

**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

**«Καταπολεμώντας εμπόδια στο σχολείο μέσα από την Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση: Συμπεριληπτικές πρακτικές για ένα Σχολείο για Όλους. Στάσεις
εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής»**

Αθηνά Μιχοκώστα

ΒΟΛΟΣ 2024

**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

**«Overcoming obstacles at school via environmental education. Inclusion
practices for a universal school. Attitudes of special education teachers»**

Athina Michokosta

VOLOS 2024

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Έτος (2024). 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 του φοιτητή, 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.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Στέφανος Παρασκευόπουλος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, **Επιβλέπων**

Χριστίνα Λάππα, Δρ. Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής
Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, **Συνεπιβλέπουσα**.

Όνομα Επώνυμο, Ιδιότητα, Τμήμα, Σχολή, Πανεπιστήμιο, Μέλος.

Περιεχόμενα	
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	15
Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	15
1.1 Πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	15
1.2 Προσδιορισμός έννοιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	17
1.3 Ωφέλεια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	19
1.4 Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	23
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	23
2.1 Θεσμικό πλαίσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.....	23
2.2 Ωφέλεια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	25
2.3 Μέθοδοι συμπερίληψης μαθητών Ειδικής Αγωγής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....	33
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ.....	33
3.1 Σκοπός της έρευνας και η συμβολή της.....	33
3.2 Είδος έρευνας, μέθοδος συγκέντρωσης και μέθοδος εκτίμησης δεδομένων.....	35
3.3 Ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων.....	38
3.4 Χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV.....	42
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42

4.1 Αποτελέσματα σχετικών συχνοτήτων εμπειρίας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	42
4.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών	43
4.3 Αποτελέσματα σχετικών συχνοτήτων και περιγραφικής στατιστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μαθητών	47
4.4 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	53
4.5 Παράγοντες επηρεασμού στάσεων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	54
4.6 Παράγοντες επηρεασμού στάσεων εκπαιδευτικών για τη χρησιμοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	68
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I	84
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.....	94
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	94
2.1 Προσωπικές πληροφορίες δείγματος	94
2.2 Εμπειρία διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	96
2.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών	96
2.4 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών.....	97
2.5 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	99
2.6 Έλεγχος κανονικότητας	99

2.6 Μη παραμετρικοί έλεγχοι υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών Ειδικής Αγωγής	100
2.7 Μη παραμετρικού έλεγχοι χρήσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	113

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Βασικές αρχές για την αειφορία	25
Γράφημα 2: Επιμόρφωση ή κατάρτιση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	42
Γράφημα 3: Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	43
Γράφημα 4: Βαθμός αντιμετώπισης προβλημάτων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	48

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Εκτίμηση σχετικών συχνοτήτων προσωπικών πληροφοριών δείγματος ..	41
Πίνακας 2: Στάσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	44
Πίνακας 3: Ωφέλεια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	45
Πίνακας 4: Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	47
Πίνακας 5: Εμπόδια κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	49
Πίνακας 6: Υιοθέτηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών Ειδικής Αγωγής	51
Πίνακας 7: Χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	54
Πίνακας 8: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της	

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	55
Πίνακας 9: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	56
Πίνακας 10: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	58
Πίνακας 11: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	60
Πίνακας 12: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες	62
Πίνακας 13: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	63
Πίνακας 14: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	64
Πίνακας 15: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	65
Πίνακας 16: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	66
Πίνακας 17: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία σύνδεση μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους έναντι του φυσικού περιβάλλοντος. Ο απώτερος σκοπός αυτής της σύνδεσης είναι η επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο εκπόνησης αυτής της έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπόνηση αυτής της έρευνας ανέδειξε τη σημασία και την ωφέλεια η οποία μπορεί να ανακύψει από τη συμπερίληψη των μαθητών σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παρά την αντιμετώπιση σημαντικών προκλήσεων. Ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις αφορούν τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την οργάνωση του σχολείου ή τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αντιμετωπίζει εμπόδια σχετικά με τον εξοπλισμό, τις υποδομές, τη χρηματοδότηση, τον διαθέσιμο χρόνο και το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες οδηγώντας στο περιορισμό των αρνητικών συμπεριφορών αλλά και στη βελτίωση του επιπέδου αυτό-εκτίμησής τους. Τέλος, οι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας και η υπηρεσιακή κατάσταση επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε

μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και την επιτυχή συμπερίληψή τους.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, συμπερίληψη, στάσεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

In recent years a connection has been observed between Environmental Education and Special Education. In this way, the holistic development of students and their awareness of the natural environment is sought. The ultimate goal of this connection is to achieve inclusion in education for students with special educational needs or disabilities. According to the literature, Environmental Education is recognized as a useful tool for effective inclusive education. In the context of this research, an attempt was made to investigate the attitude of Special Education teachers of Primary Education regarding the use of Environmental Education as a means for the successful inclusion of students with disability and/or special educational needs.

The development of this research highlighted the importance and benefit that can arise from inclusion in education for students even though they faced significant challenges. Some of them related to the logistical equipment, the organization of the school or the cooperation between teachers or teachers and parents. The teaching of Environmental Education faced obstacles related to equipment, infrastructure, funding, available time and qualified teaching staff. The teachers agreed that Environmental Education could be used to teach students with special educational needs or disabilities leading to the limitation of negative behaviors and also to the improvement of their self-esteem level. Finally, factors such as gender, age, educational level, years of professional service and professional status influenced teachers' views on the implementation of Environmental Education for students with disability and/or special educational needs for their successful inclusion.

Keywords: students with disability and/or special educational needs, Environment, Environmental Education, Inclusion, teacher's attitudes

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση η οποία υπάρχει ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Με αυτόν τον τρόπο έχει καταστεί σαφές ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα εργαλείο το οποίο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής (Αναστασίου κ.ά, 2004). Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει αντιμετωπιστεί ως ένα αναγκαίο και αναπόσπαστο εργαλείο για την εκπαίδευση κάθε επιστημονικού πεδίου διεθνώς(Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023). Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει έρευνες οι οποίες έχουν αναγνωρίσει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθώς επίσης και η Ειδική Αγωγή υιοθετούν ορισμένες κοινές αρχές και κανονισμούς, ενώ επίσης ακολουθούν και μία κοινή πορεία (Δημακοπούλου, 2010). Ως στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και της Ειδικής Αγωγής είναι η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και η δυνατότητα προσαρμογής τους σε ένα περιβάλλον χωρίς διακρίσεις και περιορισμούς (Καΐλα κ.ά., 2005).

Εντός του περιβάλλοντος αυτού πρέπει να κυριαρχεί η συνεργασία, η αποδοχή, η ανεκτικότητα και ο σεβασμός για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία ανακύπτουν. Αυτά τα στοιχεία βρίσκονται στην περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργώντας την εκπαίδευση για όλους(Oluka & Egbo, 2014).Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες(Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν σε γνωστικό, σε κοινωνικό και σε συναισθηματικό επίπεδο. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και τη συμπεριφορά τους τόσο εντός όσο και εκτός του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να είναι αποτελεσματική, καθώς μέσω αυτής όλοι οι μαθητές συνυπάρχουν στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συνεργάζονται, σέβονται, ξεπερνούν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Δημητρίου, 2005).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω θεωρήθηκε χρήσιμο να εκπονηθεί η παρούσα έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα εστίασε στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έπρεπε να απαντήσει αυτή η έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη;
3. Υπάρχουν εμπόδια κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι η ωφέλεια και ποιες οι προκλήσεις της συμπερίληψης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την επίτευξη της συμπερίληψης;
6. Ποιοι παράγοντες των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους για:
 - i. Την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
 - ii. Τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη της συμπερίληψης;

Για την ολοκλήρωση αυτού του πονήματος πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων. Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διανομή ενός ηλεκτρονικού, δομημένου ερευνητικού εργαλείου, η δημιουργία του οποίου βασίστηκε στη βιβλιογραφία και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες αυτής της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος της έρευνας αποτελείται συνολικά από δύο κεφάλαια. Στόχος του θεωρητικού μέρους της εργασίας είναι η κατανόηση των βασικών εννοιών, η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζεται η πορεία προς την κατοχύρωση του δικαιώματος της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση μέσω της συμπερίληψης. Στη συνέχεια αναφέρονται ορισμένοι ορισμοί σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και γίνεται λόγος για την ωφέλειά της αλλά και για τις προκλήσεις της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αυτού του μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπου επιχειρείται η σύνδεση ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αρχικά, παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, στο πλαίσιο της οποίας υιοθετείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έπειτα, παρουσιάζεται η ωφέλεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή αλλά και ορισμένες συμπεριληπτικές μέθοδοι των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο μέρος αυτής της έρευνας το οποίο είναι το ερευνητικό. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει την ερευνητική μέθοδο και αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας και η πρωτοτυπία της, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο τρόπος συγκέντρωσης των πρωτογενών δεδομένων, το δείγμα αυτής της έρευνας και η μέθοδος η οποία αξιοποιήθηκε για την εκτίμηση των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της, Στο πέμπτο κεφάλαιο της έρευνας αναφέρονται τα κυριότερα συμπεράσματα, ορισμένες προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο τέλος της εργασίας ακολουθούν η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα, όπου παρουσιάζονται το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας και οι στατιστικοί πίνακες των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως θεσμός και αυτό εξαιτίας αφενός της ανάγκης των μαθητών να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς και αφετέρου της προάσπισης των δικαιωμάτων τους για ισότιμη πρόσβαση (Tant & Watelain, 2016). Στο παρελθόν υπήρχε η πεποίθηση ότι οι μαθητές οι οποίοι έρχονταν αντιμέτωποι με δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είχαν θέση σε αυτήν. Το άμεσο αποτέλεσμα αυτής της στάσης ήταν ότι οι μαθητές στερούνταν της βασικής γνωστικής ανάπτυξης (Pinieta., 2015). Σχεδόν στη δεκαετία του 1900 εμφανίστηκε η έννοια της Ειδικής Αγωγής, ως ένα επιμέρους σύστημα της Γενικής Εκπαίδευσης (τυπικής εκπαίδευσης). Με αυτόν τον τρόπο άρχισε να διαφαίνεται μία μορφή ανάπτυξης μίας επαναστατικής ιδέας από τη Δύση στο πεδίο της εκπαίδευσης των μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες ή προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Allan & Persson, 2016). Σύμφωνα με τους Allanetal. (2006), οι μαθητές οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με κάποια μορφή αναπηρίας δεν είχαν δικαίωμα πρόσβασης στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από μονάδες νοσοκομείων (Allanetal., 2006).

Παρόλα αυτά, οι εθνικές κυβερνήσεις ανά τον κόσμο προσπαθούσαν να περιορίσουν το διαχωρισμό που είχε επικρατήσει στους μαθητές, ο οποίος μπορεί να μεταφερόταν ακόμη και στην κοινωνία (Allanetal., 2006). Με το πέρας αρκετών ετών και συγκεκριμένα στη μέση του 20^{ου} αιώνα αναγνωρίστηκε το δικαίωμα όλων στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγνώριση αυτή συνέβη κατά το 1948 από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 1948). Όμως, η κοινότητα των μαθητών υπέστη έναν ακόμη διαχωρισμό μεταξύ εκείνων που βρίσκονταν στη Γενική Εκπαίδευση και εκείνων που έπρεπε να παρακολουθήσουν την Ειδική Αγωγή (Skidmore, 2004). Στο διάστημα το οποίο μεσολάβησε από το 1950 έως και το 1960

ξεκίνησε η υποκίνηση του κινήματος σχετικά με τα πολιτικά δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Για να γίνουν κατανοητές οι διακρίσεις που υφίσταντο τα άτομα με αναπηρία, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στα δύο πιο σημαντικά μοντέλα αναπηρίας.

Το ιατρικό μοντέλο¹ σχετικά με την αναπηρία, που κυριάρχησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, άρχισε να αμφισβητείται έντονα από το 1980 και έπειτα (Allan, 1999; Slee, 2001). Μέχρι τότε σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η αναπηρία εκλαμβάνόταν αρνητικά. Ο σκοπός του μοντέλου αυτού ήταν να περιοριστούν ή ακόμη και να εξαλειφθούν οι καταστάσεις που αξιολογούνταν ως προβληματικές και άρα κοινωνικά ως μη επιθυμητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο μοντέλο να επιδράσει και στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία παραβλέπονταν τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις του παιδιού με αναπηρία και πρωταρχικό ρόλο έπαιζαν οι διαταραχές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Από την άλλη πλευρά, η προώθηση του κοινωνικού μοντέλου² κατά τις αρχές του 1970 είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αντιμετωπίζονται με προκατάληψη και να αποκλείονται από το κοινωνικό πλαίσιο. Το μοντέλο αυτό τόνιζε την υπαιτιότητα της κοινωνίας για την περιορισμένη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα κοινωνικά τεκταινόμενα και αναγνώριζε ότι τα πιο ουσιαστικά προβλήματα σχετίζονται με τους κοινωνικούς θεσμούς. Ένα ακόμη στοιχείο σχετικά με το κοινωνικό μοντέλο ήταν ότι είχε ως στόχο την αλλαγή του πλαισίου και την προσαρμογή του στις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο διάλογος ο οποίος αναπτύχθηκε γύρω από το κοινωνικό μοντέλο σχετικά με την αναπηρία συνοδεύτηκε από μία σημαντική πρόοδο σε διεθνές επίπεδο, νομικό και πολιτικό, αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Allan & Persson, 2016).

Η σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών είχε επικυρωθεί από όλες τις χώρες εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Η εν λόγω σύμβαση διευκρίνιζε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είχαν το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία,

¹ Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία αποτελούσε ένα κοινωνικό κατασκευάσμα το οποίο βασιζόταν στις κοινωνικές πεποιθήσεις (Allan, 1999).

² Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία αντιμετωπίζονταν ως ένα πολιτικό και όχι ως ένα ατομικό πρόβλημα. Η αναπηρία απαιτούσε την ανταπόκριση της πολιτικής, καθώς δημιουργούνταν προβλήματα εξαιτίας του ακατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος λόγω συμπεριφορών ή άλλων χαρακτηριστικών (World Health Organization, 2002)

ίσες ευκαιρίες και δεν έπρεπε να υφίσταντο διαχωρισμό. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών έπρεπε να προωθηθεί με έναν ολοκληρωτικό τρόπο και έτσι να διασφαλιστεί ότι θα επιτυγχανόταν η ατομική ανάπτυξή τους, η πολιτιστική αλλά και η πνευματική ανάπτυξή τους. Οι μαθητές έπρεπε να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο και παράλληλα η πρόσβασή τους έπρεπε να αφορά την κατάρτισή τους αλλά και τις υπηρεσίες του υγειονομικού τομέα (United Nations, 1989). Αυτό το δικαίωμα των μαθητών είχε ξεκινήσει να προωθείται μέσω της ατζέντας αναφορικά με την «Εκπαίδευση για Όλους». Αυτή ήταν η απαρχή ώστε να τεθούν οι βάσεις για το προσδιορισμό της έννοιας της συμπερίληψης ή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η τελευταία αποτέλεσε μία δέσμευση παγκοσμίου βεληνεκούς, η οποία έπρεπε να γνωρίσει την υποστήριξη όλων των εθνικών κυβερνήσεων μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamaca Statement³) κατά το 1994 (UNESCO , 1994).

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα και οι φορείς των ατόμων με αναπηρία αναφέρονται σε μια πολυδιάστατη προσέγγιση της αναπηρίας, καθώς αυτή δεν θεωρείται ούτε ως προσωπικό πρόβλημα ούτε ως κοινωνική κατασκευή. Οι μαθητές ή τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζονται ισότιμα με τους μαθητές ή τα άτομα τυπικής ανάπτυξης και τα δικαιώματά τους γίνονται αποδεκτά (Alderson, 2018).

1.2 Προσδιορισμός έννοιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών αναφερόμενος στους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης προχώρησε σε μία δέσμευση για την περίπτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συμπεριληπτική εκπαίδευση να θεωρηθεί ως η δίκαιη και ποιοτική εκπαίδευση μέσω της οποίας θα ήταν δυνατή η προώθηση ίσων ευκαιριών προς όλους για μια δια βίου μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τηρεί μία

³Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamaca Statement) είχε επισημανθεί ότι όλοι οι μαθητές έπρεπε να «μαθαίνουν» μαζί, όταν και όπου αυτό ήταν εφικτό, ανεξάρτητα από τα προβλήματα ή τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι. Θεωρήθηκε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερη η δημιουργία κοινοτήτων όπου θα κυριαρχούσε η αποδοχή και η φιλοξενία για την εξάλειψη των διακρίσεων. Ο στόχος δεν ήταν άλλος από τη δημιουργία μίας κοινωνίας από την οποία θα εξέλειπαν οι περιορισμοί, και οι αποκλεισμοί και έτσι θα επιτυγχάνονταν η «Εκπαίδευση για Όλους». Η πλειοψηφία των μαθητών μπορούσε να απολαμβάνει μία αποτελεσματική εκπαίδευση και έτσι θα βελτιωνόταν η σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO , 1994).

