

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

ΧΑΤΖΗΠΕΤΡΟΥ ΑΝΘΗ

ΧΑΤΖΗΠΕΤΡΟΥ ΑΝΘΗ

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟΥ
ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ / 8

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΣΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ



ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2013

Έκδοση:

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)

Κεντρικά γραφεία: Ελ. Βενιζέλου 236, Τ.Κ. 163 41, Ηλιούπολη

τηλ. 210.99.49.837, e-mail: esaea@otenet.gr

<http://www.esaea.gr>

Σελιδοποίηση, Εκτύπωση, Αναπροσαρμογή, Ψηφιοποίηση:

Team Work Communication

Λ. Συγγρού 229, Τ.Κ. 171 21, Αθήνα

τηλ. 210.33.03.556-7, e-mail: info@twc.gr, <http://www.twc.gr>

Το παρόν συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους στο πλαίσιο της πράξης «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Α.Π. 7, Α.Π.8, Α.Π.9» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ISBN: 978-618-80820-9-0

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ...	15
1.1 Η έννοια της μάθησης	15
1.2 Η έννοια της ενηλικιότητας	17
1.3 Προϋποθέσεις μάθησης – Εμπόδια στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία	22
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων	27
1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες	31
1.6 Εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή ...	39
1.7 Εναρκτήρια συνάντηση	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	47
2.1 Βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος	47
2.2 Η θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης «κοινωνικού σκοπού»	50
2.3 Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρικό κίνημα	51
2.4 Συνειδητοποίηση, κριτικός στοχασμός και διάλογος σε ένα μαθησιακό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ	59
3.1 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1)	59
3.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2)	61
3.3 ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3)	62
3.4 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ / ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ / ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4)	64
3.5 ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5)	65

3.6	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6)	68
3.7	ΥΓΕΙΑ-ΠΡΟΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7)	70
3.8	ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8)	72
3.9	ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9)	74
3.10	ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΤΗ ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ / ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10) ...	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ		79
4.1	Παράδειγμα καταιγισμού ιδεών	79
4.2	Παράδειγμα εμπλουτισμένης εισήγησης.....	80
4.3	Παράδειγμα συνέντευξης από ειδικό	83
4.4	Παράδειγμα εργασίας σε ομάδες.....	84
4.5	Παράδειγμα επίδειξης	86
4.6	Παράδειγμα διδακτικού σχεδιασμού με αναπτυξιακή πρόθεση	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΝΤΥΠΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ...		93
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		95

ΠΡΟΛΟΓΟΣ



Του Ιωάννη Βαρδακαστάνη, Προέδρου της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία, του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία και της Διεθνούς Συμμαχίας για την Αναπηρία

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενδυνάμωσης των αιρετών στελεχών του αναπηρικού κινήματος που υλοποιεί η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.), αποσκοπεί στην εκπαίδευση σε θέματα σχεδιασμού πολιτικής για την αναπηρία έτσι ώστε τα αιρετά στελέχη του αναπηρικού κινήματος - που είναι άτομα με αναπηρία ή γονείς που εκπροσωπούν τα παιδιά τους με αναπηρία - να είναι σε θέση να δράσουν συλλογικά και να λειτουργήσουν ως ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται σε μια εξαιρετικά κρίσιμη περίοδο για τα θέματα της αναπηρίας σε Ελλάδα, Ευρώπη και διεθνώς. Από τη μια μεριά, ως αποτέλεσμα των αγώνων του αναπηρικού κινήματος, έχουν διαδοθεί και έχουν γίνει κοινός τόπος αξίες και αρχές που αναφέρονται στα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίες έχουν αποτυπωθεί σε κείμενα διεθνών οργανισμών και έχουν υιοθετηθεί από την νομοθεσία της χώρας. Αποκορύφωμα αυτών των θετικών εξελίξεων είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ, που πρόσφατα κυρώθηκε από την Ελλάδα με τον ν.4074/2012. Η εν λόγω Σύμβαση συμβολίζει την οριστική μετάβαση της διεθνούς κοινότητας από το ιατρικό στο κοινωνικό

μοντέλο της αναπηρίας και συνιστά την οριστική αποδοχή και υιοθέτηση της δικαιωματικής προσέγγισης.

Από την άλλη, τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε θεσμικό επίπεδο με την επίκληση της οικονομικής κρίσης, παρατηρείται μία αντίστροφη τάση η οποία οδηγεί στην απαξίωση και στον περιορισμό του χώρου και της εμβέλειας της κοινωνικής πολιτικής, θέτοντας ταυτόχρονα σε σοβαρό κίνδυνο τον πυρήνα των κατακτήσεων στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η επιδείνωση των οικονομικών όρων υπονομεύει την πραγμάτωση των δικαιωμάτων. Οι δυσμενείς οικονομικές προϋποθέσεις προσδίδουν στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τον χαρακτηρισμό του μη ρεαλιστικού, με αποτέλεσμα η θεσμική κατάργησή τους να είναι πλέον μία τυπική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η αναπηρία, ως ζήτημα δικαιωμάτων, που έχει και οικονομικές διαστάσεις, υφίσταται έντονες πιέσεις.

Χωρίς να παραβλέπεται η σημασία της οικονομικής ανάπτυξης και της δίκαιης κατανομής εισοδήματος στην αντιμετώπιση των θεμάτων αναπηρίας, θεωρούμε ότι βρισκόμαστε μπροστά στην ανάγκη ενδυνάμωσης του αναπηρικού κινήματος σε όρους ανθρώπινου δυναμικού, παραγωγής πολιτικών θέσεων, λειτουργίας των οργάνων και αποτελεσματικής οργάνωσης των διεκδικήσεών του.

Πιστεύουμε ότι τα εγχειρίδια (εγχειρίδια εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή) θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτές να εργαστούν και να δώσουν σάρκα και οστά στο αίτημα των ατόμων με αναπηρία για κοινωνική αλλαγή και ισότιμη συμμετοχή σε όλους τους τομείς.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η συγγραφή του παρόντος τόμου εντάσσεται στη **Δράση 1** «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αιρετών Στελεχών και Εργαζομένων του Αναπηρικού Κινήματος στον Σχεδιασμό Πολιτικής για Θέματα Αναπηρίας» του **Υποέργου 1** «Εκπαιδευτικά Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για ΑμεΑ» της **Πράξης** «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ – Α.Π. 7, Α.Π.8, Α.Π.9» στο πλαίσιο του **Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»**.

Ο παρών τόμος είναι μέρος σειράς εγχειριδίων που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος επιμόρφωσης των στελεχών του αναπηρικού κινήματος. Η εν λόγω σειρά περιλαμβάνει:

- Ένα **συλλογικό τόμο** (Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου), ο οποίος καλύπτει τις παρακάτω δέκα θεματικές ενότητες:
 - Αναπηρικό κίνημα
 - Θεωρίες ερμηνείας της αναπηρίας: οι σύγχρονες προσεγγίσεις
 - Οργάνωση και λειτουργία ελληνικής πολιτείας, κοινωνικοί εταίροι, κοινωνία των πολιτών
 - Εθνική / ευρωπαϊκή / διεθνής νομοθεσία
 - Άτομα με αναπηρία και απασχόληση
 - Άτομα με αναπηρία και εκπαίδευση
 - Άτομα με αναπηρία και υγεία-πρόνοια
 - Άτομα με αναπηρία και προσβασιμότητα
 - Άτομα με αναπηρία και ΜΜΕ

- Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία / πρακτικά εργαλεία.
- Έξι **εγχειρίδια** (Εγχειρίδια Εκπαιδευομένων) όπου εξειδικεύονται ορισμένες από τις θεματικές ενότητες του ανωτέρω συλλογικού τόμου. Συγκεκριμένα:
 - Εργασία-απασχόληση και αναπηρία
 - Εκπαίδευση και αναπηρία
 - Προσβασιμότητα και αναπηρία
 - Υγεία-Πρόνοια και αναπηρία
 - Ηλεκτρονική προσβασιμότητα και αναπηρία
 - Σχεδιάζοντας στην πράξη τη νέα πολιτική για την αναπηρία - πρακτικά εργαλεία.
- Ένα **εγχειρίδιο εκπαιδευτή** όπου παρέχονται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και οδηγίες προσαρμογής των γενικών αρχών στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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.

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων με αναπηρία. Προκειμένου τα άτομα με αναπηρία να συνειδητοποιήσουν τα στερεότυπα γύρω από το τι θεωρείται «φυσιολογικό» και τι απόκλιση από αυτό, το αναπηρικό κίνημα δημιούργησε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τον επανακαθορισμό της ζωής τους με βάση μία διαφορετική και σύγχρονη προσέγγιση που θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή.

Η σημασιολογική αναπλαισίωση του ορισμού της αναπηρίας συνιστά σημαντικό ζήτημα προβληματισμού του αναπηρικού κινήματος, που το θέτει και προς προβληματισμό στην υπόλοιπη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, το αναπηρικό κίνημα μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στοχεύει:

- Σε ατομικό επίπεδο, να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ώστε τα άτομα με αναπηρία να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς που επιβάλλουν οι παραδοσιακές παραδοχές στην προσωπική τους ανάπτυξη, στην αυτονομία και στον αυτοπροσδιορισμό τους, και συνεπώς να προχωρήσουν στην αναθεώρηση και στον μετασχηματισμό τους.

- Σε συλλογικό επίπεδο, να ενδυναμώσει τα στελέχη του αναπηρικού κινήματος ώστε να διεκδικήσουν με συστηματικό τρόπο τα δικαιώματά τους (για ίση μεταχείριση, για πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά, για προσβασιμότητα σε υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά, κ.λπ.), με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους και ισότιμης κοινωνικής ένταξης.

Το παρόν εγχειρίδιο, απευθύνεται στους εκπαιδευτές που θα κληθούν, με σεβασμό στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να παρακινήσουν τους εκπαιδευόμενους στην επεξεργασία των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτουν από την αναπηρία και να δραστηριοποιηθούν προκειμένου, ως εκπρόσωποι του αναπηρικού κινήματος, να παρέμβουν στη διαμόρφωση της νέας δικαιωματικής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα διοίκησης της χώρας (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό).

Το εγχειρίδιο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο *πρώτο Κεφάλαιο* αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και το πλαίσιο αρχών και αξιών στο οποίο πρέπει να θεμελιώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων. Στο *δεύτερο Κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος καθώς και η ριζοσπαστική θεωρητική τάση που συνδέει την εκπαίδευση με τον στόχο της αλλαγής προς μια πιο δίκαιη κοινωνία. Στο *τρίτο Κεφάλαιο* επιχειρείται ένας ενδεικτικός διδακτικός σχεδιασμός των δέκα διδακτικών ενοτήτων που αποτελούν την ύλη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, στο *τέταρτο Κεφάλαιο* παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Η συγγραφή του παρόντος κειμένου έγινε με βάση την αντίληψη ότι το «Εγχειρίδιο Εκπαιδευτή» θα πρέπει να παρέχει, πρωτίστως, τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και, δευτερευόντως, οδηγίες προσαρμογής των γενικών αρχών στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου

δηλαδή των ατόμων με αναπηρία. Ως εκ τούτου προσφέρονται το θεωρητικό υπόβαθρο και τα μεθοδολογικά εφόδια που καθιστούν το εγχειρίδιο εργαλείο δουλειάς. Υπό αυτή την έννοια, το υλικό του παρόντος κειμένου δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως ένα σύνολο μοναδικών και απaráβατων κανόνων. Αντιθέτως, ο διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία ανοιχτή, ευέλικτη, με σεβασμό στις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων.

Το έργο των εκπαιδευτών του συγκεκριμένου προγράμματος, ασφαλώς, δεν είναι εύκολο. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ανομοιογενής ομάδα όσον αφορά την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την εμπειρία, την κατηγορία και τον βαθμό αναπηρίας. Η μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτές είναι να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην κατανόηση και στον μετασχηματισμό των εμπειριών από την αναπηρία μέσα από την οπτική νέων και σύγχρονων γνώσεων για την αναπηρία. Επιδιώκεται αυτό το εγχειρίδιο να αποτελέσει χρήσιμο οδηγό σε αυτήν την πορεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Το Κεφάλαιο 1 αναφέρεται, εν συντομία, στις βασικές έννοιες, αρχές και ιδιαιτερότητες του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και παρατίθεται σχετική βιβλιογραφία για περαιτέρω μελέτη.

1.1 Η έννοια της μάθησης

Για τη διερεύνηση της φύσης της μάθησης έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τη *συμπεριφοριστική προσέγγιση*, που είναι η παλαιότερη και η πιο παραδοσιακή θεωρητική προσέγγιση, η μάθηση θεωρείται ως σταθερή αλλαγή στο σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών του ανθρώπου, η οποία προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τη *σύγχρονη προσέγγιση*, την οποία ασπάζονται και σημαντικοί μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως οι Dewey, Mezirow, Freire, Jarvis κ.ά., η μάθηση είναι μια συνεχής διεργασία, η οποία έχει ως βασικό σημείο αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών και εμπεριέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Κόκκος, 2005, σ.24).

Στον Πίνακα 1 απεικονίζονται τα δύο μοντέλα μάθησης και τα βασικά πεδία διαφοροποίησής τους.

Πίνακας 1: Σχηματική αντιπαραβολή παραδοσιακού και σύγχρονου μοντέλου μάθησης

Παραδοσιακό μοντέλο μάθησης / εισροή δεδομένων	Σύγχρονο μοντέλο μάθησης / δράση
Παθητική μάθηση	Δυναμική μάθηση
Απόκτηση έξωθεν	Αναζήτηση
Συμπλήρωση ελλείμματος	Επιδίωξη ικανοποίησης
Αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα	Πηγή είναι η εσωτερική παρόρμηση
Λέξεις – κλειδιά: «παρέχω, μεταδίδω»	Λέξεις – κλειδιά: «ανακαλύπτω, δημιουργώ»
Μεταφορά γνώσεων	Αντιμετώπιση προβλημάτων
Υπάρχει ανάγκη εκπαιδευτή	Αυτομόρφωση

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο (σ.114).

