



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

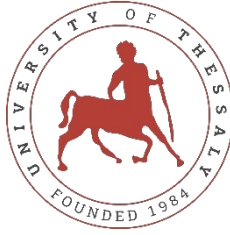
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Παρασκευή Σχοινά

ΒΟΛΟΣ 2021



UNIVERSITY OF THESSALY

DEPARTMENT OF ICHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT AND DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME

«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»

JOIN POSTGRADUATE MASTER'S THESIS

«Teachers views on interdisciplinarity, thematology and teaching methods of environmental education programs to disabled people or to those with special educational needs»

Paraskevi Schoina

Volos 2021

Σελίδα 1

I. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην έρευνα που ακολουθεί εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της ήταν να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τις μεθόδους, τα προγράμματα και τη συνεκπαίδευση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτό πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων της Θεσσαλίας, από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2020. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν επαρκείς, τα αποτελέσματα ικανοποιητικά, καθώς οι περισσότερες απαντήσεις αντιστοιχούσαν στις τιμές «*Συμφωνώ*» και «*Συμφωνώ Απόλυτα*» ώστε να υπάρξουν τα κατάλληλα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα είναι πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα και πως η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη τους. Επίσης, πως η θεματολογία μπορεί να αλλάξει και να ενταχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά και πως οι μέθοδοι Π.Ε. είναι πολύτιμες για τους μαθητές. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για να εφαρμοστεί η Π.Ε. στους μαθητές. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές και θέλουν τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση και να συμμετέχουν ισότιμα στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς να κάνουν το καλύτερο δυνατό για περισσότερη επιμόρφωση και προσπάθεια στήριξης τους.

Λέξεις - κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Συνεκπαίδευση

II. SUMMARY

The following research examines teachers' views on the interdisciplinarity, thematology and teaching methods of Environmental Education programs for people with disabilities and / or special education needs. The purpose was not to answer questions about the teaching and implementation of Environmental Education for students with disabilities, teacher preparation, methods, programs and inclusive education in educational institutions. This was done by completing a questionnaire by teachers of high schools and lyceums of Thessaly, from August to October 2020. The answers given by the teachers were sufficient, the results satisfactory, as most of the answers corresponded to the values "I agree" and "I totally agree" to have the appropriate conclusions. The conclusions are that the majority of teachers consider that students with disabilities and / or special educational needs can participate in the programs and that the Environmental Education strengthens and promotes their integration. Also, how the topics can be changed and the Environmental Education can be integrated, but also how the IP methods are valuable for the students. The largest percentage of teachers consider that it is necessary to strengthen the knowledge and skills of general and special education teachers in order to apply PE to students. Most of the answers were positive and they want people with disabilities and / or special educational needs to be included in general education and to participate equally in Environmental Education programs and teachers to do their best for more training and support efforts.

Keywords: Environmental Education, Special Education, Co-education

III. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
II. SUMMARY.....	3
III. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
IV. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	6
V. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
VI. ΟΡΙΣΜΟΙ.....	8
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	8
Διεπιστημονικότητα.....	9
Άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	10
Συνεκπαίδευση.....	11
Κεφάλαιο 1 - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12
1.1. Άνθρωπος και φύση.....	12
1.2. Από τη φύση στο περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση....	14
1.3. Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	15
1.4. Σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	16
1.5. Διεπιστημονικότητα.....	17
1.6. Θεματολογία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	18
1.7. Μέθοδοι διδασκαλίας προγραμμάτων Π.Ε.....	18
1.8. Μετάβαση από το περιβάλλον στην αειφορία.....	25
Κεφάλαιο 2 - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	26
2.1. Αειφορία.....	26
2.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.).....	29
2.3. Τι νέο φέρνει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ).....	35
Κεφάλαιο 3 - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	37
3.1. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΑΑ).....	37
3.2. Αρχές και στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ). 39	
3.3. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ). 40	
Κεφάλαιο 4 - ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	41
4.1. Ιστορική αναδρομή.....	41
4.2. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	43
4.3. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής.....	45
4.4. Συνεκπαίδευση.....	46
4.5. Διαχωρισμός εννοιών «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση»...49	
4.6. Προοπτικές Ειδικής Αγωγής.....	50
Κεφάλαιο 5 - ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	51
5.1. Ειδική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.).....	51
5.2. Αρχές και σχεδιασμός Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.).....	52
5.3. Παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.).....	53
5.4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) στα άτομα με ειδικές ανάγκες. 55	

5.5.	Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) σε άτομα με ειδικές ανάγκες.....	56
5.6.	Μέθοδοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή.....	57
	Μέθοδος project.....	57
	Επίλυση προβλήματος.....	58
	Πειραματική μέθοδος.....	58
	Μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης.....	58
	Μελέτη πεδίου.....	58
	Προσομοίωση.....	58
	Παιχνίδια.....	58
	Παιχνίδια ρόλων.....	59
	Τα μουρμουρητά.....	59
	Ιδεοθύελλα.....	59
	Χαρτογράφηση εννοιών.....	59
	Ηθικό δίλημμα.....	59
	Κεφάλαιο 6 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
6.1.	Έρευνα – Προβληματισμός.....	60
6.2.	Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	60
6.3.	Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
6.4.	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	62
6.5.	Δεδομένα – Ανάλυση.....	63
	Κεφάλαιο 7 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	63
7.1.	Γενικό δείγμα.....	63
7.2.	Καταγραφή και ανάλυση αποτελεσμάτων.....	65
7.3.	Έλεγχος δηλώσεων ανά χαρακτηριστικό του δείγματος.....	74
	Κεφάλαιο 8 - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	81
8.1.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	81
8.2.	Συμπεράσματα.....	82
	Κεφάλαιο 9 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	84
9.1.	Συζήτηση.....	84
9.2.	Προτάσεις.....	87
	VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	88
	Ξενόγλωσση.....	88
	Ελληνόγλωσση.....	90

IV. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το φύλο
Πίνακας 2:	Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την ηλικιακή ομάδα
Πίνακας 3:	Κατανομή συχνοτήτων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης
Πίνακας 4:	Κατανομή συχνοτήτων με βάση τη σχέση εργασίας
Πίνακας 5:	Κατανομή συχνοτήτων με βάση την περιοχή εργασίας
Πίνακας 6:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιωματική μάθηση
Πίνακας 7:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση
Πίνακας 8:	Παρουσίαση ποσοτών κατανόησης Τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Πίνακας 9:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα
Πίνακας 10:	Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης
Πίνακας 11:	Αποτελέσματα απαντήσεων κατανόησης ανάλογα με την εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού
Πίνακας 12:	Αποτελέσματα απαντήσεων κατανόησης ανάλογα με την περιοχή εργασίας κάθε εκπαιδευτικού
Πίνακας 13:	Εμπειρία εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και προϋπηρεσία
Πίνακας 14:	Φορείς/βαθμίδες απασχόλησης εκπαιδευτικών
Πίνακας 15:	Γενική αποδοχή απόψεων των εκπαιδευτικών
Πίνακας 16:	Απαντήσεις ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών
Πίνακας 17:	Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά επίπεδο εκπαίδευσης
Πίνακας 18:	Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά φύλο
Πίνακας 19:	Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά ηλικία
Πίνακας 20:	Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά είδος εργασίας
Πίνακας 21:	Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά περιοχή
Πίνακας 22:	Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών

V. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημαντικότητα της έρευνας μπορεί να συσχετιστεί με την προώθηση της Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή ως τομέα μίας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας, της οποίας η προσφορά είναι μεγάλη στον τομέα της μάθησης, καθώς προσφέρει πληθώρα προγραμμάτων και μεθόδων. Ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία και ενισχύει την ομαδικότητα και τη βιωματική μάθηση, προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα με σκοπό να ενσωματωθεί η αειφορία και να υιοθετηθεί στην καθημερινή μας ζωή.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να ανιχνεύσει και καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας στα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποια δηλαδή η συμβολή της στη σχολική επίδοση και την ενσωμάτωση των παιδιών, στο αν ενισχύει την ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, την αντίληψη των μαθητών. Επίσης, για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι και χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση ή αν τα σχολικά προγράμματα χρειάζονται σχεδιασμό εκ νέου και διαμόρφωση. Στα κεφάλαια που ακολουθούν αναλύονται οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι σκοποί, η διεπιστημονικότητα, η θεματολογία της, οι μέθοδοι διδασκαλίας προγραμμάτων, η σημαντικότητα της αειφόρου ανάπτυξης, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι της. Επιπλέον, η ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής, η έννοια της συνεκπαίδευσης και η διαφοροποίηση της από την ένταξη και την ενσωμάτωση και τέλος η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για μία σύνδεση διαφορετικών πεδίων όπως η καινοτομία, η δημιουργικότητα, η αειφορία και η Π.Ε. Τελικός στόχος της έρευνας είναι να ανακαλύψει και να συμπληρώσει νέα στοιχεία και ποικίλα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών οι οποίες έχουν ως θέμα την Π.Ε. και τη σχέση της με την Ειδική Αγωγή.

VI. ΟΡΙΣΜΟΙ

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ένας βασικός ορισμός της Π.Ε. που διατυπώθηκε σε συνάντηση εργασίας στο Carson City της Νεβάδα των ΗΠΑ το 1970 είναι ο εξής: «Η Π.Ε. είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση των εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (Οικονόμου, 2007, σ. 9, 10). Επίσης, ένας άλλος ορισμός που διατυπώνεται από την UNESCO είναι ο εξής: «Η Π.Ε. είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει μία κοινότητα πολιτών, η οποία είναι ικανή και πρόθυμη να εργαστεί προς την κατεύθυνση της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων» (Οικονόμου, 2007, σ. 10). Ακόμη ένας ενδιαφέρον ορισμός της Π.Ε. που διατυπώνεται από τους Andrews και Cantrell είναι ο παρακάτω: «Είναι μία μαθησιακή διαδικασία που αυξάνει τις γνώσεις και την επίγνωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τις σχετικές προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και πείρα για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, κινήτρων και δεσμεύσεων έτσι ώστε να παίρνουν οι άνθρωποι ενημερωμένες αποφάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση» (Οικονόμου 2007, σ. 10). «Η Π.Ε. είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος». (I.U.C.N., 1970.) «Η Π.Ε. δεν είναι τίποτε περισσότερο ή λιγότερο από μια εκπαίδευση των πολιτών (education au civisme) που συνίσταται στη δημιουργία πνεύματος προσωπικής στράτευσης και κοινωνικής υπευθυνότητας παράλληλα με μια συστηματική αντίληψη της σχέσης του ανθρώπου με

τη φύση...» (O’Riordan, 1976). Ένας άλλος ορισμός της Π.Ε. είναι ο εξής: «Είναι η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος» (Hungerford & Peyton & Wilke, 1980). Είναι μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος (UNESCO, 1988).

Διεπιστημονικότητα

Ο όρος «διεπιστημονικότητα-interdisciplinarity» (ή πολυεπιστημονικότητα – multidisciplinary) αφορά την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επιστημών, για να αντιμετωπιστεί σφαιρικά και να κατανοηθεί ένα πρόβλημα ή μια δυσκολία. Είναι ο τρόπος οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων. (Ματσαγγούρας, 1997). Σε μια διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση ένα θέμα μελετάται από κάθε άποψη με τη συμβολή δεξιοτήτων από άλλες επιστήμες και από τη ζωή. Το θέμα ή η έννοια μπορεί να μελετηθεί σε συγχρονία και διαχρονία είτε παραγωγικά είτε επαγωγικά (Ματσαγγούρας, 1997).

Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων και ικανοτήτων τα οποία περιέχονται σε αυτά και πρέπει να κατακτηθούν. Ένα θέμα προσδιορίζεται με βάση το ερώτημα «τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα»; Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπλεκόμενα στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Με αυτή την έννοια το θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα. Όταν χρησιμοποιείται ο όρος

«discipline» (multidisciplinary, interdisciplinary, cross disciplinary) κάτι άλλο από τη διαθεματική προσέγγιση νοείται. (Ματσαγούρας, 1997).

Άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας, λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (ν.3699/2008).

Το Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. προτείνει ως ορισμό της Αναπηρίας τον εξής: «...ο όρος ‘άτομα με ειδικές ανάγκες’ περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν

ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο».

Συνεκπαίδευση

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, η σύγχρονη τάση που επικρατεί, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους μέσα στα γενικά σχολεία. Ο όρος συνεκπαίδευση που διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1985 στη Διεθνή σύνοδο για την ειδική αγωγή στη Σαλαμάνκα, αφορά την προσπάθεια που γίνεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν δυσκολίες στην ικανότητα μάθησης, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Η έννοια της συνεκπαίδευσης θεμελιώνει τη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και επιδιώκει να δημιουργηθούν σχολεία που θα αναγνωρίζουν, θα κατανοούν και θα γνωρίζουν πως να αντιμετωπίζουν σωστά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μιλώντας για συνεκπαίδευση, πρέπει παράλληλα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι στοχευμένη στην αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο. Μιας τάξης η οποία θα περιέχει ένα ευρύ φάσμα ιδιαιτεροτήτων όπου θα πρέπει να αναπτυχθούν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης διαφορετικών αναγκών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να ενθαρρύνονται και να μαθαίνουν να δημιουργούν νέα εκπαιδευτικά υλικά που θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες κάθε παιδιού. (UNESCO, 2001)

Η συνεκπαίδευση τέλος θεωρείται μία σημαντική παράμετρος μίας επιτυχημένης κοινωνικοποίησης για την πλειονότητα των παιδιών με ιδιαιτερότητες, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες και αντιφάσεις που προκύπτουν και αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Κεφάλαιο 1 - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Άνθρωπος και φύση

Ο άνθρωπος με την εμφάνιση του στη γη, έχοντας πάντα ανεπτυγμένο το ένστικτο της επιβίωσης, δραστηριοποιήθηκε σύμφωνα με τις απαραίτητες ανάγκες για την παρουσία του στη φύση και ανέπτυξε δράσεις με τις οποίες μετέτρεψε το περιβάλλον σε πολλά επίπεδα (Moran et al., 1986). Από τις εποχές του λίθου, του χαλκού και του σιδήρου μέχρι τη δημιουργία των πρώτων κοινωνιών αλλά και πριν τη βιομηχανική επανάσταση ο άνθρωπος προμηθευόταν από το περιβάλλον πόρους παρεμβαίνοντας στα φυσικά συστήματα, μεταλλάσσοντάς τα, ώστε η απόδοσή τους να είναι καλύτερη. Με τον τρόπο αυτό στόχευε στην κάλυψη των αναγκών του, βιοτικών, κοινωνικών και πολιτικών, ανάλογα τις συνθήκες της εποχής (Wackernagel & Rees, 1996).

Η συγκρότηση του περιβάλλοντος του κάθε ανθρώπου έγινε σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε εποχής και με την αξιοποίηση των πόρων και της φύσης. Για να καλυφθούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες όμως, υπήρξαν μεταβολές και προβλήματα στον ίδιο και στους φυσικούς πόρους. Οι «πιέσεις» που δέχονται τα οικοσυστήματα και οι φυσικοί πόροι είναι πολλές και οφείλονται στις επιλογές των ανθρώπων που στοχεύουν στην ανάπτυξη, στις οικονομικές-πολιτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες (Moran et al., 1986).

Ο ορισμός της έννοιας του περιβάλλοντος δεν μπορεί να δοθεί με μια φράση και από μία διάσταση, παρόλο που ο άνθρωπος έδειχνε πάντα μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό. Ο όρος «περιβάλλον» είναι πολύ γενικός. Συνήθως, με τον όρο αυτόν αναφερόμαστε σε όσα βρίσκονται γύρω μας, δηλαδή σε όσα μας περιβάλλουν. Πρόκειται για μια πλούσια έννοια με μεγάλη σπουδαιότητα. Ευρύτερα, η έννοια του περιβάλλοντος μπορεί να αναλυθεί ως «το σύνολο των συνθηκών σε κάποιο συγκεκριμένο τόπο πάνω στην επιφάνεια της γης» (Pryce, 1987, σ. 99). Από οικολογικής πλευράς ένας αποδεκτός για το περιβάλλον ορισμός είναι αυτός των (DeRoos και Van Parjis, 2010, σ. 75) που αναφέρει ότι «το περιβάλλον είναι το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που περιβάλλουν ένα σύστημα, έναν οργανισμό, μια κοινότητα, ένα αντικείμενο».

Το περιβάλλον μπορεί να χωριστεί σε αβιοτικό και βιοτικό. Το πρώτο απαρτίζεται από τους χημικούς και φυσικούς παράγοντες π.χ. έδαφος, φως, νερό, κλίμα και το δεύτερο από το σύνολο των οργανισμών. Δε δρουν ανεξάρτητα μεταξύ τους, αλλά δημιουργούν ένα πολυσύνθετο σύστημα σχέσεων με δυναμική ισορροπία, η οποία παρεμποδίζεται μόνο όταν υπάρχουν σημαντικές μεταβολές, διαφορετικά υπάρχουν ρυθμιστικοί μηχανισμοί για τη διατήρησή της. Με τα χρόνια υπήρξαν και άλλοι πολλοί προσδιορισμοί οι οποίοι δηλώνουν τα χαρακτηριστικά του. Πρόκειται για το περιβάλλον κοινωνικό, ανθρώπινο, τεχνητό, πολιτιστικό.

Στις μέρες μας η οικολογική κρίση έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις, έχει διαφορετικό περιεχόμενο και μας δείχνει τη βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στην έννοια του περιβάλλοντος. Σήμερα το περιβάλλον διαχωρίζεται σε φυσικό και ανθρωπογενές. Όταν γίνεται αναφορά στο φυσικό περιβάλλον, πρόκειται για τα φυσικά οικοσυστήματα, ενώ, όταν γίνεται λόγος για το ανθρωπογενές, πρόκειται για τα οικοσυστήματα που δημιούργησε ο άνθρωπος (Sarre, 1987, σ. 18). Ο Αναστασάτος (2005) υποστηρίζει ότι:

Η πρόοδος των επιστημών είχε σαν αποτέλεσμα την πολυδιάσπαση του όρου «περιβάλλον» και ταυτόχρονα με την οικολογική κρίση και την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που απαιτούν μια συνολική αντιμετώπιση επήλθε η συνεργασία και η διεπιστημονική αντιμετώπισή τους, θέση που υιοθετεί και η συστημική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
(σ. 82).

Σύμφωνα με τους (Βαβουγιός κ. συν., 2005) στον 21^ο πλέον αιώνα το περιβάλλον είναι ένα σύστημα που εξελίσσεται δυναμικά και η διαμόρφωσή του οφείλεται στις σχέσεις εξάρτησης των μελών από το οποίο απαρτίζεται. Όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί ζουν ανάμεσα σε καταστάσεις, επιρροές και σχέσεις, είτε φυσικές είτε ανθρωπογενείς. Όλες οι ενέργειες του καθενός οργανισμού διαμορφώνουν το περιβάλλον.

Τον 19^ο αιώνα δημιουργήθηκε ένα κίνημα για την προστασία και τη διατήρηση της φύσης. Αυτό έγινε με αφορμή την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Στη συνέχεια, τον 20^ο αιώνα ακολούθησαν και άλλα παρόμοια κινήματα τα οποία εκδηλώθηκαν το καθένα με δικό του τρόπο και κατεύθυνση (Φλογαΐτη, 2011). Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (1993, 1999) δύο είναι τα σημαντικά κινήματα που δημιουργήθηκαν τον 19^ο και 20^ο αιώνα: το κίνημα της Εκπαίδευσης για τη Διατήρηση της φύσης και το κίνημα για τη Μελέτη της φύσης. Σκοπός του πρώτου ήταν να ενημερωθούν όλοι για την προστασία του περιβάλλοντος και των διάφορων ειδών του. Σκοπός του δεύτερου ήταν η αναγνώριση της φυσικής ομορφιάς, της εκτίμησης και του σεβασμού προς τη φύση καθώς και η επαφή με το περιβάλλον, με το νου και τις αισθήσεις του καθενός.

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2006) τη δεκαετία του '60 το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την προστασία και διατήρηση της φύσης στο περιβάλλον και στην αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Το περιβάλλον αποτελεί έννοια πιο διευρυμένη από αυτή της φύσης. Όλη αυτή η μεταπήδηση των εννοιών οδήγησε σε ένα νέο κίνημα, που ονομάζεται Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

1.2. Από τη φύση στο περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Τρίκολα (2015), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως αντικείμενο *«να αντιμετωπίσει τα περιβαλλοντικά θέματα γνώσης ολιστικά, με ερευνητικό τρόπο και κριτικά, σε όλο το φάσμα και με την ευρεία έννοια της λέξης περιβάλλον. Δε γίνεται παθητικά η μεταφορά της γνώσης, αλλά ενεργητικά με συμμετοχή του διδασκομένου, κάτω από την καθοδήγηση του διδάσκοντα»*. Το αντικείμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι διαθεματικό και διεπιστημονικό, κάτι που είναι εμφανώς σαφές, διότι η φύση δε μπορεί να διαιρεθεί με ανθρώπινα μέτρα.

Σύμφωνα με τον (Κάιλα κ. συν.,-2005) η λειτουργία της κοινωνίας και οι απόψεις των ανθρώπων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον είναι αποτελέσματα της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Οι απόψεις του ανθρώπου σχετίζονται με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές επιλογές του. Η υιοθέτηση νέων αξιών και κανόνων

βοηθούν στην καλύτερη προστασία του περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα του ρόλου της Π.Ε. (Κάιλα κ. συν., 2005).

Οι απλές επιδιώξεις για την προστασία της φύσης και τα κινήματα που έχουν δημιουργηθεί κατά καιρούς δεν είναι τόσο σημαντικά και αποτελεσματικά όσο ο ρόλος και η δράση της Π.Ε. (Φλογαίτη, 1993). Η Π.Ε. στηρίχθηκε διεθνώς από όλες τις σχετικές με το περιβάλλον οργανώσεις. Είναι σημαντική εκπαίδευση, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων και να δώσει προτάσεις για τη λύση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Ορόσημο για την πορεία της Π.Ε. στάθηκαν τα μεγάλα συνέδρια της Στοκχόλμης (1972), του Βελιγραδίου (1976), της Τιφλίδας (1977) και της Μόσχας (1987) τα οποία οργανώνονται από την προστασία της ΟΥΝΕΣΚΟ και του ΟΗΕ. Τα συνέδρια αυτά βοηθούν, ώστε να γίνει γνωστή η σπουδαιότητα της Π.Ε., οι σκοποί της, οι στόχοι της, οι αρχές και οι μέθοδοι (Δημητρίου, 2009).

1.3. Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι βασικοί στόχοι της Π.Ε. είναι οι εξής: Η **συνειδητοποίηση** η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και την πρόεπουσα ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον. Οι **γνώσεις** με τις οποίες οι πολίτες θα μπορούν, αφού θα έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες εμπειρίες, να ανταπεξέλθουν στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι **στάσεις** που πρέπει οι πολίτες να αποκτήσουν ώστε να διαχειρίζονται σωστά το περιβάλλον, να αποκτήσουν κίνητρα και να συμμετέχουν ενεργά στις περιβαλλοντικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται. Οι **ικανότητες** που είναι καλό να αποκτήσουν οι πολίτες και τέλος η **συμμετοχή – δράση**, ώστε να αντιμετωπίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα (UNESCO, 1978, σ. 26).