ανθρωπιστική στάση έναντι της γνωστικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Επιπλέον, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στηρίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια, τη δικαιοσύνη σε κοινωνικό επίπεδο, την προστασία και την αποδοχή της ποικιλομορφίας σε γλωσσικό, εθνικό και πολιτιστικό επίπεδο (United Nations, 2015). Ο Lindsay (2007) μέσα από την έρευνά του σημείωσε ότι εκτός από το δικαίωμα των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία στη Γενική Εκπαίδευση, οι τελευταίοι είχαν το δικαίωμα να απολαμβάνουν την εκπαίδευση ανάλογα με τις ανάγκες που είχαν.

Επιπλέον, ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών είχε επισημάνει ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έπρεπε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρίες θα μπορούσαν να έχουν αποτελεσματική πρόσβαση στη εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούσαν να πετύχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό την ένταξή τους στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (United Nations, 1989). Επιπλέον, η UNESCO (1994) τόνισε ότι οι μαθητές έπρεπε να είχαν τη δυνατότητα να μαθαίνουν όλοι μαζί ανεξάρτητα από τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελούσε ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των περιορισμών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και των προκαταλήψεων εις βάρος τους (UNESCO, 1994). Οι Halletal. (2004) σημείωσαν ότι με την υιοθέτηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση οι μαθητές μπορούσαν να αισθάνονται μέλη της τάξης, όπου οι συμμαθητές τους είναι της ίδιας ηλικίας. Επίσης, οι μαθητές μπορούσαν να διδάσκονται τα ίδια μαθήματα με τους συνομήλικούς τους και να δημιουργούν φιλικούς δεσμούς μαζί τους (Halletal., 2004).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση οδηγούσε σε μία κοινή αποστολή, η οποία δεν ήταν άλλη από την εκπαίδευση των μαθητών ανεξάρτητα από το εάν αντιμετώπιζαν προβλήματα ή όχι (Florianetal., 2016). Οι Sebbaetal. (2002) τόνισαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ήταν μία διαδικασία μέσα από την οποία καταβάλλονταν προσπάθειες, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με εξατομικευμένο τρόπο. Για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να αναθεωρηθεί η οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος σπουδών (Sebbaetal, 2002). Τέλος, οι Thomas και Glenney (2002) σημείωσαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έδινε τη δυνατότητα αποδοχής όλων των μαθητών.

Παράλληλα, η Βλάχου (2023) τόνισε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την άρση των περιορισμών έναντι της διαφορετικότητας των ατόμων είτε αυτή εντοπίζεται στην περίπτωση των γλωσσικών χαρακτηριστικών, είτε στην περίπτωση των πολιτιστικών ή των θρησκευτικών χαρακτηριστικών, του φύλου, των πεποιθήσεων ή του σεξουαλικού προσανατολισμού. Οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στη Γενική Εκπαίδευση μέσω του θεσμού των τμημάτων ένταξης ή μέσω της παράλληλης στήριξης είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1.3 Ωφέλεια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την UNESCO (2009) η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει σημαντικά οφέλη. Η ωφέλεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφορά τον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα (UNESCO, 2009). Στον εκπαιδευτικό τομέα οι αποκλεισμοί των μαθητών είναι λιγότεροι. Έτσι, οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται το μορφωτικό επίπεδό τους και το επίπεδο της επίδοσής τους (Demeriset. al., 2007). Παρατηρείται, λοιπόν, πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Cosieretal., 2013). Τόσο οι Buckleyetal. (2006) όσο και οι de Graafetal. (2013)σημείωσαν ότι οι μαθητές με Σύνδρομο Down μπορούσαν να βελτιώσουν την επίδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμπερίληψή τους στη Γενική Εκπαίδευση.

Οι Carter etal. (2017) διερεύνησαν την πιθανότητα συμπερίληψης των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις από τους συνομήλικους είχαν θετικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών (Carteretal., 2017). Επίσης, αναφέρθηκε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούσε να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, εξαιτίας του υψηλού επιπέδου προσοχής των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες(Kauffman & Hallahan, 2005). Αντίθετα, οι έρευνες των Andaya etal. (2015), των Dessemontet και Bless (2013) και των Kalamboukaetal(2007)δεν

ενστερνίζονται την στάση ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να περιορίσει την επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στη Γενική Εκπαίδευση. Η έρευνα των McLeskeyetal. (2014)οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα μπορούσαν να ωφεληθούν από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Καθίσταται σαφές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (McLeskeyetal., 2014). Οι διαφορές των μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως μορφή προβλημάτων (UNESCO , 2009). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει σε μια αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Αυτό το γεγονός επιτρέπει τη μετέπειτα κοινωνική ένταξη των μαθητών (Alderson, 2013; Pearson, 2016). Οι Bandaetal. (2010) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούν να βελτιώσουν τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Εν ολίγοις, καθώς οι μαθητές μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποκλείονται, εκδηλώνουν περισσότερο θετική συμπεριφορά και αναπτύσσουν φιλικούς δεσμούς με τους συνομήλικούς τους (Strainetal., 2009; Tsaoetal., 2008). Επιπρόσθετα, η αποδοχή τους βελτιώνεται παρά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τις αναπηρίες που αντιμετωπίζουν. Οι μαθητές οι οποίοι θεωρούνται ότι βρίσκονται σε «μειονεκτική» θέση μπορούν να εξυπηρετηθούν με καλύτερο τρόπο εντός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Έτσι, είναι ευκολότερο για τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Yadav, 2015).

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι δαπανηρή εξαιτίας της ανάγκης κατάρτισης των εκπαιδευτικών ή της ανάγκης υποστήριξής τους, της αλλαγής των υποδομών των σχολικών μονάδων αλλά και της προσαρμογής του ωρολογίου προγράμματος σπουδών(Slee, 2010). Αυτό το κόστος μπορεί να είναι διαχειρίσιμο ή και να ελαχιστοποιηθεί εάν αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι των εκπαιδευτικών συστημάτων (UNESCO , 2009). Μία παρόμοια στάση έχουν και οι Choudhurietal. (2005), ο Cobley (2013) και ο Metts (2000) μέσα από τις δικές τους έρευνες. Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προωθεί τη

συμπεριληπτική εκπαίδευση με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών και τη μετατροπή τους σε ενεργούς πολίτες, οικονομικά αυτόνομους στο μέλλον. Διαφαίνεται πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές αναφορικά με την απασχόλησή τους κατά την ενηλικίωσή τους (Lamichhane & Sawada, 2013; Shogrenetal., 2007).

1.4 Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι Shevlinetal. (2008) όπως και οι Winter και O'Rawl (2010) μέσα από τις έρευνές τους τονίζουν ότι υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες αναφορικά με την αποδοχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την πρακτική εφαρμογή της. Οι προκλήσεις-δυσκολίες γίνονται αντιληπτές από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Winter & O'Rawl, 2010) και σχετίζονται με σύνθετα προβλήματα βιωματικού, διεπιστημονικού, κοινωνικού ή οικονομικού χαρακτήρα (Price, 2016). Ο Armstrong (2017)σημειώνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, αντιμετωπίζει τις εξής προκλήσεις: τις αρνητικές συνέπειες εξαιτίας των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της εκπαίδευσης, την εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος σπουδών ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών καθολικά, την αποτελεσματική ανταπόκριση στις μαθητικές συμπεριφορές και τη διασφάλιση ότι η συμπερίληψη έχει τις ρίζες της σε ένα προοδευτικό περιβάλλον όπου υιοθετείται η παιδαγωγική με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο.

Η περίπτωση του νεοφιλελευθερισμού είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές με νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα τονίζουν ότι οι σχολικές μονάδες εστιάζουν κυρίως στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων από τους μαθητές για την κατοχύρωση υψηλών θέσεων στην κοινωνία, στην εργασία ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κατάταξη σε διεθνές επίπεδο (όπως είναι το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA) αποτελεί μία προσπάθεια έντονης πίεσης προς τις σχολικές μονάδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι σχολικές μονάδες πρέπει να επικεντρώνονται στην κατάκτηση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων σε ορισμένα επιστημονικά πεδία (Scott, 2017).

Οι Perez (2015) και Wright (2013) αναφέρουν ότι η επιτυχία των σχολικών μονάδων δεν οδηγεί πάντα τους μαθητές σε μια πετυχημένη ενήλικη ζωή. Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο του «καλού» ή του «αδανικού» μαθητή κυριαρχεί στο σκεπτικό των νεοφιλελεύθερων (Dyson, 2005). Ως εκ τούτου, οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι επιρρεπείς στην περιθωριοποίηση και στον στιγματισμό. Επιπλέον, οι μαθητές οι οποίοι βρίσκονται στο περιθώριο θεωρούνται ότι έχουν λιγότερες πιθανότητες να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στην εκπαίδευση και επίσης είναι λιγότερο ανταγωνιστικοί. Επίσης, τα ελλείμματα τα οποία παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές τούς οδηγούν στη χαμηλή οικονομική συνεισφορά (Armstrong, 2017). Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες έχουν νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα έχουν ως αποτέλεσμα το να ενταθεί το φαινόμενο του αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες από τη Γενική Εκπαίδευση (Lloyd, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

2.1 Θεσμικό πλαίσιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά όλους του μαθητές και ο κύριος στόχος της είναι η ευαισθητοποίησή τους για ζητήματα σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καταφέρνουν να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τα ζητήματα τα οποία αφορούν το φυσικό περιβάλλον και ταυτόχρονα παρακινούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τη διαχείρισή τους (Καπουλίτσας et al., 2020). Το 1977 η UNESCO είχε αναφέρει ότι από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν μπορούσαν να αποκλειστούν οι μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Σε αυτήν την παραδοχή η UNESCO είχε οδηγηθεί μετά τη Διακήρυξη της Τιφλίδας (Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023). Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες αποτελεί ένα κατοχυρωμένο δικαίωμά τους (UNESCO, 1994). Αυτή η κατοχύρωση στην Ελλάδα επετεύχθη με μια σειρά από νόμους (Νόμος 1566/1985, Νόμος 2817/2000), αλλά ουσιαστικά με το Νόμο 3699/2008 αρχίζει να γίνεται λόγος και για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

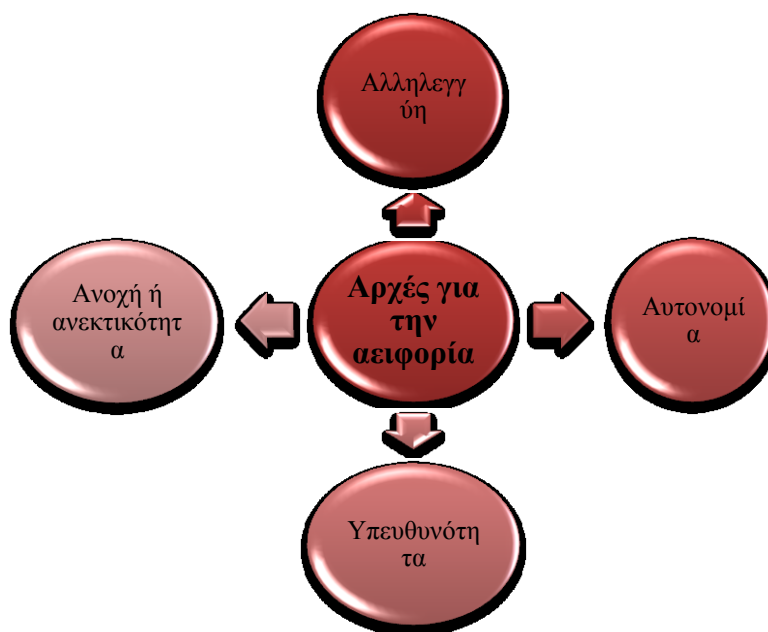
Ο Graham (2023) μέσα από το συγγραφικό έργο του τόνισε ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την Ειδική Αγωγή οδηγούν στην προώθηση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης προς όλους τους μαθητές. Μέσω αυτών είναι δυνατό να καλλιεργηθεί ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα, δίνοντας ευκαιρίες για παράλληλη παρουσία στην εκπαίδευση, αλληλεπίδραση και ανάπτυξη της συνεργασίας εξαιτίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Graham, 2023). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξαιτίας του δικαιώματός τους της συμμετοχής στη διαδικασία της εκπαίδευσης γενικότερα. Ωστόσο, η σχέση η οποία

υπάρχει ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή δημιουργεί μία νέα διάσταση, εκείνη των κοινών αρχών και της κοινής μεθοδολογίας. Μέσω των αρχών αυτών η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα ικανό και χρήσιμο εργαλείο για την περίπτωση της Ειδικής Αγωγής και κατ' επέκταση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η βασική αρχή η οποία διέπει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η ανεκτικότητα και σχετίζεται με την ανάγκη ύπαρξης σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα, την αμοιβαία επικοινωνία και συνεργασία για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των προβλημάτων του φυσικού περιβάλλοντος (Λιαράκου, 2002).

Η Δημητρίου (2005) υπογραμμίζει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως και η Ειδική Αγωγή, συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, επιδιώκεται οι μαθητές να ζήσουν σε μία κοινωνία εντός της οποίας δεν θα υπάρχουν διακρίσεις ή στερεότυπα (Δημητρίου, 2005). Οι αρχές οι οποίες διέπουν την αειφορία (Γράφημα 1) είναι δυνατό να διδαχθούν στους μαθητές μέσα από το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή και της Αειφόρου Εκπαίδευσης⁴ (Φλογαΐτη, 2011). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι αρχές για την αειφορία αποτελούν ταυτόχρονα τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008. Η Δημακοπούλου (2010) υποστηρίζει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή συνδέονται με μία θετική σχέση μεταξύ τους, εξαιτίας των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα και στο φυσικό περιβάλλον.

⁴Εκπαίδευση για την Αειφορία

Γράφημα 1: Βασικές αρχές για την αειφορία



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

2.2 Ωφέλεια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Στην ερευνητική βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί μόνο ένας μικρός αριθμός ερευνών οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι Taylor & Kuo (2009) πραγματοποίησαν μία έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στην οποία συμμετείχαν μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι για τους μαθητές ήταν σημαντικό να έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Μετά τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον παρατηρήθηκε ότι είχε βελτιωθεί αισθητά το επίπεδο συγκέντρωσής τους. Επίσης, οι Galetal. (2010) πραγματοποίησαν μία έρευνα σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών στα Νηπιαγωγεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οδήγησαν στην παραδοχή ότι οι χώροι έπρεπε να αναδιοργανωθούν για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορούσε να επιτευχθεί εάν εντός των αιθουσών υπήρχε ένας μικρός αριθμός μαθητών και παράλληλα υπήρχε ένας εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής με επικουρικό ρόλο (Galetal., 2010).

Στον ελληνικό χώρο οι Filippaki και Kalaitsidaki (2011) μέσα από την έρευνά τους επιχείρησαν να φέρουν σε επαφή μαθητές της Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης μέσω ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Οι μαθητές βρίσκονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οδήγησαν στην παραδοχή ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα των Minotouetal. (2011) συμμετείχαν μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν προβλήματα κώφωσης και τύφλωσης. Απώτερος σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα σχετικά με το οικοσύστημα και τα είδη του. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές καλλιέργησαν μία φιλική διάθεση προς το φυσικό περιβάλλον (Minotouetal., 2011). Η έρευνα των Anaby etal. (2013) ασχολήθηκε με την επίδραση που θα μπορούσε να ασκήσει η ασχολία με το φυσικό περιβάλλον σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τρόπους, για να ωθήσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με το φυσικό περιβάλλον και να δραστηριοποιηθούν. Τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα φάνηκε ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικά για τους μαθητές, καθώς επέφεραν μια ισορροπία σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Η μεταπτυχιακή εργασία του Αμπράζη (2014) παρουσιάζει την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος σχετικά με τα αρωματικά φυτά σε μαθητές με ελαφριά ή μέτρια νοητική αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα ειδικό εργαστηριακό χώρο στην Περιβαλλοντική Ενότητα Φλώρινας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μία θετική αλλαγή στο επίπεδο γνώσης του περιβαλλοντικού περιεχομένου. Επίσης, οι μαθητές μπόρεσαν να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδικής εργασίας και συνεργασίας, ενώ αισθάνθηκαν χαρούμενοι και ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Stavrianos και Spanoudaki (2015) ασχολήθηκε με έναν εξωτερικό χώρο (κήπος), ο οποίος είχε χρησιμοποιηθεί ως περιβάλλον μάθησης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές μέσω αυτού του παρεμβατικού προγράμματος κατάφεραν να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους, ενώ βελτιώθηκε ο βαθμός ευαισθητοποίησής τους και αναπτύχθηκαν συναισθηματικά.

