



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του Μάζαρη Ισίδωρου-Βασίλειου

A.M: 4152019016

ΘΕΜΑ: «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

SUBJECT: «Views of primary education on the benefits of Education for Sustainable Development for students with Special Educational Needs"»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΟΥΣΤΑΚΑΣ ΛΟΥΚΑΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ ΤΕΠΑΕΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Του Μάζαρη Ισίδωρου-Βασίλειου

A.M: 4152019016

ΘΕΜΑ: «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

SUBJECT: «Views of primary education on the benefits of Education for Sustainable Development for students with Special Educational Needs"»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΟΥΣΤΑΚΑΣ ΛΟΥΚΑΣ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ ΤΕΠΑΕΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

o

Views of primary education teachers on the benefits of education for sustainable development for students with special educational needs

ΜΑΖΑΡΗΣ ΙΣΙΔΩΡΟΣ-ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ

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

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22 Σεπτεμβρίου 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.

ΙΣΙΔΩΡΟΣ-ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΑΖΑΡΗΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε κατά τη φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Μοντέλα Παρεμβάσης στην Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και πραγματεύεται το θέμα «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν. Τους καθηγητές της τριμελή επιτροπής μου κ. Λουκά Μουστάκα, κα. Ασημίνα Τσιμπιδάκη και κα Μαρία Δάρρα για την καθοδήγηση και υποστήριξή τους. Τους συμφοιτητές μου και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Τέλος, να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την αδελφή μου για την εμπύχωση, την υποστήριξη και την αγάπη τους.

Σας ευχαριστώ!

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
Περιεχόμενα Πινάκων/Γραφημάτων	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	14
1.1 Εισαγωγή στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.....	14
1.2 Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο εκπαίδευση.....	16
1.3 Αντικείμενο της εκπαίδευσης της αειφόρου ανάπτυξης	19
1.4 Αειφορία και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη	21
Κεφάλαιο 2: Ειδική αγωγή.....	27
2.1 Εισαγωγή στην ειδική αγωγή ιστορική αναδρομή	27
2.2 Μαθητές με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.....	29
2.3 Ο παιδαγωγός της ειδικής αγωγής.....	31
2.4 Ειδική Αγωγή και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη μάθηση	34
Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση για την αειφορία και ειδική αγωγή.....	39
3.1 Βιωματική μάθηση.....	39
3.2 Αειφόρο βιώσιμο σχολείο και ο ρόλος του	42
3.3 Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από συμμετοχές σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες	44
3.4 Κοινά σημεία ειδικής αγωγής εκπαίδευση για την Αειφορία.....	47
Μέρος Β΄: Έρευνα.....	52
Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία.....	52
1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	52
1.2 Σημασία της έρευνας.....	53
1.3 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και δείγμα.....	53
1.4 Μέθοδος έρευνας.....	54
1.5 Ερευνητικό εργαλείο	54
1.6 Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου.....	55
1.7 Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας	56
1.8 Πρωτοτυπία έρευνας	58
1.9 Περιορισμοί έρευνας	59

Κεφάλαιο 2.....	60
2.1 Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας.....	60
2.2 Το δείγμα της έρευνας.....	60
2.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	64
2.4 Στατιστική ανάλυση - έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	65
Κεφάλαιο 3 :Αποτελέσματα της έρευνας.....	71
3.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης.....	71
Β΄ Μέρος ερωτηματολογίου.....	71
3.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.....	83
Συζήτηση.....	94
Συμπεράσματα.....	95
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	97
Βιβλιογραφία.....	98
Παράρτημα.....	109

Περιεχόμενα Πινάκων/Γραφημάτων

1 Άξονες διερεύνησης- Ερωτήσεις	σελ. 56
Πίνακας 2.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	59
Πίνακας 2.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία	59
Πίνακας 2.3 Έλεγχος Cronbach's Alpha	64
Πίνακας 2.3: Κατανομή Kolmogorov-Smirnova	65-68
Πίνακας 3.1: Κατανομή του δείγματος προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	69
Πίνακας 3.2. : Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α. προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.	71 -72
Πίνακας 3.3 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.	73 -74
Πίνακας 3.4 Βαθμός θετικότητας ή άρνησης στο ότι η ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	75
Πίνακας 3.5 Βαθμός που πιστεύουν ότι οι παρακάτω λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	78-79
Πίνακας 3.6 Βαθμός που πιστεύουν πρέπει να γίνουν οι προτεινόμενες Αναγκαίες ενέργειες. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση	80-81
Πίνακας 3. 7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού που βαθμό θεωρείτε ότι η ΠΕ αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες; Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	82
Πίνακας 3.8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	84
Πίνακας 3.9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	85
Πίνακας 3.10 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	86
Πίνακας 3.11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους Λόγους παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	86
Πίνακας 3.13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις Αναγκαίες ενέργειες:. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γραφική Παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο. Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε δύο κατηγορίες (Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ – Μεταπτυχιακές σπουδές)	60
Γραφική Παράσταση 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί	60
Γραφική Παράσταση 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη θέση του ως εκπαιδευτικός	61
Γραφική Παράσταση 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη θέση του ως εκπαιδευτικός	61
Γραφική Παράσταση 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την εργασιακή σχέση	62

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑμΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

Ε.Α.Α. : εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ν. ή ν.: Νόμος

Π.Ε: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΥΠ.Ε.Π.Θ: Υπουργείο Έρευνας, Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την Ειδική αγωγή μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα και τα αποτελέσματα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν αρκετά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους.

Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται μέσα από την βιβλιογραφία ενότητες σχετικές με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την Ειδική αγωγή. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ανιχνευτούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δωδεκανήσου, σχετικά με το αν μπορεί να αποδειχθεί επωφελής η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσω των προγραμμάτων της, στους μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η έρευνα ήταν ποσοτική και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 156 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόνισαν τα οφέλη της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης, τόνισαν την αναγκαιότητα για κατάλληλη επιμόρφωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ολοκληρώνοντας, φάνηκε πως υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σεμινάρια.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, Ειδική Αγωγή, μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ABSTRACT

Education for sustainable development and Special education can be applied simultaneously and the results in students with special educational needs to have several positive results in all areas of their development.

The theoretical part presents through the bibliography sections related to Education for sustainable development and Special education. In them their meanings are presented in detail. The purpose of this research was to detect and record the detection and recording of the views and knowledge of teachers serving in primary schools of the Dodecanese, on whether Education for sustainable development can prove beneficial, through its programs, in students with special educational needs. The research was quantitative and the questionnaire was used as a research tool. The research sample consisted of 156 teachers. According to the data analysis, most educators emphasized the benefits of Education for sustainable development. They also stressed the need for proper training and enhancement of teachers' skills and knowledge in matters of Education for sustainable development. In conclusion, it appeared that there is a difference of opinion of the teachers who have attended an educational program or seminars.

***Keywords:** Education for sustainable development, Special Education, students with Special Educational Needs*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την Ειδική αγωγή μπορούν να εφαρμοστούν ταυτόχρονα και τα αποτελέσματα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν αρκετά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους.

Η μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελείται από δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό μέρος.

Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται μέσα από την βιβλιογραφία ενότητες σχετικές με την Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και την Ειδική αγωγή. Σε αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά οι έννοιες τους.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αναπτύσσονται οι έννοιες για την αειφόρο ανάπτυξη και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.).

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Ειδική Αγωγή, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) και τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (Ε.Α.).

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται αναφορά στο Αειφόρο βιώσιμο σχολείο και ο ρόλος του, στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από συμμετοχές σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες και στα κοινά σημεία ειδικής αγωγής εκπαίδευση για την Αειφορία.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από τα κεφάλαια της έρευνας δηλαδή τη μεθοδολογία πραγματοποιηθεί έρευνα που θα έχει ως βασικό σκοπό την εξέταση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ανιχνευτούν και να καταγραφούν η αντίχρευση και καταγραφή των απόψεων και γνώσεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δωδεκανήσου, σχετικά με το αν μπορεί να αποδειχθεί επωφελής η Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, μέσω των προγραμμάτων της, στους μαθητές/τριες με ε.ε.α. Η έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της ήταν 156 εκπαιδευτικοί. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, το πλήθος των εκπαιδευτικών τόνισε τα οφέλη της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης, τόνισαν την

αναγκαιότητα για κατάλληλη επιμόρφωση και ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα της Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ολοκληρώνοντας, φάνηκε πως υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο.

Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

1.1 Εισαγωγή στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Τις τελευταίες δεκαετίες ταλανίζουν τον πλανήτη πολλά προβλήματα που σχετίζονται με τη φτώχεια, την υγεία, την εκπαίδευση το περιβάλλον και το βιοτικό επίπεδο των ανθρώπων. Δεν είναι λίγα τα περιβαλλοντικά προβλήματα που ενώνονται με τα αναπτυξιακά, τα οποία θα πρέπει να διαχειριστούμε για να καλυφθούν βασικές ανάγκες όλων των πολιτών του πλανήτη, να προστατευτούν τα οικοσυστήματα και με σωστή διαχείριση να διαφυλαχθεί το περιβάλλον, ώστε να υπάρχει «μέλλον».

Αυτό έχει καταγραφεί το 1992 στην ατζέντα 21ως αειφόρος ανάπτυξη. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός από την έκθεση Brundtland του 1987 με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» αναφέρει πώς αειφόρος ανάπτυξη χαρακτηρίζεται η ανάπτυξη που ναι μεν ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος και εξασφαλίζει την ικανότητα των επόμενων γενεών να καλύπτουν τις δικές τους ανάγκες.

Ο συγκεκριμένο ορισμός αν επεκταθεί, κατανοούμε πως η Αειφόρος Ανάπτυξη (Α.Α.) μπορεί να οριστεί σαν μια διαδικασία που εμπεριέχει τρεις πτυχές, αυτές της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος.

Βασιζόμενοι σ' αυτές τις αξίες διαμορφώθηκε ένα νέο πλαίσιο πολιτικής που αφορά, πέρα από την ανάπτυξη στην οικονομία, και την περιβαλλοντική προστασία καθώς και τη δικαιοσύνη μέσα στην κοινωνία (Γαβριλάκης & Λιαράκου, 2008· Παπαβασιλείου, 2015). Σημειώνεται δηλαδή πώς το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία είναι τρία συστήματα με αλληλεξάρτηση και που αλληλοεπηρεάζονται όπου η ομαλή λειτουργία αυτών αποτελεί προϋπόθεση απαραίτητη και αναγκαία ώστε να επιτευχθεί η αειφορία (Φλογαΐτη, 2006).

Όταν γίνει ενσωμάτωση μιας ακόμα συνιστώσας, αυτής του πολιτισμού, οι τέσσερις άξονες της αειφορίας συνδέονται δυναμικά δίπλα η μια στην άλλη, αλληλεπιδρούν, σχετίζονται και συσχετίζονται. Υπάρχει αλληλοσύνδεση και αλληλοσυμπλήρωση και φυσικά δημιουργούνται ευρείες σχέσεις αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης (σχήμα 1) (Παπαβασιλείου, 2015).



<http://www.whysustainable.com/Sustainable-development-Why-sustainable-development-3>

Κατανοούμε ότι πλέον στο νέο πλαίσιο της πολιτικής έχει διαμορφωθεί η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη θα πρέπει να συνδεθεί αλλά να είναι και συνυφασμένη με την προστασία του περιβάλλοντος.

