



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**ΘΕΜΑ: «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και Δυσλεξία: Γνώσεις και Απόψεις  
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

**«Environmental education and dyslexia: knowledge and views of primary  
education teachers»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**της Μανωλάκη Βασιλικής**

**A.M.: 4242018023**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή**

<b>Καΐλα Μαρία</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα</b>
<b>Ξανθάκου Ποτίτσα</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Νικολάου Ελένη</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

**ΡΟΔΟΣ, Ιανουάριος 2020**

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	<b>6</b>
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b> .....	<b>9</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>10</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>12</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	<b>14</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>17</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b> .....	<b>20</b>
1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	20
1.2. Ιστορική Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	23
1.3. Σκοπός και Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	25
1.4. Αρχές και Χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	27
1.5. Διαστάσεις και Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	28
1.6. Αξίες στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον .....	30
1.7. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον .....	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ</b> .....	<b>36</b>
2.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αειφορίας .....	36
2.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.....	46
2.3. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.....	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b> .....	<b>54</b>
3.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	54
3.2. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	56
3.3. Παιδαγωγικές Μέθοδοι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	58
3.4. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	62
3.5. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	65
3.6. Ανασταλτικοί Παράγοντες Υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	66
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ</b> .....	<b>69</b>
4.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών .....	69
4.2. Ειδική Αγωγή και Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	73

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΥΣΛΕΞΙΑ</b> .....	78
5.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του Όρου «Δυσλεξία».....	78
5.2. Τύποι Δυσλεξίας.....	81
5.3. Αιτιολογία Δυσλεξίας.....	84
5.4. Χαρακτηριστικά Παιδιών με Δυσλεξία-Συμπτωματολογία .....	91
5.5. Συχνότητα Εμφάνισης της Δυσλεξίας .....	95
5.6. Διάγνωση .....	98
5.7. Στρατηγικές Μάθησης και Παρέμβασης στη Δυσλεξία.....	101
5.8. Σχολική Επίδοση Παιδιών με Δυσλεξία.....	105
5.9. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση Παιδιών με Δυσλεξία .....	116
5.10. Σχολική Ενσωμάτωση-Ένταξη των Παιδιών με Δυσλεξία .....	119
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</b> .....	124
6.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή-Δυσλεξία .....	124
6.2. Σύγχρονο Σχολείο: ένα σχολείο για όλους .....	137
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	142
7.1. Προβληματική Έρευνας .....	142
7.2. Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	143
7.3. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	146
7.4. Διερευνητικά Ερωτήματα .....	147
7.5. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	148
7.6. Το Δείγμα και οι Συνθήκες της Έρευνας.....	149
7.7. Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων .....	150
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	152
8.1. Καταγραφή και Μελέτη των Αποτελεσμάτων.....	152
8.2. Περιγραφή και Ανάλυση των Αποτελεσμάτων ανά Ερώτημα .....	157
8.3. Συγκριτική Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση την Ειδικότητα.....	182
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	184
9.1. Συμπεράσματα .....	184
9.2. Προτάσεις .....	191
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	195
10.1. Ξενόγλωσση.....	195

10.2. Ελληνόγλωσση.....	222
10.3. Πηγές Διαδικτύου.....	239
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>240</b>

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο.....	152
<b>Πίνακας 2</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία .....	152
<b>Πίνακας 3</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα.....	153
<b>Πίνακας 4</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών .....	153
<b>Πίνακας 5</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις τους στην Ειδική Αγωγή.....	154
<b>Πίνακας 6</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της .....	155
<b>Πίνακας 7</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών για τις πηγές γνώσεων αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της .....	155
<b>Πίνακας 8</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.....	156
<b>Πίνακας 9</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	157
<b>Πίνακας 10</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιο ή σε ποια μαθήματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	158
<b>Πίνακας 11</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	160
<b>Πίνακας 12</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	161
<b>Πίνακας 13</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων .....	163
<b>Πίνακας 14</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν αρκετές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε μια γενική τάξη είναι κατάλληλες και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	163
<b>Πίνακας 15</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται στο σχολικό χώρο με ισότιμο τρόπο.....	164

<b>Πίνακας 16</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων .....	164
<b>Πίνακας 17</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομα από τη γέννησή του .....	165
<b>Πίνακας 18</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του .....	166
<b>Πίνακας 19</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή .....	166
<b>Πίνακας 20</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η δυσλεξία.....	167
<b>Πίνακας 21</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες .....	167
<b>Πίνακας 22</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα.....	168
<b>Πίνακας 23</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων .....	169
<b>Πίνακας 24</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ..	170
<b>Πίνακας 25</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	171
<b>Πίνακας 26</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	172
<b>Πίνακας 27</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία .....	173
<b>Πίνακας 28</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές/τριες με δυσλεξία σε κοινωνική απομόνωση, καθώς δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.).....	174

<b>Πίνακας 29</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή.....	175
<b>Πίνακας 30</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να συμμετέχουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	176
<b>Πίνακας 31</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ως προς τι ενισχύει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους μαθητές/τριες.....	177
<b>Πίνακας 32</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με ποια κριτήρια προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία .....	178
<b>Πίνακας 33</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιον ή σε ποιους στόχους συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή.....	180
<b>Πίνακας 34</b> Κατανομές συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα για τις ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών.....	182
<b>Πίνακας 35</b> Κατανομές συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιους παράγοντες οφείλεται η δυσλεξία και συγκεκριμένα για τους κοινωνικούς παράγοντες με βάση την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών .....	183



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<b>Ραβδόγραμμα 1</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	158
<b>Ραβδόγραμμα 2</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιο ή σε ποια μαθήματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	159
<b>Ραβδόγραμμα 3</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	161
<b>Ραβδόγραμμα 4</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	162
<b>Ραβδόγραμμα 5</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα.....	169
<b>Ραβδόγραμμα 6</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	172
<b>Ραβδόγραμμα 7</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία .....	174
<b>Ραβδόγραμμα 8</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή .....	176
<b>Ραβδόγραμμα 9</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να συμμετέχουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	177
<b>Ραβδόγραμμα 10</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ως προς τι ενισχύει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους μαθητές/τριες.....	178
<b>Ραβδόγραμμα 11</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με ποια κριτήρια προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	179
<b>Ραβδόγραμμα 12</b> Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιον ή σε ποιους στόχους συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή.....	181

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη συντέλεση ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών τόσο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε περιβαλλοντικό και πολιτιστικό. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως αυτές οι εξελίξεις επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να προσαρμόζεται, εκσυγχρονίζεται και να εναρμονίζεται σύμφωνα με αυτές.

Μια βασική αλλαγή με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί η φοίτηση ολοένα και περισσότερων μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Έτσι η εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα, η οποία καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωσης ενός σύγχρονου σχολείου. Η εκπαιδευτική πολιτική του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να προσανατολίζεται σε αρχές και αξίες που θα προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, την αλληλεγγύη, την ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας, προσφέροντας παράλληλα ισότητα ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής σε όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μια μετασηματιστική εκπαιδευτική μορφή, έχει ως βασική της επιδίωξη αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει το σύγχρονο σχολείο.

Η παρούσα, λοιπόν, διπλωματική εργασία επιδιώκει τη σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και ιδιαίτερα με τα άτομα με δυσλεξία, καθώς αποτελούν μία από τις πιο πολυπληθείς ομάδες των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αναλυτικότερα σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη διδασκαλία της στα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν και καταγράφηκαν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι εφικτή η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα δυσλεκτικά άτομα, τι απαιτείται για να είναι εφικτή και αν η διδασκαλία της προσφέρει και ενισχύει τα δυσλεκτικά άτομα, τόσο σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε γνωστικό. Τέλος, επιχειρήθηκε η διασταύρωση και σύγκριση των γνώσεων και απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης Ρόδου.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την έννοια, τη στοχοθεσία, τις αρχές, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία. Επιπλέον, επισημάνθηκε τι προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ποιες παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιεί, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διέπουν τον εκπαιδευτικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά και ποιοι παράγοντες

αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, έγινε αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα της Ειδικής Αγωγής και παρατέθηκαν πληροφορίες αναφορικά με τους τύπους, την αιτιολογία, τη συμπτωματολογία και στρατηγικές παρέμβασης που αφορούν το σύνδρομο της δυσλεξίας, καθώς και στοιχεία για την σχολική επίδοση, την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη και σχολική ενσωμάτωση των δυσλεκτικών ατόμων. Το θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται με τη σύνδεση της Ειδικής Αγωγής με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και παρατίθεται η σύγκρισή τους σε επίπεδο στοχοθεσίας, μεθοδολογίας, αρχών και αξιών. Σημαντική αναφορά γίνεται και στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου σχολείου, ένα σχολείο που απευθύνεται σε όλους.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα, αλλά και τα τελικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν τη συμβολή και προσφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία. Αναλυτικότερα, μέσα από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας διαπιστώθηκε πως τόσο το επίπεδο γνώσεων, όσο και το επίπεδο απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή, τη δυσλεξία και τη μεταξύ τους συσχέτιση και σύνδεση, βρίσκεται σε αρκετά ικανοποιητικό έως υψηλό επίπεδο και πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων, αντιθέτως έγινε αντιληπτή η υψηλή θετική τους συνάφεια.

## ABSTRACT

The modern era is characterized by rapid developments and changes, both in financial and social level, as well as in environmental and cultural. It is therefore understood that these developments affect the educational system, must be adapted, modernised and harmonized in accordance with them.

One major change facing the educational field is the increasing attendance of more and more pupils with special educational difficulties within the mainstream school. Thus, the educational community has not only focused its attention on this population group, which makes it imperative to revise the existing education system and to design a modern school. The educational policy of the modern school should be oriented towards principles and values that promote creativity, critical thinking, social justice and equality, solidarity, tolerance and acceptance of diversity, while providing equal opportunities of learning and participation for all students, regardless of their specific needs and characteristics. Environmental Education as a transformative educational form, has as its main objective the exact characteristics that the modern school must possess.

The present thesis seeks to link Environmental Education with Special Education and especially to individuals with dyslexia, as they are one of the most populous groups of people with special learning disabilities attending modern greek school. In more detail the purpose of this study is to investigate the knowledge and views of teachers, general and special education, Primary Education in relation to Environmental Education and its teaching to people with Dyslexia syndrome. In particular, the knowledge and views of teachers were examined and recorded about whether the teaching of environmental education is feasible and whether teaching offers and enhances Dyslexic individuals, both at an emotional and social level, as well as in cognitive. Finally, an attempt was made to associate and compare knowledge and views between General Education teachers and Special Education teachers in Rhodes.

In the first part of this study, a bibliographic review was carried out on the concept, purpose, principles, values and characteristics of Environmental Education and Sustainability Education. In addition, it was pointed out what the Education Curriculum provide for the implementation of Environmental Education, what pedagogical methods it uses, what characteristics should be provided by the Environmental Education teacher, and what are the factors that impede the implementation of environmental programs. The concepts of learning difficulties and dyslexia were clarified, reference was made to the Special Education Curriculum and information on the types, reasons, symptoms and intervention strategies related to dyslexia, as well as data on school performance, self-esteem and self-perception and school integration of dyslexic individuals. The theoretical framework of the present thesis is completed by linking the Special Education and Environmental Education and their convergence in terms

of purpose, methodology, principles and values. Important reference is made to the characteristics of the modern school, a school that appeals to all.

The second part presents the research methodology, the results, as well as the final conclusions and proposals for future studies. Noteworthy is the fact that both the teachers of general education and the teachers of special education recognize the contribution and offer of Environmental Education to individuals with dyslexia. More specifically, through the results of the research process, it was found that both the level of knowledge and the views of teachers general and special education regarding Environmental Education, Special Education, Dyslexia and the correlation between them and connection, is at a sufficiently satisfactory to high level and that there was no statistically significant difference between the two specialties, on the contrary their high positive relevance was perceived.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και όλοι όσοι σχετίζονται και εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση, εστιάζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον τους στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες των τελευταίων δεκαετιών, οδηγούμενοι συχνά στη σχολική αποτυχία (Καΐλα, 1996). Αποτελεί σύνηθες πλέον φαινόμενο σε κάθε σχολείο και σε κάθε τάξη να φοιτούν μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε επίπεδο μάθησης και οργάνωσης, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες οφείλονται σε σωματικές, νοητικές και γνωστικές διαταραχές ή ανεπάρκειες (Kavale & Forness, 2000). Μια από τις πιο συνηθισμένες μορφές μαθησιακών δυσκολιών που συναντά κανείς στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον είναι η δυσλεξία.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις ραγδαίες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε οικονομικό, κοινωνικό, περιβαλλοντικό και πολιτιστικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτό πως και το σύγχρονο σχολείο είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί, να εκσυγχρονιστεί και κυρίως να εναρμονιστεί με τις προαναφερθείσες αλλαγές, έχοντας ως βασικό εργαλείο την παιδαγωγική πράξη. Ειδικότερα, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να προσανατολιστεί σε αρχές και αξίες που θα προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και θα παρέχει σε όλους τους μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών τους. Με άλλα λόγια να τους προσφέρονται οι ευκαιρίες να διαπραγματεύονται και να επιχειρηματολογούν στα διάφορα επιστημονικά πεδία, να αξιολογούν τις διαφορετικές απόψεις και μέσω συζήτησης να καταλήγουν σε συμφωνία, συμμετέχοντας ενεργά σε δραστηριότητες συνεργασίας (Roth, 1998·Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002·Reid, 2002).

Ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής, όσο και ειδικής αγωγής, ερχόμενοι σε επαφή με παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μπορούμε να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα υποστήριξης και προσέγγισης αυτών των μαθητών/τριών με έναν διαφορετικό τρόπο, ο οποίος θα ξεπερνά τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά αδυνατούν να κατανοήσουν και να «προχωρήσουν» στο επίπεδο της μάθησης μέσω της εφαρμογής των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, γι' αυτό και απαιτείται εξειδικευμένη, δομημένη και συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να υποστηριχτούν αποτελεσματικά απαιτείται η διαμόρφωση συνθηκών, οι οποίες θα προάγουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα διακρίνονται από ευθύνη, σεβασμό και εκτίμηση τόσο έναντι του ανθρώπου, όσο και του περιβάλλοντος. Επιπλέον, θα αναγνωρίζουν την ισότητα όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος και θα κάνουν αποδεκτή τη διαφορετικότητα, αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων,

τόσο σε διανοητικό, όσο και σε ψυχικό και σωματικό επίπεδο, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες και ισορροπημένες προσωπικότητες (Γεωργόπουλος, 2004).

Επιπλέον, το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», συνέβαλλε ουσιαστικά στην αντίληψη ότι ως άτομα έχουμε χρέος τόσο να προστατεύουμε και να διατηρούμε το περιβάλλον, με σκοπό την εξασφάλιση ενός βιώσιμου μέλλοντος, στηριζόμενο στις αρχές της αειφορίας, όσο και ως εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουμε και να ενισχύουμε τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών/τριών και του περιβάλλοντος στο σύνολό του (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, φυσικό, κ.α.). Ταυτόχρονα, έγινε κατανοητό και αντιληπτό το γεγονός πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη και διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι ιδιαίτερα προσοδοφόρα στον τομέα της μάθησης, καθώς ξεφεύγει από τα συνηθισμένα, ενισχύοντας την ομαδική και βιωματική μάθηση μεταξύ ετερογενών μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, δημιουργούνται προβληματισμοί αναφορικά με το κατά πόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει πεδίο μελέτης σε συνδυασμό με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα με τον χώρο της δυσλεξίας. Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων διερωτάται κανείς, λοιπόν, κατά πόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει αφενός στη σχολική επίδοση και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με δυσλεξία κι αφετέρου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψής τους, κάνοντας τους αρχικά να θεωρήσουν κι εν συνεχεία να αντιληφθούν και να αισθανθούν το σχολείο ως ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δύναται να αποτελέσει χώρο ζωής και δράσης. Γι' αυτό το λόγο, και λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών, η παρούσα μελέτη διερευνά τις γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την ενίσχυση και αρωγή που μπορεί να προσφέρει στα άτομα με δυσλεξία. Εκτιμώντας, λοιπόν, ότι είναι ένα θέμα επίκαιρο, καθώς συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής μας, και «εκμεταλλεζόμενη» ταυτοχρόνως το υφιστάμενο «κενό» της ερευνητικής σύνθεσης και σύνδεσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και ειδικότερα τις μαθησιακές δυσκολίες, αποτέλεσαν τους κεφαλαιώδεις παράγοντες για την επιλογή της παραπάνω θεματικής και ως εκ τούτου της εκπονήσεως του παρόντος πονήματος.

Σ' αυτό το σημείο, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με στήριξαν, με βοήθησαν, με καθοδήγησαν και ήταν πρόθυμοι να μου προσφέρουν τις γνώσεις, την εμπειρία και την επιστημονική τους κατάρτιση για την υλοποίηση και ολοκλήρωση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, όπου χωρίς την συνεργασία και πολύτιμη αρωγή τους ελάχιστα απ' όσα ακολουθούν θα είχαν διεκπεραιωθεί.

Συγκεκριμένα, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κ. Μαρία Καΐλα, και να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την εμπιστοσύνη που επέδειξε στο πρόσωπό μου, για την υποστήριξη

της από την πρώτη στιγμή του μεταπτυχιακού προγράμματος, για τις πολύτιμες και καίριες επιστημονικές της συμβουλές και για την συγκινητική της συμπαράσταση και συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Επιπλέον, θερμές ευχαριστίες οφείλονται στα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Ποτίτσα Ξανθάκου, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ και στην κ. Ελένη Νικολάου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, για την πολύτιμη αρωγή, στήριξη και καθοδήγησή τους τόσο σε ηθικό, όσο και σε επιστημονικό και πνευματικό επίπεδο, για τις καίριες και εύστοχες επισημάνσεις και υποδείξεις τους, για την πολύτιμη επιστημονική τους καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράστασή τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον άνθρωπο που ήταν στο πλευρό μου από την πρώτη στιγμή της εισαγωγής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», στον εξάίρετο και καταξιωμένο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και μεταδιδάκτορα του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, κ. Δημήτρη Ματζάνο, για την έμπρακτη και ανιδιοτελή υποστήριξή του, την άοκνη παρουσία και συνεργασία του καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, την υπομονή του, την ειλικρινή πίστη και εμπιστοσύνη που επέδειξε στο πρόσωπό μου, τις καίριες και πολύτιμες επιστημονικές του συμβουλές και υποδείξεις, αλλά και για την σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης που αναπτύχθηκε. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στον κ. Δημήτρη Κολοκυθά, υποψήφιο διδάκτορα του Π.Μ.Σ., για την πολύτιμη αρωγή, συνεργασία και στήριξή του, καθώς και την επιστημονική γνώση και καθοδήγηση που μου προσέφερε στον τομέα της μεθοδολογίας και της στατιστικής ανάλυσης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στο τελικό αποτέλεσμα και στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Βασίλη Παπαβασιλείου, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, για την επιστημονική του βοήθεια και υποστήριξη σε θέματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ οφείλονται στους γονείς μου, Δήμητρα και Στέργιο, στην αδερφή μου, Ευαγγελία, για την αμέριστη βοήθεια, συμπαράσταση, αγάπη και ανοχή, την έμπρακτη υποστήριξη και ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αλλά και ιδιαίτερα στον σύντροφό μου, Βαγγέλη Βερναρλή, για την κατανόηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής του παρόντος πονήματος.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες σε μείζονα αριθμό σχολείων, αλλά και τάξεων φοιτούν ολοένα και περισσότεροι μαθητές/τριες, οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και αρκετά συχνά δυσλεξία. Γι' αυτό και καθίσταται επιτακτική ανάγκη το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα κοινωνικά δεδομένα και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ενεργούς συμμετοχής σε όλα τα μέλη της μαθητικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, τόσο σε επίπεδο εθνικών, πολιτιστικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, όσο και αναγκών. Ταυτόχρονα μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων συνεργασίας, θα πρέπει να επιδιώκει την άρση των προκαταλήψεων και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, ως μορφές της εκπαίδευσης, μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσια της ενταξιακής παιδαγωγικής, καθώς επιδιώκουν τη συνεργασία των ατόμων, την κατάρριψη των στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων που παρουσιάζουν το ανθρώπινο ον ως κυρίαρχο έναντι της φύσης και το διαφορετικό ως απειλή (Ογγ, 1992·Φλογαΐτη, 2003·Δημητρίου, 2005).

Ειδικότερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ως μια μετασχηματιστική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην αλλαγή και ανανέωση των εμπεδωμένων νοοτροπιών και στάσεων, που έχουν υιοθετηθεί από την εκάστοτε κοινωνία στο πέρασμα των χρόνων, αναφορικά με το περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές), αποτελεί εκπαίδευση ενεργών πολιτών, στους οποίους παρέχει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες μέσω της βιωματικής μάθησης και της επαφής τους με το περιβάλλον. Στον αντίποδα, η Ειδική Αγωγή, ως εκπαίδευση, έχει ως στόχο της την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, αποδοχή της διαφορετικότητας και άμβλυνσης των μαθησιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων. Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, οι οποίες ως εκπαιδευτικές πράξεις επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην αλληλεπίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του ανθρώπου με τους συνανθρώπους του, αλλά με το περιβάλλον του (κοινωνικό, πολιτισμικό, φυσικό), στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που διακατέχονται από έννοιες όπως είναι η ευθύνη, ο σεβασμός και η αποδοχή, δύναται να συμβάλλει στην κατάρριψη των προκαταλήψεων, στερεοτύπων, αντιλήψεων και συμπεριφορών και συγχρόνως στη διασφάλιση και διατήρηση της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς.

Υπό το πρίσμα των λεχθέντων και λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει αναλυθεί επαρκώς στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα, έχοντας κατά νου ορισμένες από τις δυσχέρειες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία, όπως είναι η σχολική αποτυχία, η κοινωνική απομόνωση και η μειωμένη αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, αλλά και τον καθοριστικής σημασίας ρόλο της

εκπαίδευσης γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, η συγκεκριμένα μελέτη διερευνά τις γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής) Ρόδου αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη συμβολή της στα άτομα με δυσλεξία.

Το πρώτο μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, μια ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικής με το θέμα, με στόχο την κατοχύρωση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «*Εκπαίδευση για το Περιβάλλον*» αποσαφηνίζεται η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πραγματοποιείται η ιστορική εξέλιξη του όρου στον ελλαδικό χώρο και γίνεται αναφορά στο σκοπό, στους στόχους, στις αρχές και στα χαρακτηριστικά της. Επιπλέον, αναλύονται οι διαστάσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον, οι αξίες που τη διέπουν και ο τρόπος αξιολόγησής της. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «*Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη*» πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της αειφορίας, παρατίθενται οι αρχές, ο σκοπός και οι στόχοι της και γίνεται αναφορά στο πως από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγηθήκαμε στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «*Περιβαλλοντική Αγωγή στην Α/θμια Εκπαίδευση*» πραγματοποιείται μνεία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στο Αναλυτικό πρόγραμμα, στα περιβαλλοντικά προγράμματα, αλλά και στις παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούνται κατά την εφαρμογή της. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, παρατίθενται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διέπουν τους εκπαιδευτικούς Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά και οι ανασταλτικοί παράγοντες υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «*Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες*» αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και γίνεται αναφορά στην ειδική αγωγή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «*Δυσλεξία*» πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου δυσλεξία, παρατίθενται οι τύποι, η αιτιολογία, η συχνότητα εμφάνισής της και ο τρόπος διάγνωσής της, υπογραμμίζονται τα χαρακτηριστικά-συμπτώματα που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία και παρουσιάζονται στρατηγικές μάθησης και παρέμβασης. Επιπλέον πραγματοποιείται μνεία στη σχολική επίδοση των ατόμων με δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα στους ατομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, ενώ παράλληλα παρατίθενται στοιχεία αναφορικά με την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση και σχολική ενσωμάτωση-ένταξη των δυσλεκτικών ατόμων.

Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου με τίτλο «*Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και Δυσλεξία*» αναφέρεται στη σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα με τη δυσλεξία, στο σκοπό και στους επιμέρους κοινούς

στόχους, στις κοινές αρχές και χαρακτηριστικά, αλλά και στις αξίες που διέπουν αυτές τις δύο μορφές εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στις παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούν και επισημαίνεται πως το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να αποτελεί ένα σχολείο για όλους, χαρακτηριζόμενο από συγκεκριμένα στοιχεία, για τα οποία γίνεται λόγος.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα και διαρθρώνεται όπως περιγράφεται παρακάτω. Αναλυτικότερα, το έβδομο κεφάλαιο με τίτλο «*Μεθοδολογία Έρευνας*» περιλαμβάνει την προβληματική, τη σημαντικότητα, την πρωτοτυπία, το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Ακολουθούν τα διερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος και οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, ενώ τέλος γίνεται αναφορά στη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο «*Αποτελέσματα Έρευνας*» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται με στατιστικούς πίνακες και ραβδογράμματα, παράλληλα με σχολιασμό των απεικονισθέντων ευρημάτων. Επιπλέον, παρατίθενται και συγκριτικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητά τους, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με τη μορφή στατιστικών πινάκων και σχολιασμό των απεικονισθέντων ευρημάτων. Το ένατο και τελευταίο κεφάλαιο με τίτλο «*Συμπεράσματα-Προτάσεις*» περιλαμβάνει την ανάλυση των στατιστικών ευρημάτων, την εξαγωγή συμπερασμάτων βασιζόμενων στο θεωρητικό υπόβαθρο της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες.

Μετά την παράθεση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας που αξιοποιήθηκε για την εκπόνηση του παρόντος πονήματος, παρατίθεται παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

## 1.1. Ενωσιολογική Αποσαφήνιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως την αντιλαμβανόμαστε και την κατανοούμε στις μέρες μας, αποτελεί μια σύγχρονη θεωρητική κατασκευή, ενώ θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η ύπαρξή της υφίσταται από τότε που ο άνθρωπος άρχισε να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί την άμεση συσχέτιση και αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Υπό αυτή την προσέγγιση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σχετιζόταν με τους τρόπους προστασίας του ανθρώπου από τα διάφορα στοιχεία της φύσης, αλλά και με τους τρόπους αξιοποίησης και ορθής διαχείρισης αυτών των στοιχείων, έχοντας ως στόχο την επιβίωση του, αλλά και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής του (Hungerford & Peyton, 1994· Φλογαΐτη, 1998).

Ως πρώτες προσεγγίσεις, αλλά και πρόδρομοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρούνται: α) το Nature Study (τέλος 19<sup>ου</sup> αιώνα), ένα κίνημα που μελετά το περιβάλλον, σέβεται τη φύση και τα οικοσυστήματά της, β) οι αγροτικές σπουδές, γ) η Conversation Education (αρχές του 1900), δηλαδή η εκπαίδευση για τη διατήρηση και διαφύλαξη του περιβάλλοντος, δ) η μελέτη πεδίου, ε) οι περιβαλλοντικές σπουδές και στ) η Outdoor Education (1920), δηλαδή η εκπαίδευση πέρα από τα όρια του σχολείου, η οποία συνήθως υλοποιούνταν με τη μορφή μαθητικών κατασκηνώσεων (Disinger, 1998). Σημαντικό ρόλο, επίσης, στην εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαδραμάτισε και το προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα (1930), με κύριους εκφραστές του τους Dewey, Kilpatrick, κ.α., σύμφωνα με το οποίο δόθηκε έμφαση κυρίως στην ολιστική και ενεργή μάθηση, με σκοπό τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ενεργών μαθητών και μελλοντικών πολιτών, αλλά και την ανάδειξη της αλληλεξάρτησης της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Disinger, 1997· Παπαδημητρίου, 1998). Ωστόσο, οι απόψεις αναφορικά με το πότε πρωτοεμφανίστηκε ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δίστανται. Ο Disinger (1983) υποστηρίζει πως ο Thomas Pritchard, το 1948, ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη διάσκεψη Παγκόσμιας Ένωσης για την Προστασία της Φύσης (IUNC) στο Παρίσι, ενώ ο Wheeler (1985) ισχυρίζεται πως ο όρος πρωτοεμφανίστηκε το 1947 στο βιβλίο «Communitas» των Paul & Percival Goodman's (Sterling, 1996).

Με την πάροδο του χρόνου και κυρίως τη δεκαετία του '60, ολοένα και περισσότεροι πολίτες άρχισαν να συνειδητοποιούν την συσσώρευση και διόγκωση των προβλημάτων που οδηγούν στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και κατά συνέπεια της υγείας και ποιότητας της ζωής τους. Έτσι, σιγά σιγά έγινε σαφές ότι για την επίλυση αυτού του όγκου των περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν επαρκεί μόνο η εκπαίδευση και συνδρομή των ειδικών, αλλά κρίνεται απαραίτητη και η ευαισθητοποίηση, εκπαίδευση και αρωγή του κοινωνικού

συνόλου (Παπασιδέρη, 1996· Φλογαΐτη, 1998). Τη δεκαετία, λοιπόν, του '70 γίνεται λόγος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία έχει ως στόχο της την εξοικείωση του κοινωνικού συνόλου με τις περιβαλλοντικές αξίες, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και τα οικοσυστήματα. Προς αυτή την κατεύθυνση στρέφονται και οι ειδικοί, οι οποίοι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιδιώκουν την αλλαγή των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών των ανθρώπων, έχοντας ως απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών (Γούπος, 2005).

Ο προσδιορισμός και η αποσαφήνιση της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς η πολυδιάστατη έννοια του περιβάλλοντος δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Μέσα από διασκέψεις και συζητήσεις, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, προέκυψε στη διεθνή συνάντηση για την προστασία του περιβάλλοντος (IUNC) στο Carson City της Νεβάδας των ΗΠΑ, ο πρώτος διεθνώς αποδεκτός ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο, ορίζεται ως εξής: *«ΠΕ είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και τη διαμόρφωση των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό του και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η ΠΕ συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος»* (Αναστασάτος, 2005).

Λίγα χρόνια αργότερα, στη Συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975, προσδιορίστηκε με μεγαλύτερη ακρίβεια ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των οικολογικών ζητημάτων και προβλημάτων, ο οποίος είναι ο παρακάτω: *«ΠΕ ως εκπαίδευση νέας μορφής, η οποία κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση του αναγκαίου για την ποιότητα της ζωής νέου ήθους ανάπτυξης. Η ΠΕ οδηγεί στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος του παγκόσμιου πληθυσμού σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά του, στη συνειδητοποίηση και τη βαθιά αποφασιστικότητα που είναι απαραίτητη, προκειμένου να προσφέρει και ατομικά και συλλογικά στην αναζήτηση των λύσεων που αφορούν στα σημερινά προβλήματα και στην πρόληψη νέων προβλημάτων»* (Φλογαΐτη, 1998, σελ.:136).

Το 1977, στη Διακυβερνητική διάσκεψη της Τιφλίδας στην Πρώην Σοβιετική Ένωση, διατυπώθηκε ο πιο ευρέως γνωστός και αποδεκτός ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα πρέπει να στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στη στεία απόκτηση γνώσεων, αλλά οφείλει να ενημερώνει, να ευαισθητοποιεί και να διαμορφώνει δραστήριους και ενεργούς πολίτες, οι οποίοι θα εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα προβλήματά του. Παράλληλα, θα συμβάλλει στην απόκτηση αξιών, στάσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων και προτύπων συμπεριφοράς που είναι απαραίτητα για την προστασία, διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος (Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004α· Αναστασάτος, 2005).

Τη δεκαετία του '70 και αρχές της δεκαετίας του '80, ερευνητές από το χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Hungerford, Peyton & Wike, απέδωσαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εξής: «είναι η διαδικασία που θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος». Παρόλο αυτά, ο ορισμός αυτός στις μέρες μας αποδίδει περισσότερο αυτό που ονομάζουμε «Εκπαίδευση για την Αειφορία» ή «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», για την οποία θα γίνει λόγος αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Η WCED, το 1987, ορίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «ως διαδικασία κατά την οποία τα άτομα και η κοινότητα ενημερώνονται όλο και περισσότερο για το περιβάλλον και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, πείρα και το απαραίτητο κριτικό πνεύμα που θα τους κάνει ικανούς να δράσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο για τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του παρόντος και του μέλλοντος» (WCED, 1987, σελ.: 5-6).

Γενικότερα, λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω ορισμούς, γίνεται αντιληπτό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως καθήκον της να μελετά το περιβάλλον ολιστικά (φυσικό και ανθρωπογενές, πολιτιστικό, κοινωνικό, οικονομικό, οικολογικό, κ.α.), να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή και δράση του κοινωνικού συνόλου για την επίλυση, αλλά και πρόληψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων, τα οποία οφείλει να πραγματεύεται τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε τοπικό επίπεδο, να εξετάζει τα οικονομικά σχέδια ανάπτυξης από τη σκοπιά του περιβάλλοντος, αλλά και να προβάλλει την απαίτηση συνεργασίας τόσο τοπικά, όσο και παγκόσμια για την επίλυση και πρόληψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων (ΠΕΕΚΠΕ, 1997, σελ.:11· Παπαδημητρίου, 1998, σελ.:145).

Είναι, λοιπόν, φανερό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία έχει διαρκή χαρακτήρα και δεν εστιάζει μόνο στην απόκτηση στείρας γνώσης, αλλά διαμορφώνει νέες στάσεις και αξίες απέναντι στο περιβάλλον, με στόχο τη διατήρηση και βελτίωσή του, αλλά ταυτόχρονα ενισχύει και αξιοποιεί τα ιδιαίτερα ταλέντα, τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/τριών που εμπλέκονται στην υλοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων (Αθανασάκης, Κουσουρή, 1999). Με άλλα λόγια, η Περιβαλλοντική Αγωγή ενθαρρύνει και προτρέπει τον άνθρωπο να μελετήσει, να αντιληφθεί και να κατανοήσει το περιβάλλον στην ολότητά του, εξετάζοντας σφαιρικά τις διαστάσεις του (κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές, οικολογικές, κ.α.), επαναπροσδιορίζοντας τη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον (Δασκόλια, 2005).

## 1.2. Ιστορική Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Πριν τη δεκαετία του '70, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και η οικολογική κρίση δεν είχαν γίνει ιδιαίτερες αισθητές στον ελλαδικό χώρο, γι' αυτό το λόγο και δεν επιδιώχθηκε μέχρι τότε η σύνδεση της εκπαίδευσης με το περιβάλλον. Από το 1970, όμως, και μετά η διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας και η γενικότερη ρύπανση και έκπτωση του φυσικού πλούτου άρχισαν να γίνονται περισσότερο αντιληπτές. Έτσι, το 1976, μετά τη διεθνή συνδιάσκεψη της Τιφλίδας, εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος και η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσω της συνεργασίας του Υπουργείου Συντονισμού, δηλαδή της Γραμματείας του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος, του Υπουργείου Παιδείας και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) (Κούσουλας, 2000· Κωνσταντινόπουλος, 2002). Ειδικότερα, μια ομάδα ατόμων, η οποία συστάθηκε από το Κ.Ε.Μ.Ε., ανέλαβε μέσω της υλοποίησης διάφορων εκπαιδευτικών δράσεων, όπως επιμορφωτικά σεμινάρια, προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, κ.α., να εισάγει στο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την Περιβαλλοντική Αγωγή, κάτι το οποίο υλοποιήθηκε μετά το 1980. Για το σκοπό αυτό, η συγκεκριμένη ομάδα είχε ως στόχο της την αρμονική ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο, την παρότρυνση των εκπαιδευτικών να υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, αλλά και τη συνεργασία με άλλους φορείς και υπουργεία για τη διεξαγωγή περιβαλλοντικών δράσεων (Σπυράκου, 2007).

Μολαταύτα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πριν την θεσμοθετημένη εισαγωγή της στα ελληνικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 1990, είχε αρχίσει να εισάγεται ήδη από το 1977, στο εκπαιδευτικό σύστημα, ακολουθώντας τρεις περιόδους ανάπτυξης και εξέλιξης. Η πρώτη φάση, η οποία χρονολογείται μεταξύ 1977 και 1982, αφορά τη συνεργασία της Γραμματείας του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος με το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ). Μέσω της συνεργασίας αυτής προέκυψε η δημιουργία βιβλιογραφικού υλικού αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η έκδοση ειδικού βοηθητικού και κατευθυντήριου εγχειριδίου για την πραγμάτωση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, η εισαγωγή του μαθήματος «Μελέτη του Περιβάλλοντος» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η πιλοτική εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τέλος η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ειδικότητας (Μαυρικάκη, 2003).

Το διάστημα 1983-1989 τοποθετείται η δεύτερη περίοδος εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλούς ως μεταβατική, καθώς το Υπουργείο Παιδείας, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μετά την επίσημη εισαγωγή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανέλαβαν περισσότερες πρωτοβουλίες και δράσεις. Μερικές από τις πιο σημαντικές αφορούν: α) την ίδρυση τμήματος, που προωθεί την

ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τόσο στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, β) την κατάρτιση μιας ομάδας υπεύθυνης για την αντιμετώπιση και πρόληψη των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την διεξαγωγή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, γ) την υλοποίηση ολοένα και περισσότερων περιβαλλοντικών προγραμμάτων, δ) την οικονομική στήριξη εκατό περιβαλλοντικών προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ε) τη συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και φορείς και τέλος στ) την επιμόρφωση και εξειδίκευση ικανοποιητικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρικάκη, 2003).

Η τρίτη φάση εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χρονολογείται από το 1990 έως και σήμερα και χαρακτηρίζεται ως η περίοδος «ένταξης της ΠΕ». Σταθμός ορόσημο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε η νομοθετική κατοχύρωσή της ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1990), αρχικά, και ένα χρόνο αργότερα σχολείων Πρωτοβάθμιας (1991). Επιπλέον, μέσω αυτού του νόμου θεσπίζονται οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά προσφέρεται και η δυνατότητα ίδρυσης ΚΠΕ (Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004α· Φαραγγιτάκης, 2010). Αναλυτικότερα, ο νόμος 1892/ΦΕΚ 101, τ. Α' /31-7-1990, άρθρο 111, παράγραφος 13, αναφέρει τα εξής: «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται τα πλαίσια και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών ΠΕ. Σε κάθε Δ/ση Δ.Ε. μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου Νομάρχη, ως υπεύθυνος ΠΕ. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπεύθυνων ΠΕ καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας που δημοσιεύονται στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με όμοιες αποφάσεις (του Υπουργού Παιδείας) μπορούν να ιδρύνονται Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να καθορίζονται οι στόχοι τους καθώς και ο τρόπος στελέχωσης και λειτουργίας τους».*

Με την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, επιδιώχθηκε κυρίως η αντίληψη, η συνειδητοποίηση και κατανόηση της σχέσης που έχει ο άνθρωπος με το περιβάλλον, η αξία και σπουδαιότητα της σχέσης αυτής, αλλά και η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, μέσω της συμμετοχής τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα και της ανάληψης δράσης με σεβασμό προς το περιβάλλον, στοχεύοντας στην προστασία και βελτίωσή του (Φαραγγιτάκης & Σπανού, 2006). Έτσι, το επόμενο διάστημα, παρατηρήθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ενδιαφέρον για επιμόρφωση και σεμινάρια, προκειμένου να μπορούν να υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, όμως, μέσα στην επόμενη δεκαετία το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διεξήγαγε τέτοιου είδους προγράμματα ήταν σχεδόν μηδαμινό (Γούπου,



2006). Κύρια αιτία που συνέβη αυτό, είναι το γεγονός ότι το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα δεν άφηνε ιδιαίτερα περιθώρια και ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών δεν ενσωματώθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων.

Όσον αφορά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά και εντάχθηκε στο πρόγραμμα και μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης». Μέσω του προγράμματος αυτού επιδιώχθηκε η διαθεματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω της συσχέτισής της με άλλα γνωστικά αντικείμενα και επιστήμες (ανθρωπιστικές, κοινωνικές, οικονομικές, φυσικές, κ.α.). Η εφαρμογή αυτή γνωρίζει σημαντική επιτυχία, καθώς σχεδόν το 28% των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καταγίνονται με τέτοιου είδους περιβαλλοντικά προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τη βαθμίδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν έχουν ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς ιδιαίτερα στο λύκειο, δίνεται βαρύτητα στην επιτυχή εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επιδιώκεται με κάθε τρόπο εξοικονόμηση χρόνου για περαιτέρω προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις (Φαραγγιτάκης & Σπανού, 2006).

Παρόλο αυτά, έχει παρατηρηθεί πως τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται η ουσιαστική ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο λύκειο, ως μέρος των φυσικών επιστημών, που είναι ήδη ενταγμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι δύο αυτές επιστήμες μπορούν να υλοποιηθούν από κοινού, καθώς εφαρμόζουν κοινές παιδαγωγικές μεθόδους (βιωματική μάθηση, έρευνα πεδίου, πειράματα, κ.α.) και στοχεύουν στην ανάληψη δράσης. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να εστιάζουν στη διαμόρφωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στην επίλυση ζητημάτων με διεπιστημονικότητα, στη βιωματική και πειραματική μάθηση, κ.α. (Βαβουγιός κ.α., 2005).

### **1.3. Σκοπός και Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Η συσσώρευση και διόγκωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την ταυτόχρονη έκπτωση της οικολογικής ισορροπίας κατά τη δεκαετία του '70, κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης ενεργών πολιτών, περιβαλλοντικά υπεύθυνων. Μετά την προσπάθεια ορισμού και αποσαφήνισης της έννοιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σειρά είχε ο καθορισμός του απότερου σκοπού της και των επιμέρους στόχων της. Στη Συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975, τέθηκαν οι βάσεις και μερικοί από τους βασικούς άξονες των στόχων, οι οποίοι όμως επικυρώθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977. Γενικότερα, τονίστηκε ότι βασική κατεύθυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως μια διαρκής διαδικασία, θα πρέπει να είναι η επίλυση των προβλημάτων και η καλλιέργεια σεβασμού προς το περιβάλλον και συνακόλουθα το μέλλον. Μέσω της ενσωμάτωσής της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και με τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, θα πρέπει να επιδιωχθεί η ενεργός

συμμετοχή και η ανάληψη δράσης για την προστασία και άνθηση του περιβάλλοντος (Ψαλλιδάς, 1999· Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005).

Ως βασικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975), ορίζεται ο εξής: *«Ο σκοπός της ΠΕ είναι η δημιουργία ενός πληθυσμού ανά τον κόσμο, ο οποίος να έχει επίγνωση προς το περιβάλλον και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα, και ο οποίος να έχει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και τη δέσμευση να εργαστεί ατομικά και συλλογικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης τρεχόντων προβλημάτων και την πρόληψη (εμφάνιση) νέων»* (UNESCO, 1976). Πιο συγκεκριμένα, απώτερος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη, ο οποίος θα αντιλαμβάνεται το περιβάλλον στην ολότητα του και θα είναι ευαισθητοποιημένος αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ακόμα, θα είναι σε θέση να κατανοήσει την πολυπλοκότητα λειτουργίας του περιβάλλοντος, να δείξει ενδιαφέρον, αλλά και μέσω των απαραίτητων και κατάλληλων δεξιοτήτων να αναλάβει δράση για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη διατήρηση, προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 1998).

Στη διάσκεψη της Τιφλίδας, λίγο καιρό αργότερα, διατυπώθηκαν τρεις ευρύτεροι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επισημάνθηκε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργήσει την αντίληψη, αλλά και το ενδιαφέρον για την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και οικολογική συσχέτιση μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών. Επιπλέον, να προσφέρει στον καθένα ξεχωριστά την ευκαιρία να αποκτήσει τις γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και την προστασία του περιβάλλοντος. Τέλος, να διαμορφώσει εκείνα τα πρότυπα συμπεριφοράς, που θα έχουν ως γνώμονά τους το σεβασμό προς το περιβάλλον, το άτομο, την ομάδα και το κοινωνικό σύνολο (UNESCO, 1978).

Επιπροσθέτως, όπως ανέφερα και παραπάνω, στη διάσκεψη της Τιφλίδας καθορίστηκαν και οι επιμέρους στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι διαρθρώνονται στις εξής κατηγορίες: α) ενημέρωση-γνώσεις-συνειδητοποίηση, β) στάσεις, γ) δεξιότητες, δ) ικανότητα αξιολόγησης και ε) συμμετοχή. Η πρώτη κατηγορία (ενημέρωση-γνώσεις-συνειδητοποίηση) αφορά την απόκτηση γνώσεων για τη σφαιρική αντίληψη του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του, αλλά και τη συνειδητοποίηση της ευθύνης που κατέχει ο άνθρωπος αναφορικά με αυτά, ώστε να ενθαρρυνθεί και να αναλάβει δράση. Η δεύτερη κατηγορία στόχων (στάσεις) περιλαμβάνει τη καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον, μέσω της διαμόρφωσης περιβαλλοντικών αξιών, αλλά και της επιθυμίας προστασίας και διατήρησης του περιβάλλοντος. Ακόμα, μέσω της υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων, καλλιεργούνται δεξιότητες: α) επικοινωνίας, μέσω του διαλόγου, β) έρευνας, μέσω της εξέτασης, συλλογής, επεξεργασίας, αποκρυπτογράφησης, κατανόησης των αποτελεσμάτων, ανεύρεσης πηγών, κ.α. και γ) συνεργασίας, μέσω της

ομαδικής εργασίας, της λήψης αποφάσεων, της δημοσιοποίησης ιδεών, αποφάσεων, κ.α. για την αντιμετώπιση και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Σημαντική είναι και η ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης, καθώς οι άνθρωποι θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν, κριτικά σκεπτόμενοι, αν τα μέτρα που έχουν ληφθεί για την προστασία του περιβάλλοντος είναι τα απαραίτητα και κατάλληλα, αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν τη σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της. Η τελευταία κατηγορία των στόχων σχετίζεται με τη συμμετοχή, η οποία αποτελεί τον απώτερο στόχο των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Οι άνθρωποι πρέπει να κατανοήσουν την επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυσή τους με υπευθυνότητα και σεβασμό (Καΐλα κ.α., 2005).

#### **1.4. Αρχές και Χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, έγινε αναφορά στους σκοπούς και στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως αυτοί καθορίστηκαν και διατυπώθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977. Για την επίτευξη, όμως, των παραπάνω στόχων και σκοπών, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον στηρίζεται σε ορισμένες βασικές, κατευθυντήριες αρχές. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:

- εξετάζει και αναλύει το περιβάλλον στην ολότητά του και όχι μονόπλευρα, ως φυσικό, ανθρωπογενές, κοινωνικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό, νομικό, οικονομικό, κ.α. (Δημητρίου, 2005),
- συνιστά μια διαρκή, δια βίου διαδικασία, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία και συνεχίζοντας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, είτε έχοντας τη μορφή της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος, 2004),
- ενστερνίζεται και εφαρμόζει τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, συνδυάζοντας τις φυσικές με τις κοινωνικές επιστήμες (Χρυσάφιδης, 2002),
- εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ενεργό συμμετοχή και δράση για την αντιμετώπιση, αλλά και πρόληψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Γεωργόπουλος, 2004),
- μελετά τα περιβαλλοντικά προβλήματα από μια παγκόσμια οπτική γωνία, συνδυάζοντάς τα παράλληλα με τις τοπικές, εθνικές και περιφερειακές συνθήκες που επικρατούν (Γεωργόπουλος, 2004),
- δίνει έμφαση στην παρούσα και μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος, μεριμνώντας για την αειφορική διαχείριση και ανάπτυξή του (Φλογαΐτη, 2006),
- υποστηρίζει την αξία και αναγκαιότητα της συνεργασίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο με στόχο την επίλυση και αποσόβηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (UNESCO, 1978),

- εξετάζει με συστηματικό τρόπο και από την περιβαλλοντική σκοπιά τα σχέδια ανάπτυξης και οικονομικής άνθησης (Γεωργόπουλος, 2004),
- συσχετίζει την περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθησία, την πρόσκτηση γνώσεων, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη διασαφήνιση αξιών, απευθυνόμενη σε όλες τις ηλικίες (Αναστασάτος, 2005),
- αναπτύσσει με κάθε τρόπο τη συμμετοχικότητα, συνεργατικότητα και δημιουργικότητα, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και αποδοχής των συνεπειών τους (Αναστασάτος, 2005),
- παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης και ανακάλυψης των πραγματικών αιτιών και συμπτωμάτων των περιβαλλοντικών ζητημάτων (UNESCO, 1978),
- αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και καλλιεργεί τη συστημική και κριτική σκέψη (Γεωργόπουλος, 2004),
- διαθέτει βιωματικό χαρακτήρα, χρησιμοποιεί ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δίνοντας έμφαση στις προσωπικές εμπειρίες και στις πρακτικές ενασχολήσεις/δραστηριότητες (Γεωργόπουλος, 2004).

Πέρα, όμως, από τις παραπάνω κατευθυντήριες αρχές, που ταυτόχρονα αποτελούν και μερικά από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μένει αδρανής και στάσιμη στο πέρασμα του χρόνου, αλλά εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν, καταβάλλοντας αέναη προσπάθεια ανταπόκρισης στις περιβαλλοντικές προκλήσεις (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Γι' αυτό το λόγο και επαναπροσδιορίζει συνεχώς το περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκάστοτε εποχής (Φλογαΐτη, 1998).

Επιπλέον, αναγνωρίζει όλα τα άτομα με ισότιμο τρόπο και αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους, ενσωματώνοντάς την κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα μ' αυτό τον τρόπο προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή. Τέλος, προάγει το «άνοιγμα» του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Γκόβαρης, 2005).

### **1.5. Διαστάσεις και Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Στην προσπάθειά του ο Lucas (1991) να κατατάξει και να ομαδοποιήσει τις διάφορες απόψεις που επικρατούσαν για τα περιβαλλοντικά προγράμματα, διαπίστωσε πως η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως περιβαλλοντική, είτε γιατί ως στόχο της έχει τη διατήρηση και διαφύλαξη του περιβάλλοντος, είτε γιατί το περιεχόμενό της αφορά το περιβάλλον, είτε εξαιτίας του ότι υλοποιείται μέσα στο περιβάλλον. Η σύνδεση μεταξύ περιβάλλοντος και

εκπαίδευσης έχει πραγματοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζεται κάθε φορά, και μ' αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται οι τρεις όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- **Εκπαίδευση δια μέσου του περιβάλλοντος:** σύμφωνα με αυτή την όψη, το περιβάλλον δεν εκλαμβάνεται μόνο ως αντικείμενο μάθησης, αλλά αποτελεί το πεδίο μάθησης, το μέσο απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων (έρευνας, συνεργασίας, επικοινωνίας, κ.α.) και πηγή διανοητικής, κοινωνικής και ψυχολογικής ωρίμανσης. Επιπλέον, καλλιεργούνται συναισθήματα σεβασμού, εκτίμησης και αληθινού ενδιαφέροντος για το περιβάλλον. Το άτομο κατακτά τη γνώση και τις παραπάνω δεξιότητες, μέσω της πραγματικής του επαφής, σύνδεσης και ενασχόλησης με το περιβάλλον και τα ποικίλα στοιχεία του. Απώτερος σκοπός αυτής της προσέγγισης θεωρείται η ανάληψη δράσης, ώστε να συντελεστούν οι απαιτούμενες κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές.
- **Εκπαίδευση για το περιβάλλον:** σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το περιβάλλον αποτελεί αντικείμενο μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των περιβαλλοντικών συστημάτων και των παραγόντων που τα επηρεάζουν, αλλά και γνώσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Κατακτώντας, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι γνώση για το περιβάλλον, είναι σε θέση να αντιληφθούν την επίδραση που προκαλεί η αλόγιστη εκμετάλλευση και παρέμβαση του ανθρώπου στη φύση, να κατανοήσουν, δηλαδή, την ευθύνη που φέρουν για την ποιότητα και κατάσταση του περιβάλλοντος και της ζωής τους. Απώτερος σκοπός της όψης αυτής είναι η διαμόρφωση ενεργών πολιτών, περιβαλλοντικά υπεύθυνων και συνειδητοποιημένων. Με άλλα λόγια, αυτή η διάσταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης φέρει κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά, καθώς επιδιώκει τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση και την ανάληψη ευθύνης και δράσης εκ μέρους του ανθρώπου για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης.
- **Εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος:** σύμφωνα με αυτή τη διάσταση, το περιβάλλον αποτελεί τον σκοπό. Βασικός στόχος είναι η απόκτηση και διαμόρφωση στάσεων και αξιών για την καλλιέργεια ενός κώδικα συμπεριφοράς που θα διακατέχεται από σεβασμό και ευαισθησία για το περιβάλλον, έτσι ώστε να λαμβάνονται ευνοϊκές αποφάσεις για τη διατήρηση και ανάπτυξή του.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας της, δεν αντιμετωπίστηκαν με το ίδιο κύρος από τους ειδήμονες. Σημαντικό, όμως, για την επιτυχή έκβαση και αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, είναι η ισάξια και ολιστική αντιμετώπισή τους. Οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά, αλλά να δρουν με τρόπο συνδυαστικό, αλληλοσυμπληρωματικό και δυναμικό, για την επίτευξη μιας εκπαίδευσης, η οποία θα δύναται να ανταποκριθεί στις

ανάγκες του παρόντος, στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και στη βελτίωση του περιβάλλοντος (Φλογαίτη, 1993· Φλογαίτη, 1998· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998· Καϊλα κ.α., 2005).

Όσον αφορά τις μορφές της Περιβαλλοντικής Αγωγής είναι ανάλογες της εκπαίδευσης, δηλαδή υπάρχει η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διεξάγεται μέσα στα πλαίσια ενός οργανωμένου και επίσημου εκπαιδευτικού πλαισίου (π.χ. σεμινάρια, προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, κ.α.), ξεκινώντας από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την ενήλικη. Η μορφή αυτή διαθέτει καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι ελέγχονται από τον εκάστοτε διδάσκοντα ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι συμμετέχοντες και εκπαιδευόμενοι καλούνται να τους αφομοιώσουν. Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και απευθύνεται σε ένα ορισμένο κοινό, με κοινές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004α).

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Αγωγή, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δια βίου εκπαίδευση, καθώς εκτυλίσσεται σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου, εξαιτίας των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών. Η συγκεκριμένη μορφή λαμβάνει χώρα σε διάφορα ιδρύματα, σχολεία και πανεπιστήμια, αλλά ταυτόχρονα επιτυγχάνεται μέσω επισκέψεων, μέσω των ΜΜΕ, μέσω διαλέξεων, κ.α. Οι πιο σημαντικοί στόχοι που επιδιώκει να πετύχει είναι η ανάπτυξη, η κατανόηση των περιβαλλοντικών εννοιών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, που χαρακτηρίζονται από σεβασμό προς το περιβάλλον (Youngand McElhone, 1986· Heimlich, 1993· Tahir, 1997).

Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επίσης, εκτυλίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλά αποτελεί καθαρά προσωπική επιλογή. Ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, ούτε απαιτεί την συνεχή παρουσία τους, αλλά αφορά τη μετάδοση γνώσεων, προερχόμενες από ποικίλες πηγές, όπως είναι τα ΜΜΕ, οι βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο, οι κοινωνικές συναναστροφές, κ.α. Τέλος, έχει παρατηρηθεί πως εξαιτίας της ραγδαίας ανάπτυξης και εξέλιξης των μέσω τεχνολογίας, η άτυπη Περιβαλλοντική Αγωγή προοδεύει και εντάσσεται ολοένα και περισσότερο στην καθημερινότητά μας (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004α).

## **1.6. Αξίες στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον**

Οι ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται σε κοινωνικό, και όχι μόνο επίπεδο, και οι επιπτώσεις τους στο περιβάλλον, προβάλλουν και επισημαίνουν την αξία και αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως μια δια βίου εκπαίδευση που προσεγγίζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα με ολιστικό και συστημικό τρόπο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην αναθεώρηση και στον επανακαθορισμό του

κοινωνικού αξιακού συστήματος, καθώς μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας το άτομο, αλλά και το κοινωνικό σύνολο, αναγνωρίζει και διασαφηνίζει αξίες και έννοιες, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών για την κατανόηση και αντίληψη της αμοιβαίας σχέσης αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον και τη φύση (Βαβουγιός, Ξανθάκου, Καΐλα, 2005). Μέσω της διαμόρφωσης αυτών των αξιών και στάσεων, το άτομο θα είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις και να δρα, έχοντας ως βασική του αρχή τον σεβασμό και την προστασία του περιβάλλοντος.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι αξιακά ουδέτερη. Προτού, όμως, αναφερθώ στις αξίες που καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Αγωγή, θα διασαφηνίσω την έννοια των περιβαλλοντικών αξιών. Οι περιβαλλοντικές αξίες αποτελούν αξιακές νόρμες, εσωτερικές διαθέσεις που μας δεσμεύουν, απορρέουν από την ηθική μας φύση, μας καθοδηγούν στις αποφάσεις μας και συμβαδίζουν με το κοινωνικό κατεστημένο (Γεωργόπουλος, 2014). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως πεδίο μάθησης, προσφέρεται για την καλλιέργεια και ενστάλαξη στάσεων και αξιών, κατά την προσχολική και πρώτη σχολική περίοδο, εξασφαλίζοντας ένα βιώσιμο μέλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993· Φύκαρης, 1998 & 2005· Φλογαΐτη, 1998 & 2006· Δημητρίου, 2005· Παπαδημητρίου, 2006· Δημητρίου, 2009).

Αναλυτικότερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προβάλλει και καλλιεργεί αξίες, όπως είναι η ανεκτικότητα, μέσω της οποίας προάγεται ο σεβασμός έναντι της διαφορετικότητας του ατόμου, των πολιτισμών και των κοινωνιών, για τη μεταξύ τους συνεργασία και εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η αξία της αλληλεγγύης, μέσω της οποίας επιδιώκεται η άρση της ανθρώπινης κυριαρχίας πάνω στη φύση, εξασφαλίζοντας κοινωνική δικαιοσύνη, ελευθερία, ισότητα και περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Επιπλέον, προωθούνται οι αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και ειρήνης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ελευθερίας, της ατομικής και συλλογικής υπευθυνότητας και της αυτονομίας, προκειμένου το κοινωνικό σύνολο να επιτύχει τη χειραφέτηση και την αλλαγή (Γεωργόπουλος, 2002· Λιαράκου, 2002· Δημητρίου, 2005· Φλογαΐτη, 2006).

Οι προαναφερθέντες αξίες μπορούν να συσχετιστούν άμεσα με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας αντίληψης των πραγμάτων από την πλευρά ενός άλλου ατόμου, προϋποθέτοντάς το να έχει θετική στάση, αισθήματα συμπάθειας και μέριμνας για το καλό των άλλων. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση σε σχέση με το μη ανθρώπινο ον σχετίζεται με την αποδοχή και αναγνώριση της ανάγκης της φύσης και των ζώων για επιβίωση και βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Μέσω, λοιπόν, της δεξιότητας της ενσυναίσθησης, ο άνθρωπος περιορίζει τα ατομικά του συμφέροντα, τις εγωκεντρικές του συμπεριφορές, αντιλαμβάνεται ότι και οι υπόλοιπες μορφές ζωής έχουν το ίδιο δικαίωμα ύπαρξης με τον ίδιο και περιορίζει τις εξουσιαστικές του τάσεις (Καραγεωργάκης, 2010).

Επιπλέον, δίνει ιδιαίτερη σημασία στις «μεταϋλιστικές» αξίες, αντικαθιστώντας τον ανταγωνισμό, την οικονομική ευημερία, την επαγγελματική επιτυχία και το εισόδημα, που επικρατούσαν στη βιομηχανική κοινωνία. Η καλλιέργεια και απόκτηση νέων αξιών και στάσεων, οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου μοτίβου περιβαλλοντικών αξιών, οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική ευμάρεια και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικού ήθους (Γεωργόπουλος, 2002· Φύκαρης, 2005· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006· Δημητρίου, 2009). Επομένως, είναι σημαντικό στα πλαίσια της μάθησης, η οποία δεν συνιστά απλά μια νοητική διεργασία, αλλά μια κοινωνική και συναισθηματική δραστηριότητα, καθώς ενθαρρύνει την απόκτηση ηθικών αξιών, να γίνεται λόγος για αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η αειφορία, η προστασία, κ.α. έναντι των ισχυόντων, δηλαδή της εκμετάλλευσης της φύσης ή του καταναλωτισμού, που οδηγούν στην έκπτωση της οικολογικής ισορροπίας και κατά συνέπεια του περιβάλλοντος (Γεωργόπουλος, 2014).

Ολοκληρώνοντας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αξιοποιώντας τις κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους, όπως είναι η διαθεματικότητα, η βιωματική και συνεργατική μάθηση, η κριτική σκέψη, η ενεργός συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες, κ.α. επιδιώκει την καλλιέργεια αξιών, οι οποίες θα διαμορφώσουν το προφίλ του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη που θα προσανατολίζεται στον αειφορικό τρόπο ζωής, θα αντιμάχεται στη χειραγώγηση και θα αγωνίζεται για την κοινωνική αλλαγή, ανεξαρτησία και αυτονομία (Δημητρίου, 2005).

### **1.7. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον**

Η αξιολόγηση, ως μέθοδος, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς εκτιμάται η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα όλων των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υποδεικνύονται αδυναμίες, αλλά και τα πλεονεκτήματα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται και η επιτυχή ολοκλήρωση των στόχων που τέθηκαν σε αρχικό στάδιο (Παπαδημητρίου, 2003· Δίτσιου, 2003). Η αξιολόγηση είναι μια έννοια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη, η οποία απαντάται καθημερινά και ανάλογα με τα κριτήρια που θέτει ο καθένας ξεχωριστά, κατατάσσονται σε ορισμένη σειρά πρόσωπα, ενέργειες, αντικείμενα, κ.α. (Ζυγούρη, 2005). Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς για την αξιολόγηση είναι αυτός σύμφωνα με τον οποίο: *«η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους που αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους»*. Κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η λειτουργικότητα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).



Η σχολική αξιολόγηση εστιάζει την προσοχή της στη σχολική μονάδα, δηλαδή σε όλους όσους συμμετέχουν στο σχολείο και στις κτιριακές εγκαταστάσεις, στον εκπαιδευτικό και στη δράση του και τέλος στον ίδιο τον μαθητή/τρια. Αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή, ακολουθούνται τρία στάδια. Πιο συγκεκριμένα σε ένα αρχικό στάδιο υπάρχει η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και έχει ως στόχο της την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών/τριών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015). Σε ένα επόμενο επίπεδο υπάρχει η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και έχει ως στόχο της τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας, μέσω της ανατροφοδότησης, τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση και επαναπροσδιορισμό (Χρυσανθάκη, 2015). Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, δηλαδή η τελική ή απολογιστική αξιολόγηση, λαμβάνει χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς και έχει ως στόχο της την συνολική εκτίμηση και απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου (Γαβριδάκης, Μόγιας & Νικολαΐδου, 2015).

Η αξιολόγηση, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν θα μπορούσε να απουσιάζει και από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία θέτει στόχους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και γνωστικούς και συναισθηματικούς. Ένας από τους βασικότερους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ευαισθητοποίηση των ατόμων στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η υιοθέτηση φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς και η ανάληψη δράσης. Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό ήδη από τους στόχους της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον, πως η αξιολόγηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους συμβατικούς τρόπους, π.χ. την απομνημόνευση, αλλά θα πρέπει να γίνεται μεθοδική συλλογή και μελέτη των χαρακτηριστικών, δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Μέσω αυτής της μορφής της αξιολόγησης αποκτά κανείς σαφή εικόνα για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την σύνδεση των στόχων με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, την μεθοδολογική προσέγγιση, κ.α. (Ζυγούρη, 2005). Απώτερος στόχος, όμως, αυτού του είδους της αξιολόγησης αποτελεί η βελτίωση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αναπτυχθεί και να ενταχθεί πιο συστηματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και να εφαρμόζεται από ολοένα και περισσότερους εκπαιδευτικούς (Ζυγούρη, 2005·Θεοδωρακόπουλος, 2012·Τζούρα, Κλωνάρη & Τσιρτής, 2012).

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις αναφορικά με την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον. Η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τους Hungerford & al. (1998), περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα στόχων (γνωστικό, νοητικό, δεξιοτήτων, ανάληψης δράσης), που συνάδουν με τη στοχοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η προσέγγιση των οικολογικών ζητημάτων γίνεται με ολιστικό τρόπο (Γεωργόπουλος, Λιθοξοΐδου, 2006).

Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη των Φλογαΐτη και Λιαράκου (2005), οι οποίες υποστηρίζουν πως υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης, εξαιτίας της πολυσημίας των εννοιών του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο Scriven (1967), υποστηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία, όπως ανέφερα και παραπάνω, υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και εκτιμά την πρόοδο του, και την τελική, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στα συνολικά αποτελέσματα του προγράμματος, με σκοπό τη βελτίωσή του, γι' αυτό και πραγματοποιείται κατά την ολοκλήρωσή του (Ζυγούρη, 2005). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Demunter (2001), έχουμε τους εξής τύπους αξιολόγησης: συμμετοχική ή μη, εσωτερική ή εξωτερική, ανάλογα με το αν υλοποιείται από τους ίδιους τους συντελεστές ή από εξωτερικούς φορείς, και αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση.

Επιπλέον, σύμφωνα με μία διαφορετική προσέγγιση, που βασίζεται στα παραδείγματα της εκπαιδευτικής έρευνας, έχουμε την θετικιστική, ερμηνευτική και κοινωνικά κριτική αξιολόγηση (Robottom&Hart, 1993). Κατά την θετικιστική αξιολόγηση, ο αξιολογητής καλείται να εκτιμήσει με αντικειμενικό τρόπο την απόκτηση γνώσεων σε σχέση με το περιβάλλον, αλλά και την αλλαγή συμπεριφοράς ως προς αυτό. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι συνήθως προκαθορισμένα και ιδανικός αξιολογητής θεωρείται κάποιος ειδικός, ο οποίος όμως δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και χρησιμοποιεί εργαλεία έγκυρα και αξιόπιστα, π.χ. ερωτηματολόγια κλειστού τύπου (Hadjji, 1992). Η ερμηνευτική αξιολόγηση, από την άλλη, εστιάζει στις ερμηνείες και απόψεις των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αξιολογητής σ' αυτή την περίπτωση δεν συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατέχει το ρόλο του διαπραγματευτή, δεν ακολουθεί κάποιες συγκεκριμένες νόρμες και δρα με βάση την ενσυναίσθηση και όχι την αντικειμενικότητα, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, όπως την συνέντευξη και την παρατήρηση. Στην ουσία, αυτού του είδους η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως ένα βοηθητικό εργαλείο, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος (Stake, 2004). Όσον αφορά την κοινωνικά κριτική αξιολόγηση εστιάζει την προσοχή της στην ανάληψη δράσης και στην αλλαγή. Ο αξιολογητής μεριμνά για τη συμμετοχή όλων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και καθορίζουν από κοινού τον τρόπο αξιολόγησης. Ο ρόλος του αξιολογητή σ' αυτή την περίπτωση δεν είναι αποστασιοποιημένος, όμως και πάλι οφείλει να διακατέχεται από αμεροληψία (Sauvé, 1997).

Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες απόψεις και στηριζόμενοι στις παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές που αξιοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επικρατεί η άποψη πως η αξιολόγηση της Περιβαλλοντικής Αγωγής οφείλει να βασίζεται σε ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, τα οποία θα μελετούν το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, τα τεστ, οι συνεντεύξεις, κ.α. Μολαταύτα, αυτές οι μέθοδοι δεν επαρκούν, αν λάβουμε υπόψιν μας τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ο μαθητής/τρια στον γραπτό

λόγο ή στη συμπλήρωση, κ.α. Γι' αυτό το λόγο και προτείνονται κάποιες εναλλακτικές μέθοδοι, όπως: η διήγηση, όπου ο μαθητής/τρια εκφράζεται με ελευθερία, η αξιολόγηση με τη μορφή ερωτήσεων που τίθενται στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της όλης διαδικασίας, οι ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις και τέλος η αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία ο μαθητής/τρια καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις του τύπου *«τι έμαθα από την όλη διαδικασία;»*, *«είναι σημαντικό αυτό που έμαθα;»*, *«είχα κάποια βελτίωση;»*, κ.α. (Ταμουτσέλη, 2003· Μαρίνος, 2010).

Γενικότερα, για την πιο επιτυχή και αποτελεσματική περιβαλλοντική αγωγή των μαθητών, καλό θα ήταν να γίνεται συνδυασμός μεθόδων και να μην αξιοποιείται αποκλειστικά και μόνο μία (Μαρίνος, 2010).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

### 2.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Αειφορίας

Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου, οδήγησαν στην υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων και στην ταυτόχρονη μείωση των αποθεμάτων τους. Έτσι, ξεκίνησε η σταδιακή υποβάθμιση του περιβάλλοντος, με την διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας και με την όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για τη μεθοδική επίλυση και αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, αλλά και για την αντίληψη και κατανόηση της αλληλοσυσχέτισης των περιβαλλοντικών με τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, προέκυψε η αναγκαιότητα της αειφορίας, μιας ευρύτερης έννοιας που περιλαμβάνει τόσο το περιβάλλον, όσο και την οικονομία και κοινωνία (Korhonen, 2003).

Τη δεκαετία του 1980, πρωτοεμφανίστηκε και χρησιμοποιήθηκε ευρέως ο όρος αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη, ο οποίος προήλθε από το τομέα της δασοπονίας, και αφορούσε την ορθή διαχείριση των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος, αλλά ταυτόχρονα και την ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον. Η θεμελίωση, όμως, του όρου πραγματοποιήθηκε το 1987, από την Επιτροπή Brundtland, στην έκθεση με τίτλο «*Το κοινό μας μέλλον*», όπου διευρύνθηκε το περιεχόμενό του, περιλαμβάνοντας πέρα από το φυσικό περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία (Brundtland, 1987· Γεωργόπουλος, 2004).

Ωστόσο, η αποσαφήνιση της έννοιας της αειφορίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς είναι μια έννοια πολυδιάστατη, που επιδέχεται πολλών σημασιών, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Hopkins & McKeown, 2001). Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός πως η αειφορία στηρίζεται και στοχεύει στην οικονομική ανάπτυξη με την ταυτόχρονη προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος (Kallio, 2007). Επιπλέον, μία άλλη βασική επιδίωξη της αποτελεί η ορθή διαχείριση των φυσικών, οικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών πόρων, έτσι ώστε να διασφαλιστούν και για τις μελλοντικές γενιές (Sauve, 1999· Ζαγοριανάκος, 2000). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί πως όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης συγκλίνουν στην επίτευξη της ευημερίας των επόμενων γενεών (Krysiak & Krysiak, 2006). Παρακάτω γίνεται αναφορά στους πιο σημαντικούς ορισμούς, που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της αειφορίας.

Η Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, το 1987, στην Έκθεση «*Το κοινό μας Μέλλον*», όρισε την αειφορία ως την ανάπτυξη που «ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς όμως να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Αυτή ήταν και η πρώτη επίσημη απόδοση του όρου της αειφορίας, όπου στην ίδια Έκθεση του Brundtland, διατυπώθηκε ένας ακόμη πιο εκτενής ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο: «*αειφόρος ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αλλαγής, μέσα στην οποία η εκμετάλλευση των πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής*

ανάπτυξης και οι θεσμικές μεταβολές θα βρίσκονται σε αρμονία και θα ενισχύσουν το τρέχον και το μελλοντικό δυναμικό ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών»(WCED, 1987). Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται ότι το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην οικονομική ανάπτυξη, χωρίς όμως την εξάντληση των φυσικών πόρων, που θα έχει ως φυσικό επακόλουθό της, την έκπτωση του περιβάλλοντος. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση πόρων για τις μελλοντικές γενεές, αλλά και στην ενίσχυση των φτωχότερων χωρών για την οικονομική τους πρόοδο. Μέσω των ορισμών αναγνωρίζεται η ανάγκη ισότητας μεταξύ κοινωνίας, οικονομίας και περιβάλλοντος, η οποία απαιτεί τόσο οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, όσο και τεχνολογικές (Barbier, 2006· Atkinson, Dietzand Neumayer, 2009). Γίνεται σαφές, λοιπόν, πως αναγνωρίζονται, αλλά επιδιώκεται και η διασφάλιση των δικαιωμάτων των μελλοντικών γενεών, οι οποίες πρέπει να κληρονομήσουν τον ίδιο περιβαλλοντικό πλούτο με τις προγενέστερες ή και περισσότερο, σίγουρα, όμως, όχι λιγότερο (Drexhage & Murphy, 2010). Γι' αυτό το λόγο, οφείλουμε να απελευθερωθούμε από τα δεσμά του εγωκεντρισμού και της άνευ ορίων ανάπτυξης, χωρίς να συνυπολογίζουμε τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών, και να στραφούμε, κάνοντας τις απαραίτητες αλλαγές, στον αειφορικό τρόπο ζωής, καθώς ως σημερινή γενιά έχουμε ευθύνη και χρέος έναντι των μελλοντικών (UNESCO, 1997· Μόγιας, 2013).

Με την αποσαφήνιση της έννοιας της αειφορίας ασχολήθηκαν και φορείς όπως η WWF, UNEP και IUCN, οι οποίοι την όρισαν ως εξής: *«η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων, τα οποία υποστηρίζουν τη ζωή»*, αποτελώντας έναν από τους πιο ευρέως αποδεκτούς ορισμούς(Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007·Φλογαΐτη, 2011). Με τον όρο φέρουσα ικανότητα εστιάζουν στο πλήθος των ατόμων που δύναται να υποστηριχθεί εφ' όρου ζωής με τους διαθέσιμους πόρους, τα μέσα και τις υπηρεσίες υποστήριξης, χωρίς, όμως, την έκπτωση του ανθρώπινου, κοινωνικού, φυσικού και δομημένου πλούτου (Vemuri & Costanza, 2006· Mulderetal, 2006).

Οι παραπάνω δύο ορισμοί που παρουσιάστηκαν για την έννοια της αειφορίας φαίνονται αντιφατικοί μεταξύ τους, στην πραγματικότητα, όμως, συμπληρώνει ο ένας τον άλλον. Ο ορισμός που διατυπώθηκε στην Έκθεση του Brundtlandεστιάζει στην υπευθυνότητα και στην διαγενεακή αλληλεγγύη, ενώ αυτός που διατυπώθηκε από τους φορείς στην περιβαλλοντική πτυχή. Με άλλα λόγια, η αειφορία αποτελεί ένα είδος ανάπτυξης, το οποίο επιδιώκει και διασφαλίζει την οικολογική ισορροπία, βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, καλύπτοντας τις ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος (Jacobs, 1999).

Η αειφορία, εξαιτίας των πολλών ερμηνειών που της έχουν αποδοθεί και λόγω του ότι αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, έχει δεχτεί κατά καιρούς έντονη κριτική για τον ασαφή προσδιορισμό της. Γενικότερα, έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, συχνά αντιφατικοί μεταξύ τους, οι οποίοι εστιάζουν και παραπέμπουν σε διαφορετικές πτυχές, που σχετίζονται με την

οικονομία, την κοινωνία, τη δημοκρατία, τις ανθρώπινες αξίες και την τεχνολογία (Ort, 1992· Horwood, Mellon, & O'Brien, 2005· Porter & Cordoba, 2009). Ο όρος, λοιπόν, της αειφορίας χαρακτηρίζεται από δυσπιστία και αμφισβήτηση, αποκαλώντας την πολλοί από τους επικριτές της «τέχνασμα», «σχήμα οζύμωρο» ή «έκφραση-σλόγκαν» (Shiva, 1992· Livingston, 1994).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως η αειφορία προσεγγίζεται με βάση τρεις άξονες, οι οποίοι αποτελούν και τους πυλώνες της. Πιο συγκεκριμένα, η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον αποτελούν ισάξιους και ίσης σπουδαιότητας άξονες σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι οποίοι διασυνδέονται μεταξύ τους μέσω του πολιτισμού. Οι συνιστώσες αυτές της αειφορίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και καμία δεν προηγείται έναντι των υπολοίπων, παρά το γεγονός ότι είναι ποιοτικά πολύ διαφορετικές (Korhonen, 2003). Οι τρεις αυτές διαστάσεις της αειφορίας σχετίζονται με την οικονομική πρόοδο, την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική συνοχή και ευημερία, περιλαμβάνοντας παράλληλα έννοιες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημοκρατικότητα, η οικονομική άνθηση, η οικολογική αειφορία, η ειρηνική συνύπαρξη και η πολιτισμική ανεξαρτησία και αυτοτέλεια (Seitz, 2002· Huckle, 2004· Μπαμπανάσης, 2005· Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011).

Οι βασικές μορφές της αειφορίας είναι δύο και διαμορφώνονται με βάση τις διάφορες προσεγγίσεις και αντιλήψεις που υπάρχουν αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της. Έτσι, έχουμε την ήπια ή τεχνολογική αειφορία και την ισχυρή ή οικολογική, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές αξίες, κοινωνική, πολιτική θεωρία και φιλοσοφία (Davinson, 2000· Φλογαΐτη, 2011). Ειδικότερα, η ήπια ή τεχνολογική αειφορία στηρίζεται στην τεχνοκεντρική άποψη και ιδεολογικά στον ανθρωποκεντρισμό. Οι υποστηρικτές αυτής της μορφής θεωρούν πως η αειφορία δύναται να επιτευχθεί στην ισχύουσα πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση με την αξιοποίηση των απαραίτητων και κατάλληλων τεχνολογικών μέσων, για την επίτευξη οικολογικής συμπεριφοράς των φορέων παραγωγής, αλλά και για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Παπαδημητρίου, 2006). Επιπλέον, η ήπια αειφορία έχει ως γνώμονά της τη χρησιμοθηρική αντιμετώπιση του φυσικού πλούτου, αντιμετωπίζοντας τη φύση με τρόπο εργαλειακό και επιτρέποντας την αμοιβαία εναλλαγή μεταξύ φυσικών και ανθρώπινων πόρων, ή με άλλα λόγια, οποιαδήποτε έκπτωση παρατηρηθεί σε φυσικό ή ανθρώπινο πλούτο, μπορεί να αποκατασταθεί με άλλου είδους κεφάλαιο. Από πολιτική σκοπιά, η ήπια αειφορία τάσσεται υπέρ των ιδεολογικών απόψεων των φιλελεύθερων και σοσιαλδημοκρατών μεταρρυθμιστών, ακολουθώντας τις πεποιθήσεις της εξουσίας και των οικονομικών συμφερόντων (Huckle, 1996· Holland, 2003· Παπαδημητρίου, 2006· Φλογαΐτη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η ισχυρή ή οικολογική αειφορία στηρίζεται στην οικοκεντρική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος δεν κατέχει τη θέση του εξουσιαστή της φύσης, αλλά αποτελεί μέρος της. Για την επίτευξη, λοιπόν, αυτού του είδους της αειφορίας

απαιτούνται ριζικές αλλαγές των αντιλήψεων, των ισχυόντων πρακτικών, του ήθους, αλλά και γενικότερα όλων των συστημάτων (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών) στα οποία βασίζεται ο σύγχρονος άνθρωπος. Γίνεται επαναπροσδιορισμός της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, αλλά και με τον συνάνθρωπό του, κατακρίνονται οι καταναλωτικές συμπεριφορές και ενισχύεται ο ρόλος του ενεργού πολίτη, ο οποίος συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και αναλαμβάνει δράση. Έτσι, λοιπόν, γίνεται φανερό πως η ισχυρή αειφορία δεν επιτρέπει την έκπτωση κανενός κεφαλαίου, πόσο μάλλον του φυσικού, καθώς θεωρεί πως υπάρχουν στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να αντικατασταθούν από στοιχεία άλλου κεφαλαίου. Οι υποστηρικτές της εκφράζουν τις απόψεις των πράσινων σοσιαλιστών και ριζοσπαστικών και γενικότερα θεωρούν πως κύριο μέλημα της αειφορίας αποτελεί ο σεβασμός και η προστασία κάθε μορφής ζωής, της βιοποικιλότητας και των φυσικών πόρων, με ταυτόχρονη βελτίωση της ποιότητας ζωής, η οποία θα χαρακτηρίζεται από κοινωνική αλληλεγγύη, ισότητα και δικαιοσύνη (Huckle, 1996· Drummond & Marsden, 1999· Holland, 2003· Παπαδημητρίου, 2006· Φλογαΐτη, 2011).

Ολοκληρώνοντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της αειφορίας, γίνεται αντιληπτό πως αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυσήμαντη έννοια, η οποία επιδέχεται πολλών ερμηνειών και είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια. Η αειφορία αποτελεί ένα διαφορετικό είδος ανάπτυξης, το οποίο λαμβάνει υπόψην του την οικονομία, το περιβάλλον, την κοινωνία, τις αξίες, τη δημοκρατία, τη διαγενεακή αλληλεγγύη, κ.α. (Rees, 1990· Orr, 1992· Fienand Trainer, 1993· Huckle, 1996· Φλογαΐτη και Δασκολιά, 2004). Γενικότερα, η αειφορία χαρακτηρίζεται από την καινοτομία, την ελευθερία, την δικαιοσύνη, την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη, στοιχεία πάνω στα οποία θα στηρίξει ο άνθρωπος τον τρόπο ζωής του, κάνοντας ορθή διαχείριση του πλούτου του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, όχι μόνο του ίδιου, αλλά και όλων των έμβιων όντων. Απουσιάζει με άλλα λόγια κάθε μορφή ανταγωνισμού, απληστίας, εγωκεντρισμού, καταστροφής, εξουσίας, ανισοροπίας, κ.α. (Gadotti, 2010).

### **2.1.1. Αρχές Αειφόρου Ανάπτυξης**

Οι αρχές κατέχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελούν τους πυλώνες στους οποίους βασίζεται κάθε έννοια. Έτσι και η αειφόρος ανάπτυξη στηρίζεται πάνω σε ορισμένες θεμελιώδεις αρχές. Ωστόσο, όπως και στον προσδιορισμό της έννοιας, έτσι και στις αρχές της έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις, ανάλογα με την οπτική πλευρά του κάθε μελετητή. Η IUCN (1991) υποστηρίζει πως η αειφόρος ανάπτυξη στηρίζεται στις εξής εννέα θεμελιώδεις αρχές, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση στη βελτίωση ποιότητας της ανθρώπινης ζωής, εξασφαλίζοντας την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική συνοχή:

- Σεβασμός, φροντίδα και προστασία για όλες τις μορφές ζωής, τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον

- Βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής μέσω της εκπαίδευσης, της υγιεινής ζωής, της διεκδίκησης και εξασφάλισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ελεύθερης βούλησης, της αποφυγής της βίας, κ.α.
- Προστασία και διατήρηση της βιωσιμότητας και της ποικιλομορφίας του πλανήτη
- Διαβίωση στα πλαίσια της φέρουσας ικανότητας
- Αλλαγή στάσεων και πρακτικών με βάση την ηθική μιας κοινωνίας αξιών
- Ενεργός συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την προστασία του τοπικού περιβάλλοντος
- Εφαρμογή εθνικής πολιτικής για την προστασία και ανάπτυξη τους περιβάλλοντος
- Παγκόσμια συνεργασία για τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων (IUCN et al, 1991).

Ο Blowers (1993) αναφέρεται σε πέντε βασικές αρχές, που παράλληλα αποτελούν και στόχους της αειφορίας, οι οποίες είναι: η προστασία του περιβάλλοντος, η περιβαλλοντική ποιότητα, το δομημένο περιβάλλον, η κοινωνική ισότητα και η πολιτική συμμετοχή. Στην ουσία, η πολιτική συμμετοχή είναι το νέο στοιχείο που προστίθεται στις βασικές αρχές, αλλά η αξία του είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς χωρίς αυτήν δεν είναι δυνατή η λήψη αποφάσεων (Blowers, 1993).

Από την άλλη πλευρά, ο Τσάρτας (1996), προσεγγίζοντας με ολιστικό τρόπο την αειφορία, προτείνει και αυτός κάποιες αρχές που χαρακτηρίζουν μια ανάπτυξη αειφόρο, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- Ισάξια ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος
- Προστασία του περιβάλλοντος μέσω της διασφάλισης και διατήρησης της οικολογικής ισορροπίας
- Ανάπτυξη της πολιτικής με σταθερούς ρυθμούς και μέσω συμμετοχικών διαδικασιών
- Δραστηριοποίηση των πολιτών σε τοπικό επίπεδο με σεβασμό στο περιβάλλον
- Ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας μέσω λειτουργικών διασυνδέσεων και μείωσης των εισαγωγών
- Έρευνα και εκπαίδευση για την κοινωνική ένταξη, την ελάττωση της φτώχειας και της ανεργίας
- Ενημέρωση και προβολή των τεχνολογικών εξελίξεων που αφορούν επαγγέλματα και φορείς που εμπλέκονται στην αειφορική ανάπτυξη
- Φορείς σχεδίασης και χρηματοδότησης για την επίτευξη προγραμμάτων αειφορίας
- Καινοτομικές πρωτοβουλίες για την παρότρυνση των πολιτών για χρήση φιλικό-περιβαλλοντικών προϊόντων
- Διαρκής ανατροφοδότηση για την επίτευξη ανάπτυξης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής (Τσάρτας, 1996).

Ο Δεκλερής (1996, 2000) θεωρεί πως η αειφόρος ανάπτυξη θεμελιώνεται σύμφωνα με τις παρακάτω δώδεκα αρχές:



- **Αρχή Δημόσιας Οικολογικής Τάξης:** Το κράτος καθίσταται υπεύθυνο για τη βιώσιμη ανάπτυξη και όχι η αγορά.
- **Αρχή Βιωσιμότητας:** Ενίσχυση της προστασίας και διατήρησης του φυσικού πλούτου και αποτροπή από κάθε είδους υποβάθμισης ή μείωσής του.
- **Αρχή Φέρουσας Ικανότητας:** Ανάπτυξη στα όρια αντοχής των οικοσυστημάτων, διατηρώντας την επικρατούσα κατάστασή τους.
- **Αρχή Υποχρεωτικής Αποκατάστασης:** Αποκατάσταση των διαταραχών και απωλειών του φυσικού πλούτου.
- **Αρχή Βιοποικιλότητας:** Διατήρηση βιοποικιλότητας για ευημερία των οικοσυστημάτων.
- **Αρχή Κοινής Φυσικής Κληρονομιάς:** Απαγόρευση της οικειοποίησης των φυσικών αγαθών και περιορισμός της κοινής τους χρήσης.
- **Αρχή Ήπιας Ανάπτυξης Ευπαθών Οικοσυστημάτων:** Τα δάση, οι ακτές, τα μικρά νησιά, ως ευπαθή οικοσυστήματα, μπορούν να έχουν ήπια ανάπτυξη, χωρίς επιβάρυνση του περιβάλλοντος.
- **Αρχή Χωρονομιάς:** Για τη διασφάλιση της φέρουσας ικανότητας απαιτείται χωροταξικός σχεδιασμός του προγράμματος και των δραστηριοτήτων.
- **Αρχή Πολιτιστικής Κληρονομιάς:** Διατήρηση πολιτιστικών μνημείων.
- **Αρχή Βιώσιμου Αστικού Περιβάλλοντος:** Διασφάλιση της ποιότητας ζωής σε αστικό περιβάλλον, χωρίς, όμως, ανάπτυξη των μεγαλουπόλεων.
- **Αρχή Προστασίας Φυσικού Κάλλους:** Προστασία και διατήρηση του φυσικού κάλλους, χωρίς παρεμβάσεις που το επηρεάζουν.
- **Αρχή Οικολογικής Συνείδησης:** Οι πολίτες να διαθέτουν οικολογική συνείδηση για την προστασία του περιβάλλοντος.

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω αρχές, ο Δεκλερής εστιάζει κυρίως στη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στην προστασία του περιβάλλοντος και λιγότερο στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική ευημερία και συνοχή (Δεκλερής, 1996· Δεκλερής, 2000).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (2006α, 2006β) ως κατευθυντήριες αρχές της αειφορίας θεωρεί την προάσπιση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων, την ισότητα, την δημοκρατία, τη συμμετοχή των πολιτών και των επιχειρήσεων, την πολιτική συνοχή και ενοποίηση, την αρχή της προφύλαξης και πρόληψης, την αρχή «ο ρυπαίνων πληρώνει», την ορθή εκμετάλλευση των διαθέσιμων γνώσεων, την αλληλεγγύη, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους. Επιπροσθέτως, μία από τις πιο πρόσφατες απόψεις αναφορικά με τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης είναι αυτή του Αραμπατζή (2014), ο οποίος υποστηρίζει πως η φέρουσα ικανότητα, η βιοποικιλότητα, η διαγενεαλογική δικαιοσύνη, η διασυνοριακή

υπευθυνότητα, η συμμετοχή και η αφομοιωτική ικανότητα αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της αειφορίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006α· Ευρωπαϊκή Ένωση, 2006β· Αραμπατζή, 2014).

Συμπερασματικά, μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως οι αρχές που διέπουν την βιώσιμη ανάπτυξη διαφέρουν ανάλογα με τον εκάστοτε επιστήμονα και την οπτική γωνία με την οποία την προσεγγίζει. Ωστόσο, παρά τη διαφοροποίησή τους, όλοι συμφωνούν στο ότι η ισότητα μεταξύ των πολιτών, η παροχή ευκαιριών, η διατήρηση και προστασία του φυσικού πλούτου και του περιβάλλοντος γενικότερα, η δικαιοσύνη, η διαγενεακή αλληλεγγύη και ο ενεργός ρόλος των πολιτών, αποτελούν τις βασικές αρχές της αειφόρου ανάπτυξης.

### **2.1.2. Σκοπός και Στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης**

Έχοντας αποσαφηνίσει την έννοια της αειφορίας και παραθέσει τις θεμελιώδεις αρχές που την διέπουν, σ' αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει αναφορά στον απώτερο σκοπό της και στους επιμέρους στόχους της.

Θεμελιώδης σκοπός της βιώσιμης ανάπτυξης αποτελεί η ισόρροπη και ταυτόχρονη, ουσιαστική και μακροπρόθεσμη εξέλιξη των φυσικών και ανθρωπογενών συστημάτων, παράλληλα με την επιδίωξη και εξασφάλιση οικονομικής ανάπτυξης, την προστασία του περιβάλλοντος και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ακόμα, αποβλέπει στην εξισορρόπηση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών αναγκών για την ευημερία τόσο του παρόντος, όσο και του μέλλοντος (Δεκλερής, 1996· Lopez & Toman, 2006· Dasgupta, 2007· Atkinson, Dietz & Neumayer, 2009). Η γενικότερη επιδίωξη της αειφόρου ανάπτυξης είναι η προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος, μέσω της ορθής διαχείρισης των φυσικών πόρων. Με άλλα λόγια, αποτελεί ένα είδος ανάπτυξης, το οποίο αφορά ολόκληρο τον πλανήτη, εγγυάται εξέλιξη και πρόοδο ανεξαρτήτως της περιοχής που διαμένει ο κάθε άνθρωπος, ικανοποιώντας τις ανάγκες των σημερινών γενεών, φροντίζοντας παράλληλα και για τη διασφάλιση ποιότητας ζωής και των μελλοντικών γενεών (Sterling, 2001).

Στη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, το Σεπτέμβριο του 2015, τα 193 κράτη μέλη υιοθέτησαν την Ατζέντα 2030, η οποία εμπεριέχει τους 17 βασικούς στόχους της αειφόρου ανάπτυξης και τους 169 υποστόχους τους. Οι στόχοι αυτοί εκφράζουν τις σύγχρονες παγκόσμιες προκλήσεις (οικονομικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές, πολιτικές) και υιοθετήθηκαν με σκοπό να εφαρμοστούν αποτελεσματικά από όλες τις χώρες για την αντιμετώπιση των σύγχρονων παγκόσμιων προβλημάτων. Σ' αυτή τη συνέλευση, οι ηγέτες των κρατών μελών δεσμεύτηκαν για την μεταβολή του υπάρχοντος κόσμου σε έναν κόσμο, όπου θα εκλείπει η φτώχεια και η πείνα, θα καταπολεμηθούν οι ανισότητες και οι αδικίες και θα προστατευθεί ο πλανήτης. Ο νέος κόσμος θα προσφέρει ευκαιρίες εργασίας και εκπαίδευσης, θα επικρατεί η ειρήνη και μέσω της υιοθέτησης των αρχών της αειφορίας θα μεριμνά για τις

ανάγκες του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος (<https://www.biomatiko.gr/oi-17-pagosmioi-stoxoi/>Ανάκτηση στις 17/07/2019).

Οι 17 στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών είναι οι ακόλουθοι:

- **1<sup>ος</sup> Στόχος-Μηδενική Φτώχεια:** Η εμφάνιση της φτώχειας δεν γίνεται αντιληπτή μόνο μέσω της έλλειψης εισοδήματος και πόρων, αλλά εκδηλώνεται και με τη μορφή της πείνας και του υποσιτισμού, των περιορισμένων ευκαιριών εκπαίδευσης και πρόσβασης σε υπηρεσίες, της κοινωνικής ανισότητας και αποκλεισμού, αλλά και της έλλειψης ενεργού δράσης στη λήψη αποφάσεων. Γι' αυτό το λόγο, η αειφόρος ανάπτυξη επιδιώκει την οικονομική άνοδο μέσω της ισότητας και της παροχής θέσεων εργασίας, χωρίς αποκλεισμούς.
- **2<sup>ος</sup> Στόχος-Μηδενική Πείνα:** Η κλιματική αλλαγή έχει επιφέρει υποβάθμιση των εδαφών, του νερού (γλυκού και θαλασσινού) και της βιοποικιλότητας, γεγονός που επηρεάζει άμεσα την ανθρώπινη ζωή και όχι μόνο. Στόχος της αειφόρου ανάπτυξης είναι η εξάλειψη της πείνας, η επίτευξη επισιτιστικής ασφάλειας και η βελτίωση της διατροφής, μέσω της αξιοποίησης της γεωργίας, της δασοκομίας και της αλιείας, τομείς οι οποίοι μπορούν να εξασφαλίσουν την αναγκαία τροφή, αλλά και να προσφέρουν θέσεις εργασίας και παροχή εισοδήματος. Η γεωργία και ο τομέας των τροφίμων μπορούν να συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη και κατέχουν καταλυτικό ρόλο στην εξάλειψη της πείνας και της φτώχειας.
- **3<sup>ος</sup> Στόχος-Καλή Υγεία και Ευημερία:** Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης αποτελούν η διασφάλιση υγιούς ζωής και ευημερίας για όλους και για κάθε ηλικία. Έχουν γίνει κάποια σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, όπως η πρόσβαση σε καθαρό νερό και σε εγκαταστάσεις υγιεινής, καθώς και η εξασθένιση εμφάνισης σημαντικών ασθενειών, όπως η ελονοσία, η φυματίωση και ο ιός HIV/AIDS, ωστόσο απαιτούνται ακόμα πιο δραστικές προσπάθειες.
- **4<sup>ος</sup> Στόχος-Ποιοτική Εκπαίδευση:** Η Αειφόρος Ανάπτυξη απαιτεί την εξασφάλιση ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και θα θέσει τα θεμέλια της δια βίου μάθησης. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, βελτίωση βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και επίτευξη της ισότητας, τουλάχιστον όσον αφορά την βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- **5<sup>ος</sup> Στόχος-Ισότητα των Φύλων:** Η επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων, αλλά και η χειραφέτηση των γυναικών, δεν αποτελούν απλά ένα θεμελιώδες δικαίωμα, αλλά θέτουν τις προϋποθέσεις για την ειρηνική και βιώσιμη συνύπαρξη όλων των έμβιων όντων του πλανήτη. Τόσο οι κοινωνίες, όσο και η ανθρωπότητα θα αποκτήσουν οφέλη

από την ισότιμη πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην εργασία και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

- **6<sup>ος</sup> Στόχος-Καθαρό Νερό-Αποχέτευση:** Η ξηρασία, η λειψυδρία, η κακή ποιότητα του νερού, η περιορισμένη και μη ικανοποιητική αποχέτευση, είναι μερικοί από τους λόγους που οδηγούν στην κακή ποιότητα των τροφίμων, στην πείνα, στον υποσιτισμό και στην εκδήλωση σοβαρών ασθενειών. Άρα για την αποφυγή των παραπάνω αρνητικών επιπτώσεων απαιτείται η εξασφάλιση πρόσβασης και διαθεσιμότητας καθαρού νερού, αλλά και αποχετευτικά συστήματα και εγκαταστάσεις υγιεινής για όλους.
- **7<sup>ος</sup> Στόχος-Φτηνή και Καθαρή Ενέργεια:** Η βιώσιμη ενέργεια είναι μείζονος σημασίας, καθώς είναι απαραίτητη σε κάθε πτυχή της ζωής, από τις θέσεις εργασίας μέχρι και την κλιματική αλλαγή, συμβάλλει στην αλλαγή της ζωής, της οικονομίας και του πλανήτη γενικότερα. Γι' αυτό και είναι υψίστης σημασίας η πρόσβαση σε οικονομικές, βιώσιμες, σύγχρονες, ανανεώσιμες και αξιόπιστες μορφές ενέργειας.
- **8<sup>ος</sup> Στόχος-Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη:** Στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια δημοκρατική κοινωνία αλλοιώνονται λόγω της έλλειψης ευκαιριών ποιοτικής εργασίας, της ένδειας επενδύσεων και της υπο-κατανάλωσης, γι' αυτό και στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτείται η δημιουργία προϋποθέσεων για την παροχή ευκαιριών απασχόλησης σε ποιοτικές συνθήκες εργασίας για το σύνολο του πληθυσμού, ώστε να προαχθεί μια διαρκής και βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, χωρίς αποκλεισμούς.
- **9<sup>ος</sup> Στόχος-Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές:** Οι επενδύσεις σε υποδομές ενισχύουν τις κοινωνίες, αυξάνουν την παραγωγικότητα και το εισόδημα, βελτιώνουν την υγεία και την εκπαίδευση και οδηγούν στην επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης. Η ανοιχτή και βιώσιμη βιομηχανοποίηση βελτιώνει το βιοτικό επίπεδο των πολιτών και ενισχύει την ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οποία συμβάλλει στην επίτευξη των περιβαλλοντικών στόχων, μέσω των οποίων θα επέλθει η ανάπτυξη με τρόπο αειφορικό.
- **10<sup>ος</sup> Στόχος-Λιγότερες Ανισότητες:** Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα όσον αφορά τη μείωση της φτώχειας, δηλαδή των εισοδηματικών ανισοτήτων, ωστόσο εξακολουθούν να υφίστανται ανισότητες στο εσωτερικό των χωρών, αλλά και μεταξύ τους, όσον αφορά την πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση και σε άλλους τομείς. Για τον περιορισμό των ανισοτήτων αυτών απαιτείται παγκόσμια κοινή πολιτική γραμμή, δίνοντας έμφαση κυρίως στις ανάγκες των μειονεκτούντων πληθυσμών.
- **11<sup>ος</sup> Στόχος-Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες:** Βασικός στόχος της Αειφόρου Ανάπτυξης είναι η διαμόρφωση πόλεων, οι οποίες θα μπορούν να ανταπεξέλθουν και

να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες αστικές προκλήσεις, όπως είναι η παροχήστέγης, βασικών υπηρεσιών και η μείωση των υποδομών, δημιουργώντας θέσεις εργασίας, στοχεύοντας στην ευημερία και στην εξάλειψη της πείνας, της ρύπανσης και της φτώχειας μέσω της ορθής διαχείρισης των πόρων. Με άλλα λόγια, στοχεύει στην «οικοδόμηση» ασφαλών και βιώσιμων πόλεων, οι οποίες θα παρέχουν ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες, στην υγεία, στη στέγαση, στην ενέργεια, κ.α.

- **12<sup>ος</sup> Στόχος-Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή:** Η βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή στοχεύει στην πραγματοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων και καλύτερων με την αξιοποίηση των λιγότερων δυνατών, κάνοντας ορθή διαχείριση των πόρων, μειώνοντας τη ρύπανση και την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής. Η επάρκεια πόρων και ενέργειας, βιώσιμων υποδομών, ποιοτικών θέσεων εργασίας, παροχής πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες και η εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής αποτελούν βασικά στοιχεία της βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής. Η εφαρμογή των παραπάνω στοιχείων έχει ως απότοκό της την ενίσχυση του οικονομικού ανταγωνισμού, τη μείωση της φτώχειας και των κοινωνικών, περιβαλλοντικών και οικονομικών ζητημάτων. Επομένως, η αειφόρος ανάπτυξη στοχεύει στη δημιουργία και εφαρμογή προτύπων βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής.
- **13<sup>ος</sup> Στόχος-Δράση για το Κλίμα:** Η κλιματική αλλαγή αποτελεί πλέον πραγματικότητα, επηρεάζοντας με τρόπο καταλυτικό όλες τις χώρες και ηπείρους, τις ζωές των πολιτών και τις εθνικές οικονομίες. Οι εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου, οι οποίες αυξάνονται ολοένα και περισσότερο λόγω των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, ενισχύουν την κλιματική αλλαγή. Οι διαρκείς αλλαγές των κλιματικών συνθηκών, η άνοδος της θερμοκρασίας και της στάθμης της θάλασσας και τα ακραία καιρικά φαινόμενα αποτελούν μερικές από τις βασικότερες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής. Η αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής απαιτεί ανάληψη δράσης και συνεργασίας σε διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο.
- **14<sup>ος</sup> Στόχος-Ζωή στο Νερό:** Οι ωκεανοί και οι θάλασσες έχουν ζωτική σημασία, καθώς παρέχουν και ρυθμίζουν το οξυγόνο που αναπνέουμε, το κλίμα, το πόσιμο νερό, τις ακτές, την διατροφή μας, το εμπόριο, τις μεταφορές, κ.α. Επομένως, η διατήρηση και αειφορική διαχείριση των ωκεανών, των θαλασσών και των θαλάσσιων πόρων συμβάλλουν στην επίτευξη ενός βιώσιμου μέλλοντος.
- **15<sup>ος</sup> Στόχος-Ζωή στη Στεριά:** Μία από τις πιο βασικές προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η αειφόρος ανάπτυξη είναι η αποψίλωση και ερημοποίηση των δασών, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και της κλιματικής αλλαγής. Τα δάση έχουν ιδιαίτερη αξία, καθώς καλύπτουν μεγάλο ποσοστό της

επιφάνειας της γης, αποτελούν καταφύγιο και μέρος εξασφάλισης τροφής, αλλά παράλληλα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της μεταβολής του κλίματος, στην καταπολέμηση της ερημοποίησης και της υποβάθμισης του περιβάλλοντος, αλλά και στην διασφάλιση της βιοποικιλότητας.

- **16<sup>ος</sup> Στόχος-Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί:** Υποστηρίζεται η ανάπτυξη ειρηνικών κοινωνιών, χωρίς αποκλεισμούς, με την διασφάλιση δικαιοσύνης για όλους και την οικοδόμηση αποδοτικών θεσμών σε όλους τους τομείς και τις πτυχές της ζωής.
- **17<sup>ος</sup> Στόχος-Συνεργασία για τους Στόχους:** Στην επίτευξη της αιεφόρου ανάπτυξης καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνεργασίες μεταξύ των χωρών, των κυβερνήσεων και των πολιτών των κοινωνιών. Οι συνεργασίες σε παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό επίπεδο θα πρέπει να βασίζονται σε συγκεκριμένες αξίες και αρχές και να επιδιώκουν την επίτευξη ενός κοινού οράματος και κοινών στόχων. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι επενδύσεις σε τομείς όπως η ενέργεια, οι υποδομές, οι μεταφορές και η τεχνολογία τόσο σε εσωτερικό, όσο και σε εξωτερικό επίπεδο, καθώς και η ενίσχυση των μηχανισμών εποπτείας (<http://hellenicplatform.org/oi-17-stoxoi/> & <http://www.ggk.gov.gr>.Ανάκτηση στις 17/09/2019).

## **2.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία**

Τις δεκαετίες του 60' και 70', μέσω της πίεσης που ασκούσε το περιβαλλοντικό κίνημα, αναδύθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία εστίασε το ενδιαφέρον της στα περιβαλλοντικά ζητήματα, που με το πέρασμα του χρόνου, γίνονταν ολοένα και εντονότερα (Pepper, 1984· Φλογαΐτη, 1998). Στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών, στη Στοκχόλμη, το 1972, επισημάνθηκε η αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προωθήθηκε σε όλα τα κράτη, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1975, η UNESCO συνεργαζόμενη με την UNEP διατύπωσαν τους στόχους και το περιεχόμενό της (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. - Ελληνική Εταιρεία, 1999<sup>α</sup>). Το 1977, στη Συνδιάσκεψη της Τιφλίδας, αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες, οι σκοποί, οι στόχοι και οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία ενστερνίστηκαν όλες οι κυβερνήσεις, και δημιουργήθηκαν οι στρατηγικές εφαρμογής της τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. - Ελληνική Εταιρεία, 1999<sup>β</sup>).

Μετά, λοιπόν, από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας, η Περιβαλλοντική Αγωγή χρόνο με το χρόνο γινόταν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, με σκοπό την επίλυση των σύγχρονων ζητημάτων (περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, ηθικών, κ.α), μέσω της διεπιστημονικής προσέγγισης και της ενεργού συμμετοχής και δράσης, τόσο του ίδιου του ατόμου, όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Ως μορφή εκπαίδευσης βασίζεται σε βιωματικές και επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας και στοχεύει στην καλλιέργεια ήθους, στον

επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον και στην ανάληψη πολιτικής και κοινωνικής ευθύνης (Φλογαΐτη, 2006).

Μολαταυτά, μερικές δεκαετίες αργότερα, παρά την συνεχή ενημέρωση και τις προσπάθειες των χωρών, δεν υπήρξε ουσιαστική αλλαγή και το περιβάλλον εξακολουθούσε να υποβαθμίζεται, τα προβλήματα ρύπανσης να αυξάνονται, η φτώχεια να επικρατεί και η απόσταση μεταξύ των χωρών να διευρύνεται. Γενικότερα, η αστάθεια και η ανισορροπία αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της πολύπλευρης κρίσης, καθώς η οικονομική ανάπτυξη σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση εξάλειψαν σταδιακά τις διαφορετικές κουλτούρες και τρόπους ζωής, αποτελώντας πηγή δημιουργίας κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 2006).

Λόγω των παραπάνω, προέκυψε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της αντιμετώπισης των σύγχρονων ζητημάτων. Έτσι, στο τέλος της δεκαετίας του 70', διατυπώνεται για πρώτη φορά η έννοια της αειφορίας, μέσω της οποίας επιδιώκεται η καλλιέργεια ενός νέου ήθους, το οποίο θα ασκήσει επιρροή στην παγκόσμια οικονομία, που θα πρέπει να αναπτύσσεται με βάση την ηθική υποχρέωση που έχουμε στις μελλοντικές γενεές και σε όλα τα είδη του πλανήτη (Γεωργόπουλος, 2002· Φλογαΐτη, 2006). Προς αυτή την κατεύθυνση έγιναν προσπάθειες προσδιορισμού και καλλιέργειας της έννοιας της αειφορίας, ως επιτακτική ανάγκη για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης με την ταυτόχρονη διασφάλιση του υπάρχοντος περιβαλλοντικού πλούτου (Φλογαΐτη, 2006).

Η πρώτη σαφής αναφορά στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και στη σχέση της με την εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε στην Έκθεση Brundtland, «*Το Κοινό μας Μέλλον*», το 1987, όπου θεμελιώθηκε και αποσαφηνίστηκε ως όρος (WCED, 1987). Ακόμα πιο σαφής, όμως, αναφορά στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις και απαιτήσεις της αειφόρου ανάπτυξης, πραγματοποιήθηκε στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών, που αφορούσε το περιβάλλον και την ανάπτυξη, στο Ρίο, το 1992. Ειδικότερα, στο συνολικό σχέδιο δράσης ή αλλιώς στην Ατζέντα 21, και πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 36 γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση που θα προωθεί την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτού του είδους η εκπαίδευση οφείλει να έχει τη μορφή της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, να ενθαρρύνει και να βοηθάει τους ανθρώπους και τις κοινωνίες να αναπτύξουν πλήρως τη δυναμική τους, να συμβάλλει στην απόκτηση στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών που θα διέπονται από περιβαλλοντική συνείδηση και να προτρέπει τους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Agenda 21, 1992· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993· Φλογαΐτη, 2006).

Αργότερα, το 1997, πραγματοποιείται η Διεθνής Διάσκεψη Θεσσαλονίκης από την UNESCO και την Επιτροπή για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θέτοντας ως κεντρικό θέμα συζήτησης την εκπαίδευση και επιμόρφωση για την αειφορία, αλλά και τα ζητήματα που θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο διεθνής πληθυσμός, όπως είναι η φτώχεια, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος,

η έλλειψη δημοκρατίας, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κυριαρχία των ανισοτήτων, κ.α. Ωστόσο, στη συνάντησή αυτή τέθηκαν απλά οι βάσεις για το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Έτσι, το 2002, στην Παγκόσμια Σύνοδο Κορυφής, στο Γιοχάνεσμπουργκ, αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στην εκπαίδευση ως το μέσο για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης, ως το μέσο αλλαγής των στάσεων, αξιών και του τρόπου ζωής. Γι' αυτό το λόγο και επιδιώχθηκε η ενσωμάτωσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας (Φλογαΐτη, 2006).

Από τα παραπάνω είναι φανερό, πως η εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας, τη δεκαετία του 90', επαναπροσδιορίζει και εμπλουτίζει τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και το περιβάλλον (Bonnett, 2002· Φλογαΐτη και Δασκολιά, 2004· Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007). Ο όρος της αειφορίας, ως μια ευρύτερη έννοια του περιβάλλοντος, κατέχει το ρόλο της ρυθμιστικής αρχής και δεν αποτελεί απλά τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική (Rauch, 2004). Γι' αυτό το λόγο, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες απαιτήσεις και ζητήματα, η έννοια της αειφορίας συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη αλλαγών τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, λοιπόν, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και στα ζητήματα του παρόντος και του μέλλοντος, διευρύνεται και γίνεται εκπαίδευση όχι μόνο για το περιβάλλον, αλλά και για την αειφορία (Sterling, 2002· Tilbury, 2004· Gough, 2005· Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007). Ειδικότερα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία δίνει έμφαση στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων, συλλογικής συνείδησης, κριτικής σκέψης, ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίτευξη κοινωνικής και περιβαλλοντικής αλλαγής. Ως εκπαιδευτική μορφή παρουσιάζει νέες έννοιες και καινοτόμα δεδομένα, προσεγγίζει τα ζητήματα με τρόπο ολιστικό, συστημικό, διαθεματικό και διεπιστημονικό, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ενεργό συμμετοχή και δράση, καθώς δομείται σε δημοκρατικά θεμέλια (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007).

Συνοψίζοντας, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί μια νέα και εξελιγμένη μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς είναι πιο διευρυμένη και εμπλουτισμένη όσον αφορά τους στόχους και τα ζητήματα με τα οποία καταγίνεται (Breiting, 2000). Από πολλούς, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία έχει θεωρηθεί ως μορφή αντίδρασης στην «*light Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*», η οποία περιορίζεται σε νατουραλιστικές, τεχνοκρατικές και απολιτικές αναζητήσεις (Φλογαΐτη, 1998· Huckle, 1999· Sauve, 1999· Fienand Tilbury, 2002). Στον αντίποδα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, με δυναμικό και ριζοσπαστικό χαρακτήρα, επιδιώκει την επίτευξη των απαραίτητων αλλαγών για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου παρόντος και μέλλοντος (Huckle and Sterling, 1996· Φλογαΐτη, 2006).



Ολοκληρώνοντας, γίνεται παράθεση των βασικών προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί για τη σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μια σχέση που σίγουρα δεν είναι μονοδιάστατη, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη περιλαμβάνεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: συγκλίνουσες και αποκλίνουσες πορείες.
- Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007, σελ.:34).

Ωστόσο, επίσημα αποδεκτή θεωρείται η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία θεωρείται ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με την οποία δεν μπορεί να θεωρηθεί ταυτόσημη έννοια. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη πραγματεύεται ζητήματα κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά, όπως είναι η φτώχεια, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η δημοκρατία, το βιοτικό επίπεδο, κ.α. (UNESCO, 2005).

### **2.3. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία**

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί απότοκο των διάφορων διαβουλεύσεων και συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια διασκέψεων και διακηρύξεων διεθνών οργανισμών, με απώτερο στόχο την επίτευξη ανάπτυξης, που θα σέβεται και θα προστατεύει το περιβάλλον. Έτσι, σταδιακά άρχισε να περιορίζεται ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να ενισχύεται της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ιδιαίτερα μετά τη διάσκεψη της UNESCO στη Θεσσαλονίκη, το 1997 (Παπαδημητρίου, 2004· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Δημητρίου, 2009).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με βάση το περιεχόμενό της, αποτελεί το κύριο αίτημα των σύγχρονων δεδομένων και προβληματισμών, στα οποία καλείται να ανταπεξέλθει ο παγκόσμιος ιστός. Από πολλούς αντιμετωπίζεται ως το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό «εργαλείο» αντιμετώπισης των σύγχρονων, καιρίων και πολύπλοκων ζητημάτων, τα οποία απαιτούν τη σφαιρική και συλλογική κατανόηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, που τα επηρεάζουν. Το περιβάλλον, θα πρέπει να προσεγγίζεται με τρόπο ολιστικό, με βάση, δηλαδή, τη συνύπαρξη και αλληλοσυσχέτιση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και οικολογικών παραμέτρων, συνειδητοποιώντας ότι αυτοί οι παράμετροι και ταυτόχρονα ζητήματα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, οπότε

και οι αιτίες και οι λύσεις αυτών θα είναι όμοιες, με απώτερο στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Hopkins & McKeown, 2002· Gough, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά μια μορφή καινοτομίας, αλλά αποτελεί μια μετασχηματιστική μορφή εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην αλλαγή, τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο, όσο και τον τρόπο υλοποίησής της (Fullan & Stiegelbauer, 2001). Με άλλα λόγια, επιδιώκει την καλλιέργεια και διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και οικολογικής κουλτούρας, η οποία, όμως, απαιτεί αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως, η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο τροχό της αμάξης για την διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας και αλλαγής γενικότερα (Huckle & Sterling, 1996).

Σ' αυτό το σημείο, θεωρώ πως είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό ρεύμα, μια μετανεωτερική μορφή εκπαίδευσης, που θα συμβάλλει στην ανοικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας (Παπαδημητρίου, 1998· Elliott, 1999· Bonnett, 2002· Φλογαίτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, ηθικούς, πολιτιστικούς, επιστημονικούς, οι οποίοι συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και στην ενίσχυση των στόχων, του περιεχομένου και της εξέλιξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας την ένα πλουραλιστικό επιστημονικό πεδίο, μια εναλλακτική μορφή μάθησης για την εκπαίδευση, που θα επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 1992, 1997· Robottom & Hart, 1993· Fien & Tilbury, 2002· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004· Φλογαίτη, 2006).

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι ο διεπιστημονικός και ολιστικός της χαρακτήρας, καθώς συνυπολογίζει τις ποικίλες μορφές γνώσης και διερευνά με συστηματικό και διεπιστημονικό τρόπο τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και την κοινωνία (Capra, 1996· Sterling, 2000). Ως μορφή μάθησης, δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά ενσωματώνεται σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προσεγγίζοντας ολιστικά τα σύγχρονα ζητήματα και εξοικειώνοντας τους μαθητές με την έννοια της πολυπλοκότητας (Ott, 1992· Tilbury, 1995· Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004· Mogensen & Mayer, 2005· UNESCO, 2006· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Mayer & Tschapka, 2008). Επιπλέον, προσανατολίζεται στις αξίες, τόσο τις κοινωνικές, όσο και τις περιβαλλοντικές, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκει την εξοικείωση των διδασκομένων με τις αξίες και τις αρχές που θεμελιώνουν την αειφορία, ώστε να είναι σε θέση να τις διερευνήσουν, συζητήσουν και εφαρμόσουν (Giroux, 1981· Tilbury, 1995· Γεωργόπουλος, 2002· Hart, 2003· Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007· Mayer & Tschapka, 2008).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ικανότητα του στοχαστικού διαλόγου για την επίλυση των πολύπλοκων, σύνθετων και σύγχρονων ζητημάτων. Αποβλέπει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, που με αυτοπεποίθηση και χωρίς περιορισμούς, θα δρουν και θα αναζητούν τη καλύτερη δυνατή λύση για όλους, όσον αφορά τις προκλήσεις και τα ζητήματα της βιώσιμης ανάπτυξης, δημιουργώντας μια απτή δημοκρατική κοινωνία (Giroux, 1988· Μπομπέσης & Στεφάνη, 2004· Mogensen & Mayer, 2005· UNESCO, 2006· Mogensen & Schnack, 2010). Για την επίτευξη των παραπάνω, χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους (δράμα, συζήτηση, τέχνη, κ.α.) και καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές βιωματικής, συνεργατικής και ενεργητικής μάθησης. Γενικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά απλά τη στείρα μετάδοση γνώσης, αλλά μέσω της συνεργασίας του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων αποκτάται η γνώση και ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμών (Sauve, 1999· Μπομπέσης & Στεφάνη, 2004· UNESCO, 2006). Ως εκπαίδευση είναι πολιτική, δημοκρατική και συμμετοχική, καθώς οι διδασκόμενοι ενθαρρύνονται στο να εμπλέκονται ενεργά στις κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες της δημοκρατίας. Με άλλα λόγια, ενισχύει τη συμμετοχή όλων στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, καλλιεργεί ικανότητες διαπραγμάτευσης, συναισθήματα ατομικής και συλλογικής ευθύνης και αναζήτησης των καλύτερων δυνατών λύσεων (Wals & Jickling, 2000· Φλογαΐτη, 2006). Αναφορικά με τους μαθητές, είναι αυτοί οι ίδιοι οι οποίοι συμμετέχουν για να αποφασίσουν συλλογικά για το πώς πρέπει να μαθαίνουν. Επιπλέον, προσφέρεται η δυνατότητα εφαρμογής όλων όσων έχουν μάθει και έχουν βιώσει, μέσω των εκπαιδευτικών εμπειριών, στην καθημερινή επαγγελματική και προσωπική ζωή (UNESCO, 2006).

Τέλος, ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί το γεγονός ότι είναι τοπικά επικεντρωμένη, δηλαδή διερευνά τόσο τα τοπικά, όσο και τα παγκόσμια ζητήματα, χρησιμοποιώντας και συζητώντας στη γλώσσα που οι διδασκόμενοι είναι εξοικειωμένοι. Είναι σημαντικό να γίνεται χρήση της γλώσσας των διδασκόμενων, καθώς οι έννοιες της αειφορίας αποδίδονται με διαφορετικό τρόπο από τους διάφορους πολιτισμούς (Dillon, 2009).

Έχοντας, αναφερθεί στα κυριότερα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, θεωρώ πως είναι σκόπιμο να αναφερθώ και στις αρχές που τη διέπουν. Οι αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη διατυπώθηκαν από την Unesco (2005) στο σχέδιο υλοποίησης της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2015) και αφορούν κυρίως την οικολογική, κοινωνική και πολιτιστική πτυχή της βιώσιμης ανάπτυξης. Δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική πτυχή της, καθώς εκείνη την περίοδο η οικονομική ανάπτυξη βρισκόταν στην ακμή της. Οι αρχές που διέπουν την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι οι παρακάτω:

- Αναγνώριση της ποικιλότητας

- Ανάπτυξη στα πλαίσια σεβασμού και ανεκτικότητας της διαφορετικότητας
- Αναγνώριση αξιών στα πλαίσια ανοιχτού διαλόγου και υπόσχεση διατήρησής του
- Προβολή αξιών σεβασμού και αξιοπρέπειας, ως οι αξίες θεμέλιο της αειφορίας στον προσωπικό και επαγγελματικό βίο
- Καλλιέργεια ανθρώπινης ικανότητας σε όλες τις πτυχές και διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης
- Εκμετάλλευση τοπικής γνώσης αναφορικά με τη χλωρίδα, την πανίδα και τον αειφορικό τρόπο διαχείρισης της γης
- Καλλιέργεια και υποστήριξη πρακτικών και παραδόσεων για την επίτευξη της αειφορίας
- Αναγνώριση των ποικίλων και διαφορετικών πολιτιστικών προσεγγίσεων της φύσης, της κοινωνίας και του κόσμου και εργασία σύμφωνα με αυτών
- Χρήση τοπικών μοντέλων επικοινωνίας (π.χ.: τοπική γλώσσα) ως στοιχεία αλληλεπίδρασης και πολιτιστικής ταυτότητας (Unesco, 2005).

Βάση, όμως, της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελούν πέρα από τις αρχές, που τη διέπουν, και οι αξίες, οι οποίες εστιάζουν στον σεβασμό και σε σχετικά ζητήματα, και είναι οι εξής:

- Σεβασμός της αξιοπρέπειας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, χωρίς εξαιρέσεις, και δέσμευση για κοινωνική και οικονομική δικαιοσύνη
- Σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων των μελλοντικών γενεών και δέσμευση για διαγενεακή αλληλεγγύη, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα
- Σεβασμός και μέριμνα για το σύνολο της ποικιλότητας της κοινότητας της ζωής, μέσω της προστασίας και αναζωογόνησης των οικοσυστημάτων της γης
- Σεβασμός της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και επιδίωξη διαμόρφωσης ενός πολιτισμού, τόσο σε τοπικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, που θα στηρίζεται στην ανεκτικότητα, στην ειρηνική συμβίωση και στην έλλειψη βίας (Unesco, 2005).

Γενικότερα, παρατηρούμε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη εστιάζει στο σεβασμό και στην κοινωνική δικαιοσύνη, χωρίς να επιβάλλει ιδέες, απόψεις και αξίες (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη, 2011).

Ολοκληρώνοντας αυτό το κεφάλαιο και έχοντας γίνει μια περιεκτική αναφορά στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα αναφερθούμε στον απώτερο σκοπό της και στους επιμέρους στόχους της. Απώτερος σκοπός της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών, αξιών, στάσεων ζωής και πρακτικών της αειφορίας σε όλες τις μορφές και σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, μέσω της αναθεώρησης και του επαναπροσδιορισμού του υπάρχοντος συστήματος αξιών και τρόπου ζωής. Αυτό το εκπαιδευτικό σχέδιο θα συντείνει στην επίτευξη ενός βιώσιμου μέλλοντος, τόσο όσον αφορά την προστασία του περιβάλλοντος, όσο και την οικονομική ανάπτυξη και

κοινωνική ισορροπία και δικαιοσύνη των γενιών του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος. Γενικότερα αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κόσμου, όπου όλοι θα έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα αποκτήσουν αξίες για την αξιολόγηση και ερμηνεία των διάφορων απόψεων και στάσεων, τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής που αρμόζουν και απαιτούνται για ένα βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 2005).

Οι επιμέρους στόχοι που θέτει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπως διατυπώθηκαν σε διακηρύξεις διεθνών οργανισμών, διαρθρώνονται παρακάτω:

- **Ενημέρωση, Γνώση και Ευαισθητοποίηση:** ως μορφή εκπαίδευσης συντείνει στην κατανόηση, αντίληψη και ευαισθητοποίηση του συνόλου των πολιτών αναφορικά με τα καίρια και σύγχρονα προβλήματα, όπως η έκπτωση του περιβάλλοντος, η ένδεια, η παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η ανισότητα, ο καταναλωτισμός, κ.α.
- **Στάσεις, Αξίες και Συμπεριφορές:** συμβάλλει στην απόκτηση αξιών και εμπειριών, στην περιβαλλοντική συνείδηση και στην αντίληψη και κατανόηση της σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ του περιβάλλοντος, της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού, αλλά και στην παρότρυνση των πολιτών για ενεργό συμμετοχή και δράση με σκοπό τη δημιουργία μιας καλύτερης και πιο ποιοτικής κοινωνίας.
- **Δεξιότητες:** καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, κ.α. με στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων.
- **Συμμετοχή:** παροχή κινήτρων για ενεργό συμμετοχή, μέσω συμμετοχικών και συλλογικών διαδικασιών για την επίλυση των τοπικών και παγκόσμιων προβλημάτων (Δημητρίου, 2009).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 3.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσον αφορά το σχεδιασμό και την οργάνωσή της, επηρεάζεται από το γεγονός ότι επιδιώκεται μια παγκόσμια δια βίου εκπαίδευση, που θα αφορά το σύνολο του πληθυσμού και θα είναι προσβάσιμη για όλους, χωρίς εξαιρέσεις. Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται ότι έχει εξασφαλιστεί μια παγκόσμια, κοινή μέθοδος ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα προγράμματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κάθε κράτος, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, τις κοινωνικές και οικονομικές δομές, καθώς και τους στόχους που θέτει, καθορίζει τον τρόπο, τη διαδικασία, αλλά και τα στάδια ένταξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπασιδερά, 1996).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις αναφορικά με την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Έχουν χρησιμοποιηθεί όροι, όπως «οικολογικοποίηση» ή «πρασίνισμα» των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, τονίζοντας μ' αυτό τον τρόπο τη συμβολή των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στην εξέταση και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και την ένταξη της ίδιας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά προγράμματα, δηλαδή την ενσωμάτωσή στοιχείων της στα υπάρχοντα σχολικά μαθήματα, εμπλουτίζοντας παράλληλα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων (Κρίβας, 1996· Φλογαΐτη, 1998). Απαραίτητη προϋπόθεση, για να επιτελέσει σωστά το ρόλο της και το καθήκον της η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αποτελεί η αποτελεσματική της ένταξη στα σχολικά προγράμματα, μέσω της απόδοσης περιβαλλοντικής διάστασης σε όλα τα διδασκόμενα αντικείμενα. Με άλλα λόγια, το περιεχόμενο των ισχυόντων μαθημάτων θα εμπλουτιστεί με περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως είναι η πίεση που ασκεί ο άνθρωπος στους φυσικούς πόρους και στα οικοσυστήματα (Ράπτης, 2000).

Γίνεται φανερό, λοιπόν, πως το σχολείο στη σημερινή του μορφή και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα, που το διέπουν, τα οποία χαρακτηρίζονται από παθητικότητα και στατικότητα, δεν μπορούν να επιτελέσουν τις ανάγκες και απαιτήσεις της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Το δασκαλοκεντρικό μοτίβο που υιοθετείται και εφαρμόζεται στα σχολεία, αποτελεί τροχοπέδι στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, στις οποίες βασίζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως είναι η μέθοδος project. Επομένως, είναι αναγκαίο στα πλαίσια του γενικού αναλυτικού προγράμματος να προβλέπεται η υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, τα οποία θα παρέχουν γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα μέσω των εμπειριών και των πρακτικών εφαρμογών, θα καλλιεργούν και θα επιδιώκουν την απόκτηση νοοτροπιών φιλικών προς το περιβάλλον, με σκοπό τη διατήρηση και βελτίωσή του (Χριστόπουλος, 2004).

Προτού αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στους τύπους των αναλυτικών προγραμμάτων που συναντάμε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Westphalen (1982), τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να διακριθούν σε: α) παραδοσιακά, δηλαδή σε αυτά που έχουν ως στόχο τους την κάλυψη της διδακτέας ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα, β) νέου τύπου (curriculum), δηλαδή αυτά που αποσαφηνίζουν και ξεκαθαρίζουν τους στόχους, το περιεχόμενο μάθησης, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης των παραπάνω και γ) ενδιάμεσου τύπου, αυτά τα οποία συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των δύο προηγούμενων κατηγοριών (Westphalen, 1982). Ο Bernstein (1989), από την άλλη πλευρά, διατύπωσε μια άλλη κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με την οποία, υπάρχουν τα: α) αναλυτικά προγράμματα συλλογής, στα οποία γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και των παιδαγωγικών στοιχείων, δηλαδή ο βαθμός περιχάραξης και ταξινόμησης είναι ιδιαίτερα ισχυρός και β) συγχωνευμένα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία ο βαθμός περιχάραξης και ταξινόμησης είναι λιγότερο ισχυρός, γι' αυτό και χαρακτηρίζονται από ελαστικότητα (Bernstein, 1989).

Τα μοντέλα ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα παρακάτω:

- **Πολυεπιστημονικό μοντέλο ή μοντέλο Εμβολιασμού:** σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαχέεται στα διάφορα επιστημονικά πεδία, δηλαδή αποδίδεται περιβαλλοντική διάσταση στα διδασκόμενα αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων. Για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου δεν απαιτείται κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση και εκπαίδευση των διδασκόντων, παρά μόνο συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον, δεν προστίθεται ύλη, ούτε επιβαρύνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και απευθύνεται σε κάθε ηλικία (Unesco - Uner, 1983· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

Το μοντέλο εμβολιασμού μπορεί να σχετιστεί με το μάθημα της ευέλικτης ζώνης, το οποίο χαρακτηρίζεται από καινοτομία και παρέχει τη δυνατότητα να προσεγγιστεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τρόπο ολιστικό, διαθεματικό και διεπιστημονικό, μέσω της μεθόδου project. Μέσω της ευέλικτης ζώνης, οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, μαθαίνουν με δημιουργικό τρόπο και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

- **Διεπιστημονικό μοντέλο:** το μοντέλο αυτό απαντάται σε δύο μορφές. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται ως ένα καινούριο μάθημα, το οποίο έχει προκύψει από ποικίλα μαθήματα διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Αγγλοσαξονικών χωρών, όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζεται ως μάθημα Περιβαλλοντικών Σπουδών,

καθώς προσεγγίζει το περιβάλλον διεπιστημονικά. Σύμφωνα με μια δεύτερη προσέγγιση, η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων ενταγμένων στο ήδη υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι που απαιτεί τη στενή συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων αναφορικά με ένα κοινό θέμα, αλλά και τη σύνδεση των ποικίλων μαθημάτων.

Γενικότερα, το διεπιστημονικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από ευλυγισία και προσαρμοστικότητα, απαιτεί εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και προσθέτει επιπλέον ύλη στο ωρολόγιο πρόγραμμα, γι' αυτό και θεωρείται κατάλληλο για μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων (Γαρδέλη, 1986).

- **Ολιστικό μοντέλο:** το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από ολιστικότητα, καθώς εκφράζει με ολιστικό τρόπο, τόσο το περιβάλλον, όσο και τις διάφορες επιστήμες που συνεισφέρουν στην κατανόησή του. Χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση ενός φυσικού χώρου, με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση της «οικολογικής υγείας» του και τη λήψη μέτρων αντιμετώπισης (Unesco - Uper, 1985· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης, που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και η Περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες δεν δεσμεύονται απαραίτητα από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (Χριστόπουλος, 2007).

### 3.2. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εκπαιδευτική δραστηριότητα στοχεύει σε δύο βασικές κατευθύνσεις: α) την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των διδασκομένων σε θέματα περιβαλλοντικά, με την ταυτόχρονη ενεργοποίησή τους και β) το άνοιγμα του σχολείου και τη συνεργασία του με την ευρύτερη κοινωνία μέσω της απόκτησης γνώσεων, της καλλιέργειας δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον και της ενεργής δράσης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, έναντι του περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επιπλέον, ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει αυστηρά καθορισμένες δομές και λειτουργίες, αλλά χαρακτηρίζεται από ευλυγισία και προσαρμοστικότητα, τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο και το εννοιολογικό πλαίσιο, όσο και τη μεθοδολογία, κάτι που την καθιστά διαφορετική και καινοτόμα σε σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Σπυροπούλου & Ρούσσο, 2005).

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα υλοποιούνται σε σαφή, καθορισμένα πλαίσια, στοχεύουν σε συγκεκριμένη κατεύθυνση και ως πηγές γνώσης και ενημέρωσης έχουν το ίδιο το περιβάλλον, τη βιβλιογραφία (βιβλία, άρθρα, διαδίκτυο, κ.α.), αλλά και τον ίδιο τον άνθρωπο. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων



Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν ως βασικό τους σκοπό την απόκτηση εμπειριών μέσα από το περιβάλλον, την καλλιέργεια ενδιαφέροντος και ευαισθητοποίησης αναφορικά με το περιβάλλον, αλλά και την ανάληψη ενεργούς δράσης (Palmer, 1998).

Για την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι: α) συμμετοχικές, δηλαδή απαιτούν την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων, αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, που υπό άλλες συνθήκες πιθανότατα να μην είχαν αποκαλυφθεί, β) ερευνητικές, δηλαδή οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τη γνώση και κάθετι καινούργιο, μέσω της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, χωρίς να τους προσφέρεται τίποτα έτοιμο και αποτελούν τους ερευνητικούς παράγοντες του προγράμματος, και τέλος γ) διεπιστημονικές, δηλαδή, συνδυάζουν γνώσεις και μεθόδους ποικίλων επιστημών και κυρίως των θετικών, όπως φυσικής, χημείας, μαθηματικών, κ.α.

Πέρα από την παροχή γνώσεων σχετικών με το περιβάλλον και το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία, μέσω της υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων επιδιώκεται η προσαρμογή τους στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών (ενδιαφέροντα, δεξιότητες, ικανότητες, ανάγκες, κ.α.). Η γνώση, αλλά και οι διάφορες ικανότητες και δεξιότητες κατακτώνται μέσω της άμεσης επαφής με το περιβάλλον, καθώς το περιβάλλον αποτελεί, πέρα από αντικείμενο και πηγή μάθησης, πεδίο έρευνας, πεδίο υλοποίησης περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Μέσω των περιβαλλοντικών πρακτικών και της ενεργής δραστηριοποίησης των πολιτών, επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση της ανθρώπινης ζωής (Κούσουλας, Κοσμίδης, 2000).

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν αποτελούν μια απλή καταγραφή στοιχείων, αλλά περιλαμβάνουν ποικίλα θέματα, που προσεγγίζονται με διεπιστημονικό τρόπο, σχεδιάζονται και οργανώνονται από υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και στηρίζονται στον σκοπό και στους στόχους της Περιβαλλοντικής Αγωγής (Καλαϊτζίδης, Ουζούνης, 2000).

Οι συμμετέχοντες σε περιβαλλοντικά προγράμματα αντιλαμβάνονται πως η μάθηση είναι ανακαλυπτική, καθώς μαθαίνουν μέσω της δράσης, χωρίς να τους προσφέρεται κάτι έτοιμο. Διδάσκονται με καινοτόμες μεθόδους, τεχνικές που ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, καλλιεργείται το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσεται το αίσθημα της ευθύνης και της ευαισθητοποίησης έναντι του περιβάλλοντος και τέλος αντιλαμβάνονται τον καταλυτικό ρόλο της κοινωνίας και των επιμέρους ομάδων της. Οι μαθητές/τριες, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προβληματίζονται, ευαισθητοποιούνται και οικοδομούν σιγά σιγά την ταυτότητα ενός μελλοντικού ενεργού πολίτη, που θα λαμβάνει δράση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και θα προβλέπει μελλοντικές καταστάσεις (Hawthorne & Alabaster, 1999· Rickinson, 2001).

Όσον αφορά τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι περισσότερο δραστηριότητες, που υλοποιούνται με τη μέθοδο project, και οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προβλημάτων, αλλά και στην ανάληψη ενεργούς δράσης, μέσω της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία (Unesco - Unep, 1977).

Μερικές από τις θεματικές ενότητες που πραγματεύεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τη διεξαγωγή των προγραμμάτων της είναι οι εξής: η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση του αέρα, η ρύπανση του νερού και η μείωση των αποθεμάτων του, η ερημοποίηση και η διάβρωση του εδάφους, η αλόγιστη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, η αειφορική διαχείριση των δασών, η βιοποικιλότητα, η διαχείριση των απορριμμάτων, η δραστηριοποίηση των ανθρώπων και οι ανθρώπινες σχέσεις (ισότητα, αλληλεγγύη, ανθρώπινες αξίες, κ.α.) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003).

Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω της ενεργητικής μάθησης και της ομαδικής εργασίας, καλλιεργούνται δεξιότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας, φαντασίας, κ.α. Επιπλέον, εξαιτίας του ότι αποτελεί μια μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, να μην είναι μόνο παθητικοί αποδέκτες, να ερευνούν, να προβληματίζονται και να αποτιμούν οποιαδήποτε πληροφορία δέχονται, σκεπτόμενοι κριτικά (Δαφέρμος, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η Περιβαλλοντική Αγωγή οφείλει να αποτελεί μέρος των προγραμμάτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και στα πλαίσιά της να διεξάγονται έρευνες, που θα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε περιβαλλοντικά, κοινωνικά ζητήματα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και την παρακίνησή τους για άμεση δράση και αντιμετώπιση των κύριων οικολογικών προβλημάτων. Με άλλα λόγια στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, με σκοπό την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, που θα στηρίζεται στις αρχές της αειφορίας (Σπυροπούλου, 2001“).

### **3.3. Παιδαγωγικές Μέθοδοι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, χρησιμοποιεί ποικίλες και καινοτόμες παιδαγωγικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Οι μέθοδοι αυτές, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, εκφράζουν τις διδακτικές αρχές και καλλιεργούν νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποικίλες παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς η διδασκαλία δεν είναι συμβατική με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Αξιοποιώντας αυτές τις καινοτόμες μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί

επιδιώκουν την υλοποίηση των αρχών και στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω της ανάπτυξης ενδιαφέροντος και ενεργούς συμμετοχής των διδασκομένων. Για την επιλογή κάθε φορά της κατάλληλης μεθόδου, λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των συμμετεχόντων, αλλά και ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω του προγράμματος (Χασάπης, 2000). Παρακάτω θα αναφερθούμε σε μερικές από τις πιο βασικές παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούνται κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

**Μέθοδος Project:** αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο αξιοποίησης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς στηρίζεται στη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, δίνει ελευθερία στους συμμετέχοντες, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και αυτενέργειά τους, βασίζεται στα ενδιαφέροντά τους και τους προτρέπει στην ανάληψη πρωτοβουλιών, όσον αφορά τη διαμόρφωση του πλαισίου δράσης, τον τρόπο διεξαγωγής των δράσεων και την ολοκλήρωση και αξιολόγηση του προγράμματος. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στα διαλείμματα ανατροφοδότησης που βοηθούν τους συμμετέχοντες να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο υλοποίησης ή τους στόχους των δράσεων τους και την οργάνωση του προγράμματος. Τέλος, ως παιδαγωγική μέθοδος θεωρείται ολοκληρωμένη και μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους (Βαϊνά, 1996· Παρασκευόπουλος, 1999· Χοντολίδου, 2000).

**Μελέτη Πεδίου:** οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες υλοποιούνται στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, προσφέροντας στους συμμετέχοντες άμεση επαφή με αυτό, πληρέστερη κατανόησή του και των αλληλεπιδράσεών του, αλλά και διαμόρφωση θετικών στάσεων για το περιβάλλον και τα ζητήματά του και ιδιαίτερα για την περιοχή, όπου πραγματοποιείται η μελέτη πεδίου (Βασάλα, 2007). Για την διεξαγωγή, όμως, τέτοιου είδους δραστηριοτήτων απαιτείται καλή οργάνωση, προετοιμασία και οι στόχοι να έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες, ώστε να τους παρακινούν για ενεργό συμμετοχή, αλληλεπίδραση με το χώρο, προσφέροντάς τους πλούσια ερεθίσματα, καθιστώντας την επίσκεψη στο πεδίο αποτελεσματική (Φλογαΐτη, 1998). Χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι το γεγονός ότι στοχεύει περισσότερο στη διαδικασία, παρά στο περιεχόμενο και υλοποιείται σε τρία στάδια. Αρχικά, τίθενται οι στόχοι, σχεδιάζονται οι κατάλληλες δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και διαμορφώνονται τα φύλλα εργασίας που θα δοθούν στους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η επίσκεψη στο πεδίο, διεξάγονται οι δραστηριότητες και συμπληρώνονται τα φύλλα εργασίας. Τέλος, έχοντας συλλέξει πληροφορίες και υλικό, επιστρέφουν στο σχολικό χώρο, το επεξεργάζονται και το παρουσιάζουν στη σχολική κοινότητα (Βασάλα, 2007).

**Εργασίες σε Ομάδες:** η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, καθώς προτρέπει τους μαθητές/τριες να συνεργάζονται, να συμμετέχουν και να επικοινωνούν, αποτυπώνοντας τις ιδέες και τις σκέψεις τους. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες, μέσω της συζήτησης και της επιχειρηματολογίας, καταλήγουν στην επιλογή και

εφαρμογή της αποτελεσματικότερης απόφασης και λύσης. Έτσι, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των μελών της ομάδας, η δέσμευση για την τήρηση και εφαρμογή αυτής της απόφασης είναι ακόμα πιο ισχυρή (Ματσαγγούρας, 1999).

**Επίλυση Προβλήματος:** η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ασχολείται με τα περίπλοκα και πολυδιάστατα περιβαλλοντικά προβλήματα, των οποίων η αντιμετώπιση είναι δύσκολη και υπάρχουν ποικίλες και διαφορικές λύσεις, ανάλογα με τις συνθήκες και την περιοχή, που εκδηλώνεται το πρόβλημα, οπότε η χρήση της έννοιας του προβλήματος είναι ιδιαίτερα συχνή. Μέσω αυτής της μεθόδου, οι συμμετέχοντες παρατηρώντας, συλλέγοντας και αναλύοντας στοιχεία, διατυπώνοντας υποθέσεις, εξάγοντας συμπεράσματα και πιθανές προτεινόμενες λύσεις, οδηγούνται στην επίλυση του προβλήματος, συμμετέχοντας ενεργά και καλλιεργώντας δεξιότητες επίλυσης ποικίλων ζητημάτων και προβληματισμών. Μ' αυτό τον τρόπο η αφομοίωση της γνώσης είναι αποτελεσματικότερη (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998).

**Πείραμα:** το πείραμα αποτελεί αναπόσπαστο λειτουργικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάθε βαθμίδας και εστιάζει στην παροχή ελεγχόμενων εμπειριών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να οικοδομήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και έννοιες, μέσω της αυτενέργειας. Ο καθορισμός του θέματος, η παρουσίαση των δεδομένων, η υλοποίηση τους πειράματος, η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, ο προβληματισμός και η ανασκόπηση για την όλη διαδικασία αποτελούν τα βασικά στάδια της μεθόδου (Unesco-Unep, (IEEP), 1985·Μαυρικάκη, 2001·Ashbrook, 2003).

**Καταιγισμός Ιδεών:** η μέθοδος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο αρχικό στάδιο του περιβαλλοντικού προγράμματος, καθώς ενθαρρύνει την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των συμμετεχόντων αναφορικά με το θέμα που έχει θέσει υπό συζήτηση ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί στους συμμετέχοντες τους κανόνες, τη θεματική, τη διάρκεια, τον ρόλο του ως συντονιστής και διατυπώνει μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, προκειμένου να επιτευχθεί ο καταιγισμός ιδεών. Καταγράφονται όλες οι ιδέες που διατυπώνονται από τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια γίνεται ομαδοποίησή τους, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων, στα πλαίσια ενός εποικοδομητικού διαλόγου (Jarvis, 2004· Courau, 2000).

**Χαρτογράφηση Εννοιών:** η χαρτογράφηση εννοιών, ως παιδαγωγική μέθοδος επιδιώκει την ανάδειξη της αλληλοσυσχέτισης μεταξύ διαφόρων εννοιών, στηριζόμενη στον εποικοδομητικό διάλογο και στην αρχή ότι η γνώση οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή/τρια. Όσον αφορά το μάθημα της Περιβαλλοντική Αγωγής, ο χάρτης εννοιών χρησιμοποιείται κυρίως για τη διερεύνηση των απόψεων και πεποιθήσεων των μαθητών/τριών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και για την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με αυτά (Βασιλοπούλου, 2001). Συνήθως, οι εννοιολογικοί αυτοί χάρτες περιλαμβάνουν έννοιες, οι οποίες ιεραρχούνται από τις πιο γενικές και περιεκτικές στις πιο ειδικές, συγκεκριμένες και λιγότερο περιεκτικές (Χατζηγεωργίου, 2001).

**Παιχνίδι Ρόλων:** ως διδακτική μέθοδος εξασκεί τους εκπαιδευόμενους στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη των αποτελεσματικότερων αποφάσεων, μέσω της δραματοποίησης μιας κατάστασης, αναδεικνύοντας τις συγκρούσεις, τις αντιθέσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων ομάδων (Simonpeaux, 2001· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003· Rogers, 2007). Αποτελεί ολιστική μέθοδο, η οποία καλλιεργεί στάσεις, συμπεριφορές, ικανότητες και οικοδομεί τη γνώση, συμβάλλοντας στην κατανόηση περίπλοκων ζητημάτων και στην ανάδειξη των αξιών των συμμετεχόντων (Turner, 1992· DeNeve & Hepper, 1997· Bell, 2001· Klesen, 2005· Kraus, 2008· Μουστάκας & Τσακίρης, 2008· Δημητρίου & Φλογαΐτη, 2008· Μουστάκας, κ.α, 2008· Δημητρίου, 2009).

**Μελέτη Περίπτωσης:** η μέθοδος αυτή μελετά μια συγκεκριμένη περίπτωση, π.χ. ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, αναλύοντας και συγκρίνοντάς την με άλλες παρόμοιες καταστάσεις. Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας εκφράζουν τις απόψεις, τα συναισθήματά τους και προτείνουν λύσεις αναφορικά με το θέμα. Οι απόψεις αυτές παρουσιάζονται στην τάξη, έτσι ώστε να γίνει σύνθεσή τους και να καταλήξουν όλες οι ομάδες σε μια κοινά αποδεκτή λύση (Ιωσηφίδης, 2003· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005· Cohen, Manion & Morisson, 2007).

**Αντιπαράθεση:** αυτή η μέθοδος συνιστά μια μορφή συζήτησης, όπου οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες, συλλέγουν το απαραίτητο υλικό για την σφαιρική προσέγγιση του θέματος, ορίζεται ένας συντονιστής και αντικειμενικός κριτής της συζήτησης, η κάθε ομάδα ορίζει έναν εκπρόσωπο, ο οποίος παρουσιάζει τις απόψεις της ομάδας του και μέσω δευτερολογιών και υποβολής ερωτήσεων, γίνεται αντικειμενική αξιολόγηση των επιχειρημάτων της κάθε ομάδας και καταλήγουν σε μια ομόφωνη απόφαση (Branham, 1991· Mavrikaki & Kyridis, 2002· Μαυρικάκη, 2004· Δημητριάδης & Φακάζη, 2009).

**Περιβαλλοντικό Μονοπάτι:** η μέθοδος αυτή υλοποιείται στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. μονοπάτι στο δάσος, στη γειτονιά, κ.α.), έχει συγκεκριμένους στόχους και παιδαγωγικές δραστηριότητες, αλλά και προκαθορισμένους σταθμούς. Η προετοιμασία κατέχει καταλυτικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή ενός περιβαλλοντικού μονοπατιού, καθώς είναι απαραίτητο να έχει σχεδιαστεί ένα φύλλο εργασίας, ο χάρτης της διαδρομής με τις στάσεις που θα πραγματοποιηθούν και οι πληροφορίες που θα πρέπει να δοθούν στους συμμετέχοντες για την συγκεκριμένη περιοχή. Η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει δραστηριότητες, που θα υλοποιηθούν στα πλαίσια της τάξης, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία των δεδομένων, η ανταλλαγή απόψεων και βιωμάτων και η σύνδεση όλων αυτών με την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999· Δημητρίου, 2009).

**Παιχνίδια:** η παιδαγωγική αυτή μέθοδος είναι από τις πιο ευχάριστες και διασκεδαστικές, προτρέπει και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και ενεργό δράση όλων, ακόμα και των πιο διστακτικών, εμπλουτίζει τις γνώσεις και τα βιώματά τους και ενισχύει το ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων, ώστε να συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων (Hewitt, 1997·

Ballantyne & Packer, 2005). Σ' ένα αρχικό στάδιο πραγματοποιείται η προετοιμασία της όλης διαδικασίας, διατυπώνονται οι κανόνες και γνωστοποιείται ο σχεδιασμός. Στη συνέχεια, γίνεται ο καταμερισμός των εργασιών και υλοποιείται το παιχνίδι. Στο τελικό στάδιο, γίνεται αποτίμηση και ανακεφαλαίωση της όλης διαδικασίας, μέσω συζήτησης, εστιάζοντας στα βασικότερα σημεία (Βλαστάρης, Σκαναβή & Πετρενίτη, 2008).

**Ηθικό Δίλημμα:** αποτελεί μια εκπαιδευτική στρατηγική, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιμετωπίσουν μια προβληματική κατάσταση, πραγματική ή υποθετική, στη βάση της ηθικής. Αρχικά, επιλέγεται ένα θέμα που προκαλεί την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, οι οποίοι χωρίζονται σε ομάδες, τίθεται το ηθικό δίλημμα από τον εκπαιδευτικό και η κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει τον τρόπο με τον οποίο θα στηρίζει την θέση της. Ένα μέλος της κάθε ομάδας, ο λεγόμενος συντονιστής, κοινοποιεί τη θέση της ομάδας του στις υπόλοιπες ομάδες, επιχειρηματολογώντας και αναδεικνύοντας τις αξίες πάνω στις οποίες βασίστηκαν για την τελική τους απόφαση. Ακολουθεί μια νέα συζήτηση για επαναπροσδιορισμό των απόψεων της κάθε ομάδας, έτσι ώστε να γίνει σύνθεση όλων των απόψεων και να διεξαχθεί ένα τελικό συμπέρασμα. Μέσω της τελικής συζήτησης, που λειτουργεί ως μορφή αξιολόγησης, αναδεικνύονται οι αξίες που αποκόμισε ο κάθε συμμετέχοντας (Kidder, 2002· Lind, 2004· Παπαδομαρκάκης, 2008· Τσακίρης, κ.α., 2008).

### **3.4. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας, γι' αυτό και η ανάγκη κατάλληλης και οργανωμένης εκπαίδευσής του είναι απαραίτητη και πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα. Ένας επιπλέον λόγος που καθιστά επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αποτελεί το γεγονός πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μαθησιακή διαδικασία δεν υλοποιείται, ούτε στηρίζεται στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, καθώς δεν αποτελεί ένα μάθημα με συγκεκριμένη ύλη, αλλά εμπλουτίζει και εμπλουτίζεται μέσω όλων των μαθημάτων, προσεγγίζοντας το κάθε θέμα με διεπιστημονικό τρόπο (Stevenson, 1987· Glasgow, 1996).

Μέσω της επιμόρφωσης αυτής, οι εκπαιδευτικοί θα αντιληφθούν και θα κατανοήσουν καλύτερα τους στόχους, τη φιλοσοφία και την αξία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και θα αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για την ένταξη και εφαρμογή της σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Unesco - Uner, 1986). Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί επαρκείς έρευνες αναφορικά με το ποιες είναι οι βασικές γνώσεις και οι ικανότητες που πρέπει να διέπουν και να χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτικό κατάλληλο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δασκολιά, 2000). Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, επιζητούν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με τη φιλοσοφία

και ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με τα οικολογικά προβλήματα, με την αιμοφορία, με τις παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση και σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση, κ.α. (Αθανασάκης, 2000β).

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική εξαιτίας της σύγχρονης πραγματικότητας, όπου τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τόσο σε τοπικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, ολοένα και αυξάνονται. Η επιμόρφωση θα αποτελέσει την υποστηρικτική δύναμη για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αλλαγή, κάτι που επιζητά η σύγχρονη εποχή.

Το 1881, για πρώτη φορά διατυπώθηκε η έννοια της επιμόρφωσης και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1904, αφορούσε και τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας. Τη διεξαγωγή της είχαν αναλάβει τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), καθώς και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ). Μετά το πέρας σχεδόν 70 χρόνων τα ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, λόγω των λειτουργικών και οργανωτικών αδυναμιών που παρουσίαζαν, καταργήθηκαν και το ρόλο τους ανέλαβαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) (Σπυροπούλου, 2000).

Η επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, 1977-1983, αποτελεί το προπαρασκευαστικό στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιούνται ποικίλες δράσεις, ιδρύονται κέντρα μελετών, υλοποιούνται σεμινάρια, κ.α. Έλληνες εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης στα πλαίσια Διεθνούς Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ ακόμα 20 Έλληνες εκπαιδευτικοί μετεκπαιδεύονται σε περιβαλλοντικό κέντρο της Γαλλίας. Επιπλέον, σ' αυτή την πρώτη φάση εκδόθηκε το πρώτο εγχειρίδιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η χώρα μας έλαβε μέρος στα δίκτυα σχολείων, με σκοπό την προώθηση του θεσμού της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα (Φραγκούλης, 2000).

Κατά τη δεύτερη φάση, 1983-1991, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης συγκροτεί ομάδα επιμορφωμένων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, την προτροπή ένταξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία και την εύρεση λύσεων για τα οικολογικά ζητήματα. Το 1987, η ΕΟΚ αναλαμβάνει τη χρηματοδότηση για την υλοποίηση 100 περιβαλλοντικών προγραμμάτων και οι βαθμίδες της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ ένα τέτοιο επιμορφωτικό σεμινάριο διεξάγεται την ίδια χρονιά και στις Σπέτσες. Ο ΟΕΔΒ, το 1989, εκχωρεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες φυλλάδιο με τίτλο «Σχολείο και Περιβάλλον» και έτσι το 1991, παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται στα ΠΕΚ. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, δημιουργείται ο θεσμός του Υπεύθυνου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Νόμο 1892/90, για κάθε Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης κάθε νομού και ορίζονται με σαφήνεια οι

αρμοδιότητές του. Οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Φραγκούλης, 2000).

Η τρίτη φάση, 1992-2000, είναι πιο συστηματική από τις δύο προηγούμενες, καθώς τόσο η πολιτεία, όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ, το 1992, για την πληρέστερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τη μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εκδίδει το πρώτο της εγχειρίδιο. Παράλληλα, σε κάθε μέρος της Ελλάδας διοργανώνονται ημερίδες, συνέδρια και σεμινάρια, προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί όλος ο εκπαιδευτικός κόσμος. Σημαντικές είναι οι εξελίξεις που πραγματοποιούνται το 1993, καθώς ιδρύεται το πρώτο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αχαΐα και η πρώτη Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Αγωγή, αλλά και τυπώνονται και εκδίδονται τα πρώτα περιοδικά. Μια χρονιά αργότερα, το 1994, το πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων εμπλουτίζεται με διδακτικά αντικείμενα που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υλοποιείται Πανευρωπαϊκή Συνάντηση για την Περιβαλλοντική Αγωγή στο ΚΠΕ Κλειτορίας και εξακολουθούν να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια ανά περιοχή, από τα ΠΕΚ, συνέδρια και συμπόσια από τις πανεπιστημιακές κοινότητες και άλλους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ. Η τρίτη αυτή φάση, ολοκληρώνει τον κύκλο της με τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς σε πανελλήνιο επίπεδο, από το 1999 έως και σήμερα, στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (Φραγκούλης, 2000).

Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί πως για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξέχοντα ρόλο κατέχει και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω του θεσμού του Ελεύθερου Ανοικτού Πανεπιστημίου, όπου οι σπουδές διεξάγονται χωρίς την άμεση επαφή του διδασκόμενου με τον διδάσκοντα, αλλά προσφέρουν άλλα πλεονεκτήματα, όπως είναι η επιμόρφωση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εξελίξεις και απαιτήσεις (Ματραλής, 1998).

Συμπερασματικά, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς η επιτυχημένη υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, προϋποθέτει οργάνωση, διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, αντίληψη και κατανόηση της σχέσης αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ του φυσικού, κοινωνικού, πολιτιστικού και οικονομικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε η γνώση να προσδιορίζεται με ολιστικό, καινοτόμο, διερευνητικό και βιωματικό τρόπο (Unesco - Unep, 1994· Αθανασάκης & Κουσουρή, 1999· Αθανασάκης, 2000).



### 3.5. Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα των Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ο εκπαιδευτικός, όπως ανέφερα και παραπάνω, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην επίτευξη των σκοπών και στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η επιτυχία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασίζεται στον περιβαλλοντικό εκπαιδευτή, ρόλο τον οποίο μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός μέχρι και ένας ξεναγός, και μέσω των ικανοτήτων του να αποσαφηνίζει με ακρίβεια τα μηνύματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά και να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και δράση όλων των συμμετεχόντων και της ευρύτερης κοινωνίας (Jurin, Danter & Roush, 2000· Σακελλάρη, 2001). Γι' αυτό το λόγο, παρακάτω, θα παραθέσω μερικά από τα θεμελιώδη γνωρίσματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτή Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η North American Association of Environmental Education (1999) υποστηρίζει πως ένας περιβαλλοντικός εκπαιδευτής οφείλει να διακατέχεται από τα εξής γνωρίσματα:

- να κατέχει γνώσεις αναφορικά με την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα βασικά της γνωρίσματα, το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της, τον τρόπο εξέλιξής της, αλλά και υλοποίησής της
- να έχει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο αναφορικά με τα περιβαλλοντικά συστήματα και τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά και να επιδιώκει τη διαρκή του ενημέρωση για τις εξελίξεις στον τομέα της Περιβαλλοντικής
- να διακατέχεται από υπευθυνότητα έναντι της υποχρέωσης και του καθήκοντος που έχει να επιτελέσει
- να έχει την ικανότητα να αξιοποιεί ποικίλες πηγές πληροφόρησης σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογίας, προβαίνοντας στο σχεδιασμό προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- να κατέχει την ικανότητα διδασκαλίας με διεπιστημονικό τρόπο και να επιδιώκει την παροχή εφοδίων στους εκπαιδευομένους για την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (NAEE, 1999).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτές πρέπει να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου θα ενθαρρύνεται η μάθηση, θα παρέχεται βοήθεια και καθοδήγηση στους εκπαιδευόμενους για την απόκτηση γνώσης και θα ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Stapp & Cox, 1974). Για την επίτευξη, λοιπόν, των παραπάνω, οι εκπαιδευτές οφείλουν:

- να σέβονται και να ακούν με προσοχή τις σκέψεις και απόψεις των συμμετεχόντων (Pennock & Bardwell, 1994)
- να μεταδίδουν τις γνώσεις τους, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις ελλείψεις τους και επιδιώκοντας την κάλυψή τους (Pennock & Bardwell, 1994)

- να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που θα παρακινεί τους συμμετέχοντες να μάθουν, θα τους δημιουργεί συναισθήματα οικειότητας, άνεσης και θα ενθαρρύνει τη μεταξύ τους συνεργασία (Simmons et al., 1999)
- να προσφέρουν εμπειρίες και να ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των διδασκομένων (Glasgow, 1996).

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η National Science Teachers Association, υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτές οφείλουν να έχουν και τα παρακάτω χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- να γνωστοποιούν και στους υπόλοιπους συναδέλφους τις κατευθυντήριες αρχές και οδηγίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- να προτρέπουν και να ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις εξελίξεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- να θέτουν ακριβείς και ξεκάθαρους στόχους όσον αφορά τη προσδοκώμενη συμπεριφορά των συμμετεχόντων
- να καλλιεργούν στους συμμετέχοντες την ικανότητα πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται
- να επιλύουν οποιαδήποτε ζητήματα προκύπτουν με δίκαιο και τίμιο τρόπο (National Science Teachers Association, 2002).

### **3.6. Ανασταλτικοί Παράγοντες Υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Μολονότι, η ύπαρξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετρά περισσότερα από τριάντα χρόνια, παρατηρούνται προβλήματα, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια εφαρμογής των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Ενώ, λοιπόν, σύμφωνα με έρευνες παρατηρήθηκε ότι τη δεκαετία του 70', η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γνώρισε σημαντική πρόοδο, τη δεκαετία του 80' άρχισαν τα πρώτα σημάδια της καμψής της, μέσω της μείωσης των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως μετά από τόσα χρόνια, αρκετοί εκπαιδευτικοί, επιβλέποντες, διευθυντές, ακόμα και εκπαιδευτές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τη φύση και τη στοχοθεσία της Περιβαλλοντικής Αγωγής (Hametal, 1987· Mcleish, 1993· Rooyen, 1998). Γι' αυτό και παρακάτω γίνεται αναφορά στις αιτίες δυσκαμψίας και στους πιο βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α., το 1987, διαπιστώθηκε ότι τροχοπέδη στην υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων αποτελούν:

- Εννοιολογικοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο, τη φύση και τη θέση που κατέχει στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

- Εκπαιδευτικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το πόσο προετοιμασμένοι αισθάνονται για την υλοποίηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.
- Οργανωτικοί παράγοντες, οι οποίοι έχουν να κάνουν με θέματα οργάνωσης, όπως έλλειψη χρημάτων, χρόνου, δυσχέρειες στην μετακίνηση, κ.α.
- Η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί έναντι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε σύγκριση με άλλες σχολικές δραστηριότητες (Hametal, 1987).

Επιπρόσθετες έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ελλείψεις ή και λανθασμένες γνώσεις, ελλιπής επιμόρφωση αναφορικά με την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τις έννοιες της φύσης και του περιβάλλοντος, αλλά και για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Ham & Sewing, 1987/88· Schymansky, 1993· Aaron, 1994· Boyesetal, 1995· Παπαδημητρίου, 1995· Hillmanetal, 1996 · Dove, 1996· Koulaidis & Christidou, 1999 · Summersetal, 2000, 2001 · Papadimitriou, 2001· Mosothwane, 2002· Khalid, 2003· Flogaiti & Agelidou, 2003). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν πληρέστερη και βαθύτερη γνώση, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών, να επιλύουν τις απορίες τους, να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους και να καλύπτουν τις ανεπάρκειες και τα λάθη που κρύβουν τα σχολικά εγχειρίδια (Soyibo, 1995· Summersetal, 2001· Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε., 2003).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, πέρα από την έλλειψη γνώσεων, είναι προβληματισμένοι και ως προς την αξιοποίηση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων κατά την εφαρμογή και υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η αξιοποίηση της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, όπως είναι η ομάδα των συμμετεχόντων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά και οι ανάγκες τους, οι εκπαιδευτικές περιστάσεις, οι σχολικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αλλά και οι γνωστικές στρατηγικές (Παπαμιχαήλ, 1994).

Αναφορικά με την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εντοπίζονται επιπλέον προβλήματα που αφορούν τη δομή, τη διάρθρωση, την οργάνωση, αλλά και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοια χαρακτηριστικά προβλήματα αποτελούν η ακαμψία του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, η έλλειψη χρόνου και η πίεση για διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, αλλά και η έλλειψη και δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, οι γονείς, αρκετά συχνά, παρεμποδίζουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, έχοντας ανησυχία για την απόκλιση από την τυπική εκπαίδευση, αλλά και η ανεπαρκής ενημέρωση και πληροφόρηση των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, αναφορικά με το θεσμό της Περιβαλλοντικής Αγωγής, οδηγεί στην παρεμπόδιση υλοποίησής της. Ακόμα, οι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες, κυρίως όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία, η ελλιπής χρηματοδότηση και η αδυναμία εφαρμογής των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων για τη δημιουργία αυριανών ενεργών, συνειδητοποιημένων και συνεργάσιμων πολιτών, αποτελούν μερικούς από τους επιπλέον ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή

της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Παπαμιχαήλ, 1994· Ποτηροπούλου, Μ., Αντωνακούδη, Μ., Ρόζη, Α. & Αρκτοπούλου, Α., 1996· Γεωργόπουλος, Α., 1998).

Οι παραπάνω δυσκολίες στην εφαρμογή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, συμβάλλουν στο γεγονός ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή, όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία, βρίσκεται στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων και στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ενώ έχουν μια θετική στάση έναντι των περιβαλλοντικών ζητημάτων, εμφανίζονται διστακτικοί ως προς την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων (Σαμαντάς, 1991). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μια διαφορετική στάση έναντι των δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε σύγκριση με άλλες δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, κάτι το οποίο υποστηρίζει και ο Γεωργόπουλος (1997), ο οποίος αναφέρει πως όσοι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν περιβαλλοντικά προγράμματα, δεν το έκαναν τόσο για την ενασχόλησή τους με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά αποτέλεσε το πρόσχημα, ώστε να μπορέσουν να ξεφύγουν από τις αυστηρές και πιεστικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργόπουλος, 1997).

Ακόμα, σύμφωνα με άλλες έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως υπήρχαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την εκτίμηση των περιβαλλοντικών κινδύνων, κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επιπλέον, οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις αφορούν τον τρόπο προσέγγισης, αλλά και τις δράσεις που υλοποιούν, γι' αυτό και ο μεταξύ τους διάλογος δεν μπορεί να είναι εποικοδομητικός. Οι έρευνες αυτές απέδειξαν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να απλοποιούν τις εκτιμήσεις τους αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να μην τα προσεγγίζουν με διεπιστημονικό τρόπο. Αποδέχονται ότι όλα είναι «άσχημα», δέχονται άκριτα πληροφορίες και δεν ερευνούν για την έγκυρη και θεμελιώδη γνώση που αφορά τα ζητήματα αυτά του περιβάλλοντος (Ράπτης, 2000· Κρίβας, 2003).

Συμπερασματικά, για να καταστεί η Περιβαλλοντική Αγωγή προτεραιότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της Ελλάδας, όσο και του εξωτερικού, απαιτείται ακόμη να γίνουν πολλά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διακατέχονται από αυτοπεποίθηση και να έχουν τη θέληση να εφαρμόζουν περιβαλλοντικά προγράμματα, ενσωματώνοντάς τα στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Να πραγματοποιούνται επιμορφώσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και να εξασκηθούν στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, με σκοπό την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (DiEnno & Hilton, 2005). Τέλος, να δοθεί έμφαση στην διδασκαλία της υπευθυνότητας, της αλληλεγγύης, της ειρήνης, της δημοκρατίας και της ενεργού δράσης και συμμετοχής των εκπαιδευομένων (NAAEE, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 4.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τις τελευταίες δεκαετίες, ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό αντικείμενο προς μελέτη και έρευνα. Το ενδιαφέρον άρχισε στα πλαίσια της γενικής παιδείας, όπου παρατηρήθηκαν μαθητές/τριες, οι οποίοι παρουσίαζαν δυσκολίες, με αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοσή τους στο σχολείο, χωρίς όμως να εμφανίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα ανάπτυξης ή νοητικές διαταραχές (Τζουριάδου, 1995· Τζουριάδου, 2011). Οι διαρκείς και ποικίλες ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις και αναζητήσεις των επιστημόνων, είχαν ως απότοκο τη δημιουργία πολλών και ποικίλων ορισμών των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίοι διαμορφώθηκαν ανάλογα με τις ισχύουσες αντιλήψεις της κάθε εποχής αναφορικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 1998· Παντελιάδου, 2000). Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, κατά καιρούς, δέχονται διαρκώς κριτική ανάλυση και προσαρμογή, καθώς η ολιστική και συστηματική μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά την έγκαιρη διάγνωση, αλλά και αντιμετώπισή τους (Ysseldyke, 2005).

Οι πρώτες προσπάθειες επιστημονικής προσέγγισης των Μαθησιακών Δυσκολιών, βασίστηκαν σε ιατρικά δεδομένα και κλινικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονταν σε εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες μπορεί να προκλήθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά τη γέννηση. Απότοκο των βλαβών αυτών του εγκεφάλου αποτελούν οι ανεπάρκειες στο νευροκινητικό σύστημα και στην αντίληψη, αλλά και οι διαταραχές στα συναισθήματα, στη συμπεριφορά και στη σκέψη, οι οποίες παρεμπόδιζαν την ομαλή και φυσιολογική μαθησιακή διαδικασία και απέκλειαν το άτομο από το «φυσιολογικό» (Strauss&Lehtinen, 1947· Τζουριάδου, 1995· Ζώνιου - Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο, η γέννηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, ως αυτόνομο πεδίο, προέκυψε μετά από ανησυχίες και απογοητεύσεις, τόσο των επιστημόνων, όσο και των γονέων, οι οποίοι παρατηρούσαν, ολοένα και πιο συχνά, παιδιά, τα οποία να μην φαινόταν να μάθουν, αλλά στην ουσία παρουσίαζαν δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα να υπολείπονται της τάξης και να εμφανίζουν υποεπίδοση σε σχέση με το αναμενόμενο επίπεδο (Wong, 1998· Smith, 2004· McGill & Allington, 2011). Έτσι, λοιπόν, το 1962, ο Samuel Kirk, διαφωνώντας με τους όρους που αποδίδονταν, ως τώρα, στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, όπως «εγκεφαλική δυσλειτουργία ή βλάβη», θεώρησε πως ο πιο αντιπροσωπευτικός όρος για τα παιδιά με αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες», τον οποίο και εισήγαγε για πρώτη φορά σε ένα συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Σικάγο, το οποίο

απευθυνόταν σε γονείς και αφορούσε τις δυσχέρειες μάθησης των παιδιών, που, όμως, δεν οφείλονταν σε νοητική ανεπάρκεια, περιβαλλοντικές αιτίες ή αισθητηριακές δυσκολίες (Barry M. Franklin, 1987· Morrison & Siegel, 1991· Torgesen, 1998· Wong Bernice, 1998· Lawrence J O' Shea, Dorothy J. O' Shea, Bob Algozzine, 1998· Ημέλλου, Ι. Όλγα, 2003· Πόρποδας Κ., 2003· Corinne Roth Smith, 2004· Τζουριάδου, 2011). Ο όρος σταδιακά υιοθετήθηκε από επιστήμονες, που σχετίζονταν με το χώρο της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών, αλλά και από τους ίδιους τους γονείς, που είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς ως όρος δεν προμηνύει κάποια σοβαρή δυσκολία, όπως αποτελεί η νοητική υστέρηση (Πολυχρόνη, κ.α., 2006).

Σύμφωνα με τον Kirk, ως Μαθησιακή Δυσκολία ορίζεται η *«καθυστέρηση, δυσλειτουργία ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες διεργασίες του λόγου, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς, η οποία προκύπτει από ψυχολογικές μειονεξίες που, πιθανώς, οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή/και σε συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής ανεπάρκειας ή περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών παραγόντων»*(Kirk, 1962·D. P. Hallahan, J. H. Kauffman, J. W. Lloyd, 1996· Lawrence J O' Shea, Dorothy J. O' Shea, Bob Algozzine, 1998· Wong, 1998· Grigorenko, 2008· Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011· Τζουριάδου, 2011). Ο Kirk προσεγγίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες από την παιδαγωγική σκοπιά και αναδεικνύει την ανάγκη για ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, δίνει έμφαση στα προβλήματα που σχετίζονται με τις ψυχολογικές διεργασίες και στις επιπτώσεις που προκαλούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και επομένως στη σχολική επίδοση. Ωστόσο, ως ορισμός δημιουργεί συγχύσεις, καθώς αποδίδει τις Μαθησιακές Δυσκολίες και σε νευρολογική δυσλειτουργία, αλλά και σε συναισθηματικές, συμπεριφορικές δυσχέρειες (Τζουριάδου, 1990α· Τζουριάδου, 1995· Kavale & Forness, 2000).

Λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία 1980-1990, προτάθηκε από την Ενιαία Εθνική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) ο πιο ακριβής και ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα ορισμός, ο οποίος προβάλλει τα νέα ερευνητικά επιτεύγματα στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών και είναι ιδιαίτερα αποδεκτός και από τη χώρα μας (Pumfrey & Reason, 1991· Rourke, Byron & DelDotto, Jerel, 1994· Wong, 1996· Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο ορισμός αυτός διατυπώθηκε από τον Hammill, το 1990, και είναι ο ακόλουθος: *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος*

και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Παρότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. Αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»(Hammill, 1990· Παντελιάδου, 2011).

Ο ορισμός που διατυπώθηκε από τον Hammill είναι πλήρης, σαφής και περιγραφικός, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη διεπιστημονική θεώρηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μάτη - Ζήση, 2004). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες προσεγγίζονται ολιστικά, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που τις προξενούν, καθώς και στον πρωτογενή τους χαρακτήρα, αναδεικνύοντας το γεγονός πως δεν προέρχονται από άλλες διαταραχές και πως διαφοροποιούνται από αναπηρίες και άλλες τέτοιου είδους καταστάσεις (Heath & Kush, 1991· Σακκάς, 2002· Πολυχρόνη, κ.α., 2006). Επιπλέον, ο ορισμός αυτός αναδεικνύει τον επίμονο χαρακτήρα των Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς είναι εμφανείς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλά και την μηδαμινή επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος όσον αφορά την πρόκλησή τους (Δόικου, 2002).

Επιπροσθέτως, μέσω αυτού του ορισμού γίνεται αντιληπτό πως οι Μαθησιακές Δυσκολίες αντιπροσωπεύουν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, όσον αφορά την εκμάθηση και ορθή χρήση των λειτουργιών του λόγου (ανάγνωση, γραφή, σκέψη, μαθηματικές δεξιότητες και ικανότητες, κ.α.), αλλά και πως είναι εγγενείς, καθώς προέρχονται από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και ακολουθούν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποκτώνται με την είσοδο του μαθητή στο σχολείο, εξαιτίας ακατάλληλης διδασκαλίας ή άλλων σχολικών παραγόντων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν περιλαμβάνουν προβλήματα που σχετίζονται με δυσκολίες στην όραση, στην ακοή, στην κινητικότητα, σε αισθητηριακές ή νοητικές ανεπάρκειες, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμική ή γλωσσική αποστέρηση, ελλιπή μόρφωση, κ.α. Ωστόσο, μπορούν να συνυπάρξουν με άλλες διαταραχές που προέρχονται από νευρολογικά αίτια, χωρίς, όμως, να ταυτίζονται (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Μαθησιακές Δυσκολίες έχουμε όταν το άτομο, χωρίς να έχει κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ του παρέχεται κατάλληλη και πλήρης εκπαίδευση από ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρομάτη, 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό, από τα παραπάνω, οι Μαθησιακές Δυσκολίες εκδηλώνονται σε ποικίλες καταστάσεις και προκειμένου η μελέτη τους να γίνει πιο ακριβής, έχουν ταξινομηθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προβλήματα λόγου και

ομιλίας, όπως δυσχέρειες στην άρθρωση, στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, κ.α. Η δεύτερη κατηγορία αφορά δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως προβλήματα στη γραφή, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά, κ.α., ενώ η τρίτη κατηγορία σχετίζεται με οπτικοκινητικά προβλήματα, όπως είναι η αντίληψη του χώρου (Παντελιάδου, 2011).

Ο τελευταίος και πιο πρόσφατος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών, ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, διατυπώθηκε από το IDEA, το 2004, και είναι ο ακόλουθος: *«Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» σημαίνει διαταραχή σε μια ή σε περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, γραπτής ή προφορικής, η οποία διαταραχή μαρτυρά από μόνη της ελλιπή ικανότητα στην ακουστική αντίληψη, στη σκέψη, στην ομιλία, στη γραφή ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς. Δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται, πρωτογενώς, σε αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, οικονομικά και πολιτισμικά αποστερημένα περιβάλλοντα ή συναισθηματικές διαταραχές»* (Grigorenko, 2008· Candace, Cortiella, 2010).

Σ' αυτό τον νέο και πιο πρόσφατο ορισμό, η μόνη διαφορά που παρατηρείται σε σύγκριση με τους προγενέστερους είναι το γεγονός ότι υιοθετήθηκε ο όρος *«ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»*, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι διάφοροι ερευνητές δεν μπορούσαν να συμφωνήσουν ως προς τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Επιπλέον, με βάση αυτό τον ορισμό, όσοι επαγγελματίες εξειδικεύονται και ασχολούνται με την ειδική αγωγή, τους παρέχεται η δυνατότητα ευελιξίας όσον αφορά τις μεθόδους κατηγοριοποίησης των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Έχουν, δηλαδή, τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στη διακύμανση ή στην ανταπόκριση στην παρέμβαση και αναλόγως να εφαρμόσουν τις κατάλληλες πρακτικές και διαδικασίες (Raso, Mathew, 2009· Candace, Cortiella, 2010· Τζουριάδου, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας και λαμβάνοντας υπόψη τους επίσημους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρούμε πως όλοι οι ορισμοί, παρά την αδυναμία σύμφωνιας, συμφωνούν ως προς τα εξής στοιχεία: α) ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, β) παρατηρείται απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης, γ) η βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι νευρολογική και γενετική και τέλος δ) αποκλείονται οι αισθητηριακές, οικονομικές και πολιτισμικές δυσχέρειες (Πολυχρόνη, κ.α., 2006· McGill, Allington, Richard, 2011).



## 4.2. Ειδική Αγωγή και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η «έκρηξη» της γνώσης, τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, οι μετακινήσεις πληθυσμών, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση, η εκπαιδευτική πραγματικότητα και η σχολική αποτυχία αποτελούν μερικές από τις σύγχρονες, μεγάλες και ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται τις τελευταίες δεκαετίες. Όλες αυτές οι αλλαγές έχουν άμεση επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και κυρίως στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα που τη διέπουν (Segal, 1967).

Η εκπαίδευση, ως αγαθό, θα πρέπει να προσφέρεται σε όλους, ανεξαρτήτως ιδιαίτερων αναγκών ή χαρακτηριστικών, ώστε να δημιουργηθεί ένα «σχολείο για όλους». Αυτή είναι μια αντίληψη που έχει υιοθετηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο και προϋποθέτει αλλαγές, τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας, στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη νοοτροπία τους, στις υποδομές, στα υλικά μέσα και στους πόρους που διατίθενται. Έτσι, λοιπόν, όσον αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες έχει υιοθετηθεί η πολιτική της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των ατόμων αυτών στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, μια πολιτική που απαιτεί ισότητα ευκαιριών (Winzer & Mazurek, 2000). Για την επιτυχή, όμως, φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου, δεν απαιτείται μόνο η ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και η λήψη και εφαρμογή των απαραίτητων μέσων, ώστε να μπορούν να εξυπηρετηθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων αυτών, κάτι που θα συμβάλλει επιπλέον στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους (Hegarty, 1993· Jordan & Powell, 1994· Halpin & Lewis, 1996· Mazurek & Winzer, 2000).

Όσον αφορά την Ειδική Αγωγή στη χώρα μας, υφίσταται για περισσότερα από τριάντα χρόνια, έχοντας αναπτυχθεί σε ποικίλες δομές, λόγω των διαφορετικών κάθε φορά Υπουργείων, φορέων διοίκησης και νομοθεσιών, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ποικιλομορφία αναφορικά με τις παροχές στη διάγνωση και στην εκπαίδευση παρέμβασης και αποκατάστασης. Δυστυχώς, η ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, τα πρώτα χρόνια, πραγματοποιήθηκε με τρόπο αποσπασματικό, μέσω του διαχωριστικού εκπαιδευτικού μοντέλου, τόσο όσον αφορά τη νομοθεσία και την οργάνωση, όσο και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Lampropoulou & Padelidiadou, 1995· Ξηρομερίτη, 1997· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Ωστόσο, μετά τη ψήφιση του Νόμου 2817/2000 του ΥΠΕΠΘ, το νομοθετικό πλαίσιο ανανεώθηκε και ενστερνίστηκε την ευρωπαϊκή πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Έτσι, δημιουργήθηκαν ποικίλες δομές, όπως Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κέντρα

Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κ.α. Επιπλέον, υλοποιήθηκαν και προγράμματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005).

Για την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στο κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο απαιτείται η ουσιαστική και ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσής τους. Η κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής είναι καθαρά εκπαιδευτική και δεν σχετίζεται πλέον με ιατροκεντρικές αντιλήψεις, καθώς σύμφωνα με έρευνες τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεχόμενα την κατάλληλη εκπαίδευση, μπορούν να ενταχθούν ικανοποιητικά τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όσο και στο κοινωνικό και επαγγελματικό. Για την επίτευξη, όμως, μιας ουσιαστικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ειδικής κατηγορίας, αλλά και κάθε μαθητή/τριας, με σκοπό την υλοποίηση μιας επιτυχημένης εξατομικευμένης μάθησης (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005).

Στο Νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής οριοθετούνται οι διάφορες κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και διατυπώνεται η υποχρέωση της κοινωνίας και του σχολείου να υλοποιούν ειδικά προγράμματα, τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας, έτσι ώστε να μπορέσει να ενταχθεί με ομαλό τρόπο στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά την οργανωμένη εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής, στη χώρα μας, για περισσότερα από είκοσι χρόνια, δεν είχαν αναπτυχθεί τα απαραίτητα και κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα για κάθε ειδική κατηγορία μαθητή/τριας. Έτσι, η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής, τέθηκε υπό αμφισβήτηση αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της, καθώς στις διάφορες δομές Ειδικής Αγωγής υπήρχε απόκλιση μεταξύ τους όσον αφορά το περιεχόμενο, αλλά και τους στόχους διδασκαλίας. Μ' αυτό τον τρόπο, αμφισβητήθηκε, παράλληλα, και η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, λόγω της διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως στα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης δεν υπήρχε κάποια σαφής αναφορά για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005).

Στη σύσταση, λοιπόν, των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, το 2000-2002, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισάγαγε την έννοια της διαθεματικότητας, προκειμένου η εκπαίδευση να μπορέσει να ανταποκριθεί στα νέα παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολυπολιτισμικά δεδομένα, αλλά και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου. Με την εισαγωγή της διαθεματικότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα δεδομένα αλλάζουν, καθώς πλέον επικρατεί η αντίληψη ότι το άτομο αλληλεπιδρά με την πραγματικότητα, αποτελώντας ένα αδιάσπαστο όλο, και οικοδομώντας τη γνώση το ίδιο, χωρίς να εφησυχάζεται στην απλή μετάδοση ή επιβεβαίωσή της. Σ' αυτό,

λοιπόν, το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) άρχισαν σταδιακά να δημιουργούνται τα θεμέλια για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα ενιαία σχολεία, καθώς πλέον αποτελούν «*αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης*» (ΔΕΠΠΣ, ΥΠΕΠΘ, 2002). Μολαταύτα, τα αναλυτικά αυτά προγράμματα, μπορεί να συμβάλλουν στη δημιουργία πιο ευνοϊκών συνθηκών στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, αλλά δεν επαρκούν και απαιτείται προσαρμογή και διαφοροποίησή τους, ώστε να μην καθιστούν εμπόδιο στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες (Jordan & Powel, 1994).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων για κάθε μία ξεχωριστή κατηγορία μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες. Την εργασία αυτή ανέλαβε το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατά το διάστημα 2003-2004. Ειδήμονες στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, κυρίως Πανεπιστημιακοί, οργανωμένοι σε ομάδες, ανέλαβαν την εκπόνηση Αναλυτικών Προγραμμάτων για κάθε κατηγορία ατόμου με ειδικές ανάγκες, όπως ορίζονται στο Νόμο 2817/2000, ενώ τον συλλογικό συντονισμό ανέλαβε ο κ. Μαρκάκης (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005).

Η εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής βασίζεται και περιλαμβάνει τους ίδιους στόχους με την γενική εκπαίδευση, ενώ η διαφοροποίησή τους έγκειται στη διαδικασία, τον τρόπο και τα μέσα υλοποίησης που αξιοποιούνται, τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και κατά την αξιολόγηση των διδασκομένων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan & Powell, 1994). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής που εκπονήθηκαν, σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000 και 3194/2003, περιλαμβάνουν τις εξής κατηγορίες μαθητών/τριών:

- με νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα
- με αυτισμό
- με κώφωση ή σοβαρά προβλήματα ακοής
- με τύφλωση ή σοβαρά προβλήματα όρασης
- με ποικίλες αναπηρίες
- με κινητικά προβλήματα
- με ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και ταλέντα (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, Μαρκάκης, 2005).

Ο άωτερος σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής είναι ο εξής: «*η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους*». Οι ειδικότεροι στόχοι που τίθενται αφορούν: α) τις βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, οι μαθηματικές έννοιες, η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση,

κ.α., β) τη σχολική ετοιμότητα, δηλαδή την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και ετοιμότητας, νοητικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, κ.α., γ) τις δημιουργικές δραστηριότητες, η υλοποίηση των οποίων βασίζεται στη χαρά, τη διασκέδαση, τη δημιουργία και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, δ) την κοινωνική προσαρμογή, δηλαδή την αντίληψη και αποδοχή του περιβάλλοντος στο σύνολό του (κοινωνικό, φυσικό, πολιτιστικό) και την απόκτηση αυτονομίας, και ε) την προεπαγγελματική ετοιμότητα, δηλαδή την ανάπτυξη προσωπικότητας και αντίληψης των δυνατών και αδύναμων σημείων τους, αλλά και την καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικού προσανατολισμού.(Π.Δ. 301/1996).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μετά την προσπάθεια ένταξης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο ενιαίο σχολείο και τη Διακήρυξη της Salamanca (1994), η Βρετανία, πρώτη απ' όλες τις χώρες, άρχισε να παραλλάσσει και να προσαρμόζει τα προγράμματα παρέμβασης στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς να μην χρίζουν ειδικής αγωγής στα πλαίσια, όμως, της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η ενταξιακή πολιτική, βέβαια, απαιτεί προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης, μέσω της ενσωμάτωσης στρατηγικών και μεθόδων της ειδικής αγωγής. Έτσι, από το 1995 και μετά, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, οι οποίες αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο και ενσωμάτωναν τη διαθεματική προσέγγιση, που ενισχύει τη συνεκπαίδευση. Επιπλέον, ολοένα και περισσότερο άρχισαν να χρησιμοποιούνται οι βιωματικές μέθοδοι και οι μέθοδοι συνεργασίας, με στόχο την ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ίση πρόσβασή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα του ενιαίου σχολείου, με μέριμνα για τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους και όχι μόνο ανάγκες (Coutinho & Repp, 1999).

Έχει παρατηρηθεί πως αρκετοί μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες καταφέρνουν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης, ωστόσο προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όλοι στις απαιτήσεις του, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν μερικές προσαρμογές, όσον αφορά το περιεχόμενό του, και μερικές τροποποιήσεις σε γενικότερο επίπεδο. Ωστόσο, οι στόχοι που επιδιώκονται θα πρέπει να συμβαδίζουν με τους στόχους που τίθενται για τους μαθητές/τριες γενικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το αν διαφέρουν ως προς τη μεθοδολογία και το βαθμό δυσκολίας, ενώ μέσω των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών να επιδιώκεται και η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μαθητών/τριών γενικής και ειδικής αγωγής (Skidmore, 2004).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και να εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική και αλληλοδιδακτική μάθηση, ώστε να διευκολύνονται όλοι οι μαθητές/τριες, αλλά και να αναδεικνύονται τα ταλέντα και οι ικανότητές τους, συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι προσαρμογές, λοιπόν, των αναλυτικών

προγραμμάτων μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ποικίλα επίπεδα, όπως στο περιεχόμενο των μαθημάτων, στις διδακτικές μεθόδους, στην εισαγωγή της τεχνολογίας, κ.α., με στόχο την επίτευξη ενός διδακτικού πλαισίου, που θα ευνοεί κάθε μαθητή/τρια (Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2006).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί πως τα αναλυτικά προγράμματα για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν θα πρέπει να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τα αναλυτικά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης του ενιαίου σχολείου. Συνήθως, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την ανάγνωση, το γραπτό λόγο και τα μαθηματικά. Έτσι, οι προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να εστιάσουν σε αυτούς τους τομείς, προσεγγίζοντάς τους με διαθεματικό τρόπο και εφαρμόζοντάς τες ήδη από την αρχή της προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα, μάλιστα, και με τον νέο νόμο της Ειδικής Αγωγής, προβλέπεται εξειδικευμένη, αλλά περιορισμένη υποστηρικτική διδασκαλία των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκτός των σχολικών πλαισίων, υποβοηθώντας την εκπαίδευση και ομαλή ένταξή τους. Επομένως, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, επιμορφωμένοι και να σχεδιάζουν προγράμματα που θα χαρακτηρίζονται από ευελιξία, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με ή και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Γενικότερα, πρέπει να έχουμε κατά νου πως σκοπός της ενταξιακής πολιτικής είναι η εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών με ή χωρίς μαθησιακά ζητήματα στα πλαίσια ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος και με τη δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων που θέτουν και επιδιώκουν κοινούς στόχους (Daniels, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 5.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του Όρου «Δυσλεξία»

Η δυσλεξία, ως μαθησιακή δυσκολία, έχει αποτελέσει και εξακολουθεί να αποτελεί πεδίο μελέτης, έρευνας και προβληματισμού μεταξύ των διάφορων επιστημόνων, τόσο όσον αφορά την εννοιολογική της αποσαφήνιση, όσο και τα αίτια που προκαλούν την εκδήλωσή της και των στρατηγικών παρέμβασης, που χρησιμοποιούνται με σκοπό την αντιμετώπισή της. Η δυσλεξία, σε ένα αρχικό στάδιο, ανακαλύφθηκε από ειδικούς ιατρούς και θεωρούνταν ιατρικό πρόβλημα, ενώ λίγα χρόνια αργότερα άρχισε να αναγνωρίζεται και ως μαθησιακό πρόβλημα, που σχετιζόταν κυρίως με το γραπτό λόγο. Στις μέρες μας δεν σχετίζεται μόνο με προβλήματα του γραπτού λόγου, αλλά περιλαμβάνει και προβλήματα κατανόησης κειμένου, αναγνωστικής δεξιότητας, μαθηματικών, κ.α. Γενικότερα, υποστηρίζεται πως η δυσλεξία, ως μια έννοια που χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα, εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, καθώς τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών διαφέρουν από άτομο σε άτομο, κάτι που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της (Vellutino, 1979· Πολυχρονοπούλου, 1986· Πόρποδας, 1997· Στασινός, 1999).

Η δυσλεξία αποτελεί μια από τις πιο γνωστές και συνήθεις μαθησιακές διαταραχές, εμφανίζεται ήδη από τα πρώτα σχολικά στάδια της παιδικής ηλικίας και αφορά δυσκολίες στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραπτής έκφρασης. Βέβαια, οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνυπάρξουν και με δυσχέρειες στα μαθηματικά, στη τήρηση αλληλουχιών, στη βραχύχρονη μνήμη, στην οπτική και ακουστική αντίληψη, αλλά και στις κινητικές δεξιότητες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως αποτελεί μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση και δεν προέρχεται από κάποια αισθητηριακή αδυναμία, π.χ. ελλειμματική όραση ή ακοή, ψυχιατρική διαταραχή ή νοητική υστέρηση (Serrano & Defior, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2011).

Πριν τη δεκαετία του 70', όροι όπως «εγγενή λεξική τύφλωση», «εγκεφαλική δυσλειτουργία/βλάβη», «νευρολογική δυσλειτουργία», «στρεφοσυμβολία», «ελάχιστη μικροεγκεφαλική βλάβη», χαρακτηρίζαν και περιέγραφαν το φαινόμενο της δυσλεξίας (Einseberg, 1978· Thomson, 1986· Στασινός, 1999). Από τη δεκαετία, όμως, του 70' και μετά ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» έρχεται και αντικαθιστά όλους τους προηγούμενους, εστιάζοντας στην εκπαιδευτική οπτική του φαινομένου, χωρίς να υποδεικνύει την αιτία εμφάνισής του και καθιστώντας σαφές πως η δυσλεξία δεν αποτελεί ένα ιατρικό πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 1999· Παπαδάτος, 2001). Επιπλέον, συχνά διατυπώνονται και οι όροι «εξειδικευτική ή αναπτυξιακή δυσλεξία», που αφορά τα άτομα, στα οποία γίνεται αντιληπτό το σύνδρομο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους, και η «επίκτητη δυσλεξία», που αφορά άτομα στα οποία η δυσλεξία διαγνώστηκε έχοντας κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της

γραφής, και τα οποία στην παιδική ή ενήλικη ηλικία τους απαρνήθηκαν αυτές τις δεξιότητες (Critchley, 1970·Einseberg, 1978·Thomson, 1986·Στασινός, 1999).

Η δυσλεξία, όντας σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, γι' αυτό και συναντάμε πληθώρα ορισμών, οι οποίοι αντανακλούν τις απόψεις και τους προβληματισμούς των διαφόρων επιστημών και οργανισμών. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί, όπως θα δούμε και παρακάτω, συγκλίνουν στο γεγονός πως το άτομο που πάσχει από δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα και στη δεξιότητα γραφής, παρά το γεγονός ότι το νοητικό του δυναμικό βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο (Fletcher et al., 1994). Επιπλέον, συμφωνούν στο γεγονός πως δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες οφείλονται σε εκπαιδευτικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, δεν συμπεριλαμβάνονται στο σύνδρομο της δυσλεξίας (Πόρποδας, 1981).

Ο Γερμανός καθηγητής, R. Berlin, ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο δυσλεξία, το 1887, αναφερόμενος σε άτομα που πάσχουν από αφασία, διατηρώντας, όμως, την όρασή τους, τη νοημοσύνη και την ομιλία τους, αλλά παρουσιάζοντας έλλειμμα στην αναγνωστική δεξιότητα ή και στην ικανότητα γραφής (Στασινός, 2001·Τάνος, 2004·Caylak, 2009). Ωστόσο, ο πρώτος ορισμός για τη δυσλεξία διατυπώθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, το 1968, σύμφωνα με τον οποίο ως δυσλεξία ορίζεται «η διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης παρά την επαρκή εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικο-πολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές δυσλειτουργίες, οι οποίες, συχνά, είναι ιδιοσυστασιακής προέλευσης» (Pumfrey & Reason, 1991). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η δυσλεξία, ως σύνδρομο, παρουσιάζει δυσχέρειες στην ανάγνωση και γενικά στο γνωστικό τομέα (Καραπέτσας, 1993·Prior, 1996). Επιπλέον, παρατηρείται πως δεν γίνεται λόγος για τα κριτήρια διάγνωσής της, αλλά ούτε εξηγούνται με ακρίβεια αρκετοί από τους όρους του ορισμού (νοημοσύνη, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, κ.α.) (Stanovich, 1991·Στασινός, 1993·Riddick, 1996·Lundberg, 1999·Snowling, 2000).

Ο Vellutino, το 1987, χαρακτηρίζει τη δυσλεξία ως σύνθετο γλωσσικό έλλειμμα και πιο συγκεκριμένα κάνει λόγο για ανεπάρκεια στη φωνολογική κωδικοποίηση, στη φωνημική κατάτμηση, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, αλλά και στο διαχωρισμό της γραμματικής από το συντακτικό, τόσο σε επίπεδο λέξεων όσο και σε προτάσεων (Αναστασίου, 1998). Από την άλλη πλευρά, ο Snowling, αναφέρεται στην έννοια της δυσλεξίας εστιάζοντας κυρίως στα παιδιά, τα οποία εκδηλώνουν ειδικές αναγνωστικές διαταραχές. Ο ίδιος θεωρεί πως ένα παιδί έχει δυσλεξία, όταν παρουσιάζει ανεπαρκή ανάπτυξη στην αναγνωστική του δεξιότητα, σύμφωνα με τις γνωστικές του ικανότητες, βασίζοντας αυτή τη θεωρία στη συσχέτιση μεταξύ ανάγνωσης και IQ στα συνομήλικα παιδιά. Με άλλα λόγια παρατηρείται χάσμα μεταξύ της προβλεπόμενης και της πραγματικής απόδοσης του παιδιού (Snowling, 1998).

Μερικές δεκαετίες αργότερα (1994), η Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας, Orton Society, απέδωσε με τον εξής ορισμό την έννοια της δυσλεξίας: «*Η δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση*» (Thomson & Watkins, 1998· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η αντίστοιχη Εταιρεία Δυσλεξίας στη Βρετανία απέδωσε τον όρο της δυσλεξίας ως εξής: «*η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα. Υπάρχει στα άτομα από τη γέννησή τους και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στη μνήμη, στην ταχεία ονοματολογία αντικειμένων, στην ταχύτητα της επεξεργασίας και στην έμφυτη ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου. Οι δυσκολίες αυτές, δεν είναι απαραίτητα ίδιες με των υπολοίπων ατόμων*» (Reid & Fawcett, 2004).

Επιπλέον, η Παγκόσμια Εταιρεία Δυσλεξίας παραθέτει τον παρακάτω αξιοσημείωτο ορισμό: «*Δυσλεξία είναι μια μαθησιακή διαταραχή που βασίζεται στο λόγο. Αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπτωμάτων, τα οποία έχουν σαν αποτέλεσμα τα άτομα να έχουν δυσκολίες στο λόγο και ειδικά στην ανάγνωση. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορες δεξιότητες όπως ο σχηματισμός συλλαβών, η γραφή γενικότερα και η προφορά λέξεων. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους ωστόσο η επίδρασή της μπορεί να διαφοροποιηθεί στα διάφορα στάδια της ζωής του ατόμου*» (Allen, 2010).

Οι Lyon, Shaywitz και Shaywitz διατύπωσαν έναν από τους πιο πρόσφατους ορισμούς για τη δυσλεξία, σύμφωνα με τον οποίο: «*η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν συχνά από κάποιο έλλειμμα στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, το οποίο είναι συχνά αναπάντεχο σε σχέση με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του ατόμου και την παροχή επαρκούς εκπαίδευσης στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση κειμένου μέσω της ανάγνωσης και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη λεξιλογίου και των γενικών γνώσεων του ατόμου*» (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).



Τέλος, η Πολυχρονοπούλου, το 2013, αναφερόμενη στη δυσλεξία τη χαρακτηρίζει ως σοβαρή δυσκολία, η οποία εκδηλώνεται κατά την παιδική ηλικία και αφορά δυσχέρειες στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Το πρόβλημα, βέβαια, μπορεί να εκδηλώνεται σε έναν από αυτούς τους τομείς ή και σε περισσότερους, αλλά δεν προέρχεται από νοητική υστέρηση, ψυχικές διαταραχές, πολιτισμική ένδεια ή έλλειψη όρασης ή ακοής (Πολυχρονοπούλου, 2013).

Συμπερασματικά και λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνουμε πως η δυσλεξία είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί με ακρίβεια και θα αποτελεί και τα επόμενα χρόνια πεδίο έρευνας, μελέτης και προβληματισμού. Οι μέχρι τώρα ορισμοί της παρουσιάζουν ορισμένες από τις βασικές της πτυχές, ενώ αρκετά από τα στοιχεία που διατυπώνονται στα πλαίσια των ποικίλων ορισμών της χρειάζονται επιπλέον αποσαφήνιση. Γι' αυτό μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της, προκαλώντας σύγχυση και προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα (Miles, 1996).

## 5.2. Τύποι Δυσλεξίας

Η Δυσλεξία, ως Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, που αφορά κυρίως το γραπτό λόγο, διακρίνεται σε επιμέρους τύπους, οι οποίοι συμβάλλουν στον ορισμό του συνδρόμου, στην αιτιολογία του, αλλά και στον σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του στα σχολικά πλαίσια. Διακρίνεται σε δύο ευρύτερες και σαφώς καθορισμένες κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) η επίκτητη δυσλεξία και β) η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία, όπου η καθεμία από αυτές περιλαμβάνει επιμέρους τύπους. Η διαφορά μεταξύ των δύο ευρύτερων κατηγοριών έγκειται στο γεγονός ότι η επίκτητη δυσλεξία αποτελεί απότοκο ενός τραυματισμού, ενώ η ειδική ή εξελικτική είναι εγγενής στο άτομο (Πόρποδας, 1992·Πόρποδας, 1997).

Η Επίκτητη Δυσλεξία αφορά κυρίως τα ενήλικα άτομα, τα οποία ενώ, κατά την παιδική τους ηλικία, είχαν κατακτήσει πλήρως τις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας, μετά από κάποια ασθένεια ή μόλυνση ή τραυματισμό συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου (αριστερό ημισφαίριο), παρουσίασαν ελλείμματα, δυσχέρειες ή και πλήρη απώλεια των παραπάνω δεξιοτήτων και της ομιλίας (Πόρποδας, 1997·Αναστασίου, 1998·Τρίγκα, 2010). Οι πιο γνωστοί επιμέρους τύποι της επίκτητης δυσλεξίας είναι: η βαθιά, η επιφανειακή, η φωνολογική, η άμεση και λεκτικού τύπου δυσλεξία, στις οποίες θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά παρακάτω (Αναστασίου, 1998·Reid, 2003).

- **Βαθιά Δυσλεξία:** Τα άτομα που πάσχουν από αυτού του τύπου τη δυσλεξία πραγματοποιούν συνήθως οπτικά λάθη, αντικαθιστώντας ένα γράμμα με ένα άλλο («φ» με «ψ») ή μια λέξη με μία άλλη (κατσαρό με κάστανο), λάθη σημασιολογικά

κατά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (δέντρα αντί για δάσος), παράγωγα λάθη (οδηγώ-οδηγός) και δυσχέρειες κατά την ανάγνωση αφηρημένων λέξεων ή ψευδολέξεων, κάτι που αποδεικνύει ότι το κύριο πρόβλημα έγκειται στην έννοια των λέξεων και όχι στη σύνταξη (Ellis, 1984· Lytton & Brust, 1989 στο Αναστασίου, 1998). Αδυνατώντας να χρησιμοποιήσουν το αριστερό τους ημισφαίριο και χρησιμοποιώντας αποκλειστικά το δεξί, διαβάζουν ολιστικά με βάση τα συμφραζόμενα.

- **Επιφανειακή Δυσλεξία:** Αυτού του είδους η δυσλεξία προκαλείται από βλάβη στην οπίσθια βρεγματική περιοχή του εγκεφάλου και τα άτομα που πάσχουν από αυτή παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων με μη ομαλή ορθογραφία («πά-ύλα» αντί για «παύλα») και κάνουν φωνημικά και οπτικά λάθη. Αντιθέτως, είναι ικανά να διαβάσουν σε ικανοποιητικό βαθμό ψευδολέξεις και λέξεις με ομαλή ορθογραφία, κατανοώντας παράλληλα και τη σημασία τους (Rosenhan, et al., 1989· Αναστασίου, 1998).
- **Φωνολογική Δυσλεξία:** Η φωνολογική δυσλεξία οφείλεται σε βλάβη του οπίσθιου τμήματος του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου και τα άτομα που πάσχουν από αυτού του τύπου τη δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων, λέξεων που δεν έχουν ξαναδεί, παρόλο που μπορεί να κάνουν χρήση των λέξεων αυτών στον προφορικό τους λόγο, δεν κατορθώνουν να κάνουν γραφημική-φωνημική αντιστοιχία, κάνουν οπτικά λάθη και αδυνατούν να διαβάσουν ψευδολέξεις, Αντιθέτως, διαβάζουν οικείες λέξεις και δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη (Rosenhan, et al., 1989).
- **Άμεση Δυσλεξία:** Τα άτομα που πάσχουν από άμεση δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να διαβάζουν μεγαλόφωνα απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις, οι οποίες τους είναι ήδη γνωστές και υπήρχαν στο λεξιλόγιό τους πριν την εγκεφαλική βλάβη, χωρίς ωστόσο να κατανοούν τη σημασία τους, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση ψευδολέξεων ή μη οικείων λέξεων (Αναστασίου, 1998).
- **Λεκτικού τύπου ή Γράμμα-Γράμμα Δυσλεξία:** Τα άτομα που έχουν το σύνδρομο της λεκτικού τύπου δυσλεξίας είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μεμονωμένα το κάθε γράμμα, γι' αυτό και διαβάζουν κάθε λέξη γράμμα-γράμμα, μέχρι να την προφέρουν ως σύνολο, με απότοκο το διάβασμά τους να είναι πολύ αργό και χρονοβόρο. Με άλλα λόγια, δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως σύνολο, αλλά ούτε και να τις διαβάσουν συλλαβιστά (Αναστασίου, 1998).

Όσον αφορά τη δεύτερη ευρύτερη κατηγορία δυσλεξίας, την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, ήδη από τη γέννηση του ατόμου και έχει κληρονομικό χαρακτήρα. Τα άτομα που πάσχουν από αυτό τον τύπο δυσλεξίας, παρουσιάζουν τις παραπάνω αδυναμίες παρά το φυσιολογική νοητική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη και την παροχή επαρκούς

εκπαίδευσης. Ανάλογα με το αν τα ελλείμματα είναι οπτικά ή ακουστικά, η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία περιλαμβάνει δύο επιμέρους τύπους, την οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Μάρκου, 1996·Πόρποδας, 1997·Στασινός, 2003).

- **Οπτική Δυσλεξία:** Αυτός ο τύπος δυσλεξίας είναι ένας από τους πιο διαδεδομένους και συχνά εμφανιζόμενος, αφορά δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες οφείλονται στην οπτική λειτουργία, ενώ συνδέονται ελάχιστα με προβλήματα όρασης, καθώς έχει αποδειχθεί πως τα άτομα που πάσχουν από την οπτική δυσλεξία έχουν μια φυσιολογική οπτική ικανότητα. Τα ελλείμματα σε αυτού του τύπου τη δυσλεξία σχετίζονται με την οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη. Μερικά από τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών είναι ότι εμφανίζουν αδυναμία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη, αναπαραγωγή και καταγραφή οπτικών ακολουθιών (ακολουθία αριθμών ή μηνών), ενώ παράλληλα εκδηλώνουν αδεξιότητα και δυσχέρειες στην γενική κινητικότητά τους. Αναφορικά με την ανάγνωσή τους κατανοούν και διακρίνουν με δυσκολία τα σύμβολα, τις λέξεις ή τα γράμματα που έχουν οπτική ομοιότητα μεταξύ τους ή καθρεφτική αντιστοιχία, κάτι που οφείλεται στο έλλειμμα της οπτικής μνήμης στα οπτικά σύνολα, έχοντας ως απότοκό της την αδυναμία εκμάθησης της σωστής θέσης και προσανατολισμού των γραμμάτων. Επιπλέον, δυσκολεύονται στην ανάγνωση των λέξεων ολικά, τις αντιμετωπίζουν σαν να τις βλέπουν πρώτη φορά, κάτι που επιβεβαιώνει το φτωχό τους λεξιλόγιο και τις επεξεργάζονται με τρόπο αναλυτικό και συνθετικό, όπως ακριβώς και τις ψευδολέξεις. Όσον αφορά το γραπτό τους λόγο, παρατηρούνται πολλά ορθογραφικά λάθη, καθώς παραβλέπουν κάθε γραφημική-φωνημική αντιστοιχία, χωρίς, όμως, αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν και άτομα με οπτική δυσλεξία, τα οποία ενώ αποτυγχάνουν στην ορθογραφία των απλών και εύκολων λέξεων, γράφουν ορθογραφημένα τις πιο σύνθετες και απαιτητικές λέξεις (Πόρποδας, 1997·Στασινός, 1999·Στασινός, 2001·Στασινός, 2003·Στασινός, 2009).
- **Ακουστική Δυσλεξία:** Η ακουστική δυσλεξία αποτελεί μια από τις πιο δύσκολες μορφές δυσλεξίας, όσον αφορά την αντιμετώπισή της, σχετίζεται με ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη, προσοχή και μνήμη και όπως και στην οπτική δυσλεξία, έτσι και στην ακουστική δεν οφείλεται σε προβλήματα ακοής, αντιθέτως τα άτομα που πάσχουν από ακουστική δυσλεξία, παρουσιάζουν φυσιολογική ικανότητα ακοής. Τα άτομα που προσβάλλονται από αυτό το σύνδρομο χαρακτηρίζονται από την αδυναμία τους να αναπαραστήσουν στο νου τους τους διακριτούς και ξέχωρους ήχους της γλώσσα, να εφαρμόζουν φωνητικούς κανόνες, να αποκωδικοποιήσουν μη οικείες λέξεις, να συνδυάζουν και να συνθέτουν ήχους, να κατονομάζουν πράγματα και πρόσωπα, αλλά και να τηρούν την ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την ικανότητα απομνημόνευσης, τόσο όσον αφορά τη σωστή σειρά, όσο και τη διάταξη. Με άλλα λόγια, το άτομο που πάσχει από ακουστική δυσλεξία, εμφανίζει δυσχέρειες

σχετικά με την ανάλυση λέξεων σε ακουστικές συλλαβικές μονάδες και στη σύνθεση αυτών με σκοπό τη δημιουργία λεξικών συνόλων με εννοιολογική σημασία. Επιπροσθέτως, παρουσιάζει αδυναμίες στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, στη συνειδητοποιημένη ακοή, στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων, ενώ δυσκολεύεται και στη σύνδεση των ήχων με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το άτομο με ακουστική δυσλεξία είναι το γεγονός πως δεν αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες των αρχικών και τελικών ήχων των λέξεων («καίει» αντί για «κλαίει»), αλλά και πως δεν μπορεί να μετατρέψει τα οπτικά σύμβολα σε ηχητικά, παρόλο που είναι ικανό να κάνει σύνδεση των λέξεων με το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Φυσικό επακόλουθο των παραπάνω, είναι η χαμηλή του επίδοση κυρίως στη γραφή και στην ορθογραφία, καθώς παραλείπει συλλαβές, καταλήξεις λέξεων και φθόγγους, αλλά και στην ανάγνωση, όπου διαβάζει τις λέξεις ολικά, αλλά αδυνατεί να διαβάζει μη οικείες λέξεις του λεξιλογίου του («άσπρος» αντί για «λευκός») (Border, 1973·Πόρποδας, 1992·Πόρποδας, 1997·Στασινός, 1999·Στασινός, 2009).

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως είναι δύσκολο να υπάρξει αμιγώς ο ένας από τους δύο παραπάνω τύπους ειδικής ή εξελικτικής δυσλεξίας, καθώς το άτομο συνήθως παρουσιάζει χαρακτηριστικά τόσο της οπτικής όσο και της ακουστικής δυσλεξίας. Έτσι, έχει υποστηριχθεί πως υπάρχει και ένας τρίτος τύπος δυσλεξίας, η λεγόμενη μεικτή εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η πολυδιάστατη, σύνθετη και ετερογενής φύση της δυσλεξίας, λόγω της ύπαρξης ποικίλων μορφών, ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζει το κάθε άτομο. Αυτή η πολυπλοκότητα, βέβαια, έχει επιπτώσεις στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων, αλλά και στην χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών για την αντιμετώπιση του συνδρόμου. Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα του κάθε τύπου δυσλεξίας, ώστε να σχεδιαστούν αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου (Westwood, 2004).

### **5.3. Αιτιολογία Δυσλεξίας**

Οι προσπάθειες, που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς, τόσο από τον τομέα της ιατρικής και της ψυχολογίας, όσο και από τον τομέα της εκπαίδευσης αναφορικά με τον εντοπισμό και προσδιορισμό των αιτιών και των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση της δυσλεξίας είναι δύσκολες και όχι τόσο αποτελεσματικές. Οι διάφοροι εμπλεκόμενοι τομείς εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, σύμφωνα με το επιστημονικό τους πεδίο, σχετικά με την

αιτιολόγηση της δυσλεξίας, σε σημείο που ακόμα και σε ένα θεωρητικό περιγραφικό επίπεδο να μην υπάρχει συμφωνία σε μια κοινά αποδεκτή αιτιολόγηση. Γι' αυτό και έχουν διατυπωθεί ποικίλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνδρόμου αυτού, όπως κληρονομικοί, νευρολογικοί, γενετικοί, νευροανατομικοί, κ.α. (Swanson, 1987·Zemlin, 1988·Rourke, 1989· Love & Webb, 1992·Hallahan et al., 1996·Αναγνωστόπουλος, 2000). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως μέχρι και σήμερα, πραγματοποιούνται έρευνες σχετικά με τον εντοπισμό των αιτιακών παραγόντων της δυσλεξίας, οι οποίοι, σύμφωνα με τον ορισμό της, έχουν οργανική βάση (Πόρποδας, 1997). Παρακάτω θα γίνει αναφορά στις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας.

### Γενετικοί Παράγοντες

Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως η κληρονομική προδιάθεση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα της δυσλεξίας. Ο Halgerm ήταν από τους πρώτους ερευνητές που απέδειξαν τη μεταβίβαση του συνδρόμου από γενιά σε γενιά στα πλαίσια της οικογένειας (Halgerm, 1950). Την οικογενειακή κληρονομικότητα επιβεβαίωσε και ο Critchley (1970), αλλά και οι Gilger, Pennington και DeFries (1991), οι οποίοι υποστήριζαν πως στην περίπτωση που ο πατέρας έπασχε από το σύνδρομο της δυσλεξίας, το παιδί είναι πιθανόν να πάσχει και αυτό σε ποσοστό που αγγίζει το 40% (Gilger, Pennington & DeFries, 1991). Οι Paracchini, Scerri και Monaco μελετώντας τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας, επιβεβαίωσαν τον ουσιαστικό ρόλο της κληρονομικότητας αναφορικά με τις γλωσσικές ικανότητες, δυσλειτουργίες και τη δυσλεξία (Paracchini, Scerri & Monaco, 2007). Η σπουδαιότητα του κληρονομικού παράγοντα επιβεβαιώθηκε και από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα, σύμφωνα με τις οποίες οι συγκεκριμένες αναγνωστικές και μαθησιακές δυσχέρειες παρουσιάζονται συχνότερα στα μονοζυγωτικά δίδυμα (Hawke, Wadsworth & DeFries, 2006).

Οι έρευνες, όμως, πέρα από τον παράγοντα της κληρονομικότητας έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στα γονίδια στα οποία οφείλει την ύπαρξή της η δυσλεξία, καθώς έχει γενετική βάση. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, έχει διαπιστωθεί πως τα γονίδια που βρίσκονται στα χρωμοσώματα 6 και 15 συμβάλλουν στην εμφάνιση του συνδρόμου της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, τα γονίδια στο χρωμόσωμα 6 βρίσκονται στην ίδια περιοχή με τα γονίδια που είναι υπεύθυνα για την εκδήλωση αυτοάνοσων ασθενειών, οι οποίες παρουσιάζουν κάποιο βαθμό συννοσηρότητας με τη δυσλεξία (Geschwind & Behan, 1984·Pennington et al., 1987·Κωτσόπουλος, 2005). Όσον αφορά το χρωμόσωμα 15, πρόσφατες έρευνες, το θεωρούν ως το πιθανό γονίδιο δυσλεξίας, αλλά το αν δρα σε συνεργασία με άλλα είναι ένα ερώτημα που παραμένει αναπάντητο. Ακόμα, θεωρείται υπεύθυνο και για διαταραχές των νευρωνικών κυττάρων (Tairale et al., 2003).

## Νευροβιολογικοί Παράγοντες

Πολλοί ερευνητές, και ιδιαίτερα από το χώρο της ιατρικής, υποστηρίζουν πως η εκδήλωση της δυσλεξίας οφείλεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, σε κάποια εγκεφαλική βλάβη. Μερικά από τα πιο εμφανή νευρολογικά συμπτώματα, ελαφριάς μορφής, τα οποία μπορεί να παρουσιάσει ένα δυσλεκτικό άτομο, είναι προβλήματα στον προφορικό λόγο, στην αντίληψη και οργάνωση του χρόνου και του χώρου, δυσχέρειες στις κινητικές ικανότητες, υπερκινητικότητα, ασταθή εγκεφαλική κυριαρχία, οφθαλμοκινητική ανωριμότητα, κ.α. (Πόρποδας, 1997·Πολυχρονοπούλου, 2003). Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν δύο θεωρίες σχετικές με την αιτιολογία της δυσλεξίας, οι οποίες είναι οι παρακάτω.

**Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία:** Μελετώντας τους εγκεφάλους των δυσλεκτικών ατόμων, διαπιστώθηκαν προγεννητικές βλάβες κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, μεταξύ του πέμπτου και έκτου μήνα της εγκυμοσύνης. Ο μετωπιαίος, βρεγματικός, κροταφικός και ινιακός λοβός, ως οι λειτουργικές περιοχές του κάθε ημισφαιρίου, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της μετανάστευσης ορισμένα εγκεφαλικά κύτταρα δεν καταλήγουν στα ακρότατα σημεία του φλοιού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσπλασιών και εκτοπιών ομάδων νευρώνων σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου, που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας. Ανάλογα με την κατανομή των εκτοπιών αυτών στον εγκέφαλο εκδηλώνονται και οι ποικίλες μορφές της δυσλεξίας (Bakker, 1990·Galaburda, 1993·Μάρκου, 1996·Ramus, 2004).

Επιπλέον, διατυπώθηκε και η θεωρία του Μεγαλοκύτταρου Συστήματος, η οποία υποστηρίζει πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν κύτταρα, τα οποία διαφέρουν ως προς το μέγεθός τους σε σύγκριση με τα άτομα που δεν εμφανίζουν μαθησιακές διαταραχές. Το μεγαλοκυτταρικό σύστημα συμβάλλει στην επεξεργασία των ακουστικών ερεθισμάτων και στις ταχείες αλλαγές των αναπαραστάσεων. Επομένως, στην περίπτωση που εμφανιστεί κάποιο έλλειμμα σ' αυτό το σύστημα, επηρεάζεται άμεσα και η αναγνωστική ικανότητα (Galaburda & Livingstone, 1993·Galaburda et al., 1994·Stein, 2001).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες εστίασαν στις ανατομικές και νευροφυσιολογικές μεταβολές του κροταφικού λοβού, που συνδέεται με τις γλωσσικές διεργασίες. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως ενώ φυσιολογικά θα έπρεπε να υφίσταται ασυμμετρία μεταξύ του αριστερού και του δεξιού ημισφαιρίου, με μεγαλύτερο το αριστερό έναντι του δεξιού, στα δυσλεκτικά άτομα παρατηρήθηκε συμμετρία μεταξύ των δύο ημισφαιρίων. Η αναστολή ανάπτυξης του αριστερού ημισφαιρίου και η αντιρροπιστική ανάπτυξη του δεξιού, πιθανότατα να οφείλεται σε αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης στο πλάσμα του εμβρυϊκού αίματος, κάτι που έχει ως επακόλουθο την εμφάνιση διαταραχών του ανοσοποιητικού συστήματος. Μάλιστα, η Ψυχιατρική Κλινική Αθηνών απέδειξε πως οι οξείες ασθένειες υποτροπιάζουν πιο συχνά σε δυσλεκτικά άτομα

(Geschwind & Galaburda, 1985·Shaywitz et al., 1997·Αναγνωστόπουλος, 2000·Κωτσόπουλος, 2005·Λαζαράτου κ.α., 2005).

Συμπερασματικά, μπορούμε να θεωρήσουμε πως οι παραπάνω διαταραχές είναι αποτέλεσμα βλαβών κατά τη διάρκεια του τοκετού ή ασθενειών στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του εγκεφάλου. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, κάνοντας λόγο για επιβαρυνμένο ιστορικό κύησης και τοκετού. Έτσι, ενισχύεται και η άποψη ότι η δυσλεξία αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με διαταραχές στην περιοχή του εγκεφάλου που εκδηλώνονται είτε πριν είτε αμέσως μετά τη γέννηση (Galaburda, 1994·Pobiano et al., 2002·Λαζαράτου κ.α., 2005).

**Ατελής Ημισφαιρική Κυριαρχία ως προς τις Γλωσσικές Λειτουργίες:** Η λειτουργική εξειδίκευση των ημισφαιρίων του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, για άγνωστους, μέχρι σήμερα, λόγους. Όπως είναι γνωστό τα κέντρα εντολών όλων των λειτουργιών είναι εγκατεστημένα στα δύο ημισφαίρια, καθένα από τα οποία είναι υπεύθυνο για διαφορετικές λειτουργίες, τις οποίες λαμβάνει μέσω του μεσολόβιου σώματος, που μεταδίδει τις πληροφορίες στο κατάλληλο κέντρο του εγκεφάλου (Στασινός, 1999).

Τόσο το αριστερό, όσο και το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι υπεύθυνα για τις λειτουργίες του λόγου, επιτελώντας διαφορετικές διεργασίες. Ειδικότερα, το αριστερό ημισφαίριο κυριαρχεί στις γλωσσικές λειτουργίες, όπως είναι η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης και η κατανόηση και εκφορά του λόγου. Αντίθετα, το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των μη λεκτικών ερεθισμάτων, όπως είναι η χωρική διάσταση της γραφής ή η προσωδία. Ωστόσο, στα δυσλεκτικά άτομα παρατηρείται δυσκολία κατάκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, καθώς η πλαγίωση των λειτουργιών αυτών δεν είναι ξεκάθαρη (Πόρποδας, 1997).

Οι Orton, Rourke, Hier et al., υποστήριξαν, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ο καθένας, πως τα δυσλεκτικά άτομα αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην επεξεργασία της γλώσσας εξαιτίας της ελλιπούς κυριαρχίας του αριστερού ημισφαιρίου, το οποίο υπό φυσιολογικές συνθήκες θα έπρεπε να ελέγχει και να αντιδρά στα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα της γλώσσας, όμως, λόγω της μη κυριαρχίας του και της παρεμβολής του δεξιού ημισφαιρίου, δημιουργείται σύγχυση και γλωσσικά προβλήματα. Μέσω αξονικών τομογραφιών, που διενεργήθηκαν σε δυσλεκτικά άτομα, διαπιστώθηκε αντιστροφή της εγκεφαλικής ασυμμετρίας με γλωσσική πλαγίωση στο δεξί ημισφαίριο, το οποίο δεν είναι κατάλληλο για τις γλωσσικές λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής. Έτσι, χρησιμοποιώντας τα δυσλεκτικά άτομα το δεξί ημισφαίριο για τις γλωσσικές λειτουργίες, δημιουργείται καθυστέρηση και δυσχέρειες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Orton, 1937·Rourke, 1976·Hier et al., 1978·Rumsey et al., 1986).

## Γνωστικοί Παράγοντες

Οι διαταραχές των γνωστικών λειτουργιών σχετίζονται με ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών. Ως θεώρηση είναι πολυπαραγοντική, καθώς περιλαμβάνει ποικίλα ελλείμματα στην οπτική και ακουστική αντίληψη και μνήμη, στη φωνολογική και λεξική επεξεργασία, στη σημασιολογία, στην ακολουθία σειράς και συμβόλων, στις οφθαλμικές κινήσεις κατά την αναγνωστική διαδικασία, κ.α. Τα παραπάνω ελλείμματα επηρεάζουν εκτός από την αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα γραφής, ενώ είναι δυσχέρειες, οι οποίες με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορούν να βελτιωθούν, αλλά σίγουρα δεν εξαλείφονται, παραμένοντας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Felton, Naylor & Wood, 1990·Pennington et al., 1990·Maughan & Hagell, 1996·Shaywitz et al., 1999). Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε αρκετές μαθησιακές διαδικασίες, οπότε είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι γνωστικές διαταραχές που εκδηλώνουν (Αναγνωστόπουλος, 2000). Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα, ως βάση της ανάγνωσης ορίζεται η υψηλής ταχύτητας αυτόματη αναγνώριση των λέξεων, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης, η οποία έχει ως κέντρο της τη διαταραχή της αναγνώρισης των λέξεων (Share & Silva, 1988). Για την ερμηνεία, λοιπόν, των παραπάνω έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες, στις οποίες θα αναφερθούμε, συνοπτικά, παρακάτω.

**Προβλήματα Οπτικής Αντίληψης:** Η θεωρία της οπτικοχωρικής, οπτικοκινητικής ή οπτικοαντιληπτικής διαταραχής είναι γνωστή ήδη από τη δεκαετία του 30' από τον Orton (1937). Πρόσφατες έρευνες έχουν αποδείξει πως ένα ποσοστό ατόμων της τάξεως του 5-10% παρουσιάζει επιβράδυνση όσον αφορά την οπτική επεξεργασία του γραπτού λόγου (Κωτσόπουλος, 2005).

Στα πλαίσια της θεώρησης αυτής έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις, μία από τις οποίες υποστηρίζει πως τα άτομα που πάσχουν από δυσλεξία, καθηλώνουν το βλέμμα τους για ελάχιστο χρονικό διάστημα και παρουσιάζουν ασυνήθιστες οφθαλμικές κινήσεις που χαρακτηρίζονται από αστάθεια (Pavlidis, 1981). Επιπλέον, ορισμένοι έχουν υποστηρίξει πως αυτές οι οφθαλμικές κινήσεις σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα, άλλοι πως η μεταξύ τους σχέση δεν είναι αιτίου αποτελέσματος, και άλλοι πως αποτελούν σχέση αποτελέσματος και όχι αιτίας της δυσλεξίας (Ellis & Miles, 1978·Rutter, 1978). Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, η εκδήλωση της δυσλεξίας οφείλεται στην αδυναμία της οπτικής αντίληψης για έννοιες προσανατολισμού, διαδοχής και διεύθυνσης, γι' αυτό και παρατηρείται πως τα δυσλεκτικά άτομα προβαίνουν σε κατοπτρικά λάθη, που αφορούν τη σωστή σειρά και θέση των γραμμάτων σε μια λέξη (Benton, 1975). Ακόμα, έχει διατυπωθεί και η άποψη πως η δυσλεξία μπορεί να προκύψει από δυσλειτουργία της μακροκυτταρικής οδού, κάτι το οποίο τέθηκε υπό αμφισβήτηση, καθώς ελλείμματα στην μακροκυτταρική οδό βρέθηκαν και σε άτομα μη



δυσλεκτικά (Galaburda, 1993·Lehmkuhle et al., 1993·Amitay et al., 2002·Skoyles & Skottun, 2004).

Μια από τις αδυναμίες της θεωρίας αυτής αποτελεί το γεγονός πως τα δυσλεκτικά άτομα, παρόλο που παρουσιάζουν δυσχέρειες στην οπτική αντίληψη και μνήμη των αλφαβητικών συμβόλων, αντιλαμβάνονται και συγκρατούν στη μνήμη τους, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα τα σχήματα και τις εικόνες. Επομένως, σύμφωνα με τον Vellutino, το πρόβλημα εντοπίζεται στην ικανότητα αντίληψης των οπτικολεκτικών σχέσεων και των οπτικοχωρικών (Vellutino, 1987). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ονομασία του γράμματος «β» ως «θ», κάτι το οποίο σχετίζεται με την αδυναμία του δυσλεκτικού ατόμου να συνδέσει το όνομα του γράμματος με την οπτική του εικόνα (Πόρποδας, 1997). Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια η συμβολή των οπτικών ανωμαλιών στην εκδήλωση της δυσλεξίας.

**Προβλήματα Ακουστικής Αντίληψης:** Ο ρόλος της ακουστικής αντίληψης είναι ιδιαίτερα ισχυρός στη διαδικασία της μάθησης. Αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές/τριες εμφανίζουν αδυναμία ακουστικής διάκρισης και σύλληψης των φθόγγων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην ανάλυση και στη σύνθεση των λέξεων, στην αναγνωστική ικανότητα, αλλά και ελλείμματα στην συνειδητοποιημένη ακοή και στην αποκωδικοποίηση ηχητικών ακουσμάτων (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με έρευνα της Tallal (1980), τα δυσλεκτικά άτομα εμφανίζουν υστέρηση στην αντίληψη βραχέων και ταχύτατα εναλλασσόμενων φωνημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται και από εναλλαγές συχνοτήτων, δημιουργώντας δυσχέρεια στην ακουστική αντίληψη του λόγου (Tallal, 1980).

**Γλωσσικά και Φωνολογικά Ελλείμματα:** Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί και έχει γίνει κοινά αποδεκτό το γεγονός πως στην εμφάνιση της δυσλεξίας συμβάλλουν καταλυτικά τα ελλείμματα στις βασικές γλωσσικές ικανότητες, καθώς η δυσλεξία αποτελεί ένα σύνδρομο με αδυναμίες στην εκμάθηση και χρήση του γραπτού λόγου και στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας. Τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη, η αργή ανάγνωση, η αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου, μπορεί σε σοβαρές περιπτώσεις να οδηγήσουν μέχρι και σε λειτουργικό αναλφαβητισμό.

Μολονότι, η δυσλεξία αποτελεί διαταραχή του γραπτού λόγου, ως κύρια πηγή εμφάνισής της θεωρείται η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν ανεπάρκεια στις φωνολογικές αναπαραστάσεις. Ειδικότερα, δυσκολεύονται στο χειρισμό των φθόγγων, στην απομνημόνευση, παραγωγή και επανάληψη του λεκτικού υλικού, στην απαλοιφή των φθόγγων (π.χ.: «άρκτος» με απαλοιφή του «κ», «άρτος»), στην απομνημόνευση και επανάληψη λέξεων ή ψευδολέξεων, αλλά και στην κατονομασία σε μια σειρά οπτικών ερεθισμάτων. Οι παραπάνω δεξιότητες επηρεάζουν άμεσα την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα, επηρεάζοντας κατά συνέπεια και τον γραπτό

λόγο (Kotoulas, 2004·Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004·Boada & Pennington, 2006·Paul et al., 2006·Πρωτόπαπας, 2016).

Το άτομο, προκειμένου να αναπτύξει τη φωνολογική επεξεργασία είναι απαραίτητο να έχει καλλιεργήσει: α) τη φωνολογική ενημερότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσω της φωνημικής αφαίρεσης και των ασκήσεων ομοιοκαταληξίας, β) τη φωνολογική επανακωδικοποίηση, η οποία εξαρτάται από τη γρήγορη επαναφορά των λέξεων και τέλος γ) τη φωνητική επανακωδικοποίηση στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία εξετάζεται μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν την αναπαραγωγή αριθμών και λέξεων στη σειρά (Wagner & Torgesen, 1987·Adams, 1990). Η φωνολογική ετοιμότητα, ωστόσο, διαδραματίζει τον πιο καταλυτικό ρόλο στην φωνολογική επεξεργασία και στην εκμάθηση και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας (Bishop & Adams, 1990·Stanovich & Siegel, 1994). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί, μέσω ερευνών, πως η σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας είναι αιτιακή, καθώς η αναγνωστική ικανότητα κατακτάται ύστερα από την αναγνώριση και κατανόηση κάθε λέξης μεμονωμένα (Vellutino & Scanlon, 1990·Bruck, 1992·Stanovich, 1993·Fletcher et al., 1994·Olson et al., 1994·Beck & Juel, 1995·Pennington, 1995·Torgesen et al., 1996).

Από την άλλη πλευρά, ο Chomsky υποστήριξε πως υπάρχει μια παγκόσμια «γραμματική» και πως στον άνθρωπο υπάρχουν έμφυτες οι γλωσσικές ικανότητες, κάτι που αναιρέθηκε με πρόσφατη έρευνα του Ramus και των συνεργατών του, οι οποίοι απέδειξαν πως η αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία ευθύνεται κυρίως για την εκδήλωση της δυσλεξίας και πως μπορεί να συνυπάρχουν και αντιληπτικά ελλείμματα, αλλά δεν αποτελούν την αιτιολογία της δυσλεξίας (Chomsky, 1991·Ramus et al., 2003·Πρωτόπαπας, 2016).

Το γλωσσικό έλλειμμα γίνεται ήδη αντιληπτό από την προσχολική ηλικία, κάτι το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί ήδη από την έναρξη της φοίτησης (Snowling et al., 2003). Ολοκληρώνοντας, η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες δυσλειτουργίες που αφορούν την αλφαβητική χαρτογράφηση, την κωδικοποίηση και ανάκληση ονομάτων, την φωνολογική αποκωδικοποίηση και την βραχύχρονη μνήμη σχετικά με το λεκτικό πεδίο (Vellutino et al., 2004).

**Προβλήματα Εργαζόμενης Μνήμης:** Ελλείμματα στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, με απότοκο την αδυναμία συγκράτησης προσωρινών νοητικών αναπαραστάσεων, οπτικών και ακουστικών λεκτικών ερεθισμάτων, αλλά άμεση ανάκληση των κατάλληλων λέξεων από τη μνήμη, συμβάλλουν στα αναγνωστικά προβλήματα και στην εμφάνιση της δυσλεξίας (Gathercole & Baddeley, 1990·Johnson, 1994).

**Προβλήματα Συντονισμού Κίνησης:** Προβλήματα που αφορούν τον κινητικό συντονισμό και την αδρή και λεπτή κινητικότητα είναι λιγότερο εμφανή στα δυσλεκτικά άτομα, ενώ η έλλειψη αυτοματοποίησης των κινήσεων και οι δυσχέρειες στην ισορροπία είναι

πιο συχνές. Τα παραπάνω οδήγησαν στη διερεύνηση της λειτουργικότητας της παρεγκεφαλίδας, χωρίς ωστόσο ικανοποιητικά αποτελέσματα που να αποδεικνύουν τη συμβολή της στις λειτουργίες του λόγου (Nicolson et al., 1999·Κωτσόπουλος, 2005).

#### Περιβαλλοντικοί και Βιοψυχοκοινωνικοί Παράγοντες

Οι ικανότητες του κάθε ατόμου εξαρτώνται τόσο από τις ατομικές του ιδιαιτερότητες όσο και από το περιβάλλον του, είτε είναι το οικογενειακό, κοινωνικό, είτε το σχολικό και οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική μάθηση (Lundberg, 1999). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως οι περιβαλλοντικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες δεν συμβάλλουν καταλυτικά στην εμφάνιση της δυσλεξίας, αλλά δρουν επιβαρυντικά, ως παράγοντες κινδύνου στην περίπτωση που υπάρχει κάποιο πρωτογενές αίτιο εκδήλωσης της δυσλεξίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων παραγόντων μπορεί να είναι η ψυχολογική αμέλεια, η απαξιωτική και μη υποστηρικτική στάση των γονέων, οι ακατάλληλες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης γενικότερα, κ.α. (Matezcek & Dytrych, 1993).

Αναφορικά με το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση της δυσλεξίας, οι απόψεις δίστανται, καθώς μερικοί υποστηρίζουν πως τα άτομα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό οικογενειακό επίπεδο είναι πιο επιρρεπή στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών, άποψη, όμως, που δεν είναι ευρέως αποδεκτή. Υπάρχει, βέβαια, και η άποψη πως το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση των ατόμων, άποψη που ενστερνιζόμαστε και στη χώρα μας (Sauver et al., 2001·Roblano et al., 2002·Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004·Υπηρεσία Παιδιών και Εφήβων, Ψυχιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών, 2005).

Ολοκληρώνοντας και όσον αφορά τους βιολογικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η κύηση, ο θηλασμός, οι οργανικές ασθένειες, κ.α. συμβάλλουν στην εκδήλωση της δυσλεξίας, γι' αυτό και η πρόληψη και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται σε βιολογικές και ψυχοκοινωνικές πτυχές (Λαζαράτου και συν., 2005).

#### **5.4. Χαρακτηριστικά Παιδιών με Δυσλεξία-Συμπτωματολογία**

Τα άτομα που πάσχουν από δυσλεξία εμφανίζουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν δυσκολίες σε μαθησιακό, γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, η συμπτωματολογία της δυσλεξίας σχετίζεται με προβλήματα αντίληψης, κινητικότητας, γνωστικής και νευρολογικής ανάπτυξης, συμπεριφοράς, προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο, μνήμης και προφορικού λόγου (Πόρποδας, 1997). Όσον αφορά το μαθησιακό τομέα, οι δυσχέρειες που εμφανίζουν τα δυσλεκτικά άτομα εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή. Ειδικότερα, ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, η παράλειψη λέξεων ή ακόμα και ολόκληρων γραμμών, η παράλειψη, προσθήκη, αντιστροφή ή και σύγχυση γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, η αντικατάσταση λέξεων με άλλων παρόμοιας σημασίας, η ανάγνωση χωρίς χρωματισμό της

φωνής και ρυθμό και η μη κατανόηση του κειμένου είναι μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία κατά την ανάγνωση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Αναφορικά με τη γραφή και ειδικότερα την ορθογραφία, οι αδυναμίες των μαθητών/τριών εντοπίζονται στους βασικούς ορθογραφικούς κανόνες (ρήματα, ουσιαστικά, κ.α.), στην παράλειψη, αντιστροφή, αντιμετάθεση ή προσθήκη γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη, στη σύγχυση γραμμάτων που μοιάζουν οπτικά (α-ο) μεταξύ τους ή ακούγονται το ίδιο (β-φ, γ-χ, θ-δ), αλλά και στον γραφικό τους χαρακτήρα, όπου τα γράμματα τους είναι δυσανάγνωστα, με μεγάλα διαστήματα ή και χωρίς, τόσο μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των λέξεων. Η γραφή τους παρουσιάζεται ακατάστατη, με πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά γράμματα, γράφουν με αργό ρυθμό, αντιγράφουν λάθος, παρουσιάζουν αδυναμίες στην καθ' υπαγόρευση γραφή, αλλά ο τρόπος σύλληψης του μολυβιού, η μεγάλη πίεσή του, συνηγορούν στην εκδήλωση δυσχερειών. Επιπλέον, ο γραπτός τους λόγος στερείται σύνταξης, οργάνωσης, συνοχής, λογικής ακολουθίας και έχει τηλεγραφικό χαρακτήρα με πολλές επαναλήψεις (Στασινός, 1999).

Στο μαθησιακό τομέα, όμως, πέρα από τις δυσχέρειες στην ανάγνωση και στη γραφή, αδυναμίες εμφανίζουν και στο μάθημα των μαθηματικών, με πιο χαρακτηριστικές τη μη σωστή τοποθέτηση των αριθμών κατά την επίλυση κάθετων πράξεων, την αντιστροφή τους, την αδυναμία μετατροπών των μονάδων, τη δυσχέρεια στην αναγνώριση πολυψήφιων αριθμών, στην αποστήθιση και εκμάθηση της προπαίδειας, αλλά και την έλλειψη κατανόησης των μαθηματικών εννοιών, συμβόλων και προβλημάτων, με απότοκο την αδυναμία εύρεσης των κατάλληλων τρόπων επίλυσής τους (Στασινός, 1999· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Σχετικά με το γνωστικό τομέα, οι δυσχέρειες αφορούν την οπτική επεξεργασία και ειδικότερα το γραπτό λόγο, δηλαδή τη θέση, την ακολουθία και τον προσανατολισμό των γραμμάτων μέσα στις λέξεις. Επιπλέον, δυσχέρειες εντοπίζονται και στην ακουστική επεξεργασία και γι' αυτό οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αδυνατούν να διακρίνουν τους ήχους από τα φωνήματα, δυσκολεύονται στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραμμάτων και των λέξεων, τονίζουν λανθασμένα και χρησιμοποιούν λάθος γράμματα κατά τη γραφή λέξεων. Ελλείψεις παρουσιάζουν, τέλος, και στις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν καταλυτικά στη μάθηση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Αναφορικά με τη σχολική τους συμπεριφορά, έχει παρατηρηθεί πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης, συχνά δεν παρακολουθούν και αφαιρούνται, δεν συμμετέχουν ενεργά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, εμφανίζονται αδιάφοροι και απαθείς, ενώ προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των υπολοίπων με αρνητικές συμπεριφορές. Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην κατανόηση γραπτών και προφορικών οδηγιών, στην ανάγνωση και στη γραφή, όπου είτε καθυστερούν πολύ, είτε

αρνούνται να γράψουν, είτε βιάζονται να τελειώσουν γρήγορα, χωρίς να τους ενδιαφέρει το αποτέλεσμα, απαντούν και δρουν με τρόπο παρορμητικό, ακόμα και σε ότι σχετίζεται με τα εικαστικά (ζωγραφική, κόψιμο, χειροτεχνίες, κ.α.). Παρουσιάζουν ανησυχία, καθώς δεν μπορούν να βουλευτούν πουθενά, στριφογυρνάνε συνεχώς, δεν κάθονται ήρεμα στην καρέκλα τους, το θρανίο τους είναι συνήθως ακατάστατο, όπως και η τσάντα τους, δεν χαρακτηρίζονται από οργανωτικότητα, αλλά από αδεξιότητα, κάτι που γίνεται φανερό από τον τρόπο που πετούν ή πιάνουν την μπάλα, από την αποφυγή ομαδικών δραστηριοτήτων, αλλά και αθλητικών ασκήσεων που απαιτούν κινητικό συντονισμό (Τζουριάδου, Μίχου, Λεβάντη, κ.α., 1990· Μάρκου, 1996·Neistadt & Crepeau, 1998· Θωμαΐδου, 1999·Ντέιβις, 2000·Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004·Καραντζής, 2004).

Στην καθημερινή τους ζωή, τα άτομα με δυσλεξία, λόγω της αδεξιότητά τους, συχνά σκοντάφτουν, πέφτουν πάνω σε έπιπλα και χρονοτριβούν αρκετά, όσον αφορά τις δραστηριότητες ρουτίνας, όπως είναι το ντύσιμο, το μπάνιο, η τακτοποίηση του χώρου τους, η καθαριότητα, κ.α., με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μια εικόνα χαοτική και ακαταστασίας. Δυσανασχετούν καθημερινά για το διάβασμα, κουράζονται πολύ εύκολα όταν γράφουν ή διαβάζουν, δεν μπορούν να οργανώσουν τη μελέτη τους, ούτε τις δουλειές που πρέπει να κάνουν στο σπίτι, τις οποίες συχνά τις ξεχνάνε και αδυνατούν να κρατήσουν ημερολόγιο. Επιπλέον, δυσχέρειες παρουσιάζουν στην εξιστόρηση γεγονότων σε χρονική ακολουθία, στη διαχείριση των χρημάτων, στην εκμάθηση της ώρας, αλλά και στη διαδοχή των μερών, μηνών και εποχών (Τζουριάδου, Μίχου, Λεβάντη, κ.α., 1990· Μάρκου, 1996·Neistadt & Crepeau, 1998· Θωμαΐδου, 1999·Ντέιβις, 2000·Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004·Καραντζής, 2004).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση, καθώς αδυνατούν να ακολουθήσουν τη ροή της, δεν κατανοούν αρκετές φορές τους διάφορους ιδιωματισμούς της γλώσσας και τις παροιμίες, χαρακτηρίζονται από έλλειψη χιούμορ, γι' αυτό και δεν κατανοούν τα διάφορα αστεία, ενώ η ομιλία τους είναι μονότονη και χωρίς συνοδεία παραστατικών χειρονομιών. Συνήθως, μιλούν κομπιαστά, δεν χρησιμοποιούν σύνθετες ή πολύπλοκες προτάσεις, ενώ εμφανίζουν αδυναμίες στη χρήση των κατάλληλων χρόνων των ρημάτων, αλλά και γενικότερα των κατάλληλων λέξεων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Τέλος, στη σύναψη διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων εμφανίζουν αδυναμίες, καθώς δεν είναι συνεπείς στα ραντεβού τους και δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις του προσώπου και τα συναισθήματα των συνομιλητών τους, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει στην απομόνωση και στη μοναξιά (Τζουριάδου, Μίχου, Λεβάντη, κ.α., 1990· Μάρκου, 1996·Neistadt & Crepeau, 1998· Θωμαΐδου, 1999·Ντέιβις, 2000·Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004·Καραντζής, 2004).

Προτού, ολοκληρωθεί αυτή η ενότητα, θα γίνει αναφορά στη συμπτωματολογία που εμφανίζει ένα δυσλεκτικό άτομο κατά τη φοίτησή του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα στο Δημοτικό. Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, και πιο συγκεκριμένα στην Α΄

Δημοτικού, τα δυσλεκτικά παιδιά δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς μπορούν και αναγνωρίζουν τα γράμματα, αλλά και απλές λέξεις που σχετίζονται με ζώα, αντικείμενα, κ.α. Οι αδυναμίες των δυσλεκτικών μαθητών/τριών έγκεινται στην ανάγνωσή τους, όπου συνήθως διαβάζουν χωρίς να «χρωματίζουν» τη φωνή τους, σύμφωνα με τα σημεία στίξης, και αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια αναγνώρισης των γραμμάτων, της σύνθεσής τους σε συλλαβές και σε λέξεις και γενικότερα των λεκτικών στοιχείων. Επιπλέον, πραγματοποιούν αντικαταστάσεις γραμμάτων, συνήθως στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης, συγχέουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά ή ηχητικά, ενώ και στον τρόπο γραφής τους παρουσιάζουν δυσχέρειες, καθώς δεν γράφουν στην ευθεία γραμμή του τετραδίου, τα γράμματα τους δεν είναι ευανάγνωστα και κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη. Μία λέξη μπορεί να τη γράψουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, τα οποία αποδίδονται στον οπτικο-κινητικό συγχρονισμό χεριού και ματιών. Τα δυσλεκτικά άτομα μαθαίνουν κυρίως μέσω της αφήγησης, ακούγοντας δηλαδή, και όχι μέσω του προσωπικού τους διαβάσματος, καθώς κατά την ανάγνωση καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και κουράζονται, χωρίς να αποδίδουν (Pavlidis, 1990). Όσον αφορά τα μαθηματικά, τα δυσλεκτικά παιδιά εκτελούν με ευκολία νοερές πράξεις, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της προπαιδείας και σε οτιδήποτε απαιτεί αποστήθιση. Αντιλαμβανόμενα, όμως, το γεγονός ότι υπολείπονται σε σύγκριση με τους συμμαθητές/τριες τους, αρχίζουν να αισθάνονται συναισθηματική ανασφάλεια, δεν πιστεύουν στον εαυτό τους, αποκτούν φοβίες και γενικότερα παρατηρείται πτώση της ψυχολογικής τους κατάστασης (Pavlidis, 1990).

Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, και από την ηλικία των 9 ετών και άνω, αρχίζουν να είναι πιο έκδηλα τα συμπτώματα της δυσλεξίας, καθώς οι αντικαταστάσεις και συγχύσεις των γραμμάτων και των συλλαβών κυριαρχούν. Η ανάγνωσή τους είναι αργή, κάνουν ορθογραφικά λάθη, που δεν δικαιολογούνται, μετά την εκμάθηση ορισμένων ορθογραφικών κανόνων, ενώ η οργάνωση και η μελέτη των μαθημάτων τους κουράζουν ιδιαίτερα. Στα μαθηματικά, αυτό που τους δυσκολεύει είναι τα λεκτικά στοιχεία, τόσο κατά την επίλυση προβλημάτων, όσο και απλών πράξεων. Έτσι, σταδιακά, η ψυχολογική τους κατάσταση επιδεινώνεται, με το άγχος, την ανασφάλεια και τη νευρικότητα να κυριαρχούν. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, άνω των 10 ετών, τα δυσλεκτικά άτομα, παρόλο που δεν εμφανίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στα μαθηματικά, στο μάθημα της γλώσσας, οι αδυναμίες εμμένουν με πιθανότητα επιδείνωσης. Σ' αυτές τις ηλικίες, το δυσλεκτικό άτομο έχει βελτιωθεί ως προς το ρυθμό ανάγνωσης, διαβάζει πιο γρήγορα, ωστόσο αντικαθιστά κάποια γράμματα ή και συλλαβές στις λέξεις με αποτέλεσμα, να αλλάζει η έννοιά τους και δεν «χρωματίζει» τη φωνή του σύμφωνα με τα σημεία στίξης. Στο γραπτό τους, που είναι ιδιαίτερα κακογραμμένο και ανορθόγραφο, απουσιάζουν οι τόνοι, τα σημεία στίξης και παρατηρείται αντικατάσταση γραμμάτων, συλλαβών, ακόμα και λέξεων με άλλες που μοιάζουν ηχητικά, αλλάζοντας το εννοιολογικό περιεχόμενο (Pavlidis, 1990).

Γενικότερα, όσον αφορά με τη συμπτωματολογία που παρουσιάζουν τα δυσλεκτικά άτομα, οι δυσχέρειες και οι αδυναμίες τους εντοπίζονται στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία, στα μαθηματικά, στο συντονισμό, στη μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη, στην οργάνωση, στη φωνολογία, στην πρόσληψη πληροφοριών, στην αντίληψη και στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο (Πόρποδας, 1997·Peer & Reid, 2003). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα δυσλεκτικά άτομα, παρόλο που παρουσιάζουν δυσχέρειες στον προφορικό λόγο, η προφορά τους είναι φυσιολογική, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να υπάρξει κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας τους. Ως άτομα, όμως, σε γενικά επίπεδα εμφανίζονται συχνά ιδιαίτερα λειτουργικά (Αναστασίου, 1998). Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι για να χαρακτηριστεί ένα άτομα ως δυσλεξικό, δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ούτε, όμως, εμφανίζοντας ένα από τα παραπάνω συμπτώματα, μπορεί να δικαιολογηθεί αυτός ο χαρακτηρισμός (Πόρποδας, 1997).

### **5.5. Συχνότητα Εμφάνισης της Δυσλεξίας**

Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, γι' αυτό και ο προσδιορισμός της με ακρίβεια και σαφήνεια αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία. Το ποσοστό εμφάνισης της δυσλεξίας διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, εξαιτίας του γλωσσικού περιβάλλοντος που επικρατεί στην εκάστοτε περιοχή, αλλά και των διαγνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, η συχνότητά της εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον ορισμό με τον οποίο την αποδίδουν οι διάφοροι μελετητές, από τον τρόπο προσέγγισης και διερεύνησής της, αλλά και από τα ποικίλα δείγματα που προκύπτουν από τις εμπειρικές έρευνες (Πόρποδας, 1997). Ωστόσο, ο Ellis (1993) υποστηρίζει πως οφείλουμε να είμαστε δύσπιστοι ως προς τα ποσοστά εμφάνισης των δυσλεκτικών μαθητών/τριών, καθώς οποιαδήποτε αλλαγή στον προσδιορισμό της έννοιας της δυσλεξίας, μπορεί να επιφέρει ριζικές αλλαγές στα ποσοστά αυτά. Επιπροσθέτως, οι διαφωνίες ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας οφείλονται στην ποικιλία των τύπων της, ορισμένοι από τους οποίους μπορεί να μην γίνονται εύκολα διακριτοί, αλλά και στη σύγχυση που επικρατεί με περιπτώσεις προβληματικών αναγνωστών (Πόρποδας, 1997). Συνιστώντας, ακόμα, μια εξελικτική διαταραχή του γραπτού λόγου, ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν πως τα ποσοστά εμφάνισής της μεταβάλλονται και διαφοροποιούνται σύμφωνα με την ηλικία των δυσλεκτικών ατόμων (Αναστασίου, 1998). Χαρακτηριστικά, η Owen και οι συνεργάτες της (1971), υποστηρίζουν πως μεταξύ των 8 και 11 ετών, ο αριθμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας.

Προτού γίνει παράθεση των ποσοστών συχνότητας της δυσλεξίας, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο γεγονός πως οι περισσότεροι επιστήμονες υποστηρίζουν πως τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες καταλαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης

σε σύγκριση με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Shaywitz et al., 1984·Heath & Kush, 1991·Torgesen, 1998). Ειδικότερα, και σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, ο αριθμός των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, το 1979-1980, ανερχόταν στα 1,2 εκατομμύρια, ενώ 20 χρόνια περίπου αργότερα, ο αριθμός τους σχεδόν τριπλασιάστηκε, φτάνοντας στα 2,8 εκατομμύρια (Vaughn & Fuchs, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις αυτές, σταδιακά θεσπίστηκαν νομοθετικές ρυθμίσεις για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ιδρύθηκαν οργανισμοί και σύλλογοι για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών (Torgesen, 1998). Η αναγνώριση, βέβαια, των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνεται ολοένα και περισσότερο εξαιτίας της κοινωνικής αποδοχής που γνωρίζουν, σε σύγκριση με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω των μαθησιακών και κοινωνικών αδυναμιών που παρουσιάζουν, αλλά και εξαιτίας των αυξανόμενων αναγκών εγγραμματοσύνης, που επιβάλλουν οι σύγχρονες συνθήκες (Vaughn & Fuchs, 2003).

Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες έχει διαπιστωθεί πως περίπου το 10-20% των μαθητών/τριών παρουσιάζει δυσχέρειες στη μάθηση, ένα ποσοστό φυσικά που περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών (Myklebust, 1975·Pennington, 1986·Τζουριάδου, 1995). Όσον αφορά την Ευρώπη, ένα ποσοστό της τάξης του 10% του πληθυσμού της εμφανίζει κάποια μαθησιακή διαταραχή, ενώ ταυτόχρονα έχει διαπιστωθεί πως 1 στους 5 μαθητές/τριες, δηλαδή το 22% περίπου, απαιτεί ειδική εκπαίδευση, είτε στα πλαίσια της γενικής τάξης, είτε στην ειδική τάξη ή σε ειδικό σχολείο (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Στις ΗΠΑ και στον Καναδά το ποσοστό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται μεταξύ 2% και 10 %, ενώ για την Ελλάδα, οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σε σύγκριση με άλλα προβλήματα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Kaplan & Sadock, 1985·Baker & Cantwell, 1995).

Αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου της δυσλεξίας, οι περισσότερες και πιο αναλυτικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί κυρίως στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στη Μεγάλη Βρετανία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, εκτιμάται πως οι περιπτώσεις των ατόμων με προβλήματα στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο είναι πολύ περισσότερες, απ' όσες μπορεί κανείς να φανταστεί. Αναλυτικότερα, στις ΗΠΑ περίπου το 15% του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή 8 εκατομμύρια μαθητές/τριες, παρουσιάζει δυσχέρειες στις αναγνωστικές δεξιότητες (Στασινός, 1999).

Αντίθετα, στη χώρα μας δεν έχουν διεξαχθεί εκτενείς και πολλαπλές έρευνες αναφορικά με τη συχνότητα του συνδρόμου της δυσλεξίας, γι' αυτό και τα δεδομένα που έχουμε δεν είναι σαφή, καθώς δεν στηρίζονται σε ακριβείς παρατηρήσεις πανελλήνιας κλίμακας (Πόρποδας, 1993). Τα ελάχιστα στοιχεία που έχουμε για τη δυσλεξία στον ελλαδικό χώρο προέρχονται από μικρής εμβέλειας έρευνες ή από ιατροπαιδαγωγικά αρχεία. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με δεδομένα του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής Θεσσαλονίκης (1986), όπως αναφέρθηκε και



παραπάνω, οι μαθησιακές δυσκολίες κυριαρχούν στο μαθησιακό πληθυσμό (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Το 1989, η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής πραγματοποίησε μελέτη και διαπίστωσε πως το 3-4% του σχολικού πληθυσμού, ηλικίας 6 έως 18, εμφανίζει το σύνδρομο της δυσλεξίας. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς πως σε μια τάξη ενός σύγχρονου ενιαίου σχολείου, περίπου 25 μαθητών/τριών, θα υπάρχουν 1 έως 2 δυσλεκτικά άτομα (Νικόδημος, 1993). Έχοντας στη χώρα μας, περίπου 2 εκατομμύρια σχολικό πληθυσμό, εκτιμά κανείς πως κατά προσέγγιση οι 100.000 εξ αυτών θα παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσχέρειες και προβλήματα στο γραπτό λόγο ή με άλλα λόγια το σύνδρομο της δυσλεξίας. Αυτή η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει να μας προβληματίσει, καθώς δεν επηρεάζει μόνο τη σχολική κοινότητα, αλλά έχει και κοινωνικο-οικονομικές προεκτάσεις (Στασινός, 2003). Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά σε μια από τις πιο πρόσφατες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας σχετικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας, η οποία διεξήχθη το 2003-2004 από το Κ.Ε.Ε. (2005). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, εκτιμάται πως το ποσοστό των δυσλεκτικών μαθητών/τριών ανέρχεται στο 0,18% για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ για την Δευτεροβάθμια στο 1,43%. Βέβαια, αυτή η αύξηση του ποσοστού των δυσλεκτικών μαθητών/τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οφείλεται στο γεγονός ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές/τριες επιδιώκουν κάποια μορφή διευκόλυνσης για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και έτσι επιζητούν την πιστοποίηση μαθησιακής δυσκολίας, προκειμένου να εξεταστούν προφορικά, όπως εξετάζεται ένα δυσλεκτικό άτομο (Άρθρο 17, του Π.Δ. 57/1990).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως σύμφωνα με στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας το σύνδρομο της δυσλεξίας συναντάται συχνότερα στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Κάποιοι επιστήμονες-ερευνητές υποστηρίζουν πως η αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι 3 προς 1 (Riddick, 1996), ενώ άλλοι θεωρούν πως είναι 4 προς 1 (Fawcett, 1995·Prior, 1996·Nicolson & Fawcett, 1999). Η απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ των δύο φύλων έχει εξηγηθεί με ποικίλους τρόπους, όπως είναι το γεγονός ότι η δυσλεξία, ως μαθησιακή διαταραχή, εντοπίζεται στα αγόρια πιο εύκολα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδυάζεται με προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και η ανησυχία των γονέων σχετικά με την σχολική τους αποτυχία είναι εντονότερη. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο να παραπέμπονται πιο συχνά τα αγόρια από τα κορίτσια προς αξιολόγηση των δυσκολιών τους, αλλά και να συμμετέχουν σε προγράμματα σχολικής, και όχι μόνο, υποστήριξης. Ωστόσο, προτού γίνει αναφορά στους υπόλοιπους παράγοντες που πιθανότατα να οφείλεται το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αυτή η απόκλιση υφίσταται σε κάθε χώρα και είναι δύσκολος ο προσδιορισμός των περιβαλλοντικών και γενετικών παραγόντων που συμβάλλουν στην υπερίσχυση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Αναφορά στους λόγους επικράτησης των αγοριών έναντι των κοριτσιών κάνουν οι Golberg και Schiffman, οι οποίοι ισχυρίζονται πως η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των δύο φύλων οφείλεται στην εξελικτική ωριμότητα των

κοριτσιών έναντι των αγοριών, στη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων και αιμορραγιών που εκδηλώνονται κυρίως στα αγόρια, στην παροχή υψηλότερων κινήτρων μάθησης στα κορίτσια, αλλά και στις συναισθηματικές συγκρούσεις, δευτερεύουσας σημασίας, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα κυρίως τα αγόρια και οι οποίες αφορούν τους παραπάνω λόγους (Τσοβίλη, 2003). Όσον αφορά τα κορίτσια, παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να παρουσιάζουν πιο σοβαρές δυσκολίες, συχνά μένουν αδιάγνωστες, καθώς δεν συνδυάζονται με άλλα προβλήματα, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα ή συμπεριφοριστικές διαταραχές, οι οποίες επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα, αλλά και το γραπτό λόγο (Prior, 1996).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί πως χώρες όπως οι Η.Π.Α., η Μεγάλη Βρετανία και οι χώρες της Σκανδιναβίας εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά δυσλεκτικών μαθητών/τριών, ενώ χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία, η Ισπανία και η Ιαπωνία εμφανίζουν πολύ μικρότερα ποσοστά δυσλεξίας (Στασινός, 2003). Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερευνών επιβεβαιώνει την αριθμητική υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών, όσον αφορά το σύνδρομο της δυσλεξίας, κάτι το οποίο ίσως να οφείλεται και στη διαφοροποίηση της λειτουργίας των ημισφαιρίων του εγκεφάλου στα δύο φύλα (Thomson, 1990).

## 5.6. Διάγνωση

Η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης αποτελεί μείζονος σημασίας για την αντιμετώπιση του συνδρόμου της δυσλεξίας. Ωστόσο, λαμβάνοντας κανείς υπόψη τον πολυδιάστατο και πολύπλοκο χαρακτήρα του προβλήματος της δυσλεξίας, μπορεί να αντιληφθεί πως η διάγνωσή της και η αναγνώριση των δυσλεκτικών ατόμων ανάμεσα στο ευρύτερο μαθητικό πλήθος με αναγνωστικές δυσχέρειες, δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Επιπλέον, η διάγνωσή της καθίσταται δύσκολο εγχείρημα, λόγω της ετερογένειας και της ποικιλομορφίας που εμφανίζει η διαταραχή της δυσλεξίας, αλλά και εξαιτίας της πληθώρας των διαγνωστικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται (Keogh, 1987·Mercer, 1987·Keogh, 1988·Brainerd & Reyna, 1991·Miles, 1994·Snowling, 2000).

Η δυσλεξία, ως εξελικτική διαταραχή, δεν εξαλείφεται με την πάροδο του χρόνου, γι' αυτό και η έγκαιρη διάγνωσή της και αντιμετώπισή της είναι ουσιαστικής σημασίας, καθώς το άτομο έχοντας τη σωστή και έγκαιρη διάγνωση δύναται να δεχτεί την απαραίτητη υποστηρικτική εκπαίδευση, βελτιώνοντας στο βαθμό που μπορεί τις αδυναμίες του, προτού εκδηλωθούν σημάδια σχολικής αποτυχίας, με φυσικό επακόλουθο την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Με τον ακριβή προσδιορισμό και διάγνωση των δυσχερειών που αντιμετωπίζει το εκάστοτε άτομο και με την παροχή της κατάλληλης και εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, μπορεί να μάθει να αντιμετωπίζει τις όποιες μαθησιακές, συμπεριφορικές και ψυχολογικές δυσκολίες παρουσιάζει, αλλά και να τις ξεπεράσει μέχρι ένα

βαθμό. Γι' αυτό το λόγο, η διάγνωση της δυσλεξίας θα πρέπει να πραγματοποιείται από ειδικό επιστήμονα, ο οποίος προκειμένου να κάνει μια σωστή διάγνωση, θα πρέπει να κατέχει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, από λογοθεραπευτικές γνώσεις, μέχρι γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγικών. Επιπλέον, η διάγνωση θα πρέπει να πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τους θετικούς και αρνητικούς παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο, καθώς η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και πληθώρα συμπτωμάτων (Πόρποδας, 1993).

Η δυσλεξία, ως μαθησιακή δυσκολία, επηρεάζει ποικίλες περιοχές του εγκεφάλου και γι' αυτό κατά τη διάγνωσή της θα πρέπει να εξεταστούν περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την όραση, την ακοή, την κίνηση, αλλά και με ικανότητες μνήμης και διαδοχής (Nisser, 2003). Στην Ελλάδα, αρμόδιες υπηρεσίες για τη διαγνωστική αξιολόγηση της δυσλεξίας και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), αλλά συχνότερα τα άτομα παραπέμπονται για αξιολόγηση στα ΚΕΣΥ, που παλιά ονομάζονταν ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Τα κέντρα αυτά παρέχουν διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα, η οποία στελεχώνεται από ειδικό παιδαγωγό, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, ειδικό ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Παρόλο αυτά, ανάλογα με την περίπτωση του εκάστοτε παιδιού, αν κριθεί απαραίτητο, την ομάδα αυτή συμπληρώνουν και λογοθεραπευτής, οφθαλμίατρος, παιδοψυχίατρος ή και φυσιοθεραπευτής (Τζουριάδου, 1991· Πολυχρόνη, Μπίμπου, Χατζηχρήστου, 2006). Σ' αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να τονιστεί, πως όσο πιο έγκαιρα και γρήγορα πραγματοποιηθεί η διαγνωστική εκτίμηση και γνωμάτευση, τόσο πιο γρήγορα θα παρασχεθεί στον εκάστοτε μαθητή/τρια το κατάλληλο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής υποστήριξης από ειδικό παιδαγωγό, με πιθανό απότοκο τη βελτίωση αρκετών αδυναμιών και ελλείψεων (Τάνος, 2004).

Η διαγνωστική αξιολόγηση ως διαδικασία περιλαμβάνει κάποιους βασικούς άξονες-στάδια. Σ' ένα αρχικό στάδιο, συλλέγεται από τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό το ιατροκοινωνικό ιστορικό της οικογένειας, προκειμένου να ληφθούν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του εκάστοτε μαθητή/τριας. Επιπλέον, ο/η ψυχολόγος της διεπιστημονικής ομάδας πραγματοποιεί την ψυχολογική αξιολόγηση, μέσω κλινικής συνέντευξης τόσο στο παιδί, όσο και στους γονείς του, με σκοπό να ελεγχθεί αν η παραπομπή του προς αξιολόγηση για μαθησιακά προβλήματα, οφείλεται σε συναισθηματικές διαταραχές. Στη συνέχεια, διεξάγεται η μαθησιακή αξιολόγηση του παιδιού, μέσω της χορήγησης σταθμισμένων ψυχομετρικών τεστ, με σκοπό την εκτίμηση της επίδοσής του σε ποικίλες γνωστικές λειτουργίες σε σύγκριση με τις επιδόσεις άλλων συνομήλικων παιδιών. Βέβαια, η αξιολόγηση αυτή, είναι δυνατόν να συμπεριλαμβάνει και έλεγχο της μέχρι τότε μαθησιακής του επίδοσης, μέσω του ελέγχου των τετραδίων ή μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου (έκθεση). Στην περίπτωση, βέβαια, που κριθεί απαραίτητο πραγματοποιούνται και ιατρικές εξετάσεις, αλλά και εξέταση από παιδοψυχολόγο, με σκοπό να διασαφηνιστεί αν οι

μαθησιακές δυσχέρειες του παιδιού προέρχονται από σωματικά ή ψυχολογικά αίτια (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991·Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σ' αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στα επτά διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας, που συμβάλλουν στη διάγνωση και αντιμετώπισή της και τα οποία πρότεινε ο Ολλανδός καθηγητής Dumont, το Σεπτέμβριο του 1990, στο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Δυσλεξίας, με σκοπό το διαχωρισμό και την οριοθέτησή της από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες (Μάρκου, 1996). Τα επτά διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας είναι τα παρακάτω:

- **Κριτήριο της ιδιαιτερότητας:** το κριτήριο αυτό σχετίζεται με την καθυστέρηση στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Το δυσλεκτικό άτομο αδυνατεί να μετασχηματίσει τις λέξεις σε φθόγγους και γράμματα, αλλά και το γραπτό κείμενο σε προφορικό λόγο. Επίσης, παρουσιάζει αδυναμίες στην μακρόχρονη μνήμη και δεν μπορεί να ανασύρει οπτικά τις λέξεις, την ορθογραφία τους, αλλά και να αντιστοιχίσει τα γράμματα με τα φωνήματα. Γενικότερα, οι αδυναμίες του εντοπίζονται στην ανάγνωση και στην κατανόηση του κειμένου, αλλά και στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου με συνοχή και εννοιολογική σημασία.
- **Κριτήριο κανονικής νοημοσύνης:** σε κάθε επίπεδο νοημοσύνης, παρουσιάζουν καθυστέρηση τόσο στον τομέα της γραφής, όσο και της ανάγνωσης.
- **Κριτήριο απόκλισης:** το κριτήριο αυτό αναφέρεται στην απόκλιση που παρουσιάζει το άτομο σε σχέση με τους συνομήλικούς του, το νοητικό δυναμικό και την εκπαίδευση που έχει δεχθεί, τόσο σε αναγνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο γραφής. Μάλιστα, αν παρατηρηθεί πως ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου είναι υψηλότερος σε σχέση με τις γλωσσικές του επιδόσεις, τότε πιθανότατα να πάσχει από το σύνδρομο της δυσλεξίας.
- **Κριτήριο αποκλεισμού:** σύμφωνα με αυτό το κριτήριο επιδιώκεται ο διαχωρισμός της δυσλεξίας από άλλα προβλήματα, που εμφανίζουν παρόμοια συμπτώματα, όπως είναι τα προβλήματα ακοής, όρασης, εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, συναισθηματικά προβλήματα, αλλά και ο λειτουργικός αναλαβητισμός.
- **Κριτήριο γλωσσικής εξέλιξης και γνώσεων:** τα δυσλεκτικά άτομα αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δυνατότητες και ικανότητες με κάποια καθυστέρηση, γι' αυτό και οι γνώσεις τους χαρακτηρίζονται από ελλιπή αυτοματοποίηση, αλλά και η μακρόχρονη μνήμη τους εμφανίζει αδυναμίες στην ακρίβεια και στην ετοιμότητα. Ακόμα, θα πρέπει να εξεταστούν τομείς της φωνολογίας, όπως είναι η ακουστική αντίληψη, σύνθεση, ανάλυση, διάκριση, μνήμη, αναγνώριση λέξεων, η σειροθετημένη ακουστική ταξινόμηση, ο σχηματισμός ομοιοκαταληξίας, η μορφολογία, η σύνταξη, η σημασιολογία, η παρήχηση, κ.α.
- **Κριτήριο δυσαρμονίας στο προφίλ νοημοσύνης:** το κριτήριο αυτό έχει σχέση με τη διαφοροποίηση που παρατηρείται μεταξύ της ακουστικής λεκτικής μνήμης και της

οπτικής ικανότητας, αλλά σχετίζεται και με τη διαφοροποίηση των γλωσσικών στρατηγικών με την οπτικοχωρική ικανότητα.

- **Κριτήριο κληρονομικότητας:** η κληρονομικότητα εμφανίζεται ως μια από τις αιτίες της δυσλεξίας, καθώς με βάση τα δεδομένα που έχουμε μέχρι σήμερα, η δυσλεξία αποτελεί μια εγγενή διαταραχή, γι' αυτό και πρέπει να εξετάζεται ο φαινότυπος και γονότυπος (Dumont, 1991·Μάρκου, 1996).

Ωστόσο, η ορθή και έγκυρη διάγνωση, πέρα από τα παραπάνω κριτήρια, απαιτεί και οφείλει να περιλαμβάνει το οικογενειακό ιστορικό, ιατρικές εξετάσεις, νευροψυχολογική και παιδαγωγική εξέταση, και τέλος τεστ προσωπικότητας και νοημοσύνης (Frostig, 1973·Καρπαθίου, 1987·Μάρκου, 1996).

### 5.7. Στρατηγικές Μάθησης και Παρέμβασης στη Δυσλεξία

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, αλλά και οι ολοένα και αυξανόμενες προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, έχουν ασκήσει πίεση στη σχολική εκπαίδευση, η οποία προκειμένου να τις βελτιώσει και να τις εξελίξει, αναζητά παρεμβατικές μεθόδους και στρατηγικές, με απώτερο σκοπό να καταστήσει τα παιδιά ικανούς αναγνώστες (Snow, Burns & Griffin, 1998). Οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών οφείλονται κυρίως σε δυσχέρειες της φωνολογικής επεξεργασίας των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εκάστοτε γλώσσας. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες με αναγνωστικά προβλήματα, αδυνατούν να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ των ήχων στις λέξεις και των γραμμάτων με τα οποία αποτυπώνονται στο γραπτό λόγο (Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989·Share & Stanovich, 1995·Ehri, 1998). Μολονότι, είναι γνωστό πως πρέπει οι βασικές σχολικές δεξιότητες να διδαχθούν και να αφομοιωθούν, το επίπεδο, όμως, κατάκτησής τους, αλλά και ικανοτήτων του εκάστοτε παιδιού, εξαρτάται από τις ατομικές του ιδιαιτερότητες και τις επικρατούσες συνθήκες του περιβάλλοντος (Lundberg, 1999).

Διεθνώς έχουν αναπτυχθεί ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών αδυναμιών, αλλά και για τη βελτίωση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, οι οποίες, όμως, δεν έχουν αξιολογηθεί επιστημονικά, παρά μόνο ελάχιστα. Οποιαδήποτε παρέμβαση για να θεωρηθεί αποτελεσματική θα πρέπει να στηριχθεί στην ακριβή διάγνωση του εκάστοτε παιδιού, να υπάρχει η κατάλληλη ψυχολογική, εκπαιδευτική υποστήριξη, αλλά και δυναμική, διαρκής προσαρμογή της εξατομικευμένης παρέμβασης στις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου. Η παρέμβαση, μπορεί να θεωρηθεί θεραπευτική, βασιζόμενη στα παραπάνω στοιχεία, καθώς θα συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του εκάστοτε μαθητή/τριας, ώστε να καταφέρει να ανταπεξέλθει όσο το δυνατόν καλύτερα στις σύγχρονες καθημερινές και σχολικές απαιτήσεις (Dyches & Prater, 2005).

Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία ή και με άλλου είδους μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά και αποδοτικά στη μαθησιακή διαδικασία και στις σχολικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο να κατακτήσουν και να ενστερνιστούν στρατηγικές μάθησης. Μέσω αυτών των στρατηγικών μάθησης, τα άτομα θα αξιοποιούν στον καλύτερο δυνατό βαθμό το μνημονικό τους δυναμικό, τις οργανωτικές τους ικανότητες, τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, κ.α. (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσα, 2004).

Όσον αφορά τη μνήμη, η οποία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στον τομέα της μάθησης, μπορεί να ενισχυθεί και να βελτιωθεί μέσω των μνημονικών βοηθημάτων, τα οποία διευκολύνουν το άτομο να θυμάται πιο εύκολα. Μερικές βοηθητικές μνημονικές τεχνικές είναι η χρήση λέξης-κλειδιού, η οπτικοποίηση των πληροφοριών ακόμα και μέσω νοερών εικόνων, αλλά και η σύνδεση των νέων δεδομένων με την προϋπάρχουσα γνώση. Πέρα, όμως, από την ενίσχυση του μνημονικού δυναμικού, για την βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών με δυσλεξία, είναι σημαντική η ενδυνάμωση της οργανωτικής τους ικανότητας. Η οργάνωση είναι ένας τομέας στον οποίο εμφανίζουν αρκετές αδυναμίες τα δυσλεκτικά άτομα και προκειμένου να βελτιωθεί, προτείνονται οργανωτικές στρατηγικές όπως είναι οι νοητικοί χάρτες (αποτύπωση εννοιών και η μεταξύ τους συσχέτιση και σύνδεση), τα διαγράμματα, αλλά και οι σημειώσεις και η τήρηση ημερολογίου (Hooper, 2006).

Επιπρόσθετα, ένας άλλος τομέας που πρέπει να ενισχυθεί για την αποτελεσματικότερη σχολική επίδοση είναι η παροχή κινήτρων, η ενθάρρυνση και η αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς συχνά βιώνουν το αίσθημα της αποτυχίας. Τα δυσλεκτικά άτομα, συχνά, αδυνατούν να εντοπίσουν και να αντιληφθούν τους σωστούς αιτιολογικούς παράγοντες που ευθύνονται για την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Για παράδειγμα, μπορεί να θεωρούν πως δεν τα κατάφεραν λόγω δικής τους ανεπάρκειας και όχι εξαιτίας της πολυπλοκότητας της άσκησης ή του βαθμού δυσκολίας της. Γι' αυτό και είναι σημαντικό να δημιουργούνται και να παρέχονται ευκαιρίες, οι οποίες θα τους δίνουν τη δυνατότητα να βιώνουν πιο συχνά το αίσθημα της επιτυχίας, μέσω της διαμόρφωσης θετικής στάσης τόσο απέναντι στη γλώσσα και τη μάθηση γενικότερα, όσο και απέναντι στον εαυτό τους. Με άλλα λόγια, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή τους, να τονωθεί το αυτοσυναίσθημά τους μέσω των κατάλληλων στρατηγικών, όπως είναι η υποβολή ερωτήσεων στον εαυτό τους για την αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωσή τους. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό, σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να θέτει συγκεκριμένους στόχους και να γνωστοποιεί στους μαθητές/τριες το αντικείμενο του μαθήματος, αλλά και τον όγκο εργασίας. Μ' αυτό τον τρόπο και με την κατάτμηση της εργασίας σε μικρότερα μέρη, ο μαθητής/τρια θα τα αξιολογεί ξεχωριστά, επιτυγχάνοντας μεγαλύτερη διάρκεια ενασχόλησης και επιμονής, αλλά και αύξησης των ποσοστών επιτυχίας. Ακόμα, η θετική ανατροφοδότηση, ως ένα από τα βασικά στοιχεία διδασκαλίας, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως πρέπει να επιβραβεύονται συμπεριφορές που δεν είναι άξιες επαίνου, καθώς το

παιδί θα αποκτήσει λανθασμένη άποψη για τις ικανότητές του, θεωρώντας πως είναι κατώτερες (Μάτη-Ζήση, 2004·Hooper, 2006·Στασινός, 2009).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι αναγνωστικές αδυναμίες των μαθητών/τριών οφείλονται κυρίως σε προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας. Σύμφωνα, όμως, με βιβλιογραφικά στοιχεία, η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διδαχθεί και να συμβάλει στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ή χωρίς, ενώ η διδασκαλία της είναι απαραίτητο να ξεκινά ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια (Παντελιάδου, 2011).

Στη διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο και η οικογένεια του παιδιού, στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Οι γονείς μπορούν να παρέχουν στο παιδί τους ένα ευχάριστο κλίμα με ποικίλα και πολλαπλά γλωσσικά ερεθίσματα μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων, συζητήσεων και παιχνιδιών (Μανωλίτσης, 2000). Παιδικά τραγούδια, γλωσσοδέτες και ποιήματα είναι μόνο μερικές από τις δραστηριότητες, μέσω των οποίων τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα και τη φωνολογική της δομή, με τρόπο ασυνείδητο, αναγνωρίζοντας παράλληλα και με αβίαστο τρόπο την ομοιοκαταληξία των λέξεων σε απλά καθημερινά τραγούδια (Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland, 1990). Παρόλο αυτά, σύμφωνα με έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί, έχει διαπιστωθεί πως τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι σε θέση να τις παρέχουν στα παιδιά τους κυρίως οικογένειες μέσου ή ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Παντελιάδου, Μπότσα & Σιδερίδη, 2000).

Πέρα, όμως, από την άτυπη εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον, για την κατάκτηση της γλώσσας, ιδιαίτερη είναι και η συμβολή της τυπικής εκπαίδευσης. Η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω συστημικά οργανωμένων δραστηριοτήτων, που θα βοηθούν τον εκάστοτε μαθητή/τρια να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη φωνολογική δομή της γλώσσας, αλλά και να διαχειρίζεται επιτυχώς τον προφορικό λόγο και τα δομικά του στοιχεία (Παντελιάδου, 2011). Όσον αφορά τους δυσλεκτικούς μαθητές/τριες έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι, που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, όπως είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος, που συνδυάζει κιναισθητικές, οπτικές και ακουστικές δεξιότητες και η εικονογραφημένη μέθοδος, σύμφωνα με την οποία τα σχήματα των γραμμάτων που δυσκολεύουν το παιδί, τροποποιούνται σε εικονογραφήματα, για να εντυπώνονται πιο εύκολα στη μνήμη του (Μαυρομάτη, 1995).53

Επιπλέον, και πιο συγκεκριμένα για το σύνδρομο της δυσλεξίας έχουν διαμορφωθεί ποικίλα παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία είτε είναι εξατομικευμένα, είτε απαιτούν ομαδική εργασία με την συμμετοχή των συνομηλίκων. Απώτερος σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η καλλιέργεια και βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, άλλων δεξιοτήτων μάθησης, αλλά και της ορθογραφίας. Χαρακτηριστική παρεμβατική μέθοδος που εφαρμόζεται

στα δυσλεκτικά άτομα και στηρίζεται στην απλοποίηση και την επανάληψη είναι η διορθωτική αγωγή ανάγνωσης και γραφής, μέσω της οποίας εξελίσσεται και βελτιώνεται το φωνολογικό και αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών, αλλά και η ορθογραφική τους ικανότητα. Όπως σημειώθηκε και παραπάνω, τα παρεμβατικά αυτά προγράμματα καλλιεργούν στους μαθητές/τριες στρατηγικές βελτίωσης και ενδυνάμωσης του μνημονικού τους δυναμικού, μέσω της ομαδοποίησης, συσχέτισης και οργάνωσης των πληροφοριών, οι οποίες, όμως, για να επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα απαιτούν συνεχή εξάσκηση και επανάληψη (Μάτη-Ζήση, 2004).

Επιπροσθέτως, προκειμένου η παραδοσιακή διδασκαλία να προσελκύσει το ενδιαφέρον των δυσλεκτικών μαθητών/τριών και να γίνει περισσότερο ελκυστική, είναι δυνατόν να συνδυαστεί με τη χρήση τεχνολογίας, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα πολυμέσα. Για παράδειγμα, λογισμικά για την εκμάθηση της ορθογραφίας ή της ανάγνωσης ή της φωνολογικής ενημερότητας ή για την αξιολόγηση του μαθητή/τριας, θεωρούνται πολύτιμα διδακτικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, καθώς προωθούν τη δημιουργικότητα και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά. Παρόλο αυτά δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε τα μέσα αυτά ως μοναδικό τρόπο ίασης του συνδρόμου της δυσλεξίας (Στασινός, 2009).

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί πως, πέρα από τις στρατηγικές μάθησης και παρέμβασης που αναφέρθηκαν παραπάνω, απαραίτητη είναι η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εξειδικευμένου προσωπικού των ΚΕΣΥ-κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, ειδικό παιδαγωγό-(πρώην ΚΕΔΔΥ). Ακόμα, είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία και με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια τάξη, με τους γονείς του παιδιού, αλλά και με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου. Μέσω της συνεργασίας αυτής, τίθενται κοινοί στόχοι, με βάση την κλινική εικόνα του εκάστοτε μαθητή/τριας, σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και επιλύονται τυχόν προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του. Με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, το παιδί που πάσχει από το σύνδρομο της δυσλεξίας δύναται κάποιες ώρες του ωρολογίου σχολικού προγράμματος να παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα ένταξης, όπου ο ειδικός παιδαγωγός διαμορφώνει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με βάση τις ιδιαιτερότητές του, τόσο όσον αφορά το γλωσσικό επίπεδο, όσο και το συμπεριφοριστικό (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Ολοκληρώνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, θα είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι καμία μέθοδος διδασκαλίας, πρόγραμμα ή στρατηγική δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως πανάκεια στην επίλυση και αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του συνδρόμου της δυσλεξίας, καθώς παρά τη γενική ομοιογένεια που επικρατεί, κάθε άτομο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι γλωσσικές διαταραχές ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, μπορεί ένα πρόγραμμα να αποδειχθεί αποτελεσματικό σε ένα δυσλεκτικό παιδί, ενώ στην



περίπτωση ενός άλλου επίσης δυσλεκτικού παιδιού να είναι λιγότερο ή και καθόλου τελέσφορο (Στασινός, 2009). Γι' αυτό ο ρόλος και η ευθύνη του ειδικού παιδαγωγού είναι υψίστης σημασίας, καθώς θα πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, μέσω της οποίας θα προσπαθήσει να ισορροπήσει τις αδυναμίες με τις δυνατότητες που έχει το δυσλεκτικό άτομο. Το πρόγραμμα που θα σχεδιάσει και θα εφαρμόσει, είναι απαραίτητο να αρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες, χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητή/τριας. Τέλος, είναι σημαντικό να καθοριστούν εξ αρχής οι στόχοι και η χρονική διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης, οι οποίοι θα πρέπει να εφαρμοστούν με ακρίβεια και συστηματικότητα (Johnson & Myklebust, 1967 στο Αδαμόπουλο, 2002).

### **5.8. Σχολική Επίδοση Παιδιών με Δυσλεξία**

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών, ψυχοκινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, αλλά και διαδικασιών. Όσον αφορά τη σχολική επίδοση παρομοιάζεται με μεταβλητή, η οποία χαρακτηρίζεται από αλληλεξαρτήσεις ποικίλων παραγόντων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν και συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης διακρίνονται σε: α) υποκειμενικούς, οι οποίοι σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή/τρια, δηλαδή με τις ικανότητές του, την συναισθηματική, ψυχική και σωματική του κατάσταση και υγεία, και β) αντικειμενικούς ή περιβαλλοντικούς, οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή/τριας (MacKeracher, 1989).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες, διαταραχές, αλλά και ανομοιογενή συμπτώματα και χαρακτηριστικά κατά τη σχολική τους επίδοση. Αυτή η ανομοιογένεια στην εικόνα τους καθιστά απαραίτητη την πραγματοποίηση διαφορικής διάγνωσης, η οποία θα αποτελέσει τη βάση της παιδαγωγικής παρέμβασης (The Open University, 1985). Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αποκλίσεις σε ένα ή και περισσότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης, όπως είναι το εξατομικευμένο πεδίο, το οποίο αφορά τις ατομικές ικανότητες του μαθητή/τριας, το κοινωνικό πεδίο που σχετίζεται με τις επιδόσεις των συνομηθικών, αλλά και το αντικειμενικό πεδίο που αναφέρεται σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Τριάρχη, 2000).

Η σχολική επίδοση του εκάστοτε μαθητή/τριας επηρεάζεται σε σημαντικό ή όχι βαθμό από την προσωπικότητά του, είτε αφορά την ικανότητα συγκέντρωσης, προσοχής και εργασίας, είτε την νοημοσύνη, τη γλωσσική πρόοδο, την αυτοεκτίμηση και γενικότερα τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και από το οικογενειακό και κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Επιπρόσθετα, το σχολείο, ως παράγοντας μάθησης, πέρα από την παροχή γνώσεων, συμβάλλει καταλυτικά στην αναπτυξιακή και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Ειδικότερα, όσον

αφορά τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες θα πρέπει η εκπαιδευτική παρέμβαση να εστιάζει πέρα από το μαθησιακό επίπεδο και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός της τάξης καλείται να εντοπίσει πιθανά ψυχικά ή κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες και να συμβάλλει στην αντιμετώπισή τους (Παπάς, 1998·Howes et al., 2000·Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Η σχολική επίδοση και ο βαθμός σχολικής επιτυχίας του κάθε παιδιού εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι: η γλωσσική ικανότητα, η νοημοσύνη, η ψυχική του κατάσταση (αυτοπεποίθηση, άγχος, αυτοεκτίμηση, κ.α.), η σύνθεση, δομή και οικονομικό-κοινωνική κατάσταση του οικογενειακού του περιβάλλοντος, οι τρόποι διαπαιδαγώγησης, οι κοινωνικές νόρμες και απαιτήσεις. Επιπλέον, η κοινωνική δομή της τάξης, η στάση, η συμπεριφορά, ο τρόπος διδασκαλίας και οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, ο τρόπος αξιολόγησης και εξέτασης, αλλά και η γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στα πλαίσιά της επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Τέλος, καταλυτικός παράγοντας στην εκπαίδευση, μάθηση και σχολική επίδοση των παιδιών αποτελεί το οικογενειακό τους περιβάλλον, κάτι το οποίο έχει διαπιστωθεί από ποικίλες έρευνες (Song & Hattie, 1984·Walberg, 1984·Fehrmann, Keith & Reimers, 1987·Thompson, Alexander & Entwisle, 1988·Campbell & Mandel, 1990·Stafford & Bayer, 1993·Wang, Haertel & Walberg, 1993). Παρακάτω θα γίνει αναφορά στους ατομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση.

### **5.8.1. Ατομικοί Παράγοντες Σχολικής Επίδοσης**

#### *Σχολική Ανωριμότητα*

Η έλλειψη ωριμότητας μπορεί, στα σχολικά πλαίσια, να εκδηλωθεί ως δυσχέρειες στην ανάγνωση και στη γραφή, ως έλλειψη λεξιλογίου, αδυναμία συγκέντρωσης, παρακολούθησης και προσαρμογής τόσο στον περιβάλλοντα χώρο, όσο και στην τήρηση των κανόνων, αλλά και ως προβλήματα στις κοινωνικές συναναστροφές. Γι' αυτό και αρκετοί ειδήμονες υποστηρίζουν πως το παιδί που στερείται «αρμονικής προσωπικότητας», δηλαδή η σωματική, συναισθηματική, κοινωνική και νοητική του ετοιμότητα έχει φτάσει μέχρι ένα ορισμένο σημείο, είναι πιθανόν με τη φοίτησή του στο σχολείο να οδηγηθεί σε χαμηλή σχολική επίδοση (Παιονίδης, 1997).

#### *Νοημοσύνη*

Από έρευνες έχει προκύψει πως η νοημοσύνη και η μάθηση είναι δύο λειτουργίες, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται και εν μέρει αλληλοεπικαλύπτονται, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζονται. Έτσι, έχει παρατηρηθεί πως συνήθως τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, παρουσιάζουν και χαμηλές σχολικές επιδόσεις στο σχολείο. Ένας από τους ορισμούς που αποδίδουν τη νοημοσύνη είναι αυτός σύμφωνα με τον οποίο «*θεωρείται ως γενική και σύνθετη*

*ικανότητα του ατόμου να θέτει σκοπούς και να ενεργεί για την επίτευξή τους, να επεξεργάζεται τα δεδομένα της εμπειρίας με λογικές διαδικασίες και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και απαιτήσεις του μεταβαλλόμενου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει» (Wechsler, 1955·Κακαβούλης, 1989).*

Η σχολική υποεπίδοση διαφέρει από παιδί σε παιδί, καθώς βασίζεται κυρίως στη συγκρότηση της κάθε προσωπικότητας. Λαμβάνοντας υπόψην και τους ποικίλους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη νοημοσύνη, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη της πολύπλευρης εξέτασης της προσωπικότητας του κάθε παιδιού (Παρασκευόπουλος, τόμος 3<sup>ος</sup>, 1991).

Οι μαθητές/τριες με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και χαμηλή σχολική επίδοση, στιγματίζονται, ζουν στον δικό τους κόσμο, αποκομμένα από τα υπόλοιπα «τυπικά» παιδιά και πολλές φορές παραπέμπονται σε ειδικό σχολείο. Ωστόσο, η συνεκπαίδευση των «τυπικών» μαθητών/τριών με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί την πιο προσοδοφόρα λύση, καθώς μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, καταρρίπτονται οι προκαταλήψεις, ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, επιτυγχάνεται η κοινωνική ενσωμάτωση και γενικότερα προωθείται η κοινωνικοποίηση και η επαγγελματική τους αποκατάσταση (Κυπριωτάκης, 1994). Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως βασική εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ένα «σχολείο για όλους», δηλαδή η ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 1997).

#### *Χαμηλή Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη*

Μια σειρά από έρευνες έχουν επισημάνει την επιρροή της χαμηλής αυτοαντίληψης στη σχολική επίδοση, αλλά και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Ως αυτοεκτίμηση, ο Coopersmith, ορίζει την «προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό», ή με άλλα λόγια είναι η εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, με βάσει τις δυνατότητές του, αλλά και την άποψη και στάση του περίγυρού του απέναντί του. Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, δεν είναι εγγενής στο άτομο, αλλά διαμορφώνεται μέσω των αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον, αλλά και των εμπειριών του (Τανός, 1989).

Η αυτοεκτίμηση ενεργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας της ισορροπίας της ψυχικής κατάστασης του ατόμου, της κοινωνικής του προσαρμογής, αλλά και της συγκρότησης της προσωπικότητάς του, που θα χαρακτηρίζεται από ρεαλισμό, υγεία και συνέπεια. Ο ρόλος της θεωρείται καταλυτικός, αφού η θετική αυτοαντίληψη έχει ως απότοκό της την αυτοπραγμάτωση και τη σχολική επιτυχία. Η σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης είναι ιδιαίτερα στενή, καθώς έχει αποδειχθεί πως άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγούνται σε σχολική επιτυχία με υψηλές επιδόσεις, ενώ άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν δυσχέρειες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Pepe, Faria & Alesi, 2006).

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη για τις ικανότητές τους, οι οποίες υπολείπονται από αυτές των συμμαθητών τους, έχουν δεχθεί την απόρριψη του οικογενειακού τους περιγύρου, θέτουν κατώτερους στόχους, διακατέχονται από άγχος και παρουσιάζουν δυσχέρειες κατά την προσαρμογή τους. Επιπλέον, συνήθως είναι παθητικοί αποδέκτες, άβουλοι, χωρίς κριτική σκέψη και χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά έχουν ως απότοκό τους τη χαμηλή σχολική επίδοση και ετοιμότητα. Βέβαια, στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης του ατόμου συμβάλλουν οι γενικότερες εμπειρίες και τα κοινωνικά πρότυπα που έχει συναντήσει στη ζωή του, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του (π.χ.: επίπεδο δυσκολιών που θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπίσει κατά την εκτέλεση μιας εργασίας) (Τανός, 1989· Alexander-Passe, 2006).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι κατάλληλες και ευνοϊκές σχολικές συνθήκες, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, παρέχουν ασφάλεια, σιγουριά και ευκαιρίες αξιοποίησης όλων των δυνατοτήτων τους, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, οι οποίες απαιτούν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στις ικανότητες του εαυτού (Φλουρής, 1989).

#### *Μεταγνώση*

Η έλλειψη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή η επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, δυνατότητες και αδυναμίες, αλλά και η επιδίωξη αυτορρύθμισής του, συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή σχολική του επίδοση. Πιο συγκεκριμένα η μεταγνώση αφορά τον έλεγχο, την ενημερότητα και τη ρύθμιση της γνώσης του, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει την παρατήρηση, παρέμβαση, συντονισμό και επιδιόρθωση του συνόλου των γνωστικών του λειτουργιών, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του ή την επίλυση πιθανών προβλημάτων. Για να βελτιώσουν, όμως, αυτά τα άτομα τη μεταγνώση τους είναι σημαντική η παροχή περισσότερων κινήτρων και γενικότερα να δίνεται έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα και στην επίτευξη των στόχων (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

#### *Καλή Σωματική Υγεία-Εξωτερική Εμφάνιση*

Η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών μπορεί να συσχετιστεί με τις συχνές απουσίες, κάποια μορφή αναπηρίας ή δυσμορφίας, την εύκολη κόπωση ή καχεκτικότητα, το μέγεθος του αναστήματος ή την παχυσαρκία, παράγοντες που συμβάλλουν στην απόκτηση αισθημάτων κατωτερότητας. Το σχολείο οφείλει να μην απορρίπτει, να μην υποτιμά τα άτομα αυτά, αλλά να αποδεχτεί και να δράσει με σκοπό την κοινωνική τους ενσωμάτωση, απορρίπτοντας κάθε είδους κοινωνική απομόνωση και ψυχικής διαταραχής. Η καλή σωματική, ψυχική και συναισθηματική κατάσταση, βοηθούν το άτομο να πετυχαίνει υψηλές σχολικές επιδόσεις (Παιονίδης, 1997).

### *Σχολική Φοβία*

Η σχολική υποεπίδοση μπορεί να συνδεθεί με αισθήματα φοβίας για το σχολείο. Συχνά το παιδί αρνείται να πάει σχολείο, αγχώνεται σε καταστάσεις πίεσης ή βιώνει συναισθηματικές συγκρούσεις για ασήμαντα γεγονότα ή για ανύπαρκτους λόγους. Η σχολική φοβία αποτελεί μια οξεία μορφή ψυχολογικής διαταραχής, η οποία συνδυάζεται με αισθήματα μοναξιάς και δειλίας, επηρεάζει την υγεία του ατόμου και το οδηγεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η συχνότητα εμφάνισής της, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια, κυμαίνεται μεταξύ 1-2% (Καΐλα, κ.α., 1998· Κώτση, 2008).

### *Φιλίες-Συναναστροφές*

Η δόμηση των φιλικών σχέσεων κατά τη σχολική ηλικία συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, καθώς έχουν έντονη συναισθηματική επιρροή. Τα παιδιά θεωρούν πολύ σημαντική τη φιλία στη ζωή τους, γι' αυτό προκειμένου να ενταχθούν σε μια παρέα, τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, αλλά έρχονται σε σύγκρουση και με το οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, έχει παρατηρηθεί πως αν η επιρροή της παρέας είναι αρνητική, ακόμα και ένας μαθητής/τρια με υψηλή σχολική επίδοση, μπορεί να παρουσιάσει πτώση της επίδοσής του. Γενικότερα, η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από την ενσωμάτωση ή μη στις παρέες, ενώ οι «προβληματικές» φιλικές σχέσεις αποτελούν δείκτες για την εμφάνιση μελλοντικών δυσχερειών (Πόρποδας, 2003α).

### *Το φύλο*

Συνήθως τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με αυτές των αγοριών, κάτι το οποίο δεν οφείλεται μόνο σε βιολογικούς παράγοντες, αλλά και σε περιβαλλοντικούς. Ο τρόπος ανατροφής που δέχεται το κάθε παιδί από την οικογένειά του ανάλογα με το φύλο, αλλά και το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει και επιβραβεύει τρόπους συμπεριφοράς που ανταποκρίνονται κυρίως στο θηλυκό πρότυπο, δηλαδή στην υπακοή και στην επιμέλεια, είναι μερικοί παράγοντες που εξηγούν αυτή τη διαφοροποίηση, όσον αφορά τη σχολική επίδοση, μεταξύ των δύο φύλων. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια εμφανίζουν πιο συχνά μαθησιακές δυσκολίες, σε ποσοστό 4 προς 1, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με δυσχέρειες σε γλωσσικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς, αλλά και με δυσλειτουργίες του νευρικού συστήματος (π.χ.: τραυλισμός, δυσλεξία, δυσορθογραφία, κ.α.) (Σακκάς, 2002).

### *Γλωσσική Πρόοδος-Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες*

Η γλώσσα ως μία από τις ανώτερες ψυχοδιανοητικές λειτουργίες του ανθρώπου, που χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, πλούσιο περιεχόμενο και πολύπλοκη δομή, αποτελεί απόδειξη των νοητικών διεργασιών του ατόμου και διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην καλλιέργεια της σκέψης και στον μαθησιακό τομέα (Δράκος, 1998).

Η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό και τα παιδιά που αδυνατούν να κατακτήσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, αντιμετωπίζουν γενικά δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, με αποτέλεσμα να αποκτούν συχνά τον χαρακτηρισμό του «τεμπέλη» ή του «απρόσεκτου» (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί ολοένα και μεγαλύτερες αναγνωστικές επιδόσεις, κάτι που οδηγεί τους μαθητές/τριες που κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη και παρουσιάζουν αναγνωστικές αδυναμίες, να εμφανίζουν χαμηλές ή οριακές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να θεωρούνται ανεπαρκείς, με ελλείψεις και αδυναμίες στο μαθησιακό τομέα (Κολιάδης, 1994). Τέλος, σύμφωνα με έρευνες, έχει επισημανθεί ότι περίπου το 80% των μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την αναγνωστική ικανότητα, αλλά και ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στο να εκφράσουν με λεκτικό τρόπο τη σκέψη τους, να αποκτήσουν το ρόλο του ακροατή και του ομιλητή (Lyon, 1995·Wong, 1996).

### **5.8.2. Κοινωνικοί Παράγοντες Σχολικής Επίδοσης**

Πέρα από τους ατομικούς παράγοντες και τις ατομικές ικανότητες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση ενός μαθητή/τριας, η οικογένεια είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για την εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Πολυάριθμες έρευνες έχουν αποδείξει πως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, η κοινωνική προέλευση, αλλά και ο τρόπος αγωγής των γονέων έναντι των παιδιών τους, επηρεάζουν καταλυτικά τη σχολική τους επίδοση (Φραγκουδάκη, 1985). Ειδικότερα, στην Ελλάδα έχει παρατηρηθεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που αποκλείονται από την εκπαίδευση προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, ενώ παράλληλα υπολείπονται και στον επαγγελματικό τομέα. Τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά στερούνται πολιτισμού, δηλαδή δεν είχαν τις απαραίτητες ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών, οι οποίες θα αποτελούσαν τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια και κατάκτηση ικανοτήτων σε γλωσσικό και μαθηματικό επίπεδο, αλλά και της λογικής σκέψης (Γκοτζαμάνης, 1996). Τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, εξαιτίας της έλλειψης μορφωτικών ερεθισμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον, αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται με κάποια καθυστέρηση, καθώς οι ψυχολογικές, κοινωνικές και νοητικές τους ικανότητες εξελίσσονται αργότερα σε σύγκριση με των παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες κοινωνικά οικογένειες.

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου (Τζάνη, 1983). Έρευνες υπογραμμίζουν, λοιπόν, πως οι μαθητές/τριες που προέρχονται από φτωχές, τόσο σε οικονομικό-κοινωνικό, όσο και σε μορφωτικό επίπεδο οικογένειες (π.χ.: γονείς αγρότες ή χειρώνακτες, κ.α.) εγκαταλείπουν πιο συχνά και εύκολα την υποχρεωτική

σχολική φοίτηση (δεν συνεχίζουν στο λύκειο), καθώς επωφελούνται λιγότερο από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας, Καββαδίας, 2000). Γι' αυτό και έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών, σε οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, παρουσιάζουν πιο ενεργή συμμετοχή κατά τη μαθησιακή διαδικασία, σε αντίθεση με τα παιδιά των μη προνομιούχων οικογενειών, που συμμετέχουν λιγότερο και απορρίπτονται σε μεγαλύτερο ποσοστό (Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999).

Κάθε άτομο αποκτά εμπειρίες, γνώσεις και μορφωτικό υπόβαθρο μέσα από το περιβάλλον του και ειδικότερα από το οικογενειακό. Έτσι, μέσω της οικογένειάς του διαμορφώνει και μια συγκεκριμένη σχέση με τη γνώση. Οι ποικίλες σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών πιθανότατα να αποτελούν και απότοκο των διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών οικογενειακών περιβαλλόντων που συνέβαλαν στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό δυσχέρειες όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, τα σημεία στίξης, τον τονισμό, τις πτώσεις των ουσιαστικών και τους χρόνους των ρημάτων, την προσθήκη λέξεων κατά την ανάγνωση, αλλά και την ικανότητα κατανόησης ενός κειμένου σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες υψηλότερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου (Κολιάδης, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές/τριες, δηλαδή με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, τα ίδια σχολικά εγχειρίδια, τις ίδιες εκπαιδευτικές συνθήκες, θέλοντας μ' αυτό τον τρόπο να προβάλλει την αντικειμενικότητα, καθώς διαδίδεται το ίδιο σχολικό μήνυμα προς όλους τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, το γεγονός ότι η γνώση παρέχεται σε όλους με τον ίδιο ομοιογενή τρόπο, δεν εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα θα είναι και αυτά ομοιογενή, καθώς σε μια κοινωνία τα άτομα διαφοροποιούνται μεταξύ τους, ανάλογα με τη κοινωνική τους προέλευση. Γι' αυτό και δεν πρέπει να θεωρείται περίεργο το γεγονός πως παρόλο που όλα τα άτομα γίνονται αποδέκτες του ίδιου μηνύματος, οι σχολικές τους επιδόσεις διαφοροποιούνται. Επιπλέον, γίνεται φανερό πως τα παιδιά που προέρχονται από πιο προνομιούχα περιβάλλοντα ευνοούνται από το σχολείο, καθώς ως κοινωνικός θεσμός, χρησιμοποιεί εγχειρίδια που στηρίζονται στη γνώση και στη γλώσσα που έχουν αναπτύξει αυτά τα παιδιά, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, τα είδη εργασίας, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας και ο τρόπος αξιολόγησης (αποστήθιση, γραπτές εξετάσεις) ευνοούν αυτά τα παιδιά και εξοστρακίζουν τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων (Bernstein, 1959).

Τέλος, αξίζει να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφορικά με τη σχολική αποτυχία, διαφοροποιούνται απέναντι στους «καλούς» και στους «κακούς» μαθητές/τριες. Έτσι παρατηρείται, πως οι λιγότεροι καλοί μαθητές/τριες δεν συμμετέχουν με ισότιμο τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία,

περιθωριοποιούνται και συχνά επισημαίνονται οι χαμηλές τους επιδόσεις (Μυλωνάς-Δημητριάδη, 1999).

### **5.8.3. Εκπαιδευτικοί Παράγοντες Σχολικής Επίδοσης**

#### *Ο ρόλος του σχολείου*

Ο ρόλος του σχολείου είναι πολλαπλός και ιδιαίτερα σημαντικός. Αρχικά, το σχολείο παρέχει στο μαθητή/τρια γνώσεις και τον/την βοηθά να καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ζωή του/της. Επιπλέον, παρέχει στους μαθητές/τριες αποδεικτικά κατοχής των προσόντων τους, σύμφωνα με τη σχολική τους επίδοση, αλλά και τη γενικότερη εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, τα οποία, επίσης, θα συμβάλλουν στην κοινωνική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Ένας άλλος ρόλος του σχολείου είναι η καλλιέργεια και κατάκτηση αξιών και νορμών, που είναι σύμφωνες με το κοινωνικό και πολιτικό κατεστημένο (Κοσσυβάκη, 2001).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως το σχολείο δεν επηρεάζει μόνο τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά συμβάλλει και στη διαμόρφωση στοιχείων της προσωπικότητάς τους. Η σχολική τους επίδοση, αλλά και η συναισθηματική τους κατάσταση και η κοινωνική τους λειτουργία επηρεάζεται και διαμορφώνεται σύμφωνα με την έκταση και την ποιότητα των εμπειριών που τους παρέχει το σχολικό περιβάλλον (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979· Galloway & Goodwin, 1987· Reynolds & Cuttance, 1992). Το σχολείο δεν αποτελεί μόνο φορέα μετάδοσης σχολικών γνώσεων, αλλά μεταδίδει ποικίλες «ψυχοκοινωνικές» γνώσεις, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών μικρότερης και μεγαλύτερης ηλικίας. Η ομαλή εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, που είτε συνδυάζονται, είτε δρουν ανεξάρτητα, όπως είναι το πρόγραμμα σπουδών, η χρήση κατάλληλων ή μη παιδαγωγικών μεθόδων και μέσων, οι μέθοδοι πειθαρχίας, οι συχνές απουσίες, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων (Rutter, 1974· Καλαντζή-Αζίζι, 1985· Reynolds, 1988· Gutkin & Curtis, 1990· Merrett & Whelldall, 1993· Barrette & Varna, 1996· Reid, 1996· Durlak & Wells, 1997).

#### *Σχολικές Υποδομές*

Το στυλ της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων, επηρεάζονται από τη διαμόρφωση του χώρου μάθησης και από τον τρόπο λειτουργίας του (Ματσαγγούρας, 2001). Επιπλέον, η εκπαιδευτική ανισότητα, δηλαδή η έλλειψη των κατάλληλων ευκαιριών μπορεί να διατηρηθεί και μέσω της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως τα εποπτικά μέσα και τα υλικά διδασκαλίας, τα γυμναστήρια και οι εργαστηριακές αίθουσες, τα σχολικά εγχειρίδια και οι κτηριακές εγκαταστάσεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για σχολική αποτυχία του μαθητή/τριας. Ωστόσο, η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και του



διδάσκοντα, αλλά και η υλοποίηση ποικίλων πρακτικών στο μαθησιακό χώρο, ευνοούνται από τον τρόπο οργάνωσης της αίθουσας, τη διάταξη των θρανίων, του πίνακα και της έδρας, τη διακόσμηση της τάξης, αλλά και από τον κατάλληλο φωτισμό (Γερμανός, 1999).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ο ψυχισμός, η συμπεριφορά, αλλά και η νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζονται από τις κοινωνικές του εμπειρίες που αποκτά από το περιβάλλον του. Για παράδειγμα, ο θόρυβος, οι μικρές τάξεις γεμάτες από μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών και η έλλειψη κατάλληλων εργαστηριακών αιθουσών επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική και συμπεριφορική κατάσταση του ατόμου.

#### *Η Σπουδαιότητα των Διαπροσωπικών Σχέσεων*

Το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητα του επηρεαζόμενο σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς του, οι οποίοι λειτουργούν συνήθως ως πρότυπα συμπεριφοράς. Γενικότερα, οι διαπροσωπικές σχέσεις δρουν με τρόπο καταλυτικό, καθώς δίνουν νόημα και ποιότητα στη ζωή του ατόμου, συμβάλλουν στην ψυχική και σωματική του υγεία, στην επαγγελματική και προσωπική του εξέλιξη, στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων, αλλά και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του και αυτοπραγμάτωσής του (Johnson & Johnson, 1991).

Η εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόμενη σε μια συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και ρυθμό, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, κλίσεων, ρυθμού, πολιτισμικού περιβάλλοντος προέλευσης, αλλά και επιπέδου ωριμότητάς τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα αντιμετώπισης των δυσλεκτικών μαθητών/τριών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς, ως άτομα με αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους με συμβατικές σχολικές επιδόσεις (Bender & Wall, 1994).

Ο αντίκτυπος των επιτυχημένων, καλών διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολικά πλαίσια δεν διαφαίνεται μόνο στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου, αλλά στην μεγαλύτερη πειθαρχία, στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στη διδασκαλία και στη δημιουργία καλύτερου συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη (Ryan & Powelson, 1991· Ryan & Stiller, 1991· Chaskin & Rauner, 1995· Lipsitz, 1995· Lambert & McCombs, 1998).

Το σχολείο, με δεδομένο ότι το κάθε παιδί διαθέτει αρκετές δυνατότητες ανάπτυξης και εξέλιξης, οφείλει να τις ανακαλύψει και να τις καλλιεργήσει (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Ένα σχολείο λειτουργεί σωστά, όταν είναι ικανό να παρέχει τα απαραίτητα, ώστε κάθε μαθητής/τρια, ακόμα και με αδυναμίες στην κοινωνικοποίησή τους, να αναπτύξει τις κοινωνικές του ικανότητες και δεξιότητες, στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος υποστήριξης, φροντίδας και θεραπευτικού κλίματος. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναδείξει τη στενή σύνδεση σχολείου και ζωής, να προσφέρει επιπλέον βοηθητικές υπηρεσίες, όπως επαγγελματικό προσανατολισμό, ψυχολογική υποστήριξη, κ.α., τα οποία θα συμβάλλουν στην επιτυχή

σχολική επίδοση και εξέλιξη, αλλά και στην καλλιέργεια φιλοδοξιών για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1991· Couchenor & Chrisman, 2003).

Σύμφωνα, μάλιστα, με έρευνα των Νικολάου και Κόνσολα (2009), η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικές αδυναμίες μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν στην ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Η έγκαιρη παρέμβαση θα αποτρέψει την εξέλιξη αυτών των διαπροσωπικών αδυναμιών σε μελλοντικές διαταραχές. Επιπλέον, η κατανόηση και ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, γι' αυτό και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την επίτευξη ψυχικής υγείας. Τέλος, η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και η απόκτηση κοινωνικών εμπειριών επηρεάζουν τους μαθητές/τριες, όχι μόνο κατά τη σχολική τους ζωή, αλλά και κατά την ενήλικη (Νικολάου, Κόνσολας, 2009).

#### *Κίνητρα Μάθησης*

Μία από τις βασικότερες επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου είναι η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και μεθόδων, οι οποίες θα διεγείρουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών, προκαλώντας την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ασφαλές και φιλόξενο, όταν παρέχει κίνητρα μάθησης, δημιουργεί παρορμητική ατμόσφαιρα και καλλιεργεί στους μαθητές/τριες το αίσθημα πως η μάθηση αποτελεί προσωπική τους υπόθεση (Brier, 2006). Τα παιδιά θα πρέπει να βιώνουν το σχολείο ως υποστηρικτικό, το οποίο σέβεται την προσωπικότητά τους και τους προσφέρει ποιότητα, εμπλέκοντάς τους σε ευχάριστες μαθησιακές διαδικασίες, στις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τις δυνατότητές τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει μέριμνα και για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν την αξία και τις ικανότητές τους (Lindberg, Kelley & Swick, 2004).

Είναι σημαντικό, να λάβουμε υπόψην μας την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή/τριας και το γεγονός πως οι δραστηριότητες με νόημα μπορούν μόνο να αποτελέσουν κίνητρο μάθησης. Έτσι, το να έχουν όλοι οι μαθητές/τριες την ίδια αφετηρία, ανεξαρτήτως του γνωστικού τους επιπέδου και του τρόπου που μαθαίνουν, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει ποικιλία και εναλλαγή δραστηριοτήτων, αλλά και να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή/τριας, πάνω στα οποία θα δομηθεί η νέα γνώση (Lane & Beebe-Frankenberger, 2003).

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι κάθε πρόγραμμα που θα εφαρμόζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να εξάπτει την περιέργεια των συμμετεχόντων, να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους, ακόμα και στην κατάρτιση του προγράμματος, να άπτεται των ενδιαφερόντων και των στόχων τους, αλλά και να τους επιτρέπει να επιλέγουν υπεύθυνα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να προσανατολίζεται στις

μελλοντικές απαιτήσεις, να στηρίζεται στις υπάρχουσες, πραγματικές ανάγκες και προβληματισμούς τους, να δημιουργεί αλληλεπιδράσεις, να παρέχει ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης, αλλά και τα απαραίτητα μέσα για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε προβληματικής κατάστασης με δημιουργικό τρόπο (Δημακοπούλου, 2009).

#### *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού*

Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει με ιδιαίτερο παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό χειρισμό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών/τριών έναντι του σχολείου, αλλά και στην καλλιέργεια κινήτρων επιτυχίας. Έρευνες αναδεικνύουν πως τα ψυχοκοινωνιολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά και πως το κοινωνικό κλίμα που επικρατεί στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας επηρεάζεται τόσο από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, όσο και από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που υπάρχουν μέσα σ' αυτή. Οι παραπάνω παράγοντες ενισχύουν ή όχι την ψυχολογία και τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση (Bandura, 1997·Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997· Κωνσταντίνου, 1999·Μακρή-Μπότσαρη, 1999·Ματσαγούρας, 1999·Κολιάδης, 2002).

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναφερθεί πως πέρα από τους προαναφερθέντες παράγοντες, θα πρέπει να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού της τάξης. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να λειτουργεί πλέον ως αυθεντία, καθορίζοντας μόνο ο ίδιος τον τρόπο δράσης και επικοινωνίας (Ματσαγούρας, 2000). Ο ρόλος του είναι ρυθμιστικός στη διαδικασία της μάθησης, σε συνδυασμό με το κλίμα που δημιουργεί στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Η διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής τάξης εξαρτάται από τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά, αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού απέναντι σε κάθε μαθητή/τρια, αλλά και στο σύνολό της τάξης, το οποίο ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τους μαθητές/τριες για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο, που θα χαρακτηρίζεται από συνέπεια, όσον αφορά τις πράξεις του, και από ακεραιότητα, όσον αφορά τον χαρακτήρα του. Επιπλέον, από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης θα πρέπει να απουσιάζει κάθε μορφή εξαναγκασμού και αυταρχισμού, αλλά σε καμία περίπτωση να μην οδηγεί σε ασυδοσία και αναρχία. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές/τριες τη μέγιστη δυνατή απόδοση τους ασκούν ψυχική πίεση, η οποία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αλλά αν υπερβεί τα όρια και γίνει σε υπερβολικό βαθμό είναι πιθανό να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα, μέχρι και σε σχολική αποτυχία. Γι' αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να σέβεται τις ιδιαιτερότητες και το ρυθμό κάθε μαθητή/τριας, να αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ώστε η υπακοή τους να είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής, και όχι εξαναγκασμού, αλλά και να αποφεύγεται κάθε μορφή δογματισμού (Κολτσιδάς, 2008).

### *Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση*

Η διδακτική μεθοδολογία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι υπεύθυνη για τη μετάδοση της γνώσης, αλλά και των αξιών, των κοινωνικών νορμών και της ηθικής της κοινωνίας. Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, θα πρέπει να στηρίζεται και να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή/τριας, στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην αμελεί το γεγονός ότι πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, θα διαμορφώσει κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Κοσσυβάκη, 1998). Με την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, αλλά και με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού, ως οργανωτή και ελεγκτή της όλης μαθησιακής διαδικασίας, επιτυγχάνεται η ισότητα μεταξύ των μαθητών/τριών, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, αλλά και η εξατομίκευση και προσαρμογή, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές του. Επομένως, είναι φανερό πως μια λανθασμένη επιλογή στη διδακτική μεθοδολογία, μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία (Δημητρόπουλος & Καλούσης, 1998).

Η αξιολόγηση συμβάλλει καταλυτικά και σε σημαντικό βαθμό στην σχολική επίδοση και επιτυχία των μαθητών/τριών, καθώς μέσω της δυναμικής της μπορεί να μεταβάλλει τις οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και πολιτιστικές ανισότητες, είτε προκαλώντας μεγέθυνσή τους, είτε μέχρι και εξάλειψή τους. Οι ανισότητες αυτές μεταφέρονται και σε εκπαιδευτικό και σε επαγγελματικό επίπεδο, γι' αυτό και οι μαθητές/τριες με μαθησιακά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην αξιολόγηση των μαθησιακών τους επιδόσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

### **5.9. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση Παιδιών με Δυσλεξία**

Οι έννοιες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης προέρχονται από τον χώρο της ψυχολογίας, συνήθως παρατηρείται η χρήση τους με τρόπο εναλλακτικό, ωστόσο διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως στην εννοιολογική τους απόδοση. Γι' αυτό και συχνά, οι ερευνητές τείνουν να διαχωρίζουν τους δύο όρους. Παρόλο αυτά, ως όροι καθορίζουν και αποσαφηνίζουν νοητικά και εννοιολογικά την ύπαρξή μας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011).

Ειδικότερα, η έννοια της αυτοαντίληψης αφορά τη γνωστική πτυχή της έννοιας του εαυτού, δηλαδή περιλαμβάνει το πλήθος των αντιλήψεων, απόψεων, πεποιθήσεων και στάσεων που θεωρεί το άτομο ότι χαρακτηρίζουν τον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση αντανάκλα τη συναισθηματική πτυχή της έννοιας του εαυτού, δηλαδή αφορά την ολοκληρωμένη άποψη που έχει το άτομο για την αξία του εαυτού του (Harter, 1996). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως και οι δύο έννοιες περιλαμβάνουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί διαχωρισμός των αυτοαξιολογήσεων που αφορούν γενικά χαρακτηριστικά, από αυτές που αναφέρονται σε

επιμέρους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως είναι ο γνωστικός, κοινωνικός και σωματικός τομέας (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των ατόμων με δυσλεξία και γενικότερα με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένα θέμα που απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία και το οποίο εξακολουθεί να πραγματεύεται μέχρι και σήμερα σε έντονο βαθμό. Ανά διαστήματα έχουν εκφραστεί ακραίες απόψεις, όπως ότι κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει δυσχέρειες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ωστόσο με βάση τη βιβλιογραφία δεν έχουν διατυπωθεί επιστημονικά κατοχυρωμένες απόψεις που να διαβεβαιώνουν τη συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με την αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και άλλες ψυχοκοινωνικές μεταβλητές (Chapman, 1988b·Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989·Prout & Prout, 1996·Cosden & McNamara, 1997).

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως η χαμηλή αυτοεκτίμηση συσχετίζεται άμεσα με τη δυσλεξία, λόγω της χαμηλής σχολικής επίδοσης που παρουσιάζει ο μαθητής/τρια, παρά την επίπονη προσπάθεια που έχει καταβάλει (Cohen, 1994·Thompson, 1997·Ridsdale, 2004·Terras et al., 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία βαθμιαία επιδεινώνονται. Αρχικά νιώθει φόβο, απογοήτευση και απόρριψη, τα οποία στη συνέχεια μετατρέπονται σε άρνηση και απομάκρυνση από κάθε είδους προσπάθεια (Moss & Fox, 1980·Covington & Omelich, 1988·Rourke & Fuerst, 1991·Selikowitz, 1993·Ryan, 1994). Ειδικότερα, οι έφηβοι με δυσλεξία, μέσω της απόσυρσή τους από κάθε προσπάθεια, δηλώνουν την άμυνά τους απέναντι σε αισθήματα κατωτερότητας και ταπείνωσης και έτσι σταδιακά οδηγούνται σε μεγαλύτερες αδυναμίες σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Γενικότερα, όμως, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από αισθήματα έντονου άγχους, χαμηλής αυτοπεποίθησης, αλλά και συμπεριφορικές δυσχέρειες, ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους (Covington & Omelich, 1988·Rourke & Fuerst, 1991).

Η αυτοεκτίμηση συμβάλλει καταλυτικά στην ψυχο-κοινωνική προσαρμογή και στην συναισθηματική ευφορία. Παρά το γεγονός ότι έχει επιβεβαιωθεί η ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης στα άτομα με δυσλεξία, οι έρευνες δεν έχουν εστιάσει στη συσχέτιση αυτοεκτίμησης και ψυχο-κοινωνικής προσαρμογής, η οποία είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση αποτελεσματικής πρόληψης και στρατηγικών παρέμβασης (Edwards, 1994·Humphrey, 2002·Humphrey & Mullins, 2002·Alexander-Passe, 2006·Carroll & Iles, 2006·Burden & Burdett, 2007).

Μολονότι, πλήθος ερευνών έχουν τεκμηριώσει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση στα άτομα με δυσλεξία, φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται και δεν ισχύει σε κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με έρευνα των Budren & Burdett (2007) διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεκτικά άτομα που φοιτούσαν σε ειδική εκπαιδευτική μονάδα

εμφάνιζαν λιγότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα δυσλεκτικά άτομα που φοιτούσαν σε ενιαία σχολεία (Humphrey, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση και κατανόηση, από την πλευρά του παιδιού, των μαθησιακών του αδυναμιών και δυσχερειών που καλείται να αντιμετωπίσει. Κατανοώντας το άτομο τα χαρακτηριστικά των αναγνωστικών και ορθογραφικών του αδυναμιών, πιθανότατα να συνέβαλε θετικά στη μετέπειτα ψυχο-κοινωνική του συμπεριφορά (Boetsch et al., 1996·Maughan & Hagell, 1996·Cosden, Elliot, Noble & Kelemen, 1999). Η σφαιρική, ολοκληρωμένη αναγνώριση και κατανόηση των αναγνωστικών δυσχερειών, δίνει τη δυνατότητα διατύπωσης ρεαλιστικών στόχων, με σκοπό την επιτυχία και όχι την αποτυχία. Παρόλο αυτά, η θετική αυτοαντίληψη δεν καλλιεργείται μόνο μέσω της κατανόησης των δυσκολιών από το ίδιο το άτομο, αλλά απαιτεί ταυτόχρονα την οικογενειακή υποστήριξη και την ύπαρξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους του (Rothman & Cosden, 1995·Budren & Burdett, 2007). Τα παιδιά, λοιπόν, που λαμβάνουν την υποστήριξη των γονέων τους, των δασκάλων και των καθηγητών τους, αλλά δέχονται και την κοινωνική αποδοχή και στήριξη των συμμαθητών τους, διακρίνονται από πιο θετική αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν βιώνουν ανάλογη αποδοχή και υποστήριξη (Morvitz & Motta, 1992·Kloomok & Cosden, 1994). Η αλληλεπίδραση και οι σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον, οι προσδοκίες της οικογένειας και του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και του γενικότερου σχολικού περιβάλλοντος, μπορούν να συμβάλλουν είτε θετικά, κάνοντας το άτομο πιο ενεργό στη μαθησιακή διαδικασία, είτε αρνητικά, οδηγώντας το στην απομόνωση. Οι παραπάνω παράγοντες, στο σύνολό τους, επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική κατάσταση και προσαρμογή του ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι αναγνωστικές αδυναμίες δρουν καταλυτικά στις οικογενειακές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Snowling et al., 2007).

Επιπλέον, η διάγνωση της δυσλεξίας είναι πιθανό να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή/τριας, καθώς τα άτομα αυτά στιγματίζονται, «καταστρέφεται» η αυτοεκτίμησή τους, έχουν αμφιβολίες για τα κίνητρα και τη νοημοσύνη τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό και η εκπαιδευτική τους πορεία μπορεί να χαρακτηριστεί ακανθώδης και τραυματική εμπειρία (McNulty, 2003). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η δυσλεξία, ως μαθησιακή δυσκολία, φαίνεται να επηρεάζει κυρίως την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρείται ότι ταυτόχρονα επηρεάζει και επηρεάζεται από τις δυσχέρειες σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Παρόλο αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν σοβαροί υπαινιγμοί πως δεν είναι απαραίτητο όλα τα δυσλεκτικά άτομα να παρουσιάζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές αδυναμίες. Μάλιστα, ο Gilbert (1992) υποστηρίζει πως η υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ενισχύεται από τα κληρονομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, γι' αυτό και μερικά άτομα

φαίνεται να «προστατεύονται» από τη γενετική τους προδιάθεση. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες που έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μετά την εφηβική ηλικία, έχει διαπιστωθεί ότι παρόλο που ελαττώθηκαν οι δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν σε μικρότερη ηλικία, εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα τυπικά άτομα (Spreen, 1997·Bruck, 1987). Αναφορικά με τον τομέα της αυτοεκτίμησης, ποικίλες έρευνες απέδειξαν ότι διαφορές μεταξύ των δυσλεκτικών ατόμων και των τυπικών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι το άτομο μετά την εφηβική ηλικία αποδεσμεύεται από το άγχος και την πίεση του σχολείου (Lewandowski & Arcangelo, 1994).

Συνοψίζοντας, είναι φανερό πως η διαμόρφωση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης εξαρτάται όχι μόνο από το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων του ατόμου, αλλά και από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον γενικότερα, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και το σύνολο των μαθητών/τριών. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, συγκρινόμενα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες τους και ότι δεν μπορούν να έχουν ανάλογες επιδόσεις με τους συνομήλικούς τους, γι' αυτό και οδηγούνται σε χαμηλή αυτοαντίληψη, βιώνουν αισθήματα μειονεξίας, ματαίωσης, άγχους και αποτυχίας. Όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να οδηγήσουν και σε διαταραχές στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και σε καταθλιπτικές συμπεριφορές. Έτσι, πολλοί ερευνητές, αντιλαμβανόμενοι το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα «τυπικά» παιδιά, επισημαίνουν την ανάγκη έγκαιρης και σωστής παρέμβασης, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά της οικογένειας, οι οποίοι θα πρέπει να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικά αποτελέσματα, όπως αποστροφή από τη μαθησιακή διαδικασία ή από το σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Χατζηθεολόγου, 1994·Χατζηθεολόγου, 1995·Στασινός, 2009).

### **5.10. Σχολική Ενσωμάτωση-Ένταξη των Παιδιών με Δυσλεξία**

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της (διαθέσιμοι πόροι, διαχείριση χρόνου, κ.α.) θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες όλων των εκπαιδευομένων, να χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα, το οποίο θα διέπεται από ισοτιμία, σεβασμό, εμπιστοσύνη και θα βασίζεται σε μια σειρά από κανόνες και προσδοκίες, που θα έχουν συμφωνηθεί από κοινού (Ημέλλου, 2002α).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική τάση που επικρατεί στις χώρες της Ευρώπης είναι η ανάπτυξη και προώθηση πολιτικής συνεκπαίδευσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης επιδιώκεται ουσιαστικά η συνδιδασκαλία και συνύπαρξη των μαθητών/τριών

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές/τριες, που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες δυσκολίες, στις δομές ενιαίων σχολείων κάθε βαθμίδα. Βέβαια, για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό ειδικής αγωγής ή διεπιστημονική ομάδα, που θα παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη και βοήθεια στα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Zigmond, 2003).

Η ευρεία χρήση των εννοιών «ένταξη» και «ενσωμάτωση» στη βιβλιογραφία, καθιστά σημαντική την αποσαφήνισή τους, αν και συχνά δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Κυπριωτάκης, 1994· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ειδικότερα, ο όρος «ένταξη» αφορά την κοινή διδασκαλία ατόμων με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στηριζόμενος στην αρχή ότι σε κάθε μαθητή/τρια θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες, αλλά και οι συνθήκες της μάθησης και της καθημερινότητας να ίδιες για κάθε μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας (Williams, 1991· Καΐλα, κ.α., 1994). Αναφορικά με τη σχολική ένταξη, αυτή αφορά τη συμμετοχή, συνεργασία και συμπερίληψη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-«αναπηρίες» στα πλαίσια της γενικής τάξης ενός κοινού σχολικού συγκροτήματος (Σούλης, 2003). Επιπλέον, η «ένταξη» αναφέρεται στις διαδικασίες που απαιτούνται, ώστε τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να υποστηριχτούν κατάλληλα, προκειμένου να συμμετέχουν ομαλά στο ενιαίο σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων (Ainscow, 1999).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ενσωμάτωση» περιγράφει ένα περιβάλλον μάθησης με λιγότερους περιορισμούς για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο τους παρέχει δημόσια εκπαίδευση, πιο ελεύθερη, στηριζόμενη, όμως, όσον το δυνατόν περισσότερο στη δομή της γενικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, εξασφαλίζεται η απαραίτητη υποστήριξη των παιδιών αυτών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών παραγόντων που τίθενται ως τροχοπέδη από τις υφιστάμενες αδυναμίες. Η σχολική ενσωμάτωση αφορά την αλληλεπίδραση των μελών των δύο ομάδων (άτομα με μαθησιακές δυσκολίες-άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες), μέσω της οποίας τα άτομα κάθε ομάδας προσαρμόζονται, εμπλουτίζουν και μεταμορφώνουν πολλά από τα στοιχεία τους (Δελλασουδάς, 2005). Επιπλέον, ο όρος «ενσωμάτωση» υπαινίσσεται την αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος, λόγω της διαφορετικότητας των μαθητευομένων, η οποία απαιτεί από την πολιτεία, το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκπαιδευτικό προσωπικό να προσφέρουν στο κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ειδική εκπαίδευση στα πλαίσια, όμως, της γενικής τάξης, μέσω υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ημέλλου, 2003). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, πως άωτερος σκοπός της ενσωμάτωσης δεν αποτελεί η εξάλειψη της διαφορετικότητας, αλλά η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα σέβεται και θα εγκρίνει την ατομικότητα του κάθε παιδιού. Η σχολική ενσωμάτωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο του επικρατεί ο ολοκληρωτικός αποκλεισμός του παιδιού με μαθησιακά προβλήματα, ενώ στο άλλο η πλήρης ενσωμάτωση και συμμετοχή του στις δραστηριότητες συνεκπαίδευσης (Borich & Tombari, 1997· Knight, 1999).



Η εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης προκειμένου να είναι επιτυχημένη απαιτεί επίλυση προβληματικών καταστάσεων και κατάλληλο σχεδιασμό που θα δημιουργεί συνθήκες ομαλής προσαρμογής και όχι απλά παροχή κοινών εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας, γι' αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εμπλεκόμενων και υποστηρικτικών ομάδων είναι καταλυτικός. Επομένως, για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κάθε εμπλεκόμενου επαγγελματία (Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή, 2003·Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003·Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της ενσωμάτωσης/ένταξης είναι αυτός σύμφωνα με τον οποίο αποτελεί «*μια καινούρια μορφή Ειδικής Αγωγής, αλλά ως διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, με στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όλους τους μαθητές*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000β). Με άλλα λόγια, για να χαρακτηριστεί μια συνεκπαίδευση επιτυχημένη θα πρέπει ο μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες να είναι ενεργός, να αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της ομάδας και του σχολικού συγκροτήματος και να συμμετέχει πλήρως σε όλες τις πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος (μαθησιακές, ψυχαγωγικές, κοινωνικές, κ.α.) (Kerzner-Lipsky & Gartner, 1999). Επιπλέον, πολλές από τις ποικίλες πρακτικές συνεκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί, χρησιμοποιούνται ως πρακτικές ειδικής εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές δυσκολίες μάθησης στο ενιαίο σχολείο.

Η ενσωμάτωση χαρακτηρίζεται πλήρης όταν το άτομο εκπαιδεύεται στο ίδιο κτίριο και στην ίδια τάξη με τα «τυπικά» παιδιά της ηλικίας του, με κύριο εκπαιδευτικό της τάξης δάσκαλο γενικής παιδείας και με την ταυτόχρονη υποστήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, ο οποίος στηριζόμενος στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, παρέχει ισότητα ευκαιριών, τόσο όσον αφορά τη διδασκαλία και τους διαθέσιμους πόρους, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα, για την ελαχιστοποίηση αρνητικών συνεπειών. Επιπροσθέτως, η σχολική μονάδα, που επιδιώκει την ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλει να επιδιώκει την προσφορά υψηλού επιπέδου υπηρεσιών, να βελτιώνει τις ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού και να συνεργάζεται με το οικογενειακό του περιβάλλον.

Ο Giorcelli (1995) διατύπωσε μερικές από τις αρχές από τις οποίες πρέπει να διέπεται η σχολική ενσωμάτωση, οι οποίες είναι οι εξής:

- Ένταξη του μαθητή/τριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια ενιαίου σχολείου και όχι φοίτησή του σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις
- Ένταξη του μαθητή/τριας στη σχολική τάξη με βάση το μαθησιακό του επίπεδο και τη χρονολογική και νοητική του ηλικία
- Το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να διέπεται από τη φιλοσοφία της αποδοχής της διαφορετικότητας

- Οργάνωση του σχολείου και της τάξης με συστηματικό τρόπο
- Στήριξη διδασκαλίας σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους
- Μεθοδική διδασκαλία για την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να παρέχει υποστήριξη και υποστηρικτικό υλικό στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής (Giorgelli, 1995).

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονται στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου μέσω ποικίλων προγραμμάτων και μοντέλων. Ένα βασικό μοντέλο ενσωμάτωσης αποτελεί η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες σε ειδικό σχολείο παράλληλα με μερική φοίτηση σε γενική τάξη. Ένα άλλο μοντέλο ενσωμάτωσης, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο τη δεκαετία του 80', αφορούσε τη φοίτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, αλλά με ταυτόχρονη παρακολούθηση κάποιων ωρών σε ειδική τάξη. Επιπλέον, ένα άλλο βασικό μοντέλο αποτελεί η φοίτηση των παιδιών αυτών σε τάξεις γενικού σχολείου υποστηριζόμενα από κάποιο εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή σχολικό ψυχολόγο ή από άλλον ειδήμονα στην ειδική αγωγή. Ο ρόλος του ειδικού αυτού είναι να υποστηρίζει το μαθητή/τρια ανά τακτά χρονικά διαστήματα (μία φορά την εβδομάδα ή και περισσότερες, ανάλογα με την περίπτωση) είτε ατομικά, είτε ομαδικά στα πλαίσια της τάξης. Ταυτόχρονα, παρέχει το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και στον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991·Webber, 1997·Webb, Farivar & Mastergeorge, 2002).

Εξίσου διαδεδομένο με τα παραπάνω μοντέλα ενσωμάτωσης είναι και το συμβουλευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθεί τάξη γενικής εκπαίδευσης με την αρωγή ενός δασκάλου-σύμβουλου. Ο δάσκαλος-σύμβουλος συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και ελέγχει, προσαρμόζει και αναδιαρθρώνει τις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζονται. Επιπλέον, ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, αξιολογεί και καθοδηγεί με σκοπό την ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή/τριας (Belmont & Verillon, 1999). Η ενσωμάτωση του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παρακολούθησης γενικής τάξης έχοντας σε μόνιμη βάση την υποστήριξη ενός ειδικού εκπαιδευτικού ή παραϊατρικού προσωπικού, με απαραίτητη προϋπόθεση η τάξη να μην περιλαμβάνει περισσότερους από 24 μαθητές/τριες. Επιπρόσθετα, ο μαθητής/τρια μπορεί να φοιτά σε τάξη γενικού σχολείου και να του παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια μερικών ωρών από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής. Αυτό το εγχείρημα, βέβαια, προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός της τάξης να είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα, να επιμορφώνεται για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων, που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, και να τους ομαδοποιεί σε ολιγομελείς ομάδες.

Τέλος, ένα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα ενσωμάτωσης αποτελεί η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό διεξάγεται από

εκπαιδευτικό εξειδικευμένο στην ειδική αγωγή και το παρακολουθούν μαθητές/τριες που παρουσιάζουν αδυναμίες στις αναγνωστικές δεξιότητες, στις δεξιότητες του γραπτού λόγου και τα μαθηματικά. Οι μαθητές/τριες ομαδοποιούνται ανάλογα με τις αδυναμίες τους σε ολιγομελή τμήματα, δύο έως έξι ατόμων, και φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης, απομακρυνόμενοι από τη γενική τάξη, για πέντε ή λιγότερες ώρες εβδομαδιαίως. Ανάλογα με τις δυσχέρειες που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής/τρια παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης για μερικούς μήνες ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ανώτερος στόχος του προγράμματος αυτού είναι η ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη σε όσο το δυνατόν μικρότερο χρονικό διάστημα, καθώς παρά τα πλεονεκτήματα που έχει η συνεκπαίδευση, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να μην γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Marston, 1996·Nowicki, 2003·Wiener & Tardif, 2004).

Ολοκληρώνοντας, τα δυσλεκτικά άτομα καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο τις μαθησιακές τους δυσχέρειες, όσο και τις ψυχιατρικές τους διαταραχές, που προκαλούνται από το σύνδρομο της δυσλεξίας. Γι' αυτό το λόγο, και προκειμένου η παρέμβαση να είναι επιτυχής, απαιτείται οι εμπλεκόμενοι ειδικοί επαγγελματίες να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται διαρκώς για τις εξελίξεις τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και σε ψυχολογικό. Η επιτυχής εφαρμογή των προγραμμάτων ενσωμάτωσης εξαρτάται, επιπλέον, από την συνεργασία των επαγγελματιών με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή/τριας σε κάθε στάδιό του, από τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, μέχρι και την τελική αποτίμησή του. Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ομαλή και επιτυχημένη ένταξη του παιδιού, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η πλήρης επίγνωση του προβλήματος, αλλά και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης (Winton & Divenere, 1995·Royster & McLaughlin, 1996·Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 6.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή-Δυσλεξία

Κύρια επιδίωξη της Ειδικής Εκπαίδευσης αποτελεί η κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για κάθε μαθητή/τρια, η εδραίωση και η διαμόρφωση σχολείων που θα λειτουργούν στηριζόμενα στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο κάθε άτομο γίνεται αποδεκτό, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, και ο σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος με στόχο το σεβασμό της ατομικότητας, αυτονομίας, αλλά και της συλλογικότητας (Stainback & Stainback, 1990).

Η ατομικότητα, ο παραγκωνισμός, ο αποκλεισμός και η απομόνωση καθετί διαφορετικού, αλλά και η έλλειψη κοινωνικής ευαισθητοποίησης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη χώρα μας, η συσχέτιση μεταξύ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής δεν είναι σύνηθες φαινόμενο, παρά τα οφέλη που μπορεί να της προσφέρει. Μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, οικοδομούν τη γνώση μέσω της άμεσης εμπειρίας, κοινωνικοποιούνται και ενσωματώνονται στο σχολικό σύνολο με μεγαλύτερη άνεση, καθώς συμμετέχουν ενεργά σε κάθε κοινωνική και εκπαιδευτική δραστηριότητα-διαδικασία, όμοιες με αυτές των συνομηλίκων τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως πέρα από τα παραπάνω οφέλη, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στις συμπεριφορικές τους δεξιότητες (Carin, 1997· Glenn, 2000· Ritchie, 2001· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Eu, European Commission, 2005).

Προτού, γίνει εκτενής αναφορά στη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, θα γίνει λόγος για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε μια διαρκή κατάσταση προσαρμογής, λόγω της άμεσης σύνδεσής του με την κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της εκπαίδευσης, τόσο ο εκάστοτε άνθρωπος, όσο και η κοινωνία στο σύνολό της, μπορούν να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους, καθώς καθίσταται ικανοί να προσεγγίζουν ποικίλα θέματα περιβάλλοντος, οικονομίας, δικαιοσύνης, ανάπτυξης, κ.α. Επιπλέον, η συμβολή της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική και στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, δηλαδή της ανάπτυξης που καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν και τις δικές τους ανάγκες, δρα δηλαδή με τρόπο διαγενεαλογικό (Flogaitis, 1998· Unesco, 2001).

Για την επίτευξη, όμως, της αειφορικής ανάπτυξης απαιτείται η ύπαρξη σχέσεων δημοκρατίας και αυτονομίας, επαναπροσδιορισμός αξιών, προτύπων, επιλογών, αποφάσεων,

και του τρόπου ανάπτυξης, αλλά και η εναρμόνιση των ατομικών και κοινωνικών συμφερόντων (Fien, 1993). Οι αξίες της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ισότητας θα πρέπει να κυριαρχούν, κάτι το οποίο απαιτεί υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες, οι οποίοι μέσω της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης θα επιλύουν τα διάφορα ζητήματα, αναζητώντας τους αιτιολογικούς παράγοντές τους. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να είναι ενεργοί πολίτες, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης (Palmer, Suggate, 1996· Δημητρίου, 2005). Η Αγωγή, λοιπόν, για την Αειφορία στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη, τόσο για την οικοδόμηση της γνώσης και την καλλιέργεια ικανοτήτων, όσο και για τη διαμόρφωση δεξιοτήτων συμμετοχής και συνεργασίας για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες και την ελευθερία του κάθε ατόμου (Ξανθάκου & Αναστασόπουλος, 2002).

Αρκετοί επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν πως το σχολείο οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ίσα δικαιώματα σε κάθε άτομο, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, που τον διαφοροποιούν από το υπόλοιπο σύνολο. Κάθε άτομο να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, να επιχειρηματολογεί και να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Roth, 1998· Reid, 2002). Για να υλοποιηθεί, όμως, αυτό απαιτείται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μέσω του επαναπροσδιορισμού των επικρατούντων αξιών και εκπαιδευτικών στόχων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή, ως παιδαγωγικές της ενταξιακής πολιτικής, μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στην επίτευξη του παραπάνω εγχειρήματος, καθώς προάγουν τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, συμβάλλουν στην κατάρριψη προκαταλήψεων, στερεοτύπων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, που αντιλαμβάνονται το «διαφορετικό» ως μορφή απειλής και θέτουν το ανθρώπινο ον κυρίαρχο έναντι της φύσης, αλλά ταυτόχρονα επιδιώκουν τη διατήρηση και διασφάλιση του φυσικού και πολιτισμικού πλούτου (Orr, 1992· Φλογαίτη, 2003· Δημητρίου, 2005). Τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον στοχεύουν στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στη φύση και στον πολιτισμό, στο άτομο και στην κοινωνία, αλλά και στην ομοιογένεια και ετερογένεια, που θα χαρακτηρίζονται από σεβασμό, εμπιστοσύνη, συνεργασία, ισορροπία και ηθική. Επιπλέον, επιδιώκουν την καλλιέργεια και εγκαθίδρυση αρχών και αξιών, όπως είναι η συμμετοχή άνευ όρων, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η αποδοχή της διαφορετικότητας (Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002· Αναστασάτος, 2005).

Γίνεται φανερό πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και η Ειδική Αγωγή, ως διαστάσεις της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και έχουν μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς από τη μία πλευρά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον (φυσικό, πολιτισμικό,

κ.α.), ενώ από την άλλη πλευρά η Ειδική Αγωγή επιδιώκει την παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων στη μαθησιακή διαδικασία, απαλύνοντας κάθε μορφή κοινωνικής ανισότητας. Στο επίκεντρο τους, αυτές οι δύο διαστάσεις της εκπαίδευσης, έχουν τη σχέση του ανθρώπου τόσο με τον συνάνθρωπό του, όσο και με το φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Ταυτόχρονα βασική επιδίωξη και των δύο αποτελεί η οικοδόμηση της γνώσης και η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα διακατέχονται από έννοιες, όπως είναι ο σεβασμός, η ευθύνη, η υπευθυνότητα και η εκτίμηση έναντι του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Δημακοπούλου, 2009).

Πέρα, όμως, από τα προαναφερθέντα σημεία σύγκλισης, η Ειδική Αγωγή και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση φαίνεται να στηρίζονται στις ίδιες αρχές και αξίες, να θέτουν κοινούς στόχους και να τους υλοποιούν εφαρμόζοντας κοινή μεθοδολογία. Δρουν με τρόπο συμπληρωματικό η μία για την άλλη, καθώς έχουν ως απώτερο σκοπό τους την σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, για την προσωπική και διαπροσωπική του προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, στοχεύουν στην καλλιέργεια και διαμόρφωση ατόμων που δεν θα είναι απλοί παθητικοί αποδέκτες της διαφορετικότητας, αλλά θα συνεργάζονται με κάθε συνάνθρωπό τους, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, συμβάλλοντας και επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός κόσμου που θα χαρακτηρίζεται από ειρήνη, δημοκρατία, ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη (Δημακοπούλου, 2009).

### **6.1.1. Σκοπός και Στόχοι**

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να εισάγουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολικά πλαίσια, αλλά και να διαμορφώσουν περιβαλλοντικά προγράμματα, στηρίχθηκαν στο σκοπό και στους επιμέρους στόχους της, όπως διατυπώθηκαν στη Συνδιάσκεψη του Βελιγραδίου και υιοθετήθηκαν από το Συνέδριο της Τιφλίδας (Sterling, 1993). Σε προηγούμενο κεφάλαιο έχει γίνει εκτενής αναφορά στο σκοπό και στους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ωστόσο θα γίνει μια συνοπτική παρουσίασή τους και σε αυτό το σημείο. Οι κυριότεροι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον είναι οι παρακάτω:

- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Απόκτηση γνώσεων και συνειδητοποίηση ότι το περιβάλλον αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, μια ολότητα.
- Οικοδόμηση γνώσεων αναφορικά με το ρόλο του ανθρώπου έναντι των περιβαλλοντικών ζητημάτων και αναγκαιότητα καλλιέργειας υπευθυνότητας.
- Θετική στάση έναντι του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του και ενθάρρυνση για ενεργό συμμετοχή στη διαφύλαξη και διατήρησή του.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

- Ενεργό συμμετοχή και δράση για την πρόληψη και επίλυσή τους (Unesco-Unep, 1978).

Γενικότερα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον στοχεύει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών με οικολογική συνείδηση, οι οποίοι θα κατανοήσουν και θα αντιληφθούν πως πηγή εκδήλωσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων αποτελεί η σχέση του ανθρώπου με το συνάνθρωπό του και τη φύση. Επιπλέον, επιδιώκει τη δημιουργία ενεργών πολιτών σε κάθε είδους ζήτημα, είτε κοινωνικό, είτε οικολογικό, είτε πολιτιστικό, είτε οικονομικό, κ.α. (Λιαράκου, 2002).

Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν ταξινομηθεί από άλλους ειδήμονες με διαφορετικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο διαρθρώνονται σε επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά την απόκτηση γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον και την οικολογία, ενώ το δεύτερο έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων έρευνας και αξιολόγησης, ενώ το τέταρτο και τελευταίο με την καλλιέργεια ικανοτήτων για ενεργή περιβαλλοντική δραστηριοποίηση (Hungerford, Volk & Ramsey, 1989·Sterling, 1993). Μία επιπλέον ταξινόμηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που επικρατεί, είναι αυτή σύμφωνα με την οποία οι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον συμπίπτουν με τους διδακτικούς στόχους, δηλαδή κατηγοριοποιούνται σε γνωστικούς, που αφορούν την απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τις περιβαλλοντικές έννοιες, σε ψυχοκινητικούς, που σχετίζονται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την αντίληψη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, και σε συναισθηματικούς που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και αρχών με απώτερο στόχο την προστασία και διατήρηση του περιβαλλοντικού πλούτου και την αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος (Αναστασάτος, 2005·Δημητρίου, 2005).

Όσον αφορά την Ειδική Αγωγή, είναι η μορφή της εκπαίδευσης που αποδέχεται και διαφυλάττει νομικά το δικαίωμα κάθε ατόμου να αναπτύξει σφαιρικά, ισόρροπα και αρμονικά κάθε πτυχή της προσωπικότητάς του, κάτι το οποίο απαιτεί αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, ο οποίος θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου, με σκοπό να αμβλυνθούν οι μέχρι τώρα ανισότητες στις ευκαιρίες μάθησης και όχι μόνο (Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, άρθρο 26). Η στοχοθεσία της Ειδικής Αγωγής διαμορφώνεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του κάθε ατόμου για διδασκαλία και μάθηση, αποβλέποντας μακροπρόθεσμα στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Βραχυπρόθεσμα, ωστόσο, επιδιώκει την επίτευξη ποικίλων και πολυδιάστατων στόχων, οι βασικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής:

- *Άνθηση των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων*: η μάθηση θα πρέπει να είναι κοινή και ουσιώδης για όλους τους μαθητές/τριες, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου, να προσαρμόζεται σύμφωνα με

αυτές, ώστε το κάθε άτομο να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά του και ταυτόχρονα να καλλιεργεί τις ικανότητές του.

- *Αναπλήρωση των κενών μάθησης:* για την κάλυψη των κενών μάθησης, αλλά και για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσχερειών, απαιτείται η υιοθέτηση και εφαρμογή ειδικών μέτρων διδασκαλίας, όπως ενισχυτική διδασκαλία, επαναληπτικές ασκήσεις, κ.α.
- *Ενθάρρυνση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών:* μέσω των κατάλληλων κινήτρων μάθησης και ενθάρρυνσης, αλλά και με την παροχή ευκαιριών, οι μαθητές/τριες να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργούν και να συμμετέχουν ακόμα και στην επιλογή των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- *Ενίσχυση της αυτοκατανόησης και της αυτογνωσίας:* διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, ώστε κάθε άτομο να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να δοκιμάσει τις ικανότητές του, όπου μέσω της αυτοκατανόησης και αυτογνωσίας του θα καλλιεργήσει με το χρόνο ένα υγιές αυτο-συναίσθημα.
- *Ενθάρρυνση της συνεργατικότητας και της κοινωνικής μάθησης:* για την ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων, απαιτείται η δημιουργία συνθηκών και ευκαιριών, όπου τα άτομα θα δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας, θα βοηθάει ο ένας τον άλλον, θα συνεργάζονται για τη λήψη κοινών αποφάσεων και θα αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων και αποφάσεών τους (Φλουρής, 1989).

Επιπρόσθετα και πέρα από τους προαναφερθέντες στόχους, η Ειδική Εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της και ενθαρρύνει την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής οργάνωσης και ολοκλήρωσης, την καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών και μαθησιακών δεξιοτήτων, καθώς και της αξιοπρέπειας, της επάρκειας και της ατομικής αξίας. Η καλλιέργεια της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, αλλά και η παρότρυνση για ενεργή συμμετοχή είναι μερικές από τις επιπλέον επιδιώξεις της Ειδικής Αγωγής (Δημακοπούλου, 2009).

Συμπερασματικά και συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, είναι φανερό πως τόσο η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον, όσο και η Ειδική Αγωγή αποδέχονται την ισοτιμία μεταξύ των ατόμων, κατοχυρώνουν νομικά τη διαφορετικότητα, ενισχύουν και προωθούν την κοινωνική αποδοχή, ένταξη, ενσωμάτωση και συνοχή. Πυρήνας της στοχοθεσίας τους αποτελεί η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε κάθε άτομο να αναπτύξει ολόπλευρα κάθε πτυχή του εαυτού του, να οικοδομήσει τη γνώση, αλλά και να καλλιεργήσει δεξιότητες, στάσεις, αξίες και αρχές, που θα χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ευθύνη και εκτίμηση έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου (Γεωργόπουλος, 2004· Αναστασάτος, 2005).



### 6.1.2. Αρχές και Χαρακτηριστικά

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ορισμένα βασικά στοιχεία και στηρίζεται σε κατευθυντήριες αρχές, στις οποίες έχει γίνει λόγος παραπάνω, αλλά σ' αυτό το σημείο θα παρατεθούν οι βασικότερες, οι οποίες διαρθρώνονται παρακάτω:

- Αντιλαμβάνεται και μελετά το περιβάλλον με τρόπο ολιστικό, δηλαδή ως ανθρωπογενές, φυσικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και τεχνολογικό (Δημητρίου, 2005).
- Κάνοντας χρήση στοιχείων των φυσικών και κοινωνικών επιστημών, προσεγγίζει τα διάφορα ζητήματα με διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα (Χρυσουφίδης, 2002).
- Επικεντρώνεται σε ζητήματα του περιβάλλοντος και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εύρεση τρόπων επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, μέσω της συζήτησης-επιχειρηματολογίας-αντιπαράθεσης, της έρευνας, της κριτικής εξέτασης, κ.α. (Unesco, 1999).
- Υλοποιείται μέσω της βιωματικής μάθησης, με μετάβαση στο πεδίο έρευνας ή σε κατάλληλα διαμορφωμένους εκπαιδευτικούς χώρους, εστιάζοντας σε πρακτικές δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων (Frey, 1998).
- Καλλιεργεί δεξιότητες συνεργασίας, συμμετοχικότητας, δημιουργικότητας, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, αλλά και όσες θεωρούνται απαραίτητες σε άλλους μαθησιακούς τομείς (Αναστασάτος, 2005).
- Εμβαθύνει στο περιβάλλον του παρόντος και του μέλλοντος, εστιάζοντας στην αειφορική του διαχείριση και ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 2006).
- Απευθύνεται σε κάθε ηλικίας μαθητή/τρια και στοχεύει στην ευαισθητοποίησή τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, στην οικοδόμηση γνώσεων, στην αναθεώρηση των αξιών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Λιαράκου, 2000).
- Επισημαίνει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα και την πολυπλοκότητα των ζητημάτων του περιβάλλοντος, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής και συστημικής σκέψης, αλλά και της εύρεσης των αιτιακών παραγόντων και τρόπων αντιμετώπισης (Γεωργόπουλος, 2004).
- Θεωρεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ισότιμα μεταξύ τους, αποδέχεται τη διαφορετικότητα, ενσωματώνοντάς την στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιδιώκοντας τη δημιουργία σχέσεων που σέβονται την ατομικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή και ένταξη.
- Προάγει τη σύνδεση και συνεργασία της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2005).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων απαιτεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Εξάλλου, επιστήμονες έχουν αναδείξει τη σχέση μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, τονίζοντας τη συνύπαρξή τους στη διδακτική διαδικασία (Howe & Warren, 1989· Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Όσον αφορά την Ειδική Αγωγή τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν και οι κατευθυντήριες αρχές στις οποίες βασίζεται συμβαδίζουν με τις αρχές της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε πτυχής της προσωπικότητας του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην κοινωνική του ενσωμάτωση και αποδοχή. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, απαιτείται η διαμόρφωση ενός πλέγματος κοινών αξιών, αλλά και η καλλιέργεια συναισθηματικών, νοητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Κατακτώντας τα παραπάνω, ο μαθητής/τρια θα καταστεί ικανός/ή να δρα ως ενεργός και υπεύθυνος πολίτης και να αντιμετωπίζει κάθε ζήτημα προς επίλυση στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος που διαρκώς μεταβάλλεται και γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό. Οι κατευθυντήριες αρχές της παραπάνω επιδίωξης είναι οι εξής:

- Παροχή γενικής παιδείας.
- Επίτευξη της ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο, μέσω της ενίσχυσης και καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και μέσω της αναγνώρισης και προβολής των ενδιαφερόντων τους.
- Παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε κάθε μαθητή/τρια.
- Διατήρηση και στήριξη της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας του κάθε ατόμου στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας.
- Ενστερνισμός προτύπων συμπεριφοράς που θα χαρακτηρίζονται από ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την ανάγκη προστασίας και διατήρησης του φυσικού πλούτου.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τόσο για την πληροφόρηση, όσο και για την επικοινωνία.
- Ολόπλευρη ανάπτυξη (κοινωνική, ψυχική, κ.α.), προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας του ατόμου, αλλά και ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την παγκόσμια ειρήνη.
- Αμοιβαία αποδοχή με τον κοινωνικό ιστό και ισότιμη εξέλιξη σε κοινωνικό επίπεδο.
- Κατάρτιση στον επαγγελματικό τομέα και συμμετοχή σε κάθε δημιουργική διαδικασία (ΥΠΕΠΘ, 2000).

Το εκπαιδευτικό σύστημα των δημοκρατικών κοινωνιών οφείλει να παρέχει ισότητα ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές/τριες και να συμβάλλει καθοριστικά στην εξασθένιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα ευκαιριών στη μάθηση θα πρέπει να διασφαλίζεται κυρίως για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να

αμβλυνθούν οι πιθανότητες κοινωνικής απομόνωσης και αποκλεισμού τους, χωρίς, ωστόσο, να σημαίνει πως για την επίτευξη ομοιόμορφων συμπεριφορών, απαιτείται η παροχή ομοιόμορφων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα και να προσπελάσουν κάθε πιθανό φυσικό, κοινωνικό ή άλλο τροχοπέδη, γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα στον τομέα της εκπαίδευσης, μέσω της παροχής ίσων και αρμοζουσών ευκαιριών μάθησης και πρόσβασης στη γνώση (Δημακοπούλου, 2009).

Καταληκτικά, γίνεται σαφές πως τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στηρίζονται σε κοινές αρχές, αποβλέποντας σε μια εκπαιδευτική πολιτική που θα προωθεί, θα καλλιεργεί και θα βασίζεται σε αρχές, όπως είναι η ισότητα, η ειρήνη, ο σεβασμός έναντι του συνανθρώπου και της φύσης και η αλληλεγγύη.

### **6.1.3. Αξίες**

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των ποικίλων απόψεων που αποκτούν τα άτομα σχετικά με τον κόσμο, τη φύση, το περιβάλλον και τη θέση του ανθρώπου στον κόσμο γενικότερα είναι ιδιαίτερα καταλυτικός. Οι απόψεις που θα κατακτηθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα αποτελέσουν τις αξίες που θα διέπουν τον κόσμο του μέλλοντος. Γι' αυτό και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να επιδιωχθεί η ανάπτυξη του πολιτισμού, η ανάδειξη των αξιών και η εξέλιξη των ατόμων σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ο κόσμος να προσεγγίζεται στην ολότητά του και να διερευνώνται οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί, περιβαλλοντικοί και οικονομικοί παράγοντες στους οποίους οφείλεται η εκδήλωση των ποικίλων φαινομένων του πλανήτη. Επιπλέον, μία άλλη βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και η διαμόρφωση σχέσεων ειρήνης και όχι ανταγωνισμού και εκμετάλλευσης μεταξύ του ανθρώπου, του κοινωνικού συνόλου και της φύσης στο σύνολό της, αποτελώντας ένα αδιάσπαστο όλο. Ωστόσο, η επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων απαιτεί την αναθεώρηση του τρόπου που εκλαμβάνουμε τον εαυτό μας, τον συνάνθρωπό μας, την κοινωνία, αλλά και τη φύση στην ολότητά της. Το σχολείο, ως χώρος οικοδόμησης της γνώσης, αλλά και μετάδοσης αξιών, θα πρέπει να διερευνήσει τις αξίες που προάγει και καλλιεργεί μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παρέχει πλήρη ενημέρωση στα άτομα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά συμβάλλει και στην κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, με σκοπό να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του σύγχρονου και του μελλοντικού κόσμου (WCED, 1987). Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον αποτελώντας μια δια βίου μορφή εκπαίδευσης και

προσεγγίζοντας τα πολυδιάστατα και πολυσύνθετα προβλήματα του περιβάλλοντος στην ολότητά τους προωθεί την κατάκτηση νέων αξιών και στάσεων που θα συμβάλλει στη διαμόρφωση των αυριανών ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα αναλαμβάνουν δράση και θα συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αναφορικά με τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιπλέον, δρα καταλυτικά στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην επικράτηση της αλληλεγγύης μεταξύ του κόσμου (Unesco, 1978). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη, αλλά αντιθέτως προάγει αξίες, όπως είναι η αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων και της φύσης, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αξία της ανεκτικότητας, της ειρήνης, του σεβασμού, της ελευθερίας, της υπευθυνότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αλλά και της αυτονομίας (Γεωργόπουλος, 2002·Λιαράκου, 2002·Δημητρίου, 2005).

Το σύγχρονο σχολείο έχει ως επιπλέον αποστολή του την άνευ όρων κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και την υπέρβαση της εσωστρέφειας. Στην επιτυχή υλοποίηση της παραπάνω αποστολής συνεισφέρει η Ειδική Αγωγή, ως αναπόσπαστο μέρος του συνόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προάγει και κατοχυρώνει νομικά τη δημιουργία σχολείων. Σχολεία που θα απευθύνονται και θα αποδέχονται όλους τους μαθητές/τριες ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, στα οποία θα βασίζονται προκειμένου να σχεδιάσουν κατάλληλα προγράμματα, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας και θα ενθαρρύνουν τη μάθησή τους. Με άλλα λόγια, επιδιώκει τη δημιουργία σχολείων συνεκπαίδευσης, στα οποία κάθε άτομο γίνεται αποδεκτό, ενσωματώνεται και ανήκει στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, όπου επικρατεί η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών της (Stainback & Stainback, 1990).

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως η Ειδική Αγωγή αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητες που της προσφέρονται, αλλά δεν παρέχει κάτι που δεν υφίσταται. Στο σχολείο του παρόντος θα πρέπει να πάψει να επικρατεί η φιλοσοφία ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάτι διαφορετικό, «άλλο». Αντιθέτως, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διακατέχεται από ανθρωπισμό, αλληλεγγύη, αλληλοκατανόηση, αρμονική συνύπαρξη και διατήρηση του ειρηνικού κλίματος (Καλαντζής, 1984·Καϊλα, Θεοδοροπούλου, 1997). Όσον αφορά το αξιακό σύστημα της Ειδικής Αγωγής είναι σύμφωνο με αυτό που ακολουθεί και ενστερνίζεται η ενταξιακή παιδαγωγική. Συγκεκριμένα, προάγει και καλλιεργεί αξίες, όπως είναι η αλληλεγγύη, η οποία απαιτείται για τη συνύπαρξη ατόμων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου, η ανεκτικότητα που αποτελεί προϋπόθεση για τη συνεργασία όλων των μελών, αποδεχόμενα τη διαφορετικότητα, η υπευθυνότητα, που γίνεται αντιληπτή μέσω της ενεργής συμμετοχής και δράσης όλων των μαθητών/τριών στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα και τέλος, η αυτονομία, που ενισχύει την αξιοπρέπεια κάθε μαθητή/τριας (Λιαράκου, 2002).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν ως πρωταρχικό μέλημά τους την αναθεώρηση και δημιουργία νέων σχέσεων μεταξύ των ατόμων, αλλά και των ατόμων με τη φύση, οι οποίες βασίζονται στην ηθική. Επιπροσθέτως, επεξεργάζονται έννοιες και αξίες, όπως είναι ο σεβασμός και η ανοχή στο διαφορετικό, η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, κ.α., οι οποίες είναι απαραίτητες για την εποχή που ζούμε και οι οποίες θα συμβάλλουν στην αναθεώρηση και στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων, στάσεων, αξιών και αρχών που ισχύουν μέχρι τώρα. Η στάση που θα πρέπει να υιοθετηθεί, η οποία θα αναδεικνύεται μέσω της αλληλεξαρτώμενης σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, οφείλει να διέπεται από έννοιες, όπως είναι η ειρήνη, η αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση, αλλά και από την αειφόρο ανάπτυξη (Morin, 2001· Χατζηγεωργίου, 2003· Θεωδοροπούλου, 2005).

Ολοκληρώνοντας, μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως η συνύπαρξη, η σύμπλευση και ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών της εκπαίδευσης, δηλαδή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, που χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική πολυποίκιλη και δυναμική σχέση μεταξύ τους, είναι απαραίτητη για την αναθεώρηση των επικρατούντων αξιών και κανόνων και την καλλιέργεια και διαμόρφωση ενός νέου αξιακού πλέγματος, που θα ισχύει και θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες. Ο νέος αξιακός χάρτης θα πρέπει να αφορά και να περιλαμβάνει κάθε μορφή ζωής, να προάγει την καλλιέργεια περιβαλλοντικού ήθους, τη διαμόρφωση μιας νέας κοσμοθεωρίας και αντίληψης του κόσμου, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της αειφορίας και τη διαμόρφωση πολιτών που συνειδητά και ενεργά θα συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα (Θεωδοροπούλου, 2005· Κοντάκος, Αναστασάτος, Ζούκης, 2005).

#### **6.1.4. Παιδαγωγικές Μέθοδοι**

Η παιδαγωγική πολιτική που επικρατεί και κυριαρχεί, αντιπροσωπεύεται από τα παρακάτω στοιχεία: α) έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, δηλαδή ο δάσκαλος-αυθεντία κατέχει τον κεντρικό ρόλο, β) η οικοδόμηση της γνώσης κατακερματίζεται σε μαθήματα, τη σύνδεση και συσχέτιση των οποίων καλείται να κάνει ο διδασκόμενος, γ) η διαδικασία της μάθησης απομονώνεται από την καθημερινότητα και τη φύση, δ) οι διδασκόμενοι είναι παθητικοί ακροατές, και τέλος ε) η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη βαθμολογία ή την πειθαρχία και όχι σύμφωνα με το βαθμό απόλαυσης της μαθησιακής εμπειρίας (Χατζηγεωργίου, 2003).

Η σχολική μάθηση πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, αλλά και της αλληλεπίδρασής τους με τον διδάσκοντα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, όπου επέρχεται η επιτυχία ή η αποτυχία, οικοδομείται η γνώση σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και εκδηλώνονται οι ικανότητες ή οι αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή/τριας.

Σύμφωνα με έρευνες έχει αναδειχθεί ο καταλυτικός ρόλος της μαθησιακής διαδικασίας, που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη, για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις σχολικές δραστηριότητες και επαφές. Κατά την οικοδόμηση της γνώσης, πραγματοποιείται κατακερματισμός της σε γνωστικά αντικείμενα με βάση συγκεκριμένα ακαδημαϊκά κριτήρια, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στη θεωρητική γνώση και όχι στην πρακτική, διεπιστημονική, τοπική ή γνώση της καθημερινότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγούνται σε χαμηλά επίπεδα σχολικής επίδοσης, ακόμα και σε σχολική αποτυχία, λόγω της ελάχιστης ωφέλειας που δέχονται (Παπαδημητρίου, 1998).

Η μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική για κάθε μαθητή/τρια οφείλει με διαφορετικό τρόπο να αναδειξει τις δυνατότητες, αλλά και να καλλιεργήσει τις ικανότητές τους, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά τους και επιδιώκοντας, παράλληλα, την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνει την αυτονομία και αυτενέργεια, την αμοιβαία βοήθεια και ενδιαφέρον, να προωθεί την κοινωνική και ενεργητική μάθηση, αλλά και να συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών της πραγματικής ζωής, κοινωνικών και συναισθηματικών (Meister, 2000).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και η Ειδική Αγωγή στηριζόμενες στη διαθεματική προσέγγιση και στη διεπιστημονικότητα μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά και καθοριστικά στην ανατροπή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, προάγοντας ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο διδασκαλίας που θα βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές της Νέας Αγωγής και σε μεθόδους των Dewey, Pestalozzi, Montessori, κ.α. (Κουλουμπαρίτση, 2005). Μερικά από τα βασικά γνωρίσματα που διέπουν το παραπάνω μοντέλο είναι τα παρακάτω:

- Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των διδασκομένων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού να περιορίζεται στην υποστήριξη και στη μεσολάβηση και όχι στην καθοδήγηση.
- Σύνθεση δεδομένων από ποικίλους επιστημονικούς τομείς με σκοπό τη σφαιρική προσέγγιση και κατανόηση των διάφορων ζητημάτων.
- Ο μαθητής/τρια ενεργός συμμετέχοντας σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας και η αποδοχή του από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες) ως μοναδική και ολοκληρωμένη προσωπικότητα.
- Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τυχόν βελτιώσεις, με σκοπό την επίτευξη της εξέλιξης του κάθε ατόμου, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και όχι αξιολόγηση με στόχο την κατάταξη των συμμετεχόντων (Ράπτης, 2000· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της και τη συνέχισή τους σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, στους οποίους έχει γίνει εκτενής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο, θα πρέπει να υλοποιεί τα προγράμματά της ενστερνιζόμενη

στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας, που θα προάγουν την αυτενέργεια των συμμετεχόντων, θα προωθούν την ενεργή συμμετοχή τους σε κάθε πτυχή του προγράμματος και θα καλλιεργούν κάθε μορφή γραμματισμού (Argonowitz & Difazio, 1994). Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καλούνται να επιλύσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα προσεγγίζοντάς τα διεπιστημονικά και ολιστικά, μελετώντας κάθε πτυχή τους (οικολογική, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική) και τις επιπτώσεις τους, αξιολογώντας τα με κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα οφείλουν να σχεδιάσουν, διαμορφώσουν και να οργανώσουν σχέδια δράσης, διασαφηνίζοντας τις αξίες που τα διέπουν, αναζητώντας, επιλέγοντας και αξιολογώντας την αρμόζουσα και πιο πρόσφορη λύση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Ross, Tweed & Bailey, 1994). Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσφέρουν στους εμπλεκόμενους πληθώρα ευκαιριών συμμετοχής, επιτυχίας, αλλά και ισχυρά κίνητρα μάθησης, καθώς χαρακτηρίζονται από ευελιξία, ο μαθητής/τρια αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά στην επιλογή του θέματος και στο σχεδιασμό του προγράμματος, πραγματεύονται θέματα της επικαιρότητας και η σύνδεσή τους με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από επιείκεια (Ricker, 1997).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελώντας ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό ρεύμα ξεπερνά τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος και ασπάζεται την ολιστική, συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, παράλληλα με τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών, ώστε να συμβάλλει στην κατανόηση του περιβάλλοντος στην ολότητά του (Stevenson, 1984·Giordan & Souchon, 1991·Δανασσής-Αφεντάκης, 1997). Οι κυριότερες παιδαγωγικές διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιεί η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων της είναι η μέθοδος project, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος και η μελέτη πεδίου, στις οποίες έχει γίνει λεπτομερής αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο (Giolitto, 1982). Παράλληλα αξιοποιείται και μια πληθώρα διδακτικών στρατηγικών, όπως είναι η πειραματική μέθοδος, η αντιπαράθεση απόψεων και ιδεών, η προσομοίωση, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων/δραματοποίηση, ο χάρτης εννοιών, κ.α. (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1993·Καλαϊτζίδης, Ουζούνης, 2000).

Το εκπαιδευτικό σύστημα που αρμόζει στη σύγχρονη εποχή, απευθυνόμενο είτε σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε χωρίς, οφείλει να χαρακτηρίζεται από το αξίωμα της διασφάλισης ίσων ευκαιριών μάθησης σε κάθε μαθητή/τρια, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να επιτευχθεί η εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης/ένταξης, προς την οποία προσανατολίζονται οι αρχές της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω της ανομοιογένειας που παρουσιάζουν στις ψυχολογικές τους διεργασίες, προκειμένου να μην οδηγηθούν στη σχολική αποτυχία λόγω της κλασικής διδασκαλίας, απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος.

Η στοχοθεσία του προγράμματος αυτού θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και όχι κοινή για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, τόσο το περιεχόμενο, όσο και ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ατομικές δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή/τριας, η αξιολόγηση να είναι συνυφασμένη με τους ατομικούς στόχους που έχουν τεθεί και τέλος η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων των μαθημάτων και του περιεχομένου τους θα πρέπει να γίνεται με σκοπό την επιτυχή υλοποίηση των ατομικών στόχων του εκάστοτε παιδιού.

Από τα παραπάνω, γίνεται καταληπτό πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή υιοθετούν και εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους που ευαισθητοποιούν τους μαθητές/τριες αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αναγκαιότητα αντιμετώπισής τους, συμβάλλουν στην κατάρριψη εγωκεντρικών αντιλήψεων, στάσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τη διαφορετικότητα, αλλά και στη λήψη αποτελεσματικών και χρήσιμων αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν και διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές φιλικές προς το περιβάλλον, αλλά και ανεκτικότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Χρυσυφίδης, 2002). Τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον θεωρούν πως το περιεχόμενο, αλλά και η μεθοδολογία της διδασκαλίας θα πρέπει να διέπονται από τα παρακάτω βασικά στοιχεία:

- Η θεματολογία να σχετίζεται με το περιβάλλον και να προέρχεται από την καθημερινότητα των μαθητών/τριών, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και να τους κινητοποιεί να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η προσέγγιση των μαθημάτων να πραγματοποιείται με διεπιστημονικό τρόπο και ισότιμα, με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την ολόπλευρη ανάπτυξη του εκάστοτε μαθητή/τριας (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 1997).
- Αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης και ποικιλία περιβαλλόντων μάθησης, ώστε μέσω της διερευνητικής διαδικασίας, το κάθε άτομο να διαμορφώσει τις δικές του μεθόδους μάθησης (Παπαδημητρίου, 1998).
- Η μαθησιακή διαδικασία να προάγει την αυτονομία, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων με σκοπό την ανάληψη δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που διερευνώνται (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).
- Ενθάρρυνση της συλλογικής και ομαδικής εργασίας κατά τη μελέτη των περιβαλλοντικών ζητημάτων, στοχεύοντας στην οικοδόμηση της γνώσης, στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στις ποικίλες πτυχές του θέματος που διερευνάται, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους, αλλά και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Απώτερος στόχος αποτελεί η διαμόρφωση ατόμων με οικολογική συνείδηση και ευαισθητοποίηση, αναλαμβάνοντας ενεργή δράση στα κοινωνικά δρώμενα. Μέσω της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη, ενισχύονται οι κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και κάθε



συμμετέχοντας έχει τις ευκαιρίες, αλλά και τη δυνατότητα να καλλιεργήσει πλήρως όλες τις ατομικές του ικανότητες και δεξιότητες (Σιδέρη, 1992·Χρυσοφίδης, 2002·Μαυροπαλιάς, 2004). Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πεδίο μελέτης των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα τα δυσλεκτικά άτομα, καθώς ως εκπαιδευτική μορφή αναδιαμορφώνει και ξεπερνά τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας «Μαθαίνω και Αποδέχομαι» και υποστηρίζει και επιδιώκει τη διδασκαλία του «Κατανοώ και Πράττω» (Ort, 1992·Gough, 1998·Μπάρμπας, 2000).

## 6.2. Σύγχρονο Σχολείο: ένα σχολείο για όλους

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, που διέπει το σύγχρονο σχολείο, επιδιώκεται η ισότητα και η ισονομία, μέσω της εφαρμογής κοινών μεθόδων διδασκαλίας για όλους, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους. Γι' αυτό το λόγο και αποτυγχάνει, προάγοντας κυρίως την ατομικότητα και την ανταγωνιστικότητα, ενώ ταυτόχρονα υποκρύπτει την ανισότητα και την αποτυχία για όσα άτομα δεν συμβαδίζουν πλήρως με τους κανόνες που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως είναι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α. Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999·Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Προκειμένου να αποκτήσει υπόσταση η αρχή «Εκπαίδευση για όλους» απαιτούνται διαρθρωτικές εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά και αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας, έτσι ώστε το σχολείο να καταστεί ικανό να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου, ανεξαρτήτως του νοητικού, ψυχολογικού, σωματικού ή άλλου επιπέδου του. Για την επίτευξη των παραπάνω, με σκοπό την επιτυχή ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του ενιαίου σχολείου, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση, προσπάθεια και συνεργασία τόσο του διδακτικού, βοηθητικού και επιστημονικού προσωπικού του σχολείου, όσο και των οικογενειών, γονέων και των συμμαθητών/τριών (UNESCO, 1994).

Η οικοδόμηση και διαμόρφωση μιας κοινωνίας για όλους στηρίζεται σε εκπαιδευτικές δομές που απευθύνονται σε όλους και οι οποίες στηρίζονται στις παρακάτω βασικές αρχές:

- Πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.
- Ανάλυση ευθύνης και στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποδοχή τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.
- Παροχή ψυχολογικής, κοινωνικής και άλλου είδους υποστήριξης στα πλαίσια του γενικού σχολείου.

- Στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τη διαμόρφωση κατάλληλου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, αλλά και παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης.
- Διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ικανούς να ανταποκρίνονται στο ευρύ φάσμα των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητικού συνόλου.
- Συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του συνόλου της κοινωνίας (μαθητικός πληθυσμός, εκπαιδευτικό προσωπικό, οικογενειακό περιβάλλον) για την αλλαγή συμπεριφορών και στάσεων έναντι των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες.

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, οι οποίες είναι οι εξής:

- Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών.
- Τα παιδιά με αναπηρίες δεν θα πρέπει να διαχωρίζονται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό και να αποκόβονται από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (νοητικών, ψυχολογικών, σωματικών, κ.α.).
- Λήξη του διαχωρισμού των ατόμων με αναπηρίες που δέχτηκαν ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση.
- Απουσία νόμιμου διαχωρισμού των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση.
- Μεγαλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική ωφέλεια των ατόμων στα πλαίσια της ένταξης.
- Οι διαδικασίες εκπαίδευσης που προσφέρονται σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής, μπορούν να προσφερθούν και στα πλαίσια του γενικού σχολείου.
- Ο διαχωρισμός καλλιεργεί προκαταλήψεις, καχυποψία και οδηγεί στην αμάθεια.
- Παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και την ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία.
- Η ενταξιακή πολιτική στοχεύει στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τα άτομα με αναπηρίες και στην καλλιέργεια σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης προς το πρόσωπό τους, με ταυτόχρονη εξάλειψη της άγνοιας και του φόβου έναντι των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Άμεση προτεραιότητα της ενταξιακής πολιτικής αποτελεί η αναδιάρθρωση και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων αναφορικά με την Ειδική Αγωγή (Block & Conatser, 1999· UNESCO, 2000). Η αναδιάρθρωση και οι προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων αφορούν το σύνολο των τροποποιήσεων που πρέπει να πραγματοποιηθούν με σκοπό το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι «προσβάσιμο» για όλους τους μαθητές/τριες, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές τους, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας το επίπεδο δυσκολίας σε σχέση με αυτό των

μαθητών/τριών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα προσαρμογών των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελούν το πολυδιάστατο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή/τριας στα πλαίσια της ίδιας θεματικής και των ίδιων δραστηριοτήτων, και το αλληλοκαλυπτόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο επιδιώκεται η επίτευξη διαφορετικών στόχων, που μπορεί να αφορούν και διαφορετικές θεματικές, στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας (Downs & Williams, 1994· Cipani, 1995).

Για την επίτευξη της αποτελεσματικής σχολικής ένταξης όλων των μαθητών/τριών απαιτείται η διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δεν θα στηρίζονται στην ηλικιακή ομοιογένεια, αλλά στη διαφορετικότητα της υπόστασης του κάθε ατόμου. Κατά τη σύνταξή τους θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι κοινωνικές απαιτήσεις, οι πολιτισμικοί πόροι, τα νέα δεδομένα της επιστήμης, αλλά και το άτομο και οι ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητές του (Lieberman & Houston-Wilson, 2002).

Ειδικότερα, η επίτευξη της ένταξης απαιτεί επαναπροσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου μάθησης, των διδακτικών μεθόδων, του τρόπου αξιολόγησης, τόσο των μαθητών/τριών, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της, τα οποία θα πρέπει να είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα των μαθητών/τριών και με τα κοινωνικά στοιχεία. Επιπλέον, θα πρέπει να διατίθεται ο απαιτούμενος χρόνος, ανάλογα με το διδακτέο υλικό, να επικρατεί δηλαδή μια ισορροπία, και να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε κάθε μαθητής/τρια να έχει δυνατότητα συμμετοχής και πρόσβασης στη μάθηση στα πλαίσια ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος. Είναι σημαντικό τα αναλυτικά προγράμματα, να έχουν ως παιδαγωγική τους αρχή τη διαφοροποίηση, ώστε να συμπεριλαμβάνουν τη διαφορετικότητα από την αρχή της σχεδιάσής τους, προκειμένου να είναι ευέλικτα και να υπάρχει η δυνατότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και των προγραμμάτων ανάλογα με τις ανάγκες, δυνατότητες και τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ωστόσο, ερευνητές επισημαίνουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι στάσεις έναντι των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης. Τα προγράμματα ένταξης θα πρέπει να σχεδιάζονται κατάλληλα και να εφαρμόζονται αποτελεσματικά, ώστε να προσφέρουν στους συμμετέχοντες τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το σχολείο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ανθρωπισμό και στα πλαίσια των προγραμμάτων ένταξης να ανανεωθούν και να εμπλουτιστούν οι διδακτικές μέθοδοι και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Ακόμα, να ενισχύεται το σύνολο των συμμετεχόντων και όχι μόνο τα άτομα προς ένταξη, οι μαθητές/τριες να διευρύνουν τους ορίζοντες των αντιλήψεών τους, να ενισχύεται η αυτοεικόνα και το αυτοσυναίσθημα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να καλλιεργείται η κοινωνική

γνώση και να γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα από το σύνολο των εμπλεκόμενων (Spartali, 2001).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελώντας μια πολυπληθή ομάδα, φοιτούν στα πλαίσια του γενικού σχολείου, παρακολουθώντας εβδομαδιαίως κάποιες ώρες το τμήμα ένταξης, το οποίο τους προσφέρει υποστήριξη κυρίως στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Όσον αφορά το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται συνήθως αντιμέτωπα με υλικό το οποίο δεν έχουν μάθει να χειρίζονται. Παρόλο αυτά, η εμπλοκή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υλοποιείται στα πλαίσια της γενικής παιδείας και μπορεί να αποτελέσει πεδίο πιθανής επιτυχίας, ενισχύοντας τη συμμετοχή και την ένταξή τους σ' αυτή, εφόσον δεν απαιτεί ιδιαίτερες μαθηματικές και γλωσσικές ικανότητες, στις οποίες παρουσιάζουν αδυναμίες τα άτομα αυτά. Επιπλέον, καλλιεργεί δεξιότητες συλλογισμού, η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να γίνει σε κάθε έκφανση της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανατρέποντας τα στεγανά του παραδοσιακού σχολείου, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσής του, τη δομή του, τον τρόπο λειτουργίας του, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας, περιλαμβάνει και προωθεί σε μεγάλο βαθμό τις αξίες και τα χαρακτηριστικά της ενταξιακής πολιτικής (Τζουριάδου, 1997). Γι' αυτό το λόγο, μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχημένη ένταξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκλαμβάνοντας το χώρο του σχολείου ως χώρο μάθησης και ζωής και τη σχολική τάξη ως το περιβάλλον που ενισχύει τη μάθηση μέσω της ομαδικότητας και της συνεργασίας ομάδων με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (Sturomski, 2002). Μέσω των προγραμμάτων της και με την κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, μπορεί να αποτελέσει ευνοϊκό περιβάλλον για την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και τη συνεισφορά τους σε ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την κοινωνία και συμβάλλει στην οικοδόμηση και οικειοποίηση της γνώσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως για τη διαμόρφωση και ενστάλαξη στην καθημερινότητα και στον τρόπο ζωής των πολιτών, στάσεων, τάσεων, αντιλήψεων, προτύπων και αξιών για την πρόληψη και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και για την υιοθέτηση αρχών και την καλλιέργεια υπεύθυνης συμπεριφοράς, με σκοπό την πραγμάτωση του αειφορικού τρόπου ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης, απαιτείται η συστηματική και ουσιαστική εκπαίδευση στην περιβαλλοντική αγωγή με τρόπο βιωματικό, διερευνητικό, διεπιστημονικό και μεθοδολογικό (Αθανασάκης, 2000·Κόκοτας, 2003·Ξανθάκου, κ.α., 2005).

Η μάθηση που οικοδομείται στα πλαίσια της συνεργασίας και της καθολικής γνωστικής διαδικασίας δεν οδηγεί στην απόκτηση στείρας γνώσης. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσφέρουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) να ιδιοποιούνται πρακτικές, τις οποίες θα μετασχηματίζουν και θα προσθέτουν το δικό τους προσωπικό αποτύπωμα σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα, αποβλέποντας στη διαμόρφωση και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πρακτικής, η οποία θα καταρρίπτει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις έναντι της διαφορετικότητας και θα παρεμποδίζει κάθε είδους άνιση μεταχείριση, απομόνωση, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό του διαφορετικού. Εξαιτίας των αδυναμιών και των δυσχερειών που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτείται η αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών, όπως χάρτες εννοιών, οργανόγραμμα, μνημονικές τεχνικές, τεχνικές κατανόησης κειμένου, χρήση παραδειγμάτων και εποπτικού υλικού, επαναλήψεις και επεξηγήσεις, κ.α., αλλά και η θεμελιώδης τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (Κουλουμπαρίτη, 2005).

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως οι τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιούνται σταδιακά και καθ' όλη τη διάρκεια, ξεκινώντας από συγκρατημένες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές όσον αφορά την οργάνωση του περιβάλλοντος μάθησης και τις διδακτικές ενέργειες και φτάνοντας σε πιο απαιτητικές, όπως είναι η τροποποίηση της στοχοθεσίας και των δραστηριοτήτων. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να δεχθεί ποικιλία προσαρμογών και τροποποιήσεων, οι οποίες αφορούν τους στόχους και το περιεχόμενο μάθησης, τη διδακτική μεθοδολογία και υλικό, την οργάνωση του μαθητικού πληθυσμού, του χώρου μάθησης και των δραστηριοτήτων, αλλά και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συμμετεχόντων (Westwood, 2003·Tomlinson, 2004·ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ι.Π., 2004). Το σύγχρονο, λοιπόν, σχολείο, μέσω της συναναστροφής των ατόμων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προάγει την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την κοινωνική μάθηση και συνεισφέρει στην αποδοχή, ενσωμάτωση και ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ποικιλόμορφο κοινωνικό περιβάλλον, όπου η διαφορετικότητα θα εκλαμβάνεται ως κάτι τυπικό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>Ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 7.1. Προβληματική Έρευνας

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και η Ειδική Αγωγή κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση, καθώς διακατέχονται από κοινή στοχοθεσία, μεθοδολογία, αρχές και αξίες (Αναστασίου, Γωνιά, Ημέλλου, Καραγκούνης, Τζιόκας & Τσώλης, 2004· Δημακοπούλου, 2010). Βασική επιδίωξη και των δύο εκπαιδευτικών μορφών αποτελεί η σφαιρική ανάπτυξη κάθε πτυχής του εαυτού των μαθητών/τριών, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων για προσαρμογή και ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον και η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και επίλυσης ζητημάτων. Επιπλέον, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προάγει τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της συνεκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη μάθηση μεταξύ ετερογενών ομάδων, καθώς θεωρεί το σχολείο ως χώρο ζωής και όχι απλά ως χώρο μετάδοσης γνώσεων (Sturomski, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής συνιστά το γενικότερο πλαίσιο της προβληματικής, αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα και εστιάζοντας στις γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής (Τμήματα Ένταξης) αναφορικά με το κατά πόσο η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον βοηθά τα άτομα με Δυσλεξία. Από αυτή την προβληματική απορρέουν ερωτήματα, όπως: ποια είναι η συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσον αφορά το συναισθηματικό και γνωστικό τομέα, στα άτομα με Δυσλεξία, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα δυσλεκτικά άτομα, τα δυσλεκτικά άτομα συμμετέχουν με άνεση σε τέτοιου είδους προγράμματα ή χρειάζονται την υποστήριξη κάποιου εκπαιδευτικού, κ.α.

Στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ένταξης, τόσο η Ειδική Αγωγή, όσο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελούν ισχυρές μορφές εκπαίδευσης που επιδιώκουν τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων, την κατάρριψη στερεότυπων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, αλλά και την προστασία και διατήρηση του φυσικού και πολιτισμικού πλούτου (Δημητρίου, 2005). Έρευνες, μάλιστα, έχουν αποδείξει τη συνεισφορά της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία ενισχύει την πρόοδο και ανάπτυξή τους στο συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Ειδικότερα, συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ενεργής συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες, στην κοινωνικοποίησή τους, στη σχολική τους ενσωμάτωση και αποδοχή, αλλά και στην βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων και συμπεριφορών (Carin, 1997· Glenn, 2000· Healey, Jenkins, Leach, & Roberts, 2001· Ritchie, 2001· Bright & Tarrant, 2002· Archie,

2003·Sunal & Sunal, 2003· Μπούτσκου, 2006·Πεντοβούλου – Ζιάκα, 2007·Minotou, Mniestris, Pantis, & Paraskevoropoulos, 2011·Lappa, Kyparissos, & Paraskevoropoulos, 2016).

## 7.2. Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας

Οι σύγχρονες έρευνες που αφορούν το χώρο της εκπαίδευσης οφείλουν να εστιάζουν τον προβληματισμό τους στις ανάγκες του ανθρώπου της σημερινής εποχής, να συσχετίζουν τις γνώσεις ποικίλων τομέων και να προσεγγίζουν τα σύγχρονα θέματα με διεπιστημονικό τρόπο, με σκοπό να αναπτυχθεί μια σφαιρική εικόνα και αντίληψη της πραγματικότητας.

Αξιοσημείωτο γεγονός στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η ένταξη, ανάπτυξη και εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τον τελευταίο, περίπου, μισό αιώνα, η οποία μέσω της συσχέτισής της με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα έχει αποδεχθεί πως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς, παράλληλα, να υποβαθμίζει κανένα γνωστικό τομέα (Braus & Wood, 1993·Cantrell & Barron, 1994·Venkataraman, 2008). Πέρα, όμως, από την ανάπτυξη και εξέλιξη της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον, στο χώρο της εκπαίδευσης σπουδαία ανάπτυξη γνωρίζει και η Ειδική Αγωγή, την οποία μελετούν και ασχολούνται ολοένα και περισσότεροι ερευνητές, καθώς αποτελεί μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο σύνολο, σχεδόν, των σχολείων της χώρας και των σχολικών τάξεων παρατηρείται η φοίτηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή δυσχέρειες στον τομέα της μάθησης και οργάνωσης της γνώσης, οι οποίες έχουν προεκτάσεις πέρα από τον εκπαιδευτικό τομέα και στον κοινωνικό και οικονομικό (Στασινός, 1999). Μία από τις πιο ευρέως διαδεδομένες μαθησιακές δυσκολίες, η οποία συναντάται και αρκετά συχνά στο μαθητικό πληθυσμό, είναι η δυσλεξία, η οποία εδώ και πολλά χρόνια αποτελεί πεδίο έρευνας και μελέτης, καθώς χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και πολυμορφία, τόσο όσον αφορά την εννοιολογική της αποσαφήνιση και διάγνωση, όσο και τις μεθόδους αντιμετώπισής της (Hoskyn & Swanson, 2000·Παντελιάδου, 2000·Goswami, 2002).

Στον ελλαδικό χώρο, η Ειδική Αγωγή και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παρουσιάζουν ποικιλία κοινών στοιχείων, τόσο όσον αφορά τους στόχους, τις αξίες και τις αρχές που τις διέπουν, όσο και ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούν. Φαίνεται να διαγράφουν παράλληλη και ταυτόχρονα αυτόνομη πορεία στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου η ενεργός συμμετοχή, η ανοχή και ο σεβασμός στην διαφορετικότητα κυριαρχούν. Παρόλο αυτά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή και πιο συγκεκριμένα η Δυσλεξία, φαίνεται πως κατά κύριο λόγο έχουν μελετηθεί ως ξεχωριστά πεδία και λιγότερο ως δύο τομείς που μπορούν να συνδυαστούν και να αλληλοσυσχετιστούν.

Η σημαντικότητα, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην ανάδειξη συνδυασμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής, θεωρώντας πως η

Εκπαίδευση για το Περιβάλλον μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι τα δυσλεκτικά άτομα. Ιδιαίτερα, θεωρώντας τα δυσλεκτικά παιδιά ικανά να συμμετέχουν σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, καθώς το σύνδρομο της δυσλεξίας δεν μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους ζητήματα, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ανάλογων ερευνητικών πονημάτων, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη Δυσλεξία. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας, στηριζόμενη στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι η διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με Δυσλεξία. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι η διδασκαλία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον είναι εφικτή στα δυσλεκτικά άτομα, μπορεί να τους προσφέρει σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο, θεωρούν οι ίδιοι ικανούς τους εαυτούς τους να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα στα άτομα με δυσλεξία, κ.α.

Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός πως δεν έχουν υλοποιηθεί άλλες παρόμοιες έρευνες, απ' όσο γνωρίζουμε, σχετικές με τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας, ένα θέμα επίκαιρο που αφορά τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό, απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο εμπλουτισμός των προγενέστερων ερευνών, οι οποίες αφορούν τη σύνδεση της Ειδικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με την προσθήκη νέων στοιχείων και συμπερασμάτων.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και στο εξωτερικό, αναδεικνύουν την επίδραση και τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η έρευνα των Αμπράζη και Παπαδοπούλου (2014) εξετάζει την επίδραση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με Νοητική Αναπηρία, υλοποιώντας το περιβαλλοντικό πρόγραμμα «*Του Θυμαριού τ' αρώματα, Βασιλικού τραγούδια*» σε δέκα μαθητές/τριές με Νοητική Αναπηρία (ελαφρά έως μέτρια) του ΕΕΕΕΚ Φλώρινας (Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), αξιοποιώντας τη μέθοδο project. Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω Δομημένης Συνέντευξης πριν και μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και με την τήρηση Ημερολογίου Αναστοχασμού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων δημιουργείται θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο προωθεί τη μάθηση, συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, ενισχύει την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων και την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, εξασφαλίζοντας στα ειδικά σχολεία μια εκπαίδευση ανώτερου επιπέδου. Επιπλέον, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναδείχθηκε



το γεγονός πως ένα προσεκτικά δομημένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας τη βιωματική, ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και ποικιλία ερεθισμάτων μπορεί να ωφελήσει μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βελτιώνοντας τα επίπεδα γνωστικής τους ανάπτυξης.

Σύμφωνα με έρευνα των Ευγενιάδου και Αλευριάδου (2014), διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία κατά την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 67 εκπαιδευτικούς της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε κυρίως κλειστού τύπου ερωτήσεις και λιγότερες ανοικτού τύπου. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, παρά το γεγονός πως δεν έχουν επιμορφωθεί συστηματικά στα περιβαλλοντικά θέματα, και συμφωνούν στην εφαρμογή της στα ειδικά σχολεία και στο γεγονός ότι μπορεί να προσφέρει στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναδείχθηκε το γεγονός πως οι διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα που τη χαρακτηρίζουν είναι στοιχεία πλήρως εναρμονισμένα με τη βασική στοχοθεσία της Ειδικής Αγωγής για την προετοιμασία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να δρουν αυτόνομα στην ενήλικη ζωή. Τέλος, όσον αφορά τη μεθοδολογία που αξιοποιούν, παρατηρήθηκε ότι προτιμούν βιωματικές μεθόδους (παιχνίδι ρόλων) και χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ενισχύοντας της συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καλλιεργώντας τους κοινωνικές δεξιότητες και παρέχοντάς τους ποικίλες και πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Μία επιπλέον μελέτη, είναι η έρευνα της Λάππα (2010), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Η συλλογή των δεδομένων προέκυψε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου σε 80 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ειδικά σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Με την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω έλλειψης επαρκούς εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν πως απαιτείται περισσότερη εργασία και χρόνος από τους ίδιους για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα άτομα με αναπηρίες. Επιπλέον, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών φάνηκε να έχουν θετική στάση αναφορικά με τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρώντας πως θα συμβάλλει στη γνωστική τους ανάπτυξη και επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και κοινωνικοποίησή τους. Μία άλλη, όμως, μερίδα εκπαιδευτικών φάνηκε να έχουν αρνητική στάση, καθώς θεωρούν

δύσκολο εγχείρημα την διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρίες, αλλά και μη ρεαλιστική, λόγω του εύρους που εμφανίζει η Ειδική Αγωγή και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη έρευνα υπογραμμίζει πως μερικοί από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες είναι η αυτοπεποίθηση και οι ανησυχίες του εκάστοτε εκπαιδευτικού, αλλά και η δυσκολία διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους μαθητές/τριες.

### **7.3. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη διδασκαλία της στα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας. Ειδικότερα, θα εξεταστούν και θα καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν είναι εφικτή η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα δυσλεκτικά άτομα, τι απαιτείται για να είναι εφικτή και αν η διδασκαλία της προσφέρει και ενισχύει τα δυσλεκτικά άτομα, τόσο σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε γνωστικό. Τέλος, θα επιχειρηθεί η διασταύρωση και σύγκριση των γνώσεων και απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Γενικής Παιδείας και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Α/θμιας Εκπαίδευσης Ρόδου.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης διαρθρώνονται παρακάτω:

- Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Ανίχνευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την Ειδική Αγωγή.
- Εξέταση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τη Δυσλεξία.
- Αναδίφηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη Δυσλεξία.
- Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την Ειδική Αγωγή.
- Εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με το σύνδρομο της Δυσλεξίας.

- Αναδίφηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη Δυσλεξία.

#### **7.4. Διερευνητικά Ερωτήματα**

Σημαντική επιδίωξη της συγκεκριμένης έρευνας, εκτός από τη γενική περιγραφή των αποτελεσμάτων σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, Α/θμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση την ιδιότητα των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής).

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω γενικά διερευνητικά ερωτήματα:

Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον;

Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με την Ειδική Αγωγή;

Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ότι αφορά τη Δυσλεξία;

Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη σύνδεσή της με τη Δυσλεξία;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ότι αφορά την Ειδική Αγωγή;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με το σύνδρομο της Δυσλεξίας;

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη σύνδεση της με το σύνδρομο της Δυσλεξίας;

## 7.5. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

### 7.5.1. Ερωτηματολόγιο

Στην έρευνα που αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, ένα από τα βασικότερα και σημαντικότερα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτελεί το ερωτηματολόγιο. Έτσι και στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ως το βασικό μέσο συλλογής δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας.

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε κάποια από τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, ως μέσο συλλογής δεδομένων, αποσαφηνίζοντας μ' αυτό τον τρόπο και τον λόγο επιλογής του. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων, καθώς είναι ιδιαίτερο εύχρηστο και κατάλληλο για τη διερεύνηση απόψεων, γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων, κ.α. Επιπλέον, μπορεί να σταλεί σε μεγάλο αριθμό ατόμων, δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του ερευνητή, ο οποίος δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα, εξαιτίας της έλλειψης άμεσης επικοινωνίας. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει ποικίλουν ως προς τη μορφή τους (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ιεράρχησης, ανοικτού τύπου, κ.α.), αλλά είναι εύληπτες και εύκολες, χωρίς να απαιτούν πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή τους. Τέλος, η ανάλυσή του είναι εύκολη και τυποποιημένη. (Wilson & McLean, 1994· Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### 7.5.2. Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου

Η τελική μορφή και σύνταξη του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκε ύστερα από την πιλοτική δοκιμή ενός αρχικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών, 5 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 5 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, στην περιοχή της πόλης της Ρόδου, το Νοέμβριο του 2019. Με την επεξεργασία των δεδομένων, εντοπίσαμε τις αδυναμίες, ελλείψεις ή και προσθήκες και μ' αυτό τον τρόπο διαμορφώσαμε την τελική μορφή και σύνταξη του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, εκτός από το εισαγωγικό σημείωμα και κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων, αποτελείται από 8 άξονες-ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον. Χαρακτηριστική είναι η ερώτηση 1: «*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλλιεργεί τις παρακάτω αξίες: α) συμμετοχή με ίσους όρους, β) ισότητα, γ) αλληλεγγύη, δ) κοινωνική δικαιοσύνη, ε) αποδοχή διαφορετικότητας, στ) κάτι άλλο, τι;, ζ) δεν γνωρίζω*».

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει ερωτήσεις γνώσεων αναφορικά με την Ειδική Αγωγή. Ενδεικτική είναι η ερώτηση 8: «Για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων: α) ναι, β) όχι, γ) δε γνωρίζω».

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου σχετικά με τη Δυσλεξία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση 9: «Η Δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του: α) ναι, β) όχι, γ) δε γνωρίζω».

Η τέταρτη ομάδα αποτελείται από ερωτήσεις γνώσεων αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με τη Δυσλεξία. Ενδεικτική είναι η ερώτηση 21: «Οι παρακάτω μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή: α) πειραματική μέθοδος, β) αντιπαράθεση απόψεων/ιδεών, γ) προσομοίωση, δ) μελέτη περίπτωσης, ε) παιχνίδι ρόλων, στ) χάρτης εννοιών, ζ) δε γνωρίζω».

Ο πέμπτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης απόψεων σχετικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους ερωτήσεων αποτελεί η ερώτηση 2: «Σε ποιο ή σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα θεωρείτε ότι μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: α) γλώσσα, β) μαθηματικά, γ) μελέτη του περιβάλλοντος, δ) ιστορία, ε) γεωγραφία, στ) θρησκευτικά, ζ) μουσική, η) εικαστικά, θ) ευέλικτη ζώνη».

Ο έκτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης απόψεων αναφορικά με την Ειδική Αγωγή. Ενδεικτική είναι η ερώτηση 5: «Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων: α) συμφωνώ, β) διαφωνώ, γ) δε γνωρίζω».

Ο έβδομος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης απόψεων σχετικά με τη Δυσλεξία. Χαρακτηριστική είναι η ερώτηση 13: «Τα άτομα με Δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες: α) ναι, β) όχι, γ) δε γνωρίζω».

Ο όγδοος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης απόψεων αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με τη Δυσλεξία. Ενδεικτική είναι η ερώτηση 15: «Τα άτομα με Δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων: α) συμφωνώ, β) διαφωνώ, γ) δε γνωρίζω».

## **7.6. Το Δείγμα και οι Συνθήκες της Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είναι απογραφική ως προς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης των Δημοτικών σχολείων της νήσου Ρόδου και δειγματοληπτική ως προς τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία στα Δημοτικά σχολεία, όπου υπήρχαν Τμήματα Ένταξης. Ειδικότερα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης (42 εκπαιδευτικοί) του νησιού της

Ρόδου και αντίστοιχος αριθμός εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (42 εκπαιδευτικοί) του ίδιου φύλου και από το ίδιο σχολείο, προκειμένου να καταγράψουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ τους τόσο σε επίπεδο γνώσεων που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τη Δυσλεξία και τη μεταξύ τους σύνδεση, όσο και σε επίπεδο απόψεων.

Η έρευνα διενεργήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια στο χρονικό διάστημα από Σεπτέμβριο μέχρι και Νοέμβριο του 2019. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικώς τόσο με τους διευθυντές των σχολείων, όσο και με τους συναδέλφους των Τμημάτων Ένταξης και Γενικής Αγωγής, ενημερώνοντάς τους για το σκοπό και την ημέρα της επίσκεψης και ζητώντας τους παράλληλα τη συνεργασία τους. Η ερευνήτρια συνάντησε η ίδια τους συναδέλφους, όπου ήταν εφικτό, τους εξήγησε το σκοπό της έρευνας, ενώ παράλληλα τόνισε τη σημασία της και διευκρίνισε πως θα τηρηθεί η απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία. Στην περίπτωση που δεν ήταν εφικτή η άμεση επαφή με τους συναδέλφους, κάτι που συνέβη σε 3-4 σχολεία, η ερευνήτρια ύστερα από την τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους και με τους διευθυντές των σχολείων, απέστειλε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο στην ηλεκτρονική διεύθυνση του αντίστοιχου σχολείου με σαφείς διευκρινήσεις. Δόθηκε το περιθώριο περίπου 10 ημερών για τη συμπλήρωσή του και κατόπιν συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από την ερευνήτρια.

## **7.7. Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης των Ερευνητικών Δεδομένων**

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα απαντημένα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου και η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων για κάθε μία από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις, ανοιχτού και κλειστού τύπου, και εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα στον Η/Υ αξιοποιώντας το πρόγραμμα Excel. Η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S.

Οι ερευνητικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την κλίμακα μέτρησής τους ή με άλλα λόγια με το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν όλες στην ομάδα των κατηγορικών μεταβλητών.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δημιουργήθηκαν μονομεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων, π.χ. *«κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με Δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες»*, αλλά και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων στην περίπτωση της διασταύρωσης και συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών, π.χ. *«κατανομές συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή, ανάλογα με την ειδικότητα»*. Σε κάθε πίνακα εμφανίζονται οι απόλυτες και εκατοστιαίες συχνοτήτες.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, με σκοπό τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών, π.χ. συνάφεια της μεταβλητής «ειδικότητα εκπαιδευτικού» με τη μεταβλητή «τα άτομα με Δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων», εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ .

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p=.05$ . Στους πίνακες με τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας παρουσιάζεται με την ακριβή του τιμή, ενώ στις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές, τονίστηκαν και επισημάνθηκαν με έντονους χαρακτήρες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 8.1. Καταγραφή και Μελέτη των Αποτελεσμάτων

Το παρόν κεφάλαιο επιδιώκει την καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματος. Γι' αυτό το σκοπό παρακάτω και για κάθε ερώτημα παρατίθεται πίνακας και ραβδόγραμμα με την αναλυτική κατανομή των απαντήσεών τους.

#### Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο

ΦΥΛΟ	ν	%
Άντρας	26	31,0
Γυναίκα	58	69,0
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην ερώτηση σχετικά με το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 58 (ή ποσοστό 69,0%) είναι γυναίκες και οι 26 (ή ποσοστό 31,0%) είναι άντρες.

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ν	%
< 25	3	3,6
26-35	18	21,4
35-45	17	20,4
46-55	36	42,9
56-67	9	10,7
Δεν Απάντησαν	1	1,2
Σύνολο	84	100,0



Στον πίνακα 2, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 36 (ή ποσοστό 42,9%) είναι 46-55 ετών, οι 18 (ή ποσοστό 21,4%) είναι 26-35 ετών, οι 17 (ή ποσοστό 20,4%) είναι 35-45 ετών, οι 9 (ή ποσοστό 10,7%) είναι 56-67 ετών, οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) είναι μικρότεροι των 25 ετών, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) του ερευνητικού δείγματος δεν απάντησε.

### Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την ειδικότητα

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	N	%
Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	42	50,0
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	42	50,0
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 3, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ειδικότητα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 42 (ή ποσοστό 50,0%) είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι 42 (ή ποσοστό 50,0%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής.

### Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	v	%
Πτυχίο ΑΕΙ	28	33,3
Διδασκαλείο	18	21,4
Μεταπτυχιακό	36	42,9
Διδακτορικό	1	1,2
Κάτι άλλο	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 4, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο σπουδών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 36 (ή ποσοστό 42,9%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι 28 (ή ποσοστό 33,3%) κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ, οι 18 (ή ποσοστό 21,4%) έχουν παρακολουθήσει το Διδασκαλείο, ένας/μία (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) κατέχει διδακτορικό τίτλο και ένας/μία (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) απάντησε κάτι άλλο.

### Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις τους στην Ειδική Αγωγή

ΓΝΩΣΕΙΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ν	%
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	19	22,6
Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	17	20,2
Σεμινάριο ειδικής Αγωγής	21	25,0
Κάτι άλλο	3	3,6
Δεν Απάντησαν	24	28,6
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 5, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις τους στην Ειδική Αγωγή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 24 (ή ποσοστό 28,6%) δεν έχουν γνώσεις στην Ειδική Αγωγή (δεν απάντησαν), οι 21 (ή ποσοστό 25,0%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ειδικής αγωγής, οι 19 (ή ποσοστό 22,6%) έχουν παρακολουθήσει Διδασκαλείο ειδικής αγωγής, οι 17 (ή ποσοστό 20,2%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ειδικής αγωγής και οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) απάντησαν κάτι άλλο.

**Πίνακας 6**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της

<b>ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Ναι	41	48,8
Όχι	43	51,2
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 6, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 43 (ή ποσοστό 51,2%) δεν έχουν γνώσεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της και οι 41 (ή ποσοστό 48,8%) έχουν γνώσεις.

**Πίνακας 7**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών για τις πηγές γνώσεων αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της

<b>ΠΗΓΕΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
μέσω των βασικών σπουδών	13	15,5
μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων	14	16,7
μέσω της εξομοίωσης	0	
μέσω του διδασκαλείου	7	8,3
μέσω μεταπτυχιακού	10	11,9
κάτι άλλο	0	
Δεν Απάντησαν	40	52,4
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 7, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τις πηγές γνώσεών τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 40 (ή ποσοστό 52,4%) δεν απάντησαν, καθώς στο πρώτο σκέλος της ερώτησης (βλ. πίνακα 6) απάντησαν πως δεν έχουν γνώσεις αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει, πως από τους 44 εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος, οι οποίοι έχουν αποκτήσει γνώσεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της, οι 14 (ή ποσοστό 16,7%) τις έχουν αποκτήσει μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι 13 (ή ποσοστό 15,5%) μέσω των βασικών τους σπουδών, οι 10 (ή ποσοστό 11,9%) μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος και οι 7 (ή ποσοστό 8,3%) μέσω του Διδασκαλείου.

### Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων

<b>ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΡΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Ναι	30	35,7
Όχι	53	63,1
Δεν Απάντησαν	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 8, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 53 (ή ποσοστό 63,1%) δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο περιβαλλοντικών πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και οι 30 (ή ποσοστό 35,7%) έχουν υλοποιήσει κάποιο/α προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

## 8.2. Περιγραφή και Ανάλυση των Αποτελεσμάτων ανά Ερώτημα

Σ' αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται περιγραφή και απεικόνιση των κατανομών συχνοτήτων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματος για κάθε ερώτηση.

**Πίνακας 9**

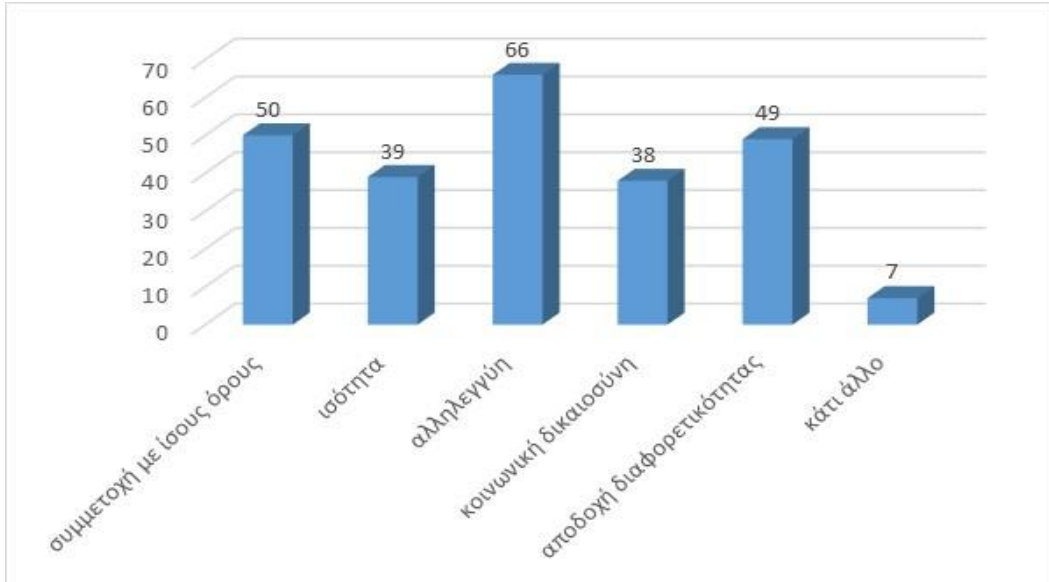
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΑΞΙΕΣ	v	%
συμμετοχή με ίσους όρους	50	59,5
Ισότητα	39	46,4
Αλληλεγγύη	66	78,6
κοινωνική δικαιοσύνη	38	45,2
αποδοχή διαφορετικότητας	49	58,3
κάτι άλλο	7	8,3
δεν γνωρίζω	1	1,2

Στον πίνακα 9, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 66 (ή ποσοστό 78,6 %) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλλιεργεί την αξία της «αλληλεγγύης», οι 50 (ή ποσοστό 59,5%) τη «συμμετοχή με ίσους όρους», οι 49 (ή ποσοστό 58,3%) την «αποδοχή της διαφορετικότητας», οι 39 (ή ποσοστό 46,4%) την «ισότητα», οι 38 (ή ποσοστό 45,2%) την «κοινωνική δικαιοσύνη», οι 7 (ή ποσοστό 8,3%) απάντησαν «κάτι άλλο» και ένας/μια (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δεν απάντησε.

### Ραβδόγραμμα 1

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αξίες καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



Πίνακας 10

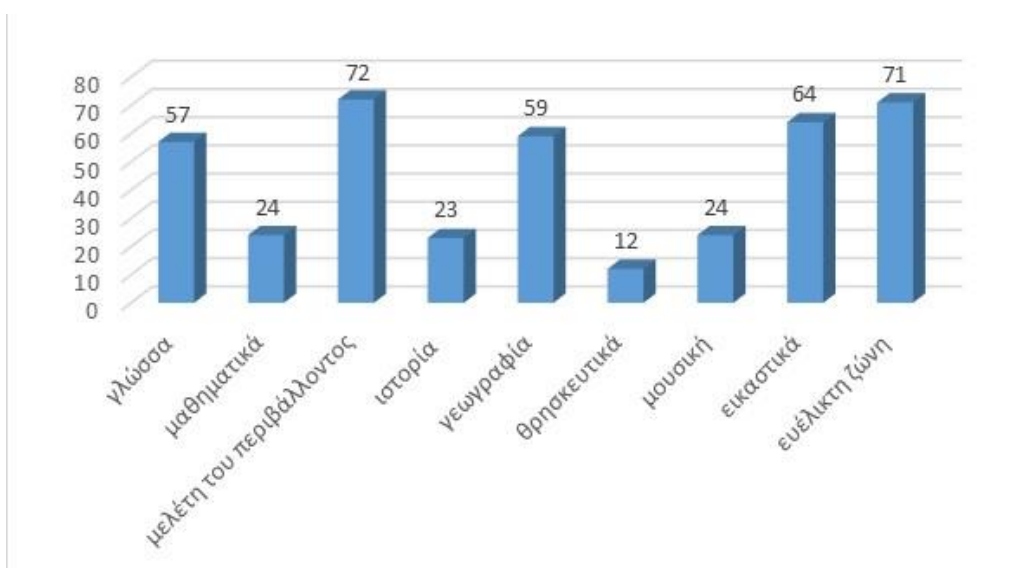
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιο ή σε ποια μαθήματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ν	%
Γλώσσα	57	67,9
Μαθηματικά	24	28,6
μελέτη του περιβάλλοντος	72	85,7
ιστορία	23	27,4
Γεωγραφία	59	70,2
Θρησκευτικά	12	14,3
Μουσική	24	28,6
Εικαστικά	64	76,2
ευέλικτη ζώνη	71	84,5

Στον πίνακα 10, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιο ή σε ποια μαθήματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 72 (ή ποσοστό 85,7%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα στο μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος», οι 71 (ή ποσοστό 84,5%) στην «Ευέλικτη Ζώνη», οι 64 (ή ποσοστό 76,2%) στα «Εικαστικά», οι 59 (ή ποσοστό 70,2%) στη «Γεωγραφία», οι 57 (ή ποσοστό 67,9%) στη «Γλώσσα», οι 24 (ή ποσοστό 28,6%) στα «Μαθηματικά» και στη «Μουσική», οι 23 (ή ποσοστό 27,4%) στην «Ιστορία» και οι 12 (ή ποσοστό 14,3%) στα «Θρησκευτικά».

### Ραβδόγραμμα 2

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιο ή σε ποια μαθήματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



### Πίνακας 11

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

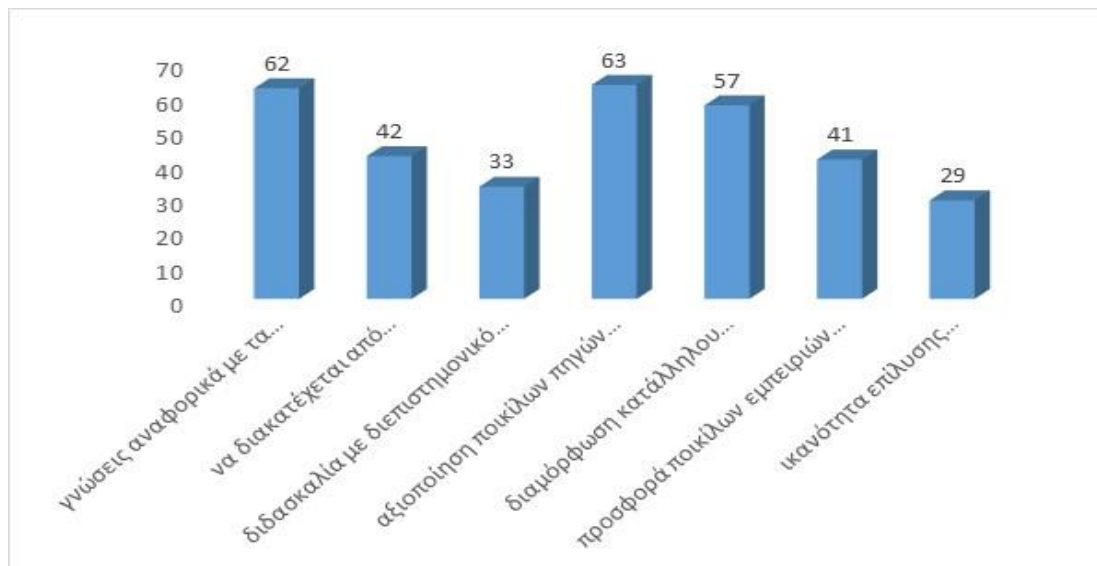
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	v	%
γνώσεις αναφορικά με τα βασικά γνωρίσματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στόχοι, μεθοδολογία, κ.ά.)	62	73,8
να διακατέχεται από υπευθυνότητα	42	50,0
διδασκαλία με διεπιστημονικό τρόπο	33	39,3
αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης	63	75,0
διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος για ενεργό συμμετοχή και οικειότητα	57	67,9
προσφορά ποικίλων εμπειριών και γνώσεων	41	48,8
ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	29	34,5
δε γνωρίζω	0	

Στον πίνακα 11, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 63 (ή ποσοστό 75%) θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί ποικίλες πηγές πληροφόρησης κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι 62 (ή ποσοστό 73,8%) να έχει γνώσεις αναφορικά με τα βασικά γνωρίσματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στόχοι, μεθοδολογία, κ.ά.), οι 57 (ή ποσοστό 67,9%) να διαμορφώνει κατάλληλο περιβάλλον για ενεργό συμμετοχή και οικειότητα, οι 42 (ή ποσοστό 50,0%) να διακατέχεται από υπευθυνότητα, ο 41 (ή ποσοστό 48,8%) να προσφέρει ποικιλία γνώσεων και εμπειριών, οι 33 (ή ποσοστό 39,3%) να διδάσκει με διεπιστημονικότητα και οι 29 (ή ποσοστό 34,5%) να είναι ικανός να επιλύει προβλήματα.



### Ραβδόγραμμα 3

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιο ή ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



Πίνακας 12

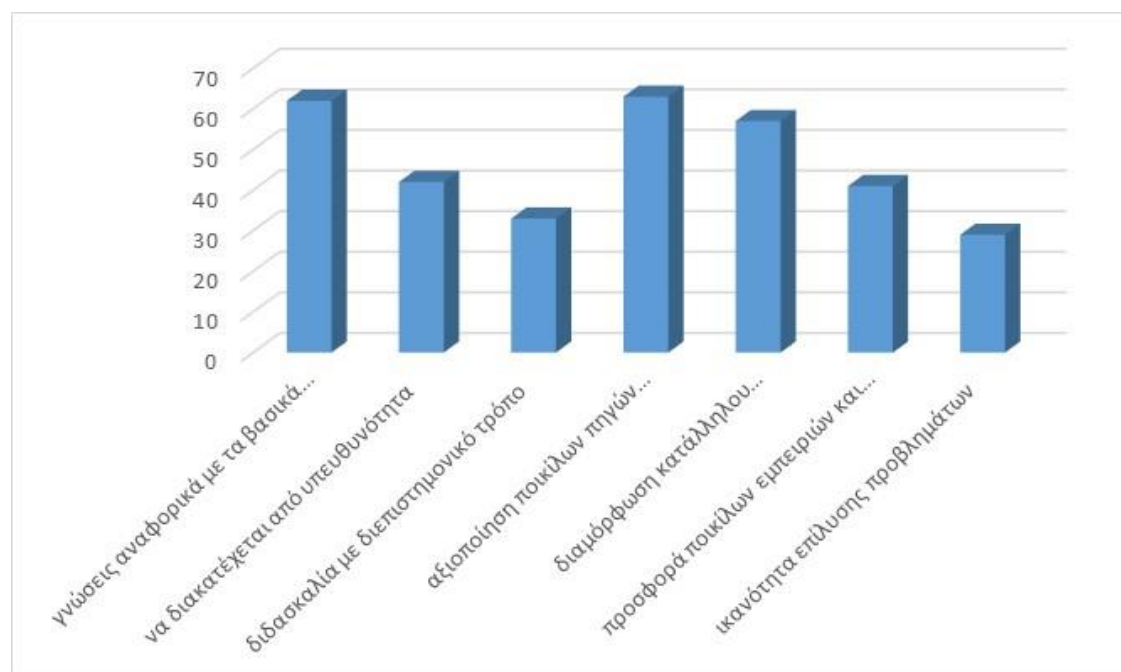
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	v	%
οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	40	47,6
οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων	44	52,4
υπάρχουν οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.α.)	60	71,4
η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	25	29,8
οι γονείς	5	6,0
ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες	16	19,0
κάτι άλλο	3	3,6
δε γνωρίζω	0	

Στον πίνακα 12, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 60 (ή ποσοστό 71,4%) θεωρούν πως υπάρχουν οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.α.), οι 44 (ή ποσοστό 52,4%) πως οι ίδιοι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι 40 (ή ποσοστό 47,6%) πως δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι 25 (ή ποσοστό 29,8%) πως η στάση τους έναντι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δυσχεραίνει την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι 16 (ή ποσοστό 19,0%) πως οι βιβλιοθήκες είναι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες, οι 5 (ή ποσοστό 6,0%) πως ευθύνονται οι γονείς των μαθητών/τριών και οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) πως υπάρχουν άλλοι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

#### Ραβδόγραμμα 4

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



**Πίνακας 13**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων

<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ	46	54,8
Διαφωνώ	28	33,3
δε γνωρίζω	10	11,9
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 13, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 46 (ή ποσοστό 54,8 %) συμφωνούν, οι 28 (ή ποσοστό 33,3%) διαφωνούν και οι 10 (ή ποσοστό 11,9%) δεν γνωρίζουν.

**Πίνακας 14**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν αρκετές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε μια γενική τάξη είναι κατάλληλες και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Συμφωνώ	62	73,8
Διαφωνώ	20	23,8
δε γνωρίζω	2	2,4
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 14, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν αρκετές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε μια γενική τάξη είναι κατάλληλες και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι

62 (ή ποσοστό 73,8 %) συμφωνούν, οι 20 (ή ποσοστό 23,8%) διαφωνούν και οι 2 (ή ποσοστό 2,4%) δεν γνωρίζουν.

### Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται στο σχολικό χώρο με ισότιμο τρόπο

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	21	25,0
Όχι	14	16,7
εξαρτάται την περίπτωση	47	56,0
δε γνωρίζω	2	2,4
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 15, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται στο σχολικό χώρο με ισότιμο τρόπο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 47 (ή ποσοστό 56,0 %) πιστεύουν ότι εξαρτάται από την περίπτωση του μαθητή/τριας, οι 21 (ή ποσοστό 25,0%) συμφωνούν και οι 14 (ή ποσοστό 16,7%) διαφωνούν και οι 2 (ή ποσοστό 2,4%) δεν γνωρίζουν.

### Πίνακας 16

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	63	75,0
Όχι	16	19,0
δε γνωρίζω	5	6,0
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 16, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 63 (ή ποσοστό 75,0 %) πιστεύουν ότι απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 16 (ή ποσοστό 19,0%) ότι δεν απαιτείται και οι 5 (ή ποσοστό 6,0%) ότι δεν γνωρίζουν.

### Πίνακας 17

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	65	77,4
Όχι	6	7,1
δε γνωρίζω	10	11,9
δεν απάντησαν	3	3,6
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 17, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 65 (ή ποσοστό 77,4 %) πιστεύουν ότι η δυσλεξία ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του, οι 10 (ή ποσοστό 11,7%) ότι δεν γνωρίζουν, οι 6 (ή ποσοστό 7,1%) πιστεύουν ότι η δυσλεξία δεν ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του και οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) δεν απάντησαν.

### Πίνακας 18

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	57	67,9
Όχι	18	21,4
δε γνωρίζω	6	7,1
δεν απάντησαν	3	3,6
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 18, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 57 (ή ποσοστό 67,9 %) είναι σύμφωνοι με αυτή την άποψη, οι 18 (ή ποσοστό 21,4%) διαφωνούν, οι 6 (ή ποσοστό 7,1%) δεν γνωρίζουν και οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) δεν απάντησαν.

### Πίνακας 19

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	83	98,8
Όχι	1	1,2
δε γνωρίζω	0	
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 19, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 83 (ή ποσοστό 98,8 %) είναι σύμφωνοι με αυτή την άποψη και ένας (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) διαφωνεί.

**Πίνακας 20**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η δυσλεξία

<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
γενετικούς παράγοντες	57	67,9
νευροβιολογικούς παράγοντες	57	67,9
περιβαλλοντικούς παράγοντες	16	19,0
κοινωνικούς παράγοντες	11	13,1
βιολογικούς παράγοντες	14	16,7
κάτι άλλο	0	
δε γνωρίζω	5	6,0

Στον πίνακα 20, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η δυσλεξία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 57 (ή ποσοστό 67,9%) θεωρούν ότι οφείλεται σε γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες, οι 16 (ή ποσοστό 19,0%) σε περιβαλλοντικούς, οι 14 (ή ποσοστό 16,7%) σε βιολογικούς, οι 11 (ή ποσοστό 13,1%) σε κοινωνικούς και οι 5 (ή ποσοστό 6,0%) δεν γνωρίζουν.

**Πίνακας 21**

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες

<b>ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Ναι	9	10,7
Όχι	66	78,6
δε γνωρίζω	8	9,5
δεν απάντησαν	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 21, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 66 (ή ποσοστό 78,6%) θεωρούν ότι τα άτομα με δυσλεξία δεν αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες, οι 9 (ή ποσοστό 10,7%) ότι τις αποφεύγουν, οι 8 (ή ποσοστό 9,5%) δεν γνωρίζουν και ένας/μια (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δεν απάντησε.

## Πίνακας 22

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα

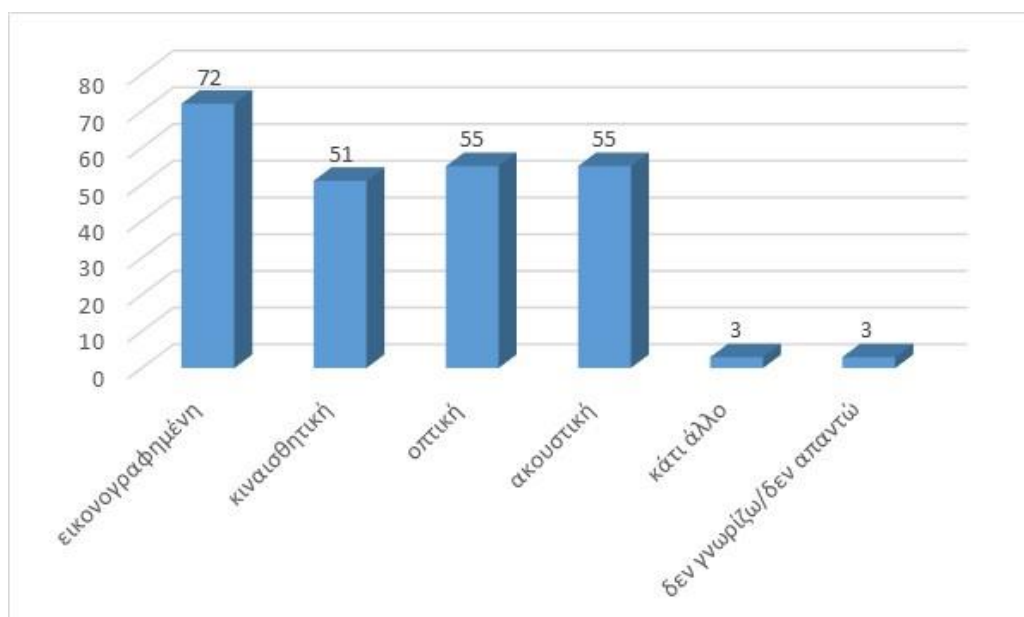
ΜΕΘΟΔΟΙ	v	%
Εικονογραφημένη	72	85,7
Κινησθητική	51	60,7
Οπτική	55	65,5
Ακουστική	55	65,5
κάτι άλλο	3	3,6
δεν γνωρίζω/δεν απαντώ	3	3,6

Στον πίνακα 22, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 72 (ή ποσοστό 85,7%) θεωρούν ότι η εικονογραφημένη μέθοδος βοηθά τα δυσλεκτικά άτομα, οι 55 (ή ποσοστό 65,5%) η οπτική και ακουστική, οι 51 (ή ποσοστό 60,7%) η κινησθητική και 3 (ή ποσοστό 3,6%) είτε πρότειναν κάποια άλλη μέθοδο, είτε δεν γνώριζαν/δεν απάντησαν.



### Ραβδόγραμμα 5

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα



### Πίνακας 23

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ν	%
Συμφωνώ	2	2,4
Διαφωνώ	76	90,5
δε γνωρίζω	6	7,1
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 23, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 76 (ή ποσοστό 90,5%) διαφωνούν στο ότι τα άτομα με δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι 6 (ή ποσοστό 7,1%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν και οι 2 (ή ποσοστό 2,4%)

θεωρούν ότι τα άτομα με δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

#### Πίνακας 24

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

<b>ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
Ναι	14	16,7
Όχι	58	69,0
δε γνωρίζω	11	13,1
δεν απάντησαν	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 24, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με δυσλεξία χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 58 (ή ποσοστό 69,0%) θεωρούν ότι τα άτομα με δυσλεξία δεν χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς στα περιβαλλοντικά προγράμματα, οι 14 (ή ποσοστό 16,7%) δήλωσαν ότι χρειάζονται, οι 11 (ή ποσοστό 13,1%) ότι δεν γνωρίζουν και ένας/μία (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δεν απάντησε.

## Πίνακας 25

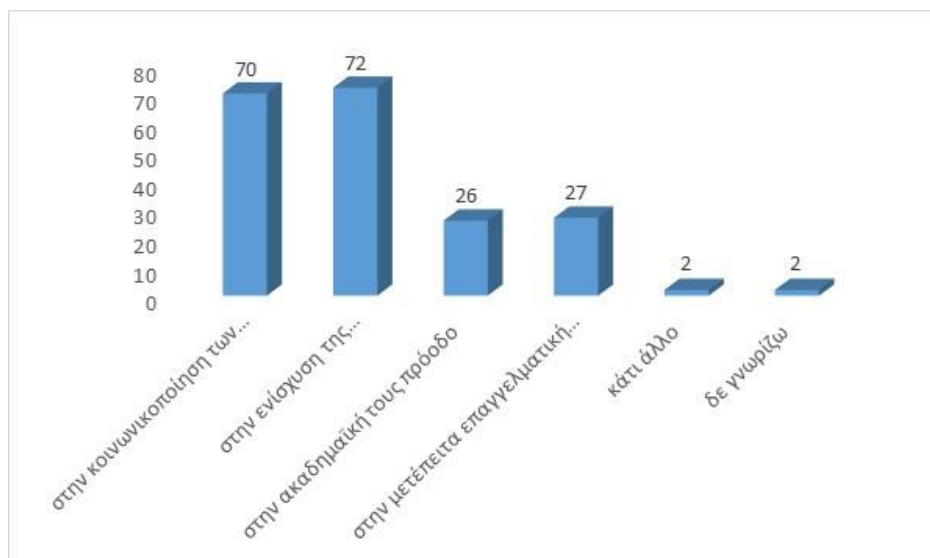
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

<b>Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ:</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών με Δυσλεξία	70	83,3
στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με Δυσλεξία	72	85,7
στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο	26	31,0
στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία	27	32,1
κάτι άλλο	2	2,4
δε γνωρίζω	2	2,4

Στον πίνακα 25, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 72 (ή ποσοστό 85,7%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με δυσλεξία, οι 70 (ή ποσοστό 83,3%) στην κοινωνικοποίησή τους, οι 27 (ή ποσοστό 32,1%) στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία, οι 26 (ή ποσοστό 31,0%) στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και οι 2 (ή σε ποσοστό 2,4%) είτε δεν γνώριζαν, είτε πρότειναν κάτι άλλο.

## Ραβδόγραμμα 6

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε τι συμβάλλει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση



Πίνακας 26

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	60	71,4
Όχι	11	13,1
δε γνωρίζω	13	15,5
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 26, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 60 (ή ποσοστό 71,4 %) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι 13 (ή ποσοστό 15,5%) ότι δεν γνωρίζουν και οι 11 (ή ποσοστό 13,1%) ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Πίνακας 27

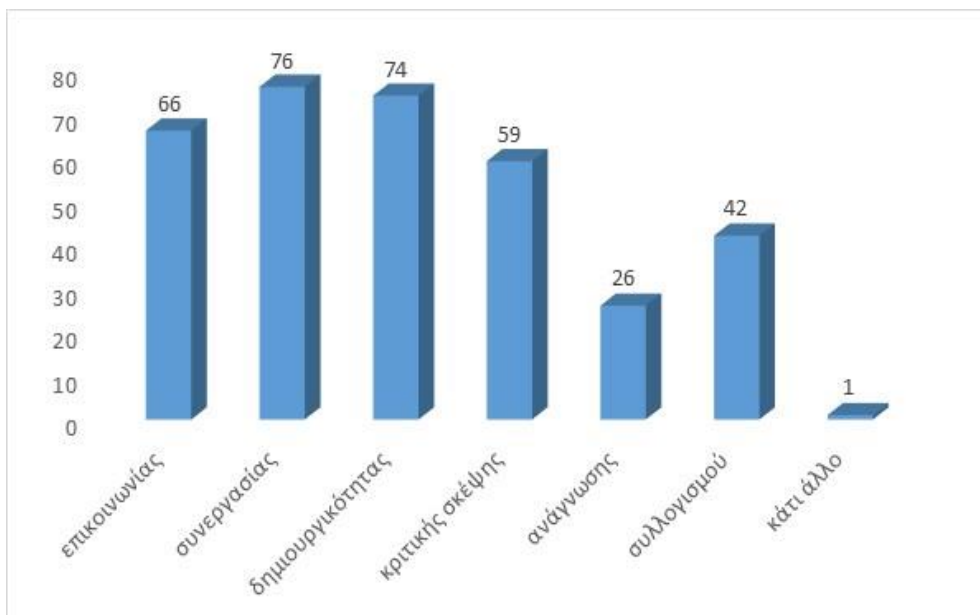
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	v	%
Επικοινωνίας	66	78,6
Συνεργασίας	76	90,5
Δημιουργικότητας	74	88,1
κριτικής σκέψης	59	70,2
Ανάγνωσης	26	31,0
συλλογισμού	42	50,0
κάτι άλλο	1	1,2
δε γνωρίζω	0	

Στον πίνακα 27, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 76 (ή ποσοστό 90,5%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προάγει δεξιότητες συνεργασίας, οι 74 (ή ποσοστό 88,1%) δημιουργικότητας, οι 66 (ή ποσοστό 78,6%) επικοινωνίας, οι 59 (ή ποσοστό 70,2%) κριτικής σκέψης, οι 42 (ή ποσοστό 50,0%) συλλογισμού, οι 26 (ή ποσοστό 31,0%) ανάγνωσης και ένας/μια (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) πρότεινε κάποια άλλη δεξιότητα/ικανότητα.

### Ραβδόγραμμα 7

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες προάγει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία



### Πίνακας 28

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές/τριες με δυσλεξία σε κοινωνική απομόνωση, καθώς δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.)

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
Ναι	1	1,2
Όχι	80	95,2
δε γνωρίζω	3	3,6
Σύνολο	84	100,0

Στον πίνακα 28, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές/τριες με δυσλεξία σε κοινωνική απομόνωση, καθώς δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.). Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 80 (ή ποσοστό 95,2 %) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν οδηγεί τους μαθητές/τριες με δυσλεξία σε κοινωνική απομόνωση, επειδή δεν

τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.), οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) δεν γνωρίζουν και ένας/μια (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δήλωσε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί σε απομόνωση τα άτομα με δυσλεξία.

### Πίνακας 29

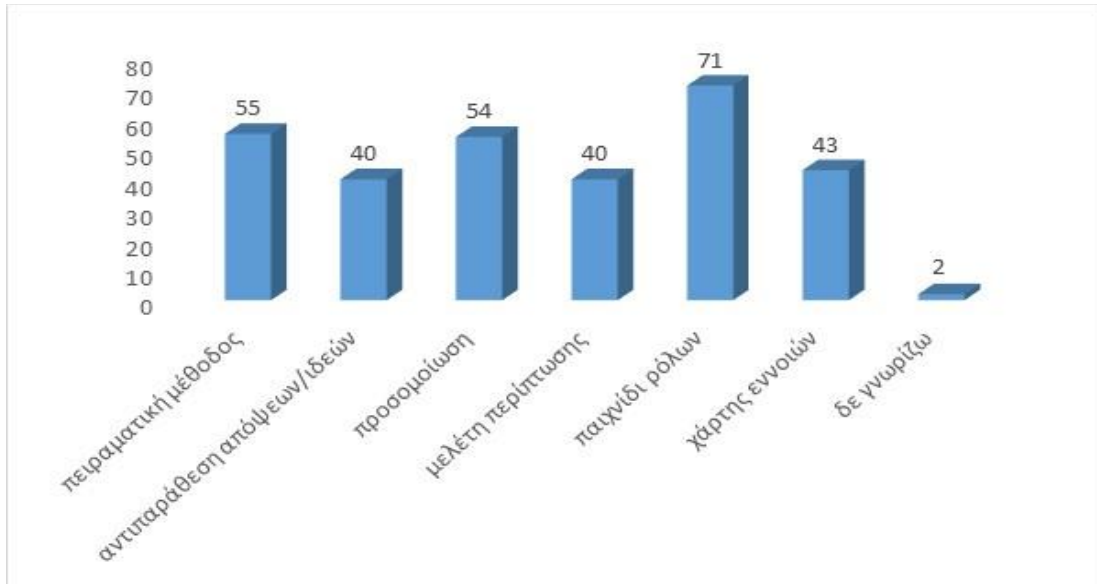
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή

ΜΕΘΟΔΟΙ	v	%
πειραματική μέθοδος	55	65,5
αντιπαράθεση απόψεων/ιδεών	40	47,6
Προσομοίωση	54	64,3
μελέτη περίπτωσης	40	47,6
παιχνίδι ρόλων	71	84,5
χάρτης εννοιών	43	51,2
δε γνωρίζω	2	2,4

Στον πίνακα 29, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 71 (ή ποσοστό 84,5%) θεωρούν ότι το παιχνίδι ρόλων μπορεί να αξιοποιηθεί και στην Ειδική Αγωγή, οι 55 (ή ποσοστό 65,5%) η πειραματική μέθοδος, οι 54 (ή ποσοστό 64,3%) η προσομοίωση, οι 43 (ή ποσοστό 51,2%) ο χάρτης εννοιών, οι 40 (ή ποσοστό 47,6%) η αντιπαράθεση απόψεων/ιδεών και η μελέτη περίπτωσης και οι 2 (ή ποσοστό 2,4%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

### Ραβδόγραμμα 8

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιες μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή



### Πίνακας 30

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να συμμετέχουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	v	%
παθητικοί αποδέκτες	3	3,6
ενεργοί συμμετέχοντες	75	89,3
περιθωριοποιούνται	0	
δε γνωρίζω	5	6,0
δεν απάντησαν	1	1,2
Σύνολο	84	100,0

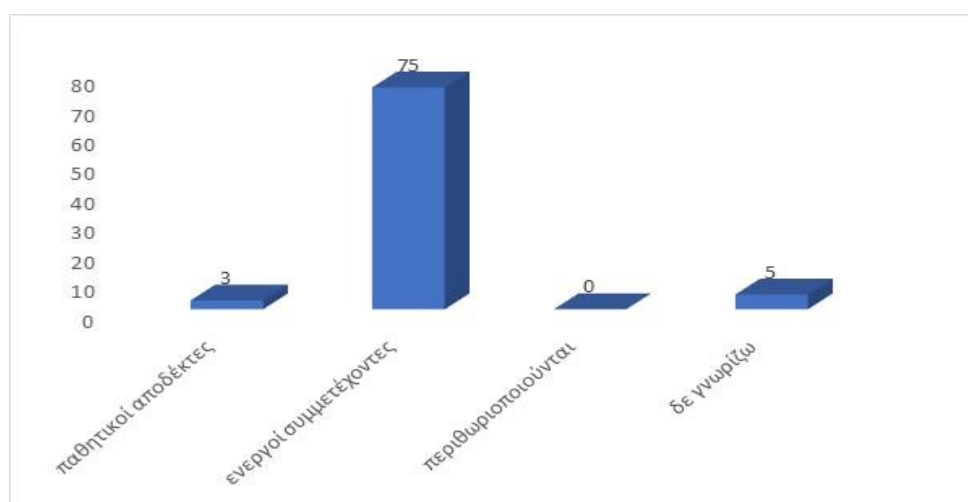
Στον πίνακα 30, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να συμμετέχουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από τα



δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 75 (ή ποσοστό 89,3%) θεωρούν ότι τα άτομα με δυσλεξία κατά την εφαρμογή και υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ενεργοί συμμετέχοντες, οι 5 (ή ποσοστό 6,0%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν, οι 3 (ή ποσοστό 3,6%) ότι είναι παθητικοί αποδέκτες και ένας/μια (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δεν απάντησε.

### Ραβδόγραμμα 9

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να συμμετέχουν τα άτομα με δυσλεξία κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης



### Πίνακας 31

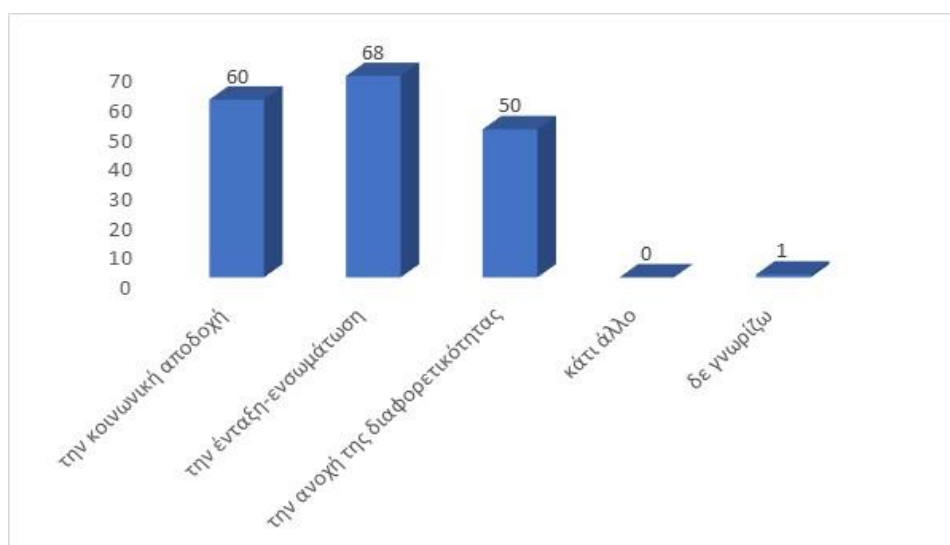
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ως προς τι ενισχύει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους μαθητές/τριες

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΙΣΧΥΕΙ:	v	%
την κοινωνική αποδοχή	60	71,4
την ένταξη-ενσωμάτωση	68	81,0
την ανοχή της διαφορετικότητας	50	59,5
κάτι άλλο	0	
δεν γνωρίζω	1	1,2

Στον πίνακα 31, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ως προς τι ενισχύει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους μαθητές/τριες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 68 (ή ποσοστό 81,0%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει τους μαθητές/τριες ως προς την ένταξη-ενσωμάτωση, οι 60 (ή ποσοστό 71,4%) την κοινωνική αποδοχή, οι 50 (ή ποσοστό 59,5%) την ανοχή της διαφορετικότητας και ένας/μία (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει.

### Ραβδόγραμμα 10

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ως προς τι ενισχύει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τους μαθητές/τριες



### Πίνακας 32

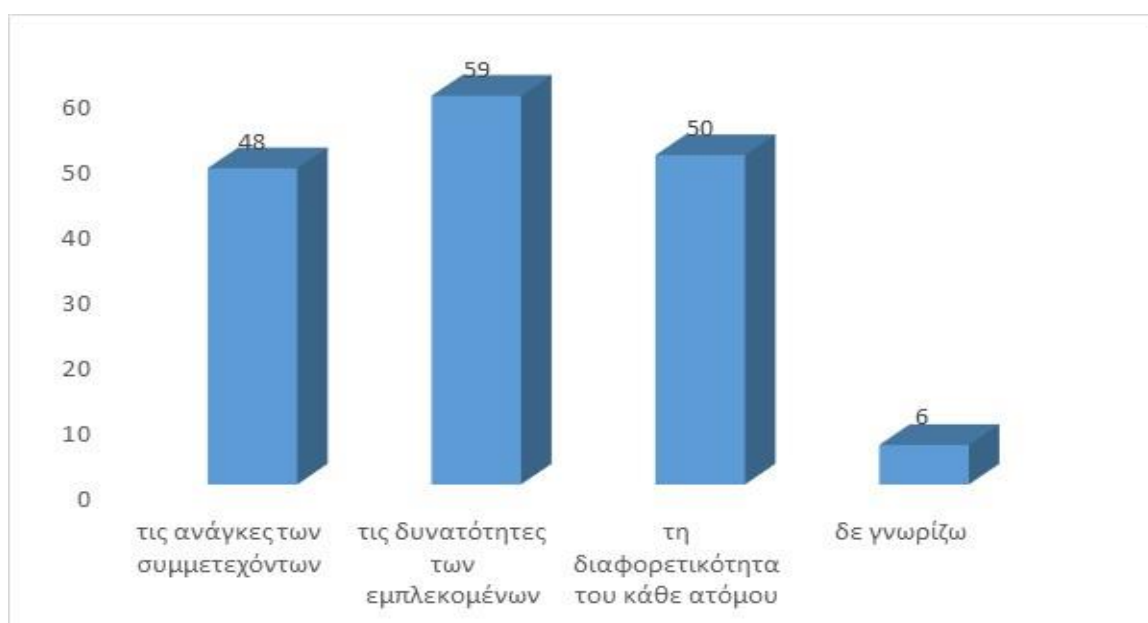
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με ποια κριτήρια προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ:	v	%
τις ανάγκες των συμμετεχόντων	48	57,1
τις δυνατότητες των εμπλεκομένων	59	70,2
τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου	50	59,5
δε γνωρίζω	6	7,1

Στον πίνακα 32, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με ποια κριτήρια προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 59 (ή ποσοστό 70,2%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις δυνατότητες των εμπλεκομένων, οι 50 (ή ποσοστό 59,5%) ανάλογα με τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, οι 48 (ή ποσοστό 57,1%) ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και οι 6 (ή ποσοστό 7,1%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

### Ραβδόγραμμα 11

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με ποια κριτήρια προωθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τη διαφοροποιημένη διδασκαλία



**Πίνακας 33**

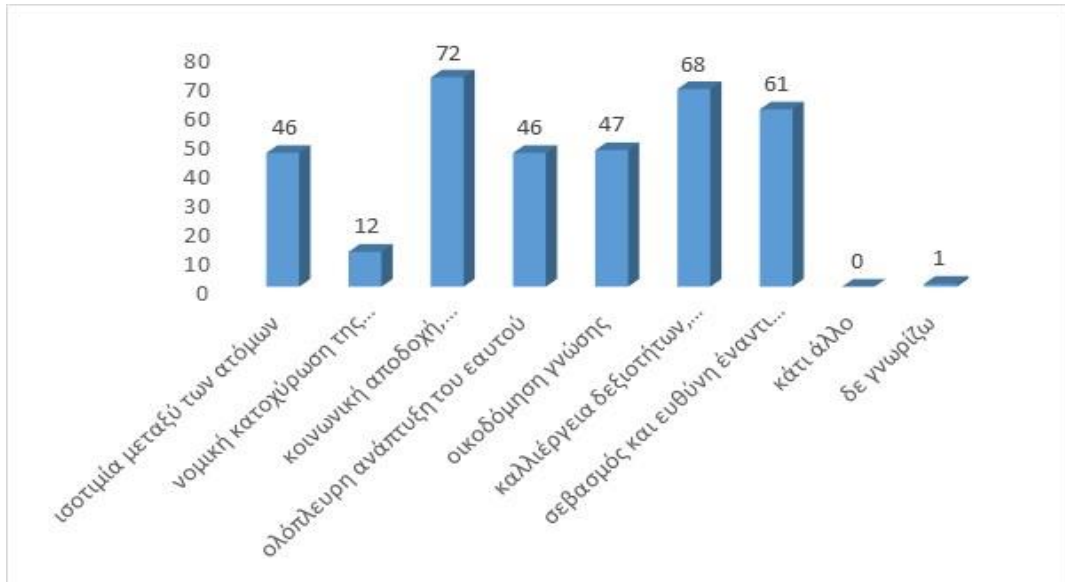
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιον ή σε ποιους στόχους συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή

<b>ΣΤΟΧΟΙ</b>	<b>v</b>	<b>%</b>
ισοτιμία μεταξύ των ατόμων	46	54,8
νομική κατοχύρωση της διαφορετικότητας	12	14,3
κοινωνική αποδοχή, ενσωμάτωση, ένταξη	72	85,7
ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού	46	54,8
οικοδόμηση γνώσης	47	56,0
καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και αρχών	68	81,0
σεβασμός και ευθύνη έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου	61	72,6
κάτι άλλο	0	
δεν γνωρίζω	1	1,2

Στον πίνακα 33, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιον ή σε ποιους στόχους συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους 84 εκπαιδευτικούς οι 72 (ή ποσοστό 85,7%) θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή στοχεύουν στην κοινωνική αποδοχή, ενσωμάτωση, ένταξη, οι 68 (ή ποσοστό 81,0%) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και αρχών, οι 61 (ή ποσοστό 72,6%) στον σεβασμό και ευθύνη έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου, οι 47 (ή ποσοστό 56,0%) στην οικοδόμηση της γνώσης, οι 46 (ή ποσοστό 54,8%) στην ισοτιμία μεταξύ των ατόμων και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού, οι 12 (ή ποσοστό 14,3%) στη νομική κατοχύρωση της διαφορετικότητας και ένας/μία (1) εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 1,2%) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει.

## Ραβδόγραμμα 12

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιον ή σε ποιους στόχους συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή



### 8.3. Συγκριτική Μελέτη των Αποτελεσμάτων με βάση την Ειδικότητα

Το παρόν υποκεφάλαιο επιδιώκει την αντιπαραβολή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα των τμημάτων ένταξης. Για κάθε ερώτηση, όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, παρατίθεται πίνακας με την αναλυτική κατανομή των απαντήσεων.

**Πίνακας 34**

Κατανομές συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το ποιους θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών

ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες	Ειδικότητα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
	$\nu$	$\nu$	$\chi^2$	P
Ναι	38	30	4,941	.026
Όχι	4	12		

Ο πίνακας 34 παρουσιάζει τις ποσοτικές κατανομές των απαντήσεων αλλά και τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και ειδικότερα με τις ανεπαρκείς ή μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το σκέλος της απάντησης που αφορά τις ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες ( $p=.026<.050$ ). Πιο συγκεκριμένα, από τους 42 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 38 θεωρούν πως οι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Αντίθετα, από τους 42 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι 30 μόνο θεωρούν πως οι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες αποτελούν τροχοπέδη υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

### Πίνακας 35

Κατανομές συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το σε ποιους παράγοντες οφείλεται η δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικά σημαντικών διαφορών

Κοινωνικούς παράγοντες	Ειδικότητα		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
	ν	ν	$\chi^2$	P
Ναι	32	41	8,473	<b>.004</b>
Όχι	10	1		

Ο πίνακας 34 παρουσιάζει τις ποσοτικές κατανομές των απαντήσεων αλλά και τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η δυσλεξία και ειδικότερα τους κοινωνικούς παράγοντες. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τους κοινωνικούς παράγοντες ( $p=.004<.050$ ). Ειδικότερα, από τους 42 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 32 θεωρούν πως η δυσλεξία οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου από τους 42, οι 41, δηλαδή σχεδόν όλοι, θεωρούν πως η δυσλεξία οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες, άποψη την οποία δεν θα περιμέναμε από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς δεν ισχύει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>Ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, σ' αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, καθώς και κάποιες προτάσεις για βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και για την εκπόνηση μελλοντικών ερευνών.

### 9.1. Συμπεράσματα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη σύγχρονη μορφή της και στοχοθεσία, εντασσόμενη στο πλαίσιο των νέων, σύγχρονων αντιλήψεων σχετικά με το περιβάλλον, την κατανόηση της φύσης του, τη θέση του ανθρώπου σε αυτό, αλλά και ως εκπαιδευτική μορφή συμβάλλει στη διαμόρφωση και υιοθέτηση των καινούριων αντιλήψεων, με σκοπό την ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον, στα πλαίσια αειφορικού τρόπου ζωής. Ωστόσο, η διεθνής επιστημονική κοινότητα επισημαίνει το γεγονός πως απαιτείται συστηματική προσπάθεια για την εφαρμογή της, αλλά και μεγάλο χρονικό διάστημα (Φώκιαλη, κ.α., 2006).

Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης έχει εστιάσει το ενδιαφέρον του στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζει μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, καθώς τα άτομα αυτά δεν επωφελούνται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, η σχολική τους επίδοση διαφέρει από αυτή των συνομηλίκων τους και ως πληθυσμός παρουσιάζει πληθώρα συμπτωμάτων που διαφέρει από άτομο σε άτομο (Τζουριάδου, 1990).

Έτσι, το σύγχρονο σχολείο, προκειμένου να εντάξει και να ενσωματώσει και αυτή την ομάδα μαθητών στα πλαίσια του γενικού σχολείου, ενστερνίζεται την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, για την εφαρμογή της εκπαίδευσης για όλους απαιτείται αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/τριας, επιλύοντας τα όποια προβλήματα προκύπτουν στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, συστήματος.

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα, μικρής εμβέλειας, αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με το συνδυασμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή και ειδικότερα με την εφαρμογή της στα άτομα με δυσλεξία. Επιπλέον, φιλοδοξεί να ανιχνεύσει τις ομοιότητες και διαφορές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με τις γνώσεις και απόψεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή, τη δυσλεξία και τον συνδυασμό τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά



μπορούν να προβληματίσουν και να αποτελέσουν το εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής γενικότερα.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερώτηση σε μορφή πίνακα ή ραβδογράμματος με τις εκατοστιαίες κατανομές συχνοτήτων, όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε. Η δομή των ερωτήσεων και η ανάλυση των απαντήσεων υπάγονται στους εξής άξονες προσέγγισης: διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή, τη Δυσλεξία και το συνδυασμό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Δυσλεξίας και ακολούθως των απόψεων αυτών για τις αντίστοιχες θεματικές ενότητες.

Αναλυτικότερα και όσον αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γίνεται φανερό πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει γνώσεις σχετικά με τις αξίες που καλλιεργεί η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον, καθώς το σύνολο σχεδόν του δείγματος επέλεξε ως απαντήσεις την αλληλεγγύη, τη συμμετοχή με ίσους όρους, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αξίες οι οποίες επιδιώκουν το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ελευθερία, την ατομική και συλλογική υπευθυνότητα, την αυτονομία, με στόχο την επίτευξη χειραφέτησης και αλλαγής, στα πλαίσια της βιώσιμης ανάπτυξης. Επιπλέον, γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διέπουν τον/την εκπαιδευτικό Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς ποσοστό άνω του 70% επέλεξε ως απαντήσεις την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, τις γνώσεις αναφορικά με τα βασικά γνωρίσματα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και τη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος για ενεργό συμμετοχή και οικειότητα. Ακόμα, δήλωσαν σε ποσοστά 40-60% ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται από υπευθυνότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να διδάσκει με διεπιστημονικό τρόπο και να προσφέρει ποικιλία εμπειριών και γνώσεων.

Αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σε σχέση με την Ειδική Αγωγή φαίνεται πως βρίσκονται σε αρκετά υψηλό επίπεδο, καθώς ποσοστό 73,8% συμφώνησε με την άποψη ότι αρκετές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε μια γενική τάξη, μπορούν να είναι κατάλληλες και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, το 75% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θέση που επιβεβαιώνεται και από το θεωρητικό υπόβαθρο. Για την επίτευξη ουσιαστικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης των ατόμων αυτών είναι απαραίτητη η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ειδικής κατηγορίας, αλλά και κάθε μαθητή/τριας, με σκοπό την υλοποίηση μιας επιτυχημένης εξατομικευμένης μάθησης.

Σε ερωτήματα που σχετίζονταν με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη δυσλεξία, γίνεται αντιληπτό πως το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής, σε ποσοστό μάλιστα 98,8%, γνωρίζουν πως τα άτομα που πάσχουν από το σύνδρομο της δυσλεξίας εμφανίζουν δυσχέρειες κυρίως στον τομέα της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Πράγματι, όπως επιβεβαιώνεται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες στο λόγο και ειδικά στην ανάγνωση, δυσκολίες σε διάφορες δεξιότητες, όπως είναι ο σχηματισμός συλλαβών, η γραφή και γενικότερα η προφορά των λέξεων, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Ακόμα διαθέτουν γνώσεις αναφορικά με το ότι η δυσλεξία αποτελεί μια εγγενή μαθησιακή διαταραχή, καθώς σύμφωνα με τους ποικίλους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τον όρο «δυσλεξία», διαφαίνεται πως υπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επίσης, ποσοστό 67,9% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η δυσλεξία επηρεάζει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την επιστημονική κοινότητα, σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία ως σύνδρομο επηρεάζει το άτομο, ωστόσο ο βαθμός επίδρασης μπορεί να διαφοροποιηθεί στα διάφορα στάδια της ζωής του. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 67,9%) απάντησαν ορθά πως η δυσλεξία οφείλεται σε γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες, καθώς δυσλειτουργίες στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, αλλά και η κληρονομική προδιάθεση διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εμφάνισή της. Ποσοστά μεταξύ 15-20% θεώρησαν ως παράγοντες εμφάνισης της δυσλεξίας τους περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και βιολογικούς, παράγοντες οι οποίοι δεν συμβάλλουν καταλυτικά στην εμφάνισή της, αλλά δρουν επιβαρυντικά ως παράγοντες κινδύνου στην περίπτωση που υπάρχει κάποιο πρωτογενές αίτιο εκδήλωσής της. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση που οφείλονται σε εκπαιδευτικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες δεν συμπεριλαμβάνονται στο σύνδρομο της δυσλεξίας.

Εξίσου υψηλές είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με το σύνδεση και συνεισφορά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα δυσλεκτικά άτομα. Αναλυτικότερα σε ποσοστό υψηλότερο του 80% δήλωσαν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με δυσλεξία και στην κοινωνικοποίησή τους. Σε μικρότερο ποσοστό της τάξης του 30% δήλωσαν ότι συνεισφέρει στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Πράγματι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή, ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση και την ομαλή ένταξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με την έρευνα της Λάππα (2010), η οποία διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα άτομα με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής έχουν σημαντικές γνώσεις σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες που προάγει η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον στα δυσλεκτικά άτομα, καθώς υψηλά ποσοστά της τάξης του 70-90% δήλωσαν πως καλλιεργεί δεξιότητες και ικανότητες συνεργασίας, δημιουργικότητας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, μέσω της ενεργητικής, βιωματικής και ομαδικής εργασίας. Μικρότερο ποσοστό, αλλά αρκετά υψηλό (50%) δήλωσε πως καλλιεργεί και δεξιότητες συλλογισμού, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από το θεωρητικό υπόβαθρό της παρούσας εργασίας, και οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε έκφανση της σχολικής και κοινωνικής ζωής.

Πέρα από τα παραπάνω, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να είναι υψηλές και στον τομέα της στοχοθεσίας και συγκεκριμένα στους στόχους στους οποίους συγκλίνουν οι δύο εκπαιδευτικές μορφές, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, γνωρίζουν πως πυρήνας και των δύο αυτών μορφών της εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, η κοινωνική αποδοχή, ενσωμάτωση και ένταξη, αλλά και ο σεβασμός και η ευθύνη έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου. Επιπλέον, αναγνώρισαν πως τόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσο και η Ειδική Αγωγή στοχεύουν, πέρα από τα παραπάνω, στην οικοδόμηση της γνώσης, αλλά και στην ισοτιμία μεταξύ των ατόμων, ταυτόχρονα με την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε πτυχής του εαυτού τους. Μικρότερο ποσοστό τη τάξης του 14,3% γνώριζε ότι και οι δύο εκπαιδευτικές μορφές στοχεύουν στην νομική κατοχύρωση της διαφορετικότητας.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, φαίνεται πως η πλειονότητα θεωρεί πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερο στο μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» και στην «Ευέλικτη Ζώνη», στην οποία και αξιοποιείται, καθώς χαρακτηρίζεται από ευελιξία και η Περιβαλλοντική εκπαίδευση περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες δεν δεσμεύονται απαραίτητα από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αρκετά υψηλό ποσοστό (65-75%) εκπαιδευτικών θεωρούν ότι μπορεί να ενσωματωθεί και σε μαθήματα, όπως είναι τα «εικαστικά», η «γεωγραφία» και η «γλώσσα». Μικρότερο ποσοστό (15-25%) τάσσεται υπέρ της αξιοποίησής της στα «μαθηματικά», στην «ιστορία» και στα «θρησκευτικά». Ακόμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ως βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων τις οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.α.), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, πιθανότατα επειδή δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα και δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα συμπληρώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον. Σε μικρότερο ποσοστό υποστηρίζουν πως η στάση τους

έναντι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δυσχεραίνει την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αλλά και οι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες, κάτι που συναντά κανείς κυρίως στον ελλαδικό χώρο, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 6% ότι ευθύνονται οι γονείς των μαθητών/τριών. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει τους μαθητές/τριες ως προς την ένταξη/ενσωμάτωσή τους, την κοινωνική αποδοχή και την ανοχή της διαφορετικότητας, αλλά και πως προωθεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των εμπλεκόμενων (ποσοστό 70,2%) και σε δεύτερο επίπεδο τη διαφορετικότητα (ποσοστό 59,5%) και τις ανάγκες του κάθε συμμετέχοντα (ποσοστό 57,1%).

Στα ερωτήματα που σχετίζονταν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, το 54,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστήριξαν πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων, ενώ το 33,3% διαφώνησε με τη συγκεκριμένη άποψη. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν και στα πλαίσια του γενικού σχολείου, αρκεί πέρα από την ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα, να ληφθούν και να εφαρμοστούν τα απαραίτητα μέτρα και μέσα, που θα εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και θα συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους. Ακόμα, το 56% του δείγματος υποστήριξε πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την περίπτωση, υποστηρίζονται με ισότιμο τρόπο στο σχολικό χώρο, το 25% ότι γενικά αντιμετωπίζονται με ισότιμο τρόπο, ενώ το 16,7% ότι δεν αντιμετωπίζονται με ισάξια τρόπο. Έχει παρατηρηθεί πως συχνά οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις, διαφοροποιούνται απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, επισημαίνοντας τις χαμηλές τους επιδόσεις, οδηγώντας τους στο περιθώριο και προσφέροντάς τους λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά τα ερωτήματα που τέθηκαν για την ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 90,5%) θεωρούν πως τα άτομα με δυσλεξία δεν παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αλλά ούτε και χρειάζονται κάποια εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε αυτά (ποσοστό 69%), καθώς δεν απαιτούνται δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, στις οποίες εμφανίζουν αδυναμίες τα δυσλεκτικά άτομα. Επιπλέον, θεωρούν ως αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους την εικονογραφημένη (ποσοστό 85,7%), την οπτική και ακουστική (ποσοστό 65,5%) και την κιναισθητική (ποσοστό 60,7%), δηλαδή τις πολυαισθητηριακές μεθόδους, οι οποίες βελτιώνουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και συμβάλλουν στην ευκολότερη εντύπωση στη μνήμη. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η άποψή τους αναφορικά με το αν τα δυσλεκτικά άτομα αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες, όπου η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών (ποσοστό 78,6%) θεωρούν ότι δεν τις αποφεύγουν, ενώ σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο διαφαίνεται πως ένα από τα χαρακτηριστικά συμπτώματα των δυσλεκτικών ατόμων είναι η αποφυγή ομαδικών δραστηριοτήτων, καθώς βρίσκονται σε διαρκή ανησυχία, βιάζονται να τελειώσουν, χωρίς να τους ενδιαφέρει το αποτέλεσμα, αλλά και εξαιτίας του ότι είναι ανοργάνωτοι και αδέξιοι.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματος, ανιχνεύτηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό (71,4%) θεωρεί πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς ως εκπαιδευτική μορφή ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, αλλά και εξαιτίας του ότι οι στόχοι που θέτει έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, το σύνολο σχεδόν του δείγματος (ποσοστό 95,2%) θεωρεί πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν οδηγεί τα δυσλεκτικά άτομα σε κοινωνική απομόνωση, παρά το γεγονός ότι δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.). Ακόμα, υποστηρίζουν πως τα άτομα με δυσλεξία συμμετέχουν ενεργά (ποσοστό 89,3%) στην υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ άξιο σημείωσης είναι το γεγονός πως κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν υποστήριξε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιθωριοποιεί τα δυσλεκτικά άτομα και γενικότερα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά την άποψη με τις ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες. Ειδικότερα από τους 42 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 38 υποστηρίζουν αυτή την άποψη, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου από τους 42, οι 30 μόνο θεωρούν πως οι ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες αποτελούν τροχοπέδη υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επιπλέον αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δυσλεξία και ειδικότερα σε σχέση με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η δυσλεξία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες. Ειδικότερα, από τους 42 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 32 θεωρούν πως η δυσλεξία οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου από τους 42, οι 41, δηλαδή σχεδόν το σύνολο, θεωρούν πως η δυσλεξία οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες. Τη συγκεκριμένη άποψη δεν τη περιμέναμε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς η δυσλεξία δεν οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες, αλλά σε γενετικούς και νευροβιολογικούς. Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι κοινωνικοί παράγοντες μπορούν να δράσουν

επιβαρυντικά στο ήδη υπάρχον πρόβλημα, αλλά δεν συμβάλλουν και δεν ευθύνονται για την εκδήλωσή του.

Τέλος, ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο των συμπερασμάτων είναι σημαντικό να τονιστεί πως λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώσαμε πως τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην πλειονότητά τους διαθέτουν γνώσεις σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως είναι οι αξίες που καλλιεργεί, αλλά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον. Επιπλέον, έχουν κατακτήσει γνώσεις αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, όπως είναι η ανάγκη για εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τη δυσλεξία, καθώς γνωρίζουν πως πρόκειται για μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του, το επηρεάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και αφορά αδυναμίες σε δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει πως η δυσλεξία οφείλεται σε γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες και πως οι περιβαλλοντικοί, βιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες δεν διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκδήλωσή της, αλλά δρουν επιβαρυντικά εφόσον υπάρχει το σύνδρομο. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε, όμως, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σχεδόν στο σύνολό τους, θεώρησαν τους κοινωνικούς παράγοντες ως υπαίτιους για την εκδήλωση της δυσλεξίας, κάτι που δεν υφίσταται, όπως διαφαίνεται και από το θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης, φαίνεται να είναι ενημερωμένοι σχετικά με το ποιες δεξιότητες και ικανότητες (συνεργασίας, επικοινωνίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, συλλογισμού) καλλιεργεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα άτομα με δυσλεξία και με το ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία. Οι γνώσεις τους επεκτείνονται και στον τομέα της στοχοθεσίας και μεθοδολογίας, καθώς γνωρίζουν τους στόχους στους οποίους συγκλίνουν η Ειδική Αγωγή και η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον, αλλά και τις παιδαγωγικές μεθόδους που αξιοποιούν.

Ως προς τις απόψεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικότερα στο μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» και στην «Ευέλικτη Ζώνη» και ότι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων αποτελούν οι οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, κ.α.) και το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν αναφορικά με την Ειδική Αγωγή πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αντιμετωπιστούν με ισότιμο ή όχι τρόπο στα σχολικά πλαίσια ανάλογα με την περίπτωση και πως επωφελούνται περισσότερο, όσον αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, φοιτώντας σε ειδικό σχολείο. Σχετικά με το σύνδρομο της δυσλεξίας θεωρούν πως οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι βοηθούν

τα δυσλεκτικά άτομα, τα οποία πιστεύουν πως δεν αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες, δεν αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και πως δεν χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς στη διεξαγωγή τους. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή στα άτομα με δυσλεξία, τα οποία κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ενεργοί συμμετέχοντες, και πως σε καμία περίπτωση δεν οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και κοινωνική απομόνωση, επειδή δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα.

Συμπερασματικά, διαπιστώσαμε πως τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και σε επίπεδο απόψεων σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή, τη δυσλεξία και τη μεταξύ τους συσχέτιση και σύνδεση, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αντιθέτως έγινε αντιληπτή η υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ των δύο ειδικοτήτων.

## **9.2. Προτάσεις**

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στη σύνδεση του χώρου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αυτόν της Ειδικής Αγωγής και ειδικότερα της Δυσλεξίας, καθώς στη χώρα μας παρατηρείται απουσία ερευνών σχετικά με τη θεματική της συσχέτισης και σύνδεσης των δύο αυτών εκπαιδευτικών μορφών, αποτελώντας παράλληλα την αφορμή για περαιτέρω μελέτη της μεταξύ τους σύνδεσης. Με τη διερεύνηση και ενίσχυση των γνώσεων των ατόμων του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα προγράμματα συμβουλευτικής παρέμβασης, με σκοπό την αποτελεσματική και ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως έχει γίνει αναφορά και παραπάνω, επιδιώκει τη διαμόρφωση ενσυνείδητων πολιτών, οι οποίοι θα έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, αρχές, αξίες και στάσεις, θα είναι ευαισθητοποιημένοι έναντι τόσο του συνανθρώπου τους, όσο και έναντι του περιβάλλοντος στην ολότητά του, θα έχουν αντίληψη της σχέσης αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που επικρατεί μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης, αλλά και θα διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να δρουν ως ενεργοί πολίτες, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος στο σύνολό του. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον, λοιπόν, επιδιώκοντας την παραπάνω στοχοθεσία, θα μπορούσε να αποτελεί μια ισχυρή ελπίδα για την επίτευξη ενός καλύτερου περιβαλλοντικά μέλλοντος. Για να επιτευχθεί, όμως αυτό το εγχείρημα είναι αναγκαία η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, θα πρέπει να τεθούν νέοι,

ανανεωμένοι στόχοι, να διαμορφωθούν εξατομικευμένα προγράμματα, αλλά και να αξιοποιηθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα, μάλιστα, με την Ειδική Αγωγή επιδιώκεται η «προσαρμογή» τόσο των «τυπικών» μαθητών/τριών, όσο και της σχολικής κοινότητας γενικότερα, και η διαμόρφωση ενός σχολικού πλαισίου που θα διακρίνεται από την παροχή πληθώρας εμπειριών, ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του μαθητικού συνόλου, διασφαλίζοντας ευνοϊκότερες συνθήκες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ξεπερνώντας τα μέχρι τώρα εμπόδια που καλούνταν να αντιμετωπίσουν στο γενικό σχολείο.

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την επιμόρφωση, εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της, στοχεύοντας στην ένταξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα αναλυτικά προγράμματα τόσο της γενικής αγωγής, όσο και της ειδικής θα πρέπει να εμπλουτιστούν και να προάγουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αντιλαμβανόμενοι τα οφέλη που προσφέρει στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών και χαρακτηριστικών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να προσανατολίζεται και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και να επιλέγονται κάθε φορά οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δίνεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών και ιδιαίτερα όσων παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην σχολική τους επίδοση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει και να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του εκάστοτε μαθητή/τριας, παρέχοντάς του την κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη και αποτρέποντας την εκδήλωση συναισθημάτων ματαιώσης και απογοήτευσης, τα οποία χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι οι δυσλεκτικοί μαθητές/τριες, η προσπάθεια των οποίων δεν αποδίδει πάντα. Επιπλέον, πρέπει να ανατραπεί η διάκριση που συναντάται από την πλευρά των εκπαιδευτικών μεταξύ των μαθητών/τριών με υψηλές και χαμηλές σχολικές επιδόσεις, είτε αυτές αφορούν το γνωστικό επίπεδο, είτε το επίπεδο των ικανοτήτων.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, π.χ. αξιοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας τις συνεντεύξεις, εμβαθύνοντας στο τρόπο σκέψης τους και εμπλουτίζοντας ή επεξηγώντας μ' αυτό τον τρόπο τις διάφορες αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις τους σχετικά με τη συσχέτιση Ειδικής Αγωγής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί στην πράξη η υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος σε δυσλεκτικούς μαθητές/τριες, και μέσω της παρατήρησης



να ανιχνευτούν τα πιθανά οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους δυσλεκτικούς μαθητές/τριες, να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον, κ.α.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η παράθεση προτάσεων σχετικών με τροποποιήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με απώτερο στόχο την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και την ευαισθητοποίηση του σχολικού πληθυσμού σε θέματα περιβάλλοντος.

- Σημαντικό θα ήταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχοντας σε περιβαλλοντικά προγράμματα αντιλαμβάνονται καλύτερα το χρέος τους έναντι του περιβάλλοντος και υιοθετούν θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές απέναντί του, ενώ ταυτόχρονα αποδέχονται τη διαφορετικότητα, καθώς συνεργάζονται με άτομα που διαφέρουν μεταξύ τους.
- Καλό θα ήταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ενσωματωθεί και στα αναλυτικά προγράμματα της Ειδικής Αγωγής, καθώς προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να ενισχυθεί η εφαρμογή της στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.
- Θα πρέπει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να κατέχει εξέχουσα θέση στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων και μ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται κατάλληλα, αλλά και να προωθείται η επιπλέον επιμόρφωσή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Σημαντικό, επίσης, θα ήταν η θεματολογία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων να έχει συνάφεια με την καθημερινότητα των συμμετεχόντων, ώστε να υιοθετηθούν οι φιλικές στάσεις και συμπεριφορές έναντι του περιβάλλοντος στην καθημερινή τους ζωή.

Ολοκληρώνοντας και λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ποικίλα ερωτήματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για την εκπόνηση και διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Τέτοια ερωτήματα αποτελούν τα παρακάτω:

- Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή.
- Επισκόπηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα άτομα με αυτισμό.
- Μελέτη των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα άτομα με ΔΕΠΥ.

- Ανίχνευση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τα άτομα με Νοητική Υστέρηση.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση έρευνας, η οποία θα διερευνά κατά πόσο η συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβαλλοντικά προγράμματα βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση και συμβάλλει στην ουσιαστική και ομαλή ενσωμάτωσή τους.
- Σχεδιασμός και πραγματοποίηση μελέτης, η οποία θα εξετάζει κατά ποσό τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμμετέχοντας στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καλλιεργούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές και συμπεριφορικές τους δεξιότητες, αλλά και ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους.
- Διαμόρφωση και εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δυσλεξία, αυτισμός, νοητική υστέρηση, ΔΕΠΥ) με σκοπό την εκτίμηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών στις συγκεκριμένες μαθητικές ομάδες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 10.1. Ξενόγλωσση

- Aaron, R.H., et al. (1994). Atmospheric misconceptions. *The Science Teacher*, Vol. 61, No 1, 30-33.
- Aaron, R.H., et al. (1994). Atmospheric misconceptions. *The Science Teacher*, Vol. 61, No 1, 30-33.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Agenda 21: *UN Conference on Environment and Development*, 1992, Chapter 36.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-Esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*. 12, 256-275. Retrieved from EBSCO, 30 July 2019.
- Allen, H. (2010). Understanding dyslexia: defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, 38 (2), 20-26.
- Amitay S., Ahissar M., Nelken I. (2002a). *Auditory processing deficits in reading disabled adults*. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 3:302–320.
- Amitay S., Ben-Yehudah G., Banai K., Ahissar M. (2002b). *Disabled readers suffer from visual and auditory impairments but not from a specific magno-cellular deficit*. *Brain*, 125:2272–2285.
- Archie, M. L. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Aronowitz, S. & Difazio, D. (1994). *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma or Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ashbrook, P. (2003). *250 Πειράματα Φυσικής για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Atkinson, G., Dietz, S. and Neumayer, e. (2009). *Handbook of Sustainable Development*. Cornwall: Edward Elgar Publishing.
- Bakker, D. (1990). *Neuropsychological treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Bakker, L., Cantwell, D. (1995). Reading disorder. In: Kaplan H., Sadock B. (eds.). *Comprehensive Textbook of Psychiatry III, 6th ed*. Baltimore, Williams & Wilkins, 2246-2268.
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behavior through free-choice learning experiences: what is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11, 3, July 2005, 281-295.

- Barbier, E. (2006). *Natural Resources and Economic Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrett, M. & Varna, V. (1996). *Educational Therapy in Clinic & Classroom*. London: Whurr Publishers.
- Barry M. Franklin. (1987). *Learning Disability: Dissenting Essays*. London: Falmer
- Beck, I., Juel, C. (1995). The role of decoding in learning to read. *American Education*, 19:8–12. In: Beheydt, L. (1986). *The Semantic Primacy Principle in Motherese*.
- Bell, M. (2001). *Online Role Play: Anonymity, Engagement and Risk*. *Media International*, 38(4), 251-260.
- Belmont, B. & Verillon, A. (1999). Integration of disabled children in French schools: Partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1): 1-11.
- Benton, A. (1975). Developmental dyslexia: Neurological aspects. In: Friedlander, W. (eds.). *Advances in Neurology*. Raven Press, New York, 7: 1-9.
- Bernstein, B. (1959). Public language: some sociological implications of a linguistic form. *British Journal of Sociology*, 10, 311-326.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αλεξάνδρεια.
- Bishop, D., Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment phonological disorder and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31: 1027-1050.
- Block, M.E. & Conatser, P. (1999). Consulting in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16 (1), 9-26.
- Blowers, A. (1993). The Time for Change. In Blowers, A. (ed) (1993). *Planning for a Sustainable Development, Town and Country Planning Association*. London: Earthscan Publication, 1-18.
- Boada, R. & Pennington, B.F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 153-193.
- Boetsch, E. A., Green, P. A., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the lifespan. *Development and Psychopathology*, 8, 539–562.
- Bonnett, M. (2002). Education for Sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8(1), 9-20.
- Border, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental medicine and Child Neurology*, 15, 663-68.

- Borich, G.D. & Tombari, M.L. (1997). Teaching Exceptional and At-Risk Learners. In: Borich, G.D. & Tombari, M.L., *Educational Psychology. A Contemporary Approach* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman, 464-499.
- Boyes, E., Chamber, W. & Stanisstreet, M. (1995). Trainee primary teachers ideas about the ozone layer. *Environmental Education Research*, Vol. 1, No 2, p.133-145.
- Brainerd, C.J. & Reyna, V.F. (1991). Acquisition and forgetting processes in normal and Learning-disabled children: A disintegration/redintegration theory. In: Obzurt, John E. & Hynd, George W. (eds.). *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice*, pp. 147-178. San Diego: Academic Press.
- Branham, R.J. (1991). *Debate and Critical Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Braus, J., & Wood, D. (1993). *Environmental Education in the schools: creating a program that works*. Manual M0044. Washington, D.C.: Peace Corps Info. Collection and Exchange.
- Brier, N. (2006). *Enhancing academic motivation: an intervention program for young adolescents*. Champaign, IL: Research Press.
- Bright, A.D., & Tarrant, M.A. (2002). The effects of environment-based coursework on the nature and complexity of attitudes: A case study of attitudes toward the Endangered Species Act. *Journal of Environmental Education*, 33(4), 10-19.
- Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 252-263.
- Bruck, M. (1992). *Persistence of dyslexic and phonological awareness deficits*. *Developmental Psychology*, 28: 874–886.
- Bruntdland, G. (1987). *Our Common Future. The World Commission on Environment and Development*. WCED, Oxford, Oxford University Press.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Burden, R., & Burdett, J. (2007). What's in name? Students with dyslexia: Their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34(2), 77–82.
- Campbell, J.R. & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15. 64-74.
- Candace Cortiella, (2010). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Indicators*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Cantrell, D.C., & Barron, P.A. (1994). *Integrating Environmental Education and science*. Newark, US: Environmental Education Council of Ohio.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life*. London: Harper Collins.

- Carin, A. (1997). *Teaching Modern Science*. (7th ed). NJ, US: Merrill-Prentice Hall.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety level in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662.
- Caylak, E. (2009). *Neurobiological approaches on brains of children with dyslexia*. Rev. Acad. Radiol., 16.
- Chapman, J.W. (1988b). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 3, 347-371.
- Chaskin, R.J. & Rauner, D.M. (1995). *Youth and caring: An introduction*. Phi Delta Kappan, 76, 9, 667-674.
- Chomsky, N. (1991). *Language and Problems of Knowledge*. MIT Press, Cambridge.
- Cipani, E. (1995). Inclusive education: What do we know and what do we still have to learn? *Exceptional Children*, 5, 498-500.
- Cohen, J. (1994). On the differential diagnosis of reading, attentional and depressive disorders. *Annals of Dyslexia*, 44, 165-184.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Corinne Roth Smith. (2004). *Learning Disabilities: The Interaction of Students and their Environments*. Boston: Pearson. Ανακτήθηκε στις 10/08/2019 από: <http://catalogue.pearsoned.co.uk/samplechapter/0205319521.pdf>.
- Cosden, M. & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 1, 2-12.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279–290.
- Couchenor, D., Chrisman, K. (2003). *Families, schools, and communities: together for young children*. Florence, KY: Delmar Learning.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coutinho, M. & Repp, A. (1999). *Inclusion: The Integration of Students with Disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Covington, M., & Omelich, C. (1988). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 7, 1038-1050.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann.
- Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press.
- Dasgupta, P. (2007). The idea of sustainable development. *Sustainability Science*, 2(1): 5-11.

- Davinson, J. (2000). Sustainable development: business as usual or a new way of living? *Environmental Ethics*, 22(1), 25-42.
- Demunter, P.(2001). *Η αξιολόγηση : Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- DeNeve, K. & Hepper, M. (1997). *Role Play simulations: The assessment of the active learning technique and comparisons with traditional lectures*. *Innovative Higher Education*, 21, 231-246.
- DiEnno, C.M. & Hilton, S.C. (2005). High School Students' Knowledge, Attitudes, and Levels of enjoyment of an Environmental Education Unit on Nonnative Plants. *Journal of Environmental Education*, 37(1), 13-25.
- Dillon, J. (2009). Εκπαίδευση, περιβάλλον και αειφορία (μτφ. Α. Δημητρίου και Α. Ζαχαρίου) στο Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, και Μ. Καΐλα (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: ατραπός, 127-146.
- Disinger, J.F. (1997). Environment in the K-12 curriculum: an overview. In: R.J. Wilke, ed, *Environmental Education. Teacher Resource Book. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Disinger, J.F. (1998). EEs definitional problem: 1997 update. In H. Hungerford, W. Bluhm, T. Volk, & J. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education*. Champaign, IL: Stipes Publishing L.L.C.
- Dove, J. (1996). Student teacher understanding of greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain. *Environmental Education Research*, Vol. 2, No 1, 89-100.
- Downs, P., Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Drexhage, J. & Murphy, D. (2010). Sustainable Development: From Bruntland to Rio 2012. New York: IISD. Ανακτήθηκε στις 20/07/2013 από [http://www.un.org/wcm/webdav/site/climatechange/shared/gsp/docs/GSP1-6\\_Background%20on%20Sustainable%20Devt.pdf](http://www.un.org/wcm/webdav/site/climatechange/shared/gsp/docs/GSP1-6_Background%20on%20Sustainable%20Devt.pdf).
- Drummond, I. & Marsden, T. (1999). *The Condition of Sustainability: Global Environmental Change Programme*. London: Routledge.
- Dumont, J. (1991). Die legasthenie: Theorie, diagnostic and Behandlung. In: Bundesverband Legasthenie e., v. (Hrsg). *Legasthenie, Bericht iiber den Europaischen FackkongreB*, 1990. Aachen: Autor.
- Durlak, J.A., Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolesvences: A meta-analytic review. *J of Com Psycho*, 25, 155-162.

- Dyches, T. & Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 3, 202-216.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: L.C. Ehri & J. L. Metsala (eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 3-40.
- Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia: Their consequences for research and policy. In: Benton AL, Pearl D. (eds). *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 29-42.
- Elliot, J. (1999). Sustainable Society and Environmental Education: future perspectives and demands for the education system. *Cambridge Journal of Education*. 29(3), 325-340.
- Ellis, A.W. (1984): *Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, N., Miles, T. (1978). Visual information processing in dyslexic children. In: Gruneberg, M., Morris, P., Sykes, R. (eds.). *Practical aspects of memory*. London, Academic Press, 561-569.
- EU, European Commission (2005). *A Multinational Project to Enhance Access of Young Disable People to Environmental Education*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2019 από [www.field-studies-council.org/fscee/additional/Disability%20Access%20Project.aspx](http://www.field-studies-council.org/fscee/additional/Disability%20Access%20Project.aspx).
- Fawcett, A.J. (1995). Case studies and some recent research. In: Miles, T.R. & Varna, V. (eds.). *Dyslexia and stress*. London: Whurr Publishers, 5-32.
- Fehrmann, P.G., Keith, T.Z. & Reimers, T.M. (1987). Home influence on student learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Felton, R.H., Naylor, C.E. & Wood, F.B. (1990). Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39, 485-497.
- Fien, J. (1993). *Environmental Education: A Pathway to Sustainability?* Geelong: Deakin University Press.
- Fien, J. and Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. In: D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien and D. Schreuder (eds) *Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge*. Gland: IUNC, 1-12.
- Fien, J. and Trainer, T. (1993). Education for Sustainability. In: J. Fien (ed) *Environmental Education: A pathway to Sustainability*. Geelong: Deakin University Press, 11-23.



- Fletcher, JM, Shaywitz, SE, Shankweiler, D. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Education Psychology*, 86, 6-23.
- Flogaitis, E. & Agelidou, E. (2003). Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environment. *Environmental Education Research*, Vol. 9, No 4, 461-478.
- Flogaitis, E. (1998). The contribution of Environmental Education in Sustainability. In: M. Scoullou (ed.): *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Proceedings of the Thessaloniki International Conference organized by Unesco and the Government of Greece (8-12 December 1997). Athens, 189-193.
- Frey, K. (1998). *Η «μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως εργασία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Frostig, M. (1973). *Learning problems in the classroom: Prevention and Remediation*. New York: Grune and Stratton.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2): 203-211.
- Galaburda, A. (1993). Neuroanatomic basis of developmental dyslexia. *Neurologic Clinics*, 11: 161-173.
- Galaburda, A. (1994). Developmental dyslexia and animal studies: at the interface between cognition and neurology. *Cognition*, 50, (1-3): 133-149.
- Galaburda, A., Livingstone, M. (1993). Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Annals of N.Y. Academic Science*, 682: 70-82.
- Galaburda, A., Menard, M., Rosen, G. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA*, 91: 8010-8013.
- Galloway, D. & Goodwin, C. (1987). *The Education of Disturbing Children: Pupils with learning and adjustment difficulties*. London: Longman.
- Gathercole, S., Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: is there a casual connection? *Journal of Memory and Language*, 29: 336-360.
- Geschwind, N., Behan, P. (1984). Laterality, hormones and immunity. In: Geschwind, N., Galaburda, A. (eds.). *Cerebral Dominance: the Biological Foundations*. Harvard, 211-234.
- Geschwind, N., Galaburda, A. (1985). Cerebral lateralisation. Biological mechanism, associations and pathology: An hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 42: 428-459.

- Gilbert, P. (1992). *Depression: The Evolution of Powerlessness*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gilger, J.W., Penington, B.F., DeFries, J.C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. *Reading and Writing*, 3, 205-218.
- Giolitto, P. (1982). *Pedagogie de l' environnement*. Paris: Presses Universitaires de Paris (P.U.F.).
- Giorcelli, L. (1995). *Schools for the 21<sup>st</sup> Century: Inclusive and collaborative*. Paper presented at the Inaugural North-West Special Education Conference, Armidale, June.
- Giordan, A. & Souchon, C. (1991). *Une education pour l' environnement*. Paris: Z' Editions.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Carvey.
- Glasgow, J. (1996). Environmental Education in the Formal System: The Training of Teachers. In: Leal Filho, W., Murphy, Z., O' Loan, K. (eds), *A Sourcebook for Environmental Education: A practical review based on the Belgrade Charter*. Parthenon Publishing.
- Glenn, J.L. (2000). Environment-based Education: Creating High Performance Schools and Students. *National Environmental Education and Training Foundation*. Washington, DC.
- Goswami, U. (2002). Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*. 4, 339-351.
- Gough, A. (2006). Sustainable Schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge? *Southern Africa Journal of Environmental Education*, 23, 48-63.
- Gough, CE. (1998). High temperature superconductors take off. *Physics Education*, 33, 38-46.
- Grigorenko, Elena L. (2008). *Educating individuals with disabilities IDEIA 2004 and beyond*. (Eds). New York: Springer Publishing Company.
- Gutkin, T.B. & Curtis, M.J. (1990). School-based consultation: Theory, techniques, and research. In: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp.577-611). New York: Wiley.
- Hadjil, C. (1992). *L' évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Halgern, B. (1950). *Specific dyslexia (congenital word-blindness): A clinical and genetic study*. *Acta Psychiatrica et Neurologica Scandinavica Supplementum*, 65, (1): 265.
- Hallahan, D. P. Kauffman, James H. Lloyd John W. (1996). *Introduction to Learning Disabilities – communication between professionals and parents*. USA: (Eds) Allyn and Bacon.

- Halpin, D. & Lewis, A. (1996). The impact of the National Curriculum on twelve special schools in England. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), p. 95-105.
- Ham, S. & Sewing, D.R. (1987/88). Barriers to Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, Vol. 19, No 2, 17-24.
- Hammill, D.D. (1990). A brief of history of learning disabilities. In: P. Myers & D.D. Hammill (eds.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education. Consciousness and Responsibility*. New York: Peter Lang.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of contemporary issues involving self-concept. In: Bracken, B. (eds.), (1996), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Hawke, J.L., Wadsworth, S.J. & DeFries, J.C. (2006). Genetic influences on reading difficulties in boys and girls: the Colorado twin study. *Dyslexia*, 12(1), 21-29.
- Hawthorne, M. & Alabaster, T. (1999). Citizen 2000: development of a model of environmental citizenship. *Global Environmental Change*, 9, 25-43.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J., & Roberts, C. (2001). Issues in providing learning support for disabled students undertaking fieldwork and related activities. *Series edited by Phil Gravestock and Mick Healey*. University of Gloucestershire.
- Heath, Charles P. & Kush, Joseph C. (1991). Use of discrepancy formulas in the assessment of Learning disabilities. In: Obrzut, John E. & Hynd, George W. (eds.) *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice*. San Diego: Academic Press, 287-307.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. In: *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 194-200.
- Heimlich, J.E. (1993). Nonformal Environmental Education: Toward a Working Definition. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*. Bulletin, May.
- Hewitt, P. (1997). Games in Instruction leading to environmentally responsible behavior. *The Journal of Environmental Education*, 28(3), 35-37.
- Hier, DB, Lemay, M., Rosenberger, PB., Perlo, VP. (1978). Developmental dyslexia. *Arch Neurology*, 35, 90-96.
- Hillman, M., Stanisstreet, M., Boyes, E. (1996). Enhancing understanding in student teachers: the case of autopollution. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 22, No 3, 311-326.
- Holland, A. (2003). Sustainability. In Jamieson D. (ed.), *A companion to Environmental Philosophy*. Oxford: Blackwell, 390-401.

Hooper, H. (2006). *Use of Pervasive Tools to Help Students with Organisational Dyslexia. AlphaSmart.* Ηλεκτρονικά διαθέσιμο στη διεύθυνση [http://www.clarehooper.net/files/ubicomp\\_dyslexia.pdf](http://www.clarehooper.net/files/ubicomp_dyslexia.pdf).

Hopkins, C. & McKeown, R. (2001). Education for sustainable development: past experience, present action and future prospects, *Educational Philosophy and Theory*, 33, 2, 231-244.

Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development: An international perspective. Στο D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien & D. Shreuder (eds), *Education and Sustainable Development: Responding to the Global Challenge*, 13-24.

Hopwood, B., Mellon, M. & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: mapping different approaches. *Sustainable Development*, 13(1): 38-52.

Hoskyn, M. & Lee Swanson, H. (2000). Cognitive Processing of Low Achievers and Children with Reading Disabilities: A Selective Meta-Analysis Review of the Published Literature. *School Psychology, Review*, 102-119.

Howe, R.W. & Warren, C.R. (1989). Teaching critical thinking through Environmental education. *Environmental Education Digest*, No. 2: ERIC/SMEAC.

Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacherchild relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 2, 113-132.

Huckle, J. & Sterling, S. (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.

Huckle, J. (1996). Realizing sustainability in changing times, in J. Huckle and S. Sterling (eds), *Education for Sustainability*, 3-17. London: Earthscan.

Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Διαθέσιμο στο: [at://john.huckle.org.uk](http://john.huckle.org.uk)

Huckle, J. (2004). Critical Realism: a Philosophical Framework for Higher Education for Sustainability. Chap.4. In Corcoran, Peter Blaze, Wals, Arien E.J. (Eds), *Higher Education and the Cahllenge for Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, 1-6. Kluwer Academic Publishers.

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29–36.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1–13.

Hungerford, H., Volk, T. & Ramsey, M. (1989). *A Prototype Environmental Education Curriculum for the middle school*. E.E. Series 29, ED 89/WS/179. Paris: Unesco.

Hungerford, H.R. & Peyton, R.B. (1994). *Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum* (Series EE 22). Paris: UNESCO.

- IUCN, UNEP, WWF (1991). *Caring for the Earth: a strategy for Sustainable Living*. Switzerland.
- Jacobs, M. (1999). Sustainable Development: A Contested Concept. In A. Dobson (ed) *Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnson, H. & Johnson, P. (1991). Task knowledge structures: Psychological basis and integration into system design. *Acta Psychologica*, 78, 3-26.
- Johnson, J. (1994). Cognitive abilities of children with language impairment. In: Watkins, R., Wise, M. (eds.). *Specific Language Impairments in Children*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- Jordan, R. R. & Powell, S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 27-39.
- Jurin, R., Danter, J. & Roush, D. Jr. (2000). *Environmental Communication: skills and principles for Natural resource Managers, Scientists and Engineers*. Pearson Custom Publishing.
- Kallio, T. J. (2007). Rationalizing Sustainable Development-a Critical Treatise, *Sustainable Development*, 15, 41-51.
- Kaplan, H., Sadock, B. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry IV*. Williams and Wilkins, Baltimore.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say A Critical Analysis. *Journal of learning disabilities*, 33, (3), 239-256.
- Keogh, Barbara K. (1987). A shared attribute model of learning disabilities. In: Vaughn, Sharon & Bos, Candace S. (eds.). *Research in learning disabilities: Issues and future directions*, 3-18. London: Taylor & Francis Ltd.
- Keogh, Barbara K. (1988). Learning Disability: Diversity in search of order. In: Wang, Margaret, Reynolds, Maynard C. & Walberg, Herbert J. (eds.). *Handbook of special education: Research and Practice, Vol. 2. Mildly Handicapped Conditions*, 225-251. Oxford: Pergamon Press.
- Kerzner-Lipsky, D. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. In Daniels, H. & Garner, Ph. (eds.), *Inclusive Education*, 12-23. London: Kogan.
- Khalid, T. (2003). Pre-service High School Teachers' Perceptions of Three Environmental Phenomena. *Environmental Education Research*, Vol. 9, No 1, 35-50.

- Kidder, R.M. (2002). Moral courage in a world of dilemmas: Ethical decisions grow from a process that promotes rational discourse against emotional tensions. *School Administrator* 59 (2).
- Kirk, S.A. (1962). *Education Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S.A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say A Critical Analysis. *Journal of learning disabilities*, 33, (3), 239-256.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J., & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional children (11th ed.)*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Klesen, M. (2005). *Using theatrical concepts for role-play with educational agents*. *Applied Artificial Intelligence*, 19(3), 413-431.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting," nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140-153.
- Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support of Learning*, 14, 1.
- Korhonen, J. (2003). Should we measure corporate social responsibility? *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. Vol.10, 25-39.
- Koulaidis, V. & Christidou, V. (1999). Models of students thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications. *Science Education*, Vol. 83, No 5, 559-576.
- Kraus, R. (2008). *You must participate: violating research ethical principals through role-play*. *College Teaching*, 56(3), 131-136.
- Krysiak, C. F., & Krysiak, D. (2006). *Sustainability with Uncertain Future Preferences* *Environmental & Resource Economics*, 33, 511-531.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (1998). *How students learn: reforming schools through learner centered education*. American Psychological Association, Washington DC.
- Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive Education: The Greek Experience. In C. O'Hanlon (ed). *Inclusive Education In Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Lane, K.L., Beebe-Frankenberger, M. (2003). *School based interventions: the tools you need to succeed*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2016). Teaching through the environment children and adults with moderate or severe mental retardation. *Journal of Research and Method in Education*, 6(1), 70-83.
- Lawrence J. O'Shea, Dorothy J. O'Shea, Bob Algozzine. (1998). *Learning disabilities: from theory toward practice*. New York: Merrill.

- Lehmkuhle, S., Garzia, R., Turner, L., Hash, T., Baro, J. (1993). A defective visual pathway in children with reading disability. *New England Journal of Medicine*, 328: 989-996.
- Lewandowski, L., & Arcangelo, K. (1994). The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27(9), 598-605.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In: D. Shankweiler & I. Y. Liberman (eds.), *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle*. Research Monograph Series. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Liberman, L. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion*. Human Kinetics.
- Lind, G. (2004). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual aspect theory. In: D. Fasko & W. Willis, (Eds), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Lindberg, J.A., Kelly, D.E., Swick, A. (2004). *Common sense classroom management for middle and high school teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lipsitz, G. (1995). The Possessive Investment in Whiteness: Racialized Social Democracy and the “White” Problem in American Studies. *American Quarterly*, Vol. 47, No. 3, 369-387.
- Livingston, J.A. (1994). *Rogue primate: An exploration of human domestication*. Toronto: Key Porter Books.
- Lopez, R. & Toman, M. (2006). *Economic Development and Environmental Sustainability*. The Initiative for Policy Dialogue Series. Oxford: Oxford University Press.
- Lundberg, I. (1999). Learning to read in Scandinavia. In: *Learning to Read and Write: a Cross-linguistic Perspective* (eds M. Harris & G. Hatano), 157-172. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundberg, I. (1999). Towards a sharper definition of dyslexia. In: I. Lundberg, F.E. Tonnessen & I. Austad (eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp.9-29). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Lundberg, Ingvar (1999). Towards a sharper definition of dyslexia. In: Lundberg, Ingvar, Tonnessen, Finn Egil & Austad, Ingolv (eds). *Dyslexia: Advances in theory and practice*, 9-29. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyon, GR. (1995). Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *J Child Neurol*, 10, 120-126.

- MacKeracher, D. (1989). Women and literacy. In: M. Taylor & J.A. Draper (eds.), *Adult literacy perspectives*, 377-386. Toronto, ON: Culture Concepts, Inc.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 121-132.
- Matezcek, Z., Dytrych, Z. (1993). *Specific learning disabilities and the concept of psychological subdeprivation: The Czechoslovak experience. Special Issue: Risk and resilience in individuals with learning disabilities: An international focus on intervention approaches and research.* Learning Disabilities in Practice, 8: 44–51.
- Maughan, B. & Hagell, A. (1996). Poor readers in adulthood: psychosocial functioning. *Developmental Psychopathology*, 8, 457-476.
- Mavrikaki, E. & Kyridis, A. (2002). The use of “debates” for promoting sustainable development teaching at greek universities. *Environmental Education, Communication and Sustainability*, 11, 487-500.
- Mayer, M. and Tschapka, J. (eds) (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools.* Council of Europe-Brussel in collaboration with Environment and School Initiatives-ENSI.
- McGill Anne-Franzen & Allington L. Richard. (2011). *Handbook of Reading Disability Research.* New York: Routledge.
- McLeish, E. (1993). Environmental Education: the Vital Link. *Environmental Management and Health*, 4(4), 31-33.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363–381.
- Meister, H. (2000). Παιδαγωγικές-διδασκτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,. 71-87.
- Mercer, Cecil D. (1987). *Students with learning disabilities.* New York: Macmillan Publishing company.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers’ opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour. *Educational Studies*, 19, 1, 91-106.
- Miles, T. (1996). *The Inner Life of the Dyslexic Child, In: V. Varma (Ed) The Inner Life of Children with Special Needs.* London: Whurr.
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. In: Hales, Gerald (eds.). *Dyslexia matters*, pp. 101-108. London: Whurr Publishers Ltd.



- Minotou, C., Mniestris, A., Pantis, J., & Paraskevopoulos, S. (2011). Enabling the disabled through acoustic ecology and Environmental Education by listening to the ecosystem of the turtle. *Educational Research*, 2 (12), 1759-1764.
- Mogensen, F. and Mayer, M. (eds) (2005). *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI-SEED.
- Mogensen, F. and Schnack, K. (2010). The Action Competence Approach and the ‘new’ discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria. *Environmental Education Research*. 16(1), 59-74.
- Morin, E. (2001). *Οι Επτά Γνώσεις-Κλειδιά για την Παιδεία του Μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις του 21<sup>ου</sup>.
- Morrison, Sylvia R. & Siegel, Linda S. (1991). Learning disabilities: A critical review of definitional and assessment issues. In: Obrzut, John E. & Hynd, George W. (eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice*, 79-97. San Diego: Academic Press.
- Morvitz, E., & Motta, R. W. (1992). Predictors of Self-Esteem The Roles of Parent/Child Perceptions, Achievement, and Class Placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 72-80.
- Mosothwane, M. (2002). Pre-service Teachers’ conceptions of environmental Education. *Research in Education*, Vol. 68, 26-40.
- Moss, J. R., & Fox, D. L. (1980). *College-level programs for the learning disabled*. Tulsa, OK: Partners in Publishing.
- Mulder, K., Costanza, R., Erickson, J. (2006). The Contribution of Built, Human, Social and Natural Capital to Quality of Life in Intentional and Unintentional Communities. *Ecological Economics*, 59(1): 13-23.
- Myklebust, H. (1975). Non-verbal learning disabilities; assessment and intervention. In: Myklebust, H. (eds.). *Progress in Learning Disabilities*. New York, Grune & Stratton, 3: 85-121.
- NAAEE (1999). *Professional Responsibilities of the Environmental Educator*. Διαθέσιμο στο <http://naaee.org/npeee/initialprep/theme3.html>.
- National Science Teachers Association (2002). Criteria for Excellence in Environmental Education, Revised Edition. In: Gareth Tomson (eds), *What is good for environmental education? A Draft backgrounder for practitioners*. Canadian Press and Wilderness Society.

- Neistadt, E.M., Crepeau, B.E. (1998). "Learning Disabilities" in "Willard & Spackman's Occupational Therapy", 9th, ed., Philadelphia: J.B. Lippincott Comp.
- Nicolson, R., Fawcett, A., Berry, E., et al. (1999). *Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults*. *The Lancet*, 353: 1662-1666.
- Nicolson, R.I. & Fawcett, A.J. (1999). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35, 159-182.
- Nisser, G.L. (2003). Αξιολογώντας τη δυσλεξία. Στο: *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο*, Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του ΥΠΕΠΘ (Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3., Κατηγορία πράξεων Α) με θέμα «Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες».
- Nowicki, E.A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 3, 171-188.
- Olson, R, Forsberg, Wise, B. (1994). Measurement of word recognition, orthographic, and phonological skill. In: Lyon, G. (eds.), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Assessment Issues*. Baltimore, Paul H. Brookes, 243– 278.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton.
- Palmer, J. & Suggate, J. (1996). Influences and experiences Affecting the Pro-Environmental Behaviour Educators. *Environmental Education Research*, 2, 1, 109-112.
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21<sup>st</sup> century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London, New York: Routledge.
- Papadimitriou, V. (2001). *Science and Environmental Education: Can they really be integrated?* Proceedings of the 1<sup>st</sup> IOSTE Symposium in Southern Europe, Cyprus, 2001, 323-332.
- Paracchini, S., Scerri, T. & Monaco, A. P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annu Rev. Genomics Hum. Genet.*, 8, 57-59.
- Pavlidis, G. T. (1990). Conceptualization, symptomatology and diagnostic criteria for dyslexia. In G. Th. Pavlidis (Ed.) *Perspectives on Dyslexia* Vol.2 (ch. 1, 3-16), 1990, John Wiley & Sons Ltd.
- Pavlidis, G.T. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? Department of Psychology. *Neuropsychology*, Vol. 19, 57-64. Manchester England: University of Manchester.

- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. David Fulton Publishers L.T.D.
- Pennington, B. (1986). Issues in the diagnosis and phenotype analysis of dyslexia. In: S.D. Smith (eds.). *Genetics and Learning Disabilities*. San Diego, College Hill Press, 69-95.
- Pennington, B. (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10: 69-77.
- Pennington, B., Smith, S., Kimberling, W., Green, P., Haith, M. (1987). Left-handedness and immune disorders in familial dyslexics. *Archives of Neurology*, 44: 634-639.
- Pennington, B., Van Orden, G., Smith, S., Green, P. & Haith, M. (1990). Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development*, 61, 1753-1778.
- Pennock, M. & Bardwell, L. (1994). *Approaching Environmental Issues in the Classroom*. University of Michigan, EE Toolbox-Workshop Resource Manual.
- Pepe, A., Faria, L. & Alesi, M. (2006). Personal Conceptions of Intelligence, Self-Esteem, and School Achievements in Italian and Portuguese Students. *Adolescence*, 41, 164, 615-631.
- Pepper, D. (1984). *The Roots of Modern Environmentalism*. London: Croom Helm.
- Poblano, A., Borja, S., Elias, T., Garcia-Pedroza, F. & Arias, M. (2002). *Characteristics of specific reading disability in children from a neuropsychological clinic in Mexico City*. Mexico: Salud-Publications, 44, (4), 323-327.
- Poblano, A., Ishiwara, K., de Lourdes Arias, M., Garcia-Pedroza, F., Marin, H., and Trujillo, M. (2002). Motor control alteration in posturography in learning disabled children. *Arch. Med. Res.* 33, 485-488.
- Porter, T. & Cordoba, J. (2009). Three views of systems theories and their implications for sustainability education. *Journal of Management Education*, 33(3): 323-347.
- Prior, M. (1996). *Understanding specific learning disabilities*. East Sussex: Psychology Press.
- Prout, H.T. & Prout, S.M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In: B.A. Bracken (eds.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 259-286. N. York: J. Wiley & Sons.
- Pumfrey, Peter D. & Reason, Rea (1991). *Specific learning disabilities (Dyslexia): Challenges and responses*. London: Routledge.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neuroscience*, 27: 720-726.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S., Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain: A Journal of Neurology*, 126, (4): 841-865.

- Raso, Matthew A. (2009). *The influence of perceived origins of learning difficulties and professional role on the acceptability of the IQ – achievement discrepancy and response to intervention (RTI) approaches to Learning Disabilities Classification*. USA: ProQuest LLC.
- Rauch, F. (2004). Education for Sustainability: a regulative idea and trigger for innovation. In W. Scott and S. Gough (eds) *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A critical review*, 149-151. London: Routledge.
- Rees, J. (1990). *Natural Resources: Allocation, Economics and Policy*. London: Routledge.
- Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 6, 1, 73-80.
- Reid, G. (1996). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia). A Handbook for Study & Practice*.
- Reid, G., & Fawcett, A. (2004). *Dyslexia in content: Research, B.D.A. policy and practice*. Whurr Publishers.
- Reid, L. G. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1 – 14.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.
- Reynolds, W.M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52, 223-240.
- Ricker, K. (1997). Inclusive environmental education, *EETAP Resource Library*, Bulletin no 11.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 1, 3, 207-301.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. In: *The study of dyslexia*, 249-279. Springer US.
- Ritchie, R. (2001). Science. In: B. Carpenter, P. Asdown & K. Bovair, (eds.) *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties*. 2<sup>nd</sup> edn. David Fulton. London.
- Robottom, I. and Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: engaging the debate*. Geelong: Deakin University Press.
- Rogers, A. (2007). *Informal Learning and Literacy*. In B., Street, & N., Homberger, (Eds), *Encyclopedia of language and education*, vol.2, 133-144.
- Rogers, A. (2007). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education? Re-Conceptualising Non-Formal Education*. US: Springer.

- Rooyen, H.V. (1998). Education for the environment in the Post-Apartheid South African School System: An overview. *The International Journal of Environmental Education and Information*, 17 (2), 117-136.
- Rosenhan, D. & Seligman, M. (1989). *Abnormal Psychology*. New York: Norton and Company.
- Ross, Tweed, W. & Bailey, G. (1994). Wanted: A new literacy for the information age. *NASSP Bulletin*. 78, 563, 31-35.
- Roth, D. (1998). Learning to resolve natural language ambiguities: A unified approach. In: *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence*, 806-813. <http://citeseer.ist.psu.edu/roth98learning.html>.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.
- Rourke, B.P. (1989). Socio-emotional disturbance in learning disabled children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 801-810.
- Rourke, B.P., & Fuerst, D.R. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.
- Rourke, BP. (1976). Reading retardation in children: Developmental lag or deficit? In: Knights, RM., Bakker, DJ. (eds.), *The Neuropsychology of Learning Disorders*, 125-131. University Park Press, Baltimore.
- Rourke, Byron P. & Del Dotto, Jerel E. (1994). *Learning Disabilities: A neuropsychological perspective*. California: Sage Publications.
- Royster, A.J. & McLaughlin, T.F. (1996). Parent Partnerships in Special Education: Purposes, Models and Barriers. *Journal of Special Education*, 20, 2, 24-33.
- Rumsey, J.M., Dorwart, R., Vermess, M., Denckla MB., Kruesi, MJ., Rapoport, JL. (1986). Magnetic resonance imaging of brain anatomy in severe developmental dyslexia. *Arch Neurol*, 43: 1045-1046.
- Russell J. Love & Wanda G. Webb (1992). *Neurology for the Speech-Language Pathologist*. London.
- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Diseases of Childhood*, 49, 249-256.
- Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In: Benton, A., Pearl, D. *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. Cambridge: Harvard University Press.

- Ryan, M. (1994). *The other sixteen hours*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Ryan, R.M. & Powelson, L.C. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *The Journal of Experimental Education*, 60 (1): 49-66.
- Ryan, R.M. & Stiller J. D. (1991). *Teachers, Parents, and Student Motivation: The Effects of Involvement and Autonomy Support*.
- Saracoglou, B., Minden, H. & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 590-592.
- Sauve, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A Appraisal. *Canadian Journal of Environmental education*, 1, 7-33.
- Sauvé, L. (1997). Pour une approche critique de l' évaluation en éducation relative à l' environnement. *Environnement et Société. Arlon: Fondation Universitaire Luxembourgeoise*, 19, 19 - 27.
- Sauve, L. (1999). Environmental Education between Modernity and Postmodernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*. 4, 9-35.
- Sauver, S., Katusic, S., Barbaresi, W., Colligan, R., Jacobsen, S. (2001). Boy/girl differences in risk for reading disability: potential clues? *American Journal of Epidemiology*, 154, (9): 787-794.
- Schymansky, J.A., et al. (1993). A study of changes in middle school teachers understanding of selected ideas in science as a function of an in-service program focusing on student preconceptions. *Journal of Research on Science Teaching*, Vol. 30, No 7, 737-755.
- Segal, S.S. (1967). *No Child is Ineducable. Special Education Provision and Trends*. Oxford: Pergamon.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft, Brandes und Apsel*. Frankfurt: Solow R.N.
- Selikowitz, M. (1993). *Dyslexia & other learning difficulties*. United States of America: Oxford University Press.
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95.
- Share, D., Silva, P. (1988). Language deficits and specific reading retardation: Cause or effect? *British Journal of Disorders in Communication*, 22:219– 225.
- Share, DL., Stanovich, KE. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a mode of acquisition. *Contrib Education Psychology*, 1, 1-57.

- Shaywitz, S., Rumsey, J., Shaywitz, B. (1997). The neurobiology of developmental reading disorders as viewed through the lens of neuroimaging technology. In: Lyon Gr, Rumsey J. (eds.), *Neuroimaging: A Window to the Neurological Foundations of Brain and Behavior in Children*, 132-138. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Shaywitz, S., Shaywitz, B., Pugh, K., Fullbright, R., Constable, R., Mencl, W.E., Shankweiler, D., Liberman, A., Skudlarski, P., Fletcher, R.J., Katz, L., Marchione, K., Lacadie, C., Gatenby, C., Gore, J. (1999). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Neurobiology*, 95, 5, 2636.
- Shaywitz, Sally E., Shaywitz, Bennett A., McGraw, Kate & Groll, S. (1984). Current status of the neuromaturation examination as an index of learning disability. *The Journal of Pediatrics*, 104(6), 819-825.
- Shiva, V. (1992). Recovering the real meaning of sustainability. In Cooper, D. & Palmer, J. (Eds), *The Environment In Question*, 187-199. London: Routledge.
- Simmons, D., et al (1999). Guidelines for Excellence in the Initial Preparation of Environmental Educator. *North American Association for Environmental Education*.
- Simonneaux, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23(9), 903-927.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Berkshire: Open University Press.
- Skoyles, J., Skottun, C. (2004). On the prevalence of magnocellular deficits in the visual system of non-dyslexic individuals. *Brain and Language*, 88: 79-82.
- Smith, Corine Roth. (2004). *Learning disabilities-the interaction of students and their environments*. USA: Pearson education.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. Διαθέσιμο στο: <http://books.nap.edu/html/prdyc/>.
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.
- Snowling, M., Gallagher, A, Frith, U. (2003). Family risk for dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skills. *Child Development*, 74: 358-37.
- Snowling, M.J. (1998). Dyslexia as a phonological Deficit: Evidence and Implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 1, 4.
- Snowling, Margaret J. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- Song, I.S. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A casual modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Soyibo, K. (1995). Using concepts maps to analyze textbook presentation of respiration. *The American Biology teacher*, Vol.57, No 6, 344-351.
- Spartali, I. (2001). *Facilitators to integration in Greek Physical Activity Settings*. PhD Thesis, University of Loughborough, UK.
- Speen, O. (1987). *Learning disabled children growing up: A follow up study into adulthood*. Lisse: Swets and Seitlinger.
- Stafford, L. & Bayer, C.L. (1993). *Interaction between parents and children*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stake, R. (2004). *Standard - Based and Responsive Evaluation*. London: Sage
- Stanovich, K. (1993). The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. In: Lyon, G., Gray, D., Kacvanagh, J., et al (eds.), *Better Understanding Learning Disabilities: New Views from Research and their Implications for Public Policies*, 273–308. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Stanovich, K., Siegel, L. (1994). Phenotypic profile of children with learning disabilities: a regression-based test of the phonological core variance-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86: 24-53.
- Stanovich, Keith E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 7-29.
- Stapp, W.B. & Cox, D.A. (1974). Environmental Education Model. In: Gareth Thomson (eds), (2002), *What is good in environmental education?* Canadian Parks and Wilderness Society.
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 7:12-36.
- Sterling, S. (1992). Coming of Age-A Short History of Environmental Education (to 1989). *National Association for Environmental Education*, U.K.
- Sterling, S. (1993). 25 Years in a Nutshell. *Annual Review of Environmental Education*, 6, 8-11.
- Sterling, S. (2000). The significance of Systems Thinking to Environmental Education, Health education and beyond. In: B.B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Research Centre for Environmental and Health Education, 251-270. Copenhagen: The Danish University of Education.



- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education*. Devon, England: Green Books.
- Sterling, S. (2002). *Sustainable Education*. Schumacher Briefings No 6. Bristol: Green Books.
- Stevenson, B. (1984). Curriculum Materials for United States and Australian Schools: An Explanation of the Theory-Practice Gap in Environmental Education? In: Cox, D.A. & Stapp, W.B. (Eds), *International Perspectives on Environmental Education: Issues and Actions- Selected Papers from the 13<sup>th</sup> Annual Conference of the North American Association for Environmental Education*, 334-339. NAAEE.
- Stevenson, RB. (1987). Schooling and Environmental Education. Contradictions in Purpose and Practice. In: I. Robottom (ed), *Environmental Education: Practice and Possibility*. Victoria: Deakin University Press.
- Strauss, AA. & Lehtinen, LE. (1947). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*. New York: Grune and Stratton. Στο: Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες- θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Sturomski, N. (1997). *Teaching students with learning disabilities to use learning strategies*. NICHCY News Digest, 25. Washington, DC: National Information Center for Children and Youth with Disabilities.
- Sturomski, N. (2002). *Teaching Students With Learning Disabilities To Use Learning Strategies*. Διαθέσιμο στο: [www.nclld.org/research](http://www.nclld.org/research).
- Summers, M., Krunger, K., Childs, A. (2000). Primary schools Teachers understanding of Environmental Issues: an interview study. *Environmental Education Research*, Vol 6, No 4, 293-312.
- Sunal, D.W., & Sunal, C.S. (2003). *Science in the elementary and middle school*. N.Jersey: Merrill- Prentice Hall.
- Swanson, H. (1987). Information processing theory and learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 20:3-7.
- Tahir, F. (1997). Adult education and the environment in Pakistan, στο: Leal Filho W. (ed), *Lifelong Learning and Environmental education*, 87-106. Peter Lang.
- Taipale, M., Kaminen, N., Nopola-Hemmi, J. et al. (2003). A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.* 100, 20, 11553-11558.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, PHONICS, and reading disabilities in children. *Brain Language*, 9: 182-198.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho- social functioning: an exploratory study of the role of self esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Thomson, G. & Watkins (1998). *Dyslexia: A teaching handbook*.

- Thomson, G. (1986). Determining the mode of inheritance of RFLP-associated diseases using the affected sib-pair method. *American Journal of Human Genetics*, 93, 207-221.
- Thomson, M. (1990). *Developmental dyslexia (3<sup>η</sup> εκδ.)*. London: Whurr.
- Thomson, M.S., Alexander, K.L. & Entwisle, D.R. (1988). Household composition, parental expectations, and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.
- Thomson, P. (1997). Dyslexia - Whose problem? In: P. Thomson & P. Gilchrist (eds.), *Dyslexia: A multidisciplinary approach*. London: Chapman and Hall.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*. 1 (2), 195-211.
- Tilbury, D. (2004). Rising to the Challenge: Education for Sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 103-114.
- Tomlinson, C. A. (2004a). Differentiation in diverse settings. *School Administrator*, 61(7), 28-33.
- Tomlinson, C. A. (2004b). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30.
- Tomlinson, C. A. (2004c). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.
- Torgesen, J. (1996). A model of memory from an information processing perspective: The special case of phonological memory. In: Lyon, G, Krasnegor, N. (eds.). *Attention, Memory, and Executive Function*. Baltimore, Paul H. Brookes, 157-184.
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., et al. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Intermediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34: 33-58, 78.
- Torgesen, Joseph K. (1998). Learning Disabilities: An historical and conceptual overview. In: Wong, Bernice (eds.), *Learning about learning disabilities*, 3-34. San Diego: Academic Press.
- Turner, D. (1992). *Roleplays: A Sourcebook of Activities for Trainers*. London: Kogan Page.
- UNESCO (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Tbilisi (USSR). 14-16 October 1977, Final Report*, UNESCO, Paris April 1978, ED/MD/49, 26.
- UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environment and Development: Press Summary of AGENDA 21. 3-14 June 1992, Rio de Janeiro, Brasil*. UNESCO.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία: Σαλαμάνκα.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*. Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.I.

- Unesco (2000). Το Κεφάλαιο 21 της Ημερήσιας διάταξης 21. "Agenda 21". Έκδοση Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- Unesco (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme, Draft*, Paris: Unesco.
- UNESCO (2006a). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation Education for Sustainable Development*. Διοθέσιμο στο: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=19648&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19648&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201).
- UNESCO, (1978). *Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education*.
- Unesco, (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Unesco, (2001). *Universal Declaration on Culture Diversity*. Unesco: Paris
- Unesco-Unep (1983). International Environmental Education Programme. *Environmental Education Series*, No. 5, 1983.
- Unesco-Unep (1988). *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990's*. Congress on Environmental Education and Training Moscow, Paris and Nairobi.
- Unesco-Unep (1994). *Strategics for the training of teachers in Environmental Education*, No 25.
- Unesco-Unep (eds), (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report*. Unesco-Unep. 14-26 October 1977, Tbilisi. Paris: Unesco.
- UNESCO-UNEP (IEEP) (1985). A Problem-Solving Approach to Environmental Education. *UNESCO Environmental Education Series* No 15.
- UNESCO-UNEP, (1976). *The Belgrade Charter, Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 1, (1), 1-2. Paris.
- Vaughn, Sharon & Fuchs, Lynn, S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (3), 137-146.
- Vellutino, F. (1979). *Dyslexia, theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F., (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, (3): 20-28.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 2-40.

- Vellutino, F., Scanlon, D. (1990). *Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33:321–363.
- Vemuri, A.W. & Costanza, R. (2006). The role of human, social, built, and natural capital in explaining life satisfaction at the country level: toward a National Well-Being Index (NWI). *Ecological Economics*, 58, 119-133.
- Venkataraman, B. (2008). Why Environmental Education? *Environment*, 50, 8–11.
- Wagner, R., Torgesen, J. (1987). *The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills*. *Psychology Bulletin*, 101:192–201.
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 8, 19-30.
- Wals, A.E. and Jickling, B. (2000). Process-based Environmental Education Seeking Standards without Standardizing. In: B.B Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. *Research Centre for Environmental and Health Education*. Copenhagen: The Danish University of Education, 127-149.
- Wang, M.C., Haertel, G. D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future* (the Brundtland report). Oxford: Oxford University Press.
- Webb, N. M., Farivar, S. & Mastergeorge, A.M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory into Practice*, 41, 1, 13-20.
- Webber, J. (1997). Responsible inclusion: Key components for success. In: Zionts, Paul (ed.). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 2, 27-55. U.S.A.: Pro-ed.
- Wechsler, D. (1955). *Wechsler Adult Intelligence Scale. Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. Ι., Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for regular classroom*. Fourth Edition. London: Routledge Farmer.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Hong Kong: ACER Press.
- Wheeler, K. (1985). *Environmental Education: an Historical Perspective, Environmental Education and Information*, vol 4., no 2. The Environmental Institute, University of Salford.

- Wiener, J. & Tardif, C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement makes a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 1, 20-32.
- William N. Bender & Maureen E. Wall (1994). Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 17, No. 4, 323-341.
- Williams, P. (1991). *The Special Education Handbook*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). Questionnaire Design: A Practical Introduction. Newtown Abbey: University of Ulster Press.
- Winton, P.J. & Divenere, N. (1995). Family-professional partnerships in early intervention personnel preparation: Guidelines and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 3, 296-313.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2000). *Special Education in the 21st Century*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Wong, B. (1998). *Learning about learning disabilities*. New York: Academic Press.
- Wong, B.Y.L. (1996). *The ABC's of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.
- Wong, Bernice Y.L. (1998). *The ABCs of learning disabilities*. California: Academic Press.
- Young, A.J., McElhone, M.J. (1986). *Guidelines for the development of non-formal Environmental Education*, UNESCO, Environmental education Series, 23.
- Ysseldyke, J.E. (2005). Assessment and Decision Making in Learning Disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning disability*, 28(2), 128-132. Ανακτήθηκε στις 6/08/2019 από: <http://files.eric.ed.gov>.
- Zemlin, W. (1988). *Speech and Hearing Science: Anatomy and Physiology*. New Jersey, Prentice Hall.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37, 3, 193-199.

## 10.2. Ελληνόγλωσση

Αδαμόπουλος, Π. Ν. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της*, Τόμος Α'. Αθήνα: Σαββάλας.

Αθανασάκης, Α. & Κουσουρή, Θ. (1999). *Περιβάλλον και οικολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Χ. Δαρδανός.

Αθανασάκης, Α. (2000). *Διαχρονική αποτίμηση των ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα Π.Ε. στα 16 ΠΕΚ της χώρας*. Διεθνές συνέδριο ΠΕ στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Θεσσαλίας, Λάρισα, σελ. 275-280, Οκτώβριος 2000.

Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικο-Περιβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Χ. Δαρδανός.

Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Θ. (1999). *Περιβάλλον, Οικολογία, Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Αθανασάκης, Α.Μ. (2000β). *Το πρόβλημα του περιεχομένου των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των μεθόδων εφαρμογής τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Στα Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα-προοπτικές και δυνατότητες». Λάρισα, Οκτώβριος 2000.

Αμπράζης, Α. & Παπαδοπούλου, Π. (2014). «*Του Θυμαριού Γ' Αρώματα, Βασιλικού Τραγούδια*»: Μια Εφαρμογή σύνδεσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Νοητικής Αναπηρίας στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας. 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β'. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. 28-30 Νοεμβρίου, 2014.

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των Μαθησιακών Διαταραχών. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 17, (5): 506-517.

Αναγνωστόπουλος, Δ., Σίνη, Α. (2004). *Διαταραχές της σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα.

Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία- θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*, τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Αναστασίου, Κ., Γωνιά, Κ., Ημέλλου, Α., Καραγκούνης, Π., Τζιόκα, Γ., & Τσώλη, Μ. (2004). «*Το σποράκι πηγή ζωής*»: Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε πλαίσιο ειδικής αγωγής. *Θέματα ειδικής Αγωγής*, 23, 3-10.

- Αραμπατζής Γ. (2014). *Αειφόρος τουριστική ανάπτυξη και δίκαιο περιβάλλοντος – Διερεύνηση των προοπτικών με στόχο την αειφόρο τουριστική ανάπτυξη στο Δήμο Πρεσπών*. ΠΑ.ΠΕΙ.
- Βαβουγιός, Δ., Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2005). Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η διερεύνηση μιας κρίσιμης σχέσης. Στο Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Δημητρίου Α., Ξανθάκου Γ. & Αναστασάτος Ν. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός σχεδιασμός*, Αθήνα, Ατραπός, 237-263.
- Βαΐνα, Μ. (1996). *Μέθοδος project: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Νέα Παιδεία, 80, 77-87.
- Βασάλα, Π. (2007). Μελέτες πεδίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο των σχολικών περιπάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Αθήνα.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης-Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση.
- Βλαστάρης, Κ., Σκαναβή, Κ. & Πετρενίτη, Β. (2008). Παιχνίδια και Προσομοιώσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία στην Α/θμια Εκπαίδευση. Εισήγηση στο *4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ΠΕΕΚΠΕ*. Αθήνα, Δεκέμβριος, 2008.
- Γαβριδάκης, Ν., Μόγιας, Α., Νικολαΐδου, Γ. (2015). *Αξιολόγηση εργαλείου διερεύνησης περιβαλλοντικών στάσεων: μια πρώτη προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Γαρδέλη, Σ. (1986). Περιβαλλοντική-Κοινωνική Εκπαίδευση. *Λόγος και Πράξη*, τ. 28.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο: Κωσταντίνου Χ., & Πλειός, Γ., (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α. & Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). «Αναζητώντας ένα μοντέλο αξιολόγησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία». Στο : Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (Επιμ. ) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: αρχές, φιλοσοφία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Εκδόσεις: Gutenberg, 65-99.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (5<sup>η</sup> Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργόπουλος, Α. (1997). *Από τις διαψευσμένες προσδοκίες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Στο: Ηλιόπουλος, Ι. κ.α., βιβλιογραφικός οδηγός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Δήμος Πεύκης.
- Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Στο: Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος. Αθήνα: Στοχαστής/ΔΙΠΕ, 217-232.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Γη. Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μερικά κομβικά ζητήματα/προκλήσεις μπροστά στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 128-143.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Το πολυπολιτισμικό σχολείο ως δημοκρατική κοινότητα. Δυνατότητες διδακτικών παρεμβάσεων. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.) *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία*, τομ. Β', 30-41. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (1996). *Διαγνωστικά κριτήρια DMS IV*. Αθήνα: Λίτσας.
- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ισθμός Κορίνθου. Ανακτήθηκε 04/08/2019 από [http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114\\_oral.pdf](http://kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/107-114_oral.pdf).
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Σύγχρονες Τάσεις της Αγωγής*. Τόμος Γ', Εκδ. Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δασκόλια, Μ. (2005). Για μια δια βίου Περιβαλλοντική αγωγή: Η Περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας-μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*(σελ.:515-531). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ.Κ. (2000). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Βασικές Γνώσεις και Ικανότητες που θα Πρέπει να Διαθέτει Ένας Εκπαιδευτικός στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα-προοπτικές και δυνατότητες»*. Λάρισα, Οκτώβριος 2000.
- Δαφέρμος, Ο. (2002). Τεχνική Εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 225-229.
- Δεκλερής, Μ. (1996). *Ο δωδεκάδελτος του περιβάλλοντος. Εγκόλπιο βιωσίμου αναπτύξεως*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.



- Δεκλερής, Μ. (2000). *Το δίκαιο της βιωσίμου αναπτύξεως*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δελλαουσάδα, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Β' έκδοση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Δημακοπούλου, Μ. (2009). *Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δημακοπούλου, Μ. (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) στο σημερινό σχολείο: κοινός ορίζοντας. «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*»: 5ο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου.
- Δημητριάδης, Γ. & Φακάζη, Ε. (2009). Η στρατηγική της Δημόσιας Αντιπαράθεσης (Debate) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, 318-325, Φλώρινα, 7-10 Μαΐου 2009.
- Δημητρίου, Α. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρίου, Α. (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλου (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 321-340. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Δ. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δίτσιου, Μ. (2003). *Ο ρόλος της αξιολόγησης στο σχεδιασμό και την παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συμπόσιο, Σχεδιασμός και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς (επ. εκδ.), εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος, Γ. & Τσιναρέλης, Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.

- Ευγενιάδου, Ε. & Αλευριάδου, Α. (2014). Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β'. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. 28-30 Νοεμβρίου, 2014.
- Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή (2003). Διαθέσιμο στο: [www.european-agency.org/publications/euronews/](http://www.european-agency.org/publications/euronews/).
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2006α). Απόφαση 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L327/45. Ανακτήθηκε στις 15/07/2019 από το διαδίκτυο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:EL:PDF>.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2006β). Ανακοινωθέν του Ελσίνκι για την Αυξημένη Ευρωπαϊκή Συνεργασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Ανακτήθηκε στις 15/07/2019 από το διαδίκτυο: <https://ec.europa.eu/education/>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά). Διαθέσιμο στο: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ζαγοριανάκος, Ε. (2002). Οικονομία, Περιβάλλον και Βιώσιμη Ανάπτυξη: Βασικές έννοιες της επιστήμης των οικονομικών του περιβάλλοντος (Κείμενο δημόσιας διάλεξης, Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος 2002). Διοργάνωση ΙΑΑΚ/ΕΚΚΕ.
- Ζυγούρη, Ε. (2005). Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης (θ' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους (επιμέλεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2003). Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.

- Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2012). *Ενεργώ φιλικά*.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2005). Η Περιβαλλοντική Ηθική, ένα σταυροδρόμι σε σταυροδρόμι. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θωμαΐδου, Λ. (1999). *Δυσλεξία: Μύθος και Πραγματικότητα*. Εργοθεραπεία-Σ.Ε.Ε., Τευχ. 12, 1999.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καΐλα, Μ. (1996). *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα Μ., Θεοδωροπούλου Ε., Αναστασίου Δ., Ξανθάκου Γ. & Αναστασάτος Ν. (επιμ.), (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Εκδόσεις Ατραπός, 238-241.
- Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν., Ξανθάκου Γ. (1998). *Η σχολική φοβία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (1994). *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης*. Τόμος Α' & Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Εκδ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Α. (1989). *Γνωστική ανάπτυξη: σύγχρονες θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδη.
- Καλαϊτζίδης, Δ. , Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. 2<sup>η</sup> Εκδ., Σπανίδη, Ξάνθη.
- Καλαντζής, Κ. (1984). Η Ειδική Αγωγή χτες και σήμερα. *Νέα Παιδεία*, 32, 57-72.
- Καραγεωργάκης, Σ.(2010). *Η ενσυναίσθηση ως βάση για την ηθική εκτίμηση των άλλων ζώων*. Πρακτικά Συνεδρίου, III Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Πολιτικής & Διαχείρισης. Αναζητώντας την Ηθική στην Πολιτική: θέματα και προβλήματα της Βιοηθικής και της Περιβαλλοντικής Ηθικής & Φιλοσοφίας. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Οκτώβριος 2010, σσ. 67-81.

- Καραντζής, Ι. (2004). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Καραπέτσας, Α. Β. (1993). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπαθίου, Χ. (1987). *Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Ίων.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2000). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκης, Α., & Ζαχαρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Πορεία και προοπτικές. Στο Α., Γεωργόπουλος. (Επιμ), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκοτας, Π. (2003). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος Ι*. Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π. (2003). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1994). Οργανωτικά-διοικητικά σχήματα και ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο χώρο του σχολείου. Στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.). *Ατομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης*. Τόμος Α', σ. 290-301. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολτσίδας, Π. (2008). *Το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: Η παράμετρος της δυσλεξίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κοντάκος, Α., Αναστασάτος, Ν., Ζούκης, Ν. (2005). Η οικολογία και η σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως αναγκαιότητα ανάπτυξης πολυδιάστατων και ποικιλόμορφων μοντέλων ερμηνείας: το παράδειγμα των κυμάτων αλλαγής του πολιτισμού του Toffler. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Διδασκαλία και μάθηση στη σημερινή σχολική πραγματικότητα: Αντιλήψεις και σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 14, 2001.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2005). *Η Μελέτη Περιβάλλοντος στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: Διδασκαλία και Σχολικά Βιβλία*. Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ-Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. Αθήνα.
- Κούσουλας, Γ. (2000). «Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (Διεθνώς και στην Ελλάδα)». *Φυσικός Κόσμος*, τ.1, ΣΕΠ-ΟΚΤ-ΝΟΕΜ.
- Κούσουλας, Γ., Κοσμίδης, Π. (2000). Αξιολογικά στοιχεία των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κρίβας, Σ. (1996). *Οικολογικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και της σχολικής πρακτικής*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις/Αφοί Πανόπουλοι.
- Κρίβας, Σ. (2003). Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο της ΑΤΕΕ, Glasgow, Αύγουστος 2003.
- Κυπριωτάκης, Α. (1994). Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «τυπικών» παιδιών, (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις «ειδικών παιδιών»). Στο: Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν. & Φιλίππου Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης*. Τόμος Β', σ. 778-788. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2002). *Η κρίση στη σχέση ανθρώπου-φύση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. *Πρακτικά του Η' Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτση, Σ. (2008). Σχολική άρνηση στα παιδιά και τους εφήβους. Η παιδοψυχιατρική προσέγγιση και ο ρόλος του σχολείου. *Θέματα ειδικής αγωγής*, τ.41, σ.28-38, Αθήνα.
- Κωτσόπουλος, Σ.Ι. (2005). *Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Μεσολόγγι: Εταιρία Ψυχικής Υγείας του Παιδιού και Εφήβου.
- Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ., Μαγγανάρη, Ε., Ζέλιος, Γ., Χριστοδούλου, Α., Σίνη, Α. (2005). *Η συμμετοχή βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκδήλωση μαθησιακών διαταραχών*.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα-Κριτική Θεώρηση*. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., Μαρκάκης, Ε. (2005). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα...* Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 243-262.

Λάππα, Χ. (2010). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων Εκπαίδευσης με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ατόμων με ειδικές ανάγκες και την κοινωνική τους ενσωμάτωση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.

Λιαράκου, Γ. (2000). *Εξερευνώντας το περιβάλλον της Ευρώπης: Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: WWF.

Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124: 104-110.

Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη. Στο: Γ. Πλειός (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαρίνος, Α. (2010). Αξιολόγηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «*Τοπικές Κοινωνίες και Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Συνύπαρξη για Αειφορική Ανάπτυξη*» (Ρόδος, 23-24 Απριλίου 2010).

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες – Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μάρκου, Σ. (1996). *Δυσλεξία: Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ματή-Ζήση, Ε. (2004). «Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη γραφή, Αριθμητική». Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματραλής, Χ. (1998). *Εκπαίδευση από απόσταση: Ανοικτή κι Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη - χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Μαυρικάκη, Ε. & Κυρίδης, Α. (2003). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο-Έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 15-53.
- Μαυρικάκη, Ε. (2003). Οι λειτουργικές συνιστώσες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο Α., Κυρίδης, & Ε., Μαυρικάκη (επιμ.), *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαυρικάκη, Ε. (2004). Οι δημόσιες συζητήσεις (debates) ως στρατηγική διδασκαλίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και Προβληματισμοί*, 4, 25-29. Ανάκτηση στις 29/07/2019 από τον διαδικτυακό τόπο: [http://www.ceed.uoa.gr/pop\\_up.htm](http://www.ceed.uoa.gr/pop_up.htm).
- Μαυρικάκη, Ε.Φ. (2001). *Εργαστηριακές ασκήσεις και δραστηριότητες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2004). *Πώς θα βοηθήσουμε παιδιά με: Μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία, Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης της Προσοχής, Νοητική Υστέρηση, Αυτιστικές διαταραχές να ενταχθούν στο Γενικό Σχολείο*. Έδεσσα: Αυτοέκδοση.
- Μόγιας, Α. (2013). *Η Τοπική Κοινωνία ως μοχλός Αειφόρου Ανάπτυξης: Δυνατότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μουστάκας, Λ. & Τσακίρης, Ι. (2008). *Το «παιχνίδι ρόλων» ως εργαλείο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου & του Υπουργείου Παιδεία και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

- Μουστάκας, Λ., Τσακίρης, Ι., Φώκιαλη, Π. & Καΐλα, Μ. (2008). *Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα Επιστημονικός διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση-Τυπική, μη τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα.
- Μπαμπανάσης, Σ. (2005). Οικονομία, Περιβάλλον και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου & Ν. Αναστασάτος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπάρμπας, Γ. (2000). *Σχολική υποέπιδση στα μαθηματικά και ενισχυτική διδασκαλία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπομπέτσης, Α. και Στεφανή, Χ. (2004). *Εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην εργαστηριακή διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών-Έρευνα και Πράξη*, Τεύχος 8-9, σελ. 22-31. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπούτσκου, Χ. (2006). Περιβαλλοντική και ειδική αγωγή: Αναδυόμενοι προβληματισμοί. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα. 15-17 Δεκεμβρίου.
- Μυλωνάς, Θ. & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. *Σχολική αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (σ. 385-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- NAAEE (2000). *Excellence in environmental education: Guidelines for learning (K-12)*. Washington, DC: Author.
- Νικοδήμος, Στ. (1993). *Μαθητές με δυσλεξία. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δ. Αττικής*. Νέα Παιδεία τεύχος 68. Αθήνα.
- Νικολάου, Ε. & Κόνσολας, Ε. (2009). Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές: συμβουλευτική παρέμβαση στο χώρο του σχολείου. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 3.
- Ντέιβις, Ρ., Ντ. (2000). *Το χάρισμα της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ξανθάκου, Γ. & Αναστόπουλος, Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης*, τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Ναχόπουλος, Ν., Καφρίτσα, Δ., Κατσιγιάννη, Α., Καμπουροπούλου, Μ. (2005). Η θεματολογία των σχολικών προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.



Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές Αρχές-Ερευνητικά Δεδομένα και Διδακτική Παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.- Ελληνική Εταιρεία (1999α). “Η Χάρτα του Βελιγραδίου”. Σειρά: *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Τεύχος 1. , Εκδ., ΠΕΕΚΠΕ και Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Αθήνα, 1999.

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.- Ελληνική Εταιρεία (1999β). “Η Διακήρυξη της Τιφλίδας”. Σειρά: *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Τεύχος 2, Εκδ., ΠΕΕΚΠΕ και Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Αθήνα, 1999.

Παιονίδης, Α. (1997). Σχολική αποτυχία: Παιδιατρική παρέμβαση. Στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.302-312.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες: Μια πρώτη ανάγνωση. Εκπαιδευτικό πακέτο Νο 1: «Η φύση των μαθησιακών δυσκολιών»*. Θεσσαλονίκη: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-ΑΠΘ και ΕΠΕΑΕΚ.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). *Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 53-65.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Παραγωγή: adaction Α.Ε.

Παπαδάτος, Ι. (2001). *Ψυχικές διαταραχές παιδιών και εφήβων*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Παπαδημητρίου, Β. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 22, σ. 215-229.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδημητρίου, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εποχή των εθνικών κριτηρίων στην εκπαίδευση. Πανελλήνιο Συμπόσιο, Σχεδιασμός και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*.

- Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.  
Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαδομαρκάκης, Γ. (2008). *Ηθικό δίλημμα*. Ανακτήθηκε στις 29/07/2019 από το διαδίκτυο [http://venetokleio.gr/school/userFiles/papado\\_g/Papadomarkakis](http://venetokleio.gr/school/userFiles/papado_g/Papadomarkakis).
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1994). *Η γνωστική Εκπαίδευση στη πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπασιδέρη, Ι. (1996). *Θέματα οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1991). *Στατιστική*, τομ. 3. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Σ. (1999). *Οικολογία-Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτικές Σημειώσεις Π.Τ.Δ.Ε.-ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- ΠΕΕΚΠΕ (1999). *Περίληψεις Ανακοινώσεων, 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ*, Αθήνα.
- Πεντοβούλου – Ζιάκα, Α. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πολύχρονη Φ., Χατζηγήστου Χ., Μπίμπου Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση-παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1986). *Δυσλεξία-Ανάγκη για έρευνα*. Νέα Παιδεία, 36-37, 51-91.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Λυχνία.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1992). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: ΟΣΤΡΑΚΟ.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Πόρποδας, Κ. (2003α). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της - Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ., Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: αυτοέκδοση & Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Ποτηροπούλου, Μ., Αντωνακούδη, Α., Ρόζη, Μ. & Αρктоπούλου, Α. (1996). *Οικολογία-Κοινωνία-Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΝΓ, ΥΠΕΧΩΔΕ. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Προεδρικό Διάταγμα Υπ. Αρ.: 301 (1996). Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 14/08/2019 από: <http://www.satea.gr/wp-content/uploads/2011/08/P.D.301-1996.pdf>.
- Προεδρικό Διάταγμα 57 (1990). Άρθρο 17: «Εισαγωγικός Διαγωνισμός».
- Πρωτόπαπας, Α. (2016). *Η ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας*. Κεφάλαιο βιβλίου για τη γλωσσική ανάπτυξη, επιμέλεια Νικολόπουλου, Δ. Νοέμβριος 2006.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Σακελλάρη, Μ. (2001). *Αξιολόγηση της Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης δημοσιογράφων στα τοπικά ΜΜΕ της Μυτιλήνης*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σακκάς Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαμαντάς, Χ. (1991). *Δυσκολίες στην εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην Πανελλήνια συνάντηση Εκπαιδευτικών με θέμα την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1991.
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (1992). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Σούλης, Σ-Γ. (2003). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπυράκου (2007). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η θέση της στο σχολείο του σήμερα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Απόψεις/Προτάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Επαναπροσδιορισμό της Π.Ε. *Τα Εκπαιδευτικά* 59-60. Β' Περίοδος. Καλοκαίρι 2001.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001<sup>α</sup>). Αξιολόγηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 50-59.
- Σπυροπούλου, Δ., Ρούσσο, Γ. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, περιοδική έκδοση του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ., 2, 63-75.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στασινός, Δ. (1993). Ειδική εξελικτική δυσλεξία: Θεωρία, έρευνα και σχολική πράξη. Στο Στασινός, Δ. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, σσ. 113-158. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Σύντομος οδηγός για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με παραδείγματα εφαρμογών σε γυμνάσια, λύκεια, Τ.Ε.Ε. της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Έκδοση του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης.
- Τανός, Χ.Γ. (1989). *Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων*. Διδακτορική διατριβή.
- Τάνος, Χ.Γ. (2004). *Η Δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία*. Αθήνα.
- Τζουρά, Μ., Κλωνάρη, Α. & Τσιρτσής, Γ. (2012). *Μπορούν οι σύγχρονες τεχνολογίες να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε συνδυασμό με τη μελέτη πεδίου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών δημοτικού σχολείου;*
- Τζουριάδου, Μ. (1990α). Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης. Στο *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, σσ. 11-25. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (1997). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες-θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Μίχου, Μ., Λεβάντη, Ε., Καλλινικάκη, Θ., Σακελαρίου, Γ., Καρανάνος, Γ., Μπιτζαράκης, Π., Νικόδημος, Σ., Παπαθεοφίλου, Ρ., Στρωματάς, Ν. (1990). Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού. Σεμινάριο: «*Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τριάρχη-Hermann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία-Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα - Μέρτικα Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσακίρης, Ι., Μουστάκας, Λ. & Φώκιαλη, Π. (2008). Η Τεχνική του Ηθικού διλήμματος ως Μέθοδος ΠΕ στο: Κ. Κουτσόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, αυτοέκδοση, σσ. 177-186.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσάρτας, Π. (1996). Αειφορική ανάπτυξη και τουρισμός: Προβληματισμοί και προτάσεις για έναν διαφορετικό τύπο τουριστικής ανάπτυξης. Στο: Κ. Λάσκαρις (επιμ.), (1996). *Sustainable Development Θεωρητικές προσεγγίσεις μιας κρίσιμης έννοιας*. Αθήνα: Παπασωτηρίου, σσ. 135-176.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος, μια σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α' και Β'*.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 / 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001
- Φαραγγιτάκης, Γ. & Σπανού, Μ. (2006). Εκπαίδευση για την Αειφορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Αθήνα, 8-10 Δεκεμβρίου 2006).
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2010). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι Στόχοι, τα Μέσα για την Επίτευξή τους και η Εξέλιξη του Θεσμού από το 1993 μέχρι Σήμερα, 5<sup>ο</sup> Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010.
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαΐτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον. Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας. *Θέματα στην εκπαίδευση*, τχ. 2-3 (4), 183-197.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και τη Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε. και Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης και Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές*

καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος, Τόμος Β΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, σσ. 281-302.

Φλογαΐτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (2005). *Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Προσεγγίσεις και προβληματισμοί*. Στο: Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* Αθήνα: GUTENBERG.

Φλουρής, Σ. Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α.Ζ. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκούλης, Ι. (2000). Δυνατότητες Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του Θεσμού της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> Αιώνα-Προοπτικές και Δυνατότητες»*. Λάρισα, Οκτώβριος, 2000.

Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2005). *Ο Περιβάλλον Κόσμος και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηθεολόγου, Α. (1994). *Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Χατζηθεολόγου, Α. (1995). Αυτοαντίληψη και δυσκολίες μάθησης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, 136-143.

Χοντολίδου, Ε. (2000). *Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος, «Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστόπουλος, Ν. (2004). *Σχέδιο διδασκαλίας Περιβαλλοντικών, Γεωγραφικών και Γεωλογικών εννοιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική-Ερευνητική εργασία στις Περιβαλλοντικές Επιστήμες. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Βιολογίας.

Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική

Διπλωματική-Ερευνητική εργασία στις Περιβαλλοντικές Επιστήμες. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Βιολογίας.

Χρυσανθάκη, Χ. (2015). *Βιοματική προσέγγιση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες και χειροποίητο επιτραπέζιο παιχνίδι στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής Αγωγής «Παραδοσιακή διατροφή και βότανα της Τήλου».*

Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαλλιδάς, Β. (1999). *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας*. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

### **10.3. Πηγές Διαδικτύου**

<http://hellenicplatform.org/oi-17-stoxoi> Ανάκτηση στις 17/09/2019.

<http://www.ggk.gov.gr> Ανάκτηση στις 17/09/2019.

<https://www.biomatiko.gr/oi-17-pagosmioi-stoxoi> Ανάκτηση στις 17/07/2019.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Ανώνυμο)

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Το παρόν ερωτηματολόγιο υλοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και Δυσλεξία: γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου Ρόδου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, Α/θμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το συνδυασμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής και με την πιθανή εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε άτομα με Δυσλεξία.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, θα τηρηθεί η εχεμύθεια και κανένα από τα στοιχεία σου ή τις απαντήσεις σου δεν θα χρησιμοποιούν πέραν της έρευνας. Η συμβολή σου είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και την εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων. Θα σε παρακαλούσα να απαντήσεις με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις διάφορες ερωτήσεις που ακολουθούν παρακάτω.

**Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία !**



## 1. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**A. Φύλο:**  Άντρας  Γυναίκα

**B. Ηλικία:**  < 25  26-35  35-45  46-55  56-67

**Γ. Ειδικότητα:**  Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής  Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

**Δ. Επίπεδο Σπουδών:**

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Κάτι άλλο. Τι;.....

**Ε. Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή:**

- Διδασκαλείο
- Μεταπτυχιακό
- Σεμινάριο
- Κάτι άλλο. Τι;.....

**ΣΤ. Έχετε αποκτήσει γνώσεις σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα προγράμματά της;**

- Ναι
- Όχι

**Αν ναι, πώς;**

- μέσω των βασικών σπουδών
- μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων
- μέσω της εξομοίωσης
- μέσω του διδασκαλείου
- μέσω μεταπτυχιακού

**Ζ. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας πορείας, έχετε υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;**

- Ναι
- Όχι

**Αν ναι, ποιο/ποια;.....**

## 2. ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλλιεργεί τις παρακάτω αξίες (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- συμμετοχή άνευ όρων
  - ισότητα
  - αλληλεγγύη
  - κοινωνική δικαιοσύνη
  - αποδοχή διαφορετικότητας
  - όλα τα παραπάνω
  - τίποτα από τα παραπάνω
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
2. Σε ποιο ή σε ποια από τα παρακάτω μαθήματα θεωρείτε ότι μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- γλώσσα
  - μαθηματικά
  - μελέτη του περιβάλλοντος
  - ιστορία
  - γεωγραφία
  - θρησκευτικά
  - μουσική
  - εικαστικά
  - ευέλικτη ζώνη
  - όλα τα παραπάνω
  - τίποτα από τα παραπάνω
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
3. Ποιο ή ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- γνώσεις αναφορικά με τα βασικά γνωρίσματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στόχοι, μεθοδολογία, κ.α.)
  - να διακατέχεται από υπευθυνότητα και σεβασμό
  - διδασκαλία με διεπιστημονικό τρόπο
  - αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης
  - διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος για ενεργό συμμετοχή και οικειότητα
  - προσφορά ποικίλων εμπειριών και γνώσεων
  - ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
  - όλα τα παραπάνω

- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
4. Ποιους θεωρείτε ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και τη φύση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων
- υπάρχουν οργανωτικές δυσχέρειες (έλλειψη χρόνου, χρημάτων, μετακινήσεις, κ.α.)
- η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- οι γονείς
- ανεπαρκείς και μη ενημερωμένες βιβλιοθήκες
- όλα τα παραπάνω
- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
5. Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο κατά τη φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο, όσον αφορά την καλλιέργεια ικανοτήτων και μαθησιακών δεξιοτήτων.
- συμφωνώ
- διαφωνώ
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
6. Αρκετές εκπαιδευτικές διαδικασίες που υλοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε μια γενική τάξη, είναι κατάλληλες και για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- συμφωνώ
- διαφωνώ
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
7. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζονται στο σχολικό χώρο με ισότιμο τρόπο.
- ναι
- όχι
- εξαρτάται την περίπτωση
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
8. Για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτείται η εκπόνηση διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων.
- ναι
- όχι
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

9. Η Δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή διαταραχή που ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του.
- ναι  
 όχι  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
10. Η Δυσλεξία επηρεάζει το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.
- ναι  
 όχι  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
11. Τα άτομα με το σύνδρομο της Δυσλεξίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή.
- ναι  
 όχι  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
12. Η Δυσλεξία οφείλεται σε (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- γενετικούς παράγοντες  
 νευροβιολογικούς παράγοντες  
 περιβαλλοντικούς παράγοντες  
 κοινωνικούς παράγοντες  
 βιολογικούς παράγοντες  
 όλα τα παραπάνω  
 τίποτα από τα παραπάνω  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
13. Τα άτομα με Δυσλεξία αποφεύγουν τις ομαδικές δραστηριότητες.
- ναι  
 όχι  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
14. Ποια ή ποιες μέθοδοι από τις παρακάτω θεωρείτε ότι βοηθούν τα δυσλεκτικά άτομα (επιλέξτε μία ή περισσότερες):
- εικονογραφημένη  
 κιναισθητική  
 οπτική  
 ακουστική  
 όλα τα παραπάνω  
 τίποτα από τα παραπάνω  
 δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

15. Τα άτομα με Δυσλεξία παρεμποδίζουν/δυσχεραίνουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.
- συμφωνώ
  - διαφωνώ
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
16. Τα άτομα με Δυσλεξία χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη, προκειμένου να συμμετέχουν επιτυχώς σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- ναι
  - όχι
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
17. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών με Δυσλεξία
  - στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με Δυσλεξία
  - στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο
  - στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία
  - όλα τα παραπάνω
  - τίποτα από τα παραπάνω
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
18. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- ναι
  - όχι
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ
19. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προάγει την καλλιέργεια των παρακάτω δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε μαθητές/τριες με Δυσλεξία (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις):
- επικοινωνίας
  - συνεργασίας
  - δημιουργικότητας
  - κριτικής σκέψης
  - ανάγνωσης
  - συλλογισμού
  - όλα τα παραπάνω
  - τίποτα από τα παραπάνω
  - δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**20.** Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές/τριες με Δυσλεξία σε κοινωνική απομόνωση, καθώς δεν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, όπως σε άλλα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, κ.α.).

- ναι
- όχι
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**21.** Οι παρακάτω μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και στην Ειδική Αγωγή (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις):

- πειραματική μέθοδος
- αντιπαράθεση απόψεων/ιδεών
- προσομοίωση
- μελέτη περίπτωσης
- παιχνίδι ρόλων
- χάρτης εννοιών
- όλα τα παραπάνω
- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**22.** Κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες με Δυσλεξία:

- παθητικοί αποδέκτες
- ενεργοί συμμετέχοντες
- περιθωριοποιούνται
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**23.** Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενισχύει τους μαθητές/τριες, ως προς (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):

- την κοινωνική αποδοχή
- την ένταξη-ενσωμάτωση
- την ανοχή της διαφορετικότητας
- όλα τα παραπάνω
- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**24.** Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):

- τις ανάγκες των συμμετεχόντων
- τις δυνατότητες των εμπλεκομένων
- τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου
- όλα τα παραπάνω

- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω δεν απαντώ

25. Σε ποιον ή ποιους από τους παρακάτω στόχους θεωρείτε ότι συγκλίνουν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή (σημειώστε έναν ή περισσότερους):

- ισοτιμία μεταξύ των ατόμων
- νομική κατοχύρωση της διαφορετικότητας
- κοινωνική αποδοχή, ενσωμάτωση, ένταξη
- ολόπλευρη ανάπτυξη του εαυτού
- οικοδόμηση γνώσης
- καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και αρχών
- σεβασμός και ευθύνη έναντι του κοινωνικού και περιβαλλοντικού συνόλου
- όλα τα παραπάνω
- τίποτα από τα παραπάνω
- δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ!**