

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
&
ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αειφορική διαχείριση σχολικών μονάδων. Η περίπτωση των
ειδικών σχολείων»**

Κυριακή Τσάφα

ΒΟΛΟΣ, 2022

**UNIVERSITY OF THESSALY
DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC
ENVIRONMENT
&
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION
JOINT POSTGRADUATE STUDIES PROGRAMME
«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»**



JOINT POSTGRADUATE MASTER'S THESIS

«Sustainable management of school units. The case of special schools»

Kyriaki Tsafa

VOLOS, 2022

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

Στον πατέρα μου που έφυγε νωρίς...

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη, την υπομονή και την κατανόηση σε όλη της διάρκεια αυτής της πορείας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Κωστή Ευαγγελινό για την εμπιστοσύνη, την έμπνευση, τη βοήθεια και τη διαρκή και ακούραστη υποστήριξη στην υλοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας. Θερμές ευχαριστίες και στο σύνολο των καθηγητών, για τις γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν.

Κυριακή Τσάφα

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ματσιώρη Στεριανή, Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, **Επιβλέπουσα.**

Ευαγγελινός Κωνσταντίνος, Αν. Καθηγητής, Τομέα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Αιγαίου, **Συνεπιβλέπων.**

Δρίτσας Σοφοκλής, ΠΕ. ΡΗ.Δ., Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Βαθμίδα Α΄, Παν. Θεσσαλίας Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, **Μέλος.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αειφορία διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο και κρίσιμο ρόλο στο χώρο της ειδικής αγωγής καθώς υπό το πρίσμα αυτού εντοπίζονται πολλά και σημαντικά εμπόδια μάθησης. Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για το αειφόρο σχολείο και την εφαρμογή δράσεων μέσα από τις οποίες ευνοείται η ένταξη των μαθητών με ειδικές ικανότητες στην κοινωνία αλλά και η υιοθέτηση κοινωνικής και περιβαλλοντικής νοοτροπίας από αυτούς. Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η αειφορική διαχείριση σε σχέση με την περίπτωση των ειδικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν 50 δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής από την Ελλάδα με σκοπό να διερευνηθεί σε τι βαθμό εφαρμόζουν πρακτικές αειφορίας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία και πραγματοποιήθηκε εμπειρική έρευνα η οποία στηρίχθηκε σε πρωτογενή δεδομένα και στην ποιοτική ανάλυση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν αναπτύσσουν δραστηριότητες οι περισσότερες από τις οποίες σχετίζονται με την παιδαγωγική διάσταση της αειφορίας αλλά και την κοινωνική. Οι δράσεις που σχετίζονται με την περιβαλλοντική διάσταση εντοπίστηκαν να είναι σημαντικά λιγότερες στον αριθμό. Οι σχολικές μονάδες επικεντρώνονται στο μεγαλύτερο βαθμό στην προετοιμασία των μαθητών με ειδικές ικανότητες ώστε αυτοί να μπορέσουν να ενταχθούν στην κοινωνία αποτελεσματικά. Στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται λαμβάνουν χώρα πρακτικές οι οποίες σχετίζονται με την περιβαλλοντική αγωγή αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην παροχή ερεθισμάτων στους μαθητές τα οποία θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν κοινωνικά φαινόμενα και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Η σχέση της ειδικής αγωγής με την αειφορία δεν είναι ιδιαίτερα καλή και πρέπει να γίνουν σημαντικά βήμα από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη ώστε να βελτιωθεί και να εδραιωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η έννοια του αειφόρου σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: *Ειδική αγωγή, Δημοτικά σχολεία, Αειφορία*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	4
1.1 Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη.....	4
1.2 Ιστορική αναδρομή.....	5
1.3 Στόχοι και αρχές της αειφόρου ανάπτυξης	7
1.4 Τομείς αειφορίας και σύγχρονα ζητήματα που χρήζουν επίλυσης	8
1.5 Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	15
2.1 Γενικά για την ειδική αγωγή	15
2.2 Ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής	16
2.3 Δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	18
2.4 Περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης.....	21
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ειδικά σχολεία	23
2.6 Η ειδική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο και προοπτικές εξέλιξης	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ	27
3.1 Το αειφόρο σχολείο και τα χαρακτηριστικά του.....	27
3.1.1 Επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου.....	29
3.2 Το αειφόρο σχολείο στην ελληνική κοινότητα	32
3.3 Δείκτες ποιότητας αειφορίας.....	33
3.4 Πλεονεκτήματα του αειφόρου σχολείου.....	36
3.5 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προαγωγή της αειφορίας.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	41

4.1 Η σχέση της ειδική αγωγής με την αειφορία και τις διαστάσεις της.....	41
4.2 Εναλλακτικοί τρόποι προαγωγής της αειφορίας στα ειδικά σχολεία.....	43
4.3 Γνωστικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών και απόψεις αυτών για την αειφορία στην ειδική αγωγή	45
4.4 Ειδική αγωγή και αειφορία: κοινοί ορίζοντες και προοπτικές.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
5.1 Στόχος της έρευνας.....	51
5.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	51
5.3 Το δείγμα της έρευνας	52
5.4 Διαδικασία που ακολουθήθηκε	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ -ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	54
6.2 Συζήτηση.....	66
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	72
ABSTRACT.....	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Χάρτης Αειφόρων Ελληνικών Σχολείων.....	54
Πίνακας 2 Αριθμός σχολείων για τα οποία εντοπίστηκαν ή όχι αποτελέσματα ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν.....	56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σχεδιάγραμμα 1 Αειφορία: αλληλεπίδραση οικονομίας, κοινωνίας και περιβάλλοντος	5
Σχεδιάγραμμα 2 Επίπεδα λειτουργίας αειφόρου σχολείου	31
Σχεδιάγραμμα 3 Χάρτης Αειφόρων Ελληνικών Σχολείων.....	55
Σχεδιάγραμμα 4 Αριθμός σχολείων για τα οποία εντοπίστηκαν ή όχι αποτελέσματα ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν.....	59

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι μία βασική συνιστώσα η οποία αποτελεί ένα βασικό στοιχείο κουλτούρας και επιδρά καθοριστικά στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Σε κάθε κοινωνία το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα καθρεφτίζει το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, συνεπώς οποιοδήποτε αλλαγή λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της κοινωνίας ή της οικονομίας ασκεί άμεση επιρροή στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη λειτουργία του. Η σημερινή κοινωνία παρουσιάζει πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με το παρελθόν και ως εκ τούτου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξίσου διαφορετικό. Σε αυτό έχει συμβάλει σε μεγάλο βαθμό η εξέλιξη της τεχνολογίας, η αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου, ο εμπλουτισμός της γνώσης κλπ. Υπό το πρίσμα αυτών των εξελίξεων έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σημαντικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνία και τη διασφάλιση του περιβάλλοντος κι έτσι έχουν καταβληθεί πολλές προσπάθειες στις οποίες εγκολπώνεται η προώθηση να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των πολιτών και να υιοθετηθούν νέα συμπεριφορικά μοτίβα. Οι προσπάθειες αυτές για τις οποίες γίνεται λόγος εντοπίζονται σε σημαντικό βαθμό σε εκπαιδευτικά πλαίσια καθώς η εκπαίδευση είναι η μέση οδός μέσω της οποίας μπορούν να μεταφερθούν τα κατάλληλα μηνύματα και σταδιακά να διαμορφώσουν οι αυριανοί πολίτες οι οποίοι θα συμερίζονται την ιδέα μιας ισορροπημένης εξέλιξης μεταξύ φύσης και πολιτισμού (Γούπος, 2005).

Τα σημερινά σχολεία προσπαθούν να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε αυτοί να ενταχθούν στην κοινωνία και να γίνουν υπεύθυνοι και συνειδητοί πολίτες. Για την επίτευξη του σκοπού αυτό επικρατεί η τάση της εφαρμογής αειφορικών πρακτικών καθώς γίνεται περισσότερο από ποτέ ορατή η ανάγκη να αλλάξει η σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία και το περιβάλλον. Παρατηρείται να προωθούνται μέθοδοι και πρότυπα εκπαίδευσης που εδράζονται σε καινοτόμες αλλά και πρωτότυπες παιδαγωγικές ιδέες. Σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και σε επίπεδο ευρύτερης λειτουργίας των σχολικών μονάδων παρατηρούνται προσπάθειες από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και εμπλεκόμενους φορείς ώστε να μάθουν οι μαθητές να ζουν βιώσιμα, να συμπεριφέρονται υπεύθυνα και να είναι σε θέση να κρίνουν με γνώμονα κοινωνικές και περιβαλλοντικές αρχές. Η εκπαίδευση για την αειφορία

αποτελεί κατά κάποιο τρόπο προέκταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία τα τελευταία χρόνια τίθεται στο επίκεντρο της προσοχής σε ένα ευρύτερο εγχείρημα να προαχθεί η παιδαγωγική σκέψη. Υπό το πρίσμα αυτό έχουν κάνει την εμφάνισή τους διάφορες έννοιες όπως η έννοια του αειφόρου σχολείου τα οποία συμμαρύνονται την αναγκαιότητα της αναθεώρησης των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών. Στα πλαίσια λειτουργίας των αειφόρων σχολείων εντοπίζονται δράσεις οι οποίες προέρχονται από το χώρο της γενικής αλλά και της ειδικής αγωγής, γεγονός το οποίο δείχνει ότι η αναβάθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης, των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν υπόκεινται σε διακρίσεις. Οι αειφορικές δράσεις που προέρχονται από τα σχολεία τροφοδοτούν πλήθος συζητήσεων όσον αφορά την αποτελεσματικότητα που αυτές έχουν αλλά και τη δυναμική που παρουσιάζουν να αλλάξουν σταδιακά κι καλύτερα γίνεται την υφιστάμενη κατάσταση (Φλογαΐτη, 2006).

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η έννοια της αειφορίας και της αειφορικής διαχείρισης στην περίπτωση της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα των ειδικών σχολικών μονάδων. Η επιλογή του θέματος έγινε διότι τα τελευταία χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βιώνει διαρκώς αλλαγές και υπόκειται σε ένα πλαίσιο διαρκών ανακατατάξεων με αποτέλεσμα να εξετάζεται συνεχώς η έννοια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η ειδική αγωγή συνιστά ένα ιδιαίτερο πεδίο το οποίο χρήζει μεγαλύτερης προσοχής σε σχέση με εκείνο που αφορά την γενική. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την διερεύνηση της αειφορίας σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής δεν είναι πολλές στον αριθμό, υπήρχε ενδιαφέρον να παρατηρηθεί σε τι βαθμό οι σχολικές μονάδες εφαρμόζουν πρακτικές αειφορίας και παρέχουν στους μαθητές, ήτοι τους αυριανούς πολίτες, τα κατάλληλα ερεθίσματα που χρειάζονται.

Κατανοώντας ότι ο χώρος της ειδικής αγωγής παρουσιάζει πολλές ιδιαιτερότητες με βασικότερη όλων την ύπαρξη μαθησιακών προβλημάτων και γνωρίζοντας ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικούς περιορισμούς, όπως είναι η ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το εξεταζόμενο θέμα ώστε να διαπιστωθεί ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο συνδέεται η ποιοτική και αειφορική εκπαίδευση με τη λειτουργία των ειδικών σχολείων. Όσον αφορά το θέμα αυτό υπάρχουν σημαντικά

βιβλιογραφικά κενά που καθιστούν αναγκαία την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών.

Δομικά, η έρευνα αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται γενικά η αειφορία, η εξέλιξή της, οι στόχοι και οι αρχές που έχει και η σχέση της με την εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η ειδική αγωγή και τα ειδικά σχολεία. Γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν οι δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής, οι περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ειδικά σχολεία και οι προοπτικές εξέλιξης που αυτή έχει. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η αειφορία και η βιώσιμη ανάπτυξη σε σχολεία γενικά. Παρουσιάζεται το αειφόρο σχολείο και τα χαρακτηριστικά του, τα επίπεδα λειτουργίας αυτού, οι δείκτες ποιότητας αειφορίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προαγωγή της αειφορίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνάται η αειφορία στην ειδική αγωγή. Εξετάζεται η σχέση της ειδικής αγωγής με την αειφορία και οι διαστάσεις της, οι εναλλακτικοί τρόποι προαγωγής της αειφορίας στα ειδικά σχολεία, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και οι απόψεις που αυτοί έχουν για την αειφορία και στο τέλος του κεφαλαίου περιγράφονται οι προοπτικές που παρουσιάζει η σχέση της ειδικής αγωγής με την αειφορία. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στην εμπειρική έρευνα. Παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας και τα στάδια υλοποίησης της έρευνας. Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν από την καταγραφή των ευρημάτων, βάσει των πληροφοριών που συλλέχθηκαν. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία η οποία περιλαμβάνει τις ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές που χρησιμοποιήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

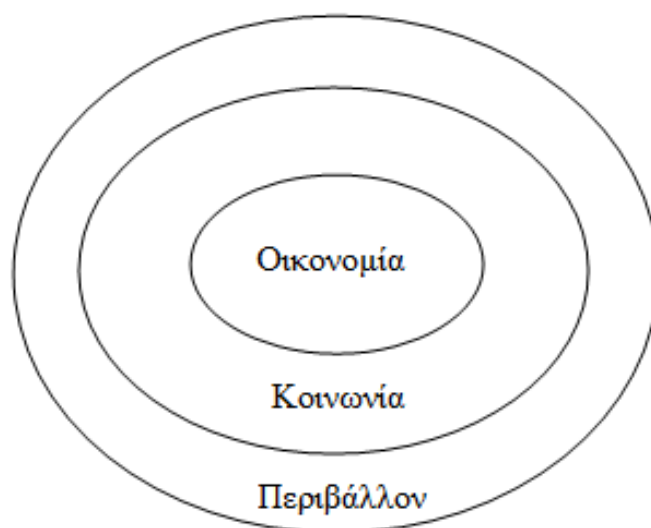
1.1 Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη

Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται να υπάρχουν ορισμένες διαφορές ανάμεσα στον όρο της αειφόρου ανάπτυξης και της αειφορίας. Η αειφόρος ανάπτυξη ξεκίνησε να συζητιέται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και πιο συγκεκριμένα το 1987 ως η ανάπτυξη εκείνη η οποία συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών του παρόντος χωρίς να υπάρχει κάποια μορφή απαίτησης για τις μελλοντικές γενεές σχετικά με την κάλυψη των δικών τους αναγκών. Σε κάθε χρονική περίοδο διαμορφώνονται διάφορες ανάγκες οι οποίες γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό σε κοινωνικά πλαίσια. Η αειφόρος ανάπτυξη προέκυψε ως ορολογία εξαιτίας των έντονων ανησυχιών που υπήρχαν σχετικά με τις επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον αλλά και στην κοινωνία. Προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και τις αρχές του επόμενου, ο όρος της αειφορίας άρχισε να κατακτά μία ιδιαίτερη θέση στις παγκόσμιες συζητήσεις ως μία θεωρία ήδη δημοφιλή που συνδέονταν με την έννοια της ανάπτυξης και της εξέλιξης (Benson & Craig, 2014).

Υπό το πρίσμα της αειφορίας εντοπίζεται μία κυρίαρχη ιδέα κατά την οποία διάφορα μέρη εμπλέκονται σε διάφορες διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη και στα πλαίσια αυτά πραγματοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικότητα κάποια ζητήματα ποικίλης φύσεως (οικονομικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά κλπ). Η έννοια της αειφορίας απέκτησε σταδιακά ηγετικό ρόλο εφόσον συνδέθηκε με ενέργειες και πρακτικές ανάπτυξης αλλά και εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες υπάγονται σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης (Benson & Craig, 2014).

Ανάλογα με τις προσεγγίσεις που γίνονται μπορεί να αποδοθεί διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στην αειφορία από αυτούς που προσπαθούν να την αποτυπώσουν με ξεκάθαρο τρόπο. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο το περιεχόμενο της αειφορίας παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σύμφωνα με την εκάστοτε κοινωνία και το εκάστοτε περιβάλλον. Όπως έχει υποστηρίξει ο Αθανασάκης (2003) πρόκειται για μία έννοια η οποία καθιερώθηκε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και στις

αρχές του 20^{ου} και παραπέμπει στην αποτελεσματική διαχείριση του δάσους προκειμένου αυτό να παρέχει προϊόντα συνέχεια και με σταθερότητα. Διαχρονικά, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες για να αποδοθεί η έννοια της αειφορίας. Σε όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει η κυρίαρχη ιδέα έχει να κάνει με την αναζήτηση τρόπων μέσω των οποίων θα διασφαλιστεί η ισορροπία του πλανήτη και οι σημερινοί αλλά και μελλοντικοί πολίτες θα μπορούν να έχουν καλύτερη και ποιοτικότερη ζωή στην καθημερινότητά τους. Έτσι λοιπόν, η αειφορία εμπεριέχει το στοιχείο της εξέλιξης και στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες εκ των οποίων ο πρώτος είναι η κοινωνία, ο δεύτερος είναι η οικονομία και ο τρίτος είναι το περιβάλλον (Μπαγινέτας & Σταυρόπουλος, 2015).



Σχεδιάγραμμα 1 Αειφορία: αλληλεπίδραση οικονομίας, κοινωνίας και περιβάλλοντος (Λιαράκου 2002)

1.2 Ιστορική αναδρομή

Για να καταστεί καλύτερα κατανοητή η έννοια της αειφορίας αλλά και της αειφορικής ανάπτυξης κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μία ιστορική ανασκόπηση γύρω από αυτές σε κοινό παρονομαστή με την εξελικτική πορεία του ανθρώπου αλλά και της ίδιας της φύσης. Η διερεύνηση της εξέλιξης τόσο του ανθρώπου όσο και της φύσης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να πραγματοποιηθούν συστημικές προσεγγίσεις σε διάφορα ζητήματα τα οποία άπτονται του περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Διαχρονικά, ο άνθρωπος έχει μία ιδιαίτερη σχέση με το φυσικό περιβάλλον η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυδιάστατη

αλλά και πολύμορφη. Πρόκειται για μία σχέση η οποία μεταβάλλονταν σταδιακά καθώς επηρεάζονταν από διάφορους παράγοντες. Ένας βασικός παράγοντας έχει να κάνει με τις περιορισμένες δυνατότητες του ανθρώπου να προστατευτεί από τα φυσικά φαινόμενα. Όπως χαρακτηριστικά έχει υποστηρίξει η Φλογαίτη (2011) βασικό στοιχείο για τη διατήρηση της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση αλλά και την εκμετάλλευση αυτής αποτέλεσε η ικανότητα του ανθρώπου να επιβιώνει στο φυσικό περιβάλλον και να βελτιώνει διαδοχικά την καθημερινότητά του.

Οι πρώτες προσπάθειες που καταβλήθηκαν στο βωμό της διασφάλισης της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον χρονολογούνται στο ξεκίνημα του 19^{ου} αιώνα όταν έκανε την εμφάνισή του το κίνημα με την ονομασία «Nature Study Movement» το οποίο είχε ως βασικό σκοπό να προστατεύσει και να διατηρήσει τα φυσικά οικοσυστήματα. Η περίοδος για την οποία γίνεται λόγος σχετίζεται χρονολογικά με τις πρώτες ενδείξεις για την εμφάνιση της έννοιας της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Στο κίνημα που περιγράφεται το οποίο μάλιστα προήλθε από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, εγκολπώθηκε μία συλλογική προσπάθεια να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να γεφυρωθούν οι ήδη υφιστάμενες με την πρόθεση διερεύνησης του περιβάλλοντος. Ο ρόλος του κινήματος ήταν καθοριστικός για να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις ώστε να τεθούν βάσεις για μεταγενέστερες δράσεις σχετικά με την εκπαίδευση γύρω από την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη (Καραμανώλης & Καρτέρης, 1998).

Από τότε ακόμη βασικό αντικείμενο μελέτης και προσοχής αποτελούσε η φύση η οποία κατέχει μία ιδιαίτερη θέση στην ιστορία των μεταρρυθμίσεων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έννοια της αειφορίας με την σημασία της σταθερής ανάπτυξης απουσίαζε από τις πρώιμες περιόδους της ιστορίας αλλά με το πέρασμα του χρόνου άρχισε να λαμβάνει μορφή. Ως ιστορικό όνομα το οποίο ταυτίστηκε με την έννοια της αειφορίας θεωρείται ο δασολόγος Κάρλοβιτς ο οποίος το 1713 έκανε χρήση της έννοιας αυτής μέσα από τη φράση που ακολουθεί: «Η τέχνη, η επιστήμη και το καθεστώς αυτής της χώρας βασίζεται στη δυνατότητα διατήρησης και ανάπτυξης του ξυλώδους κεφαλαίου με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί μία σταθερή, μόνιμη και αειφορική εκμετάλλευσή του, διότι αυτό είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει μία χώρα» (Καραμανώλης & Καρτέρης, 1998).

Τη σημερινή εποχή η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη βιώσιμη ανάπτυξη και η σημασία που αυτή έχει σήμερα αποδόθηκε κυρίως μόλις πριν μερικές δεκαετίες και πιο συγκεκριμένα προς τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Η σημασία αυτή ενισχύθηκε μάλιστα από ιστορικά γεγονότα όπως είναι για παράδειγμα η εμφάνιση της πετρελαϊκής κρίσης το 1973 η οποία συνέβαλε στην αλλαγή του τρόπου αντίληψης της έννοιας της ευημερίας και έθεσε στο επίκεντρο της προσοχής τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι φυσικοί πόροι είναι σπάνιοι και πρέπει να διατηρηθούν. Σήμερα, η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη αποτελούν σημαντικά θέματα προς συζήτηση τόσο από ηγέτες του πολιτικού χώρου όσο και από επιχειρηματίες που ηγούνται σε διάφορα πεδία και το αποτόπωμα των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων στο περιβάλλον είναι μεγάλο. Βασική επικρατούσα θεωρία στη σημερινή εποχή όσον αφορά την αειφόρο ή διαφορετικά την βιώσιμη ανάπτυξη έχει να κάνει με την πεποίθηση ότι η ανθρώπινη εξέλιξη δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την έντονη αστικοποίηση αλλά απαιτείται ως θεμελιώδης συνθήκη η επανενσωμάτωση του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, η έμφαση στις παραγωγικές διαδικασίες αλλά και η προσεκτικότερη κατανάλωση από τον τελικό καταναλωτή (Φλογαΐτη & Γεωργόπουλος, 2012).

1.3 Στόχοι και αρχές της αειφόρου ανάπτυξης

Η αειφόρος ανάπτυξη επικεντρώνεται στο περιβάλλον αλλά και σε άλλα πεδία όπως είναι η κοινωνία, η πολιτική κλπ. Δε στοχεύει μόνο στη μετάδοση αξιών οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη αλλά πρεσβεύει την βαθύτατη ανάγκη να επιτευχθεί βιωσιμότητα σε όλα τα πεδία με τα οποία σχετίζεται. Η αειφόρος ανάπτυξη δίνει έμφαση στην προαγωγή και αναβάθμιση της κοινωνίας, στη δημιουργία ενεργών πολιτών και στην καλύτερευση της καθημερινότητας αυτών. Ερευνητές από την διεθνή κοινότητα έχουν υποστηρίξει ότι η αειφόρος ανάπτυξη επιτυγχάνεται όταν υπάρχουν πολίτες οι οποίοι είναι συνειδητοποιημένοι και ευαισθητοποιούνται για ζητήματα που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον και την κοινωνία, όταν αναπτύσσουν κριτική σκέψη και εμπλέκονται με τη λήψη αποφάσεων που αποσκοπούν στη συλλογικότητα αλλά και όταν αυτοί δραστηριοποιούνται με τέτοιο τρόπο κατά τον οποίο λαμβάνουν υπόψη τις δικές τους ανάγκες αλλά και τις ανάγκες των γενεών που έπονται (Μπελίτου, 2020).

Υπό το πρίσμα της προσπάθειας να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη, βασικό και καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση των πολιτών η οποία πρέπει να είναι συνυφασμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά όπως αυτά περιγράφηκαν ανωτέρω. Ένας πολίτης πρέπει να είναι συνειδητοποιημένος, να εμπλέκεται σε μία διαδικασία διαρκούς κατάκτησης γνώσεων μέσα από τις οποίες γίνεται καλύτερος, να σκέφτεται συλλογικά και να μη λειτουργεί με ατομικά κριτήρια, να προσεγγίζει διάφορα θέματα που άπτονται της καθημερινότητας του διαθεματικά και διεπιστημονικά, να καλλιεργεί κοινωνικές και περιβαλλοντικές αξίες και να δραστηριοποιείται ενεργά με γνώμονα το συλλογικό όφελος. Η Μπελίτου (2020) ασχολήθηκε με την αειφόρο ανάπτυξη και έκανε λόγο για ορισμένες αρχές από τις οποίες πρέπει να διέπεται. Αρχικά, η αειφόρος ανάπτυξη ταυτίζεται με τη δια βίου εκπαίδευση γιατί βρίσκει εφαρμογή στα υφιστάμενα προγράμματα διδασκαλίας. Ακόμη, στα πλαίσια εφαρμογής της τίγονται διάφορα ζητήματα όπως είναι η φτώχεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία, η προστασία του περιβαλλοντικού πλούτου κ.ά. Ακόμη, φέρει σε συνεργασία διάφορα μέρη τα οποία από όπου κι αν προέρχονται επικοινωνούν μεταξύ τους για την επίτευξη του συλλογικού συμφέροντος. Τέλος, η αειφόρος ανάπτυξη παρέχει ενημέρωση στην κοινωνία και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση προς άλλους πολιτισμούς.

1.4 Τομείς αειφορίας και σύγχρονα ζητήματα που χρήζουν επίλυσης

Η αειφορία και η αειφορική ανάπτυξη αφορούν σε τρεις βασικούς τομείς όπως ήδη αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, δηλαδή την οικονομία την κοινωνία και το περιβάλλον. Σε κάθε μία περίπτωση υπάρχουν χαρακτηριστικά αλλά και ζητήματα τα οποία χρήζουν μελέτης αλλά και επίλυσης. Για κάθε ένα από τα πεδία αυτά γίνεται στη συνέχεια περιγραφή των χαρακτηριστικών αλλά και των υφιστάμενων προβλημάτων που υπάρχουν (Μπελίτου, 2020):

Οικονομία

Η οικονομία συνιστά ένα σύστημα το οποίο για να είναι βιώσιμο θα πρέπει να συμβάλει στην παραγωγή προϊόντων αλλά και υπηρεσιών χωρίς διακοπή. Είναι σημαντικό δε, στα οικονομικά κάθε κράτους να γίνεται σωστή και αποτελεσματική διαχείριση ώστε να αποφεύγονται τυχόν ανισορροπίες οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν κίνδυνο για τις διαδικασίες παραγωγής που πραγματοποιούνται σε κλάδους της οικονομίας, όπως είναι ο βιομηχανικός και ο γεωργικός κλάδος. Σχετικά

με τον οικονομικό τομέα υπάρχουν προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Ένα βασικό πρόβλημα που υπάρχει έχει να κάνει με την άνιση κατανομή του πλούτου. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται να μεγαλώνει ολοένα και περισσότερο το χάσμα ανάμεσα στους φτωχούς και τους πλούσιους καθώς οι φτωχοί γίνονται φτωχότεροι και οι πλούσιοι πλουσιότεροι. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα έχει να κάνει με την ελεύθερη αγορά και την απελευθέρωση του εμπορίου (Μπελίτου, 2020).

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται σε κυβερνητικό και οικονομικό επίπεδο δημιουργούν το κατάλληλο υπόστρωμα για την συνεχή απελευθέρωση των αγορών γεγονός το οποίο συμβάλλει στην άνιση ανάπτυξη της κοινωνίας και την έντονη διαφοροποίηση του πλούτου μεταξύ των πολιτών. Στα ανωτέρω μπορούν να προστεθούν φαινόμενα διαφθοράς όπως οι χρηματοπιστωτικές φούσκες οι οποίες μεγεθύνουν πλασματικά την οικονομία παρέχοντας εικονικά αριθμητικά δεδομένα και οδηγούν τους λαούς σε οικονομικές κρίσεις. Τέλος, μπορεί να αναφερθεί το γεγονός ότι το σημερινό οικονομικό σύστημα αντιμετωπίζει τη φύση ως ανεξάντλητη πηγή πόρων με αποτέλεσμα να γίνονται καταχρήσεις οι οποίες μεσο-μακροπρόθεσμα έχουν αντίκτυπο στο περιβάλλον και στην κοινωνία γενικότερα (Μπελίτου, 2020).

Κοινωνία

Σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν την αειφόρο ανάπτυξη ένα σύστημα που διέπει την κοινωνία θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς όλα τα μέλη της. Θα πρέπει ακόμη οι κοινωνικές υπηρεσίες όπως η πρόσβαση στην υγεία και την εκπαίδευση να εντοπίζονται σε επάρκεια. Θα πρέπει, τέλος, ένα κοινωνικό σύστημα να είναι δίκαιο και να προάγει την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Ως προς τον τομέα της κοινωνίας εντοπίζονται διάφορα προβλήματα τα οποία υπονομεύουν η λειτουργία της. Ένα από αυτά έχει να κάνει με την ανεργία η οποία υπάρχει παρά τον πλούτο και παρά την πληθώρα δυνατοτήτων που προσφέρουν τα υφιστάμενα παραγωγικά μέσα. Ένα άλλο έχει να κάνει με το γεγονός ότι ο πλούτος συσσωρεύεται σε λίγους και δεν ανακατανέμεται (Μπελίτου, 2020).

Ακόμα και σε περιπτώσεις ανακατανομής, αυτή δεν εντοπίζεται να γίνεται όμοια και δίκαια. Μεταξύ των υφιστάμενων προβλημάτων χαρακτηριστικό πρόβλημα είναι αυτό που αφορά την υπερκατανάλωση αλλά και τον γενικότερο τρόπο ζωής των πολιτών. Με άλλα λόγια, δε δίνεται έμφαση στην κάλυψη των υφιστάμενων αναγκών με αποτέλεσμα να καταγράφονται ενέργειες οι οποίες είναι παράλογες. Δε μπορεί να

μη γίνει αναφορά ακόμη στο γεγονός ότι υπάρχουν περιβαλλοντικές αδικίες οι οποίες έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα τα οποία πλήττονται και υποβαθμίζονται τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Τέλος, άξιο προσοχής είναι το μεταναστευτικό πρόβλημα στο οποίο εγκολπώνεται η ύπαρξη μεταναστευτικών ροών από χώρες οι οποίες είναι υπανάπτυκτες σε χώρες οι οποίες είναι αναπτυγμένες (Μπελίτου, 2020).

Περιβάλλον

Για να είναι βιώσιμο ένα περιβαλλοντικό σύστημα θα πρέπει να συμβάλει στην διατήρηση των πόρων και στην αποφυγή της άσκοπης και παράλογης εκμετάλλευσης των υφιστάμενων φυσικών πηγών. Ένα περιβαλλοντικό σύστημα θα πρέπει να διασφαλίζει την ισορροπία του φυσικού πλούτου και να αποτρέπει την εξάντληση των διαθέσιμων πόρων. Όταν διατηρείται η βιοποικιλότητα και διάφορες λειτουργίες που εμπίπτουν με το οικοσύστημα, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι το περιβαλλοντικό σύστημα είναι βιώσιμο. Και στην περίπτωση αυτή όμως εντοπίζονται διάφορα προβλήματα τα οποία καθιστούν επιτακτική την αναζήτηση λύσεων και την εφαρμογή βιώσιμων πρακτικών. Αρχικά, αναφέρεται το φαινόμενο της κλιματικής αλλαγής το οποίο έρχεται ως απόρροια της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ένα δεύτερο πρόβλημα έχει να κάνει με το γεγονός ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι η βιοποικιλότητα αλλάζει και μειώνεται (Μπελίτου, 2020).

Εξίσου σημαντικό είναι το ζήτημα που έχει να κάνει με την οξίνιση των ωκεανών αλλά και την επέμβαση του ανθρώπου στη φύση μέσα από διάφορους τρόπους όπως είναι για παράδειγμα η αποψίλωση τροπικών δασών. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα αφορά την αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού ο οποίος εκτιμάται ότι μέχρι το 2050 θα αγγίξει τα 11 δισεκατομμύρια. Περιβαλλοντικά ζητήματα προκύπτουν ακόμη εξαιτίας της διοχέτευσης στη φύση αποβλήτων που προέρχονται από τη βιομηχανική δραστηριότητα. Τέλος, μπορεί να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι οι σημερινές μεγαλουπόλεις συνιστούν θερμοδυναμικά συστήματα τα οποία απαιτούν πολλούς φυσικούς πόρους προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Μπελίτου, 2020).

Στους τρεις ανωτέρω τομείς οι οποίοι σχετίζονται με την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη υπάγονται πολλοί στόχοι οι οποίοι είναι πολυδιάστατοι. Τα προβλήματα που υπάρχουν είναι πολλά και δε μπορεί να προβλεφθεί πως θα εξελιχθούν στο

μέλλον και αν οι προσδοκώμενοι στόχοι θα επιτευχθούν ή θα οδηγηθούν σε αποτυχία. Ο τομέας της οικονομίας, της κοινωνίας, και του περιβάλλοντος σχετίζονται με αρχές οι οποίες προβάλλονται σε ένα πλαίσιο κοινής λογικής. Στα πλαίσια αυτών αναδύονται βασικά θέματα τα οποία καθιστούν επιτακτική την υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς αλλά και διαμόρφωσης ενός μοντέλου αντιμετώπισης της κατάστασης. Η διασφάλιση των φυσικών πόρων σχετίζεται θετικά με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη κι αν εξετάσει κανείς το ζήτημα από λογική άποψη θα διαπιστώσει ότι υπάρχει μία στενή αλληλεπίδραση καθώς και τα τρία πεδία έχουν ένα κοινό σημείο αναφοράς που αφορά στην ευημερία και την βιωσιμότητα. Σύμφωνα με τις ανωτέρω παρατηρήσεις μπορούν να προταθούν διαφορές κατευθύνσεις στο βωμό της αειφόρου ανάπτυξης ειδικότερα μάλιστα στον τομέα της εκπαίδευσης ο οποίος συνιστά μία κυρίαρχη παράμετρο για την διασφάλιση των αρχών που εμπίπτουν σε κάθε έναν από τους τρεις πυλώνες της βιωσιμότητας (Dempsey, Bramley, Power & Brown, 2011).

1.5 Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητα βαρυσήμαντος για να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη. Σε παγκόσμιο επίπεδο αναγνωρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η οικονομία δε σχετίζεται με βιώσιμες αξίες και το κλειδί στην αλλαγή της κατάστασης συνιστά η κατάρτιση και η εκπαίδευση. Παρά αυτή την παραδοχή δεν παράγονται σύμφωνες απόψεις, σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τους τρόπους μέσα από τους οποίους μπορούν να επιλυθούν τα υφιστάμενα προβλήματα και να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση. Στα ίδια πλαίσια παρατηρούνται διαφωνίες όσον αφορά την εφαρμογή πρακτικών αειφόρου ανάπτυξης αλλά και για το αν αυτή μπορεί εν τέλει να επιτευχθεί ή όχι. Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οράματα τα οποία διαφέρουν ως προς τον στόχο αυτό, συνεπώς εντοπίζονται θεωρίες σχετικά με τη βιώσιμη λειτουργία της κοινωνίας οι οποίες αποκλίνουν μεταξύ τους. Δεν είναι λίγες οι φορές μάλιστα όπου εγείρονται σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση αλλά και γιατί δεν έχουν ληφθεί άμεσα και δραστικά μέτρα από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στη βιωσιμότητα. Η αλήθεια είναι ότι οι αποκλίνουσες απόψεις που υπάρχουν έχουν αποτελέσει βασικό εμπόδιο στις προσπάθειές που καταβάλλονται για να προαχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη (Sterling, 2000).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται συνώνυμες έννοιες που έχουν τη βάση τους στην εκπαίδευση όπως είναι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ESD), η εκπαίδευση για την αειφορία (EfS) και η εκπαίδευση αειφορίας (SE). Από αυτές, η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη είναι η πρώτη δηλαδή η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ESD). Σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο η έννοια αυτή μπορεί να προσεγγιστεί και να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους εξαιτίας του γεγονότος ότι κάθε περιοχή έχει διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικό τρόπο αντίληψης των φαινομένων, διαφορετικό πολιτισμό αλλά και γλωσσικά στοιχεία. Η εκπαίδευση για την αειφορία παραπέμπει στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως εργαλεία προκειμένου να επιτευχθεί η βιωσιμότητα σε σχέση με άλλες έννοιες οι οποίες στοχεύουν περισσότερο στην ευαισθητοποίηση των πολιτών. Σε κάθε περίπτωση, όλες οι έννοιες συνιστούν βασικούς οδηγούς για την καταβολή προσπαθειών με σκοπό την βιωσιμότητα (Sterling, 2000).

Το 1992 στο Rio de Janeiro διακηρύχθηκαν κάποιες αρχές που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα και οι οποίες σχετίστηκαν με την εκπαίδευση. Ο λόγος για τον οποίο συνέβη αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι υπερτονίστηκε η σημασία της γνώσης των δικαιωμάτων που έχουν οι πολίτες αλλά και ο τρόπος με τον οποίο θα πρέπει να δραστηριοποιούνται ώστε να βρίσκονται σε αρμονική σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Στο βωμό της επίτευξης της αειφόρου ανάπτυξης απαιτείται διεπιστημονική προσέγγιση και ικανότητα αντίληψης των υφιστάμενων προβλημάτων γεγονός το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την κατάκτηση γνώσης αλλά και τον διαμοιρασμό αυτής. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά ο τρόπος που καταναλώνονται οι πόροι αλλά και οι τάσεις που υπάρχουν για την αύξηση του πληθυσμού καθώς θεωρείται ότι η συχνότητα με την οποία αυξάνεται ο πληθυσμός θέτει σε ένα πλαίσιο κινδύνων το μέλλον της ανθρωπότητας (McKeown & Hopkins, 2003).

Σε έρευνα του Τουσκούδη (2021) αναφέρεται ότι η αύξηση του πληθυσμού σχετίζεται με την κατάρτιση των γυναικών καθώς μέσα από αυτήν δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να μειωθεί η γονιμότητα και άρα να περιοριστεί η πληθυσμιακή αύξηση. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι το εισόδημα και το επίπεδο μόρφωσης σχετίζεται θετικά με την κακή διαχείριση των φυσικών πόρων. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι οι οποίοι είναι μορφωμένοι και το εισόδημα αυτών είναι υψηλό έχουν την τάση να οδηγούνται στην υπερκατανάλωση αλλά και να

αξιοποιούν τους φυσικούς πόρους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι απαιτούν οι συνθήκες αλλά και σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλους πολίτες το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο των οποίων είναι χαμηλότερο. Αυτό αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση έχει δίπολο χαρακτήρα, γιατί από τη μία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη βιωσιμότητας αλλά από την άλλη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κίνδυνο για αυτή (Τουσκούδης, 2021).

Κάθε κράτος οφείλει να δίνει έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την παιδική μέχρι την εφηβική και την ενήλικη ζωή το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργεί με γνώμονα τη διαμόρφωση ευσυνείδητων πολιτών. Παρά το γεγονός ότι εντοπίζεται να είναι πολύπλοκη η σχέση που διέπει τη βιώσιμη ανάπτυξη και την εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ότι η παροχή βασικής εκπαίδευσης που σχετίζεται με την προστασία του περιβάλλοντος ταυτίζεται με σημαντικές πιθανότητες να επιτευχθεί η βιωσιμότητα. Θεωρείται αποδεκτό ότι ένας πολίτης ο οποίος είναι καταρτισμένος μπορεί να ακολουθήσει συμπεριφορικά πρότυπα βιώσιμης ανάπτυξης. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο αειφορικής ανάπτυξης που επιτυγχάνεται είναι ανάλογο του επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχεται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα στους πολίτες (Τουσκούδης, 2021).

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάτι τέτοιο προϋποθέτει την κατανόηση της σημασίας της βιωσιμότητας από τους ίδιους τους πολίτες γεγονός το οποίο προϋποθέτει την ύπαρξη στοιχειώδους μόρφωσης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στις υπανάπτυκτες χώρες ή σε χώρες όπου ο αναλφαβητισμός εντοπίζεται σε υψηλό ποσοστό, οι πιθανότητες να επιτευχθεί αειφόρος ανάπτυξη είναι περιορισμένες. Μία χώρα μπορεί να ακολουθεί βιώσιμες πολιτικές επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και τη στάση των πολιτών αλλά εάν υπάρχουν προβλήματα στην αντίληψη και κατανόηση των πολιτικών αυτών η στάση των πολιτών θα είναι πιθανότατα ουδέτερη ή και αρνητική. Σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες του δυτικού πολιτισμού παρουσίασε σημαντικές καθυστερήσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Οι πρώτες προσπάθειες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν το 1988 όπου και διαμορφώθηκε για πρώτη φορά το θεσμικό πλαίσιο στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οποίο επεκτάθηκε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύο χρόνια μετά (Ταμουτσέλη, 2003). Σταδιακά δημιουργήθηκαν δεκάδες Κέντρα

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) τα οποία στη συνέχεια μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) και μέσω των οποίων εφαρμόστηκαν διάφορα προγράμματα στο όνομα της αειφορίας.

Αναφέρεται ότι ο βασικός ρόλος των ΚΕΑ είναι να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες σε ζητήματα που άπτονται της αειφορίας και να συνδέουν τα σχολεία με την τοπική κοινωνία προκειμένου να καταστεί εφικτή η ανάπτυξη βιώσιμων λύσεων. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα σχετίζονται με θεματικούς άξονες όπως είναι ο αέρας, το νερό, το έδαφος, η ενέργεια, τα δάση, οι κλιματικές αλλαγές, η βιοποικιλότητα και η εξαφάνιση των ειδών, η διαχείριση των αποβλήτων, οι ανθρώπινες σχέσεις και οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι για την χρονική περίοδο 2005-2014 εφαρμόστηκαν πάνω από 9.500 προγράμματα στα οποία συμμετείχαν πάνω από 18.000 εκπαιδευτικοί και 235.000 μαθητές. Επιλογικά, η εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης γνωρίζει κάποια αξιόλογη άνθηση τα τελευταία χρόνια, συμβάλει στην επίλυση αρκετών προβλημάτων και τείνει να γίνεται ολοένα και πιο ουσιαστική παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αναφορές ότι πρέπει να πραγματοποιηθεί άλλου τύπου προσέγγιση η οποία να προάγει περισσότερο το ρόλο των μαθητών (Tsevereni, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2.1 Γενικά για την ειδική αγωγή

Η εφαρμογή πρακτικών βιώσιμης ανάπτυξης διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο για την ανάπτυξη της κοινωνίας και είναι βαρυσήμαντη η θέση που κατέχει σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Κάνοντας λόγο για την σχέση της βιώσιμης ανάπτυξης με την εκπαίδευση είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί μία κρίσιμη παράμετρος η οποία εγκολπώνεται στη σχέση αυτή και εδράζεται στο χώρο της ειδικής αγωγής. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο γενικά για την αειφορία και πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση ως παράγοντας εξέλιξης της κοινωνίας αλλά και κατανοώντας ότι το πεδίο της ειδικής αγωγής σχετίζεται με πολλές ιδιαιτερότητες, κρίνεται αναγκαίο να γίνει μία επισκόπηση σε έννοιες που σχετίζονται με το πεδίο αυτό ώστε να τεθούν οι βάσεις για την κατανόηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η αειφορική διαχείριση στα ειδικά σχολεία. Η ειδική αγωγή είναι μία έννοια η οποία συνδέεται με την αναπηρία και τις μαθησιακές δυσκολίες και τη σημερινή εποχή συναντάται εκτενώς γεγονός που συνάδει με την εξέλιξη της κοινωνίας (Κασσανδρινού, 2018).

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες προσεγγίσεις προκειμένου να καταστεί σαφές το εννοιολογικό υπόβαθρο της αναπηρίας. Όπως αναφέρεται από την Κασσανδρινού (2018) πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο έχει τις βάσεις του στα χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο αλληλεπιδρά με τα γνωρίσματα του περιβάλλοντος στα πλαίσια του οποίου αναπτύσσεται. Η αναπηρία λαμβάνεται υπόψη ως μία έννοια η οποία εξελίσσεται διαρκώς και συνδέεται με βλάβες αλλά και διαταραχές που έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά οι οποίες θέτουν εμπόδια σε ένα άτομο και υπονομεύουν την αποτελεσματική του ένταξη στην κοινωνία.

Η ικανότητα συμμετοχής στην κοινωνία αλλά και σε τμήματα αυτής όπως είναι για παράδειγμα ο χώρος της εκπαίδευσης παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από άτομο σε άτομο ειδικά όταν το φαινόμενο της αναπηρίας είναι παρών. Λόγω της αναπηρίας ένα άτομο μπορεί να βιώνει μία φυσική, ψυχική, μαθησιακή και αισθητηριακή κατάσταση και να δυσκολεύεται στην απόκτηση οφέλους σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με την περίπτωση μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυαναγνωσία και η δυσλεξία. Ακριβώς στο σημείο αυτό οριοθετείται η ύπαρξη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οι οποίες θέτουν, εν τέλει, κρίσιμα εμπόδια στην ανάπτυξη του ατόμου αλλά και στην ικανότητα αυτού να μάθει με όμοιο τρόπο όπως στην περίπτωση των συνομηλίκων του. Η Lundqvist (2016) έχει υποστηρίξει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες χρήζουν υποστήριξης και βοήθειας και έχουν ανάγκη από προσοχή, κατανόηση και σεβασμό ώστε να μπορέσουν να αποκομίσουν τα εφόδια που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στη διαδικασία μάθησης. Ως εκ τούτου, απαιτείται μία συγκροτημένη και οργανωμένη προσπάθεια για την αντιμετώπιση αυτού του ιδιαίτερου πληθυσμού αλλά και κατανόηση του γεγονότος ότι η διαχείριση αυτού συνιστά ένα σύνθετο έργο (Hodkinson, 2015).

Η έννοια της ειδικής αγωγής εξετάζεται ως μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα άτομα με ειδικές ικανότητες εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο είναι διαφορετικό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όπως είναι για παράδειγμα το ειδικό σχολείο. Πρόκειται για μία έννοια η οποία παραπέμπει σε υποστηρικτικές ενέργειες αλλά και προγράμματα που εφαρμόζονται σε περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν διαφορετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης αλλά και μεθόδων ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη διαδικασία μάθησης και αυτό δικαιολογεί την αναγκαιότητα να χρησιμοποιηθεί ειδικός εξοπλισμός αλλά και διαφοροποιημένοι μέθοδοι διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια γύρω από την ειδική αγωγή ακούγονται έννοιες όπως η έννοια «inclusion» στην οποία υπάγεται μία νέα φιλοσοφία η οποία πρεσβεύει την αποδοχή αλλά και τον σεβασμό για όλους τους μαθητές χωρίς αυτοί να ετικετοποιούνται. Τέλος, αυτό που χαρακτηρίζει τα σημερινά σχολεία αφορά την ιδέα της ενσωμάτωσης και της συμπερίληψης η οποία κυριαρχεί και προάγει την αντίληψη ότι η επιμόρφωση μαθητών τυπικής αλλά και ειδικής αγωγής σε κοινό χώρο μπορεί να προσφέρει οφέλη και στις δύο πλευρές και να αναδειξει την ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου (Κυπριωτάκης, 2001).

2.2 Ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής

Στο παρελθόν η έννοια αυτή λαμβάνονταν υπόψη ως η επιστήμη εκείνη η οποία σχετίζονταν με την πρόνοια αλλά και την εκπαίδευση παιδιών τα οποία αντιμετώπιζαν προβλήματα σε νοητικό και σωματικό επίπεδο και εξαιτίας αυτών

υπονομεύονται η προσωπική αλλά και η κοινωνική τους εξέλιξη. Η χρονολογία εμφάνισης της ειδικής αγωγής ανά τις χώρες του κόσμου είναι διαφορετική όπως και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίστηκε. Στην Ελλάδα τα πρώτα βήματα προς την κατεύθυνση αυτή πραγματοποιήθηκαν το 1905 όταν ιδρύθηκε ο «οίκος τυφλών». Αναφορά μπορεί να γίνει ακόμη σε προσπάθειες που καταβλήθηκαν μερικά χρόνια μετά όπως για παράδειγμα το 1937 όταν δημιουργήθηκε το πρότυπο ειδικό σχολείο το οποίο αφορούσε παιδιά που αντιμετώπιζαν πνευματική ανεπάρκεια (Δράκος, 2002).

Μέχρι το 1960 σε ελληνικό έδαφος δεν εντοπίζονται αξιολογες προσπάθειες στο βωμό της ειδικής αγωγής καθώς οι μοναδικές ενέργειες για την προσέγγιση παιδιών με ειδικές ικανότητες προέρχονταν μόνο από διάφορα φιλανθρωπικά ιδρύματα αλλά και σχολεία πρόνοιας. Με την πάροδο των χρόνων η κατάσταση άρχισε να μεταβάλλεται προς το καλύτερο και οι περισσότερες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικά πλαίσια έγιναν μεταξύ της χρονικής περιόδου 1970 και 2000. Την περίοδο αυτή εγκρίθηκαν αρκετά κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την πραγματοποίηση ερευνών και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 2001).