Σύμφωνα με τον Posch (1997) για την πραγματοποίηση των στόχων της Π.Ε. έπρεπε να γίνουν κάποιες διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση. Με την άντληση πολλών στοιχείων από τα προοδευτικά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα διαμορφώθηκε το πλαίσιο της Π.Ε., το οποίο εκφράζεται από τη διεπιστημονική προσέγγιση της πραγματικότητας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, την παιδαγωγική προσέγγιση της γνώσης, τη

μάθηση μέσω προσωπικής προσπάθειας και εμπειριών, τη μελέτη διάφορων περιβαλλοντικών θεμάτων, τη χρήση του περιβάλλοντος ως πηγή μάθησης (Stevenson, 1987). Η Π.Ε. είναι αντίθετη στην παραδοσιακή μάθηση του σχολείου και διαφοροποιείται, δεν είναι παθητική, δεν παράγει ιεραρχικές μορφές διδασκαλίας

Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι η Π.Ε. είναι αυτή που τα τελευταία χρόνια έφερε πολλές αλλαγές στην εκπαίδευση, κοινωνικές και εκπαιδευτικές (Φλογαΐτη, 2006).

1.4. Σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι σκοποί της Π.Ε. έγιναν για πρώτη φορά γνωστοί στο Βελιγράδι και η οριστικοποίησή τους πραγματοποιήθηκε στην Τιφλίδα. Διαφοροποιούνται συνεχώς ανάλογα με τις καταστάσεις. Οι τρεις βασικοί σκοποί μπορούμε να πούμε πως είναι οι εξής:

- Η παροχή γνώσης και η κατανόηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των αστικών και αγροτικών περιοχών σε οικονομικό, κοινωνικό και οικολογικό επίπεδο.
- Η απόκτηση γνώσεων, ώστε να μπορούν αποτελεσματικά να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, για να υπάρξει μια άλλη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον (Αναστασάτος, 2005).

Βασικός σκοπός της Π.Ε. είναι να γίνει κατανοητή η φύση του φυσικού και του κτισμένου περιβάλλοντος, η οποία συμβαίνει λόγω της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και να αποκτήσουν οι πολίτες αξίες, στάσεις και γνώση, ώστε να αντιμετωπίσουν υπεύθυνα τα περιβαλλοντικά προβλήματα (UNESCO, 1978).

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2006) βασικός σκοπός της Π.Ε. είναι η διαμόρφωση των πολιτών σε πολίτες με υπευθυνότητα, δηλαδή άτομα που έχουν μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα του περιβάλλοντος, έχουν κατανοήσει απολύτως το περιβάλλον, έχουν ευαισθητοποιηθεί και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα περιβαλλοντικά δρώμενα.

1.5. Διεπιστημονικότητα

Εκτός από τον ορισμό της UNESCO που δίνεται για την Π.Ε. και τη θέση της στα αναλυτικά προγράμματα, ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αξίζει να αναφερθεί είναι το ζήτημα της διεπιστημονικότητας. Σύμφωνα με τον Morin (1990) η επιστήμη δε θα μπορούσε να υπάρχει, αν δεν ήταν διεπιστημονική. Η επιστήμη είναι αποτέλεσμα ένωσης πολλών επιστημών. Με αυτόν τον τρόπο έχει επέλθει μία επιστημονική σταθερότητα. Η διεπιστημονική προσέγγιση χρησιμοποιείται καθημερινά και στον επαγγελματικό τομέα, ανάμεσα σε πολλές ειδικότητες. Πολλά άτομα διαφορετικών ειδικοτήτων συνεργάζονται καθημερινά και υπάρχει ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων (Φατούρος, 1982).

Υπάρχουν πολλά είδη διεπιστημονικότητας και κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί σχετικοί όροι οι οποίοι παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με την UNESCO αυτοί είναι: Η **πολυεπιστημονικότητα** όπου μιλάμε για μια απλή αναφορά επιστημονικών πληροφοριών, η **διεπιστημονικότητα** που σχετίζεται με τη συστημική προσέγγιση και απαιτεί κατάλληλη γνώση και των άλλων επιστημών και τέλος η **δια-επιστημονικότητα** που εννοεί τη σύνδεση των επιστημών σύμφωνα με την έννοιά τους (UNESCO, 1997).

Η πολυεπιστημονικότητα δεν μπορεί να δώσει έγκυρα αποτελέσματα, καθώς ο κάθε επιστήμονας διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο του και δεν μπορεί να λάβει υπόψη τα δεδομένα του άλλου. Η διεπιστημονικότητα στην Π.Ε. προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ των δεδομένων των επιστημών, την επικοινωνία ανάμεσα στους επιστήμονες (Αργυρόπουλος, 1982). Αυτό θα συμβεί αν οι επιστήμονες ξεφύγουν από το γνωστικό τους αντικείμενο και δώσουν βάση και σε άλλα ερευνητικά δεδομένα (Ρομπέν, 1990).

Κατά συνέπεια, η Π.Ε. δεν πρέπει να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα σαν ένα ξεχωριστό ή διαφορετικό μάθημα, αλλά να συνδυαστεί με τα ήδη υπάρχοντα μαθήματα. Η Π.Ε. είναι ένα μάθημα που γεννήθηκε με το συνδυασμό άλλων επιστημών φυσικών και κοινωνικών, παρέχει μια συλλογική αντίληψη για το περιβάλλον και βοηθάει, ώστε

να αναλάβουν οι πολίτες την κατάλληλη δράση (UNESCO, 1977). Η Π.Ε. δεν αφορά μία συγκεκριμένη επιστήμη και οι παράγοντες από τους οποίους αποτελείται είναι πολλοί και ποικίλουν. Γι' αυτό και η ανάλυση και η εξήγησή της είναι εξαιρετικά περίπλοκη (Παπαγούνος, 1982).

Η γνώση αποτελείται από στοιχεία τα οποία βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κάθε καινούργιο στοιχείο γνώσης δεν προστίθεται απλά εκεί όπου κάποιο άλλο λείπει, αλλά προκαλείται μία μίξη μεταξύ τους με αποτέλεσμα τη δημιουργία της γνώσης. Δε χρειάζεται απλά συγκεκριμενοποίηση των στοιχείων αλλά επικοινωνία μεταξύ τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997).

1.6. Θεματολογία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η θεματολογία της Π.Ε. είναι εκτενής και περιλαμβάνει το αειφόρο σχολείο – αυλή σχολείου, την αειφόρο κατοικία-, το ενεργειακό ζήτημα οικολογικό/ ενεργειακό αποτύπωμα στο σχολείο και στο σπίτι-, το τοπικό περιβάλλον -το σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα, τους ελεύθερους χώρους δηλαδή την αξιοποίηση, διαμόρφωση και προστασία τους, τη διατήρηση και προστασία του αστικού και περιαστικού πρασίνου, τις βιοτεχνολογικές εφαρμογές και το περιβάλλον, τη διαχείριση φυσικών πόρων, την έννοια της διατήρησης φυσικού περιβάλλοντος, τους περιβαλλοντικούς κινδύνους, τους χώρους, την οργάνωση και χρήση τους, το ανθρωπογενές περιβάλλον, τις παραμέτρους και την υποβάθμισή του, την ποιότητα ζωής και τέλος τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία (Δημητρίου, 2005).

1.7. Μέθοδοι διδασκαλίας προγραμμάτων Π.Ε.

Στόχος της Π.Ε. είναι μία σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων. Χαρακτηριστικά της είναι η συμμετοχή όλων και η επίλυση σοβαρών προβλημάτων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πλήρως συνδεδεμένα μεταξύ τους, αποτελούν το κεντρικό πλαίσιο της Π.Ε. και επηρεάζουν της παιδαγωγικές μεθόδους που αυτή χρησιμοποιεί (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005). Θα ήταν ωφέλιμο οι εκπαιδευτικές πρακτικές να επηρεαστούν από όρους οι οποίοι θα την καταστήσουν ως «βιωμένη εμπειρία» (Giroux, 1989).

Ο κλασικός τρόπος εκμάθησης και μετάδοσης πληροφοριών δεν είναι ο κατάλληλος για τη διδασχία των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Με τους τρόπους αυτούς δεν οδηγεί στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την κατανόηση της σοβαρότητας των ποικίλων προβλημάτων (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Η παράδοση μαθήματος η οποία πολλές φορές τείνει να γίνει και δασκαλοκεντρική με την παρουσίαση διάφορων πληροφοριών δεν είναι η κατάλληλη μέθοδος. Οι ακροατές συνήθως με τη μέθοδο αυτή δε συγκρατούν το μεγαλύτερο μέρος των όσων έχουν ειπωθεί. Για να επιτευχθεί σωστά η εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να συμμετέχουν έμπρακτα και οι μαθητές. Με την απλή παράδοση δεν είναι σίγουρο ότι οι μαθητές στο υπόλοιπο της ζωής τους θα αλλάξουν τη στάση τους προς το περιβάλλον και γενικότερα τον τρόπο ζωής τους (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Οι μέθοδοι που μπορούν να βοηθήσουν στη σωστή μετάδοση των γνώσεων που σχετίζονται με την Π.Ε. είναι αρκετές. Μια από αυτές είναι η «**εμπειρική μάθηση**». Είναι μία σύνδεση του μαθητή με τα όσα διδάσκεται σύμφωνα με τα βιώματα του και την υπενθύμιση των εμπειριών αυτών. Σύμφωνα με τον Dewey η εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι μια απλή μεταφορά γνώσεων αλλά μια εμπειρική διαδικασία. Χρειάζεται προσπάθεια και συγκινήσεις, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Για τον Kolb η μάθηση σχετίζεται με το αν οι εμπειρίες του κάθε ατόμου έχουν εξεταστεί και αξιολογηθεί. Οι (Svinicki & Dixon, 2005) πιστεύουν πως ο κύκλος της μάθησης είναι χρήσιμος. Προτείνουν ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί μέσα, όπως την επιτόπια έρευνα, τη διάλεξη, τα εργαστηριακά πειράματα και τα παιχνίδια. Ο πειραματισμός μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μελέτης περιπτώσεων (case study), της εργαστηριακής εργασίας και της προσομοίωσης. Είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διστάζουν να αλλάξουν τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, καθώς δεν είναι σίγουροι για τις άλλες τεχνικές ή δεν ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν. Η αλλαγή απαιτεί συγκεκριμένα βήματα, όπως το να κατανοήσουν τα προβλήματα που είναι αποτέλεσμα της κλασικής διδασκαλίας, να πάρουν απόφαση πως ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων πρέπει να αλλάξει, να εκπαιδευτούν πάνω στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να κατανοήσουν τις

ανάγκες μάθησης των μαθητών και να αλλάξουν τις πηγές μάθησης και πληροφόρησης. (Δημητρίου, 2005)

Η αλλαγή στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης είναι αυτή που θα εξασφαλίσει αν οι μαθητές στο μέλλον ως ενεργοί πολίτες πλέον θα δράσουν ορθά σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Όλες οι περιβαλλοντικές μέθοδοι έχουν τα αρνητικά και τα θετικά τους.

Η «έρευνα δράσης» έχει σαν χαρακτηριστικό τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση, τον προσδιορισμό του προβλήματος. «Έρευνα» και «δράση» συνδέονται και με την ένωση αυτή αυξάνεται η επίτευξη της γνώσης (Kemmis & McTaggart, 1982). Πατέρας της μεθόδου αυτής είναι ο Kurt Lewin. Ασχολείται με τα πρακτικά προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και όχι με τα θεωρητικά (Nixon, 1989). Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει μόνο θεωρητική στάση απέναντι στους μαθητές αλλά και ερευνητική. Είναι μία συλλογική μέθοδος που οδηγεί στο διάλογο, τη συνεργατικότητα, έχοντας αποτελέσματα μέσω δράσεων και όχι μέσω της κλασσικής παράδοσης του μαθήματος. Μπορεί να γίνει συνεργατικά από αρκετούς εκπαιδευτικούς, προσφέροντάς τους δυνατότητες εξέλιξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μια από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές μεθόδους είναι η «μέθοδος project». Άρχισε να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο τη δεκαετία του '70 κυρίως στη βόρεια και κεντρική Ευρώπη. Πολλά προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές κοινότητες βασίστηκαν σε αυτή. Είναι από τις πιο καλές και χρήσιμες μεθόδους διδασκαλίας (Stevens, 1996). Είναι ένα βοήθημα με το οποίο οι μαθητές αποκτούν συνέπεια και ελευθερία. Στο ερώτημα τι είναι project, μπορούμε να απαντήσουμε πως είναι μία μέθοδος που συνεργάζονται και δρουν εκπαιδευτικοί και παιδιά και η διδασκαλία σχεδιάζεται ομαδικά από όλους (Frey, 1986). Ακριβής ορισμός δεν μπορεί να δοθεί, καθώς τα όρια της δεν είναι σταθερά. Μπορεί να τα κατανοήσει κάποιος αν ο ίδιος βιώσει τη μέθοδο και τις ιδιομορφίες της (Katz, 1988). Αν θέλουμε με λίγα λόγια να περιγράψουμε τα στάδια της μεθόδου μπορούμε να πούμε τα εξής: Αρχικά, οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν και να επιλέξουν ένα θέμα, σύμφωνα με τα ερεθίσματα που έχουν,

με τα μαθήματα που παρακολουθούν στο σχολείο, στη συγκεκριμένη περίπτωση για παράδειγμα ένα περιβαλλοντικό ζήτημα και πώς θα καταλήξουν στην επίλυσή του. Αφού γίνει η επιλογή του θέματος, οι μαθητές πρέπει να χωριστούν σε ομάδες, ώστε να συζητήσουν αρχικά γενικά για το ζήτημα, να αναζητήσουν τα βασικά σημεία και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην αναλυτικότερη διερεύνησή του. Καλό θα ήταν κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας οι ομάδες να ενημερωθούν μεταξύ τους για την πορεία της έρευνάς τους. Με την ολοκλήρωση της μελέτης συνθέτονται όλα τα στοιχεία, γίνεται καταγραφή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα γίνονται γνωστά είτε μέσω σχολικών εφημερίδων ή και μέσω των μέσων ενημέρωσης. Η διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, την τάξη και το θέμα επιλογής (Katz, 1988).

Μια ακόμη διδακτική μέθοδος είναι η «**επίλυση προβλημάτων**». Μέσω αυτής γίνεται η αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων της ζωής. Ο μαθητής, για να καταφέρει τον σκοπό του, πρέπει να μεταθέσει ένα εμπόδιο. Όσα πραγματοποιεί για την επίτευξη του σκοπού είναι η λύση του προβλήματος (Κόκκοτας, 1997).

Η **μελέτη περίπτωσης (case study)** είναι μέθοδος, η οποία δίνει τη λύση σε σύνθετα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και τους δίνει τη δυνατότητα για τη λήψη νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Το μόνο αρνητικό της μεθόδου αυτής είναι ότι μπορεί να μην οδηγήσει σε σωστά αποτελέσματα. Πρέπει να γίνεται σωστή προετοιμασία και μελέτη των πληροφοριών, ώστε να αποφεύγονται τα λάθη.

Σύμφωνα με τον Γραμματά (1996), η **υποκριτική ρόλων** δεν είναι ευχάριστη για όλους τους μαθητές, ενώ δεν είναι κατάλληλη για μεγάλο αριθμό μαθητών, δηλαδή δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δώσει τις κατάλληλες οδηγίες και θα βοηθήσει στην πραγματοποίηση της μεθόδου. Η **δραματοποίηση** μπορεί να χαρακτηριστεί ως θεατρικό παιχνίδι και είναι μια μέθοδος που προάγει την εμπειρική βιωματική μάθηση. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να ξεφύγουν από τα γεγονότα της καθημερινότητας.

Μια άλλη μέθοδος που απαιτεί τη συνεργατικότητα και την υπευθυνότητα των μαθητών είναι η **συνεταιριστική μάθηση**. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα θετικά της μεθόδου. Τα αρνητικά είναι πως τα παιδιά δρουν ανάλογα με τη νοοτροπία τους, οπότε κάποια μένουν αποστασιοποιημένα, ενώ άλλα προσπαθούν να δείξουν περισσότερο το χαρακτήρα τους μέσω αυτής της διδακτικής μεθόδου και να διαφέρουν από τους συμμαθητές τους (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Ένα άλλο μοντέλο μάθησης είναι οι **σωκρατικοί διάλογοι**. Στο μοντέλο αυτό ο καθηγητής κατευθύνει τους μαθητές με μία σειρά ερωτήσεων, δομημένες με την κατάλληλη σειρά και με αυτόν τον τρόπο καταλήγει στο να διδάξει αυτό που έχει βάλει στόχο εξ αρχής. Έτσι, οι μαθητές διασφαλίζουν τη γνώση (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Ο **καταιγισμός ιδεών (brainstorming)** ως τεχνική διδασκαλίας εφαρμόστηκε από τον Alex Osborn. Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές ανακαλούν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα θέμα διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του (Κόκκος, 1998). Ο καταιγισμός ιδεών δηλαδή, δεν απαιτεί από τους μαθητές να έχουν ειδικές γνώσεις και επιτρέπει στον κάθε μαθητή να εκφραστεί για το θέμα χωρίς να αξιολογηθεί, φέρνοντας στο μυαλό του ιδέες σχετικά με αυτό. Οι εκφραζόμενες ιδέες μπορεί να μη συμφωνούν με το αρχικό θέμα, ούτε με τα όσα ζήτησε ο εκπαιδευτικός, ωστόσο με την τεχνική αυτή δημιουργείται μια τράπεζα ιδεών που αξιοποιούνται δημιουργικά (Κόκκος, 1998). Ο καταιγισμός ιδεών εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή ενός γνωστικού αντικειμένου, ώστε να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ποιο είναι το επίπεδο μάθησης των μαθητών. Ο χρόνος που δίνεται, ώστε να απαντήσουν, είναι ανάλογος της έκτασης και της δυσκολίας του θέματος. Αυτό ορίζεται από τον εκπαιδευτικό, όπως και το αν οι μαθητές εργαστούν σε ομάδες ή όχι (Ψύλλος κ. συν., 1993). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να εξηγήσει την πρακτική, να καταγράψει τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα, να δώσει ώθηση στους μαθητές, ώστε όλοι να είναι ενεργοί και να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο, να διαχειρίζεται την όλη διαδικασία μέχρι οι απαντήσεις που θα δοθούν να είναι επαρκείς. Τα θετικά του καταιγισμού ιδεών είναι πως οι μαθητές

αναπτύσσουν την ελεύθερη έκφραση, γίνονται πιο δημιουργικοί, μαθαίνουν να δίνουν απαντήσεις μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια, αναπτύσσουν τη φαντασία τους. Τα αρνητικά είναι πως μπορεί να μη συμμετέχουν όλοι οι μαθητές (Kochney, 1996).

Μια παρόμοια με τον καταγιισμό ιδεών μέθοδος είναι η **συζήτηση μέσα στην τάξη – συζήτηση σε ομάδες**. Είναι καλό να εφαρμόζεται σε τάξεις 20 – 25 ατόμων, καθώς αλλιώς δεν είναι δυνατή η συμμετοχή όλων και αυτό είναι ένα από τα μειονεκτήματά της. Χρειάζεται σωστός προγραμματισμός και καθοδήγηση. Η ένταξη των παιδιών σε μικρές ομάδες τους δίνει περισσότερη αυτοπεποίθηση και άνεση, οπότε συμμετέχουν περισσότερο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στο σχεδιασμό και τη δομή των ερωτήσεων, ώστε η συζήτηση να μην περιοριστεί σε ένα μόνο μέρος του θέματος αλλά να αναλυθούν όλα επαρκώς (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Οι **προσομοιώσεις σε ηλεκτρονικό υπολογιστή** είναι αναπαραστάσεις που σχεδιάζει ο άνθρωπος με τις οποίες προσπαθεί να δώσει μία εξήγηση σε περιβαλλοντικά θέματα, να μιλήσει σχετικά με αυτά. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι πολύ χρήσιμη για τους μαθητές, καθώς ξεφεύγουν από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, ενισχύεται η κριτική ικανότητα τους, αποκτάνε νέες σημαντικές γνώσεις και διευρύνονται οι ορίζοντές τους. Η μέθοδος αυτή είναι πιο αποδοτική από την παραδοσιακή, καθώς μειώνει το άγχος των μαθητών και τους βάζει στα μονοπάτια της τεχνολογίας που θα τους φανούν χρήσιμα και στη μετέπειτα ζωή τους (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Σύμφωνα με τον Habermas (1971) η **αποσαφήνιση αξιών** είναι μία μέθοδος στην οποία πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των ερωτήσεων. Οι μαθητές με τη μέθοδο αυτή συζητούν για ικανότητες και ιδανικά. Η Π.Ε. πρέπει να προωθεί την ελευθερία, την κριτική σκέψη, το διάλογο, τη συζήτηση. Οι ικανότητες δεν μπορούν να επιβληθούν. Η Π.Ε. όμως είναι αυτή που θα δώσει την άνεση στους μαθητές να συζητήσουν για τις ικανότητές τους. Για να επιτευχθεί η διαδικασία της μεθόδου, χρειάζεται όλοι οι μαθητές να είναι ενεργοί και να συζητούν χωρίς δισταγμό και περιορισμό, θέτοντας ακριβώς τις σκέψεις τους.

Ο Novak (1993) δημιούργησε και βελτίωσε τη **χαρτογράφηση εννοιών**. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο συνδέονται οι έννοιες και οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους. Δίνεται μεγάλη βάση στις σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί ανάμεσά τους και δεν εξετάζεται το κάθε ένα στοιχείο ξεχωριστά. Σημασία έχει να είναι γνωστές και οι προηγούμενες σχετικές γνώσεις και να εφαρμοστούν κατάλληλα (Jonassen, 1990, 1996).

Παρόμοιο με τη χαρτογράφηση εννοιών είναι και το **Brainmapping**. Περιλαμβάνει μια έννοια και αυτή είναι η βασική διαφορά με τη χαρτογράφηση εννοιών, ότι δηλαδή μπορεί να περιλαμβάνει πολλές. Οι χρήσεις της χαρτογράφησης είναι αρκετές: ανάπτυξη καινούργιων πληροφοριών, η σύνδεσή τους, η δημιουργία καλύτερης μετάδοσης της γνώσης, αξιολόγηση, ώστε να γίνουν αντιληπτά σημεία τα οποία δεν ήταν σαφή και να γίνει πιο εύκολη η εμπέδωση όλων των πληροφοριών που δόθηκαν. Τέλος όλα αυτά τα βήματα επιτρέπουν το σχεδιασμό ενός άρτιου σχεδίου μαθήματος (Jonassen, 1990, 1996).

Μια από τις καλύτερες και ευχάριστες μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά, η οποία δίνει μια εμπειρία ελευθερίας, είναι το **παιχνίδι**. Τα παιδιά μαθαίνουν, οι δάσκαλοι κρίνουν και κατανοούν ποια είναι τα θέλω τους και ποιος ο χαρακτήρας τους. Όπως προαναφέρθηκε, η μέθοδος αυτή αποπνέει ελευθερία, καθώς δεν υπάρχουν κανόνες, αλλά το κάθε παιδί δρα όπως αυτό θεωρεί σωστό. Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να μη λειτουργούν με εγωπάθεια. Σημαντικά για αυτόν είναι το παιχνίδι αλλά και η μίμηση. Με τη μίμηση, το παιδί προσαρμόζεται στην εξωτερική πραγματικότητα, ενώ με το παιχνίδι μαθαίνει τις αισθήσεις και ό, τι σχετίζεται με τον εσωτερικό κόσμο και με τον ψυχισμό του. Ο Erikson πιστεύει ότι το παιδί μέσω του παιχνιδιού μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες, να μάθει να λειτουργεί αυτόνομα από μικρή ηλικία, να αναπτυχθεί σωστά, να μάθει να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες των πράξεών του. Το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά διασκέδαση, ευχαρίστηση, διευκολύνει τη μάθηση και την ψυχοσύνθεση των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Γι' αυτό το λόγο είναι μία διαδεδομένη και δημοφιλής μέθοδος διδασκαλίας με άριστα αποτελέσματα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997).