Πεδία μαθησιακής αλλαγής

Ο Rogers (1999, σ.115) ταξινομεί τα πεδία μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση ως ακολούθως:

- Απόκτηση νέων γνώσεων (απομνημόνευση).
- Διεργασία οργάνωσης και αναδιοργάνωσης των γνώσεων, προκειμένου να δημιουργηθούν νέες μορφές συσχετίσεων (κατανόηση).
- Απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή ανάπτυξη υπαρχουσών (περιλαμβάνει εκτός από φυσικές δεξιότητες και δεξιότητες σκέψης και επίλυσης προβλημάτων).
- Εκμάθηση στάσεων.
- Εφαρμογή της νέας μάθησης για να αλλάξει ο τρόπος συμπεριφοράς.

Μεταξύ των πέντε παραπάνω πεδίων μαθησιακής αλλαγής υπάρχει αλληλεξάρτηση, με την έννοια ότι οι αλλαγές στη στάση βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις αλλαγές στη γνώση και στην κατανόηση και οι αλλαγές στη συμπεριφορά δεν συντελούνται χωρίς αλλαγή σε ένα ή περισσότερα από τα άλλα πεδία.

Οι περισσότεροι ερευνητές ομαδοποιούν τους εκπαιδευτικούς στόχους σε τρία επίπεδα: *γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων*.

Κατά τη διαδικασία της προετοιμασίας του διδακτικού σχεδιασμού είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστούν οι στόχοι της εκπαίδευσης και το επίπεδο στο οποίο απευθύνεται η διδασκαλία δηλαδή σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων ή/και στάσεων (βλ. Κεφάλαιο 3).

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Courau, S. (2000), *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

1.2 Η έννοια της ενηλικιότητας

Για την απόδοση περιεχομένου στον όρο «*ενήλικος*» έχουν διατυπωθεί διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο όρος μπορεί να αναφέρε-

ται σε ένα από τα στάδια του κύκλου ζωής του ατόμου: παιδί, νέος, ενήλικος. μπορεί να αναφέρεται στην κοινωνική κατάσταση του ατόμου, το οποίο έχει ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του και έχει ενταχθεί στην κοινωνία. μπορεί να αναφέρεται στο κοινωνικό υποσύνολο των ενηλίκων, ως ξεχωριστής κατηγορίας από τα παιδιά. μπορεί να αναφέρεται στο τυπικό κριτήριο της ηλικίας της ενηλικίωσης, το οποίο, ωστόσο, δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες (Rogers, 1999, σελ. 60).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σελ. 60-61), η πλέον ικανοποιητική προσέγγιση του όρου «ενήλικος» - και ταυτόχρονα η πιο χρήσιμη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων - είναι αυτή που προσδιορίζει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που συνάδουν με την *έννοια της ενηλικιότητας*. Χαρακτηριστικό της κατάστασης της ενηλικιότητας είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του στοιχεία ωριμότητας και τάσης αυτοπροσδιορισμού και συγχρόνως αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο (ό.π., σελ. 63).

Η ενηλικιότητα, βέβαια, δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα, αλλά αποτελεί στόχο που τίθεται συνεχώς ενώπιον του ανθρώπου. Ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005, σελ. 34).

Ενηλικιότητα και εκπαίδευση - Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Πολλοί θεωρητικοί (Rogers, Knowles, Courau) έχουν ασχοληθεί με τη διαφοροποίηση του τρόπου μάθησης των ενηλίκων σε σχέση με τον τρόπο μάθησης των παιδιών. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται σε ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν την πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Τα *χαρα-*

κτηριστικά αυτά, σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 92-108), είναι:

- α: Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- β: Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης.
- γ: Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- δ: Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- ε: Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- στ: Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- ζ: Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ενηλικιότητα των ατόμων με αναπηρία

Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, το ζήτημα της ενηλικιότητας καθίσταται συνθετότερο καθώς προστίθεται μία επιπλέον διάσταση όσον αφορά τον αυτοπροσδιορισμό. Αναφορικά με τη σχέση ενηλικιότητα και αναπηρία, τίθενται ορισμένα ζητήματα, όπως το κατά πόσο αναγνωρίζεται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού σε όλα τα άτομα με αναπηρία και το πώς μπορεί, για ορισμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, να γίνει η μετάβαση από τα προστατευμένα και ειδικά πλαίσια στο ανασφαλές πλαίσιο της κοινωνίας των ενηλίκων (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 243-244).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010, σ. 245), σημαντικό ποσοστό ατόμων με αναπηρία δεν έχει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεδομένου ότι:

- Οι ηλικιακά ενήλικοι με αναπηρία δεν είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Οι ευκαιρίες εξέλιξης καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες είναι περιορισμένες.

- Οι περισσότερες εμπειρίες τους προέρχονται από τον κόσμο της αναπηρίας και της διάκρισης.
- Οι προσδοκίες τους για τη μαθησιακή διεργασία σχετίζονται με τις εμπειρίες που έχουν γύρω από αυτή και, ενδεχομένως, οι εμπειρίες αυτές να προέρχονται από ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Συνήθως δεν έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, αφού η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες είναι περιορισμένη.
- Έχουν διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης, η επιλογή των οποίων, όμως, προέρχεται από περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Τα αίτια της κατάστασης αυτής μπορούν να αναζητηθούν στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, που αντιμετώπιζε την αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα και όχι ως κοινωνικό ζήτημα, και ειδικότερα μπορούν να αναζητηθούν στο ότι (ό.π. σ. 246):

- Ζουν σε ένα υπερπροστατευτικό, συνήθως, οικογενειακό περιβάλλον.
- Η κοινωνία έχει διαμορφώσει μία στερεοτυπική εικόνα για την αναπηρία, η οποία αναπαράγεται από ποικίλους μηχανισμούς.
- Η πολιτεία υιοθετεί πολιτικές στη λογική του «μέσου όρου», χωρίς να λαμβάνει υπόψη της ότι υπάρχουν ομάδες πληθυσμού οι ανάγκες των οποίων διαφοροποιούνται από αυτές του «μέσου» πολίτη.

Αν και η κατάσταση για πολλά άτομα με αναπηρία είναι αυτή που αναφέρθηκε παραπάνω και η ταυτότητα τους διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, με βάση τα στερεότυπα γύρω από το ποιος θεωρείται «φυσιολογικός» και ποιος «αποκλίνων», μεγάλο τμήμα αποφασίζει να επανακαθορίσει τη ζωή του - σε ατομικό

και συλλογικό επίπεδο - μέσα από μία διαφορετική προσέγγιση της αναπηρίας.

Η παροχή εκπαίδευσης είναι ένα μέσο για τη μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό και δικαιωματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και κατ' επέκταση για την προώθηση μιας πιο ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αναπροσαρμογής για την προώθηση της συλλογικής ευημερίας των ατόμων με αναπηρία ως κοινωνικά ευάλωτης ομάδας. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει στην ενηλικιότητα των ατόμων με αναπηρία, αρκεί οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων, τόσο αυτοί που τα σχεδιάζουν όσο και οι εκπαιδευτές, να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δημητρόπουλος, Α. (2010), «Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση των πολιτών με αναπηρία», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

1.3 Προϋποθέσεις μάθησης – Εμπόδια στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων (βλ. 1.2), οι *βασικές προϋποθέσεις* για να είναι αποτελεσματική η μάθηση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005, σ.109-115), είναι οι ακόλουθες:

- i. Η εκπαίδευση να έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
- ii. Να αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- iii. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι καλά οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.
- iv. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- v. Να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.
- vi. Να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- vii. Να διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, καθώς και οι τρόποι για την υπέρβασή τους.

Εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία

Εξειδικεύοντας την τελευταία (vii) προϋπόθεση στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν μπορεί να είναι (Χριστοφή, 2013, σ. 77):

Α) Εμπόδια σε σχέση με την κατηγορία αναπηρίας:

- Τα άτομα με *κινητικές αναπηρίες* αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως με τη μετακίνηση και τη χρήση συσκευών, εξοπλισμών και βοηθημάτων.
- Τα άτομα με *προβλήματα όρασης* αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως με την ενημέρωση, την επικοινωνία, με τον προσανατολισμό τους στον χώρο αλλά και τη χρήση συ-

σκευών, εξοπλισμών και βοηθημάτων που δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους.

- Τα άτομα με *προβλήματα ακοής* αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ενημέρωση και την επικοινωνία, καθώς και με τη χρήση συσκευών, εξοπλισμών και βοηθημάτων που δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους.
- Άτομα με *ψυχικές ή νοητικές αναπηρίες* συχνά απαιτούν εξειδικευμένους τρόπους εξυπηρέτησης.

B) Κοινωνικά εμπόδια:

- Αφορούν σε στερεότυπα/παραδοχές σχετικά με τις ικανότητες των ατόμων με αναπηρία.

Γ) Περιβαλλοντικά εμπόδια:

- *Φυσικά εμπόδια*, που αναφέρονται σε αντικείμενα που ενσωματώνονται στο περιβάλλον (πόρτες, παράθυρα, ανελκυστήρες, έπιπλα, εξοπλισμό χώρων υγιεινής, τηλέφωνα και εξοπλισμό για χρήση κοινού κ.λπ.), τα οποία είτε μπορεί να είναι τοποθετημένα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εμποδίζουν την κίνηση ατόμων με αναπηρία, είτε να είναι τοποθετημένα έτσι ώστε άτομα π.χ. σε αμαξίδιο να μην έχουν πρόσβαση σε αυτά, είτε να έχουν απαγορευτικές διαστάσεις, είτε να μην είναι εύκολα διακριτά κ.λπ.
- *Αρχιτεκτονικά εμπόδια*, που αναφέρονται στον σχεδιασμό των κτιρίων, των χώρων γύρω από τα κτίρια, το σχήμα των χώρων, τις διαστάσεις, την ποιότητα των υλικών, τη δυνατότητα διαφυγής σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, κ.λπ.
- *Εμπόδια στην πληροφόρηση και την επικοινωνία*, που αναφέρονται στη δυσκολία των ατόμων με αναπηρία να λάβουν πληροφόρηση ή να επικοινωνήσουν με τρόπο εύκολα

αντιληπτό από αυτά (δια ζώσης, μέσω εντύπων, τηλεφωνικώς, μέσω σήμανσης κ.λπ.).

- *Τεχνολογικά εμπόδια*, που αναφέρονται σε βοηθήματα όπως υπολογιστές και τα μέρη αυτών (πληκτρολόγιο, λογισμικό κ.λπ.), τηλέφωνα, τεχνολογίες (διαδίκτυο κ.λπ.).
- *Εμπόδια λόγω πολιτικών/διαδικασιών*, που αναφέρονται σε κανονισμούς, πρωτόκολλα, πρακτικές και πολιτικές που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία (σε τρόπο διεξαγωγής εξετάσεων, σε ανακοινώσεις υλοποίησης προγραμμάτων, σε συνεντεύξεις, σε πολιτικές ωραρίου εκπαίδευσης, κ.λπ.).

Τρόποι υπέρβασης των κοινωνικών εμποδίων από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία, συνιστά βασική προϋπόθεση για τον μετασχηματισμό πιθανών εσφαλμένων παραδοχών τους για την αναπηρία (βλ. 1.5).

Τρόποι υπέρβασης των περιβαλλοντικών εμποδίων ανά κατηγορία αναπηρίας από τα εκπαιδευτικά προγράμματα

Η ικανοποίηση των απαιτήσεων προσβασιμότητας συνιστά εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την υπέρβαση των περιβαλλοντικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Με τον όρο «*προσβασιμότητα*» νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα άτομα - χωρίς διακρίσεις φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών (σωματική διάπλαση, δύναμη, αντίληψη, κ.λπ.) - να έχουν πρόσβαση σε αυτό, δηλαδή να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις υποδομές, αλλά

και τις υπηρεσίες (συμβατικές και ηλεκτρονικές) και τα αγαθά που διατίθενται στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Ο όρος «προσβασιμότητα», λοιπόν, αναφέρεται όχι μόνο σε υποδομές, αλλά και σε υπηρεσίες και σε αγαθά. (Χριστοφή, 2013, σ. 13).

Τόσο οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων που τα σχεδιάζουν όσο και οι εκπαιδευτές, πρέπει να διασφαλίζουν την *προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, που αφορά σε:

- *Υποδομές*
 - Προσβάσιμοι χώροι υλοποίησης των σεμιναρίων (κτίριο, αίθουσες, χώροι υγιεινής, κ.λπ.).
 - Προσβάσιμα μεταφορικά μέσα.
- *Εξοπλισμός*
 - Κατάλληλος εξοπλισμός αίθουσας (τραπεζοκαθίσματα, έδρα, πίνακας κ.λπ.).
 - Επιπρόσθετος τεχνικός εξοπλισμός / υποστηρικτική τεχνολογία (συσκευές, λογισμικό).
 - Ιστοσελίδες που να συμμορφώνονται με τις Οδηγίες για την Προσβασιμότητα του Περιεχομένου του Ιστού (WCAG 2.0) σε επίπεδο «AAA».
- *Εκπαιδευτικό υλικό*
 - Υλικό σε προσβάσιμες μορφές (DVD με υπότιτλους και νοηματική γλώσσα, CD ηχητικό, Braille, Easy-to-read κ.λπ.).
 - Παρουσιάσεις (γλώσσα, γραμματοσειρά, μέγεθος γραμματοσειράς, κοντράστ, σχήματα/γραφήματα/πίνακες, κ.λπ.).
- *Υπηρεσίες*
 - Εκπαιδευτές (βλ. αναλυτικά παρακάτω).
 - «Ζωντανή» βοήθεια (π.χ. συνοδοί).
 - Διερμηνεία στη νοηματική γλώσσα.

- *Διαδικασίες*
 - Παροχή ενημέρωσης σε εναλλακτική μορφή σχετικά με την υλοποίηση των προγραμμάτων, πιθανές προσαρμογές στο πρόγραμμα κ.λπ.
 - Προσαρμογή ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες της ομάδας στόχου (διάρκεια προγράμματος, διαλείμματα κ.λπ.).
 - Προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης στις ανάγκες της ομάδας στόχου.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Noye, D., Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Χριστοφή, Μ. (2013). *Προσβασιμότητα και Αναπηρία*, Αθήνα, ΕΣΑμεΑ.

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Σύμφωνα με τους Knowles (1998), Rogers (1999, σ.221-222), ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι ένας συντονιστής ενεργειών, μία πηγή γνώσης που αξιοποιείται από τους εκπαιδευόμενους στο βαθμό που επιθυμούν, και όχι ένας μεταφορέας γνώσης.

Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι τόσο ο Rogers όσο και ο Knowles δεν προσεγγίζουν τη σχέση της εκπαίδευσης με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, και συνεπώς δεν αναλύουν την επίδραση του περιβάλλοντος σε ότι αφορά τόσο την υποκίνηση ή αποθάρρυνση των κοινωνικών υποκειμένων απέναντι στη μάθηση όσο και τη διαμόρφωση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος, 2005, σ. 58).

Στα ζητήματα αυτά, απαντήσεις δίνουν οι προσεγγίσεις σημαντικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως των Freire, Mezirow, Jarvis, κ.ά., που θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να *ενδυναμώσει την ικανότητα της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων* (βλ. 2.4). Η απελευθέρωση από τις κυρίαρχες επιταγές, ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων «κοινωνικού σκοπού» (βλ. 2.2), που προσβλέπει στην πρόοδο της κοινωνίας προς μια πιο ισότιμη μορφή, μέσα από τη δημοκρατική διαδικασία του διαλόγου και της κριτικής ανάλυσης στην παραγωγή της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Mezirow (2007), ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, καθώς και στην κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Παρομοίως, ο Freire (2006) θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στο να αποκτούν επίγνωση των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους

και να διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις που να συνάδουν με τα ζωτικά τους συμφέροντα.

Τόσο για τον Freire όσο και για τον Mezirow, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προωθήσει τον διάλογο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτόν, και να αποφύγει τον δογματισμό. Επομένως, *το περιβάλλον της μάθησης* πρέπει να προωθεί τη δημοκρατία στις σχέσεις εκπαιδευομένων - εκπαιδευτή. Βέβαια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του, είναι σημαντικό να βρίσκεται ο ίδιος σε μία διεργασία αυτογνωσίας και θετικής αλλαγής.

Ειδικά, στην περίπτωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινοτικής ανάπτυξης, συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, λαϊκής επιμόρφωσης ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από κοινωνικά κινήματα, ο Mezirow αναφέρει ότι *οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να αισθάνονται αλληλέγγυοι προς τους στόχους των κινήματων αυτών.*

Όσον αφορά τη *συσχέτιση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την κοινωνική δράση*, τίθεται το ζήτημα κατά πόσο ο εκπαιδευτής θα πρέπει ή όχι να προσανατολίσει τους εκπαιδευόμενους προς συγκεκριμένες μορφές δράσης.

Ο Mezirow, αποδίδοντας έμφαση στην *ατομική διάσταση του μετασχηματισμού θεώρησης*, αποσυνδέει τη μετασχηματίζουσα μάθηση από τη συλλογική πολιτική και κοινωνική δράση. Ο Mezirow - αν και δεν αποκλείει ότι κάτω από προϋποθέσεις ενδέχεται να προκύψουν δράσεις για κοινωνική αλλαγή - πιστεύει ότι οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να κατευθύνουν τους εκπαιδευόμενους προς κάποια συγκεκριμένη δράση, αλλά να τους αφήνουν να επιλέξουν ελεύθερα μέσα από ένα ευρύτερο φάσμα επιλογών (Mezirow, 2007).

Ο Freire δίνει έμφαση στη *συλλογική δράση για την κοινωνική αλλαγή*. Πιστεύει ότι για τον μετασχηματισμό των συνειδήσεων δεν αρκεί η θεωρία και η εκπαιδευτική πρακτική, αλλά χρειάζεται και πολιτική δράση για την κοινωνική αλλαγή μέσα από την οποία βαθαίνει και ολοκληρώνεται η συνειδητοποίηση του εκπαιδευόμενου. Για τον Freire ο εκπαιδευτής μαζί με τους εκπαιδευόμενους, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, πρέπει να αναζητήσει μορφές πολιτικής δράσης που θα μπορούσαν να αναλάβουν ώστε να αντιδράσουν στους καταπιεστικούς μηχανισμούς.

Όσον αφορά το *ηθικό δικαίωμα του εκπαιδευτή να αλλάξει έναν άνθρωπο*, οι Freire και Shor (2008, σελ 246-247) ασκούν κριτική στην ιδεολογία του «ουδέτερου» διδάσκοντα στο όνομα του σεβασμού των εκπαιδευόμενων, υποστηρίζοντας ότι στην απελευθερωτική προοπτική ο διδάσκων έχει όχι μόνο το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να αμφισβητήσει την καθεστηκυία τάξη, ειδικά σε θέματα κυριαρχίας που σχετίζονται με το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη - θα προσθέταμε και την αναπηρία - χωρίς αυτό να σημαίνει επιβολή της θέσης του στους εκπαιδευόμενους.

Ο Mezirow (όπως αναφέρεται στους Κουλαουζίδης, Ανδριτσάκου, 2007), αναφέρει ότι η απόφαση για μετασχηματισμό ανήκει στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. ο εκπαιδευτής, απλώς, τού παρέχει τα εργαλεία προκειμένου να λάβει μία απόφαση πιο ωφέλιμη για τους ίδιους. Εκκινώντας από τη θέση αυτή του Mezirow περί ηθικού δικαιώματος των εκπαιδευτών ενηλίκων, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτής δεν συμβάλλει απλώς στην απόκτηση νέων ιδεών από τους εκπαιδευόμενους, αλλά και στη συνειδητοποίηση του κατά πόσο ταυτίζονται άκριτα με ένα σύνολο ιδεών από εξωτερικές πηγές.

Ο Kegan (2007, σ. 93) αναφέρει σχετικά: «*Η άκριτη και χωρίς συνειδητοποίηση ταύτιση με αυτές τις εξωτερικές πηγές σημαίνει να μην διαθέτει κάποιος την ικανότητα να αμφισβητεί ή να εκτιμά την εγκυρότητα αυτών των ιδεών, ακριβώς επειδή δεν είναι ικανός να αντιληφθεί αυτές τις πηγές, να τις «αντικειμενοποιήσει».* Όταν κάποιος δεν μπορεί να αντιληφθεί τις πηγές (να τις αντιμετωπίσει ως αντικείμενα), τότε αντιλαμβάνεται μέσω αυτών των πηγών (τους ανήκει), είναι «υποκείμενό» τους.» Ακόμα και αν οι εκπαιδευόμενοι καταλήξουν στις ίδιες με τις αρχικές πεποιθήσεις, θα έχει υπάρξει μετασχηματισμός «επειδή το σχήμα απόκτησης της γνώσης που δίνει αξία σε αυτές τις πεποιθήσεις θα έχει μετασχηματιστεί» (Kegan, 2007, σ. 94). Επίσης, ο Sharp (όπως αναφέρεται στο Cranton, 2007 σ. 226) αναφέρει σχετικά: «*η ατομική υπόσταση είναι ένα είδος κυκλικής Οδύσσειας, μία σπειροειδής διαδρομή, όπου ο στόχος είναι να ξαναγυρίσεις εκεί από όπου ξεκίνησες γνωρίζοντας όμως που ήσουν και για ποιο λόγο*».

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cranton, P. (2007). «Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κουλαουζίδης, Γ., Ανδριτσάκου, Δ. (2007). «Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.

Kegan, R., (2007). «Ποιο “σχήμα” μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθη-

ση», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R., A. (1998). *The adult learner*. Houston, Gulf.

Mezirow, J. (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες του μετασχηματισμού», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα, Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I., (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

1.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

Σύμφωνα με τις θέσεις σημαντικών εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι εργάστηκαν κυρίως με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες όπως οι Paolo Freire, Tom Lovett και Jane Thompson, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να προωθούν την ιδέα για ισότιμη ένταξη των ομάδων αυτών στην κοινωνία.

Αναντίρρητα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (άτομα με αναπηρία, μετανάστες, φυλακισμένοι κ.ά.) έχουν να αντιμετωπίσουν και μία σειρά από άλλα σημαντικά

ζητήματα που αφορούν την αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευομένους (ΙΔΕΚΕ, 2010). Σε αυτά περιλαμβάνονται:

- τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις,
- οι αρνητικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων,
- οι σημαντικές διαφορές στην κουλτούρα εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (ιδιαίτερα σε ομάδες μεταναστών),
- οι αυξημένες δυσκολίες των εκπαιδευτών στη διαχείριση των συγκρούσεων (ιδιαίτερα σε ομάδες που βιώνουν την απομόνωση και τον εγκλεισμό),
- η μεγαλύτερη ανάγκη για οριοθέτηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων,
- καθώς και η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν ορισμένες, εάν όχι όλες, τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην περίπτωση των ευπαθών ομάδων και ειδικά στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, καλείται να αντιμετωπίσει ορισμένες βασικές προκλήσεις:

ι. Γνωριμία με το προφίλ της ομάδας, με την οποία συνεργάζεται και διάγνωση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών.

Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να ζητούν από τον φορέα υλοποίησης, στην περίπτωση που ο φορέας δεν έχει μεριμνήσει για αυτό, στοιχεία σχετικά με τις κατηγορίες αναπηρίας στην οποίες ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι, ώστε να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες τους (βλ. 1.3), τηρώντας εχεμύθεια και διαφυλάττοντας το απόρρητο ευαίσθητων δεδομένων και πληροφοριών. Επίσης, θα πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευόμενους η ευκαιρία να συζητήσουν κάθε ειδική ανάγκη τους.

Παράλληλα με τη μεγάλη προσοχή στα μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων με αναπηρία, είναι εξίσου σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι εκπαιδευόμενοι με αναπηρία έχουν τις ίδιες ανάγκες και επιθυμίες με τους εκπαιδευόμενους χωρίς αναπηρία. Έχουν, δηλαδή, την ίδια ανάγκη για πρόκληση, αποδοχή και επιτυχία. Δεν επιθυμούν να αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά και μεροληπτικά λόγω της αναπηρίας.

ii. Ανάδειξη των κοινών εμπειριών της ομάδας.

Η ανάδειξη των εμπειριών, σε συλλογικό και όχι σε ατομικό επίπεδο, καθώς και η προσπάθεια ανταλλαγής απόψεων γι' αυτές, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ως μέσο: α) για την αναγνώριση των κοινών αναγκών των εκπαιδευομένων και β) για την ανάδειξη των προκλήσεων και δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν συλλογικά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με αναπηρία.

iii. Σταδιακή εισαγωγή μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εξοικειωμένοι.

Τα άτομα με αναπηρία έχουν διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης, τα οποία, ενδεχομένως, να προέρχονται από περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες ή και από εμπειρίες από ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (βλ. 1.2). Είναι πιθανόν οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές να μην είναι γνώριμες στους εκπαιδευόμενους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν και να ανταποκριθούν σε αυτές.

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ενθαρρυνθούν βαθμιαία να εργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Αυτός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης μιας τάξης με εκπαιδευόμενους με διαφορετικές αναπηρίες.

iv. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας στην ομάδα.

Το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μπορεί να επιτευχθεί όταν το πρόγραμμα αντιμετωπίζει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται:

- α) να αναγνωρίσει τις γνωστικές ελλείψεις των εκπαιδευομένων,
- β) να προσαρμόσει, στο μέτρο που είναι εφικτό, την ύλη του προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες και
- γ) να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας.

Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας στην πράξη, σημαίνει εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του εκπαιδευτή και προς τους συνεκπαιδευόμενους.

ν. Εκπαίδευση σε ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας και τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων που προκύπτουν σε αυτήν.

Πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι η διεργασία της μάθησης στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και ειδικά στα άτομα με αναπηρία, επηρεάζεται περισσότερο απ' ό,τι στις άλλες ομάδες από προσωπικές παραδοχές, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ακόμη και αν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν εκδηλώνονται στη διάρκεια της εκπαίδευσης, ενδέχεται να υποβόσκουν.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων, αναμφίβολα, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των αναγκών της ομάδας στόχου, των παραδοχών του εκπαιδευτή ενηλίκων σε σχέση με την ομάδα στόχο, αλλά και των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων από τον ρόλο του, ιδιαίτερα όταν εκπαιδεύει κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ακόμη και εάν δεν έχει ιδιαίτερη εκπαίδευση στα παραπάνω θέματα, μπορεί και είναι σημαντικό να προωθεί την ισοτιμία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευομένους, *αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως μία ειδική και ιδιαίτερη ομάδα, αλλά ως μία ομάδα η οποία διεκδικεί τα δικαιώματά της για ίση μεταχείριση.*

1.5.1 Ενδεικτικές προτάσεις για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων με βάση την κατηγορία αναπηρίας

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά *αμφίδρομη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων*. Αυτή η αμφίδρομη σχέση, στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία αποκτά πρόσθετα ποιοτικά χαρακτηριστικά λόγω των ιδιομορφιών επικοινωνίας και συμμετοχής, τα οποία ο εκπαιδευτής οφείλει να επεξεργαστεί. Η απόκτηση γνώσεων από αυτή τη διαδικασία, θα τον βοηθήσει να υπερβεί τον αρχικό προβληματισμό και ενδεχόμενη αμηχανία. Προϋπόθεση λειτουργίας και αξιοποίησης της αμφίδρομης σχέσης είναι η αντιμετώπιση του εκπαιδευόμενου με σεβασμό στην προσωπικότητά του, με βάση την κοινή λογική και με εστίαση στη γνώση, την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια.