Η Γαλιατσάτου (2015) μέσα από τη μεταπτυχιακή εργασία της έδειξε ότι η τέχνη αποτέλεσε κινητήρια δύναμη για την ώθηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ή αναπηρίες στη μάθηση. Φάνηκε, ωστόσο, ότι η τέχνη μπορούσε να συνδυαστεί με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ειδικότερα, το πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής μπορούσε να καλλιεργήσει τη γνωστική αντίληψη των μαθητών και την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τις πρακτικές γνώσεις τους σε ζητήματα σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Μέσω παρεμβάσεων, όπως ήταν το κουκλοθέατρο, οι μαθητές με αναπηρίες μπόρεσαν να αντιληφθούν καλύτερα την έννοια της ανακύκλωσης, τον τρόπο λειτουργίας της, τη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντος και να αναπτύξουν την περιβαλλοντική συνείδηση. Η έρευνα των Lappaetal. (2016) εστίασε αφενός στην εκπαίδευση της δεξιότητας συζήτησης σε μαθητές και ενήλικες με νοητική αναπηρία και αφετέρου στην απόκτηση βασικών γνώσεων σχετικά με τα ζώα και τις συνήθειές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές και οι ενήλικες με νοητική αναπηρία αποκτούν γνώσεις για τα ζώα αλλά και για το περιβάλλον όπου ζουν κατόπιν εκπαίδευσης και βελτιώνουν τη δεξιότητα συζήτησης. Μέσω αυτού του προγράμματος παρέμβασης οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις σχέσεις και τους δεσμούς τους.

Σε έρευνα των Lappa και Mantzikos (2021) τρεις ενήλικες με Σύνδρομο Down με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία εκπαιδεύτηκαν, με σκοπό αφενός να αποκτήσουν πληροφορίες σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του σιταριού (καλλιέργεια, όργωμα, αλώνισμα), τα προϊόντα που παράγονται και τον τρόπο παρασκευής της βασικής τροφής του ανθρώπου και αφετέρου να διατηρήσουν τη νέα γνώση και να την ανασύρουν από τη μνήμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα άτομα με Σύνδρομο Down και μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία δύνανται να εκπαιδευτούν μέσω ενός προγράμματος με θέμα το περιβάλλον, να κατακτήσουν νέες πληροφορίες, να τις διατηρήσουν και να τις ανασύρουν από τη μνήμη. Σημαντικό εύρημα, επίσης, είναι πως η επαναλαμβανόμενη ανάσυρση προάγει τη μακρόχρονη συγκράτηση. Ο Stavrianos (2016) υλοποίησε μία έρευνα σχετικά με την υιοθέτηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων με στόχο τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στη Γενική Εκπαίδευση. Οι ασχολίες που σχετίζονταν με το φυσικό περιβάλλον, ακόμη και εάν λάμβαναν χώρα σε ένα ειδικά διαμορφωμένο εξωτερικό χώρο, μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών όπως και της κοινωνικοποίησής τους. Επίσης, αναπτύχθηκαν σταθερές και υγιείς σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Zachor et al. (2017) υλοποίησαν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές του Νηπιαγωγείου με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ένα περιορισμό στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων των μαθητών που είχαν συμμετάσχει σε αυτό το πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με αυτισμό ωφελούνται σε επίπεδο λεκτικής αλλά και μη λεκτικής επικοινωνίας ή μίμησης μέσα από τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές μπόρεσαν να συνεργαστούν με μεγαλύτερη ευκολία με τους συνομήλικούς τους και να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Τέλος, η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Szczytkoetal. (2018) έδειξε ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες είχαν θετική επίδραση στους μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν γνωστικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές.

2.3 Μέθοδοι συμπερίληψης μαθητών Ειδικής Αγωγής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία είχαν δημοσιευθεί από τις έρευνες των Λάππα κ.ά. (2019) και Γουδέβαινου και Λάππα (2023) η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στα εκπαιδευτικά προγράμματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι εφικτή. Σε γενικές γραμμές η συμπεριληπτική εκπαίδευση στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αντιμετωπίζεται ως πρόκληση από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Είναι γνωστό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακολουθεί τους ίδιους κανόνες και μοιράζεται κοινές αρχές με την Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση(Δημακοπούλου, 2010). Ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι καλό να εφαρμοστεί με ένα διαφορετικό τρόπο στην Ειδική Αγωγή, αξιοποιώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση (Carleton-Hug&Hug, 2010; Λάππα & Μαντζίκος, 2023).

Η Κουλουμπαρίση (2005) σημειώνει ότι η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να συνοδεύεται από την ανάλογη προσαρμογή του διαθέσιμου υλικού αλλά και την υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι θα ήταν ωφέλιμο εάν συνέβαινε η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να περιλάμβανε τους διδακτικούς στόχους, τη διδακτική προσέγγιση, το γνωστικό

περιεχόμενο τις δραστηριότητες και το υλικό διδασκαλίας, την αξιολόγηση τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου του προγράμματος (Westwood, 2003).

Η μεταπτυχιακή εργασία του Dumais (2016) είχε ως αντικείμενο την πραγματοποίηση ατομικών συνεντεύξεων με το ανθρώπινο δυναμικό του Thorne Nature Experience⁵. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν επίσης και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει το εν λόγω πρόγραμμα (Dumais, 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Dumais (2016), οι βέλτιστες πρακτικές υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων για τους μαθητές με αναπηρίες ήταν (Dumais, 2016):

- Εάν υπήρχε διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων, το εν λόγω πρόγραμμα μπορούσε να ολοκληρωθεί με αναλογία 1:1 (μαθητής-εκπαιδευτικός) ή 2:1 (δύο μαθητές-εκπαιδευτικός). Το πρόγραμμα έπρεπε να μην ακολουθούσε συγκεκριμένη δομή και έτσι οι μαθητές θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στις ευχάριστες προς εκείνους δραστηριότητες
- Εάν δεν υπήρχε διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων, το εν λόγω πρόγραμμα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αφήσουν τους μαθητές να εξερευνήσουν τις ευχάριστες προς εκείνους δραστηριότητες και να επικεντρωθούν σε αυτές
- Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είχαν μία σχετική επιμόρφωση επί της Ειδικής Αγωγής, ενώ θα ήταν χρήσιμο εάν οι εκπαιδευτικοί αποκτούσαν και σχετική εμπειρία
- Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών υλοποίησης του προγράμματος ότι εντός της αίθουσας θα υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί θα είχαν το χρόνο να αλλάξουν το πρόγραμμα σπουδών ή τις δραστηριότητές τους με όποιο τρόπο θεωρούσαν εφικτό
- Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προχωρήσουν στη διαδικασία της συμπερίληψης όλων των μαθητών μέσω της ενθάρρυνσής να συμμετέχουν στις δραστηριότητες διδασκαλίας εντός της αίθουσας

⁵Η Thorne Nature Experience αποτελούσε μία περιβαλλοντική οργάνωση με μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, η ίδρυση της οποίας είχε λάβει χώρα στο Κολοράντο κατά το 1954. Η εν λόγω οργάνωση προχωρούσε στην οργάνωση και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιβαλλοντικού χαρακτήρα, τα οποία ήταν προσβάσιμα για όλους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να επέλθει μία σύνδεση τω παιδιών και των ενηλίκων με το φυσικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου αναπτύχθηκαν 48 στρατηγικές εκπαίδευσης για την εφαρμογή τους σε μαθητές με αναπηρίες (Thorne Nature Experience, 2017).

- Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δείχνουν υπομονή και προσοχή προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων των μαθητών ή στη γλώσσα του σώματος, εάν αντιμετώπιζαν προβλήματα έκφρασης
- Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ορίζουν ομαδικούς στόχους και όχι ατομικούς στόχους και να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα συνεργάζονταν και θα συμμετείχαν στις δραστηριότητες με ισότιμο τρόπο
- Οι εκπαιδευτικοί έθεταν προς τους μαθητές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και όχι διχοτομικές ερωτήσεις, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν διάλογο και να σκέφτονται για την απάντηση μίας ερώτησης
- Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να υιοθετούν το μοντέλο της βιωματικής μάθησης, ώστε οι μαθητές να κατανοούν και να επεξεργάζονται τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν και στη συνέχεια να τις εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους.

Οι Dupuis και Dawn (2020) προσπάθησαν να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε ένα πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να ήταν εύκολα προσβάσιμο στους μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Οι ίδιοι οι ερευνητές προχώρησαν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η φιλοσοφία του οποίου στηριζόταν στη μέθοδο διδασκαλίας με τους ομότιμους αλλά και στο συνδυασμό των εξής σταδίων: συμμετοχή, εξερεύνηση, επεξήγηση, επεξεργασία και αξιολόγηση⁶ (Dupuis & Dawn, 2020). Η εφαρμογή αυτών των σταδίων συνέβη με τον εξής τρόπο (Dupuis & Dawn, 2020):

1. Στο στάδιο της συμμετοχής ο εκπαιδευτικός έπρεπε να χωρίσει τους μαθητές του σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων. Αυτό το στάδιο είχε ως μέσο χρόνο διάρκειας τα 20 λεπτά έως 25 λεπτά. Η προ-παρεμβατική δραστηριότητα εφαρμοζόταν και στόχος της ήταν η αξιολόγηση των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο και η δυνατότητα συνεργασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια συμμετοχής των μαθητών στη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να τους παρακολουθεί και να συμπληρώνει έναν κατάλογο σχετικά με τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους και τον τρόπο με τον οποίο επιτύγχαναν τη

⁶Τα στοιχεία αυτά στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί ως 5E και αφορούσαν Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate αντίστοιχα στην αγγλική γλώσσα (Dupuis & Dawn, 2020).

συνεργασία. Τα στοιχεία τα οποία κατάφερνε να συγκεντρώσει σε αυτό το στάδιο μπορούσε να τα λάβει υπόψιν του ο εκπαιδευτικός για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή της

2. Στο στάδιο της εξερεύνησης, ο εκπαιδευτικός προχωρούσε στην παρέμβαση και η διάρκεια αυτής της διαδικασίας κυμαινόταν μεταξύ των 40 λεπτών έως 50 λεπτών. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο εκπαιδευτικός έπρεπε να καθοδηγεί τους μαθητές σχετικά με την υιοθέτηση της δεξιότητας της συνεργασίας και δημιουργώντας μία λίστα συμφωνίας συνεργασίας. Σε αυτήν τη λίστα περιλαμβάνονταν επίσης στοιχεία σχετικά με την ορθή χρήση της γλώσσας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να καταγράφει τις ιδέες των μαθητών και εφόσον ολοκλήρωνε τη λίστα του προχωρούσε σε μία συζήτηση για τη δημιουργία του σχετικού πρωτοκόλλου σχετικά με τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός μπορούσε να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συζητούσαν και διαχειρίζονταν τις διαφωνίες τους. Οι μαθητές, πριν βρεθούν στο εξωτερικό περιβάλλον/χώρο για την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έπρεπε να συμμετάσχουν σε μία δραστηριότητα για την υιοθέτηση των πρωτοκόλλων συνεργασίας τα οποία είχαν συμφωνηθεί. Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας οι μαθητές μετέβαιναν στον εξωτερικό χώρο, για να ξεκινήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έπρεπε να συμπληρώνει τη λίστα σχετικά με τον έλεγχο της παρατήρησης και της συμπεριφοράς, για την καταγραφή των στοιχείων τα οποία έβλεπε. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να προχωρήσει στην αξιολόγηση των συλλογικών συμπεριφορών μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση
3. Τα στάδια της επεξήγησης, της επεξεργασίας όπως και της αξιολόγησης ακολουθούσαν του σταδίου της εξερεύνησης, ενώ η διάρκειά τους κυμαίνονταν περίπου στα 60 λεπτά. Η επιστροφή των μαθητών στον εσωτερικό χώρο τους οδηγούσε στη συμπλήρωση των ομαδικών φύλλων εργασίας και η παρουσίασή τους ανά ομάδα εντός της αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός είχε το δικαίωμα να υποβάλει ερωτήματα κυρίως γνωστικού περιεχομένου για τον έλεγχο των γνώσεων που είχαν κερδίσει οι μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να προχωρήσει σε συζήτηση σχετικά με τη λίστα για τη συμφωνία συνεργασίας και να αξιολογήσει τους μαθητές για την τελική συμπλήρωση της λίστας εξόδου. Σε αυτήν τη λίστα υπήρχαν ερωτήσεις

σχετικά με το πρόγραμμα και μετά την ολοκλήρωσή του ο εκπαιδευτικός ανακοίνωνε τη βαθμολογία της κάθε ομάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dupuis και Dawn (2020) έδειξαν ότι οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές είχαν λιγότερο προκλητική συμπεριφορά εντός της αίθουσας ή σε εξωτερικό χώρο. Οι μαθητές επικεντρώνονταν στη συνεργασία και στην ορθή χρήση της γλώσσας, ενισχύοντας έτσι τη λεκτική δεξιότητά τους (Dupuis & Dawn, 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Dupuis και Dawn (2020) επιβεβαίωσαν εκείνα της έρευνας των Fox και Avramidis (2003). Οι τελευταίοι είχαν αναφέρει ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγούσαν στον περιορισμό των προκλητικών συμπεριφορών των μαθητών (Fox & Avramidis, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

3.1 Σκοπός της έρευνας και η συμβολή της

Ο σκοπός της έρευνας, η καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων της αλλά και η συμβολή της αποτελούν σημαντικά στοιχεία. Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε ενδιαφερόμενος προς την έρευνα μπορεί να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες για αυτήν και για το λόγο αυτό πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή. Με την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας παρουσιάζεται με συνοπτικό τρόπο το ζήτημα στο οποίο επικεντρώνεται αυτή και ο προσανατολισμός της. Στη συνέχεια, ο σκοπός της έρευνας επιμερίζεται σε στόχους ή σε ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν και για αυτό πραγματοποιείται ο σχεδιασμός της έρευνας (Creswell, 2016). Η εκπόνηση της παρούσας έρευνας είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτή η επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η έρευνα εστίαζε σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία και σε Δημοτικά Σχολεία.

Η αναζήτηση η οποία έλαβε χώρα στην εγχώρια και στη διεθνή βιβλιογραφία οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε ένα ερευνητικό κενό αναφορικά με τη συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και εν γένει με τη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών. Επίσης, η καίρια θέση αυτών των μεταβλητών στη σύγχρονη κοινωνία οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησής τους για την κατανόηση της σχέσης τους και της ωφέλειας που θα μπορούσε να ανακύψει. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τις ομάδες ενδιαφέροντος όπως ήταν: οι μελλοντικοί ερευνητές για τη εκπόνηση της δικής τους έρευνας, οι ιθύνοντες και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής για την εφαρμογή αλλαγών στην εκπαίδευση και κάθε ενδιαφερόμενο ο οποίος θα επιθυμούσε τη διεύρυνση των γνώσεών του. Οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν:

- Η διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Η διερεύνηση της ύπαρξης εμποδίων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση
- Η διερεύνηση της ωφέλειας ή των προκλήσεων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατά την υιοθέτησή της
- Η διερεύνηση της πιθανότητας υλοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες
- Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης
- Η διερεύνηση της πιθανότητας η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να λειτουργεί ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μετά τον καθορισμό των στόχων αυτής της έρευνας και την καταγραφή των αναγκών της βιβλιογραφίας, συντάχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έπρεπε να απαντήσει αυτή η έρευνα και ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας της Ειδικής Αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. Υπάρχουν εμπόδια κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής;
4. Ποια είναι η ωφέλεια και ποιες οι προκλήσεις από την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής;
5. Μπορεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να υλοποιηθεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

7. Ποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους για:
- a. Την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες;
 - b. Τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

3.2 Είδος έρευνας, μέθοδος συγκέντρωσης και μέθοδος εκτίμησης δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε σε αυτήν την έρευνα ήταν εκείνη της πρωτογενούς, ποσοτικής έρευνας. Η επιλογή αυτού του είδους συνέβη καθώς υπήρχε η επιθυμία διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με αριθμητικό τρόπο. Ο Creswell (2016) σημείωσε ότι μέσα από μία ποσοτική έρευνα υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης των τάσεων των συμμετεχόντων, προσπαθώντας να επεξηγηθεί ο λόγος διαφοροποίησής τους μεταξύ τους. Επίσης, στην ποσοτική έρευνα πολλές φορές μπορεί να χρειάζεται να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο οι κύριες μεταβλητές της έρευνας μπορούν να επηρεάσουν η μία την άλλη (Creswell, 2016). Για αυτό το λόγο θεωρήθηκε ότι για την εκπλήρωση των στόχων αυτής της έρευνας και της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, η ποσοτική έρευνα ήταν η καταλληλότερη. Εκτός από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εξετάστηκε επίσης η παρουσία σχέσης μεταξύ μεταβλητών των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας) και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Το ερευνητικό εργαλείο δημιουργήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο και στη συνέχεια διανεμήθηκε στους υποψήφιους προς συμμετοχή σε αυτήν είτε μέσω της αποστολής του στους λογαριασμούς ηλεκτρονικής αλληλογραφίας είτε μέσω ανάρτησής του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ηλεκτρονική διανομή του ερευνητικού εργαλείου μέσω του σχολικού δικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συνέβη επειδή έπρεπε να συμπληρωθεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων σε αυτήν. Οπότε, η

ερευνήτρια προσπάθησε να αξιοποιήσει κάθε πιθανό τρόπο ο οποίος θα της επέτρεπε να συγκεντρώσει έγκαιρα και με αξιοπιστία το δείγμα της έρευνάς της. Επιπλέον, αυτός ο τρόπος μπορούσε να φέρει την ερευνήτρια σε επαφή με ένα μεγαλύτερο πληθυσμό στον οποίο μπορούσε να απευθυνθεί για να συγκεντρώσει το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος της έρευνάς της. Η ηλεκτρονική διανομή των ερευνητικών εργαλείων είναι αρκετά δημοφιλής, καθώς οι υποψήφιοι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτήν με μεγάλη ευκολία. Ταυτόχρονα, ο ερευνητής μπορεί να συγκεντρώσει τα απαραίτητα δεδομένα για εκτίμηση σε γρήγορα χρόνο. Επίσης, η ηλεκτρονική διανομή του ερευνητικού εργαλείου είναι μία απλή και φιλική διαδικασία προς τον υποψήφιο συμμετέχοντα και τον ερευνητή και ταυτόχρονα δε χρειάζεται να δαπανηθούν χρήματα στις μετακινήσεις ή στις εκτυπώσεις των ερευνητικών εργαλείων. Οι Nayak και Narayan (2019) ανέφεραν ότι οι ηλεκτρονικές έρευνες είναι απλές και ταυτόχρονα χαμηλού κόστους και για αυτό έχουν υψηλή δημοτικότητα. Επιπρόσθετα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται κατά κόρον αποτελώντας βασικό εργαλείο συνδεσιμότητας και επικοινωνίας. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης υπάρχουν αρκετές ομάδες χρηστών που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και εντός αυτών μπορεί η διανομή του ερευνητικού εργαλείου να συμβεί γρήγορα (Λιναρδής κ.ά., 2011).

Η δειγματοληψία αυτής της έρευνας ήταν μη τυχαία και ευκαιριακή, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν σύμφωνα με μη τυχαία κριτήρια και έτσι ο καθένας δεν είχε την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν ευκολότερα προσβάσιμη και πιο οικονομική, αν και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από μεροληψία (Θωμάς, 2022). Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία) της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων, εκμεταλλευόμενη το γεγονός ότι ήταν κάτοικος της περιοχής και γνώριζε κάποιους σχολικούς διευθυντές. Εφόσον τους ενημέρωνε για τον σκοπό και τη σημασία εκπόνησης της έρευνάς της, προωθούσε το ερευνητικό εργαλείο στο λογαριασμό ηλεκτρονικής αλληλογραφίας του με σκοπό την επακόλουθη προώθησή του στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάρτηση του ερευνητικού εργαλείου σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είτε τοπικές της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων είτε πανελλαδικής εμβέλειας. Σε αυτήν την περίπτωση η ερευνήτρια ενημέρωνε τα μέλη των ιστοσελίδων σχετικά με τον σκοπό

και τη σημασία εκπόνησης της έρευνάς της, επισημαίνοντας ότι δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι υπηρετούσαν σε μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων.

Τόσο στη μία όσο και στην άλλη περίπτωση διανομής του ερευνητικού εργαλείου, υπήρχε μία συνοδευτική επιστολή μέσω της οποίας οι υποψήφιοι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώνονταν για το σκοπό της και ορισμένες βασικές πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδέχονταν τη συμμετοχή στην έρευνα έπρεπε να γνωρίζουν τη μέση διάρκεια συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου, την ανωνυμία συμμετοχής, τη διασφάλιση τήρησης των προσωπικών δεδομένων, τη δυνατότητα άμεσης αποχώρησης από τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου εάν αισθάνονταν ενόχληση ή προσβολή από τα ερωτήματα, τη δυνατότητα επικοινωνίας με την ερευνήτρια για οποιαδήποτε διευκρίνιση, τη δυνατότητα ενημέρωσής τους ή αποστολής των αποτελεσμάτων της έρευνας και αξιοποίησης των δεδομένων μόνο για τους σκοπούς ολοκλήρωσης αυτής της έρευνας.

Ο αρχικός αριθμός-στόχος συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή είχε οριστεί στους 200, αν και στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 314 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, για το σκοπό εκπόνησης αυτής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα 287 ερωτηματολόγια. Ο λόγος για τον οποίο απορρίφθηκαν 27 ερωτηματολόγια ήταν ότι περιλάμβαναν κενές απαντήσεις. Η διάρκεια διανομής του ερευνητικού εργαλείου κάλυπτε το διάστημα από τη 18^η Νοεμβρίου έως και τη 28^η Δεκεμβρίου του 2023. Η εκτίμηση των δεδομένων της έρευνας τα οποία συγκεντρώθηκαν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.22. Η επιλογή αυτού του εργαλείου έγινε επειδή ήταν εύχρηστο και δωρεάν, ενώ η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτό. Η μεθοδολογία εκτίμησης των δεδομένων η οποία υιοθετήθηκε ήταν εκείνη της εκτίμησης των σχετικών συχνοτήτων και των μέτρων θέσης (μέση τιμή) και διασποράς (τυπικής απόκλισης) της περιγραφικής στατιστικής. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας κατά Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk για να επιλεγεί η διενέργεια παραμετρικών ή μη παραμετρικών ελέγχων (Παράρτημα II). Εφόσον, οι μεταβλητές επιλογής δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή επιλέχθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι της επαγωγικής στατιστικής οι οποίοι ήταν ο Kruskal-Wallis (φύλο, ηλικία,

εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας) και ο Mann-Whitney (υπηρεσιακή κατάσταση).

3.3 Ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγκέντρωση των δεδομένων αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Αυτό το εργαλείο επέτρεπε την άμεση και έγκαιρη συγκέντρωση των δεδομένων, ενώ ο τρόπος αποστολής του ήταν ηλεκτρονικός οπότε η ερευνήτρια δε χρειάστηκε να πραγματοποιήσει αρκετές μετακινήσεις. Επίσης, μέσω του ερευνητικού εργαλείου αυτού οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδέχτηκαν τη συμμετοχή στην έρευνα μπορούσαν να εκφράσουν τις στάσεις τους σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι το ερευνητικό εργαλείο δεν πραγματοποιήθηκε εξ αρχής από την ερευνήτρια, καθώς αναζητήθηκε στη βιβλιογραφία. Η αναζήτηση αυτή οδήγησε σε ορισμένες όμορες έρευνες, τα ερευνητικά εργαλεία των οποίων θα μπορούσαν μετά από κατάλληλες προσαρμογές να χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς αυτής της έρευνας. Ειδικότερα, η αναζήτηση στη βιβλιογραφία οδήγησε στις μεταπτυχιακές εργασίες των Αλεξανδρή (2023), Γουδέβαινου (2021), Μήτσου (2022) και Τζιώνη (2020). Μετά από έλεγχο αυτών των ευρημάτων της βιβλιογραφίας απορρίφθηκε η εργασία του Τζιώνη, οπότε το ερευνητικό εργαλείο δημιουργήθηκε με την αξιοποίηση στοιχείων των υπολοίπων εργασιών.

Το ερευνητικό εργαλείο αυτής της έρευνας αποτελούνταν συνολικά από 16 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν πολλαπλής επιλογής ή της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 βαθμίδων της μορφής Likert⁷. Οι ερωτήσεις ήταν γραμμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα και ήταν κατανεμημένες άνισα σε πέντε κατηγορίες του ερευνητικού εργαλείου. Οι κατηγορίες του ερευνητικού εργαλείου ήταν οι εξής:

1. Οι προσωπικές πληροφορίες του δείγματος. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά επτά ερωτήσεις, οι οποίες ήταν πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας αφορούσαν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο,

⁷1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα

τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η υπηρεσιακή κατάσταση, και το σχολείο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

2. Η εμπειρία διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν μόλις δύο ερωτήσεις οι οποίες ήταν πολλαπλής επιλογής και είχαν αντληθεί από την εργασία της Μήτσου (2022). Οι ερωτήσεις σε αυτήν την ενότητα ήταν εάν οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή εάν είχαν πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά τρεις ερωτήσεις οι οποίες ήταν της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 βαθμίδων της μορφής Likert, και είχαν αντληθεί από την έρευνα της Αλεξανδρή (2023). Οι ερωτήσεις αφορούσαν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την ωφέλεια και τις προκλήσεις της σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των μαθητών. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχαν συνολικά τρεις ερωτήσεις εκ των οποίων όλες ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας 5 βαθμίδων της μορφής Likert, και είχαν αντληθεί τόσο από την έρευνα της Γουδέβαινου (2021) όσο και της Μήτσου (2022). Οι ερωτήσεις εξέταζαν εάν είχαν αντιμετωπίσει προβλήματα κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σε ποιο βαθμό (Μήτσου, 2022), ποια ήταν τα εμπόδια αυτά εάν υπήρχαν και την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών (Γουδέβαινου, 2021).
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε αυτήν την ενότητα υπήρχε μία ερώτηση της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 βαθμίδων της μορφής Likert και είχε αντληθεί από την έρευνα της Γουδέβαινου(2021). Η ερώτηση αυτή εξέταζε τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη της αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

3.4 Χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 287 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής. Από το σύνολο του δείγματος της έρευνας το 50.2% ήταν άνδρες και το 40.1% ήταν γυναίκες. Από την έρευνα υπολειπόταν ένα ποσοστό ίσο με το 9.8% το οποίο σημείωσε ότι δεν επιθυμούσε να δηλώσει το φύλο του. Η ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα κυμαινόταν από 31 ετών έως 40 ετών κατά ένα ποσοστό ίσο με το 44.6%. Με διαφορά σχεδόν 10 ποσοστιαίων μονάδων ακολουθούσε το 35.2% του δείγματος το οποίο ανέφερε ότι η ηλικία του ήταν μεγαλύτερη και κυμαίνονταν από 41 ετών έως 50 ετών. Το 20.2% του δείγματος σημείωσε ότι η ηλικία του ήταν μικρότερη των 30 ετών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα, κατά ένα ποσοστό ίσο με το 55.4%, ανέφεραν ότι είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το 30% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφερε ότι κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών και το 14.6% σημείωσε ότι κατείχε δεύτερο πτυχίο.

Τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ήταν από 11 έτη έως 15 έτη κατά ένα ποσοστό ίσο με το 40.4%, ενώ με πολύ μικρή διαφορά ακολουθούσε το 40.1% του δείγματος το οποίο σημείωσε ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του κυμαινόταν από 6 έτη έως 10 έτη. Μόνο το 19.5% του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σημείωσε ότι είχε μικρή προϋπηρεσία η οποία έφτανε μέχρι τα 5 έτη. Το 69.7% του δείγματος της έρευνας σημείωσε ότι είχε οργανική θέση στη μονάδα υπηρεσίας τους και το 30.3% σημείωσε ότι απασχολούνταν με το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Επίσης, το 44.9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ανέφερε ότι απασχολούνταν σε σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης ή Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, μόνο το 10.1% του δείγματος της έρευνας σημείωσε ότι απασχολούνταν στο Τμήμα Ένταξης. Τέλος, το 59.9% του δείγματος της έρευνας ανέφερε ότι απασχολούνταν σε Δημοτικό Σχολείο και το 40.1% απασχολούνταν σε Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 1: Εκτίμηση σχετικών συχνοτήτων προσωπικών πληροφοριών δείγματος

Μεταβλητή	Τιμή	Σχετική Συχνότητα (%)
Φύλο	Ανδρας	50.2
	Γυναίκα	40.1
	Δεν επιθυμώ να δηλώσω	9.8
Ηλικία	Μικρότερη των 30 ετών	20.2
	31 ετών έως 40 ετών	44.6
	41 ετών έως 50 ετών	35.2
Εκπαιδευτικό επίπεδο	ΑΕΙ ή πρώην ΤΕΙ	55.4
	Μεταπτυχιακό	30.0
	Δεύτερο πτυχίο	14.6
Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	0 έως 5 έτη	19.5
	6 έτη έως 10 έτη	40.1
	11 έτη έως 15 έτη	40.4
Υπηρεσιακή θέση	Οργανική θέση	69.7
	Αναπληρωτής/ρια	30.3
Υπηρεσία	Σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης	44.9
	Σχολείο Ειδικής Αγωγής	44.9
	Τμήμα Ένταξης	10.1
Σχολείο	Νηπιαγωγείο	40.1
	Δημοτικό Σχολείο	59.9

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

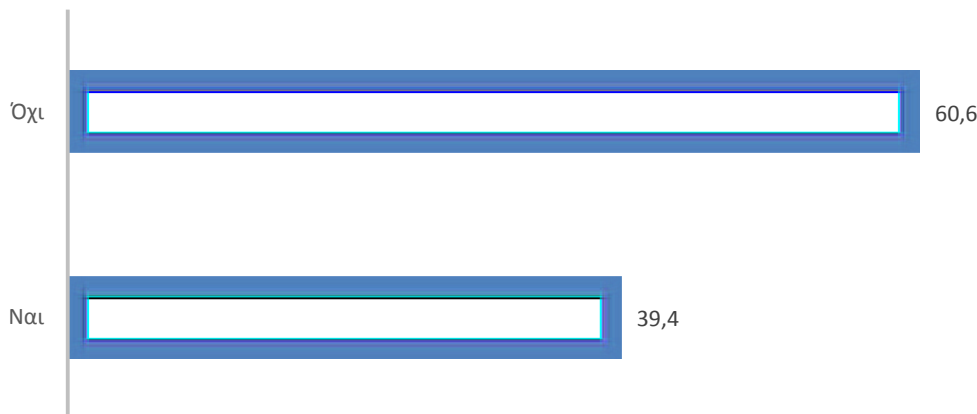
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Αποτελέσματα σχετικών συχνοτήτων εμπειρίας εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στη δεύτερη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε η περίπτωση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής είχαν μία εμπειρία διδασκαλίας με το πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία τα οποία εξετάστηκαν αφορούσαν την πιθανότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί να είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή περαιτέρω κατάρτισης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή εάν είχαν υλοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο αυτού του πεδίου. Στο Γράφημα 2 το οποίο ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ακόλουθου γραφήματος φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν κατά 60.6% ότι δεν είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με αυτό το πεδίο εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, το 39.4% του δείγματος της έρευνας συμφώνησε ότι είχε λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

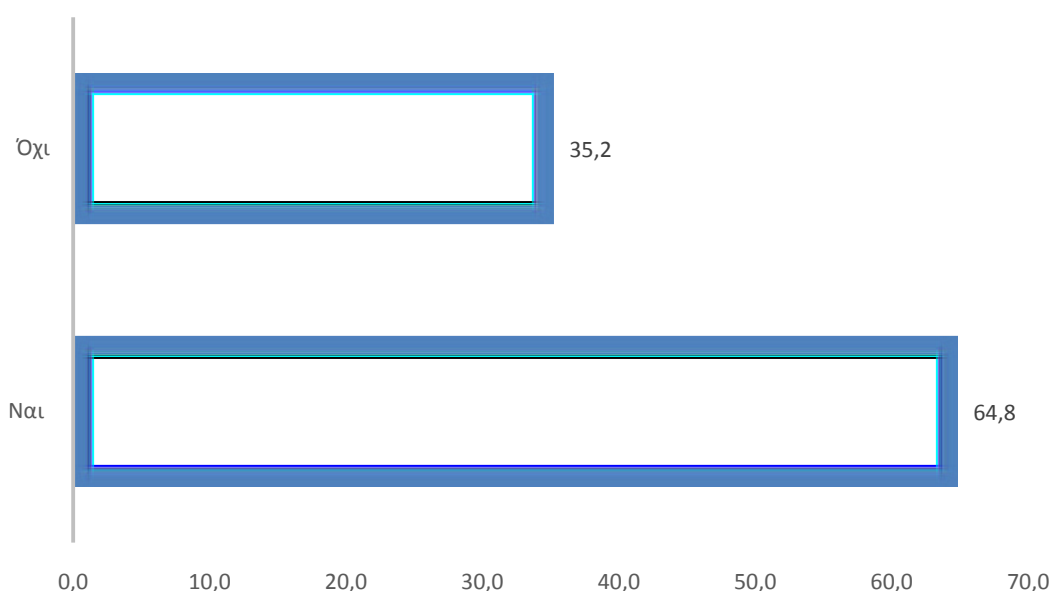
Γράφημα 2: Επιμόρφωση ή κατάρτιση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Το επόμενο στοιχείο το οποίο εξετάστηκε από αυτήν την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου ήταν η υλοποίηση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Από το Γράφημα 3 το οποίο ακολουθεί γίνεται αντιληπτό ότι το 64.8% των συμμετεχόντων σε αυτήν την έρευνα συμφώνησε ότι είχε προχωρήσει στην υλοποίηση κάπου προγράμματος στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από το σύνολο του δείγματος έλειπε ένα ποσοστό ίσο με το 35.2%, το οποίο ανέφερε ότι δεν είχε υλοποιήσει κάποιο ανάλογο πρόγραμμα.