Δημιουργείται πλέον το τρίπτυχο περιβάλλον, οικονομία και κοινωνία που θέτει νέα όρια στις πολιτικές της προστασίας του περιβάλλοντος, που η αναφορά δεν γίνεται στο φυσικό περιβάλλον μόνο, αλλά και σε αυτή της οικονομικής ανάπτυξης που θέτουν μια απόλυτη προτεραιότητα ώστε να μεγενθυθούν οι οικονομικοί δείκτες, χωρίς εξάρτηση από τα όρια των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων. Σύμφωνα με την έκθεση Brundtland για τον ορισμό της γεννιέται μία νέα διάσταση, αυτή της διαγενεακής αλληλεγγύης (Παπαβασιλείου, 2015).

Ως έννοια η Αειφόρος Ανάπτυξη είναι ανοιχτή και μπορεί να δεχτεί πλήθος ερμηνειών, από περιβαλλοντικές έως και πολιτικές. Όπως αναφέρεται στη διακήρυξη του Ρίο το 1992, της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, που πραγματοποιήθηκε στη Σύνοδο κορυφής για τη γη, και συγκεκριμένα στην Ατζέντα 21, η αειφόρος ανάπτυξης έχει τα θεμέλια της σε ηθικές αρχές και οι αξίες έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερις ομάδες. Αυτές οι ομάδες αξιών είναι (Agenda 21, 1992):

- Προστασία του περιβάλλοντος
- Παροχές για το μέλλον
- Ποιότητα ζωής

- Δικαιοσύνη

Σε αυτές υποστηρίζεται πως οι διαστάσεις της αειφορίας είναι προσωπικές, κοινωνικές, οικονομικές και οικολογικές. Είναι υποχρέωσή μας να στραφούμε προς τις μορφές ανάπτυξης, εκείνες που διατηρούν, βελτιώνουν την προσωπική ευημερία, την οικονομία, την κοινωνία τον πολιτισμό και την οικολογία.

Μέσα στις σελίδες της Ατζέντας 21 διαπραγματεύονται ο όρος της αειφόρου ανάπτυξης καθώς είναι εφικτοί στόχοι και τα απαραίτητα διαχειριστικά εργαλεία για την επίτευξη του σκοπού της αειφορίας.

1.2 Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο εκπαίδευση

Στις μέρες μας η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α) χαρακτηρίζεται ως εξελικτικό στάδιο από την πορεία της προϋπάρχουσας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο Breiting (2000) διατύπωσε ότι είναι αδύνατον να μη δεχόμαστε οποιαδήποτε εκδοχή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ταυτόχρονα να μη θεωρείται ότι είναι και η Ε.Α.Α., συνοψίζοντας έτσι όσο καλύτερα μπορεί την οπτική της σύγχρονης εποχής βλέποντας την εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Με την εξέλιξη λοιπόν της Ε.Α.Α. επικαιροποιούνται οι αρχές για τα χαρακτηριστικά του παιδιού από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως αναφέρεται από το «Σχέδιο Υλοποίησης της Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2015)» (Διακήρυξη της UNESCO, 2005). Οι αρχές και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η Ε.Α.Α θα πρέπει να είναι εξής:

- Αναγνώριση βιοποικιλότητας.
- Ανάπτυξη με σεβασμό και ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα.
- Αναγνώριση αξιών με ανοιχτό διάλογο και δέσμευση στη διατήρηση του διαλόγου αυτού.
- Προβάλλονται οι αξίες του σεβασμού - αξιοπρέπειας οι οποίες θέτουν τα θεμέλια για την Α.Α. στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.
- Οικοδομεί την ικανότητα του ανθρώπινου σε όλες τις όψεις της Α.Α..

- Χρησιμοποιεί την τοπική (indigenous) γνώση που αφορά τη χλωρίδα και την πανίδα, όπως και πρακτικές για αειφόρο γεωργία, κλπ.
- Αναπτύσει την υποστήριξη πρακτικών και παραδόσεων, όπου μέσω αυτών βοηθούν την αειφορία, π.χ. η μείωση της υπερβολικά υψηλής εγκατάλειψης της υπαίθρου.
- Αναγνωρίζει και δραστηριοποιείται με τις διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις που αφορούν τη φύση, την κοινωνία και τον κόσμο, τις οποίες ούτε αγνοεί ούτε επιθυμεί να καταστραφούν, εσκεμμένα ή όχι, στο όνομα της ανάπτυξης.
- Ακολουθεί τα τοπικά μοντέλα επικοινωνίας, π.χ. χρήση και ανάπτυξη των τοπικών γλωσσών, ως φορείς αλληλεπίδρασης και πολιτιστικής ταυτότητας (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα με τον Orr (1992) η Αειφορία Δύναται να διακρίνεται στην ήπια ή αλλιώς τεχνολογική, και στην ισχυρή ή αλλιώς οικολογική. Σχετικά με τις δύο αυτές όψεις της αειφορίας, αναφέρει πως με την ήπια αειφορία η ανάπτυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί βασισμένη στις συνθήκες που υπάρχουν, προσθέτοντας και εφαρμόζοντας παράλληλα κάποιες νέες πρακτικές διαχείρισης.

Η Δημητρίου (2009) διατυπώνει πως στην Ήπια Αειφορία υπάρχει βασική αρχή ότι κάθε ένα πρόβλημα έχει τη λύση του στην εξουσία δυο παραγόντων, της οικονομίας και της τεχνολογίας. Υποστηρίζεται πως η ανάπτυξη με όρους οικονομικής μεγέθυνσης, στην επίτευξη της οποίας τα περιβαλλοντικά όρια δεν αποτελούν φραγμό.

Την ήπια αειφορία τη διακρίνουν τέσσερις τάσεις και είναι οι ακόλουθες (Δημητρίου, 2009):

1. Η ελεύθερη οικονομική μεγέθυνση.
2. Η ανάπτυξη μέσω της τεχνολογίας με τεχνολογικές ρυθμίσεις και νομοθετικούς κανονισμούς κάτω από κάποιου τύπου έλεγχο.
3. Η ανάπτυξη με όρους οικονομικής μεγέθυνσης, με φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές κατά τη διαδικασία παραγωγής, των κανονισμών και τις απαιτήσεις των καταναλωτών.
4. Η οικονομική μεγέθυνση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης (Δημητρίου, 2009).

Στην Ισχυρή (οικολογική) αειφορία γίνεται λόγος για την ανάπτυξη με οικολογικούς και κοινωνικούς όρους. Με την ισχυρή αειφορία επιδιώκεται (Δημητρίου, 2009):

- Η ανάπτυξη εννοιών σχετικά με τα οικολογικά όρια, την κοινωνική δικαιοσύνη, την συμμετοχή των ανθρώπων σε περιβαλλοντικά δρώμενα.
- Να βελτιωθεί η ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, που συνδέεται άρρηκτα με την περιβαλλοντική ποιότητα, την οικολογική ισορροπία διεργασιών και την ποιότητα σχετικές με τις κοινωνικές και πολιτικές δομές.
- Η διαγενεακή δικαιοσύνη στη διασφάλιση των σύγχρονων και μελλοντικών αναγκών, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την περιβαλλοντική.
- Συγκεντρώνεται στην ίση και δίκαιη διανομή φυσικών πόρων και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης για την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (πείνα, φτώχεια).
- Περιέχει την έννοια την φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων, του οικολογικού αποτυπώματος και των ορίων αντοχής των οικοσυστημάτων. *«Υποστηρίζει τη διαμόρφωση της πολιτικής στη βάση της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, τη συμμετοχή των πολιτών σε δημοκρατικές διαδικασίες για τη συν-δημιουργία της ανάπτυξης»* (Δημητρίου, 2009).

Η Παπαδημητρίου (2004) αναφέρει ότι η οικολογική αειφορία εστιάζει στην ανάπτυξη βιώσιμων κοινωνιών, εφόσον όμως λάβει υπόψη και τα όρια της γης. Βάσει αυτής της θεωρίας θα πρέπει οι πολίτες όλων των κρατών να έχουν ενεργητική συμμετοχή, να ευαισθητοποιηθούν, να προβούν σε άλλες απόψεις και αξίες σχετικά με την κατανάλωση, να αναθεωρήσουμε η σχέση τους για το περιβάλλον και την ποιότητα της ζωής τους, αλλά να μπορέσουν να προσφέρουν στους συνανθρώπους τους, καθώς και στις επόμενες γενιές.

Για την εκπαίδευση της αειφόρο ανάπτυξη υπάρχουν πλαίσια που θα πρέπει να περιέχονται σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Η οργάνωση του προγράμματος αυτού πρέπει να στηρίζεται σε τέσσερα βασικά στοιχεία:

- Αρχικά ο προβληματισμός του προγράμματος με την επιλογή του θέματος,
- Ο σχεδιασμός του προγράμματος και ο προγραμματισμός,
- τη διεξαγωγή του προγράμματος και την υλοποίηση,
- τη διάχυση γνώσεων - εμπειριών του προγράμματος, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό (Παπαβασιλείου, 2011).

Σημαντικό ρόλο έχουν σε αυτό το πρόγραμμα και σε όλα τα στάδια του οι μαθητές, γιατί με τη συμμετοχή τους διασφαλίζεται η επιτυχία των προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα σημαντική θεωρείται και η συνεργασία που θα αναπτύξει σε άλλα σχολεία, κοινωνικές δομές και φορείς, την οικογένεια των μαθητών και τις περιβαλλοντικές τους ομάδες, τις ΜΚΟ, την πολιτεία, την παγκόσμια κοινότητα. Όπως έχει συμφωνηθεί από την UNESCO (2006), η Ε.Α. Α. πρέπει να έχει τα παρακάτω γνωρίσματα:

- διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα,
- προσανατολισμό προς τις αξίες,
- ανάπτυξη κριτικής σκέψης και επίλυση προβλήματος,
- πολλαπλές μεθόδους,
- συμμετοχική στη λήψη αποφάσεων,
- δυνατότητα εφαρμογής και
- τοπικά επικεντρωμένη.

Συνοψίζοντας γίνεται κατανοητό πως οι δράσεις της Ε.Α. Α. που θα εφαρμόζονται να είναι ολιστικές, καθώς η ευρύτερη έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού εντάσσονται στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, έχοντας ως βάση το μαθητοκεντρικό στοιχείο στις παιδαγωγικές δραστηριότητες και στοχεύοντας στο καλύτερο επίπεδο συνδυασμών κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών (Παπαβασιλείου, 2011).

1.3 Αντικείμενο της εκπαίδευσης της αειφόρου ανάπτυξης

Το περιεχόμενο της Ε.Α.Α. περιέχει τα βασικά ζητήματα που ταλανίζουν χρόνια τον πλανήτη μας. Αναλυτικά. Θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα βασικότερα θέματα, στα οποία εστιάζεται η εκπαίδευση της αειφόρου ανάπτυξης (Κάτζη, 2013).

Φτώχεια. Για την αντιμετώπιση της φτώχειας θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη οικονομική ανάπτυξη. Μέσα από την αναγνώριση της σημασίας για τη συλλογική προσπάθεια μεταξύ της στοιχειώδους εκπαίδευσης και της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης η ΕΑΑ (ΕΦΑ & UNLD) μπορεί να καταφέρει να

καθοριστεί η αειφόρος ανάπτυξη με το συνδυασμό αυτών των τριών πρωτοβουλιών. (Κάτζη, 2013).