Γενικώς, ο ρυθμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να προσαρμόζεται στην ετερογένεια του ακροατηρίου (μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, φύλο, κ.ά.). Στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες ετερογένειας λόγω κατηγορίας και βαθμού αναπηρίας. Πέραν της γενικής παρατήρησης για τον ρυθμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες *προτάσεις για τη διευκόλυνση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων με βάση την κατηγορία αναπηρίας τους*:

Ενδεικτικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτές για τη διευκόλυνση της συμμετοχής κωφών / βαρηκόων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (UC Berkeley, 2011)

- Μιλήστε απευθείας στον εκπαιδευόμενο και όχι στον διερμηνέα νοηματικής γλώσσας του εκπαιδευόμενου.
- Κατά τις συζητήσεις στην τάξη, διασφαλίστε ότι δεν μιλάνε περισσότερα από ένα άτομα ταυτόχρονα. Όταν ένας

εκπαιδευόμενος κάνει μια ερώτηση, επαναλάβετε την ερώτηση πριν την απάντηση.

- Απώλεια οπτικής επαφής μπορεί να σημαίνει απώλεια πληροφοριών για ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευομένων όπως είναι οι κωφοί ή οι βαρήκοοι. Αν οι εκπαιδευόμενοι δεν χρησιμοποιούν διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, σιγουρευτείτε ότι έχουν οπτική επαφή μαζί σας πριν ξεκινήσετε την εισήγηση. Αποφύγετε να δίνετε πληροφορίες, ενώ μοιράζετε χαρτιά ή γράφετε στον πίνακα.
- Φροντίστε οι εκπαιδευόμενοι με προβλήματα ακοής να καθίσουν στο μπροστινό μέρος της τάξης, ώστε να μπορούν να έχουν τόσο οπτικές όσο και ακουστικές ενδείξεις.
- Χρησιμοποιήστε υπότιτλους σε περίπτωση προβολής βίντεο. Αν η τάξη πρέπει να είναι σκοτεινή για την προβολή, σιγουρευτείτε ότι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να βλέπει τον διερμηνέα του.

Ενδεικτικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτές για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τυφλών / μερικώς βλεπόντων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (UC Berkeley, 2011)

- Φροντίστε οι εκπαιδευόμενοι με προβλήματα όρασης να κάθονται στο μπροστινό μέρος της τάξης για να ακούν καθαρά αυτό που παρουσιάζετε και να βλέπουν (στην περίπτωση μερικώς βλεπόντων) όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Όταν χρησιμοποιείτε προβολέα, η γραμματοσειρά της παρουσίασής σας πρέπει να είναι μεγάλη (τουλάχιστον 18).
- Αφήστε τον εκπαιδευόμενο, εάν το επιθυμεί, να μαγνητοφωνήσει την εισήγηση.
- Σε περίπτωση εισήγησης, αποφύγετε αναφορές που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από τυφλούς εκπαιδευόμε-

νους, π.χ. «Αυτό το διάγραμμα συνοψίζει ό, τι είπαμε για τα στατιστικά στοιχεία». Μην ανησυχείτε όμως για τη χρήση λέξεων και φράσεων που αναφέρονται στην όραση: π.χ. «Θα το δούμε αργότερα!». Τέτοιες εκφράσεις χρησιμοποιούνται συνήθως, και οι περισσότεροι άνθρωποι με οπτική αναπηρία δεν το βρίσκουν προσβλητικό.

- Διαβάστε δυνατά όλα όσα γράφετε στον πίνακα ή στις διαφάνειές σας. Περιγράψτε λεκτικά αντικείμενα και διεργασίες, όσο είναι δυνατόν.
- Κάντε συγκρίσεις και αναλογίες, χρησιμοποιώντας οικεία αντικείμενα που δεν εξαρτώνται από προηγούμενη οπτική γνώση.

Ενδεικτικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτές για τη διευκόλυνση της συμμετοχής εκπαιδευομένων με κινητική αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (UC Berkeley, 2011)

- Εκπαιδευόμενοι με αδυναμία στα άνω άκρα μπορεί να μην είναι σε θέση να σηκώσουν τα χέρια τους για να συμμετάσχουν σε μία συζήτηση στην τάξη. Καθιερώστε οπτική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και καλέστε τους όταν δηλώνουν ότι επιθυμούν να συνεισφέρουν στη συζήτηση.
- Το αναπηρικό αμαξίδιο είναι μέρος του «προσωπικού χώρου» του εκπαιδευόμενου. Κανείς δεν πρέπει, εάν δεν του ζητηθεί, να ακουμπά στο αμαξίδιο ή να το σπρώχνει.
- Κάθε φορά που μιλάτε ένας-προς-έναν με έναν εκπαιδευόμενο σε αναπηρικό αμαξίδιο, θα πρέπει να κάθεστε έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να μην χρειάζεται να κοιτάζει προς τα πάνω.
- Μπορεί να είναι απαραίτητη ειδική διάταξη των καθισμάτων για να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων σε αναπηρικό αμαξίδιο.

Ενδεικτικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτές για τη διευκόλυνση της συμμετοχής εκπαιδευομένων με προβλήματα ομιλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (UC Berkeley, 2011)

- Σε επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους που έχουν προβλήματα ομιλίας, αντισταθείτε στον πειρασμό να δείξετε ότι έχετε καταλάβει, ενώ στην πραγματικότητα δεν έχετε καταλάβει. Τα άτομα με προβλήματα ομιλίας έχουν συνηθίσει να τους ζητείται να επαναλάβουν, έτσι δεν πρέπει να φοβόσαστε ότι θα τους προσβάλλετε εάν τους ζητήσετε να «το πουν και πάλι».
- Αν ο εκπαιδευόμενος συνοδεύεται από προσωπικό βοηθό στην τάξη, απευθύνετε τις παρατηρήσεις και τις ερωτήσεις σας στον εκπαιδευόμενο και όχι στον βοηθό.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Περιγράψτε το προφίλ της ομάδας των εκπαιδευομένων που έχετε στην ευθύνη σας, είτε αυτή εκπροσωπεί μία κοινωνικά ευπαθή ομάδα είτε όχι.

Απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες παραδοχές είχατε για τη συγκεκριμένη ομάδα και πώς αυτές διαμορφώθηκαν (διάβασμα, εμπειρίες, απόψεις άλλων κ.λπ.);
- Έχουν αλλάξει αυτές οι παραδοχές μετά τη συνεργασία σας με την ομάδα; Αν ναι, ποιες είναι οι νέες σας παραδοχές;
- Είχατε εκπαιδευτεί, πριν γνωρίσετε αυτή την ομάδα, στην εκπαίδευση ενηλίκων ή/και στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας;

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berkeley University of California, (2011). Disabled Students' Program. Division of Equity and Inclusion. Διαθέσιμο από το: <http://dsp.berkeley.edu/TeachStudentsWithDisab.html#7> [Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2012].

ΙΔΕΚΕ, (2010). «Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων», στο *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Αθήνα.

Mezirow, J. (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες του μετασχηματισμού», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

1.6 Εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων που αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. 1.2) σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων στη μα-

θησιακή διεργασία, είτε αξιοποιώντας τις εμπειρίες που έχουν είτε δημιουργώντας νέες. Πολλοί μελετητές, όπως οι Noye και Riveteau (1999), Courau (2000), Κόκκος (2005), αναφέρουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων ως μία από τις επτά προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων (βλ. 1.3).

Η ενεργητική συμμετοχή «προωθείται μέσα από μεθόδους που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων, και δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητά τους, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας» (Κόκκος, 2005, σ.34).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές όπως Courau, Rogers, κ.ά., οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή είναι:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Ομάδες εργασίας
- Μελέτη περίπτωσης
- Προσομοίωση
- Παιχνίδι ρόλων
- Επίδειξη
- Συνέντευξη με ειδικό

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ. 113-115), η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών από τον εκπαιδευτή, είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού επτά κριτηρίων:

- i. **Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος:** Στην προκειμένη περίπτωση ενδείκνυνται οι συμμετοχικές τεχνικές,

σε αντίθεση με την εισήγηση, αφού σκοπός του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις τη γνωστική περιοχή των θεμάτων αναπηρίας, προκειμένου να υπάρχει εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και μετά το τέλος του προγράμματος.

- ii. **Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου:** Το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου, π.χ. η εμπέδωση θεωρητικών γνώσεων, η παρουσίαση οδηγιών και η αναδιαμόρφωση στάσεων, καθιστούν αναγκαία τη χρήση μιας συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής τεχνικής.
- iii. **Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων:** Στην προκειμένη περίπτωση ενδέχεται οι συμμετοχικές τεχνικές να φανούν «ξένες» στους εκπαιδευόμενους με αναπηρία και για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτής πρέπει να τις εισαγάγει σταδιακά (βλ. 1.2 & 1.5).
- iv. **Οι ικανότητες του εκπαιδευτή:** Δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτές να εφαρμόσουν όλες τις τεχνικές. Ωστόσο, αυτό δεν πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά για τους εκπαιδευτές στο να δοκιμάζουν νέες τεχνικές.
- v. **Το μαθησιακό κλίμα:** Όλες οι τεχνικές δεν μπορούν να εφαρμοσθούν σε κάθε φάση της ζωής της ομάδας π.χ. αν η ομάδα βρίσκεται στη φάση της δημιουργίας μπορεί να εφαρμοσθεί η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων, αλλά όχι το παιχνίδι ρόλων, για την επιτυχή εφαρμογή του οποίου θα πρέπει να έχει προηγηθεί το δέσιμο της ομάδας.
- vi. **Ο διαθέσιμος χρόνος / η χρονική στιγμή:** Αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι πολύ περιορισμένος, τότε δεν είναι σκόπιμο να επιλεγούν τεχνικές που απαιτούν χρόνο, π.χ. μελέτη περίπτωσης. Επίσης, δεν είναι δυνατόν όλες οι τεχνικές να εφαρμοσθούν σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή π.χ. δεν

είναι σκόπιμο να γίνει εισήγηση μετά από γεύμα, που η ικανότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη.

- vii. **Οι διαθέσιμοι πόροι:** Ο προϋπολογισμός ενός προγράμματος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών που απαιτούν πρόσθετο κόστος, π.χ. για τον σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων είναι αναγκαία η βιντεοσκόπηση.

Στο Κεφάλαιο 4 του παρόντος εγχειριδίου παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Courau, S. (2000), *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Noye, D., Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

1.7 Εναρκτήρια συνάντηση

Η πρώτη (εναρκτήρια) συνάντηση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή έχει ιδιαίτερη σημασία. Όσον αφορά τους εκπαι-

δευόμενους, από την έκβασή της θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό κατά πόσο θα αισθανθούν άνετα, θα ενδιαφερθούν για το πρόγραμμα και θα εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία. Όσον αφορά τους εκπαιδευτές, από την έκβασή της θα κριθεί κατά πόσο θα νιώσουν ότι λειτουργούν σε δημιουργικό κλίμα, παράμετρος που θα επηρεάσει την απόδοσή τους και κατ' επέκταση θα επιδράσει στην εκπαιδευτική ομάδα (Κόκκος, 2005, σελ. 130).

Στόχοι εναρκτήριας συνάντησης

Στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- η οικοδόμηση πνεύματος ομάδας,
- η συζήτηση για το πρόγραμμα,
- η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και η δέσμευσή τους ότι θα το παρακολουθήσουν δημιουργικά (Κόκκος, 2005, σελ. 132).

Για την επίτευξη του πρώτου στόχου, δηλαδή να γνωριστούν τα μέλη της ομάδας και να οικοδομηθεί πνεύμα συνεργασίας, ο εκπαιδευτής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε μια σειρά *τεχνικών γνωριμίας* όπως:

- «Αυτο-παρουσίαση».
- «Γνωριμία σε ζευγάρι».
- «Αλυσίδα» (Οι εκπαιδευόμενοι συστήνουν τον εαυτό τους στην ομάδα λέγοντας απλώς το μικρό τους όνομα και τα ονόματα όσων κάθονται πριν από αυτούς).
- «Καρτελάκι» (σε περίπτωση μεγάλης ομάδας).

Για την επίτευξη του δεύτερου στόχου, δηλαδή να συζητηθεί το πρόγραμμα (περιεχόμενο, εκπαιδευτικές μέθοδοι, τρόποι συνεργασίας εκπαιδευομένων – εκπαιδευτή, οργανωτικοί κανόνες,

κ.λπ.) και να εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι, εκφράζοντας τους δικούς τους στόχους και ανησυχίες, ο εκπαιδευτής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε μια σειρά τεχνικών όπως: «Συζήτηση για το πρόγραμμα», «Επεξεργασία ζητημάτων», κ.ά.