Γράφημα 3: Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

4.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών

Στην τρίτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν στοιχεία σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την ωφέλειά της και τις προκλήσεις της. Ο Πίνακας 2 ο οποίος ακολουθεί περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις

της περιγραφικής στατιστικής σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα συμφώνησαν ότι ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι όλοι οι μαθητές έπρεπε να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το εάν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι ήταν πρόθυμοι να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σχετικά με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ή να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι έναντι της προθυμίας υλοποίησης εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας ή της μαθητείας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης. Παρά την ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών έναντι αυτών των στοιχείων για τις αντιλήψεις έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η στάση τους ήταν θετική.

Πίνακας 2: Στάσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης	3.79	0.818
2. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.24	0.617
3. Είμαι πρόθυμος/η να υλοποιήσω εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας	3.91	0.541
4. Είμαι πρόθυμο/η να ευαισθητοποιήσω του μαθητές σχετικά με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	4.25	0.708
5.Είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα	4.35	0.478
6. Είμαι πρόθυμος/η να συνεργαστώ με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας	4.15	0.649

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Το επόμενο στοιχείο το οποίο εξετάστηκε αφορούσε την ωφέλεια που θα μπορούσε να ανακύψει από την υιοθέτηση τα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον Πίνακα 3 ο οποίος ακολουθεί γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και παράλληλα να επιφέρει την ανάπτυξη των μαθητών αυτών σε κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα είχαν μία ουδέτερη στάση σχετικά με το ότι η ωφέλεια της συμπεριληπτικής ανάπτυξης ως προς την κοινωνική ανάπτυξη θα μπορούσε να φανεί και στην περίπτωση των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα διαφώνησαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής παρά τη θετική στάση τους έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είχαν μία ουδέτερη στάση σχετικά με την ωφέλειά της

Πίνακας 3: Ωφέλεια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.34	0.476
2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	2.96	0.671
3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε κοινωνικό επίπεδο	4.35	0.478
4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε κοινωνικό επίπεδο	3.25	0.708

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής έπρεπε να αναφέρουν τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωποι κατά την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από τον Πίνακα 4 ο οποίος ακολουθεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν ότι ο σχολικός διευθυντής κατείχε κομβικό ρόλο στην προσπάθεια να προωθηθεί και να υιοθετηθεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των προκλήσεων που εξετάστηκαν για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση οδήγησε τους συμμετέχοντες στην έρευνα να τηρήσουν μία ουδέτερη στάση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής ήταν ουδέτεροι σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες ή ότι η κοινότητα του σχολείου αναλάμβανε πρωτοβουλίες σχετικά με την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής ήταν ουδέτεροι σχετικά με το ότι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που είχαν στη διάθεσή τους από το σχολείο μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν μία ουδέτερη στάση αναφορικά με την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς όπως ήταν οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι λογοθεραπευτές, οι σχολικοί σύμβουλοι ή οι ψυχολόγοι, οι οποίοι θα βοηθούσαν στην αποτελεσματικότερη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι σχετικά με το ότι η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου αποτελούσε παράγοντα για την πετυχημένη υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα διαφώνησαν σχετικά με το ότι η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούσε έναν παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ό,τι παρουσιάστηκε καθίσταται σαφές ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής είχαν θετική στάση έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ήταν ουδέτεροι έναντι της αναγνώρισής του βαθμού της ωφέλειάς της και των προκλήσεών της.

Πίνακας 4: Προκλήσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	3.71	0.456
2. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	2.45	0.746
3. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	3.91	0.633
4. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών	3.54	0.741
5. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	4.04	0.671
6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	3.90	0.623
7. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	3.40	0.492

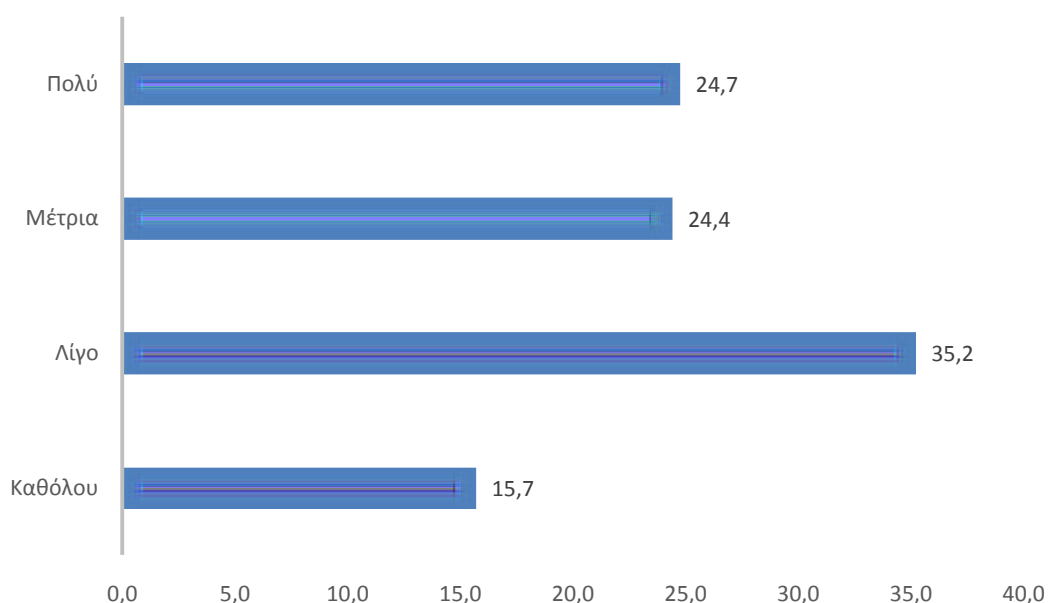
Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

4.3 Αποτελέσματα σχετικών συχνοτήτων και περιγραφικής στατιστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μαθητών

Η τέταρτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου διερεύνησε τις στάσεις των εκπαιδευτικής Ειδικής Αγωγής σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Τα στοιχεία τα οποία εξετάστηκαν σε αυτήν την ενότητα ήταν ο βαθμός αντιμετώπισης προβλημάτων κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στη συνέχεια έπρεπε να προσδιοριστούν τα εμπόδια τα οποία αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί και τέλος έπρεπε να προσδιοριστούν οι στάσεις τους σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Στο Γράφημα 4 το οποίο ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις σχετικά με το βαθμό αντιμετώπισης προβλημάτων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν λίγα προβλήματα κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά ένα ποσοστό της τάξεως του 35.2%. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, κατά ένα ποσοστό της τάξεως του 24.7%, ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα και με μικρή διαφορά ακολουθούσε το 24.4% του δείγματος το οποίο ανέφερε ότι αντιμετώπιζε μέτριο βαθμό προβλημάτων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από το δείγμα υπολειπόταν ένα ποσοστό της τάξεως του 15.7% το οποίο ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπιζαν καθόλου προβλήματα κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Γράφημα 4: Βαθμός αντιμετώπισης προβλημάτων κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αναγνώρισαν την ύπαρξη εμποδίων ως προς την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εκτιμήσεις αναφορικά με τα εμπόδια τα οποία έχουν αντιμετωπίσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα ως προς την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα

συμφώνησαν ότι τα εμπόδια τα οποία έπρεπε να αντιμετωπίσουν ήταν η απουσία χρόνου για τη διδασκαλία ή χρόνου για την προετοιμασία του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επίσης, άλλα εμπόδια ήταν η απουσία επαρκούς χρηματοδότησης ή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η απουσία σταθερού διδακτικού προσωπικού. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι σχετικά με το ότι εμπόδιο θα μπορούσε να ήταν η πίεση η οποία ασκούνταν για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών ή ο φόρτος εργασίας. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα είχαν μία ουδέτερη στάση σχετικά με την παρουσία εμποδίων για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Εμπόδια κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η απουσία χρόνου για τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	4.04	0.668
2. Η απουσία χρόνου για την προετοιμασία του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	4.06	0.669
3. Η πίεση η οποία ασκείται για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	3.21	0.747
4. Ο φόρτος εργασίας	3.25	0.833
5. Η απουσία επαρκούς χρηματοδότησης	4.16	0.790
6. Η απουσία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής	4.16	0.790
7. Η απουσία σταθερού διδακτικού προσωπικού	4.21	0.811

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Το τελευταίο στοιχείο το οποίο εξετάστηκε σε αυτήν την ενότητα του ερευνητικού εργαλείου ήταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι εκτιμήσεις για αυτό το στοιχείο παρουσιάζονται στο Πίνακα 6 ο οποίος ακολουθεί στη συνέχεια. Σύμφωνα με ό,τι παρουσιάζεται οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές ως προς τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους ή του περιορισμού ανεπιθύμητων συμπεριφορών τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες θα

μπορούσε να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης της συνεργασίας, του σεβασμού ή του περιορισμού της επιθετικής συμπεριφοράς. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να οδηγήσει προς την ενσυναίσθηση και έτσι η συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του συνόλου του εκπαιδευτικού προγράμματος και επίσης μπορεί να προωθήσει την αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν επίσης ότι η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές και επίσης η δομή αυτού του προγράμματος οδηγεί τους μαθητές προς την κοινωνικοποίησή τους.

Επιπρόσθετα, οι Εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα συμφώνησαν ότι για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για τους μαθητές ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου είχαν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών και να προωθήσουν την ανάληψη δράσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς το συνάνθρωπο και να βοηθηθούν οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκρότησαν το δείγμα αυτής της έρευνας συμφώνησαν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία, ενώ πρέπει να λάβουν κάποια μορφή επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι σχετικά με το ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και ταυτόχρονα αυξάνει την κριτική ικανότητά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι έναντι της πιθανότητας να έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών

προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει διαφορετικές μεθόδους μάθησης, και να ικανοποιήσει τις ανάγκες μαθητών διαφορετικών ηλικιών ή κουλτούρας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής ήταν ουδέτεροι σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άγχος ή σύγχυση, όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα συμφωνούσαν για τη σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

Πίνακας 6: Υιοθέτηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών Ειδικής Αγωγής

	Mean	Std. Deviation
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους	4.23	0.703
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης	4.39	0.489
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	4.40	0.491
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	3.65	0.860
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών	3.81	0.684
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	4.26	0.764
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)	4.09	0.699
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή	4.29	0.456

αναπηρίες		
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	4.29	0.456
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.02	0.780
12. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.04	0.671
13. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου	4.25	0.432
14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους	4.40	0.491
15. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία	4.55	0.498
16. Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες	4.34	0.475
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και βρίσκεται σε σύγχυση όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	3.90	0.618
18. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	3.72	0.720
19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.55	0.499

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

4.4 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του ερευνητικού εργαλείου διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την περίπτωση υιοθέτησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο Πίνακας 7 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις αυτού του στοιχείου του ερευνητικού εργαλείου. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επίσης, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα συμφώνησαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οπότε η τελευταία μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής συμφώνησαν ότι στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται δραστηριότητες μέσω των οποίων μπορεί να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και ότι ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα ήταν ουδέτεροι μόνο για την πιθανότητα κατά την οποία η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα είχαν μία θετική στάση, η οποία υποδήλωνε συμφωνία σχετικά με την πιθανότητα υιοθέτησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 7: Χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	4.25	0.434
2. Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται δραστηριότητες μέσω των οποίων προωθείται η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.44	0.497
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	4.51	0.501
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	3.79	0.754
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση	4.39	0.489
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	4.15	0.354

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

4.5 Παράγοντες επηρεασμού στάσεων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Οι παράγοντες των ατομικών πληροφοριών των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση περίπτωσης επηρεασμού των στάσεων τους σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, ήταν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και της υπηρεσιακής κατάστασης. Ο Πίνακας 8 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι το φύλο μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επιφέροντας στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 8: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	χ^2	p-value
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους	19.036	0.000
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	52.716	0.000
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	22.626	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών	40.121	0.000
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	42.621	0.000
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)	12.442	0.002
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	15.395	0.000
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	7.134	0.028
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	15.634	0.000
12. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	43.453	0.000
13. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου	33.918	0.000

14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους	24.891	0.000
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και συγχυσμένος όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	28.668	0.000
19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	29.336	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 9 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επιφέροντας στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 9: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	χ^2	p-value
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους	15.582	0.000
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης	45.831	0.000
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	145.181	0.000
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	150.901	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους	61.853	0.000

μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών		
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	127.193	0.000
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)	166.142	0.000
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	11.477	0.003
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	13.571	0.001
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	41.733	0.000
12. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	19.905	0.000
14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους	18.312	0.000
15. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία	30.728	0.000
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και συγχυσμένος όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	47.420	0.000
18. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	7.475	0.000
19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	60.177	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 10 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επιφέροντας στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 10: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	χ^2	p-value
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους	64.845	0.000
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης	76.739	0.000
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	83.785	0.000
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	88.716	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών	96.622	0.000
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	169.252	0.000
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)	89.746	0.000
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	137.232	0.000
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	118.533	0.000

10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	25.133	0.000
12. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	18.884	0.000
13. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου	68.140	0.000
14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους	42.388	0.000
15. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία	44.314	0.000
16. Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες	125.236	0.000
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και συγχυσμένος όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	147.620	0.000
18. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	60.132	0.000
19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	41.548	0.000

Πηγή: Τδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 11 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών των εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι

τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών μπορούν να ασκήσουν ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επιφέροντας στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 11: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	χ^2	p-value
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους	25.228	0.000
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης	45.068	0.000
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	180.779	0.000
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	110.741	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών	36.788	0.000
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	112.268	0.000
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)	63.850	0.000
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	44.606	0.000
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	28.692	0.000
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	141.583	0.000
12. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	49.923	0.000

13. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου	26.523	0.000
14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους	39.101	0.000
15. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία	81.418	0.000
16. Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες	39.486	0.000
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και συγχυσμένος όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	23.984	0.000
18. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	10.779	0.000
19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	120.062	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 12 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, επιφέροντας στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 12: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

	Z	p-value
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης	-2.033	0.042
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο	-2.129	0.033
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα	-2.153	0.031
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, ηλικιών και κουλτουρών	-2.245	0.025
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών	-5.103	0.000
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	-4.660	0.000
9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν	-4.660	0.000
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	-7.092	0.000
13. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου	-6.381	0.000
15. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία	-2.786	0.005
16. Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες	-3.323	0.001
17. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και συγχυσμένος όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές	-10.280	0.000

εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

19. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο σχεδιασμού ενός μαθήματος/προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

4.6 Παράγοντες επηρεασμού στάσεων εκπαιδευτικών για τη χρησιμοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι παράγοντες των ατομικών πληροφοριών των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της περίπτωσης χρησιμοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και της υπηρεσιακής κατάστασης. Ο Πίνακας 13 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι το φύλο μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οδηγώντας σε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 13: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του φύλου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	x ²	p-value
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	65.212	0.000
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	36.182	0.000
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	42.846	0.000
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	16.210	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 14 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι η ηλικία μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οδηγώντας σε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 14: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ της ηλικίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	11.679	0.003
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	78.442	0.000
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	97.880	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση	6.857	0.032
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	25.105	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 15 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οδηγώντας σε στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλα τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 15: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	45.121	0.000
2. Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται δραστηριότητες μέσω των οποίων προωθείται η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	62.808	0.000
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	144.640	0.000
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	91.804	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση	84.993	0.000
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	39.470	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 16 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας μπορούν να ασκήσουν ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οδηγώντας σε στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλα τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 16: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis μεταξύ των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Mean	Std. Deviation
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	27.520	0.000
2. Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται δραστηριότητες μέσω των οποίων προωθείται η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	10.063	0.007
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	128.600	0.000
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	77.829	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση	9.072	0.011
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	18.479	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

Ο Πίνακας 17 ο οποίος ακολουθεί παρουσιάζει τις εκτιμήσεις του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis για τον παράγοντα των ατομικών πληροφοριών της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής για την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τον ακόλουθο πίνακα καθίσταται σαφές ότι η υπηρεσιακή κατάσταση μπορεί να ασκήσει ένα βαθμό επιρροής στις στάσεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, οδηγώντας σε στατιστικά σημαντικές διαφορές για όλα τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 17: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης και των στάσεων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο επίτευξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

	Z	p-value
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	-6.262	0.000
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	-6.694	0.000
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση	-2.115	0.034
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες	-4.618	0.000

Πηγή: Ίδια επεξεργασία από τη συγγραφέα της έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι έννοιες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών κατά τα τελευταία έτη (Anaby et al., 2013; Andaya et al., 2015; Dumais, 2016; Dupuis & Dawn, 2020; Filippaki & Kalaitzidakis, 2011; Fox & Avramidis, 2003; Galet al., 2010; Lappa et al., 2016; Lappa & Mantzikos, 2021; Minotou et al., 2011; Shogren et al., 2007; Stavrianos & Spanoudaki, 2015; Szczytko et al., 2018; Taylor & Kuo, 2009; Tsao et al., 2008; Zachore et al., 2017; Αμπράζης, 2014; Αναστασίου κ.ά., 2004; Γαλιατσάτου, 2015; Γουδέβαινου & Λάππα, 2023; Δημακοπούλου, 2010; Δημητρίου, 2005; Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023; Κουλουμπαρίτη, 2005; Λάππα κ.ά., 2019; Λιαράκου, 2002; Μήτσου, 2022; Τζιώνη, 2020) εισάγοντας μία νέα σχέση και έτσι μία νέα διάσταση (Λιαράκου, 2002). Παράλληλα, τόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όσο και η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στοχεύουν στην ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή και αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ή αναπηρίες (Γουδέβαινου & Λάππα, 2023; Δημακοπούλου, 2010; Δημητρίου, 2005; Λάππα κ.ά., 2019). Επίσης, οι μαθητές μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά στο φυσικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν και να καλλιεργήσουν την περιβαλλοντική συνείδησή τους (Καλαϊτζιδάκη & Λυράκη, 2023; Καπουλίτσας κ.ά., 2020).

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης σχετικά με την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να γίνει αντιληπτό εάν υπάρχει μία σχέση ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και εάν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές είναι δυνατόν να

αισθανθούν ότι το περιβάλλον της εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο μάθησης και δράσης. Το γεγονός ότι το θέμα αυτής της έρευνας συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιλογή του. Με την επίτευξη των ερευνητικών στόχων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, είναι δυνατό να εμπλουτιστεί η βιβλιογραφία και κάθε ενδιαφερόμενος να αντλήσει τις πληροφορίες που θεωρεί απαραίτητες.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν σε αυτήν την έρευνα σημείωσαν ότι δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση επί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ είχαν υλοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε αυτό το πεδίο. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης είχαν μία θετική στάση έναντι της συμπερίληψης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόθυμοι να ενημερώσουν αλλά και να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους σχετικά με τις αρχές και τη σημασία της συμπερίληψης, ενώ επίσης επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ή τη συνεργασία με το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολικών μονάδων τους.

Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη, για την ωφέλειά της αλλά και τις προκλήσεις της τήρησαν μία ουδέτερη στάση έναντι της προθυμίας υλοποίησης εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν περισσότερο ότι η συμπερίληψη ωφελεί τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαίδευση είτε λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε των αναπηριών τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι σχετικά με το εάν η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μπορούσε να επηρεάσει την κοινωνική ανάπτυξη ή τις επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα συμφώνησαν ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι σημαντικός σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η οργάνωση του σχολείου, οι πρωτοβουλίες της σχολικής κοινότητας, η συνεργασία με τους ειδικούς ή με την οικογένεια αποτελούν μέτριας σημασίας προκλήσεις για τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ότι η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου μπορεί να αποτελέσει παράγοντα υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αν και οι Galetal. (2010), ο Westwood (2003) και η Κουλουμπαρίτση (2005) τόνισαν ότι

οι χώροι του σχολικού περιβάλλοντος έπρεπε να αναδιοργανωθούν για την επιτυχή εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Στην περίπτωση διδασκαλίας και υλοποίησης προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ότι αντιμετωπίζουν ορισμένα εμπόδια όπως είναι ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας ή προετοιμασίας, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής και η απουσία σταθερού διδακτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχουν μία θετική στάση έναντι της υιοθέτησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν το επίπεδο της αυτό-εκτίμησής τους, όπως έχει επισημάνει και ο Stavrianos (2016). Επίσης, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να περιορίσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και να βελτιώσουν γενικότερα τη συμπεριφορά τους με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνεργάζονται ευκολότερα, να σέβονται και να περιορίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές. Το στοιχείο της συνεργασίας αποδεικνύεται και από τις έρευνες των Αμπράζη (2014), Λιαράκου (2002) και Zachor et al. (2017).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών (Lappaet. al., 2016 ; Zachoret. al., 2017), ενώ ο Stavrianos (2016) και η Δημακοπούλου (2010) έχουν κάνει λόγο για τη βελτίωση του επιπέδου κοινωνικοποίησης και τη δημιουργία σταθερών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αν και το στοιχείο της ενσυναίσθησης, ως αποτέλεσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, δεν είχε εξεταστεί από τη βιβλιογραφία, ωστόσο οι Anaby et al. (2013) και οι Stavrianos και Spanoudaki (2015) έχουν επισημάνει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Παρόμοια με τους Westwood (2003) και την Κουλουμπαρίτση (2005), η έρευνα αυτή έδειξε ότι για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών. Ειδικότερα, η Κουλουμπαρίτση (2005) τονίζει ότι πρέπει να προηγηθεί η προσαρμογή του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, να υιοθετηθούν συγκεκριμένες μαθησιακές

μέθοδοι και εν γένει η διδασκαλία να διαφοροποιηθεί. Παράλληλα, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μπορεί να καλλιεργηθεί εξαιτίας της συμμετοχής σε δραστηριότητες στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως έχει συμπεράνει και η Γαλιατσάτου (2015). Επιπλέον, ο Αμπράζης (2014), η Γαλιατσάτου (2015), οι Lappaet. al. (2016) και οι Stavrianos και Spanoudaki (2015) επισημαίνουν ότι μπορεί να βελτιωθεί το επίπεδο της γνώσης των μαθητών σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Η έρευνα απέδειξε ότι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες μπορούν να αναλάβουν δράση προς το φυσικό περιβάλλον. Οι Anaby et al. (2013) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ωθούν τους μαθητές να ασχοληθούν με το φυσικό περιβάλλον και οι Minotouetal. (2011) τονίζουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές με προβλήματα τύφλωσης ή κώφωσης στην περαιτέρω ενασχόληση με το φυσικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η έρευνα αυτή οδηγεί στην παραδοχή ότι μέσω της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να καλλιεργηθεί ο σεβασμός προς το συνάνθρωπο και να σημειωθεί πρόοδος όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό των μαθητών με δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Παρόμοια, οι Zachor et. al. (2017) αναφέρουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί όχι μόνο στον περιορισμό των ελλειμμάτων των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αλλά βελτιώνει τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και έτσι η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπερίληψης. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας, τα οποία εντοπίζουν μία σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Szczytko et al., 2018; Αμπράζης, 2014; Δημακοπούλου, 2010). Ακόμη, κάνουν λόγο πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο που συμβάλλει στην επίτευξη της συμπερίληψης (Λιαράκου, 2002) ή ότι οι στόχοι της συμπερίληψης μπορούν να επιτευχθούν εξαιτίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Filippaki & Kalaitsidaki, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, του εκπαιδευτικού επιπέδου, των ετών επαγγελματικής προϋπηρεσίας, της υπηρεσιακής κατάστασης επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ειδικής Αγωγής σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη της συμπερίληψης.

Με την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας έγινε αντιληπτή η σημασία και η αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην προώθηση της συμπερίληψης για τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόμοια με τη βιβλιογραφία, η έρευνα αυτή επιβεβαίωσε τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός διεθνών και εγχώριων ερευνών περιόρισε σημαντικά τη δυνατότητα πραγματοποίησης μιας εις βάθος σύγκρισης μεταξύ των ευρημάτων αυτής της έρευνας και των προηγούμενων ερευνών. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε μία ελληνική περιφέρεια, ενώ θεωρείται ότι ίσως ήταν ακόμη σαφέστερη η εικόνα εάν περιλαμβάνονταν και άλλες ελληνικές περιφέρειες. Οπότε, η δυναμική αυτού του θέματος και η εκπαιδευτική σημασία του προτρέπουν στη συνέχιση της έρευνας και στο μέλλον. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί μέσω μίας γεωγραφικής διεύρυνσης του δείγματος της έρευνας αλλά και μέσω της δυνατότητας συμμετοχής και εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης, για να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο σε μια μελλοντική έρευνα να καταγραφούν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που στόχευσαν στη συμπερίληψη των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο θα ήταν πιο εύκολο να καταγραφούν τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge.
- Alderson, P. (2018). How the rights of all school students and teachers are affected by special educational needs or disability (SEND) services: Teaching, psychology, policy. *London Review of Education*, 16(2), 175-190. doi:10.18546/LRE.16.2.01
- Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools: Insiders, outsiders and deciders*. Routledge.
- Allan, J., & Persson, E. (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82-95. doi:https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058752
- Allan, J., L' Anson, J., Priestley, A., & Fisher, S. (2006). *Promising rights: Children's rights in school*. Save the Children.
- Anaby, D., C., H., L., B., B., D., M., F., A., D., & M., L. (2013). The effect of the environmental on participation of children and youth with disabilities. *Disabil Rehabil*, 35(19), 1589-1598. doi:10.3109/09638288.2012.748840
- Andaya, O. J., Aquino, L. N., Balot, M. A., Ganai, N. N., Leaño, A. J., Maguigad, R. Z., . . . Remigio, D. B. (2015). Assessing of the implementation of inclusive education among children and youth with special needs. *The Normal Lights*, 49, 365-382. doi:10.56278/tnl.v9i2.126
- Armstrong, D. (2017). Wicked problems in special and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 229-236. doi:https://doi.org/10.1111/1471-3802.12402
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625. doi:https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special school education for teenagers with Down syndrome: Implications

- for parents and teachers. Down's Syndrome. *Research and Practice*, 9, 54-67.
doi:10.3104/reports.295
- Carleton-Hug, A., & Hug, J. W. (2010). Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 159-164. doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.07.005>
- Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Steinbrenner, J. R., Pierce, N. P., Bord, A., . . . Mullins, T. (2017). Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with autism spectrum disorder. *Hammill Institute on Disabilities*, 38(4), 207-221.
doi:<https://doi.org/10.1177/0741932516672067>
- Choudhuri, M. A., Khandake, A., Hasan, J. R., & Rashida, S. A. (2005). *Situational analysis and assessment of education for disabled children in Bangladesh, South Asia, East Asia and South Africa*. Department for International Development.
- Cobley, D. S. (2013). Towards economic participation: Examining the impact of the CRPD in India. *Disability and Society*, 28(4), 441-455.
doi:<https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717877>
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 34, 323-332.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic 272 skills in students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38.
- Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 609-627. doi:<https://doi.org/10.2307/20466655>

- Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38, 23-30. doi:10.3109/13668250.2012.757589
- Dumais, A. M. (2016). *Best Practices for Including Students with Autism, Disabilities, and Special Needs in Environmental Education. Undergraduate Honors Theses*. Boulder.
- Dupuis, J., & Dawn, J. (2020). Making Environmental Education Accessible for All Inclusion of students with emotional and behavioral disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 24(1). doi:10.14448/jsesd.13.0004
- Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. Στο D. Mitchell, *Contextualising inclusive education: Evaluating old and new international perspectives* (σσ. 63-88). Routledge.
- e-nomothesia.gr. (2023, Μάρτιος 03). *Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 (Κωδικοποιημένος)*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2023, από e-nomothesia.gr: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Filippaki, A., & Kalaitzidaki, M. (2011). The use of environmental education as a tool for inclusive education: Theoretical considerations and report from a preliminary study in the greek elementary school. Στο E. K. Erkman, *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional and Educational Contexts* (σσ. 143-150). Brown Walker Press BocaRaton.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools* (2nd εκδ.). Routledge.
- Fox, P., & Avramidis, E. (2003). An Evaluation of an Outdoor Education Programme for Students with Emotional and Behavioural Difficulties. *Emotional and*

Behavioural Disabilities, 8, 267-283.
doi:<https://doi.org/10.1080/13632750300507025>

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teacher's attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 90-99.

Graham, L. (2023). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα. Θεωρία πολιτική και πρακτική*. Πεδίο.

Hall, T., Healey, M., & Harrison, M. (2004). Fieldwork and disabled students: discourses of exclusion and inclusion. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(2), 255-280.
doi:<https://doi.org/10.1080/0309826042000242495>

Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382.
doi:<https://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). *Special education: What it is and why we need it*. Allyn & Bacon.

Lamichhane, K., & Sawada, Y. (2013). Disability and returns to education in a developing country. *Economics of Education Review*, 37, 85-94.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.08.007>

Lappa, C. S., & Mantzikos, C. N. (2021). Teaching Individuals with Down Syndrome and Moderate or Severe Intellectual Disability with The Aim of Their Acquiring, Retaining and Recalling Knowledge: An Intervention Programme for Discovering and Understanding The Environment. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(2), 66-81. doi:10.20961/ijpte.v5i1.54526

- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2016). Teaching through the environment children and adults with moderate or severe mental retardation. *International Journal of Research & Method in Education*, 6(1), 70-83.
- Lindsay, G. (2007). Annual review: educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Psychological Society*, 77, 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236. doi:https://doi.org/10.1080/13603110600871413
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48, 59-70. doi:https://doi.org/10.1177/0022466912440455
- Metts, R. (2000). *Disability issues, trends and recommendations for the World Bank - World Bank social protection discussion paper No. 0007*. Washington: World Bank.
- Minotou, C., Mniestris, A., Pantis, J., & Paraskevopoulos, S. (2011). Enabling the disabled through acoustic ecology and environmental education by listening to the ecosystem of the turtle. *Educational Research*, 2(12), 1759-1764.
- Nayak, S. D., & Narayan, K. A. (2019). Strengths and weakness of online surveys. *Journal of Humanities and Social Science*, 24(5), 31-38. doi:10.9790/08372405053138
- Oluka, B. N., & Egbo, J. E. (2014). Inclusive Education Programmes: Challenges and Roles of Guidance Counselors. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 1(3), 40-44.
- Pearson, S. (2016). *Rethinking children and inclusive education: Opportunities and complexities*. Bloomsbury.
- Perez, G. M. (2015). *Citizen, student, soldier: Latina/o youth, JROTC, and the American Dream*. New York University Press.

- Pini, B., Carrington, S., & Adie, L. (2015). Schooling elsewhere: Rurality, inclusion and education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 677-684. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.964489>
- Price, L. (2016). Using retrodution to address wicked problems. Στο P. N. Price, *Crisis system: A critical realist and environmental critique of economics and the economy* (σσ. 109-129). Routledge.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Scott, D. (2017). *Education systems and learners – knowledge and knowing*. Palgrave Macmillan.
- Sebba, J., Thurlow, M. L., & Goertz, M. (2002). Educational accountability and students with disabilities in the United States and in England and Wales. Στο J. Sebba, M. L. Thurlow, & M. Goertz, *Special education and school reform in the United States and Britain* (σσ. 112-139). Routledge.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Loxley, A. (2008). A time of transition: Exploring special educational provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 141-152. doi:10.1111/j.1471-3802.2008.00116.x
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73, 488-509. doi:10.1177/001440290707300406
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling, and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397. doi:<https://doi.org/10.1080/03057640120086620>
- Slee, R. (2010). *The irregular school – exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Stavrianos, A. (2016). Green inclusion: Biophilia as a necessity. *British Journal of Special Education*, 43(4), 416-429. doi:10.1111/1467-8578.12155
- Stavrianos, A., & Spanoudaki, A. (2015). The impact of an environmental educational program of a school garden on pupils with intellectual disabilities. A comparative approach. *Open Journal of Social Sciences*, 39-43. doi:10.4236/jss.2015.34005
- Strain, P. S., Bovey, E. H., Wilson, K., & Roybal, R. (2009). LEAP preschool: Lessons learned over 28 years of inclusive services for young children with autism. *Young Exceptional Children Monograph Series*, 11, 49-68.
- Szczytko, R., Carrier, S. J., & Stevenson, K. T. (2018). Impacts of outdoor environmental education on teacher reports of attention, behavior, and learning outcomes for students with emotional, cognitive and behavioral disabilities. *Frontiers in Education*, 3(46). doi:10.3389/feduc.2018.00046
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409. doi:10.1177/1087054708323000
- Thomas, G., & Glenny, G. (2002). Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 345-369.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Thorne Nature Experience. (2017). *Thorne Nature Experience*. Ανάκτηση January 05, 2024, από Thorne Nature Experience: <https://thornenature.org/>

- Tsao, L. L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komaneki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, 16, 125-140. doi:10.1080/09362830802198203
- Tuersley-Dixon, L., & Frederickson, F. (2016). Social inclusion of children with complex needs in mainstream: does visibility and severity of disability matter? *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(2), 89-97. doi:10.1179/2047387715Y.0000000011
- UNESCO . (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO . (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO .
- UNESCO. (2015). *The Incheon declaration - Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* . Paris: UNESCO.
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. New York: United Nations.
- United Nations. (1989). *The United Nations convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special educational needs: A new look*. London and New York: Continuum.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. Routledge Farmer.
- Winter, E., & O'Rawl, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Maynooth: ICEP Europe.
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.

- Wright, S. (2013). *Why academic teaching doesn't help kids excel in life*. KQED News.
- Yadav, A. K. (2015). Together we learn better: Enabling inclusive education. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 5(1), 101-112. doi:<https://doi.org/10.52634/mier/2015/v5/i1/1513>
- Zachor, D., Vardi, S., Baron-Eitan, S., Brodai- Meir, I., Ginossar, N., & Ben-Itzhak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Development Medicine & Child Neurology*, 59, 550-556. doi:10.1111/dmcn.13337
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδρασις.
- Αλεξανδρή, Α. (2023). *Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Αμπράζης, Α. (2014). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Μια εφαρμογή στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης*. Φλώρινα: αιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αναστασίου, Κ., Γώνια, Κ., Ημέλλου, Α., Καραγκούης, Π., Τζιόκα, Γ., & Τσώλη, Μ. (2004). "Το σποράκι πηγή ζωής": Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πλαίσιο Ειδικής Αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 3-10.
- Βλάχου, Α. (2023). Εισαγωγικό σημείωμα: ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο L. Graham, *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα* (σσ. 11-26). Πεδίο.
- Γαλιατσάτου, Α. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων μάθησης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες για τη μετάδοση του περιβαλλοντικού μηνύματος. (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Γουδέβαινου, Ε. (2021). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γουδέβαινου, Ε. & Λάππα, Χ. (2023). Στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση και τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, "Οι 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης στην Εκπαίδευση", Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση*, 288-315.

Δημακοπούλου, Μ. (2010). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ειδική αγωγή στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες*. Ιωάννινα: Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.

Δημητρίου, Α. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 321-340). Gutenberg.

Θωμέας, Δ. (2022). *Μέθοδοι Δειγματοληψίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καϊλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Π., & Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα & Σχεδιασμός*. Ατραπός.

Καλαϊτζιδάκη, Μ., & Λυράκη, Ρ. (2023). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το έτος 2018-19. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία*, 5(2), 44-58. doi:<https://doi.org/10.12681/ees.33142>

Καπουλίτσας, Α., Αμπράζης, Α., & Παπαδοπούλου, Π. (2020). *Το εκπαιδευτικό υλικό των ΚΠΕ της Δυτικής Μακεδονίας. Οι 4 πυλώνες της αειφορίας και ο προσανατολισμός των στόχων*. Πρακτικά 8ου Διαδικτυακού Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ.

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). *Η μελέτη περιβάλλοντος στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: διδασκαλία και σχολικά βιβλία. επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ- επιμορφωτικό υλικό Π/ΘΜΙΑΣ Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Λάππα, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2023). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Προωθώντας τη μάθηση και τη συμπερίληψή τους. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, "Οι 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης στην Εκπαίδευση", Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση*, 316-323.
- Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η Συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 1-16. doi:10.12681/hjre.19473
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.
- Λιναρδής, Α., Παππαγιανόπουλος, Κ., & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Μήτσου, Ε. (2022). *Ένταξη ατόμων με αναπηρίες στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: στάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τζιώνη, Ι. (2020). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Στάσεις των Εκπαιδευτικών της Ρόδου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φλογαϊτή, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» του Τμήματος (Γεωπονίας ιχθυολογίας και υδάτινου περιβάλλοντος και παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, εκπονώ τη διπλωματική εργασία μου με τίτλο *«Καταπολεμώντας εμπόδια στο σχολείο μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Συμπεριληπτικές πρακτικές για ένα Σχολείο για Όλους. Στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής»* υπό την επίβλεψη των καθηγητών Παρασκευόπουλο Στέφανο και Λάππα Χριστίνα. Σκοπός της έρευνάς μου είναι η καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης σχετικά με την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες αξιοποιώντας συμπεριληπτικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί η κατανόηση της σχέσης μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι αυτών. Παράλληλα, θα εντοπιστούν πιθανές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

Η απάντηση όλων των ερωτήσεων είναι υποχρεωτική, ενώ εάν θεωρείτε ότι σε κάποιο σημείο αισθάνεστε άβολα μπορείτε να αποχωρήσετε από τη διαδικασία συμμετοχής στην έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη, υπό την έννοια ότι οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς που υπηρετεί αυτή και δε θα δημοσιευθούν χωρίς την έγκρισή σας. Εφόσον το επιθυμείτε, μπορείτε να λάβετε τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.

Με εκτίμηση,

Μιχοκώστα Αθηνά

A. Προσωπικές πληροφορίες δείγματος

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Δεν επιθυμώ να δηλώσω
2. Ηλικία: ☐ μικρότερη των 30 ετών ☐ 31 ετών έως 40 ετών
☐ 41 ετών έως 50 ετών ☐ 51 ετών και άνω
3. Εκπαιδευτικό επίπεδο:
- ☐ ΑΕΙ ή πρώην ΤΕΙ ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό
- ☐ Δεύτερο πτυχίο ☐ Άλλο
4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:
- ☐ 0 έως 5 έτη ☐ 6 έτη έως 10 έτη ☐ 11 έτη έως 15 έτη
- ☐ 16 έτη και άνω
5. Υπηρεσιακή κατάσταση:
- ☐ Οργανική θέση ☐ Αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός
6. Η υπηρεσία σας συμβαίνει σε:
- ☐ Σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης ☐ Σχολείο Ειδικής Αγωγής
- ☐ Τμήμα Ένταξης ☐ Παράλληλη Στήριξη
7. Το σχολείο υπηρεσίας σας είναι:
- ☐ Νηπιαγωγείο ☐ Δημοτικό Σχολείο

B. Εμπειρία διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

8. Έχετε λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;
- ☐ Ναι ☐ Όχι
9. Έχετε πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;
- ☐ Ναι ☐ Όχι

Γ. Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών

10. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες πρέπει να μαθητεύουν σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης					
2. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
3. Είμαι πρόθυμος/η να υλοποιήσω εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας					
4. Είμαι πρόθυμο/η να ευαισθητοποιήσω του μαθητές σχετικά με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
5. Είμαι πρόθυμος/η να συμμετάσχω σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα					
6. Είμαι πρόθυμος/η να συνεργαστώ με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας					

11. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με την ωφέλεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
3. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε κοινωνικό επίπεδο					
4. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες σε κοινωνικό επίπεδο					

12. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με τις προκλήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
2. Η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
3. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου υπηρεσίας μου αποτελεί παράγοντα πετυχημένης υιοθέτησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
4. Η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών					
5. Ο διευθυντής/ρια έχει κομβικό ρόλο στην προσπάθεια προώθησης και υιοθέτησης της επιτυχούς συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
6. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υπηρεσίας μου συνεργάζονται με ουσιαστικό τρόπο με τους ειδικούς (κοινωνικός λειτουργός, λογοθεραπευτής, σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος) οι οποίοι βοηθούν στη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
7. Το σχολείο υπηρεσίας μου συνεργάζεται στενά με την οικογένεια του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					

Δ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών

13. Ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο αντιμετωπίζετε προβλήματα κατά την υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ

14. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με τα εμπόδια υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η απουσία χρόνου για τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης					
2. Η απουσία χρόνου για την προετοιμασία του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης					
3. Η πίεση η οποία ασκείται για την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών					
4. Ο φόρτος εργασίας					
5. Η απουσία επαρκούς χρηματοδότησης					
6. Η απουσία της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής					
7. Η απουσία σταθερού διδακτικού προσωπικού					

15. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με την υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/αναπηρίες:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε ενσυναίσθηση τα έμβια όντα και τους άλλους ανθρώπους					
2. Οι περιβαλλοντικές δραστηριότητες εντός του σχολείου μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και προωθούν την ανάληψη δράσης					
3. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καλλιεργείται ο σεβασμός στο συνάνθρωπο					
4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αυξάνει την κριτική ικανότητα					
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ικανοποιεί διαφορετικές μεθόδους μάθησης, άτομα διαφορετικών ηλικιών και κουλτουρών					
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών					
7. Η εμπλοκή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών (συνεργασία, σεβασμός, επιθετική συμπεριφορά)					
8. Η εμπλοκή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					

9. Η δομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες να κοινωνικοποιηθούν					
10. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
11. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
12. Η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις δημιουργεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες την αίσθηση ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του συνόλου					
13. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο να σημειώσουν πρόοδο όσον αφορά το γλωσσικό γραμματισμό τους					
14. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερο κίνητρο για διδασκαλία					
15. Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, χρησιμοποιεί μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για μαθητές με διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες					
16. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αγχωμένος και βρίσκεται σε σύγχυση, όταν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συναντά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
17. Οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση για τον τρόπο εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
18. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση για να έχουν ιδέες και να είναι έτοιμοι για τον τρόπο					

σχεδιασμού ενός μαθήματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
--	--	--	--	--	--

Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

16. Στις προτάσεις που ακολουθούν καλείστε να εκφράσετε το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας σας σχετικά με τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη της αποτελεσματικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης					
2. Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται δραστηριότητες μέσω των οποίων προωθείται η συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
3. Ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σημαντικός για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης					
4. Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προάγει την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					
5. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για τον περιορισμό των συμπεριφορών όπως είναι η μη αποδοχή, ο αποκλεισμός ή ο ρατσισμός στην εκπαίδευση					
6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει ουσιαστικές και αληθινές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες					

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

2.1 Προσωπικές πληροφορίες δείγματος

1,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	144	50,2	50,2	50,2
2	115	40,1	40,1	90,2
3	28	9,8	9,8	100,0
Total	287	100,0	100,0	

2,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	58	20,2	20,2	20,2
2	128	44,6	44,6	64,8
3	101	35,2	35,2	100,0
Total	287	100,0	100,0	

3,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	159	55,4	55,4	55,4
2	86	30,0	30,0	85,4
4	42	14,6	14,6	100,0
Total	287	100,0	100,0	

4,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	56	19,5	19,5	19,5
2	115	40,1	40,1	59,6
3	116	40,4	40,4	100,0
Total	287	100,0	100,0	

5,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	200	69,7	69,7	69,7
2	87	30,3	30,3	100,0
Total	287	100,0	100,0	

6,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	129	44,9	44,9	44,9
2	129	44,9	44,9	89,9
3	29	10,1	10,1	100,0
Total	287	100,0	100,0	

7,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	115	40,1	40,1	40,1
2	172	59,9	59,9	100,0
Total	287	100,0	100,0	

2.2 Εμπειρία διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

8,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	113	39,4	39,4	39,4
Valid 2	174	60,6	60,6	100,0
Total	287	100,0	100,0	

9,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	186	64,8	64,8	64,8
Valid 2	101	35,2	35,2	100,0
Total	287	100,0	100,0	

2.3 Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
10.1	287	2	5	3,79	,818
10.2	287	3	5	4,24	,617
10.3	287	3	5	3,91	,541
10.4	287	3	5	4,25	,708
10.5	287	4	5	4,35	,478
10.6	287	3	5	4,15	,649
mean_10	287	3,67	4,67	4,1156	,28410
Valid N (listwise)	287				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
11.1	287	4	5	4,34	,476
11.2	287	2	4	2,96	,671
11.3	287	4	5	4,35	,478
11.4	287	2	4	3,25	,708
mean_1	287	3,50	4,00	3,7265	,10909
Valid N (listwise)	287				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
12.1	287	3	4	3,71	,456
12.2	287	2	4	2,45	,746
12.3	287	3	5	3,91	,633
12.4	287	3	5	3,54	,741
12.5	287	3	5	4,04	,671
12.6	287	3	5	3,90	,623
12.7	287	3	4	3,40	,492
mean_12	287	3,29	4,00	3,5640	,18279
Valid N (listwise)	287				

2.4 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μαθητών

13,

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	45	15,7	15,7	15,7
2	101	35,2	35,2	50,9
Valid 3	70	24,4	24,4	75,3
4	71	24,7	24,7	100,0
Total	287	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
14.1	287	3	5	4,04	,668
14.2	287	3	5	4,06	,669
14.3	287	2	4	3,21	,747
14.4	287	2	4	3,25	,833
14.5	287	3	5	4,16	,790
14.6	287	3	5	4,16	,790
14.7	287	3	5	4,21	,811
mean_14	287	2,71	4,43	3,8711	,53846
Valid N (listwise)	287				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
15.1	287	3	5	4,23	,703
15.2	287	4	5	4,39	,489
15.3	287	4	5	4,40	,491
15.4	287	2	5	3,65	,860
15.5	287	3	5	3,81	,684
15.6	287	3	5	4,26	,764
15.7	287	3	5	4,09	,699
15.8	287	4	5	4,29	,456
15.9	287	4	5	4,29	,456
15.10	287	3	5	4,02	,780
15.12	287	3	5	4,04	,671
15.13	287	4	5	4,25	,432
15.14	287	4	5	4,40	,491
15.15	287	4	5	4,55	,498
15.16	287	4	5	4,34	,475
15.17	287	3	5	3,90	,618
15.18	287	3	5	3,72	,720
15.19	287	4	5	4,55	,499
mean_15	287	3,94	4,50	4,1773	,17826
Valid N (listwise)	287				

2.5 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
16.1	287	4	5	4,25	,434
16.2	287	4	5	4,44	,497
16.3	287	4	5	4,51	,501
16.4	287	3	5	3,79	,745
16.5	287	4	5	4,39	,489
16.6	287	4	5	4,15	,354
mean_16	287	3,83	4,83	4,2549	,29426
Valid N (listwise)	287				

2.6 Έλεγχος κανονικότητας

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
15.1	,252	287	,000	,790	287	,000
15.2	,396	287	,000	,620	287	,000
15.3	,392	287	,000	,622	287	,000
15.4	,262	287	,000	,868	287	,000
15.5	,263	287	,000	,794	287	,000
15.6	,287	287	,000	,776	287	,000
15.7	,259	287	,000	,804	287	,000
15.8	,447	287	,000	,571	287	,000
15.9	,447	287	,000	,571	287	,000
15.10	,209	287	,000	,805	287	,000
15.12	,279	287	,000	,798	287	,000
15.13	,469	287	,000	,536	287	,000
15.14	,392	287	,000	,622	287	,000
15.15	,369	287	,000	,632	287	,000
15.16	,422	287	,000	,599	287	,000
15.17	,319	287	,000	,774	287	,000
15.18	,280	287	,000	,779	287	,000
15.19	,365	287	,000	,633	287	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
16.1	,467	287	,000	,539	287	,000
16.2	,372	287	,000	,631	287	,000
16.3	,345	287	,000	,636	287	,000
16.4	,257	287	,000	,792	287	,000
16.5	,397	287	,000	,619	287	,000
16.6	,514	287	,000	,421	287	,000

a. Lilliefors Significance Correction

2.6 Μη παραμετρικοί έλεγχοι υιοθέτησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ranks

	1,	N	Mean Rank
15.1	1	144	157,56
	2	115	120,45
	3	28	171,00
	Total	287	
15.2	1	144	144,30
	2	115	139,91
	3	28	159,25
	Total	287	
15.3	1	144	114,40
	2	115	177,59
	3	28	158,25
	Total	287	
15.4	1	144	165,71
	2	115	121,20
	3	28	126,00
	Total	287	
15.5	1	144	123,10
	2	115	178,32
	3	28	110,50
	Total	287	
15.6	1	144	137,45
	2	115	170,76
	3	28	67,75
	Total	287	

15.7	1	144	133,38
	2	115	146,52
	3	28	188,25
	Total	287	
15.8	1	144	129,90
	2	115	154,41
	3	28	173,75
	Total	287	
15.9	1	144	143,85
	2	115	136,94
	3	28	173,75
	Total	287	
15.10	1	144	143,99
	2	115	156,73
	3	28	91,75
	Total	287	
15.12	1	144	116,21
	2	115	166,26
	3	28	195,50
	Total	287	
15.13	1	144	123,45
	2	115	160,91
	3	28	180,25
	Total	287	
15.14	1	144	158,25
	2	115	140,16
	3	28	86,50
	Total	287	
15.15	1	144	151,20
	2	115	136,87
	3	28	136,25
	Total	287	
15.16	1	144	136,85
	2	115	147,41
	3	28	166,75
	Total	287	
15.17	1	144	132,82
	2	115	141,38
	3	28	212,25
	Total	287	
15.18	1	144	150,84
	2	115	140,31
	3	28	124,00

15.19	Total	287	
	1	144	166,15
	2	115	117,91
	3	28	137,25
	Total	287	

Test Statistics ^{a,b}				
Asymp. Sig.	df	Chi-Square		
,000	2	19,036		15.1
,425	2	1,713		15.2
,000	2	52,716		15.3
,000	2	22,626		15.4
,000	2	40,121		15.5
,000	2	42,621		15.6
,002	2	12,442		15.7
,000	2	15,395		15.8
,028	2	7,134		15.9
,000	2	15,634		15.10
,000	2	43,453		15.12
,000	2	33,918		15.13
,000	2	24,891		15.14
,231	2	2,934		15.15
,083	2	4,989		15.16
,000	2	28,668		15.17
,188	2	3,348		15.18
,000	2	29,336		15.19

b. Grouping Variable: 1, a. Kruskal Wallis Test

Ranks			
2,	N	Mean Rank	

15.1	1	58	168,91
	2	128	150,20
	3	101	121,83
	Total	287	
15.2	1	58	193,89
	2	128	118,89
	3	101	147,17
	Total	287	
15.3	1	58	86,50
	2	128	117,89
	3	101	210,11
	Total	287	
15.4	1	58	243,63
	2	128	144,39
	3	101	86,29
	Total	287	
15.5	1	58	81,29
	2	128	144,53
	3	101	179,34
	Total	287	
15.6	1	58	69,10
	2	128	128,63
	3	101	206,49
	Total	287	
15.7	1	58	29,50
	2	128	168,57
	3	101	178,61
	Total	287	
15.8	1	58	136,64
	2	128	133,39
	3	101	161,67
	Total	287	
15.9	1	58	171,28
	2	128	133,39
	3	101	141,78
	Total	287	
15.10	1	58	167,25
	2	128	110,92
	3	101	172,57
	Total	287	
15.12	1	58	137,41
	2	128	126,39
	3	101	170,10

	Total	287	
15.13	1	58	143,14
	2	128	141,01
	3	101	148,28
	Total	287	
15.14	1	58	123,61
	2	128	134,71
	3	101	167,49
	Total	287	
15.15	1	58	101,61
	2	128	145,22
	3	101	166,80
	Total	287	
15.16	1	58	129,64
	2	128	142,09
	3	101	154,67
	Total	287	
15.17	1	58	184,19
	2	128	154,94
	3	101	107,06
	Total	287	
15.18	1	58	167,72
	2	128	141,00
	3	101	134,18
	Total	287	
15.19	1	58	209,00
	2	128	129,40
	3	101	125,17
	Total	287	

b. Grouping Variable: 2,		a. Kruskal Wallis Test		Test Statistics ^a , b	
		Asymp. Sig.	df	Chi-Square	
		,000	2	15,582	15.1
		,000	2	45,831	15.2
		,000	2	145,181	15.3
		,000	2	150,901	15.4
		,000	2	61,853	15.5
		,000	2	127,193	15.6
		,000	2	166,142	15.7
		,003	2	11,477	15.8
		,001	2	13,571	15.9
		,000	2	41,733	15.10
		,000	2	19,905	15.12
		,674	2	,790	15.13
		,000	2	18,312	15.14
		,000	2	30,728	15.15
		,076	2	5,152	15.16
		,000	2	47,420	15.17
		,024	2	7,475	15.18
		,000	2	60,177	15.19

Ranks

	3,	N	Mean Rank
15.1	1	159	128,35
	2	86	130,20
	4	42	231,50
	Total	287	
15.2	1	159	125,41
	2	86	135,89
	4	42	231,00
	Total	287	
15.3	1	159	165,02
	2	86	86,50
	4	42	182,17

	Total	287	
	1	159	110,87
	2	86	208,67
15.4	4	42	137,00
	Total	287	
	1	159	176,30
	2	86	130,20
15.5	4	42	50,00
	Total	287	
	1	159	191,26
	2	86	113,02
15.6	4	42	28,50
	Total	287	
	1	159	171,33
	2	86	79,07
15.7	4	42	173,50
	Total	287	
	1	159	139,91
	2	86	102,00
15.8	4	42	245,50
	Total	287	
	1	159	127,27
	2	86	125,36
15.9	4	42	245,50
	Total	287	
	1	159	162,86
	2	86	110,60
15.10	4	42	141,00
	Total	287	
	1	159	148,34
	2	86	119,21
15.12	4	42	178,33
	Total	287	
	1	159	147,31
	2	86	108,50
15.13	4	42	204,17
	Total	287	
	1	159	164,12
	2	86	134,89
15.14	4	42	86,50
	Total	287	
	1	159	169,19
15.15	2	86	112,89

	4	42	112,33
	Total	287	
15.16	1	159	145,54
	2	86	95,00
	4	42	238,50
	Total	287	
15.17	1	159	114,86
	2	86	138,06
	4	42	266,50
	Total	287	
15.18	1	159	149,48
	2	86	173,19
	4	42	63,50
	Total	287	
15.19	1	159	129,58
	2	86	138,92
	4	42	209,00
	Total	287	

	Asymp. Sig.	df	Chi-Square	Test Statistic s ^{a,b}
15.1	,000	2	64,845	15.1
15.2	,000	2	76,739	15.2
15.3	,000	2	83,785	15.3
15.4	,000	2	88,716	15.4
15.5	,000	2	96,622	15.5
15.6	,000	2	169,252	15.6
15.7	,000	2	89,746	15.7
15.8	,000	2	137,232	15.8
15.9	,000	2	118,533	15.9
15.10	,000	2	25,133	15.10
15.12	,000	2	18,884	15.12
15.13	,000	2	68,140	15.13
15.14	,000	2	42,388	15.14
15.15	,000	2	44,314	15.15
15.16	,000	2	125,236	15.16
15.17	,000	2	147,620	15.17
15.18	,000	2	60,132	15.18
15.19	,000	2	41,548	15.19

a. Kruskal
b. Groupin
g Wallis
Variable Test
:
3,

Ranks			
	4,	N	Mean Rank
15.1	1	56	110,50
	2	115	169,42
	3	116	134,97
	Total	287	
15.2	1	56	87,50
	2	115	158,63
	3	116	156,78
	Total	287	
15.3	1	56	86,50
	2	115	103,97
	3	116	211,44
	Total	287	
15.4	1	56	179,50
	2	115	185,79
	3	116	85,43

	Total	287	
15.5	1	56	171,00
	2	115	111,03
	3	116	163,66
	Total	287	
15.6	1	56	135,88
	2	115	92,39
	3	116	199,09
	Total	287	
15.7	1	56	131,00
	2	115	107,69
	3	116	186,28
	Total	287	
15.8	1	56	102,00
	2	115	136,94
	3	116	171,28
	Total	287	
15.9	1	56	102,00
	2	115	154,41
	3	116	153,96
	Total	287	
15.10	1	56	42,50
	2	115	143,50
	3	116	193,50
	Total	287	
15.12	1	56	138,50
	2	115	110,59
	3	116	179,78
	Total	287	
15.13	1	56	108,50
	2	115	144,69
	3	116	160,46
	Total	287	
15.14	1	56	122,38
	2	115	122,69
	3	116	175,57
	Total	287	
15.15	1	56	100,38
	2	115	119,40
	3	116	189,44
	Total	287	
15.16	1	56	95,00
	2	115	147,41

15.17	3	116	164,28
	Total	287	
	1	56	127,38
	2	115	169,50
	3	116	126,74
15.18	Total	287	
	1	56	154,25
	2	115	157,08
	3	116	126,09
	Total	287	
15.19	1	56	65,50
	2	115	191,53
	3	116	134,78
	Total	287	

Test Statistics ^{a,b}				
Asymp. Sig.	df	Chi-Square		
,000	2	25,228	15.1	
,000	2	45,067	15.2	
,000	2	180,779	15.3	
,000	2	110,741	15.4	
,000	2	36,788	15.5	
,000	2	112,268	15.6	
,000	2	63,850	15.7	
,000	2	44,606	15.8	
,000	2	28,692	15.9	
,000	2	141,583	15.10	
,000	2	49,923	15.12	
,000	2	26,523	15.13	
,000	2	39,101	15.14	
,000	2	81,418	15.15	
,000	2	39,486	15.16	
,000	2	23,984	15.17	
,005	2	10,779	15.18	
,000	2	120,062	15.19	

a. Grouping Variable: 4,
b. Kruskal Wallis Test

Ranks				
	5,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
15.1	1	200	139,73	27945,00
	2	87	153,83	13383,00
	Total	287		

	1	200	138,44	27688,50
15.2	2	87	156,78	13639,50
	Total	287		
	1	200	138,16	27632,00
15.3	2	87	157,43	13696,00
	Total	287		
	1	200	137,48	27496,50
15.4	2	87	158,98	13831,50
	Total	287		
	1	200	150,62	30123,00
15.5	2	87	128,79	11205,00
	Total	287		
	1	200	159,26	31851,00
15.6	2	87	108,93	9477,00
	Total	287		
	1	200	140,73	28146,00
15.7	2	87	151,52	13182,00
	Total	287		
	1	200	132,14	26427,00
15.8	2	87	171,28	14901,00
	Total	287		
	1	200	132,14	26427,00
15.9	2	87	171,28	14901,00
	Total	287		
	1	200	122,47	24493,50
15.10	2	87	193,50	16834,50
	Total	287		
	1	200	146,17	29233,00
15.12	2	87	139,02	12095,00
	Total	287		
	1	200	128,59	25718,00
15.13	2	87	179,43	15610,00
	Total	287		
	1	200	147,49	29497,50
15.14	2	87	135,98	11830,50
	Total	287		
	1	200	136,25	27250,00
15.15	2	87	161,82	14078,00
	Total	287		
	1	200	135,18	27036,00
15.16	2	87	164,28	14292,00
	Total	287		
15.17	1	200	115,13	23025,00

a. Groupi ng Variabl e: 5,	Asymp. Sig. (2- tailed)	Z	Wilcoxon W	Mann- Whitney U		Test Statisti cs ^a
	,150	-1,440	27945,000	7845,000	15.1	
	,042	-2,033	27688,500	7588,500	15.2	
	,033	-2,129	27632,000	7532,000	15.3	
	,031	-2,153	27496,500	7396,500	15.4	
	,025	-2,245	11205,000	7377,000	15.5	
	,000	-5,103	9477,000	5649,000	15.6	
	,269	-1,106	28146,000	8046,000	15.7	
	,000	-4,660	26427,000	6327,000	15.8	
	,000	-4,660	26427,000	6327,000	15.9	
	,000	-7,092	24493,500	4393,500	15.10	
	,457	-,745	12095,000	8267,000	15.12	
	,000	-6,381	25718,000	5618,000	15.13	
	,203	-1,272	11830,500	8002,500	15.14	
	,005	-2,786	27250,000	7150,000	15.15	
	,001	-3,323	27036,000	6936,000	15.16	
	,000	- 10,280	23025,000	2925,000	15.17	
	,555	-,591	12177,000	8349,000	15.18	
	,015	-2,423	27450,000	7350,000	15.19	

	2	87	210,38	18303,00
	Total	287		
15.18	1	200	145,76	29151,00
	2	87	139,97	12177,00
	Total	287		
	1	200	137,25	27450,00
15.19	2	87	159,52	13878,00
	Total	287		

2.7 Μη παραμετρικού έλεγχοι χρήσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ranks			
	1,	N	Mean Rank
16.1	1	144	165,80
	2	115	108,00
	3	28	179,75
	Total	287	
16.2	1	144	150,76
	2	115	133,41
	3	28	152,75
	Total	287	
16.3	1	144	143,75
	2	115	162,09
	3	28	71,00
	Total	287	
16.4	1	144	120,44
	2	115	180,38
	3	28	115,75
	Total	287	
16.5	1	144	143,81
	2	115	140,41
	3	28	159,75
	Total	287	
16.6	1	144	136,95
	2	115	157,94
	3	28	123,00
	Total	287	

Test Statistics ^{a,b}						
	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6
Chi-Square	65,212	4,248	36,182	42,846	1,715	16,210
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,120	,000	,000	,424	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1,

Ranks			
	2,	N	Mean Rank
16.1	1	58	145,11
	2	128	156,21
	3	101	127,89
	Total	287	
16.2	1	58	150,28
	2	128	143,78
	3	101	140,67
	Total	287	
16.3	1	58	108,11
	2	128	120,33
	3	101	194,61
	Total	287	
16.4	1	58	58,00
	2	128	153,51
	3	101	181,33
	Total	287	
16.5	1	58	122,64
	2	128	150,78
	3	101	147,67
	Total	287	
16.6	1	58	123,00
	2	128	138,70
	3	101	162,78
	Total	287	

Test Statistics ^{a,b}						
	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6
Chi-Square	11,679	,670	78,442	97,880	6,857	25,105
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,003	,715	,000	,000	,032	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 2,

Ranks			
	3,	N	Mean Rank

16.1	1	159	134,17
	2	86	133,03
	4	42	203,67
	Total	287	
16.2	1	159	131,54
	2	86	127,72
	4	42	224,50
	Total	287	
16.3	1	159	189,23
	2	86	96,03
	4	42	71,00
	Total	287	
16.4	1	159	175,15
	2	86	128,41
	4	42	58,00
	Total	287	
16.5	1	159	138,54
	2	86	111,36
	4	42	231,50
	Total	287	
16.6	1	159	160,91
	2	86	123,00
	4	42	123,00
	Total	287	

Test Statistics^{a,b}

	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6
Chi-Square	45,121	62,808	144,640	81,804	84,993	39,470
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 3,

Ranks

	4,	N	Mean Rank
16.1	1	56	108,00

	2	115	144,19
	3	116	161,19
	Total	287	
	1	56	116,88
16.2	2	115	150,88
	3	116	150,28
	Total	287	
	1	56	71,00
16.3	2	115	125,90
	3	116	197,18
	Total	287	
	1	56	195,00
16.4	2	115	96,59
	3	116	166,38
	Total	287	
	1	56	123,88
16.5	2	115	140,41
	3	116	157,28
	Total	287	
	1	56	123,00
16.6	2	115	140,47
	3	116	157,64
	Total	287	
	1	56	123,00

Test Statistics^{a,b}

	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6
Chi-Square	27,520	10,063	128,600	77,829	9,072	18,479
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,000	,007	,000	,000	,011	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 4,

Ranks

	5,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
16.1	1	200	128,81	25761,50
	2	87	178,93	15566,50

	Total	287		
	1	200	141,27	28254,00
16.2	2	87	150,28	13074,00
	Total	287		
	1	200	143,47	28693,50
16.3	2	87	145,22	12634,50
	Total	287		
	1	200	164,09	32817,00
16.4	2	87	97,83	8511,00
	Total	287		
	1	200	138,23	27645,00
16.5	2	87	157,28	13683,00
	Total	287		
	1	200	153,14	30627,00
16.6	2	87	123,00	10701,00
	Total	287		

Test Statistics^a

	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6
Mann-Whitney U	5661,500	8154,000	8593,500	4683,000	7545,000	6873,000
Wilcoxon W	25761,500	28254,000	28693,500	8511,000	27645,000	10701,000
Z	-6,262	-,983	-,190	-6,694	-2,115	-4,618
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,326	,849	,000	,034	,000

a. Grouping Variable: 5,