Ισότητα Φύλων. Μέσα από την τυπική εκπαίδευση προωθείται η ισότητα μεταξύ των φύλων. Η εφαρμογή διαφόρων πρωτοβουλιών δίνουν έμφαση στο πόσο αναγκαία είναι η χρήση προσεγγίσεων αλλά και υλικών που στοχεύουν στη δημιουργία ίσων προοπτικών των δύο φύλων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτζη, 2013).

Προαγωγή Υγείας. Ανάμεσα στα ζητήματα της υγείας, του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης αντιστακλάται η πολύπλοκη σύνδεσή τους καθώς είναι συνυφασμένα, μεταξύ παραγόντων σχετικών με την κοινωνία, οικονομία, οικολογία και πολιτικής, παράγοντες που καθορίζουν το βιοτικό επίπεδο. Ως σημαντικές προϋποθέσεις τίθεται η υγεία τόσο του περιβάλλοντος όσο και του πληθυσμού για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Κάτζη, 2013).

Διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος. Θα πρέπει οι πόροι του πλανήτη να μην εξαντληθούν, ώστε να υπάρξει μακροχρόνια ανάπτυξη, οικονομική και κοινωνική. Θα πρέπει λοιπόν εξαιτίας αυτού να γίνει κατανοητό και να συνειδητοποιήσουμε όλοι τις επιπτώσεις που ίσως υπάρχουν στην ευημερία, αλλά πιθανών και στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής (Κάτζη, 2013).

Ανθρώπινα δικαιώματα. Για την ύπαρξη της ΑΑ απαραίτητη προϋπόθεση δημιουργεί ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπου πέρα από τον εγγραμματορισμό, οδηγεί τα άτομα και τις κοινωνίες στη ΕΑΑ.

Διαπολιτισμικότητα και Ειρήνη. Είναι σημαντικό μέσα από την ΕΑΑ να μην υπονομεύονται ευκαιρίες που δίνονται από τη μη ύπαρξη διαπολιτισμικής κατανόησης και ανοχής, αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η ειρήνη. Η ΕΑΑ σκοπεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων για ενστάλαξη της αξίας της ειρήνης στη συνείδηση των πληθυσμών (Κάτζη, 2013).

Αειφόρος παραγωγή και κατανάλωση. Υιοθέτηση από κάθε άτομο ενός τρόπου ζωής στην καθημερινότητά του, σύμφωνα με το οποίο για τα αγαθά που βρίσκουμε και καταναλώνουμε θα πρέπει να υιοθετηθεί από τις βιομηχανίες σειρά από αειφορικά μοντέλα παραγωγής και κατανάλωσης ώστε να μην υπάρχει πρόβλημα σε θέματα γεωργικά, τη διαχείριση δασών, την αλιεία κ.α. (Κάτζη, 2013).

Βιοποικιλότητα. Στη διακήρυξη του Γιοχάνεσμπουργκ αναγνωρίζεται η αξία της ποικιλομορφίας, ως ένα από τα δυνατότερα στοιχεία της ανθρωπότητας. Η

βιολογική ποικιλομορφία πέρα από τη σημαντικότητα της είναι και δείκτης αειφορίας (Κάτζη, 2013).

1.4 Αειφορία και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη

Για να είναι η ΑΑ επιτεύξιμη, ένα σημαντικό μέσο θεωρείται ότι είναι η εκπαίδευση. Μέσω της εκπαίδευσης δύναται να ενισχυθεί η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να βρίσκουν λύσεις, αλλά και νέους τρόπους που να οδηγούνται σε ένα αειφόρο μέλλον. Η UNESCO (2012) εκφράζει ότι δυστυχώς σήμερα οι δεξαμενές για τις γνώσεις των ανθρώπων, όπως των δεξιοτήτων και εμπειριών δεν εμπεριέχουν τις απαραίτητες λύσεις για αυτά τα πρωτοφανή παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα, της οικονομίας και της κοινωνίας. Αυτή που έχει καθοριστικό ρόλο την προώθηση ενός αειφορικού μέλλοντος για την λύσεις σε όλα τα ζητήματα είναι η εκπαίδευση (UNESCO 2012).

Η ΕΑΑ χαρακτηρίζεται ως η εκπαίδευση που φέρνει αλλαγή, αλλά και η οποία θα οδεύσει στην κοινωνική αναδιαμόρφωση που βάση της θα έχει τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Για να επιτευχθεί η δημιουργία μιας αειφόρου κοινωνίας θα πρέπει να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι δράσεις βέβαια δεν θα πρέπει να αρκестούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά να επεκταθούν στο σύνολο της ζωής, όπως την τοπική κοινότητα ώστε να διασφαλιστεί η συνέπεια μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης αλλά και την αφύπνιση του κοινού για ένα μέλλον αειφορικό. Όπως αναφέρει η Φλογαΐτη (1998), οι βασικότερες προθέσεις που θέτει η ΕΑΑ, καλύπτονται από τα παρακάτω πέντε επίπεδα στόχων:

- Να καλλιεργηθούν γνώσεις σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα και Α.Α. καθώς και να ενισχυθεί ο περιβαλλοντικός, πολιτιστικός, πολιτικός και κοινωνικός γραμματισμός.
- Να ευαισθητοποιηθούν και να συνειδητοποιήσουν τα άτομα τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των θεμάτων της Α.Α. και της ευθύνης, ατομικής και συλλογικής.
- Να αναπτυχθούν δεξιότητες σχετικά με την επικοινωνία, το διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων, τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων, την συλλογή

και επεξεργασία δεδομένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την διαγενεακή επικοινωνία, καθώς και τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

- Να καλλιεργηθεί η κριτική στάση απέναντι στον τρόπο ζωής.
- Να ενθαρρυνθούν τα άτομα να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν δράση, ώστε να συμμετέχουν και να λαμβάνουν αποφάσεις με δημοκρατικό τρόπο ξεκινώντας από την τοπική κοινότητα.

Η ΕΑΑ όπως και η περιβαλλοντική εκπαίδευση ωθούν τους μαθητές σε ενεργή συμμετοχή και έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Τα θέματά τους προσεγγίζονται με διεπιστημονικότητα, καθώς προωθείται και η δια βίου μάθηση. Σεβόμενες το παρελθόν προβαίνουν στη μελέτη σύγχρονων προβλημάτων που συνδέονται με τα μελλοντικά δρώμενα και τις εξελίξεις. Διευρύνονται όλες οι διαστάσεις, περιβαλλοντική - κοινωνική - πολιτιστική, της οικονομικής ανάπτυξης, συστηματικά. Σχεδιάζονται, υλοποιούνται και αξιολογούνται προγράμματα μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και παρέχεται η δυνατότητα στα άτομα για συμμετοχή στη λήψη απόφασης. Αξιοποιούνται πολλαπλές εκπαιδευτικές τεχνικές μέθοδοι σε διάφορους χώρους με έμφαση ειδικά στην πρακτική δραστηριότητα και στη βιωματική εμπειρία (UNESCO, 1977).

Την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη τη χαρακτηρίζουν τα παρακάτω: (Παπαβασιλείου, 2015)

Διαθεματικότητα - Διεπιστημονικότητα. Τα προβλήματα του περιβάλλοντος είναι πολύπλευρα και πολυδιάστατα, καθώς δεν καθορίζουν μόνο φυσικά φαινόμενα, αλλά και κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα. Μέσω της διαθεματικότητας ως αρχή κατεύθυνσης στο σχεδιασμό και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος προσεγγίζεται η γνώση ως ένα ενιαίο σύνολο, παραβλέποντας τις διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μαθημάτων και συνενώνει θέματα διαφορετικών κλάδων της επιστήμης. Στην αντίθετη πλευρά η διεπιστημονικότητα προτείνεται για τη συνεργασία διαφόρων επιστημονικών κλάδων μέσα από ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων, ανταλλαγή ιδεών, διαλόγου, αλλά και την ολόπλευρη σκέψη, όσο είναι αυτό δυνατό στην πληρέστερη μελέτη ενός ζητήματος. Σε αυτή την προσέγγιση γίνεται αναγνώριση της ταυτότητας και του περιεχομένου κάθε μαθήματος, ώστε το κάθε ζήτημα να προσεγγίζεται από τη σκοπιά όλων των διαφορετικών επιστημών

βασιζόμενο στη σύνδεση με το θέμα που εξετάζεται και τη συνεισφορά της καθημιάς επιστήμης ξεχωριστά σε αυτό (Παπαβασιλείου 2015)

Μεταξύ διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας υπάρχει αλληλένδετη σχέση, γιατί ο όρος διαθεματικότητα είναι αναγκαίος ώστε να εφαρμοστεί η διεπιστημονικότητα στο πεδίο της σχολικής πρακτικής άσκησης(Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007: 167-168)

Οι δυο προσεγγίσεις σημειώνουν και κάποιες διαφορές στο ότι η διεπιστημονικότητα ξεκινάει και ολοκληρώνεται με το περιεχόμενο και τις ικανότητες που θεμελιώνονται, ενώ η διαθεματικότητα ξεκινάει και ολοκληρώνεται με το πρόβλημα και το θέμα στα μαθήματα. Μία δεύτερη διαφοροποίηση είναι πως ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα είναι γνωσιοκεντρικό, ενώ το διαθεματικό είναι μαθητοκεντρικό και κοινωνικό κεντρικό. Σημειώνεται πως ο εκπαιδευτικός στη διαθεματικότητα να έχει ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες ώστε να δύναται να διαχειρίζεται τα τμήματα ως ένα αρμονικό όλο με μεθοδικότητα και δημιουργικότητα (UNESCO, 1985)

Βιωματική μάθηση. Η απόκτηση της μάθησης πραγματοποιείται μέσα από την εμπειρία. Τέτοιες μέθοδοι που στηρίζουν την ενεργή συμμετοχική δραστηριότητα είναι η μελέτη περίπτωσης, η πειραματική μέθοδος, η μελέτη πεδίου, η επισκόπηση, η έρευνα δράση, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων και βέβαια η μέθοδος πρότζεκτ. Βιωματική μάθηση εννοείται η απόκτηση γνώσεων μέσα από τις εμπειρίες. Προάγει την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και ευαισθητοποίηση στα ζητήματα ανθρωπίνων σχέσεων αλλά και κοινωνικά (Παπαβασιλείου, 2015; Δεδούλη, 2000)

Προσανατολισμός στις αξίες. Η εκπαίδευση για την Α.Α. καλλιεργεί κάποιες από τις θεμελιώδεις αξίες, όπως είναι η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η σωστή διαχείριση του περιβάλλοντος, στοχεύοντας στη διασφάλιση της ζωής της υγείας και της ευδαιμονίας, της γενναιοδωρίας καθώς και η αγάπη και ο θαυμασμός της ομορφιάς του περιβάλλοντος και της αρμονίας. Βοηθά στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας, προωθείται ο σεβασμός στο διαφορετικό άλλο, η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η αυτονομία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ελευθερία, η δημοκρατία, ο σεβασμός, η ατομική και συλλογική δραστηριότητα που συγκροτούν αξίες και θεωρούνται ως άμεση προτεραιότητα (Δημητρίου, 2005: 336; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2009: 250-253; Παπαβασιλείου, 2015).

Μέσα στις αξίες είναι ακόμα η ισονομία, οι ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή, ελευθερία στην έκφραση και πληροφόρηση, η ίση πρόσβαση στα αγαθά, η διατήρηση των φυσικών οικοσυστημάτων της εγγενούς αξίας των βιοτικών και αβιοτικών παραγόντων κ.ά. (Δημητρίου, 2009: 197 - 198).

Κριτική σκέψη. Επειδή τα περιβαλλοντικά ζητήματα έχουν σύνθετη φύση καθίσταται η αντιμετώπισή τους πολύπλοκη και για αυτό θα πρέπει να υπάρχει κριτική προσέγγιση (Δημητρίου, 2009: 201; Καΐλα και συν., 2005: 11).

Με την κριτική προσέγγιση οι μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν τα συμπτώματα τις αιτίες και να ανακαλύψουν την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Ο ρόλος της εαα πέρα από τη μετάδοση της έγκυρης γνώσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων καλλιεργεί και την κριτική ικανότητα, ώστε να προσφέρει στις κοινωνίες αλλά και στις τοπικές κοινότητες τα απαραίτητα πνευματικά δεδομένα για να σκέφτονται κριτικά τους λόγους και τις αιτίες που διαιωνίζονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η αξιοποίηση της κριτικής σκέψης μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της εαα σε τρία επίπεδα, τα οποία είναι:

1. Η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική.
2. Ο προβληματισμός σχετικά με τη φύση των οργανωτικών δομών και Κανόνων π.χ αναλυτικό πρόγραμμα διδακτέα ύλη.
3. Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τα δύο προαναφερόμενα επίπεδα.

Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2006:77) κριτική σκέψη ορίζεται η νοητική-συναισθηματική λειτουργία, που ενεργοποιεί σε συνδιασμό γνωστικές διεργασίες, δεξιότητες, λογικούς συνδυασμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, που βοηθούν το άτομο να επεξεργαστεί τα δεδομένα με τρόπο αντικειμενικό και λογικό και να προβεί στην οργάνωση του πλήθους ετερογενών στοιχείων, όπου στο τέλος να καταλήξει σε συμπεράσματα έγκυρα και λογικά σε διαπιστώσεις-κρίσεις-πεποιθήσεις και επιλογές δράσης.

Συστημική σκέψη. Είναι ο τρόπος θεώρησης ενός ζητήματος ή προβλήματος με όρους συστήματος. Στόχος της συστημικής σκέψης είναι να βοηθήσει τα άτομα να αλλάξουν τον τρόπο που σκέφτονται, γιατί αν αλλάξουν το «πως» σκέφτονται αυτόματα θα αλλάξει και το «τι» σκέφτονται για κάθε ζήτημα και στο «γιατί» ενεργούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Η συστημική σκέψη χαρακτηρίζεται ως

θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της μεθοδολογίας για να κατανοηθούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και επιτρέπει στην εξέταση των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων που αναπτύσσονται (Θεοδωροπούλου & Καΐλα, 2005).

Δημιουργική σκέψη. Η δημιουργική σκέψη έχει σχέση με την αποκλίνουσα, την πλάγια και την παλινδρομική σκέψη, την καινοτομία, την επινόηση, την ανακάλυψη την εφεύρεση, το σχεδιασμό, τη φαντασία, την ενόραση και άλλα. Ο ορισμός που δίνεται για τη δημιουργικότητα είναι πως αυτή αναλαμβάνει τις χαρακτηριστικότερες ικανότητες των δημιουργικών ατόμων που καθορίζουν τις δυνατότητες σε έναν άνθρωπο να εκφράσει δημιουργική συμπεριφορά, που εμφανίζεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό. Επίσης, ως δημιουργική σκέψη θα μπορούσε να οριστεί η ανθρώπινη τάση για να είναι συνεχώς ενεργό σε προβλήματα του περιβάλλοντος, το άτομο να ναι ανοιχτό σε εμπειρία για την πληροφορία, έτσι ώστε να διατυπώνει πληθώρα και ποικιλία ιδέες ή υποθέσεις, να συνδυάζει ή καλύπτει μετασχηματίζει τα διάφορα περιεχόμενα και να παράγει νέα πρότυπα, κατάλληλα προσαρμοσμένα και επεξεργασμένα προϊόντα (Ξανθάκου, 1998: 29, 43).

Τοπική γνώση. Στις διακηρύξεις της ΟΥΝΕΣΚΟ (2005) αναφέρεται η ΕΑΑ, δίνει ιδιαίτερη σημασία στον πολιτισμό και αξιοποιεί την τοπική (indigenous) γνώση. Αναγνωρίζει τις διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις που έχει η φύση, η κοινωνία και ο κόσμος. Παράλληλα χρησιμοποιεί τα τοπικά μοντέλα επικοινωνίας, όπως η κρίση και ανάπτυξη των τοπικών γλωσσών, ως φορείς αλληλεπίδρασης και πολιτιστικής ταυτότητας.

Μαθητοκεντρισμός - συμμετοχικότητα - συνεργατικότητα. Στην προσέγγιση αυτή η διδασκαλία σχεδιάζεται έχοντας ως επίκεντρο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και για αυτό το λόγο επιλέγεται μέθοδος διδασκαλίας, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης. Υπάρχει αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων για να επιτύχουν αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η μάθηση να είναι ανταποκρινόμενη στις προσδοκίες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1995). Μέσα από αυτή την προσέγγιση προάγεται η συνεργατική μάθηση, η αλληλεξάρτηση, η αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσωπική ευθύνη, η ομαδική εργασία,

η διερεύνηση και η αντιπαράθεση σε ομάδες και επίλυση προβλήματος (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Συμμετοχή σε Δημοκρατικές διαδικασίες - ικανότητα δράσης. Μέσα από την Ε.Α.Α προάγεται η διαμόρφωση του ενεργού Πολίτη, δηλαδή το άτομο να είναι ικανό να λαμβάνει αποφάσεις, αλλά να καλλιεργεί και την ενεργό συμμετοχή του στα διάφορα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα σχετικά με την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (citizenship) (ΝΑΕΕ, 2010).

Πολλαπλές μέθοδοι - τεχνικές. Μέσα από την ΕΑΑ αξιοποιούνται σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι - τεχνικές -στρατηγικές που εντάσσονται στο πλαίσιο της ενεργητικής μαθητοκεντρικής και βιωματικής μάθησης, που βοηθούν την επίτευξη των στόχων της. Οι κυριότερες μέθοδοι που ακολουθούνται είναι η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η μελέτη πεδίου, το περιβαλλοντικό μονοπάτι, η έρευνα δράσης, η διάλεξη, τα μουρμουρητά, η ιδεοθύελλα - καταιγισμός Ιδεών, η αντιπαράθεση, η καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία, η προσομοίωση, η πειραματική μέθοδος, η μελέτη περίπτωσης, η επισκόπηση, τα περιβαλλοντικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση, η αφήγηση, η αξιοποίηση μορφών τέχνης, η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, η χαρτογράφηση εννοιών η αποσαφήνιση αξιών το ηθικό δίλημμα και άλλα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005; Δημητρίου, 2009; Παπαβασιλείου 2015).

Κεφάλαιο 2: Ειδική αγωγή

2.1 Εισαγωγή στην ειδική αγωγή ιστορική αναδρομή

Άτομα με αναπηρία χαρακτηρίζονται τα άτομα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες και συνδέονται με τις διανοητικές τους ικανότητες, τις αισθητηριακές και γνωστικές τους λειτουργίες, με τη σωματική τους υγεία και την κινητικότητα - βάδιση - ισορροπία, το συναισθηματικό τους κόσμο, την κοινωνική τους συμπεριφορά, και βασικά με την ικανότητά του για επικοινωνία με το προσωπικό τους εγώ και το περιβάλλον. Επομένως, η εμφάνιση κάποιας δυσκολίας ή δυσλειτουργίας των παιδιών αυτών επηρεάζει, παρεμποδίζει τη γενική τους ανάπτυξη στην εκπαίδευση και στη σχολική τους φοίτηση, στις επαγγελματικές επιλογές, στην απασχόληση και συνολικά την κοινωνική τους ζωή. Συνεπώς κάτω από τέτοιες συνθήκες είναι απαραίτητο και απαιτείται να τροποποιηθούν τα σχολικά προγράμματα και συνολικά της διδακτικής μεθοδολογίας - προγραμματισμού άλλων ειδικών εκπαιδευτικών λειτουργιών, που θα ενθαρρύνουν τη γενική ανάπτυξη των ικανοτήτων που διαθέτουν τα άτομα αυτά (Κρουσταλάκης, 1997).

Κάθε ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση είναι ανάλογη της ιδιαιτερότητας κάθε παιδιού, καθώς απαιτείται η εφαρμογή της εξατομίκευσης της αγωγής στο πλαίσιο της οποίας να βρεθεί η μορφή της προσωπικής αγωγής (Λεφάκης, 1999· Κρουσταλάκης, 1997).

Σκοπός της ειδικής αγωγής (Ε.Α.) είναι να ενθαρρύνει, υποστηρίζει και βελτιώσει τη σωματική, τη συναισθηματική-πνευματική και την κοινωνική κατάσταση των παιδιών και των εφήβων που χαρακτηρίζονται άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ/ Ε.Ε.Α.) (Καλατζής, 1984).

Κύρια επιδίωξη της Ε.Α. είναι η μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων και μέσα από αυτήν η κοινωνική τους ενσωμάτωση μέσα από μία συνολική προσφορά ζωής (Κρουσταλάκης, 1997).

Πέρα από τις συνηθισμένες περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία ή κάποιες ελαφρότερες μορφές λειτουργίας στο σωματικό τομέα, όπως είναι οργανικές αναπηρίες, τύφλωση, κώφωση, αισθητηριακά, συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις με εγκεφαλικές λειτουργίες ορθοπεδικής φύσεως, ατέλειες με πνευματική υστέρηση και με εκπαιδευτικά προβλήματα μάθησης, όπως η δυσλεξία, αυτιστικό φάσμα, επιθετική

συμπεριφορά κι άλλα που εμφανίζουν στην προσχολική και σχολική ηλικία (Λεφάκης, 1999).

Η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων παλαιότερα από τη δεκαετία του 1950 αντιμετωπιζόνταν μέσα σε ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό και θεραπευτικό πλαίσιο με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων. Στη σύγχρονη εποχή έχουν αλλάξει τα δεδομένα με τη δημιουργία ειδικών τάξεων σχολείων. Ως επιστήμη ειδική αγωγή ξεκίνησε η ανάπτυξη κατά τις αρχές του 20ου αιώνα και εξελίσσεται μέχρι και τώρα. Αυτό συμβαίνει γιατί και η στάση που έχει η κοινωνία έναντι αυτών με αναπηρία και μειονεκτήματα εξελίσσεται διαχρονικά (Κρουσταλάκης, 1997).

Δύναται να αναφέρουμε ορισμένους πρωτοπόρους και θεμελιωτές της αγωγής των τότε χαρακτηρισμένων καθυστερημένων και μειονεκτικών παιδιών, όπως ήταν ο Pestalozzi το 17^ο αιώνα, ο οποίος βασίστηκε επί το πλείστον σε μία ειδική μορφή μεθοδολογίας ιδρυματικού τύπου. Συνήθως τα παιδιά που φρόντιζαν ήταν τυφλά - κωφά και με νοητική υστέρηση (Καλατζής, 1984).

Τα πρώτα 50 χρόνια του 20^{ου} αιώνα υπάρχει το προοίμιο της επιστημονικής φάσης της ειδικής αγωγής, ο «αιώνας του παιδιού», όπως έχει χαρακτηριστεί αυτή η περίοδος. Τότε άρχισε να αναπτύσσεται και η επιστήμη της ειδικής αγωγής, όπου λειτούργησαν και τα ειδικά σχολεία ως μία δεύτερης κατηγορίας εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρησιμοποιούσαν ατελής μεθόδους και στόχευαν σε σκοπούς περιορισμένης αξίας (Λεφάκης, 1999).

Από το 1950 και 20 χρόνια μετά σημειώθηκαν ραγδαίες εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής. Επίσης πραγματοποιήθηκε σημαντική εξέλιξη των ειδικών επιστημονικών κλάδων της Ιατρικής της παιδοψυχιατρικής της θεραπευτικής κλινικής μεθοδολογίας και από τότε ξεκίνησε και η διαμόρφωση σε όλη την Ευρώπη μία δραστηριότητα διεπιστημονικής φύσης για την εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών. Πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών, ιατρικών, θεραπευτικών, κοινωνιολογικών και πολιτικών πρακτικών με την προσπάθεια μιας πολυδιάστατης διεπιστημονικής προσέγγισης του νέου ανθρώπου που αντιμετωπίζει προβλήματα στη ζωή του και στη συμπεριφορά του. Σκοπός της ειδικής αγωγής η είναι προσέγγιση της προσωπικότητας του νέου αυτού ανθρώπου και παροχής μιας καθολικής βοήθειας, ώστε να μπορέσει να καταξιωθεί κοινωνικά και ανθρωπίνως (Κρουσταλάκης, 1997).

Στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων αξιοποιούνται πάντα σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγικές και συμβουλευτικές διαδικασίες, θεραπευτικές

προσεγγίσεις, μέθοδοι αισθητικής έκφρασης και εμπύχωσης και επαγγελματική δημιουργία, τρόποι και πρακτικές ειδικής επικοινωνίας με την αξιοποίηση των επιτευγμάτων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και άλλων λοιπών τεχνολογιών της πληροφορικής ειδική χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.ά. (Παππά, 1989· Λεφάκης, 1999).

Στη χώρα μας η πρώτη που προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να ορίσουν την ειδική αγωγή την εποχή 1900 μέχρι το 1950 υπήρξε η Ρόζα Ιμβριώτη, ο Ν. Εξαρχόπουλος, ο Ν. Μελανίτης και ο Κ. Καλαντζής, προσπαθώντας επίσης να διαχωρίσουν την ειδική αγωγή από τη θεραπευτική αγωγή (Καλατζής, 1984).

Στη χώρα μας επίσης τέθηκαν τα επιστημονικά κανάλια της ειδικής αγωγής από ορισμένα ιδρύματα, εκπαιδευτικές μονάδες, επιστημονικές εταιρείες και συλλόγους που σηματοδότησαν την εξέλιξη της, όπως είναι ο Οίκος τυφλών Καλλιθέας με την Ειρήνη Λασκαρίδου, η Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρική του παιδιού με τον Κώστα Καλαντζή, το Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής Αθήνας με την Άννα Ποταμιάνου, το Εθνικό Ίδρυμα Κωφαλάλων με τον Λαζανά και άλλα πολλά (Λεφάκης, 1999).

2.2 Μαθητές με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

Η ειδική αγωγή απευθύνεται σε μία ομάδα μαθητών που παρουσιάζουν κάποιες αποκλίσεις εξαιτίας κάποια αναπηρίας, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα. Στη βιβλιογραφία θα βρούμε αρκετές αναφορές για το ποια άτομα θεωρούνται με αναπηρία και με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η κατανομή έχει ξεκινήσει από τότε που εμφανίστηκε και ειδική αγωγή. Οι ονομασίες που έχουν δοθεί κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας ήτανε ως ανώμαλα, ψυχανώμαλα, απροσάρμοστα και σιγά-σιγά μεταγραφικά σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην Ελλάδα αυτή η ορολογία καθιερώθηκε το 1985 με το νόμο 1566 (Κρουσταλάκης, 1997).

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα παιδιά, έφηβοι και οι ενήλικοι που έχουν αδυναμία στην εκπαίδευση σε σχέση με την πνευματική και την ψυχική τους ανάπτυξη. Συνεπώς δημιουργεί προβλήματα κατά την φοίτηση του στο σχολείο που πρέπει να αντιμετωπίσουν σε επίπεδο ικανότητας προσαρμογής στην ωρίμανση, στη μάθηση, καθώς και στην κοινωνική τους ένταξη. Οι μαθητές αυτοί διακατέχονται από συναισθηματική ανασφάλεια, λόγω του ότι ζούνε σε ένα

προστατευόμενο περιβάλλον και αυτό συμβάλλει και στη μακροχρόνια εμπειρία σε θέματα επαγγέλματος (Ιωαννίδη, 2006).

Το έτος 2001 ο όρος άτομα με αναπηρία αντικαταστάθηκε με τον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε νομοθετικά πλαίσια της Ελληνικής νομοθεσία. Οι προσπάθειες που έχουν γίνει για να προσεγγίσουν τον όρο άτομο με αναπηρία δεν είναι λίγες. Ορισμούς έχουν δώσει και η παγκόσμια οργάνωση υγείας, που θεωρεί άτομα με ειδικές ανάγκες αυτά που εμφανίζουν κάποια σοβαρή μειονεξία, η οποία προέρχεται από φυσική ή κάποια σημαντική βλάβη. Η τότε βουλή όρισε ως τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή ανεπάρκεια η μειονεξία ωφελούμενη σε σωματική βλάβη καθώς συμπεριλαμβάνονται οι αισθητηριακές βλάβες, η διανοητική ή ψυχική, οι οποίες και περιορίζουν το άτομο ή το αποκλείουν από την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο (απόφαση του Συμβουλίου 93/136 ΕΟΚ 1993:30).

Στην Ελλάδα το 2000 με το νόμο 2817 ορίστηκαν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δυσκολεύονται στη μάθηση και στην προσαρμογή για λόγους σωματικής, διανοητικής, ψυχολογικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ιδιαιτερότητας. Η συγκεκριμένη νομοθεσία στις παραγράφους 2 και 3 αναφέρονται τα άτομα που συμπεριλαμβάνονται σε αυτόν και είναι όσα έχουν α) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) ιδιαίτερα σοβαρά αισθητηριακά προβλήματα (όρασης π.χ. τυφλοί, αμβλύωπες ή ακοής π.χ. κωφοί, βαρήκοι), γ) σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως δυσλεξία κλπ, στ) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Περιλαμβάνονται επίσης άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους (ν.2817/2000).

Όταν το 2001 αναθεωρήθηκε το Σύνταγμα τότε ο όρος που καθιερώθηκε είναι τα άτομα με αναπηρίες. Ακολούθως το 2003 ο ν. 3194, με τον οποίο συμπληρώθηκε ο όρος άτομο με αναπηρία, στον οποίο πλέον προστέθηκε ο χαρακτηρισμός πως τα άτομα που εμφανίζουν ιδιαίτερες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα και τα διανοητικά προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά.

Ο μαθητής με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία έχει να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες αφού δεν μπορεί να έχει τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται στην

καθημερινότητά του και στην αυτοεξυπηρέτηση του. Επιπλέον η ύπαρξη της δυσκολίας ένταξης, η ενσωμάτωσης δηλαδή είτε σε μικρή ομάδα ειδικών παιδιών και τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες, είτε στη ζωή του, αντανακλά η μειονεξία και την ανεπάρκεια τις γνώσεις (Καΐλα και.συν., 1994).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως η αναπηρία δεν είναι εξαρχής εμφανής στο οικογενειακό περιβάλλον και έτσι οποια αποτυχία ή δυσκολία του ατόμου στη νηπιακή και παιδική ηλικία αποδίδεται στην απροσεξία και απειρία της ηλικιακής του κατάστασης. Η οικογένεια και ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνονται την αναπηρία, όταν το παιδί δυσκολεύεται να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες της μαθησιακής διαδικασίας. Το παιδί εμφανίζει διαφορετικότητα δεξιοτήτων σε σχέση με άλλα συνομήλικα παιδιά και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Καΐλα και.συν., 1994).

2.3 Ο παιδαγωγός της ειδικής αγωγής

Βασικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει ένα σημαντικό και καταλυτικό ρόλο σε κάθε εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι ένας ρόλος πολύπλοκος και καταλυτικός (Neave, 1998).

Ο εκπαιδευτικός σαν επάγγελμα θεωρείται ως μία διαδικασία δια βίου μάθησης ώστε να αποκτά συνεχόμενη γνώση κάθε φορά ενημερωμένη, ανώτερου επιπέδου και να συμμετέχει σε αυτή τη νέα γνώση (Armour & Balboa, 2000)

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί ως το μέσο που με τη γνώση του και το λειτούργημά του μπορεί να προάγει τα προγράμματα σπουδών. Αποτελεί έναν από τους κεντρικούς παράγοντες για τη θέσπιση μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκπαιδεύει με ενεργό τρόπο τους μαθητές, μεταδίδει γνώσεις για τη δημοκρατία, την κοινωνική ισονομία, τη δικαιοσύνη και ενισχύει το ρόλο του μετασχηματιστικά και αναμορφωτικά (Αρνίδου, 2007)

Ως ειδικός παιδαγωγός ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερο βαθμό καθηκόντων και υποχρεώσεων, εξαιτίας της διαφορετικής ανάγκης των μαθητών του. Ο Ειδικός παιδαγωγός χαρακτηρίστηκε από το Καζαντζή ως λειτουργός της ειδικής αγωγής που είναι αναμφισβήτητος και αναντικατάστατος φορέας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 σελ.115).

Όπως αναφέρει η Βλάχου (2006 σελ.40), η ειδικότητα του ειδικού παιδαγωγού ως επάγγελμα είχε αναπτυχθεί από το 1948 έως και το 1980, όπου ανελάμβανε αποκλειστικά και μόνο την εκπαίδευση παιδιά με αναπηρία. Με την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία και τα χρόνια που ακουλούθησαν, οι αντιλήψεις για το ρόλο του άλλαξαν και δημιουργήθηκε μία νέα θεματική και νέος προβληματισμός γύρω από την αποτελεσματική εργασία του.

Στη χώρα μας το 2007 ο νόμος με ΦΕΚ 449 τ.Β παρουσιάζονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Μέσα σε αυτό υπάρχει διαφοροποίηση των μαθητών των εκπαιδευτικών αναγκών που βρίσκονται στα σχολεία ειδικής αγωγής από εκείνους που βρίσκονται στα τμήματα ένταξης των κανονικών σχολείων. Στα ειδικά σχολεία ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι (ΦΕΚ 449 τ.Β):

1. Να αξιολογεί μαζί με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού ποιες είναι οι δυνατότητες του μαθητή και ποιες είναι οι ανάγκες που θεωρούνται απαραίτητες, σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο φοίτησης του
2. Να οργανώνει, εκπονεί, καταρτίζει και εφαρμόζει, συνεργατικά με τους υπόλοιπους επιστημονικούς συνεργάτες, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές της τάξης του.
3. Σε συνεργασία με το προσωπικό και τους γονείς να δουλεύουν συνολικά για την εύρυθμη λειτουργία στο σχολείο και να προωθεί το εκπαιδευτικό έργο του.
4. Να καθοδηγεί τους γονείς σχετικά με ζητήματα αγωγής και βοήθειας στο σπίτι με προτάσεις δραστηριοτήτων, ώστε το παιδί να αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του.
5. Να ενημερώνεται για όλα τα προγράμματα αποκατάστασης κάθε μαθητή, τα οποία λαμβάνουν χώρα πέρα του σχολείου και συνάπτει συνεργασίες με τους ειδικούς επιστήμονες.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται στα τμήματα ένταξης έχουν τις παρακάτω αρμοδιότητες (ΦΕΚ 449 τ.Β):

1. αξιολόγηση του μαθητή για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, βασισμένη στις προτάσεις που υποβλήθηκαν στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων καθώς πρέπει να ληφθούν υπόψιν,

- η σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, η εκπόνηση εξειδικευμένων προγραμμάτων όπου απαιτείται,
 - η ηλικία και τάξη την οποία παρακολουθούν οι μαθητές που προτείνονται για το τμήμα ένταξης,
 - το πλήθος των μαθητών που δύναται να υποστηρίξει αποτελεσματικά και προτάσεις για τους μαθητές, που θα συμμετέχουν στο τμήμα ένταξης με κάποια εισήγηση με τεκμηρίωση,
2. αναπτύσσεται ενημέρωση και συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας στους γονείς για τους κηδεμόνες του μαθητή, όσον αφορά τις διαδικασίες που κρίνονται απαραίτητες για τη φοίτηση του μαθητή στο τμήμα ένταξης
 3. ανάπτυξη συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να συνδέονται μεταξύ τα προγράμματα κοινό και εξατομικευμένο ως προς το περιεχόμενο αλλά και τους τρόπους υλοποίησης όπως είσαι διδασκαλίας,
 4. θα πρέπει να ενισχύσουν μαθητές που υπάρχουν στο τμήμα ένταξης να προσαρμόζονται στο κοινό σχολικό περιβάλλον, συμμετέχοντας έτσι ομάδες εργασίας παιχνιδιών και άλλων διαφορετικών δραστηριοτήτων του σχολικού περιβάλλοντος
 5. να ενημερώνουν συχνά τον ατομικό φάκελο κάθε μαθητής, ο οποίος μέσα θα περιέχει γνωματεύσεις και αξιολόγησης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και τις ικανότητες των μαθητών, ένα συνοπτικό οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του μαθητή αλλά και τις εισηγήσεις για την πραγματοποίηση κατάρτισης ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος,
 6. να πληροφορεί και να συμβουλεύει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας για ζητήματα ειδικής αγωγής και να συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους,
 7. να συντάσσει και να υποβάλει για θεώρηση εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος λειτουργίας στο σχολικό σύλλογο. Επίσης συντάσσει αξιολογική έκθεση λειτουργίας του Τμήματος ένταξης,
 8. να προσφέρει τις υπηρεσίες του σε μαθητές που συστεγάζονται στα σχολεία ή σε κάποιο άλλο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης όμορφου σχολείου (ΦΕΚ 449 τ.Β).

Από το προαναφερθέντα διαπιστώνεται πως ο ειδικός παιδαγωγός μπορεί να διδάσκει, να αξιολογεί, να εκπονεί προγράμματα, να παρέχει πληροφορίες και συμβουλές σε γονείς, συναδέλφους και άλλους φορείς. Έχει συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και άλλους συναδέλφους του, αναδεικνύοντας έτσι πόσο σημαντική συνιστάται είναι αυτό για την εκτέλεση του έργου του (Περσίδου, 2010). Σαν στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών των Ηνωμένων Εθνών σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης (UNRIC, 2017) είναι η πρόσληψη εκπαιδευτικών, όπου σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται και οι δάσκαλοι με αναπηρίες, οι οποίοι θα είναι καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι με τέτοιο τρόπο, ώστε να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα βελτιωμένα και εναλλακτικά μέσα, τους τρόπους και τις μορφές επικοινωνίας, τις εκπαιδευτικές τεχνικές και υλικά.

2.4 Ειδική Αγωγή και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη μάθηση

Η Ειδική αγωγή τις τελευταίες δεκαετίες έχει υιοθετήσει τη φιλοσοφία του σχολείου για όλους και την αποφυγή του αποκλεισμού διαφορετικότητας με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (UNESCO, 1994· 2005),

Στην Ελλάδα εμφανίζεται ο όρος από το αγγλικά «inclusion» που αποδίδεται με τη μετάφραση που λαμβάνει ως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση» ή «συμπερίληψη». Μιλάμε πλέον για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Γενικά από τις αποδόσεις που δόθηκαν οι επιστήμονες ως έννοια πιο κοντά στη γλώσσα μας, είναι ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Χαρούπιας, 1997, σ. 58), στον οποίο αποδίδονται πιο μεγάλη ακρίβεια τη διαρκή, πολυπαραγοντική, ενεργητική και κοινωνικά αλληλεπιδραστική διαδικασία της φιλοσοφίας της (Ημέλλου, 2015).

Όπως και αν οριστεί, στο χώρο της εκπαίδευσης εστιάζεται στη διαφορετικότητα και στα δικαιώματα της εκπαίδευσης. Όλα αυτά παρουσιάζονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (v.4074/2012, σ. 2640). Μέσα σε αυτή προτείνονται μία σειρά από κατευθύνσεις για

την εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία και στη διαμόρφωση ενός κλίματος θετικού που θα αναπτύξει περιβάλλοντα μάθησης.

Στην Ελληνική εκπαίδευση τα θέματα της ειδικής αγωγής ορίζονται με τον ν.3699/2008. Το 2012 η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία είναι πλέον ένας κρατικός νόμος. Για την εφαρμογή της ειδικής εκπαίδευσης δημιουργείται ένα υποστηρικτικό σύνολο κατά τη σχολική διάρκεια στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή με εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Εφαρμόζεται το Ιατρικό μοντέλο, με το οποίο παρέχονται υπηρεσίες εκπαίδευσης σε μαθητές, οι οποίοι όμως προηγουμένως έχουν χωριστεί σε ομάδες ανάλογα με το πρόβλημα που εμφανίζουν. Στο πλαίσιο αυτού του ιεραρχικού μοντέλου παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, λειτούργησε – και λειτουργεί ως τις μέρες μας– το κατηγορικό, παρόλο που έχει δεχτεί πολλές ενστάσεις από την επιστήμη, ακολουθείτε μέχρι και σήμερα το συγκεκριμένο μοντέλο (Ημέλλου, 2003, σ. 83-85).

Παρόλα αυτά κρίνεται απαραίτητο και σημαντικό να υπάρχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες μέσα σε ένα πλαίσιο με συνεχείς εναλλακτικές επιλογές έχοντας ως σημεία αναφοράς το κάθε ατομικό προφίλ του. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, όποια πρακτική υιοθετηθεί στο πλαίσιο της ένταξης έχει ως στόχο να πλάθει τις προσωπικότητες των ατόμων για να καταστούν αυτά ικανά στο μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας μελλοντικά τόσο στο οικογενειακό όσο στο κοινωνικό και επαγγελματικό τον περιβάλλον (Αγγελίδης, 2011).

Στο πλαίσιο της ένταξης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν ειδικά προγράμματα υποστήριξης με τις διάφορες μεθόδους, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές (Idol, 2006). Να ακολουθεί δηλαδή ένα κοινό πλαίσιο στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του, στοχεύοντας έτσι στην αποτελεσματική μάθηση σε όλους τους μαθητές ισάξια, προσφέροντας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προτεραιότητες στους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και στην μάθηση.

Στην ειδική αγωγή ακολουθούνται οι παρακατω προσεγγίσεις:

- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Ο εκπαιδευτικός προάγει τη συνεργασία, ώστε να εμπλακούν περισσότερο οι μαθητές όλοι μεταξύ τους σε εργασίες, για να μπορέσει έτσι να εμφανιστούν οι

δυσκολίες και να μπει σε εφαρμογή η διαφοροποιημένη παρέμβαση σε όποιο μαθητή κρίνεται απαραίτητο (Παντελιάδου, 2008).

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εργάζονται όλοι ως ομάδα και προτείνεται η χρήση άτυπων χώρων διδασκαλίας, όπως μουσεία, ζωολογικός κήπος ως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bauer et al., 2009). Στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης εμφανίζεται πιο εύκολα η συνύπαρξη της παλαιάς και της νέας γνώσης, οι εμπειρίες οι οποίες ανταλλάσσονται για να δυναμώσει των συνεργατικών πλαίσιο και βοηθούν στην ισότιμη συμμετοχή. Σε αυτά μπορεί να υποστηριχθεί και κάποια καινοτόμος δράση, γιατί μέσα σε ένα π.χ. μουσείο η διαδικασία της μάθησης κατευθύνεται από το ενδιαφέρον και τις ανάγκες που εμφανίζουν οι μαθητές. Ακόμα γίνεται καλλιέργεια δεξιοτήτων από τα βιώματα της καθημερινότητας και εξελίσσεται η κριτική τους ικανότητα, καθώς βιώνουν και αλληλεπιδρούν μέσα από μία ελευθερία, αποκτώντας αυτοπεποίθηση και ενεργό ρόλο. Κατά τη δραστηριότητα συμμετέχουν όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές χωρίς να περιθωριοποιούνται (Αγγελίδης, 2011).

Σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία σημασία έχουν οι μαθησιακοί στόχοι, που πρέπει να τεθούν για επιτυχία, καθώς προηγείται επισκόπηση της γενικότερης κατάστασης της τάξης σχετικά με το επίπεδο γνώσεων και εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών. Επίσης στη διαδικασία σημαντικό ρόλο έχουν παράγοντες που την επηρεάζουν. Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται πως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, αλλά και η εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του (Κουτσελίνη, 2001).

Από έρευνα της Tomlinson (2005) διαπιστώθηκε πως μία αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Είναι προληπτική και όχι αντιδραστική.
2. Η διδασκαλία να γίνεται σε ομάδες μικρές και ευέλικτες, όπου οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές και ευέλικτες ομάδες.
3. Να γίνεται χρήση από ποικίλα υλικά που είναι σχετικά στις ανάγκες και στο μαθησιακό στυλ του,
4. Να χρησιμοποιεί εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης.
5. Είναι γνωσιο-κεντρική.
6. Είναι μαθητοκεντρική.



Πηγή Tomlinson (2005)

- **Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.)**

Στην Ειδική αγωγή εφαρμόζεται πάρα πολύ το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.). Όπως αναφέρεται στο νόμο το Ε.Ε.Π. προβλέπεται για μαθητές που έχουν αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ, (αρ. 6), για κάποιον μαθητή που θα αποφοιτήσει από μία σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επίσης, για μαθητή που υποστηρίζεται από παράλληλη στήριξη (ΦΕΚ 449/3-4-2007).

Το ΕΕΠ χαρακτηρίζεται σαν το εργαλείο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής για να θεωρηθεί πως έχει αποτελεσματική παιδαγωγική και ποιοτική παρέμβαση θα πρέπει εφαρμόζονται τα παρακάτω:

- εναλλακτικότητα και διαφοροποίηση στη διδασκαλία
- συνεργατική μάθηση

- συνεργατική διδασκαλία και τον αμοιβαίο παιδαγωγικό σχεδιασμό
- τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού (Len Barton, 2000. Fucks & Fucks, 2002 στο Γελαστοπούλου και Μουταβελής, 2017:103).

Το ΕΕΠ σκοπεύει στη γεφύρωση των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών ενός μαθητή ή στυλ μάθησης με το περιβάλλον της μάθησης της τάξης ή τους τριμερείς πάντα στόχους του προγράμματος. Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι η άμεση διδασκαλία, η ανάλυση έργου, η μίμηση προτύπου με λεκτική καθοδήγηση, η λεκτική αυτοκαθοδήγηση, η συνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος της «ανακάλυψης» (Γελαστοπούλου και Μουταβελής, 2017:103).

- Τ.Π.Ε στην Ειδική Αγωγή

Με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να βοηθούν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες αυτές. Μέσω των λογισμικών αυτών μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες και μαθησιακές ικανότητες (Παπάς, 1989). Προσφέρουν γνώση και μάθηση και μια εργασία με πρόοδο σύμφωνη με τον ατομικό ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Σε αναπηρίες νοητικής υστέρησης, (αναπηρίες εγκεφαλική παράλυση) και κινητικές αναπηρίες εφαρμόζεται το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Μπουσδούνης, 2017).

Στις αισθητηριακές αναπηρίες, (προβλήματα όρασης και ακοής) εφαρμόζεται παράλληλη στήριξη Τεχνολογίας της πληροφορίας της εκπαίδευσης (Τ.Π.Ε.) (Γεωργακάκου, 2017; Κούτρας, 2017).

Γενικά υπάρχουν πολλά προγράμματα και λογισμικά για όλες τις αναπηρίες που προτείνονται, που βοηθούν σε ζητήματα λεκτικής επικοινωνίας, έλλειψης ακοής ή όρασης σε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και διασκέδασης (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2009; Florian, 2004).

Ενδεικτικά προγράμματα είναι

<http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/68-blema-product/>

<http://www.siem.gr/>

<http://www.kidmedia.gr/>

http://www.pischools.gr/special_education_new/

Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση για την αειφορία και ειδική αγωγή

3.1 Βιωματική μάθηση.

Από την ποικιλία μεθόδων που συναντώνται στην εκπαίδευση η περισσότερο διεπιστημονική και ολιστική είναι η μέθοδος project ή αλλιώς η μέθοδος των βιωμάτων (Κλεάνθους -Παπαδημητρίου 1952 στο Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:84). Είναι η πιο ολοκληρωμένη και ευρεία μέθοδος που χρησιμοποιείται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι άλλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να λυθούν επιμέρους προβλήματα που συναντώνται κατά τη διαδικασία ενός προγράμματος. Είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά εκπαιδευτικοί και μαθητές, ενώ η διδασκαλία σχεδιάζεται διαμορφώνεται και επιτελείται από όλους όλες που συμμετέχουν σε αυτήν (Frey 1986 στο Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:85)

Οι βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας εμφανίστηκαν με την αναμόρφωση του σχολείου. Έχουν στα θεμέλια τους την αρχή ότι συγκρατείται καλύτερα η μάθηση, όταν συνδυάζονται θεωρία και πράξη. Με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης μαθαίνουν πραγματικά καθώς αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό (ευρετικό-ανακαλυπτικό) ρόλο. Μόνοι τους κάνουν προσπάθειες μέσα από την αναζήτηση πηγών γνώσης και αξιοποίησης τους όσο και από τις γνώσεις που ήδη έχουν. Την ίδια στιγμή καλλιεργούν τις ικανότητές τους στην ανοιχτή επικοινωνία, στη συνεννόηση, στην ενσυναίσθηση, στη συνεργασία σε μία ομάδα, όπου μέσω αυτή λειτουργεί στο γνωστικό επίπεδο και στο επίπεδο της συναισθηματικής έκφρασης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία υπάρχει ενίσχυση των σχέσεων της ομάδας, ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για το θέμα που εξετάζουν και καλλιεργούνται τρόποι συστηματικής αξιοποίησης της εμπειρίας των μαθητών. Οι πιο δημοφιλείς τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη βιωματική είναι ο υπολογιστής το βίντεο και όλα τα νέα τεχνικά μέσα και εργαλεία (Kraus, Reed & Fitzgerald, 2001).

Στη βιωματική εκπαίδευση το ενδιαφέρον βρίσκεται στη διδασκαλία θεμάτων που είναι αυθεντικά και έχουν πρόκληση. Οι διδακτικοί σκοποί της συνδέονται με δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να είναι έξω από το σχολείο σύμφωνα με την πρακτική των μαθητών. Κατά κάποιο τρόπο γίνεται οικοδόμηση μιας ποικιλίας

δραστηριοτήτων που αυτές ανταποκρίνονται στην αληθινή ζωή και οι μαθητές έτσι μπορούν να προσαρμόσουν τις νέες γνώσεις στις καινούργιες καταστάσεις. Εδώ συμβάλλει η τεχνολογία μέσω της προσομοίωσης, η οποία μέσα από τη χρήση κατάλληλων συσκευών επικοινωνίας προσφέρουν στους μαθητές την πληροφορία η οποία έγινε γνώση (Means, 1994 όπ. αναφ. στο Kraus, Reed & Fitzgerald, 2001).

Μπορεί να αναφερθεί πως η βιωματική μάθηση στηρίζεται στην εποικοδομητική θεωρία Duffy και Jonassen (p. 3, 1992 όπ. αναφ. στο Kraus, Reed & Fitzgerald, 2001). Οι μαθητές δηλαδή θα πρέπει να προβούν σε συγκρίσεις και συσχετισμούς των γνώσεων που τους παρουσιάζονται με τις προϋπάρχουσα γνωστική εμπειρία τους. Σε αυτή τη διαδικασία εφαρμόζονται πάρα πολλές διασυνδέσεις ανάμεσα στις γνωστικές δομές, όπου η γνώση να είναι ικανή να αναδομηθεί και να προσαρμοστεί σε καταστάσεις πολύπλοκες που δεν είναι δυνατές δομημένες και επαρκείς (Spiro, Felovich, Jacobson & Coulson, 1991a όπ. αναφ. στο Kraus, Reed & Fitzgerald, 2001).

Το πρώτο βήμα στο ξεκίνημα ενός προγράμματος είναι η επιλογή του προς μελέτη θέματος. Αφορμές και ερεθίσματα για θέματα μπορούν να δοθούν μέσα από το σχολείο ή από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και όλοι και όλες που θα συμμετέχουν στη διεξαγωγή του προγράμματος έχουν δικαίωμα να προτείνουν κάποιο θέμα. Έπειτα, θα συζητηθούν τα θέματα και διερευνηθούν οι δυνατότητες που μέσα από τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που εμφανίζονται από αντικειμενικά εμπόδια π.χ. βιβλιογραφία κλπ. Κύριο κριτήριο επιλογής ενός από τα θέματα είναι η σχέση του με την τοπική κοινότητα και αν υπάρχει νόημα για τα παιδιά, αποτελεί σημαντικό κριτήριο, ώστε να εξασφαλίσει την κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, αλλά και την ευκαιρία να συνεργαστούν σχολείο και τοπικοί φορείς.

Εφόσον παρθεί η απόφαση για το ποιο θέμα θα μελετηθεί από όλη την τάξη ή από ομάδα ώστε να γίνει διερεύνηση της υπάρχουσας γνώσης για το θέμα και να τεθούν τα πρώτα ερωτήματα η πρώτη σκιαγράφηση του. Ξεκινάει η συστηματικότερη οργάνωση και σχεδιασμός δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή των παιδιών στη διεκπεραίωση, αλλά και στην οργάνωση της δουλειάς (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:86).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διευκολύνουν - προτείνουν εναλλακτικές λύσεις για να οργανωθούν καλύτερα και να διεξαχθεί το πρόγραμμα. Εφόσον ολοκληρωθεί μία πρώτη διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος πραγματοποιείται γενική συζήτηση στο επίπεδο της τάξης για να διατυπωθούν έτσι τα υποθέματα που

εμφανίστηκαν και να αποφασιστεί τι θα μελετηθεί στη συνέχεια πιο αναλυτικά και σε βάθος για να οδηγηθούν σε μία σφαιρική αντιμετώπιση του θέματος. Από κοινές αποφάσεις η τάξη τώρα θα χωριστεί σε ομάδες εργασίας και καλό είναι να είναι εθελοντική συμμετοχή. Οι ομάδες είναι υπεύθυνες να ολοκληρώσουν τη μελέτη που έχουν αναλάβει και για αυτό το σκοπό αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, σχεδιάζουν δραστηριότητες, παίρνουν συνεντεύξεις, συναντούν ειδικούς, επισκέπτονται των προς μελέτη χώρου κ.ά. (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:85).

Στη χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου της μελέτης θεωρείται απαραίτητο να υπάρχει αλληλοενημέρωση των ομάδων, ώστε να υπάρχει συνολική αντίληψη για την πορεία της δουλειάς. Κατά κάποιο τρόπο αυτό θεωρείται μία άτυπη μικρή αξιολόγηση που βοηθά όμως στην πορεία για την επεξεργασία του υλικού και περαιτέρω προγραμματισμό. Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα να διατυπωθούν τα αρχικά συμπεράσματα και να αρχίσει η διαμόρφωση των προτάσεων. Με την ολοκλήρωση της μελέτης δημιουργείται μία τελική σύνθεση με όσα στοιχεία καταγράφηκαν τα τελικά συμπεράσματα και έχει γίνει διατύπωση των διαφορετικών απόψεων και αυτές της ομάδας, αν βέβαια έχουν οδηγηθεί σε κάποιες και εκπονούνται οι πλέον τελικές προτάσεις. Μέσα από επιστολές ή τα ΜΜΕ ή κάποια εκδήλωση γίνεται κοινοποίηση των συμπερασμάτων και προτάσεων κοινοποιούνται σε αρμόδιους φορείς τόσο μέσα στο σχολικό χώρο όσο και στην κοινωνία (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:86).

Σημειώνεται πως καθόλο το χρόνο που θα διαρκέσει το πρόγραμμα υπάρχει επικοινωνία με το υπόλοιπο σχολείο για την κοινότητα με ανακοινώσεις και εφημερίδες στίχους και από τη διοργάνωση συζητήσεων ακόμα δίνεται δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στο κοινό να γνωρίσει πως σκέφτονται, τι αισθάνθηκε πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά τα διάφορα προβλήματα. Η διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος εξαρτάται από το θέμα, την ηλικία των παιδιών δυνατότητες ή τους περιορισμούς που θέτει το α.π. και τους προς επίτευξη στόχους (Τσαλίκη & Γεωργόπουλος, 2006:86)..