Για την επίτευξη του τρίτου στόχου, που ουσιαστικά είναι η διαμόρφωση του *μαθησιακού συμβολαίου*, ο εκπαιδευτής θα πρέπει:

- Να απαντήσει τις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.
- Να συνθέσει τις προσδοκίες και τους στόχους των εκπαιδευομένων με αυτούς του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων.

Παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην επιλογή τεχνικών εναρκτήριας συνάντησης

Ο εκπαιδευτής/τρια όταν σχεδιάζει την εναρκτήρια συνάντηση και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει, θα πρέπει να λάβει υπόψη του:

- το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα εκπαίδευσης,
- το περιεχόμενο του προγράμματος,
- τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων,
- τη χρονική διάρκεια του προγράμματος,
- τη διάταξη της αίθουσας,
- τον αριθμό των εκπαιδευομένων,
- την προσωπικότητα και τις ικανότητές του.

Χρονική διάρκεια εναρκτήριας συνάντησης

Λόγω του ειδικού βάρους της εναρκτήριας συνάντησης, προτείνεται ο εκπαιδευτής να αφιερώσει αρκετό χρόνο. Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005 σελ. 130), ο χρόνος της εναρκτήριας συνάντησης μπορεί να είναι ίσος με μία διδακτική ώρα, για μικρής διάρκειας προγράμματα, και ίσος με δύο διδακτικές ώρες, για προγράμματα μεγάλης διάρκειας.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΙΔΕΚΕ, (2010). «Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Αθήνα.

Κόκκος, Α., (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το Κεφάλαιο 2 αναφέρεται στα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος με τίτλο *«Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αιρετών Στελεχών και Εργαζομένων του Αναπηρικού Κινήματος στον Σχεδιασμό Πολιτικής για Θέματα Αναπηρίας»* της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.). Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρώντας ότι αυτή η θεωρητική προσέγγιση είναι πιο κοντά στον σκοπό και τους στόχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικώς πιο κοντά σε αυτό που επιχειρεί να πετύχει το αναπηρικό κίνημα μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.1 Βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *«Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αιρετών Στελεχών και Εργαζομένων του Αναπηρικού Κινήματος στον Σχεδιασμό Πολιτικής για Θέματα Αναπηρίας»* είναι διάρκειας διακοσίων (200) ωρών. Φορέας χρηματοδότησής του είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση / Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο με τη συμμετοχή εθνικών πόρων και φορέας υλοποίησής του είναι η Ε.Σ.Α.μεΑ., δηλαδή ο τριτοβάθμιος συνδικαλιστικός φορέας του αναπηρικού κινήματος της χώρας.

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η εκπαίδευση σε θέματα σχεδιασμού πολιτικής για την αναπηρία έτσι ώστε τα αιρετά στελέχη του αναπηρικού κινήματος - που είναι άτομα με αναπηρία ή γονείς που εκπροσωπούν τα παιδιά τους με αναπηρία - να είναι σε θέση να δράσουν συλλογικά και να λειτουργή-

σουν ως ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του είναι:

α) σε επίπεδο γνώσεων

1. Να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους σε όλους τους τομείς πολιτικής (εκπαίδευση, εργασία, υγεία-πρόνοια, προσβασιμότητα, κ.ά.).
2. Να διατυπώσουν με σαφήνεια τη νέα προσέγγιση της αναπηρίας και τη διάχυση αυτής σε όλους τους τομείς πολιτικής (εκπαίδευση, εργασία, υγεία-πρόνοια, προσβασιμότητα, κ.ά.).

β) σε επίπεδο ικανοτήτων

3. Να αναπτύξουν ικανότητες που συνδέονται με τον δικητορικό τους ρόλο, π.χ. να ιεραρχούν τα αιτήματα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των κατηγοριών αναπηρίας, να αναπτύσσουν συνεργασίες με τοπικούς φορείς, να συντάσσουν σχέδια δράσης για διάφορους τομείς πολιτικής (εκπαίδευση, εργασία, υγεία-πρόνοια, προσβασιμότητα, κ.ά.).

γ) σε επίπεδο στάσεων

4. Να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της δικαιωματικής προσέγγισης επίλυσης των προβλημάτων που απορρέουν ως αποτέλεσμα του πλέγματος των σχέσεων του ατόμου με αναπηρία με το περιβάλλον, αντί της αποδοχής φιλανθρωπικών συμπεριφορών.

Το αναλυτικό περιεχόμενο του προγράμματος αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

A/A	Διδακτικές ενότητες	Διδακτικές ώρες (κατά προσέγγιση)
I.	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ Α-ΝΑΠΗΡΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ	10
II.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ	20
III.	ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	25
IV.	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ / ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ / ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ	10
V.	ΕΡΓΑΣΙΑ – ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	25
VI.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	25
VII.	ΥΓΕΙΑ – ΠΡΟΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	25
VIII.	ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	25
IX.	ΜΜΕ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	10
X.	ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΤΗ ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ / ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	25
ΣΥΝΟΛΟ		200

*Το Κεφάλαιο 3 περιλαμβάνει ενδεικτικό σχεδιασμό της καθημίας από τις παραπάνω δέκα διδακτικές ενότητες.

2.2 Η θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης «κοινωνικού σκοπού»

Όπως σε όλα τα επιστημονικά πεδία, έτσι και στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις: *η λειτουργιστική, της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η προσωποκεντρική και η κριτική προσέγγιση*. Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στην κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων γιατί θεωρούμε ότι είναι πιο κοντά στον σκοπό και τους στόχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικώς πιο κοντά σε αυτό που επιχειρεί να πετύχει το αναπηρικό κίνημα μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η *κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων*, βασίζεται στο θεμελιώδες έργο Άγγλων και Αμερικανών στοχαστών του 20ου αι. όπως οι Mansbridge A., Yeaxlee B., Tawney R.H., Lindeman E., στο έργο του Freire P. αλλά και άλλων σύγχρονων θεωρητικών. Για την κριτική προσέγγιση χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι όπως λαϊκή επιμόρφωση, κοινοτική εκπαίδευση, ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων, Φρεϊρική εκπαίδευση ενηλίκων, κριτική παιδαγωγική. Παρά τις μεταξύ τους διαφορές, ο κοινός παρονομαστής των διαφορετικών όρων είναι ότι *η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τη συμμετοχή των ανθρώπων στον μετασχηματισμό των άδικων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών* (Choules, 2007, σ.160).

Σύμφωνα με τον Freire (1977, σ. 61), σκοπός της εκπαίδευσης είναι ο συνδυασμός σκέψης και δράσης, δηλώνοντας ότι η εκπαίδευση είναι μια ανθρώπινη διεργασία και μάλιστα επαναστατική, επειδή το αποτέλεσμα της θα είναι αυθεντικοί άνθρωποι με την ικανότητα να αλλάξουν τον κόσμο και να τον εξανθρωπίσουν. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά χαρακτηριστικά οργανωμένης προσπάθειας, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να αμφισβητήσουν ότι προηγουμένως εκλαμβάνουν ως δεδομένο και

στη συνέχεια να ενεργήσουν πάνω στην πραγματικότητα για να την μετασχηματίσουν. Οι εκπαιδευόμενοι, όχι ως δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν τη γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση: α) τόσο για την κοινωνικό-πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους, β) όσο και για την ικανότητά τους να διαμορφώσουν αυτήν την πραγματικότητα.

Αυτού του είδους η εκπαίδευση δημιουργεί την προσδοκία ότι οι εκπαιδευόμενοι, από τη στιγμή που θα συνειδητοποιήσουν το «πρόβλημα» δεν θα παραμείνουν παθητικοί αλλά θα δράσουν πολιτικοκοινωνικά για την κοινωνική αλλαγή.

2.3 Εκπαίδευση ενηλίκων και αναπηρικό κίνημα

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής προσέγγισης (βλ.2.1) είναι ότι η *διδασκική θεματολογία της προέρχεται από την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών κινημάτων* (Choules, 2007, σ.162). Τα κοινωνικά κινήματα μπορούν να διακριθούν από άλλες μορφές συλλογικής συμπεριφοράς, επειδή δημιουργούν μία «γνωστική πράξη». Δηλαδή, τα κοινωνικά κινήματα έχουν ένα δυναμικό ρόλο στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων νοημάτων αλλά και στη δημιουργία νέων. παρέχουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναδύονται νέες γνώσεις, και δίνουν ώθηση για κοινωνική δράση (Crowther & Shaw, 1997, σ.270).

Σύμφωνα με τους Crowther & Shaw (1997, σ.277), για να καταστεί αποτελεσματική η σχέση μεταξύ των κοινωνικών κινημάτων 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.

Το αναπηρικό κίνημα, μέσω της εκπαίδευσης των αιρετών στελεχών του, αναθεωρεί τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την αναπηρία, κατανοώντας την ως κοινωνική κατασκευή η οποία δικαιολογεί δικαιωματική προσέγγιση και όχι ως κακοτυχία, η οποία ευλόγως υποκινεί και δικαιολογεί μία φιλανθρωπική και φιλεύσπλαχνη θεώρηση. Ως εκ τούτου, η σημασιολογική αναπλαισίωση του ορισμού της αναπηρίας συνιστά σημαντικό ζήτημα προβληματισμού του αναπηρικού κινήματος, που το θέτει και προς προβληματισμό στην υπόλοιπη κοινωνία.

Η εκπαίδευση κοινωνικού σκοπού, ως αποτέλεσμα της επιστημολογίας της, είναι πιο συμμετοχική και πλουραλιστική. Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι είναι η παιδαγωγική προσέγγιση που ανταποκρίνεται περισσότερο αποτελεσματικά στα θέματα ενδυνάμωσης και συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία.

Το γεγονός ότι η προσέγγιση της εκπαίδευσης κοινωνικού σκοπού εστιάζει στην ανθρώπινη εμπειρία, εν προκειμένω στην εμπειρία της αναπηρίας και στον προβληματισμό πάνω σε αυτήν, δίνει στα άτομα με αναπηρία τη δυνατότητα του αυτοπροσδιορισμού και της συν-διαμόρφωσης της κοινωνικής κατάστασής τους. Επιπρόσθετα, μέσω του διαλόγου, μπορεί να φέρει σε επαφή άτομα με διαφορετικές αναπηρίες (κινητικές, αισθητηριακές, κ.ά.), δημιουργώντας δεσμούς αλληλεγγύης, όχι μόνο

σε διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κοινότητας ατόμων με αναπηρία.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Choules, K., (2007). “Social Change education: Context matters”. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 159-176.

Crowther, J., Shaw, M., (1997). “Social Movements and the Education of Desire”. *Community Development Journal*, 32(3), 266-279.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα. Ράππα.

Freire, P., (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I., (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψημίτης, Μ., (2011). *Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

2.4 Συνειδητοποίηση, κριτικός στοχασμός και διάλογος σε ένα μαθησιακό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων

Η χρήση του όρου συνειδητοποίηση (conscientisation) αποτελεί κοινό σημείο στη θεωρία τόσο του Freire όσο και του Mezirow (βλ. 1.4). Σύμφωνα με τον Kitchenman (αναφέρεται στο Λιντζέρης, 2010 σ. 100), ο Mezirow πήρε από τον Freire την ιδέα της συνειδητοποίησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω του κριτικού στοχασμού. Ενώ, ωστόσο, ο Freire αναφέρεται στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, ο Mezirow αναφέρεται στη συνειδητοποίηση του πλαισίου αναφοράς του κάθε ατόμου (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες, κ.λπ.),

Για τον Mezirow (2007, σ. 54) αξίες όπως η ελευθερία, η ισότητα, η ανοχή, ο ορθολογισμός, παρέχουν ουσιαστικά πρότυπα για τη συμμετοχή στον διάλογο. Στις προϋποθέσεις για την πραγμάτωση αυτών των αξιών, περιλαμβάνονται κάποιες ανθρώπινες ικανότητες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και στοιχεία όπως η ασφάλεια, η υγεία, η οικονομική ασφάλεια. Σύμφωνα με τον Mezirow (2007, σ. 53), για να αναπτυχθεί πλήρως και εκούσια ο διάλογος, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν:

- *«πιο ακριβείς και ολοκληρωμένες πληροφορίες,*
- *ανεξαρτησία από πειθαναγκασμούς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες,*
- *ανοιχτή διάθεση σε εναλλακτικές απόψεις: συναισθηματική κατανόηση και ενδιαφέρον για το πώς οι άλλοι σκέφτονται και αισθάνονται,*
- *την ικανότητα να εκτιμώνται οι ενδείξεις και να αξιολογούνται αντικειμενικά τα επιχειρήματα,*

- *μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του πλαισίου των ιδεών και περισσότερο κριτικό στοχασμό σχετικά με παραδοχές, συμπεριλαμβανομένων και των δικών μας,*
- *ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από τον διάλογο,*
- *θέληση να επιτευχθεί κατανόηση και συμφωνία και να γίνει αποδεκτή η καλύτερη δυνατή κρίση ως δοκιμαστικά έγκυρη μέχρι νέες οπτικές, ενδείξεις και επιχειρήματα να αποκτήσουν εγκυρότητα μέσω του διαλόγου και να αναδειχθεί μια καλύτερη κρίση.»*

Για τις παραπάνω «ιδανικές συνθήκες διαλόγου» που διατύπωσε ο Mezirow, του ασκήθηκε κριτική από διάφορους θεωρητικούς, όπως ο Pietrykowski και ο Brookfield, οι οποίοι αναφέρουν ότι ο Mezirow υποτιμά τη μαρξιστική προσέγγιση σχετικά με τον ρόλο της εξουσίας στη διαμόρφωση των συνθηκών της ανθρώπινης επικοινωνίας (Λιντζέρης, 2007). Ο Mezirow, αποδεχόμενος την κριτική, υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί διαφέρουν ως προς τον βαθμό ενθάρρυνσης για συμμετοχή στο διάλογο. Εστιάζοντας στο δυτικό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο αναφέρει ότι «συνωμοτεί σε βάρος της συνεργατικής σκέψης και της ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων συνηθίζοντάς μας να σκεφτόμαστε ανταγωνιστικά με όρους νίκης ή ήττας» (Mezirow, 2007, σ. 51).

Στη βάση των ανωτέρω, τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πληρούνται ορισμένες από τις αναγκαίες συνθήκες προκειμένου να πραγματοποιηθεί διάλογος; Θεωρούμε πως ναι, δεδομένου ότι:

- Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν είναι επιδοτούμενο, στοιχείο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξωτερική επίδραση.

- Οι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλές πληροφορίες για το αντικείμενο συζήτησης.
- Έχει γίνει η απαραίτητη πρόβλεψη, τουλάχιστον σε οργανωτικό επίπεδο, ώστε να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε άτομα που λόγω της κατηγορίας της αναπηρίας τους αντιμετωπίζουν εμπόδια σε επίπεδο επικοινωνίας (πρόβλεψη διερμηνείας νοηματικής γλώσσας για τους κωφούς εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικό υλικό σε εναλλακτικές μορφές π.χ. σε μορφή braille για τους τυφλούς εκπαιδευόμενους, κ.ά.).
- Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ενεργά μέλη του αναπηρικού κινήματος σημαίνει ότι είναι αφοσιωμένοι στη διεκδίκηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Λιντζέρης, Π. (2007). «Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση». Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – ΕΚΕ 52. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mezirow, J. (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες του μετασχηματισμού», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα. Ράππα.

Freire, P., (1977). Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P., (2006). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται ο σχεδιασμός (σκοπός, στόχοι, διδακτικά υπο-θέματα) των δέκα διδακτικών ενότητων (βλ. 2.1) που αποτελούν τη διδακτέα ύλη του εκπαιδευτικού προγράμματος «Εκπαίδευση των Αιρετών Στελεχών και των Εργαζομένων του Αναπηρικού Κινήματος στο Σχεδιασμό Πολιτικής για Θέματα Αναπηρίας».

3.1 ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 1)

3.1.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα δομής, στόχων και δράσης του αναπηρικού κινήματος σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν τον ρόλο τους ως συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν την ιστορική διαδρομή της συλλογικής δράσης των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους.

2. Να γνωρίσουν τη δομή και τη δράση του αναπηρικού κινήματος σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.
3. Να αφομοιώσουν τις θέσεις του αναπηρικού κινήματος ανά κατηγορία αναπηρίας.

Σε επίπεδο στάσεων:

4. Να συναισθανθούν τις ανάγκες των ατόμων που έχουν διαφορετική αναπηρία από τη δική τους.

3.1.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Το αναπηρικό κίνημα ως «νέο» κοινωνικό κίνημα	1	1
2.	Δομή του εθνικού αναπηρικού κινήματος	2	2
3.	Ο ρόλος του εθνικού αναπηρικού κινήματος	5	2, 3, 4
4.	Το ευρωπαϊκό και το διεθνές αναπηρικό κίνημα	2	2
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		10	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 2)

3.2.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα θεωρητικής προσέγγισης της αναπηρίας, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις αλλαγές που συντελούνται στον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων αναπηρίας.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τα θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας.
2. Να διατυπώσουν με σαφήνεια τη νέα προσέγγιση της αναπηρίας.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

3. Να χρησιμοποιήσουν τη νέα ορολογία για την αναπηρία.

Σε επίπεδο στάσεων:

4. Να κινητοποιηθούν στη διάδοση της προσέγγισης της αναπηρίας ως κοινωνικό – πολιτικό ζήτημα.

3.2.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Η έννοια της αναπηρίας: Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης	8	1, 2, 4

2.	Κατευθυντήριες αρχές που διέπουν τη σύγχρονη προσέγγιση της αναπηρίας	8	2, 4
3.	Η σημασία της ορολογίας που χρησιμοποιείται για θέματα αναπηρίας	4	3
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		20	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.3 ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 3)

3.3.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα νομοθεσίας, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν αποτελεσματικά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία με βάση την ισχύουσα νομοθεσία.
2. Να κατανοήσουν βασικούς νομικούς όρους.
3. Να αναγνωρίσουν περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης διακριτικής μεταχείρισης.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να χρησιμοποιήσουν τα διαθέσιμα νομικά εργαλεία στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

Σε επίπεδο στάσεων:

5. Να ευαισθητοποιηθούν στη σημασία θέσπισης και εφαρμογής νομοθεσίας ίσης μεταχείρισης σε όλους τους τομείς.

3.3.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδει- κτικές)	Στόχους που καλύ- πτουν
1.	Συνταγματική αναγνώριση ανθρωπίνων δικαιωμάτων	1	1
2.	Ίση μεταχείριση, θετικά μέ- τρα δράσης	3	3, 5
3.	Ελληνική νομοθεσία	9	1, 2, 4
4.	Νομοθεσία Ευρωπαϊκής Ένωσης: Ευρωπαϊκός Κοι- νωνικός Χάρτης, Ευρωπαϊ- κός Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, Οδηγίες, Α- ποφάσεις Δ.Ε.Κ.	6	1, 2, 4
5.	Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, Ευρωπαϊκή Σύμ- βαση Δικαιωμάτων του Αν- θρώπου	6	1, 2, 4
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		20	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.4 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ / ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ / ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ / ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 4)

3.4.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα οργάνωσης της ελληνικής Πολιτείας και αρμοδιοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν αποτελεσματικά τον διεκδικητικό ρόλο τους σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν την οργάνωση και τις βασικές λειτουργίες της ελληνικής Πολιτείας.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

2. Να κάνουν χρήση των υπηρεσιών των Ανεξάρτητων Αρχών.
3. Να χρησιμοποιούν τη δυνατότητα συμμετοχής σε διαδικασίες διαβούλευσης.

Σε επίπεδο στάσεων:

4. Να αισθανθούν τη σημασία του ενεργού πολίτη.

3.4.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδει- κτικές)	Στόχους που καλύ- πτουν
1.	Διοικητική Διαίρεση της χώρας	1	1
2.	Θεσμοί άσκησης νομοθετικής και εκτελεστικής εξουσίας	2	1
3.	Διαβούλευση	3	3, 4, 5
4.	Ανεξάρτητες Αρχές	2	2, 3
5.	Κοινωνικοί Εταίροι - Κοινωνία των Πολιτών	2	2
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		10	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.5 ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 5)

3.5.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα εργασίας-απασχόλησης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν την άρση των εμποδίων και των διακρίσεων και την ίση μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία στον τομέα της εργασίας.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τη σύγχρονη προσέγγιση σε θέματα εργασίας ατόμων με αναπηρία.
2. Να γνωρίσουν το θεσμικό πλαίσιο (διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό) στον τομέα της εργασίας-απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία.
3. Να γνωρίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα ανά κατηγορία αναπηρίας κατά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και τρόπους άρσης αυτών των εμποδίων.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να ελέγξουν περιπτώσεις άμεσης και έμμεσης διακριτικής μεταχείρισης στον τομέα της απασχόλησης
5. Να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις θετικές κοινωνικό-οικονομικές διαστάσεις από την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον παραγωγικό ιστό.

Σε επίπεδο στάσεων:

6. Να κινητοποιηθούν στη διεκδίκηση ενεργητικών πολιτικών απασχόλησης και εναλλακτικών μορφών απασχόλησης.

3.5.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εργασία των ατόμων με αναπηρία	4	1, 5

2.	Θεσμικό πλαίσιο για την απασχόληση των ατόμων με αναπηρία	4	2, 4
3.	Εμπόδια – δυσκολίες – προσβασιμότητα	4	3
4.	Εναλλακτικές μέθοδοι εργασιακής ένταξης ατόμων με αναπηρία - Θετικά μέτρα δράσης για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη εργασία	6	6
5.	Υποστηρικτική τεχνολογία και εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία	3	3
6.	Τοπικά σχέδια δράσης για την προώθηση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία	4	5, 6
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		25	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6)

3.6.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν την άρση των εμποδίων και των διακρίσεων και την ίση μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τη σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.
2. Να γνωρίσουν το θεσμικό πλαίσιο (διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό) στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.
3. Να γνωρίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα ανά κατηγορία αναπηρίας κατά την ένταξή τους στην εκπαίδευση και τρόπους άρσης αυτών των εμποδίων.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να ελέγξουν περιπτώσεις που παραβιάζεται η νομοθεσία περί υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία.
5. Να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις θετικές κοινωνικό-οικονομικές διαστάσεις από την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση.

Σε επίπεδο στάσεων:

6. Να κινητοποιηθούν στη διεκδίκηση της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

σης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, μεταλυκειακή και δια βίου εκπαίδευση).

3.6.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία	5	1, 5
2.	Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία	5	2, 4
3.	Εμπόδια – δυσκολίες – προσβασιμότητα	5	3
4.	Υποστηρικτική τεχνολογία και σχολική ένταξη των ατόμων με αναπηρία	5	3
5.	Τοπικά σχέδια δράσης για τη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία	5	5, 6
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		25	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.7 ΥΓΕΙΑ-ΠΡΟΝΟΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 7)

3.7.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα υγείας – πρόνοιας, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν την άρση των εμποδίων και των διακρίσεων και την ίση μεταχείριση των ατόμων με αναπηρία στον τομέα της υγείας - πρόνοιας.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τα σύγχρονα χαρακτηριστικά ενός συστήματος δομών και υπηρεσιών που σέβεται την αξιοπρέπεια του ατόμου με αναπηρία και της οικογένειάς του.
2. Να γνωρίσουν τα υφιστάμενα μέτρα κοινωνικής πολιτικής.
3. Να γνωρίσουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα ανά κατηγορία αναπηρίας κατά την πρόσβασή τους σε υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας και τρόπους άρσης αυτών των εμποδίων.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να διατυπώσουν προτάσεις στους αρμόδιους φορείς για την εκπόνηση και εφαρμογή μέτρων κοινωνικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία σε τοπικό επίπεδο.
5. Να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τις θετικές κοινωνικό-οικονομικές διαστάσεις από την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στις υπηρεσίες υγείας και τις παροχές κοινωνικής προστασίας.

Σε επίπεδο στάσεων:

6. Να αισθανθούν τις ανάγκες των ατόμων με χρόνιες παθήσεις και των ατόμων με ψυχική αναπηρία ως συχνών χρηστών υπηρεσιών υγείας και ψυχικής υγείας αντίστοιχα.

3.7.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Σύγχρονες προσεγγίσεις στον τομέα της υγείας-πρόνοιας	5	1, 5
2.	Θεσμικό πλαίσιο για την υγεία-πρόνοια	4	2, 4
3.	Εμπόδια – δυσκολίες – προσβασιμότητα	2	3
4.	Υποστηρικτική τεχνολογία στον τομέα της υγείας-πρόνοιας	2	3
5.	Κατηγορίες ατόμων με αναπηρία που είναι συχνοί χρήστες υπηρεσιών υγείας: άτομα με χρόνιες παθήσεις και άτομα με ψυχική αναπηρία	4	6
6.	Τοπικά σχέδια δράσης για την πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας των ατόμων με αναπηρία	4	5, 6
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		25	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.8 ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8)

3.8.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων του αναπηρικού κινήματος σε θέματα προσβασιμότητας, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν την άρση των εμποδίων από το περιβάλλον, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία όλων των κατηγοριών.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να προσδιορίσουν την έννοια της προσβασιμότητας.
2. Να γνωρίσουν τις βασικές τεχνικές προδιαγραφές προσβασιμότητας.
3. Να γνωρίσουν το εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές θεσμικό πλαίσιο που αφορά την προσβασιμότητα.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να ελέγξουν την υφιστάμενη προσβασιμότητα περιβάλλοντος, υπηρεσιών και αγαθών σε τοπικό επίπεδο.
5. Να συντάσσουν σχέδια δράσης για την προσβασιμότητα, ιεραρχώντας τις ανάγκες όλων των κατηγοριών αναπηρίας.

Σε επίπεδο στάσεων:

6. Να κινητοποιηθούν στη διεκδίκηση όχι μόνο προσβάσιμων περιβαλλόντων αλλά και προσβάσιμων υπηρεσιών και αγαθών.

7. Να αισθανθούν την ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών με άλλους τοπικούς φορείς.

3.8.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδεικτικές)	Στόχους που καλύπτουν
1.	Η έννοια της προσβασιμότητας	2	1
2.	Νομοθεσία για την προσβασιμότητα	5	3, 6
3.	Οι ανάγκες προσβασιμότητας ανά κατηγορία αναπηρίας	6	2, 4, 5
4.	Τεχνικές προδιαγραφές προσβασιμότητας	8	2, 4
5.	Τοπικά σχέδια δράσης για την προσβασιμότητα	4	5, 6, 7
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		25	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.9 ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 9)

3.9.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα επικοινωνίας και μέσων μαζικής ενημέρωσης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν την άρση των στερεοτυπικών εικόνων που προβάλλουν τα ΜΜΕ και παράλληλα τη διεκδίκηση τα ΜΜΕ να λειτουργήσουν ως φορείς διάδοσης της σύγχρονης αντίληψης για την αναπηρία.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να γνωρίσουν τα «όρια» λειτουργίας των σύγχρονων ΜΜΕ ανάλογα με το είδος (έντυπα, ραδιοφωνικά, τηλεοπτικά, ψηφιακά), την εμβέλεια (τοπικά, πανελλαδικά) και την ταυτότητα περιεχομένου (προοδευτικά, συντηρητικά).

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

2. Να ελέγξουν περιπτώσεις παραβίασης του κώδικα δεοντολογίας όσον αφορά την παρουσίαση θεμάτων αναπηρίας από τα ΜΜΕ.

Σε επίπεδο στάσεων:

3. Να αισθανθούν ότι ο ρόλος των ΜΜΕ δεν είναι ουδέτερος αλλά συχνά αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα.
4. Να κινητοποιηθούν στη διεκδίκηση προσβάσιμων μέσων μαζικής ενημέρωσης.

3.9.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδει- κτικές)	Στόχους που καλύ- πτουν
1.	Ο τρόπος παρουσίασης των ατόμων με αναπηρία στα MME	2	2, 3
2.	Βασικές αρχές στον τρόπο παρουσίασης των θεμάτων αναπηρίας	3	1, 2, 3
3.	Η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα MME	2	4
4.	Στρατηγική βελτίωσης του τρόπου παρουσίασης των θεμάτων αναπηρίας στα MME	3	2
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		10	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

3.10 ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΤΗ ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ / ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 10)

3.10.1 Σκοπός και στόχοι διδακτικής ενότητας

Σκοπός της ενότητας είναι η εκπαίδευση των αιρετών στελεχών και των μελών των αναπηρικών οργανώσεων σε θέματα σχεδιασμού πολιτικής για την αναπηρία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν τη συλλογική δράση τους προς όφελος των ατόμων με αναπηρία και των οικογενειών τους, αξιοποιώντας τα σύγχρονα εργαλεία σχεδιασμού και διεκδίκησης πολιτικών για την αναπηρία.

Στόχοι της εκπαιδευτικής ενότητας είναι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

1. Να προσδιορίζουν τι είναι σχέδιο δράσης για την αναπηρία.
2. Να γνωρίσουν τις βασικές θεωρητικές αρχές που πρέπει να διέπουν ένα σχέδιο δράσης για την αναπηρία.
3. Να γνωρίσουν τη διαδικασία εκπόνησης ενός σχεδίου δράσης για την αναπηρία.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

4. Να συντάσσουν σχέδια δράσης για την αναπηρία, ιεραρχώντας τους στόχους, επιλέγοντας τη στρατηγική και προσδιορίζοντας τις ενέργειες-δράσεις.

Σε επίπεδο στάσεων:

5. Να αισθανθούν την ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών με άλλους τοπικούς φορείς.

3.10.2 Ενδεικτικά διδακτικά υπο-θέματα

A/A	Διδακτικά υπο-θέματα (ενδεικτικά)*	Διδακτικές ώρες (ενδει- κτικές)	Στόχους που καλύ- πτουν
1.	Το Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία ως εργαλείο πολιτικής	1	1
2.	Θεωρητική βάση ενός Σχεδίου Δράσης για την Αναπηρία	5	2
3.	Θεσμική βάση ενός Σχεδίου Δράσης για την Αναπηρία	5	2
4.	Διαδικασία εκπόνησης ενός σχεδίου δράσης για την αναπηρία	8	3, 4
5.	Διεθνής εμπειρία / Καλές πρακτικές	4	3, 4, 5
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ		25	

*Σχεδιάστε το κάθε διδακτικό υπο-θέμα, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο (βλ. Παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

Επακόλουθο όσων αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 1, και συγκεκριμένα των χαρακτηριστικών των ενηλίκων και των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης (βλ. 1.2 και 1.3), είναι ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγονται πρέπει να είναι εκείνες που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανακάλυψη της γνώσης, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή: συζητήσεις, ομαδικές εργασίες, πρακτικές εφαρμογές, εκπόνηση συλλογικών σχεδίων δράσης, εκπαίδευση μέσω τέχνης, παιχνίδια ρόλων, διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα κ.ά. Στο Κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται ενδεικτικά παραδείγματα ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε να διευκολυνθεί ο εκπαιδευτής να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσα από την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων, την αξιοποίηση των υφιστάμενων γνώσεών τους, την υποκίνηση της μεταξύ τους επικοινωνίας και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

4.1 Παράδειγμα καταιγισμού ιδεών

Με το παράδειγμα καταιγισμού ιδεών που ακολουθεί ο εκπαιδευτής θα καταφέρει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα και να εμπλακούν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη Διδακτική Ενότητα «Θεωρητικά Μοντέλα Προσέγγισης της Αναπηρίας» με στόχο να γίνει ε-

πεξεργασία των στοιχείων που προσδιορίζουν την αναπηρία, ζητά από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν αυθόρμητα τις λέξεις που έρχονται στο νου τους όταν ακούν τον χαρακτηρισμό «Άτομο με Αναπηρία»:

Ανικανότητα, Βλάβη, Φροντίδα, Εμπόδια, Διάκριση, Δικαίωμα, Αποκλεισμός, Πρόβλημα, Φιλανθρωπία, Ικανότητα, Υποστήριξη, Έλεγχος, Επιλογή

- Ο εκπαιδευτής γράφει όλες τις λέξεις στον πίνακα χωρίς να σχολιάζει, να διακόπτει ή να τροποποιεί. Αν και μπορεί να μην είναι όλες οι λέξεις σχετικές, οι περισσότερες είναι ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες γιατί συνθέτουν τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας.
- Ο εκπαιδευτής προχωράει σε βαθύτερη επεξεργασία των λέξεων που αναφέρθηκαν και τις κατατάσσει σε μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας (έτσι όπως διαχωρίζονται στο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο: ιατρικό, κοινωνικό, πολυδιάστατο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας).
- Στη συνέχεια εξηγεί τη σχέση του κάθε μοντέλου με την έννοια της αναπηρίας και καταλήγει στο ερώτημα: «Τελικά η αναπηρία είναι ατομικό πρόβλημα ή κοινωνική κατασκευή;».
- Τέλος, κάνει μία σύνθεση όλων όσων συζητήθηκαν ώστε να καταλήξει σε μία συνοπτική εισήγηση για τις βασικές αρχές που διέπουν τη σύγχρονη προσέγγιση της αναπηρίας.

4.2 Παράδειγμα εμπλουτισμένης εισήγησης

Με το παράδειγμα της εμπλουτισμένης εισήγησης που ακολουθεί ο εκπαιδευτής θα καταφέρει να αναθέσει στους εκπαιδευόμενους την ευθύνη της ενεργητικής ακρόασης.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη Διδακτική Ενότητα «Εργασία – Ασχόληση και Άτομα με Αναπηρία» (Υποενότητα: Μέθοδοι Εργασιακής Ένταξης των Ατόμων με Αναπηρία) παρουσιάζει μία εισήγηση με θέμα: «Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση – Κοιν.Σ.Επ.». Κατά την έναρξη της εισήγησης διανέμει στους συμμετέχοντες ένα έντυπο με ερωτήματα (βλ. υπόδειγμα ερωτηματολογίου), τα οποία θα πρέπει να απαντήσουν ατομικά κατά τη διάρκεια της ανάλυσης που θα κάνει.
- Μετά τη λήξη της εισήγησης, δίνεται χρόνος (π.χ. 15΄) στους εκπαιδευόμενους να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους στα σχετικά ερωτήματα. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εργαστούν είτε ατομικά είτε ομαδικά.
- Ο εκπαιδευτής/τρια ζητά από τους εκπαιδευόμενους να ανακοινώσουν στην ολομέλεια τις σωστές απαντήσεις.

Ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν πληροφορίες που θα καλυφθούν από την εισήγηση, ο εκπαιδευτής θα καταφέρει να τραβήξει το ενεργητικά το ενδιαφέρον των ακροατών του και ταυτόχρονα θα καταφέρει να ελέγξει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο της εισήγησης.

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τι είναι Κοινωνική Συνεταιριστική Επιχείρηση – Κοιν.Σ.Επ.;

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

Σε πόσες κατηγορίες διακρίνονται οι Κοιν.Σ.Επ.;

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

Ποια είναι η διαδικασία σύστασης μιας Κοιν.Σ.Επ.;

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

Ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ των μελών και της Κοιν.Σ.Επ.;

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

Ποια είναι τα όργανα διοίκησης μιας Κοιν.Σ.Επ.;

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

4.3 Παράδειγμα συνέντευξης από ειδικό

Με την τεχνική της συνέντευξης από ειδικό, ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους βοηθήσει να συνδέσουν το περιεχόμενο του προγράμματος με την πράξη και να επιλύσουν σχετικές απορίες.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη Διδακτική Ενότητα «Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία» (Υποενότητα: Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση) μπορεί να προετοιμάσει με τους εκπαιδευόμενους μια συνέντευξη από «ειδικό» ώστε να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει την εκπαίδευση και γενικότερα τη ζωή των ατόμων με αναπηρία.
- Μία ημέρα πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, ο/η εκπαιδευτής/τρια μπορεί να χωρίσει τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες ώστε να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με τα υπάρχοντα υποστηρικτικά συστήματα τεχνολογίας ανά κατηγορία αναπηρίας.
- Στη συνέχεια θα καταρτιστεί ένα κοινό ερωτηματολόγιο συνέντευξης, που θα προκύψει συνθέτοντας όσα διατύπωσαν οι επιμέρους ομάδες. Επίσης, θα επιλεγεί μία μικρή ομάδα 3-4 ατόμων που θα θέσουν τα ερωτήματα στον ειδικό.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει φροντίσει να βρει τον κατάλληλο «ειδικό» που θα απαντήσει με ακρίβεια στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στη χρήση των Τ.Π.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία.

- Ο χρόνος που θα διαρκέσει μια συνέντευξη εξαρτάται από τον αριθμό των ερωτημάτων που έχει καθοριστεί ότι θα διατυπωθούν. Μπορεί να διαρκέσει από μισή μέχρι και δύο ώρες.
- Αν υπάρχει χρόνος, μετά τη διατύπωση όλων των ερωτημάτων μπορεί να διατυπωθούν και συμπληρωματικές ερωτήσεις από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Μετά τη συνέντευξη είναι σημαντικό να γίνει συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους σχετικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνέντευξη.

4.4 Παράδειγμα εργασίας σε ομάδες

Με το παράδειγμα Εργασίας σε Ομάδες που ακολουθεί ενισχύονται οι οργανωτικές ικανότητες των εκπαιδευομένων και συγκεκριμένα η ικανότητά τους να θέτουν συγκεκριμένους, εφικτούς, ρεαλιστικούς και χρονικά προσδιορισμένους στόχους.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη διδακτική ενότητα «Σχεδιάζοντας στην Πράξη τη Νέα Πολιτική για την Αναπηρία» (Υποενότητα: Τομείς παρέμβασης και Στόχοι) επεξεργάζεται τη σημασία δημιουργίας αποτελεσματικών στόχων για την πορεία ενός σωματείου/συνλόγου ατόμων με αναπηρία ή ενός σωματείου/συνλόγου γονέων και κηδεμόνων ατόμων με αναπηρία.
- Αφού κάνει μια εμπλουτισμένη εισήγηση όσον αφορά τους κατάλληλους στόχους, χωρίζει τους εκπαιδευόμενους σε τετραμελείς ομάδες και αναθέτει σε κάθε ομάδα να θέσουν τέσσερις στόχους για το σωματείο στο οποίο είναι μέλη.

- Οι ομάδες εργάζονται για όσο χρονικό διάστημα κρίνει ο εκπαιδευτής (ενδεικτική διάρκεια 20 λεπτά). Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους, επιλέγουν έναν εκπρόσωπο που θα ανακοινώσει στην ολομέλεια τους στόχους που έχει θέσει η ομάδα του.
- Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση, παρεμβαίνει όπου κρίνει αναγκαίο και συνοψίζει τα συμπεράσματα όσον αφορά τη δημιουργία κατάλληλων στόχων.

2^ο Παράδειγμα εργασίας σε ομάδες

Με το παράδειγμα Εργασίας σε Ομάδες που ακολουθεί ενισχύονται οι οργανωτικές ικανότητες των εκπαιδευομένων και συγκεκριμένα η ικανότητά τους να θέτουν στόχους, να επιλέγουν τη στρατηγική (δηλ. τη διαδικασία με την οποία σχεδιάζεται να επιτευχθεί ένας στόχος) και να προσδιορίζουν τις ενέργειες-δράσεις (δηλ. τις επιμέρους δραστηριότητες που εξυπηρετούν την υλοποίηση μιας στρατηγικής).

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη διδακτική ενότητα «Προσβασιμότητα και Άτομα με Αναπηρία» (Τρόποι παρέμβασης των αναπηρικών οργανώσεων) επεξεργάζεται τη σημασία διαμόρφωσης ενός σχεδίου δράσης για την προσβασιμότητα σε επίπεδο δήμου.
- Μπορεί να ανατεθεί εργασία σε ομάδες εκπαιδευομένων με θέμα την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης για έναν πλήρως προσβάσιμο δήμο.
- Αφού κάνει μία εμπλουτισμένη εισήγηση όσον αφορά τα σχέδια δράσης, χωρίζει την ολομέλεια σε τετράδες και αναθέτει σε κάθε ομάδα έναν τομέα παρέμβασης (προσβασιμότητα δημόσιων χώρων, κτιρίων, υπηρεσιών, αγαθών).

- Οι ομάδες εργάζονται για όσο χρονικό διάστημα κρίνει ο εκπαιδευτής (ενδεικτική διάρκεια 20 λεπτά). Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους επιλέγουν έναν εκπρόσωπο ο οποίος θα ανακοινώσει στην ολομέλεια το σχέδιο δράσης που έχουν αναπτύξει.
- Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Ο εκπαιδευτής συντονίζει τη συζήτηση, παρεμβαίνει όπου κρίνει αναγκαίο και συνοψίζει τα συμπεράσματα όσον αφορά τη διαμόρφωση τοπικών σχεδίων δράσης για την προσβασιμότητα.

4.5 Παράδειγμα επίδειξης

Με το παράδειγμα επίδειξης που ακολουθεί, ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους στην αξιοποίηση της ανοικτής διακυβέρνησης, με στόχο τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στη διαδικασία διαμόρφωσης αποφάσεων.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη Διδακτική Ενότητα «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ - ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ - ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ» (Υποενότητα: Η Εκτελεστική Λειτουργία), μπορεί να αξιοποιήσει της τεχνική της επίδειξης για να δουν οι εκπαιδευόμενοι μια σειρά βημάτων προκειμένου να συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης αποφάσεων μέσω διαδικτύου.
- Ο εκπαιδευτής ξεκινά ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας πολίτης – αιρετό στέλεχος αναπηρικής οργάνωσης είναι αναγκαίο να συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης αποφάσεων. Αφού κάνει μία λίστα στον πίνακα, εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τους

προσδοκώμενους στόχους από τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Ενδεικτικά:

- Σε *επίπεδο γνώσεων*: να γνωρίσουν τις διαδικασίες και τις λειτουργίες του δικτυακού τόπου *opengon*.
- Σε *επίπεδο δεξιοτήτων*: να μπορούν να υποβάλλουν ηλεκτρονικά τα σχόλιά τους σχετικά με νομοθετικές και κανονιστικές πράξεις που έχουν αναρτηθεί στον δικτυακό τόπο *opengon* διάφορων υπουργείων.
- Στη συνέχεια μπορεί να χρησιμοποιήσει το <http://www.opengon.gr/home> δείχνοντάς τους τις διαδικασίες επιλογής περιεχομένου ανά υπουργείο, πλοήγησης στη διαβούλευση, ανάρτησης σχολίων.
- Οι εκπαιδευόμενοι θα δουν στην πράξη ότι πολλά από τα σχόλιά τους, τα οποία είτε δεν θα υπέβαλλαν είτε θα τα υπέβαλλαν με επιστολή, μπορούν να τα καταθέσουν μέσω διαδικτύου, και μάλιστα ενδέχεται να πάρουν απάντηση από τους αρμόδιους συνεργάτες κάθε υπουργείου.
- Η επίδειξη πρέπει να υποστηριχθεί με *data projector* ώστε να βλέπουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι την εικόνα της οθόνης του εκπαιδευτή.

2^ο παράδειγμα επίδειξης

Με το παράδειγμα επίδειξης που ακολουθεί, ο εκπαιδευτής μπορεί να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους στην αξιοποίηση της υποβολής αναφοράς για ενέργειες ή παραλείψεις της δημόσιας διοίκησης και ιδιωτών που παραβιάζουν τα δικαιώματα ή προσβάλλουν νόμιμα συμφέροντα ατόμων με αναπηρία.

Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθηθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής στη Διδακτική Ενότητα «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΕΙΑ - ΦΟΡΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ - ΚΟΙ-

ΝΩΝΙΚΟΙ ΕΤΑΙΡΟΙ - ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ» (Υποενότητα: Οι Ανεξάρτητες Αρχές) μπορεί να αξιοποιήσει της τεχνική της επίδειξης για να δουν οι εκπαιδευόμενοι μια σειρά βημάτων προκειμένου να συμμετέχουν στη διαδικασία υποβολής ηλεκτρονικής αναφοράς στον Συνήγορο του Πολίτη.

- Ο εκπαιδευτής ξεκινά ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας πολίτης – αιρετό στέλεχος αναπηρικής οργάνωσης είναι αναγκαίο να γνωρίζει τη διαδικασία υποβολής αναφοράς. Αφού κάνει μία λίστα στον πίνακα, εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τους προσδοκώμενους στόχους από τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Ενδεικτικά:
 - ο Σε *επίπεδο γνώσεων*: να γνωρίσουν τις διαδικασίες και τις λειτουργίες του Συνηγόρου του Πολίτη.
 - ο Σε *επίπεδο δεξιοτήτων*: να μπορούν να υποβάλλουν ηλεκτρονικά την αναφορά τους για ενέργειες ή παραλείψεις της δημόσιας διοίκησης και ιδιωτών που παραβιάζουν τα δικαιώματα ή προσβάλλουν νόμιμα συμφέροντα ατόμων με αναπηρία.
- Στη συνέχεια μπορεί να χρησιμοποιήσει το <http://www.synigoros.gr> δείχνοντάς τους τις διαδικασίες ηλεκτρονικής υποβολής και παρακολούθησης αναφοράς.
- Οι εκπαιδευόμενοι θα δουν στην πράξη ότι πολλές από τις αναφορές τους, τις οποίες είτε δεν θα υπέβαλλαν είτε θα τις υπέβαλλαν με επιστολή, μπορούν να τις καταθέσουν μέσω διαδικτύου, και μάλιστα η διαδικασία αυτή παρέχει τη δυνατότητα ηλεκτρονικής παρακολούθησης της εξέλιξης της αναφοράς και ενημέρωσης για το εκάστοτε στάδιο επεξεργασίας της.

- Η επίδειξη πρέπει να υποστηριχθεί με data projector ώστε να βλέπουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι την εικόνα της οθόνης του εκπαιδευτή.

4.6 Παράδειγμα διδακτικού σχεδιασμού με αναπτυξιακή πρόθεση

Η Taylor με το «*Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση*» (2007) πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο ένα σχήμα αναπτυξιακών προθέσεων μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτές ενηλίκων στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοί τους να μάθουν με διαφορετικό τρόπο και όχι απλώς να μάθουν περισσότερα. Ακολουθεί ένα παράδειγμα διδακτικού σχεδιασμού, με βάση τα πρότυπα ανάπτυξης του διδακτικού σχεδιασμού της R. Liebler, επισημαίνοντας τις καινοτομίες του αλλά και το πώς μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευομένων με αναπηρία.

Τίτλος δραστηριότητας: Βιώνοντας την αναπηρία

Αναπτυξιακές Προθέσεις:

I. Προς τη γνώση ως μια διαλογική διεργασία

- Αξιοποίηση της εμπειρίας μας για την κριτική εξέταση των απόψεων των ειδικών και αξιοποίηση των απόψεων των ειδικών για την κριτική εξέταση της εμπειρίας μας.

II. Προς μία διαλογική σχέση με τον εαυτό μας

- Διερεύνηση των εμπειριών ζωής μέσω της ανάλυσης πλαισίων.

III. Προς τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτενέργεια

- Διάκριση ανάμεσα σε αυτά που ο καθένας έχει δημιουργήσει για τον εαυτό του και σε αυτό που επιβάλλεται από κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες δυνάμεις.

IV. Προς τη σχέση με τους άλλους

- Συμβολή της προσωπικής θέσης στη συλλογική προσπάθεια.
- Αναγνώριση του γεγονότος ότι η συλλογική συνειδητοποίηση και σκέψη μετασχηματίζουν το άθροισμα των μερών του.

Περιγραφή δραστηριότητας:

Στόχος: Να ενθαρρυνθούν τα άτομα με αναπηρία να στοχαστούν πάνω σε γεγονότα της ζωής τους, εν προκειμένω πάνω σε βιώματα από την αναπηρία. να δομήσουν μια ερμηνεία αυτών των εμπειριών και να την παρουσιάσουν με τη μορφή ενός κειμένου ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άλλους. να αξιολογήσουν κριτικά τις ερμηνείες τους θέτοντάς τις σε διάλογο με άλλα κείμενα. να συνάψουν μία διαλογική σχέση με την ίδια τους την ανάπτυξη και τη διεργασία των ιδεών τους.

Μορφή-βήματα-διεργασία

- Ο κάθε εκπαιδευόμενος γράφει τα βιώματα από την αναπηρία του.
- Τα κείμενα φωτοτυπούνται ώστε ο καθένας να διαβάσει όλα τα άλλα κείμενα.
- Μελετούν το βασικό κείμενο για το μάθημα (Goffman, 2001).
- Οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν μικρές εργασίες, στις οποίες εντοπίζουν ιδέες-κλειδιά μέσα στο βασικό κείμενο και τις θέτουν σε διάλογο με σχετικά θέματα που βρίσκονταν μέσα στα δικά τους κείμενα με τα βιώματά τους.
- Κάθε εκπαιδευόμενος ξαναμελετά το κείμενο με τα βιώματά του και γράφει ένα συμπληρωματικό κείμενο, στο

οποίο αξιολογεί την επίδραση του μαθήματος στην ερμηνεία των βιωμάτων του.

Καινοτομίες του σχεδιασμού σε σχέση με έναν «παραδοσιακό» σχεδιασμό – Συμβολή του νέου αυτού σχεδιασμού στη διεύρυνση του πλαισίου αναφοράς των εκπαιδευόμενων

Ως καινοτομία του εν λόγω σχεδιασμού θα μπορούσε να αναφερθεί το ότι η διεργασία αυτή παράγει νέες απόψεις για τον ίδιο τους τον εαυτό. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε διάλογο με την εμπειρία τους, διερευνούν την πολυπλοκότητα αυτής της σχέσης και θέτουν τις εμπειρίες τους σε διάλογο με τις εμπειρίες των άλλων. Αυτό, στην περίπτωση των ατόμων με αναπηρία, δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν την επίδραση κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων στη ζωή τους και να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς που επέβαλαν οι παραδοσιακές παραδοχές στην προσωπική ανάπτυξη, την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό τους, αφού η ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό με βάση στερεότυπα γύρω από το τι θεωρείται «φυσιολογικό». Η συνειδητοποίηση αυτή θα επιτρέψει να επανακαθορίσουν τη ζωή τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από μία διαφορετική προσέγγιση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΝΤΥΠΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΙΡΕ- ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕ- ΝΩΝ ΤΟΥ ΑΝΑΠΗΡΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑ- ΤΟΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ (ΥΠΟΕΡ- ΓΟ 1 ΔΡΑΣΗ 1)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΣΤΟΧΟΣ	Στελέχη και εργαζόμενοι αναπηρικού κι- νήματος
ΣΚΟΠΟΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ	1..... 2..... Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με τον σχεδιασμό σας
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΙΚΑΝΟΤΗ- ΤΩΝ	3..... 4..... Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με τον σχεδιασμό σας
ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΑΣΕΩΝ	5..... 6..... Προσθέστε ή αφαιρέστε στόχους ανάλογα με τον σχεδιασμό σας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΩΡ ΕΣ	ΕΚΠΑΙ- ΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	ΕΠΟ- ΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΚΑ- ΛΥΠΟΥΝ
1.....				π.χ. 1, 3
2.....				
Προσθέστε ή αφαιρέστε ενό- τητες				

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006). *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, Τόμος ΙΙΙ, Αθήνα, Ε-ΚΕΠΙΣ.

Choules, K., (2007). "Social Change education: Context matters". *Adult Education Quarterly*, 57(2), 159-176.

Courau, S., (2000). *Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Crowther, J., Shaw, M., (1997). "Social Movements and the Education of Desire". *Community Development Journal*, 32(3), 266-279.

Δημητρόπουλος, Α. (2010). «Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: υποστηρίζοντας την ενεργικότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση των πολιτών με αναπηρία», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

ΙΔΕΚΕ, (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Αθήνα.

ΙΔΕΚΕ, (2010). *Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Αθήνα.

ΙΔΕΚΕ, (2010). *Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Αθήνα.

Goffman, E. (2001). Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ., (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κουλαουζίδης, Γ., Ανδριτσάκου, Δ. (2007). «Συζητώντας με τον καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 5-11.

Kegan, R., (2007). «Ποιο “σχήμα” μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση». στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R., A. (1998). *The adult learner*. Houston, Gulf.

Mezirow, J. (2007). «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες του μετασχηματισμού», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Noye, D., Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Taylor, K., (2007). «Διδάσκοντας με αναπτυξιακή πρόθεση», στο Mezirow, J. & Συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα, Ράππα.
- Freire, P., (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P., Shor, I., (2008). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χριστοφή, Μ. (2013). *Προσβασιμότητα και Αναπηρία*, Αθήνα, ΕΣΑμεΑ.
- Ψημίτης, Μ., (2011). *Εισαγωγή στα σύγχρονα κοινωνικά κινήματα*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Το εγχειρίδιο απευθύνεται στους εκπαιδευτές του προγράμματος συνδικαλιστικής εκπαίδευσης των στελεχών του αναπηρικού κινήματος. Οι εκπαιδευτές καλούνται, με σεβασμό στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, να παρακινήσουν τους εκπαιδευόμενους στην επεξεργασία των γνώσεων και των εμπειριών που διαθέτουν από την αναπηρία και να δραστηριοποιηθούν προκειμένου ως εκπρόσωποι των ατόμων με αναπηρία να παρέμβουν στη διαμόρφωση της νέας δικαιωματικής πολιτικής για την αναπηρία σε όλα τα επίπεδα διοίκησης της χώρας.

Το εγχειρίδιο είναι εργαλείο δουλειάς, το οποίο δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως ένα σύνολο μοναδικών και अपαραβάτων κανόνων. Αντιθέτως, ο διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να είναι μία διαδικασία ανοιχτή, ευέλικτη, με σεβασμό στις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων.



Η Χατζηπέτρου Ανθή είναι πτυχιούχος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μεταπτυχιακός του προγράμματος σπουδών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Από το 2000 έως σήμερα εργάζεται ως υπεύθυνη του Τομέα Εκπόνησης Πολιτικών και Εφαρμογών Προγραμμάτων της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Από το 1996 έως το 2000 εργάστηκε ως Διευθύντρια του Εξειδικευμένου Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης του Δωδεκανησιακού Συλλόγου Ατόμων με Αναπηρία. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων στο Εισαγωγικό Μητρώο Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΕΚΕΠΙΣ και μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ISBN: 978-618-80820-9-0



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