Μετά το 2000 ξεκίνησαν να γίνονται ενέργειες σε μεγαλύτερη ένταση από ότι τα προηγούμενα έτη οι οποίες αφορούσαν την υποστήριξη μαθητών με ειδικές ικανότητες αλλά και την ένταξη αυτών στην κοινωνία. Η πρώτη προσπάθεια για την ανάληψη της ευθύνης αυτού του στόχου επισημοποιήθηκε με τον νόμο 1143/1981 από το Υπουργείο Παιδείας για τον οποίο γίνονταν ήδη συζητήσεις από το 1975. Μετά την ψήφιση του νόμου δόθηκε σταδιακά η δυνατότητα εισόδου μαθητών οι οποίοι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στις ειδικές τάξεις χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός και να λαμβάνονται υπόψη κριτήρια για την αξιολόγηση των αναγκών του κάθε μαθητή, γεγονός που προκάλεσε σύγχυση η οποία είναι αισθητή μέχρι και τη σημερινή εποχή. Λόγω αυτής της αδυναμίας, α μη τι άλλο ανικανότητας, κατέστη αδύνατο να υιοθετηθεί η εφαρμογή ενός μοντέλου συνεκπαίδευσης με αποτέλεσμα οι συνθήκες μάθησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης να είναι ιδρυματικές (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Μετά από αρκετά χρόνια αφότου η έννοια της ειδικής αγωγής αναδείχθηκε στην επιφάνεια και μαγνήτισε την προσοχή, τα βήματα που γίνονται για την εξέλιξη του ζητήματος είναι περιορισμένα και υπάρχουν αναφορές ότι η εικόνα που παρουσιάζουν τα ειδικά σχολεία είναι στάσιμη όσον αφορά τον τρόπο που λειτουργούν, γεγονός που ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη ενδείξεων για τη διατήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων οι οποίες καθοδηγούν την εξέλιξη της κοινωνίας (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στα τελευταία 50 περίπου χρόνια ιστορίας της ειδικής αγωγής ψηφίστηκαν αρκετοί νόμοι αλλά μεταξύ αυτών ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο νόμος 2817/2000 και ο νόμος 3699/2008. Ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε το 2000 περιελάμβανε μεγάλο αριθμό ασαφειών καθώς αυτά που προέβλεπε δεν ανταποκρίνονταν σε μεγάλο βαθμό στις υφιστάμενες ανάγκες της κοινωνίας. Με το νόμο του 2008 δόθηκε μεγαλύτερη βάση στην υποστήριξη των ειδικών αναγκών μέσω της δυνατότητας μετασχηματισμού της δομής της ειδικής εκπαίδευσης και της λήψης των αναγκαίων μέτρων για την παροχή της απαιτούμενης εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ικανότητες, ανεξάρτητα από την ηλικία και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Μετά την ψήφιση των δύο αυτών νόμων άρχισε να παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερη εισροή μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολικές τάξεις της γενικής αγωγής. Σε παράλληλο φόντο άρχισε να υιοθετείται ένα διαφορετικό συμπεριφορικό μοτίβο, να αλλάζει ο τρόπος σκέψης και αντίληψης των φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση και να παρέχεται ειδική βοήθεια και υποστήριξη στους μαθητές εντός των τάξεων των γενικών σχολείων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

2.3 Δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Ο τρόπος που εξελίσσεται η ειδική αγωγή σε ελληνικό έδαφος είναι ταχύτατος καθώς η έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση και υποστήριξη μαθητών με ειδικές ικανότητες παρουσιάζει αυξητική τάση. Από τη στιγμή που εμφανίστηκε η ορολογία αυτή μέχρι και σήμερα έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην παρεχόμενη εκπαίδευση αλλά και στις υπηρεσίες που παρέχονται σε επίπεδο διάγνωσης και σε αυτό έχουν συμβάλει σε μεγάλο βαθμό οι διάφορες μεταρρυθμίσεις σε νομοθετικό πλαίσιο. Παρά το γεγονός αυτό, υπάρχουν ακόμα σημαντικά ζητήματα που χρήζουν επίλυσης σχετικά με την ειδική αγωγή, τα περισσότερα από οποία δεν αφορούν την συνεκπαίδευση αλλά έχουν να κάνουν με το διαχωριστικό μοντέλο. Αυτό σημαίνει

πρακτικά ότι το νομικό πλαίσιο μπορεί να έχει εξελιχθεί αλλά δεν εφαρμόζονται τα προγράμματα εκείνα μέσα από τα οποία δύνανται να καλύπτονται όλες οι ανάγκες των μαθητών και ως εκ τούτου η εκπαίδευση παρουσιάζεται να είναι άنيση. Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής μπορούν να εντοπιστούν διάφορες δομές όπως είναι τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος και η σημασία της καθεμίας από τις δομές αυτές αλλά και η σπουδαιότητα του χώρου της ειδικής αγωγής επιχειρείται να γίνει μεμονωμένη παρουσίαση αυτών ως ακολούθως:

Τμήματα ένταξης

Η ίδρυση των τμημάτων ένταξης πραγματοποιήθηκε το 2000 μέσω του νόμου 2817. Βασικός σκοπός του συγκεκριμένου νόμου ήταν να ενσωματωθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου στην κοινωνία. Μερικά χρόνια μετά από την ψήφιση του νόμου και πιο συγκεκριμένα το 2008 έγινε αναθεώρηση του θεσμού αυτού με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτής της ειδικής κατηγορίας να μπορούν να φοιτούν σε σχολεία δίχως να απαιτείται κάποιου είδους γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ (πρώην ΚΕΣΥ) αλλά μόνο με την σύμφωνη γνώμη του εκάστοτε συντονιστή εκπαιδευτικού έργου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μία βασική αρχή του νόμου που περιγράφεται έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης απέκτησαν τη δυνατότητα λειτουργίας εντός των πλαισίων των γενικών σχολείων περιλαμβάνοντας μαθητές οι οποίοι αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μικρού βαθμού αλλά και μεγάλου βαθμού υπό την προϋπόθεση της εφαρμογής κάποιου πρόσθετου εξατομικευμένου προγράμματος στήριξης (περίπτωση βαριάς μορφής). Τα τμήματα ένταξης έχουν μαγνητίσει διάφορες απόψεις καθώς υπάρχουν εκείνοι που συμερίζονται τα οφέλη και εκείνοι οι οποίοι έχουν την άποψη ότι ενισχύουν τις προϋποθέσεις που οδηγούν τους μαθητές με ειδικές ικανότητες στην κοινωνική απομόνωση με αποτέλεσμα να μη μπορεί να ειπωθεί απόλυτα ότι η λειτουργία των τμημάτων ένταξης συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Παράλληλη στήριξη

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2008 μετά την ψήφιση του νόμου 3699. Με τον συγκεκριμένο νόμο αναδείχθηκε ο ρόλος των ΚΕΣΥ

(νυν ΚΕΔΑΣΥ) τα οποία ορίστηκαν ως υπεύθυνα για την αξιολόγηση αλλά και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Τα εν λόγω κέντρα κληρονόμησαν την υποχρέωση να συντάσσουν γνωματεύσεις για περιπτώσεις μαθητών ανά τακτά χρονικά διαστήματα εκτός και αν σε σχολικές μονάδες υπάρχουν τμήματα ένταξης ή περιπτώσεις μαθητών με σημαντικά προβλήματα (πχ αυτισμός, προβλήματα όρασης) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)

Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό που ξεπερνά το 90%. Στο εύρημα αυτό οδηγήθηκε η Παντελιάδου (2004) η οποία βρήκε ακόμη ότι αυτές οι σχολικές μονάδες αφορούν σε ένα μικρότερο ποσοστό (5,7%) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται στα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και μικρότερη σε άλλες περιπτώσεις όπως είναι τα ειδικά γυμνάσια και τα ειδικά λύκεια. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής που λειτουργούν σήμερα εντοπίζονται στην Περιφέρεια Αττικής ενώ δεύτερη στη σειρά έρχεται η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας και τρίτη η Περιφέρεια Κρήτης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων αυτών (περίπου 44%) εντοπίζεται εντός των πλαισίων λειτουργίας των γενικών σχολείων αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις μονάδων οι οποίες λειτουργούν σε χώρους οι οποίοι δεν είναι κατάλληλοι (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο ρόλος των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής σχετίζεται με ενέργειες που σκοπεύουν να υποστηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς όμως να δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα στη λογοθεραπεία και στο ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης το οποίο ενέχει μεγάλης βαρύτητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση υποστηρίζεται από την ύπαρξη κάποιων δομών αλλά υπάρχουν πολλά ζητήματα τα οποία χρήζουν επίλυσης. Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης και συμπερίληψης στην Ελλάδα αντιμετωπίζει πολλά εμπόδια και είναι περίπλοκη αλλά και δύσκολη ως προς το ζήτημα της εφαρμογής, γεγονός για το οποίο οφείλονται οι υπάρχουσες κτιριακές δομές, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται και οι οποίες έχουν κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω, το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, ο περιορισμένος αριθμός ειδικών εκπαιδευτικών που

προσλαμβάνονται, η περιορισμένη έμφαση στην πρόσληψη ειδικοτήτων υποστήριξης της ειδικής αγωγής κ.ά. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

2.4 Περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής εξετάζονται διάφορες περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές για τις οποίες γίνεται λόγος είναι αρκετές και κάθε μία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητός ο χώρος της ειδικής αγωγής, ο ρόλος που διαδραματίζει στην κοινωνία αλλά και η σημασία του, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη εμβάθυνση σε κάθε μία υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δεδομένου ότι οι πλειονότητα των περιπτώσεων μαθητών με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι υποκατηγορίες αυτές αναλύονται ως εξής (Tzivinikou, 2015):

- **Δυσλεξία:** Η ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία είναι κοινή για ένα ποσοστό μαθητών που αγγίζει το 70 με 80%. Υπάρχουν αναφορές από πολλούς μελετητές οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η δυσλεξία είναι ένας από τους πολλούς τύπους δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας μαθητής σχετικά με την ανάγνωση. Η δυσλεξία σχετίζεται με την αδυναμία ενός μαθητή να διαβάσει λέξεις και να τις αποκωδικοποιήσει. Αφορά σε ένα είδος νευρολογικής διαταραχής το οποίο έχει να κάνει τόσο με την απόκτηση όσο και την επεξεργασία του λόγου. Η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία δεν έχει να κάνει με τις μεθόδους διδασκαλίας ή το περιβάλλον μάθησης χωρίς όμως να αποκλείεται και το ενδεχόμενο αυτοί οι παράγοντες να οδηγήσουν στην εμφάνισή της (Tzivinikou, 2015).
- **Δυσκολίες ανάγνωσης:** Οι δυσκολίες ανάγνωσης είναι ένας τύπος μαθησιακής δυσκολίας που μοιάζει με τη δυσλεξία και έχει να κάνει με την δυσκολία των μαθητών να διαβάζουν κείμενα. Η αναγνωστική δυσκολία συνεπάγεται τη μείωση της ικανότητας των μαθητών να επεξεργάζονται κείμενα και μπορεί να κάνει την εμφάνισή της σε μαθητές με δυσφασία, σε μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές και νοητικά προβλήματα (Tzivinikou, 2015).
- **Δυσγραφία-Δυσορθογραφία:** Οι μαθητές με αυτή την ειδική μαθησιακή δυσκολία αντιμετωπίζουν εμπόδια στον τρόπο που εκφράζονται γραπτά. Οι

ικανότητές τους ως προς το ζήτημα αυτό είναι περιορισμένες γεγονός που επιβεβαιώνεται από το ότι γίνονται λάθη σε γραμματικό και σε συντακτικό επίπεδο, παρατηρούνται παραλείψεις όπως είναι τα σημεία στίξης, ο τρόπος που οργανώνεται το κείμενο είναι φτωχός και η καλλιγραφία δεν είναι πλούσια. Η διαταραχή αυτή αξιολογείται μέσα από διάφορα τεστ και το σκορ που καταγράφεται για την περίπτωση του μαθητή είναι χαμηλότερο σε σχέση με εκείνο ενός μαθητή τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, οι μαθητές με δυσγραφία-δυσορθογραφία δυσκολεύονται να αποτυπώσουν ιδέες, δεν επιδεικνύουν υψηλό ενδιαφέρον όταν γράφουν κείμενα και δεν έχουν καλή σχέση με την οργάνωση και αποτύπωση των σκέψεων τους (Tzivinikou, 2015).

- **Δυσαριθμσία:** Στα πλαίσια αυτής της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας συγκαταλέγονται περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι δε τα πάνε καλά με τα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζουν αδυναμία στο να επεξεργαστούν μαθηματικές έννοιες, να αναλύσουν μαθηματικά δεδομένα και να κατανοήσουν προβλήματα. Ακόμη, δυσκολεύονται σε μαθηματικές πράξεις αλλά και στην ερμηνεία μαθηματικών συμβόλων (Tzivinikou, 2015).
- **Δυσφασία:** Η δυσφασία είναι μία ειδική διαταραχή του λόγου και πιο συγκεκριμένα αφορά περιπτώσεις μαθητών όπου ο λόγος αναπτύσσεται σε περιορισμένο βαθμό χωρίς η εμφάνιση της να στηρίζεται σε άλλες διαταραχές όπως είναι η κώφωση ή ο αυτισμός. Οι μαθητές με δυσφασία εμφανίζουν διακυμάνσεις ανάμεσα στις μη γνωστικές και τις λεκτικές ικανότητες και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή όπως και η κοινωνική τους προσαρμογή (Tzivinikou, 2015).
- **Δυσπραξία:** Η δυσπραξία είναι μία μορφή μαθησιακής δυσκολίας για την οποία δεν υπάρχει ένας απόλυτα ξεκάθαρος και ευρέως αποδεκτός ορισμός. Οι περισσότερες προσεγγίσεις που έχουν γίνει καταλήγουν στο ότι πρόκειται για μία διαταραχή κατά την οποία ένας μαθητής αντιμετωπίζει εμπόδια στον κινητικό συντονισμό. Η αδυναμία αυτή δεν οφείλεται σε περιπτώσεις όπως είναι η νοητική καθυστέρηση και δεν περιγράφεται με συγκεκριμένο τρόπο, συνεπώς τα χαρακτηριστικά της δυσκολίας δεν είναι ξεκάθαρα και οριοθετημένα σε συμπεριφορικά πλαίσια (Tzivinikou, 2015).

Στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε συγκαταλέγονται μόνο οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι αντικατοπτρίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων. Στην κατηγορία που εξετάζεται συγκαταλέγονται και οι μαθητές με αναπηρία όπως έγινε σαφές στο ξεκίνημα του παρόντος κεφαλαίου, εκείνοι δηλαδή οι οποίοι για κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που αφορά τον σχολικό τους βίο ή για ολόκληρη την σχολική χρονιά δυσκολεύονται με τη διαδικασία της μάθησης επειδή αντιμετωπίζουν νοητικές, ψυχικές, νευροψυχικές ή αισθητηριακές διαταραχές όπως είναι η νοητική αναπηρία, η κώφωση, η χαμηλή όραση, η κινητική αναπηρία, η διαταραχή αυτιστικού φάσματος και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 9,3% περίπου του πληθυσμού της Ελλάδας αφορά σε άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας. Τέλος, τα άτομα με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα ένταξης σε ειδικές σχολικές μονάδες με εξαίρεση τις περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι λόγω του μεγάλου βαθμού αναπηρίας αδυνατούν να ενταχθούν σε κάποια δομή, απασχολούνται σε ειδικούς χώρους κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και ακολουθούν εξειδικευμένα προγράμματα υποστήριξης (Σούλης, 2006).

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ειδικά σχολεία

Στο βωμό της καλής και αποτελεσματικής λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών μονάδων, είτε αυτές υπάγονται στο χώρο της γενικής αγωγής είτε στο χώρο της ειδικής αγωγής, είναι καθοριστικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Ειδικά στην περίπτωση της ειδικής αγωγής απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή. Ο χώρος της ειδικής αγωγής μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από διάφορες δομές όπως αυτές περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα αλλά η λειτουργία τους είναι ένα ζήτημα το οποίο εξαρτάται από το πώς συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των καθηκόντων που έχουν. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης κι αυτό σημαίνει ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις στο έργο που έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας. Τη σημερινή εποχή οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιφορτίζονται με πολλά καθήκοντα αλλά και πολλές ευθύνες και αυτό δικαιολογεί το έντονο άγχος που βιώνουν σε καθημερινή βάση (Δράκος, 2002).

Οι προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές και διαφορετικές. Αυτές έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά, με την

αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων που έχουν, την ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους, την οικοδόμηση διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς των εκπαιδευτικών, την ικανότητα διάγνωσης ενός προβλήματος, το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης και πολλά ακόμη. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν το μαθητικό κοινό, να προσδιορίσουν την ύπαρξη ενός προβλήματος και να αναλάβουν την ενημέρωση των γονέων. Ο ρόλος τους είναι να παρατηρούν το μαθητικό σύνολο και την εξελικτική του πορεία, να αξιολογούν τις ενδείξεις για την ύπαρξη κάποιας ειδικής ανάγκης, να συγκεντρώνουν δεδομένα για τους μαθητές και τις δυνατότητες που αυτοί έχουν, να αναζητούν τρόπους μέσα από τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να μάθει καλύτερα ή να εμπλακεί με τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματικά, να εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών και να μεριμνούν για την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών μάθησης (Στασινός, 2013).

Όλα τα ανωτέρω αποτελούν μέρος της ευθύνης αλλά και των υποχρεώσεων-καθηκόντων των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μεγαλύτερη σημασία λόγω ακριβώς των ειδικών αναγκών που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Κάθε μαθητής αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση η οποία πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα αλλά σε συνάρτηση με το υπόλοιπο μαθητικό κοινό. Ακόμη, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολλές και μπορεί να διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά και την ένταση. Έτσι λοιπόν, για την αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης ο εκπαιδευτικός έχει ένα καθήκον βαρύνουσας σημασίας που δεν είναι άλλο από την υποχρέωση της κατάρτισης (Bush, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταρτίζονται και να επιμορφώνονται σε θέματα τα οποία άπτονται των καθημερινών τους καθηκόντων. Για να είναι σε θέση να αξιολογούν μία ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και να σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να εμπλέκονται διαρκώς στη διαδικασία απόκτησης εφοδίων. Μέσα από την κατάκτηση της γνώσης και την αναβάθμιση του γνωστικού υπόβαθρου είναι εφικτό να τροποποιούνται οι εκάστοτε τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται και να προσαρμόζονται στην κάθε περίπτωση παιδιού. Μέσα από τη γνώση και την ενημέρωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται λιγότερο περίπλοκος, ο ίδιος γίνεται πιο αποτελεσματικός και εν τέλει οι συνθήκες μάθησης του κάθε μαθητή γίνονται πιο ευνοϊκές. Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της κατάρτισης υπάρχουν αναφορές σύμφωνα με τις οποίες υποστηρίζεται ότι

η συστηματική κατάρτιση η οποία γίνεται με γνώμονα τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύναται να αποτελέσει βασικό πυλώνα για την αναβάθμιση των υπηρεσιών που παρέχονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Olivier & Williams, 2005).

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής έχουν πολλές ευθύνες με βασικότερη ίσως όλων αυτή που σχετίζεται με την ικανότητά τους να δραστηριοποιούνται και να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών και να δημιουργείται το κατάλληλο υπόστρωμα για την παροχή όλων των εφοδίων αλλά και όλων των κινήτρων που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να προσαρμοστούν σε αυτή. Ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα εκείνα τα οποία από τη μία καλούνται να διαχειριστούν το σύνθετο ζήτημα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών και από την άλλη προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές και να εδραιώσουν προϋποθέσεις για την εξέλιξή τους (Δεληγιαννίδου, 2009).

2.6 Η ειδική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο και προοπτικές εξέλιξης

Οι ενέργειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια στο βωμό της προώθησης των αρχών της ειδικής αγωγής συγκλίνουν στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης των αναγκαίων βάσεων για την προαγωγή της συμπερίληψης. Παρά το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει η πρόθεση από εμπλεκόμενα μέρη όπως είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βιώνουν σε καθημερινή βάση τα προβλήματα που υπάρχουν και γνωρίζουν τι πρέπει να γίνει για να βελτιωθεί η κατάσταση, υπάρχουν σημαντικά ζητήματα τα οποία δεν έχουν αντιμετωπιστεί όπως θα έπρεπε και οι τάσεις που υπάρχουν δεν υποδηλώνουν την ύπαρξη θετικών ενδείξεων για τη βελτίωση της κατάστασης σε μεγάλο βαθμό στο άμεσο μέλλον. Παρά την εξέλιξη που έχει επέλθει όσον αφορά την ειδική αγωγή και την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σήμερα οι υποδομές που υπάρχουν συνεχίζουν να είναι ανεπαρκείς. Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας μαθητής, ανεξάρτητα από τον τύπο αναπηρίας που έχει, θα αντιμετωπίσει κατά τη σχολική του ζωή προβλήματα τα οποία έχουν να κάνουν με την αρχιτεκτονική του χώρου (Κασσανδρινού, 2018).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να μην έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση ή να μη δίνουν βαρύτητα σε αυτήν. Ακόμη όμως και αν παράγοντες όπως αυτοί δεν

υπονομεύουν την εξέλιξη της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ζητήματα όπως είναι για παράδειγμα το επίπεδο άγνοιας των πολιτών εξαιτίας του οποίου δεν επιτυγχάνεται στον επιθυμητό βαθμό η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αυτό το οποίο πρέπει να τονιστεί είναι ότι στη σύγχρονη εποχή, ακόμη και μετά από πολλές προσπάθειες που καταβλήθηκαν και συνεχίζονται να καταβάλλονται, υπάρχουν σημαντικά εμπόδια τα οποία οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση, επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, συμβάλλουν στη διατήρηση του στιγματισμού τους αλλά και της περιθωριοποίησής τους. Πρακτικά, αυτό που συμβαίνει σήμερα αφορά στο ότι η εκπαίδευση συνεχίζει να είναι άνιση και το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένο καθώς παρατηρούνται ελλείψεις, αστοχίες και ευκαιρίες με άνισους όρους. Η διαμόρφωση ενός σχολείου για όλους αποσκοπεί αναμφίβολα στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές όπως αντίστοιχα συμβαίνει με την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης. Αυτό, ωστόσο, είναι κάτι το οποίο απαιτεί διαρκείς προσπάθειες από όλα τα μέρη που εμπλέκονται με τη διαδικασία μάθησης όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και το ίδιο το κράτος (Κασσανδρινού, 2018).

Το να είναι ένας εκπαιδευτικός απόλυτα σωστός ως προς τα καθήκοντά του αλλά και τη σχέση του προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σίγουρα ένας βιώσιμος στόχος αλλά αυτό δεν αρκεί για να αλλάξει η κατάσταση προς το καλύτερο. Τη σημερινή εποχή οι προσπάθειες που γίνονται σε διεθνές επίπεδο για να προσδιοριστεί και να ξεκαθαριστεί ο ρόλος της ειδικής αγωγής βοηθούν χωρίς καμία αμφιβολία στη γνωστοποίηση των χαρακτηριστικών της ειδικής αγωγής αλλά για να υπάρξουν αλλαγές είναι σημαντικό αναγκαίο να ενταθούν οι προσπάθειες. Αν κρίνει κανείς την πορεία της ειδικής αγωγής και τα βήματα που έγιναν διαδοχικά προς την εξέλιξη της, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι σήμερα υπάρχει κάποια στασιμότητα γεγονός που οφείλεται στο ότι υπάρχουν εμπόδια που είναι δύσκολο να προσπελάσουν. Επιλογικά, η ειδική αγωγή είναι ένας χώρος ο οποίος μπορεί να δεχτεί πληθώρα καινοτόμων μεθόδων και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές όπως είναι για παράδειγμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Υπάρχουν ευκαιρίες ανάπτυξης και μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα, υλικά και άυλα, ώστε τα επόμενα χρόνια να μπορεί να γίνεται λόγος για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα μπορεί να εξετάζεται υπό συνθήκες βιώσιμης ανάπτυξης (Ζαχαρίου, Καίλα & Κατσίκης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ

3.1 Το αειφόρο σχολείο και τα χαρακτηριστικά του

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί όσο καλύτερα γινόταν το θεωρητικό υπόβαθρο για την αειφορία και την αειφορική ανάπτυξη και εν συνεχεία να δοθεί έμφαση στην ειδική αγωγή, στις αρχές και τα χαρακτηριστικά με τα οποία σχετίζεται. Η αειφορική διαχείριση είναι μία έννοια η οποία εδράζεται στην περίπτωση του χώρου της εκπαίδευσης και έχει μία ιδιαίτερη σημασία για τις σχολικές μονάδες, είτε αυτές αφορούν στην ειδική είτε στην γενική αγωγή. Η σχέση της αειφορίας με τις σχολικές μονάδες δεν είναι νέα καθώς εδώ και αρκετά χρόνια πραγματοποιούνται συζητήσεις γύρω από τις τάσεις που επικρατούν σχετικά με τα αειφόρα σχολεία. Το αειφόρο σχολείο (sustainable school) λαμβάνεται υπόψη ως το σχολείο εκείνο το οποίο είναι σε θέση να προετοιμάσει τους νέους με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν αειφορική συνείδηση και ο τρόπος ζωής τους όπως και η καθημερινότητά τους να εναρμονιστεί με συμπεριφορές που σχετίζονται με την φροντίδα της υγείας και ευημερίας των ίδιων αλλά και των γύρω τους (Hucle, 2010).

Το αειφόρο σχολείο, ο προγραμματισμός, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πρακτικών που εμπíπτουν σε αυτό απορρέουν από τη σύλληψη μιας γενικότερης ιδέας η οποία έχει την τάση να εξελίσσεται. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι γίνονται διαρκώς προσπάθειες στην παγκόσμια κοινότητα προκειμένου η λειτουργία των σχολικών μονάδων να οδηγεί στην εξέλιξη. Υπάρχουν παραδείγματα χωρών όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία και η Σουηδία οι οποίες καταφέρνουν να δίνουν διαρκώς νέα πνοή στο εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθώντας τις αρχές που διέπουν την αειφόρο ανάπτυξη (Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006). Για παράδειγμα στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας για τη χρονική περίοδο που αφορά τα έτη 2000-2007 άρχισε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα «sustainable schools» το οποίο στόχευε στη σταδιακή μεταβολή του χαρακτήρα των σχολείων μέχρι το 2020 και την εναρμόνιση της λειτουργίας αυτών με την αειφορία. Άλλη χαρακτηριστική περίπτωση αφορά στην Κίνα η οποία από το 1996 και μετά άρχισε να δίνει έμφαση στα πράσινα σχολεία (green schools) τα οποία έδιναν έμφαση στην τοποθέτηση

πρασίνου στις αυλές αυτών και στην προστασία του περιβάλλοντος (Rickinson, Hall & Reid, 2015).

Τα χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία των αειφόρων σχολείων είναι πολλά και ποικίλουν. Ο βασικότερος πυλώνας αειφορίας που διέπει τη λειτουργία τους έχει να κάνει με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μεταξύ των στόχων των αειφόρων σχολείων συγκαταλέγεται αρχικά η προσδοκία να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να προσδιοριστούν οι ίδιοι στα πλαίσια ενός νέου τρόπου ζωής στον οποίο υπάγονται νέες οικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες. Τα αειφόρα σχολεία θέτουν στο επίκεντρο της προσοχής τους μαθητές οι οποίοι μπορούν να εκπαιδευτούν κατάλληλα στα πλαίσια μιας υγιούς εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν τις ιδιότητες που χρειάζονται για να γίνουν ευσυνειδητοί πολίτες. Ακόμη, τα αειφόρα σχολεία προάγουν την κριτική σκέψη των νέων για την καθημερινότητα που θέλουν να έχουν προβάλλοντας παράλληλα αντιστάσεις σε κάθε είδους πιέσεις οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου βίου (Rickinson, Hall & Reid, 2015).

Κάνοντας λόγο για τα χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου, θα πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι η έννοια της αειφορίας είναι διαπραγματεύσιμη και επιδέχεται αμφισβητήσεις. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η διαμόρφωση αειφορικής συνείδησης και συμπεριφορών σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο τα σχολεία είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και να τους ενδυναμώσουν, να τους παράσχουν τις κατάλληλες αξίες αλλά και τις απαραίτητες γνώσεις ώστε αυτοί να γίνουν ανεξάρτητοι και να είναι σε θέση να διεξάγουν πορίσματα σχετικά με την κοινωνία αποδίδοντας δε την έννοια της αειφορίας σύμφωνα με τη δική τους κρίση. Λαμβάνοντας υπόψη την παραδοχή ότι η αειφορία καλλιεργείται στους μαθητές και το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ανάλογο του ρόλου που διαδραματίζουν τα σχολεία, δεν αποτελεί έκπληξη η εφαρμογή πρακτικών για την προαγωγή της αειφορίας στην οποία εγκολπώνεται η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων με το σχολείο μερών. Αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών ήταν η διαμόρφωση ενός διαφορετικού υπόβαθρου εκπαιδευτικής πολιτικής στο οποίο υιοθετήθηκε η φιλοσοφία της ολότητας ή διαφορετικά της κοινότητας μάθησης (learning community) όπως ονομάστηκε. Η φιλοσοφία αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι η αειφορία προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων εκείνων οι οποίοι δραστηριοποιούνται υπό

το ίδιο πρίσμα, έχουν παρόμοια οράματα και όμοιους στόχους και θέτουν ίδιες προτεραιότητες (Κάτσεων, 2012).

Με το αειφόρο σχολείο έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές. Στα πλαίσια αυτά η Κωστούλα-Μακράκη (2008) προσπάθησε να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με αυτό. Το πρώτο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στα πλαίσια του σχεδιασμού και προγραμματισμού που κάνουν δεν παραλείπουν να δώσουν έμφαση στην έννοια της βιωσιμότητας. Το δεύτερο χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την ύπαρξη στενής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινωνία και την οικογένεια. Το τρίτο στοιχείο έχει να κάνει με την πραγματοποίηση μαθησιακών προσεγγίσεων οι οποίες έχουν συμμετοχικό χαρακτήρα και δίνουν έμφαση στην προαγωγή των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, στην καλλιέργεια του αναστοχασμού, της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης. Το τέταρτο χαρακτηριστικό αφορά την ενσωμάτωση πυλώνων που άπτονται της βιώσιμης ανάπτυξης και τα προγράμματα σπουδών που ακολουθούνται.

Επιπλέον, το αειφόρο σχολείο εξελίσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα διοικητικά όργανα τους σχολείου και επιτρέπει την ενσωμάτωση ολιστικών αλλά και διαφόρων συστηματικών προσεγγίσεων σχετικά με τη βιωσιμότητα. Εκτός από τα παραπάνω, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο ότι επιτρέπεται να γεφυρωθούν οι μαθησιακές δραστηριότητες με την τοπική κοινωνία και να ενσωματωθούν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μπορεί να ελεγχθεί το οικολογικό αποτύπωμα του σχολείου. Τέλος, το βιώσιμο-αειφόρο σχολείο προάγει τη συμμετοχική έρευνα δράσης στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται και μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε μελετητές αλλά και φορείς οι οποίοι επιφέρουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές (Κωστούλα-Μακράκη, 2008).

3.1.1 Επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι το αειφόρο σχολείο έχει αρκετές ιδιότητες και λειτουργίες. Ειδικά όσον αφορά τις λειτουργίες που επιτελεί μπορούν να εντοπιστούν πολυεπίπεδα και πιο συγκεκριμένα σε:

- Παιδαγωγικό,
- Κοινωνικό/οργανωσιακό και
- Τεχνικό/περιβαλλοντικό επίπεδο

Όσον αφορά το πρώτο επίπεδο δηλαδή το παιδαγωγικό υπάρχουν προσεγγίσεις που γίνονται από ένα σχολείο προκειμένου αυτό να είναι εναρμονισμένο με τις αρχές της αειφορίας. Πρώτα από όλα το σχολείο δίνει έμφαση στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών οι οποίες είναι ενδιαφέρουσες για το μαθητικό κοινό. Ακόμη, προάγει τη βιωματική μάθηση εφαρμόζοντας πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να γίνει αντιληπτή, σαφής και κατανοητή η σύνθετη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο. Ακόμη, συμβάλλει στη δόμηση της μάθησης η οποία σχετίζεται με καταστάσεις που αφορούν την πραγματική ζωή και οι οποίες μπορούν να αναδείξουν το βαθμό της πολυπλοκότητας της. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, το σχολείο συμβάλλει στη μετατροπή της παθητικής μάθησης σε ενεργητική δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να καθορίζουν οι ίδιοι τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα εφαρμοστούν εκπαιδευτικές πρακτικές (αυτορρυθμιζόμενη μάθηση) (Ναούμ, 2014). Τέλος, δίνει έμφαση στην προαγωγή της διεπιστημονικότητας, στην προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες είναι ευέλικτες και στην ανάπτυξη δράσεων οι οποίες υποκινούνται από την πεποίθηση ότι οι συνθήκες της καθημερινότητας είναι μεταβλητές και μπορούν να ανασχηματιστούν (Δασκολιά, 2005).

Σε κοινωνικό-οργανωσιακό επίπεδο το αειφόρο σχολείο καταβάλλει προσπάθειες ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη σημασία της συλλογικής δράσης, της επικοινωνία αλλά και του συνεργατισμού. Αποσκοπεί στην καλλιέργεια ικανοτήτων λήψης αποφάσεων, την καλλιέργεια του σεβασμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης. Στο επίπεδο που περιγράφεται βασικός στόχος του αειφόρου σχολείου είναι να εδραιωθούν οι κατάλληλες βάσεις για την ανάπτυξη κοινωνικών επαφών αλλά και υγιών συναναστροφών τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ αυτών με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Ακόμη, η προσοχή εστιάζεται στην εφαρμογή πρακτικών μέσα από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε διαδικασίες και αναλαμβάνουν να επιτελέσουν καθήκοντα και αρμοδιότητες ώστε σταδιακά να αποκτήσουν εμπειρία και να αποτελέσουν παράγοντες αλλαγής. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα αειφόρο σχολείο έχει τα ανωτέρω χαρακτηριστικά, δε μπορεί να μη γίνει αναφορά στο γεγονός ότι στα πλαίσια λειτουργίας του έχει ιδιαίτερη θέση η τοπική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο αποτελεί πηγή μάθησης το οποίο εξοπλίζει τους μαθητές με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να

εισέλθουν στην κοινωνία όντας αυτόνομοι και δίνοντας έμφαση στη δημοκρατικότητα και τη συνεργατικότητα (Δασκολιά, 2005).

Όσον αφορά την τελευταία περίπτωση επιπέδου (τεχνικό/περιβαλλοντικό) το αιεφόρο σχολείο θα πρέπει να μεριμνά για τις υποδομές του λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της αιεφορίας. Τα σχολικά κτίρια όπως και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται θα πρέπει να συνδέονται με τον προσανατολισμό του σχολείου σε παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο. Στα ίδια πλαίσια θα πρέπει να υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες είναι σύγχρονες και καινοτόμες και μπορούν να μειώσουν τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο. Θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της ενέργειας και την αξιοποίηση του περιβάλλοντα χώρου. Τέλος, το αιεφόρο σχολείο εστιάζει σε πρακτικές που εφαρμόζονται και ακολουθούνται για τη διαχείριση των χώρων, του χρόνου, των μέσων, των πόρων και των απορριμμάτων (διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση χαρτιού και άλλων υλικών, πρακτικές ανακύκλωσης κλπ). Βασικό στοιχείο το περιγραφόμενου επιπέδου είναι η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το μαθητικό κοινό με σκοπό την συζήτηση προβλημάτων, τον αναστοχασμό και τον σχεδιασμό μοντέλων συμπεριφοράς (Huckle, 2010).



Σχεδιάγραμμα 2 Επίπεδα λειτουργίας αιεφόρου σχολείου (Ίδια επεξεργασία)

3.2 Το αειφόρο σχολείο στην ελληνική κοινότητα

Στην Ελλάδα τα αειφόρα σχολεία έκαναν την εμφάνισή τους τη χρονική περίοδο 2004-2015. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια στάθηκε η Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ) η οποία συμμερίστηκε την ιδέα της αειφορίας το 2010 μέσω της θέσπισης του «Βραβείου Αειφόρου Σχολείου». Πρόκειται ουσιαστικά για έναν διαγωνισμό ο οποίος λαμβάνει χώρα μεταξύ των σχολικών μονάδων και έχει ως βασικό αντικείμενο την καταγραφή αλλά και την παρουσίαση του βαθμού στον οποίο η κάθε μονάδα ακολουθεί πρακτικές αειφορίας και τόσο οι λειτουργίες όσο και οι δραστηριότητες της στο σύνολό τους υπάγονται στα τρία πεδία που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο σχεδιάγραμμα (Σχεδιάγραμμα 2).

Ο διαγωνισμός αυτός συνιστά έναν θεσμό για την Ελλάδα ο οποίος έχει σταθερή αξία και υψηλό κύρος και την ίδια στιγμή καθρεφτίζει όλες τις προσπάθειες που καταβάλλονται σε εθνικό επίπεδο προκειμένου οι σχολικές μονάδες και η ίδια η κοινωνία να γίνουν «πράσινες». Η ΕΛΛΕΤ και πιο συγκεκριμένα η παιδαγωγική της ομάδα μετά από μερικά χρόνια ανέδειξε ακόμη περισσότερο την έννοια της αειφορίας μέσω της υλοποίησης προγράμματος το οποίο είχε την ονομασία «Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο: Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε» (Trikaliti 2016). Την περίοδο που περιγράφεται έγιναν κάποιες προσπάθειες από την Ελληνική κοινότητα προκειμένου να διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον για να γίνουν αλλαγές όσον αφορά τις αρχές που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη σχετικά με τα αειφόρα σχολεία.

Οι προσπάθειες που καταβλήθηκαν αποτελούν απόδειξη της πρόθεσης, έως ένα βαθμό, που υπάρχει να ενισχυθεί ο ρόλος των σχολικών μονάδων σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία τα οποία εδράζονται στο ευρύτερο φάσμα της αειφορίας ή της κατάρτισης για την αειφορία. Η θεσμοθέτηση πρακτικών αειφορίας στηρίζεται στην πρόθεση να διαδοθούν αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια λειτουργίας των σχολικών μονάδων και να προβληθούν εργασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων (πχ προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προγράμματα αειφορικής ανάπτυξης). Το αρνητικό είναι ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, παρότι η ιδέα της αειφορίας έγινε αρχικά αποδεκτή με θερμό τρόπο, στη συνέχεια (κυρίως μετά το 2010) παρατηρήθηκαν περιορισμένες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση (Trikaliti 2016).

Η ιδέα της αειφορίας αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για διάφορους ερευνητές αλλά και φορείς όπως το ΚΕΜΕΠΕ (Κέντρο Έρευνας Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) το οποίο μελέτησε τον τρόπο μέσω του οποίου μία σχολική μονάδα είναι σε θέση να εφαρμόσει κάποιες αρχές. Και σε άλλες όμως έρευνες μελετήθηκε η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών σε σχέση με την αειφορία στις οποίες παρατηρήθηκε ότι από τις πρακτικές εκπαίδευσης σχετικές με την αειφορία περισσότερο αποτελεσματική είναι η έρευνα-δράση διότι δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους κατευθυνόμενοι παράλληλα από τη φιλοσοφία της αειφορίας (Espinet & Ζαχαρίου, 2014).

3.3 Δείκτες ποιότητας αειφορίας

Τα αειφόρα σχολεία στην Ελλάδα οργανώνονται και δραστηριοποιούνται γύρω από ένα εύρος πυλώνων οι οποίοι είναι 8 στον αριθμό. Οι πυλώνες αυτοί αποσκοπούν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και την προτροπή αυτών να εμπλακούν σε δράσεις μέσα από τις οποίες η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται θα μπορέσει να μετασχηματιστεί. Οι πυλώνες αυτοί είναι οι ακόλουθοι (ΕΛΛΕΤ, 2022):

- 1ος Πυλώνας: Δημοκρατία και συμμετοχή
- 2ος Πυλώνας: Προαγωγή μάθησης
- 3ος Πυλώνας: Προαγωγή τεχνών και πολιτισμού
- 4ος Πυλώνας: Αειφορικό κτίριο και αυλή
- 5ος Πυλώνας: Εξοικονόμηση ενέργειας / πολιτική μετακινήσεων
- 6ος Πυλώνας: Εξοικονόμηση πόρων/ νερό και απορρίμματα
- 7ος Πυλώνας: Προαγωγή υγείας στο σχολείο
- 8ος Πυλώνας: Από την τοπική στην πλανητική κλίμακα

Εν συνεχεία, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι για τον προσδιορισμό της αειφορίας, ως αυτή απορρέει από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με τους 8 πυλώνες, λαμβάνονται αναπόφευκτα υπόψη κριτήρια ποιότητας τα οποία αφορούν στο παιδαγωγικό, στο κοινωνικό-οργανωτικό και στο τεχνικό-περιβαλλοντικό τομέα. Πρακτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν δείκτες ποιότητας οι οποίοι καθρεφτίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας των πολιτικών που εφαρμόζονται από ένα σχολείο το οποίο είναι στραμμένο προς την αειφορία. Οι

δείκτες αυτοί για τους οποίους γίνεται λόγος αποτελούν μέτρα σύγκρισης των σχολείων μεταξύ τους και στηρίζονται σε ένα φάσμα διαφορετικών δραστηριοτήτων. Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε ένα μεγάλο εύρος δεικτών αειφορίας αλλά παρά το γεγονός αυτό δε γίνεται αναφορά για εκτίμηση της δράσης των σχολείων με την βοήθεια «δεικτών αειφόρου σχολείου» οι οποίοι βαθμολογούνται. Σύμφωνα με τον Καλαϊτζίδη (2022), το σετ των δεικτών αειφόρου σχολείου όπως αυτό ισχύει από το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2022-2023 περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

Παιδαγωγικοί δείκτες

- Π1. Εισαγωγή, σε αυξανόμενο βαθμό, μαθητοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, προκειμένου να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό και αποδοτικό.
- Π2. Εισαγωγή, σε αυξανόμενο βαθμό, παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας από τους διδάσκοντες, για την ανάπτυξη της κριτικής, συστημικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών.
- Π3. Διάχυση της Αειφορίας και της Κλιματικής Αλλαγής σε όλα τα μαθήματα του σχολείου (Ολιστική Σχολική Προσέγγιση) .
- Π4. Πραγματοποίηση όλων των προβλεπόμενων διδακτικών και εκπαιδευτικών επισκέψεων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και διοργάνωση εκδηλώσεων (πολιτιστικών, περιβαλλοντικών κα). (Προαιρετικός δείκτης μόνο για όσο ισχύουν υγειονομικά μέτρα).
- Π5. Σταδιακή εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχει το σχολείο (Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά).
- Π6. Ανάλυση δράσεων για πρόληψη και μείωση της ενδοσχολικής βίας και της σχολικής διαρροής.
- Π7. Ετήσιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θεματολογία που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί του Συλλόγου Διδασκόντων.

Κοινωνικοί - οργανωσιακοί δείκτες

- Κ1. Δημοκρατική διαδικασία για τη σύνθεση και αναθεώρηση του Σχολικού Κανονισμού, καθώς και για την επιλογή των μελών της Επιτροπής Αειφόρου Σχολείου.

- K2. Συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες για τη σύνθεση του Σχολικού Προγράμματος Δράσης (Σ.Π.Δ.), με τη συμμετοχή όλων στην υλοποίησή του (εκπαιδευτικοί, παιδιά και γονείς).
- K3. Κοινωνικές δράσεις ενταγμένες στο ΣΠΔ του σχολείου.
- K4. Συνεργασία του σχολείου με επιστήμονες, καλλιτέχνες, επαγγελματίες, πολίτες ή φορείς της κοινωνίας των πολιτών και άλλους φορείς, ενταγμένη στο ΣΠΔ (άνοιγμα στην κοινωνία). K5. Ανάλυση δράσεων και μέτρων πρόληψης, προαγωγής και προστασίας της υγείας των μαθητών και εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού κυκλείου, όπου υπάρχει.
- K6. Τακτική σύγκληση του Σχολικού Συμβουλίου και εμπλουτισμός της θεματολογίας με ζητήματα αειφορίας και κλιματικής αλλαγής (Πολιτικής προστασίας κα).
- K7. Δημοκρατική και πλήρης λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και των μαθητικών κοινοτήτων (όπου προβλέπονται).

Τεχνικοί - περιβαλλοντικοί δείκτες

- O1. Τακτικές δράσεις ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας για τη μείωση των απορριμμάτων, για την διαλογή στην πηγή, για την αξιοποίηση ανακυκλώσιμων υλικών στις μαθητικές χειροτεχνίες και για τη σταθερή λειτουργία κομποστοποιητή.
- O2. Μείωση της κατανάλωσης νερού, ηλεκτρικού, καυσίμου θέρμανσης και χαρτιού φωτοτυπίας και τήρηση σχετικών μετρήσεων-δεδομένων. Φιλικά προς το περιβάλλον απορρυπαντικά καθαρισμού του σχολείου.
- O3. Αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων θέρμανσης και δροσισμού, αντί πετρελαίου/ΦΑ και κλιματιστικού.
- O4. Αισθητικές παρεμβάσεις και αναβάθμιση του σχολείου, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, Δήμο και άλλους συνεργάτες.
- O5. Σχολικός λαχανόκηπος ή ανθόκηπος, με τη συνεργασία γονέων και τοπικού Δήμου και τακτικές δράσεις φύτευσης δέντρων, θάμνων και άλλων φυτών της τοπικής χλωρίδας στο σχολείο ή/και εκτός σχολείου.
- O6. Συλλογή και αξιοποίηση του νερού της βροχής.

Είτε πρόκειται για την περίπτωση της Ελλάδας είτε για οποιαδήποτε άλλη χώρα η οποία συµμερίζεται τις αρχές της αειφορίας θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά κάποιο τρόπο δίνεται έµφαση στην έννοια της καινοτοµίας. Ο ισχυρισµός αυτός απορρέει από την πεποίθηση ότι τα αειφόρα σχολεία συνδέονται στενά µε την καινοτοµία και αποτελούν προέκταση των ευκαιριών που αναδύονται στα πλαίσια της. Ένα σχολείο το οποίο εφαρµόζει βιώσιµες πρακτικές µε σκοπό την ανάδειξη ενός νέου τρόπου συµπεριφοράς και την κατανόηση του γεγονότος ότι κάτι τέτοιο πρέπει να συμβεί (πχ βραβείο αειφόρου σχολείου) ανάγει αυτόµατα την αξία που έχει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστηµα και την ίδια στιγμή δηµιουργεί νέες προοπτικές εξέλιξης παρότι η λειτουργία του και πολλές από τις διαστάσεις που έχει µπορεί να παραµένουν ανεξερεύνητες (Trikaliti 2016).

Τα ευρήµατα από τη διεθνή κοινότητα µαρτυρούν ότι η µετάβαση από τη θεωρία στην πράξη έχει µεγάλη απόσταση. Αυτό σηµαίνει πρακτικά ότι η ιδέα του αειφόρου σχολείου µπορεί εύκολα να συλληφθεί αλλά στην πράξη ενδέχεται να προκύψουν αρκετά εµπόδια και δυσκολίες. Κάτι τέτοιο στηρίζεται στο γεγονός ότι για να οικοδοµηθεί ένα αειφόρο σχολείο θα πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές σε ατοµικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο, συνεπώς απαιτείται διαρκή προσπάθεια, διερεύνηση των αναγκών σε βάθος αλλά και ανατρεπτικές συµπεριφορές οι οποίες πρέπει να είναι ριζικές. Η παραδοχή αυτή είναι γενική και από τον κανόνα αυτό δεν εξαιρούνται τα ελληνικά αειφόρα σχολεία. Υπάρχουν αναφορές από τη διεθνή κοινότητα οι οποίες συµμερίζονται την άποψη ότι ένα αειφόρο σχολείο καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Μπορεί να ειπωθεί µάλιστα πως κάθε σχολείο, είτε είναι ελληνικό είτε όχι, φέρει τα δικά του γνωρίσµατα όσο την ίδια στιγμή αποτελεί αναπόσπαστο κοµµάτι της τοπικής κοινότητας αλλά και ενός ευρύτερου συνόλου µε το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Συνεπώς, η εφαρµογή αειφόρων πρακτικών θα πρέπει να προσαρµόζεται στα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και στις ανάγκες αυτής και του εκάστοτε σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

3.4 Πλεονεκτήµατα του αειφόρου σχολείου

Το αειφόρο σχολείο σχετίζεται σε µεγάλο βαθµό µε την πραγµατοποίηση αλλαγών και ως εκ τούτου συνιστά µία σηµαντική µορφή καινοτοµίας. Η έννοια ακριβώς της καινοτοµίας έχει συνδεθεί από τον Hargreaves (2003) ως η αλλαγή εκείνη κατά την οποία αναδύεται στην επιφάνεια κάτι το οποίο είναι καινούργιο και την ίδια στιγμή

πρωτοποριακό. Στα πλαίσια αυτής συνοψίζεται η προσπάθεια να αλλαχθούν οι πρακτικές ώστε να επιτευχθεί βελτίωση των αποτελεσμάτων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ένα σχολείο το οποίο είναι αειφόρο είναι την ίδια στιγμή άταρκες και φιλικό, διακατέχεται από δημοκρατικές και φιλοπεριβαλλοντικές αρχές. Η αλήθεια είναι ότι η έννοια του αειφόρου σχολείου είναι αρκετά διευρυμένη, συνεπώς, είναι κάπως δύσκολο να οριοθετηθούν με απόλυτη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά που έχει αλλά και τα πλεονεκτήματα που αυτό προσφέρει. Παρά το γεγονός αυτό θα μπορούσε να γίνει μία προσπάθεια για να παρουσιαστούν στα πλεονεκτήματα του. Αρχικά, μέσω του αειφόρου σχολείου μειώνεται το οικολογικό αποτύπωμα και η κατανάλωση ενέργειας, νερού και χαρτιού. Αυτό συνεπάγεται ότι μέσα από τη λειτουργία του δύναται να εξοικονομηθούν φυσικοί και οικονομικοί πόροι.

Επιπλέον, ένα άλλο βασικό πλεονέκτημα έχει να κάνει με το γεγονός ότι εμπλέκεται σε μία διαδικασία αυτοβελτίωσης ως οργανισμός μάθησης και στα ίδια πλαίσια θέτονται οι κατάλληλες βάσεις για να γίνει καλύτερη η εκπαίδευση που παρέχεται αλλά και το επαγγελματικό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε αυτό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η πραγματοποίηση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων αλλά και μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν την επιμόρφωση και τη συνεργασία σε ενδοσχολικό επίπεδο. Ως βασικό πλεονέκτημα μπορεί να αναφερθεί ακόμη το γεγονός ότι ενδυναμώνονται οι σχέσεις των σχολικών μονάδων με την κοινωνία και θέτονται βάσεις αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Ακόμη, τα σχολεία μπορούν να μετατραπούν σε αποδέκτες της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας οι οποίες σχετίζονται με τον περιορισμό του οικολογικού αποτυπώματος (Φλογαΐτη et al, 2010α).

Δε θα μπορούσε να μη γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η εφαρμογή αειφόρων πρακτικών σηματοδοτεί την καλύτερη λειτουργία των κτιρίων των σχολείων αλλά και την καλύτερευση της εικόνας των σχολικών μονάδων. Σε αυτό επιδρά σημαντικά η συχνότητα και η ένταση αλληλεπίδρασης των σχολικών μονάδων με την κοινωνία όσο παράλληλα υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες είναι πράσινες. Ένα τελευταίο πλεονέκτημα του αειφόρου σχολείου έχει να κάνει με την επίτευξη του εθνικού στόχου αλλά και τη θέσπιση βάσεων οι οποίες αφορούν στην οικο-ανάπτυξη. Τα αειφόρα σχολεία δημιουργούν μαθητές-πολίτες οι οποίοι είναι ενημερωμένοι, υπεύθυνοι και δραστήριοι και αυτό είναι βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση αλλαγών (Φλογαΐτη et al, 2010).

3.5 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην προαγωγή της αειφορίας

Όπως έγινε κατανοητό από την προηγούμενη ενότητα τα αειφόρα σχολεία έχουν πολλά και διαφορετικά πλεονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα αυτά έχουν τη βάση τους σε διάφορους παράγοντες και ένας βασικός από αυτούς, α μη τι άλλο ο βασικότερος, έχει να κάνει με το ρόλο του διευθυντή και τη στάση που αυτός τηρεί στα πλαίσια λειτουργίας του σχολείου. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι ο ρόλος του διευθυντή δε διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων, αν δηλαδή μια μονάδα υπάγεται στη γενική ή την ειδική αγωγή. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά μία σχολική μονάδα θα πρέπει να δίνεται έμφαση στο κλίμα που επικρατεί. Η διαμόρφωση του κλίματος όπως και της σχολικής κουλτούρας μπορεί να επιτευχθεί εάν δοθεί έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό από το οποίο απαρτίζεται μία μονάδα. Στα πλαίσια της ποιοτικής λειτουργίας ενός σχολείου αλλά και της προαγωγής αυτής θα πρέπει να επιλέγονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας τις αρμοδιότητες τους και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αειφορίας. Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν μία σχολική μονάδα αποτελούν βασικό της περιουσιακό στοιχείο αφού πρόκειται για ανθρώπους οι οποίοι είναι ικανοί να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εργασιακές συνθήκες και να συμβάλουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στην επιτυχημένη πορεία του οργανισμού (Saiti, 2012). Εύλογα μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν μία ιδιαίτερη θέση στις σχολικές μονάδες και έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης για την καλή λειτουργία αυτών. Όμως τη μεγαλύτερη ευθύνη την έχει ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας ο οποίος είναι ο πιο αρμόδιος για την εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών εργασίας και τον συντονισμό του σχολικού βίου (Πασιαρδής, 2004).

Η σχέση που υπάρχει μεταξύ της αειφόρου ανάπτυξης και του ρόλου του διευθυντή ως ηγετικό στέλεχος έχει αναγνωριστεί από πλήθος ερευνητών από την παγκόσμια κοινότητα καθώς παράγονται πολύ σύμφωνες γνώμες στις οποίες τονίζεται ότι ο διευθυντής είναι μία πολύ βασική συνισταμένη της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής είναι εκείνο το πρόσωπο το οποίο ασκεί ηγεσία στα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε όλες τις περιπτώσεις λειτουργίας μίας μονάδας, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε όχι, παρατηρείται να υπάρχει σχετικό οργανόγραμμα στην κορυφή του οποίου βρίσκεται ο ηγέτης ο οποίος εισηγείται κεντρικές πολιτικές και οι οποίες στη συνέχεια διοχετεύονται στην υπόλοιπη ιεραρχία. Έτσι και στην περίπτωση του σχολείου οι αποφάσεις

λαμβάνονται από πάνω προς τα κάτω και η επιρροή τους καθορίζεται από τη στάση του διευθυντή αλλά και τα χαρακτηριστικά που αυτός έχει (Σαΐτης, 2007).

Ο ρόλος αυτού του ιδιαίτερου ηγετικού προσώπου δεν είναι εύκολος καθώς εμπλέκονται αρκετοί παράγοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως είναι για παράδειγμα ο αποτελεσματικός χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού και η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Ο διευθυντής δε διεκπεραιώνει απλώς τις υποθέσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα της οποίας ηγείται αλλά πρέπει να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και υπόδειγμα προς μίμηση. Είναι εκείνος ο οποίος αναλαμβάνει να εμπυχώσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, λαμβάνει διαρκώς πρωτοβουλίες, φροντίζει να διατηρεί τις ισορροπίες ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και δραστηριοποιείται με ευέλικτο τρόπο. Διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική, παρέχει υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όταν απαιτείται και αφουγκράζεται το περιβάλλον στο οποίο και ο ίδιος δραστηριοποιείται (σχολείο) ώστε να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες που υπάρχουν κάθε φορά (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός ως ηγέτης θα πρέπει να έχει δεξιότητες σε διοικητικό, τεχνικό και προσωπικό επίπεδο. Θα πρέπει να μπορεί να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, να παρέχει κίνητρα εργασίας και να έχει όραμα και τέλος θα πρέπει να έχει ισχυρή προσωπικότητα, να διακατέχεται από αυτοπεποίθηση, ψυχική ανθεκτικότητα, ακεραιότητα αλλά και ωριμότητα σε συναισθηματικό επίπεδο (Σαΐτης, 2007). Με τα χαρακτηριστικά αυτά με τα οποία θα πρέπει να είναι προικισμένος ένας εκπαιδευτικός ήρθαν σύμφωνοι οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) οι οποίοι συμμερίστηκαν και πλέον χαρακτηριστικά όπως είναι:

- Δεξιότητες μετασχηματισμού. Ένας διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζει τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί και να τους ενδυναμώνει δείχνοντας εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους και συμμετέχοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο μετασχηματισμός μπορεί να επέλθει μέσω πρακτικών που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση (πχ ηθική ανταμοιβή) ή την μεταβολή των διαδικασιών που ακολουθούνται για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
- Υπεύθυνη, ενσυνείδητη και σταθερή δραστηριοποίηση. Ο διευθυντής οφείλει να είναι σταθερός στις απόψεις του και να δραστηριοποιείται υπεύθυνα

εκτιμώντας τους πιθανούς κινδύνους και τις συνέπειες των πράξεών του. Ακόμη, είναι σημαντικό να έχει σταθερή πορεία και να επιδιώκει τις αλλαγές που θα αποφέρουν κάποιο όφελος.

- Δημιουργικότητα και ευαισθησία. Αν θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάτι τον διευθυντή αυτό είναι σίγουρα το πνεύμα δημιουργικότητας και η ευαισθησία. Η δημιουργικότητα έχει να κάνει με την αναζήτηση λύσεων για την επίλυση προβλημάτων σε περίπτωση σύνθετων καταστάσεων και η ευαισθησία έχει να κάνει με την κατανόηση των συναισθημάτων, των προσδοκιών, των αναγκών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ο Πασιαρδής (2004) έχει υποστηρίξει ότι ο καλύτερος διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος τηρεί ενεργητική στάση, εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές και διακατέχεται από την ικανότητα να διαμορφώνει εκπαιδευτικά προγράμματα και να εφαρμόζει στρατηγικές με ανταποδοτικό χαρακτήρα. Όλες οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τον διευθυντή και γενικότερα όλη η στάση που αυτός τηρεί θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα και αυτό έχει να κάνει με το στυλ ηγεσίας που πρέπει να υιοθετείται. Χαρακτηριστικά, δεν ενδείκνυται η υιοθέτηση αυταρχικού στυλ καθώς η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπως και ενέπνευση αυτών μπορεί να επέλθει μέσα από την συμμετοχική και δημοκρατική ηγεσία. Η καινοτομία λαμβάνεται υπόψη ως βασικό γνώρισμα ενός διευθυντή διότι χάρη σε αυτή ένα σχολείο μπορεί να προσανατολιστεί προς την αειφορία.

Οι Hargreaves και Fink (2004) έχουν συμπεριστεί την άποψη ότι ο ένας διευθυντής ο οποίος πληροί όλα τα παραπάνω μπορεί να θέσει βασικούς πυλώνες αειφορίας, να μετασχηματίσει το σχολείο σε εκπαιδευτική κοινότητα και να τις συνδέσει με την τοπική κοινωνία αλλά και ευρύτερους φορείς. Ο σχολικός ηγέτης προάγει την αειφορία και την Διά Βίου Μάθηση. Εκτός από την μεταλαμπάδευση του οράματος για την εξέλιξη του σχολείου ο ηγέτης ενστερνίζεται τις αρχές της αειφορίας και προσπαθεί να τις κάνει γνωστές στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Έτσι, συνιστά βασικό παράγοντα σχολική εξέλιξης, αλλαγής, νέων προσεγγίσεων αλλά και υιοθέτησης νέων συμπεριφορικών μοτίβων. Επιλογικά, κάθε ηγέτης ως βασικός εκπρόσωπος μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει μία πληθώρα χαρακτηριστικών και να στρέφεται προς την αειφορία προσπαθώντας διαρκώς να πραγματοποιεί μεταρρυθμίσεις και να ανταποκρίνεται στις υφιστάμενες προκλήσεις με γνώμονα το συλλογικό όφελος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1 Η σχέση της ειδική αγωγής με την αειφορία και τις διαστάσεις της

Η αειφορία είναι μία έννοια στην οποία συνοψίζεται ένα πλήθος δραστηριοτήτων το οποίο αφορά κοινωνικές και περιβαλλοντικές κυρίως διαστάσεις. Σε προηγούμενο κεφάλαιο έγινε κατανοητό ότι τα τελευταία χρόνια η έννοια αυτή εξετάζεται σε σημαντικό βαθμό σε εκπαιδευτικά πλαίσια καθώς έχουν κάνει την εμφάνισή τους τα αειφόρα σχολεία τα οποία διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και στο σταδιακό μετασχηματισμό της συμπεριφοράς τους. Τα σχολεία εναρμονίζονται με τις αρχές της αειφορίας, είτε αυτά αφορούν στη γενική είτε στην ειδική αγωγή.

Ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες υπάρχει μία βασική διαφορά η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα μάθησης. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης (γενική αγωγή) έχουν περισσότερες πιθανότητες να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν την αειφορία διότι βρίσκονται σε καλύτερη θέση όσον αφορά την ικανότητα να αποκτούν και να επεξεργάζονται τις γνώσεις που τους παρέχονται. Οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και έχουν ειδικές ικανότητες ως προς τη διαδικασία της μάθησης. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι για να εξοικειωθούν με τις πληροφορίες σχετικά με την αειφορία απαιτούνται μεγαλύτερες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση η οποία εστιάζει σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα αποσκοπεί γενικά στην εξοικείωση του μαθητικού κοινού με το εξωτερικό περιβάλλον και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση των κοινωνικών και των περιβαλλοντικών αξιών αλλά και τη σταδιακή διαμόρφωση συνθηκών μέσα από τις οποίες όλοι οι μαθητές μπορούν να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες αποκτώντας την πρόποσα κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση (Γούπος, 2005).

Με την αξιοποίηση μεθόδων που αφορούν στην αειφορική εκπαίδευση επιχειρείται να συνδεθεί το σχολείο, ανεξάρτητα από το αν αυτό δραστηριοποιείται υπό το πρίσμα της γενικής ή ειδικής αγωγής, με το φυσικό περιβάλλον και να τεθούν προβληματισμοί. Στο βωμό αυτού του εγχειρήματος τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούνται αλλά και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα είναι

σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών σε ατομικό επίπεδο. Πρακτικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να διαφοροποιούνται για μαθητές γενικής αλλά και μαθητές ειδικής αγωγής. Σχετικά με την πεποίθηση αυτή οι Barraza και Walford (2002) έχουν υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση είναι εκείνη η μέση οδός η οποία μπορεί να οδηγήσει στην αειφόρο διαχείριση ξεκινώντας από τοπικό επίπεδο, από το σπίτι, το σχολείο, την τοπική κοινωνία και το περιβάλλον. Είναι δε, ο παράγοντας εκείνος ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο να υιοθετηθούν θετικές στάσεις και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά ζητήματα τα οποία άπτονται της κοινωνίας και του περιβάλλοντος.

Η σχέση της αειφορίας με την ειδική αγωγή δεν είναι ίδια με τη σχέση που υπάρχει με την γενική αγωγή. Ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας δε συνηθίζεται να γίνεται λόγος για αειφόρες πρακτικές που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής διότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις και απουσιάζει το ενδιαφέρον. Η έλλειψη συχνότητας για αυτή τη συσχέτιση σε ελληνικό έδαφος δημιουργεί πληθώρα ερωτηματικών όσον αφορά το βαθμό στον οποίο μπορούν να διαμορφωθούν υπεύθυνοι πολίτες οι οποίοι έχουν ειδικές ικανότητες αλλά και το βαθμό στον οποίο μπορούν να επιτευχθούν τα αποτελέσματα μάθησης υπό την επίδραση των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων εμπλεκομένων μερών όπως είναι οι γονείς (Λιαράκου, 2002).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετές διαφωνίες ως προς το γεγονός ότι οι αειφορικές πρακτικές όπως είναι για παράδειγμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να βρει εφαρμογή στην ειδική αγωγή αλλά παρατηρείται συμφωνία ως προς το γεγονός ότι τέτοιου είδους μορφές εκπαίδευσης παρέχουν αρκετές ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές ικανότητες για να μάθουν με εποικοδομητικό τρόπο και να αποκτήσουν σταδιακά την ικανότητα να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση επιτυγχάνοντας την ίδια στιγμή την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια αυτού (Ritchie, 2001). Την ίδια στιγμή παράγονται αρκετές όμοιες απόψεις ως προς το γεγονός ότι μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με την αειφορία (πχ περιβαλλοντική εκπαίδευση) μπορούν να τεθούν οι βάσεις ώστε να βελτιωθεί η συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές ικανότητες τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και εκτός αυτού αλλά και να βελτιωθεί η επίδοση που αυτοί παρουσιάζουν στις σχολικές δραστηριότητες.

Η σχέση της αειφορίας με τη γενική και την ειδική αγωγή μπορεί να προσδιοριστεί σε κάποιο βαθμό εάν ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αλλά και οι ιδιαιτερότητες που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής το πρόγραμμα σπουδών είναι διαφοροποιημένο σε σχέση με την περίπτωση της γενικής αγωγής γεγονός που έγκειται ακριβώς στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, περισσότερη έμφαση στις διαδικασίες μάθησης και περισσότερο στοχευμένες δράσεις. Τη σημερινή εποχή η αειφορική εκπαίδευση που παρέχεται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε κάποιο βαθμό όπως και να αποκτήσουν κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση προκειμένου την ίδια στιγμή να ενταχίζονται (Λιαράκου, 2002).

Ο σκοπός αυτός απορρέει από την πεποίθηση ότι διαμέσου αυτής μπορούν να προκύψουν θετικά αποτελέσματα σε κοινωνικό, σχολικό, συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα οι στόχοι που θέτονται στα πλαίσια αυτού είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την αειφορία και ειδικότερα με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα αυτών των τάσεων οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον υπάγονται δίκαια στο φάσμα των εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες εφαρμόζονται από τις μονάδες ειδικής αγωγής (Λιαράκου, 2002).

4.2 Εναλλακτικοί τρόποι προαγωγής της αειφορίας στα ειδικά σχολεία

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε μαθητές δεν έχει να κάνει μόνο με το γεγονός, αυτό καθαυτό, ότι η εκπαίδευση κατηγοριοποιείται στην γενική και την ειδική. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί πλήθος αλλαγών που αφορούν την κάθε κατηγορία οι οποίες γίνονται προκειμένου να εφαρμοστούν εναλλακτικοί τρόποι για τη μετάδοση της γνώσης. Υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι έχουν υποστηρίξει ότι η αειφορία μπορεί να συνδεθεί σε σημαντικό βαθμό με την ειδική αγωγή και την επίτευξη του στόχου της αποτελεσματικότερης μάθησης των μαθητών με ειδικές ικανότητες μέσα από τον πολιτισμό και την τέχνη. Το σχολείο δε μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά εάν λειτουργεί ως κλειστό σύστημα αλλά απαιτείται να συνδεθεί και να δανειστεί στοιχεία από τα δύο αυτά πεδία (Agrawal & Prasad, 2013). Έρευνες από τη διεθνή κοινότητα που έχουν πραγματοποιηθεί για να αξιολογήσουν και να εκτιμήσουν τη σχέση της αειφορίας με την ειδική αγωγή κατέληξαν σε

ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα νέων εναλλακτικών τρόπων εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Η Διδαχού και συν. (2012) έχουν υποστηρίξει για παράδειγμα ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση του κουκλοθέατρου. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν παρατήρησαν ότι αυτός ο τρόπος μάθησης είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να γίνουν περισσότερο συμμετοχικοί στη διαδικασία μάθησης και περισσότερο ενεργητικοί με αποτέλεσμα να είναι σε ευνοϊκότερη θέση να λάβουν περιβαλλοντικά μηνύματα. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξαν οι Sprecca και Lozzi (1984) οι οποίοι παρατήρησαν ότι τα προγράμματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές με ειδικές ικανότητες ενισχύοντας το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον αλλά και τις γνώσεις τους για αυτό.

Ομοίως, η Γαλιατσάτου (2015) μελέτησε σε δική της έρευνα τη σχέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την ειδική αγωγή και προσπάθησε να εξετάσει την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων μάθησης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η αξιοποίηση της τέχνης και η εφαρμογή προγραμμάτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης που σχετίζονται με το θέατρο έχουν μία ιδιαίτερη δυναμική γιατί μπορούν να επηρεάσουν τη γνωστική αντίληψη των μαθητών και τον τρόπο που αυτοί εφαρμόζουν τη γνώση στην καθημερινότητα.

Στα πλαίσια των εναλλακτικών τρόπων μάθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συγκαταλεχθούν κι άλλες τεχνικές και μέθοδοι εκτός από το κουκλοθέατρο και την ευρύτερη αξιοποίηση του χώρου της τέχνης. Η ειδική αγωγή είναι ένας χώρος στον οποίο μπορούν να βρουν εφαρμογή διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές όπως είναι η μέθοδος Project, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος (problem solving method), η πειραματική μέθοδος (experimentation), η μελέτη χαρακτηριστικής περίπτωσης (casestudy), η μελέτη πεδίου (field study), η προσομοίωση (simulation), τα παιχνίδια (κοινά παιχνίδια, παιχνίδια σε Η/Υ/), τα παιχνίδια ρόλων, τα μουρμουρητά (buzz activity), η χαρτογράφηση εννοιών, η ιδεοθύελλα (brainstorming session) κ.ά. (Τζιώνης, 2020).

Μέσα από τους παραπάνω τρόπους μπορεί να δοθεί έμφαση στην αειφορική εκπαίδευση και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσουν να

εναρμονιστούν σταδιακά με ένα διαφορετικό μοντέλο μάθησης. Παράλληλα, έχουν σημαντικές πιθανότητες να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία και να εμπλακούν σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μπορούν να αποκτήσουν κίνητρα για την αναζήτηση λύσεων που αφορούν σε περιβαλλοντικά προβλήματα. Η παραπάνω μέθοδοι και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προάγουν την αειφορία μπορούν να διαδραματίσουν ένα καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντική και κοινωνική συνείδηση αλλά και στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας στην οποία οι πολίτες θα είναι σε θέση να αποδέχονται τους ανθρώπους χωρίς να οδηγούνται σε προκαταλήψεις αλλά και διακρίσεις (Τζιώνης, 2020).

4.3 Γνωστικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών και απόψεις αυτών για την αειφορία στην ειδική αγωγή

Η επίτευξη της αειφορίας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση. Στα πλαίσια λειτουργίας των σχολικών μονάδων η εφαρμογή πολιτικών που έχουν να κάνουν με την αειφορία προϋποθέτει έναν βασικό παράγοντα ο οποίος έχει να κάνει με την πρόθεση των εκπαιδευτικών να διδάξουν αποτελεσματικά και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί όπως και ο διευθυντής, ο οποίος, όπως έγινε σαφές ήδη κατέχει έναν ιδιαίτερο και κρίσιμο ρόλο για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, είτε αυτές αφορούν τη γενική είτε την ειδική αγωγή, θα πρέπει να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των μαθητών και να υποστηρίζουν θερμά το όραμα που αφορά τη σταδιακή υιοθέτηση κοινωνικών και περιβαλλοντικών αρχών. Εξίσου βασικός παράγοντας είναι η ύπαρξη γνώσεων από τη μεριά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι παράλογο να υποστηρίζει κανείς την αναγκαιότητα εφαρμογής πρακτικών αειφορίας και την ίδια στιγμή το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών να είναι χαμηλό. Στην περίπτωση αυτή γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι της αειφορίας δε μπορούν να επιτευχθούν σε επιθυμητό βαθμό. Η αειφορία υπονομεύεται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό όταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι θετικές αλλά χαρακτηρίζονται από αρνητισμό. Στην περίπτωση της ειδικής αγωγής οι στάσεις των εκπαιδευτικών δύνανται να είναι περισσότερο αρνητικές όσον αφορά την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και την ουσιαστική ενασχόληση με τους μαθητές με ειδικές ικανότητες επειδή μπορούν να εμπλακούν στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις αλλά και συμπεριφορές οι οποίες εδράζονται στις

ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητικού κοινού. Κάτι αντίστοιχο μπορεί να συμβεί και για την περίπτωση των μαθητών, τις γνώσεις που αυτοί έχουν αλλά και τις απόψεις που διαμορφώνουν τόσο σε σχέση με το περιβάλλον του σχολείου όσο και γενικότερα (Μυρτσίδης, 2015).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετές έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στη διεθνή κοινότητα αλλά και στην Ελλάδα με σκοπό να εξεταστεί η επιρροή που μπορούν να ασκήσουν το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και η στάση που αυτοί έχουν. Πρόκειται για έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Τσιούμα (2008) πραγματοποίησε μία έρευνα στη Ρόδο με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πυρκαγιές των δασών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ήταν γνώστες του θέματος εκφράζοντας υπεύθυνη στάση προς τα δάση.

Σε άλλη έρευνα της Μαλκότση (2018) εξετάστηκε το γνωστικό υπόβαθρο, οι απόψεις αλλά και οι στάσεις μαθητών από το νομό Έβρου όσον αφορά την αειφορική διαχείριση των δασών οι οποίοι φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές είχαν προβεί στην παρακολούθηση αρκετών προγραμμάτων σχετικών με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αρκετά από αυτά είχαν σχέση με τα δασικά οικοσυστήματα. Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών είχε ξεκινήσει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι, από τη μία οι μαθητές είχαν κάποιες γνώσεις σχετικές με την αειφορία των δασών και από την άλλη οι απόψεις που είχαν για το περιβάλλον χαρακτηρίζονταν από φιλικότητα. Σε όμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν οι Κωστοπούλου και συν. (2018) σε δική τους έρευνα οι οποίοι μελέτησαν πάλι μαθητές από το νομό Έβρου και οι οποίοι φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν γνώστες των ωφελειών που προκύπτουν από τα δάση αλλά εντοπίστηκαν ελλείψεις όσον αφορά βασικές έννοιες που αφορούν το περιβάλλον.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν εξίσου σημαντικά ευρήματα. Η Τσαγκαλάκη (2013) διερεύνησε της γνώμες εκπαιδευτικών από το νομό Αττικής οι οποίοι δραστηριοποιούνταν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά ζητήματα που αφορούν την αειφορία αλλά και τη σχέση αυτής με τις σχολικές μονάδες. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συµμερίζονται την εφαρµογή εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικών µε την αειφορία αλλά υπογράµµισε ότι είναι σηµαντικό να γίνουν καίριες αλλαγές για την προώθηση αυτής. Στην ίδια έρευνα εντοπίστηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είχε λάβει κάποια σχετική επιµόρφωση σχετικά µε την αειφορία και δεν είχε εμπλακεί στην εκπόνηση κάποιου σχετικού προγράµµατος. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσµατα της έρευνας της Σκουφά (2003) η οποία µελέτησε τις γνώµες των εκπαιδευτικών οι οποίοι δραστηριοποιούνταν στην Πρωτοβάθµια και Δευτεροβάθµια εκπαίδευση. Το δείγµα που µελετήθηκε αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονταν σε όλους τους νοµούς της Μακεδονίας για τη χρονική περίοδο 1995-2000. Στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν γνώσεις σχετικά µε την αειφορία ήταν κυρίως εκείνοι οι οποίοι συµμετείχαν σε προγράµµατα αειφορίας (πχ προγράµµατα περιβαλλοντικής αγωγής) ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν εμπλακεί σε τέτοια προγράµµατα η ρητή γνώση παρουσίασε ελλείψεις.

Τέλος, ο Αθανασάκης (2012) προσπάθησε να συσχετίσει δηµογραφικές µεταβλητές µε την στάση των εκπαιδευτικών προς την αειφορία και παρατήρησε ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά µε την υιοθέτηση θετικών στάσεων. Πιο συγκεκριµένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν σε µεγαλύτερη ηλικιακή οµάδα εμφανίζουν καλύτερη σχέση µε την αειφορία σε σχέση µε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι νεότεροι σε ηλικία. Τα ανωτέρω ευρήµατα φανερώνουν σε σηµαντικό βαθµό ορισµένα βασικά χαρακτηριστικά που ορίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους µαθητές και τη σχέση που αυτοί έχουν µε την αειφορία. Είναι κρίσιμο να αναφερθεί, ωστόσο, ότι οι περισσότερες έρευνες που εντοπίστηκαν έχουν να κάνουν µε τη γενική αγωγή γεγονός που επιβεβαιώνει υφιστάµενες πεποιθήσεις σύµφωνα µε τις οποίες η αειφορία υπό το πρίσµα της ειδικής αγωγής έχει διερευνηθεί σε πολύ µικρό βαθµό.

4.4 Ειδική αγωγή και αειφορία: κοινοί ορίζοντες και προοπτικές

Τη σηµερινή εποχή η εφαρµογή πρακτικών που σχετίζονται µε την αειφορία όπως η περιβαλλοντική αγωγή µπορεί να διαδραµατίσει έναν πολύ κρίσιμο ρόλο στην εξέλιξη του χώρου της ειδικής αγωγής αλλά και του εκπαιδευτικού συστήµατος γενικότερα. Το εκπαιδευτικό σύστηµα, αυτό καθαυτό, αλλά και η δυναµική που έχει καθορίζεται χωρίς καµία αµφιβολία από την αµφίδροµη σχέση που αναπτύσσεται µεταξύ αυτού αλλά και της κοινωνικής πραγµατικότητας. Τη σηµερινή εποχή των

εξελίξεων, της γνώσης και των τεχνολογικών επιτευγμάτων αναδύονται διαρκώς θεωρήσεις σχετικές με την εκπαίδευση στις οποίες αναγνωρίζεται και εγκολπώνεται η πεποίθηση ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να εξελιχθούν σημαντικά. Η εκπαίδευση, από όπου κι αν αυτή προέρχεται, αποτελεί μία βασική συνισταμένη η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν το περιβάλλον και την κοινωνία και υιοθετούν τις αρχές της αειφορίας. Όπως χαρακτηριστικά έχει υποστηριχθεί, η αειφόρος ανάπτυξη στηρίζεται σε ένα πλαίσιο δημοκρατικών σχέσεων κατά το οποίο το ατομικό συμφέρον συμπλέει με το κοινωνικό και ο ανθρώπινος πολιτισμός αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επαναπροσδιορίζονται οι αξίες, οι επιλογές και τα πρότυπα ζωής (Fien, 1993).

Υποστηρίζεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό όλα οι μαθητές να μπορούν να εξελίσσονται θετικά και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν ενεργητικοί πολίτες και να αναλάβουν δράση στρεφόμενοι προς τη βιώσιμη ανάπτυξη. Το κλειδί για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι η εκπαίδευση. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς οι οποίοι τονίζουν διαρκώς ότι το σχολείο θα πρέπει να ευνοεί την κατάκτηση της γνώσης, να διαμορφώνει χαρακτήρες με περιβαλλοντική συνείδηση και να εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι ίδιοι μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται τόσο τους γύρω τους όσο και το περιβάλλον και την ίδια την κοινωνία (Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002).

Το σχολείο και τα προγράμματα που εφαρμόζονται σχετικά με την αειφορία συνιστούν ισχυρά μέσα ώστε οι άνθρωποι να αποκτήσουν μεταξύ τους συνεργατικές σχέσεις, να καταρρίψουν τα υφιστάμενα στερεότυπα και να διατηρήσουν τη φυσική αλλά και την πολιτισμική ποικιλότητα. Αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι η ειδική αγωγή δίνει έμφαση στις ίσες ευκαιρίες και τις δυνατότητες μάθησης, εστιάζει στις κοινωνικές ανισότητες και στην άμβλυνση αυτών και προάγει μία περισσότερο ίση και δίκαιη κοινωνία, τότε είναι εύλογο να ισχυριστεί ότι η εφαρμογή πρακτικών αειφορίας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστούν μία διάσταση η οποία συγκλίνει με το πεδίο της ειδικής αγωγής και αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό με αυτήν έχοντας παράλληλα αρκετά κοινά σημεία. Η ειδική αγωγή και η αειφορία εξετάζονται σε κοινά πλαίσια καθώς μεταξύ αυτών αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται ο άνθρωπος και το πολιτισμικό περιβάλλον. Η σχέση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο εάν συνυπολογίσει κανείς ότι αρχές όπως η

εκτίμηση, ο σεβασμός και η ευθύνη συνιστούν βασικούς στόχους και των δύο (Δελλασούδας, 2005).

Παρά την ύπαρξη της αμφίδρομης αυτής σχέσης, τη σημερινή εποχή εντοπίζονται βασικά στοιχεία τα οποία μαρτυρούν ότι το σύγχρονο σχολείο αντιμετωπίζει βασικές αδυναμίες εξέλιξης. Παρότι γίνονται προσπάθειες για να προαχθεί η ισότητα και η ισονομία και επιχειρείται να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο διάφορες διδακτικές μέθοδοι, οι σημερινές σχολικές μονάδες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μαθητικού κοινού. Αυτό συμβαίνει διότι προωθείται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός τόσο για περιπτώσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες όσο και περιπτώσεις μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η αειφορία και η ειδική αγωγή έχουν κοινούς ορίζοντες και οι προοπτικές που υπάρχουν για να διευρυνθούν αυτοί οι ορίζοντες είναι πολλές. Ωστόσο, αυτό που συμβαίνει σήμερα δείχνει ότι σε κάποιο βαθμό υποθάλπεται η ισότητα και η αποτυχία των μαθητών γεγονός που μαρτυρά την αναγκαιότητα πραγματοποίησης διαρθρωτικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων καλά και υιοθέτησης νέων διδακτικών μεθόδων. Προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση θα πρέπει το σύγχρονο σχολείο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητικού κοινού άσχετα από την φυσική, ψυχολογική, νοητική ή άλλη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Ειδικά στην περίπτωση της ειδικής αγωγής είναι αναγκαία η λήψη μέτρων σε μεγαλύτερο βαθμό. Είναι εν μέρει άτοπο να περιμένει κανείς οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδευτούν σε ζητήματα αειφορίας ενώ την ίδια στιγμή οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές να είναι ανεπαρκείς και αποτελεσματικές, τα προγράμματα σπουδών να χρήζουν αναπροσαρμογής, οι εκπαιδευτικοί να μην επιμορφώνονται όπως θα έπρεπε και να παραμελούνται βασικές εκπαιδευτικές αρχές όπως η πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση ή το δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό της διδασκαλίας (Κατσαρός,, 2008).

Για να μπορεί να ειπωθεί ότι η σχέση της αειφορίας με την ειδική αγωγή έχει προοπτικές εξέλιξης θα πρέπει να τεθούν στο επίκεντρο της προσοχής αρκετά ζητήματα τα οποία θα πρέπει να λυθούν. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν την κυρίαρχη ομάδα μαθητών με ειδικές ανάγκες οι οποίοι εκπαιδεύονται κυρίως στα πλαίσια της γενικής αγωγής (τμήματα ένταξης) και δεν είναι λίγες οι φορές που έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικά ζητήματα όπως είναι η

εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συνεπώς, είναι σχεδόν πρόδηλο ότι η παιδαγωγική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και την κοινωνία απαιτεί μία σοβαρή και συστηματική προσέγγιση ώστε να μπορέσουν να δοθούν βάσεις για τη δημιουργία οράματος, την προάσπιση άρχων, αλλά και την υιοθέτηση φιλοσοφίας και νοοτροπίας που σχετίζεται με την αειφορία (Κόκοτας, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Στόχος της έρευνας

Η ειδική αγωγή συνιστά έναν ιδιαίτερο χώρο ο οποίος παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την γενική αγωγή. Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν να κάνουν ακριβώς με την προσέγγιση των μαθητών και τις τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιούνται. Στο χώρο της ειδικής αγωγής φοιτούν μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, συνεπώς, υπάρχει μεγάλη απαίτηση για διαφοροποίηση των μεθόδων εκπαίδευσης ώστε να καταστεί εφικτή η υποστήριξη του ιδιαίτερου μαθητικού κοινού που εκπαιδεύεται στα πλαίσια αυτού. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει τη σημερινή εποχή ο χώρος της εκπαίδευσης και ακόμα περισσότερο ο χώρος της ειδικής αγωγής είναι πολλά και πρέπει να γίνουν πολλά βήματα προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση. Αν σκεφτεί κανείς το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ζητημάτων τα οποία χρήζουν επίλυσης, τότε εύλογα μπορεί να αντιληφθεί ότι περισσότερα σύνθετα ζητήματα εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα το ζήτημα της αιφορικής διαχείρισης παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει την έννοια της αιφορίας και της αιφορικής διαχείρισης σε σχέση με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το χώρο της ειδικής αγωγής. Η έρευνα εστιάζει σε περιπτώσεις ειδικών σχολείων με σκοπό να εκτιμηθεί σε τι βαθμό αυτά εφαρμόζουν πρακτικές αιφορικής διαχείρισης αλλά και σε τι βαθμό προάγουν την έννοια της αιφορίας διαμορφώνοντας μαθητές και αυριανούς πολίτες οι οποίοι διακατέχονται από κοινωνικές και περιβαλλοντικές αρχές.

5.2 Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση του σκοπού όπως αυτός παρουσιάστηκε στην προηγούμενη υποενότητα πραγματοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση. Ακόμη, εφαρμόστηκε η τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα που εφαρμόστηκε είναι η εμπειρική έρευνα κατά την οποία υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης γνώσεων μέσω δύο βασικών τρόπων, ήτοι της έμμεσης και της άμεσης παρατήρησης ή εμπειρίας. Στην προκειμένη περίπτωση δόθηκε έμφαση στην έμμεση, δομημένη παρατήρηση λόγω των περιορισμών που υπήρχαν οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικά μετά τα συμπεράσματα. Για την πραγματοποίηση της έρευνας δόθηκε έμφαση σε πρωτογενή δεδομένα.

Η εμπειρική έρευνα δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν πληροφορίες για ένα ζήτημα και στη συνέχεια αυτές να υποστούν σχετική ανάλυση. Κατά το είδος αυτό έρευνας επιχειρείται να περιγραφεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια ένα ζήτημα που παρατηρείται αξιοποιώντας τις ανθρώπινες αισθήσεις. Ο εκάστοτε ερευνητής συγκεντρώνει στοιχεία για ένα θέμα πραγματοποιώντας βιβλιογραφική επισκόπηση, σχεδιάζοντας τους ερευνητικούς στόχους και συλλέγοντας δεδομένα από διαθέσιμες πηγές τα οποία στη συνέχεια αξιολογεί με βάση την κρίση του. Στην παρούσα έρευνα δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο εργαλείο (πχ ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις κλπ) αλλά ούτε εφαρμόστηκε κάποιο πείραμα. Συνεπώς, δεν αξιοποιήθηκαν στατιστικές μέθοδοι ή επιμέρους προγράμματα για την επεξεργασία των δεδομένων. Η έρευνα στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι υπάρχει ένα εύρος από διαφορετικούς τρόπους με βάση τους οποίους μπορεί να ερμηνευθεί μία κατάσταση ή ένα γεγονός (Goodwin, 2005).

5.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 Δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής από τα 202 που λειτουργούν συνολικά στην Ελληνική επικράτεια. Ο πληθυσμός του δείγματος απαρτίζεται από ειδικά σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης εκ των οποίων τα 140 είναι δημοτικά σχολεία, 61 αφορούν περιπτώσεις ολοήμερων δημοτικών σχολείων και 1 αφορά ολοήμερο πειραματικό σχολείο. Αρχική πρόθεση ήταν να διερευνηθούν ειδικά σχολεία από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά κρίθηκε ότι η διερεύνηση σχολικών μονάδων που δραστηριοποιούνται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης θα οδηγήσει στην εξαγωγή ορθότερων συμπερασμάτων. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίχθηκε στο γεγονός ότι για κάθε περίπτωση βαθμίδας εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη διαφορετικά κριτήρια αειφορίας. Ο δεύτερος λόγος που επιλέχθηκαν να μελετηθούν δημοτικά σχολεία έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα σχολεία αυτά διαδραματίζουν ένα καθοριστικότερο ρόλο σε σχέση με τα γυμνάσια και τα λύκεια καθώς η αειφορία και η υιοθέτηση αρχών και νοοτροπίας αειφορίας μπορεί να καλλιεργηθεί καλύτερα σε μικρή ηλικία. Πρακτικά, η επιλογή του δείγματος στηρίχθηκε στην πεποίθηση ότι ένας μαθητής μπορεί να υιοθετήσει καλύτερα κάποιες στάσεις και απόψεις τόσο σχετικά με την αειφορία όσο και γενικότερα όταν βρίσκεται σε μικρή ηλικία τις οποίες θα ακολουθήσει σε επόμενα εξελικτικά στάδια της ζωής του σε σχέση με έναν μαθητή μεγαλύτερης ηλικίας ο οποίος έχει ήδη διαμορφώσει κάποιες απόψεις για τη ζωή, την κοινωνία και το περιβάλλον.

5.4 Διαδικασία που ακολουθήθηκε

Για την πραγματοποίηση της εμπειρικής έρευνας ακολουθήθηκαν κάποια στάδια. Αρχικά αναζητήθηκε ο κατάλογος με τα σχολεία που υπάγονται στην ειδική αγωγή. Ο κατάλογος αυτός εντοπίστηκε σε μορφή Excel από το δικτυακό τόπο alfavita.gr. Στη συνέχεια το αρχείο αυτό υπέστη κάποια επεξεργασία και εφαρμόστηκαν φίλτρα προκειμένου να εντοπιστούν μόνο τα ειδικά σχολεία. Στο αρχείο Excel υπήρχαν αναλυτικά καταχωρημένα 481 ειδικά σχολεία τα οποία δραστηριοποιούνται σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Σχετικά με αυτό υπήρχαν διάφορες πληροφορίες (περιφέρεια στην οποία υπάγονται, διεύθυνση, περιφερειακή ενότητα, δήμος, δημοτική κοινότητα, τύπος σχολείου, ονομασία σχολείου, τηλέφωνα επικοινωνίας, email, ταχυδρομικός κώδικας, ταχυδρομική διεύθυνση). Για να εντοπιστούν μόνο τα δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής εφαρμόστηκε φίλτρο στην στήλη Excel που αφορούσε τον τύπο του σχολείου.

Σε επόμενο στάδιο αναζητήθηκε στο διαδίκτυο η επίσημη ιστοσελίδα του κάθε σχολείου προκειμένου να αναζητηθούν οι πρακτικές που αυτό εφαρμόζει σε επίπεδο αειφορίας. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν με βάση την παρατήρηση και τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν με βάση τον αριθμό και το είδος των πρακτικών που εφαρμόζονται. Στόχος δεν ήταν να διερευνηθεί γιατί εφαρμόζονται οι πρακτικές αειφορίας αλλά τι είδους πρακτικές εφαρμόζονται, εφόσον εφαρμόζονται και σε τι βαθμό. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν καθοριστική η υποκειμενική κρίση του ερευνητή και η συλλογιστική που ακολουθήθηκε συνδυάζοντας δεδομένα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Κατά τα πρώτα δείγματα πραγματοποίησης της εμπειρικής έρευνας εντοπίστηκαν σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής οι οποίες πραγματοποιούν αιφορικές πρακτικές. Η εμπλοκή των σχολείων σε τέτοιου είδους δράσεις επιβεβαιώθηκε από τη συμμετοχή αυτών στο διαγωνισμό «Βραβείο Αειφόρου Σχολείου». Όπως έγινε σαφές σε προηγούμενες ενότητες ο θεσμός αυτός δίνει τη δυνατότητα σε σχολικές μονάδες να διαγωνιστούν και να ξεχωρίσουν ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζουν υπό το πρίσμα της αιφορίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για να συμμετάσχει ένα σχολείο σε αυτό το διαγωνισμό θα πρέπει να παρουσιάσει αξιόλογες δράσεις οι οποίες αξιολογούνται και εκτιμούν από τους υπεύθυνους φορείς. Συνεπώς, η συμμετοχή ενός σχολείου στον αναφερόμενο διαγωνισμό αποτελεί την πιο επίσημη μορφή επιβεβαίωσης ότι το σχολείο εναρμονίζεται με την αιφορία σε αξιοπρόσεκτο βαθμό. Αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα εντοπίστηκε ο χάρτης αιφόρων ελληνικών σχολείων στον οποίο συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας οι οποίες δραστηριοποιούνται προσανατολισμένες στην αιφορία. Στο χάρτη αυτό συγκαταλέγονται σχολικές μονάδες από διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια κλπ) οι οποίες στον αριθμό βρέθηκαν να είναι συνολικά 316. Από τις 316 περιπτώσεις που εντοπίστηκαν μόνο οι τρεις αφορούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ενώ οι υπόλοιπες (n=313) αφορούν σε περιπτώσεις σχολικών μονάδων γενικής αγωγής. Ποσοστιαία, το 99% των σχολικών μονάδων αφορούν στη γενική ενώ μόλις το 1% αφορά στην ειδική αγωγή.

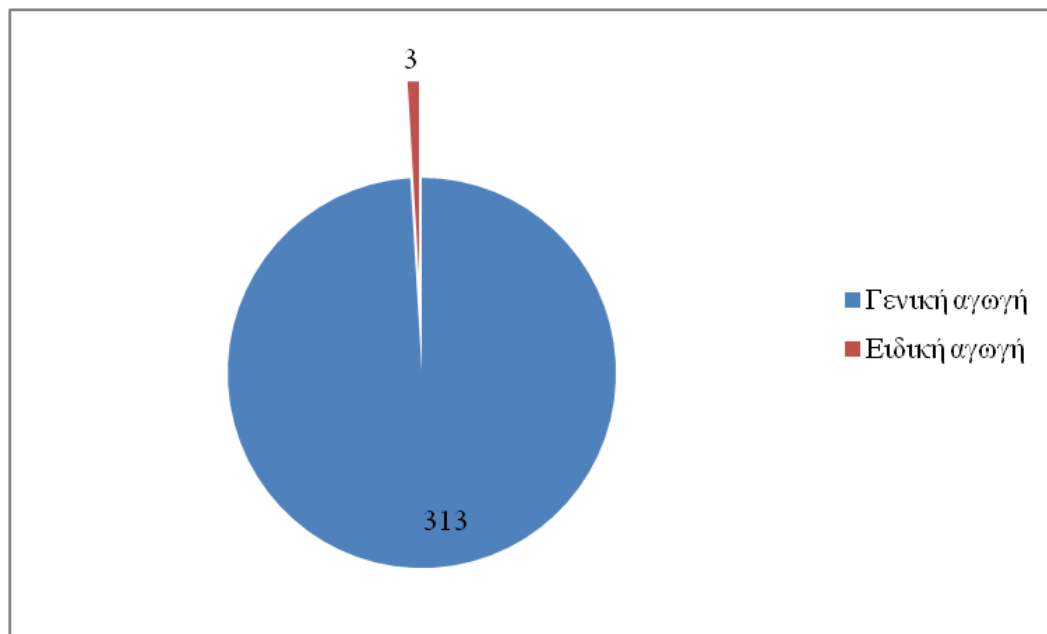
Πίνακας 1 Χάρτης Αειφόρων Ελληνικών Σχολείων

Είδος εκπαίδευσης	Αριθμός σχολείων	%
Γενική αγωγή	313	99
Ειδική αγωγή	3	1
Σύνολο	316	100

Πηγή: Ίδια επεξεργασία

Η πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του θέματος έδειξε ότι οι σχολικές μονάδες που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια της γενικής αγωγής είναι περισσότερες σε σχέση με

εκείνες οι οποίες δραστηριοποιούνται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις είναι πολύ μεγάλη. Αυτό δείχνει, εκ πρώτης όψεως, ότι οι πρακτικές αειφορίας εφαρμόζονται στο μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ενώ στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες το ενδιαφέρον που υπάρχει από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ μικρό. Οι μαθητές με ειδικές ικανότητες δεν έρχονται σε επαφή με την έννοια της αειφορίας όπως θα περίμενε κανείς γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι ειδικές σχολικές μονάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα ζητήματα τα οποία προηγούνται της αειφορίας. Η διαφορά ανάμεσα στην γενική και ειδική αγωγή φαίνεται παραστατικά στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί.



Σχεδιάγραμμα 3 Χάρτης Αειφόρων Ελληνικών Σχολείων (Ίδια επεξεργασία)

Σε επόμενο βήμα της εμπειρικής έρευνας επιλέχθηκαν τυχαία 50 ειδικά δημοτικά σχολεία και αναζητήθηκαν πληροφορίες στον επίσημο ιστότοπο που διαθέτουν προκειμένου να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν ώστε στη συνέχεια να γίνει συνεκτίμηση αυτών και να προσδιοριστεί σε τι επίπεδο λειτουργίας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση. Κατά το βήμα αυτό ήταν σημαντικό να καταγραφούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες ώστε να γίνει σαφές το επίπεδο αειφορίας που διακατέχει το εξετάζον δείγμα.

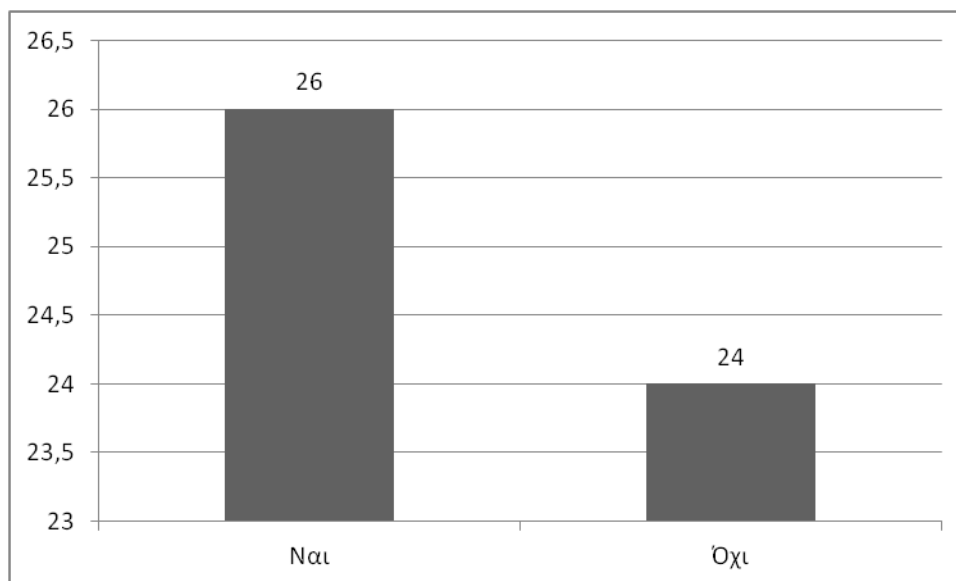
Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, τα αποτελέσματα διαφέρουν για τις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν. Από τις 50 συνολικά, διαθέσιμα στοιχεία υπήρχαν μόνο για τις 26 καθώς για 24 μονάδες δεν εντοπίστηκαν δεδομένα. Αυτό συμπληρώνει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα που αφορούν τον χάρτη αιεφόρων σχολείων καθώς, εν τέλει, οι ειδικές σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν πρακτικές αιεφορίας είναι περισσότερες. Η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, μπορεί να μην υπάρχει η ίδια πρόθεση από όλες τις μονάδες να εμπλακούν σε διαγωνισμούς αιεφορίας εστιάζοντας σε σχετικές δράσεις χωρίς να δίνεται έμφαση στην προβολή τους. Δεύτερον, ενδέχεται να κάποιο ποσοστό των σχολικών μονάδων να έχει άγνοια για τον διαγωνισμό «Βραβείο Αιεφόρου Σχολείου» με αποτέλεσμα με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν σε αυτόν. Τρίτον, είναι πιθανό οι δράσεις αιεφορίας να μην επαρκούν ή κατόπιν αξιολόγησης από σχετικούς με το διαγωνισμό φορείς να μη πληρούν τα κριτήρια ποιότητας με αποτέλεσμα να αποκλείονται συμμετοχικά. Στα πλαίσια που εξετάζονται είναι σημαντικό να αναφερθεί μία παρατήρηση που έγινε. Υπάρχουν ειδικές σχολικές μονάδες στις οποίες η μη συμμετοχή-εμπλοκή σε αιεφορικές δράσεις μπορεί να σχετίζεται με το βαθμό εκπαιδευτικών δυσκολιών που υπάρχει. Χαρακτηριστικά, σε μονάδες όπου φοιτούν μαθητές με κώφωση και βαριές μορφές αναπηρίας υπάρχει συμφωνία ως προς την απουσία αιεφορικών δράσεων (σύμφωνα πάντα με τους ιστότοπους που μελετήθηκαν). Μια άλλη βασική λεπτομέρεια από τη διαδικασία που έγινε αφορά στο γεγονός ότι στην πλειοψηφία των σχολείων οι ιστότοποι δεν ήταν ενημερωμένοι, ειδικά μάλιστα για την περίοδο της πανδημίας Covid-19 με αποτέλεσμα να ληφθούν υπόψη προγενέστερα της υγειονομικής κρίσης δεδομένα.

Πίνακας 2 Αριθμός σχολείων για τα οποία εντοπίστηκαν ή όχι αποτελέσματα ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Κ.ΝΕΥΡΟΚΟΠΠΟΥ		X
1ο ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΡΑΜΑΣ		X
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	X	

ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟΥ		X
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΡΕΣΤΙΑΔΑΣ	X	
2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑΣ		X
1ο ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΒΑΛΑ	X	
2ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΜΠΑΝΟ ΞΑΝΘΗΣ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΞΑΝΘΗΣ		X
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΞΑΝΘΗ	X	
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΕΛΩΝΗ - ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΦΛΩΝ ΚΑΙ ΑΜΒΛΥΩΠΩΝ ΦΕΛΩΝΗΣ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΧΙΝΟΥ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗ - ΠΡΩΤΟ ΤΡΙΘΕΣΙΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	X	
6ο ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ		X
9ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑ - ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΙΔΙΚΟ Μ.Δ.Δ.Ε. ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ - ΡΟΖΑ ΙΜΒΡΙΩΤΗ	X	
10ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΑ - ΕΛΕΠΑΠ	X	
2ο 4/ΘΕΣΙΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΠΑΠ	X	
4ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ		X
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ν. ΦΙΛΑΔΕΛΦΕΙΑΣ	X	
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΥΡΩΝΑ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΚΠΑ ΒΟΥΛΑΣ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΡΑΦΗΝΑΣ - ΝΤΑΟΥ ΠΕΝΤΕΛΗΣ		X
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΕΣ - ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	X	
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑ ΜΑΚΡΗ - ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΥ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΥΡΙΟΥ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΡΩΠΟΥ		X

1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟ		X
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΥΚΟΒΡΥΣΗ- ΠΕΥΚΗ - ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΕΑ ΙΩΝΙΑ - ΣΜΕΑ ΝΕΑΣ ΙΩΝΙΑΣ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΝΤΕΛΗ - ΠΙΚΠΑ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΗΣ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ		X
1ο ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΛΙΟΥ		X
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ - ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΓΚΕΦΑΛΙΚΗ ΠΑΡΑΛΥΣΗ ΣΤΙΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΣ ΣΤΗΝ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗ	X	
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ - ΕΙΔΙΚΟ ΑΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑ - ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΦΛΟΚΩΦΩΝ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ		X
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΘΕΑ		X
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΥΦΛΩΝ ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ		X
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗ - ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ		X
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ <Η ΑΜΥΜΩΝΗ>		X
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ	X	
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΕΦΥΡΙΟΥ	X	
ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΙΚΠΑ ΠΕΙΡΑΙΑ - ΜΗΧΑΛΙΝΕΙΟ	X	
1ο ΕΙΔΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	X	



Σχεδιάγραμμα 4 Αριθμός σχολείων για τα οποία εντοπίστηκαν ή όχι αποτελέσματα ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν

Κάθε μία από τις σχολικές μονάδες που περιλαμβάνονται στον παραπάνω πίνακα εφαρμόζει διαφορετικές πρακτικές και δίνει έμφαση σε διαφορετικές δραστηριότητες. Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο Αλεξανδρούπολης εφαρμόζει προγράμματα συνεκπαίδευσης προκειμένου να διευκολύνεται η ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και να αναπτύσσεται το αίσθημα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και στην εξέλιξη που αυτοί παρουσιάζουν. Συγκεκριμένα, αφορούν επισκέψεις σε διάφορους φορείς της κοινότητας (σχολεία, χώρους πολιτισμού, χώρους για σύντομα γεύματα) και δραστηριότητες επαφής με την παράδοση της Θράκης και άλλων πολιτισμών (τραγούδια, μουσικά όργανα, παιχνίδια, φορεσιές)

Τέλος, το σχολείο αυτό δίνει έμφαση σε περιβαλλοντικές πρακτικές που αποσκοπούν στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος καθώς έχει λάβει το 1^ο βραβείο στον Σχολικό Μαραθώνιο «Πάμε ανακύκλωση».

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο Ορεστιάδας συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες με σκοπό την αναβάθμιση του μαθήματος της φυσικής αγωγής και την απόκτηση περισσότερων οφελών από όλους τους μαθητές. Ακόμη, πραγματοποιεί δραστηριότητες που σχετίζονται με την προαγωγή της υγείας (πχ αντιμετώπιση της παχυσαρκίας) αλλά και πλήθος παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην

ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, την κατανόηση της διαφορετικότητας, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, την διάχυση καλών πρακτικών, την υιοθέτηση της υγιεινής διατροφής, την προώθηση της ισότητας, τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών, τη δημιουργία εικονικής επιχείρησης και την προστασία του περιβάλλοντος. Τον Μάιο του έτους 2022 το σχολείο βραβεύτηκε στα πλαίσια του Σχολικού Μαραθωνίου Ανακύκλωσης.

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Καβάλας εντοπίστηκαν δράσεις που έχουν να κάνουν με την αισθητική παρέμβαση του σχολείου (Ζωγραφίζοντας το σχολείο μας). Εντοπίστηκαν παιδαγωγικές δραστηριότητες που εδράζονται στη μουσική, σε ασκήσεις εργοθεραπείας, σε πρακτικές υποστήριξης της εξ αποστάσεως εργασίας, σε εκπαιδευτικά παιχνίδια, σε θεατρικές παραστάσεις αλλά και σε πρακτικές που αφορούν τη διασφάλιση της ατομικής υγιεινής (πχ προληπτική οδοντιατρική). Ακόμη, καταγράφηκαν δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα (πχ λειτουργία περιπτέρου, επισκέψεις άλλων σχολείων, εορταστικά Bazaar, επισκέψεις σε σούπερ μάρκετ και πικ νικ στη φύση. Στα πλαίσια περιβαλλοντικών δράσεων και πιο συγκεκριμένα της πανελλήνιας δράσης Let's do it Greece, είναι άξιος προσοχής ο εθελοντικός καθαρισμός παραλιακών ακτών.

Για το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Ξάνθης εντοπίστηκαν παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούν το πεδίο της αγωγής υγείας (πχ «Προσέχω τα δόντια μου για να τα έχω»), εκπαιδευτικό υλικό για την κατανόηση των επαγγελμάτων και των φυτών και κοινωνικές δράσεις για την ανάδειξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Στα ίδια πλαίσια παρατηρήθηκε να εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης (συνεργασία με άλλα σχολεία). Ακόμη, παρατηρήθηκαν διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας για τη σωματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών δίνοντας έμφαση στην μουσικοκινητική. Τέλος, καταγράφηκαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (συμμετοχή στον πανελλήνιο διαγωνισμό ανακύκλωσης μπαταριών, παρακολούθηση ταινιών μικρού μήκους (πχ THE ROTION) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το οικοσύστημα, τα υφιστάμενα προβλήματα ρύπανσης που προκαλούνται από την παρέμβαση του ανθρώπου.

Το ειδικό δημοτικό σχολείου Εχινού δίνει έμφαση σε τέσσερις θεματικές ενότητες: 1) Ζω καλύτερα – Ευ ζειν, 2) Φροντίζω το περιβάλλον. 3) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ –

Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη, 4) Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει δράσεις για την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας, της διατροφής, της οδικής ασφάλειας, την σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, την εκμάθηση συναισθημάτων μέσα από κινήσεις του σώματος και τη διατροφή. Η δεύτερη περιλαμβάνει δράσεις για την οικολογία, την κλιματική αλλαγή και την παγκόσμια και πολιτιστική κληρονομιά και αποσκοπεί στην κατανόηση των φυσικών καταστροφών και την υιοθέτηση νοοτροπίας για την προστασία του περιβάλλοντος. Η τρίτη σχετίζεται με κοινωνικές δράσεις που αφορούν τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον εθελοντισμός, την προαγωγή της συμπερίληψης και την ανάδειξη αρχών όπως ο σεβασμός, στη διαφορετικότητα. Η τέταρτη αφορά περιπτώσεις δράσεων που σχετίζονται με διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (εκπαιδευτική ρομποτική, επιχειρηματικότητα, κυκλοφοριακή αγωγή).

Οι δράσεις του ειδικού δημοτικού σχολείου Κομοτηνής ταξινομούνται σε τέσσερις θεματικούς κύκλους. Ο πρώτος αφορά τη θεματική υγεία: διατροφή-στοματική υγιεινή-αυτομέριμνα και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα υγιεινής και η κατανόηση βασικών αρχών ασφάλειας. Ο δεύτερος αφορά την φροντίδα του περιβάλλοντος και περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις με σκοπό οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για τη φύση και να την αγαπήσουν. Ο τρίτος αφορά κοινωνικές δράσεις προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η πρωτοβουλία και η οργανωτική ικανότητα. Ο τέταρτος αφορά την αξιοποίηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών με σκοπό την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (πχ καιρός) και την ανάπτυξη ικανοτήτων προσαρμογής στις ανάγκες που επιβάλουν οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές. Για την εφαρμογή των δράσεων παρατηρήθηκε η χρήση τεχνικών διδασκαλίας όπως η βιωματική κι ανακαλυπτική μάθηση.

Για το πρότυπο ειδικό δημοτικό σχολείο Μ.Δ.Δ.Ε. Καισαριανής «Ρόζα Ιμβριώτη» εντοπίστηκαν μόνο δράσεις που εδράζονται στην υλοποίηση του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης «Θέρφους» 2016-2017 (Επανασυνδέοντας τα παιδιά με τη φύση/Μεθοδολογία Θέρφους» 1 και 2). Το πρόγραμμα αφορά μαθητές και εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση της σχέσης αυτών με το φυσικό περιβάλλον και την ανάπτυξη φιλικών στάσεων προς αυτό.

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Αθήνας – ΕΛΕΠΑΠ δεν εντοπίστηκαν πολλές δράσεις. Υπάρχουν στοιχεία που μαρτυρούν μόνο την εμπλοκή σε δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα (πασχαλινές δημιουργίες) και συμμετοχή στο αθλητικό πρόγραμμα συνεκπαίδευση των Special Olympics (συμμετοχή στο παραολυμπιακό άθλημα Boccia). Μία άλλη δράση που καταγράφηκε αφορά στην εφαρμογή δράσης για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και αντιλήψεων προς τη φύση και τα ζώα (υιοθέτηση περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω της υλοποίησης φιλοζωικών, περιβαλλοντικών σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεραπευτικής επαφής με ειδικά εκπαιδευμένους σκύλους).

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και στην περίπτωση του 2^{ου} 4/θέσιου ειδικού δημοτικού σχολείου ΕΛΕΠΑΠ οι δράσεις που εντοπίστηκαν είναι περιορισμένες. Οι δράσεις αφορούν σε παιδαγωγικές πρακτικές για την ανάδειξη του αλληλοσεβασμού, της αλληλεγγύης και του συλλογικού πνεύματος ανάμεσα στους μαθητές, τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus) για την εξοικείωση με νέες τεχνολογίες και την πραγματοποίηση διαφοροποιημένων τεχνικών μάθησης όπως οι ομαδο-συνεργατικές μέθοδοι (συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες με άλλα σχολεία).

Στον επίσημο ιστότοπο του 1^{ου} ειδικού δημοτικού σχολείου Ν. Φιλαδέλφειας υπάρχουν στοιχεία μόνο για δύο δράσεις. Η πρώτη από αυτή αφορά την ανάληψη δράσεων για πρόληψη και μείωση της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού και η δεύτερη αφορά στα εργαστήρια δεξιοτήτων (επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους με σκοπό την κατανόηση της διαφύλαξης των πολιτιστικών και πολιτισμικών θησαυρών).

Σύμφωνα με τον ιστότοπο του 1^{ου} ειδικού δημοτικού σχολείου Βύρωνα οι δράσεις που εφαρμόζονται έχουν κοινωνικό και περιβαλλοντικό υπόβαθρο. Το σχολείο πραγματοποιεί επισκέψεις σε χώρους εκτός του σχολείου (μουσείο Ακρόπολης) ώστε οι μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία, διοργανώνει σχολικές δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες άθλησης και υλοποιούνται δράσεις («Χιόνι», Μάζεμα ελιάς») ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη φύση.

Το ειδικό σχολείο ΠΙΚΠΑ Βούλας εφαρμόζει δράσεις που διαφέρουν για κάθε τάξη. Διαθέσιμα στοιχεία υπήρχαν μόνο για την Α, Β και ΣΤ τάξη. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν δραστηριότητες ένταξης με σκοπό την κοινωνική αποδοχή και ισότητα

των ατόμων με αναπηρία, δραστηριότητες με σκοπό την προαγωγή αρχών που αφορούν την στοματική υγιεινή, δραστηριότητες κατά της σχολικής βίας και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές δραστηριότητες για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών (εκμάθηση προπαίδειας μέσω της μουσικής παιδείας). Κάποιες από τις δράσεις είχαν περιβαλλοντικό χαρακτήρα (πχ κατασκευή οργάνων μουσικής από ανακυκλώσιμα υλικά) οι οποίες αποσκοπούσαν στην υιοθέτηση θετικής στάσης προς τη φύση.

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Αχαρνών εντοπίστηκαν διάφορες δράσεις κοινωνικού, παιδαγωγικού και περιβαλλοντικού χαρακτήρα. Στις περιβαλλοντικές συγκαταλέγεται η επίσκεψη στο Κέντρο της Γης (αστικό πάρκο) σκοπός της οποίας ήταν οι μαθητές να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για τη βιοποικιλότητα, την τροφική αλυσίδα, τις λειτουργίες της φύσης και τη σχέση του ανθρώπου με αυτή. Ακόμη, εφαρμόζονται παιδαγωγικές μέθοδοι όπως η μουσικοκινητική αγωγή. Τέλος εντοπίστηκαν δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα (πχ διοργάνωση εκδηλώσεων (εορτασμός του Πολυτεχνείου, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, έκθεση έργων τέχνης)) και η εφαρμογή προγραμμάτων όπως το πρόγραμμα οικιακής οικονομίας.

Για την περίπτωση του 1^{ου} ειδικού δημοτικού σχολείου Νέας Μάκρης εντοπίστηκαν δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα οι οποίες αποσκοπούν στην κυρίως στην προαγωγή των τεχνών και του πολιτισμού και της μάθησης (πχ δραστηριότητα «πες το με μία κάρτα» δημιουργία χριστουγεννιάτικων γλυκών κλπ). Ακόμη παρατηρήθηκαν επισκέψεις σε άλλα σχολεία με σκοπό την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία αλλά και περιβαλλοντικές δράσεις (πχ δεντροφύτευση στην Πεντέλη) στα πλαίσια τη πρωτοβουλίας «ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ» ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν οικολογική συνείδηση και να κατανοήσουν βασικές περιβαλλοντικές αρχές. Τέλος, παρατηρήθηκαν δράσεις στα πλαίσια της προαγωγής της ψυχικής υγείας (πρόγραμμα Αγωγής Υγείας) ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (πχ δημιουργία του δέντρου των συναισθημάτων).

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Λαυρίου εντοπίστηκαν δύο δράσεις. Η μία αφορά την πραγματοποίηση επισκέψεων στο χώρο του σχολείου από την ομάδα G.S. LAVRIO B.C. με σκοπό το άνοιγμα του σχολείου του στην κοινωνία και η δεύτερη αφορά τη συμμετοχή σε φεστιβάλ κατά το σχολικού εκφοβισμού (παιδαγωγικές δράσεις).

Για το ολόήμερο ειδικό δημοτικό σχολείο Λευκόβρυσης-Πεύκης εντοπίστηκαν αρκετές δράσεις καθώς ο ιστότοπος ήταν καλά ενημερωμένος. Οι δράσεις αφορούν στην πραγματοποίηση σχολικές γιορτών κοινωνικού χαρακτήρα στις οποίες παρουσιάζονται θεατρικά και χορευτικά, επισκέψεις σε άλλες σχολικές μονάδες, εκδρομές σε πολιτιστικά και πολιτισμικά μνημεία (πχ παιδική χαρά Φιλοθέη, εθνικό αρχαιολογικό μουσείο). Ακόμη, το σχολείο οργανώνει δράσεις για την προαγωγή του αθλητισμού και δράσεις για την προαγωγή της διαφορετικότητας, της ελευθερίας, της προσβασιμότητας και της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Επιπλέον, γίνονται ενέργειες με αφορμή την ημέρα του παιδικού καρκίνου και δράσεις για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ΑΜΕΑ στα πλαίσια των οποίων δίνει έμφαση στην κατασκευή στολιδιών από ανακυκλώσιμα υλικά. Τέλος, πραγματοποιούνται δράσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα σε συνεργασία με άλλους φορείς (1^ο και 2^ο ΚΕΔΑΣΥ Ανατολικής Αττικής) με σκοπό την προσέγγιση των κωφών/βαρύκοων και την υλοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Το εξετάζον σχολείο λειτουργεί σε παιδαγωγικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο.

Το ειδικό δημοτικό σχολείο Νέας Ιωνίας πραγματοποιεί σχολικές εκδρομές με πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο (μουσείο φυσικής ιστορίας του Δήμου Αμαρουσίου, λαογραφικό μουσείο Βαρνάβα – επίσκεψη στο Κ.Π.Ε. Δραπετσώνας). Για την αγωγή υγείας δε βρέθηκαν στοιχεία ούτε για τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν δράσεις σχετικές με το περιβάλλον οι οποίες λαμβάνουν χώρα με αφορμή την παγκόσμια ημέρα περιβάλλοντος.

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Πεντέλης εντοπίστηκαν δράσεις οι οποίες αφορούν στα παρακάτω:

- Συμμετοχή σε διαγωνισμούς ταινιών μικρού μήκους
- Περιβαλλοντικές δράσεις (συλλογή πλαστικών καπακιών)
- Παιδαγωγικές δράσεις (θεραπευτική επαφή μαθητών με ειδικά εκπαιδευμένους σκύλους)
- Συμμετοχή σε διαγωνισμούς διατροφής
- Συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (Play Unified-Learn Unified των Special Olympics).

Όσον αφορά τις δράσεις του ειδικού δημοτικού σχολείου Ηρακλείου Αττικής, δίνεται έμφαση σε σχολικές εορτές (εκδρομές στο εργαστήριο κεραμικής, εκδρομές σε πάρκα, στον ιππικό όμιλο, επισκέψεις σε θέατρα σε συνεργασία με άλλους φορείς). Ακόμη, υλοποιούνται παιδαγωγικές δράσεις με αφορμή εθνικές επετείους (όπως η 28^η Οκτωβρίου) και συμμετοχή σε αθλητικές οργανώσεις οι οποίες αποσκοπούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (πχ υλοποίηση προγράμματος θεραπευτικής κολύμβησης).

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο μεταμόρφωσης εντοπίστηκαν προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής (πχ πρόγραμμα για τις μέλισσες), πρόγραμμα αγωγής υγείας για την υγιεινή των δοντιών και τη διατροφή. Οι πληροφορίες για τις δράσεις του σχολείου ήταν σημαντικές ελλείψεις.

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο Αργυρούπολης για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση υπάρχουν ενδείξεις μόνο για την εφαρμογή εξειδικευμένων παιδαγωγικών δράσεων οι οποίες κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με το βαθμό αναπηρίας (μαθητές με βαριά Ν.Υ., μαθητές με μέτρια-ελαφριά Ν.Υ. και μαθητές με κινητική αναπηρία).

Για το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Αγίου Δημητρίου οι δράσεις που εντοπίστηκαν φάνηκαν να είναι κατηγοριοποιημένες σε εκπαιδευτικές, αθλητικές, συνεργασίες με άλλα σχολεία, γιορτές, περιβαλλοντικές και δράσεις που αφορούν το εργαστήριο του σχολείου και την συνεργασία αυτού με SAPT Hellas. Οι διαθέσιμες πληροφορίες ωστόσο για την κάθε περίπτωση ήταν σημαντικά περιορισμένες.

Για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο Ελευσίνας εντοπίστηκαν δράσεις που σχετίζονται με τον αθλητισμό (αθλητικές οργανώσεις) στις οποίες μάλιστα εντοπίστηκαν περιβαλλοντικές διαστάσεις (χρήση ανακυκλώσιμων υλικών). Παρατηρήθηκαν συμμετοχές σε μαθητικά συνέδρια (συνέδριο: Από τη Μικρά Ασία στην Ελευσίνα), εορταστικές εκδηλώσεις και καλλιτεχνικές δράσεις (δράσεις ζαχαροπλαστικής – εργαστήριο δεξιοτήτων). Για το σχολείο αυτό δεν γίνεται εκτενή αναφορά σε δράσεις, ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι περισσότερες δράσεις εφαρμόζονται σε παιδαγωγικό επίπεδο.

Για τα ειδικό δημοτικό σχολείο Ζεφύριου εντοπίστηκαν παιδαγωγικές κυρίως δράσεις: επίσκεψη στο Paradise Park, πραγματοποίηση θεατρικών παραστάσεων όπως ο Πινόκιο, διοργάνωση επισκέψεων για μαθητές άλλων σχολείων (πχ 4ο

Δημοτικό Σχολείο Ζεφυρίου), πραγματοποίηση εορταστικών εκδηλώσεων (χριστουγεννιάτικη γιορτή ειδικού δημοτικού & νηπιαγωγείου Ζεφυρίου), εκδρομές σε παιδότοπους, συμμετοχή σε τουρνουά Bowling, επίσκεψη φορέων στο σχολείο (πχ το πυροσβεστικό σώμα), υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικού χαρακτήρα (πχ πρόγραμμα διανομής φρούτων, λαχανικών και γάλακτος στα σχολεία) και τέλος, υλοποίηση προγραμμάτων αθλητικού χαρακτήρα (πχ κολύμβηση).

Για το ειδικό δημοτικό σχολείο ΠΚΚΠΑ Πειραιά εντοπίστηκαν παιδαγωγικές κυρίως δράσεις και μέθοδοι οι οποίες εδράζονται στις τέχνες (καλλιτεχνικές δημιουργίες, θεατρικές παραστάσεις), σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις (πχ μάθημα πληροφορικής) αλλά και στο χώρο της φυσικής αγωγής (ρυθμική γυμναστική, διάδρομος, ποδήλατο, ψυχοκινητική αγωγή).

Το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Κορυδαλλού δίνει έμφαση σε τέσσερις βασικούς άξονες ακολουθώντας τα ίδια πρότυπα όπως το ειδικό δημοτικό σχολείο Εχινού: 1) Ζω καλύτερα – Ευ ζειν, 2) Φροντίζω το περιβάλλον. 3) Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη, 4) Δημιουργώ και καινοτομώ – Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία.

6.2 Συζήτηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Τα αποτελέσματα αυτά ανέδειξαν χρήσιμα και χρηστικά δεδομένα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι ειδικές σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα αλλά και την έμφαση που δίνουν στην εφαρμογή πρακτικών για την ανάδειξη της αειφορίας. Όπως κατέστη σαφές, οι περισσότερες σχολικές μονάδες δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση της αειφορίας ενώ το ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε να υπάρχει όσον αφορά την εφαρμογή περιβαλλοντικών πρακτικών εντοπίστηκε να είναι περιορισμένο. Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός δράσεων οι οποίες αποσκοπούν σε ζητήματα όπως είναι για παράδειγμα η διαχείριση των φυσικών πόρων, η εξοικονόμηση ενέργειας, η διαχείριση απορριμμάτων κλπ. Στην πλειονότητα τους οι σχολικές μονάδες εφαρμόζουν πρακτικές οι οποίες έχουν να κάνουν με την προαγωγή της μάθησης μέσα από την αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι το εύρημα αυτό απορρέει από τα ποιοτικά δεδομένα που εξετάστηκαν τα οποία μπορεί να υπόκεινται σε

αμφισβήτηση διότι μπορεί να μην αποτυπώνουν την πραγματική κατάσταση, ως αυτή έχει σήμερα.

Σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να διατυπωθούν διάφορες απόψεις. Στα πλαίσια αναζήτησης των λόγων για τους οποίους αναδείχθηκαν τα παραπάνω αποτελέσματα θα πρέπει να γίνει αρχικά αναφορά στην ευρύτερη εικόνα που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορούν να επιτευχθούν πολύ στόχοι, συμπεριλαμβανομένου του στόχου της αειφορίας. Σε ένα βαθμό τα αποτελέσματα μπορούν να δικαιολογηθούν από το γεγονός ότι γύρω από το ζήτημα της αειφορίας αναπτύσσονται απόψεις πολλές από τις οποίες έρχονται σε αντίθεση. Με άλλα λόγια, δε μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα εάν η αειφορία μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης ή όχι και αυτό μπορεί να δημιουργεί ένα αρνητικό κλίμα το οποίο επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο αντίληψης όλων των εμπλεκομένων μερών σχετικά με τη σημασία της αειφορίας αλλά και τους τρόπους μέσα από τους οποίους αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει πως αν ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο στα πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, δεν πιστεύει στην έννοια της αειφορίας, τότε είναι λογικό αυτή να μην μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά μέσα από διάφορες πρακτικές. Με το ζήτημα της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων σχετικά με την αειφορία έχουν έρθει σύμφωνοι ερευνητές από τη διεθνή κοινότητα όπως ο Sterling (2000) ο οποίος έχει υποστηρίξει πως όχι μόνο υπάρχουν αποκλίνουσες απόψεις σχετικά με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά αυτές αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στο να βελτιωθούν τα προγράμματα εκπαίδευσης και να αναβαθμιστεί η αξία των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Στα πλαίσια αναζήτησης των λόγων για τους οποίους προέκυψαν τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα μπορεί να γίνει αναφορά στη διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων αλλά και στην ύπαρξη διαφορετικών χαρακτηριστικών όπως τα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως είναι η κουλτούρα και η γλώσσα της κάθε περιοχής. Η κάθε σχολική μονάδα που μελετήθηκε εδρεύει σε διαφορετική γεωγραφική περιοχή ανά την Ελλάδα. Ο Sterling (2000) έχει συμμεριστεί την άποψη ότι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου κι αν αυτό δίνει έμφαση, μπορεί να επηρεαστεί από εξωτερικούς παράγοντες. Στα πλαίσια αυτής της διατύπωσης θα μπορούσε εύλογα να αποδεχθεί κανείς ότι σε περιοχές όπως είναι η Αθήνα ενδέχεται να δίνεται

μεγαλύτερη έμφαση στην ειδική αγωγή αλλά και στην προαγωγή της αειφορίας σε σχέση με απομακρυσμένες ή και ορεινές περιοχές.

Σε αυτό εμπλέκεται η κουλτούρα και η νοοτροπία των ανθρώπων η οποία διαφοροποιείται κατά τόπους. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός που δραστηριοποιείται σε μία πόλη όπως η Αθήνα μπορεί να ασχολείται σε μεγαλύτερο βαθμό με καινοτόμα ζητήματα όπως είναι η αειφορία σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δραστηριοποιείται σε μία μικρότερη πόλη όπου οι συνολικές προσπάθειες που καταβάλλονται προς την κατεύθυνση αυτή είναι λιγότερες. Υπό το πρίσμα αυτού του παράγοντα μπορεί να συγκαταλεχθεί και το ζήτημα της επικοινωνίας των πολιτών με τις σχολικές μονάδες. Είναι γνωστό ότι η εφαρμογή αειφόρων πρακτικών προάγει τη σύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την κοινωνία και η ανάδειξη της αειφορίας προϋποθέτει την κατανόηση της έννοιας αυτής και της αποδοχής της από τους πολίτες. Οι πολίτες ενδέχεται να αδιαφορούν για ζητήματα όπως η αειφορία επειδή είναι κάτι πρωτόγνωρο για αυτούς που αδυνατούν να κατανοήσουν. Συνεπώς, η άγνοια των πολιτών και η απροθυμία αυτών να ασχοληθούν και να αποδεχθούν την αειφορία μπορεί να θέτει αυτόματα περιορισμούς στη δράση των σχολείων.

Οι McKeown και Hopkins (2003) έχουν υποστηρίξει έμμεσα ότι για την προαγωγή της αειφορίας δε φτάνει μονάχα να γίνονται δράσεις στα πλαίσια του σχολείου αλλά είναι σημαντικό να προσεγγίζεται το θέμα σε συνεργασία με την κοινωνία. Όταν από την μεριά αυτή παρατηρούνται αδυναμίες κατανόησης των υφιστάμενων προβλημάτων είναι λογικό έννοιες όπως η αειφορία να θέτονται σε ένα πλαίσιο υπονόμησης και να μη μπορούν να εφαρμοστούν με τον προσδοκώμενο τρόπο. Με την άποψη αυτή έρχεται σύμφωνος ο Τουσκούδης (2021) ο οποίος αναφέρει ότι σε περιοχές όπου υπάρχουν φαινόμενα αναλφαβητισμού η αειφορική ανάπτυξη είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Σύμφωνα με τα παραπάνω, μία σχολική μονάδα μπορεί να συνεργάζεται αποτελεσματικά με κοινωνικούς φορείς της γεωγραφικής περιοχής στην οποία εδρεύει ενώ μία άλλη σχολική μονάδα ενδέχεται να μην επικοινωνεί σε καλό βαθμό με την τοπική κοινωνία με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορές ως προς τις προσεγγίσεις που γίνονται σε διάφορα ζητήματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εμπειρική ανασκόπηση φαίνεται να έχουν τις βάσεις τους και στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Η ειδική αγωγή αντιμετωπίζει πλήθος ζητημάτων που έχουν να κάνουν με την προαγωγή της εκπαίδευσης αλλά και

καινοτόμων τρόπων μέσα από τους οποίους οι μαθητές μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά και να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται για να ενταχθούν στην κοινωνία. Η ειδική αγωγή διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από την γενική αγωγή. Βασική διαφορά στην οποία γίνεται έμμεσα αναφορά έχει να κάνει με το γεγονός ότι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες οι οποίες υπό άλλες συνθήκες (γενική αγωγή) γίνονται ευκολότερα κατανοητές. Οπότε, είναι εύλογο να σκεφτεί κανείς ότι εφόσον ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές έννοιες, τότε είναι πολύ δύσκολο να έρθει σε επαφή με έννοιες όπως αυτή που αφορά την αειφορία. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) επιβεβαιώνει τα παραπάνω αναφέροντας ότι στα πλαίσια της ειδικής αγωγής η ένταξη είναι ένα σύνθετο, περίπλοκο και πολλές φορές δύσκολο ζήτημα καθώς στις διάφορες δομές που υπάρχουν εφαρμόζονται εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία δεν είναι αποτελεσματικά. Έτσι, σήμερα, η μη εφαρμογή πρακτικών αειφορίας σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής αποτελεί ως ένα βαθμό ένα αποδεκτό γεγονός το οποίο είναι λογικό να υπάρχει.

Στα πλαίσια λειτουργίας των ειδικών σχολικών μονάδων είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε παράγοντες όπως είναι το έντονο άγχος των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έναν παράγοντα όποιος επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν και συνδέεται με πληθώρα πολλών και σύνθετων ευθυνών. Συνεπώς, μέσα στο δύσκολο έργο που καλούνται να φέρουν εις πέρας θεωρείται αποδεκτό να μη δίνεται έμφαση σε πολλές πρακτικές και η πλειοψηφία των προκλήσεων στις οποίες δίνεται βαρύτητα να αφορά κυρίως άλλα ζητήματα όπως είναι για παράδειγμα η αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, η διευθέτηση του ζητήματος της επικοινωνίας, η ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς κλπ. Ο Δράκος (2002) έχει ενστερνιστεί τον παράγοντα του άγχους και δικαιολογεί την αδυναμία των εκπαιδευτικών να είναι αποτελεσματικοί σε κάποια ζητήματα. Με τα ανωτέρω έρχεται σημαντικά σύμφωνος ο Στασινός (2013) ο οποίος περιέγραψε αναλυτικά τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υπογραμμίζοντας τη μεγάλη ευθύνη αλλά και τις υποχρεώσεις που έχουν. Έχοντας κατανοήσει τα παραπάνω είναι λογικό να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε κοινωνικές πρακτικές οι οποίες αποτελούν το βασικό πυλώνα προκειμένου να αναβαθμιστούν οι υπηρεσίες στα πλαίσια της εκπαίδευσης και εν συνεχεία να αναπτυχθούν περισσότερο σύνθετες δράσεις (αειφορία).

Μία άλλη διάσταση του ζητήματος η οποία σχετίζεται άρρηκτα με τα αποτελέσματα της έρευνας έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, σε επίπεδο λειτουργίας. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν υπό την εποπτεία του ελληνικού κράτους και κατόπιν σχετικού προϋπολογισμού που διεξάγεται από αυτό. Τα τελευταία χρόνια καθώς η οικονομική κρίση βαθαίνει ασκεί πιέσεις στην κοινωνία και την μεταβάλλει ποικιλόμορφα. Οι σχολικές μονάδες ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και της ευρύτερης οικονομίας αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα γεγονός που αποτυπώνεται στην ανεπάρκεια των υποδομών αλλά και του τεχνολογικού εξοπλισμού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την Κασσανδρινού (2018) η οποία έχει υποστηρίξει ότι ένας μαθητής με ειδικές ικανότητες έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιου είδους προβλήματα τα οποία σχετίζονται με την αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου. Αυτό δείχνει ότι στις σχολικές μονάδες δεν δίνεται το απαιτούμενο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η λειτουργικότητα αυτού και ως εκ τούτου η προώθηση εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, είναι λογικό ως ένα βαθμό να υπονομεύεται η εφαρμογή αειφορικών πρακτικών.

Ο Αντωναράκης (2021) επιχείρησε να διερευνήσει τη λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σχετικά με την αειφορία και ένα από τα ερωτήματα που διερεύνησε είχε να κάνει με την ύπαρξη ή μη διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις παραμέτρους της αειφορικής ηγεσίας σε «επίπεδο συμφωνίας» από τις αντίστοιχες απόψεις αυτών σε «επίπεδο ισχύος» και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και σε αυτό που πραγματικά ισχύει.

Ένα τελευταίο ζήτημα το οποίο επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα σχετίζεται με το ρόλο του κράτους αλλά και τις πολιτικές που αυτό λαμβάνει στα πλαίσια της αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό κράτος έχει καθυστερήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό με την υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν το αειφόρο σχολείο. Όταν εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το βραβείο αειφόρου σχολείου για την περίοδο 2010-2011 συμμετείχαν συνολικά 140 σχολεία και ο αριθμός αυτός αυξήθηκε για την περίοδο 2012-2013 καθώς τα σχολεία ανήλθαν συνολικά σε 218. Από το 2010 μέχρι και σήμερα έχουν υιοθετηθεί αρκετές πρακτικές αειφορίας από ειδικές σχολικές μονάδες και έχουν παρατηρηθεί σημαντικά οφέλη για το μαθητικό κοινό αλλά υπάρχουν αναφορές για σημαντικές καθυστερήσεις, γεγονός

που αποτυπώνεται στη μορφή και στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Υπάρχουν, τέλος, αναφορές ότι ο θεσμός του αειφόρου σχολείου δε δέχεται την απαιτούμενη προσοχή από το κράτος παρά τις προτάσεις που γίνονται προς αυτό από τη μεριά εκπαιδευτικών και αυτό αποδεικνύει το έργο που παράγεται από τα σχολεία σήμερα και επιβεβαιώνει τις υφιστάμενες αδυναμίες και ελλείψεις (Kalaitzidis, 2012; Αγγελίδου, 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε την έννοια της αιεφορίας και τη σχέση αυτής με την ειδική αγωγή και τα ειδικά δημοτικά σχολεία. Αρχικά, μελετήθηκε η έννοια της αιεφορίας, εξετάστηκε το πεδίο της ειδικής αγωγής και επιχειρήθηκε να γίνει συσχετισμός των δύο μέσα από μία εμπειρική προσέγγιση και δίνοντας έμφαση στις δράσεις των ειδικών δημοτικών σχολείων. Μέσα από τη βιβλιογραφικά ανασκόπηση έγινε σαφές ότι η αιεφορία κατέχει μία ιδιαίτερη θέση στην κοινωνία αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς οι στόχοι που θέτονται στα πλαίσια της είναι πολύ σημαντικοί γιατί σχετίζονται με σύγχρονα ζητήματα τα οποία χρήζουν επίλυσης. Η αιεφόρος ανάπτυξη στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη μελέτη των ειδικών σχολικών μονάδων που εξετάστηκαν.

Σύμφωνα με αυτά οι περισσότερες σχολικές μονάδες φαίνεται να δίνουν έμφαση στην υλοποίηση πρακτικών οι οποίες εδράζονται στην παιδαγωγική διάσταση της αιεφορίας. Οι περισσότερες δράσεις που καταγράφηκαν έχουν να κάνουν με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας μέσα από τις οποίες η διαδικασία της μάθησης μπορεί να γίνει πιο ελκυστική και αποδοτική. Πρόκειται ακόμη για δράσεις οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και στην ικανότητα αυτών να αποκωδικοποιούν σε κάποιο βαθμό τα μηνύματα που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να είναι δημιουργικοί και να μπορούν να ενταχθούν στην κοινωνία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από δράσεις όπως είναι η πραγματοποίηση επισκέψεων σε χώρους εκτός σχολείου. Η πλειοψηφία των περισσότερων έχει κοινωνικό και πολιτιστικό χαρακτήρα και είναι ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων. Σε αρκετές περιπτώσεις σχολείων παρατηρήθηκε ότι πραγματοποιούνται αρκετές διδακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις χωρίς ωστόσο να μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα εάν λαμβάνουν χώρα όλες οι προβλεπόμενες επισκέψεις.

Ακόμη, παρατηρήθηκε να λαμβάνονται δράσεις και να υλοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και άλλων μερών (επιστήμονες, καλλιτέχνες, φορείς κλπ). Στα ίδια πλαίσια

παρατηρήθηκε η ανάληψη δράσεων και μέτρων για την πρόληψη, την προαγωγή και την προστασία της υγείας των μαθητών (διατροφή, στοματική υγιεινή). Σύμφωνα με τους επίσημους ιστότοπους των ειδικών σχολικών μονάδων που μελετήθηκαν παρατηρήθηκαν δράσεις περιβαλλοντικού χαρακτήρα οι οποίες σκοπεύουν στη μετάδοση περιβαλλοντικών αρχών και αξιών στους μαθητές αλλά σε μικρό βαθμό. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις επισκέψεων σε φυσικούς χώρους, η πραγματοποίηση αισθητικών παρεμβάσεων στους χώρους του σχολείου και η αξιοποίηση ανακυκλώσιμων υλικών στα πλαίσια των μαθητικών χειροτεχνιών. Εξίσου αξιοπρόσεκτη, σε πολύ λίγες όμως περιπτώσεις, είναι η ύπαρξη σχολικού λαχανόκηπου και πρακτικές όπως είναι η φύτευση δέντρων.

Δεδομένου ότι η αειφορία και η αειφορική διαχείριση σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την περιβαλλοντική αγωγή γιατί αποτελεί ουσιαστικά συνέχεια αυτής δε μπορεί να ειπωθεί ότι οι ειδικές σχολικές μονάδες δίνουν έμφαση σε μεγάλο βαθμό σε περιβαλλοντικές πρακτικές. Δεν εντοπίστηκαν δράσεις οι οποίες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τη μείωση των απορριμμάτων, για τη διαχείριση των πόρων (νερό, ρεύμα, καύσιμα, χαρτί) και για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα αειφορίας και κλιματικής αλλαγής. Σε γενικές γραμμές η ειδική αγωγή είναι περισσότερο συνυφασμένη με πρακτικές οι οποίες έχουν να κάνουν με την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και την ικανότητα αυτών να προσαρμοστούν στους ρυθμούς της. Οι περισσότερες πρακτικές και δραστηριότητες που εντοπίστηκαν δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και στην υποστήριξη αυτών σε κοινωνικά πλαίσια.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η πλειοψηφία των δράσεων που εφαρμόζεται αποσκοπεί στο μεγαλύτερο βαθμό στην καθιέρωση του υποστρώματος εκείνου το οποίο θα δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα στους μαθητές ώστε να κοινωνικοποιηθούν. Οι πρακτικές περιβαλλοντικής αγωγής παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις αυτό δείχνει το ρόλο των προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται αλλά και τις κατευθύνσεις που ακολουθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με όλα τα ανωτέρω μπορεί να ειπωθεί ότι το αειφόρο ειδικό σχολείο μπορεί μεν να συμβάλει στην απόκτηση κοινωνικής συνείδησης εμπλέκοντας τους μαθητές σε σχετικές διαδικασίες και δράσεις αλλά όσον αφορά τη σχέση αυτών με το περιβάλλον και η υιοθέτηση περιβαλλοντικών αρχών υπάρχουν πολλές ενέργειες που μπορούν να

γίνουν ώστε η λειτουργία των ειδικών σχολείων να συνδεθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με την περιβαλλοντική αγωγή.

Στην έρευνα υπήρχαν ορισμένοι περιορισμοί. Ο πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με τις πηγές άντλησης των δεδομένων και πιο συγκεκριμένα τους ιστότοπους. Αρκετές σχολικές μονάδες είχαν δικό τους ιστότοπο αλλά κάποιες από αυτές διέθεταν blog. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις δεν εντοπίστηκε κάποιος ιστότοπος. Ακόμα και σε περιπτώσεις όμως των ιστότοπων όπου εντοπίστηκαν πληροφορίες αυτές φάνηκαν να είναι ελλιπείς. Είναι πιθανό στις περιπτώσεις αυτές σχολικών μονάδων να εφαρμόζονται πρακτικές αειφορίας αλλά να μην είναι γνωστές στο ευρύ κοινό.

Ακόμα και σε περιπτώσεις των σχολικών μονάδων που εντοπίστηκαν πληροφορίες δε μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα αν οι πληροφορίες αυτές είναι φερέγγυες ή αντιπροσωπεύουν την πραγματική κατάσταση διότι μπορεί αρκετοί ιστότοποι (site, blog) να μην είναι ενημερωμένοι. Ένας άλλος περιορισμός έχει να κάνει με τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Η τυχαία δειγματοληψία οδηγεί σε άμεσα πορίσματα και διευκολύνει σημαντικά την υλοποίηση μιας έρευνας αλλά δε μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Έτσι και στην περίπτωση αυτή, δε μπορεί να λεχθεί ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των 50 ειδικών δημοτικών σχολείων μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό των 480 ειδικών σχολικών μονάδων.

Με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν αλλά και τους ανωτέρω περιορισμούς δύναται να γίνουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Συγκεκριμένα, προτείνεται η πραγματοποίηση της ίδιας έρευνας αξιοποιώντας ένα μεγαλύτερο δείγμα ειδικών δημοτικών σχολείων. Ακόμη, προτείνεται η χρήση ερωτηματολογίων (ποσοτική έρευνα) τα οποία θα διανεμηθούν σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά σχολεία ή εναλλακτικά η χρήση συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς (ποιοτική έρευνα) μέσω τηλεφώνου ή άλλων τρόπων. Η ποσοτική έρευνα θα έδινε τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των αποτελεσμάτων ενώ η ποιοτική έρευνα θα έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν ελεύθερα για τις δράσεις που εφαρμόζονται στα σχολεία που εργάζονται. Τέλος, θα ήταν σημαντικά χρήσιμο σε επόμενες έρευνες να εξεταστούν ειδικές σχολικές μονάδες κι από άλλες βαθμίδες ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό

υπάρχουν διαφορές ως προς τις αειφορικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Τέτοιες έρευνες θα εμπλούτιζαν σημαντικά την υφιστάμενη γνώση και θα αναδείκνυαν τη σχέση της αειφορίας με την ειδική αγωγή η οποία χρήζει βελτίωσης.

ABSTRACT

Sustainability plays a special and critical role in the field of special education as many and important barriers to learning are identified in this light. In recent years, there has been research about the sustainable school and the implementation of actions through which the integration of students with special abilities into society is favored, as well as the adoption of a social and environmental mentality by them. In this paper, sustainable management was investigated in relation to the case of special schools. More specifically, 50 primary special education schools from Greece were studied in order to investigate to what extent they apply sustainability practices. To achieve this objective, random sampling was applied and empirical research was carried out, which was based on primary data and qualitative analysis. The results showed that the studied school units develop activities, most of which are related to the pedagogical dimension of sustainability as well as the social one. Actions related to the environmental dimension were found to be significantly fewer in number. School units focus to a greater extent on preparing students with special abilities so that they can integrate into society effectively. In the context of the applied study programs, practices related to environmental education take place, but the interest is focused on providing stimuli to students that will allow them to understand social phenomena and integrate into society. The relationship between special education and sustainability is not particularly good and important steps need to be taken by all parties involved to improve and further consolidate the concept of a sustainable school.

Keywords: *Special education, Elementary schools, Sustainability*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2010). Αειφόρο Σχολείο: Από τη διερευνητική σύλληψη στη σχολική πραγματικότητα, Όψεις - Τάσεις - Προβληματισμοί. Το Αειφόρο Σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος, 4 ο Πανελλήνιο Συμπόσιο, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 22-24 Ιανουαρίου 2010.
- Αθανασάκης, Α. (2012). Η περιβαλλοντική Αγωγή στη Δημοτική Εκπαίδευση και οι τάσεις των δασκάλων. Σε: Ε. Φλογαΐτη και Α. Γεωργόπουλος (επιμ). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, σελ. 49 - 58.
- Αθανασάκης, Α. (2003). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πρωτοπορία.
- Αντωνάκης, Γ. (2021). *Η λήψη αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αναφορικά με την αειφορία*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Γαλιατσάτου, Α. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων μάθησης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες για τη μετάδοση του περιβαλλοντικού μηνύματος*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Σχολή Επιστήμων της Αγωγής. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23 -25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δελγιαννίδου, Β. (2009). *Εφαρμογή προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε άτομα με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Η περίπτωση της*

επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικής ένταξης της μέριμνας Παιδιού Κατερίνης. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Δελλασούδας, Λ. (2005). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Β΄ έκδοση. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Διδάχου, Β. & Παπανικολάου, Μ. (2012). *Εφαρμογή εναλλακτικού τρόπου μάθησης για παιδιά ειδικής αγωγής και μετάδοση περιβαλλοντικού μηνύματος με τη χρήση κουκλοθεατρικού παραμυθιού*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

ΕΛΛΕΤ, (2022). *8 πυλώνες αειφορίας*, Ανακτήθηκε στις 16/09/22 από: <https://aeiforosxoleio.wixsite.com/website>

Ζαχαρίου, Α., Καίλα Μ. & Κατσίκης Α., (2008). Αειφόρο σχολείο: Διαπιστώσεις, επιδιώξεις και προοπτικές. Αθήνα: Κλειδάριθμος, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269-288.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Πεδίο.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Αυτοέκδοση.

Καλαϊτζίδη, Δ. (2022). *Δείκτες αειφορίας και δράσεις*, Ανακτήθηκε στις 25/09/22 από: http://www.aeiforum.eu/images/aeiforo_sxoleio/DeiktesDraseis_22.pdf

Καραμανώλης, Δ. & Καρτέρης, Μ. (1998). *Δασική Διαχειριστική II, Μέθοδοι και Τεχνικές Διαχείρισης Δασών και Φυσικού Περιβάλλοντος*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κασσανδρινού, Β. (2018). Προσβασιμότητα στο σχολικό χώρο για έρευνα σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 10/09/22 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1428>

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσηνου, Χ. (2012). Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο., Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μία παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωστοπούλου, Μ., Μπαντούδη, Φ. & Τσαντόπουλος, Γ. (2018). Οι Περιβαλλοντικές γνώσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβλήματα και προοπτικές. Σε: *Ε. Μανωλάς & Γ. Τσαντόπουλος (επιμ). Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 10ος τόμος: Περιβαλλοντική Πολιτική: Καλές Πρακτικές, Προβλήματα και Προοπτικές (σ. 209 – 224)*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ορεστιάδα.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο *Στάθης Μπαλιάς (Επιμ.), Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.
- Μαλκότση, Μ. (2018). *Γνώσεις, απόψεις και στάσεις των μαθητών/ριων της Α/βάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Έβρου για την αειφορική διαχείριση του δάσους*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ορεστιάδα, σελ. 55 - 62.
- Μπαγινέτας, Κ. & Σταυρόπουλος, Β. (2011). Διερευνώντας την Έννοια και τις Αρχές της Αειφορικής Διεύθυνσης/Ηγεσίας μέσα από τις απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής*, Ε, 44–59.

- Μπελίτου, Μ. (2020). *Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μυρτσίδης, Δ. (2015). *Οι γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το περιβαλλοντικό πρόβλημα της πλημμύρας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ορεστιάδα.
- Ναούμ, Ε. (2014). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ξανθάκου Γ. & Αναστόπουλος Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*. τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη*
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (4η έκδ.)*, Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας: Κατασκευή και χρήση εργαλείων διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- Σκουφά, Ε. (2003). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Δασικά Οικοσυστήματα (Ανάλυση και διερεύνηση θεμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με έμφαση στο δάσος και η δασοπολιτική σκοπιά)*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Σούλης, Σ., (2006). *Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Α΄. Από το «σχολείο του «διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ., (2013). *Η Ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση, 55-72.
- Ταγκαλάκη, Α. (2013). *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Ταμουτσέλη Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σύντομος Οδηγός για την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με παραδείγματα εφαρμογών σε Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη: Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης.
- Τζιώνης, Ι. (2020). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση και ειδική αγωγή. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Ρόδου*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τουσκούδης, Χ. (2021). *Διοίκηση και αειφόρο ανάπτυξη σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσιούμα, Δ. – Λ. (2018). *Γνώσεις και αντιλήψεις παιδιών για τις δασικές πυρκαγιές: Η περίπτωση των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ρόδου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Φλογαΐτη, Ε. & Γεωργόπουλος, Α. (Eds.). (2012). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε., Κάτσεων, Χ., Ναούμ, Έ. & Νομικού, Χ. (2010α). Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συμποσίου: 90 «Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος»*. Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Ελληνική Εταιρεία - Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ξενόγλωσση

Agarwal, R. and Prasad, J. (2013) The Role of Innovation Characteristics and Perceived Voluntaries in the Acceptance of Information Technologies. *Decision Sciences*, 28, 557-582.

Alfavita Newroom, (2016). *Κατάλογοι των Σχολικών μονάδων ΕΑΕ (ΣΜΕΑΕ) και ΚΕΔΔΥ όλης της χώρας*, Ανακτήθηκε στις 05/09/22 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/176924_katalogoi-ton-sholikon-monadon-ae-smeae-kai-keddy-olis-tis-horas

Barraza, L. & Walford, R. (2002) Environmental Education: A comparison between English and Mexican School Children. *Environmental Education Research*, 8, 2.

Benson, H. & Craig, K. (2014). *The end of sustainability. Society and Natural Resources*, (27), 777–782.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. 1st edn. London: Sage.

Dempsey, N., Bramley, G., Power, S. & Brown, C. (2011). The Social Dimension of Sustainable Development: Defining Urban Social Sustainability. *Sustainable Development* 19(5), 289–300.

Espinet, M & Ζαχαρίου, Α., (2014). *Θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη*. ENSI i.n.p.a

Ferreira, J.A., Ryan, L. & Tilbury, D. (2006). *Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education*.

- Fien, J. (1993). *Environmental Education: A Pathway to Sustainability?* Geelong: Deakin University Press.
- Goodwin, C.J. (2005). *Έρευνα στην Ψυχολογία: Μέθοδοι και Σχεδιασμός*. ΗΠΑ: John Wiley & Sons, Inc.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. Phi Delta Kappan
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hodkinson, A. (2015). *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. Sage.
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable School Indicators: approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 165-178.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. Malmo: Holmbergs.
- McKeown, R. & Hopkins, C., (2003). EE=ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.
- Olivier, M., & Williams, E. (2005). Teaching the mentally handicapped child: Challenges teachers are facing. *The International Journal of Special Education*, 20, 19 -31.
- Rickinson, M., Hall, M., & Reid, A. (2015). Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know?. *Environmental Education Research*, 22(3), 360-389.
- Ritchie, R. (2001). *Science*. In: B. Carpenter, R. Asdown & K. Bovair, (Eds), *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties*. (pp. 52-66) (2nd ed). New York, US: David Fulton Publishers.
- Saiti A., (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system, *Quality Assurance in Education*, 20(2) 110-138.

- Specca, L. & Lozzi, L. (1984). *Environmental Education Research Related to the Affective Domain. Monographs in Environmental Education and Environmental Studies*. No 2. ERIC/SMEAC. Columbus OH;1; Ohio State University.
- Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. *In Higher education and the challenge of sustainability (pp. 49-70)*. Dordrecht: Springer.
- Trikaliti, A. (2016). *Αειφόρο ελληνικό σχολείο. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 125-129.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53–67.
- Tzivinikou, S. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions.