

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ, ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η Αξιολόγησή τους. Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης»

Φοιτήτρια:

Σιώκη Ιωάννα

Επιβλέπων Καθηγητής:

Παρασκευόπουλος Στέφανος

Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Λάππα Χριστίνα

Βόλος 2024

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	4
Κεφάλαιο 1 - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	5
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	6
1.2. Τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	7
1.3. Εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	8
1.4. Ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	10
1.5. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....	13
1.6. Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή.....	14
1.7. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	15
1.8. Αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων	21
Κεφάλαιο 2 - Ειδική Αγωγή.....	25
2.1. Νομοθεσία για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα.....	25
2.2. Μοντέλα αναπηρίας.....	28
2.3. Το εύρος της μεταβλητότητας στο IQ και στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα.....	29
2.3.1. Οφέλη για μαθητές	31
2.3.2. Τα συναισθήματα και οι στάσεις των γονέων	31
2.3.3. Στρατηγικές συμπεριληπτικής τάξης.....	32
2.3.4. Ποικιλία μορφών διδασκαλίας	32
2.3.5. Εξασφάλιση πρόσβασης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών	33
Κεφάλαιο 3 –Έρευνα.....	34
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	34
3.2. Μεθοδολογία έρευνας	35
3.3. Πληθυσμός και δείγμα.....	36
3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	36
3.5. Στατιστική ανάλυση	38
3.6. Ηθική της έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 4 - Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	39
Κεφάλαιο 5 – Συμπεράσματα.....	61
5.1. Γενικά.....	61
5.2. Συζήτηση ευρημάτων με βάση τους σκοπούς της έρευνας	63
5.3. Περιορισμοί, προεκτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	65

Βιβλιογραφία.....	66
Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο.....	71

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του '50 και μετά, αρχίσαμε να συνειδητοποιούμε τις επιπτώσεις που έχουν οι δραστηριότητές μας στο περιβάλλον (Οικονόμου, 2016). Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει διάφορες δράσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με τα προβλήματα του φυσικού περιβάλλοντος και των οικοσυστημάτων (Χαλεπλής, 2008). Αυτή η εκπαίδευση παρέχει στους πολίτες πληροφορίες για το πώς μπορούν να αντιδράσουν αποτελεσματικά σε αυτά τα προβλήματα, προωθώντας συμπεριφορές που συνδυάζουν προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να υιοθετηθεί τόσο από επίσημα όσο και από άτυπα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των ηλικιών πολιτών για το περιβάλλον, προκειμένου να αποφεύγουν πράξεις που να βλάπτουν το φυσικό περιβάλλον. Αν και τα αποτελέσματα από αυτές τις δραστηριότητες είναι σημαντικά και επωφελή, δεν είναι υποχρεωτικές, ούτε καν στο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης (Gerbesioti et al., 2022). Αυτό σημαίνει ότι η σχεδίαση και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε όλες τις σχολικές μονάδες εξαρτώνται από τις προθέσεις των εκπαιδευτικών. Οι προθέσεις αυτές σχετικά με τη χρήση των διαφόρων δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις αντιλήψεις τους για τη χρησιμότητά τους και από τις δυνατότητες και συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (Kang, 2021; Liarakou et al., 2021).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των απόψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και τα εμπόδια στην υιοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτή η κατανόηση πραγματοποιείται μέσω ποσοτικής έρευνας. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα είναι σημαντικά, καθώς δείχνουν τι μέτρα και βελτιώσεις απαιτούνται για να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα μαθήματά τους. Αυτό θα οδηγήσει στη δημιουργία πολιτών με πλήρη ενημέρωση για περιβαλλοντικά θέματα και υψηλή περιβαλλοντική συνείδηση.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια, με τα δύο πρώτα να εστιάζουν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και τα τρία επόμενα στο πρακτικό πλαίσιο. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οφέλη και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της. Επίσης, γίνεται ανάλυση της διαχρονικής εξέλιξής της και αξιολόγηση του βαθμού αξιοποίησής της στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που εστιάζουν στις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, με αναφορά στον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα, την ερευνητική στρατηγική, το ερωτηματολόγιο, το δείγμα, τη στατιστική ανάλυση και τις αρχές δεοντολογίας της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων βασισμένη στα ευρήματα προηγούμενων ερευνητικών εργασιών.

Κεφάλαιο 1 - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αυτό το κεφάλαιο παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση του, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση του, τη διαχρονική του πορεία και τον τρόπο εφαρμογής του στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που επικεντρώνεται σε σοβαρά περιβαλλοντικά θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την ανθρώπινη ζωή. Δεν περιορίζεται στην παροχή απλών πληροφοριών σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος ή την κλιματική αλλαγή, αλλά παρέχει διαρκώς στοιχεία που προκαλούν ανησυχία στο άτομο και τον ωθούν να επανεξετάσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει διάφορα περιβαλλοντικά θέματα και ζητήματα που αφορούν τη δική του συμπεριφορά (Χαλεπλής, 2008).

Σύμφωνα με τον Οικονόμου (2016), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως ηλικίας, για τη συνέπεια των πράξεών τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, η Φλογαΐτη (1998) προσθέτει ότι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, άτομα όλων των ηλικιών μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και το περιβάλλον, και να ενεργοποιηθούν για την προστασία, την οικολογική ισορροπία, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Σύμφωνα με τον Gan (2021), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μοναδικό μέσο αντιμετώπισης της περιβαλλοντικής κρίσης, η οποία επιδεινώνεται διαρκώς τα τελευταία χρόνια λόγω της αυξανόμενης παγκόσμιας ανθρώπινης πληθυσμιακής πίεσης και της αύξησης των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων που επιβαρύνουν το φυσικό περιβάλλον. Επίσης, οι Πέτκου κ.ά. (2021) εκτιμούν ότι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα είναι εφικτή η αντιμετώπιση σοβαρών

περιβαλλοντικών προβλημάτων και θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης, προς όφελος τόσο των σημερινών τοπικών κοινοτήτων όσο και των μελλοντικών.

1.2. Τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αρχικά, αυτά τα οφέλη αποκτούνται σε επίπεδο γνώσης, καθώς οι συμμετέχοντες στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα, καθώς και για τις σωστές πρακτικές στο πλαίσιο επίλυσής τους (Palupi & Sawitri, 2018). Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα και δράσεις γνωρίζουν τις επιπτώσεις των ανθρωπογενών δράσεων, τις δράσεις με τις περισσότερες αρνητικές επιπτώσεις και τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν για την προστασία του περιβάλλοντος (Gao, 2018).

Φαίνεται ότι τα οφέλη είναι εμφανή και στο επίπεδο της υιοθέτησης σωστών συμπεριφορών προς το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα. Αφού οι συμμετέχοντες στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποκτούν γνώση για τα προβλήματα του φυσικού περιβάλλοντος, τις επιπτώσεις των ανθρωπογενών δράσεων και τις καλές πρακτικές αντιμετώπισης και προστασίας του, είναι εφικτό να υιοθετήσουν σωστή περιβαλλοντική συμπεριφορά (McGuire, 2015). Οι συμμετέχοντες φαίνεται να προβαίνουν σε δράσεις ανακύκλωσης, εξοικονόμησης ενέργειας, εξοικονόμησης νερού και μείωσης των εκπομπών αερίων που συνδέονται με το φαινόμενο του θερμοκηπίου μέσω κατάλληλων επιλογών από τους καταναλωτές (Ardoin et al., 2018; Gao, 2018).

Τα προγράμματα και οι δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσφέρουν επίσης τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να συμμετάσχουν σε δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος (Palupi & Sawitri, 2018). Μέσω αυτών των προγραμμάτων, έχουν μεγάλες ευκαιρίες να οργανώσουν και να συμμετάσχουν σε δράσεις εστίασης στον

καθαρισμό των παραλιών και στην προστασία διαφόρων ευάλωτων οικοσυστημάτων, στη διοργάνωση ημερίδων ενημέρωσης των πολιτών και σε δράσεις που συμβάλλουν στην προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή (Ardoin et al., 2018).

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες και προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναπτύσσει στους συμμετέχοντες βασικές δεξιότητες και ικανότητες. Συγκεκριμένα, αυτοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση περιβαλλοντικών προβλημάτων και την αντιμετώπισή τους (Bouhazzama & Mssassi, 2021). Επιπλέον, αποκτούν δεξιότητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και στο σχεδιασμό και την εφαρμογή καλών πρακτικών για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα ενισχύει την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων και τους επιτρέπει να αξιολογήσουν μόνοι τους ποιες συμπεριφορές είναι ευεργετικές για το περιβάλλον και ποιες μπορεί να το καταστρέψουν (Ardoin et al., 2018; Gao, 2018).

Είναι ζωτικής σημασίας να σημειώσουμε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επιδεικνύουν βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις και αποκτούν δεξιότητες συνεργασίας με άλλους μαθητές και εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντός τους. Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό να σημειώσουμε ότι αυτοί οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας, να εξελιχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά, και να αποκτήσουν ώριμη σκέψη και συμπεριφορά (Ardoin et al., 2018).

Τέλος, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επιτυγχάνονται οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης. Οι μαθητές και οι συμμετέχοντες σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποκτούν τις γνώσεις και τα κίνητρα που απαιτούνται για να συμμετάσχουν σε δράσεις που προωθούν την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, της υδρόσφαιρας και της ξηράς, τη δημιουργία έξυπνων πόλεων που προστατεύουν το φυσικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας την κλιματική αλλαγή και προωθώντας την εξοικονόμηση ενέργειας (Ibanez et al., 2020).

1.3. Εμπόδια που σχετίζονται με την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που φαίνεται να αποτελούν εμπόδια στην εφαρμογή δράσεων και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο καθημερινό πρόγραμμα των σχολείων σε όλα τα επίπεδα. Η έλλειψη χρόνου αναδεικνύεται ως ένας κυρίαρχος παράγοντας που εμποδίζει την υλοποίηση δραστηριοτήτων και προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συχνά, το πρόγραμμα είναι τόσο πυκνό που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένο χρόνο για να εντάξουν επιπλέον δραστηριότητες, όπως οι δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ακόμη και αν αυτές έχουν ουσιαστική σημασία για τους μαθητές και την κοινότητα (Ennes et al., 2021; Ginsburg & Audley, 2020).

Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού και απαιτούμενου υλικού αποτελεί παράγοντα που αποτρέπει την αποτελεσματική υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστές και ψηφιακές εφαρμογές ή όταν λείπει εργαστηριακός εξοπλισμός και ψηφιακό ή έντυπο υλικό, είναι δύσκολο να προχωρήσουν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, εάν διαθέτουν το απαραίτητο υλικό, τότε μπορούν εύκολα να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σχετικές δράσεις, οι οποίες θα είναι πιο αποδεκτές από τους μαθητές (Bruyere et al., 2012).

Η έλλειψη απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δυσκολεύονται να το κατανοήσουν. Επιπλέον, όταν δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση για να αναπτύξουν δραστηριότητες που θα προάγουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών τους και όταν δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, τότε είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην αξιοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα ενδέχεται να μην έχουν αναπτύξει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων (Ennes et al., 2021).

Επιπλέον, η έλλειψη κουλτούρας που εστιάζει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Σκεφτείτε ένα σχολείο όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι σχετικές αξίες δεν αποτελούν μέρος της καθημερινής του κουλτούρας. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να μην είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περιβαλλοντικές γνώσεις και σωστή στάση απέναντι στο περιβάλλον. Επιπλέον, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι κρίσιμος. Εάν ο διευθυντής δεν αντιληφθεί την αξία και την ανάγκη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τότε τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδέχεται να μην υποστηρίξουν τη δημιουργία δράσεων που θα εστιάζουν στην ενημέρωση των μαθητών για περιβαλλοντικά θέματα σύμφωνα με τους Desfandi et al. (2016) και Ennes et al. (2021).

1.4. Ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκε προς τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όταν αναγνωρίστηκε η ανάγκη να προστατευθεί το φυσικό περιβάλλον από τις ανθρωπογενείς δραστηριότητες. Πολλοί εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντολόγοι αναγνώρισαν τη σημασία της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, με σκοπό την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των ατόμων και την αλλαγή επιβλαβών συμπεριφορών προς το φυσικό περιβάλλον και τα οικοσυστήματα (Χαλεπλής, 2008).

Από τα τέλη του 1960 μέχρι σήμερα, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από τις αρμόδιες αρχές για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων και στην άτυπη εκπαίδευση. Ένα από τα πρώτα συντονισμένα βήματα πραγματοποιήθηκε το 1968 στο Παρίσι, υπό την αιγίδα της UNESCO, με θέμα τη Βιόσφαιρα. Κατά τη διάρκεια αυτού του συνεδρίου, προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από σχολεία διαφορετικών βαθμίδων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν το περιβάλλον (Χαλεπλής, 2008).

Το 1970 πραγματοποιήθηκε η πρώτη Διεθνής Συνάντηση στη Νεβάδα των ΗΠΑ, κατά την οποία εισήχθη ο όρος "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση". Αυτός ο όρος αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία αναπτύσσονται δεξιότητες που επιτρέπουν σε ένα άτομο να κατανοήσει τη σχέση του με το περιβάλλον και τις επιπτώσεις που έχει σε αυτό. Έπειτα, το 1972, διοργανώθηκε ένα άλλο Διεθνές Συνέδριο στη Στοκχόλμη της Σουηδίας, κατά τη διάρκεια του οποίου υιοθετήθηκε η "Διακήρυξη για το Ανθρώπινο Περιβάλλον". Σε αυτό το συνέδριο αναγνωρίστηκε η σοβαρότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το φυσικό περιβάλλον και όλα τα οικοσυστήματα παγκοσμίως, καθιστώντας σαφές ότι απαιτείται ανταπόκριση μέσω της εκπαίδευσης πολιτών όλων των ηλικιών. Αυτή ήταν η πρώτη προσπάθεια με συντονισμένο χαρακτήρα που εστίασε στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου και ποιοτικού διεθνούς πλαισίου περιβαλλοντικής ανάπτυξης (Δημητρίου, 2009).

Επιπλέον, η Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου το 1975 έχει μεγάλη σημασία, καθώς κατέληξε στη δημιουργία του "Χάρτη του Βελιγραδίου". Μέσω αυτού του χάρτη, ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ορίζεται με απόλυτη σαφήνεια και πληρότητα. Το έγγραφο ενημερώνει επίσης τον παγκόσμιο πληθυσμό και ευαισθητοποιεί τα προβλήματα που προκαλούνται στο περιβάλλον από τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Επιπλέον, στο Βελιγράδι καταστάθηκε σαφές ότι μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι δυνατό να καλλιεργηθεί το περιβαλλοντικό ήθος του πληθυσμού, δηλαδή η υιοθέτηση στάσεων που εξασφαλίζουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να ζήσει αρμονικά μέσα στη Βιόσφαιρα (Χαλεπλής, 2008).

Το 1977, ακολούθησε η "Διακήρυξη της Τιφλίδας", όπου διατυπώθηκαν οι βασικοί στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Χαλεπλής, 2008). Αυτοί οι κύριοι στόχοι της Διακήρυξης της Τιφλίδας περιλαμβάνουν α) την αύξηση του επιπέδου γνώσης των πολιτών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, β) την ευαισθητοποίηση των πολιτών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, γ) την αλλαγή της στάσης των πολιτών απέναντι στο περιβάλλον και την ενεργοποίησή τους για συμμετοχή σε δράσεις που συμβάλλουν στον προστασία, δ) την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων για την αναγνώριση περιβαλλοντικών προβλημάτων και ε) την ενεργοποίηση των πολιτών για να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999).

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί η «Διεθνής Στρατηγική για Δράση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για τη δεκαετία του 1990», που αναπτύχθηκε στη Μόσχα το 1997. Στο πλαίσιο αυτής της Διεθνούς Στρατηγικής Δράσης, δημιουργήθηκαν διάφορες θεματικές ενότητες για μια ολοκληρωμένη στρατηγική που θα μπορούσε να οδηγήσει στην εφαρμογή Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και δράσεων που εντάσσονται σε αυτά τα θέματα (Δημητρίου, 2009).

Το 1992 διεξήχθη στο Ρίο της Βραζιλίας η Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη. Μέσω αυτού του συνεδρίου καθορίστηκαν δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες επιτρέπουν την αναγνώριση και αντιμετώπιση σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται η ανάγκη σύνδεσής της με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι ώστε από πολύ νεαρή ηλικία τα παιδιά και οι μαθητές να αναπτύσσουν την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση (Δημητρίου, 2009).

Το 2002, η Παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής που πραγματοποιήθηκε στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής σήμανε την έναρξη της προώθησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της αειφορίας. Το 2005, τα Ηνωμένα Έθνη καθόρισαν τη δεκαετία μέχρι το 2014 ως Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Συγχρόνως, εξελίχθηκε ένα διεθνές σχέδιο με στόχο την ενσωμάτωση της βιώσιμης ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, προκειμένου να διαμορφωθούν πραγματικά οι αλλαγές στις απόψεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (Λαζαρίδης, 2017). Τέλος, το 2014, μέσω της Διακήρυξης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο Αϊτσι-Ναγκόγια, η UNESCO προέβη σε έκκληση προς τις κυβερνήσεις των κρατών μελών να λάβουν μέτρα για την αξιολόγηση της ποιότητας των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τη βελτίωσή τους όπου χρειάζεται (UNESCO, 2014).

Όλες οι προαναφερθείσες ενέργειες υποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της ορθής και αποτελεσματικής της υλοποίησης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει το φυσικό περιβάλλον, καθώς και για τη δημιουργία πολιτών με περιβαλλοντική ευαισθησία και επίγνωση.

1.5. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά παραμένει προαιρετικό μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν δραστηριότητες με σκοπό την ενημέρωση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί στο νεοελληνικό σχολείο είτε σχεδιάζουν και υλοποιούν οι ίδιοι σχετικές δράσεις, αρκεί να τους επιτρέπει ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους, είτε συμμετέχουν σε σχετικά εθελοντικά περιβαλλοντικά προγράμματα (Gerbesoti et al., 2022).

Η έρευνα των Malandrakis και συνεργατών το 2020 αναδεικνύει την πρόκληση που αντιμετωπίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ιδίως στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν και η εκπαίδευση αυτή έχει το δυναμικό να διαμορφώσει περιβαλλοντική συνείδηση σε όλες τις ηλικίες και να προωθήσει μια υπεύθυνη στάση προς το περιβάλλον, η πρακτική εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται περιορισμένη. Σύμφωνα με την έρευνά τους, τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν από το 2006 έως το 2014 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είχαν μέση διάρκεια λιγότερο από πέντε μήνες, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν χαμηλή, μόλις 7% και 16% αντίστοιχα. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν έλλειψη σοβαρής δέσμευσης στη συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις, παρά την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Παρότι οι έρευνες δείχνουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν αξιοποιείται πλήρως στην Ελλάδα μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχουν πολλές ευκαιρίες, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα των Αγαθαγγέλου και συνεργατών το 2018, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες εμπειρικής μάθησης στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αυτές οι δραστηριότητες φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τη φύση και τους βοηθούν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της προστασίας της και της υιοθέτησης καλών πρακτικών και συμπεριφορών. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Είναι αναγκαίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αντιληφθεί τη σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να εξασφαλίσει την αποτελεσματική υλοποίησή της.

1.6. Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή

Παρά την τρέχουσα πολιτική ατζέντα για την «αποδόμηση της ειδικής αγωγής και την οικοδόμηση της ένταξης» (Thomas and Loxley, 2001), η περιβαλλοντική εκπαίδευση για παιδιά με αναπηρία λόγω βαθιών και πολλαπλών μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να προσεγγίζεται εντελώς διαφορετικά από την περιβαλλοντική εκπαίδευση για παιδιά στα κύρια μαθήματα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν αφορά παιδιά που πάσχουν από διαταραχές πολλαπλών αισθήσεων, αλλά επίσης είναι σημαντικό και για παιδιά με σοβαρές δυσκολίες στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, όπως αυτά που σχετίζονται με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.

Αυτό σημαίνει ότι, όσο το επίπεδο μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών μειώνεται από βαθιές σε σοβαρές έως μέτριες, η ανάγκη για μια προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση που να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες μειώνεται. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι όλα τα σχετικά περιβαλλοντικά θέματα εντάσσονται επαρκώς στους εθνικά καθορισμένους κλάδους θεμάτων. \

Δεν επιδιώκουμε να υπονοήσουμε ότι η πρόοδος των παιδιών στην κατανόηση του περιβάλλοντός τους θα πρέπει απλώς να μετριέται με μια κλίμακα πρόσβασης στο πρόγραμμα σπουδών. Οι δείκτες αντανάκλαστικών επιδόσεων δείχνουν μόνο στους εκπαιδευτικούς πόση κατανόηση μπορούν να παρουσιάσουν οι μαθητές τους για αξιολόγηση. Δεδομένου ότι ο κύριος σκοπός της γνώσης "δεν είναι να παράγει σκέψεις αλλά να καθοδηγεί την ευφυή δράση" (Rogoff, Gauvain and Ellis, 1991), τότε πρέπει να κάνουμε διάκριση μεταξύ "μάθησης για να γνωρίζεις και μάθησης για να επιδεικνύεις τη γνώση για αξιολόγηση" (Lave and Wenger, 1991). Πολλά παιδιά που λαμβάνουν εξειδικευμένες παροχές (συμπεριλαμβανομένης της πλειοψηφίας των 300

μαθητών στα Σχολεία και Κέντρο του Whitefield, στο Λονδίνο, όπου εργάζονται οι σημερινοί συγγραφείς) είναι απατηλά φτωχά στο να επιδείξουν τις γνώσεις τους για αξιολόγηση. Τα παιδιά αυτά δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες παρουσίασης και δεν έχουν επίγνωση της ανταλλακτικής αξίας που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους. Όταν υποβάλλονται σε αξιολόγηση, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν αποδόσεις κάτω από το επίπεδο 1 του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών.

Μερικοί από τους μαθητές μας φτάσουν στην εφηβεία προτού δείξουν ότι κατανοούν το εκπαιδευτικό υλικό του Θεμελιώδους Σταδίου, σχεδιασμένο για παιδιά στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους. Η πρωταρχική μας προτεραιότητα για κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι να αποκτήσουν τη δεξιότητα να αναγνωρίζουν και να ενδιαφέρονται για το περιβάλλον τους, αντί να εστιάζουν απλώς στην απόδειξη γνώσεων για αξιολόγηση. Σε αντίθεση με τους ακαδημαϊκά ικανούς συγχρόνους τους, για τους οποίους η έμφαση δίνεται στη μάθηση να «κατανοούν τη δύναμη των γλωσσικών εκδηλώσεων γλωσσικά» (Bourdieu, 1992, σ. 109), οι μαθητές με αναπηρία που μαθαίνουν πρέπει να ασχολούνται λιγότερο με τη μάθηση από την ομιλία και περισσότερο με την εκμάθηση μιλούν με τρόπο που τους βοηθά να εμπλακούν ενεργά με το περιβάλλον τους. Με την αναφορά στην ομιλία, προσθέτουμε μια κοινωνικο-πολιτιστική προοπτική στην ερμηνεία μας για το τι αποτελεί το περιβάλλον ενός παιδιού.

Για εμάς, ως επαγγελματίες στον τομέα της ειδικής αγωγής για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, η προσέγγιση των πολιτιστικών ψυχολόγων είναι εξίσου σημαντική με αυτήν των επιστημόνων που μελετούν τις φυσικές ιδιότητες του περιβάλλοντος. Επομένως, πριν εξερευνήσουμε το περιβάλλον ως αντικείμενο μελέτης από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θα εξετάσουμε ποια βασικά χαρακτηριστικά ενός ειδικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης των παιδιών.

1.7. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών όλων των ηλικιών είναι ιδιαίτερος σημαντική, και για αυτόν τον λόγο πρέπει να ενσωματώνεται από τους εκπαιδευτικούς

στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και από εκπαιδευτές και άλλους φορείς στην άτυπη εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές και άλλοι φορείς να έχουν υιοθετήσει θετικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι σε αυτήν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξετάζονται μέσω μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προκειμένου να θέσουν το αρχικό πλαίσιο.

Lateh και Muniandy (2013) πραγματοποίησαν μια έρευνα με στόχο την εξέταση των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία στη Μαλαισία. Η έρευνα αυτή περιλάμβανε ένα δείγμα 125 ατόμων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτήν. Επιπλέον, δήλωσαν πρόθυμοι να ενσωματώσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην τάξη τους, πιστεύοντας ότι μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Λίγοι δάσκαλοι εξέφρασαν την άποψη ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί χρονοβόρα δραστηριότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκε ότι το φύλο επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς οι άνδρες εμφανίζουν πιο θετική στάση σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη που προβάλλεται είναι αυτή των Karami κ.ά. (2018), που εστίασε στις απόψεις των δασκάλων στην Τεχεράνη σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την έτοιμότητά τους να την εφαρμόσουν στην τάξη. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν 127 δάσκαλοι από 10 διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν θετική στάση απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αλλά αισθάνονται ανασφάλεια όσον αφορά την προετοιμασία τους να την εφαρμόσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους πιο προετοιμασμένο να εφαρμόσουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ο Gan (2021), με τη χρήση μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας που περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις, πραγματοποίησε μια έρευνα με στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις 14 δασκάλων (και διευθυντών) που εργάζονται σε σχολεία στο Ισραήλ σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της μελέτης απέδειξαν τη σημασία της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δράσεις βασισμένες στην περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών, καθώς αυτό είναι κρίσιμο για τη συνολική αλλαγή της κοινωνικής στάσης προς το περιβάλλον. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με την τοπική κοινότητα, προκειμένου να σχεδιάσουν δράσεις που θα συμβάλουν πραγματικά στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών ηθικών συμπεριφορών.

Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε τη μελέτη των Liao et al. (2022), η οποία εξετάστηκε σε 236 δασκάλους που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία σε μια περιοχή της Ταϊβάν. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και είναι σε θέση να προχωρήσουν σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις για τα οφέλη που απορρέουν από την υιοθέτηση και υλοποίηση δράσεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα ενεργοί. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ασκούν διευθυντικές θέσεις και εκείνοι με μεγαλύτερη εμπειρία στον τομέα έχουν υψηλό επίπεδο γνώσης σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς έχουν συμμετάσχει σε πολλά σχετικά εργαστήρια.

Ο Keyong (2017) πραγματοποίησε μια έρευνα με 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία στην Ινδία και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο γνώσης τους σε θέματα περιβάλλοντος και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένο. Παρατηρήθηκε ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής και να υλοποιήσουν δραστηριότητες που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι το φύλο και ο τόπος δεν επηρεάζουν το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα.

Ο Mawela (2020) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εφαρμογή της στα Δημοτικά Σχολεία μέσω μιας ποιοτικής έρευνας με 13 εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πιστεύουν ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης μεταξύ των μαθητών. Επίσης, θεωρούν ότι καθοριστικός είναι ο ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) που ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, καθώς έχουν τη γνώση να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων που θα ενδιαφέρουν τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) πολύ σημαντική, δεδομένου ότι η πλειονότητά τους δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, εμπειρία και χρόνο για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν παρόμοιες δραστηριότητες.

Οι Rahman και συνεργάτες τους (2018) πραγματοποίησαν μια ποιοτική έρευνα με χρήση συνεντεύξεων, εξετάζοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις 6 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 6 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία σχετικά με τη χρήση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τις περιβαλλοντικές αξίες και δημιουργούν περιβαλλοντικές ανησυχίες μέσω δράσεων που σχεδιάζουν και υλοποιούν. Επιπλέον, προσπαθούν να προωθήσουν συζητήσεις και να συντάξουν αναφορές σχετικά με το φυσικό περιβάλλον και τις ανθρώπινες δραστηριότητες που το επηρεάζουν. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι οι περισσότερες από αυτές τις προσπάθειες γίνονται περιστασιακά λόγω έλλειψης ολοκληρωμένου πλαισίου. Τέλος, τονίζουν την αναγκαιότητα να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να παρακινούν τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες που ενδιαφέρονται για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Ο Chikati (2016) διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις στάσεις 250 εκπαιδευτικών που εργάζονται σε 30 διαφορετικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί όσον αφορά στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιστεύουν ότι αυτές οι δράσεις μπορούν να

επηρεάσουν θετικά τη στάση των μαθητών και τους ίδιους απέναντι στο περιβάλλον, ενώ μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους ωφελήσουν και σε άλλα μαθήματα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων ως μια σύνθετη διαδικασία, δεν την εκλαμβάνουν ως αδύνατη. Ωστόσο, εκφράζουν την ανησυχία τους για την έλλειψη υποστηρίξης από σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι που δεν ευνοεί την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Παρά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, δεν θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές επιβαρύνουν τον δικό τους φόρτο εργασίας ή τον φόρτο εργασίας των μαθητών.

Οι Zachariou και συνεργάτες (2017) πραγματοποίησαν μια από τις σχετικά περιορισμένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα με σκοπό να εξετάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας απαρτιζόταν από 262 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε 53 διαφορετικά σχολεία στην Περιφέρεια Βοιωτίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πολίτες, γενικά, αγνοούν περιβαλλοντικά ζητήματα και για αυτό αποφεύγουν να υιοθετήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά. Αισθάνονται ότι έχουν περιβαλλοντική συνείδηση και είναι πρόθυμοι να αλλάξουν διάφορες συμπεριφορές προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών και να είναι υποχρεωτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο. Υποστηρίζουν ότι πρέπει να εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και σε όλες τις μορφές της. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ίδιες ανεξάρτητα από το φύλο τους. Ωστόσο, διαφέρουν ως προς την ηλικία και τον χρόνο υπηρεσίας τους και μάλιστα αρνητικά, πράγμα που σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση τόσο σημαντική όσο οι συνάδελφοί τους που έχουν μικρότερη ηλικία και λιγότερη προϋπηρεσία.

Οι Κωνσταντινίδης και Λιαράκου (2019) διεξήγαγαν μια έρευνα μεταξύ ελλήνων εκπαιδευτικών με σκοπό να αξιολογήσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εστιάζοντας στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Η έρευνα περιλάμβανε 454

εκπαιδευτικούς από λύκεια της Περιφέρειας Δωδεκανήσου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μέτρια προθυμία να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ενημερώνουν τους μαθητές για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι η προθυμία αυτή συνδέεται με τη στάση τους έναντι των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που τις θεωρούν σημαντικές τείνουν να συμμετέχουν σε σχετικές δράσεις και αντίστροφα.

Η μελέτη των Σπυροπούλου και συνεργατών (2007) παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση, με τη συμμετοχή 451 εκπαιδευτικών από 175 διαφορετικά ενιαία λύκεια στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την ετοιμότητά τους παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητάς της για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στα θέματα περιβαλλοντικής προστασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της ανάπτυξης δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που συνδέονται με τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών του λυκείου, θα μπορούσαν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το περιβάλλον. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πολλοί παράγοντες, όπως το θεσμικό πλαίσιο που δεν επιβάλλει την υποχρεωτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων, η έλλειψη ευαισθητοποίησης από την κοινωνία και το έλλειμμα ενδιαφέροντος από τους μαθητές, συντελούν στην αδυναμία υλοποίησής τους.

Η μελέτη των Πέτκου και συνεργατών (2021) προχώρησε σε περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων που συνδέονται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θεωρώντας τη σημασία της. Οι 154 ελληνικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι, για να προχωρήσουν σε δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συνήθως απαιτείται η συλλογή πληροφοριών από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις. Επιπλέον, εκτιμούν ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να λάβουν εκπαίδευση προκειμένου να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Αναγνωρίζουν ότι χωρίς αυτήν, είναι αδύνατο να υλοποιηθούν σωστές, ποιοτικές και πραγματικά αποτελεσματικές δράσεις που θα επιδιώκουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Από τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει θετικές αντιλήψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Chikati, 2016; Gan, 2021; Karami et al., 2019; Keyong, 2017; Konstantinidis & Liarakou, 2019; Lateh & Muniandy, 2013; Liao et al., 2022; Petkou et al., 2021; Spyropoulou et al., 2007; Zachariou et al., 2017). Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι η εφαρμογή της δεν είναι πάντα απλή, καθώς υπάρχουν εμπόδια και δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν, καθώς και η ανάγκη για πρόσθετη εκπαίδευση (Chikati, 2016; Petkou et al., 2021; Rahman et al., 2018; Spyropoulou et al., 2007).

1.8. Αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Οποιαδήποτε αξιολόγηση ενός προγράμματος πρέπει να ξεκινά με προσεκτική σκέψη σχετικά με το πώς αναμένεται να λειτουργήσει το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα τελικό σημείο, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό μέρος μιας διαδικασίας που επηρεάζει τόσο το σχεδιασμό όσο και την υλοποίηση, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος ακολουθούνται από την εξέταση των μέτρων αξιολόγησης - ορισμένες φορές πληροφορίες συλλέγονται κατάλληλα παράλληλα με την εκτέλεση του προγράμματος, όπως ο αριθμός των συμμετεχόντων ή οι φόρμες αξιολόγησης εργαστηρίου, ενώ άλλες φορές πρόκειται για πληροφορίες που συλλέγονται σε ειδικές προσπάθειες, όπως η τυχαία παρακολούθηση επιλεγμένων συμμετεχόντων ή η διεξαγωγή μιας κοινοτικής έρευνας.

Αφού εξεταστούν τα μέτρα, οι υπεύθυνοι προγραμμάτων μπορούν να κάνουν ορισμένες αξιολογήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους - εντοπίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος. Τα θετικά στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν, ενώ οι αιτίες των αρνητικών στοιχείων μπορούν να αναλυθούν και να υιοθετηθούν νέες πρακτικές που θα προσαρμόσουν το πρόγραμμα και θα βελτιώσουν τα αποτελέσματά του. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα υλοποιείται ξανά, αξιολογείται και επαναξιολογείται, με τη δυνατότητα επιπλέον βελτιώσεων στον σχεδιασμό του.

Στην Παραδοσιακή Διδασκαλία, ο δάσκαλος παρουσιάζει πληροφορίες μέσω διαλέξεων, αναγνωστικού υλικού ή διαφημιστικών υλικών, τα οποία μερικές φορές υποστηρίζονται από εικόνες και δείγματα, αλλά χωρίς σημαντική αλληλεπίδραση ή συμβολή από τον μαθητή. Συνεπώς, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας παρέχουν κυρίως νέες πληροφορίες σε ένα σχετικά απομονωμένο περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην κατάλληλη αντιστοίχιση μεταξύ του επιπέδου του υλικού που παρουσιάζεται και της ικανότητας του μαθητή να κατανοήσει αυτό το υλικό. Επιπλέον, εξαρτάται από το γεγονός ότι ο μαθητής θα επενδύσει επαρκώς ώστε να μπορέσει να αποθηκεύσει ή να θυμηθεί τις πληροφορίες σε μεταγενέστερο στάδιο, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Οι δραστικές μεθόδους μάθησης περιλαμβάνουν τον μαθητή στη συζήτηση, την επίλυση προβλημάτων και την αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο, πολύ όπως συμβαίνει σε ένα εργαστήριο. Είναι γνωστό ότι οι τεχνικές αυτές παράγουν καλύτερη διατήρηση των πληροφοριών, δεδομένου ότι υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για τον μαθητή να επικοινωνήσει με τον δάσκαλο και να ελέγξει την κατανόησή του για το θέμα που συζητείται. Επιπλέον, εμπλέκουν τον μαθητή πιο άμεσα στην επίλυση προβλημάτων και τον βοηθούν να κατανοήσει το υλικό μέσω κατάλληλων παραδειγμάτων, γεγονός που ενισχύει επίσης τη μνήμη του.

Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπως εργαστήρια ή μαθήσεις βάσει έργου (π.χ. δημιουργία ανακυκλωμένου χαρτιού σε μια τάξη, εργαστήρια κομποστοποίησης κ.λπ.) αποτελούν παραδείγματα ρυθμίσεων οικοδόμησης δεξιοτήτων. Αυτές οι ρυθμίσεις περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία ενός περιβάλλοντος ενεργούς μάθησης, αλλά επιπλέον απαιτούν από τον εκπαιδευόμενο να εξασκήσει μια μέθοδο ή τεχνική που του επιτρέπει να κατανοήσει τη διαδικασία που διδάσκεται. Η εφαρμογή της πράξης πιστεύεται ότι μπορεί να μεταφερθεί σε άλλα περιβάλλοντα. Μέσω της πρακτικής άσκησης, αναμένεται ο εκπαιδευόμενος να είναι πιο πρόθυμος και ικανός να δοκιμάσει νέες μεθόδους, όπως η κομποστοποίηση στο σπίτι ή η επιλογή κατάλληλων υλικών για ανακύκλωση. Η εκπαίδευση που περιλαμβάνει πρακτική ανάπτυξη δεξιοτήτων βοηθά τους ανθρώπους να διατηρούν πληροφορίες και να αναπτύσσουν νέες συμπεριφορές.

Άλλα στοιχεία του προγράμματος μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της αλλαγής συμπεριφοράς όταν ενσωματώνονται σε οποιοδήποτε από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που περιγράφηκαν προηγουμένως. Η επιστημονική έρευνα στη

ψυχολογία έχει αναθεωρηθεί και εφαρμοστεί σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Έργα ερευνητών όπως ο Doug McKenzie-Mohr, έχουν συγκεντρώσει τα διάφορα ευρήματα σχετικά με την τροποποίηση της συμπεριφοράς, αξιολογώντας τα παράλληλα με τις στρατηγικές αξιολόγησης του προγράμματος, και το προσέγγισε με την ονομασία Community Based Social Marketing (CBSM). Οι αρχές του κοινωνικού μάρκετινγκ συνοψίζουν τα βασικά στοιχεία που μπορούν να προωθήσουν την αλλαγή συμπεριφοράς στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Αν και δεν υπάρχει χώρος για μια λεπτομερή ανάλυση αυτών των αρχών σε αυτό το κείμενο, οι πληροφορίες παρουσιάζονται εκτενώς στο *Fostering Sustainable Behavior: An Introduction to Community Based Social Marketing* (McKenzie-Mohr & Smith, 1999).

Ωστόσο, για όσους είναι εξοικειωμένοι με το CBSM και εφαρμόζουν τις αρχές του στα προγράμματά τους, θα επιθυμούν να τις συμπεριλάβουν στην αξιολόγηση του προγράμματός τους καθώς εξετάζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για τους ανθρώπους που δεν χρησιμοποιούν το CBSM, η έρευνα αυτή μπορεί να είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τον επανασχεδιασμό προγραμμάτων που θεωρούν ότι είναι αδύναμα σε ορισμένους τομείς ή αναποτελεσματικά στην προώθηση αλλαγών συμπεριφοράς. Ειδικότερα, οι αρχές του CBSM προτείνουν ότι η χρήση νέων δεξιοτήτων ή πληροφοριών εξαρτάται από τέσσερις παράγοντες: πληροφορίες, κίνητρα, εμπόδια και κανόνες, οι περισσότεροι από τους οποίους πρέπει να υπάρχουν σε κάποιο βαθμό για να επιτευχθεί η συμπεριφορά.

Το κοινό του προγράμματος-στόχου χρειάζεται επαρκείς πληροφορίες για να κατανοήσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, πρέπει να γνωρίζει τι μπορεί να ανακυκλωθεί και τι όχι, καθώς και πού μπορεί να διαθέσει τοξικά υλικά. Η σαφήνεια των πληροφοριών είναι ουσιαστική για να επιτευχθεί η κατανόηση από τον στόχο. Επιπλέον, ο στόχος πρέπει να είναι πρόθυμος και ενδιαφερόμενος να συμμετάσχει στην επιθυμητή συμπεριφορά. Πρέπει να αντιλαμβάνεται την αξία της και να είναι διατεθειμένος να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτής. Συχνά, οι πληροφορίες μπορούν να παρέχουν κίνητρα, αλλά αν δεν είναι αρκετές, η κατάρτιση κανόνων μπορεί να βοηθήσει, καθώς και στρατηγικές δέσμευσης (π.χ. ζητώντας από τους συμμετέχοντες να δεσμευτούν, υπόσχεση συμμετοχής κ.λπ.). Πρέπει να υπάρχουν περιορισμένες εμποδίσσεις στην ικανότητα του στόχου να ανταποκριθεί στα κίνητρά του – δηλαδή, να

έχει αρκετό χρόνο, χρήματα, πληροφορίες, δεξιότητες, πρόσβαση και να μπορεί να θυμηθεί να εκτελέσει τη συμπεριφορά όταν χρειάζεται. Για παράδειγμα, αν έχει μια επαναχρησιμοποιήσιμη τσάντα για ψώνια, να θυμάται να την πάρει μαζί του στο κατάστημα, ή αν ενδιαφέρεται να αγοράσει προϊόντα με λιγότερη συσκευασία, να μπορεί να τα βρει στο κατάστημα. Αν τέτοια προϊόντα είναι πιο ακριβά, να μπορεί να τα αντέξει οικονομικά. Σε κάποιο βαθμό, ο στόχος πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι η συμπεριφορά γίνεται αποδεκτή και εξασκείται από άλλους. Συχνά, όσο περισσότεροι άνθρωποι επιδεικνύουν τη συμπεριφορά, τόσο πιο πιθανό είναι να την ακολουθήσει και ο στόχος. Η κατάρτιση κανόνων μπορεί συχνά να χρησιμοποιηθεί για να παρακινήσει άτομα που διαφορετικά έχουν περιορισμένες εμποδίσσεις και πολλές πληροφορίες.

Κεφάλαιο 2 - Ειδική Αγωγή

2.1. Νομοθεσία για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 (Α' 199) για τους "Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες", θεωρούνται ως τέτοιοι οι μαθητές που, κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών, ψυχικών και νευρολογικών προβλημάτων, τα οποία, κατά τη διαπολιτισμική αξιολόγηση, επηρεάζουν την σχολική προσαρμογή και την μάθησή τους. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται ιδίως οι μαθητές με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνιες μη ιάσιμες παθήσεις, διαταραχές ομιλίας-γλώσσας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο έλλειψης προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διαταραχές φάσματος αυτισμού, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Τα Κέντρα Πιστοποίησης Αναπηρίας (ΚΕ.Π.Α.), οι Ανώτατες Υγειονομικές Επιτροπές Πιστοποίησης Αναπηρίας, τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), τα Κοινωνικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας και το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο «Μιχαλήνιο» του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Αττικής είναι αρμόδια για τη διερεύνηση και πιστοποίηση των αναπηριών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Αυτά τα κέντρα δεν έχουν αρμοδιότητα σε θέματα που εμπίπτουν στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης. Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) έχουν την εξουσία να αξιολογούν μαθητές που φοιτούν στην Γ' τάξη Λυκείου ή είναι μέχρι 18 ετών. Άτομα άνω των 18 ετών, που έχουν προηγουμένως αξιολογηθεί από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξακολουθούν να εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους για την έκδοση αξιολογικών εκθέσεων, μέχρι να συμπληρώσουν τα 30 έτη της ηλικίας τους. Επίσης, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. μπορούν να αξιολογούν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μαθητών που φοιτούν στην Α' τάξη Λυκείου ή είναι κάτω των 18 ετών. Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, μια διεπιστημονική ομάδα εκπονεί

μια αναφορά αξιολόγησης, στην οποία περιγράφονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες ή οι μαθησιακές ή ψυχοκοινωνικού τύπου δυσκολίες του μαθητή, καθώς και τα αντίστοιχα εμπόδια στη μάθηση λόγω του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, ορίζονται το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης και φοίτησης, η αλλαγή σχολικού πλαισίου όπου κρίνεται απαραίτητο, η απαραίτητη ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, καθώς και τα απαραίτητα τεχνικά βοηθήματα και εκπαιδευτικά υλικά που διευκολύνουν τη μάθηση και την επικοινωνία του μαθητή. Οι αξιολογικές εκθέσεις από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας και το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο «Μιχαλήνιο» έχουν μόνιμη ισχύ, εκτός αν οριστεί διαφορετικά. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να υποστηρίζονται στα Τμήματα Ένταξης με τη συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων.

Οι αποφάσεις για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης, την παράλληλη υποστήριξη και την εκπαίδευση στο σπίτι, όπου απαιτείται εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση και παροχή Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.), επαναπροσδιορίζονται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα που ορίζονται υποχρεωτικά στην αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Το χρονικό διάστημα ισχύος της αξιολογικής έκθεσης του δεύτερου εδαφίου δεν μπορεί να υπερβαίνει τα τρία (3) σχολικά έτη.

Αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και την αντίστοιχη γνωμάτευση του Κοινοτικού Κέντρου Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.ΠΕ.) ή του Κέντρου Ψυχικής Υγείας ή του Παιδικού Αναπτυξιακού Κέντρου «Μιχαλήνιο» του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Αττικής, ή αν υπάρχει διαφωνία των γονέων ή κηδεμόνων με την αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., οι γονείς ή κηδεμόνες μπορούν να προσφύγουν στην Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.) εντός τριάντα (30) ημερών από τη λήψη της αξιολογικής έκθεσης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Μέχρι την έκδοση της αξιολογικής έκθεσης της Ε.Δ.Ε.Α., που είναι οριστική, υπερισχύει η αξιολογική έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Οι αξιολογικές εκθέσεις της Ε.Δ.Ε.Α. κοινοποιούνται με εμπιστευτική αλληλογραφία στο αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και στη σχολική μονάδα όπου φοιτά ο μαθητής. Εάν υπάρχει διαφορά απόψεων ανάμεσα στις αξιολογικές εκθέσεις των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των Κοινοτικών Κέντρων Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.ΠΕ.) ή των Κέντρων Ψυχικής Υγείας ή του Παιδικού Αναπτυξιακού

Κέντρου «Μιχαλήνειο» του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Αττικής για τον ίδιο μαθητή και οι γονείς ή κηδεμόνες δεν προσφεύγουν στην Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.), υπερισχύει η αξιολογική έκθεση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ..

Σύμφωνα με την παράγραφο 1 και την παράγραφο 4α του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (Α' 199), οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διαβαθμισμένης Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Στήριξης Υποστηριζόμενης Διαδικασίας (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους Ειδικής Εκπαιδευτικής Πορείας (ΕΕΠ).

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο Ειδικής Αγωγής (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη – βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Τα Τμήματα Ένταξης παρέχουν δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων:

α) Ένα κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, το οποίο καθορίζεται με πρόταση του αντίστοιχου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με πιο ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και δεν υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για κάθε μαθητή. Τα Τμήματα Ένταξης έχουν ως στόχο την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσω ειδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

ββ) Ένα εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, το οποίο καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνει διευρυμένο ωράριο και εξειδικευμένες παρεμβάσεις, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα Τμήματα Ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευσή τους παρέχεται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ).

Σύμφωνα με την παράγραφο 5 του άρθρου 11 του ν. 4823/2021 (Α΄136), τα Κέντρα Διαβαθμισμένης Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Στήριξης Υποστηριζόμενης Διαδικασίας (ΚΕΔΑΣΥ) έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να προτείνουν την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο εξατομικευμένης υποστήριξης, που περιλαμβάνει την παράλληλη στήριξη ή τη φοίτηση σε τμήμα ένταξης σε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, αρμόδιος φορέας εισήγησης για το κατάλληλο πλαίσιο φοίτησης είναι τα ΚΕΔΑΣΥ.

2.2. Μοντέλα αναπηρίας

Οι πρωτοπόροι στον τομέα των δικαιωμάτων των αναπηριών έχουν αναπτύξει δύο διαφορετικά μοντέλα για να εξηγήσουν την αντίληψη της κοινωνίας έναντι των

αναπηριών: το Ιατρικό και το Κοινωνικό Μοντέλο. Αυτά τα μοντέλα παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση του πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρίες. Ενώ το Ιατρικό Μοντέλο επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση της ασθένειας και της απώλειας λειτουργικότητας, το Κοινωνικό Μοντέλο έχει επικρατήσει περισσότερο μεταξύ των ατόμων με αναπηρία. Σύμφωνα με το Κοινωνικό Μοντέλο, η προσαρμογή του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος για να φιλοξενήσει άτομα με διάφορες λειτουργικές ικανότητες βελτιώνει την ποιότητα ζωής και τις ευκαιρίες τους.

Στο Ιατρικό Μοντέλο, η αναπηρία αντιλαμβάνεται ως ελάττωμα του ατόμου, μια παρέκκλιση από τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά και λειτουργίες. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, για να επιτευχθεί υψηλή ποιότητα ζωής, αυτά τα ελαττώματα πρέπει να αντιμετωπιστούν, να διορθωθούν ή να εξαλειφθούν εντελώς. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι επαγγελματίες υγείας και κοινωνικές υπηρεσίες έχουν την αποκλειστική εξουσία να διορθώσουν ή να τροποποιήσουν αυτά τα ελαττώματα.

Αντίθετα, το Κοινωνικό Μοντέλο ορίζει την αναπηρία ως την αδυναμία πλήρους συμμετοχής στη ζωή του σπιτιού και της κοινότητας λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ λειτουργικών περιορισμών ή βλαβών και φυσικών και κοινωνικών φραγμών. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η λύση δεν εντοπίζεται στο να διορθώσουμε το άτομο, αλλά στην αλλαγή της κοινωνίας μας. Η προσπάθεια εξάλειψης της αναπηρίας πρέπει να εστιάζεται στην εξάλειψη των διακρίσεων και της καταπίεσης κατά των ατόμων με αναπηρία μέσω της εκπαίδευσης, της στέγασης και του καθολικού σχεδιασμού.

Συνολικά, αυτά τα δύο μοντέλα παρέχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντίληψη και την αντιμετώπιση των αναπηριών, με το Κοινωνικό Μοντέλο να υπογραμμίζει τη σημασία της αλλαγής του κοινωνικού πλαισίου για την ενσωμάτωση και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρίες.

2.3. Το εύρος της μεταβλητότητας στο IQ και στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι όταν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις προκλήσεις που μπορεί να έχουν, τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης κατάλληλες για την ηλικία τους που βρίσκονται στα σχολεία της γειτονιάς τους για να λάβουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία, παρεμβάσεις και υποστήριξη που τους επιτρέπουν να επιτύχουν βασικό πρόγραμμα σπουδών (Bui, Quirk, Almazan, & Valenti, 2010; Alquraini & Gut, 2012).

Το σχολείο και η τάξη λειτουργούν με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι εξίσου ικανοί με τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Συνεπώς, όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις τάξεις τους και στην τοπική σχολική κοινότητα. Η νομοθεσία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με αυτήν την έννοια, καθώς επιδιώκει να προωθήσει την εκπαίδευση των μαθητών στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (LRE), δηλαδή να εξασφαλίσει ότι βρίσκονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία στο μέγιστο δυνατό βαθμό, με τη γενική εκπαίδευση να αποτελεί την πρώτη επιλογή για όλους τους μαθητές.

Η επιτυχής συνεκπαίδευση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της αποδοχής, της κατανόησης και της παρακολούθησης των διαφορών και της διαφορετικότητας των μαθητών, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει τη σωματική, τη γνωστική, την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική διάσταση. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν χρειάζεται ποτέ να αφιερώνουν χρόνο εκτός μαθημάτων κανονικής εκπαίδευσης, γιατί μερικές φορές το κάνουν για έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό - για παράδειγμα, για λογοθεραπεία ή εργοθεραπεία. Αλλά ο στόχος είναι ότι αυτό πρέπει να αποτελεί την εξαίρεση.

Η βασική αρχή είναι να κάνουμε όλους τους μαθητές να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, να αμφισβητούνται κατάλληλα και να υποστηρίζονται στις προσπάθειές τους. Είναι επίσης εξαιρετικά σημαντικό να υποστηρίζονται και οι ενήλικες. Αυτό περιλαμβάνει τον δάσκαλο κανονικής εκπαίδευσης και τον δάσκαλο ειδικής αγωγής, καθώς και όλο το άλλο προσωπικό και το διδακτικό προσωπικό που είναι βασικά ενδιαφερόμενα μέρη — και αυτό περιλαμβάνει επίσης τους γονείς.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και οι αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς κερδίζουν δυναμισμό επειδή υπάρχουν τόσα πολλά στοιχεία που βασίζονται στην έρευνα σχετικά με τα οφέλη.

2.3.1. Οφέλη για μαθητές

Απλά, οι μαθητές και με και χωρίς αναπηρία μαθαίνουν περισσότερα. Πολλές μελέτες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι οι μαθητές με αναπηρίες πετυχαίνουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και έχουν βελτιωμένες δεξιότητες όταν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν εξαιρούν κανέναν από τη συμμετοχή του (Bui, et al., 2010; Dupuis, Barclay, Holms, Platt, Shaha, & Lewis, 2006; Newman, 2006; Alquraini & Gut, 2012).

Για τους μαθητές με αναπηρίες (SWD), αυτό σημαίνει ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις στον αλφαριθμητισμό, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές σπουδές, καθώς και βελτιωμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, και διαμορφώνουν περισσότερες φιλίες (Bui et al., 2010; Dupuis et al., 2006). Επίσης, η συμμετοχή τους σε γενικές τάξεις συνδέεται με λιγότερες απουσίες και λιγότερες περιπτώσεις ενοχλητικής συμπεριφοράς (Bui et al., 2010; Dupuis et al., 2006).

Οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρίες επίσης επωφελούνται από τη συμμετοχή των SWD σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Καταγράφονται μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιτυχίες στον αλφαριθμητισμό και τα μαθηματικά, και η παρουσία των SWD προσφέρει νέες ευκαιρίες μάθησης για τους κανονικούς μαθητές, όπως η συμμετοχή τους ως συνομήλικοι προπονητές (Bui et al., 2010; Dupuis et al., 2006).

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρόνοι και ο χρόνος των μαθητών δεν διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα σε τάξεις με και χωρίς αποκλεισμούς, και ότι οι κανονικοί μαθητές δεν έχουν συνήθως επίγνωση της παρουσίας των SWD στην τάξη τους (Bui et al., 2010; Dupuis et al., 2006). Οι μαθητές εκδηλώνουν περισσότερη αποδοχή και ανεκτικότητα προς τους SWD όταν βιώνουν μαζί τους μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Bui et al., 2010; Dupuis et al., 2006).

2.3.2. Τα συναισθήματα και οι στάσεις των γονέων

Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός στην όλη διαδικασία. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι, γενικά, οι γονείς εκφράζουν αβεβαιότητα σχετικά με το εάν η συμπερίληψη είναι καλή επιλογή για τα παιδιά τους με αναπηρίες (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010). Ωστόσο, η εμπειρία από τη συνεκπαίδευση φάνηκε να επηρεάζει

θετικά την άποψη των γονέων των παιδιών με αναπηρίες. Επιπλέον, οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν σε κανονικές τάξεις διατήρησαν μια ανεπιφύλακτα θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

2.3.3. Στρατηγικές συμπεριληπτικής τάξης

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι εμφανίζουν ή ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι πολλοί από αυτούς δεν νιώθουν επαρκώς ενημερωμένοι, ικανοί ή βέβαιοι για το πώς να διδάξουν παιδιά με αναπηρίες.

Ωστόσο, οι δάσκαλοι με περισσότερη εμπειρία και ειδική κατάρτιση στη συνεκπαίδευση είναι πολύ πιο θετικά διακείμενοι προς αυτήν. Τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι για να είναι αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών στη διδασκαλία και προσαρμοσμένων διδακτικών προσεγγίσεων για τα παιδιά με αναπηρίες. Ωστόσο, οι θετικές στάσεις προς την ένταξη είναι επίσης κρίσιμες για τη δημιουργία μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς που λειτουργεί (Savage & Erten, 2015).

2.3.4. Ποικιλία μορφών διδασκαλίας

Αρχίστε με μια ενότητα διδασκαλίας που απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη και στη συνέχεια μεταβείτε σε ευέλικτες μορφές ομαδοποίησης, όπως μικρές ομάδες, σταθμοί/κέντρα και μαθησιακή δραστηριότητα σε ζευγάρια. Όσον αφορά την ολόκληρη τάξη, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπως οι διαδραστικοί πίνακες, σχετίζεται με υψηλότερη συμμετοχή των μαθητών. Όσον αφορά τις ευέλικτες μορφές ομαδοποίησης, για τους νεότερους μαθητές, αυτές συνήθως γίνονται υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές μπορούν να οδηγούνται από άλλους μαθητές υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Η μάθηση με υποστήριξη από συμμαθητές μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική και ελκυστική και μπορεί να περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η εργασία σε ζευγάρια, η συνεργατική ομαδοποίηση, η διδασκαλία από συμμαθητές και οι επιδείξεις υπό την καθοδήγηση των μαθητών.

2.3.5. Εξασφάλιση πρόσβασης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών

Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μαθησιακές εμπειρίες που να ανταποκρίνονται στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Αυτό απαιτεί να λάβουμε υπόψη την υποστήριξη που χρειάζονται οι μεμονωμένοι μαθητές με αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα οι γενικές στρατηγικές εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές ακούν τις οδηγίες, συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, συμμετέχουν στις διδασκαλίες σε μεγάλες ομάδες και έχουν ευκαιρίες να εισέλθουν και να βγουν από την τάξη. Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι οι μαθητές προοδεύουν στα μαθήματα, αλλά επίσης εξασφαλίζει ότι οι συμμαθητές τους που δεν έχουν αναπηρία δεν θα τους αντιληφθούν ως διαφορετικούς, καθώς δεν θα τους βλέπουν να φεύγουν ή να μπαίνουν στη μέση των μαθημάτων, κάτι που θα μπορούσε να τονίσει περαιτέρω τις διαφορές τους.

Κεφάλαιο 3 – Έρευνα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, το δείγμα που συμμετείχε, η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και οι αρχές της ηθικής της έρευνας που τηρήθηκαν.

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική διότι έχει διαπιστωθεί ότι οι θετικές αντιλήψεις επηρεάζουν θετικά την πρόθεση και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή διαφόρων δράσεων που οδηγούν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών (Kang, 2021; Konstantinidis & Liarakou, 2019; Liarakou et al., 2021). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής εργασίας καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ή μη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων που θα επηρεάσουν και τη στάση τους απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνά η παρούσα μελέτη είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη ετοιμότητα να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

2. Μπορούν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να καλλιεργήσουν την οικολογική τους συνείδηση;
3. Υπάρχουν εμπόδια και δυσκολίες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
4. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Πραγματοποιείται αξιολόγηση στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

3.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας και να ανταποκριθούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η κατάλληλη στρατηγική. Η ποσοτική προσέγγιση αποτελεί μια μορφή έρευνας που εφαρμόζεται όταν ο στόχος είναι η εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων μιας ομάδας ανθρώπων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με ποσοτικό τρόπο. Αυτή η επιλογή γίνεται όταν υπάρχουν προηγούμενα δεδομένα που αποτελούν ένα ικανοποιητικό θεωρητικό πλαίσιο για τη σχεδίαση της έρευνας, καθώς και όταν επιδιώκεται η κατανόηση της σχέσης μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών.

Η ανωτέρω επιλογή δικαιολογείται από το γεγονός ότι η ποσοτική προσέγγιση έχει χρησιμοποιηθεί σε πλείστες σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς στο παρελθόν.

3.3 Πληθυσμός και δείγμα

Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της εν ενεργεία Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία. Ειδικότερα, τα άτομα που απάντησαν μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ήταν 52 από διάφορες περιοχές της Θεσσαλίας, αστικές, ημιαστικές και αγροτικές.

3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την απόκτηση των απαιτούμενων πρωτογενών δεδομένων, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα ερωτηματολόγιο που είναι κυρίως χρησιμοποιούμενο σε ποσοτικές έρευνες που διεξάγονται στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, σύμφωνα με τις οδηγίες του Creswell (2011). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που εστιάζουν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 5 απλές ερωτήσεις επιλογής, οι οποίες διερευνούν τον βαθμό ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση των δραστηριοτήτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με την παρακολούθηση των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι ερωτήσεις στην ενότητα αυτή είναι ερωτήσεις απλής επιλογής και τύπου Likert, όπου οι απαντήσεις καταγράφονται με τιμές από το 1 έως το 5, υποδηλώνοντας από το "καθόλου" έως το "πολύ" αντίστοιχα. Στην τρίτη ενότητα αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ η τέταρτη ενότητα εστιάζει στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην εφαρμογή της, περιλαμβάνοντας αντίστοιχα 7 και 11 ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις στις δύο αυτές ενότητες είναι τύπου Likert και καταγράφονται με τιμές από το 1 έως το 5, αντιπροσωπεύοντας τα επίπεδα "καθόλου" έως "πάρα πολύ" αντίστοιχα. Τέλος, η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις τύπου Likert με την ίδια κλίμακα αξιολόγησης, οι οποίες εξετάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της χρήσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν σχεδιάστηκαν με βάση τη βιβλιογραφία, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα έγκυρο ερωτηματολόγιο, δηλαδή ένα ερωτηματολόγιο που μπορεί να αξιολογήσει τις έννοιες για τις οποίες δημιουργήθηκε (Γαλάνης, 2013). Συγκεκριμένα, όλες οι ερωτήσεις προήλθαν από τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν (Ardoin et al., 2018; Bruyere et al., 2012; Desfandi et al., 2016; Ennes et al., 2021; Gan, 2021; Karami et al., 2019; Keyong, 2017; Konstantinidis & Liarakou, 2019;

Lateh & Muniao, 2022; Palupi & Sawitri, 2018; Petkou et al., 2021; Spyropoulou et al., 2007; Zachariou et al., 2017).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιώντας τον συντελεστή Cronbach α . Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή α Cronbach και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου και το ίδιο το ερωτηματολόγιο ($\alpha=0,871$) ήταν αξιόπιστα, καθώς όλες οι τιμές του α ήταν μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή του 0,7. Ωστόσο, το μέρος που αναφέρεται στην "Εκπαίδευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση" έδειξε χαμηλή τιμή του α ($\alpha=0,306$), πιθανώς λόγω του μικρού αριθμού στοιχείων και της χρήσης διαφορετικών κλιμάκων (ερωτήσεις 1 και 2).

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας

	Άλφα	Αριθμός
Εκπαίδευση σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	0.306	5
Αντίληψη για τη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	0.932	7
Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τάξη	0.838	33
Ερωτηματολόγιο	0.871	52

Το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε στο Google Forms και αποστάλθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο σύνδεσμος προς το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο διαδόθηκε τόσο μέσω email όσο και μέσω κοινωνικών δικτύων. Η διάρκεια της έρευνας υπολογίζεται σε 1,5 μήνα, ξεκινώντας στις 12/07/2023 και ολοκληρώνοντας στις 25/08/2023.

3.5. Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα εισήχθησαν και αναλύθηκαν στο SPSS V28. Στο πρώτο μέρος της ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλοι πίνακες για τη μέτρηση της κεντρικής τάσης και της διασποράς, καθώς και πίνακες συχνοτήτων και γραφήματα για την ανάλυση και την περιγραφή των δεδομένων. Το δεύτερο μέρος της ανάλυσης περιλάμβανε στατιστικά συμπεράσματα, στα οποία διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κύριων ερωτήσεων (ερωτήσεις 8 έως 21) και των δημογραφικών μεταβλητών. Αυτές οι συσχετίσεις αξιολογήθηκαν με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r κάτω από το επίπεδο σημαντικότητας 5% (p -level=0,05).

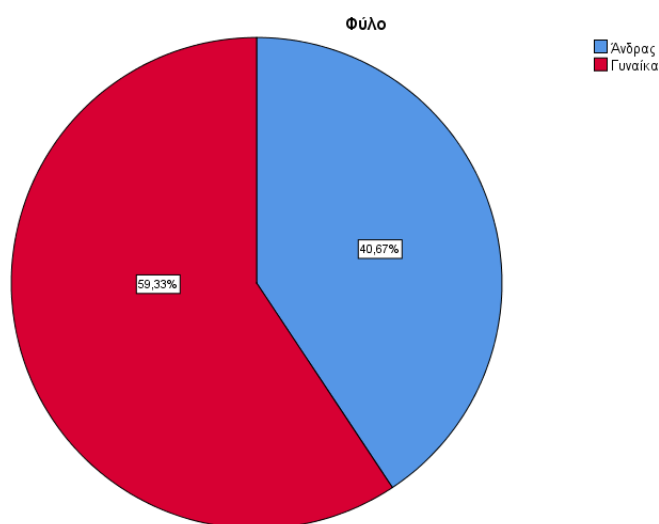
3.6. Ηθική της έρευνας

Κάθε ερευνητική διαδικασία πρέπει να συμμορφώνεται με συγκεκριμένα ηθικά κριτήρια που αφορούν την διαπραγμάτευση της έρευνας. Ειδικότερα, κατά την διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι ουσιώδες να εξασφαλίζεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι πλήρως ενημερωμένοι για τους λόγους που η έρευνα πραγματοποιείται, ότι συμμετέχουν εθελοντικά και χωρίς πίεση, ότι η ανωνυμία τους διατηρείται απόλυτα, και ότι οι απαντήσεις τους παραμένουν εμπιστευτικές και δεν διαρρέουν σε άτομα που δεν έχουν σχέση με την έρευνα (Bryman, 2017). Σε αυτήν την περίπτωση, ο ερευνητής διασφάλισε όλες αυτές τις διαδικασίες.

Κεφάλαιο 4 - Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

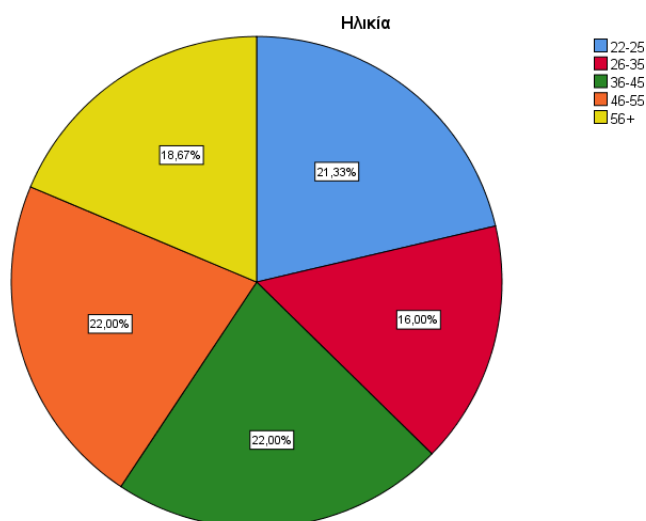
Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Διάγραμμα 1: Φύλο συμμετεχόντων



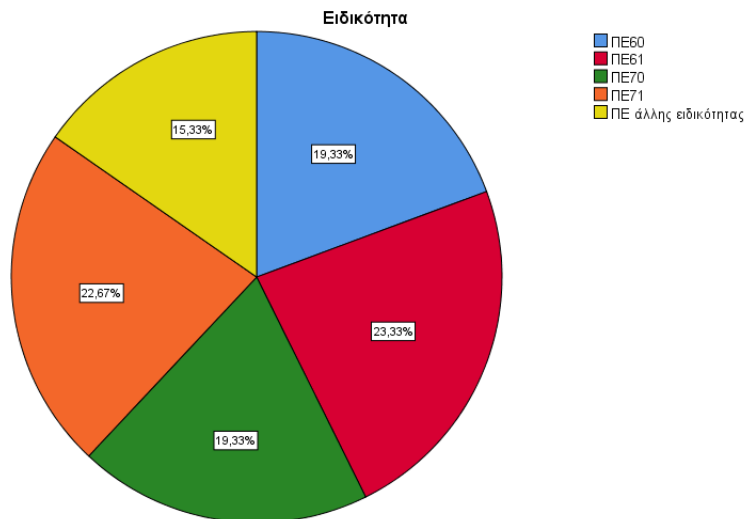
Όπως παρατηρείται στο παραπάνω γράφημα ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, το 59,33% ήταν γυναίκες και το 40,67% ήταν άνδρες. Ακόμη, στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ηλικία των συμμετεχόντων. Εδώ παρατηρείται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εστιάζονται στις ηλικιακές 22-25, 36-45 και 46-55 (από 22% για κάθε απάντηση).

Διάγραμμα 2: Ηλικία



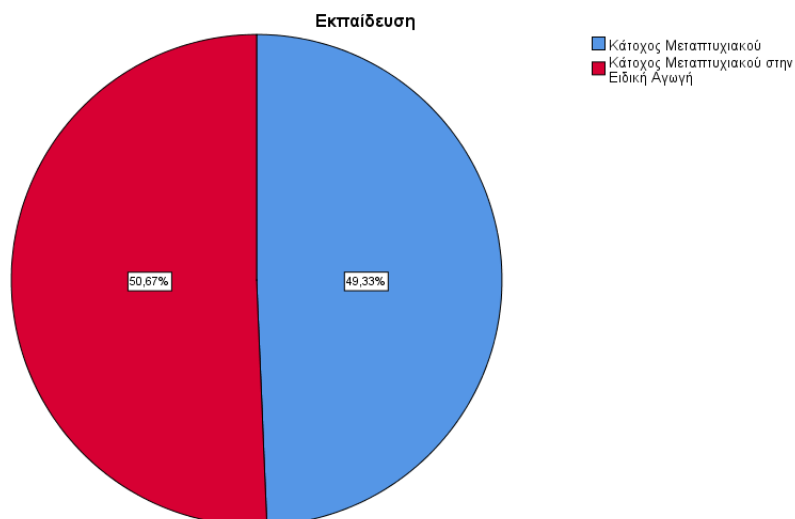
Σε ο,τι αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων, εδώ το 23,33% δηλώνουν ΠΕ61, το 22,67% δηλώνουν ΠΕ71, από 19,33% δηλώνουν ΠΕ60 και ΠΕ70 και τέλος ένα 15,33% δηλώνουν ΠΕ άλλης ειδικότητας.

Διάγραμμα 3: Ειδικότητα συμμετεχόντων



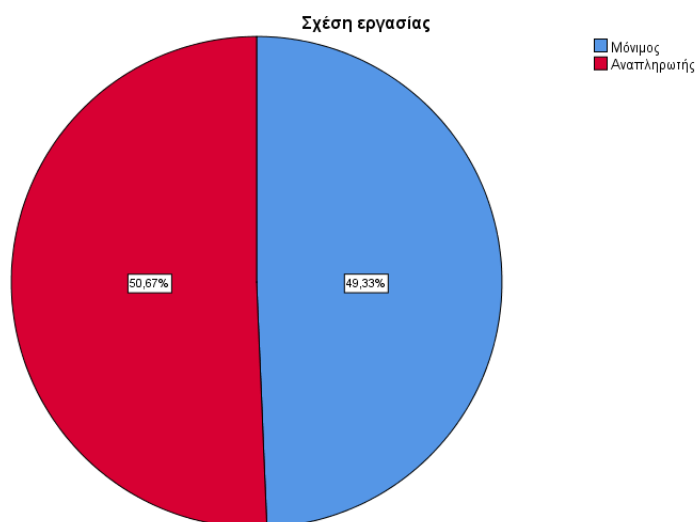
Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο, οι απαντήσεις είναι σχεδόν μοιρασμένες αφού το 49,33% απαντούν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 50,67% ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή.

Διάγραμμα 4: Εκπαιδευτικό επίπεδο



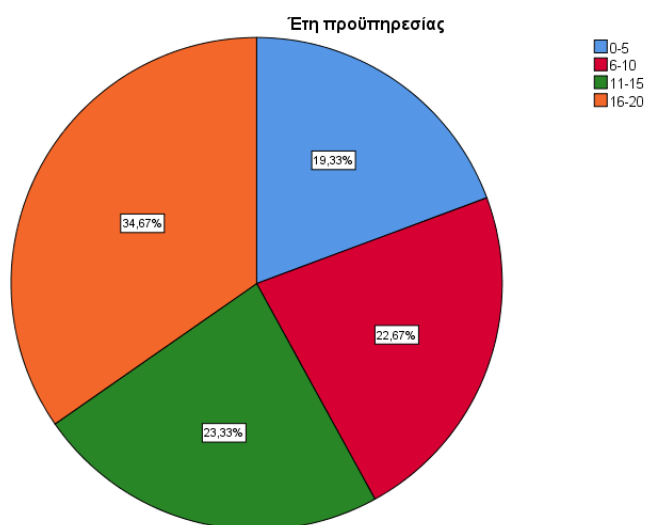
Σχετικά με την θέση εργασίας τους, τα αποτελέσματα είναι ακριβώς ίδια με αυτά τις προηγούμενης ερώτησης, καθώς το 49,33% δηλώνουν μόνιμοι και το 50,67% δηλώνουν αναπληρωτές.

Διάγραμμα 5: Θέση εργασίας



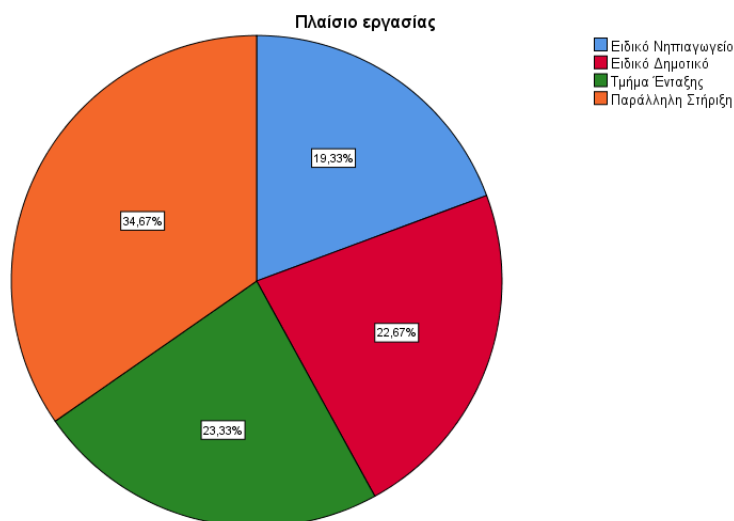
Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας, εδώ όπως γίνεται εμφανές από το παρακάτω γράφημα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (34,67%) δηλώνουν 16-20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ αμέσως μετά με 22,67% δηλώνουν προϋπηρεσία 6-10 ετών και με 23,33% δηλώνουν προϋπηρεσία 11-15 ετών.

Διάγραμμα 6: Έτη προϋπηρεσίας



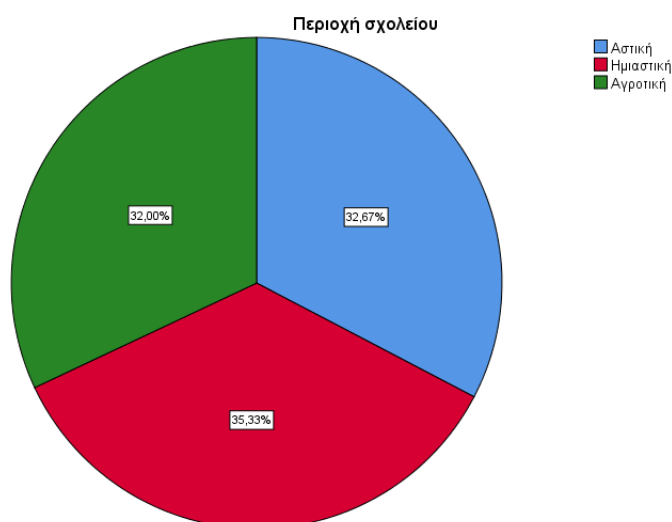
Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για το πλαίσιο εργασίας καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (34,67%), απαντούν ότι εργάζονται στην παράλληλη στήριξη.

Διάγραμμα 7: Πλαίσιο εργασίας



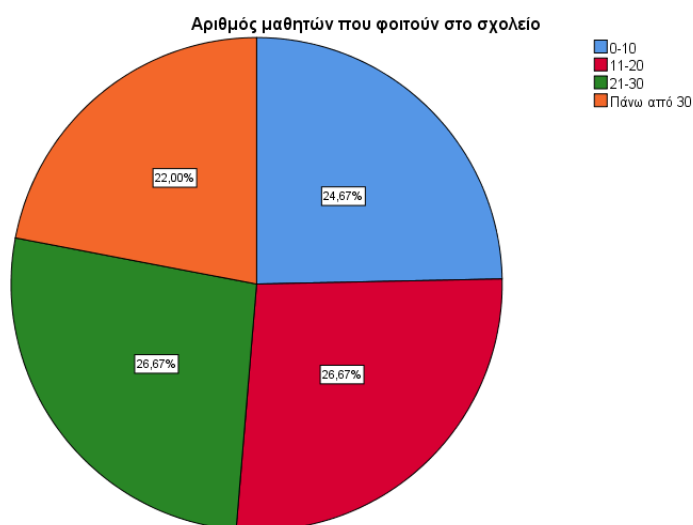
Σε ο,τι αφορά στην περιοχή του σχολείου, γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (35,33%) απαντούν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή.

Διάγραμμα 8: Περιοχή σχολείου



Σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο, εδώ από 26,67% απαντούν 11-20 μαθητές και 21-30 μαθητές. Μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι υπόλοιπες απαντήσεις

Διάγραμμα 9: Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο



Ως προς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο, το 54,67% απαντούν 0-5 εκπαιδευτικοί και το 45,33% απαντούν 6-10 εκπαιδευτικοί.

Διάγραμμα 10: Αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο



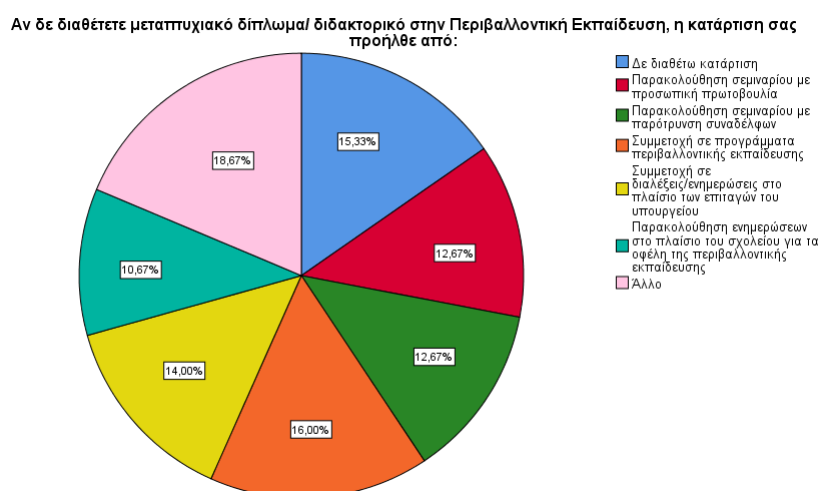
Αντίστοιχες είναι και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση, καθώς το 54,67% απαντούν ότι έχουν υλοποιήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε αντίθεση με το 45,33% που απαντούν ότι δεν έχουν υλοποιήσει.

Διάγραμμα 11: Υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Οι απαντήσεις σχετικά με την προέλευση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που δεν διαθέτουν σχετικό μεταπτυχιακό δίπλωμα είναι ποικίλες. Αξίζει να αναφερθεί το 16% που αναφέρει την συμμετοχή σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, το 15,33% που αναφέρει ότι δεν διαθέτει κατάρτιση και το 18,67% που αναφέρει πως έχει κάποια άλλη κατάρτιση η οποία δεν αναφέρεται εδώ.

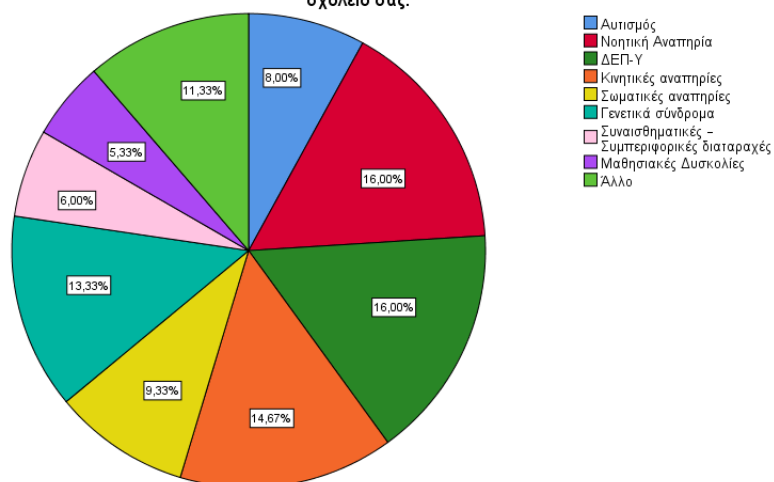
Διάγραμμα 12: Προέλευση κατάρτισης εκπ/κων που δεν διαθέτουν Μ.Δ.Σ.



Αντίστοιχα ποικίλες είναι και οι απαντήσεις όσον αφορά τις περιπτώσεις αναπηριών ή/ και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις που αξίζει να αναφέρουμε είναι η Νοητική Αναπηρία (16%), η ΔΕΠ-Υ (16%) και οι κινητικές αναπηρίες (14,67%).

Διάγραμμα 13: Περιπτώσεις αναπηριών παιδιών που φοιτούν στο σχολείο

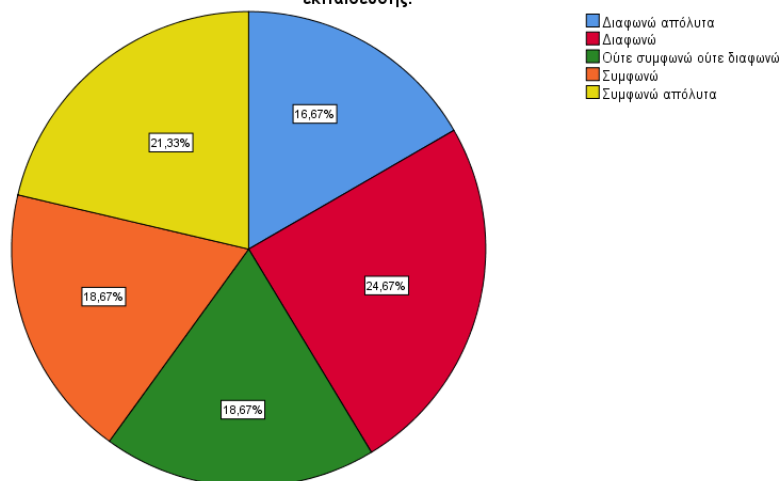
Σημειώστε περιπτώσεις αναπηριών ή/ και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο σας.



Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρηθεί το διαφορούμενο των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το πόσο είναι εφικτό να υλοποιηθούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης. Εδώ το 24,67% διαφωνούν, ενώ το 21,33% συμφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 14: Υλοποίηση Π.Π.Ε. σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης

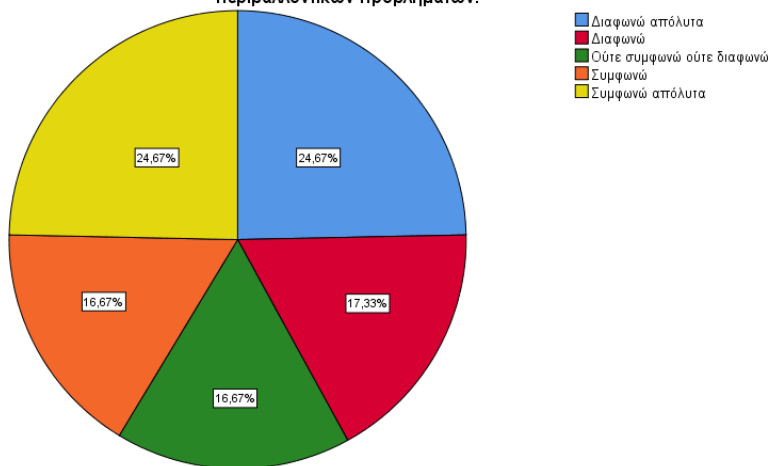
Πιστεύω πως μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης.



Όσον αφορά στο αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τη συμμετοχή/τον ρόλο του ανθρώπου στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων, από 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν απόλυτα και από την άλλη ότι συμφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 15: Π.Π.Ε. και ο ρόλος του ανθρώπου στα περιβαλλοντικά προβλήματα

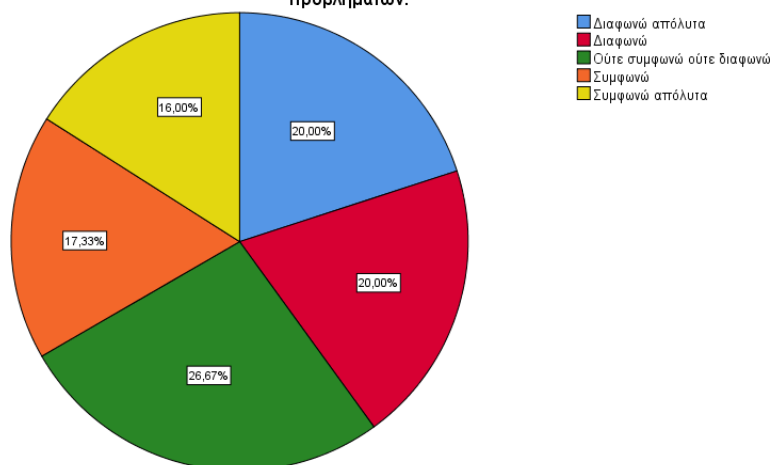
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τη συμμετοχή/τον ρόλο του ανθρώπου στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων.



Όσον αφορά στο αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στον προβληματισμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το 26,67% απαντούν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Διάγραμμα 16: Π.Π.Ε. και αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων

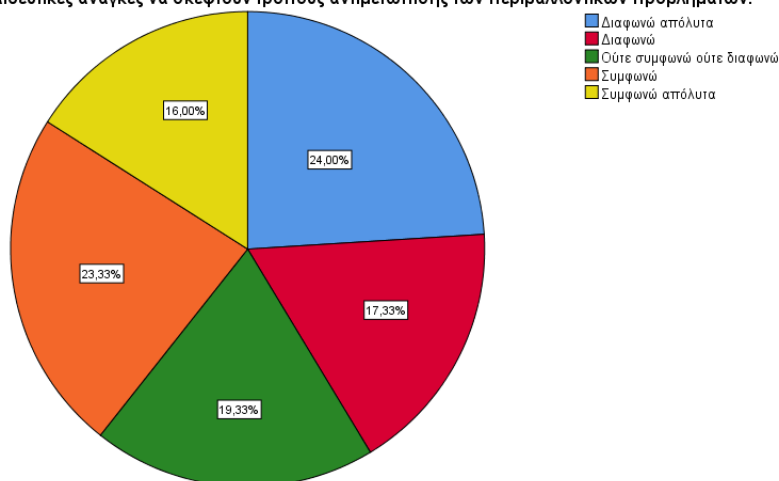
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στον προβληματισμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.



Σε ό,τι αφορά στο αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να σκεφτούν τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το 24% απαντούν ότι διαφωνούν απόλυτα και το 23,33% ότι συμφωνούν.

Διάγραμμα 17: Π.Π.Ε. και τρόποι αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων

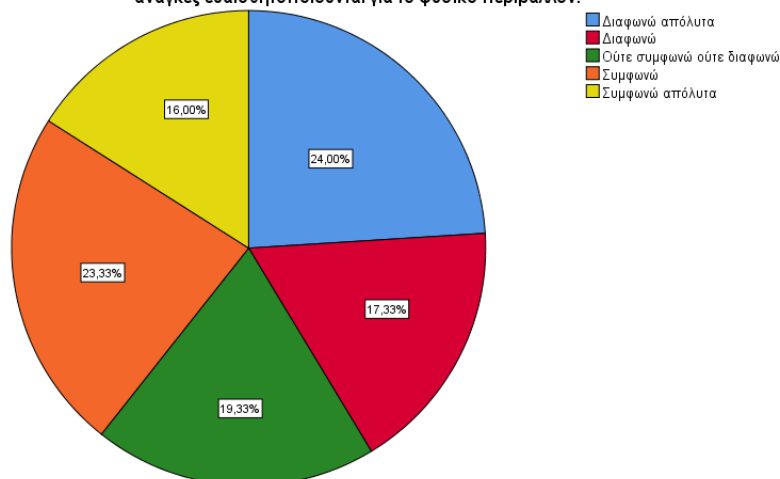
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να σκεφτούν τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.



Αντίστοιχα ακριβώς είναι και τα αποτελέσματα σε ότι αφορά στην ερώτηση για το αν μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευαισθητοποιούνται για το φυσικό περιβάλλον.

Διάγραμμα 18: Π.Π.Ε. και ευαισθητοποίηση για το φυσικό περιβάλλον

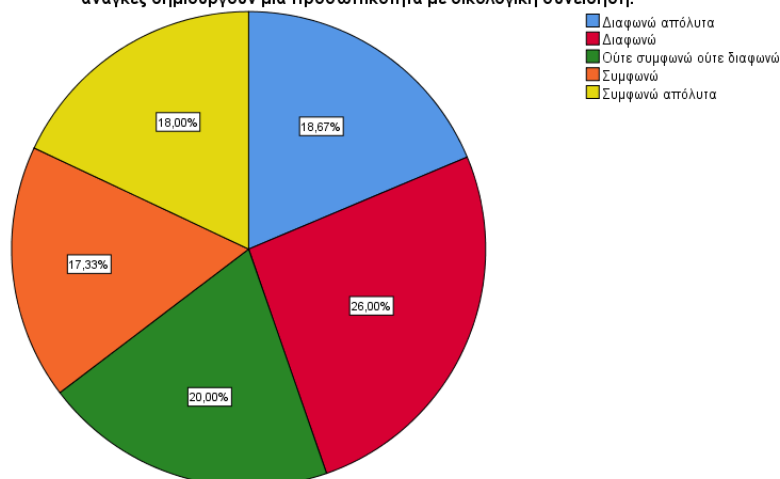
Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευαισθητοποιούνται για το φυσικό περιβάλλον.



Όσον αφορά στο αν μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούν μια προσωπικότητα με οικολογική συνείδηση, το 26% απαντούν ότι διαφωνούν.

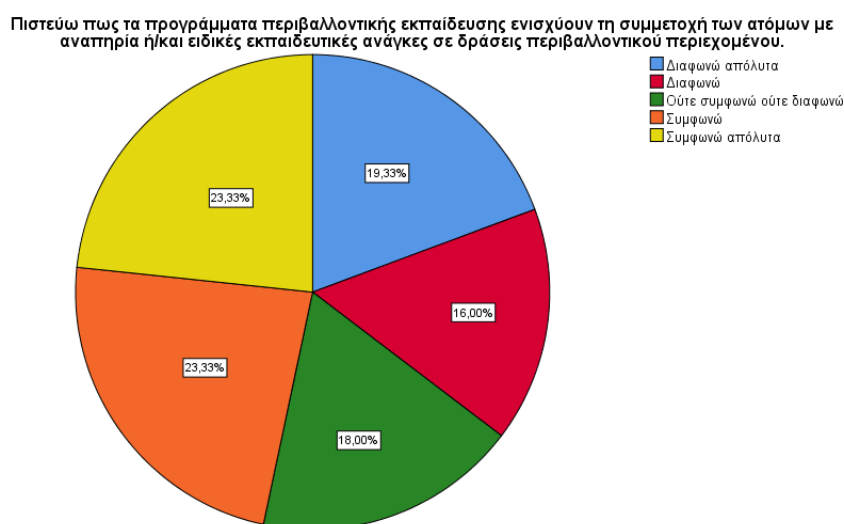
Διάγραμμα 19: Π.Π.Ε. και οικολογική συνείδηση

Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούν μια προσωπικότητα με οικολογική συνείδηση.



Σε ο,τι αφορά στο αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενισχύουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δράσεις περιβαλλοντικού περιεχομένου, από 23,33% απαντούν ότι συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα.

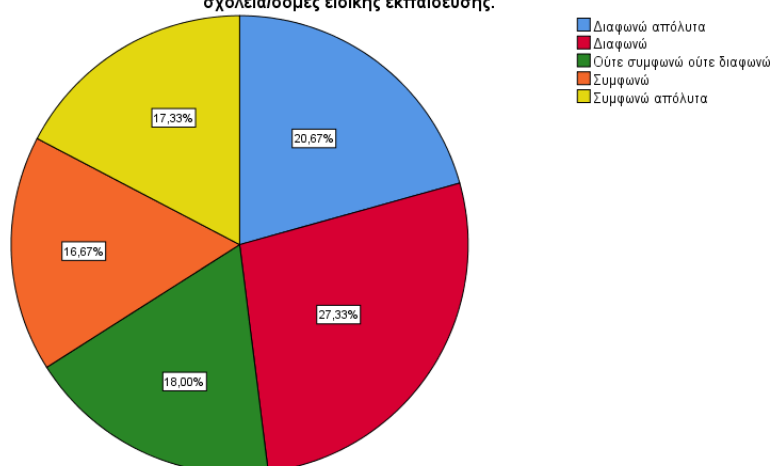
Διάγραμμα 20: Π.Π.Ε. και συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις



Όσον αφορά στο αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η δυσκολία εξασφάλισης της ασφάλειας των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 27,33% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 21: Ασφάλεια των μαθητών-εμπόδιο υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων

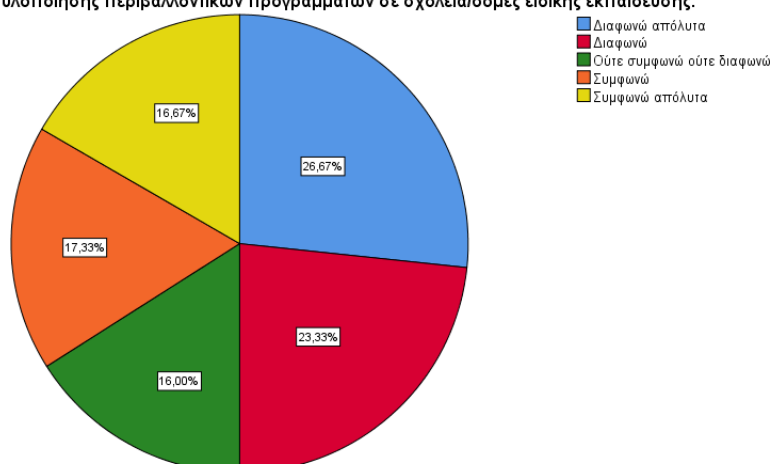
Πιστεύω πως η δυσκολία εξασφάλισης της ασφάλειας των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.



Όσον αφορά στο αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση του υλικού, του χώρου και η δυσκολία οργάνωσης των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάποια από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 26,67% απαντούν ότι διαφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 22: Διαφοροποίηση υλικού, χώρου, δυσκολία οργάνωσης-εμπόδιο υλοποίησης;

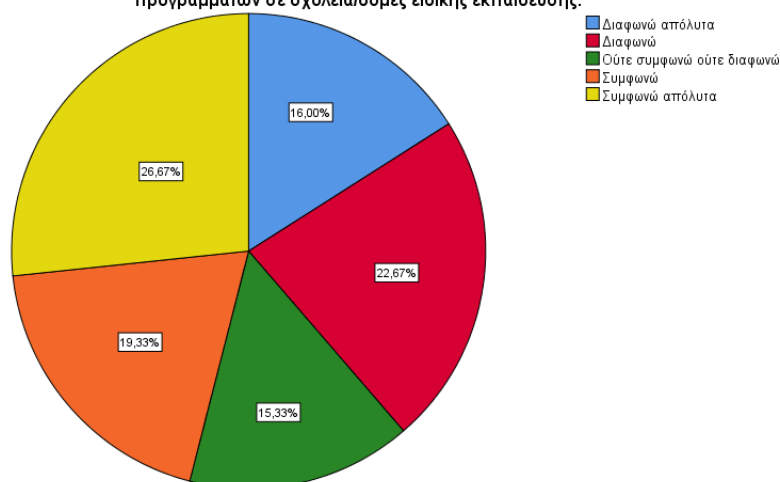
Πιστεύω πως η διαφοροποίηση του υλικού, του χώρου και η δυσκολία οργάνωσης των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάποια από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.



Σε ο,τι αφορά στο αν οι καιρικές συνθήκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 26,67% απαντούν ότι συμφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 23: Καιρικές συνθήκες-εμπόδιο υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων;

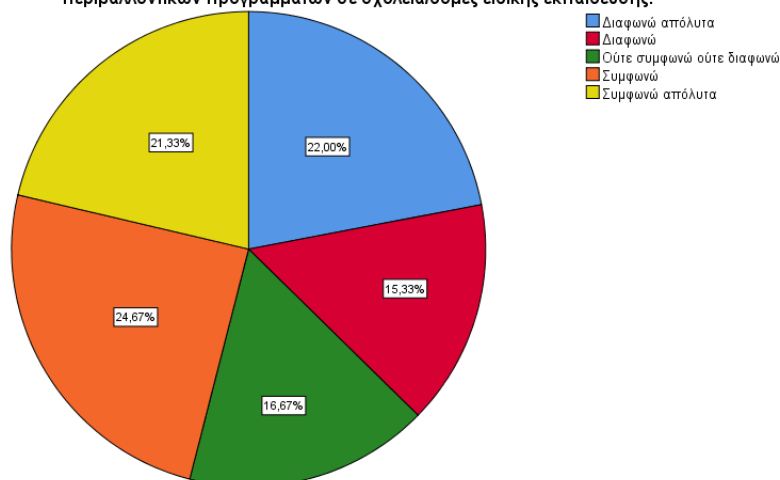
Πιστεύω πως οι καιρικές συνθήκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.



Όσον αφορά στο αν η έλλειψη προσβασιμότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 24,67% απαντούν ότι συμφωνούν.

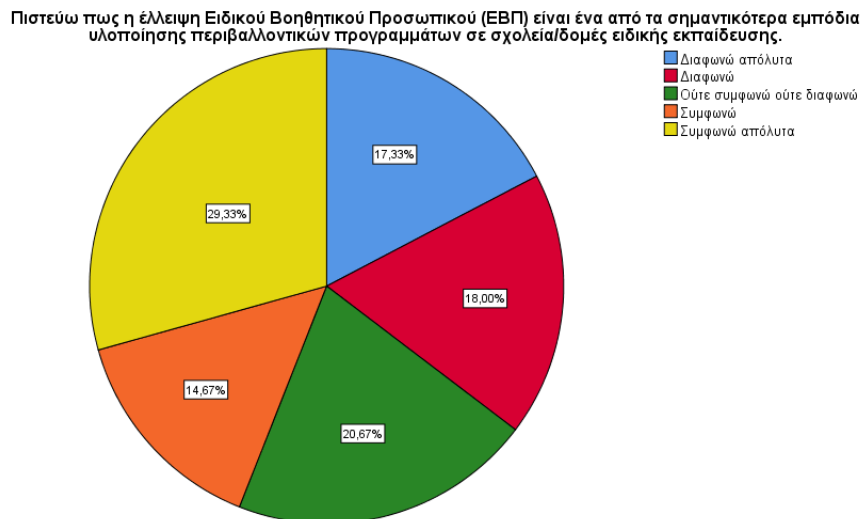
Διάγραμμα 24: Έλλειψη προσβασιμότητας-εμπόδιο υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων;

Πιστεύω πως η έλλειψη προσβασιμότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.



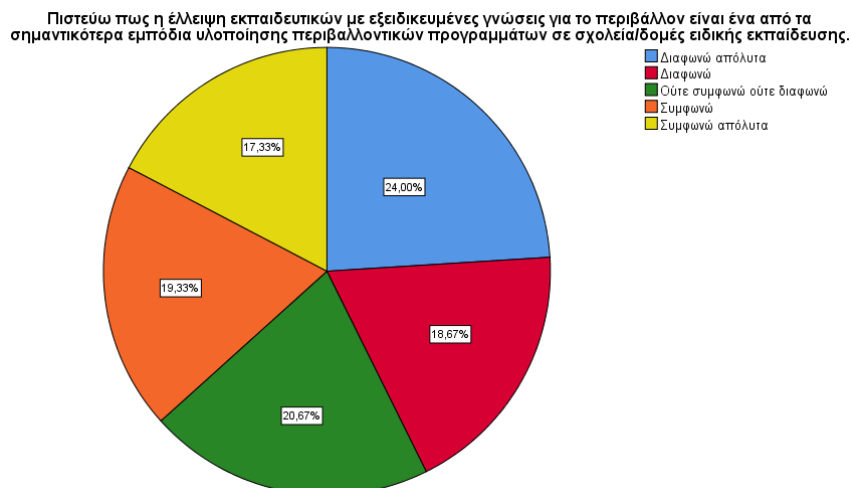
Σχετικά με το αν η έλλειψη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 29,33% απαντούν ότι συμφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 25: Έλλειψη Ε.Β.Π. –εμπόδιο υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων;



Όσον αφορά στο αν η έλλειψη εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις για το περιβάλλον είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης, το 24% απαντούν ότι διαφωνούν απόλυτα.

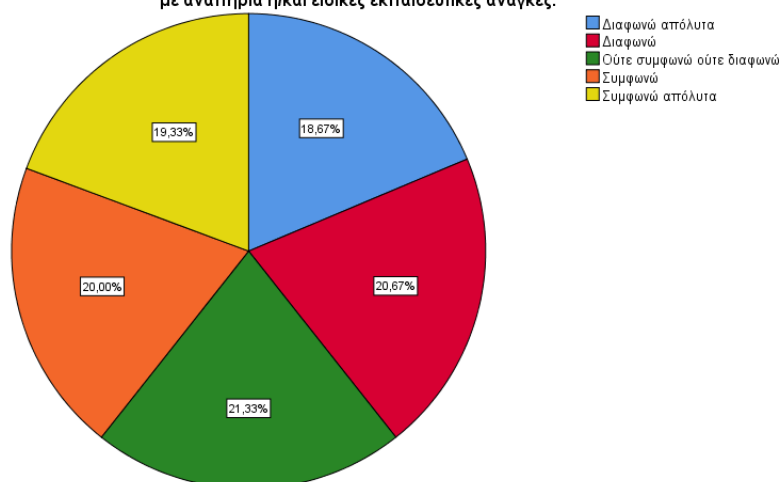
Διάγραμμα 26: Έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών-εμπόδιο υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων;



Σε ο,τι αφορά στο αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 21,33% απαντούν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Διάγραμμα 27: Π.Π.Ε. και σχολική επίδοση

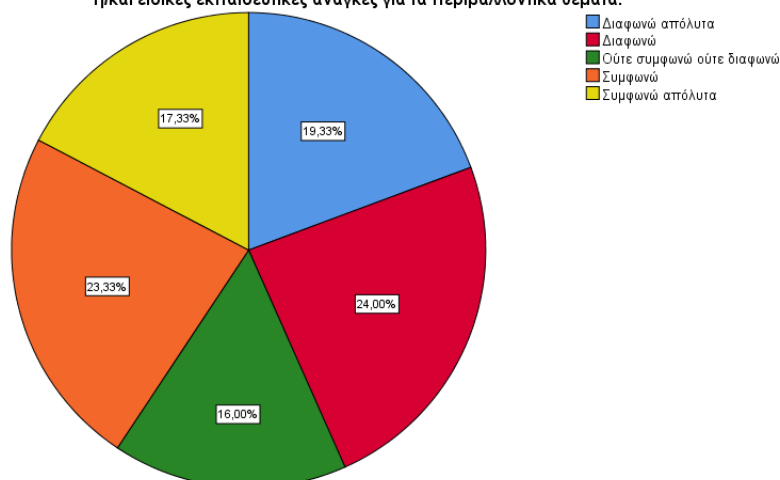
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σχετικά με το αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα περιβαλλοντικά θέματα, το 24% απαντούν ότι διαφωνούν και το 23,33% απαντούν ότι συμφωνούν.

Διάγραμμα 28: Π.Π.Ε. και αύξηση γνώσεων για περιβαλλοντικά θέματα

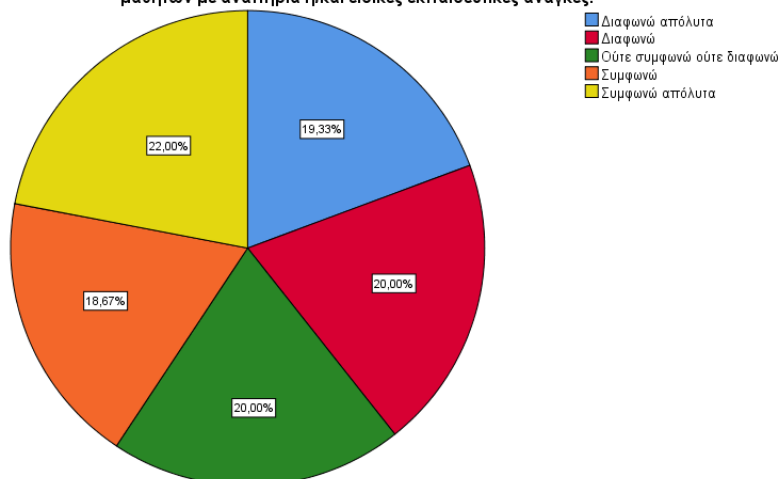
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα περιβαλλοντικά θέματα.



Όσον αφορά στο αν τα περιβαλλοντικά προγράμματα καλλιεργούν τις δεξιότητες παρατήρησης και συγκέντρωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 22% απαντούν ότι συμφωνούν απόλυτα.

Διάγραμμα 29: Π.Π.Ε. και καλλιέργεια δεξιοτήτων παρατήρησης και συγκέντρωσης των μαθητών

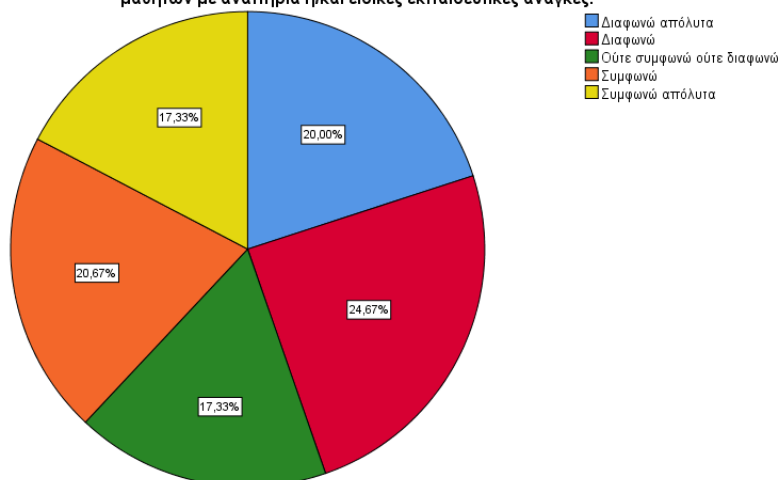
Πιστεύω πως τα περιβαλλοντικά προγράμματα καλλιεργούν τις δεξιότητες παρατήρησης και συγκέντρωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σχετικά με το αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και ομαδικής εργασίας ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 30: Π.Π.Ε. και κοινωνικοποίηση

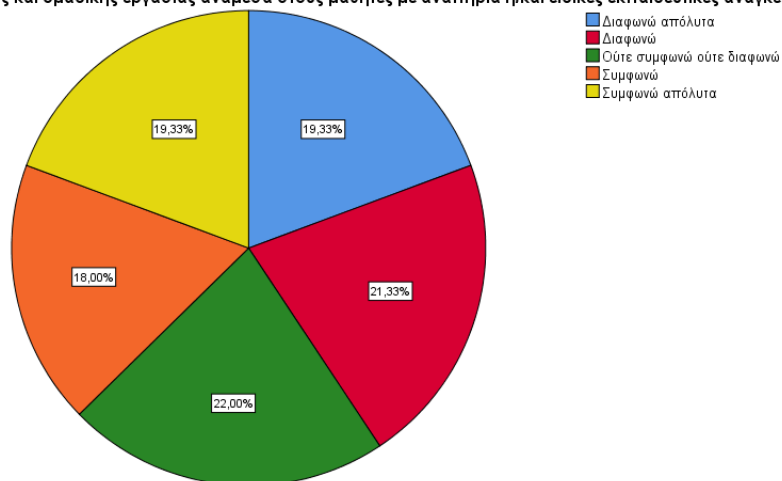
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Όσον αφορά στο αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 22% απαντούν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Διάγραμμα 31: Π.Π.Ε. και ανάπτυξη συνεργατικότητας

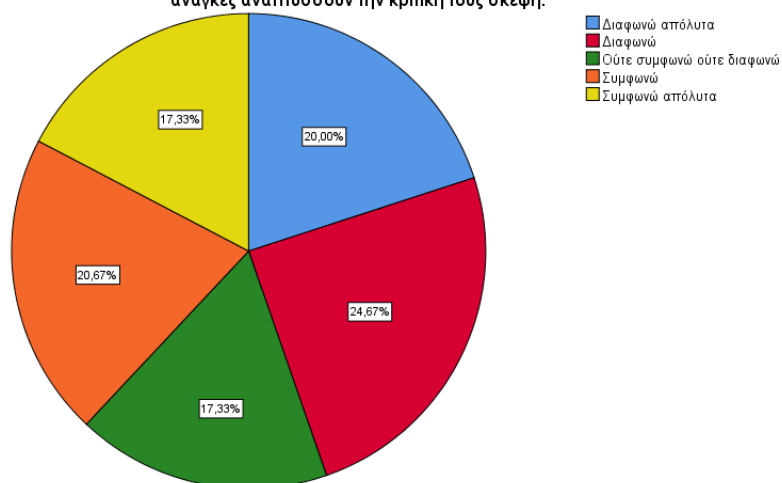
Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και ομαδικής εργασίας ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σε ο,τι αφορά στο αν μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, από 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 32: Π.Π.Ε. και κριτική σκέψη

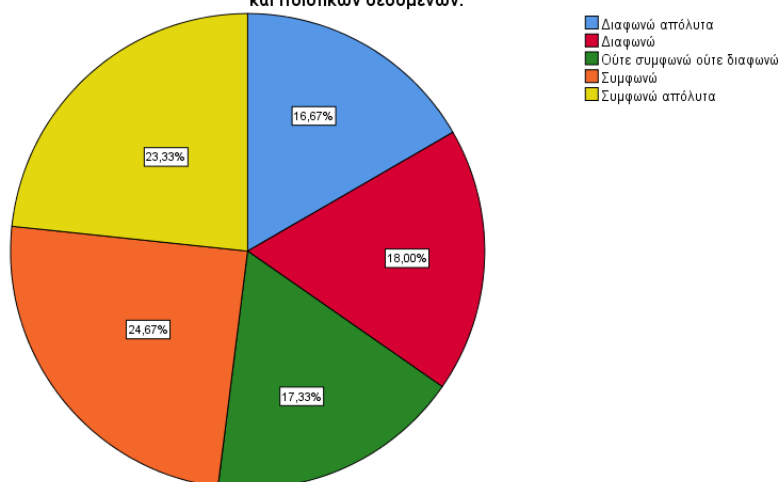
Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.



Σχετικά με το αν η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων πρέπει να αφορά στη μέτρηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, το 24,67% απαντούν ότι συμφωνούν.

Διάγραμμα 33: Αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων

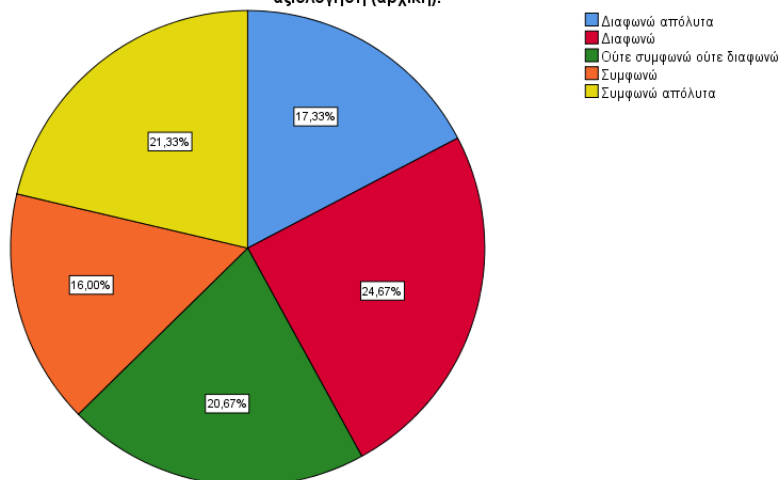
Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων πρέπει να αφορά στη μέτρηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.



Όσον αφορά στο αν πριν την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει ο εκπαιδευτικός να υλοποιεί αξιολόγηση (αρχική), το 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 34: Υλοποίηση περιβαλλοντικού προγράμματος και αξιολόγηση

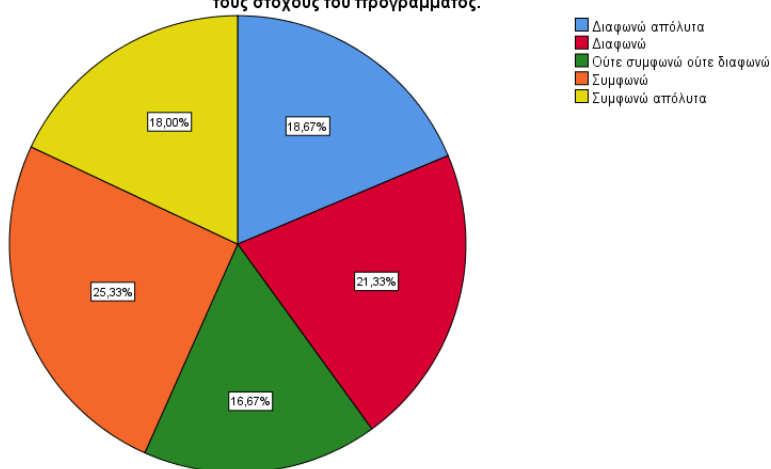
Πιστεύω πως πριν την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει ο εκπαιδευτικός να υλοποιεί αξιολόγηση (αρχική).



Σε ο,τι αφορά στο αν κατά τη διάρκεια του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να υλοποιείται αξιολόγηση (διαμορφωτική), καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να πετύχει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος, το 25,33% απαντούν ότι συμφωνούν.

Διάγραμμα 35: Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του περιβαλλοντικού προγράμματος

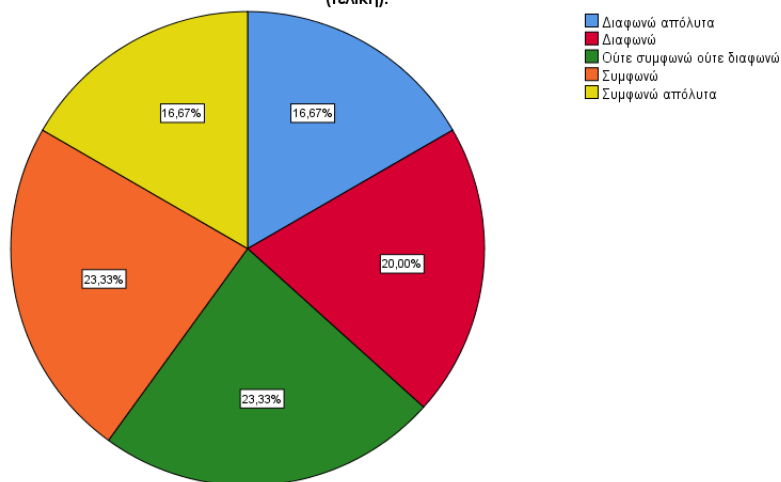
Πιστεύω πως κατά τη διάρκεια του του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να υλοποιείται αξιολόγηση (διαμορφωτική), καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να πετύχει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.



Σχετικά με το αν μετά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να ακολουθεί η αξιολόγησή του (τελική), από 23,33% απαντούν ότι συμφωνούν και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Διάγραμμα 36: Τελική αξιολόγηση μετά την υλοποίηση περιβαλλοντικού προγράμματος

Πιστεύω πως μετά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να ακολουθεί η αξιολόγησή του (τελική).



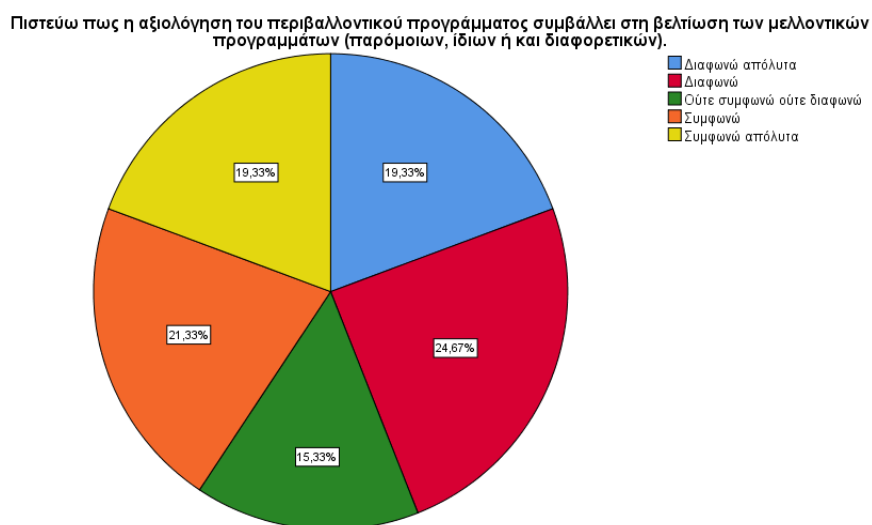
Όσον αφορά στο αν η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό «εργαλείο» για αυτούς που τη διενήργησαν, το 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 37: Η σημασία της αξιολόγησης



Σχετικά με το αν η αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος συμβάλλει στη βελτίωση των μελλοντικών προγραμμάτων (παρόμοιων, ίδιων ή και διαφορετικών), από 24,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

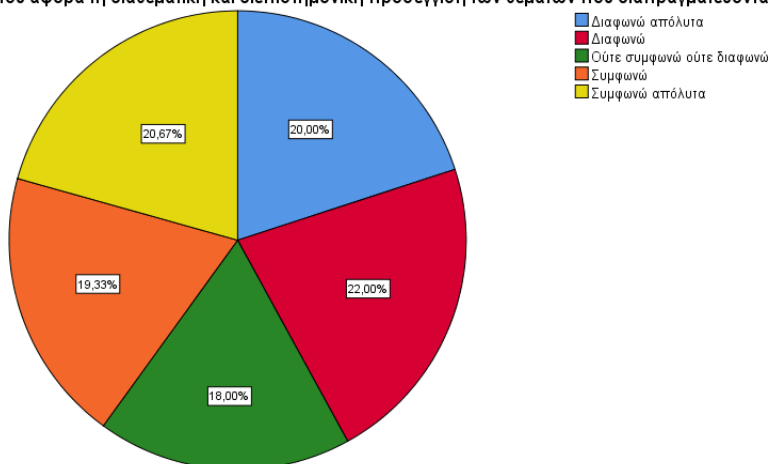
Διάγραμμα 38: Αξιολόγηση και βελτίωση μελλοντικών προγραμμάτων



Ως προς το αν η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής, τόσο μέσα από τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών, όσο και μέσα από την εκτίμηση που αφορά τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων που διαπραγματεύονται, από 22% απαντούν ότι 22% διαφωνούν.

Διάγραμμα 39: Αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πρακτικής

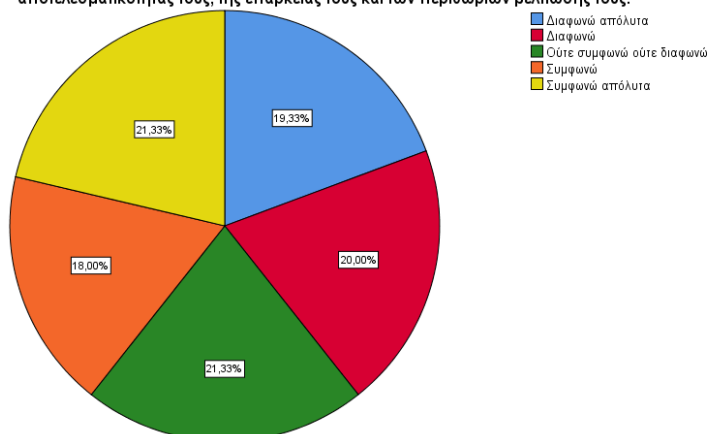
Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής, τόσο μέσα από τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών, όσο και μέσα από την εκτίμηση που αφορά τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων που διαπραγματεύονται.



Όσον αφορά στο αν η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθάει στον καθορισμό της αποτελεσματικότητάς τους, της επάρκειάς τους και των περιθωρίων βελτίωσής τους, το 21,33% απαντούν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Διάγραμμα 40: Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης στην επάρκεια και τα περιθώρια βελτίωσης της

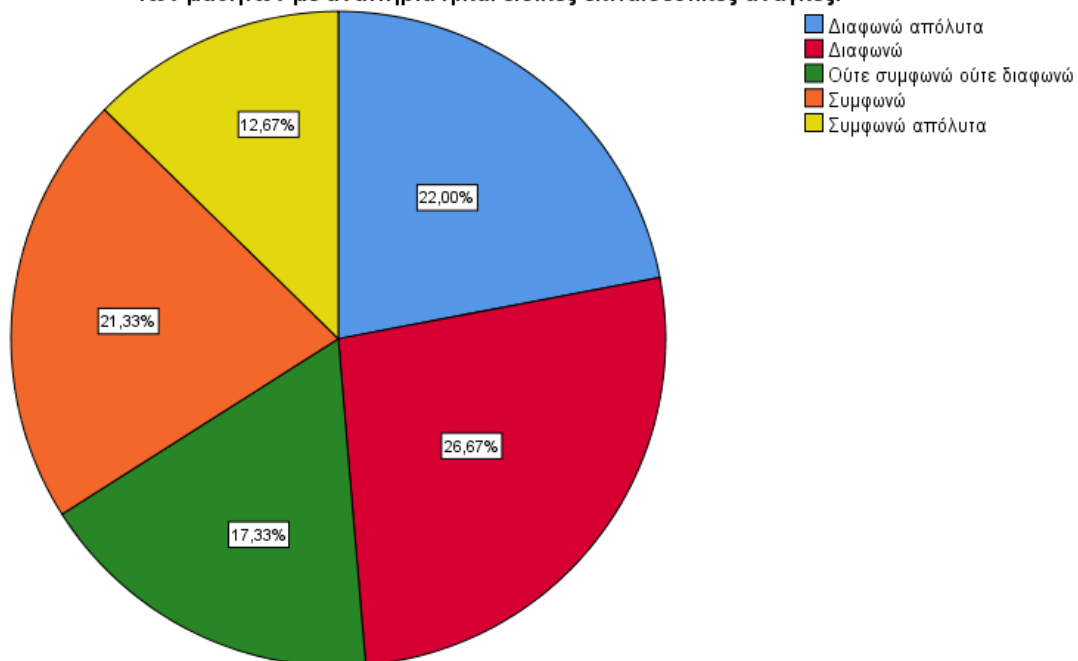
Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθάει στον καθορισμό της αποτελεσματικότητάς τους, της επάρκειάς τους και των περιθωρίων βελτίωσής τους.



Τέλος, σχετικά με το αν η αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 26,67% απαντούν ότι διαφωνούν.

Διάγραμμα 41: Αξιολόγηση Π.Π. και ανάπτυξη μεταγνώσης

Πιστεύω πως η αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Κεφάλαιο 5 – Συμπεράσματα

5.1. Γενικά

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα που έχει απασχολήσει τη διεθνή κοινότητα για περισσότερο από μισό αιώνα. Αυτή η έννοια αποτελείται ουσιαστικά από μια σειρά δραστηριοτήτων που προωθούνται τόσο από επίσημα όσο και από άτυπα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με στόχο την ευαισθητοποίηση των πολιτών όλων των ηλικιών για θέματα περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω πληροφόρησης βασισμένης στην επιστήμη. Τα αποτελέσματα αυτής της εκπαίδευσης είναι σημαντικά και προσφέρουν πολλαπλά οφέλη για το φυσικό περιβάλλον, κάθε μορφή ζωής στον πλανήτη και τις μελλοντικές γενιές.

Παρόλο που η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλα μέρη του κόσμου, δεν εφαρμόζεται απαραίτητα σε όλες τις σχολικές μονάδες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι οι σχετικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στα σχολεία μόνο εφόσον οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πρόθεση και την προθυμία τους να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα ή να σχεδιάζουν και υλοποιούν τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Το θέμα της εθελοντικής συμμετοχής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε το κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Δεδομένου ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, κάθε εκπαιδευτικός δραστηριοποιείται βάσει των προσωπικών του πεποιθήσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αξία της. Συνεπώς, η θέληση ενός εκπαιδευτικού να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εθελοντικής εργασίας ή να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δραστηριότητες αυτού του είδους απαιτεί θετικές αντιλήψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς και τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες.

Βάσει των αποτελεσμάτων ανάλυσης δεδομένων, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκές και υποστηρικτικό υπόβαθρο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αυτή η διαπίστωση συμπίπτει με άλλες παρόμοιες έρευνες και υποδεικνύει ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένη λόγω έλλειψης κατάλληλης κατάρτισης (Ennes et. al., 2021· Petkou et

al., 2021). Παρόλα αυτά, παρατίθεται ότι σε ορισμένες χώρες έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτόν από τη Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Liao et al., 2022).

Παρά την αναγνώριση της σημασίας των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με μέτρια έτοιμοτητα την ανάληψη περιβαλλοντικών δράσεων στην τάξη. Τονίζεται ότι στην έρευνα των Liao et al. (2022) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να υλοποιήσουν σχετικές δραστηριότητες. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί περαιτέρω η ετοιμότητά τους, προκειμένου να διαθέτουν όχι μόνο την πρόθεση, αλλά και τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (da Rocha et al., 2020; Petkou et al., 2021; Tsekos, 2015).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η σημασία του περιβάλλοντος θεωρείται υψηλή σε όλες τις πτυχές που εξετάστηκαν. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει πλήρως παρόμοιες προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν ότι η αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητη και αποδεκτή από όλους τους εκπαιδευτικούς παγκοσμίως (Gan, 2021; Karami et al., 2019; Keyong, 2017; Konstantinidis & Liarakou, 2019; Lateh & Muniandy, 2013; Liao et al., 2022; Petkou et al., 2021; Spyropoulou et al., 2007; Zachariou et al., 2017).

Οι τρεις πτυχές που θεωρήθηκαν ως υψηλότερης σημασίας ήταν η αναγνώριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων από τους μαθητές, η απόκτηση γνώσεων και η πληροφόρηση για καλές πρακτικές προστασίας του περιβάλλοντος. Αυτά τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν αναγνωριστεί και από άλλες σχετικές έρευνες (Ardoin et al., 2018; Gao, 2018; McGuire, 2015; Palupi & Sawitri, 2018), επιβεβαιώνοντας τη σημαντικότητα της εφαρμογής δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και σε όλα τα επίπεδα.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην υλοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης λόγω έλλειψης υποστήριξης και πόρων. Αυτές οι προκλήσεις έχουν ταυτοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Bruyere et al., 2012; Desfandi et al., 2016; Ennes et al., 2021; Ginsburg & Audley, 2020), καθιστώντας σαφές ότι η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη από τις επίσημες αρχές του εκπαιδευτικού

συστήματος. Για τον λόγο αυτό, η UNESCO (2014) προτρέπει τις κυβερνήσεις να αυξήσουν τη χρηματοδότηση και τους πόρους για τις προσπάθειες που στοχεύουν στην προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεσαίο έως υψηλό βαθμό ότι οι περιβαλλοντικές δράσεις ενδιαφέρουν, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναζητήσουν νέες πρακτικές και μέσα προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πιο ελκυστικό περιβάλλον για τους μαθητές, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή τους. Η χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών εφαρμογών (Gaziotou et al., 2021) καθώς και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναμένεται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων (da Rocha et al., 2020; Petkou et al., 2021; Tsekos, 2015).

Τέλος, στο τμήμα της ανάλυσης των συσχετίσεων, παρατηρήθηκαν αρκετές σημαντικές σχέσεις. Ωστόσο, όλες αυτές οι συσχετίσεις ήταν αδύναμες και κυρίως θετικές, χωρίς να αποκαλύπτουν συγκεκριμένα και αναγνωρίσιμα μοτίβα. Συνεπώς, παρά τις μικρές διαφορές στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εντοπίστηκαν σε άλλες έρευνες, δεν υπήρξαν ευρήματα που να διαφέρουν σημαντικά και να αξίζουν σχολιασμού (Lateh & Muniandy, 2013; Karami et al., 2018).

5.2. Συζήτηση ευρημάτων με βάση τους σκοπούς της έρευνας

Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το επίπεδο ετοιμότητας, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις για τα οφέλη που απορρέουν από την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων Π.Ε. Ειδικότερα, θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για περιβαλλοντικά θέματα καθώς και να αποκτήσουν τα απαιτούμενα επίπεδα περιβαλλοντικής συνείδησης που συνάδουν με καλές πρακτικές και συμπεριφορές προς το περιβάλλον.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη σχεδίαση και την υλοποίηση δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως μια δύσκολη διαδικασία. Αυτά τα προβλήματα πρέπει να επιλυθούν άμεσα, προκειμένου να επιτραπεί στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν σε δραστηριότητες που θα ενημερώσουν και θα ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις αποδεκτές λύσεις. Πρώτον, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να επιδείξουν μια κουλτούρα που να ευνοεί την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και να λάβουν μέτρα που θα εξασφαλίσουν τη διάθεση των αναγκαίων πόρων.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ενώ μπορεί να νιώθουν ότι είναι έτοιμοι σε μεγάλο βαθμό να ανταποκριθούν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορούσαν να αποκτήσουν μέσω της συμμετοχής τους σε δράσεις και προγράμματα κατάρτισης. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας και οι διευθυντές σχολείων πρέπει να μεριμνήσουν για τη διοργάνωση και υλοποίηση σχετικών σεμιναρίων, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να πραγματοποιούν δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρείχαν δείγμα στην έρευνα εκφράζουν θετική στάση απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πραγματοποιούν ορισμένες ενέργειες, επικαλούμενοι επαρκή προετοιμασία. Ωστόσο, η ετοιμότητά τους θα μπορούσε να βελτιωθεί περαιτέρω μέσω συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ορισμένα εμπόδια και προβλήματα, τα οποία με την κατάλληλη διαχείριση από την πλευρά της διοίκησης θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν.

5.3. Περιορισμοί, προεκτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη είναι ενδιαφέροντα, αλλά δεν είναι δυνατό να γενικευτούν λόγω ορισμένων βασικών περιορισμών. Πρώτον, το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και κυρίως προέρχεται από τον Βόλο. Δεύτερον, η τεχνική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε δεν εξασφαλίζει την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να γίνει γενίκευση σε όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας. Προτείνεται, συνεπώς, η διενέργεια νέας έρευνας με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα. Τέλος, προκειμένου να απεικονίσουμε μια πιο γενική και ρεαλιστική εικόνα του θέματος, προτείνεται η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις για μια πιο πλήρη καταγραφή του πλαισίου σε βάθος.

Βιβλιογραφία

- Agathangelou, A., Lazaridis, S., & Housanlis, A. (2018). Outdoor Experiential Activities and Games in Environmental Education. *Scientific Educational Journal "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 6(3), 126-146.
- Ardoin, N., Bowers, A., Roth, N.W., & Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 1-17.
- Bouhazzama, M., & Mssassi, S. (2021). The impact of experiential learning on Environmental Education during a Moroccan summer university. *E3S Web of Conferences*, 234, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123400031>
- Bruyere, B., Wesson, M., & Teel, T. (2012). Incorporating Environmental Education into an Urban After-School Program in New York City. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 327-341.
- Bryman, A. (2017). *Social research methods*. Athens: Gutenberg.
- Chikati, T.M. (2016). Teachers' And Students' Attitudes Towards Integrating Environmental Education in the Secondary School Curriculum for Managing Environmental Degradation in Machakos Sub County, Kenya. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(9), 637-347.
- Creswell, J.W. (2011). *Research in education. Design, conduct and evaluation of quantitative and qualitative research*. Athens: Greece.
- da Rocha, V.T., Brandli, L.L., & Kalili, R.M.L. (2020). Climate change education in school: knowledge, behavior and attitude. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 649-670.
- Desfandi, M., Maryani, E., & Disman, A. (2016). The Role of School Principal Leadership in Implementation of Eco School Program as the Effort to Support Sustainable Development. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 14, 197-200.

- Dimitriou, A. (2009). *Environmental education: Environment, sustainability. Theoretical and pedagogical approaches*. Thessaloniki: Epicenter.
- Economou, K. (2016). Design of an internal evaluation tool for the educational programs of the Environmental Education Centers. *Scientific Educational Journal "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 4(2), 171-189.
- Ennes, M., Lawson, D., Stevenson, K., Peterson, N.M., & Jones, G. (2021). It's about time: perceived barriers to in-service teacher climate change professional development. *Environmental Education Research*, 27(5), 762-778.
- Galani, P. (2013). Validity and reliability of questionnaires in epidemiological studies. *Archives of Greek Medicine*, 30(1), 97-110.
- Gan, D. (2021). Perspectives on Environmental Education, Citizenship, and Assessment: A Case Study of Elementary School Teachers and Principals in Israel. *EPAA*, 129(27), 1-28.
- Gao, Y. (2018). To Study the Relationship between Environmental Education and Environmental Behavior Based on Environmental Attitude. *Ekoloji*, 27(106), 627-634.
- Gaziotou, E., Katsaros, E., Markou, G., & Baki, E. (2021). E-Twinning: A STEM approach to Climate Change leveraging Technologies, Information Communication and Educational Robotics. Retrieved on 17/01/2023 from: https://mag.e-diktyo.eu/wp-content/uploads/2021/03/6t_08_climate-change_katsarou.pdf
- Gerbesioti, G., Tsiroukis, A., Kydros, D., & Blanas, G. (2022). Critical factors for undertaking environmental actions in schools. *Environmental Education for Sustainability*, 3(2), 22–48. <https://doi.org/10.12681/ees.26818>
- Ginsburg, J., & Audley, S. (2020). “You don’t wanna teach little kids about climate change”: Beliefs and Barriers to Sustainability Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 42-61.

- Goupos, Th. (2005). The types of environmental education programs prepared by primary and secondary school teachers. *1st Conference on School Environmental Education Programs, Isthmus of Corinth, September 23-25, 2005*, 107-114.
- Haleplis, S. (2008). Environmental Education: A dimension of education that contributes to building a new worldview for the environment and man. *Scientific Step*, 9, 159-174.
- Ibanez, M.E., Cid, I.V.L., Munoz, L.V.A., & Claros, F.M. (2020). Environmental Education, an Essential Instrument to Implement the Sustainable Development Goals in the University Context. *Sustainability*, 12, <http://dx.doi.org/10.3390/su12197883>
- Karami, S., Bidhendi, M.E., & Nederi, M. (2018). Assessment of Teachers' Attitude Toward Environmental Education and its Relevance to their Readiness to Educating Students (Case Study: Teachers of Primary School in Tehran City). *Quarterly Journal of Environmental Education and Sustainable Development*, 6(4), 9-18.
- Keyong, A. (2019). To Study the Attitude of Elementary School Teachers towards Environment Education in East Kameng, Districts of Arunachal Pradesh. *International Journal of Science and Research*, 10(3), 1033-1037.
- Konstantinidis N. P., & Liarakou G. (2019). Factors affecting the teacher's intention to choose school programs on the subject of Renewable Energy Sources. *Environmental Education for Sustainability*, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.12681/ees.16846>
- Lateh, H., & Muniandy, P. (2013). Pre-Service Teachers' Attitude towards Teaching Environmental Education (EE) during Practicum in Malaysian Primary Schools. *Journal of Environmental Protection*, 4, 201-204.
- Lazaridis, S. (2017). Media and Environmental Education. *Scientific Educational Journal "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 5(2), 211-221.

- Liao, C.-W., Liao, Y.-H., Chen, B.-S., Tseng, Y.-J., & Ho, W.-S. (2022). Elementary Teachers' Environmental Education Cognition and Attitude: A Case Study of the Second Largest City in Taiwan. *Sustainability*, *14*, <https://doi.org/10.3390/su142114480>
- Liarakou, G., Konstantinidi, A., & Gavrilakis, C. (2021). Local Renewable Energy Development: School Teachers' Perceptions, Attitudes and Teaching Intentions. *Educ. Sci.*, *11*, <https://doi.org/10.3390/educsci11100589>
- Malandrakis G., Dimitriou A., & Georgopoulos A. (2020). Characteristics of Environmental Education Programs in Primary Education: The experience of 7 years on a nationwide scale. *Environmental Education for Sustainability*, *2*(1), 29–41. <https://doi.org/10.12681/ees.19743>
- Mawela, A. S. (2020). Teacher's views on support by environmental non-governmental organizations in selected Alexandra Township primary schools. *KOERS — Bulletin for Christian Scholarship*, *85*(1), <https://doi.org/10.19108/KOERS.85.1.2383>
- McGuire, N. (2015). Environmental Education and Behavioral Change: An Identity-Based Environmental Education Model. *International Journal of Environmental & Science Education*, *10*(5), 695-715.
- P.E.E.K.P.E, (1999). Basic texts for environmental education. Retrieved on 17/01/2023 from:
https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_2.pdf
- Palupi, T., & Sawitri, D. (2018). The Importance of Pro-Environmental Behavior in Adolescent. *E3S Web of Conferences*, *31*, <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183109031>
- Petkou, D., Andrea, V., Anthrakopoulou, K. (2021). The Impact of Training Environmental Educators: Environmental Perceptions and Attitudes of Pre-Primary and Primary School Teachers in Greece. *Educ. Sci.*, *16*(11), <https://doi.org/10.3390/educsci11060274>

- Rahman, N. A., Halim, L., Ahmad, A. R., Hassan, A., & Soh, T. M. T. (2018). Teachers' Views on Integrating Environmental Education for Aboriginal Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(2), 16–29.
- Spyropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., & Bouras, S. (2007). The contribution of high school education in shaping students' environmental literacy: Teachers' opinions and suggestions. *Review of Educational Issues*, 12, 69-85.
- Tsekos, X. (2015). Environmental ethics dealing with the challenge of global climate change. *Climate Change: Interdisciplinary Approaches*, 7, 29-32.
- UNESCO, (2014). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. Retrieved on 17/01/2023 from: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf
- Zachariou, F., Tsami, E., Chalkias, C., & Bersimis, S. (2017). Teachers' Attitudes towards the Environment and Environmental Education: An Empirical Study. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(7), 1567-1593.
- Zafeiropoulos, K. (2015). *How to do a scientific paper*. Athens: Critique.

Παράρτημα

Συνοδευτική Επιστολή Ερωτηματολογίου

Το παρόν ερωτηματολόγιο υλοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το θέμα της διπλωματικής εργασίας είναι “Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγησή τους: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης”.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξία και τα οφέλη των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, διερευνώνται τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και η σημασία της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι εξαιρετικά σημαντική. Το ερωτηματολόγιο τηρεί όλες τις αρχές ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, όπως ορίζει το άρθρο 8 του χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της ΕΕ για το δικαίωμα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων. Σας διαβεβαιώνω ότι τα αποτελέσματα προορίζονται αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας και δεν θα κοινοποιηθούν σε άλλους. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεισφορά και τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

Ιωάννα Σιώκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τίτλος Έρευνας

«Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η Αξιολόγησή τους. Απόψεις Εκπαιδευτικών Ειδικής Εκπαίδευσης»

ΜΕΡΟΣ Α'

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

22-25

26-35

36-45

46-55

56+

3. Ειδικότητα

ΠΕ60

ΠΕ61

ΠΕ70

ΠΕ71

ΠΕ άλλης ειδικότητας

4. Εκπαίδευση

Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Ειδική Αγωγή

Κάτοχος Μεταπτυχιακού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Κάτοχος Διδακτορικού

Κάτοχος Διδακτορικού στην Ειδική Αγωγή

Κάτοχος Διδακτορικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

5. Σχέση εργασίας

Μόνιμος

Αναπληρωτής

6. Έτη προϋπηρεσίας

0-5

6-10

11-15

16-20

20+

7. Πλαίσιο εργασίας

Ειδικό Νηπιαγωγείο

Ειδικό Δημοτικό

Τμήμα Ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

8. Περιοχή σχολείου

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

9. Αριθμός μαθητών που φοιτούν στο σχολείο

0-10

11-20

21-30

Πάνω από 30

10. Αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο

0-5

6-10

11-20

Πάνω από 20

11. Έχετε υλοποιήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Ναι

Όχι

12. Αν δε διαθέτετε μεταπτυχιακό δίπλωμα/ διδακτορικό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η κατάρτιση σας προήλθε από:

Δε διαθέτω κατάρτιση

Παρακολούθηση σεμιναρίου με προσωπική πρωτοβουλία

Παρακολούθηση σεμιναρίου με παρότρυνση συναδέλφων

Συμμετοχή σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Συμμετοχή σε διαλέξεις/ενημερώσεις στο πλαίσιο των επιταγών του υπουργείου

Παρακολούθηση ενημερώσεων στο πλαίσιο του σχολείου για τα οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Άλλο

13. Σημειώστε περιπτώσεις αναπηριών ή/ και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο σας.

Αυτισμός

Νοητική Αναπηρία

ΔΕΠ-Υ

Κινητικές αναπηρίες

Σωματικές αναπηρίες

Γενετικά σύνδρομα

Συναισθηματικές – Συμπεριφορικές διαταραχές

Μαθησιακές Δυσκολίες

Άλλο

Β' ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν τη σημασία υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε δομές ειδικής αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης.

1. Πιστεύω πως μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχολεία ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

2. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν τη συμμετοχή/τον ρόλο του ανθρώπου στη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

3. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στον προβληματισμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

4. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να σκεφτούν τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

5. Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευαισθητοποιούνται για το φυσικό περιβάλλον.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούν μια προσωπικότητα με οικολογική συνείδηση.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

7. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενισχύουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δράσεις περιβαλλοντικού περιεχομένου.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

Γ' ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν τα εμπόδια που υπάρχουν και δυσκολεύουν την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε δομές ειδικής αγωγής Α/θμιας εκπαίδευσης.

1. Πιστεύω πως η δυσκολία εξασφάλισης της ασφάλειας των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

2. Πιστεύω πως η διαφοροποίηση του υλικού, του χώρου και η δυσκολία οργάνωσης των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάποια από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

3. Πιστεύω πως οι καιρικές συνθήκες είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

4. Πιστεύω πως η έλλειψη προσβασιμότητας είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

5. Πιστεύω πως η έλλειψη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω πως η έλλειψη εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις για το περιβάλλον είναι ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολεία/δομές ειδικής εκπαίδευσης.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

Δ' ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν τα οφέλη των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

3. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυξάνουν τις γνώσεις των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα περιβαλλοντικά θέματα.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

4. Πιστεύω πως τα περιβαλλοντικά προγράμματα καλλιεργούν τις δεξιότητες παρατήρησης και συγκέντρωσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

5. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και ομαδικής εργασίας ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω πως τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

7. Πιστεύω πως μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

Ε' ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αφορούν την αξία της αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων πρέπει να αφορά στη μέτρηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

2. Πιστεύω πως πριν την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει ο εκπαιδευτικός να υλοποιεί αξιολόγηση (αρχική).

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

3. Πιστεύω πως κατά τη διάρκεια του του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να υλοποιείται αξιολόγηση (διαμορφωτική), καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να πετύχει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

4. Πιστεύω πως μετά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος πρέπει να ακολουθεί η αξιολόγησή του (τελική).

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

5. Πιστεύω πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό "εργαλείο" για αυτούς που τη διενέργησαν.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

6. Πιστεύω πως η αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος συμβάλλει στη βελτίωση των μελλοντικών προγραμμάτων (παρόμοιων, ίδιων ή και διαφορετικών).

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

7. Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής, τόσο μέσα από τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών, όσο και μέσα από την εκτίμηση που αφορά τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων που διαπραγματεύονται.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

8. Πιστεύω πως η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων βοηθάει στον καθορισμό της αποτελεσματικότητάς τους, της επάρκειάς τους και των περιθωρίων βελτίωσής τους.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα

9. Πιστεύω πως η αξιολόγηση του περιβαλλοντικού προγράμματος συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απόλυτα