Η τελευταία μέθοδος είναι η **εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας**, η οποία αποτελείται από πέντε φάσεις (Driver & Oldham, 1985). Αυτές είναι: η φάση του προσανατολισμού, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ενημερώσει περί τίνος πρόκειται. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα ενδιαφερθούν και θα επικεντρωθούν στο θέμα συζήτησης. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της ανάδειξης ιδεών. Στη φάση αυτή τα παιδιά εκφράζουν την άποψή τους και σύμφωνα με όσα θα πουν ο εκπαιδευτικός θα αποφασίσει ποια πρακτική θα χρησιμοποιήσει. Είτε ομαδικά είτε όχι, είτε με διάλογο ή γραπτές εργασίες θα συλλεχθούν οι απαντήσεις των παιδιών και θα υπάρξει το τελικό συμπέρασμα. Στην τρίτη φάση, η οποία είναι η φάση αναδόμησης των ιδεών, αφού οι μαθητές έχουν καταλήξει σε κάποιες ιδέες και έχουν παραθέσει τις απαντήσεις τους, ο εκπαιδευτικός τους παροτρύνει για κάποιες αλλαγές, ώστε να μπου στη διαδικασία σύγκρισης και να κατανοήσουν καλύτερα ποιο είναι το σωστό και ποιο όχι. Στην τέταρτη φάση, δηλαδή αυτή της εφαρμογής, όλα όσα έχουν μάθει, μαθαίνουν πώς θα τα χρησιμοποιούν, ώστε να λύνουν ζητήματα και προβληματισμούς που θα συναντήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Στην πέμπτη και τελευταία φάση, που είναι η φάση της επισκόπησης, οι μαθητές συγκρίνουν τις γνώσεις που είχαν αρχικά με όσες απέκτησαν και κατανοούν τη σημαντικότητά τους (Driver & Oldham, 1985).

1.8. Μετάβαση από το περιβάλλον στην αειφορία

Η Φλογαΐτη (2011) υποστηρίζει ότι:

Στη δεκαετία του '90 και κυρίως με την έναρξη του 21ου αιώνα η έννοια που περιγράφει την Π.Ε. είναι η αειφορία. Η αειφορία προβάλλει μια εικόνα γενικότερη του περιβάλλοντος, γιατί εμπεριέχει αρκετές έννοιες μαζί. Αυτές είναι το περιβάλλον, η κοινωνία, η οικονομία και η πολιτική. (σ. 26)

Τη δεκαετία του 80 πρωτοεμφανίστηκε η έννοια της αειφορίας. Για την ακρίβεια, στο Συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 αναλύονται σε βάθος τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η αναγνώριση του όρου της αειφόρου ανάπτυξης υποδηλώνει πως είναι

εκείνη που μπορεί να αντιμετωπίσει τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Παπαβασιλείου, 2015).

Το 1987 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος «αιφόρος ανάπτυξη» από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη. Προσδιορίζει τον όρο αιφόρος ανάπτυξη ως «η συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987).

Σύμφωνα με τον UNCED (1992), μετά τη διάσκεψη του Ρίο το 1992, η Π.Ε. συνδέεται με την αειφορία. Το κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 αναφέρει ότι «η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος θεσμός που η κοινωνία διαθέτει ώστε να σχεδιάσει, να δρομολογήσει και να στηρίξει την αιφόρο ανάπτυξη». Το 1997 οργανώνεται στη Θεσσαλονίκη η δεύτερη διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών αναφορικά με την Π.Ε. Ο τίτλος της διάσκεψης προκύπτει από την εξέλιξη των ιδεών στο χώρο του περιβάλλοντος και υποδηλώνει τη μετά Ρίο εποχή: «Περιβάλλον και Κοινωνία, εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία». Κύριο θέμα της διάσκεψης είναι η Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης. Οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα όσοι ασχολούνται με τη Π.Ε. ουσιαστικά αναφέρονται σε μια εκπαίδευση για την αειφορία (Φλογαίτη, 2011).

Η επίτευξη των στόχων της Διάσκεψης του 1992 δεν πραγματοποιήθηκε και αυτό έγινε αντιληπτό το 2012 στην Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη. (Legget & Carter, 2012, σ.2). Στην Ελλάδα το ζήτημα δεν είχε αναπτυχθεί αρκετά, ξεκίνησε όμως από το 2005 με την πραγματοποίηση του διεθνούς συνεδρίου για την Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη του ΟΗΕ. Με αφορμή αυτό το συνέδριο σιγά σιγά συναντάμε όλο και πιο συχνά σε επίσημα κείμενα το ακρωνύμιο ΕΑΑ.

Κεφάλαιο 2 - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

2.1. Αειφορία

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της αειφορίας, τότε δηλαδή που σπουδαίοι περιβαλλοντολόγοι εκδίδουν σχετικά βιβλία. Ακολουθούν οι διεθνείς οργανισμοί για το περιβάλλον το 1980, η IUCN, το UNEP και το WWF που εκπονούν την «παγκόσμια στρατηγική για τη διατήρηση» και προτείνουν τη δημιουργία μιας «αειφόρου ανάπτυξης». Με τον όρο αυτό επισημαίνουν την αναγκαιότητα συσχέτισης της διατήρησης της φύσης με την οικονομική ανάπτυξη, δηλώνοντας ότι η ανάπτυξη και το περιβάλλον δεν πρέπει να είναι έννοιες αντιθετικές, αλλά να αλληλοσυμπληρώνονται.

Στο πλαίσιο των παραπάνω διεργασιών ο Ο.Η.Ε. συγκροτεί το 1983 την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη με στόχο την επεξεργασία στρατηγικών και τη διαμόρφωση προτάσεων, ώστε να επιτευχθεί η αλληλοσυμπλήρωση της φύσης με την οικονομία. Η έκθεση «Το κοινό μας μέλλον» έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή της το 1987 από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον, εκεί όπου προσδιορίζεται η έννοια «αειφόρος ανάπτυξη» ως κάτι το καινούριο και πρωτοποριακό που ικανοποιεί τις παρούσες ανάγκες, χωρίς όμως να μειώνει τα όσα θα ακολουθήσουν στο μέλλον και τα ζητήματα που θα προκύψουν (WCED, 1987).

Στην παγκόσμια Συνδιάσκεψη Κορυφής για τη Γη που συγκαλεί ο Ο.Η.Ε. στο Ρίο της Βραζιλίας το 1992 διατυπώθηκαν μεταξύ άλλων και οι αρχές της αειφόρου – βιώσιμης ανάπτυξης που εξετάζουν αναλυτικά για το τι θα πρέπει να πράξει η ανθρωπότητα τον 21^ο αιώνα σε σχέση με το περιβάλλον (UNCED, 1992). Στην «Ατζέντα 21» καταγράφηκαν όλα τα αποτελέσματα της διάσκεψης. Από αυτή γίνεται κατανοητή η σημαντικότητα της αειφόρου ανάπτυξης και αναφέρεται πως η κάθε δραστηριότητα, για να μπορεί να ονομαστεί αειφόρος, θα πρέπει να περιλαμβάνει τρεις πτυχές, οι οποίες είναι: η περιβαλλοντική, η κοινωνική και η οικονομική, έχοντας

υπόψη και τα όσα θα συμβούν στο μέλλον. Μια πιο αυστηρή προσέγγιση της έννοιας της αειφορίας αναφέρεται στην ικανότητα ενός συστήματος ή μιας διαδικασίας να εξακολουθεί να υπάρχει απεριόριστα χωρίς να εξαντλεί το διαθέσιμο υλικό και την ενέργεια που απαιτείται, για να συνεχίζει τη λειτουργία της (Μαλάκης, 2013).

Από τη Σύνοδο του Ρίο και μετά η αειφορία θεωρείται άρρηκτα δεμένη με την Π.Ε. Στην Ατζέντα 2 και στο κεφ. 36 διατυπώνεται ξεκάθαρα ότι η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος θεσμός που διαθέτει η κοινωνία, ώστε να σχεδιάσει και να στηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη (UNCED, 1992).

Βασικός στόχος όλων πλέον είναι η εκπλήρωση της αειφόρου ανάπτυξης. Όλες οι κυβερνήσεις στη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο μπόηκαν στη διαδικασία τροποποίησης των προγραμμάτων, ώστε όσα θα αποφασίζονται να είναι ταιριαστά με οποιαδήποτε αλλαγή σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Δημητρίου, 2009).

Ο όρος «**αειφόρος ανάπτυξη**» επισημοποιείται 10 χρόνια αργότερα σε παγκόσμιο επίπεδο στην Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής, τον Αύγουστο του 2002, με βασικό θέμα την αειφόρο ανάπτυξη. Πραγματοποιήθηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ της Ν. Αφρικής. Στόχοι ήταν η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των συμφωνιών του Ρίο και ο σχεδιασμός νέων πολιτικών. Η θεματολογία του αφορούσε βασικά περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, η καταστροφή των δασών, η διάβρωση του εδάφους, το νερό, οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, η βιοποικιλότητα και πολλά άλλα ζητήματα που μαστίζουν στην εποχή μας. Ο όρος «περιβάλλον» πλέον ενσωματώνεται στην αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2002).

Η Αειφορία στηρίζεται σε τρεις ισότιμους άξονες: την **κοινωνία**, την **οικονομία** και το **περιβάλλον** σε διεθνές, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο. Οι τρεις αυτοί άξονες έχουν την ίδια αξία και σπουδαιότητα και συνδέονται μεταξύ τους με τη διάσταση του πολιτισμού. Επίσης, δεν έχει εξασφαλιστεί η «ισότητα» ανάμεσα στους τρεις άξονες της αειφορίας, γιατί διαφέρουν ποιοτικά (Παπαβασιλείου, 2015, σ. 23-24).

Ο θεμελιώδης στόχος της αειφόρου ανάπτυξης είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η εξασφάλιση της οικονομικής ανάπτυξης και η προστασία του περιβάλλοντος. Παρόλο

που οι τρεις αυτοί παράγοντες πρέπει και μπορούν να λειτουργούν αρμονικά, εντούτοις αλληλοσυγκρούονται συχνά. Η οικονομική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της τεχνολογίας στα μέσα του 20^{ου} αιώνα είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Στη σημερινή εποχή η κατανάλωση είναι μεγάλη σε σχέση με το παρελθόν, η ρύπανση αυξημένη, το ίδιο και η ρήψη αποβλήτων. Η πρόοδος, η εξέλιξη των τεχνολογιών και του τρόπου ζωής των ανθρώπων είναι χρήσιμες, πρέπει όμως να γίνονται με τρόπο ώστε να προστατεύεται το περιβάλλον και να μείνει σώο και αβλαβές στο μέλλον.

2.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.)

Το περιβάλλον μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '80 αποτελούσε ζήτημα ευρύτερου ενδιαφέροντος, το οποίο κάλυπτε πολλές ανεξάρτητες επιστήμες – τις οικονομικές, τις φυσικές και τις κοινωνικές – ήταν όμως δύσκολο να το χειριστούν οι εκπαιδευτικοί.

Με τον Huckle (1999), η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη είναι μετεξέλιξη της Π.Ε. Η Π.Ε. αποτελεί έναν εκπαιδευτικό προσανατολισμό που προέκυψε μέσα από την ανάγκη της εκπαίδευσης να συμπεριλάβει τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πρόγραμμά της. Οι εξελίξεις, ωστόσο, των οικονομικών και των φυσικών επιστημών καθιερώνουν σε σχέση με το περιβάλλον έναν νέο όρο, ο οποίος ενσωματώνεται δυναμικά στη σύγχρονη κοινωνία. Πρόκειται για την «Αειφόρο Ανάπτυξη» ή «Βιώσιμη Ανάπτυξη». Στην έκθεση ορόσημο της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED) *Το Κοινό μας Μέλλον* ή Αναφορά Brundtland (WCED, 1987), κατά την οποία θεμελιώθηκε ο όρος «Αειφόρος Ανάπτυξη» (ΑΑ) και πιο συγκεκριμένα στο τελικό κείμενο, δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση, ούτε εμφανίζεται ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Φλογαΐτη, 2006). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «οι εκπαιδευτικοί σε όλον τον κόσμο μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη

των μεγάλων κοινωνικών αλλαγών που είναι απαραίτητες για την αειφόρο ανάπτυξη» (WCED, 1987).

Η έκθεση Brundtland (1987) παρήγαγε τον πιο κοινό ορισμό για την Αειφόρο Ανάπτυξη/Βιωσιμότητα, δηλώνοντας ότι είναι «η κάλυψη των αναγκών της παρούσας γενιάς χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Επεκτείνοντας τον ορισμό της έκθεσης Brundtland, η Αειφόρος Ανάπτυξη ορίζεται ως μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τρεις πτυχές:



Οι παραπάνω πτυχές διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο πολιτικής, όπου πλέον η οικονομική ανάπτυξη πρέπει να συμβαδίζει με σεβασμό στην προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική δικαιοσύνη (Γαβριλάκης & Λιαράκου, 2008. Παπαβασιλείου, 2015). Πιο συγκεκριμένα, η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον αποτελούν τρία συστήματα, τα οποία εξαρτώνται το ένα από το άλλο, επηρεάζει το ένα το άλλο, η καλή λειτουργία των οποίων αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για να επιτευχθεί η αειφορία (Φλογαΐτη, 2006). Ενσωματώνοντας και την συνιστώσα του πολιτισμού, οι τέσσερις άξονες της αειφορίας συνδέονται δυναμικά σε ένα ευρύτερο πλέγμα αλληλοεπιδράσεων, σχέσεων και συσχετισμών. Οι τέσσερις αυτοί άξονες αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται, δημιουργώντας αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση (Παπαβασιλείου, 2015)

Η καθιέρωση του όρου ΑΑ δεν μπορούσε να αφήσει αδιάφορο το πεδίο της Π.Ε. Ήδη, μετά τη Διάσκεψη στο Ρίο της Βραζιλίας το 1992, η ΠΕ τείνει να ταυτιστεί στο περιεχόμενο με την έννοια της ΑΑ, η οποία προκύπτει από την Ατζέντα 21:

Η εκπαίδευση για την αειφορία είναι μια δια βίου μαθησιακή δυσκολία η οποία οδηγεί στη δημιουργία πληροφορημένων και ενεργών πολιτών που διαθέτουν επιστημονική και κοινωνική παιδεία και αφοσίωση, έτσι ώστε να είναι ικανοί να εμπλακούν σε ατομικές και συλλογικές υπεύθυνες δράσεις, οι

οποίες θα βοηθούν στην εξασφάλιση ενός μέλλοντος με οικονομική ευημερία και υγιούς από περιβαλλοντική άποψη.

(Ατζέντα 21, κεφάλαιο, 36)

Η έννοια της ΑΑ περιλαμβάνει όχι μόνο το περιβάλλον, αλλά:

...και τα προβλήματα της φτώχειας, του πληθυσμού, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Είναι σε τελική ανάλυση μια ηθική επιταγή, μια επιταγή αξιών στην οποία οι πολιτιστικές διαφοροποιήσεις και η παραδοσιακή γνώση οφείλουν να γίνονται δεκτά με τον δέοντα σεβασμό.

(παράγραφος 10 της Διακήρυξης)

Το κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μια ευρύτερη έννοια συμπεριλαμβάνοντας την τυπική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, την επαγγελματική κατάρτιση και την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού, την εκπαίδευση ενηλίκων, τη μη τυπική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική επικοινωνία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Το 1997, στην τελευταία διάσκεψη της Π.Ε. που έγινε στη Θεσσαλονίκη, διατυπώνεται ο επαναπροσανατολισμός και η μετονομασία της Π.Ε. σε Εκπαίδευση προς την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Αυτή ορίζεται ως:

Μια διαδικασία συλλογικής μάθησης, συνεργασιών, ισότιμης συμμετοχής και συνεχούς διαλόγου ανάμεσα στις κυβερνήσεις, τις τοπικές αρχές τους ακαδημαϊκούς, τις επιχειρήσεις, τους καταναλωτές, τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και άλλους φορείς, είναι απαραίτητη για να αυξηθεί η συνειδητοποίηση, να αναζητηθούν εναλλακτικές λύσεις και να αλλάξουν συμπεριφορές και ο τρόπος ζωής, συμπεριλαμβανομένων των μοντέλων παραγωγής και κατανάλωσης προς την

κατεύθυνση της αειφορίας.

(UNESCO-EPD, 1997)

Η ΕΑΑ περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και προτείνεται η κατάρτιση σχεδίων δράσης με συγκεκριμένους στόχους και στρατηγικές για την τυπική, μη τυπική και άτυπη Π.Ε.. Παράλληλα, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για μια ουσιαστική Π.Ε. των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα και για μια αξιολόγηση της προσφερόμενης γνώσης γύρω από τα περιβαλλοντικά θέματα (UNESCO και Ελληνική Κυβέρνηση, 1997).

Η ΕΑΑ συζητείται ευρέως στο πλαίσιο της Διεθνούς Διάσκεψης Κορυφής για την ΑΑ στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002 και διατυπώνεται η πρόταση της προς τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ να αφιερώσει τη δεκαετία του 2005-2014 στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η πρόταση υιοθετείται από τη διεθνή κοινότητα στην 57^η Γενική Συνέλευση το Δεκέμβριο του 2002 και τίθεται σε εφαρμογή τουλάχιστον στο επίπεδο των διακηρύξεων. Το 2005 κηρύχθηκε επισήμως η έναρξη της «*Δεκαετίας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*» με την υποστήριξη της UNESCO, όλων των μηχανισμών του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών και των εθνικών κυβερνήσεων των περισσότερων κρατών του κόσμου. Σκοπός της ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης γύρω από τους τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης. Η ΕΑΑ οραματίζεται «έναν κόσμο, όπου ο καθένας μπορεί να ωφεληθεί από την εκπαίδευση και να μάθει τις αξίες, τη συμπεριφορά και τους τρόπους ζωής που απαιτούνται για ένα αειφόρο μέλλον και μια δίκαιη κοινωνία για όλους» (UNESCO, 2005).

Η Ελλάδα συντάσσεται και δεσμεύεται να στηρίξει την πρωτοβουλία της UNESCO και με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. διαμορφώνονται δράσεις τη δεκαετία 2005-2014, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια στάσεων στους μαθητές που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη και ταυτόχρονα συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, αναπτύσσοντας κοινές δράσεις σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς (Σταμάτης & Ματζάνος, 2011).

Όπως η περιβαλλοντική αειφορία μπορεί να διασφαλιστεί αρμονικά από την ισόρροπη ανάπτυξη του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας, έτσι και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη θα μπορούσε να διασφαλιστεί αντίστοιχα με την ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πυλώνων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγκαιότητα αυτή γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική στις μέρες μας και αντανακλά στις προσπάθειες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Οι καινοτόμες αυτές προσπάθειες ξεκινούν με τη δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, τον εξοπλισμό των σχολείων με σύγχρονα εποπτικά μέσα, την εφαρμογή προγραμμάτων με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους κ.α. (Σταμάτης & Ματζάνος, 2011).

Οι στόχοι της Εκπαίδευσης για την ΑΑ που παρουσιάζονται είναι εξαιρετικά φιλόδοξοι. Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς την ΑΑ αποτελεί πρόκληση αλλά και ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιστέκονται στις αλλαγές πολύ περισσότερο, όταν οι αλλαγές αυτές προέρχονται από την κορυφή και όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Ωστόσο, φαίνεται πως δεν υπάρχει πλήρης εναρμόνιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διεθνή τάση των αειφόρων εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς, σύμφωνα με τους Ξανθάκου & Αναστασόπουλο (2002), είναι εμφανής η ελληνική παθογένεια στο ελληνικό σχολείο, σχετικά με την περιβαλλοντική αγωγή και τη βιωσιμότητα. Όπως αναφέρουν και οι Τίγκας και Φλογαΐτη (2019), η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αδυνατεί να συμβάλει καθοριστικά στη γενικότερη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπερασματικά, ο γενικός στόχος της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι να επαναπροσδιορίσει το σύστημα αξιών και στάσεων ζωής, με σκοπό να αλλάξει η συμπεριφορά των ατόμων και των κοινωνιών προς μια δίκαιη, αειφόρο κοινωνία για όλους. Μέσα από αυτό, το κάθε άτομο θα έχει την ευκαιρία να λάβει όφελος από την εκπαίδευση και να διδαχθεί ένα πλέγμα αξιών που θα εξασφαλίσουν ένα αειφόρο μέλλον. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι το άτομο οφείλει να αλλάξει τον τρόπο ζωής του, να αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά

του, με βάση αξίες που είναι περιβαλλοντικά ηθικές (Καΐλα, κ.α., 2005) και η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει το άτομο να το επιτύχει.

Η Αειφορία και η εκπαίδευση συνδέονται με μια σχέση αμφίδρομη, με τις θεματικές ενότητες της εκπαίδευσης για την Αειφορία να εμπεριέχουν ζητήματα τοπικά, περιφερειακά, παγκόσμια. Η θεματολογία της είναι σύγχρονη και συνάμα ανοικτή σε αλλαγές και προσαρμογές, με στόχο τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και συλλογικής μάθησης ανάμεσα στους μαθητές και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους παράγοντες της σχολικής κοινότητας, μέσα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικό, ευέλικτο και συμμετοχικό.

Το Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής για «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την ΑΑ», γνωστό διεθνώς ως DESD, προτείνει τέσσερις κυρίαρχους στόχους:

- Να διευκολύνει τη δικτύωση, τις διασυνδέσεις, τις ανταλλαγές και τις αλληλεπιδράσεις για την ΕΑΑ
- Να δώσει ώθηση στη διαδικασία για μάθηση και διδασκαλία της ΕΑΑ
- Να βοηθήσει τα κράτη να πετύχουν τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας
- Να παρέχει στις χώρες νέες ευκαιρίες για να προωθήσουν την ΕΑΑ στα νέα εκπαιδευτικά τους προγράμματα (DESD, 2005).

Στη Διεθνή Διάσκεψη του ΟΗΕ στο Ρίο το 2012 οι ηγέτες των κρατών συνέγραψαν την ανάπτυξη βιώσιμων πρακτικών στα Ανώτατα Ιδρύματα Εκπαίδευσης. Δεσμεύτηκαν πως θα εκτιμήσουν την πρόοδο που έχει συντελεστεί έως τότε, θα συμπληρώσουν τα κενά και τις παραλείψεις από τις αποφάσεις των Διεθνών Διασκέψεων Κορυφής για την αειφόρο ανάπτυξη και θα αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις (UNSD, 2012).

Αναλύοντας περισσότερο τους παραπάνω στόχους από τη διάσκεψη του Ρίο, διαπιστώνουμε ότι τα Ανώτατα Ιδρύματα Εκπαίδευσης ανέλαβαν τη μεγάλη ευθύνη να

έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη (UNCSD, 2012).

Διαφορές ανάμεσα στην Π.Ε. και την ΕΑΑ σε επίπεδο αρχών ουσιαστικά δεν υπάρχουν. αλλά σε επίπεδο στόχων φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση, αφού ο κυρίαρχος στόχος της Π.Ε. είναι η προστασία του Περιβάλλοντος, ενώ στην ΕΑΑ ο βασικός στόχος είναι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και φροντίδα του περιβάλλοντος (Ταμουτσέλη, 2006). Σύμφωνα με το Σκούλλο (2005), η σημαντικότερη διαφορά της Π.Ε. και της ΕΑΑ είναι πως για την Π.Ε. ο τελικός στόχος είναι κυρίως η προστασία του περιβάλλοντος παράλληλα με την επίτευξη οικονομικής ευημερίας και κοινωνικής συνοχής με απώτερο στόχο την αειφόρο ανάπτυξη.

Συνεπώς, προσεγγίζοντας αναλυτικά τις δύο αυτές έννοιες, παρατηρούμε πως η ΕΑΑ, αποτελεί μια γενικότερη έννοια και δεν μπορεί να ταυτιστεί με την Π.Ε. Η ΕΑΑ, συνεπώς, περικλείει την Π.Ε. τοποθετώντας τη σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, λαμβάνοντας όμως υπόψη τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα της φτώχειας, της ισότητας, της δημοκρατίας και της ποιότητας της ζωής (UNESCO, 2005).

Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες, έχουν υιοθετήσει και έχουν προωθήσει με τη συνδρομή των διεθνών οργανισμών την ΕΑΑ, την οποία έχουν εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου, όμως, η ΕΑΑ παραμένει ένας ασαφής όρος που ακούγεται ολοένα και πιο συχνά χωρίς να είναι εύκολο να προσδιοριστεί. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην Ελλάδα, όπου, αν και η επίσημη έναρξη της Δεκαετίας της ΕΑΑ έγινε το Νοέμβριο του 2005, η συζήτηση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της βρίσκεται ακόμα στο ξεκίνημά της.

2.3. Τι νέο φέρνει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΕΑΑ)

Οι θέσεις που εκφράζονται μέσα από τα κείμενα των διεθνών οργανισμών εμφανίζουν την ΕΑΑ ως μια καινοτόμο διαδικασία, η οποία θεμελιώνει ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση. Όμως, με αυτή τη ματιά διακρίνουμε ότι η εκπαίδευση για την ΑΑ, έτσι όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο αυτής της εκδοχής, μένει σε μεγάλο βαθμό στο

επίπεδο των καλών προθέσεων, χωρίς να αναλύονται σε συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν την υλοποίησή της (Λιαράκου, 2007).

Στον επαναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης που προτείνεται για την πραγμάτωση της αειφορίας, οι προτάσεις είναι λίγο πολύ κοινές: διεπιστημονικότητα, συστημική προσέγγιση, διάχυση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην πραγματικότητα, όμως, τα στοιχεία αυτά, επαναλαμβάνονται εδώ και τρεις δεκαετίες στην Π.Ε.

Εκείνο που αλλάζει στην περίπτωση της ΕΑΑ είναι τα γνωστικά αντικείμενα που πρέπει να ληφθούν υπόψη και ο εμπλουτισμός του περιεχομένου με περισσότερα κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία. Όμως, όπως υποστηρίζεται ακόμα και από όσους αναπτύσσουν αυτές τις θέσεις, η υλοποίηση της Π.Ε. ήταν σαφώς κατώτερη των προσδοκιών που δημιουργήθηκαν στο Βελιγράδι και στην Τιφλίδα. Παρ' όλα αυτά δε βρίσκουμε στα κείμενα για την ΕΑΑ τα στοιχεία εκείνα που θα μας δείξουν με ποιον τρόπο θα ξεπεραστεί η αντίσταση που δείχνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αλλαγές αυτού του είδους. Η αναφορά στη «διεθνή συναίνεση» (Hopkins et al., 1996) δεν πιστεύουμε ότι τελικά θα μπορέσει να κάνει τη διαφορά, καθώς και στην περίπτωση της Π.Ε. το στοιχείο αυτό ήταν παρόν. Ούτε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τα νέα εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία επίσης επισημαίνονται, είναι ικανά να φέρουν τόσο σημαντικές αλλαγές στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, που έχουν σε μεγάλο βαθμό προσαρμοστεί στην κυρίαρχη ιδεολογία της αγοράς (Παπαδημητρίου, 1998.·Sterling, 2000).

Γενικότερα, όμως, τίθεται το θέμα της καινοτομίας και της διαφοροποίησης σε σχέση με την Π.Ε. Σίγουρα στο πλαίσιο της ΕΑΑ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική και οικονομική διάσταση, όμως κάθε φορά που παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής, η ομοιότητα με τις εφαρμογές της Π.Ε. είναι εμφανής. Στο Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής (UNESCO 2005) επισημαίνεται ότι τα σχολεία δεν είναι μόνο χώροι, για να μάθει κανείς για την αειφορία, αλλά και χώροι όπου τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν καλές πρακτικές ΑΑ. Τα παραδείγματα τέτοιων πρακτικών είναι τα εξής: εξοικονόμηση ενέργειας, ανακύκλωση, παραγωγική χρήση του εδάφους και του περιβάλλοντος χώρου, χρήση φυσικών υλικών και πόρων.

Το ίδιο ισχύει και για τα πιλοτικά προγράμματα σε πόλεις ή κοινότητες, στα οποία μπορούν να συμμετέχουν πολίτες, με στόχο να εξοικειωθούν με καλές πρακτικές αειφόρου ανάπτυξης και να υιοθετήσουν έτσι αειφόρους τρόπους ζωής. Ως παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων αναφέρονται ο καθαρισμός, το πρασίνισμα, η βελτίωση και διατήρηση του περιβάλλοντος για άγρια ζώα, οι συντηρήσεις μονοπατιών, η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, η προώθηση της καθαρής ενέργειας, η επαναχρησιμοποίηση και η ανακύκλωση.

Όλα τα παραπάνω συμπίπτουν απόλυτα με τις εφαρμογές και τις δράσεις που υλοποιούνται στο πλαίσιο της Π.Ε. Όσο και αν η UNESCO και οι άλλοι διεθνείς οργανισμοί προσπαθούν να τονίσουν και να αναδείξουν τις διαφορές ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης, τελικά αποδεικνύεται ότι ιδιαίτερα στο επίπεδο της πρακτικής η συγγένεια της ΕΑΑ με την Π.Ε. είναι πιο πολύ βαθιά και η διαφοροποίηση ιδιαίτερα δυσδιάκριτη (Λιαράκου, 2007).

Αναλύοντας όλες τις παραπάνω αναφορές, διαπιστώνουμε ότι η εξελικτική πορεία της Π.Ε. πραγματοποιήθηκε περνώντας από τη φύση στο περιβάλλον και από το περιβάλλον στην αειφορία. Αυτή η εξέλιξη μας οδήγησε στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Είναι, όμως, φανερό ότι η πληθώρα των εκπαιδευτικών συνεχίζει να παραμένει και να είναι διστακτική στην εκπόνηση προγραμμάτων λόγω των μη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, της μη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. (Λιαράκου, 2007). Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στέκονται με πολύ θετική σκέψη απέναντι στο πρόγραμμα για το περιβάλλον και την αειφορία.

Κεφάλαιο 3 - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ΑΑ)

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη η Εκπαίδευση για την ΑΑ είναι κάτι νέο που φέρνει αλλαγές. Δίνεται πλέον βαρύτητα στην κοινωνία, σε κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις

και στο σύστημα σχολείο – κοινότητα. Στρέφεται γενικότερα περισσότερο σε κοινωνικά ζητήματα, δίνει προτεραιότητα στις αρχές, τις αξίες, τις στάσεις και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Ούτως ή άλλως, η εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν την ΑΑ και να αναπτύξουν κοινωνικά σχέδια για την υλοποίησή της.

Η εκπαίδευση έχει την ανάγκη να συμπεριλάβει το «περιβάλλον» και την «ανάπτυξη» στους κόλπους της. Στο πλαίσιο της η UNESCO αναφέρει:

το κίνημα για την Π.Ε. προσφέρει έναν απολογισμό πλούσιο σε πηγές, καινοτομίες και συνεχείς επιτυχίες. Τα μαθήματα που μπορούμε να αντλήσουμε από αυτό μας παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για τη διαμόρφωση μιας πιο ευρείας έννοιας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. (UNESCO, 1997)

Υπάρχουν διάφορες διαφωνίες και αντιπαραθέσεις σχετικά με το ζήτημα της αντικατάστασης ή της ταύτισης της Π.Ε. με την Εκπαίδευση για την Αειφορία. Πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες που δεν μπορούν να ταυτιστούν και συγκριθούν μεταξύ τους. Η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της Π.Ε. που πρόκειται για έναν επιστημονικό κλάδο ο οποίος σχετίζεται με τις σχέσεις ανθρώπου και περιβάλλοντος, τη διαχείριση και τη σωστή διατήρησή του. Με την προσθήκη και ενσωμάτωση της ΑΑ γίνεται προσπάθεια για διεύρυνση και επέκτασή της. (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Στις αρχές του '70 σύμφωνα με τους (McKeown & Hopkins, 2003) υπήρχε μεγάλη ανησυχία από τους εκπαιδευτές που ασχολούνταν με μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον και τη μελέτη της φύσης, καθώς υπήρχε μεγάλη ομοιότητα με την Π.Ε. που βρισκόταν σε στάδιο ανάπτυξης. Υπήρχε φόβος σχετικά με τον ανταγωνισμό που θα προέκυπτε, τους εκπαιδευτές και το αντικείμενο που θα πλήττονταν.

Η εκπαίδευση πρέπει να αποτελείται από τρεις πυλώνες οι οποίοι είναι η κοινωνία, η οικονομία και το περιβάλλον (Hopkins & McKeown, 2003). Σύμφωνα με τον Wheeler (2000) η ΕΑΑ σημαίνει να κατανοήσουμε τις σχέσεις αυτών των τριών πυλώνων, τις έννοιες τους και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Έτσι, καταλαβαίνουμε

πως πρόκειται για ένα νέο πλαίσιο εκπαίδευσης με τα δικά του χαρακτηριστικά και στόχους οι οποίοι θα αναπτυχθούν και επιτευχθούν (UNESCO, 2005). Επομένως, καταλαβαίνουμε πως δεν πρόκειται απλά για ένα νέο μάθημα αλλά μια νέα εκπαιδευτική τακτική. «Οι εκπαιδευτικοί γρήγορα κατανοούν ότι αυτό δεν είναι ένα συμπληρωματικό επιβεβλημένο βάρος στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά μια προοπτική που διαπερνά όλες τις επιστήμες και δημιουργεί το πλαίσιο για μια ολοκληρωμένη και δημιουργική μάθηση» (IUCN, 1997).

Τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα της μάθησης είναι τα παραδοσιακά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες). Σημαντικές είναι και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι, για να είναι σε θέση να αποκτήσουν και να κατανοήσουν τις γνώσεις που είναι απαραίτητες, για την κατανόηση και εφαρμογή των αρχών της αειφορίας. Πρέπει, επομένως, να γίνει εκτενής προσέγγιση κοινωνικών, οικονομικών περιβαλλοντικών και πολιτιστικών διαστάσεων της (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Έμφαση δίνεται και στις ικανότητες που πρέπει να αποκτηθούν. «Η δύναμη της εκπαίδευσης για την ΑΑ θα έρθει μέσα από τη συμβολή των διάφορων επιστημών, οι οποίες διαπλεγμένες μεταξύ τους θα διαμορφώσουν ένα κοινό όραμα για την αειφορία» (Hopkins & McKeown, 2003).

Στην εκπαίδευση για την ΑΑ μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως ηλικίας και αυτή διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (UNESCO, 2004). Η προσφορά της Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι σημαντική. Βοηθάει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην καλύτερη επικοινωνία με τον προφορικό λόγο, στην αντιμετώπιση καταστάσεων, στη διαχείριση αντιπαραθέσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση τεχνολογιών, στην αξιολόγηση καταστάσεων, στη σωστή διαπραγμάτευση με τους συνομιλητές τους, στην οργάνωση νέων σχεδίων, στην επίτευξη στόχων (Hopkins & McKeown, 2002.·UNESCO, σελ.199, 2005).

3.2. Αρχές και στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ)

Η ΕΑΑ αποτελείται από τις παρακάτω αρχές (UNESCO, 2005) :

- ✓ Αναγνωρίζει και παρουσιάζει την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος
- ✓ Καλλιεργεί αξίες που σχετίζονται με την αειφορία
- ✓ Χτίζει την ανθρώπινη ικανότητα σχετικά με την ΑΑ
- ✓ Υποστηρίζει πρακτικές που συμβάλλουν στην αειφορία
- ✓ Αναγνωρίζει και χρησιμοποιεί τις προσεγγίσεις της φύσης, της κοινωνίας και του κόσμου.
- ✓ Χρησιμοποιεί τοπικά μοντέλα επικοινωνίας

Η εκπλήρωση των στόχων της ΕΑΑ απαιτεί ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω (Δημητρίου, 2009) :

- Ολιστική σκέψη
- Διεπιστημονικότητα/διαθεματικότητα
- Εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης
- Συνεργατική μάθηση
- Κριτική σκέψη
- Καλλιέργεια αξιών

Η ΕΑΑ θα πρέπει, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, να επιτρέπει στο άτομο (Ράγκου, 2013. UNESCO, 2005) :

- Να κατανοήσει την πολύπλοκη φύση του περιβάλλοντος
- Να αποκτήσει ολοκληρωμένη άποψη για τη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος
- Να αντιληφθεί το περιβάλλον ως συστημική πραγματικότητα
- Να μπορεί να αντιληφθεί την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών καταστάσεων
- Να μπορεί να αντιληφθεί τις μεγάλες αλλαγές λόγω της αειφόρου ανάπτυξης όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, η σπατάλη φυσικών πόρων, η στενότητα φυσικών πόρων, η σύγκρουση φτωχών με πλούσιων χωρών.
- Να γίνει κατανοητό ότι η επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων σχετίζεται άμεσα με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων
- Να εμπλέκει την κοινωνία με το φυσικό πόρο

Αυτή η ΕΑΑ είναι ένα χρησιμότερο εργαλείο, ώστε να εκπαιδευτούν υπεύθυνα όλοι οι πολίτες, οι μελλοντικές γενιές μέσα από τη διαμόρφωση ενός ολιστικού τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει τις συμπεριφορές και τις κοινωνικές επιλογές σε σχέση με το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1993).

3.3. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ)

Η φτώχεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο πληθυσμός, η σίτιση, η δημοκρατία είναι ζητήματα που αφορούν την ΑΑ, καθώς δεν πρόκειται για αντικείμενο που αφορά μόνο το φυσικό περιβάλλον. Σημαντικότερος στόχος της ΕΑΑ είναι η εκπαίδευση πολιτών, ώστε να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις για το μέλλον του τόπου τους, της ποιότητας ζωής τους. Μια σειρά από διασκέψεις τα τελευταία χρόνια έχουν διαμορφώσει τους στόχους και τις αρχές της Π.Ε. και κατευθύνονται προς την ΕΑΑ (UNESCO, 2004).

Η ευημερία και η κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη έγινε δυνατή με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006β). Αναπτύχθηκε μεγάλη δραστηριότητα για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, για την επίτευξη ίσων ευκαιριών για γυναίκες και άνδρες και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης, ο επαναπροσδιορισμός της υπάρχουσας εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της δημόσιας αντίληψης και η επιμόρφωση είναι τέσσερις βασικές αρχές της ΕΑΑ όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 36 της Ατζέντα 21 (UNESCO, 2004). Μερικές από τις βασικές αρχές που αφορούν στην παγκοσμιοποίηση της ΕΑΑ είναι οι εξής: η έμφαση στην αλλαγή των θεσμών, τα προγράμματα δράσης για το μέλλον, η έμφαση στην αλλαγή των θεσμών, των δομών και των στερεοτύπων, τα προγράμματα δράσης για το μέλλον, η δημιουργία ευκαιριών για στοχασμό, αμφισβήτηση, διαπραγμάτευση, η ανάπτυξη ικανοτήτων για κοινωνική αλλαγή, η μελέτη της διαδικασίας αλλαγής (Ταμουτσέλη, 2006).

Κεφάλαιο 4 - ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «Ειδική Αγωγή» δεν είναι κάτι καινούργιο, οι προκαταλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες όμως, είναι πολλές. Το θετικό είναι πως με το πέρασμα των χρόνων και τις αλλαγές των κοινωνικών αντιλήψεων οι απόψεις αυτές μειώθηκαν και η αλλαγή της στάσης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν εμφανής (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τη Σύμβαση του Ο. Η. Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (στο εξής: ΑμεΑ) (UNRIC, 2017, παρ. ε), η αναπηρία διατυπώνεται ως «μια εξελισσόμενη έννοια και απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με βλάβη και διαταραχές συμπεριφοράς και εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον τους, που δυσχεραίνουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους»

Οι Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οριοθετούνται από τον περιορισμό που χαρακτηρίζει την ικανότητα ενός ατόμου να συμμετέχει και να αποκτά όφελος από την εκπαίδευση, εξαιτίας μιας συνεχούς αναπηρίας ή άλλης κατάστασης σε επίπεδο φυσικής, αισθητηριακής, ψυχικής ή μαθησιακής πτυχής και εν τέλει αποτελεί εμπόδιο στο να μπορέσει το άτομο αυτό να μάθει όπως οι συνομήλικοί του (Irish Government Economic & Education Service, 2017). Όπως διατυπώνει η Lundqvist (2016), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ανάγκη από επιπλέον βοήθεια και προσοχή ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από αναπηρίες όπως αυτισμός, σύνδρομο Down κ. α. ή και δύναται να μην έχουν αναπηρία. Γενικά, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ανομοιογενείς περιπτώσεις, με συνήθη χαρακτηριστικά (Στασινός 2016) :

- ➔ τα ελλείμματα στην νοητική ανάπτυξη
- ➔ αισθητηριακές ή φυσικές ελλείψεις

- διαταραχές λόγου ή ελλειμματικής προσοχής
- συννοσηρότητα διαταραχών.

Η κατανόηση του ζητήματος της διαχείρισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα δύσκολο έργο (Hodkinson, 2015). Ωστόσο, αν θέλουμε να κατανοήσουμε εντελώς τις μαθησιακές δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά αυτά, πρέπει να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά μάθησης του παιδιού, το μαθησιακό περιβάλλον που παρέχει το σχολείο στο παιδί, καθώς και τη διδασκαλία που του παρέχεται (Frederickson & Cline, 2002).

Η έννοια της Ειδικής Αγωγής αναφέρεται σε μία διαδικασία, κατά την οποία παιδιά με ειδικές ανάγκες λαμβάνουν εκπαίδευση σε ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον όπως ένα ειδικό σχολείο, το οποίο είναι συχνά απομονωμένο από την κοινότητα ή από τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (NCSE, 2014). Κατά τους Βαρδακαστάνη κ.α. (2008: 166), «η Ειδική Αγωγή είναι το σύνολο των μέτρων που λαμβάνει η Πολιτεία για την εκπαίδευση και προαγωγή των ατόμων με αναπηρία». Ο όρος Ειδική Αγωγή χρησιμοποιείται για την περιγραφή ενός εύρους υποστηρικτικών ενεργειών και προγραμμάτων για μαθητές που χρειάζονται διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους ή ειδικό εξοπλισμό ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τους ζωής. Μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές όπως ένας διαφοροποιημένος τρόπος διδασκαλίας, η χρήση ειδικού εξοπλισμού ή η παροχή επιπλέον χρόνου για γραπτές εργασίες σε μαθητές που αποδεδειγμένα τον χρειάζονται.

Ο 20^{ος} αιώνας ήταν ο αιώνας της μεγάλης ανάπτυξης της Ειδικής Αγωγής. Οι περίοδοι – σταθμοί της Ειδικής Αγωγής είναι τρεις και είναι οι εξής:

1. Το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης
2. Το στάδιο της περίθαλψης, της εκπαίδευσης και της αξιοπρέπειας
3. Η διεκδίκηση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και της συμμετοχικής εκπαίδευσης

4.2. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Μέχρι το 1950 η ανάπτυξη της ειδικής αγωγής είναι μικρή και οι προσπάθειες για τη διάδοση και τη χρήση της μόνο ατομικές και ελάχιστες. Η στασιμότητα οφείλεται στην απουσία του κράτους, στη συνεχή αλλαγή κυβερνήσεων που είχε σαν αποτέλεσμα την αλλαγή των προγραμμάτων και την έλλειψη πολιτικής στασιμότητας. Αρχικά ιδρύθηκαν μόνο αναμορφωτήρια για την εκπαίδευση των παραπρωματικών παιδιών (Βασιλείου, 1998).

Το πρώτο σχολείο, στο οποίο ακολουθήθηκαν πρωτοποριακά προγράμματα σπουδών ήταν το Πρότυπο Ειδικό σχολείο. Η διευθύντριά του, Ρόζα Ιμβριώτη, εφαρμόζει σπουδαίες και σύγχρονες για την εποχή τακτικές για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη βοήθειά της επιτεύχθηκε η ίδρυση και άλλων ειδικών σχολείων σε πολλές πόλεις, συμβουλευτικά κέντρα και οικοτροφεία. Πλέον οι δάσκαλοι, οι γιατροί, οι ψυχίατροι αποκτούν την ανάλογη εξειδίκευση στη λογοθεραπεία, την κατάλληλη γυμναστική για άτομα με ειδικές ανάγκες και γενικότερα σε πολλούς τομείς της Ειδικής Αγωγής. Όλες αυτές οι προσπάθειες διακόπηκαν δυστυχώς με την έναρξη του πολέμου (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Μέχρι το 1970 έγιναν σημαντικά βήματα και δόθηκε βάση στην ψυχική υγεία των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι η περίοδος όπου υπάρχει άνθιση του ιδιωτικού τομέα όσον αφορά την Ειδική Εκπαίδευση. Ιδρύεται πληθώρα θεραπευτικών και παιδαγωγικών ιδρυμάτων και πολλά σχολεία. Κάποια από τα σπουδαιότερα κέντρα που ιδρύθηκαν ήταν το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και η Ελληνική Εταιρεία Νευροψυχιατρικής. Από την άλλη, το κράτος καθυστερεί πολύ για ανάλογες κινήσεις και δε μεριμνά όσο πρέπει για το ζήτημα. Αρμόδιο για αυτά τα ζητήματα είναι το Υπουργείο Πρόνοιας το οποίο προχώρησε τελικά στην ίδρυση κάποιων δομών Ειδικής Αγωγής (Πολυχρονόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με τον Βασιλείου (1998) τη δεκαετία του '70 το Υπουργείο Παιδείας αρχίζει πλέον να κινείται περισσότερο σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Επικρατεί πλέον η

επιστημονική προσέγγιση. Τη δεκαετία του '80 τα πράγματα βελτιώνονται όλο και περισσότερο. Υπάρχει αύξηση των συλλόγων που σχετίζονται με θέματα Ειδικής Αγωγής, λειτουργεί το Μαράσλειο διδασκαλείο, του οποίου ο ρόλος είναι η διδασχή των εκπαιδευτικών, το κράτος συμμετέχει ενεργά και δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ευαισθητοποιείται η κοινή γνώμη και με τη βοήθεια των μέσων ενημέρωσης, ενημερώνεται για τα προγράμματα, τις δράσεις, τα συμβούλια που διοργανώνονται.

Η ίδρυση των πρώτων σχολείων για άτομα με νοητική στέρηση πραγματοποιείται το 1972 και 1973. Το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται το 1974 και το 1975 τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατοχυρώνουν το δικαίωμα τους στη μάθηση. Επίσης, σημαντικό να αναφερθεί είναι πως Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης μετατράπηκε σε τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ο νόμος 1143 που αφορά την Ειδική Εκπαίδευση ψηφίστηκε για πρώτη φορά στη Βουλή το 1981 (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η εισαγωγή των ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία πραγματοποιήθηκε το 1984. «Την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση στους διδάσκοντες ασκούν οι συντονιστές της εκπαίδευσης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ένα από τα σπουδαιότερα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες, που φοιτούν σε τμήματα ειδικής εκπαίδευσης, ήταν το πρόγραμμα HELIOS που ιδρύθηκε με τη βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πρόσφερε βοήθεια σχετικά με τη διδασκαλία, την κοινωνικοποίηση και τις σχέσεις των παιδιών μέσα στην κάθε τάξη (Βασιλείου, 1998).

4.3. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής

Ο πρώτος συγκροτημένος νόμος της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ήταν ο 1143/1981. Ο νόμος που πρωτοεμφανίστηκε ήταν ο 453 το 1937. Στη συνέχεια, υπήρξαν και άλλοι νόμοι, ο 905/1951, ο 1122/1972, ο 156/1975. Ο 1143/1981 ήταν αυτός που εισηγήθηκε την ένταξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Ο νόμος αυτός διακήρυττε την επιδίωξη ίσων ευκαιριών,

τη σχολική και κοινωνική ένταξη και τη φροντίδα για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη (Τζουριάδου, 1995).

Την ευθύνη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες την είχε το Υπουργείο Παιδείας. (Στασινός, 1991). Από τον Ν. 1143 προωθούνταν η εκπαίδευση ξεχωριστά για τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Όσοι κατηγορούσαν το νόμο αυτό, θεωρούσαν πως δεν πρόσφερε τίποτα το καλό, ήταν κατά της ένταξης των ατόμων αυτών και προωθούσε την αποστασιοποίηση και περιθωριοποίησή τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Επίσης, κάποιοι ανέφεραν πως η εκπαίδευση χωρίστηκε στα δύο. Από τη μία μεριά τα τυπικά σχολεία και από την άλλη τα σχολεία ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991). Το σχέδιο νόμου «αντί-309» ήταν αυτό που εισήγαγε την ειδική αγωγή σε όλα τα σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Ο νόμος 1566/1985 υποστηρίζει την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία και στα γενικά σχολεία. (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). «Με αυτό το νόμο επίσης, τοποθετούνται στα σχολεία σχολικοί ψυχολόγοι και τίθενται σε λειτουργία υπηρεσίες υποστήριξης» (Πολυχρονοπούλου, 2001, σ. 48-49). Στα τέλη του 1980 κάνουν την εμφάνισή τους δύο νέες νομοθεσίες. Ο νόμος 1824/1988 περί ενισχυτικής διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και ο 1711/1988 διαφοροποιεί τον τρόπο εισαγωγής τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1988). Το 1990 εφαρμόστηκε ένας νέος νόμος, για να εξαλειφθούν οι αδυναμίες του προηγούμενου (1566/1985) (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Το 2000 με το νόμο Ν. 2817 προωθείται η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία με εξαίρεση τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες που εξακολουθούν να φοιτούν στα ειδικά σχολεία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με το νόμο φοιτούν σε τμήματα ένταξης ή τους προσφέρεται παράλληλη στήριξη. Πλέον, επικρατεί ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σειρά έχει η ίδρυση κέντρων διάγνωσης για άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τέλος, η προσφορά του νόμου αυτού είναι πολύ σημαντική καθώς δίνεται η ευκαιρία

για χρήση νέων τεχνολογιών (Σούλης, 2002). Ο νόμος αυτός κατηγορήθηκε από πολλούς, καθώς τα κέντρα βρίσκονταν σε αστικές περιοχές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πρόσβαση από επαρχιακά μέρη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Το 2008 ο νόμος 3699/2008 εισάγει την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συντελείται η μετατροπή των ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ και η ειδική αγωγή ανάγεται στο ΥΠΕΠΘ. Ο νόμος 3699/2008 διαμορφώνει προγράμματα συνεκπαίδευσης και δημιουργούνται σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΦΕΚ Α' 199/2. 10. 2008). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης ήταν το βασικό μέλημα του νόμου αυτού. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούσαν να φοιτούν στις γενικές τάξεις και έχουν τη δυνατότητα παράλληλης στήριξης. Η παράλληλη στήριξη αφορά μαθητές που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ένας άλλος σημαντικός νόμος είναι ο Ν4074 το 2012. Με το νόμο αυτό πραγματοποιείται η σύμβαση του ΟΗΕ (2006) που αφορά τα δικαιώματα ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΦΕΚ Α' 4074/11. 4. 2012). Από τότε έως σήμερα εκδόθηκαν πολλοί νόμοι με το θεσμό της συνεκπαίδευσης να έχει πρωταρχικό ρόλο σε όλες τις μεταρρυθμίσεις.

4.4. Συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση έχει γίνει ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ιδέα και πτυχή της εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο (Sharma, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της συνεκπαίδευσης (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010). Οι Poon-McBayer και Ping-man (2013) ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που προσεγγίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να τα συμπεριλάβει σε κανονικά σχολεία και γενικές τάξεις με άλλα παιδιά. Σε αυτές τις τάξεις τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου μπορούν να μάθουν χωρίς καμία διάκριση ή περιθωριοποίηση. Έτσι, αν τα παιδιά έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν σωματική ή διανοητική αναπηρία πρέπει να τους δοθεί το δικαίωμα και η ευκαιρία να αποκτήσουν εκπαίδευση που τους βοηθά να βελτιώσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τις κοινότητές τους. Οι Sukys, Dumciene και Lapieniene (2015) υποστηρίζουν τον ορισμό της συνεκπαίδευσης που αναφέρεται παραπάνω. Προσθέτουν ότι η συνεκπαίδευση στοχεύει στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης, στην αποδοχή

και στον σεβασμό της διαφορετικότητας, λαμβάνοντας υπόψη κάθε άτομο, ειδικά τον μαθητή με αναπηρίες, για να αποφευχθεί οποιαδήποτε παραβίαση ή διακριτική μεταχείριση. Ο Ainscow, (2005) έδωσε δύο ορισμούς της συνεκπαίδευσης: τη στενή και ευρεία συνεκπαίδευση. Η στενή συνεκπαίδευση επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων ή μαθητών, ενώ η ευρεία συνεκπαίδευση επικεντρώνεται στην "ποικιλομορφία και τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτούς τους διαφορετικούς μαθητές.

Ο όρος της συνεκπαίδευσης απορρέει από τη δήλωση της Salamanca του 1994. Η δήλωση ήταν το αποτέλεσμα μιας διάσκεψης για την εκπαίδευση μαθητών ειδικών αναγκών (ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΕΕΑ). Στη δήλωση της Salamanca, αρχικά έγινε εστίαση στο σε ποια ομάδα μαθητών θα αναφέρεται ως «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σύμφωνα με την δήλωση της Salamanca σε αυτή την ομάδα ανήκουν μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (UNESCO, 1994). Η προοπτική αυτή διευρύνθηκε αργότερα και σήμερα η συνεκπαίδευση θεωρείται πολιτική που επηρεάζει όλους τους μαθητές - είναι μια πολιτική για τα κανονικά σχολεία - και όχι μόνο για συγκεκριμένους μαθητές. Η δήλωση της Salamanca του 1994 υποστήριζε ότι όλοι, είτε είναι ανάπηροι είτε όχι, πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Πρόσθεσε επίσης ότι τα σχολικά συστήματα θα πρέπει να σχεδιάζουν τα προγράμματά τους έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές, όσο διαφορετικούς, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (UNESCO, 1994). Οι Poop-McBrayer και Ping-man (2013) υποστηρίζουν την ιδέα του σχολικού συστήματος που υποστηρίζει κάθε άτομο, είτε είναι ανάπηρο είτε όχι, για να βελτιώσει τα μαθησιακά του αποτελέσματα και τις κοινωνικές πτυχές της ζωής τους. Πρόσθεσαν ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να κάνουν προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις για να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές ώστε να μάθουν να βελτιώνουν τον εαυτό τους και την κοινωνία. Ορισμένες προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να περιλαμβάνουν ή να ζητούν από τους μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με άλλους μαθητές που τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, η οποία με τη σειρά τους βοηθά να βελτιωθούν. Οι Banks και Banks

(2010) υποστηρίζουν την ιδέα των Poon-McBrayer και Ping-man (2013) για τα σχολεία που δημιουργούν προγράμματα για να βοηθήσουν μαθητές από διαφορετικές ομάδες, αλλά εστίασαν περισσότερο στους μετανάστες φοιτητές. Δηλώνουν ότι τα σχολεία πρέπει να μεταρρυθμίσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης για να φιλοξενήσουν διαφορετικές ομάδες μαθητών. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφήσουν τους μαθητές τους που μιλούν διαφορετικές γλώσσες να χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις στη μητρική τους γλώσσα. Αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται άνετα ενώ μαθαίνουν επειδή αισθάνονται αποδεκτοί στην τάξη καθώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα για να πουν μια λέξη ή φράση στην τάξη. Αυτό συνεπάγεται ότι τα σχολεία πρέπει να είναι ένας τόπος όπου οι μαθητές μπορούν να αισθάνονται ελεύθεροι και να γίνονται δεκτοί και ευπρόσδεκτοι. Θεωρούν ότι τα σχολεία είναι κοινότητες στις οποίες αναπτύσσονται προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και όπου πραγματοποιούνται μεγάλες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά (Banks & Banks, 2010). Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Ορισμένοι μπορεί να επικεντρωθούν στην πρακτική της τάξης ή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην ανακατασκευή του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να συμπεριλάβει όλου τους διαφορετικούς μαθητές (Armstrong et al., 2010; Banks & Banks, 2010). Άλλοι μπορεί να αφορούν πολιτικές που καθοδηγούν την πρακτική της κοινωνικής ένταξης. Ωστόσο, όλα αυτά θα συνοψιστούν με την πρακτική και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σε όλες τις χώρες με τη μεταρρύθμιση των πολιτικών εκπαίδευσης και τη θετική στάση των ανθρώπων, μετά τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος που περιλαμβάνει την αξιολόγηση των πρακτικών στην τάξη και τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, τα παιδιά με αναπηρία να αισθάνονται αποδεκτά και ως μέρος της κοινωνίας καθώς έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να εγκατασταθούν.

4.5. Διαχωρισμός εννοιών «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση»

Οι όροι «ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση», αν και παρουσιάζουν κάποια κοινά στοιχεία, οι έννοιές τους διαφέρουν, καθώς εκφράζουν διαφορετικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Σούλη (2008) η συνεκπαίδευση είναι η εξέλιξη των όρων «ένταξη και

ενσωμάτωση». Αναλύοντας τον όρο «ενσωμάτωση» εννοείται ο πρώτος όρος που είχε εμφανιστεί μέσα στην προσπάθεια για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Ήταν η απάντηση στο σύστημα εκπαίδευσης που όριζε πως τα παιδιά με αναπηρίες θα τοποθετούνται σε σχολεία γενικής, αλλά δε θα υπάρχει επαφή με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Farrell & Ainscow, 2002).

Ανατρέχοντας στο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (2002), η ενσωμάτωση σημαίνει «η τοποθέτηση ενός ατόμου σε ένα σύνολο αφομοιωμένο, που χάνει την αυτοτέλεια του». Η θεσμοθέτηση του όρου πραγματοποιήθηκε στις Η. Π. Α για πρώτη φορά, ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να μην περιορίζονται και να περιβάλλονται από ένα πιο φιλικό περιβάλλον. Χρησιμοποιείται, ώστε να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και στασιμότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Τελικά, ο όρος αμφισβητήθηκε και τη θέση του πήρε ο όρος «ένταξη». Αυτό συνέβη επειδή ο όρος «ενσωμάτωση» δεν έδινε ιδιαίτερη βάση στα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου (Σούλης, 2003). Μια έκθεση στη Βρετανία με το όνομα Warnock στόχευε στην ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και χρησιμοποιήθηκε ο όρος «ένταξη» (Avramidis & Norwich, 2002).

Στο λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει «την τοποθέτηση ενός σαν αδιάσπαστο μέρος μέσα σε ένα οργανωμένο σύνολο» και σε αντίθεση με την ενσωμάτωση δεν υποδηλώνει την αφομοίωση. Με τη βοήθεια του όρου αυτού όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες απέκτησαν δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς πολλά ήταν αποκλεισμένα. Σύμφωνα με τους Farrell και Ainscow (2002), συστήνεται μερική επαφή των παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά κυρίως σε σχολικές εκδηλώσεις και τα γεύματα και όχι στη σχολική τάξη. Πρόκειται για ένα πρωτοπόρο θεσμό, καθώς «πρότεινε νέες μορφές παιδαγωγικής αξιολόγησης και εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες» (Σούλης, 2008, σ.50-52). Σύμφωνα με τους Zollers, Ramanathan και Yu (1999) ο θεσμός της ένταξης δεν ήταν αποτελεσματικός. Ο χωρισμός γενικών και ειδικών τάξεων είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρία να παραμένουν στην απομόνωση, παρόλο που βρισκόταν σε κοινό σχολείο με τους γενικής εκπαίδευσης συμμαθητές τους. Η κριτική που ασκήθηκε ήταν έντονη, παρ' όλα αυτά ο θεσμός διατηρήθηκε μέχρι τη δεκαετία του '80. Οι προσπάθειες συνεχίστηκαν και έτσι

η ανάγκη για ισοτιμία με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης έφεραν στην επιφάνεια το θεσμό της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2003). Η συνεκπαίδευση εμφανίστηκε στη δεκαετία του '90. Οι μαθητές ειδικής εκπαίδευσης συνυπήρχαν στις τάξεις γενικής με τους υπόλοιπους συνομήλικους τους. Η διαφορά με το θεσμό της ένταξης, είναι ότι δεν πρόκειται μόνο για τη συνύπαρξη των μαθητών μεταξύ τους αλλά για την ποιοτική τους εκπαίδευση χωρίς κατηγοριοποιήσεις (Σούλης, 2003). Η συνεκπαίδευση διάγει το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Avramidis & Norwich, 2002). Και τα παιδιά της ειδικής αλλά και της γενικής εκπαίδευσης ωφελούνται από την κοινή διδασκαλία (Fakolade, Adeniyi & Tella, 2009). Επιτυγχάνεται με αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας η αυτοβελτίωση των παιδιών με αναπηρίες (Κυπριωτάκης, 2001), ενώ τα παιδιά τυπικής διδασκαλίας αποκτούν ενσυναίσθηση, σεβασμό και αλληλεγγύη προς τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους (Rafferly & Griffin, 2005).

4.6. Προοπτικές Ειδικής Αγωγής

Η εκπαιδευτική πολιτική βαδίζει και αυτή προς την προοπτική της ενσωμάτωσης. Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρεμποδίζεται από την έλλειψη κτιριακών υποδομών και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια καλή λύση είναι η ενσωμάτωση των μαθητών αυτών σε κοινές δομές και όχι η απομόνωσή τους. Στην Ελλάδα η κατάσταση που επικρατεί θυμίζει τις εποχές του παρελθόντος. Συνεχίζεται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, η παράδοση δηλαδή από το βιβλίο που δε βοηθάει και πολύ τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ελλιπής εξοπλισμός, χωροταξικές ελλείψεις, εμπόδια ενσωμάτωσης είναι κάποια από τα προβλήματα που απαιτείται να διορθωθούν. Η Π.Ε. είναι ένας τομέας που μπορεί να βοηθήσει και να λύσει τα προβλήματα που επικρατούν στον τομέα της ειδικής αγωγής και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, ακολουθούν προγράμματα και αρχές που εφαρμόζει η Π.Ε.

Κεφάλαιο 5 - ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. Ειδική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.)

Η Π.Ε. έχει ως στόχο τη διαμόρφωση των πολιτών με πληθώρα εμπειριών, γνώση του περιβάλλοντος, στάσεων, συμπεριφορών, διάθεσης, ικανοτήτων, ώστε οι πολίτες να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων του περιβάλλοντος και στην πρόληψη και βελτίωσή του.

Π.Ε. και ειδική αγωγή σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και οι δύο τομείς προάγουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και επιδιώκουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις ξεκαθαρίζουν πως η διαφορετικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν τους στερεί το δικαίωμα συμμετοχής στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα ως πολίτες. Η Π.Ε. προάγει τη συμμετοχή και την ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον.

Η ειδική αγωγή με τη συνδρομή της Π.Ε. έχει διπλό ρόλο και στοχεύει στα εξής: την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση των μαθητών σε ό, τι αφορά το περιβάλλον αλλά και να γίνει το μέσο σωστής διαπαιδαγώγησής τους. Διερευνά και συνδέει την επιστήμη με το περιβάλλον, κοινωνικό και φυσικό, και διαμορφώνει ένα σπουδαίο τομέα μάθησης για θέματα διαχείρισης και προστασίας του. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να εξαιρεθούν από αυτή την προσπάθεια. Στόχος είναι να εκπαιδευτούν, να γίνουν αυτόνομοι πολίτες, να εξαλειφθούν κάθε είδους εμπόδια, να γίνει ευκολότερη η εκπαίδευσή τους. Τους δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσουν το κοινωνικό περιβάλλον, να συνεργαστούν και να γίνουν αποδεκτοί. Επιπλέον, γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της διαχείρισης της οικολογικής ισορροπίας, η οποία συντελεί στο να εκπαιδευτούν σε πλαίσιο δημιουργίας και με ευχάριστο κλίμα (Hungerford et all, 1986).

Η ειδική αγωγή και η Π.Ε. ως μέθοδοι της ενταξιακής πολιτικής συμβάλουν αποτελεσματικά στην εκπλήρωση του εγχειρήματος που αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς προωθούν την συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, βοηθούν στην κατάρτιση

στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων που λαμβάνουν υπόψη το διαφορετικό ως κάποιο είδος απειλής και θεωρούν τον άνθρωπο κυρίαρχο στη φύση, αλλά ταυτόχρονα δίνουν μάχη για την προστασία και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2005. Orr, 1992. Φλογαίτη 2003).

Η Ειδική Αγωγή και η Π.Ε. έχουν κοινούς στόχους, δηλαδή τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στη φύση, τον πολιτισμό, τα άτομα, την κοινωνία, την επίτευξη εμπιστοσύνης, σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας, ηθικής. Βασική επιδίωξή τους, επίσης, είναι η διατήρηση των αξιών, η κριτική σκέψη, η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας (Αναστασάτος, 2005. Ξανθάκου & Αναστασόπουλος, 2002).

Η εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή σύμφωνα με το νόμο 26 της Παγκόσμιας Διακήρυξης δικαιωμάτων πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να επαλειφθούν οι ανισότητες στη μάθηση και όχι μόνο. Αυτό το συναντάμε και στον πρώτο στόχο της:

η μάθηση θα πρέπει να είναι κοινή και ουσιώδης για όλους τους μαθητές/τριες, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιότητες του κάθε ατόμου, να προσαρμόζεται σύμφωνα με αυτές, ώστε το κάθε άτομο να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά του και ταυτόχρονα να καλλιεργεί τις ικανότητές του.
(Φλουρής, 1989)

5.2. Αρχές και σχεδιασμός Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)

Η Π.Ε. είναι η διαδικασία που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση όλων με εμπειρίες, συμπεριφορά, γνώση που αφορά το περιβάλλον, ώστε να λύνουν προβλήματα και να επιδιώκουν τη βελτίωσή του. Στόχος είναι η ολιστική προσέγγιση, να γίνει ο άνθρωπος φιλικός με τη φύση αλλά και ολόκληρη η κοινωνία. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που φροντίζει για τις δεξιότητες, τις αξίες και τις γνώσεις για να παραμένει προστατευμένο το περιβάλλον και να εξελίσσεται ο πολιτισμός. Εργαλεία αξιολόγησης

θεωρούνται οι ποικίλες εκπαιδευτικές μέθοδοι. Τα περιβάλλοντα μάθησης πρέπει να διαμορφώνονται με διδακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές πρακτικές με καινοτομία και να προωθούν τη συμμετοχή του μαθητή (Γεωργόπουλος, 2003).

Ο εκπαιδευτικός:

- Ενθαρρύνει, συνεργάζεται, διαπραγματεύεται, καθοδηγεί τα παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης.
- Προγραμματίζει το ζήτημα της μελέτης και παρουσιάζει όλες τις πτυχές του.
- Βοηθάει τους μαθητές για την εύρεση πληροφοριών, παρουσιάζοντάς τους πηγές που μπορούν να τους χρησιμεύσουν.
- Δίνει ώθηση στους μαθητές για τη συλλογή και την ταξινόμηση των πληροφοριών.
- Διαμορφώνει παρεμβάσεις εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να χρειαστεί να εμπλέξουν νέες πληροφορίες και να μουν στη διαδικασία σκέψης και προβληματισμού.

Στη διαδικασία αυτή ο μαθητής επεξεργάζεται τις γνώσεις, σκέφτεται, προβληματίζεται, συνεργάζεται, αναλύει, συνθέτει, πειραματίζεται, εκφράζεται (Δημητρίου, 2009).

5.3. Παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.)

Οι παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται είναι οι εξής:

➤ **Συνάφεια με την καθημερινότητα.**

Τα καθημερινά προβλήματα που σχετίζονται με ζητήματα του περιβάλλοντος και οι συνέπειές τους αφορούν την καθημερινή ζωή των μαθητών.

➤ **Μάθηση με προσανατολισμό στη δράση.**

Η ανάληψη δράσης προωθεί τον αυτοσχεδιασμό, την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία, αναπτύσσει και βοηθάει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων.

➤ **Πληθώρα μαθησιακών περιβαλλόντων και ποικίλες πηγές πληροφόρησης.**

Δράσεις και δραστηριότητες εκτός του σχολικού πλαισίου παρέχουν περισσότερη ελευθερία στα παιδιά και ανάπτυξη επιπλέον μαθησιακών δραστηριοτήτων.

➤ **Ομαδική εργασία.**

Οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους χωρίζονται σε ομάδες. Στην ομαδική εργασία αναπτύσσεται η συλλογικότητα, η αυτοπεποίθησή τους, η αποδοχή της άποψης των άλλων, η κοινωνικότητά τους.

➤ **Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές.**

Αυξάνουν την αποφασιστικότητα των μαθητών, την έκφραση, τη δημιουργικότητά τους και προσαρμόζουν τη μάθηση τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

➤ **Πολυποίκιλη ανάπτυξη δεξιοτήτων.**

Καλλιέργεια δεξιοτήτων και προσωπικότητας του κάθε παιδιού.

Οι στόχοι ανάπτυξης και απόκτησης δεξιοτήτων είναι οι εξής:

- Η ενθάρρυνση, ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης.
- Η ανακάλυψη των γνώσεων που σχετίζονται με τη φύση.
- Να είναι γνώστες των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

- Να γίνει κατανοητός ο ρόλος τους ως έμβια όντα (Δημητρίου & Μαγουλιώτης, 2007)

5.4. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) στα άτομα με ειδικές ανάγκες

Η έννοια των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υιοθετείται σε διεθνές επίπεδο στον τομέα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Π.χ. European Commission, 2013). Η έννοια των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρεται στα παιδιά που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια και προσοχή για να μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ορισμένα από αυτά μπορεί να έχουν λάβει μια διάγνωση αναπηρίας (π. χ. αυτισμό, σύνδρομο Down ή διαταραχή γλώσσας) και άλλα όχι. Μια τέτοια κατανόηση της έννοιας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν είναι νέα και μια παρόμοια προοπτική υπάρχει μεταξύ πολλών άλλων ερευνητών. Ένα παράδειγμα είναι οι Sharma, Simi & Forlin, (2011). Αυτοί διατύπωσαν ότι: «Ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες και άλλες ειδικές ανάγκες αναφέρεται σε παιδιά που είναι επιλέξιμα για ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και έχουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αναφέρεται επίσης στα παιδιά που, για διάφορους λόγους, αγωνίζονται στην τάξη και χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια ή προσοχή από τους δασκάλους τους». (σελ. 4) Σε διεθνές επίπεδο χρησιμοποιούνται εκφράσεις όπως οι μαθητές με αναπηρίες (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013), μειονεκτούντα παιδιά, τα παιδιά με δυσκολίες και τα παιδιά με αναπηρίες (OECD, 2007). Ορισμένες άλλες εκφράσεις είναι μαθητές με εξαιρετικές ανάγκες συμπεριφοράς (Hornby, 2015), μαθητές με υψηλές και πολύ υψηλές ανάγκες (Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp, & Harper, 2013) και τα παιδιά με χαμηλό ή υψηλό βαθμό αναπηρίας στα σχολεία (Rix, Sheehy, Fletcher-Campbell, Crisp & Harper), Αυτές οι τελευταίες εκφράσεις δηλώνουν ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να κυμαίνονται από χαμηλό σε υψηλό, από ήπιες έως σοβαρές, καθώς επίσης να είναι περισσότερο ή λιγότερο συχνές στον γενικό πληθυσμό.

Η Π.Ε. και η ειδική αγωγή μπορούν να συσχετιστούν μεταξύ τους, καθώς και οι δύο κλάδοι προάγουν τη διαφορετικότητα και τη συμμετοχικότητα των όσων εκπαιδεύονται. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες δε στερούνται τη συμμετοχή σε θέματα

που αφορούν περιβαλλοντικά προβλήματα. Η Π.Ε. θεωρείται μέσο συμμετοχής, κοινωνικής ενσωμάτωσης, ένταξης, αποδοχής για όλους και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες προωθώντας την ευαισθητοποίηση όλων. Η ειδική αγωγή μέσα σε όλο αυτό παίζει διπλό ρόλο: να ευαισθητοποιήσει αλλά και να είναι το μέσο για την εκπαίδευσή τους (Φλογαΐτη, 1998).

Στόχος της Π.Ε. είναι η διερεύνηση και η σύνδεση του φυσικού περιβάλλοντος με την επιστήμη και αποτελεί σπουδαίο τμήμα εκμάθησης για ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να λείπουν από την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Στόχος της εκπαίδευσης είναι να γίνουν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι πολίτες. (Δανασσάκης & Αφεντάκης, 1993).

Η Π.Ε. είναι πλέον απαραίτητη και βρίσκεται σε όλα τα σχολεία. Συμμετοχή φυσικά απαιτείται και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το δικαιούνται, είναι όμως και σκόπιμο. Με τη συμμετοχή τους αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της διατήρησης της οικολογικής ισορροπίας και το μέσο εκπαίδευσης με σωστό αλλά και δημιουργικό τρόπο. Η εμπλοκή αυτή τους δίνει την ευκαιρία συμμετοχής στο κοινωνικό περιβάλλον, την αναγνώριση και την αποδοχή (Κουλαΐδης, 1994).

5.5. Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι στόχοι της Π.Ε. σχετικά με τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι οι εξής:

1) Ψυχοκινητικοί:

Οι δραστηριότητες των προγραμμάτων Π.Ε. συμβάλλουν στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων

- ✓ Αδρής κινητικότητας
- ✓ Λεπτής κινητικότητας
- ✓ Εκπαιδεύονται στην αυτοεξυπηρέτηση
- ✓ Προσανατολισμός στο χώρο

- ✓ Προσανατολισμός στο χρόνο

2) Γνωστικοί:

Τα παιδιά αναπτύσσουν τις μνημονικές δεξιότητες τους, να συγκεντρώνονται σε όσα κάνουν, να ανακαλύπτουν και αξιολογούν τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους, να κατανοούν τα περιστατικά γύρω τους.

- ✓ Ανάπτυξη της οπτικής τους μνήμης
- ✓ Ανάπτυξη της ακουστικής τους μνήμης
- ✓ Λειτουργική και πρακτική μνήμη
- ✓ Ταξινόμηση και λογικο-μαθηματική σκέψη
- ✓ Αντιστοίχιση και συλλογισμοί

3) Συναισθηματικοί:

Τα κίνητρα που δίνονται από τα προγράμματα Π.Ε. στα παιδιά είναι πολλά. Αναπτύσσουν:

- ✓ Αυτοσυναίσθημα: Αναγνώριση δυσκολιών, δεκτικότητα στη βοήθεια που τους παρέχεται, αποδοχή των αποτυχιών και χαρά με τις επιτυχίες που τους προκύπτουν. Επίσης, μαθαίνουν να έχουν αυτοεκτίμηση αλλά και σεβασμό στους γύρω τους.
- ✓ Δίψα για μάθηση, ενδιαφέρον για συμμετοχή και επίσκεψη σε περιβαλλοντικές εκδηλώσεις και χώρους.
- ✓ Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και συμμαθητές τους.
- ✓ Ανάπτυξη σχέσεων και φιλιών (Ματσαγγούρας, 2003. Παπαδημητρίου, 1998).

5.6. Μέθοδοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή

Οι μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν στα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι οι εξής:

Μέθοδος project

Πρόκειται για τη δημοφιλέστερη μέθοδο σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είναι η πιο ολοκληρωμένη μέθοδος τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Επίλυση προβλήματος

Με τη συγκεκριμένη μέθοδο, οι μαθητές εμπλέκονται στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και αποτελείται από τα εξής στάδια: Προσδιορισμός προβλήματος, ανάλυση, αναζήτηση λύσης, αξιολόγηση, σχεδιασμός δράσεων και πραγματοποίηση τους.

Πειραματική μέθοδος

Στη συγκεκριμένη μέθοδο ένα θέμα ερευνάται με τη μορφή πειράματος, γίνεται καταγραφή των αποτελεσμάτων και διάδοσή τους.

Μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης

Και αυτή η μέθοδος σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων. Οι μαθητές σε ομάδες συζητούν το πρόβλημα, με τον εκπαιδευτικό να συντονίζει.

Μελέτη πεδίου

Εδώ γίνεται χρήση όλων των αισθήσεων, παρατήρηση, καταγραφή, συλλογή δεδομένων για το περιβάλλον. Έξω από τη σχολική τάξη πραγματοποιούνται πειράματα για την κατανόηση των θεμάτων.

Προσομοίωση

Με τη μέθοδο αυτή αναπαριστάται μια ρεαλιστική κατάσταση που σχετίζεται με το περιβάλλον. Για τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιείται ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Παιχνίδια

Πρόκειται για παιχνίδια δύο ειδών, είτε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε κοινά εκπαιδευτικά παιχνίδια, όπως επιτραπέζια.

Παιχνίδια ρόλων

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και τους δίνονται ρόλοι. Ακολουθεί συζήτηση, αντιπαράθεση και ανταλλαγή ιδεών. Τέλος, καταλήγουν σε συμπεράσματα.

Τα μουρμουρητά

Κατά τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, παρουσιάζει τα περιβαλλοντικά θέματα, τα οποία συζητούνται από τα παιδιά. Στο τέλος σημειώνονται τα σημαντικότερα και παρουσιάζονται από τη συντονιστή της ομάδας.

Ιδεοθύελλα

Ένα περιβαλλοντικό ζήτημα παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό, σε όλες του τις διαστάσεις. Δίνονται λίγα λεπτά στους μαθητές, ώστε να το σκεφτούν και να εκφράσουν τις ιδέες τους πάνω σε αυτό.

Χαρτογράφηση εννοιών

Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Ως οργανόγραμμα, ως εισαγωγικός χάρτης, ως οργανωτής προώθησης, ως χάρτης για επανάληψη, ως τρόπος αξιολόγησης.

Ηθικό δίλημμα

Πρόκειται για μία μέθοδο που σχετίζεται με τις αξίες. Τις φέρνουμε στην επιφάνεια, γίνεται διάλογος και διαδικασία αντιπαράθεσης. Ο σκοπός της

μεθόδου είναι η γνώση και η συνειδητοποίηση των ηθικών αξιών από τους μαθητές.

Κεφάλαιο 6 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Έρευνα – Προβληματισμός

Η προβληματική της έρευνας συνίσταται από τη συμβολή της Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή. Το βάρος πέφτει στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις απόψεις τους. Από αυτό εκφράζονται πολλά ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους, τα προγράμματα Π.Ε. στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, την κατάρτισή τους, το ρόλο τους στην τάξη, ποιες αξίες καλλιεργούνται και ποια η προσφορά τους στους μαθητές.

Το σχολείο αποτελεί μια μικρή κοινωνία και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Οι μεγάλες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές, περιβαλλοντικές εξελίξεις, κάνουν αντιληπτό το γεγονός πως το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί και εκσυγχρονιστεί στις νέες αυτές συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας με βασικό εργαλείο την παιδαγωγική διδασκαλία. Το σχολείο πρέπει να στραφεί σε αξίες και αρχές που θα προάγουν την αλληλεγγύη, τη συνεργασία, την επίτευξη στόχων, την ανοχή της διαφορετικότητας, τη συμμετοχή στη μάθηση, τις ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης (Πασιαρδής, 2014).

Ο σκοπός της Π.Ε. δεν είναι οι μαθητές απλά να λάβουν περιβαλλοντικές γνώσεις και να τους γίνει κατανοητό τι είναι η αειφορία, αλλά το σχολείο να διαφοροποιηθεί, για να αποτελέσει για τους μαθητές αλλά και γενικότερα για την κοινωνία μία δομή που ωθεί την αειφορία και συντελεί στη χρήση της με καθημερινές πρακτικές. Η ένταξη της Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να συγχωνευθούν με ισοτιμία στο κοινωνικό σύνολο έχοντας αυτοεκτίμηση και αυξάνοντας την αυτοαντίληψή τους (Κατσικιώρη, 2008).

6.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας των προγραμμάτων Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έρευνα θα εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το αν η Π.Ε. μπορεί να ενταχθεί στα προγράμματα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία, αν χρειάζεται διαφοροποίηση και ποια τα οφέλη, οι αρετές που προσφέρει, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα και να τους παρέχονται κοινές ευκαιρίες. Επίσης, σε ποιες μεθόδους διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής:

- ✍ Να ερευνηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τα άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε.
- ✍ Να ερευνηθούν οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν πρέπει να ενισχυθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ή αν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε.
- ✍ Να ερευνηθούν οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν το υλικό της Π.Ε. μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και αν χρειάζεται διαφοροποίηση
- ✍ Να ερευνηθούν οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους προσφέρει βασικές αρετές, όπως η ενσυναίσθηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- ✍ Να ερευνηθούν οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν πολλές εκπαιδευτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Μερικά από τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- ➔ Η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- ➔ Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- ➔ Πιστεύετε ότι η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- ➔ Τα προγράμματα Π.Ε. προωθούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- ➔ Πιστεύετε πως η Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των παιδιών τους;

6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι δειγματοληπτική. Εξετάστηκαν σε ποσοτικό επίπεδο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας των προγραμμάτων Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από τις έρευνες των Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ. & Παρασκευόπουλος, Σ. (2019) και του Τζιώνη, Ι. (2020). Ο λόγος χρήσης των ερωτημάτων αυτών ήταν για να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τα προγράμματα Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι απαντήσεις ήταν κλειστού τύπου της 5/βαθμης κλίμακας Likert, από το 1-5. Το ένα χαρακτηρίζει το Διαφωνώ απόλυτα, ενώ το 5 το Συμφωνώ απόλυτα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η κατασκευή του βασίζεται σε δύο κύριους άξονες. Την ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση για τον

προσδιορισμό του κεντρικού σκοπού, των επιμέρους στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων, και των υποθέσεων εργασίας. Επίσης, την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων της διεθνούς βιβλιογραφίας και την ανάπτυξη νέων στοιχείων ή ερωτημάτων για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας (Brace, 2008·Hineetal., 2016).

Δημιουργήθηκε μέσω του *Google Forms* και απαρτίζεται από ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, 3 ερωτήσεις κατανόησης εννοιών και 20 ερωτήσεις κρίσεως. Στάλθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς, για να γίνει σαφές αν είναι κατανοητό και επαρκές. Το οριστικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά, αλλά απαντήθηκε και μέσω του κοινωνικού δικτύου. Χρησιμοποιήθηκε, καθώς στις μέρες μας είναι ο πιο διαδεδομένος και εύκολος τρόπος. Σύμφωνα με τον Babbie (1998) ο συμμετέχων εύκολα και γρήγορα συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η άμεση συλλογή δεδομένων.

Δόθηκε επαρκής ανάλυση του σκοπού της έρευνας, ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες για το πόσο χρόνο θα δαπανήσουν για τη συμπλήρωση του και τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας περί ζητημάτων εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας.

6.5. Δεδομένα – Ανάλυση

Για την ανάλυση του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο SPSS. Πραγματοποιήθηκαν εξισώσεις περιγραφικής στατιστικής όπως μέσος όρος, μέση και τυπική απόκλιση. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν περιγραφική με ποσοτικές μεταβλητές. Με το μέσο όρο βρέθηκε το κέντρο των αριθμών, με τη μέση το βάρος τους και με την τυπική απόκλιση η διαφορά του μέσου όρου και της μέσης. Στο τέλος, διαιρέθηκε η τυπική απόκλιση με το μέσο όρο και προέκυψε το ποσοστό σφάλματος. Ακολουθεί η επαγωγική στατιστική κατά την οποία προκύπτουν τα ποσοστά και η γενίκευση. Ακολούθησε ανάλυση, ώστε να υπάρξουν συμπεράσματα ανάλογα με τη μέγιστη και ελάχιστη μεταβλητή.

Κεφάλαιο 7 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Γενικό δείγμα

Το τελικό δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από **418 απαντήσεις** εκπαιδευτικών δημοτικών γυμνασίων και λυκείων της Θεσσαλίας. Επίσης, από εκπαιδευτικούς εν ενεργεία ή και όχι μέσω διαδικτυακών εκπαιδευτικών ομάδων. Το 82,3 % του δείγματος ήταν γυναίκες και το 17,7% άνδρες. Σχετικά με την ηλικία συμμετείχαν κυρίως άτομα ηλικίας 31-45 ετών. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης κάτοχοι μεταπτυχιακού στην Π.Ε. ήταν το 1,7%. Όσον αφορά την προϋπηρεσία η πλειοψηφία ανήκε στα 0-5 έτη, δηλαδή το 46,4%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανήκαν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση με ποσοστό 45,7 %. Τα μεγαλύτερα ποσοστά εκπαιδευτικών ανήκαν στις βαθμίδες δημοτικού με 38,5% και λυκείου με ποσοστό 14,8%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν αναπληρωτές με ποσοστό 41,9 %. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν σε σχολεία αστικών περιοχών με ποσοστό 62%.

Πίνακας: Δημογραφικά στοιχεία

	Κατηγορίες	Πλήθος	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρας	74	82,3%
	Γυναίκα	344	17,7%
Ηλικία	18 - 30	132	31,6%
	31 - 45	191	45,7%
	46 - 59	91	21,8%
	60 – και άνω	4	1%
Εκπαίδευση	Πτυχιούχος Α.Ε.Ι. – Τ.Ε.Ι.	191	45,7%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	137	32,8%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή	74	17,7%
	Κάτοχος διδακτορικού	9	2,2%
Προϋπηρεσία	0 – 5	194	46,4%
	6 – 10	67	16%
	11 – 15	66	15,8%
	16 – 20	44	10,5%

	Άνω των 20	47	11,2%
Ειδικότητα	Π.Ε. 60	52	12,4%
	Π.Ε. 61	6	1,4%
	Π.Ε. 70	136	32,5%
	Π.Ε. 71	15	3,6%
	Π.Ε. 02	43	10,3%
	Π.Ε. 03	23	5,5%
	Π.Ε. άλλης ειδικότητας	143	34,3%
Βαθμίδα απασχόλησης	Νηπιαγωγείο	46	11%
	Δημοτικό	161	38,5%
	Γυμνάσιο	42	10%
	Λύκειο	62	14,8%
	Τμήμα ένταξης	11	2,6%
	Παράλληλη στήριξη	27	6,5%
	Ειδικό δημοτικό	5	1,2%
	Ειδικό γυμνάσιο	1	0,2%
	Άλλο	63	15,2%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	113	27%
	Αναπληρωτής	175	41,9%
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	32	7,7%
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	48	11,5%
	Άλλο	50	11,9%

7.2. Καταγραφή και ανάλυση αποτελεσμάτων

Ακολουθεί πλήρης καταγραφή των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με πίνακες και πλήρης κατανομή των απαντήσεων.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο. Προκύπτει πως από τους 418 εκπαιδευτικούς οι 344 είναι γυναίκες (ποσοστό 82,30%) και οι 74 άνδρες (ποσοστό 17,70%).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με το φύλο

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N	%
Άνδρες	74	17,7
Γυναίκες	344	82,3
Σύνολο	418	100

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικιακή τους ομάδα. 132 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-30 (ποσοστό 31,58%), 91 εκπαιδευτικοί στην ηλικιακή ομάδα 46-59 (ποσοστό 21,77%). Ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-45 με ποσοστό 45,69% και ο μικρότερος αριθμός στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 με ποσοστό 4%.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με την ηλικιακή ομάδα

Απαντήσεις	N	%
18-30	13 2	31,58
31-45	19 1	45,69
46-59	91	21,77
60 και άνω	4	0,96
Σύνολο	41 8	100

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Οι κάτοχοι διδακτορικού είναι 9 (ποσοστό 2,15%). Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού 137 (ποσοστό 32,78%). Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή 74 (ποσοστό 17,70%) ενώ κάτοχοι πτυχίων Α-Τ.Ε.Ι. είναι 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,59%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Πρόκειται για 176 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 42,11% ενώ οι λιγότεροι διαθέτουν μεταπτυχιακό στην Π.Ε. Πρόκειται για 7 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 1,67%.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης

Απαντήσεις	N	%
Κάτοχος διδακτορικού	9	2,15
Κάτοχος μεταπτυχιακού	137	32,78
Κάτοχος μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή	74	17,70
Κάτοχος μεταπτυχιακού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	7	1,67
Πτυχιούχος Α-Τ. Ε. Ι	15	3,59
Πτυχιούχος ΑΕΙ	176	42,11
Σύνολο	418	100

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση τη σχέση εργασίας. Οι 49 εκπαιδευτικοί είναι άνεργοι, δεν εργάζονται ακόμα στην εκπαίδευση (ποσοστό 11,72%). Οι 113 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο τομέα (ποσοστό 27,03%), ενώ 49 από αυτούς είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 11,72%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές στο δημόσιο τομέα. Πρόκειται για 175 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 41,87% ενώ οι λιγότεροι είναι ελεύθεροι επαγγελματίες. Πρόκειται για 32 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 7,66%.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων με βάση τη σχέση εργασίας

Απαντήσεις	N	%
Άνεργος	49	11,72
Δημόσιος Υπάλληλος – Αναπληρωτής	17 5	41,87
Δημόσιος Υπάλληλος – Μόνιμος	11 3	27,03
Ελεύθερος επαγγελματίας	32	7,66
Ιδιωτικός υπάλληλος	49	11,72
Σύνολο	41 8	100

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την περιοχή εργασίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, προέρχονται από αστικές περιοχές. Πρόκειται για τους 259 από τους 418 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 61,96%. Οι λιγότεροι προέρχονται από αγροτικές περιοχές με ποσοστό 11,72 % και πρόκειται για 49 εκπαιδευτικούς. Οι 110 προέρχονται από ημιαστικές περιοχές (ποσοστό 26,32%).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων με βάση την περιοχή εργασίας

Απαντήσεις	N	%
Αγροτική	49	11,72
Αστική	25 9	61,96
Ημιαστική	11 0	26,32
Σύνολο	41 8	100

Ο πίνακας 6 αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση κατανόησης για τη βιωματική μάθηση. 339 εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία δηλαδή, με ποσοστό 81,10% απάντησαν σωστά πως: **Η βιωματική μάθηση επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή** των μαθητών, αποτελεί εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, δε σχετίζεται δηλαδή με την παραδοσιακή μάθηση που περιλαμβάνει βιβλία και απομνημόνευση της ύλης. 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,92%) επέλεξαν τη λανθασμένη απάντηση ότι: **Η βιωματική μάθηση αναπτύσσει** δεξιότητες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων ενώ 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,98%) απάντησαν ότι: **Η βιωματική μάθηση είναι μια τεχνική οπτικοποίησης** της δομής των πληροφοριών. Αναπαριστά έννοιες και σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους.

Πίνακας 6: Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βιωματική μάθηση

Απαντήσεις	N	%
Η βιωματική μάθηση αναπτύσσει...	54	12,92
Η βιωματική μάθηση είναι μια τεχνική οπτικοποίησης...	25	5,98
Η βιωματική μάθηση επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή...	339	81,10
Σύνολο	418	100

Ο πίνακας 7 αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση κατανόησης για τη συνεκπαίδευση. 155 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 37,08%) επέλεξαν τη σωστή απάντηση, ότι: **Η συνεκπαίδευση δεν ασχολείται απλά με την ένταξη αναπήρων** στη γενική εκπαίδευση αλλά στοχεύει στην ποιοτική εκπαίδευση του μαθητικού δυναμικού.

67 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,03%) απάντησαν ότι: **Η συνεκπαίδευση είναι η απάντηση στο διπολικό σύστημα** εκπαίδευσης που ίσχυε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αφού προέβλεπε την τοποθέτηση τους στα σχολεία γενικής αλλά χωρίς να έρχονται σε επαφή με τους μη τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε λανθασμένη απάντηση. 196 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 46,89% απάντησαν λάθος ότι **η συνεκπαίδευση είναι: η συστηματική τοποθέτηση** ενός, σαν αδιάσπαστο μέρος μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο και δεν έχει το χαρακτηριστικό της αφομοίωσης.

Πίνακας 7: Απαντήσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση

Απαντήσεις	N	%
Η συνεκπαίδευση δεν ασχολείται απλά με την ένταξη αναπήρων...	15 5	37,08
Η συνεκπαίδευση είναι η απάντηση στο διπολικό σύστημα...	67	16,03
Η συνεκπαίδευση είναι η συστηματική τοποθέτηση...	19 6	46,89
Σύνολο	41 8	100

Ο πίνακας 8 αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση κατανόησης που αφορά την Τυπική Π.Ε. 75 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,94%) απάντησαν λανθασμένα πως: **Η τυπική εκπαίδευση απαρτίζεται από όλες τις δεξιότητες** που θα πάρει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του και προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. 122 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 29,19% απάντησαν λανθασμένα πως: **Η τυπική μάθηση προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες και ειδικότητες**, με στόχο την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη στην αγορά εργασίας καθώς και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Τέλος, σωστά απάντησε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 221 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 52,87% ότι: **Η τυπική μάθηση αποτελείται από τις γνώσεις** που παίρνει ο μαθητής από τα βιβλία. Είναι το είδος της μόρφωσης που θα πάρει σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης και μεταβιβάζεται από τον δάσκαλο στον μαθητή.

Πίνακας 8: Παρουσίαση ποσοστών κατανόησης Τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Απαντήσεις	N	%
Η τυπική μάθηση απαρτίζεται από όλες τις δεξιότητες...	75	17,94
Η τυπική μάθηση που αποτελείται από τις γνώσεις...	221	52,87
Η τυπική μάθηση προσφέρει βασικές επαγγελματικές γνώσεις ...	122	29,19
Σύνολο	418	100

Στους πίνακες 9, 10, 11 και 12 θα αναλυθεί η ορθότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις κατανόησης ανάλογα με την ειδικότητά τους, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, την εργασιακή εμπειρία τους και την περιοχή εργασίας τους.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανάλογα με την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. 75 ορθές απαντήσεις δόθηκαν από Φιλολόγους, 39 από Μαθηματικούς, 31 από καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας, 23 από Καλλιτεχνικών, 30 από Δασκάλους Ειδικής Αγωγής, 27 από δασκάλους Μουσικής. Τις λιγότερες ορθές απαντήσεις έδωσαν εκπαιδευτικοί Κοινωνικών Επιστημών με ποσοστό 33,33%, Πληροφορικής με 33,33%, Γερμανικής Φιλολογίας με 46,67% και Θεολόγοι με 52,17%. Τις ορθότερες απαντήσεις έδωσαν εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών με ποσοστό 60,78%, εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων με ποσοστό 62,02%, Γαλλικής Φιλολογίας, Γερμανικής Φιλολογίας και Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής με ίδιο ποσοστό 66,67%. Οι περισσότερες ορθές απαντήσεις προέρχονται από Νηπιαγωγούς Ειδικής Αγωγής με ποσοστό 72,22%.

Πίνακας 9: Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα

Ειδικότητες	Ορθές Απαντήσεις	Βαθμολογία (%)
Άλλη Ειδικότητα	80	62,02
ΠΕ-78 Κοινωνικών Επιστημών	1	33,33
ΠΕ01- Θεολόγοι	36	52,17
ΠΕ02-Φιλολόγοι	75	58,14
ΠΕ03-Μαθηματικοί	39	56,52
ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών	31	60,78
ΠΕ05-Γαλλικής Φιλολογίας	4	66,67
ΠΕ06-Αγγλικής Φιλολογίας	31	60,78
ΠΕ07-Γερμανικής Φιλολογίας	6	66,67
ΠΕ08-Καλλιτεχνικών	7	46,67
ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής	23	58,97
ΠΕ60-Νηπιαγωγοί	88	56,41
ΠΕ61-Νηπιαγωγοί Ειδική Αγωγής	13	72,22
ΠΕ70-Δάσκαλοι	221	54,17
ΠΕ71-Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	30	66,67
ΠΕ79-Μουσικής	27	56,25
ΠΕ86-Πληροφορικής	3	33,33

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του κάθε εκπαιδευτικού. Τις λιγότερες ορθές απαντήσεις έδωσαν οι κάτοχοι διδακτορικού με ποσοστό 48,15%, 123 ορθές απαντήσεις έδωσαν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή, 300 ορθές απαντήσεις οι πτυχιούχοι ΑΕΙ, 12 ορθές απαντήσεις οι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην Π.Ε. Τις περισσότερες ορθές απαντήσεις έδωσαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού με ποσοστό 58,15% και οι πτυχιούχοι Α-Τ. Ε. Ι με ποσοστό 62,22%.

Πίνακας 10: Απαντήσεις εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδα Εκπαίδευσης	Ορθές απαντήσεις	Βαθμολογία (%)
Κάτοχος Διδακτορικού	13	48,15
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	239	54,15
Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή	123	55,41
Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	12	57,14
Πτυχιούχος Α-Τ. Ε. Ι	28	62,22
Πτυχιούχος Α. Ε. Ι	300	56,82

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης ανάλογα με την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού. Οι λιγότερο ορθές απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς με εργασιακή εμπειρία 16-20 ετών με ποσοστό 53,79%. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 6-10 ετών έδωσαν 114 ορθές απαντήσεις, οι άνω των 20 ετών 80 ορθές απαντήσεις. Τις περισσότερες ορθές απαντήσεις έδωσαν εκπαιδευτικοί με εμπειρία 0-5 ετών, με ποσοστό 57,56% και οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 11-15 έτη με ποσοστό 58,08%.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα απαντήσεων κατανόησης ανάλογα με την εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού

Εμπειρία στην εκπαίδευση	Ορθές απαντήσεις	Βαθμολογία (%)
0-5	335	57,56
11-15	115	58,08

16-20	71	53,79
6-10	114	56,72
Άνω των 20	80	56,74

Στον πίνακα 12, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης ανάλογα με την περιοχή εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού. Τις λιγότερο ορθές απαντήσεις έδωσαν εκπαιδευτικοί αγροτικών περιοχών με ποσοστό 55,10%. 184 ορθές απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς ημιαστικών περιοχών. Οι περισσότεροι ορθές απαντήσεις δόθηκαν από εκπαιδευτικούς αστικών περιοχών με ποσοστό 57,92%.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα απαντήσεων κατανόησης ανάλογα με την περιοχή εργασίας κάθε εκπαιδευτικού

Περιοχή εργασίας	Ορθές απαντήσεις	Βαθμολογία (%)
Αγροτική	81	55,10
Ημιαστική	450	57,92
Αστική	184	55,76

Στον πίνακα 13 αναλύεται η εμπειρία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και ανάλογα την προϋπηρεσία τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τα έτη εμπειρίας είναι δάσκαλοι. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη και είναι Φιλολόγοι, Θεολόγοι, Μαθηματικοί, Νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων και δάσκαλοι οι οποίοι ανέρχονται σε 67, ο μεγαλύτερος αριθμός που συναντάμε στον πίνακα. Οι λιγότεροι είναι εκπαιδευτικοί Κοινωνικών Επιστημών, Γαλλικής Φιλολογίας και Πληροφορικής.

Πίνακας 13: Εμπειρία εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και προϋπηρεσία

Ειδικότητες/Προϋπηρεσία	0-5	6-10	11-15	16-20	Άνω των 20
Άλλη Ειδικότητα	24	7	3	7	2
ΠΕ78-Κοινωνικών Επιστημών	0	1	0	0	0
ΠΕ01- Θεολόγοι	12	0	6	4	1
ΠΕ02-Φιλολόγοι	22	9	3	4	5

ΠΕ03-Μαθηματικοί	13	5	3	2	0
ΠΕ04-Φυσικών Επιστημών	6	5	1	0	5
ΠΕ05-Γαλλικής Φιλολογίας	0	0	1	0	1
ΠΕ06-Αγγλικής Φιλολογίας	1	3	4	5	4
ΠΕ07-Γερμανικής Φιλολογίας	2	1	0	0	0
ΠΕ08-Καλλιτεχνικών	1	2	2	0	0
ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής	2	2	3	1	5
ΠΕ60-Νηπιαγωγοί	26	11	8	4	3
ΠΕ61-Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής	5	1	0	0	0
ΠΕ70-Δάσκαλοι	67	14	24	12	19
ΠΕ71-Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	10	2	2	0	1
ΠΕ79-Μουσικής	2	3	6	4	1
ΠΕ86-Πληροφορικής	1	1	0	1	0

Στον πίνακα 14 αναλύονται οι φορείς/βαθμίδες απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγοί και εργάζονται σε νηπιαγωγεία, αρκετοί είναι και οι φιλόλογοι δημοσίων λυκείων. Επίσης, αρκετοί και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων που απασχολούνται σε λύκεια. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, σε ΕΕΕΕΚ και σε γυμνάσια. Επιπλέον, αρκετοί είναι και αυτοί που δεν εργάζονται στην εκπαίδευση. Τέλος, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών είναι άνεργοι, εργάζονται σε ειδικά δημοτικά και γυμνάσια και στην Παράλληλη Στήριξη.

Πίνακας 14: Φορείς/βαθμίδες απασχόλησης εκπαιδευτικών

Ειδικότητες/Βαθμίδες	Απασχόληση											
	Γυμνάσιο	Δεν εργάζομαι	Δεν εργάζομαι	Δημοτικό	ΕΕΕΕΚ	Ειδικό Γυμν	Ειδικό Δημο	ΚΔΑΠ	Λύκειο	Νηπιαγωγείο	Παράλληλη	Τμήμα ένταξ
Άλλη ειδικότητα	6	0	6	6	7	0	1	1	15	1	0	0
ΠΕ 78 - Κοινωνικών Επιστημών	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
ΠΕ01 - Θεολόγοι	8	1	6	0	0	0	0	0	7	0	1	0
ΠΕ02 - Φιλολόγοι	9	0	8	0	1	1	0	2	18	0	1	3
ΠΕ03 - Μαθηματικοί	3	0	1	0	3	0	0	0	9	0	3	4
ΠΕ04 - Φυσικών Επιστημών	5	0	2	0	0	0	0	0	9	0	0	1
ΠΕ05 - Γαλλικής Φιλολογίας	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΠΕ06 - Αγγλικής Φιλολογίας	3	0	3	8	1	0	0	0	2	0	0	0
ΠΕ07 - Γερμανικής Φιλολογίας	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
ΠΕ08 - Καλλιτεχνικών	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
ΠΕ11 - Φυσικής Αγωγής	1	0	2	9	0	0	0	0	0	1	0	0
ΠΕ60 - Νηπιαγωγοί	0	0	3	2	0	0	0	1	1	39	4	2
ΠΕ61 - Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	0
ΠΕ70 - Δάσκαλοι	0	0	7	116	0	0	0	3	0	0	10	0
ΠΕ71 - Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	0	0	1	4	0	0	2	0	0	0	7	1
ΠΕ79 - Μουσικής	5	0	1	7	0	0	2	1	0	0	0	0
ΠΕ86 - Πληροφορικής	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0

7.3. Έλεγχος δηλώσεων ανά χαρακτηριστικό του δείγματος

Στον πίνακα 15 παρουσιάζεται η γενική αποδοχή των απόψεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για 20 ερωτήσεις κρίσεως που απαντήθηκαν με την 5βαθμη κλίμακα Likert. Οι τιμές κοντά στην κλίμακα 5 δηλώνουν υψηλό βαθμό συμφωνίας, ενώ τιμές κοντά στην κλίμακα 1 δηλώνουν τη διαφωνία των συμμετεχόντων. Η τιμή 3 είναι το μέσο της κλίμακας. Η πιο συνηθισμένη απάντηση είναι το «Συμφωνώ» όπως παρατηρούμε στον πίνακα, καθώς κυριαρχεί η τιμή 4.

Πίνακας 15: Γενική αποδοχή απόψεων των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Γενικό ς Μ.Ο.	Σφάλμα Σφάλμα(%)
Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε.;	4,61	± 0,03 ± 0,67%
Η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,39	± 0,04 ± 0,91%
Είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για να εφαρμοστεί η Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,67	± 0,03 ± 0,69%
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	3,97	± 0,05 ± 1,17%
Η Π.Ε. ξεπερνώντας τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος για την ειδική αγωγή συμβάλλει στη βελτίωση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων;	4,33	± 0,04 ± 0,85%
Απαιτείται διαφοροποίηση του υλικού της Π.Ε. για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,08	± 0,04 ± 1,05%
Μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα;	3,80	± 0,05 ± 1,29%
Πιστεύετε ότι η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	3,60	± 0,05 ± 1,53%
Η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. βοηθά τα άτομα	4,45	± 0,04 ± 0,82%

με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους;		
Τα προγράμματα Π.Ε. βοηθούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων;	4,44	± 0,04 ± 0,81%
Τα προγράμματα Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των ατόμων με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,52	± 0,03 ± 0,77%
Τα προγράμματα Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,43	± 0,04 ± 0,82%
Απαιτείται ενσωμάτωση των μεθόδων της ειδικής εκπαίδευσης στην Π.Ε.;	4,32	± 0,04 ± 0,90%
Υπάρχει όφελος από τη συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. για άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, σύνδρομο DOWN, κινητικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς;	4,45	± 0,04 ± 0,83%
Πιστεύετε ότι η μέθοδος project μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,09	± 0,04 ± 1,08%
Πιστεύετε πως το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,26	± 0,04 ± 0,98%
Πιστεύετε πως η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	3,78	± 0,05 ± 1,28%
Πιστεύετε πως η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	3,81	± 0,05 ± 1,21%
Πιστεύετε πως το ηθικό δίλημμα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	3,42	± 0,05 ± 1,46%
Πιστεύετε πως η Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των παιδιών τους;	4,09	± 0,05 ± 1,12%

Στον Πίνακα 16 αναλύονται οι τιμές ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Τις υψηλότερες τιμές τις παρατηρούμε στις ειδικότητες των

Κοινωνικών Επιστημών και της Γαλλικής Φιλολογίας. Παρατηρούνται οι εξής στατιστικές διαφορές: Οι εκπαιδευτικοί Γερμανικής Φιλολογίας δήλωσαν χαμηλότερη μέση τιμή στα ερώτημα 15 για το αν η μέθοδος project μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=2,67<5,00$) και στο 17 για το αν το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=2,33<5,00$). Αξίζει να σημειωθεί πως μεγάλη απόκλιση υπάρχει και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών Γερμανικής Φιλολογίας στο ερώτημα 19 για το αν το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. ($2,00<5,00$). Μεγάλη απόκλιση παρατηρείται και στις απαντήσεις εκπαιδευτικών Καλλιτεχνικών στο ερώτημα 8 για το αν η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ($p=2,60<5,00$).

Πίνακας 16: Απαντήσεις ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Απόψεις ανά ειδικότητα	Θεωρείτε τι Η Περιβάλλει Είναι απαραίτητο Πιστεύετε ότι Η Π.Ε. ζήτησε Απαιτείται δι Μπορεί να ε Πιστεύετε ότι Η συμμετοχή Τα προγράμ Τα προγράμ Τα προγράμ Απαιτείται εν Υπάρχει όφι Πιστεύετε ότι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Άλλη ειδικότητα	4,56	4,49	4,58	3,93	4,49	4,16	3,60	3,67	4,47	4,44	4,51	4,33	4,35	4,33	3,98	4,21	3,84	3,91	3,37	4,12
ΠΕ 78 - Κοινωνικών Επιστημών	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00
ΠΕ01 - Θεολόγοι	4,78	4,48	4,78	4,17	4,35	3,87	3,70	3,78	4,22	4,57	4,52	4,43	4,52	4,26	3,74	4,13	3,61	3,65	3,35	4,22
ΠΕ02 - Φιλολογοί	4,44	4,28	4,65	4,00	4,33	4,00	3,51	3,67	4,40	4,44	4,49	4,30	4,23	4,42	3,95	4,23	3,70	3,84	3,49	4,14
ΠΕ03 - Μαθηματικοί	4,70	4,52	4,65	3,70	4,39	4,13	3,30	3,61	4,43	4,35	4,57	4,35	4,35	4,57	4,30	4,61	3,78	3,61	3,30	4,13
ΠΕ04 - Φυσικών Επιστημών	4,71	4,65	4,76	4,00	4,53	4,00	4,06	3,65	4,53	4,59	4,53	4,59	4,53	4,41	3,82	4,35	4,06	4,00	3,47	4,35
ΠΕ05 - Γαλλικής Φιλολογίας	5,00	3,50	5,00	3,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,50	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,50	3,50
ΠΕ06 - Αγγλικής Φιλολογίας	4,58	4,35	4,47	4,06	4,29	4,18	4,00	3,88	4,71	4,53	4,65	4,47	4,06	4,59	4,00	4,41	3,82	3,53	3,35	4,29
ΠΕ07 - Γερμανικής Φιλολογίας	4,67	2,67	4,67	4,00	4,33	3,33	3,67	3,67	4,33	3,00	4,67	4,67	4,00	4,00	2,67	3,00	2,33	3,33	2,00	4,67
ΠΕ08 - Καλλιτεχνικών	4,40	3,80	4,20	4,80	3,20	3,20	4,00	2,60	3,20	3,40	3,60	3,80	4,00	4,00	3,20	3,60	3,60	3,60	2,60	3,40
ΠΕ11 - Φυσικής Αγωγής	4,69	4,54	4,77	4,08	4,31	4,00	3,92	3,54	4,62	4,08	4,46	4,62	3,85	4,38	3,92	4,15	3,92	4,08	3,69	4,23
ΠΕ00 - Νηπιαγωγοί	4,63	4,35	4,71	3,88	4,42	4,08	4,08	3,35	4,52	4,52	4,54	4,48	4,33	4,52	4,23	4,19	3,79	3,85	3,52	4,00
ΠΕ61 - Νηπιαγωγοί Ειδικής Αγωγής	4,83	4,33	5,00	4,17	4,33	4,17	4,50	3,50	4,50	4,83	4,83	4,33	4,67	4,50	4,33	4,17	4,00	4,33	3,17	4,17
ΠΕ70 - Δάσκαλοι	4,57	4,35	4,68	3,93	4,25	4,10	3,87	3,56	4,46	4,47	4,49	4,43	4,30	4,47	4,16	4,27	3,74	3,78	3,42	3,98
ΠΕ71 - Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	4,87	4,87	4,60	4,33	4,40	4,33	3,87	3,73	4,53	4,40	4,53	4,53	4,60	4,53	4,67	4,33	4,20	3,67	3,73	4,27
ΠΕ79 - Μουσικής	4,63	4,63	4,56	3,81	4,13	4,25	3,50	3,56	4,44	4,44	4,88	4,69	4,56	4,69	4,31	4,31	3,75	3,94	3,44	4,19
ΠΕ88 - Πληροφορικής	4,00	4,00	5,00	4,33	4,33	4,33	3,67	4,67	4,33	4,67	4,67	4,67	4,00	4,00	3,67	5,00	4,00	3,33	3,33	4,67

Στον Πίνακα 17 παρατηρούμε τις αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά επίπεδο εκπαίδευσης. Δεν παρατηρούμε μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Αξίζει να σημειωθεί πως η χαμηλότερη τιμή δόθηκε από κατόχους μεταπτυχιακού Π.Ε. και αφορά το ερώτημα 8 για το αν η θεματολογία των

προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=2,70 < 5,00$).

Πίνακας 17: Αποκλίσεις απαντήσεων εκπαιδευτικών ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Απόψεις ανά επίπεδο εκπαίδευσης	Θεωρείτε τη Η Περιβαλλ. Είναι απαραίτ. Πιστεύετε ότι Η Π.Ε. ζήτη/ Απαιτείται δι Μπορεί να ε Πιστεύετε ότι Η συμμετοχ Τα προγράμ Τα προγράμ Απαιτείται ει Υπάρχει όφι Πιστεύετε ότι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι Πιστεύετε τι	4,56	3,78	4,78	4,22	4,44	3,78	4,44	3,22	4,44	4,44	4,56	4,56	4,22	4,44	4,33	4,56	4,00	4,44	4,00	4,44
Κάτοχος Διδακτορικού		4,56	3,78	4,78	4,22	4,44	3,78	4,44	3,22	4,44	4,44	4,56	4,56	4,22	4,44	4,33	4,56	4,00	4,44	4,00	4,44
Κάτοχος Μεταπτυχιακού		4,63	4,40	4,63	3,88	4,29	4,09	3,91	3,45	4,43	4,43	4,58	4,50	4,18	4,46	4,04	4,22	3,80	3,85	3,44	4,08
Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Ειδική		4,73	4,57	4,69	3,91	4,38	4,16	3,55	3,80	4,55	4,54	4,61	4,46	4,43	4,62	4,26	4,28	3,89	3,84	3,38	4,04
Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Περιβ		4,14	4,14	4,86	3,14	4,43	3,71	4,29	2,71	4,43	4,29	4,43	4,57	4,00	4,00	4,00	3,57	3,43	4,00	3,57	4,29
Πτυχιούχος Α-Τ.Ε.Ι		4,27	4,00	4,87	4,27	4,33	4,13	3,67	3,93	4,47	4,13	4,40	4,27	4,40	4,07	4,00	4,07	3,60	3,87	3,20	4,27
Πτυχιούχος Α.Ε.Ι		4,59	4,39	4,65	4,06	4,32	4,07	3,79	3,65	4,43	4,45	4,46	4,38	4,38	4,43	4,05	4,31	3,74	3,71	3,40	4,08

Ως προς το φύλο, οι αποκλίσεις που παρατηρούνται δεν είναι μεγάλες. Κάποιες μικρές διαφορές που αξίζει να αναφερθούν είναι με το ότι η μέθοδος project μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($p=4,13 < 3,92$). Οι μικρότερες τιμές δόθηκαν από άνδρες (3,51) και αφορούν το ερώτημα 9, δηλαδή αν η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. βοηθά τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους. Επίσης, άλλη μία αφορά το ερώτημα 19, δηλαδή αν το ηθικό δίλλημα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (3,32). Στο ερώτημα 8 για το αν η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απαντήσεις είχαν χαμηλή μέση τιμή και από τα δύο φύλλα. Τέλος, η υψηλότερη τιμή, οι περισσότερες δηλαδή θετικές απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν γυναίκες και το ερώτημα 2 για το αν η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τιμή 4,70 και στα περισσότερα ερωτήματα οι απαντήσεις κυμαίνονται στην επιλογή *Συμφωνώ*.

Όσον αφορά την αποδοχή απόψεων ανά ηλικία, εξετάζοντας όλους τους παράγοντες, δε συναντήθηκαν μεγάλες στατιστικές διαφορές. Μία σημαντική διαφορά που προκύπτει αφορά το ερώτημα 4 για το αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου οι ηλικίες 18-30 έδωσαν απαντήσεις με τη χαμηλότερη τιμή (3,86). Επίσης, στο ερώτημα 6 για το αν απαιτείται διαφοροποίηση του υλικού της Π.Ε., για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών έδωσαν τη χαμηλότερη τιμή. (3,50). Όσον αφορά το ερώτημα 7 για το αν μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα η χαμηλότερη τιμή δόθηκε από εκπαιδευτικούς ηλικιών 18-30. (3,69). Στο ερώτημα 12 για το αν τα προγράμματα Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι χαμηλότερες τιμές δόθηκαν από εκπαιδευτικούς ηλικιών άνω των 60 ετών. (3,75). Οι εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών έδωσαν και τις απαντήσεις με τη χαμηλότερη τιμή και στα ερωτήματα 13 και 14 για το

αν απαιτείται ενσωμάτωση των μεθόδων της ειδικής εκπαίδευσης στην Π.Ε. και αν υπάρχει όφελος από τη συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. για άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, σύνδρομο DOWN, κινητικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς, με τιμή και στα δύο ερωτήματα 3,50. Τέλος, στα περισσότερα ερωτήματα οι απαντήσεις κυμαίνονται πάνω από τη μέσο και κυρίως αντιστοιχούν στην επιλογή *Συμφωνώ*.

Όσον αφορά την αποδοχή απόψεων ανά σχέση εργασίας και πάλι δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με τα ερωτήματα. Η χαμηλότερη τιμή που δόθηκε αφορά τους αναπληρωτές και το ερώτημα 19 για το αν το ηθικό δίλλημα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μέση τιμή ήταν 3,31.

Σχετικά με την αποδοχή απόψεων ανά περιοχή, οι απαντήσεις κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα εκτός από τα ερωτήματα 8 και 19. Στο 8 για το αν ότι η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η χαμηλότερη τιμή δόθηκε από εκπαιδευτικούς ημιαστικών περιοχών και ήταν 3,42. Στο ερώτημα 19 για το αν το ηθικό δίλλημα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι εκπαιδευτικοί ημιαστικών περιοχών έδωσαν τη χαμηλότερη τιμή, 3,34.

Στον πίνακα 22, παρουσιάζονται τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Όπως γίνεται αντιληπτό οι περισσότερες απαντήσεις είναι θετικές και αντιστοιχούν στις επιλογές *Συμφωνώ* και *Συμφωνώ Απόλυτα*.

Πίνακας 22: Ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
-----------	--------------------	---------	------------------------------------	---------	--------------------

Θεωρείτε ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε.;	0%	0,5%	6,7%	24,4%	68,4%
Η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	0,7%	1,2%	13,2%	27,8%	57,2%
Είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για να εφαρμοστεί η Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	0,7%	0,2%	5,3%	19,4%	74,4%
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	1,4%	4,8%	23,7%	35,6%	34,4%
Η Π.Ε. ξεπερνώντας τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος για την ειδική αγωγή συμβάλλει στη βελτίωση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων;	0,5%	1,7%	9,1%	42,3%	46,4%
Απαιτείται διαφοροποίηση του υλικού της Π.Ε., για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	1%	3,3%	18,7%	40,7%	36,4%
Μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα;	1%	9,8%	26,6%	33,3%	29,4%
Πιστεύετε ότι η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές	5%	12%	25,1%	34,2%	23,7%

εκπαιδευτικές ανάγκες;					
Η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. βοηθά τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους;	1%	0,7%	7,7%	33,5%	57,2%
Τα προγράμματα Π.Ε. βοηθούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων;	0,7%	0,2%	9,8%	32,3%	56,9%
Τα προγράμματα Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των ατόμων με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες;	0,7%	1,2%	5%	31,1%	62%
Τα προγράμματα Π.Ε. μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	0,2%	1,2%	10%	32,1%	56,5%
Απαιτείται ενσωμάτωση των μεθόδων της ειδικής εκπαίδευσης στην Π.Ε.;	0,5%	1,7%	12,7%	36,1%	49%
Υπάρχει όφελος από τη συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. για άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, σύνδρομο DOWN, κινητικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς;	0,5%	2,2%	6,7%	33%	57,5%
Πιστεύετε ότι η μέθοδος project μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	1%	3,1%	21,3%	35,4%	39,2%
Πιστεύετε πως το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	0,7%	2,6%	14,6%	34%	48,1%
Πιστεύετε πως η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές	1,9%	8,4%	25,6%	37,8%	26,3%

ανάγκες;					
Πιστεύετε πως η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	1,4%	6,7%	27,3%	39%	25,6%
Πιστεύετε πως το ηθικό δίλημμα μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα Π.Ε. που αφορούν άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	4,1%	11,7%	38,5%	29,7%	16%
Πιστεύετε πως η Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των παιδιών τους;	0,5%	5,3%	20,6%	32,1%	41,6%

Κεφάλαιο 8 - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και της ανάλυσης των απαντήσεων των 418 εκπαιδευτικών Γυμνασίων και λυκείων της Θεσσαλίας, ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές, πράγμα που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με το περιεχόμενο τους και συμφώνησαν με την εφαρμογή κάποιων πρακτικών στη σχολική τάξη και όχι μόνο. Οι περισσότερες απαντήσεις αντιστοιχούσαν στο «*Συμφωνώ*» και το «*Συμφωνώ Απόλυτα*».

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε., πως η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πως είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για να εφαρμοστεί η Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης σε μεγάλα ποσοστά θεωρούν πως η Π.Ε. ξεπερνώντας τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος για την ειδική αγωγή συμβάλλει στη βελτίωση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων, πως απαιτείται διαφοροποίηση του υλικού της Π.Ε., για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πως μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα πως η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πως συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. βοηθά τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους. Ακόμα, ότι τα προγράμματα Π.Ε. βοηθούν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην ενίσχυση, την αυτοεκτίμηση των ατόμων με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάπτυξη

της ενσυναίσθησης τους. Επιπλέον θεωρούν πως απαιτείται ενσωμάτωση των μεθόδων της ειδικής εκπαίδευσης στην Π.Ε. και πως υπάρχει όφελος από τη συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. για άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, σύνδρομο DOWN, κινητικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς. Πιστεύουν ότι η μέθοδος project, το παιχνίδι ρόλων, η χαρτογράφηση εννοιών, η μελέτη περίπτωσης και το ηθικό δίλημμα μπορούν να εφαρμοστούν σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος συμφωνούν με το ότι η ένταξη της Π.Ε. Στην ειδική αγωγή βοηθάει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των παιδιών τους.

8.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα μικρής εμβέλειας και έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεματολογία, τις μεθόδους και τα προγράμματα Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρέπει να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αφορούν το γενικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορούν να προβληματίσουν και να δώσουν ώθηση για παραπάνω έρευνες στους τομείς της Π.Ε. και της Ειδικής Αγωγής.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία θεωρεί πως οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Ε. Ακόμα, δηλώνουν πως η Π.Ε. ενισχύει και προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι απαραίτητο να ενισχυθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για να εφαρμοστεί η Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγμα που σημαίνει πως είναι ανοιχτοί σε κάθε είδους επιμόρφωση που θα τους παρέχει τα εφόδια για τη σωστή διδασκαλία και διαχείριση των μαθητών. Υψηλά τα ποσοστά των απαντήσεων και στο αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να εφαρμόσουν καλύτερα την Π.Ε. σε άτομα με αναπηρία ή/και

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατανοούν την ανάγκη διαφοροποιημένης μάθησης στη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών.

Εξίσου υψηλές είναι και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα για το αν η Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των παιδαγωγικών διδακτικών μεθόδων. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της Π.Ε. και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει. Στο ερώτημα για το αν μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι απολύτως βέβαιοι για το αν μπορεί να εφαρμοστεί παντού.

Επιπλέον, σχετικά με το αν η θεματολογία των προγραμμάτων Π.Ε. πρέπει να διαφοροποιηθεί, για να εφαρμοστεί σε άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απαντήσεις και εδώ ήταν θετικές. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση, ώστε μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής να συμμετέχουν ισότιμα στην ίδια τάξη. Σχετικά με το αν η συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. βοηθά τα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους και τους βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμησή τους οι απαντήσεις ήταν θετικές και αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημαντικότητά της και πως συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους και αναπτύσσει δεξιότητες, όπως είναι η συμμετοχικότητα, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη τους και συμβάλλει στη μετέπειτα πορεία τους είτε προσωπική είτε επαγγελματική.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν υπάρχει όφελος από τη συμμετοχή σε προγράμματα Π.Ε. για άτομα με νοητική αναπηρία, αυτισμό, σύνδρομο DOWN, κινητικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς, οι απαντήσεις και πάλι ήταν θετικές και απέδειξαν για ακόμα μια φορά πως η χρησιμότητα της Π.Ε. θεωρείται σημαντική στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τέλος, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, όπως η χρήση της μεθόδου project, του παιχνιδιού, της χαρτογράφησης εννοιών, της μελέτης περίπτωσης και του ηθικού διλήμματος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ στη χρήση τους. Αυτό σημαίνει πως είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν αυτές τις μεθόδους, ώστε να εμπλουτιστεί η διδασκαλία και να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο που πολλές φορές δεν είναι τόσο αποδοτικός. Με τη χρήση αυτών των μεθόδων η μάθηση θα γίνει πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για τους μαθητές. Ακόμα, στο ερώτημα για το αν η Π.Ε. μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των παιδιών τους συμπεραίνεται πως τα οφέλη της αναγνωρίζονται. Οι γονείς μέσω αυτού θα μάθουν καλύτερα τα παιδιά τους, τα οποία ευκολότερα θα ανοιχθούν και θα εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις απορίες τους μέσω των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων.

Κεφάλαιο 9 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προωθηθεί η σημαντικότητα της ένταξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως παρατηρείται αυτό είναι εφικτό με την προϋπόθεση τα προγράμματα διδασκαλίας να διαφοροποιηθούν. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι στη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων ώστε να επιτευχθεί σωστότερη διδασκαλία.

Σύμφωνα με την έρευνα των Ευγενιάδου και Αλευριάδου (2016) η Π.Ε. είναι χρήσιμη στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις δύο έρευνες καθώς οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αναπτύσσουν την κοινωνικότητα τους, (Munoz, 2009) τις δεξιότητες τους και την ενσυναίσθηση τους. Τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ούτως ή άλλως

γνωστά (Πεντοβούλου- Ζιάκα, 2007·Minotou, Mniestris, Pantis & Paraskevopoulos, 2011).

Μία άλλη έρευνα είναι των (Lappa & Kyparissos & Paraskevopoulos 2017), η οποία ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της Π.Ε. στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 80 εκπαιδευτικούς ειδικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που προέκυψαν είναι τα εξής: οι εκπαιδευτικοί δεν αποδείχτηκαν και τόσο προετοιμασμένοι για να διδάξουν την Π.Ε. στα άτομα με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω μη επαρκούς εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα συμπεραίνεται πως χρειάζονται περισσότερη προσπάθεια και χρόνος από τους ίδιους για την αποτελεσματικότητα περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα άτομα με αναπηρίες. Ακόμα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών είχε θετική στάση σχετικά με τη διδασκαλία της Π.Ε. στα άτομα με αναπηρίες, θεωρώντας πως θα δράσει θετικά στη μετέπειτα ζωή και την επαγγελματική αποκατάστασή τους, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικοποίησή τους.

Συμφωνία βρέθηκε και σε μια άλλη έρευνα, του Σιβρή (2020), στην οποία ερευνήθηκαν τα οφέλη της Π.Ε. στα άτομα με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 98 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παράλληλης στήριξης και εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Υπάρχει συμφωνία στις δύο έρευνες καθώς η επιμόρφωση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υστερούν σε αυτόν τον τομέα. Veselinovska και Osogkovska (2012) Επίσης και από τις δύο έρευνες αποδεικνύεται πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό μέσο για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Επιπλέον πορίσματα που είναι σύμφωνα με την έρευνα είναι των Sartini, Kinight και Collins (2013) σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπάρχει συμφωνία και με άλλους ερευνητές οι οποίοι αναφέρουν πως η Π.Ε. συμβάλλει στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη τους (Bright&Tarrant, 2002·Healey, Jeckins, Leach & Roberts, 2001·Lappa, Kyparissos & Paraskevopoulos,

2017·Minotou, Mniestris, Pantis & Paraskevoopoulos, 2016·Μπούτσκου, 2006·Πεντοβούλου – Ζιάκα, 2007) και βελτιώνει την επίδοσή τους στο σχολείο αλλά και τη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από αυτό (Archie, 2003·Glenn, 2000). Συμφωνία αναφέρεται, επίσης, και στην έρευνα των Λάππα, Μαντζίκου και Παρασκευόπουλου (2019) όπου αναφέρεται πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει σημαντικά στην Ειδική Αγωγή με ποικίλα οφέλη για τους μαθητές σε αναπηρίες κατά τη διάρκεια όλης της ανάπτυξής τους. Ομοίως, συμφωνία παρατηρείται και με την έρευνα της Dumais (2016), που και πάλι αναφέρει την πληθώρα ωφελειών της Π.Ε. σε αυτούς τους μαθητές.

Στην έρευνά των Μιχαηλίδη κ.ά (2000) αναφέρεται πως χρειάζεται το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο, με την κατάλληλη ενημέρωση κατά τη διάρκεια αλλά και πριν και μετά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, υποστήριξη των κατάλληλων φορέων, επιμόρφωση και επιπλέον εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αυξήσουν τη διαδικασία επιμόρφωσής τους, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.

Τα πρώτα βήματα, για να πετύχει η διδασκαλία της Π.Ε., είναι η εξοικείωση των μαθητών με το αντικείμενο και η προσπάθεια να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για τα εν λόγω ζητήματα. Σε συμφωνία με την έρευνα τίθεται και η έρευνα του Παπαβασιλείου (2015), ο οποίος τονίζει τη χρησιμότητα της ευαισθητοποίησης και της προετοιμασίας των νέων για το περιβάλλον μέσα από προετοιμασμένες αίθουσες μάθησης, κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, παιδαγωγικές μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές βιωματικής μάθησης και συμμετοχικότητα στις περιβαλλοντικές δράσεις. Τέτοια εργαλεία είναι το περιβαλλοντικό παιχνίδι, η καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία.

Επίσης, το πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τονίζεται στην έρευνα των (Lappa & Kyparissos & Paraskevoopoulos 2017), οι οποίοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να προετοιμάζονται κατάλληλα, για να επιτύχουν στη διδασκαλία των ζητημάτων Π.Ε. στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να είναι επαρκώς καταρτισμένοι και με όλες τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Τέλος, σύμφωνα με τους (Δημακοπούλου, 2009) (Γαλατσιάτου, 2015) (Παπανικολάου, 2012) η μέθοδος project, το παιχνίδι ρόλων και η μελέτη περίπτωσης είναι μέθοδοι που μπορούν να αξιοποιηθούν στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

9.2. Προτάσεις

Σχετικά με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθούν προτάσεις που αφορούν τροποποιήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν στην Π.Ε., ώστε να εφαρμόζονται περισσότερα περιβαλλοντικά προγράμματα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Είναι σημαντικό η Π.Ε. να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς με τον τρόπο αυτό γίνεται περισσότερο αντιληπτό στους μαθητές το χρέος τους απέναντι στο περιβάλλον και επιτυγχάνεται η υιοθέτηση καλύτερων στάσεων και συμπεριφορών απέναντί του, ενώ συγχρόνως οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης δέχονται τη διαφορετικότητα και συνηθίζουν τη συνεργασία με τα άτομα με αναπηρία. Χρήσιμη, ακόμα, θα ήταν και η προώθηση κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας, τα οποία θα προωθούν περιβαλλοντικά θέματα. Πολύ σημαντικό θα ήταν επίσης η θεματολογία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων να σχετίζεται με την καθημερινότητα των παιδιών με αναπηρία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ώστε να είναι εύκολη διαδικασία η υιοθέτηση φιλικών στάσεων και συμπεριφορών έναντι του περιβάλλοντος.

Στο μέλλον θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ανάλογες έρευνες. Για παράδειγμα έρευνα σχετική με το αν τελικά τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στάθηκαν ωφέλιμα στα άτομα με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία άλλη έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί θα ήταν για το αν τελικά οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα και κατά πόσο απέδωσαν καρπούς στη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα αξίζει να υλοποιηθεί έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της Π.Ε. στα άτομα με ειδικές ανάγκες όχι μόνο στην περιφέρεια της Θεσσαλίας αλλά και σε μεγαλύτερη κλίμακα και στην υπόλοιπη Ελλάδα. Επίσης, θα ήταν καλό να υλοποιηθεί έρευνα η οποία θα διερευνά κατά πόσο τα

άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη συμμετοχή στα προγράμματα Π.Ε. βελτιώνουν και αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους αλλά και την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους. Ακόμα, μία άλλη πρόταση θα ήταν η εισαγωγή του παραμυθιού ως μέθοδος διδασκαλίας στις περιβαλλοντικές ενότητες καθώς πρόκειται για μία μέθοδο με την οποία οι μαθητές ενισχύουν τη φαντασία και την ενσυναίσθηση τους μπαίνοντας στη θέση κάποιου και κατανοώντας τις πράξεις του. Χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, μοιράζοντας τις ιδέες τους με τους συμμαθητές τους και δίνεται το ερέθισμα για διάφορες συζητήσεις που μπορεί να αφορούν φοβίες ή ακόμα και όνειρα τους, τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους. Κατανοούν βαθύτερα τον σεβασμό στη σειρά και στις απόψεις του άλλου, εμποδώνουν καλύτερα τα στοιχεία δομής του λόγου, όπως αρχή-μέση-τέλος, και φυσικά, μέσω της ζωγραφικής, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες. Η διεξαγωγή έρευνας για το κατά πόσο βοηθάει στην ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες θα ήταν απαραίτητη

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- A. A. A. S. (2003). *American Association for the Advanced of Science*, www.aaas.org
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Studies in inclusive education Series, Philadelphia: Falmer Press, London
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 3 (7), 5-20
- Archie, M. L. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. European Journal of Special Needs Education, 17, 129-147
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education* (6th ed.). London: Routledge
- Dillon, J. (2009). *Εκπαίδευση περιβάλλον και αειφορία* (μτφ. Α. Δημητρίου και Α. Ζαχαρίου) ζην Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, και Μ. Καΐλα (επιμ.), *Περιβαλλοντικά ζητήματα, ζητήματα έρευνας και εφαρμογών*, (Αθήνα, Άτραπος 127-146.)
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). *Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria*. International Electronic Journal of Elementary Education, 1 (3), 155- 169

- Farrell & Ainscow, M. (2002). *Making special Education inclusive*. New York. David Fulton Publishers
- Florian, L., (2014). *What's counts of evidence of inclusive education?* European Journal of Special Education, 29 (3), 286-294
- Hopkins, Ch., McKeown R., (2002). *Education for Sustainable Development: An International Perspective in Environmental Education for Sustainability: Responding to the Global Challenge*, UK: IUCN Commission on Education and Communication
- Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Διαθέσιμο στο: [at://john.huckle.org.uk](http://john.huckle.org.uk) Huckle, J., (1999). *Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism*: South Bank University, London
- Hungerford, Z., & Peyton, R. (1986), *Procedures for developing an environmental education curriculum*, UNESCO, Series No. 22, UNESCO, Paris
- I. U. C. N. (ed). (1991). *Annual Report 1991*. Gland Switzerland
- I. U. C. N. / U. N. E. P. / W. W. F. (eds), (1991). *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*, Gland Switzerland
- IUCN, Gland, Switzerland. IUCN. (1988). *Proceedings of the 17th General Assembly*. San Jose, Costa Rica, 1-10 February, 1988, IUCN, Gland, Switzerland
- IUCN. (1987). *The IUCN Position Statement on Translocation of living Organisms*
- Kappen, M. (2010). *Inclusive education: Programmes and provisions*. I – manager's Journal on Educational Psychology 4 (1)
- Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- Lappa, C., & Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research*, 4 (1), 57-77, DOI: 10. 5281/zenodo. 2536264
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2017). Environmental Education at the special school: opinions of special education teachers. *Natural sciences education*, 46 (1), 170004, DOI: 10. 4195/nse2017. 02. 0004
- Leggett, J. & Carter, N. (2012). : *The United Nations Conference on Sustainable Development*. June 2012. Amazon. com
- McKeown, R. & Hopkins, C., (2003). : *Defusing the worry*. *Environmental Education Research*, 9 (1), 117-128
- McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Waste Management Research and Education Institution (<http://www.esdtoolkit.org>)
- Miles, S. & Singal, N. (2009). *The Education for All and inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity?* *International Journal of Inclusive Educations* 14 (1), 1-15
- 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
- Moran, J., Morgan, M. & Wiersma, J., (1996). *Introduction to environmental science*. New York: W. H. Freeman and Company
- Oluka, B. N., & Egbo, J. E. (2014). Inclusive Education Programmes: *Challenges and Roles of Guidance Counsellors*. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 1 (3), 40-44
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press
- Posch, A., (1997). *Making growth in organic trade a priority*, T. Maxted-Frost
- Pryce, R., (1987). *Προσεγγίσεις στο θέμα Άνθρωπος και Περιβάλλον*, μτφ. Ευθυμιάτου Χ., Αθήνα: Κουτσουμπός

- Stevenson, R. B., (1987). *Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice in Environmental education: practice and possibility*, Australia: Deakin University Press
- UNCED (1992). *Agenda 21. The United Nations Programme of Action from Rio*. New York: UN
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*. Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF. 401/CLD. I.
- UNESCO, (1977). *Διακήρυξη της Τυφλίδας. Βασικά κείμενα για την ΠΕ*. Εκδόσεις ΠΕΕΚΠΕ, Αθήνα, 1999
- Vislie, L. (2003). *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies*. European Journal of Special Needs Education, 18 (1), pp. 17- 35
- WCED, (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press
- Webster, K. & Johnson, C. (2011). *Λογική και αειφορία. Εκπαιδεύοντας για έναν κόσμο χαμηλού άνθρακα*. Αθήνα, Επίκεντρο
- Zigmond, N. (2003) *Where should students with Disabilities |Receive special education services? Is one place better than another?* The Journal of special education, 37 (3)
- Zollers, N., Ramanathan A. & Yu, M. (1999) *The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 12 (2), 157-174

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικο-Περιβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός
- Ανδρεαδάκης, Ν & Βαμβούκας, Μ., (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε., Λογαράς Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παπανός, Α., Σκορδίλης, Α., Σούλης, Σ, Χατζηπέτρου, Α. & Χριστοφή, Μ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου*. ΥΠΕΠΘ
- Βαρνάβα, Σ., Πολυάζου, Ε., Σκαναβή, Κ. & Παπάνης, Ε. (χ. χ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ημερομηνία πρόσβασης (13/05/2021) από: http://symvoulospelok.mysch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id57:perivallontiki-ekpaidefsi-kai-atoma-meanapiria&catid=47&Itemid=232
- Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ. (2008). *Στην εποχή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Ημερομηνία πρόσβασης [25/10/2019] από: www.env-edu.gr/Chapters.aspx?id=166
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Β. (1994). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήση
- Δημητρίου, Α. (2005). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (επιμ), Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται, (321-340)*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Λιαράκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός
- Ευγενιάδου, Ε. & Αλευριάδου, Α. (2016). *Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών που υπηρετούν*

- σε ειδικά δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), Πρακτικά 9ου πανελλήνιου συνεδρίου, ελληνική *Εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα* (σσ. 1126-1138) (Τόμος Β'). Αθήνα: Διάδραση
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καΐλα, Μ. (1996). Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Ε., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός
- Καΐλα, Μ., Κατσίκης, Α., Φώκιαλη, Π. & Ζαχαρίου, Α. (2009). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη: Νέα Δεδομένα και Προσανατολισμοί. Αθήνα: Ατραπός
- Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση – Θεωρία και Πράξη*, Ξάνθη: Σπανίδης
- Κουλαϊδης, Β. (1994). Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου: Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου Σ., (2000). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική θεώρηση*. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Λιαράκου, Γ & Φλογαίτη, Ε., (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις. Αθήνα: Νήσος
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ξανθάκου (2011) : Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα. Αθήνα: Διάδραση
- Ξανθάκου, Γ. & Αναστασόπουλος, Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: Η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός
- Παπαδημητρίου, Β., (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος
- Πασιαρδής, Π., (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πεντοβούλου – Ζιάκα, Α. (2007). Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β', Αθήνα: Ατραπός
- Πολυχρονοπούλου, Σ., (2011). Σύγχρονη θεωρία και πράξη στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Λυχνία
- Σούλης, Σ. (2003). Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Στασινός, Δ. (1991). Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία. Αθήνα: Gutenberg
- Ταμουτσέλη, Κ. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Εκπαίδευση για την αειφορία και ολιστικό σχολείο. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα
- Τζουριάδου, Μ., (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς
- Φλογαίτη, Ε., (1993) : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις
- Φλογαίτη, Ε., (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαίτη, Ε., (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλουρής, Σ. (1989) : Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης
- Φώκιαλη, Π. (2005). Βιώσιμη ανάπτυξη. Ρόδος: Ατραπός

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεπιστημονικότητα, τη θεματολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες