



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν και
παρακινούν την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο
της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»**

ΜΑΝΙΑ ΦΑΙΔΡΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΝΙΑ ΦΑΙΔΡΑ

A.M.: 4152019017

«Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»

«Teachers views on the factors that hinder and motivate the implementation of Environmental Education in the context of Special Education»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Μουστάκας Λουκάς	Επιβλέπων	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσιμπιδάκη Ασημίνα	Μέλος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Δάρρα Μαρία	Μέλος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής

ο

Teachers views on the factors that hinder and motivate the implementation of environmental education in the context of special education

ΜΑΝΙΑ ΦΑΙΔΡΑ

Επιβλέπων: Μουστάκας Λουκάς, Διδάσκων Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Ιουνίου 2021

Μουστάκας Λουκάς, Διδάσκων Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή»

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Ρόδος, 2021

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Φαίδρα Μανιά

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα της εργασίας κ. Λουκά Μουστάκα, του οποίου η βοήθεια και η συμβολή, ήταν καθοριστική τόσο στη θεωρητική συγκρότηση της έρευνας, όσο και στον τομέα της μεθοδολογίας και της στατιστικής ανάλυσης. Οι επιστημονικές του γνώσεις συνέβαλαν ουσιαστικά στο τελικό αποτέλεσμα. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την κα. Ασημίνα Τσιμπιδάκη και την κα. Μαρία Δάρρα, οι οποίες με τις συμβουλές τους και τις επισημάνσεις τους συνέβαλαν στην επιστημονική ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας, όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και τους διευθυντές που προώθησαν τα ερωτηματολόγια σε μια περίοδο που ήταν δύσκολη για όλους. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ολυμπία, την Κατερίνα και τον Γιάννη, για τη βοήθεια και τη συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, κυρίως, τους γονείς μου και τους φίλους μου που είναι πάντα κοντά μου σε κάθε μου προσπάθεια και με βοηθούν ουσιαστικά.

Περιεχόμενα

	Σελ.
Κατάλογος Πινάκων	9
Κατάλογος Διαγραμμάτων	10
Περίληψη	11
Abstract	12
Πρόλογος	13
Εισαγωγή	15

Μέρος πρώτο

Θεωρητικό Πλαίσιο της Μελέτης

Κεφάλαιο 1^ο:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1.1. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	19
1.2. Σκοποί, στόχοι και αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	21
1.3. Στρατηγικές ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα	26
1.4. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία	30
1.4.1. Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	33
1.4.2. Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	46
1.5. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	49

Κεφάλαιο 2^ο:

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

2.1. Ορισμός και περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	54
2.2. Φιλοσοφία και στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	58
2.3. Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	60
2.3.1. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης – Ένα σχολείο για όλους	65
2.4. Μορφές και κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	70
2.5. Θεωρητικά μοντέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	76
2.6. Εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό	78

εκπαιδευτικό σύστημα

2.6.1. Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	81
---	----

Κεφάλαιο 3^ο:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

3.1. Η σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή	85
3.2. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	88
3.2.1. Σύγχρονες προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή	91
3.2.2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	94
3.2.3. Ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	97
3.2.4. Ενισχυτικοί παράγοντες ως προς την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής	100
3.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή και τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	103

Μέρος δεύτερο

Ερευνητικό Πλαίσιο της Μελέτης

Κεφάλαιο 4^ο:

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Αντικείμενο της έρευνας	108
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	109
4.3. Ερευνητικά ερωτήματα	109
4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων-Είδη ερωτήσεων-Προσδιορισμός κλίμακας μέτρησης	110
4.5. Ερευνητική διαδικασία	113
4.6. Δειγματοληψία	115
4.7. Περιορισμοί – αδυναμίες της έρευνας	121
4.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	121

Κεφάλαιο 5^ο:

Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1.	Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων	123
5.1.1.	Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	123
5.1.2.	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	126
5.1.3.	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	141
5.1.4.	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	148
5.2.	Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων	152
5.2.1.	Διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο	152

Κεφάλαιο 6^ο:

Συζήτηση- Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	164
---	-----

Γενικά Συμπεράσματα	178
----------------------------	-----

Βιβλιογραφία	183
---------------------	-----

Παράρτημα	205
------------------	-----

Κατάλογος Πινάκων

	Σελ.
Πίνακας 1: Το διεπιστημονικό και πολυεπιστημονικό μοντέλο Π.Ε. – Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	28
Πίνακας 2: Αντιστοιχία κύριων ερευνητικών στόχων και ερωτήσεων	112
Πίνακας 3: Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach Alpha)	115
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	116
Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία	117
Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας	118
Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα	119
Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την μετεκπαίδευση/ειδίκευση	120
Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	125
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	128
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	129
Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	133
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	137
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	140
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε προγράμματα Π.Ε. και στους τομείς/πεδία που μπορούν να ωφεληθούν. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	144
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	147
Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στην προετοιμασία που θα πρέπει να έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν την Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	149
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.	151

Πίνακας 19:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	152
Πίνακας 20:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	153
Πίνακας 21:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	154
Πίνακας 22:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	156
Πίνακας 23:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	157
Πίνακας 24:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	158
Πίνακας 25:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε διάφορους τομείς/πεδία της ζωής τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	160
Πίνακας 26:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	161
Πίνακας 27:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	162
Πίνακας 28:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.	163

Κατάλογος Διαγραμμάτων

	Σελ.	
Διάγραμμα 1:	Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με το φύλο	117
Διάγραμμα 2:	Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα	118
Διάγραμμα 3:	Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας	119
Διάγραμμα 4:	Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα	120
Διάγραμμα 5:	Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με τη μετεκπαίδευση/ειδίκευση	121

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και η Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) συνιστούν δύο επιστημονικούς κλάδους που παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, θεμελιωδών αρχών και διδακτικών μεθόδων. Μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν καλύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες ως μελλοντικοί πολίτες του κόσμου που αποδέχονται ουσιαστικά τη διαφορετικότητα. Στη σύγχρονη εποχή, στα σχολεία πραγματοποιούνται όλο και περισσότερο προγράμματα και δράσεις περιβαλλοντικού περιεχομένου με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Στην προσπάθεια αυτή για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. είναι σημαντικό να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της. Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι δεν έχουν διερευνηθεί εις βάθος οι παράγοντες αυτοί και για το λόγο αυτό η παρούσα ερευνητική εργασία εστιάζει στην καταγραφή και την ανάδειξη τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2021 με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, που συντάχθηκε ειδικά για τις ανάγκες της εργασίας και συμπληρώθηκε από 190 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία στο νησί της Ρόδου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι κυριότεροι παράγοντες που μπορούν να παρακινήσουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα (όπως η Π.Ε.), τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε., η περιβαλλοντική τους παιδεία, η απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα και η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α. Από την άλλη, οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή της είναι η έλλειψη χρόνου/ανελαστικότητα του προγράμματος, η γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος, ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε. και ο φόρτος εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, εφαρμογή, ενισχυτικοί παράγοντες, ανασταλτικοί παράγοντες, απόψεις, εκπαιδευτικοί.

Abstract

Environmental Education (E.E.) and Special Education (S.E.) are two disciplines that have several similarities between them, mainly in terms of goals, objectives, fundamental principles, and teaching methods. They complement each other by aiming at the holistic development of the students to better adapt to their social environment, but also to develop skills as future citizens of the world who accept diversity. In modern times, schools carry out more and more environmental programs and activities with the participation of all students. To be more effective in the implementation of E.E. in the context of S.E. it is important to explore and record the teachers' views on the factors that hinder and motivate its implementation. In the context of this literature review, it was found that these factors have not been thoroughly investigated and for this reason, this thesis focuses on highlighting and documenting them. The research was carried out in March and April of 2021 by use of a questionnaire as its methodological tool, which was specifically prepared for the needs of this thesis and was filled out by 190 teachers working in schools on the island of Rhodes.

From the analysis of the results, it was found that the main factors that can motivate the implementation of the E.E. in the context of S.E. are the willingness of the teachers to implement innovative programs (such as E.E.), the benefits arising from the implementation of E.E. to students with special educational needs and/or disabilities, the personal interest of the teachers in E.E, their environmental education, their willingness to become more knowledgeable about environmental issues and the adequate training of teachers in E.E and S.E. issues. On the other hand, the most important factors that can hinder its implementation are the lack of time/inflexibility of the curriculum, the bureaucratic process necessary for the approval of the environmental program, the lack of material and technical equipment, the lack of training of teachers in the subject of E.E. and their workload.

Key words: Environmental Education, Special Education, implementation, hindering factors, motivating factors, views, teachers.

Πρόλογος

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) συνιστά έναν σχετικά νέο κλάδο των ανθρωπιστικών επιστημών που αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και έχει ως αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης τη ζωή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο πλαίσιο μιας ολιστικής και συστηματικής προσέγγισης, κυρίως, όσον αφορά στις συμπεριφορικές και μαθησιακές τους εκφάνσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Ε.Α.Ε. αναλύει και περιγράφει το κλινικό προφίλ των ατόμων αυτών, εντοπίζει τις διαφορές που παρουσιάζουν συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα της ίδιας ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί τεχνικές και πρακτικές που είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορέσουν να βελτιωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό προκειμένου να μπορέσουν να αποκτήσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής στην καθημερινότητά τους. Στη σύγχρονη εποχή γίνονται προσπάθειες για να μπορέσει να εφαρμοστεί ένα πλάνο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που έχει ως βασική επιδίωξη τον εκ νέου καθορισμό της κοινωνικής υπόστασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και των στοιχείων εκείνων που ορίζουν την έννοια της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.).

Στο πλαίσιο αυτό, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τη συνεργασία των ατόμων, στοχεύοντας στην εξάλειψη οποιωνδήποτε προκαταλήψεων, στερεότυπων ή αντιλήψεων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή και όχι ως μέσο εκπαίδευσης. Η Π.Ε. είναι μια μορφή εκπαίδευσης η οποία αντιμετωπίζει το περιβάλλον στο πλαίσιο ενός πολύπλευρου, πολυδιάστατου και πολυσύνθετου συστήματος το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση. Εστιάζει στη σύνδεση του σχολείου με τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα, στη λειτουργική σύνδεση όλων των τομέων του σχολικού προγράμματος σε ένα ολιστικό πλαίσιο, αλλά και στην προώθηση μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας κατά την οποία θα καλλιεργείται μια καλύτερη σχέση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αλλά και ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Με την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσω της διερεύνησης ποικίλων παραγόντων να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβάλλοντος, να αποκτήσουν δεξιότητες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων και να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την Π.Ε., όπως η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η ατομική συμμετοχή, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων, η δυναμική των ομάδων, η ενθάρρυνση, ο πειραματισμός και η διερεύνηση, συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση προσφέροντας

ποικίλα ερεθίσματα και εμπειρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Μάλιστα, τα εφόδια που αποκτούν ειδικά οι συγκεκριμένοι μαθητές τους καθιστούν ενεργητικούς δέκτες που μπορούν να διαμορφώσουν από κοινού τους όρους και τις συνθήκες διαβίωσης τους. Οι αρχές της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας που ενστερνίζεται τόσο η Π.Ε., όσο και η Ε.Α. δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον για να προαχθεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

Στη σύγχρονη εποχή, οι περιβαλλοντικές προκλήσεις καθιστούν σημαντική την εκπαίδευση όλων των ατόμων σε θέματα περιβάλλοντος προκειμένου να δημιουργηθούν ενεργοί πολίτες με οικολογική σκέψη και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Από μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορούν να εξαιρεθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πως η Π.Ε. μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές αυτούς, αφού η επαφή των ατόμων με τη φύση και η εκπαίδευση έξω από τα όρια της σχολικής τάξης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ολιστική ανάπτυξη τους.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν στην εφαρμογή της, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και ταυτόχρονα να εντοπιστούν εκείνα τα στοιχεία που λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτή. Προς αυτήν την κατεύθυνση, στην παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώκεται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται τα οφέλη των μαθητών από την αποτελεσματική εφαρμογή, αλλά και οι τρόποι βελτίωσης της.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή η Ειδική Αγωγή συνιστά αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών, οι οποίες εστιάζουν κάθε φορά και σε μια άλλη πτυχή της προκειμένου να την διερευνήσουν εις βάθος και να διεξάγουν συμπεράσματα χρήσιμα για την εξέλιξη της. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες οι οποίες φαίνεται να διερευνούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.). Μάλιστα, η σύγκριση των δύο αυτών κλάδων δείχνει ότι υπάρχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, θεμελιωδών αρχών και διδακτικών μεθόδων. Έχει διαπιστωθεί ότι η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και για το λόγο αυτό πραγματοποιούνται όλο και περισσότερα προγράμματα και δράσεις περιβαλλοντικού περιεχομένου σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της Π.Ε. και της Ε.Α., αφού η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α. αξιοποιώντας τις περιβαλλοντικές δράσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η βιωματική προσέγγιση που χρησιμοποιείται μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση νέων εμπειριών, στην ενεργή συμμετοχή και δράση, αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών προωθώντας τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Π.Ε. και την Ε.Α., αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Ωστόσο, δεν έχουν διερευνηθεί εις βάθος οι παράγοντες εκείνοι που παρακινούν και εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η παρούσα έρευνα, η οποία εντάσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης, επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παραπάνω παράγοντες, προκειμένου να μπορέσει να συμβάλει στο μέτρο που αυτό είναι δυνατόν, στη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στην Ε.Α.

Στηριζόμενη στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που παρακινούν και εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο σχολείο μπορεί να είναι είτε προσωπικοί λόγοι των εκπαιδευτικών (π.χ. γνώσεις, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις), είτε

διοικητικοί/οικονομικοί λόγοι (π.χ. γραφειοκρατική διαδικασία, υποστήριξη διεύθυνσης, χρηματοδότηση), κοινωνικοί/διαπροσωπικοί λόγοι (π.χ. συνεργασία εκπαιδευτικών, υποστήριξη γονέων ή κοινότητας, το μαθητικό δυναμικό) κλπ. Με βάση αυτά τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν περαιτέρω οι παράγοντες αυτοί και δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας με απώτερο στόχο να εντοπιστούν οι ανασταλτικοί και οι ενισχυτικοί παράγοντες της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία στο νησί της Ρόδου και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, υπάρχουν τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*» αναλύονται η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Π.Ε., οι σκοποί, οι στόχοι και οι αρχές της, αλλά και οι στρατηγικές ενσωμάτωσης της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η εφαρμογή της στα σχολεία, δηλαδή οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, αλλά και ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., ενώ το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την εξέλιξη της έννοιας Π.Ε. σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.).

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*» και πιο συγκεκριμένα αναλύεται το περιεχόμενο της έννοιας, δίνονται οι ορισμοί, παρουσιάζονται οι στόχοι, η φιλοσοφία της και οι σύγχρονες τάσεις που υπάρχουν. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης («Ένα σχολείο για Όλους»), προβάλλονται οι μορφές και η κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και τα θεωρητικά μοντέλα που τις ακολουθούν. Τέλος, γίνεται αναφορά στις εκπαιδευτικές μονάδες Ε.Α.Ε. που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα περιγράφεται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο, «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή*», παρουσιάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους δύο αυτούς κλάδους, αλλά και πως πραγματοποιείται η εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις της και προβάλλεται η αξιοποίηση της Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί από αντίστοιχες

έρευνες σχετικά με την εφαρμογή και τα οφέλη της, αλλά και τους ανασταλτικούς και ενισχυτικούς παράγοντες από την εφαρμογή της.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει το ερευνητικό της πλαίσιο. Ειδικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο προβάλλεται η «*Μεθοδολογία της έρευνας*», όπου περιλαμβάνεται το αντικείμενο, ο σκοπός, οι στόχοι και τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται το μέσο συλλογής δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία, η δειγματοληψία, οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της έρευνας, καθώς και η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «*Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας*» παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η περιγραφική και η επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο έκτο κεφάλαιο, «*Συζήτηση - Ερμηνεία των αποτελεσμάτων*», πραγματοποιείται η παράθεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των συμπερασμάτων που προέκυψαν.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που μπορούν να πραγματοποιηθούν, την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε, αλλά και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικό Πλαίσιο της

Μελέτης

Κεφάλαιο 1^ο:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1.1. Η έννοια και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στην προσπάθεια των ανθρώπων να κατανοήσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με το περιβάλλον, έτσι ώστε να μπορέσουν να τις μεταλαμπαδεύσουν στις επόμενες γενεές. Μάλιστα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι γνώσεις αυτές τροποποιούνται και μεταβάλλονται με το πέρασμα των χρόνων, αφού διαμορφώνονται από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Ως έννοια εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '60 και οι καταβολές της εντοπίζονται στο οικολογικό κίνημα της δεκαετίας αυτής, αλλά και στα κινήματα των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα (π.χ. τα κινήματα της διατήρησης, της μελέτης και της προστασίας της φύσης). Πρόκειται για μια ιδέα που αναπτύχθηκε εξαιτίας της συνειδητοποίησης των επιπτώσεων της ανθρώπινης παρέμβασης στο περιβάλλον, ξεκινώντας σταδιακά από διάφορες χώρες και λαμβάνοντας στη συνέχεια παγκόσμιες διαστάσεις (Palmer, 1998· Παπαδημητρίου, 2000· 2006· Κούσουλας, 2008· Φλογαΐτη, 2011).

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (Π.Ε.) διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Thomas Pritchard το 1948 στο Παρίσι στη διάσκεψη της Παγκόσμιας Ένωσης για την Προστασία της Φύσης (IUCN). Μάλιστα, με τον όρο αυτό περιγραφόταν η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των ανθρώπων εκείνης της εποχής σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αναγνωρίζεται ως μια προσπάθεια για την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια αξιών, αλλά και τη διαμόρφωση και αλλαγή στάσεων, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Αρχικά, η Π.Ε. σχετιζόταν με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τα προγράμματα ανάπτυξης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, εφαρμόζοντας κάθε φορά τα κατάλληλα μέτρα. Με την όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, όμως, διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση μόνο ενός εξειδικευμένου προσωπικού δεν επαρκούσε για την επίλυση τους και γι' αυτό το λόγο κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη εκπαίδευσης ενός ευρύτερου αριθμού ατόμων και κοινωνικών ομάδων με απώτερο στόχο την βελτίωση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και την προστασία του περιβάλλοντος. Έτσι, έγινε γρήγορα

αντιληπτό ότι θα έπρεπε να ληφθούν κατάλληλα μέτρα για την ενίσχυση της εκπαίδευσης, την ενημέρωση των ατόμων σε θέματα περιβάλλοντος, αλλά και την καλλιέργεια μιας παγκόσμιας περιβαλλοντικής ηθικής μέσα από την υιοθέτηση συμπεριφορών, στάσεων και αξιών που μπορούν να διαμορφωθούν μέσω της εκπαίδευσης. Αυτή η στροφή της Π.Ε. στην εκπαίδευση όλων των πολιτών τη δεκαετία του '70 και μετά, είχε ως βασική επιδίωξη την διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων και ενεργών πολιτών που θα διαθέτουν περιβαλλοντική συνείδηση, αλλά και ικανότητα κριτικής αξιολόγησης προκειμένου να δημιουργηθεί μια νέα δυναμική σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον (Παπασιδέρη, 1996· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Φλογαΐτη, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο πρώτος ορισμός που αναπτύχθηκε για την Π.Ε. και αποτέλεσε τον πρόδρομο όλων των άλλων ορισμών που σταδιακά εμφανίστηκαν με τη πάροδο του χρόνου, δόθηκε στην Νεβάδα το 1970 από την IUCN. Ειδικότερα, η Π.Ε. ορίζεται ως *«η διαδικασία που οδηγεί, με την αναγνώριση αξιών και διασαφήνιση εννοιών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται, επίσης, άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος»* (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Φλογαΐτη, 2011).

Το 1977 ο Harvey μελετώντας τη βιβλιογραφία γύρω από την Π.Ε. διαπίστωσε ότι αυτή θα έπρεπε να αλλάξει ονομασία λόγω του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Μάλιστα, πρότεινε να χρησιμοποιείται είτε ο όρος MERE (Man - Environmental Relationship Education) είτε ο όρος PERE (People - Environmental Relationship Education), επιχειρώντας με αυτόν τον τρόπο να επισημάνει τη αναγκαιότητα εκπαίδευσης των ανθρώπων για τα συνεχώς οξυμένα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη συμβολή τους στην επίλυση τους. Την ίδια χρονιά στην Τιφλίδα της Γεωργίας διατυπώθηκε ένας νέος ορισμός σύμφωνα με τον οποίο η Π.Ε. αναγνωριζόταν ως *«μια διαδικασία διαμόρφωσης ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματα του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά, για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων»* (UNESCO, 1978· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Επιπρόσθετα, οι Hungerford, Peyton και Wilke (1980) θέλοντας να ορίσουν την Π.Ε. ανέφεραν ότι πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας οι πολίτες μπορούν να

αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες σχετικά με το περιβάλλον, να λαμβάνουν αποφάσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα που προκύπτουν, να επιθυμούν την ατομική και συλλογική δράση, με απώτερο στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στην ποιότητα της ζωής και το περιβάλλον. Ταυτόχρονα, μέσω της Π.Ε. επιδιώκεται να αναγνωριστούν και να κατανοηθούν όλες οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικολογικές παράμετροι που αλληλεπιδρούν διαρκώς με το αστικό και αγροτικό περιβάλλον (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1996 με υπόμνημα του όριζε την Π.Ε. ως μια συνεχή διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και εμπειρίες που είναι απαραίτητες σε μια προσπάθεια κατανόησης της αλληλεξάρτησης του ανθρώπινου πολιτισμού με το βιοφυσικό περιβάλλον. Μάλιστα, επεσήμαινε την αναγκαιότητα να δραστηριοποιηθούν οι άνθρωποι και να είναι αποφασιστικοί στο να λαμβάνουν ατομικές και συλλογικές δράσεις με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, επιδιώκοντας όχι μόνο την ικανοποίηση των δικών τους αναγκών, αλλά και των μελλοντικών γενεών. Για το λόγο αυτό η Π.Ε. εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όντας μια διαρκής διεπιστημονική μεθοδολογική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές ευαισθητοποιούνται, ενημερώνονται και διαμορφώνουν έναν κώδικα συμπεριφοράς με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά και τον δικό τους ενεργό ρόλο ως υπεύθυνοι μελλοντικά πολίτες. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η Π.Ε. επιδιώκει να δώσει σαφείς και πλήρεις απαντήσεις στις παρούσες και μελλοντικές περιβαλλοντικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κομβικό σημείο για την αναγνώριση της αξίας, τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης και της διάδοσης της Π.Ε. αποτέλεσε η υιοθέτηση της από διεθνείς οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Προς αυτήν την κατεύθυνση, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν οι U.N.E.S.C.O, U.N.E.P και I.E.E.P, οι οποίες σε συνεργασία με τις εθνικές επιτροπές διαφόρων κρατών κατάφεραν να διοργανώσουν και να πραγματοποιήσουν πληθώρα διεθνών διασκέψεων, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο σταδιακά τη σύγχρονη ταυτότητα της Π.Ε., όσον αφορά στο εννοιολογικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο και τους τρόπους εφαρμογής της (Μανιά, 2010).

1.2. Σκοποί, στόχοι και αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Π.Ε. αναπτύχθηκε ως ανταπόκριση της εκπαίδευσης σε μια γενικότερη προσπάθεια ανάδειξης του ενδιαφέροντος για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και επίγνωσης των αρνητικών συνεπειών που υφίσταται το

περιβάλλον από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις (Παπαδημητρίου, 2006). Αξίζει να αναφερθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο, οι σκοποί, οι στόχοι και οι αρχές της Π.Ε. διαμορφώθηκαν στις διεθνείς διασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του '70. Ειδικότερα, ως βασικός σκοπός της Π.Ε. θεωρείται η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και κοινωνικών ομάδων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Hungerford, Peyton και Wilke (1980), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η Π.Ε. είναι *«η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και, πάνω από όλα, να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν, ατομικά και συλλογικά, για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος»* (Φλογαΐτη, 2011). Επιπλέον, η Π.Ε. εστιάζει στη σύνδεση του σχολείου με τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα, στη λειτουργική σύνδεση όλων των τομέων του σχολικού προγράμματος σε ένα ολιστικό πλαίσιο, αλλά και στην προώθηση μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας κατά την οποία θα καλλιεργείται μια καλύτερη σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αλλά και ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αθανασάκης & Κουσούρης, 1987).

Στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» το 1975 αναπτύχθηκαν σε πρώτη φάση οι σκοποί και οι στόχοι της Π.Ε., ενώ το 1977 οριστικοποιήθηκαν στην Τιφλίδα της Γεωργίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αναστασάτος (2005), ως βασικοί σκοποί της Π.Ε. θεωρούνται η παροχή γνώσεων και η πρόκληση του ενδιαφέροντος για τις αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν στις αστικές και αγροτικές περιοχές σε οικονομικό, πολιτικό και οικολογικό επίπεδο, η προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά και η διαμόρφωση κατάλληλων προτύπων συμπεριφοράς που είναι απαραίτητα για ένα βιώσιμο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, η Δημητρίου (2009) σημειώνει ότι βασικός σκοπός της Π.Ε. είναι *«να επιτύχει να κάνει άτομα και κοινότητες να κατανοήσουν την πολύπλοκη φύση των φυσικών και κατασκευασμένων περιβαλλόντων η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών όψεων τους, και να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις πρακτικές δεξιότητες για να συμμετέχουν με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο στην πρόληψη και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος»*. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι βασική επιδίωξη της Π.Ε. είναι και η ανάληψη δράσης των ανθρώπων ως ενεργοί πολίτες σε όλα τα επίπεδα (Φλογαΐτη, 2011).

Όσον αφορά στους στόχους της Π.Ε., και εκείνοι τέθηκαν στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου το 1975, και αναφέρονται σε έξι βασικές επιδιώξεις: τη συνειδητοποίηση, τη

γνώση, τις στάσεις, τις δεξιότητες, τη συμμετοχή και την ικανότητα αξιολόγησης που πρέπει να αποκτήσουν οι άνθρωποι. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε μία από τις παραπάνω επιδιώξεις αναφέρονται συνοπτικά τα εξής (Δεληκανάκη κ.ά., 2000· Ιερείδης, 2000· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Κατσίκης & Ζαχαρίου 2005· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006· Παπαδημητρίου, 2006· Μουστάκας & Φώκιαλη, 2015):

- ✓ Η **συνειδητοποίηση** αναφέρεται στη βοήθεια των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων να κατανοήσουν την έννοια του περιβάλλοντος ολιστικά, να αποκτήσουν επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να αντιληφθούν το σημαντικό ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην επίλυση τους.
- ✓ Η **γνώση** αφορά στην προσπάθεια κατάκτησης των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματα του, αλλά και την ευθύνη που έχουν τα άτομα απέναντι τους.
- ✓ Οι **στάσεις** εστιάζουν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος, στην καλλιέργεια αξιών και στην ενεργή συμμετοχή των ατόμων ή/και των κοινωνικών ομάδων στη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος.
- ✓ Οι **δεξιότητες** αναφέρονται σε εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να αποκτηθούν με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- ✓ Η **συμμετοχή** αφορά στη συνειδητοποίηση των ατόμων για την αναγκαιότητα ενός πιο ενεργού ρόλου με στόχο την ανάληψη δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- ✓ Η **ικανότητα αξιολόγησης** αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αξιολογούν τις περιβαλλοντικές παραμέτρους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλαπλά επίπεδα (οικολογικό, πολιτικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, οικονομικό).

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι της Π.Ε. εστιάζουν σε δύο βασικά επίπεδα τα οποία μάλιστα και αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους. Από την μια επιδιώκεται η διαμόρφωση των πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση η οποία αναφέρεται τόσο στη συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, όσο και στη σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, με απώτερο στόχο τον εντοπισμό των αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα και την ορθή δράση για την επίλυση τους. Από την άλλη επιδιώκεται η διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή, μιας και γίνεται προσπάθεια αλλαγής των στάσεων και των συμπεριφορών τους για τη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος (Φλογαίτη, 2011). Επομένως, η Π.Ε. θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως μια καινοτόμος εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να διαμορφώσουν μια κριτική στάση απέναντι

στους ίδιους, στην κοινωνία και στο σύστημα αξιών της, με απώτερο στόχο τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Ράγκου, 2004).

Ταυτόχρονα, στη Διάσκεψη της Τιφλίδας ορίστηκαν και οι κατευθυντήριες αρχές της Π.Ε., οι οποίες συνδέονται με το σχεδιασμό και τη δομή του περιεχομένου της, τις εννοιολογικές προσεγγίσεις και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που είναι κατάλληλες για την υλοποίηση της (Φλογαίτη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτές ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.) θα πρέπει να αντιμετωπίζει το περιβάλλον ολιστικά και να αναφέρεται σε όλες του τις διαστάσεις (φυσικό, ανθρωπογενές, τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό), υιοθετώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση. Ακόμη, οφείλει να συνιστά μια συνεχή και δια βίου διαδικασία η οποία θα ξεκινά από την προσχολική ηλικία και θα συνεχίζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εξετάζοντας τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά ζητήματα σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις για τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τα προβλήματα που εντοπίζονται σε διαφορετικές από τη δική τους περιοχές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στις υπάρχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβάνοντας όμως και την ιστορική τους διάσταση. Βασική επιδίωξη είναι η καλλιέργεια της αξίας, της δημιουργίας και της αναγκαιότητας μιας συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα (τοπικό, εθνικό και διεθνές) με απώτερο στόχο την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Αναστασάτος, 2005).

Στις αρχές της Π.Ε. συμπεριλαμβάνονται η συστηματική και διερευνητική μελέτη των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης από περιβαλλοντική σκοπιά, αλλά και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο σχεδιασμό και προγραμματισμό των μαθησιακών τους εμπειριών, δίνοντας τους την δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, καθώς και να δέχονται τις συνέπειες τους. Ακόμη, είναι απαραίτητο να αποσκοπεί στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τη γνώση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την υιοθέτηση των αξιών, απευθυνόμενη όλες τις ηλικίες, δίνοντας όμως έμφαση στην ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εμφανίζονται σε τοπικό επίπεδο. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα τους, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για την επίλυση τους. Τέλος, οφείλει να αξιοποιεί δημιουργικά τους εκπαιδευτικούς χώρους και να εφαρμόζει ποικιλία προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με το περιβάλλον και από το περιβάλλον, κυρίως, με

τη χρήση πρακτικών δραστηριοτήτων και προσωπικών εμπειριών (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Αναστασάτος, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Π.Ε. είναι μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία αντιμετωπίζει το περιβάλλον στο πλαίσιο ενός πολύπλευρου, πολυδιάστατου και πολυσύνθετου συστήματος το οποίο βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση. Το περιβάλλον προσεγγίζεται με ολιστικό τρόπο, έτσι ώστε να προβάλλεται η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τα προβλήματα και συνειδητοποιούν το μέγεθος τους, αλλά και τις πραγματικές αιτίες και προσπαθούν μέσα από τη συμμετοχή να αναλάβουν δράσεις, να προτείνουν λύσεις και να συνεργαστούν στο πλαίσιο διαφόρων συλλογικών δράσεων για την προστασία του περιβάλλοντος. Αξίζει να σημειωθεί ότι Π.Ε. εστιάζει στη σύνδεση του σχολείου με τα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα, στη λειτουργική σύνδεση όλων των τομέων του σχολικού προγράμματος σε ένα ολιστικό πλαίσιο, αλλά και στην προώθηση μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας κατά την οποία θα καλλιεργείται μια καλύτερη σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αλλά και ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αθανασάκης & Κουσούρης, 1987· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Σε γενικές γραμμές, η Π.Ε. επεκτείνεται σε διάφορους κοινωνικούς και θεσμικούς φορείς χωρίς να μένει στα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος, αφού απευθύνεται σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους και τις κοινωνικές ομάδες με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των ατόμων. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία προτείνονται τρεις βασικές όψεις που χαρακτηρίζουν την Π.Ε., όσον αφορά τους τρόπους σύνδεσης του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση. Αρχικά, υπάρχει η *Εκπαίδευση δια μέσου του περιβάλλοντος*, κατά την οποία βασική επιδίωξη είναι η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος, του σεβασμού και των συναισθημάτων για το περιβάλλον, αποκτώντας γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με αυτό. Στη συνέχεια, προτείνεται η *Εκπαίδευση για το περιβάλλον*, όπου εστιάζει στη μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων και στην κατανόηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων της ζωής που επηρεάζουν τις ενέργειες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Τέλος, αναφέρεται η *Εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος* στην οποία απώτερος στόχος είναι η ανάπτυξη περιβαλλοντικών στάσεων και αξιών οι οποίες οδηγούν στην υιοθέτηση υπεύθυνων περιβαλλοντικά συμπεριφορών (UNESCO-UNEP, 1985· Sterling & Cooper, 1992· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

1.3. Στρατηγικές ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Ένας από τους βασικότερους στόχους της Π.Ε. συνιστά η αλλαγή των ανθρώπων όσον αφορά στις αξίες, τη συμπεριφορά και τις στάσεις που υιοθετούν απέναντι στο περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εμπλοκή της εκπαίδευσης έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδιαμορφωθούν οι ανθρώπινες συμπεριφορές και να υιοθετηθούν νέες που να εμπίπτουν στην αειφορική ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Επομένως, γίνεται φανερό ότι επιβάλλεται να ενσωματωθεί η Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο τους σκοπούς, τους στόχους και της αρχές της. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Hungerford και Volk (1990) υποστηρίζουν ότι στην προσπάθεια της Π.Ε. να ενσωματωθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα, θα πρέπει να γίνει μια αναθεώρηση ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία με απώτερο στόχο την καλλιέργεια μιας πιο υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών. Για το λόγο αυτό τα σχολεία οφείλουν να εμπεριέχουν στο αναλυτικό τους πρόγραμμα θεματικές σχετικές με το περιβάλλον, την οικολογία και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, αλλά και να δίνουν στους/τις μαθητές/τριες την ευκαιρία να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό την περιβαλλοντική τους συνείδηση και να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη τους για μια πιο υπεύθυνη συμπεριφορά και στάση απέναντι στο περιβάλλον. Ακόμη, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίζουν εις βάθος τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αποκτώντας έτσι ικανότητες παρατήρησης, ανάλυσης και διερεύνησης των προβλημάτων και ταυτόχρονα δεξιότητες συμμετοχής και ενεργής δράσης. Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να νιώθουν ότι τα σχολεία μέσα, στα οποία βρίσκονται είναι περιβάλλοντα που ενισχύουν την περιβαλλοντική συμπεριφορά που θέλουν οι ίδιοι να αποκτήσουν (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Αναστασάτος, 2005).

Η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος, αφού απαιτούνται πολυεπιστημονικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις λόγω της πολυσύνθετης και πολύπλοκης φύσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Όπως γίνεται αντιληπτό, είναι αρκετά δύσκολο η Π.Ε. να ενσωματωθεί στην τυπική εκπαίδευση, κυρίως, λόγω του μονοδιάστατου χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, που υπάρχουν στα σχολεία του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και της ελλιπής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έχουν γίνει κατά καιρούς αρκετές προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προκειμένου αυτή να μπορέσει να αναπτυχθεί. Από τη φύση της η Π.Ε. στηρίζεται

στην ομαδική συνεργασία των ατόμων, στην ικανότητα κριτικής ανάλυσης, στη διερεύνηση των αιτιών, στη διατύπωση συμπερασμάτων, στη διεπιστημονική προσέγγιση, στην ενεργή συμμετοχή των ατόμων και στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία. Όλα αυτά τα στοιχεία επιχειρούνται να εφαρμοστούν στα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα από δύο, κυρίως, μοντέλα ενσωμάτωσης, το πολυεπιστημονικό και το διεπιστημονικό (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Φλογαΐτη, 2011).

Όσον αφορά στο πολυεπιστημονικό μοντέλο (ή αλλιώς μοντέλο εμβολιασμού), η Π.Ε. αντιμετωπίζεται ως ένας ξεχωριστός τομέας, ο οποίος όμως υπάρχει ταυτόχρονα και στο σύνολο των υπόλοιπων μαθημάτων. Με άλλα λόγια, το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι τα μαθήματα θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ενέχουν και μια περιβαλλοντική διάσταση. Βασική επιδίωξη συνιστά η συνεργασία ανάμεσα στις διάφορες επιστημονικές περιοχές προκειμένου να μπορέσει να αναπτυχθεί ένα νέο ξεχωριστό μάθημα ή κλάδος. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η Π.Ε. αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των παιδιών στα σχολεία, ενώ παράλληλα δεν είναι απαραίτητη κάποια αλλαγή στο πρόγραμμα του σχολείου, ούτε απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς μια εις βάθος κατάρτιση, το κόστος εφαρμογής είναι προσιτό, μπορεί να παρέχεται σε όλους τους μαθητές και είναι κατάλληλη για όλες τις ηλικίες. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και κάποια σημαντικά μειονεκτήματα κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου. Ειδικότερα, μέσω του πολυεπιστημονικού μοντέλου υπάρχουν πολλές πιθανότητες τα ζητήματα της Π.Ε. να προσεγγίζονται συμπληρωματικά και αποσπασματικά στην ύλη των μαθημάτων, όντας αποκομμένα από τα περιβαλλοντικά προβλήματα και χωρίς να δίνεται η απαραίτητη σημασία σχετικά με το διδασκόμενο μάθημα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όταν η Π.Ε. εφαρμόζεται στις υπόλοιπες βαθμίδες πέρα από την πρωτοβάθμια, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων και προσωπικό ενδιαφέρον για συμμετοχή από τους/τις μαθητές/τριες (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Αναστασάτος, 2005· Φλογαΐτη, 2011).

Από την άλλη στο διεπιστημονικό μοντέλο, η Π.Ε. συνιστά έναν ξεχωριστό τομέα που όμως δημιουργείται από τη συνεργασία των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων-γνωστικών αντικειμένων. Πρόκειται για ένα μάθημα που έχει ξεχωριστή θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, αφού μαθήματα από διαφορετικές γνωστικές περιοχές ενσωματώνονται και διδάσκονται στο πλαίσιο ενός νέου μαθήματος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο δύο είναι οι κύριες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, η μέθοδος project και η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν είναι απαραίτητη η κατάρτιση πολλών εκπαιδευτικών, μιας και όσοι εκπαιδευτικοί εμπλακούν με την Π.Ε. θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να μπορέσουν να

εμβαθύνουν στο αντικείμενο (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Αναστασάτος, 2005· Φλογαΐτη, 2011).

Στο πλαίσιο μιας σύντομης σύγκρισης μεταξύ των δύο αυτών μοντέλων ενσωμάτωσης γίνεται αντιληπτό ότι το διεπιστημονικό μοντέλο διαθέτει μεγαλύτερη ευελιξία και απαιτεί μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών με περιβαλλοντική παιδεία. Ακόμη, φαίνεται ότι η τελική αξιολόγηση είναι ευκολότερη, ωστόσο επιβαρύνεται το σχολικό πρόγραμμα, αφού δημιουργείται ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο που πρέπει να διδαχθεί. Από την άλλη στο πολυεπιστημονικό μοντέλο οι εκπαιδευτικοί δεν οφείλουν να έχουν καταρτιστεί σε περιβαλλοντικά ζητήματα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους μαθητές των βαθμίδων εκπαίδευση και διαθέτει δυσκολότερη αξιολόγηση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όσες διαφορές και να έχουν τα δύο αυτά μοντέλα ενσωμάτωσης, φαίνεται στην πραγματικότητα ότι αλληλοσυμπληρώνονται, αφού στο τέλος συνιστά επιλογή των εκπαιδευτικών για το ποιο από τα δύο θα εφαρμόσουν και τον τρόπο που θα το πραγματοποιήσουν (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί προβάλλονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δύο αυτών μοντέλων ενσωμάτωσης της Π.Ε.

Πινάκας 1: Το διεπιστημονικό και πολυεπιστημονικό μοντέλο Π.Ε. – Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Χαρακτηριστικά	Διεπιστημονικό μοντέλο	Πολυεπιστημονικό μοντέλο
Ευκολία εφαρμογής	Ευκολία εφαρμογής λόγω της διδασκαλίας του ως ένα ιδιαίτερο μάθημα, εφόσον το επιτρέπει ο χρόνος στο πρόγραμμα Η κατάρτιση των διδασκόντων δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες	Απαιτείται η κατάρτιση περισσότερων διδασκόντων. Απαιτείται μεγαλύτερος συντονισμός του προγράμματος σπουδών. Μικρότερες ανάγκες σε χρόνο και περιεχόμενο στο υφιστάμενο πρόγραμμα.
Ικανότητες διδασκόντων	Απαιτεί λιγότερους εκπαιδευτικούς, με μεγαλύτερη όμως εμβάθυνση στην κατάρτιση της Π.Ε	Απαιτεί από όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των τομέων να καταρτιστούν στην Π.Ε.
Επιβάρυνση του προγράμματος σπουδών	Επιβαρύνεται το σχολικό πρόγραμμα με ένα επιπλέον μάθημα	Δεν επιβαρύνει ιδιαίτερα το σχολικό πρόγραμμα

Ευκολία ανάπτυξης προγράμματος Π.Ε.	Είναι πιο εύκολο να αρθρωθεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα.	Τα στοιχεία του πρέπει να αναγνωριστούν προσεκτικά, να ταξινομηθούν και να ενσωματωθούν στο υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών.
Αξιολόγηση	Εύκολη τελική αξιολόγηση λόγω ενός μόνο γνωστικού αντικειμένου	Δύσκολη τελική αξιολόγηση λόγω της εμπλοκής πολλών εμπλεκομένων μεταβλητών
Ιδανική ηλικία διδασκομένων	Καταλληλότερο στη δευτεροβάθμια και σε κάποιες περιπτώσεις τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά στην πρωτοβάθμια.	Κατάλληλο για όλες τις ηλικίες, με ορισμένες εξαιρέσεις στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.
Αποτελεσματικότητα από τη σκοπιά της μεταφοράς (transfer)	Περισσότερο δύσκολο να εφαρμοσθεί σε μία διδασκαλία με σκοπό τη μεταφορά. Απαιτεί ιδιαίτερες προσπάθειες στην κατεύθυνση αυτή.	Η διδασκαλία με σκοπό τη μεταφορά είναι εγγενής στην προσέγγιση αυτή, όταν χρησιμοποιείται καταλλήλως. Έτσι ευνοείται η λήψη αποφάσεων και σε τομείς με περιβαλλοντικό περιεχόμενο.
Δυνατότητα εις βάθος μελέτης του συνόλου των προβλημάτων που αφορούν στο περιβάλλον	Οι αναγκαίες χρηματοδοτικές πιστώσεις εξαρτώνται αποκλειστικά από την προσδοκώμενη διδασκαλία. Μία άκρως λεπτομερής διδασκαλία που απαιτεί πολλές εκπαιδευτικές εκδρομές ή εργαστηριακό υλικό θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα δαπανηρή.	Οι απαιτούμενες πιστώσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του καταρτιζόμενου προγράμματος. Θα μπορούσαν να είναι υψηλότερες από αυτές ενός προγράμματος με μοναδικό αντικείμενο δεδομένου του μεγάλου αριθμού των διδασκομένων των διαφόρων βαθμίδων (ηλικιών).

Πηγή: Φλογαίτη, 2011

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι και τα δύο μοντέλα ενσωμάτωσης έχουν τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα και γι' αυτό το λόγο πολλοί είναι εκείνοι που αναρωτιούνται για το ποιο από τα δύο τελικά αυτά μοντέλα θεωρείται καταλληλότερο για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της Π.Ε. Στο πλαίσιο αυτό η Volk (1993) αναφέρει

χαρακτηριστικά ότι το ιδανικό θα ήταν ένας συνδυασμός των δύο αυτών μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο το πολυεπιστημονικό μοντέλο, λόγω του ότι υπάρχει ένας εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τη διδασκαλία των μαθητών/τριών του και έτσι θα μπορέσει να προβάλει την περιβαλλοντική διάσταση των μαθημάτων χωρίς να υπάρξει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα θα έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει και ένα ολοκληρωμένο Π.Π.Ε. Από την άλλη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται καταλληλότερο το διεπιστημονικό μοντέλο, αφού μπορεί να δημιουργηθεί ένα ξεχωριστό μάθημα, το οποίο θα εστιάζει στην Π.Ε. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Όποιο, όμως, μοντέλο και αν τελικά χρησιμοποιηθεί δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής κανενός το γεγονός ότι η Π.Ε. είναι πολυδιάστατη και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να επιλέγονται κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές, οι οποίες θα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της. Άλλωστε απώτερος στόχος της Π.Ε. δεν είναι η απλή απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά περισσότερο η δυνατότητα μετάδοσης αυτής της γνώσης μελλοντικά, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στη λήψη αποφάσεων στη ζωή των ατόμων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006· Φλογαΐτη, 2011).

1.4. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία

Από την αρχή της ύπαρξης του ο άνθρωπος ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τη φύση, καθώς καλλιεργούσε τη γη, εξημέρωνε τα ζώα και εξελισσόταν σε σχέση με αυτήν, δημιουργώντας τις πρώτες κοινότητες. Για πολλές γενιές η επαφή με τη φύση ήταν άμεση, αφού από μικρά τα παιδιά δραστηριοποιούνταν μέσα σε αυτήν, μεγάλωναν παίζοντας στο φυσικό περιβάλλον, σκαρφάλωναν στα δέντρα, έτρεχαν και γενικότερα όταν μπορούσαν να παίξουν ελεύθερα επέλεγαν να βγαίνουν έξω στη φύση και να βρίσκονται κοντά σε πράσινο. Για πολλές δεκαετίες, μέχρι την εμφάνιση της αστικοποίησης, η ζωή των ανθρώπων ήταν συνυφασμένη με τη φύση, βρίσκονταν συνέχεια στα χωράφια, τις φάρμες και τα δάση. Μέχρι τη δεκαετία του '70, τον περισσότερο τους χρόνο προτιμούσαν να τον περνούν στην ύπαιθρο, στα πάρκα, ακόμη και σε άδεια οικόπεδα. Ωστόσο, προς το τέλος του 20^{ου} αιώνα φάνηκε να αλλάζει ολικά η κατάσταση αυτή, αφού άρχισε να μεταβάλλεται το περιβάλλον, στο οποίο ζούσαν τα παιδιά, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερο το παιχνίδι τους να περιορίζεται στο εσωτερικό περιβάλλον των σπιτιών τους είτε λόγω της έλλειψης χώρων πρασίνου στο τεχνητό πλέον περιβάλλον, είτε λόγω της αυξημένης εγκληματικότητας και βίας που διέκρινε την καθημερινότητα των ανθρώπων (Chawla, 1994· White & Stoecklin, 1998· Pyle, 2002).

Στη σύγχρονη εποχή, η επαφή των παιδιών με τη φύση είναι ελάχιστη, αφού όπως ήδη αναφέρθηκε, οι γονείς προτιμούν να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν σε ελεγχόμενους και τεχνητούς χώρους, σε μια προσπάθεια να τα προστατεύσουν από τους ενδεχόμενους κινδύνους. Συχνά, οι γονείς είναι δύσπιστοι και φοβούνται να αφήσουν ελεύθερα τα παιδιά τους να παίζουν στη φύση όπως παλαιότερα, με αποτέλεσμα να επιλέγουν τους κλειστούς «προστατευμένους» χώρους, χάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αυθόρμητη και δημιουργική επαφή με το περιβάλλον και τη φύση. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας της επαφής με τη φύση είναι η ανάπτυξη της τεχνολογίας, αφού πλέον τα παιδιά επιλέγουν να παίζουν σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ψηφιακά παιχνίδια. Όλη αυτή η «απομάκρυνση» από τη φύση, έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να μην ενδιαφέρονται για το περιβάλλον, να αγνοούν τα προβλήματα του και γενικότερα να μην υπάρχει απαιτούμενη ευαισθησία προς αυτό (Chawla, 1994· Clements, 2004).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι αξίες, όπως είναι η αγάπη και ο σεβασμός για τη φύση μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της επαφής των παιδιών μ' αυτήν. Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι αν η επαφή είναι συνεχής από τη προσχολική ηλικία, τότε μπορούν να αναπτυχθούν με μεγαλύτερη ευκολία περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές. Προς αυτήν την κατεύθυνση, λοιπόν, η Π.Ε. επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν εκ νέου σε άμεση επαφή με τη φύση, να εξερευνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να προβληματιστούν και να ενδιαφερθούν ουσιαστικά για το περιβάλλον και τη βελτίωση του. Η αξιοποίηση κατάλληλων προσεγγίσεων, μεθόδων και τεχνικών μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους και να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες χρήσιμες για τη μελλοντική τους ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, τα Π.Π.Ε. που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στα σχολεία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν μια σχέση αγάπης με τη φύση και να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές προς όφελος του περιβάλλοντος. Μάλιστα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της επαφής αυτής αναπτύσσονται συναισθήματα που είναι πολύ πιο σημαντικά για τα παιδιά από οποιαδήποτε άλλη ενέργεια. Επισημαίνεται ότι οι άμεσες εμπειρίες των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον δημιουργούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι' αυτά και επιθυμούν να ασχοληθούν περισσότερο με τη φύση (Kellert 2002· Sobel 2004).

Ένας από τους κυριότερους στόχους της Π.Ε. είναι η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο η αλληλεπίδραση των παιδιών με τη φύση αποσκοπεί στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων σχετικά με αυτήν. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι άνθρωποι με τις αποφάσεις τους και την ενεργή συμμετοχή τους στα κοινά μπορούν να επηρεάσουν την πολιτική, τη νομοθεσία και την

πρακτική του περιβάλλοντος. Ωστόσο, για να έχουν εγκυρότητα οι επιλογές τους θα πρέπει να έχουν αποκτήσει κάποιες βασικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με το περιβάλλον, και ταυτόχρονα να έχουν υιοθετήσει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να συμβάλουν στη διερεύνηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, έχοντας παράλληλα αποκτήσει οικολογική συνείδηση και το αίσθημα της περιβαλλοντικής ευθύνης (Αθανασάκης, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή της Π.Ε. στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες έχει ως απώτερο στόχο την αφύπνιση των μαθητών/τριών προκειμένου να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν και να συμβάλουν στην προστασία του περιβάλλοντος. Στα σχολεία η Π.Ε. εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς που ναι μεν έχουν περιβαλλοντικές γνώσεις, αλλά πολύ περισσότερο διακατέχονται από περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθητοποίηση. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά και ενημερώνονται συνεχώς για τις εξελίξεις που αφορούν στο περιβάλλον, εφαρμόζοντας αντίστοιχα Π.Π.Ε. με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, ειδικών και πολιτών. Στις μέρες μας, στην Ελλάδα τα Π.Π.Ε. έχουν αυξηθεί στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών. Η θεματολογία των προγραμμάτων αυτών φαίνεται να καλύπτει όλο το φάσμα της σύγχρονης κοινωνίας και των προβλημάτων που την διατρέχουν, αφού επιλέγεται η ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση, ενώ οι θεματικοί άξονες της Π.Ε. εμπεριέχονται στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Μανιά, 2010).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάπτυξη της Π.Ε. ευνοείται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εμπλουτισμένο με μαθήματα που αναφέρονται στο περιβάλλον, την έννοια, τα ζητήματα και την προστασία του. Ειδικότερα, η υλοποίηση Π.Π.Ε. πραγματοποιείται εντός του σχολικού προγράμματος σε συγκεκριμένη ώρα, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και βάσει νόμου μπορούν να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα προγράμματα εφαρμόζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της τάξης, που είναι πολύ σημαντικό μιας και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αναπτυχθεί μια πιο ουσιαστική σχέση με τους μαθητές. Από την άλλη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η Π.Ε. είναι μια δράση που εφαρμόζεται έξω από το πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος με τη μορφή οποιασδήποτε άλλης σχολικής δραστηριότητας. Τα Π.Π.Ε. μπορούν να ξεκινήσουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και να διαρκέσουν όλο το έτος. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, που διαπραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα με την ενεργή συμμετοχή της περιβαλλοντικής ομάδας που

δημιουργείται. Το πρόγραμμα εξελίσσεται με βάση τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Π.Ε., ενώ το βασικότερο στοιχείο της Π.Ε. σε αυτήν την βαθμίδα είναι ο διαφορετικός τρόπος οργάνωσης της σκέψης των ατόμων ως προς την προσέγγιση του περιβάλλοντος. Απώτερος στόχος είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και η διαμόρφωση προτύπων και συμπεριφορών τέτοιων που θα συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής (Αθανασάκης, 2004· Μανιά, 2010).

Σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν υλοποιείται η Π.Ε. τα προγράμματα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται δεν επιβάλλονται από κανέναν, αντιθέτως είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που συμμετέχουν σε αυτά και της ευαισθητοποίησης που τους διακρίνει. Τα βασικότερα στοιχεία που φαίνεται να απαιτούνται για να είναι αποτελεσματική η Π.Ε. είναι η αφοσίωση και η αγάπη των συμμετεχόντων για τη βελτίωση του περιβάλλοντος και η αναγνώριση της αναγκαιότητας για την ύπαρξη ενός κόσμου που σέβεται και προστατεύει το περιβάλλον.

1.4.1. Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Για την εφαρμογή της Π.Ε. απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που θα συμβάλλουν στην υλοποίηση του προγράμματος και την επίτευξη των στόχων που αρχικά έχουν τεθεί. Η μέθοδος που επιλέγεται προσδιορίζει και τον τρόπο που πραγματοποιείται μια διαδικασία για την επίτευξη των στόχων τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια, είναι μια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί προσεκτικά από πριν και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Δημητρίου, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 μαζί με τους στόχους και τους σκοπούς της Π.Ε. προτάθηκαν και ορισμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές, οι οποίες φαίνεται να έχουν βιωματικό, ενεργητικό, ανακαλυπτικό, συνεργατικό και συλλογικό χαρακτήρα. Όπως αναφέρει ο Κούσουλας (2008), αυτές οι μέθοδοι έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν, αφού μπορούν να βοηθήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο), στην ενίσχυση της αυτενέργειας και της ενεργούς συμμετοχής, στην ομαδικότητα και τη συνεργασία, καθώς και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Μάλιστα, μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά, αν το «απαιτεί» το πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί ή αν το επιθυμεί ο εκπαιδευτικός για την ολιστική προσέγγιση του ζητήματος.

Ορισμένες από τις κυριότερες μεθόδους και τεχνικές που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία και θα παρουσιαστούν αναλυτικά στη συνέχεια είναι οι εξής: η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η μελέτη πεδίου, το περιβαλλοντικό μονοπάτι, ο καταγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα, η μελέτη περίπτωσης, η χαρτογράφηση εννοιών, το ηθικό δίλημμα, τα παιχνίδια προσομοίωσης, ρόλων και αντιπαράθεσης απόψεων, το οικολογικό παιχνίδι, η συστημική προσέγγιση, η ανάλυση και διασαφήνιση αξιών, το εργαστήρι του μέλλοντος, η επισκόπηση, η έρευνα-δράση, η πειραματική μέθοδος, η βιβλιογραφική έρευνα, η συζήτηση και η αφήγηση (Ράγκου, 2004· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006· Δημητρίου, 2009· Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012· Παπαβασιλείου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παραπάνω μεθόδων και τεχνικών είναι τα εξής:

Μέθοδος project (σχέδιο εργασίας)

Είναι μια από τις πιο γνωστές και σημαντικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού πρόκειται για μια διεργασία μάθησης, η οποία δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια, αλλά μπορεί να εξελιχθεί ανάλογα με το περιεχόμενο που διαπραγματεύεται, την υπάρχουσα κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Βασικό στοιχείο της μεθόδους είναι ο ομαδικός τρόπος εργασίας, μιας και σε αυτήν συμμετέχουν και συνεργάζονται μεταξύ τους όλα τα μέλη της ομάδας. Θεωρείται μία από τις καταλληλότερες μεθόδους για την εφαρμογή της Π.Ε., κυρίως, λόγω της διεπιστημονικότητας και του ολιστικού της χαρακτήρα. Στη συγκεκριμένη μέθοδο το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που επιλέγεται να υλοποιηθεί διαμορφώνεται από κοινού από τους συμμετέχοντες και τους εκπαιδευτικούς και έτσι δίνεται η δυνατότητα σε όλους να εκφέρουν και να εκφράσουν την άποψη τους για το θέμα, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν (Frey, 1998· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Σύμφωνα με τη Ράγκου (2004) πρόκειται για μια ενεργητική μέθοδο μάθησης, η οποία στηρίζεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος, ενώ παράλληλα σέβεται και λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών που συμμετέχουν. Κατά τη διάρκεια οι συμμετέχοντες παρακινούνται στο να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται να αποκτήσουν νέες ως προς τις μεθόδους έρευνας και ανάλυσης ενός ζητήματος, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Ο Κωνσταντινόπουλος (2004) αναφέρει ότι ορισμένα από τα βασικά στοιχεία της μεθόδου αυτής είναι η διεπιστημονικότητα, η παραγωγή έργου, η συνεργασία των συμμετεχόντων, η

αμεσότητα του σχεδίου εργασίας με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών, αλλά και η σύνδεση του με το κοινωνικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό του project πραγματοποιείται μια εις βάθος διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος με βασική επιδίωξη οι μαθητές/τριες να μπορέσουν να μάθουν περισσότερα στοιχεία. Μάλιστα, η έρευνα αυτή μπορεί να διεξαχθεί είτε από μια μικρή ομάδα ατόμων, είτε από όλα τα μέλη της σχολικής τάξης, είτε από ένα μόνο άτομο. Ο εκπαιδευτικός έχει έναν περισσότερο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο, αφού εκείνος διαμορφώνει με τέτοιο τρόπο το περιβάλλον δράσης, ώστε να υπάρχει εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, και όπου κρίνεται απαραίτητο μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ολοκληρωμένο project αποτελείται από τρεις φάσεις: α) τη φάση του προγραμματισμού και της εκκίνησης, όπου γίνεται η επιλογή του θέματος μετά από τις συζητήσεις μεταξύ των μαθητών/τριών και του εκπαιδευτικού με τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών και τη διαμόρφωση των ερωτημάτων που θα διερευνηθούν κατά την υλοποίηση του, β) τη φάση της εξέλιξης του project, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει το υπό μελέτη υλικό, δημιουργεί το πλαίσιο έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το θέμα που διαπραγματεύονται είτε με τη πρόσκληση ειδικών στην τάξη είτε με την επίσκεψη σε αντίστοιχους χώρους, και γ) τη φάση της ολοκλήρωσης, όπου οι μαθητές/τριες δημιουργούν ομαδικές ή ατομικές εργασίες προκειμένου να συνοψίσουν τα όσα έμαθαν (Katz & Chard, 2004).

Σε γενικές γραμμές, η μέθοδος project διαπραγματεύεται θέματα τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων, ενεργοποιεί την κινητοποίηση τους, καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και εστιάζει στη συνεργασία των ατόμων. Με την ολοκλήρωση του project οι συμμετέχοντες μπορούν να προβάλλουν τα συμπεράσματά τους και να αξιολογήσουν το έργο τους διατυπώνοντας τον τρόπο σκέψης τους και εκφράζοντας τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια. Είναι μια βιωματική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ουσιαστική μάθηση και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική και άτυπη) (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999· Αναστασάτος, 2005· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Επίλυση προβλήματος (problem-solving approach)

Η μέθοδος αυτή προσφέρει στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα ανάπτυξης τόσο ικανοτήτων μελέτης, ανάλυσης και επίλυσης προβλήματος, όσο και δεξιοτήτων διερεύνησης και διάγνωσης του. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να μάθουν να αξιολογούν

αποφάσεις, επιλογές και λύσεις βασισμένοι σε ένα σύνολο κριτηρίων που θα έχουν κατακτήσει, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εξοικειωθούν με μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, αλλά και το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση του υπό εξέταση προβλήματος. Κατά τη διάρκεια της επίλυσης ενός προβλήματος ακολουθούνται κάποια βασικά στάδια όπως είναι η αναγνώριση και οριοθέτηση του προβλήματος, η ανάλυση του (διατύπωση στόχων, καθορισμός παραμέτρων και εργαλείων διερεύνησης), η αναζήτηση και αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων, η επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δράσης (Ράγκου, 2004).

Σύμφωνα με τις Ξανθάκου και Καΐλα (2002), το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα συνήθως εστιάζει σε μια ερώτηση/σενάριο που δημιουργείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενεργοποιείται η περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, δίνοντας τους το κίνητρο να εξερευνήσουν μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου συνυπάρχουν η εργασία με το παιχνίδι, η επιστήμη με τη φαντασία, το λογικό με το ανατρεπτικό και το παράδοξο. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναζητούν απαντήσεις, λύσεις και σημασίες συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία διερεύνησης, μέσα από μια σχεδόν άγνωστη γι' αυτούς διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να δρουν δημιουργικά και κριτικά σε μια προσπάθεια επίλυσης του εκάστοτε προβλήματος (Ξανθάκου, 1998). Στην Π.Ε. το πρόβλημα διερευνάται ως προς τους παράγοντες και τα αίτια που το δημιουργούν, προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες επιδρούν στην εξέλιξη του, αναζητούνται οι πιθανές λύσεις αντιμετώπισης τους και αφού αξιολογηθούν όλες οι λύσεις, επιλέγεται η καταλληλότερη για την υλοποίηση της δράσης με σκοπό την επίλυση του (Δημητρίου, 2009).

Μελέτη πεδίου (field study)

Η μέθοδος αυτή βρίσκει εφαρμογή σε εξωτερικούς χώρους, πέρα από τα στενά όρια των αιθουσών, όπου οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν, να καταγράψουν, να μετρήσουν και να συλλέξουν δεδομένα και πληροφορίες για το θέμα που διαπραγματεύονται σε πραγματικές συνθήκες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δραστηριότητες αρχικά σχεδιάζονται στο σχολικό περιβάλλον, υλοποιούνται στο «πεδίο» και στη συνέχεια πραγματοποιούνται συζητήσεις και αναλύσεις ξανά στο χώρο του σχολείου. Για να είναι αποτελεσματική μία τέτοια μέθοδος θα πρέπει να γίνει καλή προετοιμασία και να σχεδιαστούν προσεκτικά και με λεπτομέρεια όλες οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν. Ειδικότερα, πριν την επίσκεψη στο πεδίο θα πρέπει να καθοριστεί ο βασικός σκοπός και να τον γνωρίζουν οι μαθητές/τριες, θα πρέπει να έχει γίνει σωστή ενημέρωση για το «πεδίο», τις δράσεις και τον απαιτούμενο χρόνο, ενώ στη συνέχεια

αφού πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί και κάποιες ακόμη για μετά την επίσκεψη έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν ανταλλάσσοντας πληροφορίες και εμπειρίες (Marcinkowski, et al., 1990· Ράγκου, 2004· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Χριστόπουλος, 2007).

Η μελέτη πεδίου μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι η μέθοδος project και η επισκόπηση, ωστόσο απαιτείται πολύς χρόνος για το σχεδιασμό της και την οργάνωση της επίσκεψης στο πεδίο μελέτης. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται πολύ σημαντική για την εφαρμογή της Π.Ε. μιας και οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να βιώσουν το περιβάλλον στις πραγματικές του διαστάσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες διερεύνησης, παρατήρησης, μέτρησης, ανάλυσης και σύνθεσης που σχετίζονται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη λήψη αποφάσεων. Επομένως, πρόκειται για μια σημαντική μέθοδος, η οποία εστιάζει στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, αξιοποιεί ενδεχόμενα ταλέντα τους και μπορεί να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον, έτσι ώστε να γνωρίσουν εις βάθος τα στοιχεία του περιβάλλοντος (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Το περιβαλλοντικό μονοπάτι

Η συγκεκριμένη μέθοδος φαίνεται να έχει αρκετές ομοιότητες με τη μελέτη πεδίου. Οι μαθητές/τριες μετά την περιβαλλοντική διαδρομή που πραγματοποιούν στη φύση, επιστρέφουν στην τάξη και αναπτύσσουν τις εργασίες τους, όπως γίνεται στη μελέτη πεδίου. Ειδικότερα, η διαδρομή αυτή πραγματοποιείται είτε στο φυσικό είτε στο ανθρωπογενές περιβάλλον δίνοντας τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να παρατηρήσουν και να μελετήσουν με λεπτομέρεια το χώρο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι η συνεχής μετακίνηση των μαθητών στο χώρο και ο αυξημένος χρόνος που απαιτείται για να γνωρίσουν το περιβάλλον, στο οποίο βρίσκονται. Βασικές επιδιώξεις της μεθόδου είναι η ενεργή συμμετοχή των ομάδων, η άμεση επαφή και γνωριμία των μαθητών/τριών με το περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση τους για τα ζητήματα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και η επιθυμία τους για τη διατήρηση και τη προστασία του χαρακτήρα της περιοχής (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Χριστόπουλος, 2007).

Είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ασφαλή μετακίνηση των μαθητών/τριών στο χώρο, να γίνει μια καλή προετοιμασία με τη δημιουργία ενός φυλλαδίου που θα χρησιμοποιηθεί ως ο χάρτης του μονοπατιού, δηλαδή της διαδρομής που θα ακολουθηθεί, με εμφανή τα σημεία που θα σταματήσουν οι μαθητές/τριες και τις πληροφορίες που θα τους είναι χρήσιμες για τη συγκεκριμένη περιοχή. Στο τέλος της δράσης

μπορεί να πραγματοποιηθεί μια αξιολόγηση με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν μέσα στην τάξη με απώτερο στόχο να επεξεργαστούν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να ανταλλάξουν πληροφορίες και εμπειρίες οι μαθητές/τριες μεταξύ τους (Δημητρίου, 2009).

Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming)

Η συγκεκριμένη τεχνική εστιάζει, κυρίως, στην ενεργοποίηση της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης. Πρόκειται για μια διαδικασία που έχει ως απώτερο στόχο την παραγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων αυθόρμητων ιδεών για το υπό εξέταση θέμα από τους/τις μαθητές/τριες και την καταγραφή των ιδεών αυτών σε προκαθορισμένα από τον εκπαιδευτικό χρονικά πλαίσια. Στην τεχνική αυτή το έναυσμα μπορεί να δοθεί με τη διατύπωση ερωτήσεων, όπως είναι η εξής «*Τι σας έρχεται στο νου όταν ακούτε...;*», συμπληρώνοντας κάθε φορά την αντίστοιχη φράση που σχετίζεται με το θέμα προς διερεύνηση. Με τη διατύπωση της ερώτησης, ο εκπαιδευτικός ορίζει το χρονικό διάστημα που θα δώσει στους μαθητές για την παραγωγή και καταγραφή των ιδεών τους και στη συνέχεια οι απαντήσεις σχολιάζονται στην ολομέλεια της τάξης, ταξινομούνται σε ευρύτερες κατηγορίες και αξιολογούνται επιδιώκοντας μια ουσιαστική συζήτηση (Ξανθάκου, 1998· Ράγκου, 2004).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τεχνική εστιάζει στη δημιουργικότητα και τα βιώματα των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ελεύθερη έκφραση, αναπτύσσει την κριτική σκέψη και αποσκοπεί στη συνεργασία των ατόμων. Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της τεχνικής της ιδεοθύελλας είναι σημαντικό να ακολουθούνται τρεις βασικές αρχές. Η πρώτη αναφέρεται στο γεγονός ότι αναβάλλεται η κριτική των ιδεών, αφού το ενδιαφέρον περιστρέφεται γύρω από την ελεύθερη έκφραση των παιδιών και τη δημιουργική σκέψη για την παραγωγή των ιδεών. Στη συνέχεια, υποστηρίζεται ότι η ποσότητα οδηγεί στην ποιότητα με την έννοια ότι όσες πιο πολλές ιδέες διατυπωθούν, τόσο πιο εύκολο θα είναι να διακριθούν οι πιο ξεχωριστές και ευφάνταστες ιδέες. Τέλος, ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών επιδιώκοντας την επίτευξη της σύνθεσης των απαντήσεων και της παραγωγής καλύτερων ιδεών (Ξανθάκου, 1998· Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Μελέτη περίπτωσης (case study)

Στην τεχνική αυτή δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη μελέτη και την ανάλυση ενός πραγματικού προβλήματος. Η αφόρμηση μπορεί να δοθεί από την ύπαρξη ενός

ενδιαφέροντος για την ομάδα ζητήματος που μπορεί να έχουν δει σε κάποιο περιοδικό, εφημερίδα, εκπομπή ή το διαδίκτυο. Αρχικά, πραγματοποιείται μια συζήτηση μεταξύ όλων των μελών της ομάδας τα οποία στη συνέχεια χωρίζονται σε υποομάδες με απώτερο στόχο να προβούν σε μια εις βάθος προσέγγιση του θέματος και να γίνει μια διεξοδική ανάλυση και σύγκριση με παρόμοιες καταστάσεις. Οι μαθητές/τριες μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες που θεωρούν σημαντικές, να τις αξιολογήσουν, να προτείνουν λύσεις και τρόπους δράσης, εκφράζοντας ελεύθερα την άποψη τους, τα συναισθήματα, αλλά και τα επιχειρήματα τους για το υπό εξέταση πρόβλημα (Ράγκου, 2004· Cohen, Manion & Morisson, 2007).

Η διαδικασία που ακολουθείται στη μελέτη περίπτωσης φαίνεται να είναι παρόμοια με εκείνη της επίλυσης προβλήματος, μιας και οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο ορίζουν το θέμα διερεύνησης και μελέτης, στη συνέχεια όλοι μαζί αναλύουν τα δεδομένα στις ομάδες και τέλος γίνεται ανταλλαγή απόψεων ώστε να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για το ζήτημα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ανάλυση του θέματος, ενώ ταυτόχρονα είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που θα πάρουν και τις ενέργειες που θα πραγματοποιήσουν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μελέτη περίπτωσης διαφέρει από την επίλυση προβλήματος στο γεγονός ότι η αρχή εντοπίζεται από μια συγκεκριμένη καταγραφή ή υποθετική κατάσταση, ενώ με την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι μαθητές/τριες καταλήγουν σε μια κοινή αποδεκτή άποψη από όλους και όχι τόσο σε μια λύση για το πρόβλημα που διερευνάται. Σε γενικές γραμμές, η μελέτη περίπτωσης συνιστά μια έρευνα, κατά την οποία οι μαθητές/τριες κατανοούν την πολυπλοκότητα του κόσμου και αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και της κοινωνίας. Βασική επιδίωξη είναι η αλλαγή του τρόπου σκέψης, κατανόησης και αντιμετώπισης του περιβάλλοντος από τους/τις μαθητές/τριες (Hungerford, et al., 1994· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Χαρτογράφηση εννοιών (concept mapping)

Η χαρτογράφηση εννοιών συνιστά μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, κατά την οποία οι κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και τις εκάστοτε συνδέσεις των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Οι συνδέσεις αυτές μπορούν να αποτυπώνονται με βέλη ή γραμμές, μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές και πάνω τους να αναγράφονται λέξεις ή φράσεις που προβάλλουν τη σχέση μεταξύ των συνδεομένων εννοιών-κλειδιών. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια σχηματική απεικόνιση, που παρουσιάζει επιγραμματικά τις σχέσεις αιτιότητας και αλληλεπίδρασης που υπάρχουν ανάμεσα στις κύριες έννοιες ενός ζητήματος. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι χαρτογράφησης εννοιών, όπως είναι η *ανοικτού*

τύπου, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να αναγνωρίσουν τις έννοιες και να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ τους, και η κλειστού τύπου, όπου δίνεται στους/τις μαθητές/τριες ένα πλέγμα σχέσεων και καλούνται να εντάξουν τις έννοιες και τις συνδετικές τους λέξεις στις κατάλληλες θέσεις. Στη δεύτερη περίπτωση οι χάρτες εννοιών είναι ίδιοι για όλους με μικρές αποκλίσεις, αφού δεν αλλάζουν νόημα, όπως και να γίνουν οι τοποθετήσεις των λέξεων, ενώ στην πρώτη υπάρχει περισσότερη ελευθερία και ποικιλία στους τελικούς χάρτες εννοιών (Novak & Gowin, 1984· Ράγκου, 2004).

Κατά την ανάπτυξη της τεχνικής αυτής και το σχεδιασμό ενός χάρτη εννοιών ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια, όπως είναι η επιλογή του θέματος, ο προσδιορισμός των εννοιών, η καταγραφή με ιεραρχική κατάταξη της λίστας των εννοιών από το γενικό προς το ειδικό, η σύνδεση των εννοιών ανά δύο με γραμμές και τέλος η αναζήτηση των σύνθετων συνδέσεων που υπάρχουν μεταξύ των εννοιών. Έχει διαπιστωθεί ότι η χαρτογράφηση εννοιών δύναται να αξιοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης τόσο για τη διδασκαλία και τη διαδικασία αξιολόγησης της επίτευξης των γνωστικών στόχων, όσο και για την κατανόηση των οικολογικών εννοιών (Okebukola & Jegede, 1989· Ράγκου, 2004).

Ηθικό δίλλημα

Το ηθικό δίλλημα εστιάζει, κυρίως, σε αξίες και συναισθήματα και έχει ως απώτερο στόχο από τη μια να αναδείξει και να αποσαφηνίσει αξίες που διαπραγματεύεται ένα ζήτημα και από την άλλη να ανιχνεύσει τις εσωτερικές αντιφάσεις που υπάρχουν σ' αυτό. Με τη χρήση της μεθόδου αυτής οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν εις βάθος ένα πρόβλημα και να προσπαθήσουν να βρουν τις κατάλληλες λύσεις για να το επιλύσουν έχοντας προηγουμένως ακούσει όλες τις απόψεις και τα επιχειρήματα που δίνονται ώστε να λάβουν αποφάσεις και να αναλάβουν δράσεις. Μέσω του ηθικού διλήμματος οι μαθητές/τριες μπορούν να αποσαφηνίσουν τις προσωπικές τους αξίες και να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους κατά την ακρόαση των απόψεων των υπολοίπων, αφού μέσα από την ανταλλαγή απόψεων συχνά υπάρχουν συγκρούσεις οι οποίες ωστόσο δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις έτσι ώστε να αποσαφηνίσουν οι ίδιοι τις αξίες τους και να εδραιώσουν τις απόψεις τους. Στη μέθοδο αυτή, αρχικά μελετάται η προβληματική κατάσταση και εκφράζονται οι διαφορετικές απόψεις, στη συνέχεια χωρίζονται οι ομάδες και επεξεργάζονται οι απόψεις που ακούστηκαν, ενώ στο τέλος η κάθε ομάδα παίρνει θέση με επιχειρήματα απέναντι στο πρόβλημα ώστε να υποστηρίξει την άποψη της και η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση και αξιολόγηση των θέσεων όλων των ομάδων (Δημητρίου, 2009· Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Παιχνίδια προσομοίωσης, ρόλων & αντιπαράθεσης απόψεων

Τα παιχνίδια αυτά συνιστούν τεχνικές, κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες υποδύονται κάποιους ρόλους και επιχειρούν να δραματοποιήσουν μια πραγματική ή φανταστική κατάσταση χρησιμοποιώντας κάθε φορά τα κατάλληλα επιχειρήματα που ταιριάζουν στο ρόλο τους. Τα παιχνίδια ρόλων στην πραγματικότητα είναι δράσεις προσομοίωσης, αφού οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπαραστήσουν μια κατάσταση υποδυόμενοι κάθε φορά συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κάτοικοι, κ.ά.) που σχετίζονται με το συγκεκριμένο πρόβλημα είτε ως θιγόμενα πρόσωπα είτε ως υπεύθυνα άτομα. Στις τεχνικές αυτές οι μαθητές/τριες δύνανται να πραγματοποιήσουν δυναμικές συζητήσεις, να προβούν σε αναλύσεις και να επιχειρήσουν να αξιολογήσουν τις αποφάσεις που πήραν στηριζόμενοι σε συγκεκριμένα κριτήρια. Οι καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται ενέχουν μια διλημματική χροιά, έτσι ώστε να μπορούν να υπάρχουν αντικρουόμενοι ρόλοι και οι χαρακτήρες που υποδύονται να είναι ξεκάθαροι (Ράγκου, 2004).

Για την υλοποίηση ενός παιχνιδιού ρόλων, επιλέγεται το πρόβλημα, προσδιορίζονται οι ομάδες και οι ρόλοι, διαμορφώνεται το σενάριο, καθορίζονται λεπτομέρειες όπως είναι η εκπροσώπηση της ομάδας, ο χρόνος που θα έχουν για να συζητήσουν στις ομάδες, ο συντονιστής της συζήτησης κ.ά. Στη συνέχεια, αφού έχουν οριστεί οι ρόλοι εντός της ομάδας, η κάθε μια διαμορφώνει το πλαίσιο επιχειρημάτων της προκειμένου να υποστηρίξει τη θέση της, πραγματοποιείται η συζήτηση και η αντιπαράθεση απόψεων, επιχειρείται η εξεύρεση μιας ιδανικής λύσης στο πρόβλημα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και το παιχνίδι ρόλων ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση και την επέκταση. Από την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν επιχειρήματα, να υποστηρίξουν, να διαφωνήσουν ή ακόμη και να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, μπορούν να ασκήσουν κριτική, να αποκτήσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και να πειραματιστούν σε πραγματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς να φοβούνται ότι θα τους επιβληθούν κυρώσεις σε ενδεχόμενα λάθη (Taylor, 1985· Braus & Monroe, 1994· Κωνσταντινόπουλος, 2004· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Παπαβασιλείου, 2015).

Στα παιχνίδια προσομοίωσης και αντιπαράθεσης απόψεων, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν επιχειρήματα υποστηρίζοντας τις απόψεις τους, αντικρούουν τις γνώμες των άλλων, όταν δεν συμφωνούν τεκμηριώνοντας την κριτική που θα ασκήσουν, αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ευελιξίας στον τρόπο αντίδρασης και αντιμετώπισης του συνομιλητή, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να ακολουθούν προκαθορισμένους κανόνες και συναγωνίζονται για να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό. Στα παιχνίδια προσομοίωσης το υλικό που χρησιμοποιείται είναι τυποποιημένο και ακολουθούνται συγκεκριμένες

διαδικασίες. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι δράσεις που επιλέγονται βασίζονται σε κριτήρια όπως είναι η ηλικία, οι γνώσεις και οι ανάγκες των μαθητών/τριών (Ράγκου, 2004· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Το οικολογικό παιχνίδι

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί, κυρίως, παιχνίδια ρόλων, οικολογικά επιτραπέζια παιχνίδια προσομοίωσης και οικολογικά παιχνίδια προσομοίωσης με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Μάλιστα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα οικολογικά παιχνίδια σχεδιάζονται, κατασκευάζονται και οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους/τις μαθητές/τριες να ενεργοποιηθούν, να αλληλεπιδράσουν και να εξάγουν συμπεράσματα (Χριστόπουλος, 2007).

Η συστημική προσέγγιση

Η συστημική προσέγγιση συνιστά μια τεχνική ανάλυσης και μελέτης ενός περιβαλλοντικού ζητήματος, η οποία προσφέρει στους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των παραγόντων που εμπλέκονται. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη για το ζήτημα που επεξεργάζονται. Στην πραγματικότητα υπάρχει μια βασική έννοια-κλειδί γύρω από την οποία δομείται ένα σύστημα μιας πολύπλοκης περιβαλλοντικής κατάστασης και παρουσιάζεται με τη μορφή ενός σχήματος και τη χρήση διάφορων συμβόλων. Η παραπάνω σχηματική εικόνα έχει ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση των στοιχείων του συστήματος, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν μεταξύ τους. Επομένως, η συστημική προσέγγιση επικεντρώνεται σε μια έννοια και αναλύει το πρόβλημα με όρους του συστήματος, ενώ το σχήμα που δημιουργείται τελικά είναι και εκείνο που περιγράφει τη δομή και τη λειτουργία του συστήματος (Giordan, Souchon & Cantor, 1993· Ράγκου, 2004).

Ανάλυση και διασαφήνιση αξιών

Η συγκεκριμένη τεχνική εστιάζει στην ανάλυση και την αξιολόγηση των αξιών που αναφέρονται στο περιβάλλον και, κυρίως, στο πως οι αποφάσεις ή οι επιλογές που έχουν παρθεί οδήγησαν σε αρνητικές επιπτώσεις γι' αυτό. Μάλιστα, οι ανθρώπινες αξίες συνιστούν τα κύρια χαρακτηριστικά της πνευματικής και ηθικής του ιδιότητας και γι' αυτό το λόγο ο τρόπος που αντιμετωπίζει το περιβάλλον και οι αξίες που τον διακρίνουν καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις του γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Επομένως, η

τεχνική αυτή έρχεται να μελετήσει τη διαδικασία διαμόρφωσης των αξιών αυτών και να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν κατά την προσπάθεια υιοθέτησης νέων αντιλήψεων και συμπεριφορών. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται το μέγεθος των κοινωνικών δράσεων, μελετούν την αντίσταση που υπάρχει στην αλλαγή μιας συμπεριφοράς και διαπιστώνουν τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και επιστημονικές παραμέτρους που επηρεάζουν την αλλαγή αυτή (Ράγκου, 2004· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Στην τεχνική αυτή ακολουθούνται κάποια βασικά βήματα, όπως είναι η επιλογή του θέματος, που συνήθως είναι ζητούμενο της τοπικής κοινωνίας, η συγκέντρωση πληροφοριών για την ολιστική προσέγγιση του θέματος, η διερεύνηση των διαφορετικών απόψεων και αξιών, η δημιουργία ομάδων συζήτησης, η συζήτηση για τις αξίες και τις στάσεις πρώτα εντός της ομάδας και έπειτα στην ολομέλεια της τάξης, η σύνθεση των απόψεων, η λήψη αποφάσεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοδηγητικό ρόλο, χωρίς ωστόσο να επιβάλει τις δικές του απόψεις στους/τις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι με μια προβληματική κατάσταση, η οποία μπορεί να είναι άλλες φορές πραγματική και άλλες υποθετική, ωστόσο πάντα εμπεριέχει μια ηθική διάσταση για να μπορέσουν να ανιχνευθούν οι αξίες των ατόμων. Άλλωστε, η τεχνική αυτή αποσκοπεί στην κριτική διερεύνηση των προσωπικών αξιών και στάσεων των μαθητών/τριών σχετικά με το περιβάλλον και τα ζητήματα του (Ράγκου, 2004· Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Το εργαστήρι του μέλλοντος

Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας δράσης και περιλαμβάνει ορισμένα στοιχεία που εμφανίζονται και στη μέθοδο project. Πιο συγκεκριμένα, δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών για την εύρεση του θέματος, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις που κατέχει ο καθένας, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητας τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αειφόρο μέλλον (Χριστόπουλος, 2007).

Επισκόπηση (survey)

Στη συγκεκριμένη τεχνική οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν στη συλλογή πληροφοριών, απόψεων, γνώσεων και συναισθημάτων με τη χρήση τεχνικών δημοσκόπησης σε ένα ευρύτερο κοινό. Ειδικότερα, στην τεχνική αυτή

αρχικά επιλέγεται το θέμα που θα διερευνηθεί, διαμορφώνεται το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί, πραγματοποιείται η έρευνα, αναλύονται τα δεδομένα, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και εξάγονται τα συμπεράσματα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα βασικότερα εργαλεία επισκόπησης που χρησιμοποιούνται είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν στην επισκόπηση έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την τοπική κοινωνία, να ανακαλύψουν διαφορετικές αντιλήψεις για το υπό εξέταση θέμα, να εντοπίσουν τις γνώσεις και να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Η επισκόπηση, όταν χρησιμοποιείται στην Π.Ε., δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν ολιστικά το περιβάλλον και τα ζητήματα του (UNESCO-UNEP, 1983· Ράγκου, 2004· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Έρευνα-Δράση

Η μέθοδος αυτή οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να κινηθούν σε εξωτερικούς χώρους πέρα από τη σχολική τάξη, δηλαδή στο περιβάλλον, όπου συμβαίνουν όλα όσα θέλουν να μελετήσουν. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που ενισχύουν τις σχέσεις τους τόσο με ανθρώπους, όσο και με το περιβάλλον. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η άμεση επαφή των μαθητών/τριών με το περιβάλλον αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της σχέσης τους με αυτό, ενώ τα παιχνίδια αισθητηριακής επίγνωσης καθιστούν περισσότερο οικεία τα στοιχεία της φύσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνιστά μια συστηματική διαδικασία αλλαγής μέσω της κριτικής διερεύνησης προβλημάτων, ενώ στη συνέχεια εφαρμόζονται οι κατάλληλες αποφάσεις και δράσεις για την επίλυση τους, αποσκοπώντας στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης (Λιθοξοΐδου, 2006· Stevenson & Stirling, 2010).

Στη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ότι η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιοποιείται σε ποικίλα Π.Π.Ε. ως αποτέλεσμα μιας ολιστικής προσέγγισης της συστηματικής έρευνας και της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στη μεθοδολογία η συγκεκριμένη μορφή έρευνας ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία επάλληλων κύκλων δράσης και προβληματισμού, η οποία ενδιαφέρεται για τις απόψεις και τις συνθήκες που συνεχώς εξελίσσονται και μεταβάλλονται. Κατά τη διαδικασία αυτή πραγματοποιείται αναστοχασμός, κριτική αξιολόγηση για την καταλληλότητα των πρακτικών και διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας (Stevenson & Robottom, 2012).

Πειραματική μέθοδος

Η συγκεκριμένη μέθοδος στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων για την εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης. Τα πειράματα που χρησιμοποιούνται έχουν την ιδιότητα της αναπαράστασης των φυσικών διεργασιών και μαζί με τις δραστηριότητες που επιλέγονται επιδιώκεται η βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος που επεξεργάζεται. Κατά την πειραματική μέθοδο ακολουθούνται κάποια βασικά βήματα, όπως είναι η επιλογή του θέματος, η παρουσίαση των δεδομένων, η πραγματοποίηση των πειραμάτων, η αξιολόγηση, η συζήτηση και ο προβληματισμός σχετικά με τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν (Verma & Mallick, 2004).

Βιβλιογραφική έρευνα

Στη συγκεκριμένη μέθοδο οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίσουν από ποικίλες πηγές στοιχεία και πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν προκειμένου να διερευνήσουν το υπό εξέταση θέμα. Έτσι, μπορούν να συγκεντρώσουν το απαραίτητο υλικό μελέτης από διάφορα βιβλία, τον τύπο, το διαδίκτυο κ.ά. και στη συνέχεια να οργανώσουν, να αναλύσουν, να μελετήσουν και να επεξεργαστούν με κριτική προσέγγιση τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει, ώστε να προβούν σε ερμηνείες και να διεξάγουν αποτελέσματα/ συμπεράσματα (Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Συζήτηση - debate

Η τεχνική της συζήτησης μπορεί να συμβάλει στην ανάλυση θεμάτων και ιδεών, στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συνδιαλεγόμενων και στην παράθεση επιχειρημάτων για το θέμα που εξετάζεται. Μέσω της συζήτησης υπάρχει πιθανότητα οι συμμετέχοντες να αλλάξουν μέχρι και στάση απέναντι σε ένα ζήτημα, αν κάποιος καταφέρει να τους πείσει. Κατά τη συζήτηση οι μαθητές/τριες εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις σκέψεις τους, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιούν την κριτική τους σκέψη και προσπαθούν να θέσουν λογικά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους. Μάλιστα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συζήτηση συχνά μπορεί να έχει τη μορφή ενός debate, να διεξαχθεί σε ομάδες ή να γίνει σε δημόσιο χώρο. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή ενός debate οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε δύο ομάδες με αντίθετες απόψεις και προσπαθούν να παρουσιάσουν ένα ζήτημα με τη διατύπωση ισχυρών επιχειρημάτων, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει το διάλογο. Κατά τη συζήτηση σε ομάδες ο εκπαιδευτικός προβάλλει ένα ζήτημα και με κατάλληλες ερωτήσεις συμβάλλει στην ομαλή διεξαγωγή της, ενώ οι ομάδες προσπαθούν να αναλύσουν

το θέμα αρχικά σε επίπεδο ομάδας, ανασύροντας πληροφορίες από υλικό που ήδη έχουν, και στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Τέλος, στη δημόσια συζήτηση οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν προετοιμάζονται καλά έχοντας ως βοήθημα το υλικό του μαθήματος, ενώ οι υπόλοιποι υποβάλλουν ερωτήσεις (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006· Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Αφήγηση

Τέλος, η τεχνική αυτή δύναται να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για τη δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος είτε ως μέσο για την προβολή και παρουσίαση μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών που είναι κατάλληλες για το περιβάλλον και την προστασία του (Τσιλιμένη, 2007).

1.4.2. Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα από τα σημαντικότερα μέσα της εφαρμογής της Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από τα οποία οι μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να διερευνήσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον και την προστασία του. Στη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972, στη «Διακήρυξη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου», αναγνωρίστηκε σε διεθνές επίπεδο η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της θέσπισης και της εφαρμογής Π.Π.Ε. για την προστασία του περιβάλλοντος. Μάλιστα, επισημάνθηκε ότι μέσω των προγραμμάτων αυτών επιτυγχάνονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι αρχές της Π.Ε, ενώ οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν το περιβάλλον, να αξιολογήσουν τα όσα ανακαλύπτουν, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και να αποκτήσουν μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, η οποία θα ενεργοποιήσει τη δράση του ατόμου με στόχο τη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος (UNESCO-UNEP, 1985· Apple, 1986· Robottom & Hart, 1993).

Στο ΔΕΠΠΣ (2002) υποστηρίζεται ότι μέσα από την εφαρμογή των Π.Π.Ε. στα σχολεία επιδιώκεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη διαδικασία και η ευαισθητοποίηση τους γύρω από το περιβάλλον, η κατανόηση της σπουδαιότητας της άμεσης δράσης σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων απαραίτητες για την προστασία του περιβάλλοντος, η συνεργασία, αλλά και η δημιουργία νέων προτύπων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον. Ακόμη, επιδιώκεται να προσεγγιστεί το ζήτημα διεπιστημονικά

και διαθεματικά, να πραγματοποιηθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τα προγράμματα να εστιάζουν στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη, να προσανατολίζονται στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και την ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται η σημασία και η προσοχή που πρέπει να δοθεί κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Π.Π.Ε., αφού για να είναι επιτυχημένα θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει σωστές επιλογές σε όλες τις φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει το Π.Π.Ε. που εφαρμόζεται να έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον των μαθητών/τριών και να ασχολείται με ένα ζήτημα που υφίσταται στην καθημερινότητα τους. Ακόμη, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (π.χ. τοπικές αρχές, φορείς, γονείς, κ.ά.), έτσι ώστε να προάγεται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Για να είναι αποτελεσματικό ένα Π.Π.Ε. θα πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και στην ανάπτυξη ενός ολιστικού τρόπου προσέγγισης του ζητήματος. Στο πλαίσιο αυτό η επιλογή των κατάλληλων πρακτικών και μεθόδων συνιστά καθοριστικό συστατικό για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος (Σοφούλης, 1991· Ράπτης, 2000· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό τα Π.Π.Ε. συνιστούν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προσεγγίζει ολιστικά ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό ζήτημα και εφαρμόζεται με βάση τα χαρακτηριστικά, τους στόχους, τις αρχές, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Π.Ε. Ειδικότερα, κατά τον προγραμματισμό ενός Π.Π.Ε. υπάρχουν τέσσερα βασικά στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν: α) η επιλογή του θέματος, β) ο σχεδιασμός, γ) η υλοποίηση και δ) η αξιολόγηση. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια για την επιτυχία του προγράμματος. Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές/τριες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη του προγράμματος, αφού μέσα από την αγάπη τους για το περιβάλλον και το θέμα που διερευνούν, μπορούν να συμβάλουν στην προστασία του και στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Σαΐτης, 2005· Κούσουλας, 2008).

Κατά το σχεδιασμό ενός Π.Π.Ε. πρέπει να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι σκοποί και οι στόχοι του, έτσι ώστε να είναι σύμφωνοι με το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Marcinkowski (1993) η στοχοθεσία συμβάλλει στην οργάνωση και την καθοδήγηση των αποφάσεων που πρέπει να λαμβάνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταγράψει τις γνώσεις που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες μέσα από το Π.Π.Ε., καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θεωρεί απαραίτητες να αναπτυχθούν. Οι στόχοι του

προγράμματος πρέπει είναι σύμφωνοι με το αναπτυξιακό επίπεδο, τις ανάγκες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (Γαβριλάκης, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά το σχεδιασμό ενός Π.Π.Ε. ακολουθούνται κάποια βασικά βήματα, έτσι ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Αρχικά, πραγματοποιείται ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, αφού όποιος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να υλοποιήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει στην αρχή της σχολικής χρονιάς να ενημερώσει το διευθυντή, τους συναδέλφους και τους μαθητές που θα συμμετάσχουν. Έπειτα, γίνεται η συγκρότηση της περιβαλλοντικής ομάδας και επιλέγεται το θέμα που θα αναπτυχθεί. Καλό είναι να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων για την ολιστική προσέγγιση του θέματος και οι μαθητές μπορούν να μην είναι της ίδιας τάξης ή ακόμη και της ίδιας ηλικίας, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα. Το θέμα επιλέγεται από κοινού με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες και συνήθως σχετίζεται με τα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα βιώματα, το γνωστικό επίπεδο και την καθημερινότητα τους, ώστε να έχει νόημα για τα ίδια και να μπορούν να συνδέσουν τη γνώση τους με τα γενικότερα προβλήματα της κοινωνίας (Κούσουλας, 2008).

Στη συνέχεια ακολουθεί η οργάνωση του προγράμματος και η επιλογή του χώρου εργασίας της περιβαλλοντικής ομάδας, αναλύεται το περιεχόμενο του θέματος και καθορίζονται οι στόχοι του προγράμματος, οργανώνονται οι ομάδες εργασίας, συλλέγονται οι απαραίτητες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, γίνεται η επεξεργασία τους με συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας και μετά ενημερώνουν τις υπόλοιπες ομάδες για τα αποτελέσματα που έβγαλαν. Αμέσως μετά ακολουθεί η σύνθεση των πληροφοριών, η παρουσίαση των εργασιών και η δράση, ενώ στο τέλος πραγματοποιείται η αξιολόγηση του προγράμματος, όπως συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (ό.π.).

Κατά τη φάση της ανάπτυξης και της υλοποίησης του προγράμματος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και το ενδιαφέρον που δείχνει γι' αυτό. Μάλιστα, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες για τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην επιτυχία ή όχι ενός Π.Π.Ε. Δεν είναι λίγες οι έρευνες, που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα μπορούσαν να επιμορφωθούν περισσότερο στα περιβαλλοντικά ζητήματα, έτσι ώστε να νιώθουν οι ίδιοι κατάλληλοι και έτοιμοι για να ασχοληθούν με ένα τέτοιο πρόγραμμα. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την υλοποίηση ενός Π.Π.Ε., εκτός από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να μπορεί να προσεγγιστεί ολιστικά το πρόβλημα και να αναδειχθούν οι πραγματικές του διαστάσεις με στόχο την αντιμετώπιση ή την επίλυση του, αλλά και ένα ιδιαίτερο ήθος, μια πολλαπλή καλλιέργεια και

μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική πρακτική απέναντι στα Π.Π.Ε. Η αξιολόγηση είναι από τα σημαντικότερα μέρη του προγράμματος, αφού με αυτόν τον τρόπο μπορεί να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης αλλάζουν κάθε φορά ανάλογα με τους αρχικούς στόχους που έχουν τεθεί και το βαθμό που εκείνοι τελικά επιτεύχθηκαν (Volk, 1982· Stevenson, 1987· UNESCO-UNEP, 1988· Αθανασάκης, 2004· Μανιά, 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία δεν εστιάζει μόνο στην απλή μετάδοση των γνώσεων σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά επιδιώκει, κυρίως, να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές που θα είναι φιλικές προς το περιβάλλον προκειμένου να μπορεί ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά να συμβάλει στην προστασία του. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μόνο μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των ατόμων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών από μικρή ηλικία σε προγράμματα που αφορούν στο περιβάλλον με απώτερο στόχο να δημιουργηθούν υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το περιβάλλον και αγωνίζονται για την προστασία του.

1.5. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τα τελευταία χρόνια, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δίνει τη θέση της στον όρο «*Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*», αποσκοπώντας στην προβολή της σύγχρονης θεώρησης των οικονομικών, κοινωνικών, οικολογικών και πολιτισμικών διαστάσεων του περιβάλλοντος, αλλά και των μεταξύ τους συσχετίσεων. Η Αειφόρος Ανάπτυξη (Α.Α.) αναφέρεται στην αλλαγή του τρόπου σκέψης, συμπεριφοράς και δράσης των ατόμων με στόχο να *«ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να υπονομεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες»*. Παράλληλα, εστιάζει στην αναγκαιότητα ανάπτυξης του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της κριτικής σκέψης, της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των ατόμων, την καλλιέργεια και υιοθέτηση αξιών, καθώς και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ανάλυσης, σύνθεσης, αναστοχασμού και αξιολόγησης. Η έννοια έγινε ευρέως γνωστή το 1987 στην έκθεση Brundtland και έκτοτε χρησιμοποιείται σε διεθνές επίπεδο, επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα της συνεργασίας πολιτών, οργανισμών και φορέων για την ανάπτυξη ατομικών και συλλογικών δράσεων προς όφελος του περιβάλλοντος (WCED, 1987· Παπαδημητρίου, 2006· Μητούλα, Αστάρτα & Καλδής, 2008· Φώκιαλη, 2009· Παπαβασιλείου, 2015).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Α.Α. προϋποθέτει οικονομική μεγέθυνση, προκειμένου να μπορέσει να βελτιωθεί τόσο το βιοτικό επίπεδο των ατόμων, όσο και να

προστατευτεί το περιβάλλον. Βασικός σκοπός είναι η ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων, ώστε να υπάρξει μια ανάπτυξη που θα ενδιαφέρεται πραγματικά για τις ανάγκες του παρόντος, εξασφαλίζοντας όμως ταυτόχρονα και την ικανοποίηση των αναγκών του μέλλοντος. Ως προς την περιβαλλοντική της διάσταση, η έννοια της Α.Α. εστιάζει στην προστασία της διάβρωσης του εδάφους, την κατάργηση των φυτοφαρμάκων και των λιπασμάτων, τη μείωση κάθε είδους ρύπανσης, την προστασία της βιοποικιλότητας, την αποτροπή των αλλαγών στη σύσταση της ατμόσφαιρας, αλλά και την ανάπτυξη τεχνικών που θα συμβάλλουν στην αύξηση των αποδόσεων, προκειμένου να εξασφαλιστεί τροφή για τον συνεχώς αυξανόμενο πληθυσμό του πλανήτη (Γεωργόπουλος, 2000· Ξάνθης, 2015).

Η Φλογαΐτη (2007) αναφέρει πως για να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα πρέπει αρχικά να αλλάξει ο τρόπος αντίληψης της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και τη φύση. Μάλιστα, το γεγονός ότι η Π.Ε. εξελίσσεται σε μια Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.) μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την παραπάνω προσπάθεια. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Λιαράκου και Φλογαΐτη (2007) αναφέρουν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην Π.Ε και την Ε.Α.Α. είναι πολυδιάστατες, αφού επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, σημειώνοντας τέσσερις βασικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην ερμηνεία των σχέσεων αυτών. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η Ε.Α.Α. εντάσσεται στην Π.Ε., η δεύτερη αναφέρει πως η Π.Ε. θεωρείται μέρος της Ε.Α.Α., η τρίτη τονίζει πως η Ε.Α.Α. και η Π.Ε. συνυπάρχουν και αλληλεπικαλύπτονται μερικώς, ενώ η τέταρτη υποστηρίζει ότι η Ε.Α.Α. θεωρείται μετεξέλιξη της Π.Ε.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο μετασχηματισμός της Π.Ε. σε Ε.Α.Α., ήταν αποτέλεσμα της προσπάθειας για μια ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας, κρίνοντας αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της. Η Ε.Α.Α., πλέον, αντιμετωπίζει το περιβάλλον ως ένα σύνθετο σύστημα ισορροπιών και σχέσεων το οποίο δύναται να προκαλέσει κινδύνους στον άνθρωπο και τη φύση και όχι απλά ως πηγή γνώσης και εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιχειρεί να παρακινήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν ατομικές ή/και συλλογικές δράσεις σε σχέση με το περιβάλλον, συμβάλλει στην καλλιέργεια της συστημικής σκέψης, προωθεί τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στην πολιτική και κοινωνική δράση προάγοντας μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνεται ότι η παιδεία παγκοσμίως συνιστά την πλέον ασφαλή παράμετρο για την προώθηση της αειφορίας και της κοινωνικής ευημερίας. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση προς την αειφορία, αφού μέσω αυτής μπορούν να παρέχονται γνώσεις και

δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, δίνοντας το κίνητρο και τη θετική στάση που απαιτείται για την υλοποίηση των οραμάτων και των ιδεών προς όφελος του περιβάλλοντος. Μάλιστα, μέσα από την εκπαίδευση αξιών μπορούν να διαμορφωθούν και να υιοθετηθούν συμπεριφορές και νέοι τρόποι ζωής αποσκοπώντας στη δημιουργία ενεργών πολιτών, που θα είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη ενός αειφόρου μέλλοντος (Κατσιγιάννη, 2009· Κώτσιος & Αναστασάτος, 2009· UNESCO, 2010· Κάτζη, 2013).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η Α.Α. μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμβολή της εκπαίδευσης, τόσο στην τυπική, όσο και στη μη τυπική μορφή της. Ειδικότερα, ως προς τη μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να δοθεί ένα νέο περιεχόμενο στη μάθηση με την ενίσχυση της απόκτησης πρακτικών εμπειριών, την ανάπτυξη της συνεργασίας, αλλά και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής μάθησης. Στην τυπική εκπαίδευση, οι μαθητές/τριες μπορούν να γνωρίσουν, να συνειδητοποιήσουν και να διαμορφώσουν συμπεριφορές και στάσεις φιλικές προς το περιβάλλον, προκειμένου να αναλάβουν δράση με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος. Η Ε.Α.Α. συνιστά μια εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στην αλλαγή και μπορεί να ξεκινήσει μέσα από το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες. Βασική προϋπόθεση για την αλλαγή είναι η ανάπτυξη μιας νέας πολιτικής στη σχολική μονάδα, η υλοποίηση αναμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων, η τροποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, η αξιολόγηση, καθώς και η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Προκειμένου όμως να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση θα πρέπει οι δράσεις να λαμβάνουν χώρα τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην τοπική κοινότητα, αφυπνίζοντας τους πολίτες (Dillon, 2009· Ζαχαρίου & Καϊλα, 2009· Κάτζη, 2013).

Στην Ε.Α.Α. η προστασία του περιβάλλοντος συνιστά τόσο μέσο, όσο και αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της, ενώ ταυτόχρονα η δράση εστιάζει στην ενημέρωση των αιτιών και των πολιτικών προστασίας του περιβάλλοντος, αλλά και στην ανάληψη ευθυνών σε όλα τα επίπεδα. Σύμφωνα με την UNESCO (2002), η Ε.Α.Α. ορίζεται ως *«μια αναδύομενη, αλλά και δυναμική έννοια η οποία περικλείει ένα νέο όραμα για μια εκπαίδευση που επιδιώκει να εξουσιοδοτήσει τους ανθρώπους, όλων των ηλικιών να αναλάβουν την ευθύνη για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος»*. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό προωθείται α) ο σεβασμός της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και η δέσμευση της ύπαρξης κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης, β) ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η δέσμευση της δικαιοσύνης των μελλοντικών γενεών, γ) ο σεβασμός και η προστασία της κοινότητας σε όλο το εύρος της (π.χ. προστασία και αποκατάσταση των

οικοσυστημάτων της), αλλά και δ) ο σεβασμός της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της οικοδόμησης ενός ισότιμου, ισόνομου και ειρηνικού πολιτισμού (Σκούλλος, 2004· Γούπης & Βρυώνης, 2008· Κώτσιος & Αναστασάτος, 2009).

Σε γενικές γραμμές, η Ε.Α.Α. αποσκοπεί στην ατομική και συλλογική ευημερία, ενδιαφέρεται για τον πολιτισμό και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, επιδιώκει να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών και δράσεων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος, να ενισχυθεί η κοινωνική ισότητα και να προαχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη. Μέσω της Ε.Α.Α. γίνεται μια προσπάθεια να αλλάξει η ευρύτερη διάρθρωση και ο τρόπος ζωής των ατόμων, έχοντας ως βασικά κριτήρια ηθικές αρχές, όπως είναι η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, ο σεβασμός και η ικανότητα δράσης. Αυτά αποσκοπούν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου όπου θα επιδιώκεται η αποτελεσματική ενσωμάτωση της αειφορίας μέσα από πρακτικές, όπως η συνεργατική και βιωματική μάθηση, η ενεργή συμμετοχή των ατόμων και η οικοδόμηση της γνώσης στις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών. Φαίνεται πως η Ε.Α.Α. ενσωματώνει, ενισχύει και επεκτείνει αρκετά από τα χαρακτηριστικά της Π.Ε., αφού αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και στην ολιστική, διεπιστημονική και μαθητοκεντρική προσέγγιση με τη χρήση ποικίλων εργαλείων (Hopkins & McKeown, 2002· Nevin, 2005· Δημητρίου, 2009· Κώτσιος & Αναστασάτος, 2009· UNECE, 2011· Nambiar & Sarabhai, 2015).

Στην Ε.Α.Α. παρατηρείται μια μετατόπιση των στόχων σε σχέση με την Π.Ε. εστιάζοντας περισσότερο σε πολιτικούς και ηθικούς στόχους και σε μικρότερο βαθμό στην ευαισθητοποίηση, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Hesselink, et al., 2004). Σύμφωνα με τη Φλογαίτη (2011), οι κυριότερες επιδιώξεις της Ε.Α.Α. περιλαμβάνονται σε πέντε επίπεδα στόχων. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το πρώτο επίπεδο αφορά στην καλλιέργεια γνώσεων σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την Α.Α., καθώς και την απόκτηση περιβαλλοντικού, πολιτιστικού, πολιτικού και κοινωνικού γραμματισμού.
2. Το δεύτερο επίπεδο εστιάζει στην ευαισθητοποίηση και τη συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της Α.Α. και των ζητημάτων της, καθώς και στην ατομική και συλλογική ευθύνη.
3. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων, χρήσης τεχνολογικών μέσων, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, εξαγωγής συμπερασμάτων, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

4. Το τέταρτο επίπεδο αφορά στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης ως προς τον τρόπο ζωής και την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης ως προς την κοινότητα.
5. Το πέμπτο στάδιο εστιάζει στη συμμετοχή και την ανάληψη δράσης, αλλά και την καλλιέργεια της επιθυμίας για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εντός της τοπικής κοινότητας με δημοκρατικά μέσα.

Παράλληλα, οι αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της Ε.Α.Α. μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι βασίζονται στις αξίες της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης, μέσα από μια συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο την κριτική σκέψη σε μια προσπάθεια αλλαγής της κοινωνίας και της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την αειφορία. Απαιτείται ατομική και συλλογική δράση για να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων. Η εξασφάλιση ενός αειφόρου μέλλοντος είναι απόρροια μιας ομαδικής προσπάθειας με βασικά κριτήρια τη συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη συλλογικότητα, δημιουργώντας ενεργούς πολίτες που θα ενδιαφέρονται πραγματικά για το περιβάλλον και την προστασία του (Gough, 2005· Φλογαΐτη, 2006· Κάζη, 2013· Κατσιγιάννη, 2015).

Κεφάλαιο 2^ο: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

2.1. Ορισμός και περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) αποτελεί έναν πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο διεπιστημονικό κλάδο της Παιδαγωγικής, που αξιοποιεί τεχνικές και προσεγγίσεις κοινωνικού, φιλοσοφικού, εννοιολογικού και διδακτικού χαρακτήρα. Πρόκειται για έναν κλάδο που επικεντρώνεται σε θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς, αλλά ταυτόχρονα προτείνει και πρακτικές εφαρμογές. Απώτερος στόχος της Ε.Α.Ε. είναι η εκπαιδευτική και ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών, εφήβων και ενηλίκων που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, προκειμένου να μπορέσουν να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν ολόπλευρα στο πλαίσιο που αυτό είναι δυνατόν. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα των ατόμων και να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες τους (Τσιμπιδάκη, 2013· Στασινός, 2016).

Ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνοι οι περιορισμοί που χαρακτηρίζουν την ικανότητα του ατόμου να συμμετέχει και να επωφελείται από την εκπαίδευση, λόγω κάποιας αναπηρίας ή φυσικής, ψυχολογικής, αισθητηριακής ή/και μαθησιακής πτυχής του, τα οποία συνιστούν εμπόδιο στην προσπάθεια του να μάθει όπως και τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας του (Irish Government Economic & Education Service, 2017). Από την άλλη, όπως αναφέρεται στη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ως αναπηρία χαρακτηρίζεται η έννοια που *«απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων με βλάβη και διαταραχές συμπεριφοράς και εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον τους, που δυσχεραίνουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους»* (UNRIC, 2017).

Μέσω της Ε.Α.Ε. τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να λάβουν εκπαίδευση σε ένα ξεχωριστό μαθησιακό περιβάλλον απομονωμένα συνήθως από τα υπόλοιπα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως είναι τα ειδικά σχολεία. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η ειδική αγωγή είναι το σύνολο των μέτρων που λαμβάνει η εκάστοτε κυβέρνηση σχετικά με την εκπαίδευση και την προαγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η Ε.Α.Ε. περιγράφει τις υποστηρικτικές ενέργειες και τα προγράμματα των μαθητών/τριών που χρησιμοποιούνται προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις,

αξιοποιώντας διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και υλικοτεχνικά μέσα, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η παροχή επιπλέον χρόνου για την επίλυση δραστηριοτήτων, η χρήση ειδικού εξοπλισμού κ.ά. (Βαρδακαστάνης, κ.ά., 2008· NCSE, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ε.Α.Ε. ως πεδίο έρευνας και γνωστικού αντικείμενου έχει υπάρξει πεδίο μελέτης, συζητήσεων και διαφωνιών ανάμεσα στους ειδικούς σε διεθνές επίπεδο, κυρίως, ως προς την οριοθέτηση της. Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες να οριστεί το αντικείμενο της, χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια πλήρης αποδοχή των όρων της, και για το λόγο αυτό παρατηρείται ότι αντιμετωπίζεται ως μια σύγχρονη προσέγγιση η οποία καθορίζεται κάθε φορά από την παιδαγωγική κατάσταση που υπάρχει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο τους, αφού άλλοι μπορεί να εστιάζουν στα άτομα, άλλοι στους σκοπούς και τους στόχους, άλλοι στα μέσα που χρησιμοποιούνται, άλλοι στο πλαίσιο που παρέχεται η Ε.Α.Ε. και άλλοι να είναι συνδυαστικοί. Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκε ήταν εκείνος της Ρόζας Ιμβριώτη το 1939, κατά τον οποίο η Ε.Α.Ε. ορίζεται ως *«η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»* (Δράκος, 2002· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Στο πλαίσιο αυτό έρχεται να συμπληρώσει η Πολυχρονοπούλου (1993) επιπλέον στοιχεία για την Ε.Α.Ε. αναφέροντας χαρακτηριστικά στον ορισμό της ότι η Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) εστιάζει σε ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του εκάστοτε ατόμου και παρέχεται στη σχολική τάξη. Ωστόσο αν αυτό δεν είναι εφικτό, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του ατόμου, τότε μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάποιο κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού για όσο χρονικό διάστημα απαιτείται από την αξιολόγηση του ατόμου που έχει πραγματοποιηθεί προηγουμένως. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Στάθης (2001) ανέφερε στον ορισμό του ότι η Ε.Α.Ε. συνιστά μια *«ειδική βοήθεια η οποία παρέχεται βάσει ενός σχεδιασμού εκπαιδευτικού προγράμματος που οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η ειδική αυτή βοήθεια προσφέρεται στο παιδί όχι μόνο στο ειδικό σχολείο, αλλά και στο κανονικό. Η εξατομικευμένη διδασκαλία που παρέχεται στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στο Τμήμα Ένταξης ή μέσα στην κοινωνική τάξη είναι η Ειδική Αγωγή»*.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ο ορισμός των Fink και Friend (1989) για την Ε.Α.Ε φαίνεται να βρίσκει ευρεία εφαρμογή σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, αφού αναφέρεται στην

ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών με «μειονεξίες». Σύμφωνα με τον ορισμό πρόκειται για ένα σύστημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα αυτά με απώτερο στόχο να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους και να αξιοποιηθούν πλήρως οι δυνατότητες τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειονότητα τους οι ορισμοί που αναφέρονται σε διεθνές επίπεδο για την Ε.Α.Ε. εστιάζουν σε συγκεκριμένα σημεία που είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (π.χ. διαγνωστικές, ιατρικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές), τα ειδικά προγράμματα, οι ειδικοί χώροι, καθώς και τα ειδικά μέσα, όργανα και τεχνικές διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε για τους ορισμούς της Ε.Α.Ε., μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι ο μεγάλος αριθμός των ορισμών δείχνει πως δεν μπορεί να υπάρξει ένας ενιαίος ορισμός, λόγω των κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων που επικρατούν την εκάστοτε εποχή και επηρεάζουν την οριοθέτηση διαφόρων εννοιών, όπως είναι η αναπηρία, η εκπαίδευση, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά. (Λαγός, 2008). Ωστόσο, σε όλες τις μελέτες υποστηρίζεται ότι για να μπορέσει να σχεδιαστεί μια διδασκαλία που αφορά στην Ε.Α.Ε. θα πρέπει να αναρωτιέται ο ενδιαφερόμενος για τέσσερα βασικά στοιχεία: ποιος εμπλέκεται στη διαδικασία, τι διδάσκεται, που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και πως διεξάγεται η διδασκαλία (Heward & Orlansky, 1992· Στασινός, 2016). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), η Ε.Α. ασχολείται με οτιδήποτε επιπλέον ή εξειδικευμένο προσφέρεται στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μια βοήθεια που είναι διαφορετική από εκείνη των υπολοίπων παιδιών που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Η Ε.Α.Ε. συνιστά κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού συμπληρώνει, ενισχύει και υποστηρίζει το πρόγραμμα που υλοποιείται στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, μπορεί να παρέχεται για όσο διάστημα χρειαστεί το κάθε παιδί ώστε να καλυφθεί όλη του η σχολική ζωή.

Στην Ελλάδα, η Ε.Α. πέρασε από τρία βασικά στάδια: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης των ατόμων με αναπηρία, β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευση και ισότιμης συμμετοχής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Μάλιστα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο μιας σύντομης ιστορικής αναδρομής για το θεσμό στη χώρα διακρίνονται τρεις φάσεις στην εξέλιξη της Ε.Α. Η πρώτη φάση πραγματοποιείται το χρονικό διάστημα 1906-1950 και επικεντρώνεται στην

ιδρυματική μορφή της Ε.Α. και την πρόνοια των ατόμων, είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας και δεν υφίσταται καμία μορφή ένταξης των ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο. Η δεύτερη φάση διαρκεί από τα μέσα της δεκαετίας του '50 έως τη μεταπολίτευση και διακρίνεται για μια προσπάθεια ίσης μεταχείρισης όλων των ατόμων ανεξαρτήτως της ψυχικής, σωματικής ή/και νοητικής τους κατάστασης και η αναπηρία αρχίζει να αντιμετωπίζεται σε ένα πλαίσιο επιστημονικό και μεθοδευμένο. Υπάρχει μια τάση κοινωνικής αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες, διακρίνεται η γενική από την ειδική εκπαίδευση και δεν είναι στις άμεσες επιδιώξεις της εκπαίδευσης η ένταξη στη σχολική ζωή. Τέλος, η τρίτη φάση αφορά στο χρονικό διάστημα από τη μεταπολίτευση έως τη σύγχρονη εποχή, όπου εγκαταλείπεται το ιατρικό μοντέλο και υιοθετούνται περισσότερο διεπιστημονικά εκπαιδευτικά μοντέλα με απώτερο στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη σχολική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες (Βαρδακαστάνης, κ.ά., 2008).

Η Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ.Α'2-10-2008, Άρθρο 1, Παράγραφος 1) συνιστά *«το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή»* (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Σε γενικές γραμμές, η Ε.Α.Ε. συνιστά έναν σχετικά νέο κλάδο των ανθρωπιστικών επιστημών που αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και έχει ως αντικείμενο μελέτης και διερεύνησης τη ζωή παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο πλαίσιο μιας ολιστικής και συστηματικής προσέγγισης, κυρίως, όσον αφορά

στις συμπεριφορικές και μαθησιακές τους εκφάνσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η Ε.Α.Ε. αναλύει και περιγράφει το κλινικό προφίλ των ατόμων αυτών, εστιάζοντας στα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία, εντοπίζει τις διαφορές που παρουσιάζουν συγκριτικά με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα της ίδιας ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα αξιολογεί τεχνικές και πρακτικές που είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορέσουν να βελτιωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό προκειμένου να μπορέσουν να αποκτήσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής στην καθημερινότητα τους. Στη σύγχρονη εποχή γίνονται προσπάθειες για να μπορέσει να εφαρμοστεί ένα πλάνο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που έχει ως βασική επιδίωξη τον εκ νέου καθορισμό της κοινωνικής υπόστασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και των στοιχείων εκείνων που ορίζουν την έννοια της Ε.Α. (Στασινός, 2016).

2.2. Φιλοσοφία και στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η αποδοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες από την κοινωνία πέρασε από αρκετές διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια των ετών. Αρχικά, υπήρχε πλήρης απόρριψη των ατόμων αυτών από την κοινωνία, επικρατούσε εκπαιδευτική και κοινωνική απομόνωση, μάλιστα συχνά διέμεναν σε ιδρύματα και άσυλα στα οποία επικρατούσε το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο αντιμετώπισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία θεωρούνταν ανωμαλία, αρρώστια ή προσωπική τραγωδία, ενώ στη σύγχρονη εποχή επικρατεί η αποδοχή των ατόμων αυτών, αφού αναγνωρίζεται και υπάρχει σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα, με βασική επιδίωξη τη συμπερίληψη των ατόμων στο σχολείο εστιάζοντας στη δημιουργία «Ενός σχολείου για όλους», όπου θα στηρίζεται στην ισότιμη και λειτουργική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Τσιμπιδάκη, 2013· 2019).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η φιλοσοφία της Ε.Α.Ε. βασίζεται σε κάποιες κύριες αρχές που τη διέπουν. Κάθε παιδί συνιστά μια μοναδική προσωπικότητα με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα και ανάγκες που διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Δεν υπάρχει παιδί που να είναι «μη εκπαιδεύσιμο», μάλιστα επισημαίνεται ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά οφείλουν να έχουν ευκαιρίες για μάθηση χρησιμοποιώντας πάντα τον κατάλληλο τρόπο και μέσα για το καθένα. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες που οργανώνονται στηρίζονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και συμβάλλουν στη μάθηση και την εξέλιξη τους. Η συνεκπαίδευση συνιστά βασική επιδίωξη και αποσκοπεί στην αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης όλων των παιδιών (με

διαφορετικά φυσικά, πνευματικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά) με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τσιμπιδάκη, 2019).

Κατά καιρούς οι μελετητές της Ε.Α. μέσα στους ορισμούς τους έχουν αναφερθεί εκτενώς στους σκοπούς και τους στόχους της, οι οποίοι φαίνεται να διαφοροποιούνται κάθε φορά από την αντίληψη που επικρατούσε καθολικά στην κοινωνία για την αναπηρία και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σε όλες τις αναφορές εκείνο που επισημαινόταν ήταν η ανάγκη ύπαρξης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να εστιάζουν στην εξατομικευμένη παροχή βοήθειας στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να μπορέσουν να εξελιχθούν σε προσωπικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο με απώτερο στόχο τη διαβίωση τους και την αποδοχή. Έτσι, ο Νικόδημος (1987· 1989) ανέφερε ότι ο σκοπός της Ε.Α. είναι η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, και κατ' επέκταση η αλληλοαποδοχή και ο αλληλοσεβασμός όλων των μελών της κοινωνίας χωρίς να υποτιμάται και να περιθωριοποιείται κανένας άνθρωπος. Μέσω της Ε.Α. μπορεί να προσφερθεί στα άτομα γνώση για τη βασική και επαγγελματική εκπαίδευση με τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα στηρίζονται στις δυνατότητες των ατόμων. Επιπλέον, η Πολυχρονοπούλου (1993) εστιάζει στο γεγονός ότι η Ε.Α. έχει ως βασικό στόχο την προετοιμασία του ατόμου στο μέτρο που αυτό είναι δυνατόν για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα δράσης μιας κοινωνίας, (π.χ. οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, πνευματικό) και να ενισχύσει τις εμπειρίες του διευκολύνοντας το να έχει μια ομαλή μετάβαση από τη σχολική καθημερινότητα στην ενήλικη ζωή και την αυτονομία του.

Ακόμη, ο Κρουσταλάκης (1994) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο κύριος στόχος της Ε.Α. είναι *«η υποβοήθηση, η υποστήριξη και η βελτίωση της σωματικής, συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής κατάστασης των παιδιών και των εφήβων»*, ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται και η αποκατάσταση των ατόμων σε επαγγελματικό επίπεδο μέσω της ενσωμάτωσης τους. Επομένως, η Ε.Α. δεν σχετίζεται μόνο με τη σχολική ζωή των ατόμων συνιστώντας απλά μια εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ενδιαφέρεται για το μέλλον των ατόμων και συνιστά μια συνολική βοήθεια ζωής. Στο πλαίσιο αυτό ο Χρηστάκης (1994) αναφέρεται στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ε.Α., οι οποίες αποσκοπούν στην οικονομική αυτοδυναμία και κοινωνική αυτονομία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ώστε να είναι ευτυχισμένα. Η Ρήγα (1997) σημειώνει ότι ο βασικός σκοπός της Ε.Α. είναι να συμβάλει στην αρμονική συμβίωση των ατόμων αυτών με το κοινωνικό σύνολο μέσω μιας εκπαιδευτικής πρακτικής βοήθειας. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Ε.Α. εστιάζει στην εξασφάλιση καλών και αποτελεσματικών ευκαιριών για ένταξη των ατόμων αυτών σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν

μπορεί να συμβεί σε ένα σχολείο που δεν λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, το σχολείο καλείται να «αλλάξει», ώστε να είναι αποτελεσματικό και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Το σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο έχει ως απώτερο στόχο την αυτοβελτίωση του μαθητή δημιουργώντας το πλαίσιο για την ύπαρξη μιας κοινωνίας αλληλεγγύης που θα αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα των ατόμων και θα προσανατολίζεται στην κοινή δράση και την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κοινότητας. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 3699/2008) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μέσω της Ε.Α.Ε. επιδιώκεται να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να μπορέσουν να αυτονομηθούν στο πλαίσιο που αυτό είναι δυνατόν, ώστε να έχουν μια ισότιμη συμμετοχή στην οικογενειακή, κοινωνική, επαγγελματική και πολιτισμική ζωή. Πιο συγκεκριμένα, η Ε.Α.Ε. εστιάζει *«στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατό, στην αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά και στην αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη»* (Σούλης, 2002· Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008· Τσιμπιδάκη, 2020α).

2.3. Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει περάσει κατά καιρούς από διάφορες φάσεις. Αρκετές μελέτες εστιάζουν στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εκπαιδεύονται *«σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές μέσα στο οποίο να μπορούν να αναπτύσσονται με βάση την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009· Πολυχρονοπούλου, 2012). Στη βιβλιογραφία γίνονται πολλές αναφορές για την από κοινού φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν τρεις βασικές τάσεις που καταγράφονται: η ένταξη, η ενσωμάτωση και η συμπερίληψη/συνεκπαίδευση. Έρευνες έχουν δείξει ότι συχνά οι έννοιες αυτές συγχέονται μεταξύ τους, αφού παρουσιάζονται ως συνώνυμες ή ταυτόσημες, ενώ στην πραγματικότητα έχουν σημαντικές εννοιολογικές και σημασιολογικές διαφορές (Παπαστεργίου, 2017· Τσιμπιδάκη, 2019).

Αρχικά, ο όρος «ενσωμάτωση» αφορά στη φυσική τοποθέτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό σχολείο, το οποίο φαίνεται να είναι ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον σε σχέση με ένα ειδικό σχολείο. Οι ορισμοί που έχουν καταγραφεί για τη συγκεκριμένη έννοια δείχνουν ότι έχουν γίνει προσπάθειες για να αναλυθεί εις βάθος και να αποδοθεί με πληρότητα το περιεχόμενο της. Ο Κόμπος (1992) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση υφίσταται στη γενική τάξη με την αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο της κοινωνικής τους ανάπτυξης. Ακόμη, οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις δυνατότητες που έχουν, ενώ όταν χρειαστούν βοήθεια τότε αυτή παρέχεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και όχι από κάποιον ειδικό παιδαγωγό. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Τσιναρέλης (1993) αναφέρει ότι η ενσωμάτωση εστιάζει στην αλληλεπίδραση του ατόμου ή της ομάδας, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κοινωνιοδυναμικών σχέσεων, που συμβάλλουν στην πλήρη απορρόφηση του, ενώ παράλληλα δεν αλλοιώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του.

Η Τζουριάδου (1995) αναφέρει πως ο όρος αυτός επιδιώκει να εξαλείψει την περιθωριοποίηση και την απομόνωση της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η Πολυχρονοπούλου (1993) δηλώνει ότι μέσω της διαδικασίας αυτής τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν, αναπτύσσοντας τις ικανότητες, τις δυνατότητες και την προσωπικότητά τους, με την παροχή εστιασμένης παιδαγωγικής υποστήριξης που βασίζεται στην κοινή διαβίωση και τη συνεργασία των μαθητών, με απώτερο στόχο την εκπλήρωση του ρόλου τους στην κοινωνία με το μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας (Πολυχρονοπούλου, 2010). Η Γενά (1998) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση στοχεύει στη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες που μοιάζουν με αυτές των συνομηλίκων τους. Παράλληλα, ο Κυπριωτάκης (2001) αναφέρεται επίσης στην αλληλεπίδραση των ατόμων, αλλά και στις προσπάθειες για κατάργηση της απομόνωσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, η οποία οφείλει να αρχίζει από την οικογένεια, να συνεχίζεται στο σχολείο και να ολοκληρώνεται στην κοινωνία.

Η Πολυχρονοπούλου (2012) εστιάζει στην αρχή της ενσωμάτωσης, η οποία αναφέρεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών που πρέπει να αντιμετωπίζονται εντός ενός πλαισίου ισότητας ευκαιριών και κατάργησης διακρίσεων. Μέσω αυτής τα άτομα αναπτύσσουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας χωρίς διαχωριστικές γραμμές, όπου όλοι αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι πολίτες με ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Στο χώρο της

εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση συνιστά τον κύριο παράγοντα πρόσβασης των ατόμων σε όλες τις δραστηριότητες και τους χώρους της κοινωνικής ζωής.

Μάλιστα, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικά είδη ενσωμάτωσης, όπως είναι η χωροταξική, η κοινωνική, η διδακτική και η αντίστροφη. Πιο συγκεκριμένα, η *χωροταξική ενσωμάτωση* αναφέρεται στην απλή παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η *κοινωνική ενσωμάτωση* εστιάζει στις δραστηριότητες εκείνες που συμβάλλουν στην επικοινωνία όλων των μαθητών/τριών μεταξύ τους (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), μια επικοινωνία που αν και προσφέρει στο παιδί κοινωνική αποδοχή, ωστόσο δεν του δίνεται η δυνατότητα για την ανάπτυξη του νοητικού του επιπέδου. Η *διδακτική ενσωμάτωση* υποστηρίζει την εκπαίδευση του παιδιού μέσα στη γενική τάξη, αφού συμμετέχει στην ίδια εκπαιδευτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Τέλος, υπάρχει η *αντίστροφη ενσωμάτωση*, η οποία αναφέρεται στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που επισκέπτονται τα τμήματα ένταξης του σχολείου τους ή τις ειδικές τάξεις και μαθαίνουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Ως προς το σημασιολογικό περιεχόμενο της έννοιας, ο Τριανταφυλλίδης στο λεξικό του αναφέρει ότι η ενσωμάτωση αναφέρεται στην ένωση, σύνδεση και συνένωση ενός πράγματος με ένα άλλο ή στην τοποθέτηση/ένταξη του μέσα σε άλλα με τέτοιο τρόπο ώστε να συνιστά ένα ενιαίο σύνολο, χάνοντας την αυτοτέλεια του. Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση φαίνεται να επιφέρει αλλοίωση των χαρακτηριστικών του ατόμου και την αφομοίωση του από το ευρύτερο σύνολο. Η αλληλεπίδραση του με τα μέλη της ομάδας μπορεί να δημιουργεί σχέσεις που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του, ωστόσο εξομοιώνεται με αυτή, υπερτερεί η κυρίαρχη ομάδα, το άτομο αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της και κατ' επέκταση αρχίζει να χάνει τα δικά του χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητα του. Έτσι, σε ένα γενικό σχολείο, όπου υπερτερούν τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα (κυρίαρχη ομάδα), τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συνιστούν μια μικρότερη ομάδα η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες του συνόλου, αντί να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές τους ανάγκες και γι' αυτό το λόγο υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση αφορά μόνο στην φυσική παρουσία των ατόμων στο χώρο (Σούλης, 2002· Πατσίδου, 2010· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· 2000· 2011).

Η δεύτερη τάση που επικρατεί στην Ε.Α.Ε. είναι η «ένταξη», η οποία φαίνεται συχνά να συγχέεται με την ενσωμάτωση. Οι δύο αυτοί όροι φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαίδευση χωρίς διάκριση, ωστόσο διαφέρουν αρκετά στο περιεχόμενό τους. Η ένταξη ως όρος εστιάζει σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που προωθεί διαφορετική κοινωνική

οργάνωση, ενώ η ενσωμάτωση μπορεί να θεωρηθεί μια μονόδρομη διαδικασία προσαρμογής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο περιβάλλον των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων. Ακόμη, έρευνες δείχνουν ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλουτίζονται με στόχο μια ολοκλήρωση του ατόμου σε ποικίλα επίπεδα, σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, όπου τα αρχικά του χαρακτηριστικά εξαλείφονται αφού αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Ως προς το σημασιολογικό του περιεχόμενο ο όρος ένταξη αναφέρεται στην τοποθέτηση κάποιου πράγματος ή ατόμου, μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο έχοντας μια σειρά-τάξη. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, οι οποίοι εστιάζουν σε διαφορετικά στοιχεία. Ο Κόμπος (1992) αναφερόμενος στην ένταξη υποστηρίζει ότι αυτή εστιάζει στην εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στις τάξεις του γενικού σχολείου, αλλά και στη συμμετοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπου τους παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Ο Τσιναρέλης (1993) σημειώνει ότι με την τοποθέτηση των συγκεκριμένων παιδιών στο σχολείο αυτά αποκτούν ρόλους ως μέλη της ομάδας έχοντας όμως διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Η Florian (1998) επισημαίνει ότι με την ένταξη το κάθε παιδί συνιστά λειτουργικό μέλος της ομάδας και συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο. Μάλιστα, επικεντρώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και υποστηρίζει ότι θα πρέπει αυτό να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να αποφεύγεται ο διαχωρισμός των μαθητών στο σύνολο.

Επιπρόσθετα, ο Odom (2002) τονίζει ότι κατά την ένταξη το περιβάλλον της τάξης αναδιαμορφώνεται διαρκώς κυρίως ως προς την ποιότητα των πρακτικών που παρέχονται, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στις ικανότητες του παιδιού με απώτερο στόχο να υπάρξει μια αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών και παροχή κινήτρων για την δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως υποστηρίζει ο Σούλης (2002), η ένταξη δεν συνιστά μια απλή τοποθέτηση του ατόμου στην κυρίαρχη ομάδα, αλλά το άτομο αλληλεπιδρά με το ευρύτερο σύνολο διατηρώντας τα ατομικά του χαρακτηριστικά που το καταστύουν μοναδικό και αξιοποιώντας τα σε μια προσπάθεια αυτοβελτίωσης του. Η ένταξη γι' αυτόν ισοδυναμεί με τη συμβίωση και τη συνδημιουργία, αφού εστιάζει στην ουσιαστική συνύπαρξη δηλαδή «ο ένας μαζί με τον άλλον». Στο σχολικό περιβάλλον η ένταξη αξιοποιείται ως μια παιδαγωγική αρχή που ενδιαφέρεται για τη δημιουργία μιας κοινωνίας αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών,

αποδεχόμενοι την αυθεντικότητα και τη μοναδικότητα του καθενός με λιγότερες διακρίσεις και ισότιμη συμμετοχή στα τεκταινόμενα. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) η ένταξη ορίζεται ως *«η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και η ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου»*.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ένταξη ως όρος δεν συνιστά στόχο, αλλά το μέσο εκείνο για να πραγματοποιηθούν αλλαγές στα κοινωνικά δεδομένα και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Μάλιστα, κατά την ένταξη δεν επωφελούνται μόνο τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά αντιθέτως τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα μαθαίνουν να ενστερνίζονται αντιλήψεις και αξίες, όπως ο σεβασμός και η αλληλεγγύη, που αποτελούν συστατικά στοιχεία για την αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων (Σούλης, 2002· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018). Στο πλαίσιο αυτό για την ένταξη στο χώρο της εκπαίδευσης λαμβάνονται κάποια βασικά μέτρα για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της, όπως είναι η εξάλειψη των υλικών εμποδίων για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο σχολείο, η κατάλληλη επιμόρφωση και διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ζητήματα, αλλά και η ευαισθητοποίηση του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Μετά την ενσωμάτωση και την ένταξη, η σύγχρονη τάση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο είναι η έννοια της συνεκπαίδευσης/συμπερίληψης. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα κοινό σχολικό περιβάλλον χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η σωματική και νοητική κατάσταση του ατόμου, αλλά αντιθέτως ενισχύεται μια εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, δηλαδή *«ένα Σχολείο για Όλους»*, στο οποίο αξιοποιούνται οι δυνατότητες των ατόμων, ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και αποδέχονται τη διαφορετικότητα του καθενός. Η συνεκπαίδευση εστιάζει στη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία του μεγαλύτερου μέρους των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα στις κοινές τάξεις του γενικού σχολείου παρέχοντας της ειδική παιδαγωγική υποστήριξη όπου χρειάζεται με ειδικούς παιδαγωγούς ή τη βοήθεια της διεπιστημονικής ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007· Λιοδάκης, 2014· Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018).

Η συνεκπαίδευση συνιστά μια διαδικασία, η οποία απαιτεί την αλλαγή της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των ατόμων στα τεκταινόμενα του σχολείου με απώτερο στόχο την ύπαρξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Κάτι τέτοιο, όπως γίνεται

αντιληπτό, για να συμβεί θα πρέπει να αλλάξουν ριζικά στοιχεία από το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού καλούνται να υλοποιηθούν μεταρρυθμιστικές πολιτικές προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες του σχολείου θα πρέπει να απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών της τάξης και γι' αυτό το λόγο καλείται να αναπροσαρμοστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να προαχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Το σχολείο καλείται να προσφέρει κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές και να καλύψει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες χωρίς να προσδιορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους, όπου θα υποδέχεται κάθε παιδί ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις ικανότητες του και θα επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του (Σούλης, 2008· 2013· Στασινός, 2016).

Επομένως, η βασική επιδίωξη μέσω της συνεκπαίδευσης είναι η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως των ικανοτήτων, της εθνικότητας, της γεωγραφικής προσέλευσης, της γλώσσας, της σωματικής ή νοητικής κατάστασης, ή οποιασδήποτε άλλης παραμέτρου που θα μπορούσε να περιθωριοποιήσει τα άτομα. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι για τη μαθησιακή πορεία του μαθητή δεν είναι υπεύθυνος ο ίδιος ο μαθητής, αλλά παράγοντες όπως το ίδιο το σχολείο, οι τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται, οι αδυναμίες και αστοχίες του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά. (Sharma, Loreman & Forlin, 2012· Παπαστεργίου, 2017).

Στην ενότητα που ακολουθεί θα αναλυθεί περαιτέρω η έννοια της συνεκπαίδευσης ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται η σημαντικότερη σύγχρονη τάση της Ε.Α.Ε.

2.3.1. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης – Ένα σχολείο για όλους

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ή αλλιώς συμπερίληψης ή συνεκπαίδευσης) άρχισε να κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του '90 ως μια νέα φιλοσοφία που ενδιαφέρεται για την ισότιμη αντιμετώπιση και συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην κοινωνία. Έκτοτε η φιλοσοφία αυτή άρχισε να επεκτείνεται σε πολλά μέρη του κόσμου καθιστώντας την μια από τις σημαντικότερες έννοιες που σχετίζονται με την Ε.Α.Ε. Στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας το 1994 προωθήθηκε σε σημαντικό βαθμό η πολιτική της συμπερίληψης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων σε μια «Εκπαίδευση για όλους». Οι σύνεδροι επεσήμαναν ότι είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού να έχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση του και για το

λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα χρησιμοποιεί αναλυτικά προγράμματα, τα οποία θα σέβονται τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Μάλιστα, κάθε κυβέρνηση θα πρέπει να θεσπίσει νόμους για το εκπαιδευτικό της σύστημα που θα βασίζονται στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με απώτερο στόχο να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στις σχολικές δραστηριότητες. Κυρίαρχα στοιχεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνιστούν η αποδοχή της διαφορετικότητας και η κατάργηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού μεταξύ των ατόμων (UNESCO, 1994· 1996· 2008· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Σούλης, 2008· Μιχαηλίδης, 2009· Στασινός, 2016· Τσιμπιδάκη, 2020α).

Στη σύγχρονη εποχή η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που υπάρχουν στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να μπορέσει να υποδεχθεί όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Πρόκειται για μια φιλοσοφία, η οποία στηρίζεται σε ένα σύστημα αξιών που αποδέχεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα των ατόμων που μπορεί να είναι αποτέλεσμα του φύλου, της γλώσσας, της εθνικότητας, του κοινωνικού υποβάθρου ή κάποιας αναπηρίας. Στη βιβλιογραφία αρκετές έρευνες εστιάζουν στο γεγονός ότι λανθασμένα υπάρχει η αντίληψη πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μόνο τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Αντιθέτως, αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, η οποία λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα όλων των εμπλεκόμενων μελών στο σχολείο και επιδιώκει να εισακουστούν όλες οι απόψεις των ατόμων, διότι μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να ενισχυθεί τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και να διαχειριστούν οποιαδήποτε ζητήματα προκύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ατομικά προβλήματα των συγκεκριμένων ατόμων, αλλά ως προβλήματα που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του εκάστοτε σχολείου. Επομένως, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναζητούνται λύσεις για τα προβλήματα που προκύπτουν, έτσι ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει και να προσαρμοστεί το σχολείο στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών (Mittler, 2000· Slee, 2001· Ainscow, 2005· Acedo, Ferrer & Pamies, 2009· Nilsen, 2018· Πουλπούλογλου, 2019).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πρώτοι ορισμοί που διατυπώθηκαν για τη συμπερίληψη εστίαζαν στην αποδοχή της διαφοράς και στα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο στο πλαίσιο μιας προσπάθειας για ισότιμη συμμετοχή στα σχολικά ζητήματα με την παροχή συμπληρωματικών υπηρεσιών υποστήριξης. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι ο εκάστοτε

ορισμός που διατυπώνεται τις περισσότερες φορές αντανακλά την κουλτούρα που επικρατεί για την αναπηρία (Mitchell, 2015· Mrunalini & Vijayan, 2014· Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018). Σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996) η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία, μέσα από την οποία το σχολείο καλείται να αναμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα και να αναδιοργανώσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αναλογίες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μάλιστα, ο Ainscow (1997) αναφέρεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν με τη φοίτηση τους στο γενικό σχολείο αν αυτό διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Για τους Brown και Shearer (2004) η συμπερίληψη αποτελεί ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης, τον οποίο καλείται να ενστερνιστεί το σχολείο τόσο στη λειτουργία, όσο και στην οργάνωση του προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εξελιχθούν μαθησιακά, κοινωνικά και προσωπικά.

Επιπρόσθετα, η UNESCO (2009) αναφέρει ότι τα σχολεία που προωθούν και εφαρμόζουν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υιοθετούν την αρχή ότι *«όλα τα παιδιά μιας κοινότητας πρέπει να μαθαίνουν μαζί, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους»*. Έτσι, αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των ατόμων και υιοθετούν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και ρυθμό διδασκαλίας παρέχοντας μια ποιοτική εκπαίδευση η οποία διαχειρίζεται κατάλληλα τους πόρους που διαθέτει και εκπονεί σχέδια συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν πρωτοβουλίες που φαίνεται να καθορίζουν τους άξονες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως είναι η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» και η Ατζέντα για την Παγκόσμια Εκπαίδευση 2030 (European Commission, 2010· United Nations, 2015· Πουλπούλογλου, 2019).

Στην προσπάθεια αυτή κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν τα σχολεία που καλούνται να υιοθετήσουν μια νέα φιλοσοφία, αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, και να προσανατολιστούν σε μια «Εκπαίδευση για όλους». Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την αντίληψη τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα μαθησιακά περιβάλλοντα οφείλουν να προβούν σε ριζικές αλλαγές ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα μέσα, με απώτερο στόχο να καταφέρουν να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των μαθητών/τριών. Ένα τέτοιο σχολείο επιδιώκει να περιορίσει ή ακόμη και να καταργήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα δεν αντιμετωπίζει ως προβλήματα τις διαφορές των ατόμων (π.χ. γλωσσικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, κ.ά.), αλλά αντιθέτως τις αξιοποιεί ως ευκαιρίες για να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων

ευκαιριών και δικαιωμάτων, όπου θα επανεξετάζονται οι αξίες και οι στόχοι της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα θα σχεδιαστούν νέα αναλυτικά προγράμματα στο πλαίσιο μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Lindsay, 2004· UNESCO, 2005· Acedo, Ferrer & Pamies, 2009).

Η μετάβαση σε ένα σχολείο για όλους, δεν συνιστά απλά μια αλλαγή σε τεχνικό ή οργανωτικό επίπεδο, αλλά αποτελεί ένα κίνημα με σαφή κατεύθυνση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, θα πρέπει να αλλάξει η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, να υπάρχουν περισσότεροι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή και ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό (π.χ. λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.ά.) στις σχολικές μονάδες, να είναι διαμορφωμένες οι αίθουσες με κατάλληλο εξοπλισμό για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών, αλλά και να υπάρχει εύκολη πρόσβαση για όλους στα σχολικά κτήρια. Η δημιουργία ενός τέτοιου σχολείου προϋποθέτει την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων που βασίζονται σε τέσσερις θεμελιώδεις αξίες: α) το σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών, που μπορεί να αποτελέσει και πηγή πληροφοριών για την ενίσχυση της μάθησης, β) την υποστήριξη όλων των μαθητών/τριών, γ) τη συνεργασία με άλλους (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, επαγγελματίες εκπαίδευσης, κ.ά.) και δ) την προσωπική επαγγελματική εξέλιξη (UNESCO, 2001· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012· Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018· Τσιμπιδάκη, 2019· 2020α).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Norwich (2000), υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αρχικά, κάθε μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συνιστά αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης και πρέπει να αισθάνεται ότι το σύνολο της σχολικής κοινότητας αποδέχεται και σέβεται την προσωπικότητα του. Ακόμη, θα πρέπει να υπάρχει μια θετική προσέγγιση που θα συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής του στα σχολικά ζητήματα και θα περιορίσει στο μέγιστο δυνατό την απομόνωση του. Τέλος, όλοι οι μαθητές/τριες (με ή χωρίς αναπηρίες) θα έχουν δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, και για το λόγο αυτό το σχολείο καλείται να προετοιμαστεί κατάλληλα για να υποδεχθεί τη διαφορετικότητα του καθενός.

Σύμφωνα με τον Σούλη (2013), υπάρχουν ορισμένα βασικά αξιώματα που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και είναι τα εξής:

- Πρόκειται για μια διαδικασία που αλλάζει διαρκώς και συστηματικά στοχεύοντας στην αναθεώρηση της κυρίαρχης κοινωνικής ιδεολογίας, κυρίως, αναφορικά με το

περιεχόμενο διαφόρων εννοιών, όπως η ικανότητα, η επιτυχία και η αποτυχία (Whitty, 2002).

- Ενστερνίζεται ορισμένες θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές, όπως είναι η ισότητα στη συμμετοχή, ο σεβασμός στην πολυμορφία, η αποδοχή της ποικιλομορφίας κ.ά., με αποτέλεσμα να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την εξάλειψη των στερεότυπων.
- Στοχεύει στο να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες των μαθητών, όπως είναι εκείνοι που ανήκουν σε ομάδα κινδύνου για σχολική αποτυχία, εκείνοι που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εκείνους χωρίς (Fisher, 2007).
- Στην πραγματικότητα είναι μια νέα μέθοδος που επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να επιτύχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό αναπτύσσοντας τις ικανότητες τους. Είναι μια συνεχής διαδικασία, στοιχεία (π.χ. η εκπαιδευτική διαδικασία, οι διδακτικές στρατηγικές, κ.ά.), της οποίας υπόκεινται σε μεταβολές και αναθεωρήσεις προκειμένου να μπορέσουν να επιτευχθούν οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης (Carrington & Robinson, 2004).
- Ενδιαφέρεται τόσο για το παρόν των μαθητών, όσο και για το μέλλον τους, αφού θέτει υψηλούς στόχους στο σχολείο, με απώτερο στόχο να είναι προετοιμασμένοι ως ενήλικοι πολίτες να συμμετέχουν υπεύθυνα και ισότιμα στην κοινωνία.
- Τέλος, συνιστά ένα όραμα που μπορεί να υλοποιηθεί μόνο με τη συνύπαρξη και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών και φορέων της εκπαίδευσης (Warren & Alston, 2004).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο προσφέρει ποικίλα οφέλη σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Σε γνωστικό επίπεδο, οι πρακτικές της συνεκπαίδευσης συμβάλλουν υποστηρικτικά στη μάθηση των μαθητών, αφού μπορούν πιο εύκολα να κατανοήσουν τη νέα γνώση. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να ταυτίζονται με τα κοινωνικά πρότυπα των συνομηλίκων τους σε σχέση με τη συμπεριφορά τους, τον τρόπο που εργάζονται και αλληλεπιδρούν, αλλά και τις γνώσεις τους. Αν βρίσκονταν σε κάποιο ειδικό σχολείο, κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εφικτό, αφού δεν θα μπορούσαν να γνωρίζουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Σε συναισθηματικό

επίπεδο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους φαίνεται να ενισχύουν τον αυτοσεβασμό τους και την αυτοεκτίμηση τους, αφού αισθάνονται ως ξεχωριστές προσωπικότητες που ανήκουν όμως σε ένα ευρύτερο σύνολο. Αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα και δημιουργούν δυνατές διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες (Σούλης, 2002· Berg, 2004· Shaffner & Buswell, 2004· Anderson, et al., 2007· Sileo & Garderer, 2010· Koegel, et al., 2012· Mavropalias, 2019).

Από την άλλη, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά επωφελούνται από τη συνύπαρξή τους με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη κατανόηση ως προς τη διαφορετικότητα των ατόμων, αποδέχονται και σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και ενδιαφέρονται γι' αυτούς πραγματικά. Αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μεθόδους και πρακτικές αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, φαίνεται να επωφελούνται από τις πρακτικές της συμπερίληψης, μιας και μέσα από την επανάληψη και τις βιωματικές μεθόδους έχουν τη δυνατότητα να εμπεδώσουν καλύτερα τη γνώση. Παράλληλα, σημαντικά οφέλη φαίνεται να παρουσιάζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, αναπροσαρμόζουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και την εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος των μαθητών και αναγνωρίζουν τις δυνατότητες όλων των μαθητών (Hines, 2001· Anderson, et al., 2007· Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007· Πατσίδου, 2010).

Σε γενικές γραμμές, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία θα πρέπει να υπάρξουν ριζικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσής τους. Η διαδικασία αυτή προσφέρει ένα δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα που σχετίζεται με το προσωπικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αν και υπάρχουν αρκετά προβλήματα και δυσκολίες ακόμη για την υλοποίηση της, τουλάχιστον στην Ελλάδα, ωστόσο θεωρείται μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και την αποδοχή τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση των προσπαθειών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία, μιας και οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο προβάλλουν τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να έχουν όλα τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτήν (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007· Πουλπούλογλου, 2019· Τσιμπιδάκη, 2020α).

2.4. Μορφές και κατηγοριοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Με τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» νοούνται κάποιες σοβαρές δυσκολίες, που εμφανίζουν τα άτομα εκείνα σε ολόκληρη τη ζωή τους ή σε μια συγκεκριμένη περίοδο αυτής, λόγω ορισμένων σωματικών, νοητικών, ψυχικών, ή/και γνωστικών δυσλειτουργιών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει πλήρης απόδοση του όρου, μιας και πρόκειται για μια έννοια, η οποία εμπερικλείει μέσα της άτομα με ποικίλες δυνατότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το 1975 στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, όσον αφορά στο περιεχόμενο του όρου επισημάνθηκε ότι ως άτομο με ειδικές ανάγκες θεωρείται *«κάθε άτομο που αδυνατεί να ανταποκριθεί από μόνο του, μερικώς ή ολικώς, στις ανάγκες μιας συνηθισμένης ατομικής ή και κοινωνικής ζωής, και που η αδυναμία του οφείλεται σε μειονεξία η οποία εμφανίζεται με τη γέννηση του ή μεταγενέστερα και που αφορά τις σωματικές ή διανοητικές του ικανότητες»*. Ταυτόχρονα, το Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ., σύμφωνα με την απόφαση 93/136/ΕΟΚ, αναφέρει ότι ο όρος αυτός *«περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο»* (Τσιμπιδάκη, 2013· 2019· 2020β).

Στη βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ανομοιογενείς περιπτώσεις, οι οποίες εμφανίζουν συνήθως κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ελλείμματα στη νοητική ανάπτυξη, αισθητηριακές ή φυσικές ελλείψεις, διαταραχές λόγου ή ελλειμματικής προσοχής, ή συννοσηρότητα διαταραχών και χρήζουν βοήθειας και υποστήριξης προκειμένου να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κυριότερες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρατηρούνται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η νοητική υστέρηση, οι αισθητηριακές ανεπάρκειες, τα κινητικά προβλήματα, η προβληματική συμπεριφορά, οι χρόνιες παθήσεις, η φυσική ανεπάρκεια, οι συναισθηματικές διαταραχές, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι διαταραχές λόγου και επικοινωνίας, η ΔΕΠ-Υ, ο αυτισμός, οι πολλαπλές διαταραχές, κ.ά. (Lundqvist, 2016· Στασινός, 2016).

Οι σημαντικότερες κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των αναπηριών που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι οι εξής (Heward, 2011· Kirk, et al., 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012· Στασινός, 2016· Τσιμπιδάκη, 2019· 2020β):

1. **Νοητικές διαφορές.** Στην κατηγορία αυτή ανήκουν από τη μια τα άτομα που παρουσιάζουν βραδύτερους ρυθμούς κατά τη μάθηση τους και από την άλλη τα άτομα

που έχουν ιδιαίτερα υψηλές νοητικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση ανήκουν τα άτομα που εμφανίζουν νοητική υστέρηση (ή αλλιώς ανωριμότητα ή αναπηρία), δηλαδή σε κάποια περίοδο της ανάπτυξης τους χαρακτηρίζονται από νοητική ικανότητα η οποία βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής. Σύμφωνα με το DSM-IV-TR της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2000), τέσσερα είναι τα επίπεδα νοητικής υστέρησης: α) η ελαφριά/ήπια μορφή, β) η μέτρια, γ) η βαριά και δ) η βαθιά ή πολύ βαριά νοητική υστέρηση. Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά ή ταλαντούχα και παρουσιάζουν επίκτητες διανοητικές ικανότητες και ειδικές δεξιότητες, οι οποίες είναι τόσο υψηλές που απαιτούν εξειδικευμένα προγράμματα προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους. Τα χαρισματικά άτομα μιλάνε και διαβάζουν πολύ νωρίς στη ζωή τους, μαθαίνουν με γρήγορο ρυθμό, έχουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, θέτουν πολύπλοκα ερωτήματα, έχουν ανεπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, χρησιμοποιούν ποικιλία στη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, επιδιώκουν την απομόνωση, εμφανίζουν εξαιρετικές επιδόσεις, έχουν τρομερή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα, εμφανίζουν εξαιρετική μαθησιακή συμπεριφορά και χρειάζονται χρόνο για αυτοσυγκέντρωση. Διακρίνονται για τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες (IQ=148-180), έχουν εξαιρετική κριτική και δημιουργική σκέψη, υψηλή ταχύτητα αντίληψης, επεξεργασίας και αιτιολόγησης πολύπλοκων ιδεών, ευκολία στην αφομοίωση πληροφοριών, διαθέτουν αρχηγικές ικανότητες και συναισθηματική σταθερότητα.

2. **Μαθησιακές δυσκολίες.** Οι μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) είναι μία έννοια που δεν μπορεί εύκολα να οριστεί, εφόσον καλύπτει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Lerner (2000) και Dockrell και McShane (2003) διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) τις γενικές ή διάχυτες μαθησιακές δυσκολίες και β) στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά στις γενικές Μ.Δ., αυτές σχετίζονται με αδυναμίες ή δυσλειτουργίες, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στις επιδόσεις του ατόμου τόσο στη σχολική, όσο και στην καθημερινή του ζωή. Από την άλλη, οι ειδικές Μ.Δ. αναφέρονται σε δυσκολίες που εστιάζουν σε έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία κ.ά., και δεν επηρεάζει αναγκαστικά και τις επιδόσεις του ατόμου σε άλλους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το DSM-IV (2000) οι βασικές κατηγορίες των ειδικών Μ.Δ. είναι η διαταραχή της ανάγνωσης, η διαταραχή των μαθηματικών, η διαταραχή της γραπτής έκφρασης και η μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Μία από τις σημαντικότερες και

πιο γνωστές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η *δυσλεξία*, η οποία αποτελεί μια νευροβιολογική και νευροαναπτυξιακή δυσκολία που ενέχει στοιχεία κληρονομικής προδιάθεσης και επιδρά στις γνωστικές διεργασίες του εγκεφάλου, οι οποίες σχετίζονται με την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Στις ειδικές Μ.Δ. φαίνεται να εντάσσεται σύμφωνα με το Ν. 3699/2008 και η *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)*, η οποία συνιστά μια από τις πιο συχνές και γνωστές διαταραχές που συναντώνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαταραχή που επιδρά σε ποικίλους τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου με αποτέλεσμα να προκαλεί σημαντικές δυσκολίες στο ίδιο το άτομο, αλλά και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι η απροσεξία, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, που δημιουργούν πολλά προβλήματα στο άτομο μιας και η συμπεριφορά του δεν αρμόζει στην ηλικία του με αποτέλεσμα να χάνει την αυτοσυγκέντρωση του, να μην μπορεί να ελέγξει τις παρορμήσεις του και να μην μπορεί να ακολουθήσει τους κανόνες συμπεριφοράς (Barkley, 1990).

3. Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος - ΔΑΦ).

Οι ΔΑΦ σχετίζονται με σημαντικές δυσκολίες που εντοπίζονται στην ανάπτυξη των ατόμων, κυρίως, όσον αφορά στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και δεν συνιστούν εκφράσεις γενικευμένης καθυστέρησης. Οι διαταραχές μπορεί να εμφανίζονται από ήπιες έως σοβαρές, να σχετίζονται μόνο με έναν τομέα ανάπτυξης (π.χ. γλωσσική ανάπτυξη) ή περισσότερους (π.χ. ΔΑΦ μαζί με νοητική καθυστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες), να παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά να εκδηλώνονται με διαφορετικά συμπτώματα. Οι διαταραχές αυτές που παρουσιάζουν τα άτομα περιλαμβάνουν σημαντικές δυσκολίες στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και ειδικότερα δημιουργούν προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, την επικοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις, τη συμπεριφορά, τη δημιουργική φαντασία και την ευελιξία της σκέψης. Εμφανίζεται σε μικρή ηλικία, μέσα στα 3 πρώτα έτη της ζωής του ατόμου, αλλά μπορεί να επιβεβαιωθεί μετά την ολοκλήρωση των τριών χρόνων και διαρκεί για όλη του τη ζωή θέτοντας σημαντικές προκλήσεις. Οι προκλήσεις αυτές εντοπίζονται στις διαπροσωπικές του σχέσεις, τη συμπεριφορά του, την επικοινωνία του, την ομιλία του και την κοινωνικότητα του, ενώ μπορεί να προκληθεί από το συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (WHO, 2013· Guldberg, 2016· Hutchison, et al., 2016· Μαστρογιάννης & Ξανθοπούλου, 2016).

- 4. Συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές.** Οι συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες αποτελούν μία πολύπλευρη διαταραχή που δεν επηρεάζει μόνο την περιοχή του συναισθήματος. Τα κυριότερα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτές τις διαταραχές είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα και οι τάσεις αυτοτραυματισμού, ο φόβος και το άγχος που οδηγεί στην απομόνωση, οι εκρήξεις θυμού, η ανωριμότητα και οι μαθησιακές δυσκολίες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πολλά άτομα ενδέχεται να παρουσιάσουν, κάποια στιγμή στη ζωή τους, ένα από τα παραπάνω συμπτώματα, ωστόσο πρόβλημα συνιστά μόνο όταν είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας η εμφάνιση τους (NICHCY, 2010· Koglin & Petermann, 2011).
- 5. Αισθητηριακές διαφορές.** Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα άτομα που έχουν σοβαρές ανεπάρκειες στην όραση ή την ακοή. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση περιλαμβάνονται οι τυφλοί και οι αμβλύωπες με χαμηλή όραση. Τα άτομα που έχουν χάσει την όραση τους εξαιτίας κάποιας βλάβης του οπτικού οργάνου, δεν μπορούν να προσανατολιστούν σ' ένα άγνωστο περιβάλλον χωρίς κάποια εξωτερική υποστήριξη, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες-γνώσεις στηριζόμενοι στην αίσθηση της όρασης. Στα άτομα αυτά για την εκπαίδευσή τους χρησιμοποιείται για την ανάγνωση η γραφή Braille ή κάποια ακουστική μέθοδος (ηχογραφημένα βιβλία κ.ά.). Παράλληλα υπάρχουν και τα άτομα που έχουν υποστεί μερική τύφλωση και μπορούν να διαβάσουν ορισμένα κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία ή έχοντας ως βοήθημα κάποιες μεγεθυντικές συσκευές. Όσον αφορά στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή στις ανεπάρκειες ακοής, σε αυτήν ανήκουν οι κωφοί ή βαρήκοοι. Ειδικότερα, οι κωφοί μπορεί να είναι εκ γενετής που σημαίνει ότι γεννήθηκαν με ακουστική δυσλειτουργία, (παντελής απουσία ή ελάχιστη ακοή) και δεν έχουν μάθει να οργανώνουν το λόγο τους ή να έχουν επίκτητη κώφωση που σημαίνει ότι γεννήθηκαν με φυσιολογική ακοή και κάποια στιγμή έχασαν την ακοή τους λόγω κάποια ασθένειας ή ενός ατυχήματος, ωστόσο έχουν μάθει να μιλούν και να κατανοούν την ομιλία των άλλων. Τέλος, οι βαρήκοοι έχουν μειωμένη ακουστική αίσθηση, αλλά η δυσλειτουργία τους αυτή μπορεί να διορθωθεί με τη βοήθεια ενός ακουστικού.
- 6. Κινητικές/σωματικές αναπηρίες.** Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα άτομα που παρουσιάζουν σωματικές δυσκολίες και μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα αλληλεπίδρασης τους με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, αλλά και να τα εμποδίσουν να πραγματοποιήσουν διάφορους στόχους για την ανάπτυξη τους, που

μπορούν να υλοποιηθούν εύκολα από συνομηλίκους τους. Οι σωματικές αναπηρίες χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: την κινητική δυσλειτουργία εγκεφαλικής προέλευσης και την κινητική δυσλειτουργία ορθοπεδικής φύσεως. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με κινητικές αναπηρίες εμφανίζουν συνήθως κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η δυσκολία ενδιαφέροντος με αφηρημένες έννοιες, η έλλειψη διανοητικής περιέργειας, κ.ά. (Τσαμπαρλή & Τσιμπιδάκη, 2003).

- 7. Διαταραχές ομιλίας-λόγου.** Οι συγκεκριμένες διαταραχές αφορούν σε προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα και την ομιλία και ειδικότερα στη δυσκολία παραγωγής ήχων της ομιλίας (φωνολογική διαταραχή), σε δυσκολίες της φυσιολογικής ροής της ομιλίας (τραυλισμός) ή σε δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου (μικτή διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης-κατανόησης).
- 8. Πολλαπλές αναπηρίες.** Στη συγκεκριμένη κατηγορία τα άτομα έχουν συνδυασμό αναπηριών, όπως είναι για παράδειγμα τα άτομα με εγκεφαλική παράλυση και νοητική υστέρηση, τα άτομα που έχουν ταυτόχρονα προβλήματα ακοής και όρασης (τυφλόκωφα), κ.ά. Ο συνδυασμός των αναπηριών που παρουσιάζει το κάθε άτομο είναι διαφορετικό, γι' αυτό και δεν υπάρχει μια και μοναδική κατηγοριοποίηση στις πολλαπλές αναπηρίες.
- 9. Ψυχικές διαταραχές.** Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι διαταραχές που έχουν διαγνωστεί ως μια ψυχιατρική κατάσταση του ατόμου που χρήζει ιατρικής ή ψυχολογικής θεραπείας, αλλά και εκείνες που δεν έχουν κάποια διάγνωση της σοβαρότητας της κατάστασης, ωστόσο επιδρούν σημαντικά στην λειτουργική τους ικανότητα. Μάλιστα, οι δεύτερες μπορούν να είναι αποτέλεσμα κάποιου ξαφνικού και δυσάρεστου γεγονότος στη ζωή του ατόμου, κάποιο τραυματικό γεγονός, μιας στρεσογόνας κατάστασης που βιώνει και επιδρά αρνητικά στην ψυχική του ευεξία, την υγεία ή την ασφάλεια του.
- 10. Τα χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα.** Πρόκειται για παθήσεις που δεν μπορούν να θεραπευτούν άμεσα και χρήζουν συνεχής θεραπευτική αγωγή, παρακολούθησης και περίθαλψης, η οποία μπορεί να διαρκέσει για μεγάλα χρονικά διαστήματα, όπως είναι για παράδειγμα οι καρδιοπάθειες, η σκλήρυνση κατά πλάκας, ο νεανικός διαβήτης, ο ερυθματώδης λύκος, κ.ά. Τα άτομα αυτά ανήκουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού η ύπαρξη των συγκεκριμένων παθήσεων προκαλεί στα άτομα περιορισμούς στις ικανότητες και τις συμπεριφορές τους επιφέροντας μεταβολές στην κοινωνική τους λειτουργικότητα.

Στην Ελλάδα ο Ν. 3699/2008 που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μέσω του άρθρου 3 καθορίζει τους μαθητές που ανήκουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μαθητές που για ολόκληρη τη σχολική τους ζωή ή κάποια συγκεκριμένη περίοδο αυτής, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες λόγω σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών και επιδρούν αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές αυτοί ανήκουν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως και χρειάζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την μάθηση τους και συχνά ειδική υποστήριξη για την ανάπτυξη τους (Τσιμπιδάκη, 2020β).

2.5. Θεωρητικά μοντέλα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται τρία κύρια θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν τη λειτουργικότητα και την αναπηρία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) το ιατρικό-βιολογικό, β) το κοινωνικό-οικοσυστημικό και γ) το εκπαιδευτικό-πολιτισμικό μοντέλο.

Πιο συγκεκριμένα, το **ιατρικό-βιολογικό μοντέλο** αποτέλεσε το κυρίαρχο μοντέλο τη δεκαετία του '50 και υποστήριζε ότι η αναπηρία είναι «προσωπική τραγωδία» του ατόμου και συνιστά αποτέλεσμα μιας βλάβης ή διαταραχής σε κλινικό επίπεδο. Μελέτες αναφέρουν ότι τα αίτια της αναπηρίας σύμφωνα με το μοντέλο αυτό εντοπίζονται σε βιολογικές δομές και διεργασίες και η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα που χρήζει ιατρικής φροντίδας από ειδικούς επιστήμονες, αφού τα ελαττώματα που έχουν τα καθιστούν ανίκανα στο να δραστηριοποιηθούν, όπως οι υπόλοιποι άνθρωποι. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι αν η αναπηρία αυτή του ατόμου δεν θεραπευτεί, τότε παρατηρείται μεταβολή στη συμπεριφορά και την προσαρμογή του. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κάθε είδος αναπηρίας εκδηλώνεται με συγκεκριμένα συμπτώματα τα οποία καλούνται να διερευνηθούν μέσα από διαγνωστικές διαδικασίες. Από τη στιγμή που η αναπηρία θεωρείται ως ένα προσωπικό πρόβλημα του ατόμου, λόγω των βιολογικών παραγόντων εμφάνισης του, τότε τα άτομα είναι εκείνα που πρέπει να προσαρμοστούν στην κοινωνία και όχι αυτή. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι το άτομο συνιστά παθητικός δέκτης του προβλήματος του, η κοινωνία το περιθωριοποιεί και καλείται να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του στην υφιστάμενη κατάσταση της κοινωνίας στην οποία ζει (Oliver, 1996· Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Σούλης, 2013).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης με άωτερο στόχο την αποκατάσταση του προβλήματος από ειδικούς. Η ιατρική συνιστά την

μοναδική λύση στο πρόβλημα, καθώς υποστηρίζεται ότι μόνο αυτή μπορεί να συμβάλει στη διαχείριση του. Είναι μια προσέγγιση που εστιάζει στην ελαττωματολογία και το «οργανικό» έλλειμμα. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες λάμβανε υπόψη του την κατηγορία της αναπηρίας, δηλαδή τις ανεπάρκειες και τις δυσλειτουργίες που είχε το άτομο, χωρίς να ενδιαφέρεται για τα κίνητρα ή τις κλίσεις του με αποτέλεσμα να υφίσταται εκπαιδευτικός και κοινωνικός διαχωρισμός στο σχολείο. Η διαφορετικότητα του ατόμου αντιμετωπιζόταν ως κάτι παθολογικό και οι όροι που χρησιμοποιούνταν ενέτειναν τη σχολική αποτυχία των ατόμων. Σε γενικές γραμμές, υπήρχαν αλυσιδωτά προβλήματα και αδυναμία σχεδιασμού αποτελεσματικών πρακτικών για τους μαθητές με αποτέλεσμα να εντείνεται το πρόβλημα (Carrington, 1999· Κουτάντος, 2000· Σούλης, 2013).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 αναπτύχθηκε το δεύτερο μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας γνωστό ως **κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο**. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναλύει την αναπηρία μέσα στο κοινωνικό και περιβαλλοντικό της πλαίσιο, αφού θεωρεί ότι η αναπηρία προσδιορίζεται και διαμορφώνεται κοινωνικά. Πλέον, αντιμετωπίζεται έξω από το πλαίσιο της ιατρικής και της θεραπείας και συνιστά προϊόν κοινωνικής δραστηριότητας, μιας και υποστηρίζεται ότι είναι αποτέλεσμα μιας προβληματικής κατάστασης που δημιουργεί η κοινωνία και όχι κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του ατόμου. Επομένως, η αναπηρία αποτελεί ζήτημα κοινωνικών συνθηκών, πρακτικών, ιδεολογιών και πολιτικών, που απαιτεί κοινωνική δράση για την αντιμετώπιση της με τη συλλογική συμμετοχή των ανθρώπων που απαρτίζουν την κοινωνία στην οποία βιώνει το άτομο. Μάλιστα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αναπηρία σ' αυτήν την προσέγγιση συνιστά έναν περιορισμό που επιβάλλεται από την κοινωνία, με αποτέλεσμα να μην μπορεί το άτομο να συμμετέχει ενεργά στα κοινά (Ortland, 2006· Μαυροπούλου, 2007· Παναγιώτου, Τσιάνικα & Συμεωνίδου, 2012· Σούλης, 2013).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αναπηρία του ατόμου μπορεί να προσδιοριστεί ως ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο φαινόμενο, το οποίο επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά τόσο του ατόμου, όσο και περιβάλλοντος του. Με άλλα λόγια, η λειτουργικότητα ενός ατόμου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει και μπορεί να το βοηθήσει να εξελιχθεί ή να το παρεμποδίσει να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Για παράδειγμα ένα παιδί με αναπηρία που φοιτά σε ένα ειδικό σχολείο, δεν συναναστρέφεται με άτομα που δεν έχουν αναπηρία και επομένως αισθάνεται ότι απορρίπτεται από το κοινωνικό σύνολο. Αντιθέτως, αν φοιτά σε γενικό σχολείο και αλληλεπιδρά με όλα τα παιδιά στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τότε

αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα του. Τη δεκαετία του '90 το κοινωνικό μοντέλο είχε ως βασική του επιδίωξη την προάσπιση των συμφερόντων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων κοινωνικών δικαιωμάτων, αλλά και ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση τους. Τότε, άρχισε να κάνει και την εμφάνιση της και η φιλοσοφία του «ενός σχολείου για όλους», όπου θα μπορούσε να προσφέρει ίσες δυνατότητες σε όλους τους μαθητές (Dewsbury, et al., 2004· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012· Σούλης, 2013).

Το τρίτο μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας που εμφανίστηκε ήταν το **εκπαιδευτικό-πολιτισμικό μοντέλο**, το οποίο αντιμετωπίζει το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες ως δημιουργό και φορέα κουλτούρας. Η εκπαίδευση, ως ισχυρό μέσο κοινωνικοποίησης των ατόμων, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανατροπή των κοινωνικών δεδομένων και να βοηθήσει στη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας σχετικά με την αναπηρία. Έτσι, η εκπαιδευτική πρακτική θα πρέπει να συμβαδίζει με την κοινωνική πρακτική, η οποία αποδέχεται τη διαφορετικότητα των ατόμων. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής με αναπηρία νιώθει ισότιμο μέλος στο σχολείο, αφού αναγνωρίζεται η αξία του και επιδιώκεται η ικανοποίηση των πραγματικών του αναγκών, προκειμένου να δεχθεί την κατάλληλη υποστήριξη και να ενταχθεί στην κοινωνική-σχολική ομάδα. Η νέα φιλοσοφία που δομείται αποδέχεται τον/την κάθε μαθητή/τρια στο σχολικό περιβάλλον ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα ατομικά του χαρακτηριστικά (π.χ. σωματικά, διανοητικά, ψυχικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, φυλετικά, κ.ά). Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής αντιμετωπίζεται με απόλυτη ισοτιμία και σεβασμό, χωρίς να απαξιώνεται η προσωπικότητα του από την πλειονότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου και η λειτουργία του θεσμού «Σχολείο για Όλους» παίρνει μορφή. Η διαφορετικότητα συνιστά πηγή και αφορμή για μάθηση και γνώση, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να καταργηθούν οποιαδήποτε στερεότυπα και προκαταλήψεις υπάρχουν στη σχολική κοινότητα (Warzecha, 2003· WHO, 2011· Σούλης, 2013· Τσιμπιδάκη, 2020β).

2.6. Εκπαιδευτικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην ελληνική νομοθεσία (Ν. 3699/2008) γίνεται αντιληπτό ότι η ειδική αγωγή και εκπαίδευση παρέχεται, κυρίως, σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), σε ειδικά οργανωμένα και στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) στο γενικό σχολείο ή στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης/συνεκπαίδευσης εντός της

σχολικής τάξης του γενικού σχολείου. Πέρα από αυτές τις κύριες εκπαιδευτικές μονάδες, η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται σε παραρτήματα σχολικών μονάδων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, φυλακές, ιδρύματα και υπηρεσίες αποκατάστασης ψυχικής υγείας, ή ακόμη και σε κατ' οίκον εκπαίδευση για πολύ ειδικές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις βασικές εκπαιδευτικές μονάδες που προαναφέρθηκαν, τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι τα εξής (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008· Βλάχου, 2016· Τσιμπιδάκη, 2020γ):

1. Τμήματα Ένταξης σε γενικό σχολείο

Τα Τμήματα Ένταξης λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία και έχουν ως κύριο σκοπό να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με εξατομικευμένη διδασκαλία που παρέχεται σε ξεχωριστά τμήματα από τον ειδικό παιδαγωγό. Ανά διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός δέχεται έναν συγκεκριμένο και μικρό αριθμό μαθητών, οι οποίοι είτε βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ομάδα είτε αντιμετωπίζουν κοινές δυσκολίες και με τη υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος επιδιώκεται η στήριξη τους σε μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και η σύνδεση με το πρόγραμμα της γενικής τους τάξης. Συνήθως, στο Γ.Ε. φοιτούν μαθητές μετά από πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ, αφού δηλαδή προηγουμένως οι μαθητές έχουν παραπεμφθεί και λάβει την αντίστοιχη γνωμάτευση, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, αλλά έχοντας τη σύμφωνη γνώμη του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης και την υπεύθυνη δήλωση των γονέων του μαθητή.

2. Παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση

Η παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση παρέχεται σε μαθητές που έχουν γνωμάτευση από το ΚΕΣΥ και μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη από έναν ειδικό παιδαγωγό να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της γενικής τους τάξης σε καθημερινή βάση. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και ειδικός παιδαγωγός συνεργάζονται προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσει το περιεχόμενο του μαθήματος με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο ειδικός παιδαγωγός διαφοροποιεί το υλικό του μαθήματος, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Ακόμη, παράλληλη στήριξη μπορεί να παρασχεθεί και σε μαθητές/τριες με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει ειδικό σχολείο ή Γ.Ε.

3. Αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Στις μονάδες αυτές φοιτούν κυρίως μαθητές/τριες που δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν έχοντας ανάλογη στήριξη και παρουσία από ειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό (ΕΒΠ), το οποίο βοηθάει τους μαθητές ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που έχουν, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους. Σύμφωνα με το Ν.3699/2008 υπάρχουν νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, αλλά και τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν εντός των προαναφερθέντων νηπιαγωγείων μέχρι το 7^ο έτος της ηλικίας των μαθητών, καθώς και δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν μέχρι το 14^ο έτος ή το 15^ο έτος, αν εισηγηθεί το αρμόδιο ΚΕΣΥ. Ακόμη, υπάρχουν ειδικά γυμνάσια και λύκεια, όπου σχεδιάζονται και υλοποιούνται προγράμματα που στόχο έχουν την προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε δεξιότητες και ικανότητες χρήσιμες για την ενήλικη ζωής τους, αλλά και την ενίσχυση της αυτονομίας τους.

4. Σχολεία ή παραρτήματα σχολικών μονάδων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, φυλακές, ιδρύματα και υπηρεσίες αποκατάστασης ψυχικής υγείας

Σε αυτά φοιτούν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που βρίσκονται σε κάποιο στάδιο αποκατάστασης. Μάλιστα, είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, ως εκπαιδευτικές δομές ειδικής αγωγής, όπου πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου για την εκπαίδευση των παιδιών σχολικής ηλικίας.

5. Κατ' οίκον διδασκαλία

Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης συνήθως, αφορά περισσότερο σε μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν σοβαρά χρόνια προβλήματα υγείας και δεν τους επιτρέπεται η μετακίνηση και η φοίτηση τους με φυσική παρουσία σε σχολείο. Η έγκριση της ορίζεται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας, και η εκπαίδευση πραγματοποιείται από το προσωπικό των ΚΕΣΥ ή κάποιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Μάλιστα, επιλέγεται το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο μαθητής σύμφωνα με τη γνωμάτευση της αντίστοιχης ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή υγειονομικής επιτροπής που έχει εκδώσει, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το σύστημα της τηλεεκπαίδευσης, όπου αυτό είναι απαραίτητο.

2.6.1. Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες δεν συνιστά μια εύκολη διαδικασία, καθώς αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες που χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης. Μία από τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας της ειδικής αγωγής είναι ότι «δεν υπάρχει μη εκπαιδεύσιμο παιδί» και γι' αυτό το λόγο υποστηρίζεται ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο βαθμό που τα ίδια μπορούν. Μάλιστα, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών μπορεί να εστιάζει τόσο σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο, όσο και σε ψυχοκοινωνικό ή/και συμπεριφορικό επίπεδο. Εν πάση περιπτώσει για να υπάρξει η κατάλληλη αντιμετώπιση του εκάστοτε μαθητή θα πρέπει προηγουμένως να έχει πραγματοποιηθεί αξιολόγηση, προκειμένου να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα του σημεία και να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα, τα οποία και θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων στηρίζεται στο συνολικό ατομικό προφίλ του μαθητή που συμπεριλαμβάνει το επίπεδο του νοητικού ελλείμματος και της προσαρμοστικής του συμπεριφοράς, καθώς και το εύρος των δυνατοτήτων του στους διάφορους τομείς (Πολυχρονοπούλου, 2012· Στασινός, 2016· Τσιμπιδάκη, 2013· 2020δ).

Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης των μαθητών/τριων με αναπηρίες είναι η συμπερίληψη τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όταν αυτό μπορεί να επιτευχθεί προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων σε μια σχολική τάξη, δίνει τη δυνατότητα για την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου μάθησης και σκέψης, και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος για πειραματισμό. Η συμπερίληψη αυτή, όπως είναι λογικό, επιφέρει κάποιες σημαντικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αφού προωθούνται στρατηγικές διδασκαλίας και εκπαίδευσης που θα είναι αποτελεσματικές για τη μάθηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Η ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και υποστηρικτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν στο να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν τους ορίζοντες τους και εξελίσσουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν. Με αυτόν τον τρόπο μαθητές που παλαιότερα ήταν στο «περιθώριο», πλέον μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να ακουστεί η φωνή τους, βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond,

2009· Florian, 2015· Messiou & Ainscow, 2015· Messiou & Hope, 2015· Carolan & Guinn, 2017· Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017· Πουλπούλογλου, 2019).

Για να είναι επιτυχημένη μια εκπαιδευτική παρέμβαση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες θα πρέπει να επιδιώκεται η ψυχοκινητική ανάπτυξη του μαθητή, στη γλωσσική του ανάπτυξη, στην καλύτερη αυτοεξυπηρέτηση του, στη στοιχειώδη κοινωνική του προσαρμογή, αλλά και στη συμμετοχή του στην αγορά εργασίας. Ακόμη, τα προγράμματα οφείλουν να εστιάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, στα ενδιαφέροντα του και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του. Όλα αυτά θα πρέπει να επιτυγχάνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνεται το άγχος στο μαθητή και να αισθάνεται ότι μπορεί να τα καταφέρει. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι η συνεργατική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων, ο ατομικός σχεδιασμός και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2012· Στασινός, 2016· Τσιμπιδάκη, 2020δ).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στη γενική τάξη, σε ειδικά τμήματα που υπάρχουν μέσα στα γενικά σχολεία (π.χ. τα τμήματα ένταξης), σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, όπως τα ΣΜΕΑΕ, αλλά και σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ειδικότερα, μέσα στη γενική τάξη ο τρόπος που μπορούν να πραγματοποιηθούν τα προγράμματα είναι χωρίς την παροχή ειδικής βοήθειας, με συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού παιδαγωγού (στη βιβλιογραφία εντοπίζονται έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας: α. ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί, β. διδασκαλία σε σταθμούς, γ. παράλληλη διδασκαλία, δ. εναλλακτική διδασκαλία, ε. ομαδική διδασκαλία, στ. υποστηρικτική διδασκαλία), με την παροχή βοήθειας από κάποιον περιοδευόντα ειδικό εκπαιδευτικό (π.χ. ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, κ.ά.), αλλά και με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας (Friend & Cook, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ειδικά τμήματα μέσα στα γενικά σχολεία, δηλαδή σε τμήματα ένταξης, μπορούν να λάβουν δύο μορφές: την παρακολούθηση της γενικής τάξης στο μεγαλύτερο μέρος της ημέρας και την παρακολούθηση της γενικής τάξης για λίγες μόνο ώρες την εβδομάδα. Στην πρώτη περίπτωση, η εκπαίδευση του μαθητή πραγματοποιείται, κυρίως, μέσα στη γενική τάξη και πηγαίνει μόνο για λίγες ώρες στο Τ.Ε. και για συγκεκριμένα μαθήματα, όπου παρατηρείται ότι έχει τις περισσότερες δυσκολίες.

Έτσι, αντιμετωπίζονται κυρίως μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με τη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Σε κάποιους μαθητές μπορεί να παρασχεθεί βοήθεια για λίγους μήνες ή για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αν κριθεί απαραίτητο. Στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαίδευση του μαθητή πραγματοποιείται, κυρίως, στο Τ.Ε. και συμμετέχει μόνο λίγες ώρες στις κοινές δραστηριότητες του σχολείου, στα διαλείμματα, τις γιορτές, τη γυμναστική και όπου αλλού κρίνει σημαντικό ο ειδικός παιδαγωγός. Η συγκεκριμένη μορφή μπορεί να εφαρμοστεί με δύο τρόπους, την εκπαίδευση σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα στο γενικό σχολείο και σε ειδικά μονοθέσια ή διθέσια ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το γενικό σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί μια «αντίστροφη ενσωμάτωση», αφού τα παιδιά του γενικού σχολείου, εισέρχονται στο τμήμα ένταξης και συμμετέχουν σε διάφορες κοινές δράσεις και προγράμματα (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τσιμπιδάκη, 2020δ).

Επιπλέον, η εκπαίδευση σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, αφορά σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα ειδικά σχολεία που είναι ανεξάρτητα και στα ειδικά σχολεία που συστεγάζονται με το γενικό σχολείο. Στην πρώτη περίπτωση τα ανεξάρτητα ειδικά σχολεία, ενδέχεται να λειτουργούν κάποιες φορές και ως οικοτροφεία με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι παντελώς αποκομμένα από το συνηθισμένο περιβάλλον των υπολοίπων παιδιών, εμφανίζοντας συχνά συμπτώματα ιδρυματισμού. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια η συγκεκριμένη μορφή έχει μειωθεί σημαντικά. Τέλος, υπάρχει και η εκπαίδευση των μαθητών σε μη εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν στο σπίτι από κάποιον ειδικό παιδαγωγό, αλλά και σε ειδικά παραρτήματα εντός νοσοκομείων, κλινικών και κέντρων αποκατάστασης, κυρίως, για μαθητές που αντιμετωπίζουν χρόνιες παθήσεις και δεν μπορούν να συμμετέχουν στην γενική εκπαίδευση για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Πολυχρονοπούλου, 2012· Τσιμπιδάκη, 2020δ).

Στη σύγχρονη εποχή τα κυριότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο της Ε.Α.Ε. σχετίζονται με προγράμματα συνεκπαίδευσης και προγράμματα συστηματικής παρέμβασης, όπως είναι η εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που ενθαρρύνει την ισότιμη μεταχείριση, την αξιολόγηση και την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στη σχετική νομοθεσία (Ν. 3699/2008, Ν. 4368/2016, Εγκύκλιος 109631/Δ3/29-6-2017), στις ΣΜΕΑΕ τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα συνεκπαίδευσης με συστεγαζόμενες ή μη σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, στόχοι των συγκεκριμένων προγραμμάτων συνιστούν «η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη

των γνωστικών, μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, καθώς και η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στον σεβασμό της διαφορετικότητας και στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008· Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018).

Κεφάλαιο 3^ο:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή

3.1. Η σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που διερευνούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.). Συγκρίνοντας τους δύο αυτούς επιστημονικούς κλάδους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι έχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, θεμελιωδών αρχών και διδακτικών μεθόδων. Ενδεικτικά, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, η μελέτη πραγματικών καταστάσεων, η σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή των μαθητών, η εκπαίδευση που βασίζεται στις ανάγκες του μαθητή, η διαθεματική διδασκαλία, το παιχνίδι ως μέσο εκπαίδευσης και η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά της Π.Ε., τα οποία συναντώνται και στην Ε.Α. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν καλύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες ως μελλοντικοί πολίτες του κόσμου που αποδέχονται ουσιαστικά τη διαφορετικότητα και συνεργάζονται στο πλαίσιο της δημοκρατίας, της ειρήνης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της επίλυσης προβλημάτων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο σύγχρονο σχολείο τόσο η Π.Ε., όσο και η Ε.Α. οφείλουν να προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση, αλλά και την ταυτότητα και την ετερότητα (Carin, 1997· Αναστασίου, κ.ά., 2004· Δημακοπούλου, 2010· Φλωρίδης, 2010· Δημητρίου & Δεληγιαννίδου, 2011).

Η Π.Ε. ως φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης», μιας και θεωρεί το σχολείο ως ένα ζωτικό χώρο που προωθεί την ομαδικότητα και τη μάθηση μέσα στο πλαίσιο ανομοιογενών ομάδων εργασίας. Η Π.Ε. αποσκοπεί, κυρίως, στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, στη διάθεση για συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα και δράσεις, έτσι ώστε να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι η Π.Ε. μπορεί να προσφέρει σημαντική υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αφού μέσα από την εποικοδομητική μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις περιβαλλοντικές δράσεις, επιτυγχάνεται η ένταξη τους

στην κοινωνική και σχολική ζωή, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται σημαντικά η συμπεριφορά και η επίδοση τους. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Π.Ε. και η Ε.Α. στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνιστούν ισχυρά μέσα για την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και στάσεων μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων, τη διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, αλλά και την εξάλειψη οποιωνδήποτε προκαταλήψεων, στερεότυπων ή αντιλήψεων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή και όχι ως μέσο εκπαίδευσης (Carin, 1997· Glenn, 2000· Ritchie, 2001· Φλογαΐτη, 2003· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Δημητρίου, 2005· Παπαγεωργίου, κ.ά., 2015· Sturmski, 2015· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Αξίζει να αναφερθεί ότι και οι δύο αυτοί κλάδοι φαίνεται να συγκλίνουν σε αρκετά σημεία. Από τη μια η Π.Ε. εστιάζει στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον σε όλες του τις διαστάσεις και από την άλλη η Ε.Α. στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για ισότιμη εκπαίδευση και κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τόσο η Π.Ε., όσο και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση, δημιουργώντας έτσι μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης (Δημακοπούλου, 2010· Αδαμοπούλου, κ.ά., 2015). Στην ελληνική πραγματικότητα, δεν έχει μελετηθεί αρκετά η σχέση μεταξύ των δύο κλάδων, καθώς θεωρούνται ως δύο παράλληλοι και αυτόνομοι τομείς. Στη βιβλιογραφία, υποστηρίζεται ότι και οι δύο εστιάζουν στις αξίες του σεβασμού, της διαφορετικότητας, της ελευθερίας, της ατομικής συμμετοχής, της ισοτιμίας και της συμπερίληψης, ωστόσο επισημαίνεται ότι σε έναν τομέα, όπως η Ε.Α. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί η Π.Ε. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν. Η αντίληψη αυτή, αντικατοπτρίζει τη θέση της εκάστοτε κοινωνίας ως προς το πως αντιμετωπίζει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Αν η κοινωνία αυτή έχει στο περιθώριο τα συγκεκριμένα άτομα, τότε θα θεωρεί ότι δεν μπορούν να εκπαιδευτούν και κατ' επέκταση να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε κοινωνική ή περιβαλλοντική δράση. Ευτυχώς, στη σύγχρονη εποχή η επικρατούσα αντίληψη για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες τονίζει ότι όλα τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν στο βαθμό που οι δυνατότητες τους το επιτρέπουν (Λιαράκου, 2002· Αντωνάτου, 2006· Μπούτσου, 2006).

Σήμερα, ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνονται προσπάθειες για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή

των ατόμων για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα, η αυτονομία, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός, που ενστερνίζεται η Π.Ε. είναι ταυτόχρονα απαραίτητες και στην Ε.Α. Το κοινό αυτό πλαίσιο αξιών ενισχύεται και από τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται και στους δύο κλάδους. Η διεπιστημονικότητα, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η αξιοποίηση ποικίλων μέσων και περιβαλλόντων για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, η θεματολογία, η σύνδεση με την καθημερινότητα, η ομαδική εργασία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ενεργή δράση, είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που επιδιώκονται να αξιοποιηθούν από την Π.Ε. και την Ε.Α. Ακόμη, τεχνικές, όπως η ανάλυση έργου, τα παιχνίδια ρόλων, η βιωματική μάθηση, η γενίκευση, η διατήρηση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αξιοποίηση εποπτικών μέσων και η διερεύνηση, συνιστούν κάποια ακόμη χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη σχέση των δύο αυτών κλάδων (Λιαράκου, 2002· Μπούτσκου, 2006· Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Βασικό στοιχείο στην Ε.Α. είναι η χρήση ποικίλων εποπτικών μέσων προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να συμμετέχουν ισότιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό η Π.Ε. μέσα από τα προγράμματα της προσφέρει ποικίλα αισθητηριακά ερεθίσματα (οπτικά, ακτικά, οσφρητικά, αισθησιοκινητικά κ.ά.) δημιουργώντας ένα περιβάλλον, πάνω στο οποίο μπορεί να οικοδομηθεί η νέα γνώση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές προσφέροντας τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν ή να βελτιώσουν δεξιότητες, όπως είναι η λεπτή κινητικότητα, η αδρή κινητικότητα, η προσοχή, η μνήμη, η αντίληψη, η κιναισθησία κ.ά. Για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου προς το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, με απώτερο στόχο οι μαθητές να βιώσουν, να κατανοήσουν, να αξιολογήσουν και να πειραματιστούν σχετικά με τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα, έτσι ώστε να αντιληφθούν τη δυναμική που έχουν οι ίδιοι στην αλλαγή της κατάστασης και να αναλάβουν ενεργό ρόλο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Όταν τα ζητήματα βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών και τα προβλήματα είναι πραγματικά, τότε μόνο μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα για ενεργή συμμετοχή και δράση. Η αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών, των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει και των ζητημάτων που άπτονται στα άμεσα ενδιαφέροντα τους δημιουργεί ένα πλαίσιο, όπου συντελείται η μάθηση με αποτελεσματικό τρόπο (Αντωνάτου, 2006· Henley, Ramsey & Algozzine, 2006· Bartoszek & Nydahl, 2008).

Σε γενικές γραμμές, στη βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της Π.Ε. και της Ε.Α., αφού η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α. αξιοποιώντας τις περιβαλλοντικές δράσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η βιωματική προσέγγιση που χρησιμοποιείται μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση νέων εμπειριών, στην ενεργή συμμετοχή και δράση, αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών προωθώντας τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο σχολείο.

3.2. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής

Όπως ήδη αναφέρθηκε και προηγουμένως, η σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α. έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές για να διερευνηθεί το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και αν μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση τους. Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι η Π.Ε. μπορεί να εφαρμοστεί στην Ε.Α., αφού υπάρχουν κοινοί στόχοι οι οποίοι εστιάζουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας που βασίζεται στην ισοτιμία, τη δημοκρατία και την ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών απέναντι στα ζητήματα της καθημερινότητας. Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί η Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. στα σχολεία θα πρέπει προηγουμένως να τροποποιηθεί του αναλυτικό πρόγραμμα και να αποκτήσει το σχολείο μια νέα φιλοσοφία η οποία θα στηρίζεται στις αρχές και τις αξίες των δύο αυτών κλάδων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιφέρουν αλλαγές στα σχολικά περιβάλλοντα, έτσι ώστε τα προγράμματα της Π.Ε. να είναι αποτελεσματικά και ωφέλιμα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Μπούτσκου, 2006).

Με την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσω της διερεύνησης ποικίλων παραγόντων να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβάλλοντος, να αποκτήσουν δεξιότητες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων και να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται κατά την Π.Ε., όπως η ενεργητική και βιωματική μάθηση, η ατομική συμμετοχή, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων, η δυναμική των ομάδων, η ενθάρρυνση, ο πειραματισμός και η διερεύνηση, συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα και εμπειρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Έρευνες έχουν δείξει ότι στο πλαίσιο της Ε.Α. η Π.Ε. δύναται να διαδραματίσει διττό ρόλο. Από τη μια μπορεί να ευαισθητοποιήσει και να εκπαιδεύσει τα άτομα σχετικά με

την προστασία του περιβάλλοντος και τις αρχές της αειφορίας και από την άλλη συνιστά ένα σημαντικό μέσο εκπαίδευσης (Παπαγεωργίου, κ.ά., 2015· Αλεξιάδης, 2017).

Ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή μια σωστά οργανωμένη περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, γεμάτο εικόνες, ήχους, γεύσεις, αρώματα και αντικείμενα, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ανάλογα με το είδος του προβλήματος που έχουν, να μάθουν. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί ότι είναι επιστημονικά κατάλληλο για την ειδική εκπαίδευση, κυρίως, λόγω του γεγονότος ότι μπορεί να βελτιώσει τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στη μνήμη, την προσοχή και την αντίληψη. Ακόμη, έχει αποδειχθεί ότι οι περιβαλλοντικές δράσεις και τα προγράμματα μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και να επιδείξουν ανάλογες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται τα θετικά ερεθίσματα και βελτιώνεται η κοινωνική επαφή μεταξύ των ατόμων. Η συμμετοχή των μαθητών σε υπαίθριες δραστηριότητες μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη γνωστική, διαπροσωπική και ατομική ανάπτυξη του ατόμου, όπως είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, το αίσθημα της ευτυχίας, η αύξηση του αυτοσεβασμού, αλλά και σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κριτικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών (Bryant, Banta & Bradley, 1995· Henley, Ramsey & Algozzine, 2006· Siperstein, et al., 2007· Βαρνάβα, Πολύζου, Σκαναβή & Παπάνης, 2009).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι στόχοι της Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με εκείνους της Ε.Α. και να συνδυαστούν, καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να ωφεληθούν από τις εμπειρικές ευκαιρίες μάθησης και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Οι μαθητές μέσα από τα προγράμματα αυτά αποκτούν μοναδικές βιωματικές εμπειρίες, εσωτερικεύουν το περιβάλλον μέσα από εργαλεία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Μάλιστα, τα εφόδια που αποκτούν ειδικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες τους καθιστούν ενεργητικούς δέκτες που μπορούν να διαμορφώσουν από κοινού τους όρους και τις συνθήκες διαβίωσης τους. Οι αρχές της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας που ενστερνίζεται τόσο η Π.Ε., όσο και η Ε.Α. δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον για να προαχθεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών (Παπάνης, κ.ά., 2007· Βαρνάβα, Πολύζου, Σκαναβή & Παπάνης, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι κατά την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. οι καταλληλότερες πρακτικές διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές είναι η μάθηση βήμα με βήμα, η καθοδηγούμενη

περιβαλλοντική ερμηνεία, τα περιβαλλοντικά μονοπάτια, οι δραστηριότητες διαφήμισης και δημόσιας πληροφόρησης, οι προσομοιώσεις και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών. Από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι η Π.Ε. και η Ε.Α. εφαρμόζουν παράλληλες και συχνά όμοιες μεθόδους και τεχνικές και επομένως είναι πολύ σημαντική η συνεισφορά του ενός κλάδου στον άλλο (Φλωρίδης, 2010).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την επιτυχή έκβαση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού προγράμματος και αν σχεδιάζεται για να υλοποιηθεί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι απαραίτητη η διατύπωση σαφών στόχων, η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών, η λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης, η αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων και η ακριβής αξιολόγηση. Σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η εφαρμογή της Π.Ε. στο σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν περιβαλλοντικά προγράμματα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τότε δεν αισθάνονται έτοιμοι στο να δοκιμάσουν κάτι καινούριο, αν και θεωρούν ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν σημαντικά οφέλη από μια τέτοια δράση (Ham & Sewing, 1988· Westwood, 2003· Κουλουμπαρίτση, 2005· Lappa, Kyriassos & Paraskevoopoulos, 2017· Λάππα, Μαντζικός & Παρασκευόπουλος, 2019).

Σε γενικές γραμμές, η αξιοποίηση της Π.Ε. σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια και τη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, αφού οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν, να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν το περιβάλλον και τα ζητήματα του μέσα από ποικίλες δράσεις που αρμόζουν κάθε φορά στο μαθητικό πληθυσμό που συμμετέχει σε αυτές. Όλη αυτή η επαφή και αλληλεπίδραση των μαθητών με τη φύση και το περιβάλλον τους βοηθάει να αναπτύξουν μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά που στοχεύει στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής (Robottom & Hart, 1993). Μάλιστα, οι Ζαφειρούδη και Χατζηγεωργιάδης (2009) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι συμμετέχοντας το άτομο σε περιβαλλοντικές δράσεις κατανοεί εις βάθος την αλληλεπίδραση του με τη φύση, την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η διάθεση του για συμμετοχή και δράση με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία (Μανιά & Φώκιαλη, 2018).

Στη σύγχρονη εποχή, οι περιβαλλοντικές προκλήσεις καθιστούν σημαντική την εκπαίδευση όλων των ατόμων σε θέματα περιβάλλοντος προκειμένου να δημιουργηθούν

ενεργοί πολίτες με οικολογική σκέψη και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Από μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορούν να εξαιρούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πως η Π.Ε. μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές αυτούς, αφού η επαφή των ατόμων με τη φύση και η εκπαίδευση έξω από τα όρια της σχολικής τάξης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ολιστική ανάπτυξή τους.

3.2.1. Σύγχρονες προσεγγίσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή

Η Ε.Α., όπως ήδη έχει αναφερθεί και προηγουμένως, μπορεί να πραγματοποιείται είτε σε αυτούσιες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, όπως είναι τα ειδικά σχολεία είτε στη γενική εκπαίδευση, κυρίως, μέσα από τα τμήματα ένταξης ή την παράλληλη στήριξη/συνεκπαίδευση στη γενική τάξη. Κατά αντίστοιχο τρόπο, η Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. μπορεί να εφαρμοστεί είτε στα ειδικά είτε στα γενικά σχολεία (Τμήμα Ένταξης, παράλληλη στήριξη), από τη στιγμή που θα επιλεγθεί από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως μέσο εκπαίδευσης και μάθησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Πιο συγκεκριμένα, αν και η σύνδεση της Π.Ε. με την Ε.Α. δεν έχει μελετηθεί αρκετά σε ερευνητικό επίπεδο, ωστόσο αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια τόσο στα γενικά, όσο και στα ειδικά σχολεία να υλοποιηθούν προγράμματα Π.Ε. ή/και περιβαλλοντικές δράσεις με τη συμμετοχή όλων των μαθητών (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες). Μέσα από την εκπαίδευση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα επιδιώκεται η περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση, η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η ενεργοποίηση της διάθεσης για συμμετοχή στις περιβαλλοντικές δράσεις, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών με φιλοπεριβαλλοντικό περιεχόμενο, αλλά και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Βαλάτα, 2005· Φλωρίδης, 2010).

Όσον αφορά στα γενικά σχολεία, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (εμφανίζουν, κυρίως, μαθησιακές δυσκολίες) συνιστούν μια σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται είτε στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης εντός της γενικής τάξης, είτε στο τμήμα ένταξης σε συνδυασμό με τη γενική τάξη. Και στις δύο περιπτώσεις η Π.Ε. που παρέχεται στους μαθητές βρίσκεται στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών της τάξης τους και κατά πόσο εκείνοι επιλέγουν να εφαρμόζουν περιβαλλοντικές δράσεις ή προγράμματα Π.Ε. για την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα Π.Ε. που παρακολουθούν οι

μαθητές στο πλαίσιο αυτό είναι κοινό με τον γενικό πληθυσμό της εκάστοτε τάξης, πράγμα που σημαίνει ότι καλούνται, τις περισσότερες φορές, να διαχειριστούν το ίδιο υλικό, χωρίς καμία προσαρμογή. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή τους διότι το αντικείμενο που διαπραγματεύεται δεν συνδέεται άμεσα με τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες οι μαθητές, και επομένως μπορούν να παρακολουθήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογισμού, προβληματισμού και κριτικής σκέψης που θα συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη τους (Δημακοπούλου, 2010).

Μέσα από την Π.Ε. στα γενικά σχολεία, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να ενταχθούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μιας και το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένας ζωτικός χώρος και όχι μόνο ως χώρος μάθησης, ενώ ταυτόχρονα η τάξη θεωρείται ως ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο προωθείται η συνεργασία και η ομαδική εργασία στο πλαίσιο ανομοιογενών ομάδων. Οι μαθητές σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορούν να συμμετέχουν ολοκληρωτικά και σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του, οργανώνοντας το μαθησιακό περιβάλλον που τους ταιριάζει και οικοδομώντας οι ίδιοι τη γνώση που θα αποκτήσουν μέσα από βιώματα και εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μαθαίνουν να εργάζονται σε ένα βιωματικό, εργαστηριακό, διερευνητικό, διεπιστημονικό και μεθοδολογικό περιβάλλον, στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις, στάσεις, αξίες και συμπεριφορές φιλικές προς το περιβάλλον με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών σύμφωνα με τις αρχές της αειφορικής ανάπτυξης (Κόκοτας, 2002· Αθανασάκης, 2003· Ξανθάκου, κ.ά., 2005· Δημακοπούλου, 2010· Sturomski, 2015).

Επιπρόσθετα, σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και πρακτικές τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους, αφού τις οικειοποιούνται προσθέτοντας κάθε φορά την προσωπική τους άποψη και τρόπο σκέψης μετασχηματίζοντας τα δεδομένα που λαμβάνουν σε ένα ατομικό βίωμα με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν. Έτσι, η διαφορετικότητα του καθενός εκλαμβάνεται ως μια παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία μπορεί να προσφέρει τεράστιες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα εμπλεκόμενα στη διαδικασία μέλη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για να μπορέσει η δράση αυτή να έχει καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες θα πρέπει να προσαρμόζεται το εκπαιδευτικό υλικό που δίνεται και να επιλέγονται κατάλληλες στρατηγικές για την συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, όπως είναι η επανάληψη, οι επεξηγήσεις, η βήμα προς βήμα τεχνική, τα μνημονικά βοηθήματα, η χρήση

εποπτικού υλικού, οι εννοιολογικοί χάρτες, η παροχή παραδειγμάτων κ.ά. (Κουλουμπαρίτση, 2005).

Από την άλλη, στα ειδικά σχολεία οι περιβαλλοντικές δράσεις και τα προγράμματα Π.Ε. είναι λιγότερο συχνά, καθώς εντοπίζονται περισσότερες δυσκολίες κατά την υλοποίησή τους. Ωστόσο, όπως φαίνεται και από το Α.Π. στα ειδικά σχολεία, οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται ταυτίζονται σε πολλές περιπτώσεις με τους στόχους ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Έτσι, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να ενταχθούν περισσότερες περιβαλλοντικές δράσεις, αφού έχει διαπιστωθεί ότι μέσα από αυτές οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να αποκτήσουν προεπαγγελματικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αυτονομία και τη διαβίωση τους στην ενήλικη ζωή. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί Ε.Α. προσπαθούν να υλοποιούν όσο το δυνατόν πιο συχνά μπορούν δραστηριότητες με περιβαλλοντικό περιεχόμενο στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού προγραμματισμού που έχουν κάνει, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους προκειμένου να μπορέσουν να μεταδώσουν μηνύματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία (Αναστασίου, κ.ά., 2004· Μπούτσκου, 2006· Γιαννοπούλου & Καζάκου, 2010· Φλωρίδης, 2010).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ευγενιάδου και Αλευριάδου (2016) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων θεωρούν πως η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που μπορεί να αξιοποιηθεί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες προσφέροντας ποικίλα οφέλη, αλλά θα πρέπει να επιλέγονται κάθε φορά οι κατάλληλες πρακτικές για την εφαρμογή της. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση περιβαλλοντικών δράσεων στα ειδικά σχολεία απαιτούν μια λεπτομερή και σαφή οργάνωση, έτσι ώστε να μπορέσει να έχει θετικά αποτελέσματα στον μαθητικό πληθυσμό που απευθύνεται. Όπως όλοι γνωρίζουν, οι μαθητές που φοιτούν σε ένα ειδικό σχολείο έχουν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής και ψυχοσωματικής ανάπτυξης τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα που σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί, ώστε να έχει νόημα για τη μάθηση τους. Έτσι, για την πραγματοποίηση οποιωνδήποτε περιβαλλοντικών δράσεων, θα πρέπει αρχικά να γίνονται προσεκτικές επιλογές στη θεματολογία, τη διδακτική προσέγγιση, τη στοχοθεσία και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν (Αντωνάτου, 2006· Λάππα, Μαντζικός & Παρασκευόπουλος, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα που επιλέγονται θα πρέπει να παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για την κατάκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη μελλοντική ζωή τους, όπως είναι οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής

σκέψης. Βασικό χαρακτηριστικό κατά την επιλογή του θέματος είναι αυτό να βρίσκεται στην καθημερινότητα των μαθητών, δηλαδή να βρίσκεται στις άμεσες εμπειρίες του προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να συσχετίσει την νέα γνώση με τις ήδη προϋπάρχουσες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν χρειάζονται τη συνεχή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και μαθαίνουν να παρατηρούν, να προβληματίζονται και να πειραματίζονται για φαινόμενα που συμβαίνουν στο άμεσο περιβάλλον τους και να εκτιμούν τις συνέπειες των πράξεων τους. Μάλιστα, καλό είναι οι δράσεις που επιλέγονται να λαμβάνουν χώρα τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και εκτός αυτού, συμβάλλοντας στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και κατ' επέκταση της ένταξής τους στην κοινωνία που ζουν. Οι μαθητές σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιοποιούν το παιχνίδι, τον πειραματισμό, τη συμμετοχή, τη δράση και τη δημιουργία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα το αυτοσυναίσθημα, την αυτογνωσία και την αλληλοαποδοχή, στοιχεία που οδηγούν στην ουσιαστική μάθηση και την κατάκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων για τη ζωή τους (Αντωνάτου, 2006).

3.2.2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η Π.Ε. συνιστά φορέα αξιών και χαρακτηριστικών που προσανατολίζονται στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, η οποία βασίζεται στην ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμμετοχή και την κατάργηση οποιασδήποτε μορφής αποκλεισμού. Η Π.Ε. στηρίζεται σε μια φιλοσοφία, η οποία δεν διακρίνει τους πολίτες σε ειδικές κατηγορίες, ούτε αποκλείει κάποιον από το να συμμετέχει σε δράσεις, αφού ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες αξίες, τα δικαιώματα των ανθρώπων, τα προβλήματα των μειονοτήτων, την ισότητα των ατόμων και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη εποχή, μέσα από τις έρευνες που πραγματοποιούνται προβάλλεται η σημαντικότητα της Π.Ε. στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, δεν θα μπορούσαν να εξαιρούνται και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Άλλωστε, βασική επιδίωξη της Ε.Α., όπως και της Π.Ε., είναι η δημιουργία αυτόνομων και ενεργών πολιτών στο βαθμό που είναι αυτό εφικτό για το κάθε άτομο ξεχωριστά. Καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση και κατ' επέκταση η Π.Ε., η οποία μπορεί από τη μια να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε ζητήματα περιβάλλοντος και από την άλλη να αποτελέσει μέσο για την εκπαίδευση τους (Λιαράκου, 2002· Μπεκιαρίδου, 2005· Δημητρίου, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι η Π.Ε., όταν χρησιμοποιείται ως μέσο εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Μέσω αυτής μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων εργασίας που δημιουργούνται, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται στα άτομα αξίες, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αναγνώριση της προσωπικότητας του άλλου, η ανεκτικότητα και η αποδοχή, εξαιλείοντας κάθε αρνητικό συναίσθημα, στερεότυπο, προκατάληψη και συμπεριφορά που μπορεί να έχει κανείς απέναντι στο «άλλο» (Γενά, 2002· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2011· Μαυρογονάτου, 2017).

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την αξιοποίηση της Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης σε άτομα με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία και άτομα με πολλαπλές αναπηρίες διαπιστώθηκε ότι μέσα από το μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων, αφού η απόκτηση βασικών γνώσεων γύρω από το φυσικό περιβάλλον και τα ζώα τους δίνει τη δυνατότητα να γενικεύσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν και σε άλλα περιβάλλοντα, επιδεικνύοντας την ίδια δεξιότητα (Lappa, Kyriarissos & Paraskevoropoulos, 2011· 2016· Lappa & Mantzikos, 2019). Επιπλέον, σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Stavrianos και Spanoudaki (2015) σε δύο ειδικά σχολεία διαπιστώθηκε ότι η διεπιστημονική προσέγγιση που χρησιμοποιείται συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών και προεπαγγελματικών δεξιοτήτων των ατόμων με μέτριες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες κατά την ενασχόληση τους με τη δημιουργία ενός σχολικού κήπου. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό πέρα από τις δεξιότητες που αναπτύσσονται, σημαντικά οφέλη παρατηρήθηκαν και στη συναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Παράλληλα, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Λάππα, Μαντζίκος και Παρασκευόπουλος, (2019) σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. ως μέσο εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επισημαίνουν τη σημαντικότητα της Π.Ε. στην Ε.Α. και ότι προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των συγκεκριμένων ατόμων. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνας τους υποστηρίζουν ότι η Π.Ε. ως μεθοδολογικό εργαλείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αντίληψη και τη διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα.

Επιπρόσθετα, αποτελέσματα ερευνών (Lambert, Abbott-Shim & McCarty, 2002· Zedan, 2010) έχουν δείξει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε. ή ποικίλων περιβαλλοντικών δράσεων σε άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της μάθησης και στην συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τους Παπάνη, Γιαβρίμη και Βίκη (2007)

η χρήση της Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης και εκπαίδευσης μπορεί να διασφαλίσει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα το οποίο με τη σειρά του θα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, την καλλιέργεια κινητικών, γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη της αυτονομίας, της αυτοπεποίθησης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, που άλλωστε συνιστά και το ζητούμενο της εκπαίδευσης τους. Έτσι, επισημαίνουν ότι ένα πρόγραμμα Π.Ε. μπορεί να προσφέρει στα άτομα με αναπηρία σημαντικά εφόδια, τα οποία θα μπορούν να αξιοποιήσουν αργότερα τα ίδια για να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους, έχοντας ενεργό ρόλο στην διαδικασία αυτή. Η βιωματική προσέγγιση που χρησιμοποιεί η Π.Ε. για την επίτευξη των αρχικών στόχων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το περιβάλλον, να συνδέσουν τις εμπειρίες αυτές με την καθημερινή τους ζωή και να προσεγγίσουν το πρόβλημα ολιστικά στο πλαίσιο της αειφορίας και της διαμόρφωσης υπεύθυνων πολιτών ικανών να λάβουν αποφάσεις όταν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την αξιοποίηση της Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες επιτυγχάνονται ποικίλοι ψυχοκινητικοί, γνωστικοί και συναισθηματικοί στόχοι, ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε άτομο ξεχωριστά. Ως προς τους ψυχοκινητικούς στόχους, τα άτομα που συμμετέχουν σε περιβαλλοντικές δράσεις ή προγράμματα Π.Ε. αναπτύσσουν δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, εκπαιδεύονται στην αυτοεξυπηρέτηση, προσανατολίζονται στο χώρο και στο χρόνο και γενικότερα μαθαίνουν να κινούνται στο φυσικό χώρο χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Όσον αφορά στους γνωστικούς στόχους οι μαθητές αναπτύσσουν τις μνημονικές τους λειτουργίες (οπτική, ακουστική, λειτουργική-πρακτική μνήμη) και τη λογικομαθηματική τους σκέψη (ταξινόμηση, αρίθμηση, διάταξη, αντιστοίχιση, κ.ά.), ενισχύουν την αντίληψη και τη συγκέντρωση της προσοχής, ανακαλύπτουν σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα και προβαίνουν σε συμπεράσματα, κατανοούν το περιβάλλον τους και κάνουν συλλογισμούς. Τέλος, ως προς τους συναισθηματικούς στόχους μέσα από την ενασχόληση τους με το περιβάλλον οι μαθητές αναπτύσσουν το αυτοσυναίσθημα, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και μαθαίνουν να συνεργάζονται με άλλους αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες (Μπεκταρίδου, 2005).

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο (Healey, et al., 2001· Ritchie, 2001· Bright & Tarrant, 2002· Archie, 2003· Μπούτσκου, 2006· Πεντοβούλου-Ζιάκα, 2007· Minotou, et al., 2011· Sturomski, 2015· Lappa, Kyparissos & Paraskevoopoulos, 2016) προβάλλουν τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα της Π.Ε. ως

εργαλείο μάθησης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, καθώς μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των ατόμων. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της Π.Ε. δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και να συμπεριληφθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι πιο αποτελεσματικά.

3.2.3. Ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, η Π.Ε. έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών με απώτερο στόχο να διαπιστωθεί η σημαντικότητα ή όχι της εφαρμογής της στην εκπαίδευση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ένα από τα στοιχεία που διερευνώνται κατά καιρούς σχετικά με την Π.Ε. είναι τα εμπόδια ή οι παράγοντες εκείνοι που δυσκολεύουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα κενά που υπάρχουν μεταξύ της περιβαλλοντικής ανησυχίας και της δράσης ή συμπεριφοράς των ατόμων (Blake, 2007· Kollmuss & Agyeman, 2010). Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους θέλουν να πραγματοποιούν περιβαλλοντικές δράσεις και προγράμματα Π.Ε. στο σχολείο και να έχουν θετικά αποτελέσματα, αλλά ποικίλοι εκπαιδευτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες δυσχεραίνουν αυτήν την προσπάθεια (Cantrell, Young & Moore, 2003· DaRosa et al., 2011).

Στην πλειονότητα τους οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ανεπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς και η Αυστραλία, εστιάζουν σε παράγοντες που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών, οικονομικούς περιορισμούς και ζητήματα ασφάλειας (Monroe, Scollo & Bowers, 2002· Ernst, 2007). Αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, όπως η Κίνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως εμπόδια θεωρούνται η έλλειψη υποστήριξης από την κοινότητα και την κυβέρνηση, η έλλειψη χρόνου, υλικών και χρηματοδότησης (Lee, Au & Ma, 2009). Στην Λατινική Αμερική, οι έρευνες εστιάζουν σε υλικοτεχνικά εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου διδασκαλίας, προετοιμασίας και εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και άλλα εμπόδια, όπως η έλλειψη φυσικού περιβάλλοντος, ζητήματα που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, η ελλιπής γνώση του αντικειμένου, η μειωμένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη της άνεσης στους υπαίθριους χώρους (Penwell, et al., 2002· Cronin-Jones, et al., 2003). Ακόμη, ο González-Gaudiano (2007) στην έρευνα του ως εμπόδια, εκτός από το πρόγραμμα σπουδών, αναφέρει τη διαχείριση/διεύθυνση του σχολείου,

τη κατώτερη θέση που έχει η Π.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (π.χ. ζητήματα που σχετίζονται με την εξάρτηση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται, την διαφορά της θεωρίας από την πράξη, την έλλειψη συνεχούς υποστήριξης κ.ά.). Στις αναπτυσσόμενες χώρες τα εμπόδια φαίνεται να επικεντρώνονται περισσότερο σε τοπικά περιβαλλοντικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Gray, 1999· Gonzales-Gaudiano, 2007· Campbell, et al., 2010· Anderson & Jacobson, 2018).

Ταυτόχρονα, οι Rickinson κ.ά. (2004) στην έρευνα τους εντόπισαν πέντε κύρια εμπόδια που σχετίζονται με την Π.Ε. και τις υπαίθριες δραστηριότητες. Αρχικά, υπάρχει έντονη ανησυχία για την ασφάλεια των μαθητών και τη νομική ευθύνη που συνδέεται με τους πιθανούς κινδύνους. Ένα δεύτερο εμπόδιο συνιστά η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός εμπειρίας που έχουν σε τέτοια ζητήματα, που φαίνεται να επηρεάζει τόσο τις επιλογές τους σχετικά με το τι θα διδάξουν, αλλά πολύ περισσότερο για το πώς θα διδάξουν το αντικείμενο και το πόσο καλά θα το κάνουν. Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο είναι οι απαιτήσεις που υπάρχουν από το πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο περιφέρειας, πολιτείας και έθνους. Μάλιστα, αρκετοί εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν επιλογή στο αντικείμενο που θα διδάξουν εξαιτίας αυτών των πολιτικών εντολών. Μία άλλη κατηγορία συνιστούν τα φυσικά εμπόδια, όπως είναι ο χρόνος, οι πόροι και η υποστήριξη. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν εμπόδια, όπως είναι η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, η οργάνωση/δομή των μαθημάτων, το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα και ο προϋπολογισμός του σχολείου (Adams, 2013).

Σύμφωνα με τους Kim και Fortner (2006) τα εμπόδια μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Στην έρευνα τους επισημαίνουν ότι συχνά τα εμπόδια που παρατηρούνται έχουν άμεση σχέση και με το περιβαλλοντικό ζήτημα που διαπραγματεύονται. Για παράδειγμα, αν ένα ζήτημα δεν παρουσιάζεται εκτενώς στα βιβλία, τότε αυτό συνιστά από μόνο του εμπόδιο για το συγκεκριμένο θέμα. Όσον αφορά στα εσωτερικά εμπόδια, αυτά συνδέονται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό. Τέτοιου είδους ανασταλτικοί παράγοντες μπορεί να είναι οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και η ικανότητα τους σε γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Ως προς τα εξωτερικά εμπόδια, τα οποία και βρίσκονται εκτός της επιρροής των εκπαιδευτικών, αναφέρονται σε ζητήματα που επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως είναι η ανάληψη ευθυνών, το σχολικό πρόγραμμα, η χρηματοδότηση, οι πόροι και η έλλειψη χρόνου (Simmons, 1998· Rickinson, et al., 2004· Dymont, 2005· Adams, 2013).

Σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα στο χώρο της Ε.Α., έχει διαπιστωθεί ότι δεν εφαρμόζονται πολλά προγράμματα Π.Ε., κυρίως, στα ειδικά σχολεία

λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση σε ζητήματα περιβάλλοντος, δεν είχαν αυτοπεποίθηση και δεν γνώριζαν πώς να εφαρμόσουν ένα τέτοιο καινοτόμο πρόγραμμα, προβληματίζονταν σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν (άγνοια μεθοδολογίας εκπόνησης προγραμμάτων, ένιωθαν ανασφάλεια για την παιδαγωγική τους ικανότητα), το προσωπικό στα σχολεία συχνά δεν είναι σταθερό (ύπαρξη πολλών αναπληρωτών, αποσπάσεις και μεταθέσεις εκπαιδευτικών), δεν υπήρχε συνοχή με τη φιλοσοφία του σχολείου και δινόταν προτεραιότητα σε πιο «βασικά» ζητήματα, όπως είναι ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας, οι μαθητές να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να μετρούν. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τους προβληματισμούς που είχαν σχετικά με τη μεθοδολογία και τον τρόπο υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος, ανησυχούσαν για την έκβαση του προγράμματος και την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, η πιθανή έλλειψη πειθαρχίας μέσα στην τάξη, η χρησιμότητα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών, η γνώμη/κριτική των υπόλοιπων συναδέλφων ή/και των γονέων (π.χ. αν έκαναν κάποια δράση στο προαύλιο μπορεί να θεωρούσαν ότι αποφεύγουν να κάνουν μάθημα), αλλά και η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών ήταν ορισμένες από τις ανησυχίες τους (Μπούτσκου, 2006). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α., όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Γιαννοπούλου και Καζάκου (2010) στην έρευνα τους, είναι η φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και ο βαθμός της σοβαρότητας των δυσκολιών του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Φλωρίδης (2010) στην έρευνα του έρχεται να συμφωνήσει με τις προηγούμενες έρευνες, αφού επισημαίνει ότι ένας από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της Π.Ε. στη Ε.Α. είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών, κυρίως, όταν αυτή υλοποιείται έξω από τα όρια της σχολικής τάξης. Αυτό που υποστηρίζει είναι πως οποιαδήποτε μετακίνηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ενέχει κινδύνους τους οποίους πρέπει να προβλέψουν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό των περιβαλλοντικών δράσεων. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να προηγείται μια λεπτομερής συζήτηση με τους μαθητές για το τι θα επακολουθήσει, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν αυξημένες ικανότητες αντίληψης και πρόληψης για τους ενδεχόμενους κινδύνους, ακόμη και για τους πιο απίθανους κινδύνους που μπορεί να εμφανιστούν. Ενδεικτικό παράδειγμα συνιστά η συγκομιδή και κατάταξη των απορριμμάτων που επιλέχθηκε ως περιβαλλοντική δράση σε μαθητές με νοητική υστέρηση. Η προετοιμασία τους για τη συγκεκριμένη δράση δεν αφορούσε μόνο στη χρήση των γαντιών και την υγιεινή των ατόμων, αλλά εστίαζε σε

ζητήματα, όπως η κατανόηση των αιχμηρών αντικειμένων και η αποφυγή τραυματισμών με αυτά, η αποτροπή της επαφής των σκουπιδιών με τα μάτια και το στόμα των μαθητών, η εξάσκηση στην απολύμανση και τον καθαρισμό μετά τη δράση κ.ά.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lappa, Kyriarissos και Paraskevoopoulos (2017) στη Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς Ε.Α. σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες λόγω του ότι δεν διαθέτουν κατάλληλη εκπαίδευση ούτε επαρκή γνώση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Π.Ε. στα παιδιά αυτά και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να λάβουν περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με δραστηριότητες που παρέχουν ιδέες για το σχεδιασμό ενός τέτοιου μαθήματος, καθώς και σχετικά με τις διάφορες αναπηρίες. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ιστορικού υποβάθρου της εφαρμογής της Π.Ε. στην Ε.Α. στην Ελλάδα, αλλά και η αντίληψη ότι η Π.Ε. δεν μπορεί εύκολα να υλοποιηθεί σε παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες θεωρούνται δύο από τα βασικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υπάρχει επίσημη πολιτική για την Π.Ε. στα ειδικά σχολεία, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, καθιστά ακόμη πιο δύσκολη την εφαρμογή της σ' αυτά.

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που φαίνεται να εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. σε οποιοδήποτε πλαίσιο είναι η ακαμψία/ανελαστικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, η πίεση του χρόνου, η χρήση νέων μορφών διδακτικής μεθοδολογίας, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και εποπτικών μέσων, οι ελλειψείς υλικοτεχνικές υποδομές των σχολικών μονάδων, η ελλιπής χρηματοδότηση των προγραμμάτων, η γραφειοκρατία, η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών, η οργάνωση και ο σχεδιασμός του προγράμματος, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της Π.Ε.

3.2.4. Ενισχυτικοί παράγοντες ως προς την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Εκτός από τους ανασταλτικούς παράγοντες, ορισμένοι ερευνητές ασχολήθηκαν με την καταγραφή των παραγόντων εκείνων που φαίνεται να παρακινούν ή να ενισχύουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο σχολείο. Μάλιστα, επισημαίνεται ότι μέσα από προγράμματα και περιβαλλοντικές δράσεις ο άνθρωπος μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες, αξίες και στάσεις που θα τον ακολουθούν σε διάφορους τομείς της ζωής του. Εκτός από τη γνώση που μπορεί να αποκτήσει σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η συμμετοχή του σε τέτοιες δράσεις

του δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει την αλληλεπίδραση και τη σχέση του ίδιου με τη φύση, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη διάθεση του για δράση με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά την απόκτηση μιας υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς που θα καθορίσει την ποιότητα της ζωής του (Whitlock, et al., 2002· Ζαφειρούδη & Χατζηγεωργιάδης, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Ardoin, Bowers και Gaillard (2020) σχετικά με τα αποτελέσματα της εφαρμογής της Π.Ε. στα σχολεία διαπιστώθηκε ότι παράγοντες, όπως η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τα κίνητρα, η κοινωνική-«πολιτική» δράση και το ενδιαφέρον, μπορούν να ενισχύσουν την εφαρμογή τέτοιων δράσεων στα σχολεία. Αποτελέσματα άλλων ερευνών (Chung Ko & Kin Lee, 2003· Ekborg, 2003· Kim & Fortner, 2006· Vlaardingerbroek & Neil Taylor, 2007) αναφέρουν ως σημαντικούς ενισχυτικούς παράγοντες τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιβάλλον, αφού έχει διαπιστωθεί ότι όσοι έχουν περιβαλλοντική παιδεία πραγματοποιούν περισσότερες περιβαλλοντικές δράσεις και προγράμματα στην τάξη τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, έρχονται να επιβεβαιώσουν οι Sadik και Sadik (2014) στην έρευνα τους ότι η εφαρμογή της Π.Ε. έχει άμεση σχέση με την περιβαλλοντική παιδεία, τη στάση και τις συνήθειες των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Muranen (2014) σχετικά με το ποιοι παράγοντες ενισχύουν την εφαρμογή της Π.Ε. στα σχολεία, αναφέρθηκε τόσο σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το σχολείο (εσωτερικοί παράγοντες), όσο και σε παράγοντες που εστιάζουν στην ευρύτερη κοινωνία (εξωτερικοί παράγοντες). Ειδικότερα, ως προς τους εξωτερικούς παράγοντες έχει διαπιστωθεί ότι σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή της Π.Ε. μπορεί να διαδραματίσει η υποστήριξη της σχολικής επιτροπής, η συμβολή της κοινωνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών της, οι τοπικές αρχές και η χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων, η ανάπτυξη της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο και η πολιτική που ακολουθεί η κυβέρνηση. Όσον αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το σχολείο, αυτοί εστιάζουν στη φιλοσοφία και την οργανωτική κουλτούρα που ακολουθεί το σχολείο, δηλαδή αν σχεδιάζει και υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών, στις αξίες και τις αρχές που ενστερνίζεται το σχολείο μέσω της διοίκησης, αλλά και στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε ζητήματα περιβάλλοντος.

Ακόμη, υποστηρίζεται ότι εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., αφού έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν ενδιαφέρον και είναι πρόθυμοι να

συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, είναι και εκείνοι που πραγματοποιούν πιο συχνά τέτοιες δράσεις στα σχολεία (Fullan, 2001· Ballantyne & Packer, 2006). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι καθοριστικοί παράγοντες για την εφαρμογή της Π.Ε. στα σχολεία είναι τα ίδια τα οφέλη που προκύπτουν στους μαθητές από την συμμετοχή τους σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι η επαφή του ατόμου με τη φύση και το περιβάλλον συμβάλλει στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται δεξιότητες, αξίες και στάσεις που οδηγούν σε μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά και περιβαλλοντική ηθική (Kellert, 2005· Louv, 2005· Chawla, 2006· Rickinson & Lundholm, 2008· White, 2008· Mayer, et al., 2009· Lappa, Kyparissos & Paraskevoopoulos, 2017).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της υπαίθριας εκπαίδευσης και της ένταξης της στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών της Ε.Α., διαπιστώθηκε ότι μαθαίνοντας για την περιβαλλοντική διαχείριση και τον τρόπο φροντίδας της φύσης, έχει θετικά αποτελέσματα στον τρόπο που οι ίδιοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους (Wilson, 1994· Dominguez & Schilling, 2001· Berger, 2006). Μάλιστα, στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες που αποκτώνται κατά την εκμάθηση για τη φροντίδα του περιβάλλοντος, συμβάλλουν θετικά και σε άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όπως είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η μαθησιακή αδυναμία (Wilson, 1994· Fox & Avramidis, 2003· Berger, 2006). Ταυτόχρονα, μαθητές που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και συμμετείχαν σε υπαίθριες δραστηριότητες φάνηκε να αποκτούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο και την αποτελεσματική ένταξη σε αυτό (Fox & Avramidis, 2003· Berger, 2006· Shiderman, 2016).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συμμετέχοντας σε τέτοιες δράσεις ενισχύουν την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η ικανότητα ανάγνωσης, η κατανόηση μαθηματικών εννοιών, η ακρόαση, η οπτική αντίληψη, η λογικομαθηματική σκέψη και ο συλλογισμός, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνονται σημαντικά σε επίπεδο γενικών γνώσεων, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενδιαφέροντος και στάσεων (Scruggs & Mastropieri, 1995· Lappa, Kyparissos & Paraskevoopoulos, 2017).

Σε μια πολυετή έρευνα που πραγματοποίησε η Μπούτσκου (2006) διαπίστωσε ότι αν και αρχικά οι εκπαιδευτικοί στα ειδικά σχολεία ήταν απρόθυμοι να υλοποιήσουν προγράμματα Π.Ε., στη συνέχεια όταν αντιλήφθηκαν τα οφέλη που προκύπτουν, αποφάσισαν

τις επόμενες χρονιές να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε τέτοιες δράσεις. Αυτό δείχνει ότι ως ενισχυτικός παράγοντας λειτούργησε η αποτελεσματικότητα του ίδιου του προγράμματος και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Μάλιστα, παρακολουθώντας την προηγούμενη χρονιά όλη τη διαδικασία από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν έτοιμοι και σίγουροι για τον εαυτό τους στο να εφαρμόσουν και οι ίδιοι προγράμματα. Παράλληλα, αντιλήφθηκαν ότι η πραγματοποίηση τέτοιων δομημένων δραστηριοτήτων σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης, όχι μόνο δεν συνιστούν «χάσιμο» ωρών μαθήματος, αλλά αντίθετα ενεργοποιούν ακόμη περισσότερο τους μαθητές με ένα ενδιαφέρον αντικείμενο.

Η εφαρμογή της Π.Ε. στα σχολεία σε οποιοδήποτε πλαίσιο ενισχύεται από παράγοντες, όπως η επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά ζητήματα και σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, η διάθεση και το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με κάτι καινούριο, η φιλοσοφία και το σύστημα αξιών που ενστερνίζεται το σχολείο, η σχολική κουλτούρα, η απλούστευση των γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος, μετακίνηση μαθητών), η ύπαρξη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και εποπτικών μέσων, η οικονομική υποστήριξη- χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν στους μαθητές από μια τέτοια δράση.

3.3. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εφαρμογή και τα οφέλη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή

Όπως ήδη αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες η εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών, καθώς είναι ένα πεδίο το οποίο εξελίσσεται και προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλους τους συμμετέχοντες. Πλήθος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο επισημαίνουν την σπουδαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε. ή περιβαλλοντικών δράσεων στην Ε.Α. αφού μπορεί να συμβάλει στη γνωστική, συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και της συμπεριφοράς τους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Glenn, 2000· Healey, et al., 2001· Ritchie, 2001· Bright & Tarrant, 2002· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Μπούτσκου, 2006· Chapman & Pease 2006· Πεντοβούλου-Ζιάκα, 2007· Faber Taylor & Kuo, 2009· Minotou, et al., 2011· Mirrahmi et al., 2011· Aydeniz, et al., 2012· Kaldenberg,

Watt, & Therrien, 2015· Lappa, Kyparissos & Paraskevoopoulos, 2016· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Έχει διαπιστωθεί ότι η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συμβάλλει σημαντικά στην ίδια την εκπαίδευση και τη μάθηση των μαθητών. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι η ενασχόληση τους με το περιβάλλον και τη φύση παρέχει θετική επίδραση στον ψυχισμό τους. Αν το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, τότε δίνονται στα άτομα πολλές ευκαιρίες να δοκιμάσουν, να πειραματιστούν σε νέα δεδομένα, να κάνουν επιλογές, να επιλύσουν προβλήματα, να λάβουν αποφάσεις, να θέσουν στόχους και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους μέσα από τη δράση (Wehmeyer & Garner, 2003· Παπαγεωργίου, κ.ά., 2015). Στο πλαίσιο αυτό, οι Ευγενιάδου και Αλευριάδου (2016) στην έρευνα που πραγματοποίησαν διαπίστωσαν ότι μέσα από την εφαρμογή της Π.Ε. οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να καλλιεργήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ενσυναίσθησή τους και να αναπτυχθούν συναισθηματικά και ψυχοκοινωνικά. Μάλιστα, η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσω τέτοιων προγραμμάτων και η καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποδεικνύεται και από άλλες αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως είναι του Munoz (2009), Ευγενιάδου (2014) κ.ά.

Ταυτόχρονα, οι Farnham και Mutrie (2003), εκτός των άλλων, επισημαίνουν ότι η επαφή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη μείωση του άγχους που βιώνουν. Οι Faber, Taylor και Kuo (2011) τονίζουν ότι μέσα από τα προγράμματα Π.Ε. παρατηρείται μια βελτίωση της προσοχής των μαθητών, ενώ ο Cooper (2016) αναφέρεται στην αύξηση της εμπιστοσύνης και τα κίνητρα που αποκτούν οι μαθητές στο να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδεικνύοντας μια θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα Π.Ε., πέρα από τις γνώσεις που μπορούν να αποκτήσουν σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, οδηγεί συχνά στην ανάπτυξη μιας περιβαλλοντικής ηθικής (Kellert, 2005· Louv, 2005· Chawla, 2006· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Bialenschki (1981), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ύπαρξη προγραμμάτων Π.Ε. στα ειδικά σχολεία προσφέρει στους μαθητές πληθώρα ερεθισμάτων και εμπειριών που σε άλλη περίπτωση δεν θα είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Johnson (2010) επισημαίνει ότι η δημιουργία και η διατήρηση σχολικών κήπων στα σχολεία συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε τομείς, όπως είναι η ανάληψη

πρωτοβουλιών και ευθυνών. Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές με νοητική αναπηρία από τους Katz και Bushnell (1979) διαπιστώθηκε ότι η Π.Ε. μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων των μαθητών. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Λάππα (2010), με ανάλογο δείγμα (άτομα με νοητική αναπηρία), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά την εφαρμογή του περιβαλλοντικού προγράμματος είχαν κατακτηθεί γνώσεις σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και ορισμένοι μαθητές επέδειξαν κοινωνικές δεξιότητες.

Ακόμη, οι Αμπράζης και Παπαδοπούλου (2014) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε άτομα με νοητική αναπηρία διαπίστωσαν ότι μέσα από την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία δημιουργείται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο ενισχύει τη μάθηση με αποτέλεσμα να υπάρχουν θετικές επιδράσεις στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην επίτευξη των στόχων και την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Αλεξιάδης (2017) σε άτομα με νοητική αναπηρία σχετικά με τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικές δράσεις που θα πραγματοποιούνταν στον προαύλιο χώρο του κέντρου, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες επιδείκνυαν ένα εύρος ευχάριστων συναισθημάτων κατά τη διάρκεια των δράσεων, ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μείωση των μεταξύ τους συγκρούσεων και ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων, μια θετική αλλαγή στην αυτοεικόνα τους, καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτονομίας, ενδυνάμωση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και απόκτηση μιας φιλοπεριβαλλοντικής στάσης.

Οι Fox και Avramidis (2003) πραγματοποίησαν έρευνα με παιδιά που παρουσίαζαν σοβαρές συμπεριφορικές δυσκολίες και διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα Π.Ε. μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά τους και στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Szczytko, Carrier και Stevenson (2018) έχοντας πραγματοποιήσει έρευνα σε μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων συνιστά μια επιτυχημένη στρατηγική για τη μάθηση των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

Παράλληλα, η Dumains (2016) μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησε σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, διαπίστωσε ότι η Π.Ε. μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στην συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο. Κατά αντίστοιχο τρόπο, ο Stavrianos (2016) στην έρευνα του σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες επεσήμανε τη σπουδαιότητα της

στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαφή των μαθητών με το σχολικό κήπο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να κοινωνικοποιηθούν, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και να αποκτήσουν μια θετική στάση σε μια προσπάθεια για τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους». Στο ίδιο πλαίσιο οι Stavrianos και Spanoudaki (2015), διερεύνησαν την αξιοποίηση του σχολικού κήπου ως εργαλείο μάθησης για μαθητές με ήπια έως μέτρια νοητική αναπηρία και διαπίστωσαν ότι όσοι συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εξοικειώθηκαν με έννοιες σχετικές με το περιβάλλον και καλλιέργησαν δεξιότητες που σχετίζονται με την Π.Ε.

Σε γενικές γραμμές, η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στη βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή και τα οφέλη της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες κατέδειξε τη σπουδαιότητα και τη σημαντικότητα της εφαρμογής της, καθώς προκύπτουν ποικίλα οφέλη σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Μέσα από την Π.Ε. πραγματοποιούνται δράσεις οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών και ατομικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται αξίες, στάσεις και συμπεριφορές απαραίτητες για την προστασία του περιβάλλοντος και το σεβασμό απέναντι στη φύση. Επιπρόσθετα, καλλιεργείται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των ατόμων, αποκτώνται περιβαλλοντικές γνώσεις και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της ενεργής συμμετοχής και δράσης των ατόμων στο πλαίσιο της βελτίωσης της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων και της αειφορίας.

Μέρος Δεύτερο
Ερευνητικό Πλαίσιο της
Μελέτης

Κεφάλαιο 4^ο:

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Αντικείμενο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να ενσωματωθούν στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να αξιοποιηθεί στην Ειδική Αγωγή με την χρήση κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών, διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών. Ενδιαφέρον, λοιπόν, παρουσιάζει η διερεύνηση του τρόπου εφαρμογής των προγραμμάτων Π.Ε. ή των περιβαλλοντικών δράσεων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες τόσο σε σχολεία γενικής, όσο και ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και των παραγόντων εκείνων που παρακινούν και εμποδίζουν την εφαρμογή της.

Το περιβάλλον συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων, αφού δραστηριοποιείται, ζει και εξελίσσεται μέσα σε αυτό. Στη σύγχρονη εποχή, γίνεται αντιληπτό όλο και περισσότερο ότι οι άνθρωποι σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, έχουν μεγάλη ευθύνη απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος, αφού οι πράξεις τους είναι εκείνες που επιφέρουν τα προβλήματα και αντίστοιχα εκείνες που μπορούν να τα επιλύσουν. Στο πλαίσιο της αειφορίας απαιτείται η δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, χωρίς να αποκλείεται καμία κοινωνική ομάδα, όπως είναι αυτή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Για να είναι όμως, πιο αποτελεσματική αυτή η προσπάθεια, θα πρέπει η επαφή των ατόμων με το περιβάλλον να ξεκινήσει από τη σχολική ηλικία. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της ενσωμάτωσης της Π.Ε. σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, έτσι ώστε να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι έχει ερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η σύνδεση της Π.Ε. με την Ε.Α., κυρίως, ως προς τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμμετοχή των ατόμων αυτών σε διάφορα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Π.Ε.), αλλά και την εφαρμογή διαφόρων περιβαλλοντικών δράσεων στο πλαίσιο της Ε.Α. εστιάζοντας στην επαφή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη φύση και το περιβάλλον. Ωστόσο, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς οι παράγοντες εκείνοι που παρακινούν και εμποδίζουν αντίστοιχα την εφαρμογή της στην Ε.Α.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης που σχετίζεται με την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. στο πλαίσιο του τρόπου που γίνεται αυτό, αλλά και των παραγόντων που ενισχύουν και εμποδίζουν την εφαρμογή της. Στο κομμάτι αυτό έγκειται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, καθώς εστιάζει στους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν καθοριστικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α., θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να καταγράψει από τη μια τα προβλήματα που προκύπτουν και τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν την εφαρμογή, και από την άλλη τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν ως κίνητρο για την εφαρμογή της, ώστε να αναδειχθούν και να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην ανάπτυξη αντίστοιχων περιβαλλοντικών δράσεων στο πλαίσιο της Ε.Α.

4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν, αλλά και παρακινούν την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- ✓ Να διαπιστωθεί και να καταγραφεί η σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εφαρμογής της Π.Ε. στην ΕΑΕ.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της Π.Ε. στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν ενισχυτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ.
- ✓ Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εφαρμογής της Π.Ε. που θα επιθυμούσαν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (*πως θα ήθελαν να εφαρμόζεται; Ποιος θα ήταν ο καταλληλότερος τρόπος εφαρμογής της για να έχει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά;*)

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Βασική πρόθεση της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν, αλλά και παρακινούν την εφαρμογή της

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζει η παρούσα έρευνα και έχουν άμεση συσχέτιση με τους στόχους της έρευνας είναι τα εξής:

- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με οφέλη της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία που καλούνται να κάνουν για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. με βάση το φύλο τους;

4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων-Είδη ερωτήσεων-Προσδιορισμός κλίμακας μέτρησης

Αξίζει να αναφερθεί ότι για την πραγματοποίηση οποιασδήποτε έρευνας αρχικά θα πρέπει να οριστεί ο σκοπός και οι στόχοι της, οι οποίοι με τη σειρά τους προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί για τη διεξαγωγή της. Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα και συλλέγει πληροφορίες για στατιστική ανάλυση αξιόπιστα και αμερόληπτα. Ένα από τα βασικότερα και πιο συνηθισμένα μεθοδολογικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιούνται στις έρευνες

είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις που συντάσσονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας. Στη βιβλιογραφία, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται ως το κύριο μέσο επικοινωνίας, ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο. Μάλιστα, συχνά δεν απαιτεί την παρουσία του ερευνητή για τη συμπλήρωση του και μπορεί να συγκεντρώσει πολλές και ποικίλες πληροφορίες από μεγάλο αριθμό ατόμων. Έπειτα, με τη στατιστική ανάλυση των δομημένων αριθμητικών δεδομένων μπορούν να γίνουν μετρήσεις, συγκρίσεις και ποσοτικοποιήσεις (Φίλιας, 1996· Cohen, Manion & Morrison, 2007· Robson, 2010· Creswell, 2016).

Η δειγματοληπτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες διότι μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίου, τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, την άντληση και την τυποποιημένη οργάνωση των πληροφοριών που προκύπτουν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, επιτρέπεται η ανάδειξη γενικών τάσεων. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα, αφού δίνεται η δυνατότητα συγκέντρωσης ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων, επιτρέπονται οι συγκρίσεις, η ποσοτικοποίηση των δεδομένων και οι στατιστικές αναλύσεις, ενώ η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων. Ωστόσο, το περιεχόμενο και η μορφή των ερωτήσεων πρέπει κάθε φορά να συνάδουν με τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας (π.χ. ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κ.ά.) και να είναι σαφείς, κατανοητές και ακριβείς για να μην υπάρχει σύγχυση στους ερωτώμενους (Παπαναστασίου, 1996· Βάμβουκας, 2000· Κυριαζή, 2000· Creswell, 2016).

Η παρούσα έρευνα συνιστά μια ποσοτική έρευνα, η οποία χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στις μέρες μας, δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω google forms, προκειμένου να διανεμηθεί ψηφιακά στους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κύρια μέρη, τα δημογραφικά στοιχεία και τις γενικές ερωτήσεις της έρευνας που διακρίνονται σε τέσσερις άξονες. Ειδικότερα, ως προς τα δημογραφικά στοιχεία υπάρχουν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού (π.χ. γενικής τάξης, παράλληλης στήριξης, τμήμα ένταξης, σχολική μονάδα ειδικής αγωγής) και η μετεκπαίδευση/ειδίκευση του (π.χ. κάτοχος δεύτερου πτυχίου, σεμινάριο/ επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, κ.ά.).

Όσον αφορά στις γενικές ερωτήσεις που σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο της έρευνας υπάρχουν 10 ομάδες ερωτήσεων, που βρίσκονται σε διαβαθμιστική πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert. Ο λόγος που επιλέχθηκαν μόνο τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι διότι μέσα από αυτές μπορούν να προκύψουν σημαντικά αποτελέσματα και να

διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας των ερωτώμενων με μια πρόταση/δήλωση που του δίνεται. Οι ερωτήσεις τύπου Likert συνιστούν μια αρκετά εύχρηστη και αξιόπιστη κλίμακα, αφού ο βαθμός συμφωνίας προκύπτει από το μέσο όρο των αριθμών που επέλεξε το σύνολο των υποκειμένων μέσα από πέντε εναλλακτικές επιλογές που δίνουν μεγαλύτερη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει την άποψη του (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στο 1^ο άξονα που αναφέρεται στη «σχέση της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» υπάρχει μία ερώτηση Likert όπου οι ερωτώμενοι δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα του τύπου «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ», «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», «Διαφωνώ», «Διαφωνώ απόλυτα», (όπου «Συμφωνώ απόλυτα» = 5 και «Διαφωνώ απόλυτα» = 1). Στον 2^ο άξονα που αναφέρεται στην «εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» υπάρχουν 5 ερωτήσεις τύπου Likert, η μία ερώτηση (ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου) έχει την παραπάνω μορφή, ενώ οι ερωτήσεις 3, 4, 5 και 6 του ερωτηματολογίου αναπτύσσονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα του τύπου «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Μέτρια», «Λίγο» και «Καθόλου» (όπου «Πάρα πολύ» = 5 και «Καθόλου» = 1). Στον 3^ο άξονα που εστιάζει στα «οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» υπάρχουν δύο ερωτήσεις (7 και 8 ερώτηση του ερωτηματολογίου) που αναπτύσσονται στην ίδια κλίμακα με προηγουμένως. Τέλος, στον 4^ο άξονα που αναφέρεται στις «προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» υπάρχουν δύο ερωτήσεις (9 και 10 ερώτηση του ερωτηματολογίου), η πρώτη είναι της μορφής «Συμφωνώ απόλυτα» έως «Διαφωνώ απόλυτα» και η δεύτερη της μορφής «Πάρα πολύ» έως «Καθόλου», όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Στο πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η αντιστοιχία των κύριων ερευνητικών στόχων που έχουν τεθεί με τους ερευνητικούς άξονες και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2: Αντιστοιχία κύριων ερευνητικών στόχων και ερωτήσεων

ΚΥΡΙΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ
Να διαπιστωθεί και να καταγραφεί η σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	2^{ος} άξονας «Εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» & 3^{ος} άξονας «Οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 2, 3, 6, 7, 8

Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εφαρμογής της Π.Ε. στην ΕΑΕ.	1^{ος} άξονας «Σχέση της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.» & 2^{ος} άξονας «Εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 1, 2, 3, 6
Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της Π.Ε. στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	3^{ος} άξονας «Οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 7, 8
Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ.	2^{ος} άξονας «Εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 5
Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν ενισχυτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της ΕΑΕ.	2^{ος} άξονας «Εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 4
Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο της εφαρμογής της Π.Ε. που θα επιθυμούσαν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4^{ος} άξονας «Προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»	Ερωτήσεις: 9, 10

4.5. Ερευνητική διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2021 στο νησί της Ρόδου και τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε για την παρούσα εργασία και στηριζόταν στους σκοπούς και τους στόχους που αρχικά είχαν τεθεί. Μετά τη συμπλήρωση και τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ξεκίνησε η ανάλυση των δεδομένων με απώτερο στόχο να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, εξήχθη το excel από το google forms, με σκοπό να επεξεργαστεί και να κωδικοποιηθεί κατάλληλα, ώστε να μπορέσει να εισαχθεί στο στατιστικό πακέτο S.P.S.S. για την στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Οι ερευνητικές μεταβλητές, ανάλογα με την κλίμακα μέτρησής τους, δηλαδή το είδος των τιμών που λαμβάνουν, ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των κατηγορικών και ποσοτικών μεταβλητών, ενώ συνυφασμένες με τον τρόπο χειρισμού του εξεταζόμενου προβλήματος κατανεμήθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για

την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών και διαβαθμιστικών μεταβλητών, για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα, δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών. Στο επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και η μετεκπαίδευση/ειδίκευση.

Κατά τον έλεγχο κανονικότητας όλων των τιμών βρέθηκε ότι οι τιμές καμίας μεταβλητής δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov $p \leq .050$), οπότε στο πλαίσιο της συναφειακής ανάλυσης χρησιμοποιούνται μη παραμετρικά κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση κατά την οποία υπάρχει μια ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή δύο κατηγοριών (π.χ. φύλο) και μια εξαρτημένη μεταβλητή σε διαβαθμιστική κλίμακα likert (π.χ. «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.») χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test, αντί του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ενώ στην περίπτωση που υπάρχει μια ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή περισσότερων των δύο κατηγοριών (π.χ. ηλικιακή ομάδα) και μια εξαρτημένη μεταβλητή σε διαβαθμιστική κλίμακα likert, (π.χ. «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.»), χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H test αντί του παραμετρικού One-way ANOVA.

Επειδή τα μη παραμετρικά κριτήρια κατά τον υπολογισμό μετατρέπουν τις τιμές των διαβαθμιστικών μεταβλητών (likert) σε διατακτικές (1^η, 2^η, 3^η κ.ο.κ.) και ως εκ τούτου δεν ενημερώνουν στα περιγραφικά αποτελέσματα των κριτηρίων τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, επιλέχθηκε οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς να εξαχθούν από τα αντίστοιχα παραμετρικά. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχει οριστεί το $p = .050$.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, ελέγχθηκε ο δείκτης Cronbach Alpha, ο οποίος σε όλες τις περιπτώσεις (εκτός από δύο περιπτώσεις) ήταν πάνω από το .700 που θεωρείται ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή σε υψηλό επίπεδο. Μόνο στις περιπτώσεις για «τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α.», (δηλαδή στην ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου) και «τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.», (δηλαδή στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου) μετρήθηκε τιμή πολύ κοντά στο .700 (.678 και .676, αντίστοιχα). Οπότε συνολικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κρίνονται από υψηλή εσωτερική συνοχή. Παρακάτω στον πίνακα 3 που

ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής για όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3: Έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach Alpha)

Ερωτήσεις	Δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach Alpha)
1. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α.	.678
2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.676
3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.908
4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.914
5. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.875
6. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.840
7. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με οφέλη της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	.962
8. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	.971
9. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία που καλούνται να κάνουν για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.843
10. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	.893

4.6. Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, ως πληθυσμός αναφοράς ορίζονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία στο νησί της Ρόδου και μπορούν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης ή ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (π.χ. παράλληλη στήριξη, σε τμήμα ένταξης ή σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής). Λόγω των συνθηκών που επικρατούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στην έρευνα συμμετείχαν όσοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν/επιθυμούσαν από τα σχολεία της Ρόδου, αφού το ερωτηματολόγιο ήταν σε ηλεκτρονική μορφή και

αποστέλλονταν στη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου που το προωθούσε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στα μέσα Μαρτίου του 2021 και η διαδικασία ολοκληρώθηκε στα μέσα Απριλίου του 2021. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ως τελικό δείγμα της έρευνας 190 εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα έρευνα, η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι ευκολίας ή ευχέρειας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε με γνώμονα τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν. Επομένως, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά μεροληπτικό και έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν.

Περιγραφή του δείγματος

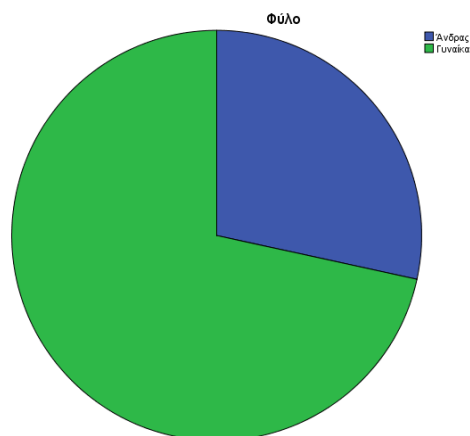
Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 190 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία στο νησί της Ρόδου. Τα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και η μετεκπαίδευση/ειδίκευση που θα παρουσιαστούν αναλυτικά παρακάτω.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, προκύπτει ότι το δείγμα των 190 εκπαιδευτικών του νησιού της Ρόδου (πίνακας 4) αποτελείται από 54 άντρες (ποσοστό 28,4%) και 136 γυναίκες (ποσοστό 71,6%).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

Φύλο	N	%
Άντρας	54	28,4
Γυναίκα	136	71,6
Σύνολο	190	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα 1, που ακολουθεί και όπου γίνεται εμφανής η πλειονότητα των γυναικών στο δείγμα της έρευνας.



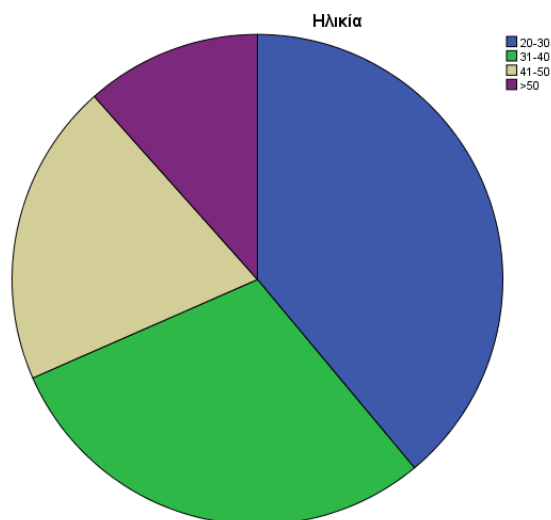
Διάγραμμα 1: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με το φύλο

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί, περιγράφεται η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Ειδικότερα, 74 από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 38,9%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «20-30», 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,5%) στην ομάδα «31-40», 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,0%) στην ομάδα «41-50» και 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,6%) στην ομάδα «51 και άνω».

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ηλικία	N	%
20-30	74	38,9
31-40	56	29,5
41-50	38	20,0
51 και άνω	22	11,6
Σύνολο	190	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα 2, που ακολουθεί και γίνεται εμφανής ότι η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «20-30».



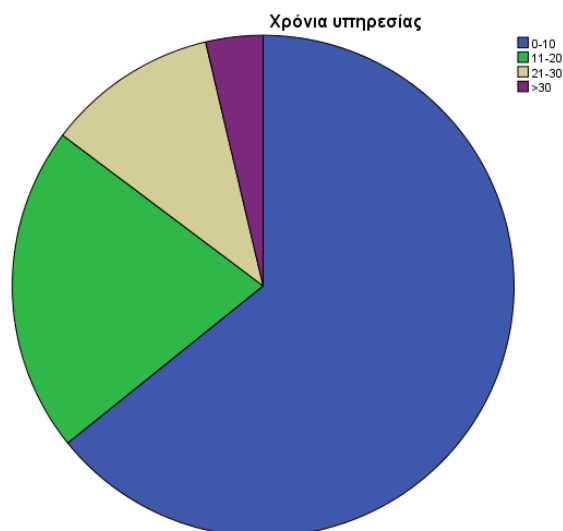
Διάγραμμα 2: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί, αναφέρονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, 122 από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 64,2%) σημείωσαν ότι έχουν «0-10» χρόνια υπηρεσίας, 40 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,1%) «11-20» χρόνια υπηρεσίας, 21 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,1%) «21-30» χρόνια υπηρεσίας και 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 3,7%) «31 και άνω» χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	N	%
0-10	122	64,2
11-20	40	21,1
21-30	21	11,1
31 και άνω	7	3,7
Σύνολο	190	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα 3, που ακολουθεί και γίνεται εμφανής ότι η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν «0-10» χρόνια υπηρεσίας.



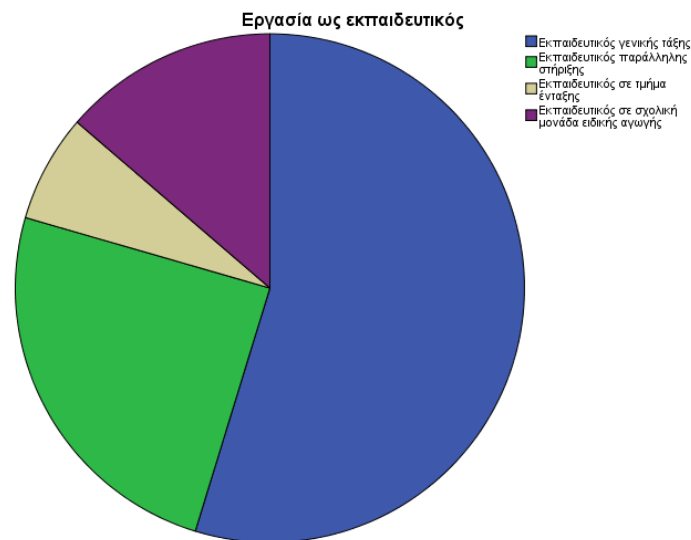
Διάγραμμα 3: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας

Στον πίνακα 7 που ακολουθεί, περιγράφεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, 104 εκπαιδευτικοί είναι γενικής τάξης (ποσοστό 54,7%), 47 εκπαιδευτικοί είναι παράλληλης στήριξης (ποσοστό 24,7%), 13 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε τμήμα ένταξης (ποσοστό 6,8%) και 23 εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής (ποσοστό 13,7%).

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα

Ειδικότητα	N	%
Εκπαιδευτικός γενικής τάξης	104	54,7
Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης	47	24,7
Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης	13	6,8
Εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής	26	13,7
Σύνολο	190	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα 4, που ακολουθεί και γίνεται εμφανές ότι η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής τάξης.



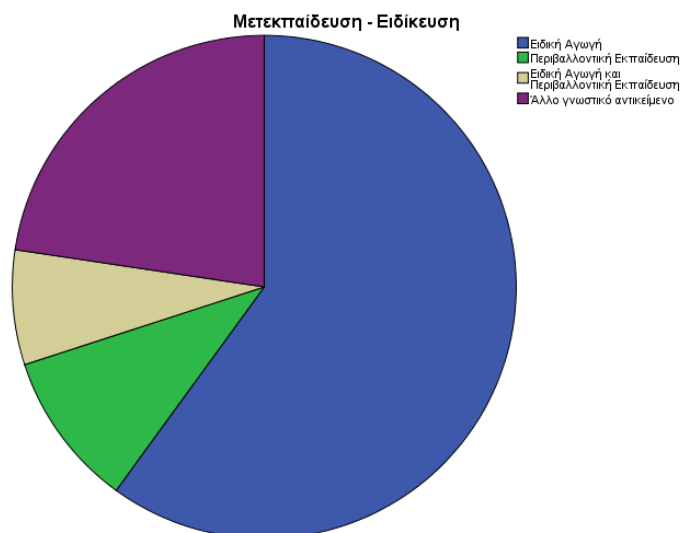
Διάγραμμα 4: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα

Τέλος, στον πίνακα 8 που ακολουθεί, αναφέρεται η μετεκπαίδευση/ειδίκευση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ειδικότερα, 114 από τους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 60,0%) έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,0%) έχουν ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 14 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,4%) έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ταυτόχρονα, ενώ 43 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22,6%) έχουν ειδίκευση σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την μετεκπαίδευση/ειδίκευση

Μετεκπαίδευση/Ειδίκευση	N	%
Ειδική Αγωγή	114	60,0
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	19	10,0
Ειδική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	14	7,4
Άλλο γνωστικό αντικείμενο	43	22,6
Σύνολο	190	100,0

Οι παραπάνω συχνότητες απεικονίζονται στο κυκλικό διάγραμμα 5, που ακολουθεί και γίνεται εμφανής ότι η πλειονότητα του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν μετεκπαίδευση/ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.



Διάγραμμα 5: Απεικόνιση δείγματος σε σχέση με τη μετεκπαίδευση/ειδίκευση

4.7. Περιορισμοί-Αδυναμίες της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, λόγω του ότι απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο νησί της Ρόδου τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, έχει ως αποτέλεσμα να μην επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μπορεί να προσδώσει ως ένα βαθμό χρήσιμα συμπεράσματα, ενώ τα αποτελέσματα της μπορούν να προσθέσουν νέα στοιχεία σε πορίσματα προγενέστερων ερευνών, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι λόγω των συνθηκών που επικρατούν στις μέρες μας και της αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, δεν ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας με φυσική παρουσία στο χώρο των σχολείων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί αυτοπροσώπως το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αντιθέτως υπήρχε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι προωθούσαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Επομένως, δεν μπορούσε να ελεγχθεί και να επιβεβαιωθεί από πριν ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, αφού ήταν στην ευχέρεια και τη διάθεση των εκπαιδευτικών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε στους 190 εκπαιδευτικούς, αν και ο αρχικός στόχος ήταν ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων.

4.8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία μιας ποσοτικής έρευνας σχετίζεται άμεσα με τη συνέπεια και την ακρίβεια που τη διακρίνει, όσον αφορά στα αποτελέσματα που διεξάγονται και την

αντιστοιχία τους με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Από την άλλη, η εγκυρότητα της έρευνας αναφέρεται στο βαθμό συμφωνίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε σχέση με τους στόχους και τα ζητήματα που εξετάζονται στην έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ανάπτυξης του θεωρητικού μέρους και η προσεκτική δημιουργία του ερωτηματολογίου συνέβαλε στην εγκυρότητα της έρευνας, αφού αναζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ευρήματα συναφών ερευνών. Ταυτόχρονα, η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S., συνέβαλε εξίσου στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Κεφάλαιο 5^ο:

Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης τους αντιστοιχεί με τη σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και είναι χωρισμένη σε τέσσερις υποενότητες, όσοι δηλαδή και οι άξονες του ερωτηματολογίου. Όπως ήδη αναφέρθηκε και προηγουμένως, στις γενικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί η διαβαθμιστική πεντάβαθμη κλίμακα Likert και γι' αυτό το λόγο στο στάδιο της περιγραφικής ανάλυσης δίνονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται ο μέσος όρος (μ.ο.), ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση (τ.α.), ως μέτρο διασποράς των τιμών.

5.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Στην πρώτη ερώτηση παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 9 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Στην πρώτη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Π.Ε. και η Ε.Α. παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, αρχών και μεθόδων»*, το 60,5% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 31,6% φαίνεται να μην μπορεί να εκφράσει συγκεκριμένη άποψη, αφού σημείωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση αυτή (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,61).
- Στην δεύτερη πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι η *«η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών»*, το 87,9% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,21).
- Στην τρίτη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Π.Ε. και η Ε.Α. προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση»*, η συντριπτική

πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 95,3% φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,41).

- Στην τέταρτη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση»*, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 94,7% φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,40).
- Στην πέμπτη πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι *«η Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.»*, το 80% του δείγματος φαίνεται να διαφωνεί σε σημαντικό βαθμό με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 1,87).
- Στην έκτη πρόταση, η οποία επισημαίνει ότι *«η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν»*, το 57,9% φαίνεται να διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 2,45).
- Στην έβδομη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Π.Ε. ως φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών ενδιαφέρεται για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης»*, το 79,5% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,02).
- Στην όγδοη πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι *«η Π.Ε. μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή»*, το 77,3% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,01).
- Στην ένατη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή»*, το 86,8% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,28).
- Τέλος, στη δέκατη πρόταση, η οποία επισημαίνει ότι *«η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α.»*, το 81,6% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,12).

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Δηλώσεις για τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α.	Συμφωνά Απόλυτα		Συμφωνά		Ούτε συμφωνά ούτε διαφωνά		Διαφωνά		Διαφωνά απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η Π.Ε. και η Ε.Α. παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, αρχών και μεθόδων.	17	8,9	98	51,6	60	31,6	14	7,4	1	0,5	3,61	0,774
Η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.	65	34,2	102	53,7	21	11,1	2	1,1	0	0,0	4,21	0,673
Η Π.Ε. και η Ε.Α. προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση.	87	45,8	94	49,5	8	4,2	1	0,5	0	0,0	4,41	0,599
Η Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση.	87	45,8	93	48,9	9	4,7	1	0,5	0	0,0	4,40	0,607
Η Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.	6	3,2	14	7,4	18	9,5	64	33,7	88	46,3	1,87	1,062
Η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν.	12	6,3	28	14,7	40	21,1	63	33,2	47	24,7	2,45	1,193
Η Π.Ε. ως φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών ενδιαφέρεται για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης».	50	26,3	101	53,2	32	16,8	7	3,7	0	0,0	4,02	0,763
Η Π.Ε. μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή.	58	30,5	89	46,8	31	16,3	11	5,8	1	0,5	4,01	0,867
Η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή.	85	44,7	80	42,1	18	9,5	7	3,7	0	0,0	4,28	0,784
Η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α.	67	35,3	88	46,3	27	14,2	6	3,2	2	1,1	4,12	0,840

5.1.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 10 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Στην πρώτη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η Ε.Α. έχει σημαντικότερα προβλήματα/δυσκολίες να επιλύσει πριν προβεί στην εφαρμογή της Π.Ε.»*, οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες αφού το 31,1% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, το 31,6% φαίνεται να μην μπορεί να εκφράσει συγκεκριμένη άποψη, αφού σημείωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση αυτή, ενώ το 22,6% φαίνεται να διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,11).
- Στην δεύτερη πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι *«η διδασκαλία της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκτός της σχολικής τάξης απαιτεί περισσότερη προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό»*, το 74,2% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,79).
- Στην τρίτη πρόταση, η οποία επισημαίνει ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξει την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες»*, το 70,5% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,84).
- Στην τέταρτη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες»*, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 94,8% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,47).
- Στην πέμπτη πρόταση, η οποία αναφέρεται στο γεγονός ότι *«για την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. είναι απαραίτητη η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος»*, το 57,9 % του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 29,5% φαίνεται να μην μπορεί να εκφράσει συγκεκριμένη άποψη, αφού σημείωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση αυτή (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,61).

- Στην έκτη πρόταση, η οποία επισημαίνει ότι *«η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση»*, το 52,6% φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ το 27,9% φαίνεται να μην μπορεί να εκφράσει συγκεκριμένη άποψη, αφού σημείωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση αυτή (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,45).
- Στην έβδομη πρόταση, η οποία υποστηρίζει ότι *«η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων»*, το 75,8% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,88).
- Τέλος, στην όγδοη πρόταση, η οποία επισημαίνει ότι *«για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»*, το 85,8% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,17).

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Δηλώσεις για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	Συμφωνώ Απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Η Ε.Α. έχει σημαντικότερα προβλήματα/δυσκολίες να επιλύσει πριν προβεί στην εφαρμογή της Π.Ε.	15	7,9	59	31,1	60	31,6	43	22,6	13	6,8	3,11	1,059
Η διδασκαλία της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκτός της σχολικής τάξης απαιτεί περισσότερη προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό.	28	14,7	113	59,5	32	16,8	16	8,4	1	0,5	3,79	0,813
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξει την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	46	24,2	88	46,3	38	20,0	16	8,4	2	1,1	3,84	0,924
Ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	102	53,7	78	41,1	7	3,7	3	1,6	0	0,0	4,47	0,648
Για την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. είναι απαραίτητη η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.	34	17,9	76	40,0	56	29,5	20	10,5	4	2,1	3,61	0,968
Η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση.	24	12,6	76	40,0	53	27,9	35	18,4	2	1,1	3,45	0,968
Η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων.	38	20,0	106	55,8	33	17,4	11	5,8	2	1,1	3,88	0,830
Για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.	68	35,8	95	50,0	20	10,5	6	3,2	1	0,5	4,17	0,781

Στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 11 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Όσον αφορά στο πρώτο στοιχείο «*διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 93,7% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το παραπάνω στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,51).
- Στο δεύτερο στοιχείο «*επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 92,1% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,48).
- Στο τρίτο στοιχείο «*επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 95,8% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,58).
- Στο τέταρτο στοιχείο «*προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,6% φαίνεται να συμφωνεί με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,39).
- Στο πέμπτο στοιχείο «*χρήση κατάλληλων στρατηγικών*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 93,7% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,46).
- Στο έκτο στοιχείο «*λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,0% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,37).
- Στο έβδομο στοιχείο «*προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 88,9% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,38).
- Στο όγδοο στοιχείο «*αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων*» η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 94,2% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,46).
- Τέλος, στο ένατο στοιχείο «*ακριβής αξιολόγηση*», το 77,4% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με το συγκεκριμένο στοιχείο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,05).

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Στοιχεία αποτελεσματικής εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων	109	57,4	69	36,3	12	6,3	0	0,0	0	0,0	4,51	0,615
Επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης	108	56,8	67	35,3	14	7,4	1	0,5	0	0,0	4,48	0,656
Επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	118	62,1	64	33,7	8	4,2	0	0,0	0	0,0	4,58	0,574
Προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού	94	49,5	78	41,1	17	8,9	1	0,5	0	0,0	4,39	0,672
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών	100	52,6	78	41,1	12	6,3	0	0,0	0	0,0	4,46	0,614
Λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης	89	46,8	84	44,2	16	8,4	1	0,5	0	0,0	4,37	0,661
Προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση	95	50,0	74	38,9	20	10,5	1	0,5	0	0,0	4,38	0,694
Αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων	98	51,6	81	42,6	11	5,8	0	0,0	0	0,0	4,46	0,605
Ακριβής αξιολόγηση	61	32,1	86	45,3	37	19,5	4	2,1	2	1,1	4,05	0,834

Στην τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 12 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Για τον 1^ο παράγοντα, δηλαδή το «*προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,0% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,40).
- Για το 2^ο παράγοντα, δηλαδή τη «*διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,6% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,42).
- Για τον 3^ο παράγοντα, δηλαδή τη «*περιβαλλοντική παιδεία εκπαιδευτικών*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 89,0% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,31).
- Για τον 4^ο παράγοντα, δηλαδή την «*ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών μεταξύ τους*», το 83,7% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,17).
- Για τον 5^ο παράγοντα, δηλαδή την «*ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης*», το 80,5% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,20).
- Για τον 6^ο παράγοντα, δηλαδή την «*ύπαρξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε.*», το 84,27% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,18).
- Για τον 7^ο παράγοντα, δηλαδή τον «*κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό*», το 86,4% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,25).
- Για τον 8^ο παράγοντα, δηλαδή τις «*κατάλληλες κτηριακές υποδομές*», το 74,8% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα, ενώ το 21,6% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,96).
- Για τον 9^ο παράγοντα, δηλαδή την «*επαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α.*», το 87,4% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,25).

- Για το 10^ο παράγοντα, δηλαδή την *«φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων)»*, το 85,8% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,17).
- Για τον 11^ο παράγοντα, δηλαδή την *«απλούστευση γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος)»*, το 83,7% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,19).
- Για το 12^ο παράγοντα, δηλαδή την *«οικονομική υποστήριξη – χρηματοδότηση προγραμμάτων»*, το 78,5% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,09).
- Για το 13^ο παράγοντα, δηλαδή την *«απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα»*, το 89,4% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,26).
- Τέλος, για το 14^ο παράγοντα, δηλαδή τα *«οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες»*, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 93,1% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ενισχυτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,42).

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Ενισχυτικοί Παράγοντες												
Προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.	97	51,1	74	38,9	17	8,9	2	1,1	0	0,0	4,40	0,696
Διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.	96	50,5	78	41,1	15	7,9	1	0,5	0	0,0	4,42	0,659
Περιβαλλοντική παιδεία εκπαιδευτικών.	82	43,2	87	45,8	19	10,0	2	1,1	0	0,0	4,31	0,693
Ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών μεταξύ τους.	68	35,8	91	47,9	27	14,2	4	2,1	0	0,0	4,17	0,746
Ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.	80	42,1	73	38,4	33	17,4	3	1,6	1	0,5	4,20	0,818
Ύπαρξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε.	67	35,3	93	48,9	28	14,7	2	1,1	0	0,0	4,18	0,715
Κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός.	78	41,1	86	45,3	22	11,6	4	2,1	0	0,0	4,25	0,741
Κατάλληλες κτηριακές υποδομές.	48	25,3	94	49,5	41	21,6	6	3,2	1	0,5	3,96	0,802
Επαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α.	75	39,5	91	47,9	21	11,1	3	1,6	0	0,0	4,25	0,712
Φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων).	63	33,2	100	52,6	25	13,2	1	0,5	1	0,5	4,17	0,710
Απλούστευση γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος).	71	37,4	88	46,3	28	14,7	2	1,1	1	0,5	4,19	0,760
Οικονομική υποστήριξη – Χρηματοδότηση προγραμμάτων.	67	35,3	82	43,2	34	17,9	5	2,6	2	1,1	4,09	0,853
Απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα.	74	38,9	96	50,5	16	8,4	4	2,1	0	0,0	4,26	0,701
Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	92	48,4	85	44,7	13	6,8	0	0,0	0	0,0	4,42	0,618

Στην πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 13 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Για τον 1^ο παράγοντα, δηλαδή την *«έλλειψη χρόνου (λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος)/ανελαστικότητα του προγράμματος»*, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 80,0% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,08).
- Για το 2^ο παράγοντα, δηλαδή την *«ελλιπή κατάρτιση (έλλειψη γνώσεων) εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε.»*, το 77,3% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,00).
- Για τον 3^ο παράγοντα, δηλαδή τους *«προσωπικούς λόγους εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό)»*, το 72,1% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 24,2% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,93).
- Για τον 4^ο παράγοντα, δηλαδή το *«φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών»*, το 72,7% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 21,1% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,93).
- Για τον 5^ο παράγοντα, δηλαδή το γεγονός ότι *«η Π.Ε. δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών»*, το 59,5% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 30,5% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,64).
- Για τον 6^ο παράγοντα, δηλαδή το *«φόβο αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων»*, το 45,8% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα και το 36,8% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,38).
- Για τον 7^ο παράγοντα, δηλαδή τη *«μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)»*, το 53,2% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 28,4% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,47).

- Για τον 8^ο παράγοντα, δηλαδή την «έλλειψη συνεργασίας ειδικοτήτων», το 60,0% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 32,1% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,68).
- Για τον 9^ο παράγοντα, δηλαδή την «ελλιπή συνεργασία με τους γονείς/μη υποστήριξη γονέων», το 61,1% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 28,9% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,68).
- Για το 10^ο παράγοντα, δηλαδή τη «μη υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου», το 61,6% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 28,4% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,73).
- Για τον 11^ο παράγοντα, δηλαδή τη «μη υποστήριξη της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης», το 61,6% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 24,7% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,63).
- Για το 12^ο παράγοντα, «δεν υπάρχει χρηματοδότηση», το 67,9% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 23,2% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,87).
- Για το 13^ο παράγοντα, δηλαδή τον «ελλιπή υλικοτεχνικός εξοπλισμός», το 76,3% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,03).
- Για το 14^ο παράγοντα, δηλαδή τις «ακατάλληλες κτηριακές υποδομές», το 69,5% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 23,2% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,88).
- Για το 15^ο παράγοντα, δηλαδή τη «σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου», το 71,6% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 24,7% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,91).
- Για το 16^ο παράγοντα, δηλαδή τις «δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, υλοποίηση)», το 75,8% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 20,5% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,92).

- Για το 17^ο παράγοντα, δηλαδή τη *«γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος»*, το 76,3% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,04).
- Για το 18^ο παράγοντα, δηλαδή την *«ποικιλομορφία (το εύρος) των δυσκολιών/ αναπηριών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές»*, το 72,1% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 20,0% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,87).
- Για το 19^ο παράγοντα, δηλαδή τη *«διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή»*, το 68,9% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 25,3% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,82).
- Για τον 20^ο παράγοντα, δηλαδή τις *«δυσκολίες στη μετακίνηση των μαθητών»*, το 71,0% του δείγματος φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 21,1% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,86).
- Τέλος, για τον 21^ο παράγοντα, δηλαδή τις *«στάσεις των ίδιων των μαθητών»*, το 50,0% φαίνεται να τον θεωρεί σε μεγάλο βαθμό ανασταλτικό παράγοντα, ενώ το 28,4% του δείγματος σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,34).

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Ανασταλτικοί παράγοντες												
Έλλειψη χρόνου (λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος) / ανελαστικότητα του προγράμματος.	64	33,7	88	46,3	30	15,8	6	3,2	2	1,1	4,08	0,844
Ελλιπής κατάρτιση (έλλειψη γνώσεων) εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε.	54	28,4	93	48,9	34	17,9	7	3,7	2	1,1	4,00	0,842
Προσωπικοί λόγοι εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό).	47	24,7	90	47,4	46	24,2	6	3,2	1	0,5	3,93	0,813
Φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών.	52	27,4	86	45,3	40	21,1	10	5,3	2	1,1	3,93	0,888
Η Π.Ε. δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.	30	15,8	83	43,7	58	30,5	16	8,4	3	1,6	3,64	0,903
Φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων.	21	11,1	66	34,7	70	36,8	30	15,8	3	1,6	3,38	0,934
Μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)	34	17,9	67	35,3	54	28,4	25	13,2	10	5,3	3,47	1,092
Έλλειψη συνεργασίας ειδικοτήτων.	31	16,3	83	43,7	61	32,1	15	7,9	0	0,0	3,68	0,839
Ελλιπής συνεργασία με τους γονείς/ μη υποστήριξη γονέων.	33	17,4	83	43,7	55	28,9	18	9,5	1	0,5	3,68	0,889
Μη υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου.	44	23,2	73	38,4	54	28,4	15	7,9	4	2,1	3,73	0,975
Μη υποστήριξη της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης.	33	17,4	84	44,2	47	24,7	21	11,1	5	2,6	3,63	0,983
Δεν υπάρχει χρηματοδότηση.	59	31,1	70	36,8	44	23,2	12	6,3	5	2,6	3,87	1,010
Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.	60	31,6	85	44,7	37	19,5	7	3,7	1	0,5	4,03	0,841
Ακατάλληλες κτηριακές υποδομές.	53	27,9	79	41,6	44	23,2	11	5,8	3	1,6	3,88	0,936
Η σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου.	44	23,2	92	48,4	47	24,7	6	3,2	1	0,5	3,91	0,804
Οι δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, υλοποίηση).	40	21,1	104	54,7	39	20,5	5	2,6	2	1,1	3,92	0,783
Η γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του	60	31,6	85	44,7	37	19,5	8	4,2	0	0,0	4,04	0,825

προγράμματος.												
Η ποικιλομορφία (το εύρος) των δυσκολιών/ αναπηριών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.	47	24,7	90	47,4	38	20,0	12	6,3	3	1,6	3,87	0,911
Η διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή.	38	20,0	93	48,9	48	25,3	9	4,7	2	1,1	3,82	0,842
Οι δυσκολίες στη μετακίνηση των μαθητών.	47	24,7	88	46,3	40	21,1	11	5,8	4	2,1	3,86	0,929
Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.	24	12,6	71	37,4	54	28,4	27	14,2	14	7,4	3,34	1,099

Στην έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 14 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Όσον αφορά στον πρώτο τρόπο εφαρμογής, τα «*Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,7% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με το συγκεκριμένο τρόπο (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,14).
- Για τον δεύτερο τρόπο εφαρμογής, τα «*Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος*», το 38,9% φαίνεται να συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με το συγκεκριμένο τρόπο, ενώ το 33,7% σε μέτριο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,60).
- Για τον τρίτο τρόπο εφαρμογής, τις «*περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,2% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,20).
- Για τον τέταρτο τρόπο εφαρμογής, τις «*περιβαλλοντικές δράσεις σε συγκεκριμένες μέρες (π.χ. Παγκόσμια μέρα περιβάλλοντος)*», το 74,7% φαίνεται να συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,97).
- Για τον πέμπτο τρόπο εφαρμογής, τις «*περιβαλλοντικές δράσεις για την αντιμετώπιση ενός τοπικού προβλήματος (π.χ. καθαρισμός σκουπιδιών από μια συγκεκριμένη παραλία)*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 87,4% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,27).
- Για τον έκτο τρόπο εφαρμογής, τις «*περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία σχολικού κήπου)*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 89,4% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36).
- Για τον έβδομο τρόπο εφαρμογής, τις «*επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,0% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36).
- Τέλος, για τον όγδοο τρόπο εφαρμογής, τα «*περιβαλλοντικά παιχνίδια*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,5% φαίνεται να συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,41).

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Τρόποι εφαρμογής	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.	58	30,5	103	54,2	26	13,7	3	1,6	0	0,0	4,14	0,699
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος.	32	16,8	74	38,9	64	33,7	16	8,4	4	2,1	3,60	0,936
Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων.	71	37,4	89	46,8	28	14,7	1	0,5	1	0,5	4,20	0,743
Περιβαλλοντικές δράσεις σε συγκεκριμένες μέρες (π.χ. Παγκόσμια μέρα περιβάλλοντος).	61	32,1	81	42,6	34	17,9	9	4,7	5	2,6	3,97	0,964
Περιβαλλοντικές δράσεις για την αντιμετώπιση ενός τοπικού προβλήματος (π.χ. καθαρισμός σκουπιδιών από μια συγκεκριμένη παραλία).	80	42,1	86	45,3	20	10,5	4	2,1	0	0,0	4,27	0,734
Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία σχολικού κήπου).	93	48,9	77	40,5	15	7,9	5	2,6	0	0,0	4,36	0,741
Επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς.	94	49,5	77	40,5	14	7,4	4	2,1	1	0,5	4,36	0,756
Περιβαλλοντικά παιχνίδια.	96	50,5	76	40,0	18	9,5	0	0,0	0	0,0	4,41	0,659

5.1.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Στην έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της Π.Ε. που προκύπτουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε διάφορους τομείς ή πεδία της ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 15 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Ως προς τον 1^ο τομέα/πεδίο, τη «*γνωστική ανάπτυξη*», το 87,9% του δείγματος δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36).
- Ως προς τον 2^ο τομέα/πεδίο, την «*κοινωνική ανάπτυξη*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 97,4% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,61).
- Ως προς τον 3^ο τομέα/πεδίο, τη «*συναισθηματική ανάπτυξη*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 94,8% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,58).
- Ως προς τον 4^ο τομέα/πεδίο, τη «*ψυχοκινητική ανάπτυξη*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 96,8% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,61).
- Ως προς τον 5^ο τομέα/πεδίο, την «*ενίσχυση της αυτοπεποίθησης*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 92,1% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,49).
- Ως προς τον 6^ο τομέα/πεδίο, το «*αίσθημα της εντυχίας και της χαράς*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 98,4% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,63).
- Ως προς τον 7^ο τομέα/πεδίο, την «*αύξηση του αυτοσεβασμού*», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 92,1% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε

σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,47).

- Ως προς τον 8^ο τομέα/πεδίο, την «ανάπτυξη της αυτοεικόνας», το 87,4% του δείγματος δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,35).
- Ως προς τον 9^ο τομέα/πεδίο, τη «βελτίωση της ποιότητας της ζωής», το 87,3% του δείγματος δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,42).
- Ως προς τον 10^ο τομέα/πεδίο, την «απόκτηση βιωματικών εμπειριών», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 97,4% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,65).
- Ως προς τον 11^ο τομέα/πεδίο, την «ενεργή συμμετοχή και δράση», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 96,8% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,65).
- Ως προς τον 12^ο τομέα/πεδίο, την «περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 93,1% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,52).
- Ως προς τον 13^ο τομέα/πεδίο, την «αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας», το 84,2% του δείγματος δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,33).
- Ως προς τον 14^ο τομέα/πεδίο, την «καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 95,7% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,52).
- Ως προς τον 15^ο τομέα/πεδίο, την «καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός)», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 92,6% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ'

αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,51).

- Τέλος, ως προς τον 16^ο τομέα/πεδίο, τη «δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών», η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 94,2% δήλωσε ότι μπορούν να προκύψουν σ' αυτόν σε σημαντικό βαθμό οφέλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,57).

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε προγράμματα Π.Ε. και στους τομείς/πεδία που μπορούν να ωφεληθούν. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Τομείς/ πεδία	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Στη γνωστική τους ανάπτυξη.	92	48,4	75	39,5	23	12,1	0	0,0	0	0,0	4,36	0,690
Στην κοινωνική τους ανάπτυξη.	121	63,7	64	33,7	4	2,1	1	0,5	0	0,0	4,61	0,561
Στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.	124	65,3	56	29,5	8	4,2	1	0,5	1	0,5	4,58	0,651
Στη ψυχοκινητική τους ανάπτυξη.	123	64,7	61	32,1	4	2,1	2	1,1	0	0,0	4,61	0,588
Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους.	112	58,9	63	33,2	11	5,8	4	2,1	0	0,0	4,49	0,703
Στο αίσθημα της ευτυχίας και της χαράς.	123	64,7	64	33,7	2	1,1	1	0,5	0	0,0	4,63	0,537
Στην αύξηση του αυτοσεβασμού.	108	56,8	67	35,3	12	6,3	2	1,1	1	0,5	4,47	0,710
Στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας.	97	51,1	69	36,3	19	10,0	4	2,1	1	0,5	4,35	0,788
Στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.	108	56,8	58	30,5	20	10,5	4	2,1	0	0,0	4,42	0,764
Στην απόκτηση βιωματικών εμπειριών.	129	67,9	56	29,5	5	2,6	0	0,0	0	0,0	4,65	0,530
Στην ενεργή συμμετοχή και δράση.	130	68,4	54	28,4	6	3,2	0	0,0	0	0,0	4,65	0,540
Στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.	115	60,5	62	32,6	11	5,8	1	0,5	1	0,5	4,52	0,680
Στην αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας.	99	52,1	61	32,1	24	12,6	6	3,2	0	0,0	4,33	0,817
Στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.	108	56,8	74	38,9	7	3,7	1	0,5	0	0,0	4,52	0,623
Στην καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός).	114	60,0	62	32,6	12	6,3	1	0,5	1	0,5	4,51	0,688
Στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.	121	63,7	58	30,5	10	5,3	0	0,0	1	0,5	4,57	0,645

Στην όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 16 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 95,8% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «κοινωνικές δεξιότητες» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,49).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,5% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «διαπροσωπικές δεξιότητες» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,39).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 92,1% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «συναισθηματικές δεξιότητες» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,52).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 94,2% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες επικοινωνίας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,39).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 97,9% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες συνεργασίας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,63).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 85,3% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,36).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,2% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες λήψης αποφάσεων» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,29).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,3% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες κριτικής σκέψης» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,32).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 78,4% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες αυτογνωσίας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,18).

- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,2% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,34).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,5% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες αλληλεγγύης» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,46).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 80,6% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες ανεκτικότητας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,18).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 81,6% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες αυτονομίας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,22).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 76,4% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,13).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 93,2% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες υπευθυνότητας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,49).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 85,8% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες συλλογισμού» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,32).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 84,7% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες προβληματισμού» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,29).
- Τέλος, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,0% δήλωσε ότι με την Π.Ε. μπορούν αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες αδράς και λεπτής κινητικότητας» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,45).

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Δεξιότητες	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Κοινωνικές	104	54,7	78	41,1	6	3,2	1	0,5	1	0,5	4,49	0,640
Διαπροσωπικές	99	52,1	73	38,4	13	6,8	4	2,1	1	0,5	4,39	0,754
Συναισθηματικές	117	61,6	58	30,5	12	6,3	3	1,6	0	0,0	4,52	0,688
Επικοινωνίας	107	56,3	72	37,9	8	4,2	3	1,6	0	0,0	4,49	0,657
Συνεργασίας	125	65,8	61	32,1	3	1,6	1	0,5	0	0,0	4,63	0,545
Ανάληψης πρωτοβουλιών	102	53,7	60	31,6	25	13,2	1	0,5	2	1,1	4,36	0,810
Λήψης αποφάσεων	91	47,9	69	36,3	25	13,2	4	2,1	1	0,5	4,29	0,814
Κριτικής σκέψης	97	51,1	63	33,2	25	13,2	4	2,1	1	0,5	4,32	0,821
Αυτογνωσίας	83	43,7	66	34,7	34	17,9	6	3,2	1	0,5	4,18	0,873
Επίλυσης προβλημάτων	98	51,6	62	32,6	27	14,2	2	1,1	1	0,5	4,34	0,798
Αλληλεγγύης	104	54,7	70	36,8	16	8,4	0	0,0	0	0,0	4,46	0,648
Ανεκτικότητας	75	39,5	78	41,1	33	17,4	4	2,1	0	0,0	4,18	0,790
Αυτονομίας	84	44,2	71	37,4	30	15,8	3	1,6	2	1,1	4,22	0,844
Αυτοεξυπηρέτησης	82	43,2	63	33,2	33	17,4	11	5,8	1	0,5	4,13	0,934
Υπευθυνότητας	110	57,9	67	35,3	10	5,3	3	1,6	0	0,0	4,49	0,673
Συλλογισμού	91	47,9	72	37,9	24	12,6	2	1,1	1	0,5	4,32	0,773
Προβληματισμού	91	47,9	70	36,8	23	12,1	5	2,6	1	0,5	4,29	0,820
Αδρής και λεπτής κινητικότητας	107	56,3	64	33,7	17	8,9	2	1,1	0	0,0	4,45	0,702

5.1.4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά δηλώσεις που αφορούν στην προετοιμασία που θα πρέπει να έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν την Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 17 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 90,0% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι *«θα πρέπει πρώτα να επιμορφωθώ στον τρόπο που σχεδιάζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα»* προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,28).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 74,2% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι *«είναι απαραίτητο να με βοηθήσει αρχικά κάποιος που έχει εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα»* προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε., ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 22,1% φαίνεται να μην μπορεί να εκφράσει άποψη αφού δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,98).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 80,6% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι *«πρέπει αρχικά να έρθω σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσω έτοιμος»* προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,07).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,0% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι *«είναι σημαντικό να επιμορφωθώ σχετικά με τις δραστηριότητες εκείνες που αρμόζουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα»* προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,28).
- Τέλος, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 89,4% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι *«θα ήθελα να έχω την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων»* προκειμένου να προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε. (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,28).

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στην προετοιμασία που θα πρέπει να έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν την Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας Δηλώσεις για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών	Συμφωνώ Απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Θα πρέπει πρώτα να επιμορφωθώ στον τρόπο που σχεδιάζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα	76	40,0	95	50,0	16	8,4	3	1,6	0	0,0	4,28	0,685
Είναι απαραίτητο να με βοηθήσει αρχικά κάποιος που έχει εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα.	52	27,4	89	46,8	42	22,1	7	3,7	0	0,0	3,98	0,803
Πρέπει αρχικά να έρθω σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσω έτοιμος.	67	35,3	86	45,3	22	11,6	14	7,4	1	0,5	4,07	0,900
Είναι σημαντικό να επιμορφωθώ σχετικά με τις δραστηριότητες εκείνες που αρμόζουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα.	74	38,9	99	52,1	14	7,4	3	1,6	0	0,0	4,28	0,669
Θα ήθελα να έχω την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων.	77	40,5	93	48,9	17	8,9	3	1,6	0	0,0	4,28	0,693

Τέλος, στην δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 18 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 86,8% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι «*επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς*» θα ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,33).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 87,9% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων*» θα ήταν ένας εξίσου αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,32).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 76,9% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς*» θα ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,11).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,0% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών*» θα ήταν ένας εξίσου αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,44).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 82,1% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα*» θα ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,19).
- Η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 91,5% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.*» θα ήταν ένας ακόμη αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,40).
- Τέλος, η πλειονότητα του δείγματος με ποσοστό 83,7% συμφώνησε σε σημαντικό βαθμό ότι η «*παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών*» θα ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος βελτίωσης (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 4,21).

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με δηλώσεις που αφορούν στη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής.

Βαθμός συμφωνίας	Πάρα πολύ		Πολύ		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
Προτάσεις βελτίωσης												
Επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς.	89	46,8	76	40,0	24	12,6	0	0,0	1	0,5	4,33	0,734
Συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων.	85	44,7	82	43,2	22	11,6	1	0,5	0	0,0	4,32	0,695
Χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς.	71	37,4	75	39,5	39	20,5	4	2,1	1	0,5	4,11	0,838
Υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών.	100	52,6	73	38,4	17	8,9	0	0,0	0	0,0	4,44	0,654
Παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα.	73	38,4	83	43,7	31	16,3	3	1,6	0	0,0	4,19	0,760
Συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.	93	48,9	81	42,6	15	7,9	1	0,5	0	0,0	4,40	0,657
Παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών.	76	40,0	83	43,7	27	14,2	2	1,1	2	1,1	4,21	0,800

5.2. Επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της συναφειακής ανάλυσης ελέγχθηκαν με τα αντίστοιχα μη παραμετρικά κριτήρια τα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και η μετεκπαίδευση/ειδίκευση, και διαπιστώθηκε ότι η συστηματική διαφοροποίηση υπάρχει ως προς το φύλο, το οποίο και θα περιγραφεί αναλυτικά παρακάτω. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test.

5.2.1. Διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο

Στην πρώτη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε τέσσερις προτάσεις (πίνακας 19). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,46) απ' ότι οι άντρες (μ.ο. 4,26) ότι η «Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση» (U=3048,000, p= .040).

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,25) απ' ότι οι άντρες (μ.ο. 4,09) ότι η «Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή» (U=3009,500, p= .034). Από την άλλη, οι άνδρες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 2,24) απ' ότι οι γυναίκες (μ.ο. 1,73) ότι η «Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.» (U=2731,000, p= .003). Παράλληλα, οι άνδρες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 2,83) απ' ότι οι γυναίκες (μ.ο. 2,29) ότι η «Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν» (U=2686,500, p= .003).

Πίνακας 19: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της Π.Ε. και της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο	Ανδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
Προτάσεις						
α1_4: Η Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση.	4,26	0,620	4,46	0,595	3048,000	.040

α1_5: Η Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.	2,24	1,181	1,73	0,977	2731,000	.003
α1_6: Η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν.	2,83	1,145	2,29	1,181	2686,500	.003
α1_9: Η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή.	4,09	0,830	4,25	0,756	3009,500	.034

Στη δεύτερη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε δύο προτάσεις (πίνακας 20). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,52) απ' ότι οι άντρες (μ.ο. 3,26) ότι η «εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση» ($U=3027,000$, $p=.047$). Ταυτόχρονα, οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,25) απ' ότι οι άντρες (μ.ο. 3,98) ότι «για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» ($U=2997,500$, $p=.030$).

Πίνακας 20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
Προτάσεις						
b2_6: Η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση.	3,26	0,894	3,52	0,989	3027,000	.047
b2_8: Για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.	3,98	0,812	4,25	0,758	2997,500	.030

Στην τρίτη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε όλα τα στοιχεία της ερώτησης, δηλαδή και στα 9 στοιχεία που δίνονται. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 21 που ακολουθεί, παρατηρείται μια υπεροχή των απόψεων των γυναικών έναντι των

αντρών σε όλα τα στοιχεία που αφορούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι οι εξής:

- «διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων» [γυναίκες μ.ο. 4,57/άντρες μ.ο. 4,37 (U=3075,500, p= .046)].
- «επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης» [γυναίκες μ.ο. 4,66/άντρες μ.ο. 4,37 (U=2976,500, p= .021)].
- «επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» [γυναίκες μ.ο. 4,57/άντρες μ.ο. 4,28 (U=2852,000, p= .005)].
- «προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού» [γυναίκες μ.ο. 4,51/άντρες μ.ο. 4,09 (U=2550,500, p= .000)].
- «χρήση κατάλληλων στρατηγικών» [γυναίκες μ.ο. 4,55/άντρες μ.ο. 4,24 (U=2761,000, p= .003)].
- «λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης» [γυναίκες μ.ο. 4,49/άντρες μ.ο. 4,07 (U=2553,500, p= .000)].
- «προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση» [γυναίκες μ.ο. 4,46/άντρες μ.ο. 4,20 (U=3015,000, p= .033)].
- «αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων» [γυναίκες μ.ο. 4,53/άντρες μ.ο. 4,24 (U=2747,500, p= .002)].
- «ακριβής αξιολόγηση» [γυναίκες μ.ο. 4,19/άντρες μ.ο. 3,70 (U=2496,500, p= .000)].

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Στοιχεία	Φύλο		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
b3_1: Διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων	4,37	0,653	4,57	0,593	3075,500	.046
b3_2: Επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης	4,28	0,787	4,57	0,580	2976,500	.021
b3_3: Επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	4,37	0,681	4,66	0,505	2852,000	.005
b3_4: Προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού	4,09	0,759	4,51	0,596	2550,500	.000

b3_5: Χρήση κατάλληλων στρατηγικών	4,24	0,671	4,55	0,569	2761,000	.003
b3_6: Λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης	4,07	0,749	4,49	0,584	2553,500	.000
b3_7: Προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση	4,20	0,762	4,46	0,654	3015,000	.033
b3_8: Αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων	4,24	0,642	4,54	0,569	2747,500	.002
b3_9: Ακριβής αξιολόγηση	3,70	0,816	4,19	0,803	2496,500	.000

Στην τέταρτη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε έξι παράγοντες (πίνακας 22). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι γυναίκες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στους εξής ενισχυτικούς παράγοντες:

- «Προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.» [γυναίκες μ.ο. 4,52/άντρες μ.ο. 4,09 (U=2509,500, p= .000)].
- «Διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.» [γυναίκες μ.ο. 4,50/άντρες μ.ο. 4,20 (U=2872,000, p= .009)].
- «Κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός» [γυναίκες μ.ο. 4,33/άντρες μ.ο. 4,06 (U=2988,000, p= .029)].
- «Κατάλληλες κτηριακές υποδομές» [γυναίκες μ.ο. 4,03/άντρες μ.ο. 3,78 (U=3029,000, p= .048)].
- «Φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων)» [γυναίκες μ.ο. 4,25/άντρες μ.ο. 3,98 (U=2884,500, p= .011)].
- «Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες» [γυναίκες μ.ο. 4,51/άντρες μ.ο. 4,17 (U=2651,500, p= .001)].

Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο Ενισχυτικοί παράγοντες	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
b4_1: Προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.	4,09	0,759	4,52	0,623	2509,500	.000
b4_2: Διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.	4,20	0,737	4,50	0,609	2872,000	.009
b4_7: Κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός.	4,06	0,811	4,33	0,700	2988,000	.029
b4_8: Κατάλληλες κτηριακές υποδομές.	3,78	0,816	4,03	0,788	3029,000	.042
b4_10: Φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων).	3,98	0,714	4,25	0,697	2884,500	.011
b4_14: Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.	4,17	0,666	4,51	0,571	2651,500	.001

Στην πέμπτη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε οκτώ παράγοντες (πίνακας 23). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι γυναίκες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στους εξής ανασταλτικούς παράγοντες:

- «Προσωπικοί λόγοι εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό)» [γυναίκες μ.ο. 4,04/ άντρες μ.ο. 3,65 (U=2737,000, p= .003)].
- «Φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων» [γυναίκες μ.ο. 3,52/άντρες μ.ο. 3,02 (U=2599,500, p= .001)].
- «Μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)» [γυναίκες μ.ο. 3,59/άντρες μ.ο. 3,19 (U=2934,000, p= .025)].
- «Δεν υπάρχει χρηματοδότηση» [γυναίκες μ.ο. 3,97/άντρες μ.ο. 3,63 (U=2990,000, p= .036)].

- «Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός» [γυναίκες μ.ο. 4,12/άντρες μ.ο. 3,81 (U=2990,000, p= .033)].
- «Η σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου» [γυναίκες μ.ο. 3,99/άντρες μ.ο. 3,70 (U=2945,500, p= .022)].
- «Η διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή» [γυναίκες μ.ο. 3,91/άντρες μ.ο. 3,59 (U=2928,000, p= .019)].
- «Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών» [γυναίκες μ.ο. 3,48/άντρες μ.ο. 2,98 (U=2692,500, p= .003)].

Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
Ανασταλτικοί παράγοντες						
b5_3: Προσωπικοί λόγοι εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό).	3,65	0,872	4,04	0,764	2737,000	.003
b5_6: Φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων.	3,02	0,942	3,52	0,894	2599,500	.001
b5_7: Μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)	3,19	1,150	3,59	1,050	2934,000	.025
b5_12: Δεν υπάρχει χρηματοδότηση.	3,63	1,033	3,97	0,988	2990,000	.036
b5_13: Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.	3,81	0,892	4,12	0,808	2990,000	.033
b5_15: Η σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου.	3,70	0,816	3,99	0,789	2945,500	.022
b5_19: Η διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή.	3,59	0,880	3,91	0,812	2928,000	.019
b5_21: Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.	2,98	1,055	3,48	1,088	2692,500	.003

Στην έκτη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε πέντε τρόπους (πίνακας 24). Και σε αυτήν την

ερώτηση, οι γυναίκες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών ότι οι παρακάτω τρόποι εφαρμογής της Π.Ε. είναι εκείνοι που ταυτίζονται περισσότερο με την προσωπική τους επιλογή για εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στους εξής τρόπους εφαρμογής:

- «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος» [γυναίκες μ.ο. 4,21/άντρες μ.ο. 3,96 (U=2904,000, p= .013)].
- «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος» [γυναίκες μ.ο. 3,74/άντρες μ.ο. 3,26 (U=2601,000, p= .001)].
- «Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων» [γυναίκες μ.ο. 4,29/άντρες μ.ο. 3,98 (U=2909,000, p= .015)].
- «Επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς» [γυναίκες μ.ο. 4,43/άντρες μ.ο. 4,19 (U=3015,000, p= .033)].
- «Περιβαλλοντικά παιχνίδια» [γυναίκες μ.ο. 4,48/άντρες μ.ο. 4,24 (U=2918,000, p= .014)].

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο Τρόποι εφαρμογής	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
b6_1: Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.	3,96	0,613	4,21	0,721	2904,000	.013
b6_2: Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος.	3,26	0,894	3,74	0,921	2601,000	.001
b6_3: Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων.	3,98	0,812	4,29	0,698	2909,000	.015
b6_7: Επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς.	4,19	0,803	4,43	0,727	3015,000	.033
b6_8: Περιβαλλοντικά παιχνίδια.	4,24	0,642	4,48	0,655	2918,000	.014

Στην έβδομη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε διάφορους τομείς/πεδία της ζωής τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε δέκα τομείς/πεδία (πίνακας 25). Και σε αυτήν την ερώτηση, οι γυναίκες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών ότι στους παρακάτω τομείς/πεδία μπορούν να παρατηρηθούν οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στους εξής τομείς/πεδία:

- «*Στη γνωστική τους ανάπτυξη*» [γυναίκες μ.ο. 4,43/άντρες μ.ο. 4,19 (U=2904,000, p= .028)].
- «*Στη συναισθηματική τους ανάπτυξη*» [γυναίκες μ.ο. 4,65/άντρες μ.ο. 4,41 (U=3096,500, p= .044)].
- «*Στη ψυχοκινητική τους ανάπτυξη*» [γυναίκες μ.ο. 4,65/άντρες μ.ο. 4,48 (U=2989,000, p= .050)].
- «*Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους*» [γυναίκες μ.ο. 4,58/άντρες μ.ο. 4,26 (U=3052,500, p= .037)].
- «*Στην αύξηση του αυτοσεβασμού*» [γυναίκες μ.ο. 4,56/άντρες μ.ο. 4,24 (U=3058,000, p= .041)].
- «*Στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας*» [γυναίκες μ.ο. 4,48/άντρες μ.ο. 4,04 (U=2779,500, p= .004)].
- «*Στην αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας*» [γυναίκες μ.ο. 4,44/άντρες μ.ο. 4,06 (U=2806,500, p= .005)].
- «*Στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών*» [γυναίκες μ.ο. 4,59/άντρες μ.ο. 4,33 (U=3040,500, p= .034)].
- «*Στην καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός)*» [γυναίκες μ.ο. 4,59/άντρες μ.ο. 4,31 (U=3044,500, p= .034)].
- «*Στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών*» [γυναίκες μ.ο. 4,65/άντρες μ.ο. 4,35 (U=3020,000, p= .024)].

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε διάφορους τομείς/πεδία της ζωής τους, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Τομείς/πεδία	Φύλο		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Άνδρας		μ.ο	τ.α.	U	p
e7_1: Στη γνωστική τους ανάπτυξη.	4,19	0,729	4,43	0,663	2989,000	.028
e7_3: Στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.	4,41	0,813	4,65	0,563	3096,500	.044
e7_4: Στη ψυχοκινητική τους ανάπτυξη.	4,48	0,637	4,65	0,563	3113,000	.050
e7_5: Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους.	4,26	0,915	4,58	0,578	3052,500	.037
e7_7: Στην αύξηση του αυτοσεβασμού.	4,24	0,930	4,56	0,581	3058,000	.041
e7_8: Στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας.	4,04	0,990	4,48	0,655	2779,500	.004
e7_13: Στην αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας.	4,06	0,920	4,44	0,748	2806,500	.005
e7_14: Στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.	4,33	0,777	4,59	0,537	3040,500	.034
e7_15: Στην καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός).	4,31	0,843	4,59	0,602	3044,500	.034
e7_16: Στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.	4,35	0,850	4,65	0,522	3020,000	.024

Στην όγδοη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε δεκατέσσερις δεξιότητες (πίνακας 26). Και σε αυτήν την ερώτηση, οι γυναίκες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των αντρών ότι οι παρακάτω δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι στις εξής δεξιότητες:

- «*Διαπροσωπικές*» [γυναίκες μ.ο. 4,53/άντρες μ.ο. 4,09 (U=2867,500, p= .009)].
- «*Επικοινωνίας*» [γυναίκες μ.ο. 4,57/άντρες μ.ο. 4,28 (U=3021,000, p= .030)].
- «*Ανάληψης πρωτοβουλιών*» [γυναίκες μ.ο. 4,50/άντρες μ.ο. 4,02 (U=2734,000, p= .002)].
- «*Λήψης αποφάσεων*» [γυναίκες μ.ο. 4,43/άντρες μ.ο. 3,93 (U=2605,000, p= .001)].
- «*Κριτικής σκέψης*» [γυναίκες μ.ο. 4,47/άντρες μ.ο. 3,94 (U=2604,000, p= .001)].
- «*Αυτογνωσίας*» [γυναίκες μ.ο. 4,35/άντρες μ.ο. 3,74 (U=2486,500, p= .000)].

- «Επίλυσης προβλημάτων» [γυναίκες μ.ο. 4,45/άντρες μ.ο. 4,06 (U=2883,500, p=.011)].
- «Αλληλεγγύης» [γυναίκες μ.ο. 4,54/άντρες μ.ο. 4,28 (U=3041,000, p=.037)].
- «Αυτονομίας» [γυναίκες μ.ο. 4,32/άντρες μ.ο. 3,96 (U=2932,000, p=.019)].
- «Αυτοεξυπηρέτησης» [γυναίκες μ.ο. 4,32/άντρες μ.ο. 3,65 (U=2305,000, p=.000)].
- «Υπευθυνότητας» [γυναίκες μ.ο. 4,60/άντρες μ.ο. 4,22 (U=2761,000, p=.002)].
- «Συλλογισμού» [γυναίκες μ.ο. 4,43/άντρες μ.ο. 4,02 (U=2813,500, p=.006)].
- «Προβληματισμού» [γυναίκες μ.ο. 4,43/άντρες μ.ο. 3,93 (U=2662,500, p=.001)].
- «Αδρής και λεπτής κινητικότητας» [γυναίκες μ.ο. 4,56/άντρες μ.ο. 4,19 (U=2843,000, p=.006)].

Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Δεξιότητες	Φύλο		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Άνδρας		μ.ο	τ.α.	U	p
e8_2: Διαπροσωπικές	4,09	0,996	4,51	0,596	2867,500	.009
e8_4: Επικοινωνίας	4,28	0,834	4,57	0,553	3021,000	.030
e8_6: Ανάλυσης πρωτοβουλιών	4,02	1,037	4,50	0,655	2734,000	.002
e8_7: Λήψης αποφάσεων	3,93	0,988	4,43	0,685	2605,000	.001
e8_8: Κριτικής σκέψης	3,94	1,017	4,47	0,677	2604,000	.001
e8_9: Αυτογνωσίας	3,74	1,067	4,35	0,715	2486,500	.000
e8_10: Επίλυσης προβλημάτων	4,06	0,979	4,45	0,687	2883,500	.011
e8_11: Αλληλεγγύης	4,28	0,763	4,54	0,583	3041,000	.037
e8_13: Αυτονομίας	3,96	0,990	4,32	0,759	2932,000	.019
e8_14: Αυτοεξυπηρέτησης	3,65	1,031	4,32	0,823	2305,000	.000
e8_15: Υπευθυνότητας	4,22	0,839	4,60	0,561	2761,000	.002
e8_16: Συλλογισμού	4,02	0,961	4,43	0,652	2813,500	.006
e8_17: Προβληματισμού	3,93	1,025	4,43	0,674	2662,500	.001
e8_18: Αδρής και λεπτής κινητικότητας	4,19	0,870	4,56	0,593	2843,000	.006

Στην ένατη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε δύο προτάσεις (πίνακας 27). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,21) απ' ό τι οι άντρες (μ.ο. 3,74) ότι για να προετοιμαστούν κατάλληλα θα «πρέπει αρχικά να έρθω σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσω έτοιμος» (U=2665,500, p= .002). Προς την ίδια κατεύθυνση, οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,35) απ' ό τι οι άντρες (μ.ο. 4,11) ότι για να προετοιμαστούν κατάλληλα «θα ήθελα να έχω την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων» (U=2958,000, p= .021).

Πίνακας 27: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Φύλο	Άνδρας		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α.	μ.ο	τ.α.	U	p
Προετοιμασία εκπαιδευτικών						
d9_3: Πρέπει αρχικά να έρθω σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσω έτοιμος.	3,74	0,975	4,21	0,835	2665,500	.002
d9_5: Θα ήθελα να έχω την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων.	4,11	0,691	4,35	0,683	2958,000	.021

Τέλος, στη δέκατη ερώτηση που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε όλα τα στοιχεία της ερώτησης, δηλαδή και στις 7 προτάσεις που δίνονται. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 28 που ακολουθεί, παρατηρείται μια υπεροχή των απόψεων των γυναικών έναντι των αντρών σε όλα τις προτάσεις που αφορούν στην βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται είναι οι εξής:

- «Επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς» [γυναίκες μ.ο. 4,44/άντρες μ.ο. 4,04 (U=2651,500, p= .001)].
- «Συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων» [γυναίκες μ.ο. 4,45/άντρες μ.ο. 4,00 (U=2479,500, p= .000)].

- «Χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς» [γυναίκες μ.ο. 4,25/άντρες μ.ο. 3,76 (U=2555,000, p= .000)].
- «Υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών» [γυναίκες μ.ο. 4,54/άντρες μ.ο. 4,17 (U=2666,000, p= .001)].
- «Παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα» [γυναίκες μ.ο. 4,32/άντρες μ.ο. 3,85 (U=2556,000, p= .000)].
- «Συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.» [γυναίκες μ.ο. 4,48/άντρες μ.ο. 4,20 (U=2941,000, p= .017)].
- «Παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών» [γυναίκες μ.ο. 4,36/άντρες μ.ο. 3,81 (U=2375,500, p= .000)].

Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ανάλογα με το φύλο. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Προτάσεις	Φύλο		Γυναίκα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	Άνδρας		μ.ο	τ.α.	U	p		
d10_1: Επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς.			4,04	0,823	4,44	0,664	2651,500	.001
d10_2: Συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων.			4,00	0,752	4,45	0,630	2479,500	.000
d10_3: Χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς.			3,76	0,910	4,25	0,767	2555,000	.000
d10_4: Υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών.			4,17	0,746	4,54	0,582	2666,000	.001
d10_5: Παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα.			3,85	0,856	4,32	0,676	2556,000	.000
d10_6: Συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.			4,20	0,737	4,48	0,608	2941,000	.017
d10_7: Παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών.			3,81	0,892	4,36	0,706	2375,500	.000

Κεφάλαιο 6°:

Συζήτηση-Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν, αλλά και παρακινούν την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 190 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο νησί της Ρόδου, από τους οποίους 54 ήταν άνδρες και 136 γυναίκες. Η μεγάλη απόκλιση στο φύλο πιθανόν να είναι αποτέλεσμα της διάθεσης που δείχνουν οι γυναίκες στο να συμμετέχουν πιο ενεργά σε έρευνες που διεξάγονται σε αντίθεση με τους άντρες. Η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα «20-30» ετών (ποσοστό 38,9%), και έχουν «0-10» χρόνια υπηρεσίας (ποσοστό 64,2%). Το γεγονός ότι συμμετείχαν στην έρευνα, κυρίως, νεαρές ηλικίες εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας, πιθανόν να αιτιολογείται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά λόγω των επικρατούσων συνθηκών και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να αδυνατούσαν να το συμπληρώσουν ηλεκτρονικά. Τέλος, αναφορικά με το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι είναι, κυρίως, εκπαιδευτικοί γενικής τάξης (ποσοστό 54,7%) και έχουν μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 60,0%). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόλις το 10% του δείγματος έχει μετεκπαίδευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το 7,4% έχει γνώσεις Ειδικής Αγωγής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας, στον πρώτο άξονα που αναφέρεται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.), οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους φαίνεται να πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι *«η Π.Ε. και η Ε.Α. προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση»* και ότι *«η Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση»*. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι *«η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή, αλλά και ότι «η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών»*. Προς αυτήν την κατεύθυνση έρχονται να συμφωνήσουν και προγενέστερες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα (Αναστασίου, κ.ά., 2004·

Δημακοπούλου, 2010· Φλωρίδης, 2010· Δημητρίου & Δεληγιαννίδου, 2011· Αδαμοπούλου, κ.ά., 2015).

Ταυτόχρονα, επισημαίνεται από την πλειονότητα του δείγματος ότι *«η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α.»* και μάλιστα *«η Π.Ε. ως φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών ενδιαφέρεται για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης»*. Ακόμη, *«η Π.Ε. μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή»* μιας και οι δύο αυτοί κλάδοι φαίνεται να έχουν *«αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, αρχών και μεθόδων»*. Ανάλογα αποτελέσματα φαίνεται να προκύπτουν και από προγενέστερες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι η Π.Ε. μπορεί να προσφέρει σημαντική υποστήριξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, αφού μέσα από την επικοινωνιακή μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις περιβαλλοντικές δράσεις, επιτυγχάνεται η ένταξη τους στην κοινωνική και σχολική ζωή, καθιστώντας εφικτή την *«παιδαγωγική της συμπερίληψης»* με την εξάλειψη οποιαδήποτε μορφής προκατάληψης (Glenn, 2000· Ritchie, 2001· Φλογαΐτη, 2003· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Δημητρίου, 2005· Παπαγεωργίου, κ.ά., 2015· Sturkowski, 2015· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Τέλος, ως προς τη σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς κλάδους αξίζει να σημειωθεί ότι δεν έλειψαν και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε σημαντικό βαθμό φαίνεται να πιστεύουν ότι *«η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν»* και ότι *«η Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.»*. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποστηρίζουν ότι συχνά η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν, μάλιστα η αντίληψη αυτή φαίνεται να αντικατοπτρίζει κάθε φορά τη θέση της εκάστοτε κοινωνίας ως προς το πως αντιμετωπίζει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Αν η κοινωνία αυτή έχει στο περιθώριο τα συγκεκριμένα άτομα, τότε θα θεωρεί ότι δεν μπορούν να εκπαιδευτούν και κατ' επέκταση να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε κοινωνική ή περιβαλλοντική δράση (Λιαράκου, 2002· Αντωνάτου, 2006· Μπούτσου, 2006). Στις μέρες μας αυτή η αντίληψη φαίνεται να εξαλείφεται, αφού δεν υπάρχουν πρόσφατες έρευνες που να υποστηρίζουν τις παραπάνω αντιλήψεις, αντιθέτως επικρατεί η αντίληψη ότι όλα τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν στο βαθμό που οι δυνατότητες τους το επιτρέπουν.

Στο δεύτερο άξονα που περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό υποστήριξαν ότι *«ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα*

πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες», επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι η Π.Ε. μπορεί να προσφέρει ποικίλες βιωματικές εμπειρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, όπως άλλωστε διαπιστώθηκε και σε προγενέστερες έρευνες (Bryant, Banta & Bradley, 1995· Henley, Ramsey & Algozzine, 2006· Siperstein, et al., 2007· Βαρνάβα, Πολύζου, Σκαναβή & Παπάνης, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους τόνισαν πως *«για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»*, αφού με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αναπτυχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, αλλά και η ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία (Αντωνάτου, 2006). Ακόμη, εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι για τους εκπαιδευτικούς και η συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων (*«η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων»*), την οποία υποστηρίζουν επίσης οι Fullan (2001) και Ballantyne και Packer (2006) στις έρευνες που πραγματοποίησαν. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν ενδιαφέρον και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, είναι και εκείνοι που πραγματοποιούν πιο συχνά τέτοιες δράσεις στα σχολεία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγάλη έμφαση στην επιμόρφωση τους, αφού αναφέρουν σε σημαντικό βαθμό ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξει την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες»*. Ανάλογα αποτελέσματα φαίνεται να προκύπτουν και στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lappa, Kyriarissos και Paraskevoopoulos (2017), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες λόγω του ότι δεν διαθέτουν κατάλληλη εκπαίδευση ούτε επαρκή γνώση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Π.Ε. στα παιδιά αυτά και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να λάβουν περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με δραστηριότητες που παρέχουν ιδέες για το σχεδιασμό ενός τέτοιου μαθήματος, καθώς και σχετικά με τις διάφορες αναπηρίες.

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν σε σημαντικό βαθμό ότι *«η διδασκαλία της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκτός της σχολικής τάξης απαιτεί περισσότερη προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό»* και ότι *«για την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. είναι απαραίτητη η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος»*.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που ανέφεραν ότι *«η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη*

εκπαιδευτική δράση», αλλά και ότι «η Ε.Α. έχει σημαντικότερα προβλήματα/δυσκολίες να επιλύσει πριν προβεί στην εφαρμογή της Π.Ε.», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο να μην έχουν κατανοήσει πλήρως το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η Π.Ε. στην Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σημείωσαν εκείνα τα στοιχεία που θεωρούν ότι θα συνέβαλλαν καθοριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα του δείγματος εστίασε στην «επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», στη «διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων», στην «επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης», στη «χρήση κατάλληλων στρατηγικών», στην «αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων», στην «προσαρμογή/ διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού», στην «προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση», στη «λεπτομερή οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης», αλλά και στην «ακριβή αξιολόγηση». Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν και με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Westwood, 2003· Κουλουμπαρίτση, 2005· Lappa, Kyriarissos & Paraskevoropoulos, 2017· Λάππα, Μαντζικός & Παρασκευόπουλος, 2019), όπου αναφέρεται ότι για την επιτυχή έκβαση οποιουδήποτε περιβαλλοντικού προγράμματος και αν σχεδιάζεται για να υλοποιηθεί σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι απαραίτητη η διατύπωση σαφών στόχων, η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών, η λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης, η αξιοποίηση των κατάλληλων εποπτικών μέσων και η ακριβής αξιολόγηση.

Όσον αφορά στους παράγοντες εκείνους που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιλέγουν όλους τους παράγοντες που τους δίνονταν σε υψηλό βαθμό, με τους σημαντικότερους να είναι η «διάθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.», τα «οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες» και το «προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.». Στη συνέχεια σε εξίσου υψηλό βαθμό, επέλεξαν την «περιβαλλοντική παιδεία των εκπαιδευτικών», την «απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα», την «επαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α.» και τον «κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό». Επιπρόσθετα, σε σημαντικό βαθμό σημείωσαν παράγοντες, όπως η «ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης», η «απλούστευση γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος)», η «ύπαρξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε.», η «ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών μεταξύ τους», η «φιλοσοφία της σχολικής

μονάδας/οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων)» και η «οικονομική υποστήριξη – χρηματοδότηση προγραμμάτων», ενώ σε μικρότερο βαθμό θεώρησαν σημαντικό ενισχυτικό παράγοντα τις «κατάλληλες κτηριακές υποδομές».

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται να συνιστούν στοιχεία που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Πιο συγκεκριμένα, η Μπούτσκου (2006) σε έρευνα της αναφέρθηκε στην προθυμία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν τέτοια προγράμματα στην ειδική αγωγή και στα οφέλη που προκύπτουν από τέτοιες δράσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Στα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή αναφέρθηκαν και άλλοι ερευνητές, όπως είναι οι Kellert (2005), Louv (2005), Chawla (2006), Rickinson και Lundholm (2008), White (2008), Mayer, κ.ά. (2009), αλλά και οι Lappa, Kyparissos και Paraskevoopoulos (2017). Επιπλέον, οι Sadik και Sadik (2014) διαπίστωσαν ότι ενισχυτικοί παράγοντες συνιστούν η περιβαλλοντική παιδεία, η στάση και οι συνήθειες των εκπαιδευτικών. Για την περιβαλλοντική παιδεία και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν σε έρευνες τους οι Chung Ko και Kin Lee (2003), Ekborg (2003), Kim και Fortner (2006), αλλά και οι Vlaardingerbroek και Neil Taylor (2007).

Ταυτόχρονα, οι Whitlock, κ.ά. (2002), Ζαφειρούδη και Χατζηγεωργιάδης (2009), καθώς και οι Ardoin, Bowers και Gaillard (2020) στις έρευνες τους επεσήμαναν ως σημαντικούς ενισχυτικούς παράγοντες την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και την απόκτηση μιας υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς που θα καθορίσει την ποιότητα της ζωής του ατόμου. Επιπλέον, οι Fullan (2001) και Ballantyne και Packer (2006) στις έρευνες τους υποστήριξαν ότι είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., αφού έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν ενδιαφέρον και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, είναι και εκείνοι που πραγματοποιούν πιο συχνά τέτοιες δράσεις στα σχολεία. Τέλος, ο Muranen (2014) στην έρευνα του υποστήριξε ότι σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή της Π.Ε. μπορεί να διαδραματίσει η φιλοσοφία και η οργανωτική κουλτούρα που ακολουθεί το σχολείο, δηλαδή αν σχεδιάζει και υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και η υποστήριξη της σχολικής επιτροπής, η συμβολή της κοινωνίας και η χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων.

Όσον αφορά στους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους φάνηκε να επιλέγουν σε υψηλό

βαθμό την «έλλειψη χρόνου (λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος)/ ανελαστικότητα του προγράμματος», τη «γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος», τον «ελλιπή υλικοτεχνικός εξοπλισμός» και την «ελλιπή κατάρτιση (έλλειψη γνώσεων) εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε.». Σε εξίσου σημαντικό βαθμό αναφέρθηκαν στους «προσωπικούς λόγους των εκπαιδευτικών (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό», το «φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών», τις «δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, υλοποίηση)» και τη «σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου». Άλλοι παράγοντες που φάνηκε να επιλέγονται σε μεγάλο βαθμό είναι οι «ακατάλληλες κτηριακές υποδομές», η «ποικιλομορφία (το εύρος) των δυσκολιών/αναπηριών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές», το γεγονός ότι «δεν υπάρχει χρηματοδότηση», οι «δυσκολίες στη μετακίνηση των μαθητών» και η «διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή».

Επιπρόσθετα, σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι η «μη υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου», η «έλλειψη συνεργασίας ειδικοτήτων», η «ελλιπής συνεργασία με τους γονείς/μη υποστήριξη γονέων», το γεγονός ότι «η Π.Ε. δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών», αλλά και η «μη υποστήριξη της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης».

Τέλος, σε μικρότερο βαθμό επιλέχθηκαν οι παράγοντες όπως είναι η «μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)», ο «φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων» και οι «στάσεις των ίδιων των μαθητών».

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει διαπιστωθεί ότι οι παραπάνω παράγοντες συνιστούν στοιχεία που εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Από τους πιο σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες που έχουν αναδειχθεί σε όλες σχεδόν τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη χρόνου (Monroe, Scollo & Bowers, 2002· Μπούτσκου, 2006· Ernst, 2007· Lee, Au & Ma, 2009· Adams, 2013).

Στην έρευνα τους οι Lappa, Kyparissos και Paraskevoopoulos (2017) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες λόγω του ότι δεν διαθέτουν κατάλληλη εκπαίδευση ούτε επαρκή γνώση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Π.Ε. στα παιδιά αυτά και επομένως θα έπρεπε να λάβουν περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με δραστηριότητες που παρέχουν ιδέες για το σχεδιασμό ενός τέτοιου μαθήματος, καθώς και σχετικά με τις διάφορες αναπηρίες.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Lee, Au και Ma (2009) στην έρευνα τους ανέδειξαν ως εμπόδια την έλλειψη υποστήριξης από την κοινότητα και την κυβέρνηση, αλλά και την έλλειψη χρόνου, υλικών και χρηματοδότησης. Ο González-Gaudio (2007) αναφέρθηκε, εκτός από το πρόγραμμα σπουδών, στη διαχείριση/διεύθυνση του σχολείου, την κατώτερη θέση που έχει η Π.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η Μπούτσκου (2006) στην έρευνα της αναφέρθηκε σε παράγοντες, όπως είναι η πιθανή έλλειψη πειθαρχίας μέσα στην τάξη, η χρησιμότητα του προγράμματος στην εκπαίδευση των παιδιών, η γνώμη/κριτική των υπόλοιπων συναδέλφων ή/και των γονέων (π.χ. αν έκαναν κάποια δράση στο προαύλιο μπορεί να θεωρούσαν ότι αποφεύγουν να κάνουν μάθημα), αλλά και η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών ήταν ορισμένες από τις ανησυχίες τους.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α., όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Γιαννοπούλου και Καζάκου (2010) στην έρευνα τους, είναι η φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και ο βαθμός της σοβαρότητας των δυσκολιών του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ταυτόχρονα, ο Φλωρίδης (2010) στην έρευνα του επισημαίνει ότι ένας από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών, κυρίως, όταν αυτή υλοποιείται έξω από τα όρια της σχολικής τάξης. Αυτό που υποστηρίζει είναι πως οποιαδήποτε μετακίνηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, ενέχει κινδύνους τους οποίους πρέπει να προβλέψουν οι εκπαιδευτικοί κατά το σχεδιασμό των περιβαλλοντικών δράσεων.

Σε γενικές γραμμές, σε αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές επίπεδο ως εμπόδια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. αναδείχθηκαν η ανάληψη ευθυνών, το σχολικό πρόγραμμα, η οργάνωση/δομή των μαθημάτων, η χρηματοδότηση, η έλλειψη χρόνου διδασκαλίας, προετοιμασίας και εκπαιδευτικού υλικού, η μειωμένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ο βαθμός εμπειρίας που έχουν σε τέτοια ζητήματα, τα προγράμματα σπουδών, οικονομικούς περιορισμούς, αλλά και ζητήματα ασφάλειας των μαθητών (Simmons, 1998· Penwell, et al., 2002· Cronin-Jones, et al., 2003· Rickinson, et al., 2004· Dymont, 2005· Kim & Fortner, 2006· Adams, 2013).

Ως προς τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέδειξαν ως πιο σημαντικούς «τα περιβαλλοντικά παιχνίδια», τις «περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία σχολικού

κήπου)», τις «επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς», τις «περιβαλλοντικές δράσεις για την αντιμετώπιση ενός τοπικού προβλήματος (π.χ. καθαρισμός σκουπιδιών από μια συγκεκριμένη παραλία)», τις «περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων», αλλά και τα «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος». Σε μικρότερο βαθμό επέλεξαν τις «περιβαλλοντικές δράσεις σε συγκεκριμένες μέρες (π.χ. Παγκόσμια μέρα περιβάλλοντος)» και τα «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος», χωρίς όμως κάτι τέτοιο να δείχνει ότι δεν τους θεωρούν εξίσου σημαντικούς τρόπους εφαρμογής.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, σε αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να υλοποιούν όσο το δυνατόν πιο συχνά δραστηριότητες με περιβαλλοντικό περιεχόμενο στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού προγραμματισμού, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους προκειμένου να μπορέσουν να μεταδώσουν μηνύματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία, αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αυτονομία και τη διαβίωση τους στην ενήλικη ζωή (Αναστασίου, κ.ά., 2004· Μπούτσκου, 2006· Γιαννοπούλου & Καζάκου, 2010· Φλωρίδης, 2010).

Στον τρίτο άξονα που αναφέρεται στα οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους ανέφεραν ότι εντοπίζονται σημαντικές αλλαγές σε ποικίλους τομείς/πεδία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Ειδικότερα, φαίνεται να επωφελούνται από την «απόκτηση βιωματικών εμπειριών» (μ.ο. 4,65) και την «ενεργή συμμετοχή και δράση» (μ.ο. 4,65).

Η αντίληψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται και από προγενέστερες έρευνες (Whitlock, et al., 2002· Ζαφειρούδη & Χατζηγεωργιάδης, 2009), στις οποίες έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δράσεις τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση και τη σχέση των ίδιων με τη φύση, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη διάθεση τους για δράση με στόχο την προστασία του περιβάλλοντος, αλλά την απόκτηση μιας υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς που θα καθορίσει την ποιότητα της ζωής τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν σε υψηλό βαθμό το «αίσθημα της ευτυχίας και της χαράς», αλλά και τα οφέλη που προκύπτουν στην «κοινωνική», «ψυχοκινητική» και «συναισθηματική ανάπτυξη» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Μάλιστα, στα συγκεκριμένα οφέλη έχουν αναφερθεί και η πλειονότητα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο αυτό, αφού έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να συμβάλει στη

γνωστική, συναισθηματική, ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, αλλά και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και της συμπεριφοράς τους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Glenn, 2000· Healey, et al., 2001· Ritchie, 2001· Bright & Tarrant, 2002· Archie, 2003· Sunal & Sunal, 2003· Μπούτσκου, 2006· Chapman & Pease 2006· Πεντοβούλου-Ζιάκα, 2007· Faber Taylor & Kuo, 2009· Minotou, et al., 2011· Mirrahi et al., 2011· Aydeniz, et al., 2012· Kaldenberg, Watt, & Therrien, 2015· Lappa, Kyparissos & Paraskevopoulos, 2016· Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019).

Ορισμένα ακόμη οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της Π.Ε. είναι η «δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών», η «περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση», η «καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών», η «καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός)», η «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης», η «αύξηση του αυτοσεβασμού», η «βελτίωση της ποιότητας της ζωής», η «γνωστική ανάπτυξη», η «ανάπτυξη της αυτοεικόνας», αλλά και η «αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας». Αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται να ενισχύουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού έχει διαπιστωθεί ότι η επαφή και αλληλεπίδραση των μαθητών με τη φύση και το περιβάλλον τους βοηθάει να αναπτύξουν μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά που στοχεύει στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής (Robottom & Hart, 1993). Μέσα από την επαφή τους με το περιβάλλον επιδιώκεται η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, η ενεργοποίηση της διάθεσης για συμμετοχή στις περιβαλλοντικές δράσεις, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών με φιλοπεριβαλλοντικό περιεχόμενο, αλλά και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Βαλάτα, 2005· Φλωρίδης, 2010).

Παράλληλα, η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δράσεις μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη γνωστική, διαπροσωπική και ατομική ανάπτυξη του ατόμου, όπως είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, το αίσθημα της ευτυχίας, η αύξηση του αυτοσεβασμού, αλλά και σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, κριτικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών (Bryant, Banta & Bradley, 1995· Henley, Ramsey & Algozzine, 2006· Παπάνης, Γιαβρίμη & Βίκη, 2007· Siperstein, et al., 2007· Βαρνάβα, Πολύζου, Σκαναβή & Παπάνης, 2009). Μέσω της Π.Ε. οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αφού ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων εργασίας που δημιουργούνται, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται στα άτομα αξίες, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η αναγνώριση της προσωπικότητας του άλλου, η ανεκτικότητα και η αποδοχή, εξαλείφοντας κάθε αρνητικό συναίσθημα, στερεότυπο, προκατάληψη και

συμπεριφορά που μπορεί να έχει κανείς απέναντι στο «άλλο» (Γενά, 2002· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2011· Αμπράζης & Παπαδοπούλου, 2014· Μαυρογονάτου, 2017).

Αναφορικά με τη συμβολή της Π.Ε. στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειονότητα τους ανέφεραν πως μπορούν να αναπτυχθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι «δεξιότητες συνεργασίας», οι «συναισθηματικές δεξιότητες», οι «κοινωνικές δεξιότητες», οι «δεξιότητες υπευθυνότητας», οι «δεξιότητες αλληλεγγύης», οι «δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας», οι «διαπροσωπικές δεξιότητες», οι «δεξιότητες επικοινωνίας», οι «δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών», οι «δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων», οι «δεξιότητες κριτικής σκέψης» και οι «δεξιότητες συλλογισμού».

Παράλληλα, μπορούν να αναπτυχθούν σε σημαντικό βαθμό οι «δεξιότητες λήψης αποφάσεων», οι «δεξιότητες προβληματισμού», οι «δεξιότητες αυτονομίας», οι «δεξιότητες αυτογνωσίας», οι «δεξιότητες ανεκτικότητας», καθώς και οι «δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης».

Τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. έχουν αναδείξει και πληθώρα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο, επισημαίνοντας ότι μέσω αυτής μπορούν να αναπτυχθούν ποικίλες δεξιότητες χρήσιμες για τη μελλοντική ζωή των μαθητών, όπως είναι δεξιότητες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Αντωνάτου, 2006), δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, αδρής κινητικότητας, προσοχής, μνήμης, αντίληψης και κιναισθησίας (Henley, Ramsey & Algozzine, 2006· Bartoszek & Nydahl, 2008), δεξιότητες συλλογισμού και προβληματισμού (Δημακοπούλου, 2010), συναισθηματικές δεξιότητες (Stavrianos & Spanoudaki, 2015), αλλά και κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Γενά, 2002· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2011· Lappa, Kyparissos & Paraskevoopoulos, 2011· 2016· Μαυρογονάτου, 2017· Lappa & Mantzikos, 2019).

Στον τέταρτο άξονα που περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε σημαντικό βαθμό ότι θα ήταν καλό για τους ίδιους να επιμορφωθούν αρχικά «στον τρόπο που σχεδιάζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα», αλλά και «σχετικά με τις δραστηριότητες εκείνες που αρμόζουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα». Στη συνέχεια, ανέφεραν ότι θα ήθελαν να έχουν «την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων» προκειμένου να προετοιμαστούν κατάλληλα για την εφαρμογή της Π.Ε., να έρθουν σε επαφή «με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσουν έτοιμοι», αλλά και ότι «είναι απαραίτητο να τους βοηθήσει αρχικά κάποιος που έχει εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα».

Τέλος, όσον αφορά στον τρόπο που θα επέλεγαν ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους ανέφεραν με ιεραρχική σειρά ότι θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η «υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών», η «συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.», η διενέργεια «επιμορφωτικών σεμιναρίων για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς», αλλά και η «συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων». Επιπλέον, ανέφεραν ότι εξίσου σημαντικοί τρόποι βελτίωσης θα ήταν η «παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών», η «παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα», αλλά και η «χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς».

Όσον αφορά στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, αφού ελέγχθηκαν όλα τα δημογραφικά στοιχεία με τα αντίστοιχα μη παραμετρικά κριτήρια, επιλέχθηκε να αναλυθεί εις βάθος μόνο το φύλο, μιας και διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε μεγάλο ποσοστό των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες φάνηκε να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άντρες πως η «Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση» και ότι η «Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η Π.Ε. μπορεί να έχει μια αρμονική σχέση με την Ε.Α. Από την άλλη, οι άνδρες σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι γυναίκες πως η «Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.» και ότι η «Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν», δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο να μην πιστεύουν στο γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί η Π.Ε. στην Ε.Α.

Ως προς την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι γυναίκες φάνηκε να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άντρες ότι η «εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση» και ότι «για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία». Επιπλέον, οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. είναι η «διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων», η «επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης», η «επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», η

«προσαρμογή/ διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού», η «χρήση κατάλληλων στρατηγικών», η «λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης», η «προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση», η «αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων» και η «ακριβής αξιολόγηση».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στους παράγοντες που παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι γυναίκες πάλι σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες αναφέρθηκαν σε παράγοντες, όπως το «προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.», η «διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.», ο «κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός», οι «κατάλληλες κτηριακές υποδομές», η «φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων)», αλλά και «τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες».

Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι γυναίκες σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες τους παράγοντες εκείνους που θεωρούν ότι εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.. Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί είναι οι «προσωπικοί λόγοι εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό)», ο «φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων», η «μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)», το γεγονός ότι «δεν υπάρχει χρηματοδότηση», ο «ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός», η «σχολική κουλτούρα/φιλοσοφία του σχολείου», η «διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή», αλλά και οι «στάσεις των ίδιων των μαθητών».

Στο ίδιο πλαίσιο οι γυναίκες φάνηκε να σημειώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες, τους τρόπους εκείνους που θεωρούν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματική η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. Αναλυτικότερα, αναφέρθηκαν σε «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος», «Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος», «Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων», «Επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς» και «Περιβαλλοντικά παιχνίδια».

Ως προς τα πεδία/τομείς που θα προέκυπταν περισσότερα οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, οι γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό στη «γνωστική τους ανάπτυξη», τη «συναισθηματική τους ανάπτυξη», τη «ψυχοκινητική τους ανάπτυξη», την «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους», την «αύξηση του αυτοσεβασμού», την «ανάπτυξη της αυτοεικόνας», την

«αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας», την «καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών», την «καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός)», αλλά και τη «δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών».

Επιπρόσθετα, οι γυναίκες επεσήμαναν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ότι η συμβολή της Π.Ε. είναι εμφανής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, όπως «διαπροσωπικές», «επικοινωνίας», «ανάληψης πρωτοβουλιών», «λήψης αποφάσεων», «κριτικής σκέψης», «αυτογνωσίας», «επίλυσης προβλημάτων», «αλληλεγγύης», «αυτονομίας», «αυτοεξυπηρέτησης», «υπευθυνότητας», «συλλογισμού», «προβληματισμού», αλλά και «αδρής και λεπτής κινητικότητας».

Σχετικά με την προετοιμασία που θα πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορέσει να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα «πρέπει αρχικά να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσουν έτοιμοι», αλλά και ότι «θα ήθελαν να έχουν την υποστήριξη/ συνεργασία και άλλων συναδέλφων».

Τέλος, ως προς τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες θα επιθυμούσαν την πραγματοποίηση «επιμορφωτικών σεμιναρίων για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς», τη «συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων», τη «χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς», την «υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών», την «παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα», τη «συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.», αλλά και την «παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι γυναίκες φαίνεται να έχουν αποδεχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., αφού δηλώνουν πιο έτοιμες στο να ασχοληθούν με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. ή/και περιβαλλοντικών δράσεων προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να αποκτήσουν ποικίλα βιώματα, εμπειρίες και οφέλη κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας δράσης. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν κατανοήσει τη συμβολή της Π.Ε. στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αφού μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις και ταυτόχρονα να αναπτυχθούν δεξιότητες που είναι

απαραίτητες για τη μελλοντική σταδιοδρομία τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Γενικά Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν, αλλά και παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε στο πλαίσιο της Ε.Α. Ταυτόχρονα, επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., τα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια διαδικασία, αλλά και τους τρόπους βελτίωσης της.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα περιβάλλοντος και κατανοούν τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Μάλιστα, θεωρούν σε σημαντικό βαθμό ότι τόσο η Π.Ε., όσο και η Ε.Α. προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι μέσα από την Π.Ε. οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την Π.Ε. ως ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α., αφού μπορεί να λειτουργήσει ως ένας φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών που ενδιαφέρεται για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης».

Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή και γι' αυτό το λόγο οι δύο αυτοί κλάδοι μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Άλλωστε, από τη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η Ε.Α. και η Π.Ε. έχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, αρχών και μεθόδων.

Αξίζει να αναφερθεί ότι όσον αφορά στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή μια περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή θα πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το κυριότερο στοιχείο για την εφαρμογή είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό να αισθάνεται κανείς έτοιμος για να διδάξει την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Η σιγουριά αυτή θα υπάρξει μόνο με την κατάλληλη επιμόρφωση σε αντίστοιχα ζητήματα. Ένα ακόμη στοιχείο που επεσήμαναν είναι το γεγονός

ότι θα πρέπει να υπάρξει τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

Για την εφαρμογή αυτή απαραίτητα στοιχεία είναι η επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδακτικής προσέγγισης, η διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων, η χρήση κατάλληλων στρατηγικών, η αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων, η προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, η προετοιμασία των μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση, η λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης, αλλά και η ακριβής αξιολόγηση.

Ως προς τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να παρακινήσουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε υψηλό βαθμό παράγοντες, όπως η διάθεση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα (όπως η Π.Ε.), τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε., την περιβαλλοντική τους παιδεία, την απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α., τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, την απλούστευση των γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος), την ύπαρξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε. και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, τη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/οργανωτικής κουλτούρας (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων), την οικονομική υποστήριξη – χρηματοδότηση προγραμμάτων, αλλά και τις κατάλληλες κτηριακές υποδομές.

Αντίθετα, ως παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά την έλλειψη χρόνου, (λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος)/ανελαστικότητα του προγράμματος, τη γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος, τον ελλιπή υλικοτεχνικός εξοπλισμός, την ελλιπή κατάρτιση (έλλειψη γνώσεων) εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε., τους προσωπικούς λόγους των εκπαιδευτικών (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό, τον φόρτο εργασίας, τις δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, υλοποίηση), τη σχολική κουλτούρα/φιλοσοφία του σχολείου, τις ακατάλληλες κτηριακές υποδομές, την ποικιλομορφία (το εύρος) των δυσκολιών/αναπηριών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, το γεγονός ότι δεν υπάρχει χρηματοδότηση, τις δυσκολίες στη μετακίνηση των μαθητών και τη διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή. Ταυτόχρονα, σημείωσαν παράγοντες όπως η μη υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου, η έλλειψη

συνεργασίας ειδικοτήτων, η ελλιπής συνεργασία με τους γονείς/μη υποστήριξη γονέων, το γεγονός ότι η Π.Ε. δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, η μη υποστήριξη της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης, η μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες), ο φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων και οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. να γίνεται μέσω περιβαλλοντικών παιχνιδιών, περιβαλλοντικών δράσεων στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία σχολικού κήπου) ή για την αντιμετώπιση ενός τοπικού προβλήματος (π.χ. καθαρισμός σκουπιδιών από μια συγκεκριμένη παραλία) ή στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων, αλλά και Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είτε εντός του πλαισίου του σχολικού προγράμματος, είτε εκτός αυτού.

Όπως έγινε αντιληπτό από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια εφαρμογή στην εκπαίδευση των μαθητών είναι ποικίλα με τα κυριότερα να εντοπίζονται στην απόκτηση βιωματικών εμπειριών, την ενεργή συμμετοχή και δράση, το αίσθημα της ευτυχίας και της χαράς, την κοινωνική, ψυχοκινητική συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, την καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών και αξιών (όπως ο σεβασμός), την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την αύξηση του αυτοσεβασμού, την ανάπτυξη της αυτοεικόνας, τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής, αλλά και την αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι μέσω της Π.Ε. οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες μπορούν να αναπτύξουν ποικίλες διαπροσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν, καλλιεργούν ή αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, υπευθυνότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, αλληλεγγύης, αδρής και λεπτής κινητικότητας, προβληματισμού, επίλυσης προβλημάτων, συλλογισμού, κριτικής σκέψης, λήψης αποφάσεων, αυτονομίας, αυτογνωσίας, ανεκτικότητας και αυτοεξυπηρέτησης. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επεσήμαναν τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. και για το λόγο αυτό υπήρξε ένας προβληματισμός σχετικά με το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, έτσι ώστε και οι ίδιοι να αισθάνονται σίγουροι για την εφαρμογή της και ταυτόχρονα να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης τους στον τρόπο

σχεδιασμού τέτοιων προγραμμάτων, αλλά και δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλες για ένα τέτοιο εγχείρημα. Επιπλέον, πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντική η υποστήριξη και η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου σε τέτοιες δράσεις, και μάλιστα θα ήταν σημαντικό γι' αυτούς να τους βοηθήσει στην αρχή της προσπάθειας τους κάποιος που να έχει εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα.

Τέλος, στις προτάσεις που έκαναν οι ίδιοι σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στην Ε.Α., οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών, η συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται σε τέτοιες δράσεις, η διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς, αλλά και η συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων. Επιπλέον, δήλωσαν ότι η παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών, η παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα, αλλά και η χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς θα ήταν ορισμένες ακόμη πρακτικές που θα τους βοηθούσαν στην αποτελεσματική εφαρμογή της.

Στο πλαίσιο της επαγωγικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε, εντοπίστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες έχουν αποδεχθεί τη σπουδαιότητα της εφαρμογής της Π.Ε. στην Ε.Α., αφού δηλώνουν πιο έτοιμες στο να ασχοληθούν με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. ή/και περιβαλλοντικών δράσεων προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες να αποκτήσουν ποικίλα βιώματα, εμπειρίες και οφέλη κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας δράσης. Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν κατανοήσει τη συμβολή της Π.Ε. στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, αφού μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις και ταυτόχρονα να αναπτυχθούν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική σταδιοδρομία τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης που πραγματοποιείται σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α., αλλά και των παραγόντων που ενισχύουν και εμποδίζουν την εφαρμογή της. Στόχος είναι τα αποτελέσματα να εμπλουτίσουν τα ερευνητικά δεδομένα στο συγκεκριμένο χώρο και πιθανόν να συνεισφέρουν, στο μέτρο που τους αναλογούν, στον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν και τα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν την εφαρμογή, αλλά και την ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που λειτουργούν ενισχυτικά ως προς την εφαρμογή της. Είναι

σημαντικό να σημειωθεί ότι τα συμπεράσματα αυτά δεν επιδιώκεται, αλλά και δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί, ότι έχουν γενικευτική ισχύ, αφού το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς στο νησί της Ρόδου που ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα.

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι το υπό εξέταση θέμα προσεγγίστηκε τόσο βιβλιογραφικά, όσο και εμπειρικά, με απώτερο στόχο να δοθούν κάποια πρώτα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση. Είναι σίγουρο ότι θα χρειαστούν να διεξαχθούν και άλλες αντίστοιχες έρευνες προκειμένου να μπορέσουν να καθοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι παράγοντες που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. Ορισμένες από αυτές τις μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να διερευνηθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε άλλα μέρη της Ελλάδας ή πανελλαδικά.
- Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής σε διευθυντές σχολικών μονάδων προκειμένου να διαπιστωθεί η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.
- Η διεξαγωγή της έρευνας αυτής σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. και να προβληθούν οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της.
- Η διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθεί ο ρόλος της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.
- Η διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης μεταξύ εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και εκπαιδευτικών σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα (π.χ. Αγγλία, Σουηδία), προκειμένου να διαπιστωθεί η θέση που κατέχει η Π.Ε. σε σχέση με την Ε.Α. σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση & Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 17- 42.
- Αδαμοπούλου, Μ., Χατζημιχαήλ, Μ., Κυριακοπούλου, Α., & Οικονόμου, Α. (2015, 8-10 Μαΐου). Η επίδραση ενός «μουσικού περιπάτου» στο αστικό και περιαστικό πράσινο. Στάσεις, συναισθήματα και δεξιότητες παιδιών με σύνδρομο Asperger: Μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφορία*». Βόλος.
- Αθανασάκης, Α. (2003). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πρωτοπορία.
- Αθανασάκης, Α. (2004). *Η Περιβαλλοντική Αγωγή σε όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδανός.
- Αλεξιάδης, Α. (2017). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Άτομα με Νοητική Αναπηρία. Εφαρμογή προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Α. Γεωργόπουλος, Α. Δημητρίου & Γ. Μαλανδράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών (24-25 Ιουνίου 2016)*. Θεσσαλονίκη: ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α., 5-7.
- Αμπράζης, Α., & Παπαδοπούλου, Π. (2014). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι Μαθητές με νοητική Αναπηρία: Μια Εφαρμογή στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας* [Μεταπτυχιακή διατριβή]. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον από τη θεωρία στην πράξη*. 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.
- Αντωνάτου, Χ. (2006, 15-17 Δεκεμβρίου). Η βιωματική προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την οπτική της Ειδικής Αγωγής: Η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Ειδικό Σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παν. Αιγαίου.
- Βαλάτα, Χ. (2005, 23-25 Σεπτεμβρίου). «*Θάλασσα πηγή ζωής*». Εφαρμογή ενός Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε παιδιά με αυτισμό. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου: ΥΠΕΠΘ-Παν. Αιγαίου.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Μεθοδολογία και Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε., Λογαράς Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παπανός, Α., Σκορδίλης, Α., Σούλης, Σ., Χατζηπέτρου, Α. & Χριστοφή, Μ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Βαρνάβα, Σ., Πολύζου, Ε., Σκαναβή, Κ. & Παπάνης, Ε. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Συνέδριο ΣΕΠ.
- Βλάχου, Π. (2016). Οργάνωση και διαχείριση του τμήματος ένταξης. Θέσεις και αντιθέσεις. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γαβριλάκης, Κ. (2005). Η στοχοθεσία στο σχεδιασμό προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Ν. Αναστασάτος, (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός, 166-174.
- Γενά, Α. (1998). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Χ. Ζαχαρόπουλος-Δ. Σιταράς & Σία Α.Ε.Ε.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης, (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1236-1243.
- Γεωργόπουλος, Α. (2000). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννοπούλου, Ι., & Καζάκου, Μ. (2010, 26-28 Νοεμβρίου). Ο Ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή: το Παράδειγμα μιας Περιβαλλοντικής Δράσης σε Ειδικό Σχολείο. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*». Ιωάννινα.
- Γούπος, Θ., & Βρυώνης, Κ. (2008, 12-14 Δεκεμβρίου). *Ο ρόλος των υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μια πρόταση για τη μετεξέλιξη τους*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 4^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ. Ναύπλιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, & Γ. Α. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ. & Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: ΊΩΝ.
- Δεληκανάκη, Ν., Κοκολάκη, Ρ., & Νοΐδου, Μ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΔΕΠΠΣ (2002). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr>.
- Δημακοπούλου, Μ. (2010, 26-28 Νοεμβρίου). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*». Ιωάννινα.
- Δημητρίου, Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, & Ν. Αναστασάτος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α., & Δελγιαννίδου, Σ. Β. (2011) Εφαρμογή προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε άτομα με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση. Η περίπτωση της επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικής ένταξης της Μέριμνας Παιδιού Κατερίνης. Στο Π. Φωκιάλη, Γ. Ξανθακού, & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και την κοινωνία (τόμ. Β')*. Αθήνα: Πεδίο, 463-474.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Dillon, J. (2009). Εκπαίδευση, περιβάλλον και αειφορία. Στο Α. Δημητρίου, Π. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ευγενιάδου, Ε. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: διερεύνηση των στάσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία [Μεταπτυχιακή Διατριβή]*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ευγενιάδου, Ε., & Αλευριάδου, Α. (2016). Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Έρευνα (Τόμος Β')*. Αθήνα: Διάδραση, 1126-1138.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008, 2 Οκτωβρίου). *Νόμος Υπ Αριθ. 3699 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/>.
- Fink, A., & Friend, M. (1989). *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Ζαφειρούδη, Α., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). Περιβαλλοντικό Ενδιαφέρον, Ανθρώπινη Συμπεριφορά και Συμμετοχή σε Υπαίθριες δραστηριότητες Αναψυχής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Αθλητισμού*, 5 (2), 23-40.
- Ζαχαρίου, Α., & Καΐλα Μ. (2009). Η συμβολή της μη-τυπικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: το παράδειγμα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Δημητρίου, Π. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καΐλα (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαχαρίου, Α., & Γεωργίου, Δ. (2012). *Οδηγός εφαρμογής προγράμματος σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για Εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές). Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 246-260.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμος Β')*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 45-57.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιερείδης, Μ. (2000, Ιούνιος). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ή Εκπαίδευση για Αειφόρο Ανάπτυξη*. Στο Υπουργείο Μακεδονίας - Θράκης, Περιβαλλοντική στο Θαλάσσιο και Παράκτιο Περιβάλλον - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία. Πρακτικά Ημερίδων: Ξάνθης - Κύπρου - Ρόδου και Συμπόσιο Θράκης, Δράση του προγράμματος Θράκη - Αιγαίο - Κύπρος. Ξάνθη: Ένωση Ελλήνων Φυσικών - Παράρτημα Ξάνθης. 141-143.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Τόπος.
- Καϊμαρά, Π. & Οικονόμου, Α. Χ. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί; Στο Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες», Τόμος Α': Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 84-98.

- Καλαϊτζίδης, Δ., & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-232.
- Κάτζη, Χ. (2013). Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση. Στο Χ. Κάτζη & Α. Ζαχαρίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Frederick Research Centre. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.moec.gov.cy>.
- Κατσιγιάννη, Α. (2009). Προσεγγίσεις του ζητήματος της μείωσης των φυσικών πόρων: Η αναμέτρηση με τα όρια της φέρουσας ικανότητας και η προοπτική της αειφορίας. Στο Μ. Καϊλα, Α. Κατσίκης, Π. Φώκιαλη, Α. Ζαχαρίου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη: Νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατσιγιάννη, Β. (2015). Η Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως βασική αρχή της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου & Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη: Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση, 249-264.
- 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. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- 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*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι..
- Κούσουλας, Κ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας. Ανακτημένο στις 16-10-2020 από το δικτυακό τόπο <http://www.ekke.gr/estia>.
- Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική-Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2004). *Η Περιβαλλοντική Κρίση και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Φλώρινα: αυτοέκδοση.
- Κώτσιος, Β., & Αναστασάτος, Ν. (2009). Η Αειφορία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο Α. Δημητρίου, Π. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου, Μ. Καΐλα (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2004). *Η Μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Μ. Κόνσολας, Επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Λαγός, Δ. (2008). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, 156-169.
- Λάππα, Χ. (2010). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων Εκπαίδευσης με στόχο της περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ατόμων με ειδικές ανάγκες και την κοινωνική τους ενσωμάτωση* [Διδακτορική Διατριβή]. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λάππα, Χ. Σ., Μαντζίκος, Κ. Ν., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η Συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), 1-16.
- 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., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λιθοξοΐδου, Σ. Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία* [Διδακτορική Διατριβή]. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Λιοδάκης, Δ. (2014). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μανιά, Φ. (2010). *Παράγοντες και κριτήρια βάσει των οποίων οι μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν να συμμετάσχουν σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μανιά, Φ., & Φώκιαλη, Π. (2018). Παράγοντες συμμετοχής των μαθητών/τριων του λυκείου σε δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Β. Παπαβασιλείου, Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Παπαδομαρκάκης & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, Φύση και Ανθρώπινη Φύση. Ο Κόσμος μας; Quo Vadis?* Αθήνα: Διάδραση, 404-419.

- Μαστρογιάννης, Α., & Ξανθοπούλου, Ε. (2016). Διαχείριση και αντιμετώπιση του αυτισμού μέσα από διαδικασίες παράλληλης στήριξης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», τόμος 2015, αρ. 2*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 808-819.
- Μαυρογονάτου, Ε. (2017). Ο σχολικός λαχανόκηπος ως πεδίο δημιουργίας, αλληλεγγύης και χειραφέτησης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μία προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασισμένη στις αρχές της Βαθιάς Οικολογίας. Στο Α. Γεωργόπουλος, Α. Δημητρίου & Γ. Μαλανδράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υπομηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών (24-25 Ιουνίου 2016)*. Θεσσαλονίκη: ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α., 57-59.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μητούλα, Ρ., Αστάρα, Ο., & Καλδής, Π. (2008). *Βιώσιμη Ανάπτυξη: Έννοιες-Διεθνείς & Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Rossili.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μουστάκας, Λ., & Φώκιαλη, Π. (2015). Πανελλήνια έρευνα καταγραφής δράσεων περιβαλλοντικής επικοινωνίας με στόχο την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση του πληθυσμού. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Τοπικότητα και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση, 367-434.
- Μπεκιαρίδου, Α. (2005, 23-25 Σεπτεμβρίου). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου, 512-516.
- Μπούτσκου, Ε. (2006, 15-17 Δεκεμβρίου). Περιβαλλοντική και ειδική αγωγή: Αναδυόμενοι προβληματισμοί. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 490-495.
- Νικόδημος, Σ. (1987). Οργάνωση και ανάπτυξη του τομέα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. *Επειδή η ΔΙΑΦΟΡΑ είναι δικαίωμα*, 21-22,7.
- Νικόδημος, Σ. (1989). *Ειδικές τάξεις. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (Τόμος 3)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξανθάκου, Γ., & Καΐλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. 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. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, & Ν.

- Αναστασάτος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ξάνθης, Α. (2015). Η Αειφόρος Ανάπτυξη ως ζήτημα της διεθνούς κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Στο Ε. Θεοδοφοπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου & Μ. Καίλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη: Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση, 225-248.
- Παναγιώτου, Μ., Τσιάνικα, Β., & Συμεωνίδου, Σ. (2012, 8-9 Ιουνίου). *Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο: Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης – πολίτης με αναπηρία*. Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Πανεπιστήμιο Κύπρου, 315-328.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα, 7-17.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαγεωργίου, Μ., Κουραβάνας, Γ., Κουτμάνης, Π., Αγγελής, Κ., & Κωνσταντίνου, Α. (2015, 8-10 Μαΐου). Τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του ΚΠΕ Στυλίδας – Υπάτης ως παιδαγωγικό εργαλείο και στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφορία*». Βόλος.
- Παπαδημητρίου, Β. (2000, 6-8 Οκτωβρίου). *Περιβαλλοντικά Θέματα ως εστία για τη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων*. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα: Προοπτικές και δυνατότητες*. Λάρισα. 281-289.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Ε., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με Αναπηρία και Αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας Αγιάσου-Λέσβου «Η Θεομήτωρ».
- Παπασιδέρη, Ι. (1996). *Θέματα οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Παπαστεργίου, Σ. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο [Διδακτορική Διατριβή]*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση [Διδακτορική Διατριβή]*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Πεντοβούλου-Ζιάκα, Α. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής (Α' τόμ.)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πουλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου». *Νέος Παιδαγωγός*, 11, 323-330.
- Ράγκου, Π. (2004). *Διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Τομέας Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Φυσικών Πόρων. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ρήγα, Α. (1997). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα: Στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών. Στο Β. Φίλιας (Επιμ.), *Προβληματισμοί και επισημάνσεις, τόμος Ι*. Αθήνα: Σιδέρης, 154-161.
- Ρούσσο, Α. Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., & Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σκούλλος, Μ. (2004). *Εξελίξεις εννοιών και Διεθνείς Πρωτοβουλίες στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον & την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους» (Α' Τόμ.)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α.).
- Σοφούλης, Κ. (1991). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Τμήμα Περιβάλλοντος. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ε.ε.α*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ε.ε.α. : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσαμπάρλη, Α., & Τσιμπιδάκη, Α. (2003). Οικογένεια και παιδί με εγκεφαλική παράλυση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 22, 7-19.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια νέα συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Τ. Τσιλιμένη, & Ν. Γραϊκος, (Επιμ.), *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο Κ.Π.Ε. Ανατ. Ολύμπου*. Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας: Έκδοση Κ.Π.Ε. Ανατ. Ολύμπου, 17-26.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2019). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρόδος: Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2020α). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ορισμός, περιεχόμενο, αντικείμενο, φιλοσοφία, στόχοι και σύγχρονες τάσεις [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2020β). *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-αναπηρία: Ορισμός, περιεχόμενο, κατηγορίες, θεωρητικά μοντέλα και στάσεις [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2020γ). *Εκπαιδευτικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιμιπιδάκη, Α. (2020δ). *Εκπαιδευτικά – διδακτικά προγράμματα και Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29.
- UNRIC. (2017). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Διαθέσιμο στις 19/12/2020 στο δικτυακό τόπο <https://www.unric.org>.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλογαίτη, Ε. (2003). Αντιλήψεις των μαθητών για το περιβάλλον. Ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας. *Θέματα στην εκπαίδευση*, 2-3 (4), 183-197.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (2007). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Φλογαίτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2011). Το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Μ. Καΐλα, Μ. Bonnett & C. Larrere (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα: Διάδραση, 242-253.
- Φλωρίδης, Θ. (2010, 26-28 Νοεμβρίου). Παρατηρήσεις από τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρίες σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη». Ιωάννινα.
- Φώκιαλη, Π. (2009). Οικονομία και Περιβάλλον: Η πορεία από την κλασική σύγκρουση στη μεταμοντέρνα σύγκλιση. Στο Μ. Καΐλα, Α. Κατσίκης, Π. Φώκιαλη, Α. Ζαχαρίου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη: Νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (1994). *Θέματα Ειδικής Αγωγής: Η ειδική τάξη. Έννοια-Φιλοσοφία-Οργάνωση*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης [Διδακτορική διατριβή]*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., & Ε. Γρίβα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238.
- Adams, T. R. (2013). *Overcoming Barriers to Teaching Action-Based Environmental Education: A Multiple Case Study of Teachers in the Public School Classroom*. [Masters Theses & Specialist Projects]. The Faculty of the Department of Educational Administration, Leadership & Research. Bowling Green, Kentucky: Western Kentucky University.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M., & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28 (2), 131-147.
- Anderson, C., & Jacobson, S. (2018). Barriers to environmental education: How do teachers' perceptions in rural Ecuador fit into a global analysis?. *Environmental Education Research*, 24 (12), 1684-1696.

- Apple, M. (1986). Ideology, reproduction and educational reform. In P. Altbach, & G. Kelly, (Ed.), *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: University of Chicago Press, 51-71.
- Archie, M. L. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conversation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224.
- Aydeniz, M., Cihak, D. F., Graham, S. C., & Retinger, L. (2012). Using inquiry-based instruction for teaching science to students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 27 (9), 189-206.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2006). Promoting Learning for Sustainability: Principals' Perceptions of the Role of Outdoor and Environmental Education Centers. *Australian Journal of Environmental Education*, 22 (1), 15-29.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention - Deficit Hyperactivity Disorder: A hand book for diagnosis and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Bartoszek, G. & Nydahl, P., (2008) Basale stimulation. In Thiemes Altenpflege in Lernfeldern. *Georg Thieme*, 251-255.
- Berg, L. S. (2004). *The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms*. The Graduate School, University of Wisconsin- Stout.
- Berger, R. (2006). Using contact with nature, creativity and rituals as a therapeutic medium with children with learning difficulties: A case study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11 (2), 135-146
- Bialeschki, D. (1981). Environmental Education Needs of Special Populations. *The Journal of Environmental Education*, 13 (1), 39-44.
- Blake, J. (2007). Overcoming the Value-Action Gap' in Environmental Policy: Tensions between National Policy and Local Experience. *Local Environment*, 4 (3), 257-278.
- Braus, J., & Monroe, M. (1994). *Designing Effective Workshops*. University of Michigan. EE Toolbox – Workshop Resource Manual.
- 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.
- Brown, R. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for 21st century. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes needs in education*. London and New York: Routledge Falmer, 139-156.
- Bryant, J. A., Banta, T. W., & Bradley, J. L. (1995). Assessment Provides Insight into the Impact and Effectiveness of Campus Recreation Programs. *NASPA Journal*, 32 (2), 153-160.

- Campbell, T., Medina-Jerez, W., Erdogan, I., & Zhang, D. (2010). Exploring Science Teachers' Attitudes and Knowledge about Environmental Education in Three International Teaching Communities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5 (1), 3-29.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (3), 177-192.
- Carin, A. (1997). *Teaching Modern Science* (7th ed.). NJ, US: Merrill-Prentice Hall.
- Carolan, J. & Guinn, A. (2017). Differentiation: Lessons. *Educational Leadership*, 64 (5), 44-47.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 2, 141-153.
- Chapman, N., & Pease, L. (2006). Special environmental education for the learning disabled. *Environmental Education and Awareness*, 1, 169-189.
- Chawla, L. (1994). Editors' Note. *Children's Environments*, 11, 3.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.
- Chung Ko, A. C., & Kin Lee, J. C. (2003). Teachers' perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: A Hong Kong perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 12 (3), 187-204.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5 (1), 68-80.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Cooper, G. (2016). Outdoor education, environment and sustainability: youth, society and environment. In B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Eds.), *Routledge international handbook of outdoor studies*. NY, US: Routledge, 398-409.
- Cronin-Jones, L., Penwell, R., Hakverdi, M., Cline, S., Johnson, C., & Scales, I. (2003, 21-25 April). The Status of Environmental Education in Latin American Middle and High Schools. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*. Chicago, IL.
- DaRosa, D., Skeff, J., Friedland, M., Coburn, S., Cox, S., Pollart, S., O'Connel, M., & Smith, S. (2011). Barriers to Effective Teaching. *Academic Medicine*, 86 (4), 453-459.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Hemmings, T., Hughes, J., Rounce-field, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 1(2), 145-158.
- Dockrell, J., & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dominguez, L. A., & Schilling, M. L. (2001). Environmental awareness and outdoor recreation: A pilot program for people with special needs. *World Leisure Journal*, 43 (3), 42-47.

- Dumais, A. M., (2016). Best Practices for Including Students with Autism, Disabilities, and Special Needs in Environmental Education. Undergraduate Honors Theses. University of Colorado, Boulder.
- Dymont, J. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14 (1), 28-45.
- Ekborg, M. (2003). How student teachers use scientific conceptions to discuss a complex Environmental issue. *Journal of Biological Education*, 37 (3), 126-132.
- Ernst, J. (2007). Factors Associated with K-12 Teachers' Use Of Environment-based Education. *The Journal of Environmental Education*, 38 (3), 15-32.
- European Commission (2010). A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. Available on <http://eur-lex.europa.eu>.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. M. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 281-303.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. M. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12 (5), 402-409.
- Farnham, M., & Mutrie, N. (2003). Research section: the potential benefits of outdoor development for children with special needs. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 31-38.
- Fisher, A. C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.
- Florian, L. (1998). Inclusive Practice: What, why and how? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice*. Publishing Co: Routledge, London & New York, 13-26
- Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum, International Perspectives on Inclusive Education*, 7. Emerald Group Publishing Limited, 11-24.
- Fox, P., & Avramidis, E. (2003). An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8 (4), 267-283.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed). New York: Teachers College Press.
- Giordan, A., Souchon, C., & Cantor, M. (1993). *Evaluer pour innover*. Paris: Z' Editions.
- Glenn, J. L. (2000). *Environment-based education: creating high performance schools and students*. Washington, DC: National Environmental Education and Training Foundation.
- Gonzalez-Gaudiano, E. (2007). Schooling and Environment in Latin America in the Third Millennium. *Environmental Education Research*, 13 (2), 155-169.

- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Gray, B. V. (1999). Guest Editorial: Science Education in the Developing World: Issues and Considerations. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3), 261-268.
- Guldberg, K. (2016). Evidence-based practice in autism educational research: can we bridge the research and practice gap? *Oxford Review of Education*, 1-13.
- Ham, S., & Sewing, D. (1988). Barriers to Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 19 (2), 17-24.
- 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.
- Henley, M., Ramsey, R.S., & Algozzine, R.F. (2006). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Herward, W. L., & Orlansky, M. D. (1992). *Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education* (4th Ed.). Princeton, NC: Merrill Publication Company.
- Hesselink, F., Van Kempen, P. & Wals, A. (2004). *ESDebate: International Debate on Education and Sustainable Development*. Gland: IUCN Commission on Education and Communication.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearing-house on Elementary and Early Childhood Education.
- Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development: an international perspective. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (Eds.), *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge*. Cambridge: IUCN, 13-24.
- Hungerford, H. R., Payton, H., & Wilke, R. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The journal of Environmental Education*, 11, 3.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21, 3, 8-21.
- Hungerford, H. R., & Peyton, R. B. (1994). *Procedures for Development an Environmental Education Curriculum, Environmental Education Series No.22*. UNESCO.
- Hutchison, L., Feder, M., Abar, B., & Winsler, A. (2016). Relations between Parenting Stress, Parenting Style, and Child Executive Functioning for Children with ADHD or Autism. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 3644-3656.
- Irish Government Economic & Education Service. (2017). *Special Educational Needs provision*. Available on 19/12/2020 from <https://www.per.gov.ie/wp-content/uploads/Special-Educational-Needs-Provision.pdf>.
- Johnson, M. (2010). *The Use of Horticulture and Gardening as a Special Education Tool at the High School Level*. California Polytechnic State University.

- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535-542.
- Kaldenberg, E. R., Watt, S. J., & Therrien, W. J. (2015). Reading instruction in science for students with learning disabilities: a meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 38 (3), 160-173.
- Katz, G., & Bushnell, S. (1979). Meeting Special Needs through Environmental Education. *Teaching Exceptional Children*, 11 (3), 110-113.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development. In P. H. Kahn & S.R. Kellert (Ed.), *Children and Nature, Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Washington, DC: Island Press.
- Kim, C., & Fortner, R. W. (2006). Issue-specific barriers to addressing environmental issues in the classroom: An exploratory study. *The Journal of Environmental Education*, 37 (3), 15-22.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*. U.S. Wadsworth: Cengage Learning.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorder in inclusive school setting. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19 (3), 401-412.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioral training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 97-111.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2010). Mind the Gap: Why do People Act Environmentally and what are the Barriers to Pro- Environmental Behavior?. *Environmental Education Research*, 8 (3), 239-260.
- Lambert, R., Abbott-Shim, M., & McCarty, F. (2002). The relationship between classroom quality and ratings of the social functioning of head start children. *Early Child Development and Care*, 172 (3), 231-245.
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2011). Teaching Conversation in small groups of children and adults with moderate and severe mental retardation. *European Journal of Behavior Analysis*, 12, 249-262.
- 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.
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2017). Environmental Education at the special school: opinions of special education teachers. *Natural sciences education*, 46 (1).
- Lappa, C. & Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research*, 4(1), 57-77.

- Lee, J., Au, A., & Ma, W. (2009). Progress towards Education for Sustainable Development in Macao. In M. Williams & J. Lee (eds.), *Schooling for Sustainable Development in Chinese Communities*. Dordrecht: Springer.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin
- Lindsay, G. (2004). Inclusive education. A critical perspective. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. II*. New York: Routledge Falmer, 11-30.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Lundqvist, J. (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years. Special educational needs, support provisions and inclusive education*. Malmo: Holmbergs.
- Marcinkowski, T. (1993). Assessment in Environmental Education. In R. Wilke (Ed.), *Environmental Education: Teacher Resource Handbook*. Millwood. N.Y.: Kraus International Publications.
- Marcinkowski, T., Volk, T., & Hungerford, H. (1990). *An Environmental Education Approach to the Training of Middle Level Teachers: A Prototype Programme, Environmental Educators Series No. 30*. UNESCO.
- Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). The Greek Co-Teaching Model. Chapter one*. USA: International Society for Research in Education and Science, 5-18.
- Mayer, S. F., McPherson, F., Bruehlman-Senecal, E., & Dolliver, K. (2009). Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature. *Environment and Behavior*, 41, 607-643.
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.
- Messiou, K. & Hope, M. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1009-1021.
- 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.
- Mirrahmi, S. Z., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., & Usman, I. M. S. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: the impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.
- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs*. Retrieved on 5-1-2021 from <https://www.educationcounts.govt.nz>.
- Mittler, P. (2000). *Inclusive Education. Social contexts*. Great Britain: David Fulton Publishers.

- Monroe, M., Scollo, G., & Bowers, A. (2002). Assessing Teachers Needs for Environmental Education Services. *Applied Environmental Education and Communication: An International Journal*, 1 (1), 37-43.
- Mrunalini, V., & Vijayan, P. (2014). Prospects of Inclusive Education in India. *International Journal of Informative & Futuristic Research*, 1 (12), 218-229.
- Munoz, S. A. (2009). *Children in the outdoors: A literature review*. Sustainable Development Research Centre.
- Muranen, J. (2014). *The Importance of Out-of-School Environmental Education Entities for Integrating Environmental Education into School Curriculum - Perspectives from Finnish and Dutch Environmental Education Experts* [Master's Thesis]. School of Management, Politics of the Environment and Regions. University of Tampere.
- Nambiar, P., & Sarabhai, V. K. (2015). Challenges that Lie Ahead for ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9 (1), 1-3.
- NCSE. (2014). *Children with special education needs. Information booklet for parents*. Retrieved on 23-12-2020 from <http://ncse.ie>.
- Nevin, E. (2005). Education and sustainable development. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 6, 49-62.
- Nilsen, S. (2018). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (9), 980-996.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press.
- Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 167-170.
- Okebukola, P. A. O., & Jegede, O. J. (1989). Students' anxiety towards and perception of difficulty of some biological concepts under the concept mapping heuristic. Research. In *Science and Technological Education*, 7(1).
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan Press.
- Ortland, B. (2006). *Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der unterrichtlichen Aus-einandersetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Palmer, A. J. (1998). *Environmental Education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. London and New York.
- Penwell, R., Cronin-Jones, L., Hakverdi, M., Cline, S., & Johnson, C. (2002, 1-5 April). Teacher perceptions regarding the status of Environmental Education in Latin American Elementary Schools. Paper Presented at the *American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

- Pyle, R. (2002). Eden in a Vacant Lot: Special Places, Species and Kids in Community of Life. In P. H. Kahn & S.R. Kellert (Ed.), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rickinson, M. & Lundholm, C. (2008). Exploring students' learning challenges in environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), 341-353.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield (2004, March). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ritchie, R. (2001). Science. In B. Carpenter, R. Asdown & K. Bovair (Eds.), *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties* (2nd ed.). New York, US: David Fulton Publishers, 52-66.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education*. Geelong Victoria: Deakin University Press.
- Sadik, F., & Sadik, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2379-2385.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1995). Science and students with mental retardation: An analysis of curriculum features and learners characteristics. *Science Education*, 79 (3), 251-271.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Shaffner, C., B., & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: Routledge Falmer.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Shiderman, R. (2016). *Meeting Different Needs: Balancing Environmental and Special Education in Ontario's Elementary Classrooms*. Available on <https://tspace.library.utoronto.ca>.
- Sileo, M. J., & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29 (3), 23-31.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73 (4), 435-455.
- Slee, R. (2001). "Inclusion in Practice": Does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.

- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education, Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington, MA: The Orion Society.
- Stavrianos, A. (2016). Green inclusion: Biophilia as a necessity. *British Journal of Special Education*, 43 (4), 416-429.
- Stavrianos, A., & Spanoudaki, A. (2015). The impact of an environmental educational program of a school garden on pupils with intellectual disabilities-a comparative approach. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 39-43.
- Sterling, S., & Cooper, G. (1992). *In Touch: Environmental Education for Europe*. U.K.: W.W.F.
- Stevenson, R. B. (1987). Schooling and Environmental Education: Contradictions in purpose and practice. In I. Robottom (Ed.), *Environmental Education: Practice and Possibility*. Victoria: Deakin University Press, 69-82.
- Stevenson, R. B., & Stirling, C. (2010). *Environmental learning and agency in diverse educational and cultural contexts*. In R. Stevenson & J. Dillon (Eds.), *Engaging environmental education: Learning, culture, and agency*. Rotterdam: Sense Publishers, 219-238.
- Stevenson, R. B., & Robottom, I. (2012). *Action research and environmental education: conceptual congruencies and imperatives in practice*, in *International handbook of research on environmental education*. New York: Routledge, 469-479.
- Sturomski, N. (2015). *Teaching students with learning disabilities to use learning strategies*. Available on <http://neilsturomski.com>.
- Sunal, D.W., & Sunal, C.S. (2003). *Science in the elementary and middle school*. N. Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Szczytko, R., Carrier, S. J., & Stevenson, K. T. (2018). Impacts of outdoor Environmental Education on teacher reports of attention, behavior, and learning outcomes for students with emotional, cognitive, and behavioral disabilities. *Frontiers in Education*, 46 (3), 1-10.
- Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Taylor, H. (1985). Inset for equal opportunities in the London Borough of Brent. In J. Whyte (Ed.), *Girls Friendly Schooling*. London: Methuen.
- UNECE (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Available on <http://esd.escalate.ac.uk/2600>.
- UNESCO. (1978, 14-26 October). *Final Report Intergovernmental Conference on Environmental Education*. UNESCO-UNEP. Tbilisi. Paris.
- UNESCO-UNEP (1983). International Environmental Education Programme. *Environmental Education Series*, 8.
- UNESCO-UNEP. (1985). International Environmental Education Program. *Environmental Education Series*, 17.

- UNESCO-UNEP. (1988). *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and training for the 1990s*. UNESCO, Paris & UNEP, Nairobi.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, June 7-10.
- UNESCO. (1996). *Legislation pertaining to Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment*. Paper presented at the Johannesburg World Summit for Sustainable Development. Paris.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO IBE.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Caring and Learning Together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Available on 5-1-2021 from <http://www.un.org>.
- Vlaardingerbroek, V., & Neil Taylor, T. G. (2007). The environmental knowledge and attitudes of prospective teachers in Lebanon: A comparative study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16 (2), 120-134.
- Volk, T. L. (1982). *A national survey of curriculum needs as perceived by professional Environmental Education*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Volk, T. L. (1993). *Integration and Curriculum Design, Environmental education Teacher Resource Handbook*. Corwin Press.
- Warren, C., & Alston, A. J. (2004). An analysis of the Barriers and Benefits to Diversity Inclusion in North Carolina Secondary Agricultural Education Curricula. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54 (1), 34-47.
- Warzecha, B. (2003). *Heterogenität macht Schule - Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann.
- WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16 (4), 255-265.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom* (4th ed.). London, UK: Routledge Farmer.

- White, H. (2008). *Connecting today's kids with nature: A policy action plan*. Merrifield, VA: National Wildlife Federation.
- White, R., & Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Ανακτημένο στις 29/10/2020 από το δικτυακό τόπο www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml.
- Whitlock, E., Orleans, T., Pender, N., & Allan, J. (2002). Evaluating primary care behavioral counseling interventions. An evidence approach. *American Journal of Preventive Medicine*, 22 (4), 267-284.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- WHO (World Health Organization). (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization & The World Bank.
- WHO (World Health Organization). (2013, 16-18 September). *Autism spectrum disorders and other developmental disorders. From raising awareness to building capacity*. Meeting Report, Geneva, Switzerland.
- Wilson, R. A. (1994). Integrating outdoor/environmental education into the special education curriculum. *Intervention in School and Clinic*, 29 (3), 156-159.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13, 75-88.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ. «ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

Ερωτηματολόγιο

[α ν ώ ν υ μ ο]

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «*Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή*» και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το θέμα «*Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν και παρακινούν την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*».

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, γι' αυτό και σας παρακαλώ να απαντήσετε ελεύθερα και ειλικρινά στις ερωτήσεις. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας άποψη ή θέση. Ελπίζω ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου δε θα σας κουράσει πολύ.

Σας υπενθυμίζω ότι το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό, ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Φαίδρα Μανιά
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα

- **Ηλικία:** 20-30 31-40 41-50 51 και άνω

- **Χρόνια Υπηρεσίας:** 0-10 11-20 21-30 31 και άνω

- **Εργάζομαι ως:**
 - Εκπαιδευτικός γενικής τάξης
 - Εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης
 - Εκπαιδευτικός σε τμήμα ένταξης
 - Εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα ειδικής αγωγής

- **Εκτός από το βασικό τίτλο σπουδών μου, είμαι κάτοχος:** *(Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι, μόνο για όσα από τα παρακάτω ισχύουν)*
 - Δεύτερου πτυχίου (σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο)
 - Σεμιναρίου/επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή
 - Σεμιναρίου/επιμόρφωσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 - Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή
 - Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
 - Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (σε άλλο γνωστικό αντικείμενο)
 - Διδακτορικού Προγράμματος Σπουδών

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1^{ος} Άξονας: Η σχέση της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με την σχέση που υπάρχει μεταξύ της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και της Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.); (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δηλώσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η Π.Ε. και η Ε.Α. παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, κυρίως, σε επίπεδο σκοπών, στόχων, αρχών και μεθόδων.					
Η Π.Ε. και η Ε.Α. μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αποσκοπώντας στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.					
Η Π.Ε. και η Ε.Α. προσανατολίζονται στην οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών ανάμεσα στο άτομο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και τη φύση.					
Η Π.Ε. και η Ε.Α. ενδιαφέρονται για τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το περιβάλλον τους με βασικές αρχές το σεβασμό και την εκτίμηση.					
Η Π.Ε. δεν είναι ένα αντικείμενο που πρέπει να διδάσκεται στην Ε.Α.					
Η Π.Ε. είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί στην Ε.Α. λόγω του ότι υπάρχουν σημαντικότερα ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν.					
Η Π.Ε. ως φορέας αξιών και υιοθέτησης συμπεριφορών ενδιαφέρεται για την «παιδαγωγική της συμπερίληψης».					
Η Π.Ε. μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων που θεωρούν τη διαφορετικότητα ως απειλή.					
Η Π.Ε. επιδιώκει να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, μέσα από περιβαλλοντικές δράσεις, που εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργή συμμετοχή.					
Η Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο εκπαίδευσης για την Ε.Α.					

2^{ος} Άξονας: Η εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

- 2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Δηλώσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η Ε.Α. έχει σημαντικότερα προβλήματα/δυσκολίες να επιλύσει πριν προβεί στην εφαρμογή της Π.Ε.					
Η διδασκαλία της Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες εκτός της σχολικής τάξης απαιτεί περισσότερη προσωπική δουλειά από τον εκπαιδευτικό.					
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για να διδάξει την Π.Ε. σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.					
Ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα Π.Ε. ή περιβαλλοντική δράση μπορεί να προσφέρει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.					
Για την εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. είναι απαραίτητη η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.					
Η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. προσφέρει τα ίδια οφέλη με οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική δράση.					
Η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α. απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων ειδικοτήτων.					
Για την εφαρμογή της Π.Ε. και της Ε.Α. απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.					

- 3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω στοιχεία μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Στοιχεία	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Διατύπωση σαφών και ξεκάθαρων στόχων					

Επιλογή κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης					
Επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων					
Προσαρμογή/διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού					
Χρήση κατάλληλων στρατηγικών					
Λεπτομερής οργάνωση του περιβάλλοντος δράσης					
Προετοιμασία μαθητών πριν την περιβαλλοντική δράση					
Αξιοποίηση κατάλληλων εποπτικών μέσων					
Ακριβής αξιολόγηση					

4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες παρακινούν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Παράγοντες	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την Π.Ε.					
Διάθεση εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, όπως η Π.Ε.					
Περιβαλλοντική παιδεία εκπαιδευτικών.					
Ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών μεταξύ τους.					
Ύπαρξη συνεργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης.					
Ύπαρξη συνεργασίας με τοπικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων Π.Ε.					
Κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός.					
Κατάλληλες κτηριακές υποδομές.					
Επαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε. και Ε.Α.					
Φιλοσοφία της σχολικής μονάδας/ οργανωτική κουλτούρα (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων).					
Απλούστευση γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. διαδικασία υποβολής σχεδίου προγράμματος).					
Οικονομική υποστήριξη – Χρηματοδότηση προγραμμάτων.					
Απόκτηση γνώσεων γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα.					
Τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της Π.Ε. στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.					

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Παράγοντες	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Έλλειψη χρόνου (λόγω πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος) / ανελαστικότητα του προγράμματος.					
Ελλιπής κατάρτιση (έλλειψη γνώσεων) εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της Π.Ε.					
Προσωπικοί λόγοι εκπαιδευτικών, (π.χ. δεν αισθάνονται ότι μπορούν να ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό).					
Φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών.					
Η Π.Ε. δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.					
Φόβος αποτυχίας υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων.					
Μη συσχέτιση της Π.Ε. με την Ε.Α. (οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Π.Ε. δεν μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες)					
Έλλειψη συνεργασίας ειδικοτήτων.					
Ελλιπής συνεργασία με τους γονείς/ μη υποστήριξη γονέων.					
Μη υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου.					
Μη υποστήριξη της τοπικής διεύθυνσης εκπαίδευσης.					
Δεν υπάρχει χρηματοδότηση.					
Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.					
Ακατάλληλες κτηριακές υποδομές.					
Η σχολική κουλτούρα/ φιλοσοφία του σχολείου.					
Οι δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος (σχεδιασμός, συντονισμός, υλοποίηση).					
Η γραφειοκρατική διαδικασία για την έγκριση του προγράμματος.					
Η ποικιλομορφία (το εύρος) των δυσκολιών/ αναπηριών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.					
Η διαφοροποίηση του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί για τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή.					
Οι δυσκολίες στη μετακίνηση των μαθητών.					
Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.					

6. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω τρόποι εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α., ταυτίζονται με την προσωπική σας επιλογή για την εφαρμογή της; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Τρόποι εφαρμογής	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.					
Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εκτός του σχολικού προγράμματος.					
Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων.					
Περιβαλλοντικές δράσεις σε συγκεκριμένες μέρες (π.χ. Παγκόσμια μέρα περιβάλλοντος).					
Περιβαλλοντικές δράσεις για την αντιμετώπιση ενός τοπικού προβλήματος (π.χ. καθαρισμός σκουπιδιών από μια συγκεκριμένη παραλία).					
Περιβαλλοντικές δράσεις στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. δημιουργία σχολικού κήπου).					
Επισκέψεις σε φυσικούς χώρους και δράσεις σε αυτούς.					
Περιβαλλοντικά παιχνίδια.					

3^{ος} Άξονας: Οφέλη από την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμμετοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και με αναπηρίες σε προγράμματα Π.Ε. μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές στους παρακάτω τομείς/πεδία; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Τομείς/πεδία	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Στη γνωστική τους ανάπτυξη.					
Στην κοινωνική τους ανάπτυξη.					
Στη συναισθηματική τους ανάπτυξη.					
Στη ψυχοκινητική τους ανάπτυξη.					
Στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους.					
Στο αίσθημα της ευτυχίας και της χαράς.					
Στην αύξηση του αυτοσεβασμού.					
Στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας.					
Στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.					
Στην απόκτηση βιωματικών εμπειριών.					
Στην ενεργή συμμετοχή και δράση.					
Στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.					

Στην αποδοχή του άλλου/της διαφορετικότητας.					
Στην καλλιέργεια φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.					
Στην καλλιέργεια αξιών, (όπως ο σεβασμός).					
Στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.					

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. συμβάλλει στην ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δεξιότητες	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Κοινωνικές					
Διαπροσωπικές					
Συναισθηματικές					
Επικοινωνίας					
Συνεργασίας					
Ανάληψης πρωτοβουλιών					
Λήψης αποφάσεων					
Κριτικής σκέψης					
Αυτογνωσίας					
Επίλυσης προβλημάτων					
Αλληλεγγύης					
Ανεκτικότητας					
Αυτονομίας					
Αυτοεξυπηρέτησης					
Υπευθυνότητας					
Συλλογισμού					
Προβληματισμού					
Αδρής και λεπτής κινητικότητας					

4^{ος} Άξονας: Προτάσεις βελτίωσης για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.

9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με την προετοιμασία που θα πρέπει να έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν την Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Προετοιμασία εκπαιδευτικών	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Θα πρέπει πρώτα να επιμορφωθώ στον τρόπο που σχεδιάζεται ένα τέτοιο πρόγραμμα					
Είναι απαραίτητο να με βοηθήσει αρχικά κάποιος που έχει εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα.					
Πρέπει αρχικά να έρθω σε επαφή με το περιβάλλον και τα άτομα με αναπηρία για να νιώσω έτοιμος.					
Είναι σημαντικό να επιμορφωθώ σχετικά με τις δραστηριότητες εκείνες που αρμόζουν σε ένα τέτοιο εγχείρημα.					
Θα ήθελα να έχω την υποστήριξη/συνεργασία και άλλων συναδέλφων.					

10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με τη βελτίωση της εφαρμογής της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α.; (Μπορείτε να σημειώσετε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Προτάσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Επιμορφωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της Π.Ε. στο πλαίσιο της Ε.Α. από ειδικούς.					
Συνεργασία με ειδικούς (εξωτερικούς συνεργάτες) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων.					
Χρηματοδότηση των προγραμμάτων από τους τοπικούς φορείς.					
Υλοποίηση προγραμμάτων που άπτονται της καθημερινότητας των μαθητών.					
Παρακολούθηση ημερίδων που διοργανώνονται από τη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα.					
Συμμετοχή σε περιβαλλοντικά εργαστήρια που ειδικεύονται στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.					
Παροχή έτοιμων προγραμμάτων Π.Ε. σχεδιασμένα ειδικά για την εκάστοτε κατηγορία δυσκολιών των μαθητών.					

Σας ευχαριστώ για τα χρόνο σας