται οι φορείς που μετείχαν στην έρευνα. Οι υπηρεσίες που παρέχουν οι φορείς αφορούν πρωτίστως την ψυχαγωγία (και αθλητικές δραστηριότητες) και την εκπαίδευση. Μεγάλος αριθμός φορέων υλοποιεί προγράμματα δια βίου μάθησης για ενήλικα άτομα με αναπηρία τα οποία αφορούν α) αυτοεξυπηρέτηση/αυτονομία/βασικές γνώσεις και δεξιότητες β) δεξιότητες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο γ) χειροτεχνία/χειρωνακτικές δραστηριότητες δ) ψυχαγωγία/αθλητισμό ε) επαγγελματική/προεπαγγελματική κατάρτιση-απασχόληση και στ) προγράμματα θεραπείας, υποστήριξης και αποκατάστασης. Σε γενικές γραμμές τα εκπαιδευτικά προγράμματα θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει συστηματική αξιολόγησή τους από αυτά.

Αναγκαιότητα και στόχοι δια βίου εκπαίδευσης

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη παροχής δια βίου εκπαίδευσης στα ενήλικα άτομα με αναπηρία. Βασικό στόχο της δια βίου εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί η ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης, της κοινωνικοποίησης, της ψυχαγωγίας/άθλησης, της προώθησης στην απασχόληση, της απόκτησης γνώσεων για εύρεση/διατήρηση εργασίας και της απόκτησης γενικής παιδείας από τα άτομα με αναπηρία.

Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες για όλα τα ΑμεΑ

Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για όλα τα άτομα με αναπηρία είναι η αυτοεξυπηρέτηση, η κοινωνικοποίηση, η απόκτηση γενικών γνώσεων, η προώθηση στην απασχόληση και η ψυχαγωγία.

Η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτοφροντίδα προκύπτει ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας. Ως βασική ανάγκη καταγράφηκε η ατομική φροντίδα και υγιεινή, η φροντίδα προσωπικού χώρου και αντικειμένων, η μετακίνηση και η αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Η κοινωνικοποίηση καταγράφεται ως δεύτερη βασική εκπαιδευτική ανάγκη για το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, με μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών αναπηρίας. Ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η αναγνώριση και ο σεβασμός κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένων των κανόνων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των άλλων, την κοινωνική προσαρμογή, στη συμμετοχή σε ομάδα και στην επικοινωνία. Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα αφορούν την επικοινωνία, το διάλογο, τη συμμετοχή σε ομάδα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, την αλληλεπίδραση με

φορείς/υπηρεσίες στην κοινότητα, την χρήσης προνομίων των ΑμεΑ, τη συναισθηματική αγωγή, τον αυτοπροσδιορισμό/αυτοεκτίμηση, τη διαχείριση του χρόνου, τη διαχείριση του χρήματος, τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης/ψυχαγωγίας-συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, την συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή, την αυτόνομη μετακίνηση και οργανωτικές δεξιότητες.

Βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με άλλες δεξιότητες και γνώσεις καταγράφηκαν η διαχείριση/έκφραση συναισθημάτων, καλλιτεχνικές ασχολίες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η σεξουαλική αγωγή, η αναγνώριση και διαχείριση θεμάτων υγείας, η ασφάλεια και αυτοπροστασία, γνώσεις κυκλοφοριακής αγωγής κλπ. Ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν καταγράφηκαν:

- ⇒ Γενικές γνώσεις κυρίως για τα άτομα με αναπηρίες νοητικής φύσεως, άτομα με κινητικές αναπηρίες και άτομα με προβλήματα ακοής και με προβλήματα όρασης
- ⇒ Εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες
- ⇒ Επαγγελματική/προ-επαγγελματική κατάρτιση για τα άτομα με νοητική υστέρηση
- ⇒ Προώθηση στην απασχόληση για τα άτομα με νοητική υστέρηση και άτομα με κινητικές αναπηρίες
- ⇒ Δεξιότητες επικοινωνίας κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση, κινητικές αναπηρίες και ψυχική αναπηρία
- ⇒ Αναγνώριση/τήρηση κανόνων ιδίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση.
- ⇒ Συναισθηματική/προσωπική ωρίμανση για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, πρωτίστως για τα άτομα με νοητική υστέρηση
- ⇒ Διαχείριση χώρου πρωτίστως για τα άτομα με νοητική υστέρηση, τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και προβλήματα ψυχικής υγείας
- ⇒ Διαχείριση χρόνου για τα άτομα με νοητική υστέρηση, τα άτομα με κινητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες και με προβλήματα ψυχικής υγείας.
- ⇒ Εκμάθηση/διαχείριση χρήματος για τα άτομα με νοητική υστέρηση αλλά και κινητικές, αισθητηριακές, ψυχικές, πολλαπλές αναπηρίες
- ⇒ Αθλητισμός για το σύνολο των ατόμων με αναπηρία
- ⇒ Ψυχαγωγία για τα άτομα με νοητική υστέρηση και τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες.
- ⇒ Θεραπεία/αποκατάσταση για τα άτομα με νοητική υστέρηση

Η αναφορά των συμμετεχόντων στην έρευνα σε άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αναπηρίες μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσίασε σημαντική πολυμορφία.

Σε ένα επίπεδο, παρατηρήθηκε η επανάληψη της αναφοράς δεξιοτήτων που είχαν ήδη αναφερθεί και αφορούσαν τον αθλητισμό, την ψυχαγωγία - καλλιτεχνικές ασχολίες, επαγγελματική κατάρτιση/απασχόληση, ένταξη στην κοινωνία/κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς-αλληλεπίδρασης, κοινωνικές συναλλαγές, γενικές γνώσεις, δεξιότητες καθημερινής ζωής, χειροτεχνία-μικροτεχνία. Ωστόσο, υπήρξαν και αναφορές σε «άλλες» δεξιότητες και γνώσεις που αφορούσαν την έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, την αναγνώριση και διαχείριση θεμάτων υγείας, την ασφάλεια/αυτοπροστασία, τη σεξουαλική αγωγή – γνωριμία με το ανθρώπινο σώμα, τη χρήση νέων τεχνολογιών και ειδικότερα τη

χρήση υπολογιστών, τις ψηφιακές εφαρμογές, τη χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και την πρόσβαση στην πληροφόρηση, την οικολογία, την αγωγή κίνησης και την κυκλοφοριακή αγωγή.

Εκπαιδευτικές ανάγκες ανά κατηγορία αναπηρίας

Για τα άτομα με νοητική υστέρηση, που αποτελούν τη βασική ομάδα ατόμων με αναπηρία στην οποία παρέχονται υπηρεσίες, τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν δραστηριότητες σχετικές με χειροτεχνία και χειρωνακτικές δραστηριότητες, την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας τους, καθώς και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ως σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα, η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την κοινωνικοποίηση.

Βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας αφορούν την προσωπική υγιεινή, τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων, τη μετακίνηση. Βασική ανάγκη σε σχέση με κοινωνικές δεξιότητες καταγράφηκε η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ άλλες ανάγκες αφορούσαν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με πολλαπλές αναπηρίες αφορούν πρωτίστως την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτονομία τους και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα και η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την κοινωνικοποίησή τους. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την προσωπική υγιεινή και δεξιότητες που αφορούν στη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Άλλες δεξιότητες αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Άτομα με κινητικές αναπηρίες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με κινητικές αναπηρίες αφορούν πρωτίστως την αυτονομία, την αυτοεξυπηρέτηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων, αλλά και τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες. Σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη που καταγράφηκε είναι η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτοφροντίδα, η κοινωνικοποίηση και η απόκτηση γενικών γνώσεων. Βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που χρειάζεται να αποκτήσουν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ατομική φροντίδα και προσωπική υγιεινή, η μετακίνηση, η φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων.

Επίσης, πέρα από την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς που αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που καταγράφηκε για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες προτεραιοποιήθηκαν θέματα που αφορούν την επικοινωνία, τη συμμετοχή σε ομάδα, την

παρουσία σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Καταγράφηκαν επίσης ως απαραίτητες δεξιότητες η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων, η συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, η χρήση νέων τεχνολογιών.

Άτομα με αυτισμό

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με αυτισμό αφορούν πρωτίστως την αυτονομία, την αυτοεξυπηρέτηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων και θεραπευτικά προγράμματα και υπηρεσίες αποκατάστασης.

Ως σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με αυτισμό καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε και η απόκτηση γενικών γνώσεων.

Δεξιότητες σχετικές με την ατομική υγιεινή και την ατομική φροντίδα και σε δεύτερο επίπεδο δεξιότητες που αφορούν στη μετακίνησή τους, αλλά και τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους αναδείχθηκαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που χρειάζεται να αποκτήσουν μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό και εξίσου σημαντικά θέματα αφορούν τη συναισθηματική αγωγή. Τέλος, δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την απόκτηση γενικών γνώσεων και γνώσεων γύρω από θέματα σεξουαλικής αγωγής αποτελούν άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό.

Άτομα με ψυχική αναπηρία

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με ψυχικές αναπηρίες αφορούν πρωτίστως την αυτονομία, την αυτοεξυπηρέτηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων και την υποστήριξη και αποκατάσταση και προγράμματα με αντικείμενο χειροτεχνία.

Σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές κρίθηκαν η κοινωνικοποίησή τους, αλλά και η απόκτηση γενικών γνώσεων.

Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την προσωπική υγιεινή σε μεγαλύτερο βαθμό και σε δεύτερο επίπεδο δεξιότητες που αφορούν στη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους, καθώς και την αυτοεξυπηρέτησή τους στην κοινότητα αναδείχθηκαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που χρειάζεται να αποκτήσουν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Πέρα από την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς που αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με ψυχική αναπηρία μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, προτεραιοποιήθηκαν θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, καθώς και συμπεριφοράς σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και η συμμετοχή τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις.

Δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, καθώς και δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες αποτελούν βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με ψυχική αναπηρία πέρα από εκείνες που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την κοινωνικοποίησή τους.

Άτομα με προβλήματα όρασης

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα όρασης αφορούν πρωτίστως την αυτονομία, την αυτοεξυπηρέτηση και την απόκτηση βασικών γνώσεων, αλλά παρέχονται και προγράμματα υποστήριξης και αποκατάστασης -κυρίως εργοθεραπεία, μουσικοθεραπεία.

Σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με προβλήματα όρασης είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους, καθώς και δεξιοτήτων σχετικών με την κοινωνικοποίησή τους.

Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την ατομική προτεραιοποιήθηκαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που χρειάζεται να αποκτήσουν μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Πέρα από την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς που αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, προτεραιοποιήθηκαν θέματα που αφορούν τη συμμετοχή σε ομάδα και την επικοινωνία.

Δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, δεξιότητες σχετικές με την καθημερινή ζωή, τη χρήση νέων τεχνολογιών, την κατάρτιση και την απασχόληση προτεραιοποιήθηκαν ως βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα όρασης πέρα από εκείνες που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την κοινωνικοποίησή τους.

Άτομα με προβλήματα ακοής

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με προβλήματα ακοής αφορούν πρωτίστως τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες σχετικές με χειροτεχνία και χειρωνακτικές δραστηριότητες, καθώς και την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας τους, ενώ εφαρμόζονται σε σημαντικό βαθμό προγράμματα υποστήριξης -κυρίως εργοθεραπεία και λογοθεραπεία.

Σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη για τα άτομα με προβλήματα ακοής εκτιμάται η απόκτηση γενικών γνώσεων, η κοινωνικοποίηση και η αυτοεξυπηρέτηση.

Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα, καθώς και σχετικές με την ατομική υγιεινή είναι οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης.

Η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, δεξιότητες συμμετοχής σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, καθώς και δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών αποτελούν βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής πέρα από εκείνες που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την κοινωνικοποίησή τους.

Θεματολογία εκπαίδευσης

Τα ειδικότερα θέματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντάσσονται σε τρεις βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, οι άξονες και τα ειδικότερα θέματα εκπαίδευσης του καθενός είναι:

- αυτοεξυπηρέτηση-αυτοφροντίδα (ατομική υγιεινή, μαγειρική)

- ο κοινωνικές δεξιότητες (εκμάθηση του χρήματος, εκμάθηση του χρόνου, επικαιρότητα, κοινωνικοί κανόνες και συμπεριφορά)
- ο κίνηση-ψυχαγωγία (ζωγραφική/χειροτεχνίες/μικροκατασκευές, θεατρικό παιχνίδι, χοροθεραπεία, μουσικοθεραπεία/μουσικοκινητική, κίνηση, υγεία/ευεξία, αθλητισμός)

Ως βασικότερο θέμα για την εκπαίδευση των ενήλικων ατόμων με αναπηρία, συνολικά, καταγράφεται η ατομική υγιεινή. Η θεματολογία αυτή αφορούσε κυρίως τα άτομα με νοητική υστέρηση, ενώ σημασία δόθηκε και στα άτομα με κινητικές αναπηρίες, ψυχική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες.

Δεύτερο σημαντικότερο θέμα εκπαίδευσης καταγράφηκε η εκπαίδευση στους κοινωνικούς κανόνες και στην κοινωνική συμπεριφορά για τα άτομα με νοητική υστέρηση, άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας, κινητικές και πολλαπλές αναπηρίες.

Η εκμάθηση του χρόνου προέκυψε ως η τρίτη σημαντικότερη θεματολογία για προγράμματα εκπαίδευσης για άτομα με νοητική υστέρηση, άτομα με πολλαπλές αναπηρίες και με κινητικές αναπηρίες.

Η εκμάθηση του χρήματος καταγράφηκε ως το τέταρτο θέμα εκπαίδευσης για άτομα με νοητική υστέρηση και άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Προγράμματα με θεματολογία που αφορά την υγεία και ευεξία ακολουθούν και αφορούν κυρίως τα άτομα με νοητική υστέρηση, κινητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες και ψυχική αναπηρία.

Ο αθλητισμός προτεραιοποιήθηκε στην έκτη θέση και αφορούσε άτομα με νοητική υστέρηση και κατά δεύτερο λόγο στα άτομα με κινητικές αναπηρίες.

Προγράμματα με θέμα τη μαγειρική κρίνονται ως λιγότερο σημαντικά για άλλες κατηγορίες αναπηρίες αλλά αρκετά σημαντικά για άτομα με νοητική υστέρηση.

Λιγότερη σημασία δόθηκε σε προγράμματα σχετικά με την κίνηση, που κατά κύριο λόγο προτεραιοποιήθηκαν για τα άτομα με νοητική υστέρηση και τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε και στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες.

Η ζωγραφική-χειροτεχνίες-μικροκατασκευές κρίθηκαν ως λιγότερο σημαντικά θέματα εκπαίδευσης, σε γενικό πλαίσιο, για τα ενήλικα άτομα με αναπηρία με τη μεγαλύτερη σημασία να δίνεται στην εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων για τα άτομα με νοητική υστέρηση.

Στη δέκατη θέση τοποθετήθηκε η μουσικοθεραπεία-μουσικοκινητική, με την προτεραιοποίηση να αφορά κυρίως τα άτομα με νοητική υστέρηση και προβλήματα ψυχικής υγείας.

Μικρή σημασία δόθηκε και σε προγράμματα χοροθεραπείας με την προτεραιοποίηση για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων να αφορά κυρίως τα άτομα με νοητική υστέρηση και προβλήματα ψυχικής υγείας.

Θεματολογία που αφορά στην επικαιρότητα κρίθηκε, επίσης, μικρότερης σημασίας, με την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων να προτεραιοποιείται για τα άτομα με προβλήματα ακοής και για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες, σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας.

Μικρή ήταν η προτεραιοποίηση που έγινε και για το θεατρικό παιχνίδι, θεματική που προτεραιοποιήθηκε κυρίως για τα άτομα με νοητική υστέρηση, ενώ μεγάλη σημασία δόθηκε και στα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας.

Οργάνωση και παροχή εκπαίδευσης

Η έρευνα κατέγραψε μια σειρά προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα ενήλικα άτομα με αναπηρία κατά την εκπαίδευσή τους και τα οποία αφορούν το ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι ανάγκες τους κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το ότι αντιμετωπίζονται σαν «παιδιά» και όχι ως ενήλικα άτομα, την έλλειψη εξατομίκευσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τη στασιμότητα και την επανάληψη των προγραμμάτων, τη συμμετοχή στα προγράμματα ανομοιογενών ομάδων ωφελουμένων με διαφορετικά χαρακτηριστικά (ηλικία, δεξιότητες, γνωστικό υπόβαθρο), την έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια, την έλλειψη κινήτρων και την ανεπαρκή σύνδεση των προγραμμάτων με το κοινωνικό περιβάλλον.

Τα κρίσιμα οργανωτικά θέματα που ανέδειξε η έρευνα αφορούν : το εκπαιδευτικό προσωπικό, την οργάνωση των ομάδων των εκπαιδευόμενων, τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο και το στόχο των προγραμμάτων. Ειδικότερα, καταγράφηκε η ανάγκη για καταρτισμένους και εξειδικευμένους εκπαιδευτές, για ομοιογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, τη βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης, τη θέσπιση σαφών εκπαιδευτικών στόχων, τη δικτύωση των φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και τη συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρέχονται.

Βασικοί παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων με αναπηρία σχετίζονται με τη φύση και το αντικείμενο των προγραμμάτων, τη θεματολογία τους, τον τρόπο εφαρμογής τους, τη συνεργασία μεταξύ των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων, τη στοχοθεσία τους και τους εκπαιδευτές. Συγκεκριμένα, βασικούς παράγοντες επιτυχίας αποτελούν η ευελιξία των προγραμμάτων, η εξατομίκευσή τους, η ύπαρξη κατάλληλων εκπαιδευτών, οι ομοιογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, ο σεβασμός των ενήλικων ΑμεΑ που μετέχουν σε αυτά.

Αντίθετα, βασικοί παράγοντες αποτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία είναι τα λάθη στο σχεδιασμό, η μη λήψη υπόψη των αναγκών, των υφιστάμενων δεξιοτήτων και επιθυμιών των εκπαιδευόμενων, η μη σαφής στοχοθεσία και η μη ανταπόκριση στην «πραγματικότητα» των ατόμων με αναπηρία στα οποία απευθύνεται, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτές, οικογένεια, ΑμεΑ), η έλλειψη γενικότερου πλαισίου συνεργασίας φορέων, η έλλειψη ευρύτερης πολιτικής και προτεραιοτήτων.

2.2. Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την οπτική των ατόμων με αναπηρία

Οι απόψεις των ίδιων των ατόμων με αναπηρία σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως καταγράφηκαν μέσω της διενέργειας προσωπικών συνεντεύξεων με ενήλικα άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες από φορείς κοινωνικής φροντίδας αποτυπώνονται σε αυτή την ενότητα.

2.2.1. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Βασικό σημείο αφετηρίας σε κάθε προσπάθεια εκτίμησης εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί η αναζήτηση των απόψεων της ωφελούμενων της εκπαίδευσης. Ειδικά σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρία, αυτό είναι ιδιαίτερα σπάνιο. Δεν εντοπίζεται συστηματική προηγούμενη προσπάθεια καταγραφής και ανάλυσης των απόψεων και των επιθυμιών των ατόμων με αναπηρία σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που επιθυμούν να αποκτήσουν.

Η συγκεκριμένη έρευνα έδωσε την ευκαιρία να ακουστεί η φωνή των ίδιων των ατόμων με αναπηρία σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η βούληση τους πρέπει να αποτελεί το βασικό άξονα κάθε διαδικασίας εκπαίδευσης, όπως ρητά προκύπτει από τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αλλά και ότι αποτελεί βασικό πυλώνα κάθε διαδικασίας ενδυνάμωσης και αυτοεκπροσώπησης, τα άτομα με αναπηρία αποτέλεσαν τη δεύτερη ομάδα στόχο της συγκεκριμένης έρευνας. Η ποιοτική έρευνα αφορούσε ενήλικα άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης από δομές ανοιχτής και κλειστής κοινωνικής φροντίδας και αποσκοπούσε να καταγράψει, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις, την εμπειρία και τις επιθυμίες τους σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από 17 Μαρτίου 2014 μέχρι 27 Μαρτίου 2014 (Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων παρατίθενται στο Παράρτημα V).

Το δείγμα εντοπίστηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας μέσα από επικοινωνία με φορείς που παρέχουν υπηρεσίες ανοιχτής και κλειστής φροντίδας στην περιοχή της Αττικής και με άτομα που λαμβάνουν υπηρεσίες και επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι προσωπικές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ως βασική μέθοδος ποιοτικής έρευνας για την ανίχνευση των αναγκών και επιθυμιών των ατόμων με αναπηρία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε τόπο και χρόνο της επιλογής του συνεντευξιζόμενου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από έμπειρους ερευνητές με βάση οδηγό συνέντευξης που είχε εκπονηθεί εκ των προτέρων. Στόχος του οδηγού ήταν, μέσα από την προσωπική συνέντευξη να ανιχνευτούν α) η εμπειρία του συνεντευξιζόμενου από εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία μετέχει ή έχει μετάσχει και η ικανοποίησή του από αυτά και β) οι επιθυμίες του συνεντευξιζόμενου σχετικά με γνώσεις ή δεξιότητες που θα επιθυμούσε να αποκτήσει (Παράρτημα II).

Συνολικά, διενεργήθηκαν 24 συνεντεύξεις με ενήλικα άτομα με αναπηρία, που λαμβάνουν υπηρεσίες από ιδρύματα και δομές ανοιχτής ή κλειστής φροντίδας. Το δείγμα της έρευνας είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τα άτομα του δείγματος είχαν ηλικία από 18 ως 55 ετών με μέσο ηλικιακό όρο τα 33,5 έτη.

- Το σύνολο του δείγματος λαμβάνει υπηρεσίες από φορείς ανοιχτής ή κλειστής κοινωνικής φροντίδας. Συγκεκριμένα,
 - 16,7% του δείγματος (4 άτομα) διαμένει μόνιμα σε δομές κλειστής φροντίδας
 - 83,3% του δείγματος (20 άτομα) λαμβάνει υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας
- Το σύνολο του δείγματος μετέχει ή έχει μετάσχει στο παρελθόν σε εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης και δια βίου μάθησης που παρέχονται από δομές ανοιχτής ή κλειστής φροντίδας.
- Το δείγμα αποτελείται από άτομα με νοητική αναπηρία (20 άτομα) και άτομα με πολλαπλές αναπηρίες (4 άτομα), συγκεκριμένα νοητική αναπηρία και κινητική αναπηρία (2 άτομα) ή νοητική αναπηρία και αυτισμό (2 άτομα).
- Σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος 18 άτομα έχουν παρακολουθήσει ειδική εκπαίδευση, 2 άτομα έχουν παρακολουθήσει νυχτερινό γυμνάσιο και λύκειο αντίστοιχα, 2 άτομα έχουν παρακολουθήσει γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης και 2 άτομα δεν απάντησαν

Τα αναλυτικά στοιχεία του δείγματος παρατίθεται στον ακόλουθο πίνακα.

ΔΕΙΓΜΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ												
Α/Α	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ	ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ		ΜΟΡΦΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ					ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
	Α	Γ		ΙΔΡΥΜΑ	ΟΙΚΙΑ	ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΚΩΦΟΤΗΤΑ	ΤΥΦΛΟΤΗΤΑ	ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	ΑΥΤΙΣΜΟΣ		Νοητική Υστέρηση
B1		X	51	X							X	ειδική
B2		X	55	X							X	ειδική
B3	X		42	X							X	ειδική
B4	X		38		X						X	ειδική
B5	X		32		X						X	νυχτερινό γυμνάσιο
B6	X		40		X						X	ειδική
B7	X		23		X					X	X	ειδική
B8		X	39		X					X	X	
B9	X		39		X						X	ειδική
B10	X		30		X						X	νυχτερινό λύκειο

B11		X	29		X					X	ειδική
B12		X	30		X					X	ειδική
B13		X	27		X					X	ειδική
B14		X	30		X					X	ειδική
B15	X		27		X					X	ειδική
B16		X	26		X					X	ειδική
B17	X		44		X					X	ειδική
B18		X	22		X					X	ειδική
B19		X	27		X					X	-
B20	X		30		X	X				X	γενική - γυμνάσ ιο
B21	X		38		X	X				X	ειδική
B22		X	17		X					X	ειδική
B23		X	23							X	γενική - γυμνάσ ιο
B24	X		46	X						X	ειδική

Οι 23 από τις 24 συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση του ατόμου που παραχωρούσε τη συνέντευξη. Στη συνέχεια, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και έτυχαν ποιοτικής επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

2.2.2. Εμπειρία και ικανοποίηση των ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε κλειστές δομές από τα προγράμματα που παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει

Από τα άτομα που λαμβάνουν υπηρεσίες κλειστής φροντίδας (4 άτομα) όλα παρακολουθούν προγράμματα και εργαστήρια είτε στον φορέα όπου διαβιούν είτε σε άλλο φορέα. Τα εργαστήρια – προγράμματα αφορούν ραπτική, κηπουρική, παρασκευή καθρεπτών, εργαστήριο κοσμημάτων κλπ. οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι στο παρελθόν έχουν απασχοληθεί και σε προγράμματα με διαφορετικά αντικείμενα. Αναφέρουν ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αυτοεξυπηρετούνται και να είναι αυτόνομοι είτε κυκλοφορώντας με μέσα μαζικής συγκοινωνίας, μαγειρεύοντας, φροντίζοντας τον προσωπικό χώρο και την υγιεινή τους ή διαχειριζόμενοι χρήματα.

Επιλογή

Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν δεν είναι πάντα επιλογή των συνεντευξιζόμενων. Στις απαντήσεις τους αναφέρουν ρητά ότι δεν επέλεξαν κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα και θεωρούν την επιλογή εκτός της δικής τους επιρροής.

«Για πες μου λοιπόν εκεί που είσαι στο εργαστήριο αυτό στην κηπουρική εσύ το διάλεξες;
-Μου το διαλέξανε.
-Ποιος σου το διάλεξε;

-Η κυρία ...υπεύθυνη των ασθενών»
B2

Μου είπες ότι άλλοι αποφάσισαν να συμμετέχεις σ αυτά τα εργαστήρια, ποιος σου είπε ... ;
-Κάποιος μου είπε, δεν ξέρω τώρα.
B2

«-Εσύ το διάλεξες ή έτυχε;
-Έτυχε, εγώ ήμουνα ...πολύ πριν»
B3

Οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι συνεχίζουν να κάνουν δραστηριότητες τις οποίες γνώριζαν από παλαιότερα και παρακολουθούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Εσύ επέλεξες να πας σ αυτό το εργαστήριο; Πόσο καιρό είσαι σ αυτό το εργαστήριο, πόσο
καιρό μαθαίνεις;
-Είμαι λίγα χρονάκια
B3

Εσύ το διάλεξες ή απλά έτυχε και σου είπαν να μάθεις να ράβεις;
Έμαθα, απ' το σπίτι μου έμαθα να ράβω βέβαια.
Α ήξερες από παλιά, έτσι;!
Ναι.
Και εδώ απλά συνεχίζεις για να μάθεις ακόμα καλύτερα;
Ξέρω να μάθω βέβαια..
B1

-Τον κήπο, θυμάσαι, μόνος σου τον διάλεξες ή σε βοήθησε κάποιος εκπαιδευτής;
Επειδή ήμουν πολλά χρόνια στον κήπο γι αυτό
B24

Ικανοποίηση

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες που διαβιούν σε κλειστές δομές είναι ικανοποιημένοι με τις δραστηριότητες και τα προγράμματα που παρακολουθούν

Σου αρέσει αυτό που κάνεις;
Μου αρέσει.
Γιατί σου αρέσει να το παρακολουθείς;
Γιατί είναι καλό βέβαια.
B1

Οι υπόλοιποι είναι δυσαρεστημένοι με το γεγονός ότι διαβιούν σε κλειστή δομή, το οποίο επηρεάζει την ικανοποίησή τους από τα προγράμματα που παρακολουθούν.

-Στο άλλο εργαστήριο που κάνεις; Τι άλλο φτιάχνετε εκτός από καθρέφτες;
-Δεν θυμάμαι.
-Σου αρέσει το άλλο εργαστήριο;

-Δεν μ αρέσει ο χώρος.

-Α τα εργαστήρια σ αρέσουν όμως;

-Ναι, το ίδρυμα δεν μ αρέσει.

B2

Οι συνεντευξιζόμενοι που δεν είναι ικανοποιημένοι εκφράζουν ένα αίσθημα «εγκλωβισμού» στις δραστηριότητες αυτές, κόπωσης και στασιμότητας.

«Για πες μου για αυτά που μαθαίνεις εδώ, στην κηπουρική μου είπες σ αρέσει

- Μ' αρέσει δεν μ' αρέσει, μας τα βάζει ο και κάνουμε

-Τι σας βάζει ας πούμε;

-Να σκάβουμε να μαζεύουμε χόρτα, δεν μπορώ μ αυτά.

-Είπες ότι δεν σ' αρέσει και ότι το βαριέσαι;

-Το είπα, αλλά ή τα κάνεις, μου λέει, ή θα φύγεις.

-Γιατί δεν σου αρέσει; Το βαριέσαι απλώς ή έτσι..;

-Έχω τενοντίτιδα εδώ που είχα πάθει στο πόδι, και άμα κάνω λίγο παραπάνω δουλειά με πονάει.

B2

Εκφράζουν επίσης κόπωση με το γεγονός ότι ασχολούνται με τις ίδιες δραστηριότητες για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

-Γιατί; Ποιος σου τα λέει αυτά;

-Εγώ τα σκέφτομαι, από μόνος μου. Να, είμαι δεκαπέντε χρόνια στην ίδια τάξη.

-Α βαριέσαι δηλαδή τα ίδια και τα ίδια;

-Ναι γιατί είμαι πολλά χρόνια εκεί στα μαθήματα.

B3

- Πιστεύεις ότι εδώ που είσαι σε αυτό το σχολείο και παλιά που ήσουν στην ΧΧΧΧ και τώρα που ήρθατε εδώ ..., είχες ευκαιρίες να μαθαίνεις πράγματα; Κάνατε διαφορετικά μαθήματα ή τα ίδια κάνεις τόσα χρόνια;

- Όχι, τα ίδια και τα ίδια βέβαια.

B1

Παρά τη δυσαρέσκειά τους για τον κλειστό χαρακτήρα της φροντίδας, όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ικανοποιημένοι από τους δασκάλους και τους εκπαιδευτές τους. Αξιολογούν τη μέθοδό τους θετικά, θεωρούν ότι τους βοηθούν και τους υποστηρίζουν και δεν επιθυμούν να αλλάξουν κάτι.

-Οι δάσκαλοι είναι καλοί σου αρέσουν, σε βοηθάνε να μάθεις;

-Είναι καλοί.

Σε βοηθάνε να μάθεις;

-Όσο να' ναι.

-Είναι κάτι στον τρόπο του μαθήματος που δεν σου αρέσει κάτι που θα 'θελες να το αλλάξεις να το κάνουν διαφορετικά ίσως; Έχεις σκεφτεί κάτι;

-Για την ώρα όχι.

B2

-
- Σ' αρέσει ο τρόπος που σας τα μαθαίνουν οι δάσκαλοι;
 - Μ' αρέσει, αμέ.
 - Θα άλλαζες κάτι; Δηλαδή θα ήθελες να τα μαθαίνεις κάπως διαφορετικά;
 - Όχι, όχι, όχι.
 - B1

Επιθυμία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους

Η επιθυμία των ατόμων που διαβιούν σε κλειστές δομές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους δεν εκφράστηκε με ομοιόμορφο τρόπο από τους ερωτηθέντες. Ορισμένοι αναγνωρίζουν την ανάγκη να μάθουν νέα πράγματα, άλλοι το αντιμετωπίζουν μοιρολατρικά ως αναγκαιότητα, ενώ άλλοι δεν εκδηλώνουν τη διάθεση για αλλαγή.

- Χρειάζεται να μαθαίνεις;
 - Ναι, αμέ.

- Σ αρέσει να μαθαίνεις πράγματα; Πιστεύεις ότι χρειάζεται να μαθαίνεις διάφορα πράγματα;
 - Χρειάζεται δεν χρειάζεται, αυτά είναι.
- B3

*Κάτι άλλο που θα μπορούσες να κάνεις από τα μαθήματα ...; Έχεις σκεφτεί κάτι;
Δεν αλλάζω εγώ
-Μαζί με τον κήπο, να μην αφήσεις τον κήπο
Όχι δεν θα ήθελα.*

B4

Εκπαιδευτικές ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων που διαβιούν σε δομές κλειστής φροντίδας

Οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν γνώσεις ή δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν. Αυτές αφορούν είτε πρακτικές γνώσεις, όπως το μαγείρεμα ή η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, η χρήση νέων τεχνολογιών και ιδίως η πρόσβαση στο διαδίκτυο, γνώσεις όπως η αγγειοπλαστική και η κεραμική, ξένες γλώσσες αλλά και ψυχαγωγικές ασχολίες όπως το διάβασμα, βόλτες, ταξίδια, μουσική. Καταγράφεται επίσης αρκετά έντονα η επιθυμία για επαγγελματική απασχόληση.

«Να ανοίγω το στέρεο»
B1

«Θα ήθελα να μάθω internet»
B2, B4

«Για πες μου τι μαθήματα ακόμα θα σου άρεσε να κάνεις;
Ξενόγλωσσα»,
B3

-Θα ήθελες να διαβάσεις εξωσχολικά βιβλία;

-Ναι,

-Έχετε εδώ βιβλία, έχεις να διαβάζεις;

-Όχι δεν έχουμε τίποτα

B3

- Μπορεί να μην υπάρχει κάτι άλλο εδώ πέρα, να το έχεις σκεφτεί εσύ. Τι θα σου άρεσε αν σου έλεγαν μπορείς να διαλέξεις να κάνεις κάτι; Τι θα ήταν αυτό που θα διάλεγες;

Τι πιστεύεις ότι θα σου άρεσε;

- Να μάθω να φτιάχνω παστίτσιο θέλω βέβαια, αλλά που θα το φτιάξω;

- B1

- Τι θα σου άρεσε να παίζεις; Κάποιο όργανο, κάτι να τραγουδάς; Τι θα σου άρεσε;

- Να τραγουδάω βέβαια.

- ...

- Δεν κάνετε τέτοια μαθήματα εδώ;

- Όχι όχι όχι.

B1

Πες μου τώρα τι θα σου άρεσε να μάθεις..;

-Αυτό με το κυλικείο.

B2

Ο λόγος για τον οποίο θέλουν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι πάντα σαφής.

- Γιατί θα ήθελες να μάθεις να μαγειρεύεις;

- Κάτι πρέπει να μάθω να κάνω και εγώ.

- B1

Θα μου πεις ένα τελευταίο που θα σου άρεσε να μάθεις σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο σου;

- Δεν το ξέρω

-Γιατί δεν το ξέρεις, δεν το έχεις σκεφτεί ποτέ;

-Όχι ακόμα. Κάνω σχέδια για το μέλλον

-Τι σχέδια κάνεις δεν μου είπες;

-Ούτε αυτό το σκέφτομαι

B3

Αρκετοί δεν αναφέρουν νέες γνώσεις ή δεξιότητες που θέλουν να αποκτήσουν.

-Ε τι άλλο λοιπόν θα ήθελες να κάνεις; Τι άλλο θα σου άρεσε;

-Ε δεν έχω σκεφτεί ακόμα.

-Γιατί δεν έχεις σκεφτεί, δεν σε ρώτησαν;

-Δεν έχουνα σκεφτεί.

B3

Σου αρέσει να κάνεις μόνος σου τα πράγματα να μην έχεις ανάγκη τους άλλους να στηρίζεσαι στον εαυτό σου;

-Ναι

-Με ποιο τρόπο σου αρέσει να μαθαίνεις πράγματα; Έχεις σκεφτεί;

-Με το μυαλό

-Τι θα σου άρεσε λοιπόν να μάθεις να δουλέψεις το μυαλό σου;

-Δεν ξέρω ακόμα

B3

Στις περιπτώσεις που αναφέρονται σε κάτι συγκεκριμένο, αυτό είναι συνήθως κάποιο πρόγραμμα ή δραστηριότητα την οποία γνωρίζουν ή έχουν δει στο στενό τους περιβάλλον.

Οι ερωτηθέντες δεν φαίνεται να θεωρούν ότι είναι εύκολο ή εφικτό να ζητήσουν κάτι νέο και αυτό να πραγματοποιηθεί.

- *Μπορείτε να ζητήσετε εδώ πράγματα που σας αρέσουν και να το σκεφτούν μήπως σας τα δώσουν, μήπως τα κάνετε; Ας πούμε άμα πας και πεις, θέλω να ποτίζω εγώ τις γλάστρες ή πας και πεις σε κάποιον θέλω να μου μάθει κάποιος να μαγειρεύω παστίτσιο, υπάρχει κάποιος να σου τα δείξει, πιστεύεις, ή όχι έχουν πολλή δουλειά, κάνουν άλλα πράγματα; Τι πιστεύεις εσύ;*

- *Πώς δε θα έχει χρόνο να μου το δείξει βέβαια.*

Το έχεις ζητήσει;

Όχι

Γιατί δεν το ζητάς;

Θα το ζητήσω.

B1

- *Είπες ποτέ στη δασκάλα που σου μαθαίνει ράψιμο, να σου μάθει να κάνεις και καμιά φούστα ας πούμε; Ή όχι;*

- *Να το πω βέβαια.*

B1

Σε αρκετές περιπτώσεις είναι ευκολότερο να εκφράσουν τι δεν τους αρέσει.

-Κάτι άλλο που μαθαίνουν τα παιδιά εδώ πέρα θα σου άρεσε εσένα να μάθεις;

-Σαν τι άλλο;

-Δεν ξέρω τι άλλο μαθαίνουνε

-Υφαντική δεν μ αρέσει.

-Να ράβεις, να πλέκεις δεν σ αρέσουν κι αυτά. Ο πυλός και διάφορα τέτοια;

-Απαπα

B2

Αναφέρουν την επιθυμία τους για ψυχαγωγικές δραστηριότητες και διασκέδαση όπως βόλτες, συναυλίες, επισκέψεις σε μουσεία, σε βραδινά κέντρα.

- *Που πηγαίνετε βόλτα ας πούμε;*

- *Πότε να ακούσουμε μουσική, πότε στο μουσείο.*

- *Σου αρέσουν αυτές οι βόλτες;*

- *Ναι!*

- *Θα σου άρεσε να πηγαίνεις να βλέπεις περισσότερα πράγματα; Ας πούμε τι θα σου άρεσε; Τι σκέφτεσαι; Που θα ήθελες να πας μια βόλτα; Που θα σου άρεσε να πας;*

- *Σε κέντρο βέβαια.*

- *Σε κέντρο βράδυ εννοείς;*

- *Ναι.*

B1

Και τις υπόλοιπες ώρες που είσαι εδώ πέρα όταν δεν έχεις να μαθαίνεις να γράφεις ή όταν δεν έχεις εργαστήριο για ράψιμο, τι άλλο κάνετε;

Βλέπω τηλεόραση.

B1

2.2.3. Εμπειρία και ικανοποίηση των ατόμων με αναπηρία που λαμβάνουν υπηρεσίες ανοιχτής φροντίδας από τα προγράμματα που παρακολουθούν ή έχουν παρακολουθήσει

Εμπειρία από προγράμματα

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων έχει μακροχρόνια εμπειρία στην παρακολούθηση προγραμμάτων απόκτησης δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων που παρέχονται από δομές και ιδρύματα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, πλην μιας ολιγομελούς ομάδας ατόμων μικρής ηλικίας, έχουν τουλάχιστον πενταετή εμπειρία (η οποία σε μερικές περιπτώσεις φτάνει τα 29 χρόνια!) συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες αναφέρουν επίσης ότι στη διάρκεια των χρόνων έχουν λάβει υπηρεσίες από διαφορετικούς φορείς. Δεν διευκρινίζουν ωστόσο τους λόγους για τους οποίους έφυγαν από συγκεκριμένο φορέα και μετέβησαν σε άλλον.

Όλοι οι ερωτηθέντες έχουν εμπειρία από την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης, προκατάρτισης και απόκτησης δεξιοτήτων. Οι ερωτηθέντες αναφέρονται σε μια ευρεία θεματική γκάμα προγραμμάτων που περιλαμβάνει προεπαγγελματική εκπαίδευση σε βιοτεχνική, πλεκτική, μηχανική, σαπωνοποιεία, ξυλουργική, χειροτεχνία, κηπουρική αλλά και επαγγελματική δραστηριοποίηση σε υπηρεσίες εστίασης, πλυντήριο αυτοκινήτων και ξυλουργείο. Αναφέρονται επίσης σε συμμετοχή σε δραστηριότητες/«μαθήματα» επαγγελματικού προσανατολισμού, πληροφορικής, απόκτησης γενικών γνώσεων (διάβασμα, γράψιμο) καθώς και ομάδες επικοινωνίας, μαθησιακές δραστηριότητες, κυκλοφοριακή αγωγή, μαγειρική και ενημέρωση για θέματα διατροφής και για θέματα δημόσιας υγείας όπως τα ναρκωτικά και το κάπνισμα.

Ικανοποίηση

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, οι ερωτηθέντες δηλώνουν ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι από τα προγράμματα που παρακολουθούν και τις δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν. Οι λόγοι της ικανοποίησης διαφέρουν: ορισμένοι συνδέουν την ικανοποίησή τους με τη χαρά που προσφέρει η απασχόληση και η 'εργασία' και η αίσθηση της χρησιμότητας. Μια δεύτερη ομάδα ερωτηθέντων συνδέει την ικανοποίηση από τα προγράμματα με την ευκαιρία που παρέχουν για επικοινωνία με άλλα άτομα, συνεργασία και κοινωνικοποίηση, ενώ τέλος, μια τρίτη ομάδα ερωτηθέντων συνδέει την ικανοποίησή της με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της για συγκεκριμένα αντικείμενα (χειροτεχνία, ζωγραφική κλπ).

-Σου αρέσει εδώ που είσαι;

-Πάρα πολύ, τρελαίνομαι, σκοτώνομαι. Εδώ τα παιδιά μ αγαπάνε, είναι η ζωή μου.
B18

- Μπράβο. Οπότε για πες μου λίγο πάλι με τι ασχολείσαι εδώ, τι κάνεις, τι μαθαίνεις, τι παρακολουθείς;

-Εδώ κάνουμε εργασία, όλοι μαζί, μιλάμε για δουλειές, μιλάμε για το περιβάλλον.

...

-Σ αρέσει;

-Ωραία είναι, γιατί καθαρίζω τα αμάξια και παίρνω και 5 ευρώ, μέσα έξω αλλά εντάξει τα λεφτά αυτά πάνε στο ίδρυμα. Ή καμιά φορά τα βάζουμε αυτά για τις δομές.

B15

-Κατάλαβα. Απ' όλα αυτά που κάνεις εδώ ποιο είναι αυτό που σου αρέσει πιο πολύ;
Η υφαντική

....
-Γιατί το κάνεις, το θεωρείς χρήσιμο σε ευχαριστεί απλώς;
Με ευχαριστεί που δουλεύω

B17

Αρκετοί από τους συνεντευξαζόμενους εκδηλώνουν την επιθυμία να εργαστούν.

- Όχι, οφείλω να πω ότι είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη

....
-Κάτι άλλο που θα ήθελες να μάθεις ίσως;

-Θα ήθελα να τελειώσω το ΧΧΧΧ με το καλό, να πάνε όλα καλά, και το εκπαιδευτικό και το
επαγγελματικό, γιατί είμαι πού ευχαριστημένη και από τους εκπαιδευτές, που με προσέχουνε
όλοι πάρα πολύ... Και γενικά θα ήθελα μετά ... να βρω μια δουλειά.

B23

Τρεις ερωτηθέντες αναγνωρίζουν ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν δεν θα τους
δισφαλίσουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αφού αυτό θα τους αφαιρούσε τα προνοιακά
επιδόματα που λαμβάνουν.

- Άρα ουσιαστικά μου λες ότι και αυτά τα μαθήματα που παρακολουθείς δεν θα σου
χρησιμεύσουν να βρεις δουλειά γιατί ... δεν θες να δουλέψεις για να μην χάσεις το
επίδομα

- Δεν είναι ότι δεν θέλω, είναι ότι δεν μπορώ, γιατί αν πιάσω δουλειά μπορεί ο άλλος να με
πετάξει και να χάσω κάτι που θα το είχα για όλη μου την ζωή.

....

B5

Τα προγράμματα και οι δραστηριότητες είναι μια λύση για να φεύγουν από το σπίτι.

-Σ αρέσει αυτό που μαθαίνεις, το ξυλουργείο;
Ναι μου αρέσει, και σπίτι να καθόμουν δηλαδή τώρα που δεν υπάρχουν δουλειές, τι θα έκανα;
θα άνοιγα το internet και θα έμπαινα.

B5

Το σίγουρο δεν είναι δηλαδή ότι βαριέμαι ή τεμπελιάζω εδώ, είμαι στο ξυλουργείο και κάνω
και άλλες δουλειές, κουβαλάω χαρτιά, σηκώνω βάρη, βοηθάω στα σχολικά, αλλά εδώ το
κράτος κοιτάει να κόψει από όπου μπορεί,... γι αυτό κάνω ότι μπορώ εδώ, υπάρχουν στιγμές
που βαριέμαι στο σπίτι.

B5

Τα προγράμματα αυτά αποτελούν επίσης και μια ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και
επικοινωνία.

-Απ' όλα αυτά τι σου αρέσει περισσότερο;
Το τραπέζι εργασίας

-Που μιλάτε ε;

Ναι.

- Εκεί για τι θέματα μιλάτε;

Για το περιβάλλον, για τα ναρκωτικά, τέτοια θέματα

-Και σου αρέσει γιατί μιλάτε όλοι μαζί, ο καθένας λέει την άποψη του;

Ναι

B14

Ωραία, απ' όλα αυτά που κάνεις, είναι και πάρα πολλά απ' ό,τι ακούω, τι σου αρέσει
περισσότερο;

Το απόγευμα δημιουργώ τώρα καινούριες παρέες.

B13

-Από τα άλλα που κάνεις ποιο σου αρέσει περισσότερο και τι μαθαίνεις απ' αυτό;
-Εντάξει η εργασία μ' αρέσει, γιατί συζητάμε όλοι μαζί και ο καθένας λέει την δικιά του γνώμη.

B15

Το σύνολο των ερωτηθέντων δηλώνει ικανοποιημένο από τον τρόπο με τον οποίο
πραγματοποιούνται τα προγράμματα και από τους «δασκάλους».

Επιλογή

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι δεν επέλεξε αυτόνομα τα προγράμματα και τις
δραστηριότητες που παρακολουθεί. Ενώ αρκετά άτομα αναφέρουν ότι ζητήθηκε η γνώμη τους
ή την εξέφρασαν, καθιστούν σαφές ότι δεν επέλεξαν μόνοι τους. Σημαντικός παράγοντας που
επηρέασε την επιλογή προγραμμάτων και δραστηριοτήτων από τα άτομα με αναπηρία είναι ο
ρόλος των δασκάλων, αλλά και τα προγράμματα που είναι διαθέσιμα σε κάθε δομή ή ίδρυμα.

Ποιος σου είπε, ποιος σου πρότεινε «ΧΧΧΧ θες να κάνεις πληροφορική»; Ή εσύ το σκέφτηκες
και είπες θέλω να κάνω πληροφορική;

- Εγώ το σκέφτηκα.

- Α, και το είπες εδώ στους δασκάλους και σου είπαν να δοκιμάσεις; Πώς έγινε; Το
είπες στους γονείς σου, σε κάποιον; Πώς το διάλεξες;

- Όχι, έλεγαν να κάνω πληροφορική...

B7

-Πώς και διάλεξες το ξυλουργείο μόνος σου το διάλεξες;
Συνήθως σε ρωτάνε, αλλά απ' ό,τι έχω καταλάβει, πάει ανάλογα και με το πρόβλημα που έχεις

...

οπότε σε ρωτάνε και μπορούν να καταλάβουν αν είσαι για αυτό το πράγμα εσύ ...

B5

- Πώς έτυχε και πήγες στην εστίαση τώρα, έτυχε ή σου είπανε;
-Με ρωτήσανε οι εκπαιδευτριες, η εκπαιδευτρια με ρώτησε πέρυσι, τι θα κάνεις του χρόνου, εγώ είπα την γνώμη μου αλλά αποφασίσανε οι εκπαιδευτές, δεν μπορώ να πω ...
B23

- Να σε ρωτήσω κάτι, πώς έτυχε να πας σ αυτό το εργαστήριο που φτιάχνεις βραχιόλια, δαχτυλίδια, κομπολόγια; Εσύ το διάλεξες; Εσύ είπες ότι θέλω να πάω εκεί ή σου το είπανε;
- Μου το είπε η κυρία μας, μας μοιράζουνε
B18

-Α ωραία. Μόνος σου το επέλεξες αυτό, σου άρεσε, ή σου είπανε ότι υπάρχει αυτό αν θες να ασχοληθείς;
-Όχι αυτό μου είπανε αν θες, και είπα να ασχοληθώ, έχω και τον ΧΧΧΧ κάτω και το κάνουμε μαζί
-Σ αρέσει όμως ε;
-Μ αρέσει ναι.
B15

- Ποιος σου διάλεξε να μάθεις ξυλουργείο;
Το σχολείο εδώ.
B4

Σπανιότερα αναφέρθηκε η επιρροή μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιλογή δραστηριοτήτων.

-Πιο παλιά πήγαινα σ' ένα στρατόπεδο που έχει παραδοθεί, το έχουν κάνει εργαστήρια, κάνανε ζωγραφική, κάνανε πυλό, κάνανε χορό
-Σου άρεσαν αυτά;
- Ναι πάρα πολύ, αλλά τώρα βάλανε ένα προσωπικό άσχετο που δεν μ αρέσει.
- Και δεν σ αρέσει ο τρόπος που τα κάνουνε, οπότε δεν θέλεις να πηγαίνεις.
- Θέλει να με στείλει με το ζόρι η μάνα μου, πήγαινε πήγαινε...
-Και εσύ δεν θέλεις να πηγαίνεις
-Όχι
B18

Μια μικρή ομάδα ερωτηθέντων απάντησε ότι επέλεξε αυτόνομα τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που παρακολουθεί.

-Μόνη σου τα διάλεξες όλα αυτά ή σε βοήθησε κάποιος να τα επιλέξεις;
Μόνη μου
B14

-Τα προγράμματα που παρακολουθείς μόνος σου τα επέλεξες;
-Ναι
-Δεν σου υποδείξανε ας πούμε ή σε συμβούλεψανε;

-Εμένα δεν μ αρέσει να με πιέζουνε, να μου λένε πήγαινε εκεί πήγαινε εδώ. Θέλω να το επιλέγω μόνος μου αν και οι γονείς μου δεν με έχουνε πιέσει ποτέ, να μου πούνε ξέρω γω θα κάνεις αυτό που λέω εγώ, δεν είναι πειστικοί άνθρωποι, ακόμα και 12 χρονών που ήμουνα μ' αφήνανε μόνο μου να κάνω οτιδήποτε. Να κάνω μόνος μου κάποια πράγματα.

B10

-Α μπράβο. Όλα αυτά τα προγράμματα τα διάλεξες εσύ, σ' άρεσαν πολύ και είπες ότι θα πάω ή ήταν κάποιος που σου είπε ότι αν θέλεις να τα παρακολουθήσεις να μαθαίνεις;

- Μ αρέσει.

-Εσύ από μόνη σου είπες ότι θέλεις να ασχοληθείς με όλα αυτά;

-Ναι

B12

- Πέρσι. Πώς και ξεκίνησες; Ποιος σου είπε να ξεκινήσεις οδηγισμό; Θυμάσαι; Εσύ το σκέφτηκες ή σου το είπαν οι δάσκαλοι εδώ, σου το πρότειναν;

- Δε μου το πρότεινε κανείς. Πήγα μόνος μου. Έχω και μια φίλη ... έρχεται και αυτή εδώ και δεν είναι σήμερα, έχει πάει στο γιατρό γιατί κάνει δίαιτα.

B9

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι ικανοποιημένη με τα προγράμματα και δεν επιθυμεί να αλλάξει κάτι σε αυτά.

-Σε σχέση με αυτά που παρακολουθείς τώρα, τα προγράμματα όλα, το πλυντήριο, όλα αυτά που μου είπες τώρα στην τάξη, είναι κάτι που θα άλλαζες που θα ήθελες να γινόταν διαφορετικά;

-Όχι μ αρέσει όπως είναι έτσι.

-Γενικά είσαι ικανοποιημένος, δεν έχεις πρόβλημα;

-Όχι όχι δεν έχω κανένα

B15

-Είσαι ευχαριστημένη από τους δασκάλους, από τον τρόπο που κάνετε τα μαθήματα;
... (ναι, με το κεφάλι)...

- Έχεις σκεφτεί κάποιον άλλο τρόπο που θα σου άρεσε να μαθαίνεις κάτι;

- Όχι

B22

Εκπαιδευτικές ανάγκες και επιθυμίες των ατόμων που διαβιούν σε δομές κλειστής φροντίδας

Επιθυμία μάθησης

Οι ερωτηθέντες είναι ικανοποιημένοι με τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν αλλά εκδηλώνουν την επιθυμία να μάθουν νέα πράγματα.

Θα ήθελα να μάθω διάφορα πράγματα

B21

Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αντιμετωπίζεται ως κάτι ευπρόσδεκτο, βοηθητικό και χρήσιμο.

-... Χρειάζεται πιστεύεις συνεχώς να μαθαίνουμε πράγματα;

- Ναι πρέπει πάντα να μαθαίνουμε γιατί όσο ζεις μαθαίνεις, δηλαδή εγώ πάντα θέλω να μαθαίνω, οτιδήποτε δηλαδή υπάρχει σε προγράμματα και ξέρω' γω πάντα θέλω να μαθαίνω. Γιατί εμένα μου αρέσει και το μαστορηλίκι. Τώρα είμαι και τα απογεύματα τώρα και μαθαίνω κάποιο μαστορηλίκι.

B10

-Μάλιστα. Σου αρέσει γενικώς να μαθαίνεις πράγματα;

- Ναι

B22

Πιστεύεις ότι όλα αυτά που κάνεις μπορούν να σε βοηθήσουν;

Ναι με βοηθάνε.

B13

- Έχεις σκεφτεί κάτι που θα σου άρεσε να μάθεις αλλά δεν έχει τύχει ακόμα να το μάθεις;

- Εγώ θέλω να μάθω καινούριο πράγμα, όχι το ίδιο.

B19

-Πιστεύεις ότι είναι χρήσιμο και ωραίο να μαθαίνουμε διάφορα πράγματα;

Ναι.

B14

- Σ αρέσει δηλαδή να μαθαίνεις πράγματα;

Μ αρέσει πάρα πολύ.

- Αυτά τα πράγματα που μαθαίνεις που πιστεύεις ότι θα σου χρησιμεύσουν; Το ξυλουργείο μου αρέσει.

B5

Πιστεύεις ότι όλα αυτά που μαθαίνεις εδώ, αυτά που κάνεις, σε βοηθούν; Γενικότερα σου

μαθαίνουν πράγματα που μπορούν να σε βοηθήσουν εσένα στη ζωή σου;

Ναι, μπορούν να με βοηθήσουν.

B11

Επιθυμίες και εκπαιδευτικές ανάγκες

Αρκετοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρονται στην επιθυμία να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν τις γενικές τους γνώσεις, όπως την ανάγνωση, τη γραφή ακόμη και την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Θα ήθελα να ξέρω περισσότερο να γράφω. Ξέρω αλλά να μάθω περισσότερο

-Δεν σου έχει δοθεί η ευκαιρία να μάθεις μέχρι τώρα ε;

Μέχρι τώρα όχι.

-Αλλά θα σου άρεσε να μετέχεις σε τέτοιο πρόγραμμα ε;

Ναι θα μου άρεσε.

B6

Αρκετοί αναφέρονται ειδικά στην επιθυμία τους να μάθουν ή να ασχοληθούν με τις νέες τεχνολογίες

- Κάτι άλλο που θα ήθελες πολύ να το μάθεις και δεν έχεις καταφέρει ακόμα; Σου έρχεται κάτι έχεις σκεφτεί κάτι που βλέπεις και λες α θα ήθελα να το κάνω και εγώ;
 - Κομπιούτερ
 - Μαθαίνετε εδώ κομπιούτερ;
 - Ναι
- B12

Η επιθυμία για εργασία αναφέρεται συχνά από τους ερωτώμενους.

- Είναι κάτι άλλο που θα ήθελες να μάθεις και δεν το μαθαίνετε εδώ;
θα ήθελα να μάθω να βρω δουλειά.
- B14

- Δουλειά χρειάζομαι.
 - Τώρα είναι η δουλειά. Σου αρέσει να δουλεύεις δηλαδή;
 - Ναι, δε μου αρέσει να κάθομαι.
- B20

Ορισμένοι συνεντευξιζόμενοι εκφράζουν συγκεκριμένη άποψη σχετικά με την εργασία που επιθυμούν να ασκήσουν.

- Έχεις σκεφτεί κάτι που δεν το έχεις κάνει μέχρι τώρα, που δεν έχεις ασχοληθεί μέχρι τώρα, που θα ήθελες να μάθεις, να ασχοληθείς; Σου έχει περάσει κάτι έτσι από το μυαλό;
 - Να βρω μια δουλειά.
 - Τι δουλειά θα ήθελες να βρεις; Για πες μου. Έχεις σκεφτεί;
 - Θα ήθελα να πουλάω κομπολόγια.
 - Αυτά που φτιάχνεις, να τα φτιάχνεις μόνος σου ε;
 - Να έχω ένα βοηθό να τα φτιάχνει και εγώ να τα πουλάω.
- B20

- Θα ήθελα να μάθω μασάζ.
- Το έχεις πει σε κανέναν; Το είπες ας πούμε στην μαμά σου ή σε κάποιον δάσκαλο;
 - Ναι ναι ναι ναι, εγώ είπα στο σπίτι μου.

B19

- Εσένα τι θα σου άρεσε να κάνεις έχεις σκεφτεί, με τι θα σου άρεσε να ασχολείσαι σαν δουλειά;
 - Σουπερμάρκετ.
 - Α ταμίας εκεί, ή να τακτοποιείς τα πράγματα;
 - Στα ράφια.
- B12

- Ήθελα να δουλέψω, αλλά δεν με αφήνουν οι γονείς μου.
 - Τι δουλειά θα ήθελες να κάνεις δηλαδή. Τι θα σου άρεσε;
 - Με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε κανένα γραφείο, τέτοια πράγματα.
- B9

Η διασκέδαση και ψυχαγωγία με δραστηριότητες όπως το διάβασμα, σινεμά, θέατρο, εκδρομές, βόλτες, τηλεόραση αναφέρονται συχνά από τους συνεντευξιζόμενους ως δραστηριότητες που επιθυμούν.

- ... Μ' αρέσει να διαβάζω, τώρα έχω αρχίσει και διαβάζω το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ.
 - Σου αρέσει; Πώς το βρίσκεις; Ενδιαφέρον;
 - Ναι.
 - Τι άλλο σου αρέσει να κάνεις;
 - Να βλέπω τηλεόραση, τέτοια πράγματα.

B9

Ειδική αναφορά γίνεται σε αθλητικές δραστηριότητες. Αρκετοί αναφέρονται στην επιθυμία τους να ασχοληθούν ή να εμβαθύνουν σε αθλητικές δραστηριότητες (τένις, μπότσια, πολεμικές τέχνες, μπάσκετ κλπ)

- Αν μπορούσες να κάνεις κάτι άλλο την ώρα που έρχεσαι εδώ έχεις σκεφτεί τι θα ήταν;
- Γενικά επειδή από μικρός έκανα πράγματα που είχαν σχέση με την άθληση, έπαιζα μπάσκετ ας πούμε θα ήθελα να κάνω περισσότερα πράγματα που έχουν να κάνουν με τον αθλητισμό.

B5

- Με το γυμναστή πάμε έξω ποδήλατο κάνουμε μπάσκετ και bowling
 - Σ αρέσουν αυτά;
 - Με το bowling πάω καλά
 - Πως και ασχολήθηκες με το bowling;
 - Ο γυμναστής μου το πρότεινε
- Α ο γυμναστής σου είπε ΧΧ θες να δοκιμάσεις δηλαδή και σου άρεσε δηλαδή; Από τον αθλητισμό τι άλλο σ' άρεσε δηλαδή;
- Αγώνες τρέξιμο και μπαλάκι και με το άλμα εις μήκος

B4

Συχνά αναφέρονται επίσης καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως το θέατρο ή την μουσική ή το χορό.

- Εμένα μου αρέσει πολύ το θέατρο. Θα ήθελα πολύ να παίξω θέατρο.

B10

Α εδώ στο σχολείο δεν κάνετε μουσική.

Όχι όχι.

Θα σου άρεσε να έκανες και μουσική μαθήματα να συνέχιζες;

Να συνέχιζα ναι.

B9

Τι μαθήματα κάνεις εδώ, κάποιο άλλο μάθημα που θα σου άρεσε να κάνεις και δεν το κάνεις;

- Μουσική.

B9

Σημαντική αναφορά γίνεται στην επιθυμία για κοινωνικοποίηση και επικοινωνία με τους άλλους

Σου αρέσει αυτό;
Έχω τους φίλους εδώ. Εδώ στο σχολείο έχω φίλους. Έχω φίλους.
B7

-Τι σ' αρέσει περισσότερο απ' όλα;
-Η εργασία που συζητάμε όλοι μαζί, αυτό μ αρέσει.
-Το τραπέζι εργασίας που λέγαμε.. Ο καλύτερος τρόπος για να μαθαίνεις πράγματα ποιος πιστεύεις ότι είναι; Δηλαδή με το να συζητάτε, με το πλυντήριο που είναι πιο πρακτικό, που τα μαθαίνεις εκεί επί τόπου και τα κάνεις; Που τα διαβάζεις, που στα λένε;
-Να συζητάμε όλοι μαζί
-Έτσι μαθαίνεις καλύτερα;
-Ναι
B15

- Βέβαια μου αρέσει η επιτροπή βέβαια, δεν έχει εκπαιδευτές, είμαστε μόνοι μας, υπάρχει ένας πρόεδρος που είναι ένα παιδί κανονικά
-Παίρνετε και αποφάσεις, δηλαδή θέλουμε αυτό; Και το λέτε στους εκπαιδευτές;
- Αποφασίσαμε αυτό, θέλουμε να γίνει αυτό
- Και σας ακούνε συνήθως; Δηλαδή να πείτε θέλουμε να μάθουμε υπολογιστές και να πείτε στους εκπαιδευτές να μας βάλετε μάθημα να ξέρουμε computer ;
B17

Αρκετοί συνεντευξιζόμενοι ωστόσο δεν εκφράζουν συγκεκριμένες επιθυμίες σχετικά με νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Όταν μεγαλώσεις λοιπόν και τελειώσεις από το σχολείο σκέφτεσαι να δουλέψεις να κάνεις κάτι κάποια τέχνη να μάθεις, να κάνεις κάτι άλλο; Έχεις σκεφτεί καθόλου;
-Όχι
-Δεν θέλεις ή δεν το έχεις σκεφτεί απλώς;
-Δεν θέλω.
-Γιατί δεν θέλεις πιστεύεις θα είναι δύσκολο;
-Ναι
B22

-Έχεις σκεφτεί κάτι άλλο που θα ήθελες να μάθεις που δεν το έχεις μάθει ως τώρα;
Όχι ακόμα
B17

-Έχεις σκεφτεί κάτι άλλο που θα σου άρεσε;
Να σας πω υπάρχουν τόσα πράγματα που θα μπορούσα να κάνω που δεν το έχω σκεφτεί.
B5

Έχεις σκεφτεί ότι θα σου άρεσε, θα σε ενδιέφερε να μάθεις και κάτι άλλο, που δεν το μαθαίνεις τώρα; Τι άλλο θα σου άρεσε να ξέρεις να κάνεις;

- Τι άλλο;
- Ναι κάτι άλλο που θα σου άρεσε.
 - Δεν ξέρω.
- Δεν έχεις σκεφτεί κάτι.
- Δεν έχω σκεφτεί.

B7

- Κάτι άλλο που θα ήθελες να ασχοληθείς και δεν έχεις ασχοληθεί;
- Δεν έχω σκεφτεί κάτι

B6

Μέθοδος μάθησης

Δεν εκφράζουν επίσης σαφή προτίμηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να μαθαίνουν.

- Ο καλύτερος τρόπος για να μαθαίνεις πράγματα ποιος νομίζεις ότι είναι; Μέσα απ' την εξάσκηση, μέσα από την θεωρία, δηλαδή να διαβάζετε, να κάνετε ασκήσεις, να είστε σε μια τάξη, τα εργαστήρια; Τι θεωρείς ότι έχεις κάνει και έχεις πάρει πράγματα;
- Παντού, δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο να με βοηθάει, όλα με βοηθάνε.

- Και από όλα μαθαίνεις. Ας πούμε απ' τα πρακτικά μαθαίνεις καλύτερα θεωρείς απ' το να πηγαίνετε σε επισκέψεις, ...;
- Ναι βεβαίως.

B10

- Ωραία. Εδώ θεωρείς ότι σε βοηθάνε στα προγράμματα σε ενθαρρύνουν να συμμετέχεις να παρακολουθείς; Για να μαθαίνεις πράγματα ποιος νομίζεις ότι είναι ο καλύτερος τρόπος; Με το να διαβάζεις, να γράφεις, να παρακολουθείς;

- Να διαβάζω
- Σου αρέσει να διαβάζεις;
- Ναι
- Διαβάζεις πολύ;
- Ναι

B12

Αναγνωρίζουν ωστόσο την υποστήριξη που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον και οι εκπαιδευτές.

- Και ποιος σου παρέχει την καλύτερη υποστήριξη και στήριξη θεωρείς να μαθαίνεις καινούργια πράγματα, είναι οι δάσκαλοι, είναι οι γονείς;
- Και οι δύο και οι δύο κατηγορίες και οι γονείς και οι δάσκαλοι. Επίσης και τα αδέρφια.

B10

2.2.4. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Η εμπειρική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία (πρωτίστως με νοητική υστέρηση) μέσα από τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους είναι μια πρωτόγνωρη εμπειρία που επιτρέπει κάποια χρήσιμα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

- Όλοι οι συνεντευξαζόμενοι διαθέτουν εμπειρία συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης και απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων
- Τα προγράμματα αυτά αφορούν μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων από την απόκτηση γενικών γνώσεων, την εκμάθηση δεξιοτήτων, την προεπαγγελματική εκπαίδευση αλλά και την ψυχαγωγία και την κοινωνικοποίηση
- Οι ερωτηθέντες εκφράζονται θετικά σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή σε προγράμματα και δηλώνουν ικανοποιημένοι, σε γενικές γραμμές, από αυτά.
 - Τα άτομα που λαμβάνουν κλειστή περίθαλψη εκφράζουν μεγαλύτερη «κόπωση» από τα προγράμματα και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν
 - Η «κόπωση» και η δυσαρέσκειά τους φαίνεται να συνδέεται πρωτίστως με το γεγονός της μόνιμης παραμονής τους στα ιδρύματα, δευτερευόντως με το γεγονός ότι ασχολούνται με τις ίδιες δραστηριότητες για σειρά ετών και όχι τόσο με το αντικείμενο των προγραμμάτων ή τους εκπαιδευτές, με τα οποία δηλώνουν ικανοποιημένοι.
 - Τα άτομα που λαμβάνουν ανοιχτές υπηρεσίες εκφράζουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία θετική εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων
 - Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες παρακολουθούν προγράμματα για σειρά ετών. Τα προγράμματα αφορούν κατάρτιση, προκατάρτιση, απόκτηση δεξιοτήτων και γενικών γνώσεων, ψυχαγωγία κλπ.
 - Η ικανοποίησή τους οφείλεται σε τρεις βασικούς λόγους: α) τη χαρά που προσφέρει η απασχόληση και η 'εργασία' και την αίσθηση της χρησιμότητας β) την δυνατότητα που παρέχουν για επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνικοποίηση και γ) το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες.

Επιλογή

- Τα προγράμματα και οι δραστηριότητες στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αποτελούν *αυτόνομη προσωπική* επιλογή των ατόμων με αναπηρία.
- Για τα άτομα σε κλειστές δομές οι επιλογές «καθοδηγούνται» είτε από τα προγράμματα που παρέχουν οι δομές είτε από τους εκπαιδευτές – εργαζομένους. Η έλλειψη επιλογής φαίνεται να συμβάλει σε μια μοιρολατρική αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων αυτών αλλά και στη «στασιμότητα» που κουράζει τους ερωτηθέντες
- Για τα άτομα που λαμβάνουν «ανοιχτές» υπηρεσίες, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν επέλεξε αυτόνομα τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που παρακολουθεί. Σημαντικός παράγοντας είναι ο ρόλος των δασκάλων καθώς και τα προγράμματα που

είναι διαθέσιμα σε κάθε δομή ή ίδρυμα, το οικογενειακό περιβάλλον (αναφέρθηκε σπάνια), ενώ μια ομάδα ερωτηθέντων θεωρεί ότι επέλεξε αυτόνομα τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που παρακολουθεί.

Επιθυμία για μάθηση

- Σε γενικές γραμμές οι ερωτηθέντες αναγνωρίζουν την ανάγκη και εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν νέα πράγματα.
- Οι ερωτηθέντες με εμπειρία σε κλειστές δομές αναγνωρίζουν την ανάγκη να μάθουν νέα πράγματα. Ορισμένοι δεν εκδηλώνουν διάθεση για αλλαγή ή δεν τους έχει απασχολήσει το θέμα. Ο λόγος για τον οποίο επιθυμούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι σαφής.
- Οι ερωτηθέντες που λαμβάνουν ανοιχτές υπηρεσίες εκδηλώνουν έντονα την επιθυμία να μάθουν νέα πράγματα. Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων είναι ευπρόσδεκτη και αξιολογείται ως βοηθητική και χρήσιμη. Για τους περισσότερους συνδέεται με την επιθυμία τους να εργαστούν, να φεύγουν από το σπίτι, να κοινωνικοποιηθούν και να επικοινωνήσουν με άλλους.

Εκπαιδευτικές ανάγκες και επιθυμίες

- Οι ερωτηθέντες που διαβιούν σε κλειστές δομές δεν φαίνεται να θεωρούν ιδιαίτερα εύκολο ή εφικτό να εκφράσουν τις επιθυμίες ή τα αιτήματά τους και αυτά να πραγματοποιηθούν. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι ευκολότερο να εκφράσουν αρνητικά τις επιθυμίες τους, λέγοντας τι δεν τους αρέσει.
- Οι επιθυμίες που εκφράζουν οι ερωτηθέντες που διαβιούν σε κλειστές δομές σχετικά με αντικείμενα ή δραστηριότητες γύρω από τα οποία θα ήθελαν να αποκτήσουν γνώσεις αφορούν α) πρακτικές γνώσεις και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης (πχ μαγείρεμα) β) γενικές γνώσεις (χρήση νέων τεχνολογιών, ξένες γλώσσες) γ) προεπαγγελματικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες (αγγειοπλαστική, κεραμική), δ) ψυχαγωγικές ασχολίες όπως το διάβασμα, βόλτες, ταξίδια, συναυλίες, επισκέψεις σε μουσεία, ψυχαγωγία σε βραδινά κέντρα.
- Συναφείς είναι οι επιθυμίες που εκφράζουν οι ερωτηθέντες που λαμβάνουν ανοιχτές υπηρεσίες. Αυτές αφορούν ειδικότερα α) την απόκτηση ή βελτίωση γενικών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή, εκμάθηση ξένων γλωσσών, νέες τεχνολογίες), β) την επιθυμία να εργαστούν γ) τη διασκέδαση και ψυχαγωγία (διάβασμα, σινεμά, θέατρο, εκδρομές, βόλτες, τηλεόραση) δ) αθλητικές δραστηριότητες ε) καλλιτεχνικές δραστηριότητες (θέατρο, μουσική, χορός) στ) την ανάγκη κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας.
- Αρκετοί ερωτηθέντες δεν εκφράζουν συγκεκριμένες επιθυμίες και ανάγκες.

Μέθοδος

- Οι ερωτηθέντες δεν εκφράζουν προτιμήσεις ως προς τον τρόπο μάθησης. Αναφέρεται η πρακτική ως καλή μέθοδος, η επικοινωνία, η συζήτηση με τους άλλους.

2.3. Οι απόψεις των γονέων, των επαγγελματιών και του αναπηρικού κινήματος

Στο τελικό στάδιο της έρευνας και με την ολοκλήρωση της καταγραφής και της επεξεργασίας των ευρημάτων της έρευνας που απευθύνθηκε στους επαγγελματίες εκπροσώπους φορέων που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, καθώς και των συνεντεύξεων με άτομα με αναπηρία που λαμβάνουν ανάλογες υπηρεσίες, τα βασικά ευρήματα αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης σε ομάδα εστιασμένης συζήτησης.

Στόχος της ομάδας εστίασης δεν ήταν η αυτόνομη άντληση δεδομένων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας, αλλά ο εμπλουτισμός των δεδομένων που προέκυψαν από τις έρευνες πεδίου. Μέσα από την ομάδα εστιασμένης συζήτησης επιδιώχθηκε η επιβεβαίωση (ή μη) των πρότερων ευρημάτων, η διασαφήνιση ή και η διεύρυνσή τους, καθώς και η αποτίμηση των διαφορετικών πτυχών που άπτονται του θέματος της δια βίου εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας.

Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης διενεργήθηκε στις 20 Μαΐου 2014 στις εγκαταστάσεις της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Στη συζήτηση μετείχαν, πέρα στελέχη που ενεπλάκησαν με την έρευνα από το ΚΕΣΔ, εκπρόσωποι οργανώσεων ατόμων με αναπηρία (κυρίως εκπρόσωποι της ΠΟΣΓΚΑΜΕΑ), καθώς και εκπρόσωποι φορέων που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε άτομα με αναπηρία (η λίστα των συμμετεχόντων και η παρουσίαση των βασικών ευρημάτων/άξονες συζήτησης παρατίθενται στο Παράρτημα IV)

Η συζήτηση αφορούσε στα βασικά αποτελέσματα της έρευνας, προκειμένου τα ευρήματα των συνεντεύξεων να επαληθευτούν, να εμπλουτιστούν και να επιβεβαιωθούν ώστε να καθοριστούν οι στόχοι κάθε σχεδιαζόμενου προγράμματος, να επιλεγεί το πρόγραμμα, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μεθόδων και να καθοριστούν τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα βασικά ερωτήματα και οι βασικοί άξονες συζήτησης που τέθηκαν, με βάση τα ευρήματα των ερευνών, αφορούσαν στα εξής:

1. Πώς μπορεί να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο η απόκτηση δεξιοτήτων από τα άτομα με αναπηρία;
2. Πού πρέπει να εστιάζει και τι πρέπει να καλύπτει η δια βίου μάθηση;
3. Ποιοι είναι οι κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων δια βίου μάθησης;
4. Πώς μπορεί να διασφαλιστεί ο ενεργητικός ρόλος των ατόμων με αναπηρία;

Με βάση τους κεντρικούς άξονες που τέθηκαν στη συζήτηση, τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν είναι τα εξής:

Πώς μπορεί να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο η απόκτηση δεξιοτήτων από τα άτομα με αναπηρία

Η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί από μόνη της μια διαδικασία ανεξάρτητη, αλλά αντίθετα αποτελεί –ή πρέπει να αποτελεί- συνέχεια της διαδικασίας εκπαίδευσης από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ατόμου με αναπηρία, που θα το συνοδεύει στην πορεία της ζωής του.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα μπορεί να χαρακτηριστεί υποτυπώδης για τα άτομα με αναπηρία και ακόμη περισσότερο και ειδικότερα για τα άτομα με νοητικές αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες, τα άτομα που διαβιούν σε ιδρύματα χωρίς να υπάρχει ένα οικογενειακό πλαίσιο να τα περιβάλλει. Η ύπαρξη συστήματος παροχής υπηρεσιών στα άτομα με αναπηρία και ειδικά η πραγματικότητα που αφορά στην εκπαίδευσή τους χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα, αλλά και έλλειψη συνεργασίας και αλληλοκάλυψης μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων. Συνεπώς, δεν εξελίσσεται ανάλογα με την εξέλιξη (ηλικιακή, νοητική κλπ) του ατόμου με αναπηρία το οποίο αφορά.

Η απόκτηση δεξιοτήτων από τα άτομα με αναπηρία δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία αποσπασματική. Αντίθετα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και να αξιολογεί τις ικανότητες, τις δυνατότητες, αλλά και τις επιθυμίες του κάθε ατόμου με αναπηρία, να λαμβάνει υπόψη της το είδος της αναπηρίας και τη βαρύτητά της.

Ο «κατάλληλος χώρος» παροχής ανάλογων υπηρεσιών είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός. Ο χώρος που «ταιριάζει» στο άτομο με αναπηρία, που μπορεί να του προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες που θα το βοηθήσουν ουσιαστικά.

«...έχουμε παιδιά που ενώ έχουν την διάθεση να προσφέρουν κάτι, το κέντρο δεν αξιοποίησε ποτέ την όποια δυνατότητα τους και δυνατότητα ότι μπορώ να κινώ μόνο το ένα χέρι π.χ. Αν δεν του δώσεις αυτή την δυνατότητα να το κινεί για να νιώθει ότι είναι ενεργή η συμμετοχή του, αυτό το παιδί κάθεται γύρω απ' το τραπέζι και περνάει τέσσερεις, πέντε, έξι ώρες ακούγοντας πολλές φορές και μισοκοιμώμενο το τι γίνεται μέσα σ αυτή τη διαδικασία και μετά ξαναμπαίνει μέσα στο αυτοκίνητο και φεύγει και γυρίζει στο σπίτι...»

Η ανάπτυξη της οποιαδήποτε δεξιότητας που είναι απαραίτητη ή χρήσιμη στο εκάστοτε άτομο με αναπηρία δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν υπάρχει και η κατάλληλη προηγούμενη «δουλειά» με το ίδιο το άτομο, αν δεν υπάρχει το απαραίτητο υπόβαθρο από την παιδική ηλικία, με συνέχεια και συνέπεια μέχρι και την ενηλικίωση του ατόμου.

«...προετοιμάζοντας το άτομο από την ηλικία που είναι στο σχολείο, στο δημοτικό, να μην πω στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να μπορεί να ζήσει ανεξάρτητο και όχι με την λογική ότι όταν οι γονείς θα φύγουν από την ζωή και δεν θα μπορούν, να πάει σε κάποιο ίδρυμα, ... η εκπαίδευση μες στα ιδρύματα θα πρέπει να έρθει να κάνει ότι θα έπρεπε να έχει γίνει από νωρίτερα, όποια άτομα μπορεί να τα βοηθήσει, να τα ακούσει, να τα αφουγκραστεί, να τα βοηθήσει, να τα υποστηρίξει, αν μπορούν να ανακτήσουν δυνάμεις για να μπορούν να πάρουν μέρος στην αποϊδρυματοποίηση...»

Η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων δεν είναι κάτι που υφίσταται γενικά και αόριστα. Καταρχάς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επιθυμία του ίδιου του ενήλικου ατόμου με αναπηρία. Επιπλέον, θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο ενός πλάνου και συγκεκριμένου σχεδίου που θα διαμορφώνεται, θα ακολουθεί το άτομο με αναπηρία, την εξέλιξη και τις ανάγκες του, θα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις κάθε φορά και θα επιδέχεται όλες τις αναγκαίες κατά

περίπτωση αλλαγές. Με βάση αυτό οι στόχοι θα εξελίσσονται, θα αναπροσαρμόζονται και θα ανταποκρίνονται, κάθε φορά, στις πραγματικές περιστάσεις του εκάστοτε ατόμου με αναπηρία.

«... ανάγκη διαμόρφωσης ενός ατομικού πλάνου... το οποίο να ακολουθεί τον κάθε άνθρωπο από την στιγμή που εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα και από την ώρα που γίνεται η πρώτη διάγνωση μέχρι το τέλος της ζωής του.»

Υφίσταται ανάγκη «κοινής γλώσσας» και «κοινών εργαλείων δουλειάς» ανάμεσα στους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς που αξιολογούν τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε ατόμου με αναπηρία, αποφασίζουν για το τι χρειάζεται και τι όχι, διαπιστώνουν και καταγράφουν τις ανάγκες τους.

«Άλλη αξιολόγηση κάνει ένας φορέας με δικό του τρόπο, με δικά του εργαλεία, άλλη αξιολόγηση κάνει ένας άλλος. Άλλη διαπίστωση αναγκών κάνει ο ένας φορέας, άλλη διαπίστωση αναγκών κάνει ο άλλος και πιθανόν για το ίδιο άτομο... Είναι μεγάλος ο αριθμός των ειδικοτήτων, ... είναι διαφορετικό το γνωστικό αντικείμενο του καθενός... άλλη γλώσσα μιλάει ο λογοθεραπευτής με τον ψυχολόγο και με τον ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο πρέπει να βρούμε κοινούς κώδικες, να τους δημιουργήσουμε γιατί δεν υπάρχουν, ώστε να μπορούν αυτές οι ειδικότητες να επικοινωνούν μεταξύ τους...»

Η διαφορετική γλώσσα και τα διαφορετικά εργαλεία δουλειάς επηρεάζουν και τον τρόπο παρακολούθησης της πορείας ενός ατόμου με αναπηρία στην εκπαιδευτική του πορεία, αν και εκεί υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες. Το σύνθημα είναι να μη συνοδεύει ο φάκελός του τον εκπαιδευόμενο.

«Όταν όμως εγώ μεταφέρομαι κάπου αλλού, θα πρέπει να έχουν την εξελικτική μου πορεία, τις δυνατότητες μου, πού έχω σταματήσει και από πού πρέπει να συνεχίσω... Όταν εγώ εκπαιδεύομαι κάπου και για κάποιο λόγο αλλάζω είτε τόπο διαμονής ή το οτιδήποτε, δεν θα πρέπει να έχω ένα συνοδευτικό φάκελο για να τον λάβουν υπόψη οι επόμενοι;»

Ωστόσο, ακόμη και σε περιπτώσεις που το «ιστορικό» της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνοδεύει το κάθε άτομο με αναπηρία... «...το θέμα δεν είναι ότι δεν υπάρχει φάκελος, το θέμα είναι τι περιέχει ο φάκελος»...

Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των γονέων των ατόμων με αναπηρία, καθώς είναι εκείνοι που σε πολλές περιπτώσεις γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες του και μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία εκπαίδευσης για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων από τα παιδιά τους.

«...Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι υποτυπώδης... αυτή που παρέχεται από την πολιτεία, παρέχεται μέχρι περίπου την ηλικία των 20 ετών, με μια πρόεκταση άντε να φτάσουμε στα 23-24. Το πρόβλημα που μπαίνει είναι, κατ' αρχήν δεν υπάρχει συμμετοχή της οικογένειας, καμία συμμετοχή της οικογένειας στην διαδικασία. Εγώ δηλαδή σαν γονιός όταν τελειώσει αυτή την υποτυπώδη εκπαιδευτική διαδικασία το παιδί μου ψάχνω να βρω ένα χώρο να πάει γιατί δεν μπορώ να το κρατήσω στο σπίτι. Γι' αυτούς λοιπόν τους χώρους κοινωνικής φροντίδας που φτιάχτηκαν και που τους έδωσε άδεια λειτουργίας το κράτος, αυτό το κράτος λοιπόν που επέτρεψε στους γονείς -γιατί οι περισσότεροι είναι γονεϊκοί χώροι- δεν φρόντισε να βάλει

προϋποθέσεις λειτουργίας τους. Ο κάθε γονιός που ξεκίνησε μια τέτοια πρωτοβουλία με στόχο αρχικά να βρεθεί το παιδί του και άλλα πέντε παιδιά σε ένα χώρο δεν φρόντισαν να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες ούτως ώστε να υπάρχει μια εξελικτική πορεία μέσα σ αυτό το διάστημα που θα κρατήσουν ένα παιδί από τα 20 που σήμερα φτάνει για πολλά κέντρα μέχρι και τα 50. Δεν ρωτήθηκε ποτέ η οικογένεια ούτως ώστε να παίξει ρόλο για το ότι έχει ζήσει ένα παιδί 20 χρόνια μαζί της, να τους δώσει πληροφόρηση για το τι δεξιότητες έχουν αναπτυχθεί σε αυτά τα 20 χρόνια, για να τα εκμεταλλευτεί το κέντρο και μέσα από αυτά οι ειδικοί επιστήμονες που δουλεύουν στο κέντρο να δώσουν μια προώθηση αυτών των δεξιοτήτων...».

Ωστόσο, χρειάζεται και οι γονείς να «εκπαιδεύονται» με εκκίνηση από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού τους και συνέχεια και κατά την περίοδο ενηλικίωσής του, χρειάζεται να εντάσσονται σε προγράμματα ενδυνάμωσης ώστε να λειτουργούν ως συνήγοροι των παιδιών τους.

Πού πρέπει να εστιάζει και τι πρέπει να καλύπτει η δια βίου μάθηση

Η δια βίου μάθηση για τα άτομα με αναπηρία στη χώρα μας, όπως διαπιστώνεται, είναι και ελλιπής και αποσπασματική και χωρίς ξεκάθαρη οπτική, αλλά και στόχους. Τα προγράμματα δια βίου μάθησης ουσιαστικά «διαδέχθηκαν» προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και σε μεγάλο βαθμό συνεχίζουν να λειτουργούν με βάση αυτό το σκεπτικό, προσφέροντας γνώσεις για βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και βελτιώνοντας τα εργαλεία και τα εφόδια που διαθέτει ο εκπαιδευόμενος με απώτερο στόχο την εξεύρεση εργασίας. Σε πολλές περιπτώσεις δεν λαμβάνεται υπόψη πως η δια βίου εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να σημαίνει και το να μαθαίνουν, να διδάσκονται καθημερινά πώς να αντιμετωπίζουν το περιβάλλον τους, πώς να το κατανοούν, πώς να λειτουργούν μέσα σε αυτό.

Όπως προέκυψε από την έρευνα, οι τέσσερις βασικοί στόχοι και, αντίστοιχα, οι βασικότερες ανάγκες των ατόμων με αναπηρία στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσής τους είναι, διαδοχικά, η αυτοεξυπηρέτηση, η κοινωνικοποίηση, η ψυχαγωγία και η προώθηση στην αγορά εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης προέκυψε η ανάγκη σαφή διαχωρισμού των προγραμμάτων δια βίου μάθησης και των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, το είδος της αναπηρίας του εκάστοτε ατόμου το οποίο αφορούν.

«Υπάρχουν οι μαθητές που μπορούν και διαβιούν σε κάποια ιδρύματα κλειστής ή ανοιχτής φροντίδας, υπάρχουν οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα κατάρτισης γιατί μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα ομαδικό εργασιακό πλαίσιο και υπάρχουν και οι μαθητές που δεν μπορούν να λειτουργήσουν σε αυτό το πλαίσιο. ... ένα παράδειγμα ένας άνθρωπος που είναι στο φάσμα του αυτισμού, με σοβαρές διαταραχές δύσκολα εντάσσεται σε ένα ομαδικό εργασιακό περιβάλλον ώστε να μπορέσει να συν-λειτουργήσει και να εργαστεί με την πλήρη έννοια.... Υπάρχουν όμως άλλοι μαθητές που έχουν οριακή νοημοσύνη, οι οποίοι κάλλιστα θα μπορούσαν να εργαστούν ακόμα και σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. ... Δια βίου μάθηση χρειάζεται ο μαθητής με σοβαρές δυσκολίες, κατάρτιση χρειάζεται ο μαθητής που μπορεί να διεκδικήσει μια θέση στην αγορά εργασίας».

«Δια βίου μάθηση για έναν άνθρωπο με βαριά νοητική υστέρηση είναι να μπορεί να κοινωνικοποιείται να είναι ανάμεσα σε άλλους ανθρώπους, να χειρίζεται την καθημερινότητα του, να λαμβάνει φροντίδες και υπηρεσίες. Για μένα που είμαι αρτιμελής, τα έχω όλα συνηθισμένα, δια βίου μάθηση είναι να βελτιώνω το γνωστικό μου επίπεδο και την εργασιακή μου κατάσταση. Να φτάσουμε σε ένα σημείο να τα διαβαθμίσουμε αυτά. Αποκλείονται με αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι με σοβαρές αναπηρίες από τη δια βίου μάθηση....»

Το κάθε πρόγραμμα δια βίου μάθησης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες περιστάσεις των ατόμων στα οποία απευθύνεται. Σε καμία, όμως, περίπτωση δεν είναι ο ρόλος της δια βίου μάθησης το να καλύπτει τα όποια κενά υπάρχουν από τις γνώσεις που θα έπρεπε να είχε λάβει ένα άτομο με αναπηρία στα χρόνια που ήταν «παιδί», πριν από τη φάση της ενηλικίωσής του. Παράμετρος που, ωστόσο, όπως διαπιστώνεται, ειδικά για τα άτομα που διαβιούν σε ιδρύματα, αλλά και τα άτομα με βαριές αναπηρίες δεν εφαρμόζεται, καθώς η εκπαίδευση που έχουν λάβει ως παιδιά σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων είναι υποτυπώδης ή ανύπαρκτη.

Ποιοι είναι οι κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Οι κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία των προγραμμάτων δια βίου μάθησης που αφορούν άτομα με αναπηρία αφορούν, σε γενικό πλαίσιο, τους παρακάτω άξονες.

- Το πώς σχεδιάζονται
- Σε ποιες ομάδες απευθύνονται και βάσει ποιων κριτηρίων
- Το πώς παρέχονται
- Ποιες επιλογές υπάρχουν
- Την αξιολόγησή τους

Ειδικότερα:

Ο σχεδιασμός ενός συγκεκριμένου προγράμματος δια βίου μάθησης:

- Θα πρέπει να έχει ξεκάθαρη ομάδα στόχο, να διασαφηνίζει το σε ποια άτομα και με τι μορφής και βαρύτητας αναπηρίες απευθύνεται.
- Εξειδικευόμενο περαιτέρω, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του τις ειδικές ανάγκες και δεξιότητες και ικανότητες του κάθε ατόμου το οποίο θα κληθεί να λάβει μέρος, ξεχωριστά.
- Να διαπιστώσει αν το όποιο συγκεκριμένο άτομο μπορεί και χρειάζεται να μετέχει σε αυτό το πρόγραμμα.
- Να λάβει υπόψη του το πώς μπορούν να εκπαιδευτούν τα συγκεκριμένα άτομα στα οποία απευθύνεται και να επιλέξει τη «σωστή» μεθοδολογία εκπαίδευσης ανάλογα με τη φύση της αναπηρίας, τη βαρύτητα της αναπηρίας, την ύπαρξη ή μη γνωστικού υποβάθρου, καθώς και το ποιο είναι αυτό το υπόβαθρο.

Η εκπαίδευση ενός ενήλικου ατόμου με αναπηρία χρειάζεται να έχει συνέχεια, αλλά και η ίδια να αποτελεί συνέχεια της εκπαίδευσης που έχει λάβει (ή θα έπρεπε να έχει λάβει) από την παιδική του ηλικία.

Επιπλέον, για κάθε συγκεκριμένο πρόγραμμα χρειάζεται να υπάρχει και το αντίστοιχα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο φορέας που παρέχει τα όποια προγράμματα είναι αναγκαίο να έχει την κατάλληλη στελέχωση, από ειδικούς διαφόρων ειδικοτήτων, ο οποίος απαιτείται να συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να καταστεί δυνατή η επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Είναι απαραίτητο να λειτουργεί μία ομάδα διεπιστημονική σε κάθε κέντρο παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αλλά και επιπλέον να θεσμοθετηθεί διασύνδεση των παρόχων και των υπηρεσιών που παρέχουν και να διαμορφωθεί μία γενικότερη πολιτική, ώστε να υφίσταται συμπληρωματικότητα στις υπηρεσίες που ο κάθε φορέας παρέχει, σε σχέση με αυτές που παρέχει κάποιος άλλος.

Πολλά κέντρα έχουν ζητήσει και συνομολογήσει στην έχουμε ανάγκη ενιαίου συστήματος διοίκησης και διαχείρισης.

«...όταν πρόκειται να μετέχουμε σε προγράμματα, μπορούμε να συμμορφωνόμαστε και να λειτουργούμε σωστά κάτω από ενιαίους κανόνες διαχείρισης, γιατί για διαχείριση μιλάμε, θα μπορούσε αυτό να γίνει και σε επίπεδο διοίκησης και σε επίπεδο επιστημονικής και προγράμματος και προσανατολισμού προγράμματος...»

Καθοριστικός παράγοντας για το αν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι επιτυχημένο ή όχι αποτελεί και το αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν αποτέλεσμα επιλογής ή «αναγκαστικό».

Επιλογή που έχει τόσο να κάνει με το τι προγράμματα είναι διαθέσιμα για το κάθε συγκεκριμένο άτομο με αναπηρία (ανάλογα με την αναπηρία του, το μέρος που ζει, το αν γίνεται δεκτό ή όχι κλπ), αλλά και με το τι θέλει το ίδιο το άτομο να κάνει. Η άποψη, η επιθυμία και η ανταπόκριση του κάθε ατόμου με αναπηρία είναι καθοριστικής σημασίας και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πριν από την ένταξή του σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το άτομο με αναπηρία χρειάζεται να είναι σε θέση να εκφράζει τη γνώμη του, να την υποστηρίξει και να περιμένει να γίνει αυτή σεβαστή. Και αυτό όχι μόνο στη φάση της ενηλικίωσής του, αλλά από την τυπική εκπαίδευση χρειάζεται να υπάρχει η προσέγγιση ότι αυτό το κάθε παιδί ανεξαρτήτου αναπηρίας θα πρέπει να υποστηριχθεί για να εκφράσει την γνώμη του και να απαιτεί η γνώμη του να γίνει σεβαστή.

Σημαντικός παράγοντας είναι και η αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρέχονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αλλά και η αξιολόγηση των ίδιων των φορέων που τα παρέχουν. Κάτι που όπως καταγράφηκε από την έρευνα, αλλά προέκυψε και από την εστιασμένη συζήτηση είναι ανεπαρκής και συχνά ανύπαρκτη.

Αξιολόγηση εξωτερική, αλλά και εσωτερική αξιολόγηση που θα πρέπει να γίνεται τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, αλλά και σε συνεργασία με την οικογένειά τους.

Η οικογένεια, άλλωστε, καταγράφεται ως ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας. Η οικογένεια που χρειάζεται και αυτή να «εκπαιδευτεί» για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ύπαρξης στο πλαίσιο της ενός ατόμου με αναπηρία, για να μπορεί να συμβάλλει και να συνεργαστεί στην εκπαίδευσή του σε κάθε φάση, αλλά και για να μπορεί να αποφασίζει και να αξιολογεί την εκπαίδευση που το μέλος με αναπηρία λαμβάνει.

Πώς μπορεί να διασφαλιστεί ο ενεργητικός ρόλος των ατόμων με αναπηρία

Ο ενεργητικός ρόλος των ατόμων με αναπηρία, ειδικά των ατόμων με αναπηρία που αποτελούν τη βασική ομάδα στόχο των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης, όπως προέκυψε από την έρευνα είναι καθοριστικός παράγοντας.

Όμως, στην πράξη η θέση των ατόμων με αναπηρία δεν ακούγεται και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για πράγματα που τους αφορούν άμεσα δεν υφίσταται.

Το σύστημα κοινωνικής φροντίδας δεν αφήνει χώρο και χρόνο προσωπικής αναπνοής στα άτομα με αναπηρία, η δυνατότητα πραγματοποίησης προσωπικών επιλογών από την σκοπιά των υποκειμένων είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Σε πάρα πολλούς από τους χώρους π.χ ημερησίας φροντίδας παιδιών με σοβαρές αναπηρίες, το τι θα κάνει το κάθε παιδί καθορίζεται συχνά βάσει μιας πρώτης επιλογής από τους υπεύθυνους του κάθε χώρου –χωρίς να ζητηθεί η γνώμη των παιδιών. Κάποια από αυτά μπαίνουν σε τμήματα όπου πραγματοποιούνται κάποιες δραστηριότητες και αποκτούν δεξιότητες, ενώ για τα περισσότερα ο χώρος λειτουργεί ως «χώρος φύλαξη» με κάποια απασχόληση/ ψυχαγωγία κυρίως από εθελοντές. Δύσκολα μια τέτοια πρακτική μπορεί να θεωρηθεί εκπαίδευση ή Δια Βίου Μάθηση.

«Σε πάρα πολλούς από τους χώρους ημερησίας φροντίδας παιδιών με σοβαρές αναπηρίες, ας πούμε με νοητική ή βαριά κινητική αναπηρία μαζί με νοητική... γίνεται μια πρώτη επιλογή χωρίς την απόφαση των παιδιών από τους υπευθύνους του κέντρου... Ο μεγαλύτερος πληθυσμός λειτουργεί μέσα σε αυτές τις μονάδες κοινωνικής φροντίδας, δεν θα το έλεγα καφενείο γιατί μπορεί να θεωρηθεί ας πούμε προσβλητική η λέξη αλλά θα το έλεγα χώρος φύλαξης...»

Όπως καταγράφηκε στη συζήτηση, σοβαρότατο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το σύστημα κλειστής και ανοιχτής φροντίδας στην Ελλάδα αποτελεί το ότι είναι «βαθιά συντηρητικό» και εξόχως πατερναλιστικό»

«Δηλαδή, είτε μιλάμε της ανοιχτής είτε της κλειστής φροντίδας... σπανίως αναζητείται η γνώμη των ιδίων. Και αν στα ιδρύματα κλειστής, που εκεί η οικογένεια έχει απομακρυνθεί πολλές φορές από τα ίδια τα άτομα που διαβιούν σε αυτά δεδομένης και της εισαγωγής τους πολλές φορές σε ιδρύματα που είναι σε άλλες γεωγραφικές περιοχές από εκεί που βρίσκονται οι οικογένειες τους, στα της ανοιχτής, αυτό το ρόλο τον πατερναλιστικό και τον συντηρητικό, βάζοντας το ίδιο το άτομο στη γωνία... οι γονείς σχεδόν συμπράττουν εκουσίως ή ακουσίως με αυτή την λογική η οποία δεν έχει πλέον προσωπικά χαρακτηριστικά... Είναι το σοβαρότερο πρόβλημα το οποίο αν δεν ξεπεραστεί δεν μπορούν να εντοπιστούν με ακρίβεια οι ανάγκες αυτών των ανθρώπων».

Όταν ένα άτομο με αναπηρία εντάσσεται σε κάποιον φορέα, πολλές φορές δεν έχει ουσιαστικά περιθώριο να επιλέξει το τι θα μάθει.

«Δηλαδή μπορεί να του αρέσει το «χ» πράγμα αλλά αν το κέντρο παρέχει το «ψ» και το «ω» δεν είναι θέμα επηρεασμού. Βρίσκεται μπροστά σε μια πραγματικότητα η οποία είναι αυτή, δηλαδή το συγκεκριμένο κέντρο παρέχει ένα, δύο, τρία πράγματα, αν αυτός θέλει το τέσσερα, πέντε και έξι συνήθως δεν υπάρχει και σε πολλά κέντρα νομίζω ότι δεν υπάρχει και η δυνατότητα να τροποποιηθεί το πρόγραμμα....»

Επιπλέον, ουσιαστικά στην πράξη το ίδιο το άτομο ούτε ερωτάται για το πρόγραμμα στο οποίο καλείται να συμμετέχει, έστω και αν έχει συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή προτιμήσεις. Δεν αποφασίζει το ίδιο για το τι εκπαίδευση θα λάβει. Και αυτό συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις και με την εκούσια ή ακούσια σύμπραξη των ίδιων των γονέων.

Πρακτική που είναι απαραίτητο να ξεπεραστεί ώστε ουσιαστικά να εντοπιστούν με ακρίβεια οι ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες τουλάχιστον όπως θα τις διατύπωναν τα ίδια τα άτομα.

Η άποψη των ατόμων με αναπηρία, ωστόσο, η παροχή χώρου προσωπικής επιλογής δεν μπορεί να ζητείται εκ των υστέρων, αλλά αυτό θα πρέπει να γίνεται εκ των προτέρων. Ουσιαστικά πρώτα να αναζητούνται οι ανάγκες, οι επιθυμίες, οι επιλογές και μετά να προγραμματίζονται τα όποια προγράμματα που παρέχουν οι φορείς. Διότι «δεν μπορεί να υπάρχει άνθρωπος που να θέλει να εκφράσει την γνώμη του αρκεί να υπάρχει ο άλλος που θέλει να την πάρει...»

Θα ήταν πολύ σημαντική ποιοτική εξέλιξη αν τα κέντρα ανοιχτής φροντίδας, εισήγαγαν στην δουλειά τους ένα συλλογικό ρόλο, μια συμβουλευτική ομάδα που να αποτελείται από τα ίδια τα παιδιά και να την επιλέγουν τα άτομα που είναι εκεί. Το όφελος θα ήταν μεγάλο τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τις οικογένειές τους.

«...Η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας αλλά πρέπει να ενδυναμωθεί για να συμμετέχει, να συμμετέχει ισότιμα στην συζήτηση με τον εκπαιδευτικό αργότερα με τον επιστήμονα στα ανοιχτά κέντρα. Δεύτερος παράγων είναι το ίδιο το παιδί, το άτομο που γίνεται ενήλικας αργότερα. Πρέπει από την τυπική εκπαίδευση να υπάρχει η προσέγγιση ότι αυτό το παιδί ανεξαρτήτου αναπηρίας θα πρέπει να υποστηριχθεί για να εκφράσει την γνώμη του και να απαιτεί η γνώμη του να γίνει σεβαστή. Και αυτό από την τυπική εκπαίδευση, για να το βρεις αργότερα μπροστά σου. Δηλαδή αυτό που διαπιστώνουμε αργότερα ως κατάσταση στο επίπεδο των κέντρων της ανοιχτής υποστήριξης ή της κλειστής είναι η συνέχεια αυτού που υπάρχει από τη βάση... Χρειαζόμαστε ένα συνολικό επαναπροσανατολισμό της πολιτικής για την αναπηρία με βάση τα δικαιώματα του ανθρώπου με αναπηρία...»

2.3.1. Ενδιάμεσα συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την εστιασμένη συζήτηση γύρω από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων ατόμων με αναπηρία και τον τρόπο που αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από την δια βίου εκπαίδευσή τους ο σχεδιασμός που γίνεται είναι αποσπασματικός και σε καμία περίπτωση δεν λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των ατόμων στα οποία απευθύνεται.

Οι επιλογές του ίδιου του ατόμου με αναπηρία είναι ουσιαστικά ελάχιστες, αν όχι ανύπαρκτες και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για πράγματα που τους αφορούν σχετικά με την εκπαίδευσή τους άμεσα δεν υφίσταται.

Η δια βίου εκπαίδευση δεν μπορεί να σχεδιάζεται και να παρέχεται αποσπασματικά, χωρίς να εκτιμάται η προηγούμενη εκπαίδευση που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με αναπηρία ως παιδιά. Ωστόσο, στην πράξη η εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων με αναπηρία είναι κατακερματισμένη, τα ίδια τα άτομα δεν μετέχουν ουσιαστικά σε αυτή, ενώ οι γονείς τους, που εκ των πραγμάτων πρέπει και καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, δεν είναι και οι ίδιοι «εκπαιδευμένοι» σωστά.

Όπως αναφέρθηκε, η δια βίου μάθηση δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημη με την επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται στα άτομα με αναπηρία. Και σε πρακτικό επίπεδο χρειάζεται αυτό να διαχωριστεί και η επαγγελματική κατάρτιση να αφορά ουσιαστικά άτομα με αναπηρία που μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.

Για να είναι επιτυχημένα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τις ουσιαστικές ανάγκες των ατόμων στα οποία απευθύνονται, να σχεδιάζονται και να προγραμματίζονται σωστά, να παρέχονται σε ολοκληρωμένο πλαίσιο από τους κατάλληλους εκπαιδευτές.

Ακόμη απαιτείται συνεργασία τόσο σε στενότερο επίπεδο, δηλαδή μεταξύ των επαγγελματιών διαφόρων ειδικοτήτων στο πλαίσιο ενός φορέα, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο, δηλαδή μεταξύ του συνόλου των φορέων που παρέχουν προγράμματα και υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρία.

Αναγκαία είναι και η εσωτερική αξιολόγηση των φορέων και των προγραμμάτων, από τους εργαζόμενους – εκπαιδευτές, τους γονείς των ατόμων με αναπηρία, αλλά και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.

2.4. Παράθεση και ανάλυση συμπερασμάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει ανάγλυφα αρκετά από τα ελλείμματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η δια βίου μάθηση για τα άτομα με αναπηρία και αναδεικνύει, μέσα από τις απόψεις όλων των βασικών εμπλεκομένων, βασικές κατευθύνσεις για τον αναπροσανατολισμό των σχετικών δράσεων.

- Σε πρώτο επίπεδο, τα άτομα με αναπηρία απουσιάζουν από τη θεωρητική ανάλυση του αντικειμένου. Παρά τη σημασία που έχει δοθεί σε θέματα όπως η δια βίου μάθηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων τα τελευταία χρόνια, και την έμφαση που αποδίδεται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η αναπηρία και η οπτική των ατόμων με αναπηρία απουσιάζει. Οι σποραδικές αναφορές είναι αποσπασματικές και περιστασιακές και δεν βασίζονται ούτε σε εμπειριστατωμένη διερεύνηση των αναγκών αλλά ούτε και στις επιθυμίες και στις απόψεις τους.
- Η «απουσία» που καταγράφεται σε επίπεδο θεωρητικής ανάλυσης και προβληματισμού επιβεβαιώνεται μερικά και στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά τη δια βίου μάθηση: σε διακηρυκτικό επίπεδο, το εθνικό σύστημα δια βίου μάθησης αυτό-ανακηρύσσεται ως «ανοικτό» και περικλείει τα άτομα με αναπηρία. Στην πράξη, ωστόσο, η «διακήρυξη» αυτή δεν επιβεβαιώνεται καθώς το σύστημα δια βίου μάθησης μέχρι στιγμής δεν έχει ιδιαίτερη εστίαση στα άτομα με αναπηρία.
- Καταγράφεται επομένως μια κρίσιμη απόκλιση από τις προβλέψεις της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία που απαιτεί την ίση πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στο σύστημα δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Η παρουσία των ατόμων με αναπηρία στο σύστημα κοινωνικής φροντίδας είναι εντονότερη. Μέσα από αποσπασματικές και αλληλεπικαλυπτόμενες παρεμβάσεις δημιουργήθηκε ένα δίκτυο φορέων κοινωνικής προστασίας, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, που παρέχει υπηρεσίες στα άτομα με αναπηρία.
- Οι φορείς που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας είτε του δημόσιου είτε και ιδιωτικού τομέα απευθύνονται σε διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναπηρίες και «εξυπηρετούν» διαφορετικές λογικές. Φορείς που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της αποϊδρυματοποίησης και της ανεξάρτητης διαβίωσης στην κοινότητα συνυπάρχουν με «προνοιακές» δομές και φορείς του ιδιωτικού μη κερδοσκοπικού τομέα, γονεϊκής πρωτοβουλίας, που δημιουργήθηκαν για να υποστηρίξουν ή να «φυλάξουν», να απασχολήσουν και να «ψυχαγωγήσουν» άτομα με αναπηρία.
- Το αποτέλεσμα είναι ένα αχαρτογράφητο και ανομοιογενές ψηφιδωτό που δεν υπακούει σε κοινή στόχευση και σχεδιασμό και παρουσιάζει συστημικά προβλήματα. Διαφορετικά συστήματα δομών και φορέων με συναφή ή και παρόμοια δράση

συνυπάρχουν και διέπονται σε μεγάλο βαθμό από μια «προνοιακή» λογική που στοχεύει να «φυλάξει» και να «ψυχαγωγήσει» τα άτομα με αναπηρία και όχι να λειτουργήσει σαν μηχανισμός ενδυνάμωσης τους

- Αντίστοιχα, το σύστημα δια βίου μάθησης και το σύστημα κοινωνικής προστασίας συνυπάρχουν σε παράλληλες και μη επικοινωνούσες τροχιές. Το σύστημα δια βίου μάθησης δεν τέμνει το σύστημα παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας με αποτέλεσμα τα δυο να λειτουργούν ανεξάρτητα και ασυντόνιστα. Στην πράξη, η τομή των δυο πραγματοποιείται μέσα από τη δράση των ιδιωτικών μη κερδοσκοπικών φορέων που παρέχουν υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας καθώς και άτυπη, κατά κύριο λόγο, εκπαίδευση
- Τα άτομα με νοητική αναπηρία και με πολλαπλές αναπηρίες αποτελούν τη βασική ομάδα στόχο των ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας και οι υπηρεσίες που παρέχονται αφορούν πρωτίστως την ψυχαγωγία (και αθλητικές δραστηριότητες) και την εκπαίδευση. Λίγα είναι γνωστά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και τις παρεχόμενες υπηρεσίες, καθώς δεν καταγράφονται σχετικές μελέτες, αναλύσεις ή αξιολογήσεις της δράσης και της λειτουργίας τους. Στην πράξη ωστόσο, μαρτυρίες γονέων παιδιών με αναπηρία, του αναπηρικού κινήματος αλλά και των ίδιων των ατόμων με αναπηρία μαρτυρούν ότι συχνά οι φορείς αυτοί λειτουργούν σε αρκετές περιπτώσεις ως «χώρος φύλαξης» των ατόμων με αναπηρία.
- Βασικό συστημικό πρόβλημα που καταγράφεται σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (ιδίως των ατόμων με νοητική αναπηρία) είναι η αποσπασματικότητα, η έλλειψη συνεργασίας, οι επικαλύψεις μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων και η ανακολουθία με την εξέλιξη (ηλικιακή, νοητική κλπ) του ατόμου με αναπηρία το οποίο αφορά. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες έχουν έλλειψη συνέχειας: καθώς ένα άτομο μετακινείται μεταξύ διαφορετικών φορέων και προγραμμάτων δεν είναι γνωστό ούτε ποιες είναι οι ανάγκες του ούτε τι γνώσεις και δεξιότητες έχει αποκτήσει ή τι προγράμματα έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν.
- Δεύτερον, το άτομο δεν αποτελεί το κέντρο της διαδικασίας αυτής. Ο κάθε επωφελούμενος δεν έχει ρόλο και ουσιαστική επιλογή στη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων και των θεμάτων που τον/την αφορούν. Το υφιστάμενο σύστημα δεν αφήνει χώρο και χρόνο προσωπικής αναπνοής στα άτομα με αναπηρία και η δυνατότητα πραγματοποίησης προσωπικών επιλογών από την σκοπιά των υποκειμένων είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η άποψη των ατόμων με αναπηρία, όποτε αναζητείται είναι εκ των υστέρων. Επίσης, η απόκτηση δεξιοτήτων δεν είναι εξατομικευμένη καθώς δεν λαμβάνει υπόψη της και δεν αξιολογεί τις ικανότητες, τις δυνατότητες και τις επιθυμίες κάθε ατόμου με αναπηρία, το είδος της αναπηρίας και τη βαρύτητά της.
- Τρίτον, δεν υπάρχει συνεργασία, «κοινή γλώσσα» και «κοινά εργαλεία δουλειάς» ανάμεσα στους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης σε ενήλικα άτομα με

αναπηρία, αυτούς που αξιολογούν τις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε ατόμου με αναπηρία, τα άτομα με αναπηρία και το περιβάλλον τους, ιδίως τους γονείς.

- Καταγράφηκε σημαντικός αριθμός και εύρος προγραμμάτων/δράσεων δια βίου μάθησης που αφορούν σε ενήλικα άτομα με αναπηρία. Οι δράσεις αυτές έχουν αντικείμενο την α) αυτοεξυπηρέτηση/αυτονομία/βασικές γνώσεις και δεξιότητες β) δεξιότητες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο γ) χειροτεχνία/χειρωνακτικές δραστηριότητες δ) ψυχαγωγία/αθλητισμό ε) επαγγελματική/προεπαγγελματική κατάρτιση-απασχόληση και στ) προγράμματα θεραπείας, υποστήριξης και αποκατάστασης.
- Τα άτομα με αναπηρία εκφράζουν σε γενικές γραμμές ικανοποίηση από τις υπηρεσίες και τα προγράμματα που λαμβάνουν από φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας. Καταγράφεται κόπωση, ιδίως σε άτομα που διαβιούν σε κλειστές δομές, και σε άτομα που μετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες για σειρά ετών. Η ικανοποίησή τους από τα προγράμματα οφείλεται σε τρεις βασικές λόγους: α) τη χαρά που προσφέρει η απασχόληση και η 'εργασία' και την αίσθηση της χρησιμότητας β) τη δυνατότητα που παρέχουν για επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνικοποίηση και γ) το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες.
- Τα προγράμματα αυτά αφορούν μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων από την απόκτηση γενικών γνώσεων, την εκμάθηση δεξιοτήτων, την προεπαγγελματική εκπαίδευση αλλά και την ψυχαγωγία και την κοινωνικοποίηση
- Τα προγράμματα και οι δραστηριότητες στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αποτελούν *αυτόνομη προσωπική* επιλογή των ατόμων με αναπηρία. Συχνά οι επιλογές «καθοδηγούνται» από τους εκπαιδευτές – εργαζομένους ή επιβάλλονται εν τοις πράγμασι από τα προγράμματα που παρέχουν οι φορείς.
- Καταγράφεται ευρεία συναίνεση σχετικά με την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης και της διαρκούς απόκτησης δεξιοτήτων. Τα άτομα με αναπηρία εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν νέα πράγματα. Οι επαγγελματίες συμφωνούν στην αναγκαιότητα δια βίου εκπαίδευσης για την ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης, την κοινωνικοποίηση, την ψυχαγωγία/άθληση, την προώθηση στην απασχόληση, την απόκτηση γνώσεων για εύρεση/διατήρηση εργασίας και την απόκτηση γενικής παιδείας από τα άτομα με αναπηρία. Το αναπηρικό κίνημα αντιμετωπίζει τη δια βίου μάθηση ως κεντρικό μηχανισμό στη διαδικασία ενδυνάμωσης του κάθε ατόμου.
- Οι ανάγκες που εκφράζουν τα άτομα με αναπηρία σχετικά με τη δια βίου μάθηση αφορούν α) πρακτικές γνώσεις και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης β) την απόκτηση ή βελτίωση γενικών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή, εκμάθηση ξένων γλωσσών, χρήση νέων τεχνολογιών γ) προεπαγγελματικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες (αγγειοπλαστική, κεραμική), δ) ψυχαγωγικές ασχολίες (διάβασμα, σινεμά, θέατρο,

εκδρομές, βόλτες, τηλεόραση) ε) αθλητικές δραστηριότητες στ) καλλιτεχνικές δραστηριότητες (θέατρο, μουσική, χορός).

- Η επαγγελματίες θεωρούν ότι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία είναι η αυτοεξυπηρέτηση, η κοινωνικοποίηση, η απόκτηση γενικών γνώσεων, η προώθηση στην απασχόληση και η ψυχαγωγία.
- Η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτοφροντίδα καταγράφεται ως βασική εκπαιδευτική ανάγκη για το σύνολο των κατηγοριών αναπηρίας, ιδίως σε ό,τι αφορά την ατομική φροντίδα και υγιεινή, τη φροντίδα προσωπικού χώρου και αντικειμένων, τη μετακίνηση και την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.
- Η κοινωνικοποίηση καταγράφεται ως δεύτερη βασική εκπαιδευτική ανάγκη για το σύνολο των ατόμων με αναπηρία, με μικρή διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών αναπηρίας. Ως βασική ανάγκη καταγράφηκε η αναγνώριση και ο σεβασμός κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένων των κανόνων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των άλλων, την κοινωνική προσαρμογή, στη συμμετοχή σε ομάδα και στην επικοινωνία. Βασικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα αφορούν την επικοινωνία, το διάλογο, τη συμμετοχή σε ομάδα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, την αλληλεπίδραση με φορείς/υπηρεσίες στην κοινότητα, τη χρήση προνομίων των ΑμεΑ, τη συναισθηματική αγωγή, τον αυτοπροσδιορισμό/αυτοεκτίμηση, τη διαχείριση του χρόνου, τη διαχείριση του χρήματος, τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης/ψυχαγωγίας-συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, την συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή, την αυτόνομη μετακίνηση και οργανωτικές δεξιότητες.
- Σε ό,τι αφορά εκπαιδευτικές ανάγκες για την απόκτηση άλλων δεξιοτήτων καταγράφηκαν θέματα όπως η διαχείριση/έκφραση συναισθημάτων, καλλιτεχνικές ασχολίες, η χρήση νέων τεχνολογιών, η σεξουαλική αγωγή, η αναγνώριση και διαχείριση θεμάτων υγείας, η ασφάλεια και αυτοπροστασία, γνώσεις κυκλοφοριακής αγωγής κλπ.
- Για τα άτομα με νοητική υστέρηση, που αποτελούν τη βασική ομάδα ατόμων με αναπηρία στην οποία παρέχονται υπηρεσίες, τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν δραστηριότητες σχετικές με χειροτεχνία και χειρωνακτικές δραστηριότητες, την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας τους, καθώς και την απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ως σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα, η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την κοινωνικοποίηση.

- *Για τα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες* σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα και η κοινωνικοποίηση. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την προσωπική υγιεινή και δεξιότητες που αφορούν στη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται δεξιότητες που αφορούν στην αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς. Άλλες δεξιότητες αφορούν την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, τη χρήση νέων τεχνολογιών.
- *Για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες* καταγράφηκε ως σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτοφροντίδα, η κοινωνικοποίηση και η απόκτηση γενικών γνώσεων. Βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης είναι η ατομική φροντίδα και προσωπική υγιεινή, η μετακίνηση, η φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων. Επίσης, πέρα από την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς που αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που καταγράφηκε για τα άτομα με κινητικές αναπηρίες προτεραιοποιήθηκαν θέματα που αφορούν την επικοινωνία, τη συμμετοχή σε ομάδα, την παρουσία σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Καταγράφηκαν επίσης ως απαραίτητες δεξιότητες η έκφραση και η διαχείριση συναισθημάτων, η συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, η χρήση νέων τεχνολογιών.
- *Για τα άτομα με αυτισμό* σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα τους, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε και η απόκτηση γενικών γνώσεων. Δεξιότητες σχετικές με την ατομική υγιεινή και την ατομική φροντίδα και σε δεύτερο επίπεδο δεξιότητες που αφορούν στη μετακίνησή τους, αλλά και τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους αναδείχθηκαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που χρειάζεται να αποκτήσουν μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό και εξίσου σημαντικά θέματα αφορούν τη συναισθηματική αγωγή. Τέλος, δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την απόκτηση γενικών γνώσεων και γνώσεων γύρω από θέματα σεξουαλικής αγωγής αποτελούν άλλες δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με αυτισμό.
- *Για τα άτομα με ψυχική αναπηρία* σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την αυτοεξυπηρέτηση και την αυτοφροντίδα, ενώ ιδιαίτερα σημαντικές κρίθηκαν η κοινωνικοποίηση και η απόκτηση γενικών γνώσεων. Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την προσωπική υγιεινή σε μεγαλύτερο βαθμό και σε δεύτερο επίπεδο δεξιότητες που αφορούν στη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων τους, καθώς και την αυτοεξυπηρέτησή τους στην κοινότητα αναδείχθηκαν ως βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας. Πέρα από την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, προτεραιοποιήθηκαν θέματα που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων

επικοινωνίας, καθώς και συμπεριφοράς σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, καθώς και δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες αποτελούν άλλες χρήσιμες δεξιότητες για τα άτομα με ψυχική αναπηρία.

- *Για τα άτομα με προβλήματα όρασης* σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικοποίησης. Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα και την ατομική υγιεινή προτεραιοποιήθηκαν ως προς την αυτοεξυπηρέτηση. Η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, η συμμετοχή σε ομάδα και η επικοινωνία καταγράφηκαν σε σχέση με την κοινωνικοποίηση. Η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, δεξιότητες σχετικές με την καθημερινή ζωή, η χρήση νέων τεχνολογιών, η κατάρτιση και η απασχόληση καταγράφηκαν ως άλλες χρήσιμες δεξιότητες.
- *Για τα άτομα με προβλήματα ακοής* σημαντικότερη εκπαιδευτική ανάγκη καταγράφηκε η απόκτηση γενικών γνώσεων, η κοινωνικοποίηση και η αυτοεξυπηρέτηση. Δεξιότητες σχετικές με την ατομική φροντίδα, καθώς και σχετικές με την ατομική υγιεινή είναι οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας που χρειάζεται να λάβουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Η εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελεί τη βασικότερη κοινωνική δεξιότητα που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Δεξιότητες που σχετίζονται με την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, δεξιότητες συμμετοχής σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, καθώς και δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών αποτελούν βασικές δεξιότητες που μπορούν να αποκτήσουν τα άτομα με προβλήματα ακοής πέρα από εκείνες που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την κοινωνικοποίησή τους.
- Κρίσιμες προκλήσεις στη δια βίου εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αφορούν την μη λήψη υπόψη των επιθυμιών και αναγκών κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το ότι αντιμετωπίζονται σαν «παιδιά», την έλλειψη εξατομίκευσης, τη στασιμότητα και την επανάληψη των προγραμμάτων, τη συμμετοχή στα προγράμματα ανομοιογενών ομάδων ωφελουμένων, την έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια, την έλλειψη κινήτρων και την ανεπαρκή σύνδεση των προγραμμάτων με το κοινωνικό περιβάλλον.
- Κρίσιμα οργανωτικά θέματα που αναδείχτηκαν αφορούν : το εκπαιδευτικό προσωπικό, την οργάνωση των ομάδων των εκπαιδευόμενων, τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο και το στόχο των προγραμμάτων. Ειδικότερα, καταγράφηκε η ανάγκη για καταρτισμένους και εξειδικευμένους εκπαιδευτές, για ομοιογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, τη βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης, τη θέσπιση σαφών εκπαιδευτικών στόχων, τη δικτύωση των φορέων παροχής

υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και τη συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρέχονται.

- Βασικοί παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων με αναπηρία σχετίζονται με τη φύση και το αντικείμενο των προγραμμάτων, τη θεματολογία τους, τον τρόπο εφαρμογής τους, τη συνεργασία μεταξύ των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων, τη στοχοθεσία τους και τους εκπαιδευτές. Συγκεκριμένα, βασικούς παράγοντες επιτυχίας αποτελούν η ευελιξία των προγραμμάτων, η εξατομίκευσή τους, η ύπαρξη κατάλληλων εκπαιδευτών, οι ομοιογενείς ομάδες εκπαιδευομένων, ο σεβασμός των ενήλικων ΑμεΑ που μετέχουν σε αυτά.
- Αντίθετα, βασικοί παράγοντες αποτυχίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης των ενήλικων ατόμων με αναπηρία είναι τα λάθη στο σχεδιασμό, η μη λήψη υπόψη των αναγκών, των υφιστάμενων δεξιοτήτων και επιθυμιών των εκπαιδευομένων, η μη σαφής στοχοθεσία και η μη ανταπόκριση στην «πραγματικότητα» των ατόμων με αναπηρία στα οποία απευθύνεται, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτές, οικογένεια, ΑμεΑ), η έλλειψη γενικότερου πλαισίου συνεργασίας φορέων, η έλλειψη ευρύτερης πολιτικής και προτεραιοτήτων.

Προτάσεις

Η έρευνα, μέσα από τις απόψεις των ατόμων με αναπηρία, των επαγγελματιών, των γονέων και του αναπηρικού κινήματος, αναδεικνύει ανάγλυφα κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία δια βίου μάθησης που απευθύνεται και αφορά τα άτομα με αναπηρία. Πρωτίστως, αναδεικνύουν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα πρέπει να αναπροσανατολιστούν και να ανασχεδιαστούν οι δράσεις δια βίου μάθησης για τα άτομα με αναπηρία.

Βασικός στόχος των δράσεων δια βίου μάθησης

- *Ο ρόλος του ατόμου με αναπηρία ως ισότιμου μέλους της κοινωνίας*, όπως υπαγορεύεται από τη δικαιωματική προσέγγιση της αναπηρίας αποτελεί τον απώτερο στόχο της διαδικασίας δια βίου μάθησης.
- Οι επιμέρους παρεμβάσεις δια βίου μάθησης αποτελούν επομένως το *μηχανισμό ενδυνάμωσης* που θα παρέμβει για να ενδυναμώσει και να υποστηρίξει τις ειδικές και εξατομικευμένες ανάγκες κάθε ατόμου με αναπηρία.

Βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας προγραμμάτων και δράσεων δια βίου μάθησης

- *Ατομοκεντρικός προσανατολισμός και δικαίωμα στην επιλογή*: το άτομο με αναπηρία, οι ανάγκες, οι ικανότητες και οι επιθυμίες του, όπως τις αντιλαμβάνεται και τις εκφράζει, βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας δια βίου μάθησης. Η άποψη, η

επιθυμία και η ανταπόκριση κάθε ατόμου είναι καθοριστικής σημασίας και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πριν και κατά τη διάρκεια οποιουδήποτε προγράμματος.

- *Εξατομίκευση*: κάθε πρόγραμμα δια βίου μάθησης πρέπει να είναι προσαρμοσμένο, στο μέτρο του εφικτού, στις ιδιαίτερες περιστάσεις των ατόμων στα οποία απευθύνεται, να αποτελεί επιλογή του ατόμου και να έχει διαμορφωθεί με την ενεργητική συμμετοχή του. Ατομικό εξατομικευμένο πλάνο, με σαφείς στόχους που θα διαμορφωθούν από τον ίδιο τον ωφελούμενο πρέπει να αποτελεί τη βάση των δράσεων αυτών. Ο εξατομικευμένος αυτός σχεδιασμός, ένα ατομικό πλάνο, πρέπει να ακολουθεί το άτομο με αναπηρία και να αποτυπώνει την εξέλιξη, τις ανάγκες του.
- *Ενεργός και διαρκής ρόλος του επωφελούμενου*: ο ρόλος και η συμβολή κάθε ατόμου πρέπει να είναι διαρκής και συνεχής σε όλη τη διαδικασία δια βίου μάθησης. Πρέπει να ξεκινά από το σχεδιασμό και να καταλήγει στην αξιολόγηση των υπηρεσιών που έλαβε
 - Σε ατομικό επίπεδο, πρέπει να αναζητείται η γνώμη και οι επιθυμίες του επωφελούμενου σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας
 - Σε θεσμικό επίπεδο και σε επίπεδο παρόχων υπηρεσιών μπορούν να δημιουργηθούν συλλογικά όργανα και συμβουλευτικές ομάδες ατόμων με αναπηρία μέσα από τα οποία αναζητείται η γνώμη, οι απόψεις και η συμβολή τους σε επιμέρους ζητήματα.
- *Συστημικές λύσεις*: τα συστημικά προβλήματα που καταγράφονται απαιτούν συστημικές λύσεις. Είναι επιτακτική η διαμόρφωση μιας πολιτικής που θα διασφαλίζει ευρύτερο σχεδιασμό, συνέχεια και συμπληρωματικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αποτελεσματική δικτύωση και συνεργασία των φορέων.
- *Αναπροσδιορισμός του ρόλου των επαγγελματιών και των γονέων*: Ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου με αναπηρία οδηγεί σε έναν αναπροσδιορισμό του ρόλου των γονέων και των επαγγελματιών: αντί να επιλέγουν για λογαριασμό του ατόμου γίνονται *συνήγοροι* που υποστηρίζουν το άτομο στις προσωπικές του επιλογές και στη λήψη αποφάσεων
- *Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων*: η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων είναι σημαντική για την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι επαγγελματίες και οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο, επικοινωνία και στενή συνεργασία για να υποστηρίξουν το άτομο με αναπηρία (και όχι να το υποκαθιστούν). Η οικογένεια καταγράφεται ως ένας παράγοντας

καθοριστικής σημασίας και χρειάζεται και αυτή να «εκπαιδεύεται» για να συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ατόμου με αναπηρία

- *Σχεδιασμός και σαφής διάγνωση αναγκών:* Ο σχεδιασμός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο προγραμμάτων δια βίου μάθησης που αποσκοπούν να ενδυναμώσουν τα άτομα με αναπηρία. Ο σχεδιασμός και η καταγραφή των εξατομικευμένων αναγκών αποτελεί βασικό εργαλείο για την ορθή στόχευση των προγραμμάτων, τη θέσπιση σαφών στόχων σε επίπεδο ατόμου και ομάδας και την επιλογή κατάλληλων μεθόδων και αντικειμένων. Η διαδικασία διάγνωσης αναγκών πρέπει να αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- *Ευελιξία, εξέλιξη και ανασχεδιασμός των δράσεων:* η στατικότητα, η έλλειψη εξέλιξης και η επανάληψη των δράσεων δια βίου μάθησης αναδείχτηκε σε σημαντικό λόγο κόπωσης. Ο ανασχεδιασμός των προγραμμάτων, η διαρκής επικαιροποίηση και εμπλουτισμός πρέπει να ενταχθούν στη διαδικασία διαμόρφωσης και προσαρμογής των προγραμμάτων στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία.
- *Αξιολόγηση:* απαραίτητη είναι η αξιολόγηση των προγραμμάτων που παρέχονται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία, αλλά και η αξιολόγηση των φορέων που τα παρέχουν. Το άτομο που λαμβάνει υπηρεσίες πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο στην αξιολόγησή τους.
- *Επιστημονική υποστήριξη:* σύσταση και λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας σε κάθε φορέα παροχής υπηρεσιών σε ενήλικα άτομα με αναπηρία

3. Προτεινόμενο εκπαιδευτικό σχέδιο

Για μια σειρά από λόγους είναι επιτακτική η αναγκαιότητα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία με τον κυριότερο να σχετίζεται με τη διάκριση που έχουν υποστεί στις δομές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τη μελέτη του 2008 έρευνες σε πολλές χώρες, αλλά και στην Ελλάδα καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των ατόμων με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά και των ατόμων με αναπηρία στα πάσης φύσεως εκπαιδευτικά προγράμματα (πέραν της «τυπικής» εκπαίδευσης) είναι περιορισμένη και αναλογικά μικρότερη από την αντίστοιχη συμμετοχή του γενικού πληθυσμού. Το ποσοστό συμμετοχής στη δια βίου μάθηση των ατόμων με χαμηλή εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένο. Το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ανέρχεται σε 3,4%, ενώ το αντίστοιχο ελληνικό ποσοστό είναι μόλις 0,2%, (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, 40). Όσον αφορά την Ελλάδα διαπιστώνεται ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και δια βίου μάθησης, καθώς άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Ωστόσο, τα στοιχεία για την Ελλάδα είναι ευνοϊκότερα σε σχέση με την Ευρώπη των 25. Το ποσοστιαίο χάσμα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση μεταξύ των ατόμων με πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τα άτομα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 0-2 και ISCED 5-6 αντιστοίχως) ενώ για την Ευρώπη των 25 είναι 15,7 μονάδες, στην Ελλάδα είναι 8,5 μονάδες, (βλ. Eurostat, 2004 και Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση σελ. 54). Αυτό σημαίνει ότι η Δια Βίου Μάθηση είναι δυνατόν να αναπαράγει αρχικές και προϋπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, 30), στοιχείο που συνεπάγεται ότι τα άτομα με αναπηρία παρακολουθούν σε μικρότερο βαθμό προγράμματα Δια Βίου Μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την έρευνα που διενεργήθηκε, ένα σχέδιο εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης το οποίο απευθύνεται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του την ιδιαιτερότητα της συνθήκης εντός της οποίας αυτά εντάσσονται και διαβιούν. Εάν η συνηθισμένη στόχευση των προγραμμάτων δια βίου μάθησης αφορά στην κατάρτιση με απώτερο αποτέλεσμα την ένταξη στην αγορά εργασίας, στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία αυτή χρειάζεται να διαφοροποιηθεί καθόσον η αναφορά γίνεται σε μια ειδική κατηγορία υποκειμένων με συγκεκριμένες ανάγκες. Συνεπώς, η έννοια της δια βίου μάθησης είναι απαραίτητο να προσαρμοσθεί σε αυτές και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά θα διδάσκονται καθημερινά πώς να αντιμετωπίζουν και να κατανοούν το περιβάλλον εντός του οποίου εντάσσονται καθώς και πώς να λειτουργούν σε αυτό.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι υπάρχουν μια σειρά από διαστάσεις που αφορούν το τι προσδοκά κανείς από ένα πρόγραμμα δια βίου μάθησης ειδικά σχεδιασμένο για ενήλικα άτομα με αναπηρίες. Έτσι, υπάρχουν εκείνοι οι ωφελούμενοι που μπορούν, και διαβιούν σε κάποια ιδρύματα κλειστής ή ανοιχτής φροντίδας, υπάρχουν εκείνοι που μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης διότι έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σε ένα ομαδικό εργασιακό πλαίσιο και υπάρχουν και εκείνοι που δεν δύνανται να λειτουργήσουν σε αυτό το πλαίσιο. Για παράδειγμα ένα άτομο που εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού, με σοβαρές διαταραχές δύσκολα εντάσσεται σε ένα ομαδικό εργασιακό περιβάλλον, ώστε να μπορέσει να συνεργαστεί και να εργαστεί με τη δεδομένη έννοια. Υπάρχουν όμως άλλα άτομα που έχουν οριακή νοημοσύνη, οι οποίοι κάλλιστα θα μπορούσαν να εργαστούν ακόμα και σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή η αναφορά γίνεται σε κατάρτιση

την οποία χρειάζεται το άτομο με αναπηρία με σκοπό να διεκδικήσει μια θέση στην αγορά εργασίας, κάτι το οποίο γίνεται σε σχετικούς φορείς. Η διαδικασία αυτή ενδεχομένως να χρήζει ανανέωσης, εμπλουτισμού και βελτίωσης, ωστόσο, αφορά σε μια άλλη αντίληψη περί δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Αυτό που ενδιαφέρει ένα πρόγραμμα που αφορά ενήλικα ΑμεΑ είναι πρωταρχικά η εκμάθηση της σχέσης με το περιβάλλον.

Στη συνάφεια αυτή, οι κυριότερες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων ατόμων με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα ή λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές εκπαιδευτικής φροντίδας αφορά στους άξονες της αυτοεξυπηρέτησης, της κοινωνικοποίησης, της απασχόλησης, της ψυχαγωγίας και της κοινωνικής ένταξης. Οι ανάγκες αυτές προτείνεται να επιχειρηθεί να ικανοποιηθούν μέσα από τη διενέργεια ενός προγράμματος που θα έχει την κάτωθι δομή:

1. Σκοπός του προγράμματος

Ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται να είναι η ικανοποίηση των θεμελιακών παραμέτρων των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνδυασμό με την καταπολέμηση των διακρίσεων που τα άτομα με αναπηρία έχουν υποστεί στη διάρκεια του εκπαιδευτικού και προσωπικού τους βίου. Οι αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τις ανάγκες τους σηματοδοτούν την αναγκαιότητα σταθερότερης, μονιμότερης και ευέλικτης δομής εκπαίδευσης η οποία εστιάζει σε δραστηριότητες της καθημερινότητας προσανατολισμένες στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Το πρόγραμμα χρειάζεται να λάβει υπόψη του το δεδομένο ότι η έως τώρα εμπειρία δείχνει πως τα ΑμεΑ σε δομές κλειστής φροντίδας παρουσιάζουν ένα είδος κόπωσης σε αντίθεση με εκείνα που διαβιούν σε δομές ανοικτής φροντίδας. Συνεπώς η βασική στόχευση του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να διαπνέεται από έναν ανοιχτό ορίζοντα επιλογών και από τη δυνατότητα παρέμβασης σε αυτές.

2. Φιλοσοφία του προγράμματος

Το πρόγραμμα στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο περί αναπηρίας κατά το οποίο η φωνή των ενδιαφερομένων χρειάζεται να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη στον όποιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πρόκειται για μια εξόχως δημοκρατική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα παρέμβασης σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας. Ας σημειωθεί εδώ ότι με βάση τα δεδομένα της έρευνας τα άτομα που λαμβάνουν υπηρεσίες κλειστής φροντίδας παρακολουθούν όλα προγράμματα και αναφέρουν ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αυτοεξυπηρετούνται και να είναι αυτόνομοι είτε κυκλοφορώντας με μέσα μαζικής συγκοινωνίας, μαγειρεύοντας, φροντίζοντας τον προσωπικό χώρο και την υγιεινή τους ή διαχειριζόμενοι χρήματα. Ωστόσο, οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν δεν είναι πάντοτε το αποτέλεσμα της δικής τους επιλογής και διατυπώνουν την άποψη ότι συνεχίζουν να κάνουν δραστηριότητες τις οποίες γνώριζαν από παλαιότερα και παρακολουθούν για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Από την άλλη, αρκετοί από τους ερωτηθέντες που διαβιούν σε κλειστές δομές είναι ικανοποιημένοι με τις δραστηριότητες και τα προγράμματα που παρακολουθούν, ενώ άλλοι είναι δυσαρεστημένοι με το γεγονός ότι διαβιούν σε κλειστή δομή πράγμα το οποίο επηρεάζει την ικανοποίησή τους από τα προγράμματα που παρακολουθούν. Μολονότι τα άτομα αυτά είναι ικανοποιημένα από τους εκπαιδευτές τους, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εξέφρασαν την άποψη ότι τα προγράμματα στα οποία εντάσσονται χρήζουν ανανέωσης.

Ός προς τα άτομα που εντάσσονται σε δομές ανοιχτής φροντίδας εκφράζουν στη μεγάλη τους πλειοψηφία θετική εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τα οποία παρακολουθούν επί σειρά ετών. Η δε ικανοποίησή τους οφείλεται σε τρεις βασικές λόγους: α) στη δημιουργική διάσταση της απασχόλησης σε ένα τομέα, πράγμα το οποίο δίνει την αίσθηση της χρησιμότητας β) την δυνατότητα που παρέχουν για επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνικοποίηση και γ) το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένα αντικείμενα ή δραστηριότητες.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, βασικός άξονας της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε ενήλικα ΑμεΑ χρειάζεται να είναι η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και κυρίως εκπαίδευση σε ζητήματα και αντικείμενα που άπτονται της καθημερινότητας τους σε συνδυασμό με τη συμμετοχή στη λήψη της σχετικής απόφασης για τον σχεδιασμό των αντίστοιχων προγραμμάτων.

3. Φορέας /εις σχεδιασμού και υλοποίησης

Φορέας του σχεδιασμού προτείνεται να είναι η ΕΣΑμεΑ σε συνεργασία με τα ιδρύματα ή τις δομές εκπαιδευτικής φροντίδας.

4. Πού απευθύνεται το πρόγραμμα

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε ενήλικα άτομα με αναπηρία που διαβιούν σε ιδρύματα και που λαμβάνουν υπηρεσίες από δομές κοινωνικής φροντίδας. Σε αυτά περιλαμβάνονται άτομα με οποιαδήποτε κατηγορία και βαρύτητα αναπηρίας, άτομα που αποκτούν κάποια αναπηρία στη διάρκεια της ζωής τους και χρήζουν εκπαίδευσης ή/και επανεκπαίδευσης προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση, άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης, στελέχη του αναπηρικού κινήματος. Το πρόγραμμα χρειάζεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και την κατηγορία αναπηρίας. Επίσης απευθύνεται σε γονείς ή / και αδέρφια ατόμων με αναπηρία.

5. Διάρκεια σπουδών του προγράμματος

Το ανώτατο χρονικό διάστημα των προγραμμάτων της ΔΒΜ ορίζεται από το άρθρο 4 του Ν.3369/2005 σε 250 ώρες (με εξαίρεση τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναλόγως των στόχων, των αποδεκτών κ.λπ., είναι δυνατόν να αναπτυχθούν προγράμματα ποικίλης διάρκειας.

6. Γεωγραφική έκταση του προγράμματος

Το πρόγραμμα προτείνεται να αναπτυχθεί κυρίως σε αστικό χώρο διότι εκεί παρουσιάζεται η υψηλότερη συγκέντρωση ιδρυμάτων και δομών κοινωνικής φροντίδας.

7. Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Το πρόγραμμα οργανώνεται επί τη βάση των αναγκών που ανέδειξε η παρούσα μελέτη υπό τη μορφή θεματικών ενότητων. Κάθε θεματική ενότητα προσαρμόζεται ανά ηλικία και κατηγορία αναπηρίας, ενώ οι στόχοι του θα πρέπει να γνωστοποιούνται εξ αρχής με σκοπό τη σύναψη και τη τήρηση των άτυπων κανόνων του μαθησιακού συμβολαίου. Οι θεματικές

ενότητες μπορούν να είναι ενδεικτικά οι εξής ανάλογα με τη διαβίωση σε κλειστές ή ανοιχτές δομές παροχής κοινωνικής φροντίδας:

(Κλειστή δομή)

- α) πρακτικές γνώσεις και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης
- β) γενικές γνώσεις (χρήση νέων τεχνολογιών, ξένες γλώσσες)
- γ) προεπαγγελματικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες (αγγειοπλαστική, κεραμική)
- δ) ψυχαγωγικές ασχολίες όπως, διάβασμα, βόλτες, ταξίδια, συναυλίες, επισκέψεις σε μουσεία, ψυχαγωγία σε βραδινά κέντρα.

(Ανοιχτή δομή)

- α) απόκτηση ή βελτίωση γενικών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή, εκμάθηση ξένων γλωσσών, νέες τεχνολογίες)
- β) εργασιακές δεξιότητες
- γ) διασκέδαση και ψυχαγωγία (διάβασμα, σινεμά, θέατρο, εκδρομές, βόλτες, τηλεόραση)
- δ) αθλητικές δραστηριότητες
- ε) καλλιτεχνικές δραστηριότητες (θέατρο, μουσική, χορός)
- στ) δεξιότητες κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας.

Οι δε εκπαιδευτικοί στόχοι οργανώνονται ως εξής ανά κατηγορία αναπηρίας:

A. Άτομα με νοητική υστέρηση

Βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτό-εξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας: ατομική φροντίδα, όπως ένδυση, αυτοεξυπηρέτηση στο τραπέζι, αυτοπροστασία, προσωπική υγιεινή, φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων, μετακίνηση, σίτιση, όπως μαγειρική ή παρασκευή γευμάτων και αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες: εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα, επικοινωνίας, δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, συναισθηματική αγωγή και ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες μπορεί να είναι οι εξής: δυνατότητα έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ένταξη στην κοινωνία και εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συνεύρεσης, χρήση νέων τεχνολογιών και αθλητισμός.

B. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που αφορούν: την ατομική φροντίδα (φαγητό, ένδυση αυτοπροστασία), την προσωπική υγιεινή, τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων, την μετακίνηση, τη σίτιση (μαγειρική ή παρασκευή γευμάτων), τη διαχείριση του χρόνου και του χρήματος.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες: εκμάθησης κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, συμμετοχής σε ομάδα και επικοινωνίας, ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης, συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις, δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, διαλόγου, διαχείρισης χρόνου, διαχείρισης χρήματος, αυτόνομης μετακίνησης.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν την: έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, απόκτηση γνώσεων κοινωνικής ένταξης, εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες και καλλιτεχνικές ασχολίες, χρήση των νέων τεχνολογιών, καθημερινή ζωή, επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση, συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες.

Γ. Άτομα με κινητικές αναπηρίες

Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης: ατομική φροντίδα, ατομική υγιεινή, μετακίνηση, φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων, εξυπηρέτηση της ανάγκης για σίτιση, όπως η παρασκευή γευμάτων, αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες: αναγνώριση και τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, επικοινωνία, συμμετοχή σε ομάδα, συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης, διαχείριση του χρόνου και του χρήματος.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν: την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την ένταξη στην κοινωνία, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δράσεις και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τις νέες τεχνολογίες, τις γενικές γνώσεις, την επαγγελματική κατάρτιση και συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες.

Δ. Άτομα με αυτισμό

Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που αφορούν: την ατομική υγιεινή, την ατομική φροντίδα (και κυρίως δεξιότητες που έχουν να κάνουν με το να ντύνονται), τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων, τη σίτιση, τη μετακίνηση, την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα, την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική και προσωπική ωρίμανση, την ψυχαγωγία, την προώθηση στην απασχόληση, τον αθλητισμό, την επικοινωνία, τη διαχείριση του χώρου.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες αφορούν: την εκμάθηση και εφαρμογή κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας, τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτόνομη μετακίνηση.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν: την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την ένταξη στην κοινωνία, τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, την απόκτηση γενικών γνώσεων, την απόκτηση γνώσεων γύρω από θέματα σεξουαλικής αγωγής, τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές δράσεις και καλλιτεχνικές ασχολίες, τις κοινωνικές συναλλαγές, την κυκλοφοριακή αγωγή, την ενασχόληση τους με χειροτεχνίες-μικροτεχνίες.

Ε. Άτομα με ψυχική αναπηρία

Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που αφορούν: την ατομική φροντίδα (όπως το φαγητό, η ένδυση, η αυτοπροστασία), την προσωπική υγιεινή, τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των προσωπικών αντικειμένων, την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα, τη σίτιση, τη διαχείριση χρόνου και χρήματος.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες αφορούν: την αναγνώριση και τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας, τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, τη συμμετοχή σε ομάδα, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τη συναισθηματική αγωγή και θέματα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν: την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες, την ένταξη στην κοινωνία και την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση.

Στ. Άτομα με προβλήματα όρασης

Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που αφορούν: την ατομική φροντίδα (σίτιση, ένδυση), την ατομική υγιεινή, τη σίτιση (όπως παρασκευή γευμάτων), τη μετακίνηση, τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και αντικειμένων.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες αφορούν: την αναγνώριση και την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συμμετοχή σε ομάδα, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας και συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, την ικανότητα αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν: την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες, την ένταξη στην κοινωνία και την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση, την απόκτηση γενικών γνώσεων.

Ζ. Άτομα με προβλήματα ακοής

Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης που αφορούν: την ατομική φροντίδα, την ατομική υγιεινή τους, τη φροντίδα του προσωπικού χώρου και των αντικειμένων, την αυτοεξυπηρέτηση στην κοινότητα.

Βασικές κοινωνικές δεξιότητες αφορούν: την εκμάθηση των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, τη συμμετοχή σε ομάδα και την επικοινωνία, την συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας, τη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων.

Άλλες συμπληρωματικές ή παράλληλες δεξιότητες αφορούν: την έκφραση και τη διαχείριση συναισθημάτων, την ψυχαγωγία και τις καλλιτεχνικές ασχολίες, τις νέες τεχνολογίες, την εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης, τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες.

Οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις αυτοεξυπηρέτησης και αυτοφροντίδας περιλαμβάνουν ενδεικτικά τα εξής:

Δεξιότητες ατομικής υγιεινής, όπως φροντίδα δοντιών/στοματική υγιεινή, μπάνιο/πλύσιμο σώματος - προσώπου, τουαλέτα, διαχωρισμός καθαρού-βρώμικου, ξύρισμα (άνδρες), καθαριότητα κατά τη διάρκεια έμμηνης ρύσης (γυναίκες).

Δεξιότητες ατομικής φροντίδας, όπως σίτιση, αυτόματη ικανοποίηση της αίσθησης της δίψας, εκπαίδευση για σωστή λήψη τροφής, ένδυση, υπόδηση, δέσιμο κορδονιών κόψιμο νυχιών, χτένισμα, φροντίδα εαυτού, κανόνες γενικής αισθητικής/καλλωπισμός, φροντίδα προσωπικών μηχανημάτων και βοηθημάτων, ρουτίνα ύπνου, θέματα υγείας, λήψη φαρμάκων, αποφυγή ατυχημάτων, ασφάλεια/αυτοπροστασία.

Δεξιότητες φροντίδας προσωπικού χώρου/αντικειμένων, όπως διαχείριση, περιποίηση σπιτιού ή προσωπικού χώρου, καθαριότητά του, πλύσιμο πιάτων, τακτοποίηση ντουλάπας, σεβασμός και τακτοποίηση προσωπικών αντικειμένων, φροντίδα προσωπικών ειδών, καθαριότητα ρούχων.

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι, όπως απόκτηση δεξιοτήτων λειτουργικότητας στο σπίτι, χρήση τεχνολογίας, τηλεφώνου, οικοσκευών και ηλεκτρονικών συσκευών, αναγνώριση κινδύνων εντός του σπιτιού, δεξιότητες καθημερινής ζωής, καθώς και δεξιότητες αυτόνομης και ημιαυτόνομης διαβίωσης.

Δεξιότητες σίτισης, όπως μαγειρική και παρασκευή γευμάτων, πρόγραμμα κουζίνας, διατροφική καθαριότητα.

Δεξιότητες διαχείρισης χρόνου/χρήματος, όπως εκμάθηση και διαχείριση χρήματος, οικονομική διαχείριση, εκμάθηση της έννοιας του χρόνου και της οργάνωσής του.

Δεξιότητες στη μετακίνηση, όπως ανεξαρτησία στη μετακίνηση, στη μετακίνηση με μέσα μαζικής μεταφοράς, σε κυκλοφοριακή αγωγή, σε κανόνες ασφαλούς μετακίνησης, αυτονομία στην κίνηση με χρήση καροτσιού.

Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης στην κοινότητα, όπως συνδιαλλαγή με δημόσιες υπηρεσίες, δεξιότητες αγοράς, καθημερινές συναλλαγές με χρήματα, αγορές από φούρνο, αγορές από σούπερ μάρκετ, ψώνια, πληρωμή λογαριασμών, επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες (συναναστροφή, δοσοληψίες).

Οι βασικές κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ενδεικτικά τα εξής:

Δεξιότητες επικοινωνίας, όπως δεξιότητες επικοινωνίας με εναλλακτικούς τρόπους, επικοινωνία σε καθημερινό επίπεδο, επικοινωνία με ξένους, με φίλους, με την οικογένεια.

Δεξιότητες διαλόγου, όπως την έναρξη και διατήρηση διαλόγου, τη διατήρηση θέματος συζήτησης, την αίσθηση του χιούμορ, την ικανότητα συνομιλίας και συμμετοχής, τη βλεμματική επαφή, την εναλλαγή σειράς συζήτησης, τη δυαδική αλληλεπίδραση.

Δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδα, όπως συμμετοχή σε ομάδες και δεξιότητες συμπεριφοράς μέσα σε αυτές, συνεργασία με ομάδα, ένταξη σε ομάδα, το ομαδικό παιχνίδι, η ομαδική εργασία, το μοίρασμα, όπως και οι συλλογικές δραστηριότητες.

Δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, όπως τεχνικές δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, δεξιότητες συμπεριφοράς, αλληλοβοήθεια, συνεργασία με εκπαιδευτή και θεραπευτή, καθώς και αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των ατόμων με κάποια μορφή αναπηρίας.

Δεξιότητες κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, γνωριμία με την κοινότητα, κοινωνικοποίηση, κοινωνική αλληλεπίδραση, σεβασμό και ευγένεια, συμπεριφορά στο τραπέζι, αποφυγή επιθετικών συμπεριφορών σε παρουσία τρίτων ατόμων, ανεκτικότητα στις ιδιαιτερότητες των άλλων, διαχείριση διαφωνίας,

Δεξιότητες αλληλεπίδρασης με φορείς/υπηρεσίες στην κοινότητα, όπως χρήση πάσης φύσεως υπηρεσιών στο πλαίσιο της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας στην οποία διαβιούν τα άτομα με αναπηρίες, την περαίωση καθημερινών συναλλαγών, τις συναλλαγές μέσω διαδικτύου, αλλά και την απόκτηση γνώσεων κοινωνικής αριθμητικής.

Δεξιότητες συναισθηματικής αγωγής, όπως αυτοέλεγχος, διαχείριση στρες, διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, διαχείριση και συγκράτηση θυμού.

Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού/αυτοεκτίμησης, όπως απόκτηση αυτοεκτίμησης και έκφραση αυτής, δεξιότητες ταυτότητας και αυτοαντίληψης, αναγνώριση αξιών και οριοθέτηση, διαχείριση σεξουαλικότητας, λήψη εκπαίδευση για αποφυγή εκμετάλλευσης της προσωπικότητάς τους, δεξιότητες σχετικές με την υπευθυνότητα και την ικανότητα λήψης αποφάσεων με βάση τις επιθυμίες τους, επίδειξη υπομονής και επιμονής, λήψη πρωτοβουλίας, ευεξία.

Δεξιότητες συμπεριφορά σε χώρους διασκέδασης/ψυχαγωγίας-συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις, όπως η συμμετοχή σε πολιτιστικές ομάδες, η απόκτηση διαφόρων χόμπι, η έξοδος για διασκέδαση, για ψώνια σε μαγαζιά, βόλτα για καφέ, επισκέψεις σε θέατρα, συμμετοχή σε κατασκηνώσεις, εκδρομές και διακοπές, παρουσία σε γήπεδα, απόκτηση επιλογών για την αξιοποίηση ευκαιριών ψυχαγωγίας και διασκέδασης, συμμετοχή σε προγράμματα μαζικού αθλητισμού, γενικότερη άθληση, συμμετοχή στα κοινά, γνώση θεμάτων επικαιρότητας, παρουσία σε εκκλησία, συμμετοχή σε γιορτές.

Δεξιότητες καθημερινής ζωής, όπως δεξιότητες εκμάθησης του χώρου, προσαρμογή στις αλλαγές, ατομική υγιεινή, φροντίδα του εαυτού τους αλλά και του χώρου που τους περιβάλλει, μαγείρεμα και επίλυση προβλημάτων καθημερινότητας.

Οργανωτικές δεξιότητες, όπως απόκτηση γενικότερης ικανότητας στην οργάνωση, οργάνωση του ελεύθερου χρόνου, οργάνωση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων καθώς και ολοκλήρωση σχετικών δεξιοτήτων.

Άλλες δεξιότητες αφορούν ενδεικτικά τα εξής:

Αθλητισμός, όπως γενική άθληση καθώς και αθλοπαιδιές, υδροθεραπεία.

Ψυχαγωγία - καλλιτεχνικές ασχολίες, όπως καλλιτεχνικές δεξιότητες, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, ψάρεμα, θεατρικά δρώμενα, επαφή με την φύση, μουσικά ερεθίσματα και διαχείριση αυτών, εικαστική αντίληψη, τραγούδι, τέχνες, γλυπτική, ομαδικό παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι, περιβαλλοντική δράση και παραδοσιακοί χοροί.

Δεξιότητες έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, όπως η έκφραση συναισθημάτων μέσω μουσικής και θεατρικής αγωγής, η αυτοεκτίμηση, η αυτοέκφραση, η προσωπική ανάπτυξη, ο κιναισθητικός τομέας, το συναίσθημα ολοκλήρωσης, η διαχείριση ακραίων συναισθημάτων, η μη λεκτική επικοινωνία και η κατανόηση των άλλων.

Δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης θεμάτων υγείας, όπως υγεία εν γένει και πρόληψη υγείας, καθώς και θέματα ισορροπημένης διατροφής.

Δεξιότητες ασφάλειας/αυτοπροστασίας, όπως ασφάλεια και την προστασία τους από κινδύνους πάσης φύσεως στο στενότερο περιβάλλον τους και στο πλαίσιο της κοινότητας, καθώς και ειδικότερα δεξιότητες προστασίας κατά τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και εργαλείων.

Δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών, όπως χρήση υπολογιστών, ψηφιακές εφαρμογές, χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και πρόσβαση στην πληροφόρηση.

Επαγγελματική κατάρτιση/απασχόληση, όπως απόκτηση γνώσεων για την εύρεση και διατήρηση εργασίας, δεξιότητες σχετικές με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, προστατευόμενη εργασία, καθώς και την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ένταξη στην κοινωνία/κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς-αλληλεπίδρασης, όπως προσαρμογή, τήρηση ωραρίου, οριοθέτηση συμπεριφοράς, κοινωνικοποίηση, συνεργασία και ομαδικότητα, δημιουργία σχέσεων, αμοιβαιότητα και μοίρασμα, επικοινωνία, ευελιξία στη συμπεριφορά και στον τρόπο χειρισμού προβλημάτων, ανάληψη λειτουργικών ρόλων.

Κοινωνικές συναλλαγές, όπως γνώση για τα δικαιώματα και υποχρεώσεις του ατόμου ως πολίτης, συμμετοχή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, αγορές σε μαγαζιά, έξοδος σε εστιατόριο, συναλλαγές με υπηρεσίες και τράπεζες.

Γενικές γνώσεις, όπως γνώσεις γενικής παιδείας, γνωστικές δεξιότητες, ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου και γενικότερες ακαδημαϊκές γνώσεις.

Δεξιότητες καθημερινής ζωής, όπως η εκμάθηση και διαχείριση χρημάτων, η εκμάθηση και διαχείριση χρόνου, η περιποίηση του προσωπικού χώρου, οι δεξιότητες ανεξάρτητης οικιακής ζωής, η ανεξάρτητη διαβίωση, η αυτοεξυπηρέτηση, η αυτονομία, η ημιαυτόνομη διαβίωση, τα προγράμματα κουζίνας, πληροφορίες χρήσιμες για την καθημερινότητα (πχ τηλέφωνα άμεσης ανάγκης), πρακτικές δεξιότητες, λήψη αποφάσεων και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε επίπεδο καθημερινότητας.

Χειροτεχνίες-μικροτεχνίες, όπως ξυλογλυπτική, κεραμική, ζωγραφική, μαγειρική, κηπουρική, ραπτική, κηροπλαστική, αγγειοπλαστική και εκμάθηση κάποιας τέχνης

Αγωγή κίνησης, όπως δεξιότητες αυτόνομης μετακίνησης, ανεξάρτητη μετακίνηση μέσα στο ίδρυμα και στην κοινότητα, όξυνση κινητικότητας, λεπτή αδρή κινητικότητα.

8. Ενέργειες δημοσιότητας

Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία η έγκαιρη, διαφανής και ολοκληρωμένη ενημέρωση και δημοσιότητα συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την αυξημένη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης-κατάρτισης. Συνεπώς οι ενέργειες δημοσιότητας θα πρέπει να αποτελέσουν τομέα αυξημένης προσοχής στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων ΔΒΜ των ατόμων με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Αλεξιάδου, Ν. (2005) «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο: Τσομπάνογλου Γ., Κορρές, Γ., Γιαννοπούλου, Ι. (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Αντωνιάδης, Θ. (2006) *Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Αμερική και στον Καναδά τις τελευταίες δεκαετίες. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων*, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Barton, L. (2012) «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις», στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ), *Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πεδίο.

Βεργίδης, Δ. (1997) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βεργίδης, Δ. (2001): «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στο: Κ. Π. Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης – Σ. Νικοδήμος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης Δ. (2003) «Δια βίου εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Σ.Δ.Ε.», στο: Λ. Βεκρής, Ε. Χοντολίδου, (επιμ) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σ.Δ.Ε.*, Αθήνα: ΓΕΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Burchardt, T., Le Grand, J. and Piachaud, D. (2002) «Introduction», στο: Hills, J., Le Grand, J. and Piachaud, D., (eds.) *Understanding Social Exclusion*, Oxford: Oxford University Press.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (2013) Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα, Ιανουάριος 2013, προσβάσιμο στο:

http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf

CEDEFOP (1996) *Vocational Training Glossarium*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Coombs, P. A. – Amhed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*, Baltimore: John Hopkins University Press.

ECOPLAN Εταιρία Οικονομικών και Αναπτυξιακών μελετών ΕΠΕ (2008) *Δια βίου μάθηση και αναπηρία*, Αθήνα.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000, *Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, Υπόμνημα Σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*, Βρυξέλλες.

ΕΣΑμεΑ (2009) Ετήσια Έκθεση, 2009, *Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία*, Αθήνα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκή Βίβλος, COM(96) 57, Μάρτιος 1996.

European Foundation Centre [EFC] (2011) *Study on Challenges and Good Practices in the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

Fassin D. (1996) «Exclusion, underclass, marginalidad. Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux Etats-Unis et en Amerique Latine», 37 *Revue Française de Sociologie*, p. 37-75.

Θεμελή, Ο. (2010) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτών και Στελεχών για ευάλωτες κοινωνικά ομάδες*, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Jarvis P. (2004) «Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη Δια βίου εκπαίδευση», στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τευχ. 1, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Jarvis, P. – Parker, S. – Holford, J. (2004) «Editorial», 23 *International Journal of Lifelong Education*, (5), p. 419-421.

Καβουνίδη, Τ. (1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός, Ιδιότητα του πολίτη και φύλο στο Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Καραλής, Θ. «Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές», προσβάσιμο στο:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1457/dve.pdf>

Knowles, M. S. (1998) *The Modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*, New Jersey: Cambridge books.

Κόκκος Α. (2005), *Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχιμο,

Κόκκος Α. (2002) «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές», στο: Κόκκος Α. (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Εκδ. Μεταίχιμο.

Κόκκος Α. (1999) «Εκπαίδευση ενηλίκων, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές», τομ. Α', Πάτρα : ΕΑΠ

Κυριαζή, Ν. (2005) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαφαζάνη, Δ. (1997) «Χώρος και Κοινωνικές Σχέσεις-Χώρος και Κοινωνικός Αποκλεισμός», στο: Σ. Δημητρίου (επιμ.), *Μορφές Κοινωνικού Αποκλεισμού και Μηχανισμοί Παραγωγής του*, Αθήνα: Ίδεοκίνηση-Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Ομάδα Ανθρωπολογίας.

Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς Θ. – Μάνεσης Ν. (2001) «Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο», στο: Πάκος Θ. (επιμ), *Διεθνές συνέδριο : Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος*, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή [Ο.Κ.Ε.] (2011) Γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής επί του σχεδίου νόμου «Ανασυγκρότηση φορέων κοινωνικής αλληλεγγύης, κέντρα αποκατάστασης, αναδιάρθρωση Ε.Σ.Υ. και άλλες διατάξεις», προσβάσιμο στο http://www.oke.gr/opinion/or_267.pdf

Οικονόμου, Χ – Φερώνας, Α. (επιμ) (2006) *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, Αθήνα: Διόνικος.

O'Reilly, K. (2005) *Ethnographic Methods*, London: Routledge.

ΟΟΣΑ (2001) «Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα».

Organisation for Economic Co-operation & Development [OECD] (1998) *Redefining tertiary education*, Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation & Development [OECD] (1996) *Lifelong Learning For All*, OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation & Development [OECD] (1977) *Learning Opportunities for Adults*, Paris: OECD.

Παπαδοπούλου Δ. (2002) *Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό*, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Παπασταμάτης, Α. (2002) «Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση ευπαθών ομάδων».

Πετράκη, Γ. (1998) «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός», 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Rogers, A. (2002) «Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι, Χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης», στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shilling, C. (1993) *The body and social theory*, London: Sage

Σιδέρη-Ζώνιου, Α. – Ντεροπούλου-Ντέρου (επιμ.) (2010) *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*, Αθήνα: Πεδίο.

Tonkiss, F. (2006) «Using focus groups», στο: C. Seale (ed.), *Researching society and culture*, London: Sage.

Τρέσσου, Ε. (1999) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο», στο: Γ. Τσιάκαλος (επιμ.), *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός - Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO (1976) Recommendation on the Development of Adult Education – Nairobi Conference, UNESCO, Paris προσβάσιμο στο:

http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Nairobi%20Recommendation_Eng.pdf

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

Χρυσόγονος, Κ. (2006) *Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα*, Νομική Βιβλιοθήκη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