

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ  
ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

## ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η Τέχνη ως μέσο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής>>

**Γκασιαβέλη Δέσποινα**

**ΒΟΛΟΣ 2023**

**UNIVERSITY OF THESSALY**

DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT AND  
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION



**JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME**

«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»

**JOINT POSTGRADUATE MASTER'S THESIS**

<< Art as a means of environmental education and raising awareness among students with disabilities and/or special educational needs: views of special education teachers>>

**Gkasiaveli Despoina**

**VOLOS 2023**

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, 2022. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Τελειώνοντας την μεταπτυχιακή μου εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου κατά κύριο λόγο στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Λάππα Χριστίνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Γεωπονίας και Ιχθυολογίας του μεταπτυχιακού προγράμματος στο Βόλο με θέμα <<Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον>>.Είχα την τιμή και την χαρά να λαμβάνω την καθοδήγηση και υποστήριξη της σε όλη την πορεία της ερευνητικής μου μελέτης. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Στέφανο Παρασκευόπουλο του Παιδαγωγικού τμήματος Ειδικής Αγωγής και υπεύθυνο του τμήματος Γεωπονίας και Ιχθυολογίας στο Βόλο για την άμεση επικοινωνία και ανταπόκριση στα ερωτήματα και αιτήματα της παρούσας ερευνητικής μου προσπάθειας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η συμβολή της Τέχνης ως μέσο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Στο 1ο στάδιο έγινε βιβλιογραφική έρευνα αναζητώντας βιβλιογραφικές πηγές για την Τέχνη, την ιστορία της, τις μορφές της, την σχέση σύνδεσης με την Ειδική και Γενική Εκπαίδευση καθώς επίσης και με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το θέμα της Τέχνης αναλύθηκε εκτενώς από διάφορες πλευρές προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο γνωστικό θεωρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι κλάδοι της Περιβαλλοντικής και Ειδικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ανατρέχοντας στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία συλλέχθηκαν πληροφορίες για την ιστορική τους προέλευση και εξέλιξη, τους τρόπους εφαρμογής τους, τα πλαίσια λειτουργίας τους καθώς και πολλές άλλες σημαντικές πληροφορίες που καθιστούν την Τέχνη έναν βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο σύνδεσης των τριών αυτών κλάδων για την εκπαίδευση, γνωστική, ψυχική και συναισθηματική διαμόρφωση περιβαλλοντικά καταρτισμένων μαθητών.

Στο 2ο στάδιο πραγματοποιήθηκε η στατιστική μελέτη η οποία συγκέντρωσε πολύτιμες πληροφορίες για διάφορες πτυχές του θέματος και παρουσιάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ειδικότερα, με την χρήση ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν πληροφορίες οι οποίες μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS αναλύθηκαν και έδωσαν μία αντιπροσωπευτική εικόνα για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, απεδείχθη ο σημαντικός ρόλος της Τέχνης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, επισημαίνεται η ανάγκη της εφαρμογής διάφορων μορφών τέχνης ως κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία που συμβάλλουν σε μία ολοκληρωμένη περιβαλλοντική, γνωστική, κοινωνική και ψυχική διάσταση. Επιπλέον, αναφέρθηκαν κάποια σημαντικά θέματα προς μελλοντική διερεύνηση.

## **ABSTRACT**

In this research, the contribution of Art as a means of Environmental Education and raising awareness of students with disabilities and/or special educational needs is studied: opinions of special education teachers.

In the 1st stage, bibliographic research was done looking for bibliographic sources on Art, its history, its forms, the connection relationship with Special and General Education as well as with Environmental Education. The subject of Art was extensively analyzed from various angles offering a comprehensive cognitive theoretical framework. Afterwards, the branches of Environmental and Special Education were presented. More specifically, by looking at the international and Greek literature, information was collected on their historical origin and development, their application methods, their operating frameworks as well as many other important information that make Art a key educational tool connecting these three branches for education, cognitive, mental and emotional formation of environmentally qualified students.

In the 2nd stage, the statistical study was carried out, which collected valuable information on various aspects of the subject and presented the opinions of special education teachers on each research question. In particular, with the use of a questionnaire, information was collected which, through the statistical program SPSS, was analyzed and gave a representative picture of the questions under investigation.

In the 3rd stage, the conclusions of the research were presented. More specifically, the important role of Art in the Environmental Education of students with disabilities and/or special educational needs was demonstrated. In fact, the need for the application of various art forms as appropriate educational tools that contribute to an integrated environmental, cognitive, social and mental

dimension is highlighted. In addition, some important issues for future investigation were mentioned.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Τέχνες αποτελούν για τον άνθρωπο έναν από τους καλύτερους τρόπους για να εκφράσουν τον πολιτισμό τους. Μπορούν να δείξουν τις αξίες και τις ιδέες τους μέσα από πράγματα όπως πίνακες ζωγραφικής, μουσική, χορό, θεατρικά έργα και βιβλία. Είναι πλέον κατανοητό ότι μια ορθή και άρτια δομημένη εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει την εκμάθηση και την εκτίμηση των Τεχνών. Ένα σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμα διδασκαλίας του την εκμάθηση της τέχνης με τις διάφορες μορφές, διαστάσεις και όψεις που την χαρακτηρίζουν όσο και την παροχή της δυνατότητας για ελεύθερη δημιουργία, έκφραση και συμμετοχή. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και επίσης να μαθαίνουν για την Τέχνη ταυτόχρονα. Όλες οι διαφορετικές μορφές Τέχνης διαπλέκονται για να βοηθήσουν στη διδασκαλία και την έμπνευση των νέων. Όλες οι Τέχνες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης ο οποίος προσφέρει βάσεις που στηρίζονται στην αυτονομία, την δημιουργικότητα, την έκφραση και επικοινωνία δημιουργώντας συνθήκες που ενισχύουν την κατανόηση του πώς λειτουργούν τα πράγματα και από τι αποτελούνται.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) θεωρείται ως ένας τρόπος για να αλλάξουμε τον τρόπο μάθησης και τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Είναι ένας νέος τρόπος διδασκαλίας για το περιβάλλον. Χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους όπως η εκτέλεση δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν διαφορετικά θέματα, η απαλλαγή από την εστίαση μόνο σε έναν τρόπο μάθησης

και η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αλλάζει επίσης τη σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων και επιτρέπει στο σχολείο να συνδέεται περισσότερο με τον πραγματικό κόσμο. Η ΠΕ, η οποία είναι μέρος της ΕΕ, καλείται τώρα να συνδέσει την επιστήμη και την τέχνη. Αυτό σημαίνει ότι η ΠΕ αναπτύσσεται και εξερευνά νέους τομείς έρευνας.

Ο σκοπός στην παρούσα έρευνα ήταν διπλός, συγκεκριμένα ήταν :

- Η διερεύνηση της συμβολής της Τέχνης και της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό υλικό που παράγεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επί του θέματος αναφορικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων επιστημονικών κλάδων.

Ο σκοπός της έρευνας αναλύεται στα εξής ερωτήματα:

- Ωφελεί η Τέχνη τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;
- Η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;
- Σημειώνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφέλη, στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;
- Με ποιους τρόπους η Θεατρική Τέχνη συνεισφέρει στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. Ανάγκες

Τα βασικά μέρη της δομής της διπλωματικής περιλαμβάνουν το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο. Το θεωρητικό μέρος αυτής της διπλωματικής αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο 1ο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στην Τέχνη, την ιστορική της εξέλιξη, τις μορφές της και την σχέση της

με την Περιβαλλοντική και Ειδική Εκπαίδευση. Στο 2ο κεφάλαιο επισημάνθηκαν οι ορισμοί του Περιβάλλοντος και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αναλύθηκε η ιστορική εξέλιξη, οι όψεις, οι στόχοι και η σημασία της Π.Ε. και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης-ενημέρωσης. Επίσης, αναφέρθηκε η πορεία της Π.Ε. στην Ελλάδα καθώς επίσης και πορεία του θεσμού των ΚΠΕ στον κόσμο. Στο 3ο κεφάλαιο αναλύονται έννοιες και ορισμοί για την Ειδική Εκπαίδευση, τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ιστορία και προέλευση της Ειδικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την Ειδική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη καθώς επίσης και για την Ειδική Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο 4ο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αναφερθήκαμε στις διάφορες μορφές Τέχνης που λειτουργούν ως μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην ΠΕ με τη συμβολή διαφόρων μορφών Τέχνης.

Ακολούθησε το ερευνητικό μέρος το οποίο αναλύθηκε ως εξής: Στο ερωτηματολόγιο που υλοποιήθηκε διαμορφώθηκαν ορισμένα θεματικά κέντρα ανάλυσης του θέματος. Αρχικά, συλλέχθηκαν οι δημογραφικές πληροφορίες με σκοπό την διερεύνηση της εικόνας των συμμετεχόντων. Στην συνέχεια, ακολούθησε ο θεματικός άξονας της Τέχνης διερευνώντας τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακολούθησε ο τομέας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο εν λόγω πεδίο διερευνήθηκαν τα οφέλη που απορρέουν της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθησιακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Μάλιστα, δόθηκε έμφαση στη σχέση σύνδεσης της Τέχνης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως προς την διαμόρφωση περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων ατόμων και ως προς την πολύπλευρη ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε σε ορισμένα είδη Τέχνης αναλύοντας τα πλαίσια και τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσεται ο μαθητής από την εκάστοτε τέχνη μαθαίνοντας παράλληλα για το περιβάλλον, την προστασία απέναντι του, αποκτώντας το αίσθημα δέσμευσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα είδη τέχνης που επιλέχθηκαν προς μελέτη ήταν: Οι εικαστικές τέχνες, η μουσική, το θέατρο, η φωτογραφία, ο χορός, οι ψηφιακές τέχνες και η λογοτεχνία.

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΣΙΟ .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	13
1. Τέχνη .....	13
1.1. Ιστορική Ανάπτυξη της ιδέας της Τέχνης .....	13
1.2 Μορφές Τέχνης.....	16
1.3. Η Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	20
1.4. Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	24
1.5. Τέχνη και Ειδική Εκπαίδευση .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	30
2. Περιβάλλον .....	30

2.1.	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	32
2.2.	Η Γένεση και η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	34
2.3.	Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	41
2.4.	Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	42
2.5.	Η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	44
2.6.	Περιβαλλοντική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση .....	46
2.7.	Η Πορεία του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....	47
2.8.	Ο θεσμός των ΚΠΕ στον Κόσμο.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....		51
3.	Ειδική Εκπαίδευση .....	51
3.1	Παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	51
3.2.	Ορισμός Ειδικής Εκπαίδευσης.....	54
3.3.	Ιστορία και προέλευση της Ειδικής Εκπαίδευσης .....	55
3.4.	Ειδική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη.....	58
3.5	Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Εκπαίδευση .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> .....		66
4.1.	Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	66
4.2.	Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα παιδιά με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες .....	70
4.3.	Οι ζωγραφιές παιδιών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως μέσο περιβαλλοντικής αξιολόγησης.....	71
4.4.	Το θέατρο στα παιδιά γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως μέσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.....	73
4.5.	Μουσική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	75
4.6.	Μουσική και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	77
4.7.	Η φωτογραφία ως μέσο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	78

4.9.Ο Ρόλος της Φωτογραφίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	80
4.10. Ο Χορός στην Ειδική Εκπαίδευση.....	82
4.11.Ο Χορός στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	83
4.12.Οι Ψηφιακές Τέχνες στην Εκπαίδευση .....	84
4.13.Ψηφιακές τέχνες και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	87
4.14.Λογοτεχνία και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	90
4.15.Λογοτεχνία και Περιβάλλον .....	92
5. Μεθοδολογία Έρευνας.....	93
5.1.Περιγραφική στατιστική - Δημογραφικά .....	94
5.1.2.Περιγραφική στατιστική - Ερωτήσεις.....	106
Υποενότητα 1: Η συνεισφορά της Τέχνης .....	106
Υποενότητα 2: Τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	113
Υποενότητα 3: Τα είδη Τέχνης και η συμβολή τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	118
Τελικά Συμπεράσματα- Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	181
Περιορισμοί της Έρευνας .....	188
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	188
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	190

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΣΙΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### 1. Τέχνη

#### 1.1. Ιστορική Ανάπτυξη της ιδέας της Τέχνης

Η ιδέα της Τέχνης έχει περάσει διάφορα εξελικτικά στάδια από την ανθρώπινη προϊστορία μέχρι και σήμερα. Οι αρχαίοι Έλληνες έβλεπαν την Τέχνη ως μία σύνθεση αντιγραφής ή μίμησης. Μάλιστα, ο Πλάτωνας όρισε την Τέχνη ως μίμηση. Αν αυτή η θέση ήταν θεωρητική άποψη ή διαπίστωση, είναι δύσκολο να εκτιμηθεί, καθώς στην Αθήνα της εποχής του τότε το στοιχείο της μίμησης ήταν άφθονο σε κάθε έργο τέχνης. Η μίμηση στον Πλάτωνα σήμαινε αυτό που σήμερα στα αγγλικά ερμηνεύεται ως «Φαίνεται σαν αληθινό αλλά δεν είναι το αληθινό»(Blood & Sachant, 2016).

Παραδειγματικά, ο αρχαιοελληνικός ορισμός της τέχνης ως μίμηση ή μίμηση του πραγματικού κόσμου διαφαίνεται μέσα από το μύθο του Ζεύξη και του Παρράσιου, οι οποίοι ήταν αντίπαλοι ζωγράφοι της αρχαίας Ελλάδας, που κατά τα τέλη του πέμπτου αιώνα π.Χ. διαγωνίστηκαν για τον τίτλο του καλύτερου καλλιτέχνη. Ειδικότερα, ο Ζεύξης ζωγράφισε ένα μπολ με σταφύλια το οποίο απεικονιζόταν με τέτοιο τρόπο που φαινόταν ότι κατέβαιναν τα πουλιά να ραμφίσουν στην εικόνα του φρούτου. Ο Παρράσιος όμως δεν εντυπωσιάστηκε καθόλου με αυτό το θέαμα-επίτευγμα της εποχής. Όταν ο Ζεύξης από την πλευρά του είδε το έργο του Παρράσιου, ζήτησε να υποχωρήσει η κουρτίνα-αυλαία που κάλυπτε το έργο, ώστε να μπορέσει να δει περισσότερο καθαρά το έργο του αντιπάλου του. Ο Παρράσιος, με αφορμή το γεγονός αυτό, ανακήρυξε τον εαυτό του νικητή, καθώς η αυλαία δεν ήταν άλλη παρά ο ίδιος ο πίνακας, και ενώ ο Ζεύξης μπορεί να είχε καταφέρει να ξεγελάσει τα ίδια τα πουλιά με το έργο του που έσπευδαν να ραμφίσουν τα εικονιζόμενα σταφύλια, ο Παρράσιος από την άλλη πλευρά κατάφερε να ξεγελάσει έναν σκεπτόμενο άνθρωπο. Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως οι αρχαίοι Έλληνες αισθάνονταν ότι σκοπός του εικαστικού καλλιτέχνη ήταν να αντιγράψει την οπτική εμπειρία. Η προσέγγιση αυτή γίνεται εμφανής στον ρεαλισμό της αρχαίας ελληνικής γλυπτικής και κεραμικής (Blood & Sachant, 2016).

Ωστόσο, ο ορισμός της τέχνης ως αντιγραφή της πραγματικότητας παρουσιάζει πρόβλημα. Ο Jackson Pollock (1912-1956, ΗΠΑ), ο οποίος ήταν ηγέτης στο New York School τη δεκαετία του 1950, σκόπιμα απέφυγε να αντιγράψει τα ήδη υπάρχοντα αντικείμενα στην τέχνη του. Πιο ειδικά, ενώ έκανε τις δημιουργίες του και παρήγαγε τα έργα τέχνης του, ο Pollock και οι συνάδελφοι καλλιτέχνες απέφυγαν συνειδητά να απεικονίσουν σημάδια ή και κομμάτια που απεικόνιζαν πραγματικά αντικείμενα. Με τον δικό τους τρόπο κατάφεραν να δημιουργήσουν έργα τέχνης χωρίς τη διαδικασία της αντιγραφής, καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο πως η θεώρηση της τέχνης ως μίμηση δεν όριζε επαρκώς την έννοια της Τέχνης (Blood & Sachant, 2016).

Ακολούθησε μία μεταγενέστερη προσπάθεια προσδιορισμού της Τέχνης από τον Ρώσο συγγραφέα του 19ου αιώνα Λέων Τολστόι. Συνέγραψε το μεγάλο μυθιστόρημα Πόλεμος και Ειρήνη (1869) αλλά και πολλά άλλα έργα πραγματευόμενος διάφορα θέματα. Επίσης, ήταν θεωρητικός της Τέχνης. Πρότεινε ότι η τέχνη είναι η επικοινωνία του συναισθήματος, δηλώνοντας ότι «Η Τέχνη είναι μία ανθρώπινη δραστηριότητα που συνίσταται σε αυτό, ότι ένας άνθρωπος συνειδητά μέσω ορισμένων εξωτερικών σημείων μεταδίδει στους άλλους συναισθήματα που έχει ζήσει και ότι άλλοι έχουν μολυνθεί από αυτά τα συναισθήματα αλλά και τα έχουν βιώσει επίσης» (Blood & Sachant, 2016).

Το 1913 ο Άγγλος κριτικός τέχνης Clive Bell πρότεινε ότι η Τέχνη ορίζεται ως μία σημαντική μορφή ή ως η ποιότητα που μας προσφέρει αισθητική απόλαυση. Στη συνέχεια, δήλωσε πως βασικά στοιχεία εκτίμησης ενός έργου τέχνης αποτελούν μόνο η αίσθηση της μορφής και του χρώματός του. Σύμφωνα με την άποψη του Bell, ο όρος «φόρμα-μορφή ή τύπος», σημαίνει απλά γραμμή, σχήμα, μάζα καθώς επίσης και χρώμα. Σημαντική μορφή αποτελεί η συλλογή εκείνων των στοιχείων που ενισχύουν το επίπεδο της επίγνωσης και της αίσθησης της ευχαρίστησης μέσω της εικαστικής ομορφιάς που προσφέρεται. Όμως, η αισθητική, η ευχαρίστηση μέσω του ωραίου και η εκτίμηση της Τέχνης είναι πράγματα που είναι αδύνατον να μετρηθούν ή να καθοριστούν αξιόπιστα. Η μορφή λοιπόν συνιστά κάτι το υποκειμενικό. Ενώ, λοιπόν, ο Clive Bell κατέβαλε προσπάθεια για την προώθηση της συζήτησης γύρω από το θέμα της Τέχνης απομακρύνοντάς την από την απαίτηση αυστηρής εκπροσώπησης, δεν κατάφερε με τον ορισμό του να φέρει τον κόσμο

πιο κοντά στην κατανόηση του τι συνιστά, προϋποθέτει ή όχι το αντικείμενο Τέχνης (Blood & Sachant, 2016).

Ακολούθησε ένας ευρέως διαδεδομένος ορισμός για την Τέχνη σήμερα, ο οποίος προωθήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1960 από τους Αμερικανούς φιλοσόφους George Dickie και Arthur Danto, με την ονομασία «Θεσμική θεωρία της Τέχνης», ή «Θεωρία του Κόσμου Τέχνης». Με βάση την απλούστερη εκδοχή αυτής της θεωρίας, η Τέχνη αποτελεί ένα αντικείμενο ή ένα σύνολο συνθηκών που έχει χαρακτηριστεί ως τέχνη από ένα άτομο ή άτομα που ενεργούν για λογαριασμό του κόσμου της Τέχνης. Αυτός ο κόσμος της Τέχνης ορίζεται ως ένα «σύνθετο πεδίο δυνάμεων» οι οποίες με τη σειρά τους ορίζουν τι είναι και τι δεν είναι τέχνη. Δυστυχώς, αυτός ο ορισμός ήταν πολύ περιοριστικός και όριζε την Τέχνη ως ένα πολιτικό ζήτημα με βάση του ποιος έχει την δύναμη να ορίσει την τέχνη αποκλίνοντας έντονα από το αισθητικό κομμάτι (Blood & Sachant, 2016).

Στις αρχές του εικοστού αιώνα αναγνωρίζοντας την Τέχνη ως μία σημαντική μορφή και ποιότητα που μοιράζεται αισθητικά ευχάριστα αντικείμενα, προτάθηκε ο επίσημος ορισμός της. Στη σύγχρονη εποχή πολλοί καλλιτέχνες και στοχαστές συμφωνούν με το συνταγματικό θεωρητικό πλαίσιο της τέχνης, το οποίο μετατοπίζει την εστίαση από το ίδιο το έργο τέχνης στο ποιος έχει την εξουσία να αποφασίσει τι είναι τέχνη και τι δεν είναι (Blood & Sachant, 2016).

Ο καθένας αντιλαμβάνεται τον κόσμο από την δική του οπτική σκοπιά και θέση. Η επιστήμη είναι η διαδικασία της μετατροπής των αντιλήψεων σε μία συνεκτική πνευματική, νοητική εικόνα του σύμπαντος μέσω ποικίλων ερευνών και δοκιμασιών αλλά και παρατήρησης. Η επιστήμη μεταφέρει έννοιες από τον κόσμο στο μυαλό. Το έργο της επιστήμης είναι ζωτικής σημασίας διότι επιτρέπει στους ανθρώπους να κατανοήσουν την λειτουργία του κοσμικού συστήματος και βοηθάει στη δημιουργία χρήσιμων προβλέψεων. Η Τέχνη αποτελεί την άλλη όψη της εμπειρίας μας με τον κόσμο. Κινεί ιδέες από το μυαλό προς τον κόσμο. Τόσο η επιστήμη όσο και η Τέχνη είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη ύπαρξή μας. Από την πρώτη ηλικία της δημιουργίας μας οι άνθρωποι παρατηρούμε τον κόσμο και προβαίνουμε σε διάφορες ενέργειες, για να τον

αλλάξουμε. Κατ' αυτόν τον τρόπο είμαστε όλοι επιστήμονες και καλλιτέχνες. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμπεριέχει στην δομή της επιστημονική παρατήρηση και καλλιτεχνική έκφραση (Blood & Sachant, 2016).

## **1.2 Μορφές Τέχνης**

Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φανταστική σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης, προωθώντας τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (fyskilis\_7f21319s, 2016).

Σύμφωνα με τους Sachant, Pamela J, Blood, P., LeMieux, J., και Tekippe R., (2016), τα αντικείμενα της Τέχνης περιορίζονται στις διαστάσεις του χρόνου και του χώρου. Για το λόγο αυτό τα αντικείμενα Τέχνης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τη δισδιάστατη Τέχνη
- Την τρισδιάστατη Τέχνη
- Την τετρασδιάστατη Τέχνη

Καθεμία από αυτές τις κατηγορίες έχει διαιρέσεις που προέρχονται κυρίως από διαφορές μεταξύ των υλικών και των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται. Σε όλο το εύρος της Ιστορίας τα αντικείμενα της Τέχνης ταιριάζουν γενικά σε μία διακριτή ταξινόμηση.

Η δισδιάστατη Τέχνη εμφανίζεται σε επίπεδες επιφάνειες, όπως το χαρτί, ο καμβάς ή ακόμα το σπήλαιο και ο τοίχος. Αυτή η τέχνη προκύπτει από έναν διαχωρισμό σε τρεις κύριες κατηγορίες: σχέδιο, ζωγραφική και χαρακτική. Όλη η Τέχνη η οποία «συμβαίνει» σε επίπεδη επιφάνεια είναι μοναδική ή αποτελεί τον συνδυασμό των τριών αυτών κατηγοριών.

Η τρισδιάστατη Τέχνη ξεπερνά τα επίπεδα πλαίσια και τις επίπεδες επιφάνειες και περιλαμβάνει στη δομή της το ύψος, το πλάτος και το βάθος. Υπάρχουν τέσσερις βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή τέχνης σε τρεις διαστάσεις. Όλες οι τρισδιάστατες τέχνες χρησιμοποιούν μία ή έναν συνδυασμό των εξής μεθόδων: σκάλισμα, μοντελοποίηση, χύτευση ή συνένωση. Μία μορφή τρισδιάστατης τέχνης η οποία προέκυψε κατά τον εικοστό αιώνα είναι γνωστή με το όνομα «εγκατάσταση». Πρόκειται για ένα έργο σύμφωνα με το οποίο ο θεατής περιβάλλεται μέσα σε ένα χώρο ή κινείται μέσα στον χώρο τον οποίο έχει τροποποιήσει ο καλλιτέχνης.

Η τετραδιάστατη τέχνη ή διαφορετικά η τέχνη που βασίζεται στο χρόνο αφορά σε έναν σχετικά νέο τρόπο πρακτικής τέχνης που περιλαμβάνει βίντεο, χαρτογράφηση προβολής, παρουσίαση ή παράσταση και νέες τέχνες μέσων (Blood & Sachant, 2016).

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της παιδοψυχιατρικής παρατηρείται η χρήση όλο και περισσότερων διαφορετικών ειδών τέχνης (μουσική, ζωγραφική, δράμα, χορός κλπ.) ως διαγνωστικά και θεραπευτικά μέσα. Η εικαστική δημιουργία και έκφραση αποτελεί ένα από τα καλύτερα θεραπευτικά μέσα για τα παιδιά, διότι τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν πιο εύκολα μέσα από μία εικόνα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015).

Οι εικαστικές τέχνες, όπως είναι οι ζωγραφιές, οι πλαστελίνες, τα κολάζ και τα διάφορα είδη χειροτεχνιών, αποτελούν το κύριο και βασικότερο μέσο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων

των παιδιών από την πιο νεαρή τους ηλικία. Σημαντική παρατήρηση σε αυτό το σημείο αποτελεί το γεγονός πως ο εικαστικός τρόπος έκφρασης είναι ένα επικουρικό και λειτουργικό μέσο βοήθειας για τα παιδιά που δεν δύνανται να εκφράσουν λεκτικά τις όποιες σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα τα κατακλύζουν. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εικαστικές τέχνες εφαρμόζονται με θεραπευτικό χαρακτήρα, διότι η αξιοποίησή τους συμβάλλει στην απελευθέρωση κάθε καταπιεσμένου συναισθήματος και στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου για την έκφραση ανησυχιών, άγχους και άλλων συναισθημάτων που παρεμποδίζουν την φυσιολογική πορεία της ζωής του ατόμου. Η εικαστική τέχνη καλλιεργεί πνεύμα και ψυχή βοηθώντας το άτομο να βρει νόημα σε έναν κόσμο δυσλειτουργικό (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015).

Ένα πολύ σημαντικό είδος τέχνης είναι αυτό της μουσικής. Η μουσική αποτελεί ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την προσέγγιση των ψυχικών παθήσεων. Στη σύγχρονη εποχή μας αναγνωρίζεται και επιστημονικά η επίδρασή της, μέσω της μουσικοθεραπείας. Σύμφωνα με τις Πρίνου και Πολυχρονίδου (1991) η μουσικοθεραπεία αποτελεί το εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου εκτονώνονται τα υποσυνείδητα βιώματα του ατόμου με σκοπό τη μετάδοση του αισθήματος αισιοδοξίας για τη ζωή. Ακόμη, η μουσικοθεραπεία συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση του γνωστικού τομέα, συμβάλλοντας στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αυξάνοντας αποτελεσματικά τη μαθησιακή ικανότητα. Άξιο αναφοράς σε αυτό το σημείο αποτελεί αυτό που σημειώνουν οι Talkington και Hall για τη χρήση της μουσικής την οποία συνδέουν με την αύξηση της λεκτικής παραγωγής σε άτομα με νοητική καθυστέρηση τα οποία χαρακτηρίζονται από χαμηλούς δείκτες λεκτικής επικοινωνίας (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015, από όπ. αναφ. στο Καρτασίδου & Σταϊκόπουλος, 2006).

Ο κινηματογράφος είναι επίσης ένα σημαντικό είδος Τέχνης. Αποτελεί ένα σύγχρονο μέσο το οποίο δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά και δημιουργικά το πλήθος των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων της καθημερινής ζωής τους. Τα μηνύματα που προβάλλονται είναι πολυτροπικά: αφορούν δηλαδή στο συνδυασμό κειμένου, εικόνας, ήχου δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ανάγκη ενός σύνθετου είδους γραμματισμού, του «οπτικοακουστικού εγγραμματισμού» (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015).

Ο Ζαφειριάδης και Δαρβούβης (2010) αναφέρουν ένα ακόμα πολύ σημαντικό είδος τέχνης, αυτό του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης. Μάλιστα, προτείνουν το θεατρικό παιχνίδι ως μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας με βιωματική μορφή για πολλά μαθήματα. Η παιδαγωγική ωφελιμότητα του θεάτρου θεωρείται αναμφισβήτητη από τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Η διδασκαλία θεατρικών κειμένων αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη χρήση δραματικών μεθόδων οδηγώντας τους μαθητές να μοιραστούν κοινές εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Κουρετζή, (όπως αναφ. στο Αποστολίδου και Χοντολίδου, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη εξοικείωση με τον κόσμο των κειμένων, επικοινωνούν και βιώνουν το περιεχόμενό τους μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων καλλιεργώντας συγχρόνως την προφορική και γραπτή τους έκφραση. Η δραματοποίηση εμπλέκει τους μαθητές σε μία διαδικασία που περιλαμβάνει τεχνικές θεάτρου (ρόλος, κίνηση, χώρος) και δράματος (διάλογος, δράση, πλοκή, συγκρούσεις) για λόγους μεταγραφής ενός κειμένου, με σκοπό την μεταφορά του στη σκηνή της τάξης ή του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε όλο αυτό το κομμάτι της βιωματικής μάθησης. Ακόμη άξιο αναφοράς είναι η χρήση της δραματοποίησης και του παιχνιδιού ρόλων ως σχέδια διδασκαλίας και υποστηρικτικό υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο Down ή αυτισμό. Επίσης, η θεατρική τέχνη ενδείκνυται για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς με σκοπό την οργάνωση της καθημερινής τους συμπεριφοράς και τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015).

Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι και η συνεισφορά του χορού. Η τέχνη του χορού και της κίνησης αποτελεί ένα μέσο διαπολιτισμικής αγωγής μη στηριζόμενο στη λεκτική επικοινωνία. Η κίνηση είναι ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό της νηπιακής ηλικίας και των μικρών παιδιών αποτελώντας για αυτά τον πιο φυσικό τρόπο έκφρασης εφόσον δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τις λεκτικές τους ικανότητες (Βασιλοπούλου, Σ., 2022, από όπ. αναφ. στο Δαφέρμου, 2006). Η έκφραση των παιδιών μέσα από το χορό ενισχύει και βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, συμβάλλει σημαντικά στην έκφραση των συναισθημάτων και ιδεών τους και ακόμη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την κατανόηση του ίδιου του εαυτού τους αλλά και των άλλων. Ο χορός είναι ένα εργαλείο που συμβάλλει στην καλλιέργεια και την ευαισθητοποίηση του μελλοντικού πολίτη,

καθώς συνδέει, ενώνει, και αποτελεί τον καθρέφτη της κουλτούρας του κάθε παιδιού (Βασιλοπούλου, Σ. 2022, από όπ. αναφ. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο σχολείο, 2011, ζ. 42).

### **1.3. Η Τέχνη στην Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Καθηγητή Μιχάλη Σκούλλο, η Τέχνη ή διαφορετικά οι Τέχνες είναι ένα σύνολο από «καλές» (π.χ. εικαστικές και μη) τέχνες (π.χ. υφαντική, μεταλλουργία, ναυπηγική, μαγειρική) και μιλώντας για τις «καλές» και μόνο τέχνες ο περιορισμός συμπεριλαμβάνει τόσο τη «μεγάλη» τέχνη (ζωγραφική, γλυπτική, μουσική, χορό, θέατρο, λογοτεχνία κ.λπ.) αλλά επίσης τις «εφαρμοσμένες» τέχνες όπως είναι η μεταλλοτεχνία, κοσμηματοποιεία, διακοσμητική, κεραμική, υαλουργία κ.λπ. (Σκούλλος, Μ., 2009). Η τέχνη εκφράζεται με τόσες διαφορετικές πτυχές και μπορεί να αποτελέσει θεμελιώδες εργαλείο για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και ειδικά του περιβάλλοντος. Επίσης, η Τέχνη μπορεί να συνδυαστεί με άλλα αντικείμενα, όπως είναι η Ιστορία, η Θρησκεία, η Πολιτική, η Κοινωνιολογία και έτσι να προσφέρει μία πλήρη και σαφή εικόνα των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών παραμέτρων των άλλων αντικειμένων φωτίζοντας μάλιστα διαστάσεις κρίσιμες για το θέμα της Αειφόρου Ανάπτυξης που μας αφορά (Σκούλλος, 2009).

Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι οι Τέχνες στην Εκπαίδευση μπορούν να συμπληρώσουν τις επιστήμες, διότι καλλιεργούν διαφορετικούς τρόπους συλλογισμού και διδάσκουν την αποκλίνουσα και όχι την συγκλίνουσα σκέψη. Εισάγουν τους μαθητές σε μία διαφορετική περιοχή της Εκπαίδευσης που τους οδηγεί να καταλήξουν σε διαφορετικές παρά σε όμοιες λύσεις. Η Τέχνη ξεπερνάει τα όρια του σωστού και του λάθους, της απομνημόνευσης, της ονοματοθεσίας και του διδακτικού φορμαλισμού της δημόσιας Εκπαίδευσης (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015, όπ. αναφ. στο Gardner, 1993).

Η προσφορά της Τέχνης στην Εκπαίδευση συνιστά αδιαμφισβήτητο γεγονός. Ο Gardner αναφέρει τη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης» υποστηρίζοντας πως η νοημοσύνη ουσιαστικά είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, καθεμία από τις οποίες μπορεί να αποτελεί

ένα τύπο νοημοσύνης. Σύμφωνα με την προσωπική του έρευνα αλλά και τη συλλογή δεδομένων πολλών άλλων επιστημονικών ερευνών γύρω από το θέμα υποστήριξε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να έρθουν σε αλληλεπίδραση με τα έργα τέχνης, αποδεικνύοντας έτσι ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της πολύπλευρης νοημοσύνης, εφόσον προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015, όπ. αναφ. στο Gardner, 1993).

Πολύ σημαντικό παράδειγμα για τη σημασία της Τέχνης στην Εκπαίδευση αποτελεί η έκθεση Gulbenkian «Οι τέχνες στα σχολεία», η οποία πραγματοποιήθηκε 25 χρόνια πριν. όπου Εκεί δόθηκαν απαντήσεις στο ερώτημα «Ποια η αξία των τεχνών για την εκπαίδευση». Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις απαντήσεις που δόθηκαν οι τέχνες αναδείχθηκαν ως ιδιαίτερες κατηγορίες σκέψης αποτελώντας το μέσο για την κατανόηση ενός πολιτισμού. Ειδικότερα, στην έκθεση αυτή διαπιστώθηκε πως η ενασχόληση με τις τέχνες ενεργοποιεί το δεξι ημισφαίριο του εγκεφάλου και την τάση του να εστιάζει στα αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία της αντίληψης και της πράξης. Ακόμη, υποστηρίχθηκε πως συντελείται η ανάπτυξη της αυτοκυριαρχίας, αναπτύσσεται ο συντονισμός, η ακρίβεια των κινήσεων, η προσοχή στις λεπτομέρειες συνιστώντας έτσι σημαντικό βοηθητικό παράγοντα στη διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση (Μιχαηλίδου Μ., Πετρά Ζ., 2015 από Gardner 1993).

Η χρήση των Τεχνών στην Εκπαίδευση δίνει εφόδια και δυνατότητες στα παιδιά, ώστε να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο, να αξιοποιήσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να παρατηρήσουν, να ακούσουν, να διαβάσουν και γενικά να μάθουν να εξερευνούν μέσα από ένα πρίσμα πολλών οπτικών γωνιών. Οι Τέχνες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες, ιδέες, να αναπτύξουν τις κοινωνικές, πολιτιστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες στη βάση ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης που δημιουργείται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που ασχολούνται. Πιο σημαντικά, εδραιώνεται η εμπιστοσύνη, καλλιεργείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και προωθείται ο εποικοδομητικός διάλογος (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με το Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα «Η Τέχνη διδάσκει» διαβάζουμε για τη σχέση της Εκπαίδευσης με την Τέχνη η οποία μπορεί να προσεγγιστεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

- Ο πρώτος τρόπος θεωρεί την Τέχνη έναν αυτόνομο κλάδο, δηλαδή μία ξεχωριστή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική η οποία είναι σε θέση να λειτουργεί ως αντικείμενο διδασκαλίας και να προσφέρει γνώση, η οποία χαρακτηρίζεται πολυεπίπεδη και συμβάλλει στην προσφορά της αισθητικής καλλιέργειας με τις τεχνικές της παρατήρησης και της διαλεκτικής επικοινωνίας με το έργο.
- Ο δεύτερος, με τη σειρά του, βλέπει και αντιμετωπίζει την Τέχνη ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο είναι χρηστικό απέναντι στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και των γνωσιακών δεξιοτήτων. Σε αυτό το σημείο η τέχνη αποτελεί προϊόν παραγωγής και αξιοποίησης από τους ίδιους τους μαθητές με σκοπό την έκφραση των συναισθημάτων τους μέσα από ήχους, χρώματα, κινήσεις και εικόνες. Αυτού του είδους η προσέγγιση θεωρείται πλέον ως η διαδεδομένη λειτουργία της τέχνης, η οποία θεωρεί πως η καλλιτεχνική δημιουργία συνδέεται άρρηκτα και ταυτίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου, αναδεικνύοντας καθ' αυτόν τον τρόπο τον ηθικοπλαστικό της χαρακτήρα. Το 2012 οι Μαλαφάντης και Καρέλα αναφέρουν ότι η τέχνη αποτελεί το μέσο που προωθεί τον διάλογο και τον πλουραλισμό των απόψεων, καθώς διαπιστώνονται πολλές διαφορετικές ερμηνείες σε μία μουσική παρτιτούρα, πολλοί και διάφοροι τρόποι, για να τελέσουμε την περιγραφή ενός ζωγραφικού πίνακα ή ενός γλυπτού και πολλές ερμηνείες για να νοηματοδοτήσουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Μάλιστα από τις αρχές του 20ου αιώνα με βάση τη θεωρία του Dewey, η θέση που καταλαμβάνει ο μαθητής στα εκπαιδευτικά δρώμενα τον τοποθετεί στο κέντρο της σχολικής ζωής, όπου με τη βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ενθαρρύνεται ως προς το, δρόμο της αυτενέργειας, πρωτοβουλιακής σκέψης και δράσης λαμβάνοντας χώρα μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και συνεργασίας. Η απόκτηση και η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από την εμπειρία

και την απόκτηση προσωπικού νοήματος. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bruner ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και προσφορά ευκαιριών στον μαθητή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις, μέσα από τις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να πειραματίζεται και να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση δια μέσω της προσωπικής διερεύνησης (Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ., 2015, από Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006).

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Vygotsky, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να οδηγούνται αλλά και να κατακτούν τη μάθηση με αυθόρμητο τρόπο, μέσα από την αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα και ιδιαίτερα με τη χρήση των τεχνών, όπου δίνονται ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Έτσι, γίνεται φανερό η λειτουργία των τεχνών ως μορφών σκέψης και επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Μιχαηλίδου Μ., & Πετρά Ζ.,2015).

- Η τρίτη οπτική εξετάζει την τέχνη ως ένα θεραπευτικό μέσο. Η εικαστική τέχνη προσφέρει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να συμμετέχει ενεργά ως προς τον τρόπο της θεραπείας του. Τα τελευταία χρόνια, ο χώρος της παιδοψυχιατρικής χρησιμοποιεί διάφορες μορφές τέχνης, όπως η μουσική, ο χορός, το δράμα, η ζωγραφική, ως διαγνωστικά και θεραπευτικά μέσα (Μιχαηλίδου Μ., & Πετρά Ζ.,2015).

Καταληκτικά, γίνεται αντιληπτή η σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση, καθώς το παιδί μαθαίνει να δημιουργεί, να καλλιεργεί τις γνωστικές του δεξιότητες, εφόσον χρησιμοποιεί προφορικό αλλά και γραπτό λόγο, αξιοποιεί τη φαντασία του, παρατηρεί, ακούει και ερευνά τον κόσμο από ποικίλες οπτικές γωνίες. Επιπλέον, ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα να κατανοεί έννοιες, ιδέες, να αναπτύσσει τις κοινωνικές, πολιτιστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, καθώς δημιουργείται ένα πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, χτίζοντας βάσεις εμπιστοσύνης, αποδοχής ως προς τη διαφορετικότητα, και γόνιμου διαλόγου (Μιχαηλίδου Μ., & Πετρά Ζ.,2015).

#### 1.4. Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η τέχνη ως μέσο περιβαλλοντικής αφύπνισης, εκπαίδευσης αλλά και ευαισθητοποίησης εκφράστηκε δια μέσου του περιβαλλοντικού κινήματος διαμαρτυρίας για τα οικολογικά προβλήματα που προέκυψαν κύρια από το 1960 και μετά. Οι καλλιτέχνες της εποχής εξέφρασαν τις προθέσεις τους μέσα από το μεταμοντέρνο αυτό κίνημα αποβλέποντας στο πώς θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μία βιώσιμη ισορροπία μεταξύ της «ανθρώπινης και μη ανθρώπινης φύσης» με τη χρήση τεχνικών της διατήρησης-συντήρησης, εκπαίδευσης και της πολυθεματικής συνεργασίας (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Η φύση ως πρώτη ύλη χρησιμοποιήθηκε από τους καλλιτέχνες της Arte Povera, Process Art και της Land Art στις δεκαετίες του 60', 70', 80' και του 20ου αιώνα. Οι καλλιτέχνες οι οποίοι ευαισθητοποιήθηκαν και ασχολήθηκαν με οικολογικά ζητήματα διατύπωσαν την αρχή ότι ο άνθρωπος είναι φύση και προχώρησαν στην ένωση του έργου τέχνης με τη φύση και τον άνθρωπο δίνοντας μία επέκταση στα φυσικά και νοητά όρια της τέχνης. Οικολογικό πνεύμα, διαρκής αλληλεπίδραση φύσης και πολιτισμού, στατικότητα, μεταβλητότητα, παρόν και παρελθόν αποτέλεσαν βασικά στοιχεία του κεντρικού άξονα αυτών των τάσεων (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν ανάλογα κινήματα και στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία αποσκοπούσαν στην εκτίμηση και κατανόηση της ομορφιάς και της μεγαλοπρέπειας της φύσης και στην ανάπτυξη του σεβασμού ως προς το φυσικό περιβάλλον μέσω της άμεσης επαφής μαζί του τόσο με το νου όσο και με τις αισθήσεις. Κατά τη διάρκεια της πορείας αυτών των κινήματων, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε ολοκληρωτικά προς το περιβάλλον και την προστασία του, ως μία γενικευμένη αντίδραση την οποία επέβαλε η αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Σε αυτό το σημείο όμως η προσοχή μετατοπίστηκε ως προς μία ανθρωποκεντρική προσέγγιση της έμβιας ζωής με την έννοια της έμφασης στο περιβάλλον το οποία κατά βάση εμπεριέχει τις ανθρώπινες κοινωνίες (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Η αλλαγή και μετάβαση από την ανθρωποκεντρική προς την οικοκεντρική αντίληψη των πραγμάτων άργησε να φανεί τόσο στον χώρο της τέχνης όσο και της επιστήμης και είναι γεγονός πως δεν έχει ξεπεραστεί ακόμα και σήμερα. Όμως, γύρω στη δεκαετία του 90' ο οικολογικός τρόπος σκέψης αναδύθηκε και μάλιστα άρχισε να καλλιεργείται στους διάφορους χώρους διάνοησης με πρώτο και κύριο αυτόν της φιλοσοφίας, στην οποία ανήκουν η ηθική και η αισθητική. Οι Α. Νας, Ρ. Νας, Φοξ, και Μορέν, με αφορμή το ζήτημα της διαμόρφωσης μίας νέας ηθικής απέναντι στο περιβάλλον, δηλαδή μίας περιβαλλοντικής ηθικής η οποία να συνδέεται με την αισθητική, αποτέλεσαν δημιουργοί των ιδεών για την αλλαγή από τον «ανθρωποκεντρισμό» προς τον «οικοκεντρισμό» (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Στο προσκήνιο, λοιπόν, βρέθηκαν οι θεωρίες του «οικοκεντρισμού», καθώς επίσης και η επίδραση του κινήματος της «βαθιάς οικολογίας» συνοδευόμενες από νέες ιδέες αναφορικά με την προστασία των ειδών, αποσκοπώντας την καταπολέμηση της ανθρωποκεντρικής ιδέας η οποία θεωρήθηκε ως μία από τις αιτίες της οικολογικής καταστροφής. Οι νέες αυτές ιδέες ενσωματώθηκαν με γρήγορους ρυθμούς τόσο στον χώρο της τέχνης όσο και της εκπαίδευσης με κύριους εκπροσώπους διαμόρφωσής τους τους Or, Posch και Bowers, δίνοντας έτσι ένα προβάδισμα στον ρόλο της κουλτούρας, της καλλιέργειας δηλαδή, του ανθρώπου. Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η εξίσωση του πολιτιστικού παράγοντα με τον κοινωνικό και οικονομικό παράγοντα (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης κάνει την εμφάνισή του με βάσεις την αειφορία του συστήματος και την αναγκαιότητα εφαρμογής του σε όλους τους τομείς. Ο αειφορικός τρόπος σκέψης και δράσης έχει τη βάση του σε μία συσσωρευμένη ανά τους αιώνες ανθρώπινη γνώση και εμπειρία για τον κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των διαστάσεων της έμβιας και άβιας ύλης. Η Οικοκαλλιτεχνική Εκπαίδευση γνωστή στα αγγλικά ως Art Education καλλιεργεί και προάγει τη σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικής Τέχνης. Σε αυτήν τη σύνδεση ενυπάρχει η τέχνη, η οικολογία με τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Βαθύτεροι στόχοι που πραγματεύεται αφορούν στα βασικά ζητήματα της επιβίωσης και της αλληλεξάρτησης που δημιουργεί η τέχνη για την επιβίωση. Από το 1990 και μετά παρατηρείται μία ένα σύνολο

δράσεων και προσπαθειών για την προώθηση της οικοκαλλιτεχνικής εκπαίδευσης στους τομείς της τέχνης, της οικολογίας, της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας. Η Περιβαλλοντική Τέχνη αναγνωρίζει τη σύνθετη πραγματικότητα και μεριμνά για την αποδοχή της ως ένα ενιαίο σύνολο που χαρακτηρίζεται από μία οικολογική κοινότητα πλούσια σε βιολογική, κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Η Τέχνη ως μέσο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης προετοιμάζει και καλλιεργεί ανθρώπους με βαθύ αίσθημα περιβαλλοντικής συνείδησης (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009).

Η Τέχνη λοιπόν που συνδέεται με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση, καλούμενη ως Περιβαλλοντική Τέχνη, συμβάλλει στη σχέση του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο, στην ερμηνεία των φαινομένων της φύσης καθώς και στην ενημέρωση του κοινού για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αντικείμενα ενασχόλησής της αποτελούν οι δυνάμεις της φύσης με τα υλικά του περιβάλλοντος, τα οποία αξιοποιεί για τη δημιουργία έργων Τέχνης. Στο περιεχόμενό της περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα τεχνικών που περιγράφουν και εξυμνούν τη φύση καθώς επίσης και έργο οικολογικό και πολιτικό που αντιμετωπίζει περιβαλλοντικές προκλήσεις (Jacobson et.al., 2016,). Στη σύγχρονη εποχή πολλοί καλλιτέχνες έδειξαν έντονα την ανησυχία τους για την κατάσταση του περιβάλλοντος λόγω της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, η οποία είναι πλέον ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο προκλήθηκε εξαιτίας της κλιματικής αλλαγής, της μείωσης της βιοποικιλότητας και του υπερπληθυσμού (World Watch Institute, 2012). Έτσι, το γεγονός αυτό έφερε σαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς διάφορα είδη Τέχνης σχετιζόμενα με οικολογικά ζητήματα, γνωστά με τους όρους «Οικολογική Τέχνη», «Περιβαλλοντική Τέχνη», «Η Τέχνη της Γης», «Η Τέχνη στη Φύση» (Θεοδούλου et al., 2022, από Kagan, 2014,).

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη το περιβάλλον αποτελεί βασικό τομέα έμπνευσης για πολλούς καλλιτέχνες δεδομένου ότι τα στοιχεία της φύσης αλληλοσυμπληρώνονται με τα βιώματα και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Ο άνθρωπος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα επιμέρους σύνολο της φυσικής πραγματικότητας όπου και εντάσσεται αρμονικά στη συνολική δημιουργία. Ιδανικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ενίσχυση της

διεπιστημονικής ευαισθητοποίησης για το φυσικό περιβάλλον μέσω μίας πολύπλευρης συνεργασίας μεταξύ των θετικών επιστημών, των Τεχνών και των ανθρωπιστικών επιστημών (Jacobson et.al., 2016). Στα σχολεία η συμβολή της Τέχνης μπορεί να ενισχύσει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, να προωθήσει φιλοπεριβαλλοντικές απόψεις, ενημερώνοντας τους μαθητές για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες μας, με σκοπό τη διεύρυνση των γνώσεων και την αξιολόγηση ζητημάτων σχετικά με την Τέχνη, τα κοινωνικά προβλήματα και τις περιβαλλοντικές καταστροφές (Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009, από όπ. αναφ. στο Song, 2017).

Πιο σημαντικά, στα σχολεία οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις επιστημονικές τους γνώσεις μέσω μίας καλλιτεχνικής διάθεσης και προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην καλλιέργεια της αισθητικής εκτίμησης για το περιβάλλον (Song, 2017). Η Τέχνη γίνεται το μέσο με το οποίο δημιουργείται μία νέα σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και ανθρώπου, με απώτερο στόχο μία βιώσιμη συνύπαρξη, καθώς και την αποκατάσταση του περιβάλλοντος με καλλιτεχνικούς τρόπους (Greenmuseum.org, 2016). Συνεχίζοντας, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση γύρω από διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η βιωσιμότητα (Hansen, 2009) και στην διαμόρφωση φιλικής συμπεριφοράς ως προς το περιβάλλον από την παιδική ηλικία (Conkey and & Green, 2018).

Η τέχνη ως μέσο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης μπορεί να αποτελέσει την δίοδο ως προς την έκφραση των αντιλήψεων, των θέσεων και των προβληματισμών για το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2009). Πιο σημαντικά, η Τέχνη με τη διάσταση της Περιβαλλοντικής Τέχνης μπορεί να προσαρμοστεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε μαθήματα όπως της ιστορίας, της βιολογίας, της μελέτης περιβάλλοντος, οξύνοντας το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργώντας τους το αίσθημα της ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον και την επιθυμία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η ανάμειξη των διαφορετικών κλάδων καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων συμβάλλουν στην απόκτηση και βελτίωση των γνώσεων, στην κατανόηση και ευαισθητοποίηση τόσο των νέων όσο και του γενικού πληθυσμού. Ακόμη, άξιο αναφοράς είναι πως η Τέχνη όσον αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης, συμβάλλει

στη βελτίωση των αποδόσεων και αποκαλύπτει κρυμμένα ταλέντα των μαθητών (Ford Foundation, 2005). Καταληκτικά, η Τέχνη με την έννοια της Περιβαλλοντικής Τέχνης συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και επεξήγηση των περιβαλλοντικών εννοιών αλλά και στη δημιουργία ουσιαστικής σχέσης με τη φύση. Επίσης, προωθείται η ευεξία των μαθητών μέσω της επαφής τους με τη φύση και τις Τέχνες (Conkey & Green, 2018).

### **1.5. Τέχνη και Ειδική Εκπαίδευση**

Η τέχνη είναι πηγή εξωτερίκευσης του εσωτερικού μας κόσμου, αποτελεί μέσο έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και προσθέτει μία ευχάριστη πινελιά στον περιβάλλοντα χώρο των ανθρώπων (Chilton et al., 2015, από όπ. αναφ. στο Al-Yahyai et al., 2020). Η Deasy (2002) δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ τέχνης, ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης για τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία. Η τέχνη ενισχύει και υποστηρίζει κινητικές, γνωστικές και αναπτυξιακές δεξιότητες για τους μαθητές αυτούς (Al-Yahyai et al., 2020). Οι εικαστικές δραστηριότητες παρέχουν πληθώρα αισθητηριακών εισροών συνδυάζοντας πνευματική και φυσική συγκέντρωση (Al-Yahyai et al., 2020).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία εκφράζονται όπως και οι υπόλοιποι μαθητές και κυρίως μέσω των εικαστικών και πλαστικών τεχνών. Το γεγονός αυτό οδήγησε τους ειδικούς στην ειδική εκπαίδευση και τους ψυχολόγους προς την ενσωμάτωση των μορφών τέχνης ως μέθοδο θεραπευτική, η οποία ωφελεί τους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, φυσικό και ψυχολογικό (Al-Yahyai et al., 2020). Με άλλα λόγια, η τέχνη ως θεραπευτικό μέσο αποτελεί μία μη λεκτική μέθοδο η οποία χρησιμοποιεί κάποιες εικαστικές μορφές οπτικού τύπου με σκοπό την έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων χωρίς να βασίζεται στο λεκτικό κομμάτι ως επικοινωνιακό μέσο (Farokhi, 2011, όπ. αναφ. στο από Al-Yahyai et al., 2020). Κατά την ανασκόπηση όλων των μελετών περίπτωσης, ο Gazeas (2012) εμβαθύνει στη θεραπευτική πλευρά της τέχνης αναδεικνύοντας τη βοήθεια που προσφέρει στα άτομα με διαταραχή αυτιστικού φάσματος μαθαίνοντάς τα να περνούν από το ένα στάδιο της

ανάπτυξης του σχεδίου στο επόμενο, οικοδομώντας την τέχνη ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας.

Επιπλέον, οι εικαστικές τέχνες λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο όπως η ψυχοθεραπεία, επιτρέποντας στα παιδιά με αναπηρίες να διασπάσουν όποια αρνητικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά συναισθήματα αλλά και παρορμήσεις που τους διακατέχουν. Με άλλα λόγια, η θεραπεία μέσω της τέχνης μπορεί να θεωρηθεί ως μία εκ των θεραπευτικών παρεμβάσεων (Al-Yahyai et al., 2020) βοηθώντας τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες να αντιμετωπίσουν τα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και γλωσσικά προβλήματα. Η καλλιτεχνική έκφραση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κάθαρση των συνειδητών και ασυνείδητων συγκρούσεων και παρορμήσεων των ατόμων με αναπηρίες (Sulewski et al., 2012).

Οι δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από τις τέχνες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να εκφραστούν σε μία διαφορετική γλώσσα της οποίας το λεξιλόγιο, τα χρώματα και τα σχήματα αντικατοπτρίζουν μία οπτική αναπαράσταση των σκέψεων και συναισθημάτων που τους διακατέχουν. Έτσι, βέβαια, παράγεται ένα καλλιτεχνικό προϊόν το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο καθώς επίσης και ως θεραπευτική προσέγγιση για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας τους. Όσον αφορά το διεθνές πλαίσιο, αυτό υποστηρίζει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προοπτικές που κατατάσσονται υπέρ στην εκπαίδευση όλων των τύπων μαθητών από δασκάλους που ενσωματώνουν την καλλιτεχνική εκπαίδευση σε προγράμματα ειδικής αγωγής (Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2016). Η συνθήκη αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη συνεργασίας και ενός κοινού σχεδίου δράσης μεταξύ των γενικών και ειδικών παιδαγωγών (Hourigan, 2014).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2. Περιβάλλον

Το Περιβάλλον αποτελεί μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια γεγονός που καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό ενός σαφούς ορισμού. Η προσέγγιση της έννοιας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της θεώρησης του περιβάλλοντος ως ένα σύνολο αλληλοσυσχετιζόμενων και αλληλεξαρτώμενων φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων αλλά και συνθηκών που πλαισιώνουν τον άνθρωπο στην επιφάνεια της γης. Μέσα στο περιβάλλον δεν εμπεριέχονται μόνο οι φυσικοί πόροι της γης αλλά και τα πολιτισμικά στοιχεία που σε βάθος χρόνων διαμορφώθηκαν από τον ανθρώπινο παράγοντα κατά την πορεία της ζωής και εξέλιξής του. Οι πόροι της γης, οι οποίοι είναι άμεσα αλληλοσυνδεδεμένοι και αλληλοεπηρεαζόμενοι μεταξύ τους, βρίσκονται και σε πλήρη αλληλεξάρτηση με τον άνθρωπο και δραστηριότητες που αυτός εκτελεί. Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί θεμελιώδες και αναπόσπαστο κομμάτι του γήινου περιβάλλοντος του με το οποίο και συνδέεται μέσω ενός πολύπλοκου συστήματος ροών ύλης και ενέργειας (Αθανασάκης, 1996).

Το 2008, ο Αμπελιώτης Κωνσταντίνος παρουσίασε όλα τα στοιχεία εκείνα που ορίζουν το περιβάλλον:

- Τα δέντρα, ο αέρας και το έδαφος που περιβάλλουν το οικοσύστημα γύρω μας
- Όλα τα κτήρια εντός των οποίων ζούμε, εργαζόμαστε ή διασκεδάζουμε
- Τα χωράφια και τα αγροκτήματα τα οποία αποτελούν πηγές άντλησης της τροφής του ανθρώπου
- Οι ωκεανοί, οι λίμνες και τα ποτάμια

Στη συνέχεια εφόσον παρουσίασε το σχεδιάγραμμα που ορίζει το περιβάλλον, συνόψισε τι αποτελεί Περιβάλλον μέσα σε έναν ορισμό. Σύμφωνα λοιπόν με τον Αμπελιώτη Κωνσταντίνο, το Περιβάλλον αποτελεί ό,τι υπάρχει γύρω μας, δηλαδή ολόκληρος ο κόσμος που μας περιβάλλει. Η ορθή μελέτη του περιβάλλοντος βασίζεται στην κατάταξη των διάφορων πτυχών του που το χαρακτηρίζουν, σε μεγαλύτερες θεματικές ενότητες. Απαιτείται λοιπόν, ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Φυσικό περιβάλλον είναι κάθε τι που δημιουργήθηκε από τη μητέρα φύση, ενώ ανθρωπογενές περιβάλλον είναι ό,τι δημιουργήθηκε από την ανθρώπινη δραστηριότητα και παρέμβαση (Αμπελιώτης, Κ., 2008).

Η ολοκληρωμένη εικόνα του ορισμού παρουσιάζεται μέσα από το νόμο του 1650 και του 1986, ο οποίος αποτελεί το βασικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής νομοθεσίας στην Ελλάδα. Έτσι, ως περιβάλλον ορίζεται το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, τη γενικότερη ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες (Αμπελιώτης, Κ., 2008).

Το 2020, στο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο-βιβλίο με τίτλο «Environment and Sustainable Development» οι συγγραφείς Tanybayeva, A.K., Abubakirova, K.D., και Rysmagambetova A.A. έδωσαν έναν σύγχρονο, ολοκληρωμένο ορισμό για το Περιβάλλον. Σύμφωνα λοιπόν με τη δική τους θέση, περιβάλλον ορίζεται ένα σύνολο που αποτελείται από φυσικά και τεχνητά αντικείμενα εντός των οποίων συμπεριλαμβάνονται ο ατμοσφαιρικός αέρας, το στρώμα του όζοντος της γης, τα επιφανειακά και υπόγεια ύδατα, το έδαφος, το υπέδαφος, η γλωρίδα και η πανίδα, καθώς και το κλίμα στην αλληλεπίδρασή τους. Η ζωή και το περιβάλλον είναι δύο αλληλένδετοι μεταξύ τους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ζωή ενός ζωντανού οργανισμού επηρεάζεται από τους διάφορους περιβαλλοντικούς παράγοντες και με τη σειρά τους τροποποιούν το περιβάλλον γύρω τους με ποικίλους τρόπους. Το περιβάλλον το οποίο περιβάλλει τον άνθρωπο δεν περιλαμβάνει μόνο τους κοινούς φυσικούς παράγοντες οι οποίοι είναι και κοινοί για όλα τα χερσαία ζώα, αλλά περιλαμβάνει επίσης, το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον που δημιουργεί το ίδιο το άτομο.

Ειδικότερα το περιβάλλον αποτελεί ένα ενιαίο πολύπλοκο σύστημα αλληλοεπιδρώντων παραγόντων (Tanybayeva, A.K. et al., 2020).

### **2.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Κατά τη δεκαετία του 1970 άρχισε να κυοφορείται πληθώρα δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στα προγράμματα των σχολείων Ευρώπης και Αμερικής λόγω των τεταμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τότε διαπιστώθηκε πως δεν ήταν δυνατόν να οριστεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για την Π.Ε. (Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε., 2005 από Harvey, 1977). Ο Harvey (1977), αφού είχε συγκεντρώσει όλο το υλικό που είχε δημοσιευθεί μέχρι τότε, το υπέβαλε σε ανάλυση περιεχομένου και κατέληξε να προτείνει τους όρους MERE (Man-Environment Relationship Education) ή PERE (People-Environment Relationship Education). Το 1977 στην Τιφλίδα συγκλήθηκε η διακυβερνητική διάσκεψη της UNESCO. Εκεί πραγματοποιήθηκε η θεσμοθέτηση των αρχών, των στόχων, των χαρακτηριστικών καθώς επίσης και της προτεινόμενης μεθοδολογίας σχετικά με την Π.Ε.. Στη συνέχεια ακολούθησαν δύο από τους πιο γνωστούς ορισμούς για την Π.Ε. (Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε., 2005).

Το 1970, λοιπόν, η οργάνωση International Union for the Conservation of Nature διατύπωσε τον πρώτο ορισμό. Σύμφωνα με αυτόν τον πρώτο ορισμό, η Π.Ε. ορίστηκε ως μία διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αλλά και των αναγκαίων στάσεων, για να μπορέσει να γίνει κατανοητή αλλά και να εκτιμηθεί εξίσου η αλληλοσυσχέτιση ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, κρίθηκε αναγκαία η πρακτική ενασχόληση με το ζήτημα της λήψης των αποφάσεων και της διαμόρφωσης ενός κώδικα συμπεριφοράς για όλα τα θέματα που σχετίζονται με την ποιότητα του περιβάλλοντος (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Το 1977 διατυπώθηκε ο δεύτερος και πιο γνωστός ορισμός για την Π.Ε.. Στον ορισμό αυτό η Π.Ε. εστίασε την προσοχή της στην προώθηση της ανάπτυξης σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την πολυπαραγοντική αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των αστικών και αγροτικών περιοχών σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικολογικό επίπεδο. Μέσω της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε άτομο να αποκτήσει γνώσεις, αξίες, στάσεις, αφοσίωση και δεξιότητες, στοιχεία απαραίτητα για την προστασία και βελτίωση του Περιβάλλοντος. Τέλος, δημιουργούνται νέα πρότυπα συμπεριφοράς και δημιουργείται μία ανανεωμένη και άρτια δομημένη σύσταση ατόμων, ομάδων και κοινωνιών ειδικών για το Περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Το 2012, ο συγγραφέας Suresh Pachauri του επιστημονικού βιβλίου με τίτλο «Environmental Education» προσέγγισε την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσθέτοντας νέο επιστημονικό περιεχόμενο στον ορισμό της. Σύμφωνα λοιπόν με τον Suresh Pachauri, η επιστήμη της Π.Ε. αποτελεί ένα πολυεπιστημονικό πεδίο καθώς περιλαμβάνει ένα σύνολο ποικίλων κλάδων σπουδών όπως η χημεία, η φυσική, η ιατρική επιστήμη, η βιοεπιστήμη, η γεωργία, η δημόσια υγεία και η υγειονομική. Αφορά τη μελέτη των φυσικών φαινομένων στο περιβάλλον. Διεξάγει μελέτες αναφορικά με τις πηγές, τις αντιδράσεις, τις μεταφορές, την επίδραση και την τύχη των φυσικών και βιολογικών ειδών στον αέρα, το νερό και το έδαφος και την επίδραση της ανθρώπινης δραστηριότητας σε αυτά (Pachauri S., 2012).

Μία ακόμη πιο σύγχρονη επιστημονική μελέτη ήρθε και συμπλήρωσε με την σειρά της τον ορισμό της Π.Ε. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, η Π.Ε. ορίζεται ως μία διεπιστημονική στρατηγική διατήρησης που διευκολύνει τη μάθηση η οποία έχει τις βάσεις της σε φυσικοκεντρικά τοπία και μέρη με σκοπό την ανάπτυξη μελλοντικών περιβαλλοντολόγων και υπεύθυνων επιστημόνων, ικανών να λαμβάνουν αποφάσεις και να αποτελούν ενεργά μέλη της κοινότητας (Sprague et al., 2021). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει «κλειδί» για τη βελτίωση των επιστημονικών γνώσεων, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και των περιβαλλοντικών γνώσεων των συμμετεχόντων (Sprague et al., 2021).

## 2.2. Η Γένεση και η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, είχε αρχίσει να διαφαίνεται έντονα ένας γενικότερος οικολογικός προβληματισμός και μία γενικότερη περιβαλλοντική ανησυχία. Τότε «γεννήθηκε» και η ιδέα για μία εκπαίδευση σχετική με το περιβάλλον. Αυτού του είδους η εκπαίδευση κρίθηκε ως ένα από τα πιο δραστικά μέτρα με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αρχική σύλληψη της Π.Ε. αποτελούσε μία εξειδικευμένη σύσταση ομάδας τεχνικών και ειδικών για θέματα και προβλήματα του περιβάλλοντος. Τα άτομα αυτά ήταν εκείνα που μπορούσαν να διερευνήσουν και να θέσουν σε εφαρμογή με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τα κατάλληλα μέτρα. Έτσι, στη βάση της λογικής αυτής δημιουργήθηκε η αφετηρία για την ανάπτυξη ολοένα και περισσότερων περιβαλλοντικών κλάδων στο χώρο της επιστήμης. Οι κλάδοι των περιβαλλοντικών επιστημών είναι αυτοί που παρέχουν τους ειδικούς, τις κατάλληλες ειδικότητες, καταρτίζοντας αυτό το κατάλληλο προσωπικό το οποίο ασχολείται με την έρευνα και στελεχώνει τις διάφορες υπηρεσίες και τα σχετικά με το περιβάλλον υπουργεία. Από μία τέτοια οπτική γωνία, φανερώνεται η άμεση σχέση της επιστήμης και της πολιτείας σχετικά με το θέμα του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 1998).

Σύντομα, το οικολογικό κίνημα ανέπτυξε τον προβληματισμό για το θέμα του περιβάλλοντος προωθώντας μία ριζοσπαστική άποψη σχετικά με την Π.Ε. όπου σιγά σιγά άφησε τα περιορισμένα και βραχυπρόθεσμα όρια που είχε θέσει, διευρύνοντας την έννοια της Π.Ε. στο σύνολο της κοινωνίας εμπλουτίζοντάς την με τις απαραίτητες κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις με μακροπρόθεσμους και πιο ουσιαστικούς στόχους. Αυτή η συλλογιστική πορεία κατέδειξε πως το περιβαλλοντικό πρόβλημα δεν ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστεί μόνο με τεχνικά και θεσμικά μέσα όντας σε πλαίσια ενός κοινωνικού και οικονομικού κατεστημένου. Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα κάποιων συγκεκριμένων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών επιλογών σε αντίθεση με την αντίληψη που επικρατούσε ως εκδήλωση ιδιοτροπιών των φυσικών φαινομένων και λειτουργιών. Η οικολογική κρίση είναι συνυφασμένη με την κοινωνική και πολιτισμική κρίση με τις ρίζες της να εντοπίζονται στο είδος των σχέσεων που διαμόρφωσαν οι κοινωνίες με τη φύση και ο άνθρωπος ως προς τον άνθρωπο και τον ίδιο του τον εαυτό. Μπορεί, λοιπόν, βέβαια οι φυσικοί και βιολογικοί νόμοι να διαμορφώνουν το φυσικό υπόβαθρο της ζωής, όμως οι κοινωνικοπολιτικοί, οικονομικοί

παράγοντες και τα συστήματα αξιών είναι αυτοί οι οποίοι συμβάλλουν στην διαμόρφωση της αντίληψης του ανθρώπου με τη φύση και τους άλλους ανθρώπους (Φλογαΐτη, 1998).

Έτσι, έγινε σταδιακά αντιληπτό πως η ορθή λειτουργία της Π.Ε. βασίζεται όχι μόνο στην εκπαίδευση των ειδικών αλλά και την αγωγή των πολιτών με στόχο θεμελιώδεις αλλαγές όσον αφορά τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Με αυτήν την έννοια, το θέμα του περιβάλλοντος αποτελεί μία ευρεία υπόθεση η οποία δεν επαφίεται μόνο στους ειδικούς και τα διοικητικά κέντρα αλλά αφορά άμεσα τον πολίτη οποίος έχει πλήρη συνείδηση και ενεργητικό ρόλο μέσα στην κοινωνία. Το κοινωνικό σύνολο δεν πρέπει να δέχεται άκριτα τις κεντρικά σχεδιασμένες αποφάσεις των ειδικών και των διοικητικών κέντρων αλλά αντίθετα οφείλει να διερευνά, να διεκδικεί και να συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Καθ' αυτόν τον τρόπο, η Π.Ε. συμβάλλει στη διαμόρφωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων με υψηλό αίσθημα περιβαλλοντικής συνείδησης και ευθύνης οι οποίοι θα διαμορφώσουν καινούριες σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και φύσης (Φλογαΐτη, 1998).

Στις 5 Ιουνίου του 1972, ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών οργάνωσε την πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον, η οποία συνήλθε στην Στοκχόλμη. Το σύνολο των συμμετεχόντων απαρτιζόταν από αντιπροσώπους 113 χωρών, εκπροσώπους διαφόρων οργανισμών του Ο.Η.Ε. και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Η Διάσκεψη αυτή αποτέλεσε την αφετηρία για την ανάπτυξη σε διεθνές επίπεδο της περιβαλλοντικής προβληματικής καθώς για πρώτη φορά αναγνωρίστηκαν και αναδείχθηκαν επίσημα τα περιβαλλοντικά προβλήματα τα οποία συσχετίστηκαν άμεσα με τις δραστηριότητες του ανθρώπινου παράγοντα. Άξιο αναφοράς είναι ότι η γένεση της Π.Ε. είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη Διάσκεψη της Στοκχόλμης καθώς εκεί η διεθνής κοινότητα αναγνώρισε την ανάγκη για την προώθησή της με σκοπό την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ειδικότερα και πιο σημαντικά, στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης υπό το πρίσμα της κινητοποίησης της διεθνής κοινότητας και της διεθνούς συνεργασίας προτάθηκε ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την απάντηση στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το σχέδιο δράσης πραγματοποιήσαν πέντε θεματικές ενότητες και ένα σύνολο 109 προτάσεων (Φλογαΐτη, 1998).

Η 1η ενότητα εστίαζε την προσοχή της στον σχεδιασμό και τη διαχείριση των ανθρώπινων περιβαλλόντων με απώτερο σκοπό την περιβαλλοντική ποιότητα, η 2η ενότητα περνούσε το βάρος της προσοχής στη διαχείριση των φυσικών πόρων και η 3η ενότητα αφορούσε στην αναγνώριση και τον έλεγχο των παραγόντων ρύπανσης με μεγάλη διεθνή σπουδαιότητα. Εν συνεχεία, η 4η ενότητα έκανε τη σύνδεση των εκπαιδευτικών, πληροφοριακών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλευρών που χαρακτηρίζουν τα περιβαλλοντικά θέματα. Η τελευταία και 5η ενότητα αφορούσε την ανάπτυξη και το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998).

Το 1972 πραγματοποιήθηκε η συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το ανθρώπινο περιβάλλον στην Στοκχόλμη. Εκεί λοιπόν, θεσμοθετήθηκε το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με το ανθρώπινο περιβάλλον και σε συνεργασία με την U.N.E.S.C.O οργανώθηκε το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (I.E.E.P.) του οποίου η διάρκεια ισχύει μέχρι σήμερα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005). Οι βασικοί στόχοι του Δ.Π.Π.Ε. αφορούσαν:

- Το συντονισμό, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη ενός διεθνούς προγράμματος στον τομέα της Π.Ε..
- Τη διευκόλυνση της διεθνούς συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα σχετικά με την Π.Ε.
- Την προώθηση της έρευνας
- Το σχεδιασμό και την αξιολόγηση καινούργιων μεθόδων, διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον τομέα του περιβάλλοντος

- Την κατάρτιση εκπαιδευτικών και ερευνητών και
- Την παροχή βοήθειας στα κράτη μέλη του Ο.Η.Ε. για την ανάπτυξη προγραμμάτων Π.Ε.

Η φιλοσοφία της Π.Ε. βασίζεται σε μία ολιστική άποψη θέασης του κόσμου. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος το οποίο αποτελείται από τα εξής στοιχεία: την ατμόσφαιρα, το έδαφος, τα ορυκτά, τα φυτά, τα ζώα, τους μικροοργανισμούς,. Όλα αυτά τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και λειτουργούν μαζί ώστε να κρατούν το σύστημα αυτό ολοκληρωμένο και εν ζωή. Μάλιστα στη χάρτα του Βελιγραδίου, το 1975 περιγράφεται αυτή η ολιστική άποψη της U.N.E.S.C.O η οποία αναγνωρίζει την ανάγκη της θέασης του περιβάλλοντος ως ένα ολιστικό σύστημα αποτελούμενο από οικολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, αισθητικές και νομικές όψεις (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Σύμφωνα με την UNESCO, οι στόχοι της Π.Ε. ήταν οι εξής:

1. Η συνειδητοποίηση: παροχή και προσφορά βοήθειας σε άτομα και κοινωνικές ομάδες με σκοπό να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα, τα προβλήματα που το διέπουν και τον ρόλο που διαδραματίζει ο άνθρωπος παράγοντας στην επίλυση αυτών.
2. Οι γνώσεις: βοήθεια ως προς τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες για να μπορέσουν να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ένα σύνολο με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και την ανθρώπινη παρουσία και συνύπαρξη μέσα σε αυτό λαμβάνοντας υπόψιν την ευθύνη των πράξεων και ενεργειών που φέρει ο άνθρωπος απέναντί του.

3. Οι στάσεις: βοήθεια ως προς τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες για την απόκτηση κοινωνικών αξιών και κυρίως την ενίσχυση έντονου ενδιαφέροντος και διάθεσης για ενεργό συμμετοχή σε ό,τι αφορά την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος.

4. Οι δεξιότητες: προσφορά βοήθειας στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες με σκοπό να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες και αναγκαίες δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να επιλύσουν περιβαλλοντικά προβλήματα.

5. Η ικανότητα αξιολόγησης: βοήθεια ως προς τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να πραγματοποιούν αξιολόγηση σχετική με τις περιβαλλοντικές παραμέτρους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφορικά με οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

6. Η συμμετοχή: προσφορά βοήθειας στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες με σκοπό την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης που έχουν ως προς το περιβάλλον αλλά και της κατανόησης και αντίληψης της ανάγκης που υπάρχει για την ενεργό δραστηριοποίησή τους για την επίλυση των προβλημάτων.

Όπως αναφέρει η Φλογαΐτη, μετά το συνέδριο του Βελιγραδίου ο Ι.Ε.Ε.Ρ. ανέλαβε την οργάνωση μίας σειράς συναντήσεων σε περιφερειακό επίπεδο με σκοπό:

- Τη διάδοση και εξάπλωση της πληροφόρησης
- Την πραγματοποίηση συζητήσεων σχετικών με τα περιβαλλοντικά θέματα

- Την ενίσχυση του ενδιαφέροντος απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και κατ' επέκταση την ανάπτυξη προβληματισμού γύρω από αυτά με σκοπό την αναζήτηση των λύσεων τους.
- Την εντατικοποίηση των προσπαθειών για την υλοποίηση της Π.Ε. σε εθνικό επίπεδο.
- Την επισήμανση της ανάγκης εδραίωσης της Π.Ε. στις διάφορες χώρες
- Προοπτικές ανάπτυξης της Π.Ε.

Η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη για την Π.Ε. πραγματοποιήθηκε στην Τιφλίδα τον Οκτώβριο του 1977. Εκεί διαμορφώθηκαν τα πλαίσια της Π.Ε. μέσω της εννοιολογικής και μεθοδολογικής οριοθέτησής τους. Στην εν λόγω διάσκεψη, υλοποιήθηκε η Διακήρυξη της Τιφλίδας για την Π.Ε. με ένα κείμενο αναφοράς συμπεριλαμβανομένων 41 προτάσεων για όλες τις μελέτες που ακολούθησαν μέχρι σήμερα. Τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν:

- Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονταν εντός των σύγχρονων κοινωνιών
- Ο ρόλος τον οποίο διαδραμάτιζε η εκπαίδευση ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος
- Οι προσπάθειες που είχαν αναπτυχθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
- Οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν για την ανάπτυξη της Π.Ε. σε εθνικό επίπεδο.

- Η περιφερειακή και διεθνής συνεργασία και ανάπτυξη της Π.Ε.

Δέκα χρόνια αργότερα, μετά τη Διάσκεψη στην Τιφλίδα, ο διεθνής οργανισμός UNESCO οργάνωσε τον Αύγουστο του 1987, ένα διεθνές συνέδριο για την Π.Ε. και Κατάρτιση στην Μόσχα. Το συνέδριο της Μόσχας αποσκοπούσε:

- Στην ανάλυση της περιβαλλοντικής κατάστασης στα τέλη της δεκαετίας του '80 καθώς επίσης και των επιπτώσεων που η νέα πραγματικότητα είχε στην Π.Ε.
- Στην ανάλυση και εκτίμηση της κατάστασης της Π.Ε.
- Στο σχεδιασμό της στρατηγικής για την Π.Ε. στη δεκαετία του '90.

Το αποτέλεσμα που επήλθε μέσω αυτού του συνεδρίου ήταν η καθιέρωση του όρου «βιώσιμη ανάπτυξη». Επίσης, επαναπροσδιορίστηκε η έννοια της ανάπτυξης, καθώς διαμορφώθηκε μία καινούρια περιβαλλοντική πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, το 1992 στο Ρίο ντε Τζανέιρο, στη συνδιάσκεψη του ΟΗΕ που πραγματοποιήθηκε με θέμα «Το Περιβάλλον και η Ανάπτυξη» έγινε η υιοθέτηση της Διακήρυξης του Ρίο συνοδευόμενη από 27 αρχές χωρίς δεσμευτικό χαρακτήρα καθώς επίσης και από ένα σχέδιο δράσεων για τον 21ο αιώνα γνωστό ως Agenda 21. Παράλληλα, υλοποιήθηκε και υιοθετήθηκε η Σύμβαση για την κλιματική αλλαγή και η Σύμβαση για την Βιοποικιλότητα.

Το 2002 στο Johannesburg ακολούθησε η διάσκεψη κορυφής με θέμα την «Αειφόρο Ανάπτυξη», τονίζοντας την ανάγκη ενσωμάτωσής της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με σκοπό την ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της εκπαίδευσης προς την Αειφορία. Το 2005 στο Βίλνιους ακολούθησε «η Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», η οποία είχε ως στόχο την ενθάρρυνση των μελών της UNECE σε ζητήματα ενσωμάτωσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα φυσικά με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες κάθε μέλους χώρας της UNECE.

### **2.3. Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Η σύγχρονη έννοια της Π.Ε. διαμορφώνεται με βάση τις τρεις όψεις της Π.Ε., οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και δρουν συνδυαστικά. Η Π.Ε. αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και δίνει τη δυνατότητα του επαναπροσδιορισμού της θέσης και του ρόλου του ανθρώπινου παράγοντα μέσα στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι όψεις αυτές σχετίζονται με τους τρεις διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον συνδέεται με την εκπαίδευση. Αναλύονται ως εξής :

#### Εκπαίδευση δια μέσου του Περιβάλλοντος

Το περιβάλλον είναι το πλαίσιο εντός του οποίου αποκτούνται οι γνώσεις , οι δεξιότητες και πραγματοποιείται η μάθηση. Μέσα σε αυτό το πεδίο καλλιεργούνται και αναπτύσσονται τα φιλοπεριβαλλοντικά συναισθήματα.

## Εκπαίδευση για το Περιβάλλον

Εστίαση του ενδιαφέροντος και της προσοχής στην κατανόηση της λειτουργίας του περιβαλλοντικού συστήματος έτσι ώστε να μπορεί ο άνθρωπος να κάνει ορθή χρήση αυτού και να διαχειρίζεται άρτια τις διάφορες περιβαλλοντικές προκλήσεις. Αφορά την κατανόηση των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις για τη χρήση αυτού του συστήματος.

## Εκπαίδευση για χάριν του Περιβάλλοντος

Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία και ενσωμάτωση αξιών και στάσεων για την υιοθέτηση ενός ατομικού κώδικα συμπεριφοράς ο οποίος συμβάλλει στην διασφάλιση ωφέλιμων, ευνοϊκών αποφάσεων και πράξεων σχετικά με την βέλτιστη διατήρηση του περιβάλλοντος.

### **2.4. Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Το προφίλ ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη περιγράφεται μέσα από τους στόχους της Π.Ε. Ο πολίτης αυτός ουσιαστικά χαρακτηρίζεται από οικολογική παιδεία και συνείδηση και είναι υπεύθυνος αλλά και ενεργός στο κοινωνικό πεδίο (Φλογαΐτη, 1998). Η ανάπτυξη, η επεξεργασία και η αξιολόγηση των προγραμμάτων της Π.Ε. βασίζονται σε αυτούς τους στόχους οι οποίοι και αποτελούν το βασικό σχεδιάγραμμα για την επίτευξη των παραπάνω παραγόντων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Οι στόχοι λοιπόν είναι οι εξής:

- Τα θέματα προσεγγίζονται με διεπιστημονικό χαρακτήρα εμπλέκοντας πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς παράγοντες σε συνάρτηση πάντα με τις φυσικές επιστήμες.
- Οι πολίτες εκπαιδεύονται με σκοπό την απόκτηση γνώσεων γύρω από το βιοφυσικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς αποτελούν μέρος αυτού και οφείλουν να ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ώστε να είναι έτοιμοι να δράσουν για τη λειτουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος.
- Επιτακτική είναι η ανάγκη της επίγνωσης στο κομμάτι που αφορά την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, του ίδιου του ατόμου με τον εαυτό του, με τους άλλους ανθρώπους, καθώς επίσης και ο προσδιορισμός της θέσης και της σχέσης του με το πλανητικό σύστημα.
- Ανάπτυξη της επίγνωσης της θέσης του ανθρώπου ως ένα ξεχωριστό μέρος του λειτουργούντος συστήματος, ώστε να μπορεί να αλλάζει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέρη του συστήματος αυτού.
- Απόκτηση εμπειρίας του πολίτη αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενδιαφέροντα και θέματα. Έτσι, ο πολίτης μπορεί να είναι σε θέση να προβεί σε αυτοαξιολόγηση για λήψη αποφάσεων σε πολιτικό και κυβερνητικό επίπεδο.
- Διαμόρφωση νέων στάσεων και αξιών οι οποίες συμβάλλουν στην δημιουργία ενός τρόπου ζωής που σέβεται και ευνοεί το περιβάλλον.

- Προσφορά βοήθειας στα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, για να μπορέσουν να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες αναφορικά με το συνολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που το διέπουν.
- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως ένα ολιστικό σύστημα και η επεξεργασία αυτής της πραγματικότητας ώστε να μπορούν οι άνθρωποι να αξιολογούν την επίδραση των αλλαγών που συμβαίνουν σε αυτό.
- Η προσέγγιση των κοινωνιών από το ιστορικό, πολιτιστικό και φυσικοπεριβαλλοντικό πλαίσιο από το οποίο προσδιορίζονται. Καλλιέργεια αξιών που συνδέονται με την εκτίμηση και το σεβασμό στην κληρονομιά και συνειδητοποίηση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το περιβάλλον με βάση όλες αυτές τις διαθεματικές πλευρές.

## **2.5. Η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Το 2012, ο συγγραφέας Suresh Pachauri του επιστημονικού βιβλίου με τίτλο «Environmental Education» αναλύει τη σημασία της Π.Ε. Ειδικά, τονίζει την συμβολή της Π.Ε. στην αφύπνιση και τον διαφωτισμό σχετικά με τη σημασία της προστασίας της διατήρησης της αδιάκριτης έκλυσης ρύπων στο περιβάλλον από τον άνθρωπο. Τη σήμερα ημέρα, διακρίνουμε μία πληθώρα περιβαλλοντικών ζητημάτων τα οποία αυξάνονται συνεχώς μέρα με τη μέρα απειλώντας την επιβίωση της ανθρωπότητας στη γη. Η Π.Ε. έχει καταστεί σημαντική για τους εξής λόγους:

1. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι διεθνούς σημασίας. Παραδείγματα περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, η καταστροφή του όζοντος, η όξινη βροχή, η θαλάσσια ρύπανση και βιοποικιλότητα αφορούν όλο το διεθνές πλαίσιο και για το λόγο αυτό απαιτούν την αντιμετώπιση μέσω διεθνών προσπαθειών και συνεργασιών.

2. Η ανάπτυξη στο απόγειό της έδωσε τη ζωή στην αστικοποίηση, την βιομηχανική ανάπτυξη, τις μεταφορές, τη γεωργία και τη στέγαση. Ωστόσο, δεδομένης της υποβαθμισμένης περιβαλλοντικής κατάστασης, κατέστη σαφές η προσέγγιση νέων πρακτικών που οδηγούν στην ανάπτυξη με ασφαλή και φιλικό προς το περιβάλλον τρόπο.

3. Έχει σημειωθεί εκρηκτική αύξηση του πληθυσμού. Αυτό συνεπάγεται την μεγάλη πίεση στους φυσικούς πόρους, συμπεριλαμβανομένης της γης. Οι ειδικοί στη γεωργία έχουν αναγνωρίσει και σημειώσει τα προβλήματα υγείας που παρατηρούνται στο έδαφος όπως είναι η έλλειψη των μικροθρεπτικών συστατικών και της οργανικής ύλης, η αλατότητα και η βλάβη στη δομή του εδάφους.

4. Ανάγκη εναλλακτικών λύσεων. Κρίνεται αναγκαίο για τις αναπτυγμένες χώρες να βρουν και να ακολουθήσουν διαφορετικά μονοπάτια με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα που προκύπτουν. Συγκεκριμένα, πρέπει να επιτευχθούν στόχοι, οι οποίοι οδηγούν στην ανάπτυξη μέσω περιβαλλοντικά ορθών δρόμων και βασιζόμενοι στη βιώσιμη ανάπτυξη, να τεθούν κάποιοι στόχοι, οι οποίοι να είναι κοινοί για όλους τους πολίτες της γης και τέλος οι στόχοι αυτοί να αποτρέπουν την υπερβολική κατανάλωση των σπάταλων κοινωνιών του «ανεπτυγμένου κόσμου».

5. Ανάγκη να σωθεί η ανθρωπότητα από την εξαφάνιση. Ο άνθρωπος έχει καθήκον απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και σε όλες τις ζωντανές υπάρξεις από τις οποίες περιβάλλεται, να σώσει τον πλανήτη από την εξαφάνιση, η οποία απειλεί τη διατήρηση της ζωής λόγω των δραστηριοτήτων του ανθρώπου που περιορίζει και εξαντλεί το περιβάλλον.

6. Ανάγκη για σωστό και σοφό σχεδιασμό ανάπτυξης. Η γνώση και η εμπειρία αποτελούν τα βασικά θεμέλια για μία καλή σχεδιαστική πολιτική ανάπτυξης. Οι πηγές, η απόσυρση, η επεξεργασία και η επαναχρησιμοποίηση των προϊόντων πρέπει να είναι συγχρονισμένη με τους

οικολογικούς κύκλους της ανάπτυξης. Οι ανθρώπινες ενέργειες και δράσεις οφείλουν να προγραμματιστούν οικολογικά, με σκοπό να διατηρηθεί το περιβάλλον και η ανάπτυξη (Pachauri S., 2012).

## **2.6. Περιβαλλοντική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση**

Στον 21ο αιώνα, τα πιο πολυσυζητημένα θέματα αφορούν το περιβάλλον και μάλιστα τις περισσότερες χώρες, καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν ένα διεθνές ζήτημα που επηρεάζει το σύνολο του πληθυσμού στον κόσμο. Ως άνθρωποι, παρατηρούμε και αντιμετωπίζουμε τα παγκόσμια προβλήματα όπως είναι η εξαφάνιση ή η ταχεία αύξηση του πληθυσμού ορισμένων ειδών, οι αλλοιώσεις των οικοτόπων, η παγκόσμια υπερθέρμανση, η καταστροφή του όζοντος και πολλά άλλα. Μπροστά σε όλα αυτά τα περιβαλλοντικά προβλήματα που παρουσιάζονται, οι αρχές και οι εξουσίες των κρατών ασχολούνται με το περιβάλλον και την επιστημονική εκπαίδευση (Gokmenoglu, Eret & Kiraz, 2011).

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ταυτίζεται με την επίγνωση και την κατανόηση του αντίκτυπου της συμπεριφοράς μας ως προς το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, κρίνεται η ανάγκη των αλλαγών στις δραστηριότητές μας για την προστασία του πλανήτη. Τις τελευταίες δεκαετίες η ανάπτυξη του περιβαλλοντικού κινήματος παρακίνησε πλήθος ανθρώπων να κάνουν μικρές και ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο ζωής τους ώστε να ζουν με έναν πιο φιλικό ως προς το περιβάλλον τρόπο. Ακόμη πιο σημαντική τονίζεται η ανάγκη της εκπαίδευσης των παιδιών και των ενηλίκων για τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, με σκοπό τη διασφάλιση μίας υγιούς ζωής των μελλοντικών γενεών. Δεν είναι δίκαιο ότι οι σοβαρές περιβαλλοντικές επιπτώσεις των πράξεων μας θα βιωθούν από αθώες μελλοντικές γενιές (Deltanet, 2022).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν έντονα το ενδιαφέρον τους για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης στον άνθρωπο, μέσω των εργαλείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

με σκοπό την αποτροπή των αρνητικών επιπτώσεων που φέρει ο άνθρωπος στο περιβάλλον. Γίνεται λοιπόν εμφανής ο ρόλος των σχολείων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Gokmenoglu, Eret & Kiraz, 2011).

Είναι πλέον ευρέως γνωστό ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αύξηση της περιβαλλοντικής επίγνωσης και ευαισθητοποίησης είναι ο δρόμος της εκπαίδευσης. Όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται όσο το δυνατόν νωρίτερα για το περιβάλλον, καλλιεργούν μέσα τους το αίσθημα της περιβαλλοντικής ηθικής και των αξιών που μαθαίνουν τον σεβασμό, την αγάπη και τη διατήρηση ενός υγιούς περιβάλλοντος (Gokmenoglu, Eret & Kiraz, 2011).

Μία ακόμη σημαντική διαπίστωση για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης είναι ο συνδυασμός και η συμβολή της άτυπης με την τυπική εκπαίδευση. Ειδικότερα, μέρη όπως μουσεία, ζωολογικοί κήποι, φυσικά κέντρα και εκδρομές αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης (Gokmenoglu, Eret & Kiraz, 2011).

## **2.7. Η Πορεία του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, στα τέλη της δεκαετίας του '70 ξεκίνησαν οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της Π.Ε. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τη δεκαετία του '80 ακολούθησε η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων Π.Ε. σε πειραματικό επίπεδο. Τη δεκαετία του '90 πραγματοποιήθηκε επίσημα η εισαγωγή της Π.Ε. στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ύστερα από ψήφιση νόμου (Ν. 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990). Ο νόμος αυτός αναγνώρισε την Π.Ε. ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της Π.Ε. υλοποιείται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικών Δράσεων με τον τρόπο που αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών πραγματοποιείται εκτός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι εθελοντική. Το 1991, η Π.Ε. εισήχθη και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69τ.Α'/1991) ακολουθώντας ανάλογους όρους και προϋποθέσεις.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις και υπουργικές αποφάσεις οι οποίες συνέβαλαν στην ίδρυση και λειτουργία των δύο βασικών θεσμών στήριξης και υλοποίησης της Π.Ε. στα σχολεία της χώρας, δηλαδή, των Υπευθύνων Π.Ε. και των ΚΠΕ. Στον Νόμο 1892/90 (ΦΕΚ 101/τ. Α΄/31.7.1990), άρθρο 111 παρ.13, γίνεται αναφορά ως παράδειγμα ότι «σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου νομάρχη, ως Υπεύθυνος Π.Ε.». Αργότερα, ο θεσμός αυτός για τον Υπεύθυνο Π.Ε. επεκτάθηκε και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο Υπουργός ΥΠΕΠΘ καθορίζει τα καθήκοντα του εκάστοτε Υπεύθυνου Π.Ε.

Με τον νόμο του 1892/90, πραγματοποιήθηκε η θεσμοθέτηση των Κέντρων Π.Ε.. Η ίδρυσή τους ορίζεται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μέχρι σήμερα, καταμετρώνται πάνω από 54 ΚΠΕ σε διάφορες περιοχές της χώρας, τα οποία στηρίζουν την ΠΕ, καθώς προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές πεδίο.

Στις δύο πρώτες εγκυκλίους που απευθύνονται από το ΥΠΕΠΘ για τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σχετικά με τα στοιχεία που προσδιορίζουν την φυσιογνωμία της Π.Ε. και δίνονται οι βασικές κατευθύνσεις για την εφαρμογή της. Πολύ σημαντική είναι η διευκρίνιση για την Π.Ε. η οποία ορίζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος (project). Ακόμη, αναφέρονται και προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της, σημειώνεται η σημασία της άντλησης της θεματολογίας από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και από τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Επίσης, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα για την διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και ορίζονται οι βασικές αρχές της διδασκαλίας και της μάθησης στην Π.Ε.. Επιπλέον, επισημαίνεται η σημασία της συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής του σχολείου, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων) για την ορθή υλοποίηση της Π.Ε. Τέλος, σημαντική παράμετρος αποτελεί και η εμπλοκή των φορέων τοπικής κοινωνίας.

Στην εγκύκλιο Γ2/5548/7.10.1992 αναγνωρίζονται οι δυνατότητες και η δυναμική της Π.Ε., η οποία συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και στην συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Στο σχετικό κείμενο αναφέρεται η σημασία της εφαρμογής της Π.Ε. στην εκπαίδευση, καθώς αυτή επιδιώκει την σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον, παρέχει γνώσεις σχετικά με σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς για τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία, συμβάλλει στην διερεύνηση του συστήματος αξιών των μαθητών, στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές διαφορές και στα ενδιαφέροντά τους.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 εντάχθηκε και η έννοια της αειφορίας στις υπουργικές αποφάσεις καθώς επίσης και στις εγκυκλίους που είναι σχετικές με τα ΚΠΕ και την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Αυτή η νέα μεταρρύθμιση που ακολούθησε κατέστησε αναγκαία τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς εστιάζοντας στο περιεχόμενο της αειφορίας(Εγκύκλιοι Γ2/4881/11.9.1998 και Γ2/4255/22.9.1999) (Flogaitis et al., 2005). Από το 2005 και έπειτα το ΥΠΕΠΘ έχει αναλάβει πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

## **2.8. Ο θεσμός των ΚΠΕ στον Κόσμο**

Με τον όρο «περιβαλλοντικό κέντρο» εννοείται ένα μεγάλο και ευρύ φάσμα εξωσχολικών κέντρων. Οι σκοποί, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και η οργάνωσή τους ποικίλλει. Η ποικιλομορφία των ΚΠΕ εξαρτάται από τους λόγους ίδρυσής τους, την φιλοσοφία όσων εμπλέκονται στην λειτουργία τους, την περιοχή που βρίσκονται, το κοινό ως προς το οποίο απευθύνονται και τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν(Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Αγροτόπων, 2008).

Οι κρατικοί φορείς, οι τοπικοί φορείς καθώς τα ΜΚΟ και οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με ειδικά ενδιαφέροντα είναι οι ιδρυτές των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κάποια από

αυτά τα κέντρα απευθύνονται αποκλειστικά στα σχολεία ενώ κάποια άλλα στο ευρύτερο κοινό. Επίσης, προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στους επισκέπτες οι οποίες ποικίλουν σε είδος και σε χρονική διάρκεια(Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Αγροτόπων, 2008).

Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες Περιβαλλοντικών Κέντρων και με βάση αυτές κατατάσσονται ως εξής: Κέντρα της Φύσης, Κέντρα Μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικά Εργαστήρια(Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Αγροτόπων, 2008).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2005 από τους Mayer, Paglino, Bertolini, και Tamburini, με σκοπό τη διερεύνηση της ποιότητας των δραστηριοτήτων των ΚΠΕ στην Ευρώπη, τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη διαφορετικών δομών που αυτοαποκαλούνται ΚΠΕ όπως για παράδειγμα: «πράσινες» τάξεις, κέντρα διαμονής, κέντρα σε πάρκα, σχολικά αγροκτήματα, μουσεία για την επιστήμη και οικομουσεία, εκθέσεις, βοτανικοί κήποι κ.ά. Στην έκθεση που διατυπώθηκε, τα ΚΠΕ κατατάχθηκαν σε 5 κατηγορίες, ανάλογα με τους στόχους και το είδος των δραστηριοτήτων τους.

- Κέντρα με κύριο σκοπό λειτουργίας την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των χρηστών.
- Κέντρα με βασικούς στόχους την υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας στην καθημερινή ζωή, δίνοντας έμφαση περισσότερο σε βιωματικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.
- Κέντρα που συνορεύουν γειτονικά με τη φύση ή βρίσκονται εντός του φυσικού περιβάλλοντος και συνδέονται με την προστασία της. Εδώ απαντούν διάφορων τύπων κέντρα όπως επιστημονικά, ενημερωτικά, βιωματικά κ.ά.

- Κέντρα που εστιάζουν κυρίως στην παιδαγωγική προσέγγιση. Σημαντική πρόκλησή τους αποτελεί η διαφοροποίηση από τα σχολεία.
- Κέντρα που βασίζονται στην προώθηση της συνεργασίας με την τοπική κοινότητα για την ανάπτυξη δράσεων που στοχεύουν στην αειφορία (Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Αγροτόπων, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### 3. Ειδική Εκπαίδευση

#### 3.1 Παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Είναι γεγονός πως όλα τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις φυσικές τους ιδιότητες (πχ. κάποια είναι πιο ψηλά ή πιο κοντά, άλλα έχουν περισσότερη δύναμη και άλλα λιγότερη κλπ.). Ακόμη, οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στο μαθησιακό κομμάτι όπου άλλα παιδιά απορροφούν το νέο γνωστικό υλικό εκμάθησης πιο εύκολα και άλλα χρειάζονται μία πιο εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία. Τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν από το γενικό κανόνα όσον αφορά τα φυσικά ή/και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά σε τέτοιο βαθμό, ώστε κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση εξατομικευμένου προγράμματος ειδικής αγωγής και άλλων συμπληρωματικών υπηρεσιών για να μπορέσουν να ωφεληθούν πλήρως από την εκπαίδευση (Heward, Alber-Morgan & Konrad, 2017). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν διαφορές οι οποίες εκδηλώνονται με ένα ή περισσότερους από τους ακόλουθους τρόπους: διανοητικές αναπηρίες, μαθησιακές ή διαταραχές προσοχής, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες, διαταραχές επικοινωνίας, αυτισμός, τραυματική εγκεφαλική βλάβη, μειωμένη ακοή και όραση και άλλες πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις σωματικών, νευροψυχολογικών και μαθησιακών διαταραχών (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019). Οι μαθητές οι οποίοι ακολουθούν και παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από κάποια αναγνωρισμένη αναπηρία ή διαφορετικά κάποια

αναπηρία ή διαταραχή επηρεάζει τη μαθησιακή απόδοση του μαθητή και για το λόγο αυτό απαιτείται ο σχεδιασμός ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος (Young, Fain & Citro, 2019 από American Psychological Association, 2018). Το 2019, οι Young, Fain και Citro συμπληρώνουν με τη σειρά τους τη σύγχρονη επιστημονική τους θέση αναφορικά με τα κριτήρια κατάταξης ενός μαθητή στην ανάλογη κατηγορία με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, ένας μαθητής πρέπει να πληροί τα κριτήρια μίας από τις ακόλουθες 13 αναγνωρισμένες κατηγορίες αναπηρίας ή και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών:

1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

- Δυσλεξία
- Δυσγραφία
- Δυσαριθμησία
- Διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας
- Μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία

2. Άλλες διαταραχές υγείας

3. Διαταραχές αυτιστικού φάσματος
4. Συναισθηματικές διαταραχές
5. Διαταραχή του λόγου ή της ομιλίας
6. Προβλήματα όρασης, συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης
7. Βαρηκοΐα, Κώφωση
8. Ορθοπαιδικές βλάβες
9. Διανοητικές αναπηρίες ( ήπια-μέση-σοβαρή- βαριά διανοητική αναπηρία)
10. Τραυματική εγκεφαλική βλάβη
11. Πολλαπλές αναπηρίες

### **3.2. Ορισμός Ειδικής Εκπαίδευσης**

Η Ειδική Εκπαίδευση ορίζεται ως μία ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που στοχεύει στην ανταπόκριση των ασυνήθιστων αναγκών των «ξεχωριστών» μαθητών (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2019). Την Ειδική Εκπαίδευση συνοδεύει η χρήση ειδικού υλικού, διδασκαλίας, τεχνικών καθώς και εξοπλισμού ή/και εγκαταστάσεων. Μαθητές με προβλήματα όρασης χρειάζονται ειδικό υλικό ανάγνωσης με μεγάλα γράμματα ή με braille. Μαθητές με προβλήματα στην ακοή τους έχουν ανάγκη από βοηθήματα ακοής ή/και διδασκαλία στη νοηματική γλώσσα. Άτομα με σωματικές αναπηρίες μπορεί να χρειαστούν ειδικό εξοπλισμό, επίσης άτομα με συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς μπορεί να έχουν ανάγκη τη χρήση μικρότερων και πιο δομημένων τάξεων. Ακόμα, μαθητές με ειδικά χαρίσματα ή ταλέντα μπορεί να χρειάζονται πρόσβαση σε ειδικούς και εξειδικευμένους επαγγελματίες. Υπηρεσίες όπως είναι οι ειδικές μεταφορές, η ψυχολογική αξιολόγηση, η φυσικοθεραπεία και εργοθεραπεία, η ιατρική περίθαλψη και συμβουλευτική, κρίνονται απαραίτητες, για να μπορεί η ειδική εκπαίδευση να φέρει τα επιθυμητά και απαραίτητα αποτελέσματα. Ο μοναδικός και ο πιο σημαντικός στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι ο εντοπισμός και η αξιοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και ικανοτήτων του κάθε μαθητή (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2019).

Η ειδική εκπαίδευση σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση είναι ελεγχόμενη με μεγαλύτερη ακρίβεια σε ρυθμό, ένταση, δομή, ενίσχυση, αναλογία εκπαιδευτικών μαθητών, πρόγραμμα σπουδών, παρακολούθηση και αξιολόγηση (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2019).

Την ίδια χρονιά, τον Μάρτιο του 2019 στο βιβλίο με τίτλο «Creating Compassionate Classrooms: Understanding the Continuum of Disabilities and Effective Educational Interventions Paperback» οι συγγραφείς Young, Fain και Citro έδωσαν με τη σειρά τους έναν σύγχρονο και ολοκληρωμένο ορισμό της Ειδικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα λοιπόν, με τους άνωθεν συγγραφείς, η Ειδική Εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα μέρος όπου οι μαθητές αναζητούν την παροχή υπηρεσιών. Αντίθετα, η Ειδική Εκπαίδευση είναι μία ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που παρέχει υπηρεσίες και υποστηρίξεις οι οποίες παρέχονται ατομικά σε μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να τους βοηθήσει να επιτύχουν στο σχολείο.

### 3.3. Ιστορία και προέλευση της Ειδικής Εκπαίδευσης

Η απαρχή της υπόστασης της Ειδικής Εκπαίδευσης εντοπίζεται κατά τα έτη 1774-1838 όταν ο Γάλλος φυσικός Jean Marc Gaspard μελέτησε ασθένειες του αυτιού και των παιδιών που ήταν κωφά (Encyclopaedia Britannica, 2018). Άλλοι Ευρωπαίοι φυσικοί όπως ο Philippe Pinel (1745-1826), ο Edward Seguin και ο Αμερικανός φυσικός Samuel Gridley Howe (1801-1876) και ο πρωθυπουργός Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) συνεισέφεραν σημαντικά στον τομέα ώστε έφεραν αντίκτυπο μέχρι και στις πρακτικές του σήμερα (Young, Fain & Citro, 2019 από Encyclopaedia Britannica, 2018).

Ανατρέχοντας πίσω στο χρόνο, πριν τα τέλη του 1700, παρατηρούμε ότι οι αναπηρίες και η διαφορετικότητα αντιμετωπιζόνταν με φόβο και προλήψεις. Με το πέρασμα του χρόνου, κάποιες θρησκευτικές ομάδες οδήγησαν την πεποίθηση και το σκεπτικό της κοινωνίας προς τη βαθμιαία αποδοχή και φροντίδα ατόμων που ήταν λιγότερο ευνοημένοι από τη φύση. Τότε χτίστηκαν μεγάλα ιδρύματα για τη στέγαση και φροντίδα αυτών των ατόμων που δεν «ταίριαζαν» με την κοινωνία και ήταν διαφορετικά. Σε αυτά τα κέντρα περίθαλψης επικρατούσε γενικά ο συνωστισμός και οι καθημερινές συνθήκες διαβίωσης ήταν ανθυγιεινές (Young, Fain & Citro, 2019 από U.S. Department of Education, 2007). Εκεί οι κάτοικοι λάμβαναν μικρές μερίδες φαγητού, λιγοστή παροχή ρουχισμού και φροντίδας. Τα πρώτα σχολεία Ειδικής Εκπαίδευσης στην Αμερική για παιδιά με αναπηρίες ήταν ουσιαστικά τα οικοτροφεία ή διαφορετικά τα σχολικά συστήματα κατοικιών (Young, Fain & Citro, 2019).

Από το 1850 μέχρι το 1920, σημειώθηκε μία ραγδαία αύξηση στον αριθμό των σχολικών συστημάτων κατοικιών. Τότε καθιερώθηκαν ημερήσια σχολικά προγράμματα στις πόλεις καθώς επίσης και τάξεις ειδικής εκπαίδευσης στα τοπικά σχολεία (Young, Fain & Citro, 2019). Τα σχολικά συστήματα κατοικιών και τα ημερήσια σχολεία λειτουργούσαν από κρατικά και ιδιωτικά σχολεία και αποτελούσαν συνήθως τις μοναδικές εκπαιδευτικές δομές για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Κατά το 1940-1950 και μετά, σημειώθηκε δραστική αλλαγή της συμπεριφοράς και

αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες, όταν οι ίδιοι οι γονείς των παιδιών άρχισαν να σχηματίζουν τοπικές, κρατικές και εθνικές ομάδες και οργανισμούς. Το 1960 υλοποιήθηκαν προγράμματα τα οποία διαχώριζαν μαθητές με αναπηρία τοποθετώντας τους σε ξεχωριστές και αυτάρκειες αίθουσες, ενώ το 1970 αποδείχτηκε ως μία εκ των πιο σημαντικών δεκαετιών αναφορικά με τη βελτίωση της ζωής της των μαθητών στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης (Young, Fain & Citro, 2019).

Η Πράξη Αποκατάστασης του 1973 διασφάλιζε την προστασία των πολιτικών δικαιωμάτων όλων των ατόμων με αναπηρίες και απαιτούσε από τα σχολεία να λαμβάνουν χρηματικά κεφάλαια από τα ομοσπονδιακά ταμεία, έτσι ώστε να παρέχονται στα σχολεία κατάλληλες δομές και καταλύματα για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία (United States Access Board n.d. από Young, Fain & Citro, 2019). Όταν το 1975 καθιερώθηκε η Εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρίες, οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε Δωρεάν Δημόσια και Κατάλληλη Εκπαίδευση μέσα σε ένα περιβαλλοντικό πλαίσιο με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς το οποίο ήταν κατάλληλο για τις ακαδημαϊκές μαθησιακές τους ανάγκες και επιδόσεις (Young, Fain & Citro, 2019 από U.S. Department of Education & Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2010).

Ο 20ος αιώνας αποτέλεσε ορόσημο για την αντίληψη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η αντίληψη ως προς τους μαθητές αυτούς πέρασε σε πλαίσια ομαλοποίησης και αποϊδρυματοποίησης. Τα μεγάλα άσυλα και ιδρύματα έκλεισαν και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμπεριλήφθηκαν στις αίθουσες γενικής εκπαίδευσης. Τότε πραγματοποιήθηκε η μεταφορά των παιδιών και ενηλίκων με διανοητικές αναπηρίες έξω από τα ιδρυματικά πλαίσια ένταξης τους και η τοποθέτησή τους σε πλαίσια με κοντινή έως και μεγάλη επαφή με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Το 1997 η Εκπαίδευση για όλα τα Άτομα με Αναπηρίες μετονομάστηκε σε Εκπαιδευτική Πράξη των Ατόμων με Αναπηρίες. Η Εκπαιδευτική Πράξη των Ατόμων με Αναπηρίες επικέντρωνε την προσοχή της σε ένα μεταβατικό, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο υιοθετώντας πρακτικές που βασίζονται στην έρευνα (Young, Fain & Citro, 2019).

Ο Νόμος «Κανένα Παιδί Δεν Μένει Πίσω Στην Εκπαιδευτική Πράξη» ήταν ευθυγραμμισμένος με την Εκπαιδευτική Πράξη των Ατόμων με Αναπηρίες, η οποία παρείχε την αξιοπιστία στα σχολεία όσον αφορά τα αποτελέσματα, πρακτικές βασιζόμενες σε έρευνα, διευρυμένο γονικό έλεγχο και διευρυμένο τοπικό έλεγχο και ευελιξία. Επίσης, αυτός ο νόμος κατέστησε υπεύθυνα τα σχολεία και τις περιφέρειες για την επίτευξη των μαθησιακών και ακαδημαϊκών στόχων μέσω της ανάγνωσης των γλωσσικών τεχνών και των μαθηματικών αξιολογήσεων (Young, Fain & Citro, 2019). Το 2015, ο νέος νόμος «Κάθε Παιδί Πετυχαίνει την Εκπαιδευτική Πράξη» ενέκρινε εκ νέου τον νόμο των 50 χρόνων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαιδευτική Πράξη υποστηρίζοντας τη δέσμευση του έθνους για ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Ο νόμος «Κάθε Παιδί Πετυχαίνει την Εκπαιδευτική Πράξη» αντικατέστησε τον νόμο «Κανένα Παιδί Δεν Μένει Πίσω στην Εκπαιδευτική Πράξη» (Young, Fain & Citro, 2019).

Μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχαν πάντα. Όμως, δεν υπήρχαν πάντα ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση των αναγκών τους (Hallahan et al., 2019). Στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων του 18ου αιώνα και συγκεκριμένα μετά την Αμερικανική και Γαλλική Επανάσταση επινοήθηκαν αποτελεσματικές διαδικασίες για την εκπαίδευση και διδασκαλία παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές όπως αυτών που ήταν τυφλοί ή κωφοί (Hallahan et al., 2019). Στις αρχές του 19ου αιώνα, ξεκίνησαν οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την εκπαίδευση των όπως θεωρούσαν τότε «παράφρονων» παιδιών, δηλαδή των παιδιών που σήμερα χαρακτηρίζουμε με νοητικές αναπηρίες και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές (Hallahan et al., 2019).

Στην προεπαναστατική εποχή, η καλύτερη προσφορά της κοινωνίας ως προς τα παιδιά με αναπηρία ήταν η προστασία-άσυλο από έναν κόσμο σκληρό στο πρόσωπο του οποίου δεν έβλεπαν αποδοχή αλλά απόρριψη. Όταν όμως επήλθαν οι ιδέες της δημοκρατίας, της ατομικής ελευθερίας και της ισότητας σαρώνοντας την Αμερική και τη Γαλλία, παρατηρήθηκε μία αλλαγή στη στάση. Οι πολιτικοί μεταρρυθμιστές και ηγέτες στους τομείς της ιατρικής και της εκπαίδευσης αποτέλεσαν τους πρώτους υποστηρικτές των δικαιωμάτων των παιδιών και ατόμων με αναπηρίες επισημαίνοντας την επιτακτική ανάγκη διδασκαλίας δεξιοτήτων απαραίτητων για την πορεία προς

την ανεξαρτησία και αυτονομία τους. Η γέννηση αυτών των ανθρωπιστικών συναισθημάτων ξεπέρασαν την επιθυμία και την αντίληψη της προστασίας-ασύλου των ανθρώπων με αναπηρίες (Hallahan et al., 2019).

### **3.4. Ειδική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη**

Στο επιστημονικό βιβλίο του Garry Hornby με τίτλο: Inclusive Education: The need for a new theory συναντούμε την καταγραφή ενός χρήσιμου ορισμού της Συμπερίληψης από τον Spencer J. Salend. Σύμφωνα λοιπόν με τον Salend, η Συμπερίληψη είναι «χτισμένη» πάνω σε μία φιλοσοφία ένωσης μαθητών, οικογενειών, εκπαιδευτικών και μέλη των κοινοτήτων με σκοπό τη δημιουργία σχολείων που βασίζονται στην αποδοχή, το «ανήκειν» και την κοινότητα. Τα σχολεία συμπερίληψης καλωσορίζουν, αναγνωρίζουν, επιβεβαιώνουν και επιβραβεύουν τις αξίες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών.

Τα χαρακτηριστικά της Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση συνοψίζονται ως εξής:

- Φιλοσοφία αποδοχής και συμμετοχής στην κοινότητα
- Συνεργατικό πλαίσιο μαθητή, οικογένειας, εκπαιδευτικού και κοινότητας
- Αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας και της αξίας όλων των μαθητών
- Εκτίμηση της αξίας των μαθητών σε σχολεία υψηλής ποιότητας

- Εκτίμηση της εκπαίδευσης των μαθητών παράλληλα με τους συνομηλίκους τους
- Εκτίμηση της εκπαίδευσης των μαθητών στις τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης
- Εκτίμηση της εκπαίδευσης των μαθητών στα σχολεία της τοπικής τους κοινότητας

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αφορά σε ένα πρόσφατο και νεοσύστατο εκπαιδευτικό εγχείρημα. Στη δεκαετία του 1960, ο Dunn αμφισβήτησε την αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία με μαθητές με μέτρια επίπεδα μαθησιακών δυσκολιών. Το γεγονός αυτό προκάλεσε έκκληση για την «ενσωμάτωση» των παιδιών αυτών στις γενικές τάξεις. Το 1981, τέθηκαν τα θεμέλια του κινήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με τη γιορτή του Διεθνούς Έτους των Ηνωμένων Εθνών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, επικεντρώνοντας στη σημασία της πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία όλων των ατόμων με αναπηρίες. Τα τελευταία 20 χρόνια η κίνηση της συμπερίληψης για μία Ειδική Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς έχει αποκτήσει νέα δυναμική (Hornby, 2014).

Ο ορισμός της Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση προσφέρεται από το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αναδιάρθρωσης και Ένταξης (NCERI). Όταν γίνεται αναφορά στη Συμπερίληψη, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εστιάζεται στα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως το ζήτημα της ένταξης αφορά σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (Francisco et al., 2020).

Η φιλοσοφία της Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κορυφαία και αμφιλεγόμενα θέματα που φέρνουν σε αντιπαράθεση τους διάφορους φορείς και επαγγελματίες χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής ανά τον κόσμο. Η έννοια της Συμπερίληψης αφορά στην ένταξη και συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με

τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στα διάφορα σχολικά, ακαδημαϊκά και εξωσχολικά προγράμματα. Μέσω της στρατηγικής αυτής τονίζεται η ενθάρρυνση της παροχής ίσων ευκαιριών τόσο για τους μαθητές με αναπηρίες όσο και για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Kumwenda, 2021)

Το βασικό στοιχείο της επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά στον καθολικό σχεδιασμό όπου η διδασκαλία της μάθησης, η διαδικασία και το πρόγραμμα σπουδών εξετάζουν από την αρχή τη διαφορετικότητα όλων των αναγκών των μαθητών. Εν ολίγοις, η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται στην υιοθέτηση μίας συστηματικής προσέγγισης για την αλλαγή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμπερίληψης απευθύνεται στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και δημιουργική πλευρά του παιδιού (Imaniah & Fitria, 2018).

Η Συμπερίληψη είναι επωφελής, εάν εφαρμοστεί σωστά. Σύμφωνα με μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις, η αποτελεσματική συμπερίληψη δηλώνεται μέσα από τα μετρήσιμα αποτελέσματα του εξατομικευμένου προγράμματος του μαθητή ή της εξατομικευμένης και εξειδικευμένης διδασκαλίας του μαθητή ακόμα μέσα στη γενική τάξη εκπαίδευσης, την καλή συνεργασία μεταξύ όλων των εξειδικευμένων παροχών, υπηρεσιών, εκπαιδευτών ειδικής εκπαίδευσης καθώς επίσης των γονιών και της επαρκούς στήριξης από την ευρύτερη κοινωνία (Francisco et al., 2020).

### **3.5 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Εκπαίδευση**

Η Π.Ε. και η Ειδική Εκπαίδευση αποτελούν δύο ισχυρά μέσα που κατά κύριο λόγο αφορούν στην παιδαγωγική της ένταξης με σκοπό την συνεργασία των ανθρώπων, την διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, την κατάρρευση στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων που θέλουν τον άνθρωπο ως αφέντη του φυσικού περιβάλλοντος και το <<διαφορετικό>> ως απειλή (Δημακοπούλου, 2010 από Δημητρίου, 2005). Από την μία πλευρά υπάρχει η Π.Ε. η οποία εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό περιβάλλον και από την άλλη πλευρά είναι η Ειδική Εκπαίδευση η

οποία επικεντρώνεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και στην διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι γεγονός πως μεταξύ των δύο αυτών επιστημονικών κλάδων διακρίνονται πολλά κοινά σημεία διαμορφώνοντας μία άμεση σχέση αλληλεπίδρασης. Τόσο ο πυρήνας της ειδικής όσο και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αφορά στις σχέσεις του ανθρώπου με τον άνθρωπο και το πολιτισμικό περιβάλλον. Βασική σκοποθεσία και των δύο αποτελεί η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων οι οποίες διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον (Δημακοπούλου, 2010).

Το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υλοποιείται αποκλειστικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης γεγονός που καθιστά σημαντική την εμπλοκή των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον πρόκειται για ένα κομμάτι της υποχρεωτικής σχολικής τους εκπαίδευσης. Πρώτον και κυριότερο, ενισχύεται η ένταξη και η συμμετοχή των μαθητών προσφέροντας παράλληλα πολλές δυνατότητες επιτυχίας μέσω των άρτια δομημένων και οργανωμένων περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων οι οποίες δεν συνδέονται με τις άμεσες ειδικές δυσκολίες των μαθητών. Δεύτερον και πολύ βασικό εξίσου, αναπτύσσονται οι δεξιότητες συλλογισμού οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν γενικότερα από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τρίτον, Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν χώρο ζωής, ένα βιωματικό περιβάλλον και την σχολική τάξη ως ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου προωθείται η ομαδική συνεργασία και η μάθηση μέσα από ετερογενείς ομάδες(Δημακοπούλου, 2010).

Ο τρόπος που εφαρμόζεται η Π.Ε. στη σχολική τάξη συμβάλλει σημαντικά στην υλοποίηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, προσφέροντας παράλληλα τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής στις περιβαλλοντικές δραστηριότητες και βοηθώντας τα παιδιά να οικοδομούν, να οικειοποιούνται και να μετασχηματίζουν νοήματα αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Έτσι, διαμορφώνονται πολίτες ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι γύρω από τα διάφορα περιβαλλοντικά προβλήματα οι οποίοι με τις γνώσεις και τις πράξεις τους θα συνεισφέρουν στην κοινωνία. Η μάθηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασίζεται σε αρχές όπως είναι η συνεργασία, η λήψη

πρωτοβουλιών, η οικειοποίηση πρακτικών, ο μετασχηματισμός των δραστηριοτήτων και η αποδοχή του <<διαφορετικού>>. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για την σωστή εφαρμογή της Π.Ε. στην σχολική τάξη είναι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Δημακοπούλου, 2010).

Η επίδραση της Π.Ε. στον ψυχισμό και την συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία είναι εμφανής. Η επαφή με την φύση βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους, την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση καθώς και την σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους(Newman, 2020).Ειδικότερα, η επαφή με το φυσικό περιβάλλον μειώνει το άγχος, τις αντιδραστικές συμπεριφορές των μαθητών, καθώς η σύνδεση με την φύση ηρεμεί, χαλαρώνει και κατευνάζει αρνητικές σκέψεις και συναισθήματά. Η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αυτορρύθμισή, την δέσμευση σε απαραίτητες ενέργειες και ρόλους δημιουργώντας έτσι δομημένες και λειτουργικές συμπεριφορές. Οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι, χαρούμενοι και γεμάτοι θετική ενέργεια (Newman, 2020).

Ακόμη, εξίσου σημαντική είναι η επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διάφορες μελέτες επιβεβαιώνουν την συσχέτιση της αύξησης των γνωστικών δεξιοτήτων και την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων με την σύνδεση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον και την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί ότι η επαφή με την φύση βελτιώνει τις δεξιότητες επίγνωσης, του συλλογισμού, της παρατήρησης, της φαντασίας και της παρατηρητικότητας. Μάλιστα τονίζεται η δυνατότητα μεγαλύτερης συγκέντρωσης σε πιο φυσικά περιβάλλοντα. Μελέτες δείχνουν ότι οι εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης με βάση το φυσικό περιβάλλον φέρουν σημαντικά κέρδη στους μαθητές σε διάφορους επιστημονικούς τομείς με προεξέχοντες αυτούς των γλωσσικών, μαθηματικών και κοινωνικών σπουδών. Τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν πολλές δυνατότητες για επιτυχία των μαθητών με αναπηρίες στο σχολείο(Newman, 2020).

Διάχρτα είναι τα στοιχεία και οι μελέτες που υποδηλώνουν ότι τα καλά σχεδιασμένα προγράμματα ΕΕ στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλουν στην βελτίωση τόσο των γνώσεων όσο και των στάσεων των μαθητών γύρω από το περιβάλλον. Μάλιστα, η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις σχολικές τους υποχρεώσεις επιβεβαιώνεται όλο και περισσότερο. Ειδικότερα, μία δεκαετής μελέτη από το Εθνικό Ίδρυμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και το Roper Public Affairs έδειξε ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εστιάζει στα περιβαλλοντικά προγράμματα προσεγγίζει με κριτική σκέψη τα περιβαλλοντικά ζητήματα, βελτιώνει δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και επίλυσης προβλημάτων των μαθητών. Συνεχίζοντας με πρόσθετες μελέτες των Bartosh (2004), Athman και Monroe (2004) προβάλλεται έντονα η σημασία της ΕΕ στην προώθηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων υπογραμμίζοντας τα θετικά οφέλη στις δεξιότητες κριτικής σκέψης, μαθηματικών, βιοεπιστημών και τυποποιημένης απόδοσης τεστ(Λάππα, Κυπαρισσός & Παρασκευόπουλος, 2017).

Επιπλέον, ο κοινωνικός τομέας είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς εξέλιξης για τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα δημιουργεί στους μαθητές ασφάλεια, τονώνει την αυτοεκτίμησή τους, ενισχύει την δημιουργικότητά τους και φυσικά συμβάλλει στην δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Μέσα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές εντάσσονται σε ομάδες, βιώνουν την αποδοχή, το αίσθημα της ισότητας, συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους και δημιουργούν φιλικές σχέσεις(Φιλιππάκη & Καλαϊτζιάκη, 2022).

Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσφέρουν ευέλικτες και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Η δυνατότητα αξιοποίησης τόσο εσωτερικών όσο και υπαίθριων χώρων αλλά και διάφορων ειδών τέχνης μπορούν να δημιουργήσουν τις καλύτερες συνθήκες μάθησης καθώς επίσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το θεατρικό παιχνίδι, η κηπουρική, η αισθητική αγωγή, η αφήγηση, η μουσικοκινητική και η δημιουργική γραφή είναι μόνο μερικές από τις πολυποίκιλες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της ΠΕ ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνοντας

περισσότερες δυνατότητες επικοινωνίας, έκφρασης, συνεργασίας, ανταλλαγής σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών. Οι συνθήκες αυτές ευνοούν την υπέρβαση των κοινωνικών προκαταλήψεων απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α, την ενεργή συμμετοχή τους και πιο σημαντικά την κοινωνικοποίησή τους(Φιλιππάκη & Καλαϊτζιδάκη, 2022).

Άξιο αναφοράς αποτελεί η καταγραφή ορισμένων σημαντικών στόχων της υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των οποίων αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες για:

- Την επαφή με τη φύση.
- Την απόκτηση γνώσεων για οργανισμούς(φυτά, ζώα κλπ.).
- Την γνωριμία με τις ομορφιές του φυσικού περιβάλλοντος.
- Την ευαισθητοποίηση και αναζήτηση αιτιών και λύσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα.
- Την ευαισθητοποίηση και αλλαγή συμπεριφοράς προς το περιβάλλον.
- Τις δράσεις για την αειφορική ανάπτυξη.

- Την ομαδοσυνεργατική δράση.
- Την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ομαδικού πνεύματος.
- Την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων(7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 2015).

Το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τις δραστηριότητες που την απαρτίζουν μπορεί να υλοποιείται σε υπαίθριους χώρους δημιουργώντας άμεση σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον. Αυτή η συνθήκη είναι πολύ ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς παρέχει μία αμφίδρομη μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας ένα φιλικό περιβάλλον στα σχολεία για την προώθηση της διαδραστικής μάθησης. Κατ' επέκταση αυτό συνεπάγεται την ενθάρρυνση και παρακίνηση όλων των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους και η εκπαίδευση στην ύπαιθρο γενικότερα, προσφέρει σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες, μία διεγερτική μαθησιακή εμπειρία επηρεάζοντας θετικά την συμπεριφορά τους, την ψυχική τους κατάσταση και τις κοινωνικές τους σχέσεις(Σταυριανός, 2017). Η αξιοποίηση του υπαίθριου χώρου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για μάθηση μέσα από μία διαδικασία εξερεύνησης όπου καλλιεργείται η αυτονομία, η φαντασία και η αισθητηριακή ολοκλήρωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και κυρίως των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ειδική περιβαλλοντική αγωγή αφορά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, στην δημιουργία κινήτρων συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις και στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης. Η εφαρμογή της φέρει σημαντικά θετικά κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες.

Σημαντικότερο ρόλο στην διδασκαλία του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Π.Ε. ως ένα χρήσιμο <<εργαλείο>> το οποίο τους βοηθά να ανιχνεύουν, να εντοπίζουν καθώς επίσης και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ίδιοι βέβαια, αναγνωρίζουν τις ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Ωστόσο, με την κατάλληλη κατάρτιση, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών όπως οργανογράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, συμπληρωματικό εποπτικό υλικό, μνημονικά βοηθήματα, συχνές επαναλήψεις, επεξηγήσεις,, συμπληρωματικά παραδείγματα και στρατηγικές κατανόησης κειμένου υλοποιείται η ορθή εφαρμογή του μαθήματος της Π.Ε. το οποίο κατ' αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών(Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **4.1. Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της προσχολικής ηλικίας παγκοσμίως, διότι διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, η οποία θεωρείται πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό για μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα πολίτη που ανήκει στην κοινότητα της γνώσης τον 21ο αιώνα (Κουστουράκης, 2013 από Nolan et.al., 2009 όπου αναφ. Althouse, Johnson, & Mitchell 2003).Επίσης, βοηθούν και ενισχύουν τη σύνδεση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εμπειριών των μαθητών με το σχολείο και συμβάλλουν στη δημιουργία των νέων εμπειριών.

Οι εικαστικές τέχνες, όπως είναι η φωτογραφία, η ζωγραφική, το σχέδιο, η γλυπτική και ο κινηματογράφος, έχουν τη δυνατότητα χάριν της χρήσεως των εξελιγμένων τεχνολογιών να

φέρουν τους μαθητές πιο κοντά και να τους ευαισθητοποιήσουν για τις φυσικές οντότητες και τα φυσικά φαινόμενα. Για παράδειγμα, εικόνες όπως σταγόνες νερού, χιονονιφάδες, φύλλα δέντρων, ορυκτά πετρώματα κ.λπ. συμβάλλουν στην αύξηση της αισθητικής ευαισθητοποίησης. Αυτές οι μορφές εικαστικής τέχνης αποτελούν εργαλεία διδασκαλίας τόσο για το εκπαιδευτικό κομμάτι όσο και για το κομμάτι της αξιολόγησης. Ο ρόλος της εικαστικής τέχνης βοηθάει τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν έννοιες όπως είναι η γραμμή, το σχήμα, η μορφή, το χρώμα, ο χώρος. Ακόμα, ενισχύεται η παρατηρητικότητα τους και η ρεαλιστική αναγνώριση του αντικειμένου θέασης, αφήνοντας πίσω τις προκατασκευασμένες ιδέες τους για την εικόνα του αντικειμένου (Μπελίτου, 2020 από Yokoi & Yee, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη κάποιους πολύ σημαντικούς παράγοντες όπως είναι το επίπεδο του βαθμού, την έννοια του στόχου, τη διδασκαλία, το πλαίσιο της τάξης, καθώς επίσης και το διαθέσιμο υλικό, ο δάσκαλος είναι σε θέση να αποφασίζει για την καταλληλότερη μορφή εικαστικής τέχνης (Χατζηδάκης, 2014 από Buczynski, Ireland, Reed, Lacanienta, 2012 & Allen, 2012 όπου αναφ. Alrutz, 2004). Ακολουθούν μερικές δυνατότητες των Εικαστικών Τεχνών στη διδασκαλία των επιστημών:

- Οι επιστημονικές αρχές ως βάση για την παραγωγή καλλιτεχνικών δημιουργιών.
- Η παραγωγή καλλιτεχνικών δημιουργιών με σκοπό την απεικόνιση ενός φυσικού φαινομένου.
- Η χρήση μίας οποιαδήποτε μορφής Εικαστικής Τέχνης με στόχο την απεικόνιση αφηρημένων εννοιών, επιστημονικών ιδεών ή και φυσικών φαινομένων.

- Η λήψη και η χρήση των φωτογραφιών με σκοπό την αναπαράσταση ενός φυσικού φαινομένου.
- Η σχεδίαση των μη παρατηρήσιμων φαινομένων.
- Η σχεδίαση των αποτελεσμάτων που φέρει μία μελέτη όπως για παράδειγμα, οι επιδράσεις του ηλεκτρικού ρεύματος στη συμπεριφορά μίας πυξίδας.
- Η δημιουργία μίας ολοκληρωμένης σειράς σχεδίων με στόχο την περιγραφή της κίνησης μίας φυσικής οντότητας εντός ενός δεδομένου πλαισίου (π.χ. ένα μόριο νερού σε ένα θερμαινόμενο δοχείο με νερό).
- Η δημιουργία μίας σειράς σχεδίων ή ενός κολλάζ φωτογραφιών που απεικονίζει μία συγκεκριμένη ιδέα παρουσιαζόμενη σε ποικίλα πλαίσια (π.χ. κίνηση των αθλητών).
- Η σχεδίαση ή η δημιουργία ενός κολλάζ φωτογραφιών με σκοπό την απεικόνιση μίας ολοκληρωμένης σειράς φάσεων ή και καταστάσεων, φυσικών γεγονότων (π.χ. η μετατροπή του νερού σε πάγο και αντίστροφα).
- Η δημιουργία κολλάζ συμπεριλαμβάνοντας διάφορες φυσικές οντότητες (π.χ. αποξηραμένα φύλλα).
- Η δημιουργία κολλάζ, η οποία αποσκοπεί στην αναπαράσταση της απουσίας από κάτι, όπως είναι τα φαινόμενα στην επιφάνεια της γης χωρίς ατμόσφαιρα, χωρίς βαρύτητα.

- Η δημιουργία κολάζ ή ιστού εικόνων που θα αποσκοπούν στην αναπαράσταση αφηρημένων εννοιών, όπως είναι η ενέργεια, ή και πιο συγκεκριμένες έννοιες, όπως η κίνηση.
- Η χρήση των Εικαστικών Τεχνών για την καλύτερη αισθητική απόδοση και απεικόνιση επιστημονικών πινάκων (π.χ. ο περιοδικός πίνακας).
- Η σχεδίαση ή η χρήση οποιαδήποτε μορφής Εικαστικής Τέχνης με στόχο την απεικόνιση αντικειμένων και φαινομένων εντός των οποίων εμπλέκονται ποικίλα χρώματα, όπως για παράδειγμα το ουράνιο τόξο.
- Η σχεδίαση ποικίλων αντικειμένων που είναι ανάγκη να αποφασίσει αναφορικά με τη θέση τους στο πλαίσιο του σχεδίου, όπως ένας αστροναύτης όντας σε κατάσταση έλλειψης βαρύτητας σε ένα διαστημόπλοιο.
- Η δημιουργία ενός κολάζ το οποίο σκόπιμα απεικονίζει παρανοήσει όπως είναι οι νόμοι της κίνησης.
- Η δημιουργία μίας ιδιαίτερης και πρωτότυπης καλλιτεχνικής γραφιστικής απεικόνισης των πειραματικών δεδομένων, όπως είναι τα ύψη που αναπηδούν οι μπάλες.
- Η χρήση έστω δύο μορφών των Εικαστικών Τεχνών με σκοπό την απεικόνιση ή και αναπαράσταση ενός φυσικού φαινομένου (π.χ. κεραυνοί), ακόμη και των φυσικών οντοτήτων, όπως είναι οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, οι κρύσταλλοι νερού, τα φύλλα των δέντρων.

- Η χρήση του πηλού με στόχο τη δημιουργία μοντέλων, όπως είναι τα μοντέλα ατόμων.
- Η χρήση των λαχανικών, φρούτων, καραμελών με σκοπό την κατασκευή μοντέλων ατόμων και μορίων (π.χ. άτομα υδρογόνου, μόριο νερού).
- Η χρήση λαχανικών, φρούτων και καραμελών με σκοπό την κατασκευή τρισδιάστατων μοντέλων από διάφορα αντικείμενα και οντότητες, όπως είναι ένα αυτοκίνητο.
- Η χρήση ανακυκλωμένων υλικών με τα οποία είναι εφικτή η δημιουργία και αναπαράσταση των φυσικών οντοτήτων (π.χ. φύλλα, σύννεφα).

#### **4.2. Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα παιδιά με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Είναι γεγονός πως οι εικαστικές μορφές τέχνης αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο παροχής ακεραιότητας μεταξύ αντίληψης, σκέψης και κριτικής (Türe, 2007). Τα παιδιά που δε δύνανται να εκφράσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο με τις λέξεις, έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και να νιώσουν ικανοποίηση μέσα από τη δημιουργία των δικών του μοναδικών προϊόντων (Çelik, 2009 από Ulutaş and Ersoy, 2004). Ακόμα, ωφελούν τα παιδιά με ειδικές ή και εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό το χέρι και το μάτι και έτσι ενισχύεται ο χωροταξικός συντονισμός (Edwards and Nabors, 1993) και η κίνηση των μυών αναπτύσσοντας τη λεπτή κινητικότητα (Ozcan, 2015), εφόσον κάνουν χρήση όλων των απαραίτητων υλικών, όπως είναι το ψαλίδι, η μπογιά και το πινέλο. Η εκπαίδευση στις εικαστικές μορφές τέχνης δίνει τη δυνατότητα για ατομική έκφραση, ερμηνεία και νοητική απελευθέρωση (Türe, 2007). Για αυτό το λόγο, η εκπαίδευση μέσω των εικαστικών τεχνών πρέπει

να θεωρείται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία που ανταποκρίνεται σε όλες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Aral, 1999).

Οι εικαστικές μορφές τέχνης αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αίσθηση της επιτυχίας, της προσαρμογής στην κοινωνική ζωή, στις συναισθηματικές ιδιότητες, στην ανάπτυξη των αντιλήψεων, στις εκφραστικές δεξιότητες, στη δημιουργικότητα, στον συντονισμό χεριού-ματιού και στην ενσωμάτωση στην κοινωνία των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό που συνεπάγεται είναι ότι οι εικαστικές τέχνες για τα άτομα με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλουν στην ατομική τους ανάπτυξη παρά στη δημιουργία ενός έργου τέχνης. Η σημασία εντοπίζεται στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων που επέδειξε το παιδί κατά τη διάρκεια της παραγωγής του έργου (Çağlayan, 2014 από Erim & Çaferoğlu, 2012 όπου αναφ. στο Şahin, 2007). Αυτή του είδους η εκπαίδευση απευθύνεται σε περισσότερα από ένα πεδία ανάπτυξης, επιτρέπει την ελεύθερη μεταφορά των συναισθημάτων και των σκέψεων. Επίσης, οι εικαστικές τέχνες επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους, να αναπτύξουν την ατομική τους αυτοεκτίμηση, ώστε να μπορέσουν να ενεργήσουν ανεξάρτητα σε ορισμένους τομείς της ζωής τους (Sahin, 2007).

#### **4.3. Οι ζωγραφιές παιδιών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως μέσο περιβαλλοντικής αξιολόγησης**

Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία και τη χρησιμότητα που φέρει η αγωγή στις εικαστικές τέχνες. Μέσα από αυτή τη μορφή τέχνης αντανακλάται η ύπαρξη ή μη της οικολογικής συνείδησης, προσδιορίζονται οι περιβαλλοντικές συνήθειες και προβάλλονται αντιλήψεις και αξίες σχετικά με το περιβάλλον. Οι ζωγραφιές αποτελούν για τα παιδιά ένα σημαντικό μέσο έκφρασης των φόβων, των ανησυχιών που έχουν για τον κόσμο (Barraza & Robottom, 2008). Η σχεδίαση δημιουργεί μία άνεση ως προς την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών, ενώ οι ζωγραφιές στέλνουν διάφορα επικοινωνιακά μηνύματα (Weber & Mitchell, 1996). Οι ζωγραφιές των παιδιών αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την παροχή πολύτιμων πληροφοριών σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα (Μπαγιάτη, 2015 από Barraza, 1999).

Τον Απρίλιο του 2014, στην περιοχή της Κρήτης πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη φύση μέσα από τις ζωγραφιές. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις αντιλήψεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση κρίνεται κατάλληλη για όλους τους μαθητές και ειδικά για εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα διαλέγοντας τις αναπαραστάσεις που θα χρησιμοποιήσουν για τη μετάδοση των ιδεών τους σε σχέση με την έννοια της φύσης και του περιβάλλοντος (Μπαγιάτη, 2015).

Αρχικά, η ερευνήτρια, διεξάγοντας την έρευνά της στους μαθητές γενικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και ειδικής εκπαίδευσης, έθεσε το ίδιο ερώτημα το οποίο ήταν το εξής: «Πήγατε βόλτα στη φύση όπως σε ποτάμι, βουνό, θάλασσα, λίμνη, δάσος, κάμφο κ.λπ. Ζωγραφίστε μου με όσο το δυνατόν πιο πολλές λεπτομέρειες το μέρος που επισκεφτήκατε, ώστε να φανταστώ πώς ήταν. Αν δεν θυμάστε ένα πραγματικό μέρος από τη φύση, ζωγραφίστε ένα φυσικό τοπίο με την φαντασία σας». Στη συνέχεια, δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος στα παιδιά, προκειμένου να αποτυπώσουν στις ζωγραφιές τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Στην πορεία, οι μαθητές ξεκίνησαν να αποτυπώνουν στο χαρτί με τους μαρκαδόρους τις ιδέες τους. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η κατανόηση του τρόπου σκέψης των παιδιών σχετικά με τη φύση και το περιβάλλον(Μπαγιάτη, 2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τον τρόπο σκέψης των παιδιών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για τη φύση και το περιβάλλον. Έτσι, όπως διαπιστώθηκε οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης ζωγραφίζουν κυρίως το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή το οικοσύστημα και την αναψυχή σε αυτό, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης απεικονίζουν ως επί το πλείστον το μικτό και κατασκευασμένο περιβάλλον, δηλαδή τεχνολογικά έργα, μέσα μεταφοράς, εγκαταστάσεις αναψυχής στη φύση. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης δεν τείνουν να απεικονίσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στις ζωγραφιές τους. Το συμπέρασμα που απορρέει για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ότι απεικονίζουν τη φύση περισσότερο ανθρωποκεντρικά, όπου οι άνθρωποι επιδρούν σε αυτήν, τροποποιώντας την με σκοπό την αναψυχή, τις μεταφορές, αποδίδοντας στη φύση την αξία χρήσης(Μπαγιάτη, 2015).

Το παράδειγμα της έρευνας ήταν πολύ σημαντικό, καθώς παρουσίασε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και ιδιαίτερα εκείνοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιλαμβάνονται τη φύση και το περιβάλλον γύρω τους. Πιο σημαντικά, αποδείχθηκε η αξία της χρήσης των ζωγραφιών ως εικαστικό μέσο έκφρασης των απόψεων για το περιβάλλον (Μπαγιάτη, 2015). Καταληκτικά, παρατηρείται η σημασία της ζωγραφικής τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο για θέματα περιβάλλοντος.

#### **4.4. Το θέατρο στα παιδιά γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως μέσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης**

Η δραματική τέχνη συνιστά έναν θετικό τρόπο για την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, η οποία πραγματοποιείται πρακτικά βασισμένη σε ένα πλαίσιο δράσης. Μέσω του δράματος, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με παραγωγικό τρόπο μεταξύ τους αλλά και με τον δάσκαλό τους. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων θεατρικής αγωγής παρατηρείται μία ανυπομονησία από πλευράς μαθητών, καθώς γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται την επιρροή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες (αυτονομία) και η συνεισφορά τους ενσωματώνεται στο σύνολο-μάθημα (Crockett & Malley, 2017 από Bailey, 2010).

Η συμμετοχή των μαθητών στο δράμα ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες εμπλέκονται αρμονικά με το κομμάτι της μάθησης. Επίσης ένα ακόμα στοιχείο που εμπλέκεται είναι η φαντασία η οποία προκαλεί έντονο ενθουσιασμό. Η συζήτηση και η διαπραγμάτευση είναι δύο σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι αποτελούν συχνά μέρος της καλλιτεχνικής διαδικασίας και διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την κριτική σκέψη. Το χαρακτηριστικό της δέσμευσης είναι ένα από τα φυσικά αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων (Crockett & Malley, 2017 από Bailey, 2010).

Το θέατρο ως εκπαιδευτική στρατηγική για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία συμβάλλει στην έκφραση των κοινωνικών πτυχών τους, στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Πιθανές δεξιότητες που μπορούν να κατακτηθούν σε ένα μάθημα θεάτρου είναι οι εξής: δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, δημιουργικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, κίνητρα, δέσμευση, πρωτοβουλία, δεξιότητες συνεργασίας, σεβασμός, ταχύτητα, ευελιξία, εργασία υπό πίεση, αυτοπειθαρχία, συγκέντρωση, αφοσίωση, υπευθυνότητα, ηγεσία και αυτοπεποίθηση (Sherman, 2020).

Η ένταξη του θεάτρου στο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών με ειδικές ανάγκες ορισμένες φορές ταυτίζεται με τη δραματοθεραπεία. Η δραματοθεραπεία αποτελεί μία αναπτυσσόμενη προσέγγιση ως θεραπευτική διαδικασία και εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων που βασίζεται στο έργο του J.L. Moreno. Πολλά παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να ωφεληθούν από αυτή την προσέγγιση, όμως, αυτό δεν συνεπάγεται την ανάγκη για δραματοθεραπεία περισσότερο από μία θεραπεία φυσιοθεραπείας (Kempfe, 2011).

Η τέχνη του δράματος είναι μία κοινωνική μορφή τέχνης η οποία φέρει σημαντικά θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, όπως η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα. Η δημιουργία τέτοιων θετικών συναισθημάτων είναι ευεργετική για όλους (Gallagher, 2008), και κυρίως για παιδιά που λόγω των ιδιαίτερων αναγκών που αντιμετωπίζουν μπορεί να αποκλείονται από μία σειρά κοινωνικών καταστάσεων που οι περισσότεροι θεωρούν δεδομένες.

Σύμφωνα με την Μπελίτου (2020), όταν η θεατρική τέχνη συνδέεται με θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με μεθόδους όπως (παιχνίδια, δραστηριότητες κλπ..) διεξάγεται μία βιωματική διαδικασία η οποία φέρει θετικά αποτελέσματα. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να ευαισθητοποιηθούν γύρω από διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες. Αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους, εξελίσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία μέσα στο σύνολο. Πιο σημαντικά και σχετικά

με το περιβάλλον, τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση ήθη και αξίες για τέτοια ζητήματα. Μέσα τους γεννιέται η αίσθηση της δέσμευσης και της προστασίας απέναντι στο περιβάλλον.

#### **4.5.Μουσική και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η μουσική αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά είδη τέχνης. Συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς επίσης και στην γλώσσα αλλά και στην χωρική αντίληψη. Η υπόστασή της ξεπερνά τα πολιτιστικά όρια συμβάλλοντας στον προσδιορισμό του κοινωνικού μας εαυτού και συνδέοντας την εμπειρία μας με τις προθέσεις μας(Guo et al., 2020 από Schulkin & Raglan, 2014). Ο ρόλος της μουσικής είναι καθοριστικός για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, την αιεφόρο και βιώσιμη ανάπτυξη. Η κουλτούρα της βιωσιμότητας έχει τις ρίζες της στα βαθιά στρώματα λεκτικών και μη λεκτικών εικόνων, συμβόλων, συναισθημάτων και δομών της κοινωνικής γνώσης η οποία καθιστά τα εν λόγω στοιχεία αναγκαία για την τρέχουσα πορεία της αιεφόρου ανάπτυξης(Guo et al., 2020 από Wolcott, 2016).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η μουσική αποτελεί ένα πολύ σημαντικό είδος τέχνης το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην σημερινή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστώντας την συναισθηματική και κινητήρια δύναμη που είναι σε θέση να υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Η μουσική Τέχνη προσεγγίζει τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφόσον διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνει τις ικανότητές τους για μάθηση, ενισχύει την δημιουργικότητά τους, την παρατηρητικότητα, την φαντασία και την γνωστική οργάνωση(Αποστολοπούλου & Τρικούπης, 2009).

Όταν ανατρέχει κανείς στην ιστορία της μουσικής και στις δημιουργίες των μουσικών, παρατηρεί πως το ωραίο στη Φύση αποτελεί βασική αφορμή για μουσική έμπνευση. Πολλοί συνθέτες βρήκαν την έμπνευση στις πραγματικές ακουστικές εκδηλώσεις της φύσης τις οποίες και

μιμήθηκαν (λάλημα του πετεινού στις εποχές του Haydn, τους ήχους του κούκου και του ορτυκιού στην Ποιμενική Συμφωνία του Beethoven). Η παρουσία του φυσικού περιβάλλοντος στην μουσική αποτελεί μία διαχρονική συνθήκη με ιστορική σημασία για την εξέλιξη της ζωής και του πολιτισμού. Το φυσικό περιβάλλον παρουσιάζεται επανειλημμένα στην μουσική θεματολογία. Αξιόλογα έργα κλασσικής έντεχνης μουσικής που φημίζονται για την εξύμνηση του ωραίου της φύσης είναι: οι περίφημες Τέσσερις Εποχές του Vivaldi (1725), η Συμφωνία αρ.6, Ποιμενική (1807-8) του Beethoven, τα Σύννεφα από τα Νυχτερινά για Ορχήστρα (1900) του Debussy, η Συμφωνία των Άλπεων (1913) του Richard Strauss, ο Ωραίος Γαλάζιος Δούναβης (1867) του Johann Strauss υιού, η Μουσική των Νερών (1715-17) του Handel, το Καρναβάλι των Ζώων (1886) του SaintSaëns, η Συμφωνία Αντάρτικα (1949-52) του Vaughan Williams και πολλά άλλα (Αποστολοπούλου & Τρικούπης, 2009).

O Ramsey (2002) και οι Publicover, Wright, Baur και Duinker (2018) συζητούν στις μελέτες τους για το ρόλο της μουσικής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δίνοντας βαρύτητα στην μουσική ως φορέα στίχων σχετικά με την ευθραυστότητα του οικοσυστήματος και τα περιβαλλοντικά θέματα. Ομοίως, μία άλλη μελέτη επικεντρώνεται εξίσου στην χρήση της μουσικής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω των μουσικών στίχων ως τον διαμεσολαβητή της ενημέρωσης των μαθητών για διάφορα περιβαλλοντικά θέματα καθώς ο εκπαιδευτικός ρόλος της μουσικής βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν μία ευαίσθητη στάση πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Østergaard, 2019).

Οι Turner και Freedman είναι οι πρώτοι και κύριοι μελετητές που πρότειναν την αξιοποίηση της μουσικής μέσα στις σχολικές τάξεις με σκοπό την ανάπτυξη μίας σχέσης μεταξύ των ανθρώπων και του φυσικού κόσμου. Συγκεκριμένα, με την πρότασή τους ενθάρρυναν την χρήση φυσικών ήχων, παρουσιάσεων-πολυμέσων και εστιασμένων μουσικών παραστάσεων. Η μουσική γίνεται το εργαλείο μίμησης, εξύμνησης και εορτασμού της φύσης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην ευαισθητοποίηση για ζητήματα υποβάθμισης του περιβάλλοντος. Επιπλέον, εκθέτει τους μαθητές στο φυσικό περιβάλλον μέσω των φυσικών ήχων, ανθρωπογενών μελωδιών και ήχων (Sunderlal, 2016). Οι φυσικοί ήχοι όπως τα πουλιά αλλά και διάφοροι άλλοι θόρυβοι ζώων αποτελούν τις πηγές έμπνευσης για πολλούς μουσικούς συνθέτες. Αυτές οι δημιουργικές τους συνθέσεις γίνονται

οι βάσεις για την δημιουργία των περιβαλλοντικών κινημάτων μέσα από τους στίχους γεμάτους νοήματα καθώς επίσης και μέσω της συνεκτικής σχέσης που δημιουργείται στο κοινό με την οικολογική μουσική(Sunderlal, 2016).

#### **4.6.Μουσική και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η μουσική ωφελεί σημαντικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, η χρήση της ενισχύει το ακαδημαϊκό υλικό και προωθεί τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες. Ακόμη, η συμβολή της μουσικής αφορά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην επικοινωνία καθώς επίσης και στην αλλαγή της διάθεσης τους. (Foley, 2017 από Darrow 2011). Επιπλέον, τους επηρεάζει θετικά όσον αφορά τους τομείς της διαχείρισης της συμπεριφοράς, της αυτορρύθμισης και βελτίωσης της αυτοεκτίμησης όπως επίσης, και της μείωσης του άγχους (Foley, 2017).

Όπως επισημαίνεται και στο άρθρο του Bilgehan Eren η μουσική είναι ένα μέσο εκπαίδευσης στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και η χρήση της ευνοεί σημαντικά την στήριξη των αναπτυξιακών περιοχών του ατόμου. Αποσκοπεί κυρίως στην ενίσχυση του γνωστικού τομέα εντός του οποίου διενεργούνται οι πνευματικές, νοητικές δραστηριότητες, στην περιοχή του συναισθηματικού τομέα όπου και κωδικοποιούνται τα μαθημένα συναισθήματα και στην περιοχή του ψυχοκινητικού τομέα όπου και κωδικοποιούνται οι σωματικές δεξιότητες. Φυσικά, η υποστήριξη στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία αφορά και σε πολλούς άλλους αναπτυξιακούς τομείς όπως είναι η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η γλωσσική ανάπτυξη, οι δεξιότητες της καθημερινής διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης και ανεξαρτητοποίησης, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες προετοιμασίας για μάθηση και πολλές άλλες.(Eren, 2014).

Ειδικότερα, κατά την διάρκεια εκμάθησης κάποιου μουσικού οργάνου, καθιερώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η οπτική επαφή, η ικανότητα συντονισμού ματιού-χεριού και αποκτάται η αίσθηση του ρυθμού και της αλληλουχίας των κινήσεων. Ακόμα, όταν η μουσική συνδυάζεται με τον χορό βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες να γνωρίσουν καλύτερα το σώμα και τις κινήσεις τους, αποκτούν συγχρονισμό και επίγνωση του χρόνου και του χώρου

εκτέλεσης. Επιπλέον, μέσα από τα τραγούδια βελτιώνονται οι δεξιότητες χρήσης της γλώσσας, της αντίληψης μέσα από την ερμηνεία και κατανόηση των μουσικών μηνυμάτων και αποκτώνται γνώσεις για θέματα από την καθημερινή ζωή(Eren, 2014).

Ακόμη η μουσική με την έννοια της μουσικοθεραπείας αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο επηρεάζει τον ανθρώπινο εγκέφαλο, το σώμα, το ενεργειακό επίπεδο, την διάθεση και τις ιδέες του ατόμου. Η μουσική ενθουσιάζει, καταπραΰνει, τονώνει, χαλαρώνει και αφήνει το άτομο ελεύθερο...(Eren, 2014).. Πολλοί είναι οι μουσικοθεραπευτές και σύμβουλοι οι οποίοι αξιοποιούν την μουσική με σκοπό να βοηθήσουν ενήλικες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ψυχικές και σωματικές αναπηρίες, προβλήματα ψυχικής υγείας, άγχος , ανίατες ασθένειες, αναπτυξιακή καθυστέρηση, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, αυτιστικές διαταραχές. Επιπλέον, οι γνωστικές και αναπτυξιακές τους ανάγκες βρίσκουν την δυνατότητα για ανάπτυξη μέσω των διαδραστικών μουσικών εμπειριών(Eren, 2014)..

#### **4.7.Η φωτογραφία ως μέσο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Η φύση επικοινωνείται στον κόσμο συνήθως μέσα από μεταφορές, πολιτική ρητορική και τις εικόνες των μέσων. Μεταφορές όπως <<τρύπα του όζοντος>>, <<φαινόμενο του θερμοκηπίου>> ή εικόνες που αναπαριστούν την καύση του δάσους του Αμαζονίου, γραφήματα θερμοκρασίας και δορυφορικές εικόνες της τρύπας του όζοντος γίνονται παγκοσμίως αντιληπτά. Οι μεταφορές, οι πολιτικοί αγώνες και οι οπτικές εικόνες συνιστούν θυρίδες μετάδοσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων(Seppänen & Väliroponen, 2003). Οι εικόνες διαδραματίζουν έναν από τους κυριότερους ρόλους στον περιβαλλοντικό λόγο. Διάφοροι ακτιβιστές έχουν κάνει διαμαρτυρίες ενάντια στην καταστροφή των δασών ζωγραφίζοντας κρανία σε κορμούς δέντρων. Οι περιβαλλοντικές οργανώσεις έχουν χρησιμοποιήσει στοχευμένα πολύ συγκινητικές αναπαραστάσεις ζώων με σκοπό την προώθηση των καμπανιών τους. Ο Hajer (1995) υποστηρίζει την δύναμη της φωτογραφίας ως μέσο περιβαλλοντικής πολιτικής ρητορικής φέροντας ως παράδειγμα την φωτογραφία της Γης από το διαστημόπλοιο Apollo στη δεκαετία του 1960.

Ακόμη, η θέαση της πολύχρωμης εικόνας της υδρογείου παρασυρόμενη από το κρύο σκοτάδι του διαστήματος αποτέλεσε σήμα κατατεθέν για την φύση και την εξάρτησή της από τις πράξεις του ανθρώπου (Seppänen & Väärinen, 2003). Καταληκτικά, η φωτογραφία δεν αποτελεί μία απλή και κοινότυπη αναπαράσταση του φυσικού περιβάλλοντος, αντίθετα νοείται ως ένα <<πινέλο φύσης>>.

Η φωτογραφία αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την αποτύπωση και αναπαράσταση της πραγματικότητας με μεγάλη ακρίβεια. Μάλιστα, όσον αφορά την φωτογραφία ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σωματικά και ψυχικά και προκαλεί έντονα το ενδιαφέρον τους. Ο Ravi Chopra, ένας Ινδός παραγωγός και σκηνοθέτης ταινιών εργάστηκε με τα μη προνομιούχα παιδιά στην Ινδία και τα εξέθεσε σε βασικά και πολυσυζητημένα θέματα όπως ο αέρας, ο θόρυβος, η ρύπανση των υδάτων, η διατήρηση της άγριας ζωής, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η πολιτιστική υπερηφάνεια μέσω της φωτογραφίας. Τα παιδιά απέκτησαν μία αίσθηση αυτοπεποίθησης και προσανατολισμένες δεξιότητες όσον αφορά το κομμάτι της εργασίας τους δια μέσω της φωτογραφίας. Ο Chopra παρατήρησε επίσης πως τα παιδιά ασχολήθηκαν πολύ σοβαρά και έδειξαν ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για την φωτογραφία, γεγονός που συνέβαλε σημαντικά στην ενίσχυση της επιθυμίας τους για έκφραση του εαυτού τους. Ακόμη, παρατήρησε την δημιουργία συνεργασίας μεταξύ παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις με άμεσο αποτέλεσμα την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ τους, με το περιβάλλον και με την κοινότητα (Hartman, 2017).

Μία μελέτη στον Καναδά, με τίτλο <<Out of the Dark Room>> εξέτασε δύο συμμετοχικά έργα φωτογραφίας στα οποία έλαβαν μέρος μη προνομιούχες γυναίκες και παιδιά με σκοπό την διερεύνηση των ζητημάτων εξουσίας και ταυτότητας. Αποτέλεσμα αυτού του έργου ήταν πολλές από αυτές τις γυναίκες και τα παιδιά να γίνουν ακτιβιστές καλλιτέχνες μιλώντας δημόσια και δημιουργικά μέσω εικόνων. Μία διαφορετική μελέτη επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται ουσιαστικά και αποτελεσματικά η τεχνολογία της ψηφιακής φωτογραφίας στην προσχολική εκπαίδευση, ειδικά στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού. Κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης, οι μαθητές κατέγραψαν τις καθημερινές τους δραστηριότητες με ψηφιακή

κάμερα τηρώντας παράλληλα ημερολόγιο για την στήριξη του κοινωνικού και γνωστικού προβληματισμού. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την επιτυχία των μαθητών ως προς την ανάληψη του ρόλου του φωτογράφου καθώς επίσης και στην συμμετοχή των σχολικών δραστηριοτήτων (Hartman, 2017).

Ακόμη, η φωτογραφία μαζί με τις υπόλοιπες τέχνες αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την γεφύρωση του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των φύλων σε τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Το 2016, είχε πραγματοποιηθεί μία μελέτη η οποία αποδείκνυε μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών έναντι κοριτσιών σχετικά με την πραγματοποίηση μίας ακαδημαϊκής καριέρας στα θετικά πεδία των επιστημών. Το γεγονός αυτό ήρθε να αντιπαραθέσει μία νέα έρευνα η οποία διαπίστωσε πως με την χρήση της τέχνης το χάσμα αυτό δεν υφίσταται και η συμμετοχή των κοριτσιών σε θέματα όπως τα μαθηματικά και οι επιστήμες γίνεται πιο ελκυστική (Hartman, 2017).

#### **4.9.Ο Ρόλος της Φωτογραφίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Lori Blake, δασκάλας και μέλος των Περιβαλλοντολόγων Εκπαιδευτών της Βορείου Καρολίνας για την χρήση της φωτογραφίας ως εργαλείο δέσμευσης των μαθητών με τη φύση. Η πρώτη περιβαλλοντική εκπαιδευτική δραστηριότητα που έθεσε σε εφαρμογή έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να κυκλοφορήσουν ελεύθεροι στο σχολικό campus και να εξερευνήσουν τη φύση γύρω τους με όλες τους τις αισθήσεις. Βασικό μέσο για την υλοποίηση της δραστηριότητας ήταν η χρήση της φωτογραφικής μηχανής με σκοπό τον συνδυασμό του προσανατολισμού, της κινητικότητας καθώς επίσης και αντιληπτικές και οπτικές δεξιότητες. Έτσι, η διαδικασία ξεκίνησε με ατομική ή και συνεργατική διαμόρφωση ομάδων ηλικίας 12 έως 17 ετών περιλαμβάνοντας μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μαθητές με χαμηλή όραση καθώς επίσης και τυφλούς μαθητές. Η δασκάλα αρχικά πέρασε λίγο χρόνο με τους μαθητές

εξηγώντας την λειτουργία της κάμερας και δίνοντάς τους φωτογραφικές συμβουλές για την λήψη μίας σωστής τεχνικά φωτογραφίας(Blake, 2011).

Όταν λοιπόν, ξεκίνησε η εφαρμογή, η δασκάλα χρησιμοποίησε διαφορετικές τεχνικές(προφορικές οδηγίες, οδηγίες σχετικά με την όραση, βοήθεια στην εξερεύνηση κλπ.) για να εμπλέξει τους μαθητές με την φύση. Οι μαθητές με μειωμένη όραση εξερευνούσαν ελεύθερα εντός ενός περιορισμένου φυσικού πλαισίου της Πανεπιστημιούπολης. Κάποιοι μαθητές διακρίθηκαν για τις καινοτόμες ενέργειες τους ακολουθώντας ήχους για την επιλογή λήψης των φωτογραφιών τους. Άλλοι μαθητές, εντόπισαν λουλούδια με βάση την οσμή ή και το βουητό των εντόμων που αναζητούσαν νέκταρ και έτσι προσανατόλιζαν τις κάμερές τους στην μυρωδιά ή στον ήχο. Άξιο αναφοράς αποτέλεσε το γεγονός πως μαθητές με χαμηλή όραση έλκονταν από τα φωτεινά χρώματα διάφορων λουλουδιών τα οποία και έγιναν το επίκεντρο των φωτογραφιών τους. Γενικά, οι αισθήσεις κατείχαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιλογή και λήψη φωτογραφιών για τους μαθητές με ειδικές ή και εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι φωτογραφίες των μαθητών περιλάμβαναν ποικίλα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος όπως λουλούδια, δέντρα, σύννεφα, λειχήνες, χώμα, γρασίδι, σταγόνες βροχής που έπεφταν μέσα σε λακκούβες και ζώφια(Blake, 2011).

Μετά την διεκπεραίωση του προγράμματος οι μαθητές με χαμηλή όραση είχαν την δυνατότητα να δουν τις φωτογραφίες τους μέσω της οθόνης του υπολογιστή. Από την άλλη πλευρά, μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης οι οποίοι δεν μπορούσαν να δουν τις φωτογραφίες τους άκουγαν προσεχτικά την δασκάλα τους η οποία τους έκανε αναλυτική περιγραφή των εικόνων τους(Blake, 2011).

Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ενθουσιασμένοι με αυτή τη δραστηριότητα φωτογραφίας και πρόσθεσαν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για τον φυσικό, περιβαλλοντικό κόσμο. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι αισθήσεις όπως ήχοι, υφές, μυρωδιές, κίνηση, κάτι που για τα παιδιά με ειδικές ή και εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί πολύ βασικό στοιχείο δράσης, αλληλεπίδρασης και

κατανόησης. Ενισχύθηκαν πολλές από τις δεξιότητες των μαθητών όπως αντίληψη χώρου, οριοθετημένης κίνησης. Η δραστηριότητα αυτή συνετέλεσε στην σύνδεση των μαθητών με το φυσικό τοπίο καθώς επίσης και στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης καθώς αντιλήφθηκαν καλύτερα την ουσία και την αξία του φυσικού περιβάλλοντος. (Blake, 2011).

#### **4.10. Ο Χορός στην Ειδική Εκπαίδευση**

Σε ορισμένα σχολεία του Καναδά προσφέρεται ως αυτόνομο μάθημα ή ως στοιχείο φυσικής αγωγής η εκπαίδευση χορού (Zitomer, 2016). Η εκπαίδευση χορού ως αυτόνομο μάθημα ενθαρρύνει την εκτίμηση του χορού ως μία μορφή τέχνης η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλέκονται ως δημιουργοί, συμμετέχοντες ή θεατές (Zitomer, 2016). Στον Καναδά, οι πολιτικές εκπαίδευσης ενθαρρύνουν την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Thompson & al., 2015). Έτσι, πολλοί μαθητές με αναπηρίες έχουν την δυνατότητα να βιώσουν τον χορό μαζί με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτή η συμπεριληπτική εκπαίδευση χορού <<αγκαλιάζει>> την ατομικότητα και διδάσκει στα παιδιά να εκτιμούν και να σέβονται τα δικά τους ταλέντα και των συνομηλίκων τους (Kaufmann, 2006).

Σύμφωνα με τους Risner (2008) και Stinson (1988), οι περισσότεροι χορευτές και σπουδαστές χορού αποκτούν την πρώτη τους επαφή και εμπειρία με την εκπαίδευση χορού κατά τα πρώτα παιδικά τους χρόνια. Οι Zitomer και Reid διεξήγαγαν μία έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις για την χορευτική ικανότητα και αναπηρία παιδιών ηλικίας έξι έως εννιά ετών με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο ενός προγράμματος χορού χωρίς αποκλεισμούς με διάρκεια δέκα εβδομάδες. Στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος πήραν συνεντεύξεις από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αποκάλυψαν υψηλό αίσθημα ικανότητας και επιθυμίας των παιδιών με αναπηρίες για να χορεύουν και να συμμετάσχουν σε περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Χαρακτήρισαν τον χορό ως μέσο απόλαυσης και αυτοέκφρασης προσφέροντας μάλιστα πολλά θετικά οφέλη στο σώμα τους. Η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες σε ένα τέτοιο συμπεριληπτικό πρόγραμμα έδωσε πολλές ευκαιρίες για αναγνώριση, αποδοχή και κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους καθώς μέσα από τις χορευτικές δεξιότητες έμαθαν τρόπους που μπορούσαν να χειρίζονται το σώμα τους(Zitomer, 2016).

Το σπουδαίο μήνυμα που απορρέει από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χορού είναι πως κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός και αναγνωρίζεται για τις συνεισφορές που μπορεί να κάνει(Benjamin, 2010). Η εκπαίδευση στο χορό διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού, της εξερεύνησης της κίνησης μέσω ποικίλων χορευτικών δραστηριοτήτων προάγοντας έτσι την συμμετοχή, την δημιουργικότητα και την επίλυση των προβλημάτων(Bresler, 2004). Σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χορού, οι μαθητές με αναπηρίες αναλαμβάνουν ενεργή δράση η οποία φέρει ως άμεσο αποτέλεσμα την ενθάρρυνση των μαθητών αυτών για να ανακαλύψουν νέες ικανότητες μέσω της συνεργατικής εξερεύνησης των κινήσεων και των δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων(Zitomer, 2016).

#### **4.11.Ο Χορός στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η φύση μας δίνει τη δυνατότητα να εκφραζόμαστε ελεύθερα και ανέμελα. Ο χορευτής Steve Paxton 2011, υποστηρίζει πως το φυσικό περιβάλλον αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο για το σώμα μας καθώς μας διδάσκει την ικανότητα για κίνηση, ενσυναίσθηση και αμοιβαιότητα. Ο οικοσωματικός χορός αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο το οποίο συνδέει την κίνηση και την θεραπεία με την οικολογική συνείδηση. Στόχος του είναι η ανταπόκριση στη μητέρα φύση με ευαισθησία ακούγοντας με προσήλωση το σώμα ως το σημείο συνάντησης μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών τοπίων. Η Helen Roynor, επαγγελματίας του περιβαλλοντικού κινήματος υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που έχουν σύνδεση με την φύση και βιώνουν τρόπους μετακίνησης σε σχέση με αυτή, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αισθητηριακά και σωματικά στοιχεία(Collard-Stokes, 2020).

Ο οικοσωματικός χορός αποτελεί διδακτικό εργαλείο το οποίο μας εκπαιδεύει να συνδεόμαστε κιναισθητικά, φανταστικά, πνευματικά και βιωματικά με το φυσικό περιβάλλον φέροντας παράλληλα και μεγαλύτερη σύνδεση με το δικό μας σώμα, την ζωντάνια, την δημιουργικότητα και την ευεξία μας. Με την εξερεύνηση του περιβάλλοντος ο χορευτής μπορεί να νιώσει την σύνδεσή του με τη φύση. Για παράδειγμα, διαφορετικά στοιχεία στο φυσικό περιβάλλον προσφέρουν διαφορετικές χορευτικές δυνατότητες(Collard-stokes, 2020):

- Η εργασία σε βραχώδη εδάφη δίνει την δυνατότητα για μεγαλύτερη επίγνωση όσον αφορά την δύναμη και την ευελιξία των οστών και την ικανότητα του σώματος για αντοχή και σταθερότητα.
- Η σχέση μας με τους μπλε χώρους συνδέεται με την 60% περιεκτικότητα του ανθρώπινου σώματος σε νερό, τον ρυθμικό παλμό της ζωτικής μας δύναμης και την ροή των σωματικών υγρών.
- Τα δέντρα και τα φυτά μας προσφέρουν την δυνατότητα να δουλέψουμε με έννοιες της καθετότητας, του κύκλου της ζωής και της σύνδεσης μεταξύ γης και ουρανού.
- Ο αέρας αποτελεί στοιχείο ζωτικότητας, αναπνοής, ροής ενέργειας, έτσι ώστε να γεμίσει ο χώρος με ολόσωμη έκφραση.

#### **4.12.Οι Ψηφιακές Τέχνες στην Εκπαίδευση**

Στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τον Yarashov Mardon Jobirovich οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στον τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και επιπλέον διευκολύνουν το έργο

του εκπαιδευτικού. Η εισαγωγή των πολυμέσων στο δημοτικό σχολείο είναι ευεργετική από κάθε άποψη. Στα πολυμέσα αυτά περιλαμβάνονται εργαλεία όπως : κείμενο, κινούμενα σχέδια, φωνή, βίντεο τα οποία και ευνοούν ιδιαίτερα τη συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία (Jobirovich, 2022).

Το κείμενο και τα γραφικά αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία των συστημάτων πολυμέσων. Τα γραφικά είναι απαραίτητα καθώς κάνουν το κείμενο πιο ελκυστικό και διευκολύνουν την ανάκληση της πληροφορίας. Πιο απλά, τα γραφικά και τα έγχρωμα κείμενα βοηθούν πολύ περισσότερο στην αποθήκευση των πληροφοριών στην μνήμη του αναγνώστη. Επιπλέον, το χρώμα αυτό κάθε αυτό αλλά και η επιλογή του σωστού χρώματος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό σε ένα κείμενο ή σε μία εικόνα καθώς καθιστά ευκολότερη την μεταφορά της πληροφορίας στον αναγνώστη με σκοπό την αποθήκευσή της στην μνήμη του (Jobirovich, 2022).

Ένα ακόμα σημαντικό ψηφιακό εργαλείο το οποίο επηρεάζει σημαντικά την μαθησιακή απόδοση του αναγνώστη είναι τα κινούμενα σχέδια. Σε αντίθεση με τα γραφικά και τα κείμενα, αυτό το εργαλείο αφορά σε μέσα που βασίζονται στο χρόνο. Τα οπτικά εφέ του animation επιδρούν αισθητά σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας. Τα κινούμενα σχέδια συνήθως παρουσιάζονται με τη μορφή κίνησης ενός αντικειμένου στην οθόνη, μέσω κινήσεων ελέγχου από το χρήστη αντικειμένων, με καμπύλες και πλήρη αρχεία κινουμένων εικόνων. Η εξουσιοδότηση εργαλείων επιτρέπει την δημιουργία τέτοιων αντικειμένων (Jobirovich, 2022).

Η τεχνολογία σε όλο το εύρος της χαρακτηρίζεται από ήχους. Ένα σύστημα πολυμέσων απαιτεί τη χρήση φωνητικής επιλογής, μουσικής, ήχων και ηχητικών εφέ. Ο φωνητικός λόγος που χρησιμοποιείται για την διδασκαλία μέσω ενός επιλεγμένου τεχνολογικού εργαλείου πρέπει να είναι σύντομος και ανάλογος ως προς τη χρήση και τις δυνατότητες αυτού του συστήματος. Τα ηχητικά εφέ πρέπει να αποτελούν πρόσθετο στοιχείο στα κειμενικά είδη (Jobirovich, 2022).

Τα βίντεο, προσθέτουν μία ξεχωριστή δυνατότητα στην μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, ενισχύουν στην μεταλαμπάδευση και σύλληψη της πληροφορίας καθώς επίσης και στην οπτικοποίηση αφηρημένων εννοιών. Ειδικότερα, η προβολή βίντεο σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά με σκοπό την επίλυση προβλημάτων συμβάλλει αισθητά στην κατανόηση και εμπέδωσή τους. Αυτό συμβαίνει διότι το βίντεο ως οπτικό και πολυεπίπεδο μέσο επιταχύνει την διαδικασία της κατανόησης και της αφομοίωσης. Είναι λοιπόν, ευρέως γνωστή η αναγκαία χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι κάνοντας χρήση των ψηφιακών εργαλείων μπορούν και παρουσιάζουν το διδακτικό υλικό τους με έναν πολυμορφικό και αποδοτικό τρόπο που ταιριάζει και διευκολύνει όλους τους μαθητές (Jobirovich, 2022).

Η πρώτη επαφή των παιδιών με τις ψηφιακές τεχνολογίες ξεκινάει ήδη από τις αρχές της παιδικής τους ηλικίας μέσα στο προσωπικό τους περιβάλλον. Σε αυτό το οικείο πλαίσιο μπορούν με εύκολο τρόπο να γνωρίσουν τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, να πειραματιστούν με τα τεχνολογικά εργαλεία, να αναπαράγουν ακόμα και να δημιουργήσουν καλλιτεχνικό περιεχόμενο. Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ακόμη, δύναται η δυνατότητα για αλληλεπίδραση με την φύση μέσω των τεχνολογιών αυτών χωρίς απαραίτητα να επιδρούν στο ίδιο το περιβάλλον (Buchanan & al., 2018). Ακολουθούν οι τάσεις της ψηφιακής τέχνης όπως έχουν διαμορφωθεί μέχρι σήμερα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την εκπαιδευτική πράξη (Δαουλτζή, 2014):

- **Light Art:** Η Τέχνη του φωτός βασίζεται στις ιδιότητες του φωτός και περιλαμβάνει το γυαλί, τους λαμπτήρες φωτισμού και τα κάτοπτρα. Πολλές είναι οι καλλιτεχνικές εγκαταστάσεις που έχουν κοσμήσει διάφορες πόλεις σε ολόκληρο τον κόσμο.
- **Video Art:** Η Τέχνη του βίντεο αξιοποιεί την κάμερα ως βασικό εργαλείο με τις εικόνες που παράγονται να εμφανίζονται σε φωτεινή οθόνη. Οι ήχοι που παράγονται αντιπροσωπεύουν

συναισθήματα ή μία τρίτη διάσταση. Ο ήχος και η εικόνα συγχρόνως γίνονται αντιληπτά στις αισθήσεις μας ως ένα ενιαίο σύνολο.

- **Pixel Art:** Στην Pixel Art οι εικόνες επεξεργάζονται σε επίπεδο pixel. Παραδείγματα τέτοιων μορφών τέχνης αποτελούν τα γραφικά των παιχνιδιών του υπολογιστή και των βίντεο καθώς επίσης και τα εικονίδια για τα λειτουργικά συστήματα.
- **Internet Art:** Η διαδικτυακή Τέχνη είναι μία μορφή διαδραστικής μορφή ψηφιακής τέχνης στην οποία ο θεατής αποκτά ενεργό ρόλο καθώς καλείται να πάρει πρωτοβουλίες έτσι ώστε να αντιδράσει με τις πληροφορίες του περιβάλλοντος.
- **Ψηφιακές εικόνες:** Ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία και μεθόδους με σκοπό την δημιουργία έργου. Με την χρήση των τεχνολογικών μέσων επιτυγχάνει την προβολή των ψηφιακών εικόνων.

#### **4.13. Ψηφιακές τέχνες και μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνών στην εκπαιδευτική πράξη υποστηρίζει ενεργά τη μαθησιακή διαδικασία ανάπηρων και μη μαθητών. (Κουρμπέτης, 2016). Η χρήση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού προσφέρει κίνητρα, ενδιαφέρον, αυξάνει τη συμμετοχή και τις μαθησιακές αποδόσεις, βελτιώνει την επικοινωνία, την συνεργασία και κατά συνέπεια ολόκληρη την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία (Κουρμπέτης, 2016). Για κάποιους συγκεκριμένους μαθητές, η μόνη λύση πρόσβασης στη γνώση μπορεί να αποτελεί η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο στην συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παραδείγματος χάριν, τα ειδικά πληκτρολόγια παρέχουν φυσική πρόσβαση σε μαθητές με σωματικές και

κινητικές αναπηρίες. Ακόμη, τα ειδικά λογισμικά όπως η χρήση πολλαπλών μέσων αναπαράστασης του γνωστικού αντικειμένου συμβάλλουν σε μία επιτυχημένη γνωστική πρόσβαση για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ο εκπαιδευτικός με την σειρά του κάνοντας χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τους μαθητές παρέχοντας συνεχή ανατροφοδότηση(Φιδάνογλου, 2022).

Συνολικά, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία μέσω των ψηφιακών εργαλείων λαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο κομμάτι της μάθησης, κινητοποιούνται με πιο γρήγορο ρυθμό και αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Οι ψηφιακές τέχνες χαρακτηρίζονται από προσβάσιμα και ευέλικτα συστήματα, πολυμορφία, διαδραστικότητα, δηλαδή στοιχεία που εμπίπτουν με τις δυνατότητες των μαθητών με αναπηρίες. Τέλος, παρέχονται νέες εμπειρίες, αναπτύσσεται το ενδιαφέρον και δημιουργείται ένα όμορφο και δομημένο περιβάλλον ψυχαγωγίας όπου οι μαθητές αυτοί μπορούν να εκτονώσουν συναισθήματα, να διασκεδάσουν και να χαλαρώσουν. (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Η Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην διδακτική πράξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι ψηφιακές τεχνολογίες διαμορφώνουν ένα καινοτόμο μοντέλο μάθησης το οποίο ευνοεί στην προώθηση μίας διαφορετικού τύπου γνώσης. Η ένταξη αυτών των νέων τεχνολογικών εργαλείων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα τελευταία έτη, συνιστά μία πραγματικότητα. Η ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και εξαρτώμενη από τους στόχους που και την διδακτική προσέγγιση που θέτουν οι εκπαιδευτικοί(Εξάρχου, 2010).

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ψηφιακές τεχνολογίες σε περιβαλλοντικά θέματα είναι πολύ σημαντικός. Αρχικά, καθιστούν εφικτή την χρήση ενημερωμένων δεδομένων σχετικά με την κατάσταση του περιβάλλοντος. Επιπλέον, προσομοιώνουν ορισμένα γεγονότα και τονώνουν το ενδιαφέρον γύρω από την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων καθιστά δυνατή την αποτύπωση φαινομένων του τοπικού και απομακρυσμένου περιβάλλοντος, τη συλλογή δεδομένων, τη δημιουργία επαφών, τον διαμοιρασμό των ευρημάτων μέσα στο πλαίσιο της ενδοχώρας, έξω από αυτήν, σε χώρες της Ευρώπης αλλά και ολόκληρου του κόσμου (Brečka, Valentová & Tureková, 2022)

Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος κάνοντας χρήση του υπολογιστή μπορεί να αποθηκεύει εικόνες και κείμενα σχετικά με ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στη συνέχεια, να κάνει διαμοιρασμό των πληροφοριών μέσω της προβολής τους σε μία μεγάλη οθόνη δίνοντας έμφαση στα κατάλληλα σημεία. Ακόμη, με τη χρήση βίντεο, ο εκπαιδευτικός δύναται να προβάλλει διάφορα φυσικά φαινόμενα και περιβαλλοντικά στοιχεία. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ο δάσκαλος ή ο μαθητής μπορεί να χειριστεί τα προβαλλόμενα κείμενα ή εικόνες που παρουσιάζονται απευθείας στην μεγάλη οθόνη, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο ή δάχτυλό τους. Ο διαδραστικός πίνακας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει προάγει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση τη συνεργασία ως προς την μάθηση και την προθυμία για τη μελέτη της επιστήμης (Brečka, Valentová & Tureková, 2022).

Πιο ειδικά, υπάρχουν διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες οι οποίες παρουσιάζουν εικονικά περιβαλλοντικά προβλήματα πολλών περιοχών και χωρών δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την υπάρχουσα κρίση του φυσικού κόσμου. Ακόμη, πολλά ψηφιακά παιχνίδια σχετικά με το περιβάλλον προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλουν στην απόκτηση σχετικών γνώσεων μέσω εκπαιδευτικών quiz, ερωτήσεων και δοκιμασιών. Από την άλλη πλευρά, μία ενδιαφέρουσα ψηφιακή μέθοδος είναι αυτή της επαυξημένης πραγματικότητας η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρακολουθούν σε πραγματικό χρόνο τα φυσικά περιβάλλοντα δημιουργώντας έτσι άμεση σχέση και αλληλεπίδραση. Συμπληρώνοντας, η εικονική πραγματικότητα αποτελεί μία εξωπραγματική μέθοδο η οποία μπορεί και <<ζωντανεύει>> στοιχεία της φύσης προσθέτοντας έτσι μία συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των μαθητών και του περιβάλλοντος. Φυσικά, υπάρχουν και άλλες πολλές ψηφιακές πλατφόρμες και εργαλεία τα οποία όπως αντιλαμβανόμαστε βοηθούν να γίνει το μάθημα πιο διαδραστικό και κατανοητό. Η συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών για την προώθηση δράσεων, την αφύπνιση και ενημέρωση των πολιτών γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι βαρύνουσα σημασίας. Τέλος και πολύ σημαντικά ενισχύεται η περιβαλλοντική συνείδηση τους (Κάδα, 2022).

#### **4.14.Λογοτεχνία και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.**

Η Λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος τέχνης το οποίο χαρακτηρίζεται από πλήθος κειμένων με φανταστικά στοιχεία που μας εμπλέκει σε έναν εξωπραγματικό κόσμο γεμάτο συναρπαστικές εμπειρίες, βαθιά νοήματα και έντονους ρυθμούς. Η εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της λογοτεχνίας είναι μία ενδιαφέρουσα πρόκληση και ειδικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες οι οποίοι χρειάζονται λογοτεχνία προσαρμοσμένη στους τρόπους εμπειρίας τους. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη να μοιράζονται κείμενα με ανθρώπους γύρω τους και να συναντούν στην λογοτεχνία την ανταπόκριση που χρειάζονται προσαρμοσμένη στο δικό τους επίπεδο (Karlsson, 2018).

Η Blaska(2004) αφιέρωσε μεγάλη προσπάθεια για την εξερεύνηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες ως κίνητρο στην παιδική λογοτεχνία. Αυτή προσπαθεί να απαντήσει στις δυνατότητες του αναγνώστη και να του δώσει την δυνατότητα να αναγνωρίσει τον εαυτό του μέσα από τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται στις ιστορίες. Τα βιβλία λειτουργούν ως καθρέφτες που περιγράφουν χαρακτήρες με εκφράσεις, συναισθήματα και εμπειρίες παρόμοιες με τις δικές μας. Είναι πολύ σημαντικό, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία να βλέπουν στις ιστορίες άτομα παρόμοια με αυτά (Karlsson, 2018).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την Blaska, ένα πολύ σημαντικό συστατικό καταγραφής για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα λογοτεχνικά κείμενα είναι αυτό της επιτυχίας. Η παρουσίαση ενός λογοτεχνικού κειμένου με τον ήρωα-χαρακτήρα με αναπηρία να τα καταφέρνει στην ιστορία παρουσιάζει πολύ θετικά και σημαντικά μηνύματα. Αρχικά, μία διαπίστωση μπορεί να αφορά στον διαφωτισμό που προσφέρει το άτομο αυτό στο περιβάλλοντα κόσμο γύρω του σχετικά με ποικίλα θέματα. Ακόμη, είναι δυνατόν να παρουσιάζεται η υπέρβαση των ορίων και η αποδοχή από το σύνολο, στοιχεία πολύ σημαντικά για την αυτοεκτίμηση, την βελτίωση της εικόνας τους όσον αφορά τα ίδια τα παιδιά αλλά και όσον αφορά την θέασή τους από τον υπόλοιπο κόσμο. Επιπλέον, τα λογοτεχνικά κείμενα σε όλο το εύρος των ιστοριών τους παρουσιάζουν διάφορες προκλήσεις με διαβαθμισμένες δυσκολίες. Στις προκλήσεις αυτές τα παιδιά με ειδικές ανάγκες απαντούν με γενναιότητα, προσπάθεια, ψυχραιμία δίνοντας έτσι κουράγιο στον αναγνώστη που ταυτίζεται με αυτές τις δυσκολίες να συνεχίζει να προσπαθεί για το καλύτερο. Μέσα από αυτή τη δυναμική αντιμετώπιση και επίμονη αντίσταση στις δυσκολίες οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μαθαίνουν καλύτερα το αίσθημα του αγωνίζεσθαι, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για την λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στην κοινωνικό σύνολο ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της το οποίο συνυπάρχει αρμονικά μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αλληλοκατανόησης (Karlsson, 2018).

#### **4.15.Λογοτεχνία και Περιβάλλον**

Η Λογοτεχνία αναντίρρητα αποτελεί ένα μορφωτικό αγαθό που συμβάλλει αισθητά στο χώρο της εκπαίδευσης όσον αφορά την καλλιέργεια του συναισθήματος, την γλωσσική καλλιέργεια, αλλά και την γνώση πάνω σε κοινωνικούς, πολιτικούς, εθνικούς, θρησκευτικούς, πολιτιστικούς και άλλους τομείς. Το μάθημα της Λογοτεχνίας κρίνεται πολύ σημαντικό ως προς την ενεργοποίηση των μαθητών και την δημιουργία θετικών στάσεων γύρω από σύγχρονα και ποικίλα θέματα. Για παράδειγμα, το περιβαλλοντικό πρόβλημα αφορά σε ένα καίριο ζήτημα της σύγχρονης εποχής το οποίο και συνιστά ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Σε αυτό το σημείο, η Λογοτεχνία μπορεί να συνεισφέρει μεταβιβάζοντας αξίες και ιδεολογίες που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων για το Περιβάλλον μαθαίνει στα παιδιά κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές, αποδοχή των ορθών προτύπων και απόρριψη των αρνητικών, καθώς επίσης και συνέπειες των λαθεμένων πράξεων. Μέσα από επιλεγμένα βιβλία για το Περιβάλλον, οι μαθητές απολαμβάνουν αισθητικά τα κείμενα, συνειδητοποιούν το μέγεθος του προβλήματος που συναντάται στο θαλάσσιο και χερσαίο περιβάλλον, κατανοούν την παγκόσμια κλιμάκωση του προβλήματος, αποκτούν κίνητρα για δράση και διαμορφώνουν οικολογική συνείδηση(Νάκη, 2022).

Όπως γίνεται αντιληπτό τα λογοτεχνικά βιβλία αποτελούν βασικό παράγοντα κινητοποίησης για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών γύρω από διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ειδικότερα, μέσα από το οικολογικό περιεχόμενο που προβάλλουν παρατηρείται επαναπροσέγγιση της σχέσης ανθρώπου-περιβάλλοντος με απώτερο σκοπό την δημιουργία προβληματισμού στα παιδιά. Επιπλέον, τα οικολογικά μηνύματα που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα προκαλούν τους αναγνώστες να τα εκμαιεύσουν τοποθετώντας τους έτσι σε μία διαδικασία εξερεύνησης, κριτικής και αξιολόγησης του περιεχομένου. Η λογοτεχνία συνιστά βάση για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας ή του αναγνωστικού κινήτρου και μπορεί μάλιστα να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν συναισθηματικά παρέχοντας κίνητρο για την ενεργή ενασχόληση με δραστηριότητες και δράσεις που αφορούν ένα περιβαλλοντικό (Βασιλούδης, 2022).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

#### 5. Μεθοδολογία Έρευνας

Για την αποτύπωση απαντήσεων στα καίρια ερωτήματα που έχει θέσει η έρευνα, αποφασίστηκε η διενέργεια ποσοτικής ανάλυσης, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS v.28, μέσα από το οποίο διενεργήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική, όπως παρουσιάζεται στην πορεία. Οι συμμετέχοντες αποτελούν “δείγμα ευκολίας” (convenience sample) και τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς και σε εκπαιδευτικούς με τους οποίους υπάρχει άμεση επαγγελματική σύνδεση, ζητώντας τους να τα προωθήσουν σε συναδέλφους, προκειμένου να αυξηθεί το σύνολο των απαντήσεων, χωρίς στόχευση σε κάποιον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Για την απάντηση σε ζητήματα που θεωρήθηκαν σημαντικά, καταλληλότερος κρίθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$ -ανεξαρτησίας (chi-square test) και ως όριο αποδοχής της στατιστικής σημαντικότητας, λήφθηκε το τυπικό  $p$  value < .05 Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κύριες ενότητες: αυτή των δημογραφικών ερωτήσεων και αυτή των διευκρινιστικών, για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητικές ερωτήσεις (q) και οι ερευνητικές υποθέσεις (h) που κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα, έχουν ως εξής:

q1: ωφελεί η Τέχνη τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

q2: η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;

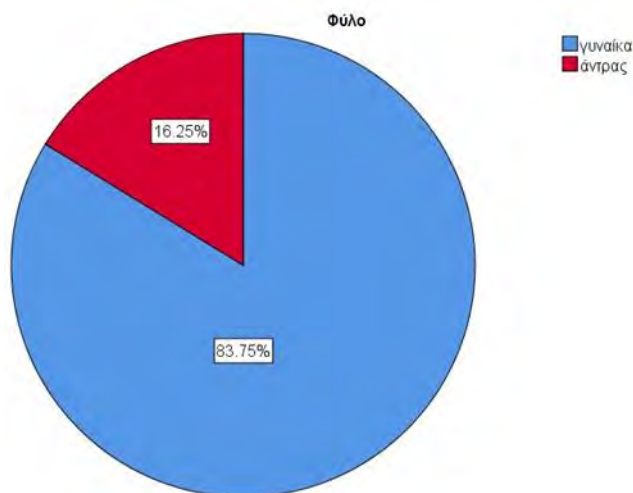
q3: σημειώνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφέλη, στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;

q4: με ποιους τρόπους η Θεατρική Τέχνη συνεισφέρει στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες

h<sub>1</sub>: ΔΕ\* σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις διευκρινιστικές ερωτήσεις της έρευνας

*\* η χρήση άρνησης στις ερευνητικές υποθέσεις, είναι “by default” ορθή στατιστική πρακτική, αφού ο ερευνητής εικάζει πως ένα γεγονός δεν ισχύει και προσπαθεί μέσα από τους στατιστικούς ελέγχους που διεξάγει είτε να επιβεβαιώσει την εικασία του είτε να την απορρίψει*

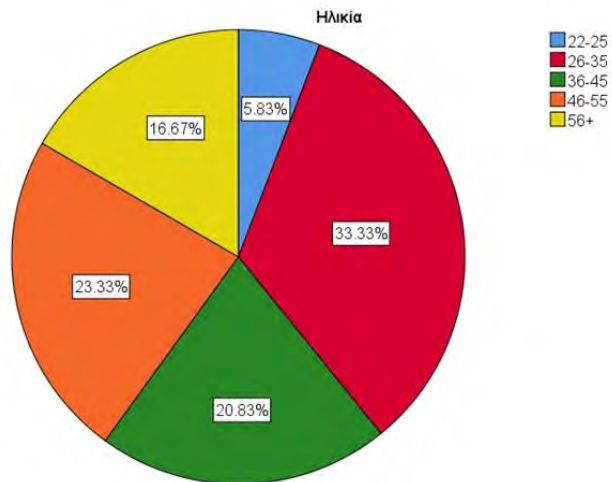
### 5.1.Περιγραφική στατιστική - Δημογραφικά



Πίνακας 1. Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	γυναίκα	201	83.8	83.8	83.8
	άντρας	39	16.3	16.3	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Στον Πίνακα 1. και στο αντίστοιχο διάγραμμα πίτας, είναι εμφανές ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερисχύουν των αντρών, καλύπτοντας ποσοστό 83,75% (οι αποκλίσεις μεταξύ πίνακα και διαγράμματος, οφείλονται σε στρογγυλοποιήσεις που αυτομάτως διενεργεί το στατιστικό πρόγραμμα SPSS)

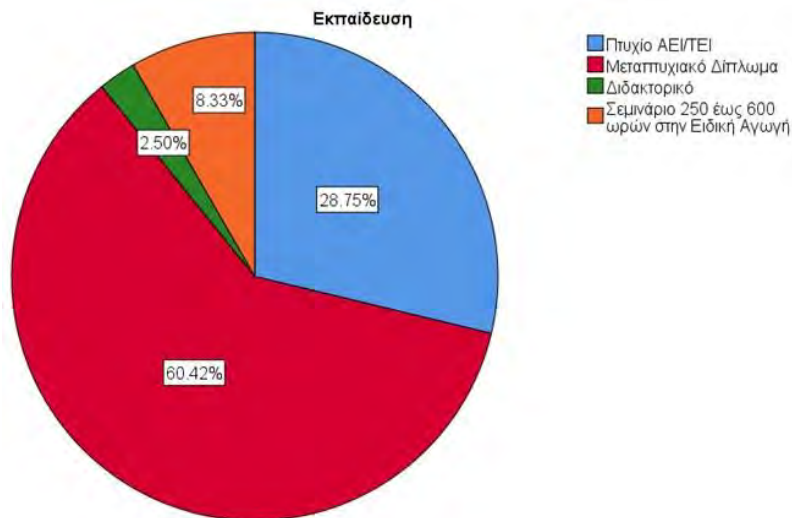


Πίνακας 2. Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid 22-25	14	5.8	5.8	5.8
26-35	80	33.3	33.3	39.2
36-45	35			

36-	50	20.8	20.8	60.0
45				
46-	56	23.3	23.3	83.3
55				
56+	40	16.7	16.7	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Στον Πίνακα 2. και στο αντίστοιχο διάγραμμα πίτας, είναι εμφανές ότι υπερίσχυσαν οι συμμετέχοντες ηλικίας 26-35 ετών, με ποσοστό 33,33% (ακριβώς ο 1 στους 3 δηλαδή), ενώ ακολούθησαν οι συμμετέχοντες ηλικίας 46-55 ετών, με ποσοστό που ανήλθε στο 23,33%. Λίγο χαμηλότερα βρέθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 ετών, με ποσοστό 20,83%.



Πίνακας 3. Εκπαίδευση

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	69	28.7	28.7	28.7
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	145	60.4	60.4	89.2
	Διδακτορικό	6	2.5	2.5	91.7
	Σεμινάριο 250 έως 600 ωρών στην Ειδική Αγωγή	20	8.3	8.3	100.0

Total	240	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Στον Πίνακα 3. και στο αντίστοιχο διάγραμμα πίτας, είναι εμφανές ότι πλειοψηφία αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, με ποσοστό 60,4%. Στη συνέχεια ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μόνο ένα Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, φτάνοντας το ποσοστό του 28,75%.

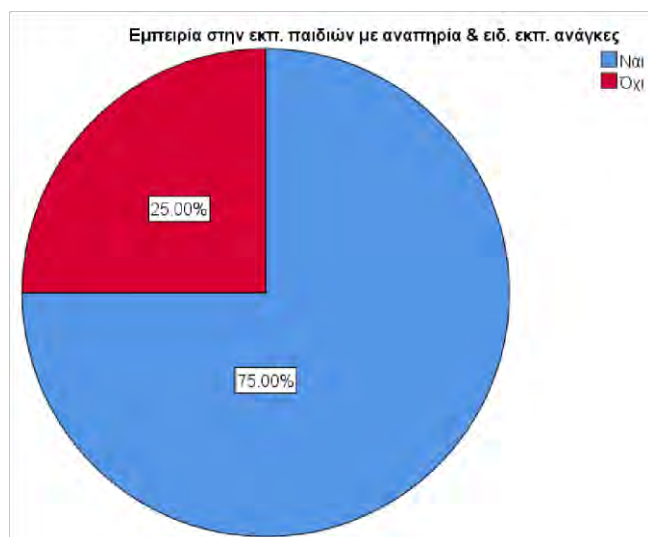


Πίνακας 4. Χρόνια προϋπηρεσίας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	0-5	82	34.2	34.2	34.2

6-10	43	17.9	17.9	52.1
11-	40	16.7	16.7	68.8
15				
16+	75	31.3	31.3	100.0
Total	240	100.0	100.0	

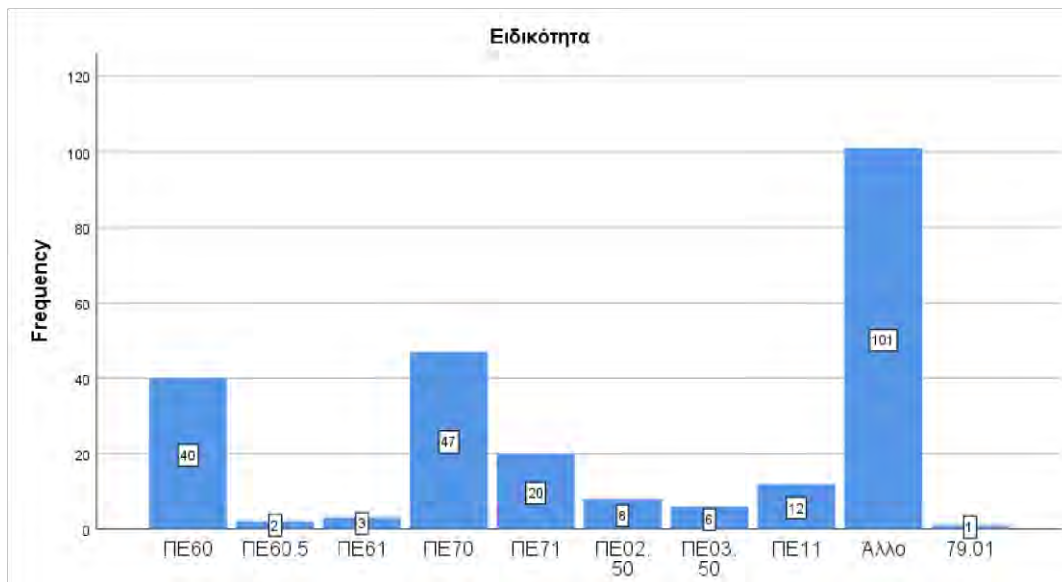
Στον Πίνακα 4. και στο αντίστοιχο διάγραμμα πίτας, είναι εμφανές ότι οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί με 0-5 έτη προϋπηρεσίας κατέχουν μια σχετικά οριακή πλειοψηφία, φτάνοντας το ποσοστό του 34,2% και ακολουθούν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί με 16+ έτη προϋπηρεσία, το ποσοστό των οποίων ανέρχεται σε 31,3%



Πίνακας 5. Εμπειρία στην εκπ. παιδιών με αναπηρία & ειδ. εκπ. ανάγκες

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Ναι	180	75.0	75.0	75.0
	Όχι	60	25.0	25.0	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Στον Πίνακα 5. και στο αντίστοιχο διάγραμμα πίτας, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα κατέχει εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φτάνοντας το 75%

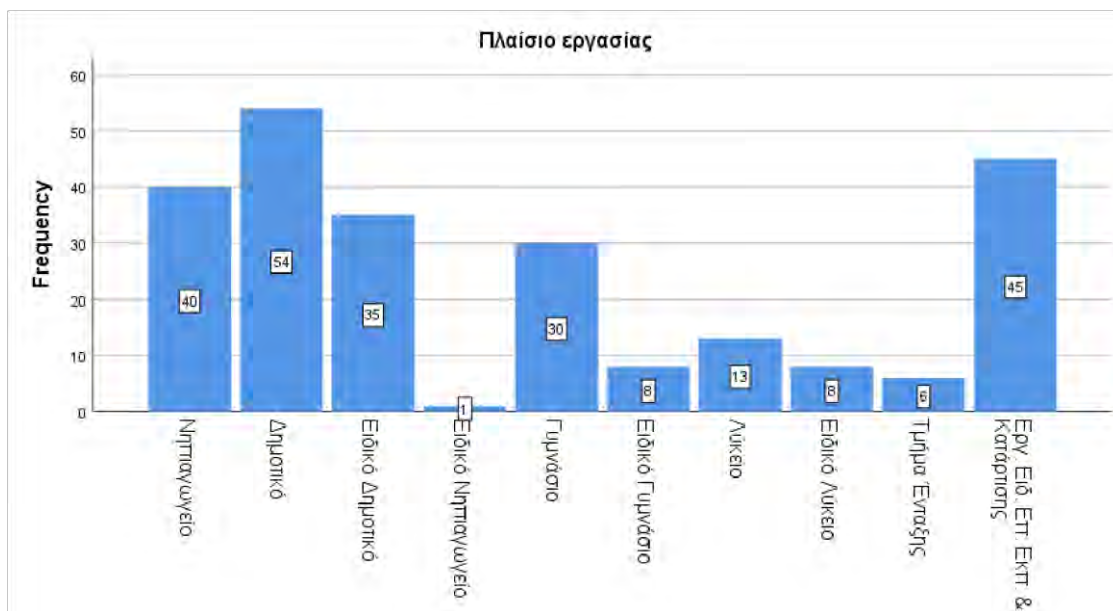


Πίνακας 6. Ειδικότητα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	ΠΕ60	40	16.7	16.7	16.7
	ΠΕ60.5	2	.8	.8	17.5
	ΠΕ61	3	1.3	1.3	18.8
	ΠΕ70	47	19.6	19.6	38.3

ΠΕ71	20	8.3	8.3	46.7
ΠΕ02.50	8	3.3	3.3	50.0
ΠΕ03.50	6	2.5	2.5	52.5
ΠΕ11	12	5.0	5.0	57.5
Άλλο	101	42.1	42.1	99.6
79.01	1	.4	.4	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Από τον Πίνακα 6. και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα που παρουσιάζονται πιο πάνω, φαίνεται πως η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανήκουν σε κάποια από τις ειδικότητες που δηλώθηκαν ως επιλογή, ξεπερνώντας οριακά μάλιστα το 42%. Οι κατηγορίες ειδικότητας πάντως που σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά, ήταν η ΠΕ70 με 19,6% και η ΠΕ 60 με 16,7%.



Πίνακας 7. Πλαίσιο εργασίας

Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	Νηπιαγωγείο	40	16.7	16.7
	Δημοτικό	54	22.5	39.2
	Ειδικό Δημοτικό	35	14.6	53.8
	Ειδικό Νηπιαγωγείο	1	.4	54.2

Γυμνάσιο	30	12.5	12.5	66.7
Ειδικό Γυμνάσιο	8	3.3	3.3	70.0
Λύκειο	13	5.4	5.4	75.4
Ειδικό Λύκειο	8	3.3	3.3	78.8
Τμήμα Ένταξης	6	2.5	2.5	81.3
Εργ. Ειδ. Επ. Εκπ. & Κατάρτισης	45	18.8	18.8	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως εργάζεται σε τάξεις του Δημοτικού, καλύπτοντας ποσοστό 22,5%. Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει Εργαστήρια Ειδικής Επαγ. Εκπαίδευσης & Κατάρτισης, φτάνοντας το ποσοστό του 18,8% και ελαφρώς χαμηλότερα κινήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο Νηπιαγωγείο, με ποσοστό 16,7%. Το χαμηλότερο ποσοστό αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Ειδικά Νηπιαγωγεία, συμπληρώνοντας μόλις το 0,4% του δείγματος της παρούσας έρευνας.

### 5.1.2.Περιγραφική στατιστική - Ερωτήσεις

#### Υποενότητα 1: Η συνεισφορά της Τέχνης

Πίνακας 8. Η Τέχνη ωφελεί τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδ.εκπ. αν. σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, φυσικό & ψυχολογικό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4
	λίγο	1	.4	.8
	μέτρια	11	4.6	5.4
	πολύ	67	27.9	33.3
	πάρα πολύ	160	66.7	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8., θεωρεί πως η Τέχνη ωφελεί σημαντικά τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, φυσικό & ψυχολογικό, συμπληρώνοντας ένα συντριπτικό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 94,6% του δείγματος

Πίνακας 9. Η αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενισχύει σημαντικά τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών με αναπ. ή/και ειδ. εκπ. αν.

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	3	1.3	1.3	1.3
	μέτρια	16	6.7	6.7	7.9
	πολύ	76	31.7	31.7	39.6
	πάρα πολύ	145	60.4	60.4	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9., θεωρεί πως η αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο πράγματι ενισχύει σημαντικά τη μαθησιακή

απόδοση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα συντριπτικό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 92,2% του δείγματος

Πίνακας 10. Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπ. ή/και ειδ. εκπ. αν.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	3	1.3	1.3
	λίγο	7	2.9	4.2
	μέτρια	54	22.5	26.7
	πολύ	91	37.9	64.6
	πάρα πολύ	85	35.4	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10., θεωρεί πως η Τέχνη λειτουργεί σε υψηλό βαθμό ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 73,3% του δείγματος

Πίνακας 11. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	5	2.1	2.1	2.1
	μέτρια	27	11.3	11.3	13.3
	πολύ	70	29.2	29.2	42.5
	πάρα πολύ	138	57.5	57.5	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται

καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 86,7% του δείγματος

Πίνακας 12. Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8
	λίγο	3	1.3	2.1
	μέτρια	32	13.3	15.4
	πολύ	112	46.7	62.1
	πάρα πολύ	91	37.9	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 12., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 84,6% του δείγματος

Πίνακας 13. Η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη περιβ. επίγνωσης & ευαισθητοποίησης των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. αν.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8
	λίγο	4	1.7	2.5
	μέτρια	34	14.2	16.7
	πολύ	112	46.7	63.3
	πάρα πολύ	88	36.7	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 13., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη συμβάλλει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής επίγνωσης & ευαισθητοποίησης, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 83,4% του δείγματος

Πίνακας 14. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. αν. ενημερώνονται, ευαισθ. & εκφράζονται καλύτερα για το περιβάλλον μέσα από δραστηριότητες Τέχνης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4	.4
	λίγο	2	.8	.8	1.3
	μέτρια	39	16.3	16.3	17.5
	πολύ	98	40.8	40.8	58.3
	πάρα πολύ	100	41.7	41.7	100.0
Total		240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 14., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενημερώνονται, ευαισθητοποιούνται & εκφράζονται καλύτερα για το περιβάλλον μέσα από δραστηριότητες Τέχνης, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο

82,5% του δείγματος

## Υποενότητα 2: Τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πίνακας 15. Η Περιβ. εκπ. συμβάλλει σε μεγαλύτερη παρακίνηση στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δημιουργεί διαδραστικό & αμφίδρομο πεδίο μάθησης

Συχνότητα			Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4	.4
	μέτρια	25	10.4	10.4	10.8
	πολύ	118	49.2	49.2	60.0

πάρα πολύ	96	40.0	40.0	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 15., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως Περιβαλλοντική εκπαίδευση σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλει στη μεγαλύτερη παρακίνηση στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς δημιουργεί διαδραστικό & αμφίδρομο πεδίο μάθησης, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 89,2% του δείγματος

Πίνακας 16. Η εφαρμογή της Περιβ. Εκπ. σε μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. αν. συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αδυναμιών που παρουσιάζουν

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	8	3.3	3.3	4.2
	μέτρια	58	24.2	24.2	28.3

πολύ	110	45.8	45.8	74.2
πάρα πολύ	62	25.8	25.8	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 16., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αδυναμιών που παρουσιάζουν, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 71,6% του δείγματος

Πίνακας 17. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	4	1.7	1.7
	μέτρια	31	12.9	14.6

πολύ	91	37.9	37.9	52.5
πάρα πολύ	114	47.5	47.5	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 85,4% του δείγματος

Πίνακας 18. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4
	λίγο	15	6.3	6.7

μέτρια	67	27.9	27.9	34.6
πολύ	90	37.5	37.5	72.1
πάρα πολύ	67	27.9	27.9	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 18., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η Περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 65,4% του δείγματος

Πίνακας 19. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4

λίγο	12	5.0	5.0	5.4
μέτρια	39	16.3	16.3	21.7
πολύ	105	43.8	43.8	65.4
πάρα πολύ	83	34.6	34.6	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 19., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η Περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 78,4% του δείγματος

### **Υποενότητα 3: Τα είδη Τέχνης και η συμβολή τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Πίνακας 20. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. αν. εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	3	1.3	1.3	1.3
	λίγο	10	4.2	4.2	5.4
	μέτρια	62	25.8	25.8	31.3
	πολύ	100	41.7	41.7	72.9
	πάρα πολύ	65	27.1	27.1	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 20., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι εικαστικές τέχνες βοηθούν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος, συμπληρώνοντας ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 68,8% του δείγματος

Πίνακας 21. Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδ. εκπ. αν. τείνουν να απεικονίζουν τη φύση στις ζωγραφιές τους περισσότερο ανθρωποκεντρικά

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	22	9.2	9.2	9.2
	μέτρια	112	46.7	46.7	55.8
	πολύ	64	26.7	26.7	82.5
	πάρα πολύ	42	17.5	17.5	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 21., δε θεωρεί πως οι εικαστικές τέχνες βοηθούν σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απεικονίζουν τη φύση στις ζωγραφιές τους περισσότερο ανθρωποκεντρικά, με όσους υποστηρίζουν αυτή τη θέση να καλύπτουν ένα ποσοστό που ανήλθε στο 55,9% του δείγματος

Πίνακας 22. Η θεατρική Τέχνη φέρει σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4	.4
	λίγο	6	2.5	2.5	2.9
	μέτρια	39	16.3	16.3	19.2
	πολύ	96	40.0	40.0	59.2
	πάρα πολύ	98	40.8	40.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 22., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η θεατρική Τέχνη φέρει σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 80,8% του δείγματος

Πίνακας 23. Το βιωματικό στοιχείο της θεατρικής Τέχνης τους βοηθά να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αίσθηση δέσμευσης & προστασίας προς το περιβάλλον

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	6	2.5	2.5	3.3
	μέτρια	29	12.1	12.1	15.4
	πολύ	97	40.4	40.4	55.8
	πάρα πολύ	106	44.2	44.2	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 23., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως το βιωματικό στοιχείο της θεατρικής Τέχνης βοηθά τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αίσθηση δέσμευσης & προστασίας προς το περιβάλλον, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 84,6% του δείγματος

Πίνακας 24. Η μουσική Τέχνη μέσω των στίχων των τραγουδιών μεταφέρει μηνύματα για περιβ. θέματα, δημιουργώντας σχέση σύνδεσης με το φυσικό κόσμο

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4	.4
	λίγο	6	2.5	2.5	2.9
	μέτρια	34	14.2	14.2	17.1
	πολύ	102	42.5	42.5	59.6
	πάρα πολύ	97	40.4	40.4	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 24., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η μουσική Τέχνη μέσω των στίχων των τραγουδιών μεταφέρει στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μηνύματα για περιβαλλοντικά θέματα, δημιουργώντας σχέση σύνδεσης με το φυσικό κόσμο, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 82,9% του δείγματος

Πίνακας 25. Η μουσική Τέχνη συμβάλλει στην πολύπλευρη γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική & συμπεριφορική ανάπτυξή τους

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	μέτρια	18	7.5	7.5	7.5
	πολύ	88	36.7	36.7	44.2
	πάρα πολύ	134	55.8	55.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 25., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η μουσική Τέχνη συμβάλλει στην πολύπλευρη γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική & συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 92,5% του δείγματος

Πίνακας 26. Μελωδίες, τραγούδια, μουσικοκινητικές δραστηριότητες & μουσικά παιχνίδια με θέμα το Περιβάλλον συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλοπερ. στάσεων

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
<hr/>					

Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	1	.4	.4	1.3
	μέτρια	26	10.8	10.8	12.1
	πολύ	88	36.7	36.7	48.8
	πάρα πολύ	123	51.2	51.2	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 26., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι μελωδίες, τα τραγούδια, οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες & τα μουσικά παιχνίδια με θέμα το Περιβάλλον συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 87,9% του δείγματος

Πίνακας 27. Η φωτογραφία αποτελεί εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας

Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
-----------	---------	-------------------	-----------------------

Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	4	1.7	1.7	2.5
	μέτρια	25	10.4	10.4	12.9
	πολύ	110	45.8	45.8	58.8
	πάρα πολύ	99	41.3	41.3	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 27., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η φωτογραφία αποτελεί εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 87,1% του δείγματος

Πίνακας 28. Η χρήση της φωτογραφικής μηχανής καλλιεργεί δεξιότητες χώρου, προσανατολισμού, αντίληψης, κίνησης και οπτικής διάκρισης

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	3	1.3	1.3	1.3
	λίγο	6	2.5	2.5	3.8
	μέτρια	43	17.9	17.9	21.7
	πολύ	96	40.0	40.0	61.7
	πάρα πολύ	92	38.3	38.3	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 28., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η χρήση της φωτογραφικής μηχανής καλλιεργεί δεξιότητες χώρου, προσανατολισμού, αντίληψης, κίνησης και οπτικής διάκρισης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 78,3% του δείγματος

Πίνακας 29. Ο χορός αφορά μία συμπεριληπτική μορφή Τέχνης, καθώς καλλιεργείται σεβασμός στην ατομικότητα, τις ικανότητες & τα ταλέντα όλων των μαθητών

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	4	1.7	1.7	1.7
	μέτρια	29	12.1	12.1	13.8
πολύ		98	40.8	40.8	54.6
	πάρα πολύ	109	45.4	45.4	100.0
Total		240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 29., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως ο χορός αφορά μία συμπεριληπτική μορφή Τέχνης, καθώς καλλιεργείται σεβασμός στην ατομικότητα, τις ικανότητες & τα ταλέντα όλων των μαθητών (με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 86,2% του δείγματος

Πίνακας 30. Η συμμετοχή σε χορευτ. δραστηριότητες δίνει ευκαιρίες για αναγνώριση, αποδοχή & κοινων. αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4	.4
	λίγο	1	.4	.4	.8
	μέτρια	17	7.1	7.1	7.9
	πολύ	87	36.3	36.3	44.2
	πάρα πολύ	134	55.8	55.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 30., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η συμμετοχή σε χορευτικές δραστηριότητες δίνει ευκαιρίες για αναγνώριση, αποδοχή & κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 92,1% του δείγματος

Πίνακας 31. Οι Ψηφιακές Τέχνες βοηθούν σημαντικά στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	6	2.5	2.5	2.5
	λίγο	1	.4	.4	2.9
	μέτρια	40	16.7	16.7	19.6
	πολύ	96	40.0	40.0	59.6
	πάρα πολύ	97	40.4	40.4	100.0
Total		240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 31., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι Ψηφιακές Τέχνες βοηθούν σημαντικά στη βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 80,4% του δείγματος

Πίνακας 32. Ο πολυμορφικός τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού μέσω Ψηφ. Τεχνολογιών διευκολύνει & ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους

	Συχνότητα		Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	3	1.3	1.3	1.3
	λίγο	3	1.3	1.3	2.5
	μέτρια	29	12.1	12.1	14.6
	πολύ	85	35.4	35.4	50.0
	πάρα πολύ	120	50.0	50.0	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 32., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως πολυμορφικός τρόπος παρουσίασης του διδακτικού υλικού μέσω Ψηφιακών Τεχνολογιών διευκολύνει & ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 85,4% του δείγματος

Πίνακας 33. Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

		Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	3	1.3	1.3	1.3
	λίγο	5	2.1	2.1	3.3
	μέτρια	39	16.3	16.3	19.6
	πολύ	107	44.6	44.6	64.2
	πάρα πολύ	86	35.8	35.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 33., θεωρεί πως η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 80,4% του δείγματος.

Πίνακας 34. Τα ψηφ. εργ. συλλέγουν δεδομένα, αποτυπώνουν περιβ. φαινόμενα, με αποτέλεσμα να τονώνουν το ενδιαφέρον γύρω από περιβ. προβλήματα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8
	λίγο	5	2.1	2.9
	μέτρια	40	16.7	19.6
	πολύ	113	47.1	66.7
	πάρα πολύ	80	33.3	100.0

Total	240	100.0	100.0	
-------	-----	-------	-------	--

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 34., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως τα ψηφιακά εργαλεία συλλέγουν δεδομένα & αποτυπώνουν περιβαλλοντικά φαινόμενα, με αποτέλεσμα να τονώνουν το ενδιαφέρον γύρω από περιβαλλοντικά προβλήματα στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 80,4% του δείγματος

Πίνακας 35. Περιβ. εικόνες, φαινόμενα & προβλήματα παρουσιάζονται με βιωμ. & διαδρ. τρόπους μέσω ψηφ. τεχνολογιών & τα κατανοούν καλύτερα

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	6	2.5	2.5	3.3
	μέτρια	31	12.9	12.9	16.3
	πολύ	105	43.8	43.8	60.0

πάρα πολύ	96	40.0	40.0	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 35., θεωρεί πως οι Περιβαλλοντικές εικόνες, τα φαινόμενα & τα προβλήματα παρουσιάζονται με βιωματικούς & διαδραστικούς τρόπους μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών & οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα κατανοούν καλύτερα, συμπληρώνοντας ένα πολύ υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 83,8% του δείγματος

Πίνακας 36. Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό που συμβάλλει αισθητά στη συναισθημ., γλωσσική, κοινωνική & πολιτιστική καλλιέργεια

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	1	.4	.4
	λίγο	10	4.2	4.6

μέτρια	63	26.3	26.3	30.8
πολύ	91	37.9	37.9	68.8
πάρα πολύ	75	31.3	31.3	100.0
Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 36., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό που συμβάλλει αισθητά στη συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική & πολιτιστική καλλιέργεια σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα σχετικά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 69,2% του δείγματος

Πίνακας 37. Τα λογοτεχνικά κείμενα θίγουν περιβαλλ. ζητήματα, αφυπνίζουν το ενδιαφέρον & δημιουργούν κίνητρα για δράση μέσω μηνυμάτων που περνούν

Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
-----------	---------	-------------------	-----------------------

Valid	καθόλου	2	.8	.8	.8
	λίγο	14	5.8	5.8	6.7
	μέτρια	54	22.5	22.5	29.2
	πολύ	105	43.8	43.8	72.9
	πάρα πολύ	65	27.1	27.1	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 37., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως λογοτεχνικά κείμενα θίγουν περιβαλλοντικά ζητήματα, αφυπνίζουν το ενδιαφέρον & δημιουργούν κίνητρα για δράση μέσω μηνυμάτων που περνούν σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 70,9% του δείγματος

Πίνακας 38. Η ανάγνωση λογοτ. βιβλίων για το Περιβάλλον μαθαίνει στάσεις, συμπεριφορές & καλλιιεργεί αποδοχή ορθών προτύπων & απόρριψη αρνητικών

Συχνότητα		Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	καθόλου	2	.8	.8
	λίγο	12	5.0	5.8
	μέτρια	51	21.3	27.1
	πολύ	96	40.0	67.1
	πάρα πολύ	79	32.9	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 38., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων για το Περιβάλλον μαθαίνει στάσεις, συμπεριφορές & καλλιεργεί αποδοχή ορθών προτύπων & την απόρριψη αρνητικών σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 72,9% του δείγματος

Πίνακας 39. Από λογοτ. κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, εναλλακτικές επιλογές για τη λύση...

Συχνότητα		Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Valid	λίγο	11	4.6	4.6
	μέτρια	45	18.8	23.3
	πολύ	119	49.6	72.9
	πάρα πολύ	65	27.1	100.0
	Total	240	100.0	100.0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στον Πίνακα 39., θεωρεί σε σημαντικό βαθμό πως οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα

λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, συμπληρώνοντας ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, το οποίο ανήλθε στο 76,7% του δείγματος

*Εν κατακλείδι, αν εξαιρέσει κάποιος την ερώτηση του Πίνακα 21, όπου διαπιστώθηκε ότι η άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι αρνητική όσον αφορά τη βοήθεια που προσφέρουν οι εικαστικές τέχνες στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο να απεικονίζουν περισσότερο ανθρωποκεντρικά τη φύση στις ζωγραφιές τους, οι απόψεις στο σύνολο των υπολοίπων ερωτήσεων ήταν θετικές. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά θετικών απόψεων για τις Ψηφιακές Τέχνες, τη Λογοτεχνία, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κτλ., κινήθηκαν σε ποσοστά μεταξύ 55% και 95% σχεδόν, υποδηλώνοντας τη θετική στάση των συμμετεχόντων για τη βοήθεια που προσφέρεται μέσα από τις συγκεκριμένες πτυχές εκπαίδευσης.*

Τέλος, αξίζει να παρουσιαστεί το επίπεδο αξιοπιστίας για τις 32 ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες. Ο δείκτης που συνήθως χρησιμοποιείται σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ο Cronbach  $\alpha$  και στην προκειμένη ανήλθε στο 0.952, το οποίο υποδηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία για το δείγμα, καθώς και δυνατότητα γενίκευσης σε μεγαλύτερο σύνολο εκπαιδευτικών.

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

.952	32
------	----

Επαγωγική στατιστική

*Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες \* Ηλικία*

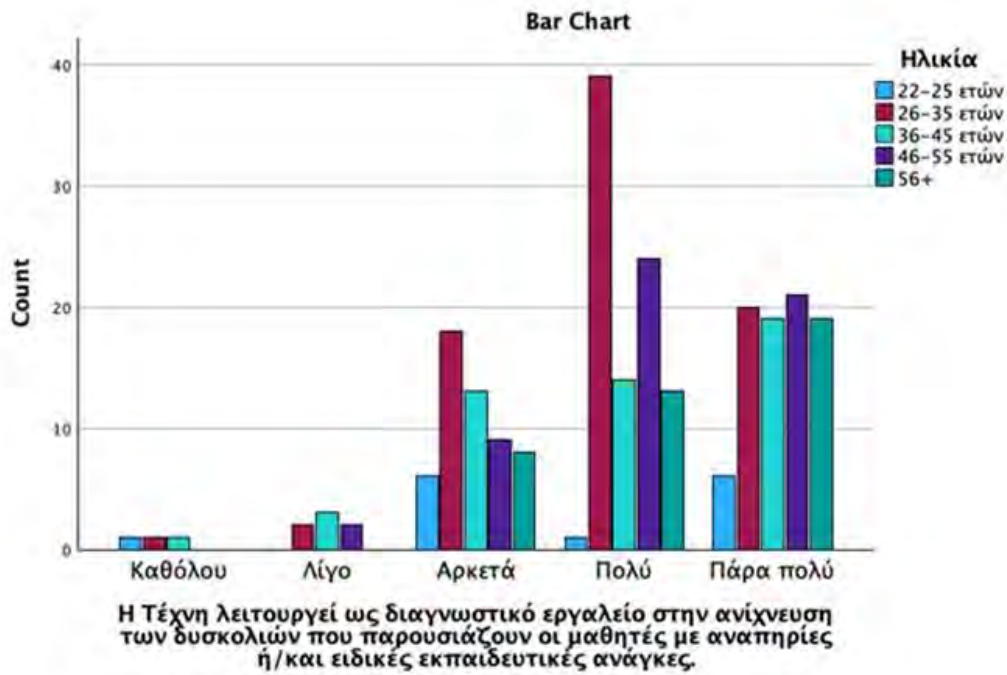
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τη μεταβλητή «*Ηλικία*» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 48% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .045$ ), άρα η ερώτηση «Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» και η μεταβλητή «*Ηλικία*» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 26-35 ετών, καθώς και αυτοί 46-55 ετών, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ ότι η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

## Chi-Square Tests

Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
<hr/>		

Pearson Chi-Square	25.061 <sup>a</sup>	16	.069
Likelihood Ratio	26.730	16	.045
Linear-by-Linear Association	5.679	1	.017
N of Valid Cases	240		

a. 12 cells (48.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .18.



**Crosstab**

Ηλικία							Total
22-25 ετών		26-35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	56+		
Η Τέχνη λειτουργεί Καθόλου Count		1	1	1	0	0	3
ως διαγνωστικό εργαλείο στην % within Η Τέχνη λειτουργεί ως ανίχνευση των δυσκολιών που διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση παρουσιάζουν οι των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		33.3%	33.3%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%
μαθητές με αναπηρίες Λίγο ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Count		0	2	3	2	0	7
% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		0.0%	28.6%	42.9%	28.6%	0.0%	100.0%
Αρκετά Count		6	18	13	9	8	54
% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		11.1%	33.3%	24.1%	16.7%	14.8%	100.0%

Πολύ	Count	1	39	14	24	13	91
	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1.1%	42.9%	15.4%	26.4%	14.3%	100.0%
Πάρα πολύ	Count	6	20	19	21	19	85
	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	7.1%	23.5%	22.4%	24.7%	22.4%	100.0%
Total	Count	14	80	50	56	40	240
	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	5.8%	33.3%	20.8%	23.3%	16.7%	100.0%

Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. \* Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι

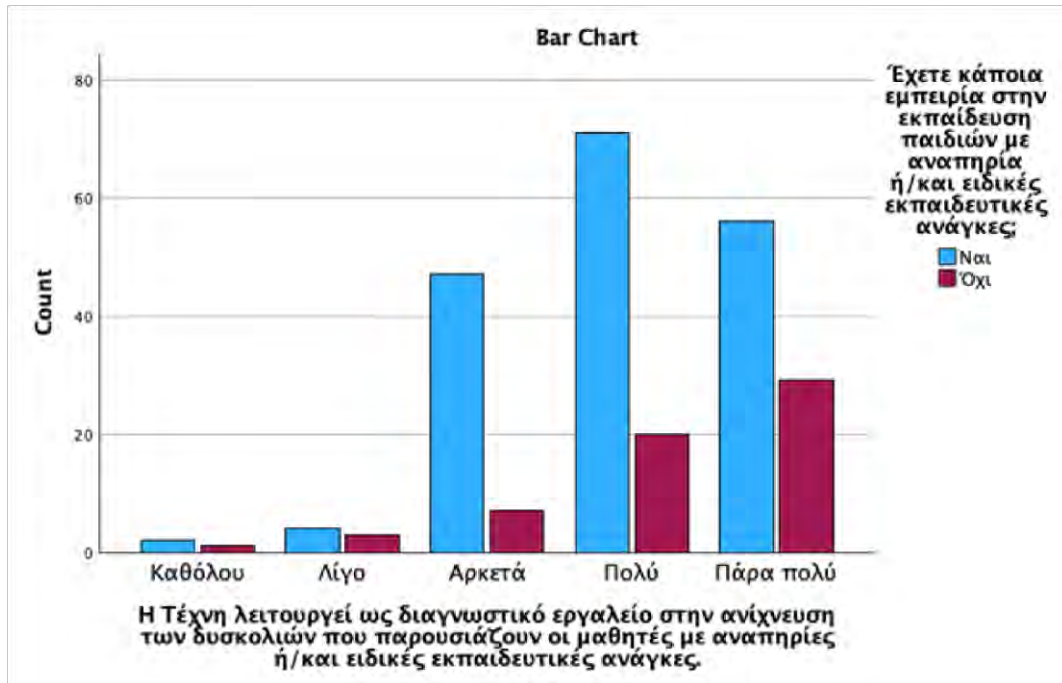
μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τη μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 30% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .042$ ), άρα η ερώτηση «Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.» και η μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν αρκετά έως πάρα πολύ ότι η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάποια εμπειρία.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.686 <sup>a</sup>	4	.046
Likelihood Ratio	9.933	4	.042
Linear-by-Linear Association	3.317	1	.069

N of Valid Cases	240		
------------------	-----	--	--

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .75.



## Crosstab

Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία	
ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	Total

Ναι Όχι

<p>Η Τέχνη λειτουργεί ως            διαγνωστικό εργαλείο            στην ανίχνευση των            δυσκολιών που            παρουσιάζουν οι            μαθητές με αναπηρίες            ή/και ειδικές            εκπαιδευτικές ανάγκες.</p>	Καθόλου	Count	2	1	3
		% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	66.7%	33.3%	100.0%
	Λίγο	Count	4	3	7
		% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	57.1%	42.9%	100.0%
	Αρκετά	Count	47	7	54
		% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	87.0%	13.0%	100.0%

Πολύ	Count	71	20	91
	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	78.0%	22.0%	100.0%
Πάρα	Count	56	29	85
Πολύ	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	65.9%	34.1%	100.0%
Total	Count	180	60	240
	% within Η Τέχνη λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο στην ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	75.0%	25.0%	100.0%

Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης. \* Εκπαίδευση

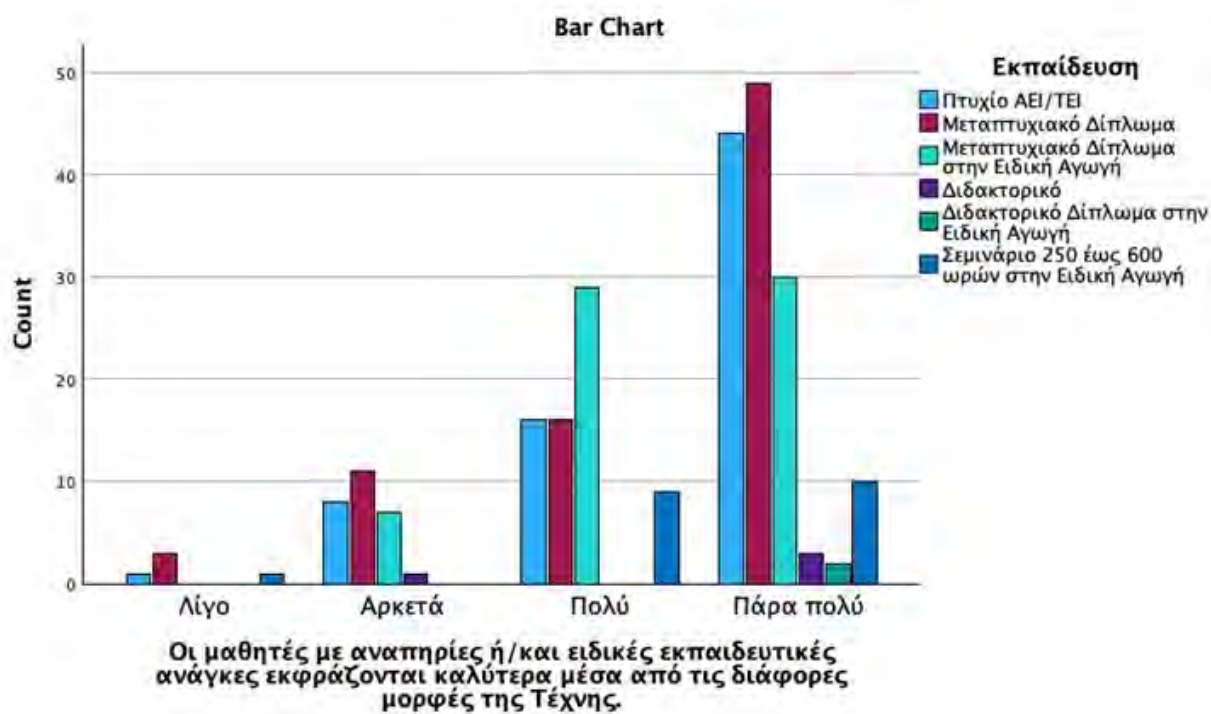
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης» και τη μεταβλητή «Εκπαίδευση» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 54,2% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .032$ ), άρα η ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης» και η μεταβλητή «Εκπαίδευση» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες κάτοχοι Μεταπτυχιακών διπλωμάτων, οι Πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ αλλά και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακών διπλωμάτων στην Ειδική Αγωγή, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πάρα πολύ ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες, διαφορετικού επιπέδου σπουδών.

## Chi-Square Tests

Value		Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.105 <sup>a</sup>	15	.105
Likelihood Ratio	26.573	15	.032
Linear-by-Linear Association	.196	1	.658

N of Valid Cases	240		
------------------	-----	--	--

a. 13 cells (54.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.



### Crosstab

		Εκπαίδευση		Διδακτορικό Σεμινάριο		
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	Διδακτορικό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή	250 έως 600
						Total

Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή 600 ωρών στην

Αγωγή Ειδική Αγωγή

Οι μαθητές με λίγες ανάγκες εκφράζονται καλύτερα από τις Τέχνες.	Count	1	3	0	0	0	1	5
Οι μαθητές με ανάγκες εκφράζονται καλύτερα από τις Τέχνες.	% within μαθητές με ανάγκες εκφράζονται καλύτερα από τις Τέχνες.	20.0%	60.0%	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	100.0%

Αρκετά	Count	8	11	7	1	0	0	27
--------	-------	---	----	---	---	---	---	----

	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης.	29.6%	40.7%	25.9%	3.7%	0.0%	0.0%	100.0%
	Count	16	16	29	0	0	9	70
	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές της Τέχνης.	22.9%	22.9%	41.4%	0.0%	0.0%	12.9%	100.0%
	Count	44	49	30	3	2	10	138
Πολύ Πάρα πολύ	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες	31.9%	35.5%	21.7%	2.2%	1.4%	7.2%	100.0%

	μορφές Τέχνης.	της							
Total	Count	69	79	66	4	2	20	240	
	% within μαθητές αναπηρίες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται καλύτερα μέσα από τις διάφορες μορφές Τέχνης.	Οι 28.7%	32.9%	27.5%	1.7%	0.8%	8.3%	100.0%	

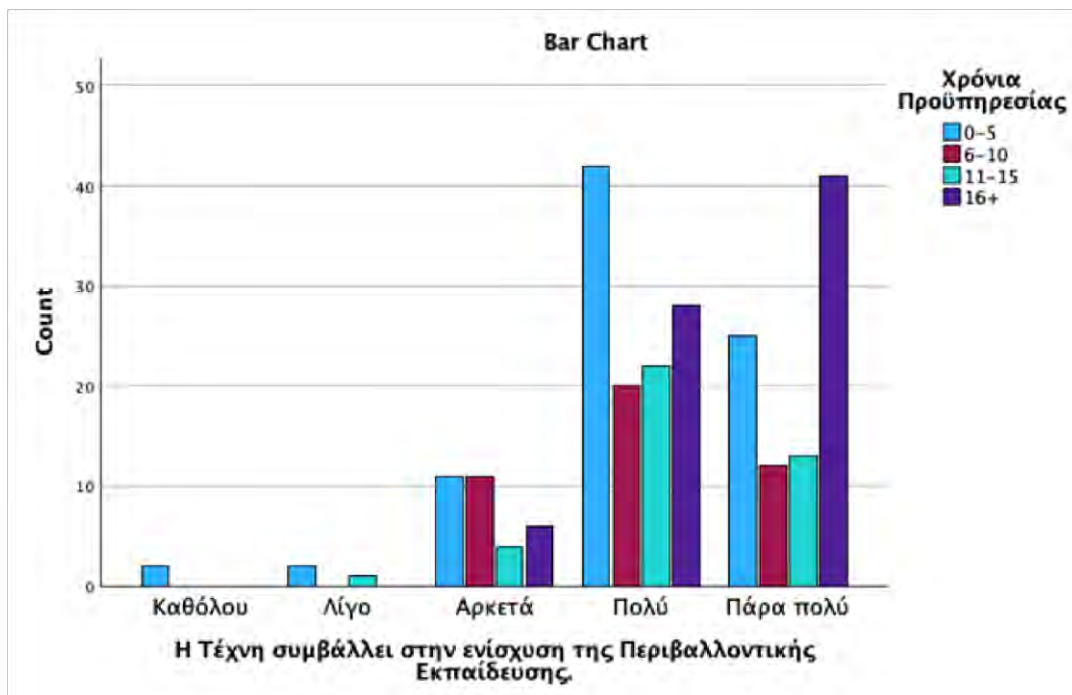
Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης \* Χρόνια Προϋπηρεσίας

Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» και τη μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 40% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .017$ ), άρα η ερώτηση «Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» και η μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ ότι η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ αυτοί με 16+ χρόνια προϋπηρεσίας σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πέρα πολύ, σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες.

## Chi-Square Tests

Value		df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.076 <sup>a</sup>	12	.020
Likelihood Ratio	24.546	12	.017
Linear-by-Linear Association	11.967	1	<.001
N of Valid Cases	240		

a. 8 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.



### Crosstab

		Χρόνια Προϋπηρεσίας				Total
		0-5	6-10	11-15	16+	
Η Τέχνη συμβάλλει στην	Καθόλου Count	2	0	0	0	2
% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.		100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%

ενίσχυση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	της Λίγο	Count	2	0	1	0	3
		% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	66.7%	0.0%	33.3%	0.0%	100.0%
	Αρκετά	Count	11	11	4	6	32
		% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	34.4%	34.4%	12.5%	18.8%	100.0%
	Πολύ	Count	42	20	22	28	112
		% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	37.5%	17.9%	19.6%	25.0%	100.0%
	Πάρα πολύ	Count	25	12	13	41	91
		% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	27.5%	13.2%	14.3%	45.1%	100.0%
Total		Count	82	43	40	75	240
		% within Η Τέχνη συμβάλλει στην ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	34.2%	17.9%	16.7%	31.3%	100.0%

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες \* Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η

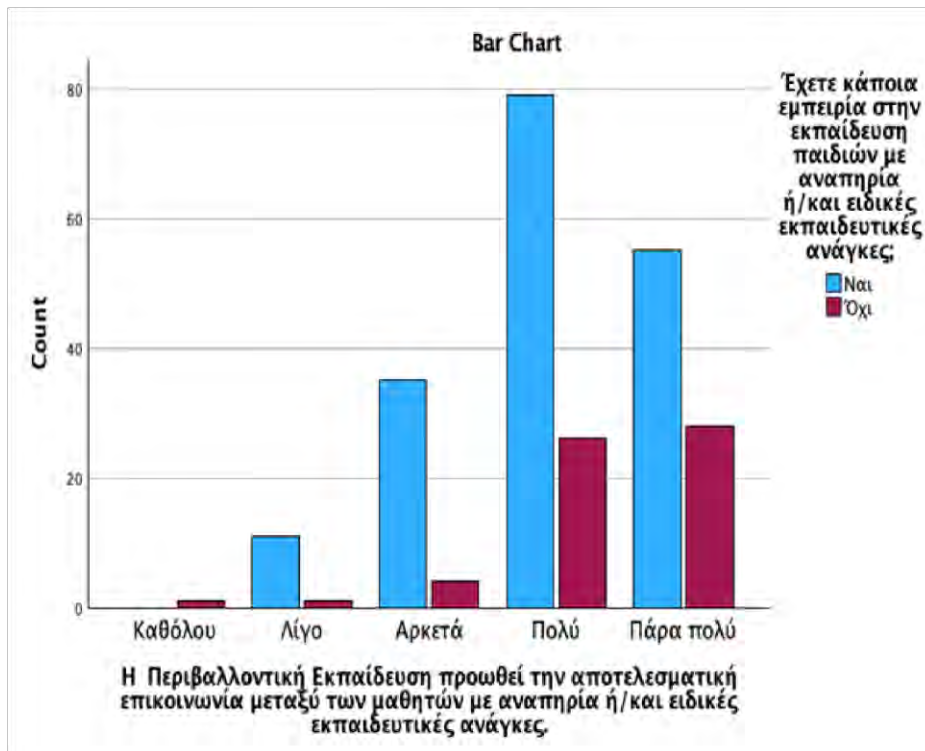
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τη μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 30% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .009$ ), άρα η ερώτηση «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάποια εμπειρία.

## Chi-Square Tests

Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
<hr/>		

Pearson Chi-Square	12.680 <sup>a</sup>	4	.013
Likelihood Ratio	13.588	4	.009
Linear-by-Linear Association	6.499	1	.011
N of Valid Cases	240		

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .25.



## Crosstab

Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ναι Όχι

Total

	0	1	Total
H Περιβαλλοντική Καθόλου Count	0	1	1
Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	0.0%	100.0%	100.0%
των μαθητών με Λίγο αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Count	11	1	12
% within H Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	91.7%	8.3%	100.0%
Αρκετά Count	35	4	39
% within H Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	89.7%	10.3%	100.0%

Πολύ	Count	79	26	105
% within Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		75.2%	24.8%	100.0%
Πάρα πολύ	Count	55	28	83
% within Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		66.3%	33.7%	100.0%
<u>Total</u>	Count	180	60	240
% within Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		75.0%	25.0%	100.0%

Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες \* Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

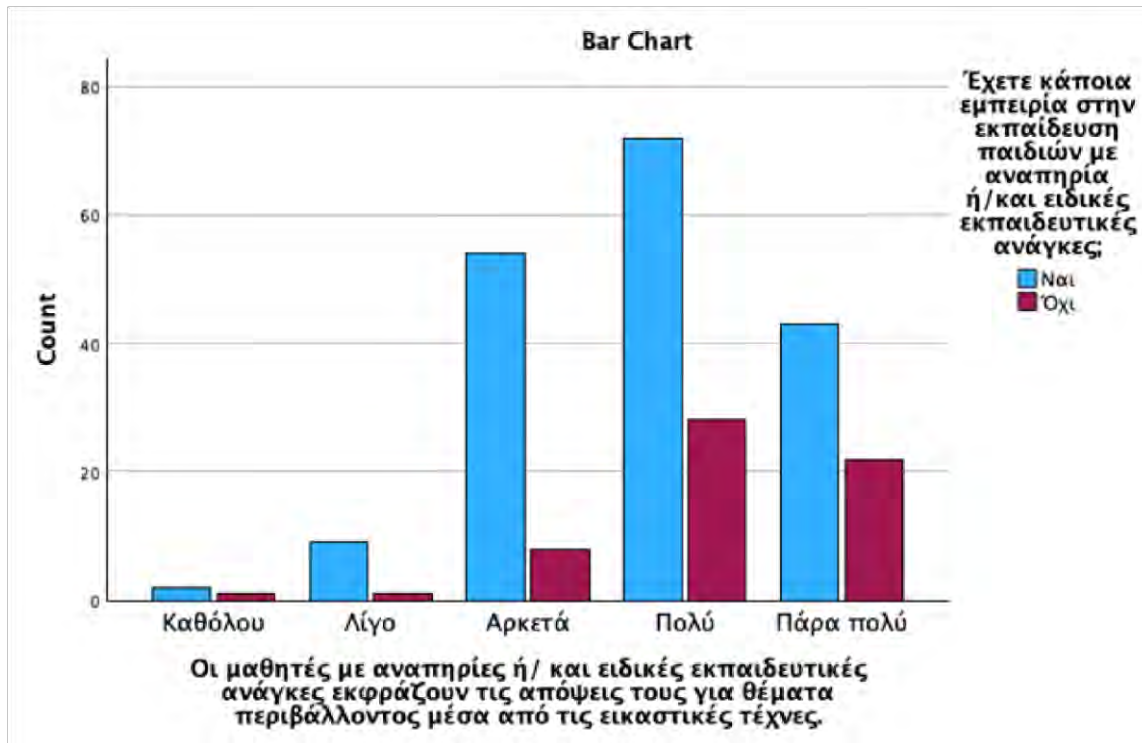
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες» και τη μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» σε επίπεδο σημαντικότητας

5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 30% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .038$ ), άρα η ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες» και η μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν αρκετά έως πάρα πολύ ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάποια εμπειρία.

## Chi-Square Tests

Value		df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.343 <sup>a</sup>	4	.053
Likelihood Ratio	10.125	4	.038
Linear-by-Linear Association	6.674	1	.010
N of Valid Cases	240		

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .75.



## Crosstab

Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ναι    Όχι

Total

Οι μαθητές με αναπηρίες	Καθόλου	Count	2	1	3
-------------------------	---------	-------	---	---	---

ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.	% within	Οι μαθητές με	66.7%	33.3%	100.0%
	αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.				
Λίγο	Count		9	1	10
	% within	Οι μαθητές με	90.0%	10.0%	100.0%
	αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.				
Αρκετά	Count		54	8	62
	% within	Οι μαθητές με	87.1%	12.9%	100.0%
	αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.				

Πολύ	Count	72	28	100
	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.	72.0%	28.0%	100.0%
Πάρα πολύ	Count	43	22	65
	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.	66.2%	33.8%	100.0%
Total	Count	180	60	240
	% within Οι μαθητές με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα περιβ11ντος μέσα από τις εικαστικές τέχνες.	75.0%	25.0%	100.0%

Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας \* Χρόνια Προϋπηρεσίας

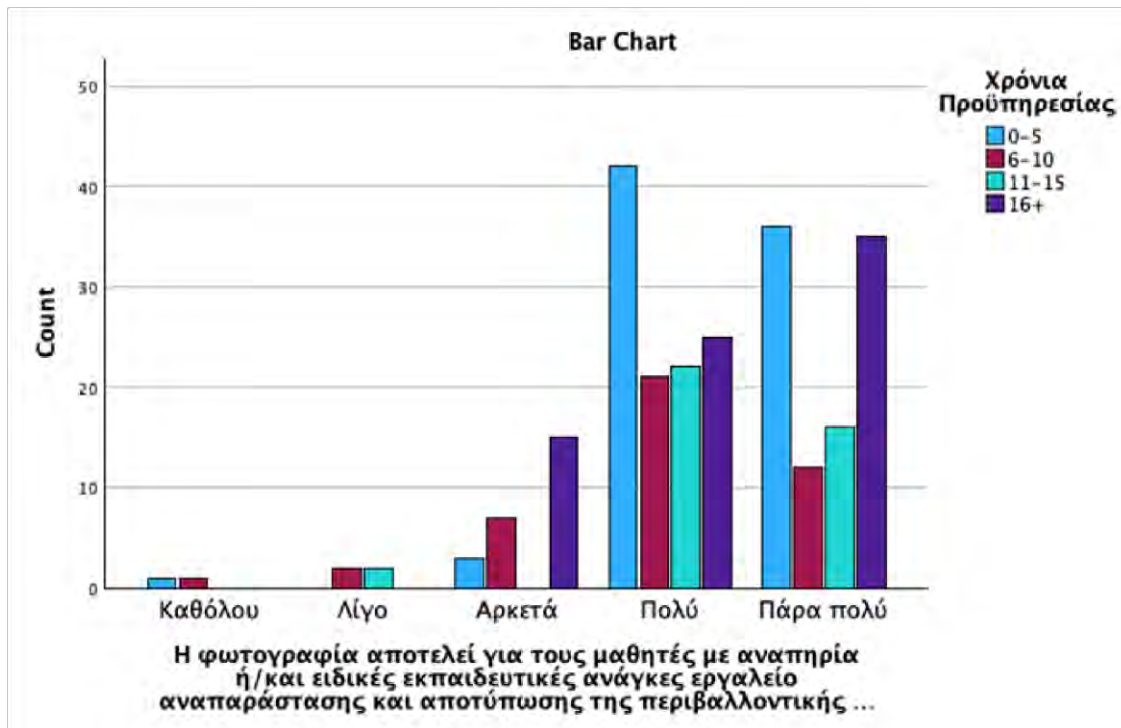
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας» και τη μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 50% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p < .001$ ), άρα η ερώτηση «Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας» και η μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες με 0-5 και 16+ χρόνια προϋπηρεσίας, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ ότι η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας, σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.067 <sup>a</sup>	12	.001
Likelihood Ratio	37.715	12	<.001
Linear-by-Linear Association	.112	1	.738

N of Valid Cases	240		
------------------	-----	--	--

a. 10 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .33.



### Crosstab

		Χρόνια Προϋπηρεσίας			Total	
		6-10	11-15	16+		
0-5						
Η φωτογραφία αποτελεί	Καθόλου Count	1	1	0	0	2

για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Λίγο	Count	0	2	2	0	4
	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
Αρκετά	Count	3	7	0	15	25
	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	12.0%	28.0%	0.0%	60.0%	100.0%
Πολύ	Count	42	21	22	25	110

	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	38.2%	19.1%	20.0%	22.7%	100.0%
Πάρα πολύ	Count	36	12	16	35	99
	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	36.4%	12.1%	16.2%	35.4%	100.0%
Total	Count	82	43	40	75	240
	% within Η φωτογραφία αποτελεί για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργαλείο αναπαράστασης και αποτύπωσης της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.	34.2%	17.9%	16.7%	31.3%	100.0%

Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. \* Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η χρήση των

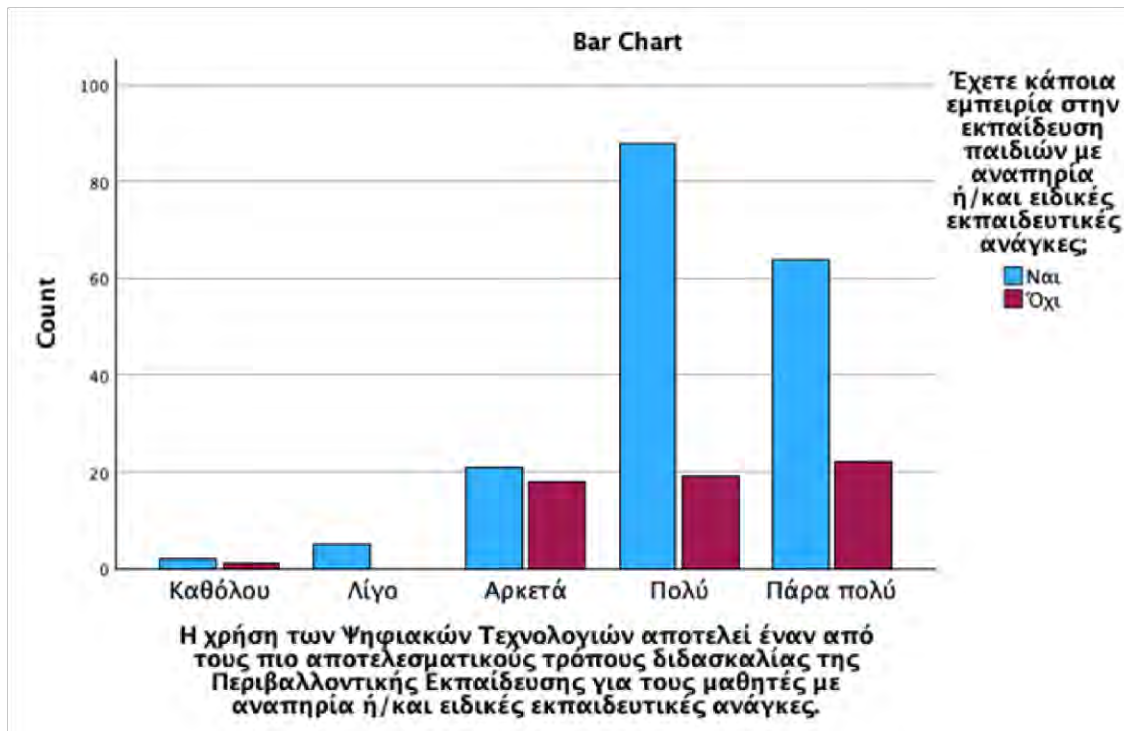
Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τη μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 40% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .006$ ), άρα η ερώτηση «Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η μεταβλητή «Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι έχουν κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ ότι η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν κάποια εμπειρία.

## Chi-Square Tests

Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
<hr/>		

Pearson Chi-Square	14.095 <sup>a</sup>	4	.007
Likelihood Ratio	14.377	4	.006
Linear-by-Linear Association	1.133	1	.287
N of Valid Cases	240		

a. 4 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .75.



## Crosstab

Έχετε κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία

ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ναι Όχι

Total

		Ναι	Όχι	Total
Η χρήση των Ψηφιακών Καθόλου		Count	Count	Count
		2	1	3
Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.		% within Η χρήση των Ψηφιακών	% within Η χρήση των Ψηφιακών	% within Η χρήση των Ψηφιακών
		66.7%	33.3%	100.0%
Λίγο		Count	Count	Count
		5	0	5
		% within Η χρήση των Ψηφιακών	% within Η χρήση των Ψηφιακών	% within Η χρήση των Ψηφιακών
		100.0%	0.0%	100.0%

	Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.			
Αρκετά	Count	21	18	39
	% within Η χρήση των Ψηφιακών	53.8%	46.2%	100.0%
	Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.			
Πολύ	Count	88	19	107
	% within Η χρήση των Ψηφιακών	82.2%	17.8%	100.0%
	Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.			
	Count	64	22	86

Πάρα πολύ	% within Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	74.4%	25.6%	100.0%
Total	Count	180	60	240
	% within Η χρήση των Ψηφιακών Τεχνολογιών αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	75.0%	25.0%	100.0%

Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες \* Χρόνια Προϋπηρεσίας

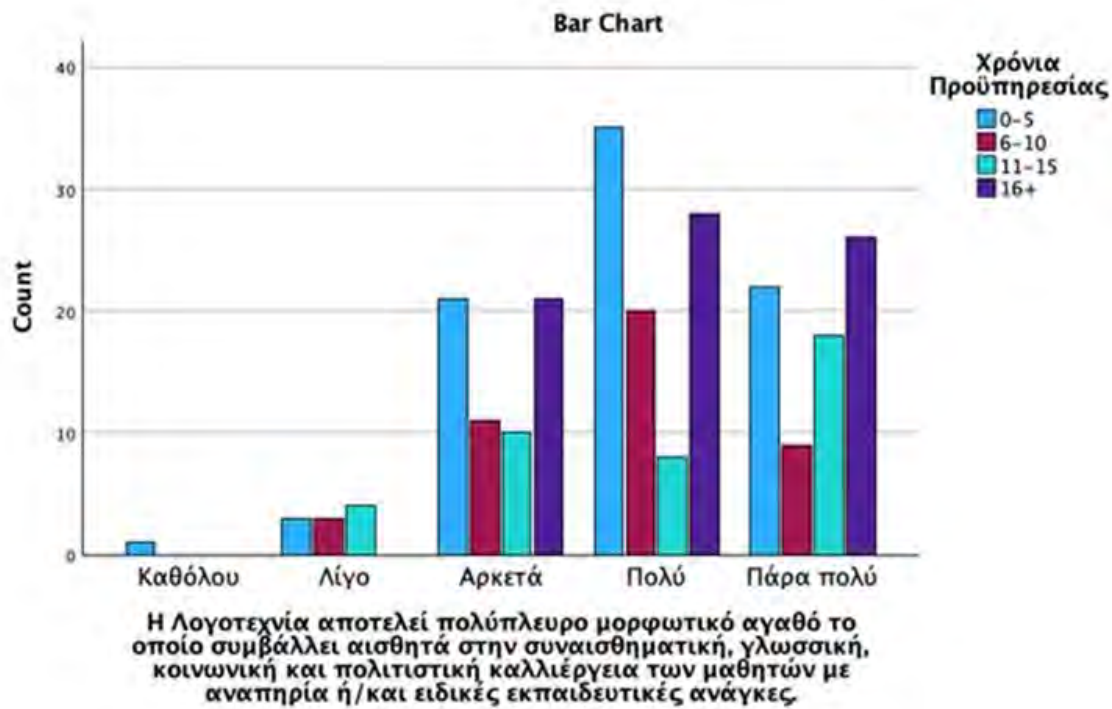
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τη μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 40% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .043$ ), άρα η ερώτηση «Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική,

κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και η μεταβλητή «Χρόνια Προϋπηρεσίας» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ ότι η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ αυτοί με 16+ χρόνια προϋπηρεσίας σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πάρα πολύ, σε σύγκριση με τους λοιπούς συμμετέχοντες.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.716 <sup>a</sup>	12	.096
Likelihood Ratio	21.549	12	.043
Linear-by-Linear Association	1.808	1	.179
N of Valid Cases	240		

a. 8 cells (40.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .17.



## Crosstab

Χρόνια Προϋπηρεσίας		Χρόνια Προϋπηρεσίας				Total	
		6-10	11-15	16+			
0-5							
Η Λογοτεχνία	Καθόλου	Count	1	0	0	0	1
αποτελεί	πολύπλευρο	% within Η Λογοτεχνία	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
μορφωτικό αγαθό το	οποίο	αγαθό το οποίο συμβάλλει					
συμβάλλει αισθητά	στην	συναισθηματική,					

		γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.						
συναισθηματική,	Λίγο	Count	3	3	4	0	10	
γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία		και % within Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	30.0%	30.0%	40.0%	0.0%	100.0%	
ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες.	ειδικές	Αρκετά	Count	21	11	10	21	63
		% within Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	33.3%	17.5%	15.9%	33.3%	100.0%	
	Πολύ	Count	35	20	8	28	91	
		% within Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	38.5%	22.0%	8.8%	30.8%	100.0%	
	Πάρα πολύ	Count	22	9	18	26	75	
		% within Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική,	29.3%	12.0%	24.0%	34.7%	100.0%	

	γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
Total	Count	82	43	40	75	240
	% within Η Λογοτεχνία αποτελεί πολύπλευρο μορφωτικό αγαθό το οποίο συμβάλλει αισθητά στην συναισθηματική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτιστική καλλιέργεια των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	34.2%	17.9%	16.7%	31.3%	100.0%

Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο \* Ηλικία

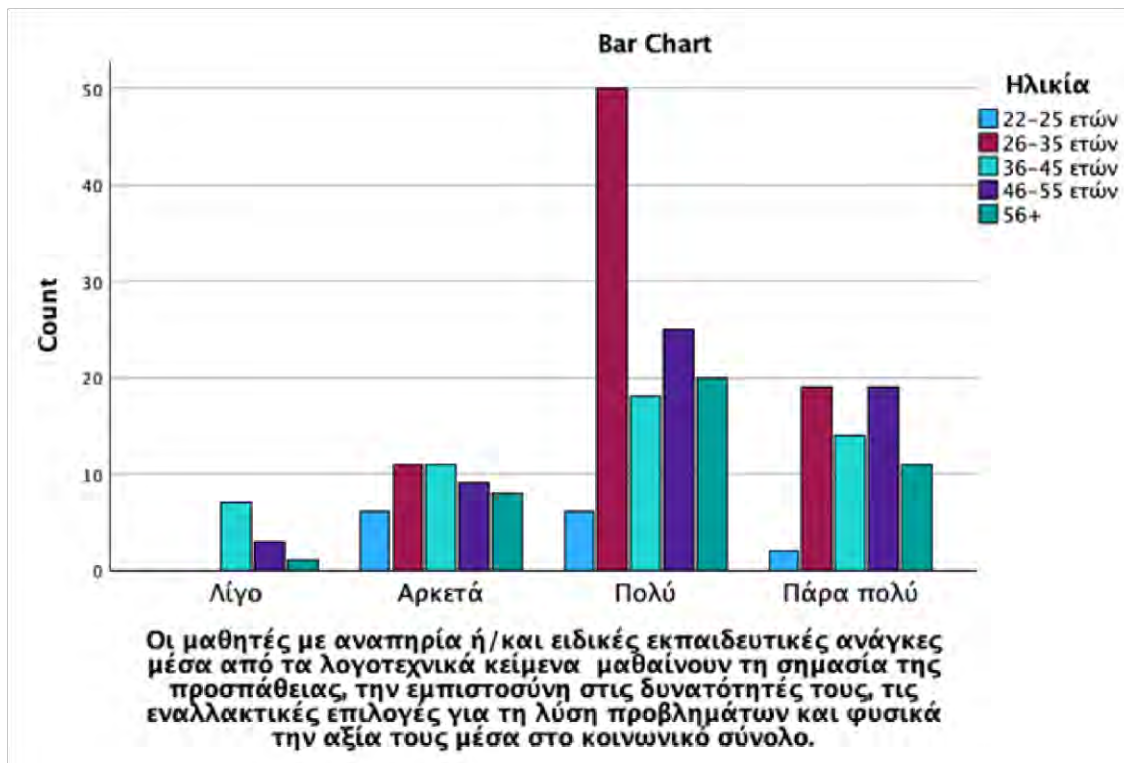
Παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο» και τη μεταβλητή «*Ηλικία*» σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Το ποσοστό παραβίασης του ορίου αποδοχής βρίσκεται στο 35% και υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η αρχική υπόθεση ( $p = .007$ ), άρα η ερώτηση «Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο» και η μεταβλητή «*Ηλικία*» είναι εξαρτημένες μεταβλητές. Το ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα παρακάτω παρουσιάζει τα ποσοστά επί του συνόλου του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 26-35 ετών, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν πολύ ότι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις

δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	27.488 <sup>a</sup>	12	.007
Likelihood Ratio	27.473	12	.007
Linear-by-Linear Association	.173	1	.678
N of Valid Cases	240		

a. 7 cells (35.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .64.



### Crosstab

			Ηλικία					Total
			22-25 ετών	26-35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	56+	
Οι μαθητές με	Λίγο	Count	0	0	7	3	1	11

αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	% within Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	0.0%	0.0%	63.6%	27.3%	9.1%	100.0%
Αρκετά	Count	6	11	11	9	8	45
	% within Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	13.3%	24.4%	24.4%	20.0%	17.8%	100.0%
Πολύ	Count	6	50	18	25	20	119
	% within Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	5.0%	42.0%	15.1%	21.0%	16.8%	100.0%
	Count	2	19	14	19	11	65

Πάρα πολύ	% within Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	3.1%	29.2%	21.5%	29.2%	16.9%	100.0%
Total	Count	14	80	50	56	40	240
	% within Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα μαθαίνουν τη σημασία της προσπάθειας, την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, τις εναλλακτικές επιλογές για τη λύση προβλημάτων και φυσικά την αξία τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.	5.8%	33.3%	20.8%	23.3%	16.7%	100.0%

## Τελικά Συμπεράσματα- Συζήτηση αποτελεσμάτων

Μέσα από την παρούσα ερευνητική μου εργασία επιχειρήσα να μελετήσω την παρουσία και συμβολή της Τέχνης ως μέσο Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε συνάρτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης επί του θέματος.

Στο ερωτηματολόγιο που υλοποιήθηκε διαμορφώθηκαν ορισμένα θεματικά κέντρα ανάλυσης του θέματος. Αρχικά, συλλέχθηκαν οι δημογραφικές πληροφορίες με σκοπό την διερεύνηση της εικόνας των συμμετεχόντων. Στην συνέχεια, ακολούθησε ο θεματικός άξονας της Τέχνης διερευνώντας τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακολούθησε ο τομέας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο εν λόγω πεδίο διερευνήθηκαν τα οφέλη που απορρέουν της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθησιακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Μάλιστα, δόθηκε έμφαση στη σχέση σύνδεσης της Τέχνης και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως προς την διαμόρφωση περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων ατόμων και ως προς την πολύπλευρη ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε σε ορισμένα είδη Τέχνης αναλύοντας τα πλαίσια και τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσεται ο μαθητής από την εκάστοτε τέχνη μαθαίνοντας παράλληλα για το περιβάλλον, την προστασία απέναντι του, αποκτώντας το αίσθημα δέσμευσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα είδη τέχνης που επιλέχθηκαν προς μελέτη ήταν: Οι εικαστικές τέχνες, η μουσική, το θέατρο, η φωτογραφία, ο χορός, οι ψηφιακές τέχνες και η λογοτεχνία..

Με βάση τις δημογραφικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δομήθηκε το πλαίσιο των ερευνητικών ερωτήσεων και υποθέσεων της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα, η έρευνα κλήθηκε να απαντήσει στις εξής ερευνητικές ερωτήσεις (q) και ερευνητικές υποθέσεις (h):

- q1: Ωφελεί η Τέχνη τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών;

- q2: Η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη, συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;
- q3: Σημειώνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφέλη, στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες;
- q4: Με ποιους τρόπους η Θεατρική Τέχνη συνεισφέρει στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπ. Ανάγκες ;

h1: ΔΕ\* σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στις διευκρινιστικές ερωτήσεις της έρευνας.

Στα 2 πρώτα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν την Τέχνη σημειώθηκε μεγάλη σύγκλιση των απόψεων των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, στο 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ευεργετική επίδραση της Τέχνης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με συντριπτικό ποσοστό συμφωνίας 94,6% επιβεβαίωσε το θετικό αντίκτυπο της Τέχνης σε επίπεδο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, φυσικό και ψυχολογικό. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στην σχέση της ερώτησης και της μεταβλητής της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό πως οι συμμετέχοντες κάτοχοι Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ και κάτοχοι Μεταπτυχιακών διπλωμάτων στην Ειδική Εκπαίδευση συμφώνησαν πάρα πολύ για το ρόλο και τη σημασία της Τέχνης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες σε σχέση με τους λοιπούς συμμετέχοντες, διαφορετικού επιπέδου σπουδών.

Το 2ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από τα ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο που ενισχύει σημαντικά τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους εκφράζοντας καλύτερα τον εαυτό τους με πολύπλευρο τρόπο μέσα από τις διάφορες μορφές Τέχνης προέκυψε το εξής συμπέρασμα: Η Τέχνη αποτελεί ένα πρωτεύον μέσο που ενισχύει σημαντικά τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθώντας τους παράλληλα να αναπτυχθούν πολύπλευρα σε διαφορετικούς τομείς, αναπτύσσοντας τις ανάλογες δεξιότητες. Άξιο αναφοράς αποτελεί και σε αυτό το σημείο η σχέση εξάρτησης της μεταβλητής της Εκπαίδευσης με το μέγιστο ποσοστό συμφωνίας που συγκεντρώθηκε ως προς το προαναφερθέν ερώτημα.

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο απέδειξαν την σημαντικότητα της εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθησιακό, κοινωνικό, ψυχολογικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει σημαντικά την μαθησιακή απόδοση των μαθητών καθώς δημιουργεί ένα διαδραστικό και αμφίδρομο πεδίο μάθησης το οποίο μάλιστα, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, μέσα από τα διάφορα περιβαλλοντικά προγράμματα και δραστηριότητες που υλοποιούνται ενισχύεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατ' επέκταση η πολύπλευρη και ολοκληρωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί θετικά πλαίσια επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, μέσω αυτού του ασφαλούς και ολοκληρωμένου κοινωνικού πλαισίου που διαμορφώνεται κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μειώνονται τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπ. ανάγκες.

Σε συνέχεια της διαπίστωσης του 3ου ερευνητικού ερωτήματος αξίζει να αναφερθεί η συνάρτηση της μεταβλητής της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Π.Ε. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν κάποια εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησαν πολύ έως πάρα πολύ ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδ. Εκπ. ανάγκες φέροντας θετική επίδραση σε όλα τα επίπεδα, μαθησιακό, κοινωνικό και ψυχολογικό.

Στο 4ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους βοηθάει η Θεατρική Τέχνη τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποδείχθηκαν τα εξής:

Αρχικά, διαπιστώθηκε η σημασία της Θεατρικής Τέχνης στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Μέσα από το βιωματικό στοιχείο της Θεατρικής Τέχνης έγινε αντιληπτή η προσφορά της στην καλλιέργεια και ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης φέροντας πολύ θετικά κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, αποδείχθηκε η συμβολή της Θεατρικής Τέχνης στην απόκτηση ενσυναίσθησης, αίσθησης δέσμευσης απέναντι στο περιβάλλον και προστασίας του. Καταληκτικά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε σε πολύ μεγάλο βαθμό για τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή της Θεατρικής Τέχνης στο κομμάτι της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδ. εκπ. ανάγκες καθώς επίσης, και στην διαμόρφωση περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων ατόμων καλλιεργώντας τους αξίες ενσυναίσθησης, δέσμευσης και προστασίας και σεβασμού.

Πολύ σημαντική παρατήρηση σε όλο το πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσε η σχέση των μεταβλητών της εκπαίδευσης, της εμπειρίας στην Ειδική Εκπαίδευση, των χρόνων προϋπηρεσίας καθώς επίσης και της ηλικίας για την στάθμιση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό πως οι συμμετέχοντες με μεγαλύτερη εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, με κάποια χρόνια εμπειρίας και προϋπηρεσίας στο ιστορικό τους είχαν πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνίας ως προς τις

απαντήσεις τους. Ακόμη, η μεταβλητή της ηλικίας κατέδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις ή συγκλίσεις ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες.

Επιπλέον, εξίσου σημαντικό πεδίο αναφοράς αποτελεί η συσχέτιση του θέματος της εργασίας με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία. Αρχικά, στην μελέτη του Gardner (1993) αναφορικά με την συμβολή της Τέχνης στην Εκπαίδευση αποδείχθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα έργα τέχνης και ότι οι αισθητικές εμπειρίες που προκύπτουν μπορούν να αποτελέσουν ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης νοημοσύνης, καθώς παρέχουν πολυάριθμα σύμβολα προς επεξεργασία.

Ένα άλλο παράδειγμα της σημασίας της τέχνης στην εκπαίδευση είναι η έκθεση Gulbenkian. Ειδικότερα, η έκθεση διαπίστωσε ότι η ενασχόληση με τις τέχνες ενεργοποιεί το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου, το οποίο τείνει να εστιάζει στα αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία της αντίληψης και της συμπεριφοράς. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι τέχνες συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, του συντονισμού, της ακρίβειας της κίνησης και της προσοχής στη λεπτομέρεια και αποτελούν σημαντικό βοήθημα για τη διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση.

Επίσης, οι Dewey, Bruner και Vygotsky στις έρευνές τους υποστηρίζουν την χρήση των τεχνών ως μορφών και τρόπων ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων, σκέψης, επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και έκφρασης συναισθημάτων, συμπεράσματα που αποδείχθηκαν και μέσα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Επιπλέον, στη διεθνή βιβλιογραφία οι Clinton (2015), Al-Yahyai (2020), Roswiyani (2019) και πολλοί άλλοι μελετητές επιβεβαιώνουν την χρήση και συμβολή της Τέχνης στον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για σύνδεση μεταξύ των τεχνών και της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι τέχνες

ενισχύουν και υποστηρίζουν τις κινητικές, γνωστικές και αναπτυξιακές δεξιότητες αυτών των μαθητών. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες παρέχουν πλούσια αισθητηριακή εισροή μέσω ενός συνδυασμού νοητικής και σωματικής εστίασης. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είναι πλήρως σύμφωνη με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς το κομμάτι της συνεισφοράς των τεχνών στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ειδική Εκπαίδευση στην διεθνή βιβλιογραφία οι Bartosh (2004), Athman και Monroe (2004), ο Newman (2020), το Roper Public Affairs, τονίζουν τον αντίκτυπο της Π.Ε. στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η επαφή με τη φυσικό περιβάλλον βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους, την αυτοεκτίμησή τους, την ενσυναίσθηση και τις σχέσεις τους με τον εαυτό τους και τους άλλους. Η χρήση των υπαίθριων χώρων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες μάθησης για την καλλιέργεια της ανεξαρτησίας, της φαντασίας και της αισθητηριακής ολοκλήρωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω μιας διαδικασίας εξερεύνησης.

Η ειδική περιβαλλοντική εκπαίδευση ασχολείται με την αύξηση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών, την παροχή κινήτρων για συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Η εφαρμογή της παράγει θετικά κοινωνικά, συναισθηματικά και πνευματικά αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες. Εν κατακλείδι, μέσα από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και της συλλογής των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγινε αντιληπτό το μεγάλο ποσοστό συμφωνίας όσον αφορά την συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν φανέρωσαν τα πολυποίκιλα θετικά αποτελέσματα

## **Περιορισμοί της Έρευνας**

Η επιλογή της ποσοτικής ανάλυσης στην διενέργεια της παρούσας έρευνας συνέβαλε σημαντικά στην περιγραφή και διερεύνηση αντικειμενικών χαρακτηριστικών στα ερωτήματα του θέματος. Η ποσοτική έρευνα αφορά στη συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων τα οποία οδηγούν σε γενικά συμπεράσματα. Η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω της δειγματοληπτικής μεθόδου με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο δείγμα, 240 συμμετέχοντες το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό για ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού προς μελέτη. Εδώ λοιπόν, αξίζει να παρουσιαστεί το επίπεδο αξιοπιστίας για τις 32 ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες. Ο δείκτης που συνήθως χρησιμοποιείται σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ο Cronbach  $\alpha$  και στην προκειμένη ανήλθε στο 0.952, το οποίο υποδηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία για το δείγμα, καθώς και δυνατότητα γενίκευσης σε μεγαλύτερο σύνολο εκπαιδευτικών. Επομένως, η παρούσα ερευνητική εργασία με την αξιοποίηση των αριθμητικών δεδομένων, μαθηματικών και στατιστικών μοντέλων που χαρακτηρίζουν την ποσοτική ανάλυση έφερε ένα αξιόπιστο, αντιπροσωπευτικό, έγκυρο και αντικειμενικό αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να γενικευθεί σε ένα μεγαλύτερο σύνολο-πλαίσιο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

## **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση το θέμα της εν λόγω έρευνας, το οποίο βασίστηκε στον θεματικό άξονα της Τέχνης ως μέσο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεντρώνοντας παράλληλα τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επάνω στο θέμα, είναι σημαντικό να αναδειχθούν στην συνέχεια και περαιτέρω θέματα που θα βοηθήσουν περισσότερο στην ανάδυση συμπερασμάτων.

Κατά τη γνώμη μου, ένα ενδιαφέρον θέμα θα αποτελούσε μία συγκριτική μελέτη αναφορικά με την επιλογή των <<καταλληλότερων>> μορφών τέχνης με σκοπό τον περιβαλλοντικό γραμματισμό των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εξέταζε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της εκάστοτε τέχνης σε διάφορα επίπεδα (γνωστικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό, ψυχικό κλπ.) σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Εν ολίγοις, σκοπός της έρευνας θα είναι η εύρεση μίας κλίμακας διαβάθμισης με τις πιο αποδοτικές μορφές τέχνης για την διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που να αγγίζουν τα περισσότερα πεδία εξέλιξης (γνωστικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό, ψυχικό κλπ.).

Επίσης, μία ακόμα ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής της Τέχνης στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο που ενώνει τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Ειδικότερα, σε αυτή την έρευνα θα μπορούσαν να αναζητηθούν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μαθητών με και χωρίς εκπ. ανάγκες κατά την διάρκεια της υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων μέσω της Τέχνης. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει στο κομμάτι της ανάδειξης της Τέχνης και των περιβαλλοντικών προγραμμάτων ως εργαλεία δημιουργίας ανθρωπιστικών αξιών και μετασχηματισμού λανθασμένων κοινωνικών στερεοτυπικών ιδεών σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, ένα ακόμα ενδιαφέρον θέμα θα αποτελούσε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συλλέγοντας απόψεις φοιτητών/τριων παιδαγωγικών τμημάτων για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην γενική και ειδική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των υποψήφιων δασκάλων (φοιτητών/τριών) για το πρόγραμμα σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην γενική και ειδική εκπαίδευση συλλέγοντας πληροφορίες για την επιλογή των θεμάτων διδασκαλίας, τις μεθόδους και πρακτικές εφαρμογής τους. Σημαντικό σημείο της έρευνας θα είναι η ανάδειξη των συνολικών γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών διδασκαλίας των συμμετεχόντων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με σκοπό τη διαμόρφωση ενός αποδοτικού μαθησιακού πλαισίου στην γενική και ειδική εκπαίδευση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Α. 1996. Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική. Εκδόσεις Δαρδάνος, Χ. Αθήνα.

Αθανασάκης, Α. και Κουσούρης, Θ. 1999. Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση. Εκδόσεις Δαρδάνος, Χ. Αθήνα

Αμπελιώτης Κ. (2008). Περιβάλλον – Οικολογία. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Δαουλτζή, Ε., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. (2014). Οι ψηφιακές μορφές τέχνης στην εικαστική αγωγή στην πρωτοσχολική εκπαίδευση : μια διδακτική πρόταση (master).

Δημακοπούλου, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) Και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) Στο Σημερινό Σχολείο: Κοινοί Ορίζοντες.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. (2019a). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Για Την Αειφορία, 1(1), 44. <https://doi.org/10.12681/ees.19550>

Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. (2016). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 842. <https://doi.org/10.12681/edusc.178>

Κουρμπέτης, Β., Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία. (2016). Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 14. <https://doi.org/10.12681/edusc.391>

Λάππα (Lappa), (Christina), & Μαντζίκος (Mantzikos), (Constantinos). (2019). Εκπαίδευση της Δεξιότητας Συζήτησης σε Ομάδα Ατόμων με Αναπτυξιακές Αναπηρίες: ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 8(1), 17. <https://doi.org/10.12681/hjre.19492>

Λάππα, Χ., Παρασκευόπουλος, Σ., Κυπαρισσός, Ν. (2017). Environmental Education at the Special School: Opinions of Special Education Teachers. Natural Sciences Education, 46(1), 170004. <https://doi.org/10.4195/nse2017.02.0004>

Μιγάλης. (n.d.). Η Τέχνη ως «εργαλείο» στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. 1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΕΧΝΗΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Μπαγιάτη, Ε., Αυθόρμητες αντιλήψεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τη φύση σε σχέση με αυτές μαθητών τυπικής ανάπτυξης. (2015). Θέματα Επιστημών Και Τεχνολογίας Στην Εκπαίδευση.

Μπότσογλου, Κ., & Μίκα, Δ. (2016). Αξιολογώντας την ποιότητα στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ecers-R). Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης, 1, 4. <https://doi.org/10.12681/dial.10>

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές - Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια, και Ασκήσεις. (2005). Gutenberg.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α., Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. (2013).

Σκαναβή. (2022). Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας. Σιδέρης.

Σκούλλος, Μ., (2009). Η Τέχνη Ως «εργαλείο» Στην Εκπαίδευση Για Το Περιβάλλον Και Την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Σταθοπούλου, Γ., (n.d.). Περιβαλλοντική Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Έργα τέχνης και δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. 1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΕΧΝΗΣ & ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 29-31 ΜΑΪΟΥ 2009

Τρικούπης, Α., & Αποστολακοπούλου, Μ., Β.,(2009). Το Δημοτικό Τραγούδι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ενδεικτικές Αναφορές στο δάσος και το δέντρο.

Φιδάνογλου, Κ., Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. (2022). (master).

Φιλιππάκη, Α. & Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2022). Η “αντίληψη του τόπου” στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Για Την Αειφορία, 3(2), 49.  
<https://doi.org/10.12681/ees.28166>

Φλογαΐτη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, (Ελληνικά Γράμματα, 1998)

### Ξένη Βιβλιογραφία

Al-Yahyai, F., Al-Zoubi, S. M., Bakkar, B., Al-Hadabi, B., Al-Gaseem, M., & Al-Qaryouti, I. (2020). Effects of a special art education course on attitudes toward Omani learners with special needs. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 191. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n1p191>

Aral, N. (1999). Art Education-Creativity Interaction. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 15, 11-17.

Barraza, L., & Robottom, I. (2008). Gaining Representations of Children's and Adults' Constructions of Sustainability Issues. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 3(4).

Biofuels for transport: Global potential and implications for Sustainable Energy and Agriculture. (2007). Worldwatch Institute.

Blake, L. (2011). Using Photography as a Means of Engaging Students with Nature, 4(4), 180–181.

Blaska, Joan K. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly* Vol 24, No 1.

Blood, P., & Sachant, P. (2016). *Introduction to art: Design, context, and meaning*. University Press of North Georgia.

Blood, P., & Sachant, P. (2016). *Introduction to art: Design, context, and meaning*. University Press of North Georgia.

Brečka, P., Valentová, M., & Tureková, I. (2022). Digital Technologies in Environmental Education. *TEM Journal*, 726–730. <https://doi.org/10.18421/tem112-28>

Caglayan, N. (2014). The Place and Importance of Visual Arts Course in the Education of Mentally Disabled Individuals. *Karabük University Social Sciences Institute Journal* 4 (1), 91-101.

Çelik, A. (2009). *Priority Color Preferences of Mentally Disabled Students in Visual Arts Course*, Unpublished Master's Thesis, Bolu: Abant İzzet Baysal University.

Collard-Stokes, G. (2020). Creative critical representation of the choreographer's creation process. *Dance Chronicle*, 43(3), 343–349. <https://doi.org/10.1080/01472526.2020.1827871>

Conkey, A. A. T., & Green, M. (2018). Using place-based art education to engage students in learning about food webs. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21.

Crockett, J. B., & Malley, S. M. (2018). Handbook of Arts Education and special education: Policy, research, and practices. Routledge.

Edwards, L. C., & Nabors, M. L. (1993). The Creative Arts Process: What It Is and What It Is Not., 48(3), 77–81.

Eren, B. (2014). Use of music in special education and application examples from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2593–2597. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.617>

Farokhi, M. (2011). Art therapy in humanistic psychiatry. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2088–2092. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.406>

Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2016). Inclusive Arts Education in two Scandinavian primary schools: A phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218954>

Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2016). Inclusive Arts Education in two Scandinavian primary schools: A phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463–474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218954>

Flogaitis, E., Daskolia, M., & Liarakou, G. (2005). Greek kindergarten teachers' practice in environmental education. *Journal of Early Childhood Research*, 3(3), 299–320. <https://doi.org/10.1177/1476718x05056529>

Foley, Sarah V. (2017) "Music Education and Its Impact on Students with Special Needs," Scholarship and Engagement in Education: Vol. 1: Iss. 1, Article 11. Available at: <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/11>

Francisco, M. P., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. Education Sciences, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>

fyskilis\_7f21319s, P. B. (2016, December 1). Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη – Δελτίο. <https://impschool.gr/deltio-site/?p=743>

Gallagher, K. (2008). The Theatre of Urban: Youth and schooling in Dangerous Times. University of Toronto Press.

Gokmenoglu, T., Eret, E., & Kiraz, E. (2011). The Link Between Environmental Awareness and Science-Related Factors: Suggestions for Science Curriculum.

Greenerationid. (2022, October 6). Growing environmental awareness for the better earth. Greeneration Foundation. <https://greeneration.org/en/publication/green-info/growing-environmental-awareness-for-the-better-earth/>

Guo, M., Su, H., & Yue, L. (2020). Ecology-focused aesthetic music education as a foundation of the Sustainable Development Culture. Interdisciplinary Science Reviews, 45(4), 564–580. <https://doi.org/10.1080/03080188.2020.1820154>

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson.

Hansen, E. G., Grosse-Dunker, F., & Reichwald, R. (2009). Sustainability Innovation Cube – A framework to evaluate sustainability of product innovations. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1440338>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson.

Hornby, G. (2014). Inclusive special education: The need for a new theory. *Inclusive Special Education*, 1–18. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8_1)

Hourigan, R. M. (2014). Intersections between school reform, the Arts, and special education: The children left behind. *Arts Education Policy Review*, 115(2), 35–38. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.883892>

Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for students with disability. *SHS Web of Conferences*, 42, 00039. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>

Jacobson, S. K., Seavey, J. R., & Mueller, R. C. (2016). Integrated science and art education for creative climate change communication. *Ecology and Society*, 21(3). <https://doi.org/10.5751/es-08626-210330>

Karlsson, E. (2018). Literature for Children with Special Needs—a Complex Landscape.

Kempe, A. (2011). Drama and the education of young people with special needs. *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, 165–169. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7\\_27](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_27)

Levitan, C. A., Winfield, E. C., & Sherman, A. (2020). Grumpy toddlers and dead pheasants: Visual art preferences are predicted by preferences for the depicted objects. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(2), 155–161.

Miller-Sherman, Anna, "Learning Difference/Disabilities and Theatre" (2020). School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations. 4504.

O’Shea, J., Rodgers, T., & Carter, A. (2010). *The Routledge Dance Studies Reader* (2nd edition). Routledge.

Østergaard, E. (2019). Music and sustainability education – a contradiction? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 2. <https://doi.org/10.5617/adno.6452>

Özcan, M. (2015). Visual Art Education in Mentally Disabled Individuals. *Istanbul Aydın University Faculty of Fine Arts Journal*, 1(2), 71-83.

Pachauri, S. (2012). *Environmental Education*. Pearson.

Pressick-Kilborn, K., Buchanan, J., & Maher, D. (2018). Promoting Environmental Education for primary school-aged students using Digital Technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2). <https://doi.org/10.29333/ejmste/100639>

Regev, D., & Cohen-Yatziv, L. (2018). Effectiveness of art therapy with adult clients in 2018—what progress has been made? *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01531>

Şahin, D. (2015). The Importance of Visual Arts Education for Mentally Disabled Individuals. *Journal of Art Education*, 3 (2), 25-37.

Seppänen, J., & Väliö, E. (2003). Visualizing Biodiversity: The role of photographs in environmental discourse. *Science as Culture*, 12(1), 59–85. <https://doi.org/10.1080/0950543032000062263>

smajors2. (2016, November 15). The environment in art. Smajors. <https://smajors2.wordpress.com/2016/11/13/the-environment-in-art/>

Sprague, N. L., Okere, U. C., Kaufman, Z. B., & Ekenga, C. C. (2021). Enhancing educational and environmental awareness outcomes through Photovoice. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 160940692110167. <https://doi.org/10.1177/16094069211016719>

Sunderlal, Shinara, "Treble in the Environment: Incorporating Music into Environmental Education" (2017). Pitzer Senior Theses. 77. [https://scholarship.claremont.edu/pitzer\\_theses/77](https://scholarship.claremont.edu/pitzer_theses/77)

Tanybayeva, A. K., Abubakirova, K. D., & Rysmagambetova, A. A. (2020). Environment and Sustainable Development: educational-manual. Almaty «Qazaq University».

Türe, N. (2007). Contributions of Visual Arts Education to Students as a Tool in Education and Training. Unpublished Master's Thesis, Selçuk University, Social Sciences Institute, Konya.

Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 303–313.  
[https://doi.org/10.1016/0742-051x\(95\)00040-q](https://doi.org/10.1016/0742-051x(95)00040-q)

Yarashov Mardon Jobirovich "Methodology of Application of Digital Technologies in Primary Education" Published in *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (ijtsrd)*, ISSN: 2456-6470, Volume-6 |Issue-6, October 2022, pp.1395-1398, URL: [www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd52080.pdf](http://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd52080.pdf)

Young, N. D., Fain, A. C., & Citro, T. A. (2019). *Creating compassionate classrooms: Understanding the continuum of disabilities and effective educational interventions*. Vernon Press.

Zitomer, M. R. (2016). ‘dance makes me happy’: Experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), 218–234.  
<https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1223028>