3.2 Αειφόρο βιώσιμο σχολείο και ο ρόλος του

Αναφερόμενοι στην έννοια περιβάλλον γίνεται κατανοητό πως περιλαμβάνει όλα τα έμβια και άβια στοιχεία, όπως είναι το νερό ο αέρας το έδαφος οι οργανισμοί και η ενέργεια. Μέσα στο περιβάλλον το άτομο έχει αλληλεπίδραση σε ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων, διασύνδεσης κι αλληλεξάρτησης (Miller & Spoolman, 2018, σελ.5).

Από τη μέρα ύπαρξης του ανθρώπου δημιουργήθηκε μία μοναδική σχέση με το περιβάλλον, η οποία χαρακτηρίζεται συνεχής και διαρκεί στους αιώνες και μεταβάλλεται συνέχεια. Η σχέση αυτή τα τελευταία 200 χρόνια λαμβάνει νόημα και μορφή βασισμένη σε τρεις θεμελιώδεις έννοιες που είναι, όπως αναφέρει η Φλογαΐτη (2006): η φύση (nature)-το περιβάλλον (environment) και την αειφορία (sustainability), που εμφανίστηκαν, εξελίχθηκαν, ως συνέχεια η μία της άλλης, αλλά διαφορετικά σε τρόπο και λεξιλόγιο βάση των Ιδεών, των αξιών, των αναζητήσεων και των οραμάτων των εποχών που τις κυφορούσαν (Φλογαΐτη, 2006).

Για να ευοδοθεί η αειφορία μαθητών πρέπει να αναθεωρηθούν οι αξίες, τα πρότυπα οι στάσεις και οι συμπεριφορές ατόμων και κοινωνικών ομάδων που αποτελούν. Εντός αυτού του πλαισίου λειτουργίας των κοινωνιών κάποιες από τις αξίες, που απαιτείται να προκρίνονται, είναι αυτές της περιβαλλοντικής, της διαγενεακής της ενδοοικογενειακής και κλιματικής δικαιοσύνης, όπως και της αλληλεγγύης, της ανάληψης ευθύνης και δράσης για τα ζητήματα και τα θέματα του άμεσου αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντός του πολίτη. Θα πρέπει να προωθήσει η εκπαίδευση προς την αειφορική ανάπτυξη και απαραίτητος είναι ο προσανατολισμός σε θέματα που σχετίζονται με την τοπική κοινωνία απαραίτητα. Ως Αειφόρο, βιώσιμο σχολείο τέτοιο, είναι το σχολείο εκείνο, το οποίο ζει κάθε μέρα με τα οράματα που έχει, που λαμβάνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες, που δεν του αρκεί απλά η κριτική, στοχάζεται, αυτοξιολογείται. Σε ένα τέτοιο σχολείο, όλα τα δομικά και οργανωτικά του στοιχεία, τα κτίρια, το ανθρώπινο δυναμικό, οι λειτουργίες και οι όλες τις σχέσεις του με όλους, σχεδιάζονται και υπάρχουν για να εξασφαλίζουν την ευημερία της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας (Gough, 2005, σελ. 339-351).

Σε ένα τέτοιο σχολείο οι λειτουργίες του είναι, όπως αυτές της κοινότητας, βασιζόμενες στην επικοινωνία και τη συνεργασία όλων των μελών, στην καλλιέργεια κοινοτικού ήθους, εξυπηρετώντας με τις λειτουργίες του τον πολιτισμό,

το περιβάλλον, την οικονομία των φυσικών πόρων και φυσικά την ευημερία των μελών και της κοινότητας (Τρικάλιτη, 2015, σελ. 126).

Μέσα από τη συνεργασία οδηγούνται στην κοινή κουλτούρα και στην αειφορία που θα υπάρξει στην κοινότητα. Ακόμα ενισχύονται τα τοπικά δίκτυα όπου διαφορετικές απόψεις μπορούν να εκφραστούν να διανεμηθούν και να εργαστούν όλοι μαζί για τις κοινές προτεραιότητες της κοινότητας. Εντός των δικτύων όσοι συμμετέχουν καταφέρνουν ενισχύσουμε την προσωπική τους ταυτότητα αλλά και την κοινοτική, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται η αίσθηση της ευθύνης που οφείλουν για το περιβάλλον για την προστασία του προωθώντας έτσι τα ιστορικά πρότυπα μέσα από την καθημερινή μας ζωή στις κοινότητες (Vauchan, Gack, Solorazano & Ray, 2003, στο Espinet & Ζαχαρίου, 2014, σελ 9).

Ένας βασικός θεμελιώδης στόχος του βιώσιμου σχολείου είναι να εκπαιδεύσει μαθητές που θα μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν προγράμματα. Αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να «βιώσουν» μεθόδους και τεχνικές που θα εφαρμοστούν στο μέλλον. Εκπαιδευτικοί και μαθητές επιλέγουν το θέμα σε συνεργασία, το οποίο βασίζεται σε ένα πιο γενικό πλαίσιο που καθορίζουν. Οι μαθητές συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Έτσι, θα διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Jensen & Schnack, 2006; Pozzi et al., 2007).

Στο βιώσιμο σχολείο η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, καθώς επεκτείνονται οι εμπειρίες και γνώσεις όλων των συμμετεχόντων μέσω καθημερινών πρακτικών (Hope, 2009). Βασίζεται στη δράση, επομένως οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα που επιλέγονται προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία στοχεύοντας στην αντιμετώπιση υφιστάμενων προβλημάτων (Marcinkowski, 1998). Τα θέματα της τάξης σχετίζονται με τις πραγματικές καταστάσεις, καθώς η υλοποίηση των δραστηριοτήτων συνδέει τη σχολική γνώση με το περιβάλλον. Την ίδια στιγμή, παρέχονται άμεσες μαθησιακές εμπειρίες, στις οποίες προσθέτουν ρεαλισμό και βιωματική γνώση στις μελέτες τους (Dillon et al., 2005; Dillon et al., 2006; Barratt et al., 2007; DeWitt & Storksdieck, 2008).

Η κριτική σκέψη αποτελεί μία από τις προτεραιότητες του βιώσιμου σχολείου. Η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, αξιολόγησης και ανάλυσης των διαστάσεων των περιβαλλοντικών ζητημάτων και του ανάπτυξη εναλλακτικών

σεναρίων αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων, απαιτούν μια κριτική προσέγγιση (Keating, 1988; Howe & Warren, 1989). Επιπλέον, η παιδαγωγική διαδικασία αναπτύσσεται, σχεδιάζεται και υλοποιείται με την ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικές ών δημιουργικής μάθησης (Puccio et al. 1994 στο Ξανθάκου, Καΐλα & Παπαβασιλείου, 2015), ώστε να διασφαλίζονται οι συνθήκες που οδηγούν στο ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Το βιώσιμο σχολείο χρησιμοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους-τεχνικές-στρατηγικές που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης (Scoullos & Malotidi, 2004). Επιπλέον, χρησιμοποιεί σύγχρονη τεχνολογία πληροφοριών για να τις αξιοποιήσει δημιουργικά για την ανάπτυξη διαφόρων εκπαιδευτικών και υλοποιήσεις επικοινωνίας (Moore & Huber, 2001; Watson, 2001).

3.3 Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από συμμετοχές σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από την UNESCO (1975) στη Χάρτα του Βελιγραδίου 1975 σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση αναφέρεται ότι:

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόληση με τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος».

Φαίνεται ξεκάθαρα πως η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη έχει δύο κύρια χαρακτηριστικά αυτό της διεπιστημονικότητας και της ολιστικότητας. Μέσα από την διεπιστημονικότητα κάθε θέμα προσεγγίζεται και εξετάζεται από τη ματιά πολλών και διαφορετικών τομέων, παραμέτρων και επιστημών, που σχετίζονται με το προς μελέτη πρόβλημα. Με τη βοήθεια της ολιστικότητας, μπορούμε να διακρίνουμε τα πράγματα σφαιρικά ή να θεωρούμε το περιβάλλον στην ολότητά του όπως, τονίστηκε και στην Χάρτα του Βελιγραδίου (1975). Από αυτά συμπεραίνεται πως η ΕΑΑ έχει ως στόχο να ευαισθητοποιηθεί το άτομο για το περιβάλλον σαν σύνολο και με τα προβλήματα που έχουν σχέση με αυτό. Να αποκτηθούν γνώσεις και πολλές

διαφορετικές εμπειρίες για να κατανοηθεί με αυτό το τρόπο το περιβάλλον στην ολότητά του. Να καλλιεργηθούν στάσεις, αξίες και συναισθήματα για το περιβάλλον, αλλά και να δημιουργηθούν κίνητρα όπου το άτομο θα έχει ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του περιβάλλοντος (Λέκκας & Κολοκυθάς, 2009; Παπαβασιλείου, 2011).

Στη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης ένα από τα κυριότερα σημεία της είναι αυτό που αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος και ειδικά η αυτοαξιολόγηση. Με την ενεργή συμμετοχή κάποιου μαθητή σε κάποια προγράμματα Π.Ε. του προσφέρεται η ευκαιρία της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ώστε να συγκεντρώσει υλικό αλλά και πληροφορίες μέσω των αισθήσεων, να πειραματιστεί και να ελέγχει τις υποθέσεις, να σημειώνει, να οργανώνει, να ταξινομεί και να έχει καλύτερη μελέτη σε αυτά που τον ενδιαφέρουν. Ακόμα ο μαθητής μπορεί να διαπιστώνει ομοιότητες ή διαφορές, να προλαβαίνει, να προβεί σε συμπεράσματα μέσα από τις διαφορές μεθόδους θα χρησιμοποιήσει (επαγωγική, παραγωγική), ώστε να οδηγηθεί σε λύσεις. Ακόμα, μπορεί να προβλέπει, με στάθμιση των δεδομένων, μελλοντικές καταστάσεις (Παπαβασιλείου, 2011).

Συγκεκριμένα το περιβάλλον, η βιβλιογραφία και ο ίδιος ο άνθρωπος είναι οι πηγές γνώσης και πληροφορίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο μαθητής μέσα από τα προγράμματα ΠΕ διαπιστώνει πως να ανακαλύπτει τη μάθηση και δεν του προσφέρεται έτοιμη, αλλά να την ανακαλύψει μέσω της δράσης. Σημαντικό είναι επίσης ότι δεν υπάρχει άγχος και αξιολόγηση και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσω αυτών ο μαθητής ευαισθητοποιείται και προβληματίζεται ώστε μελλοντικά να γίνει ένας συνειδητός πολίτης της κοινωνίας. Πέρα της ευαισθητοποίησης και της διαπίστωσης της ύπαρξης περιβαλλοντικών προβλημάτων, ο μαθητής μπορεί να τα υιοθετήσει σαν ατομική υπόθεση και να προβεί σε αποφάσεις που να υπάρχουν λύσεις, για ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνία, την ενεργοποίησή της, να την πείσουν για την ορθότητα των προτάσεων τους και την εφαρμογή κάποιων από αυτά. Ο μαθητής ακόμα αποκτά την αποκαλυπτική γνώση, αναπτύσσονται οι δεξιότητες του, διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του, η προσωπικότητα και μια θετική στάση ζωής έναντι στο περιβάλλον (Μανωλάς - Τσαντόπουλος, 2016).

Θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο μαθητής μέσα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υποβοηθείται στο (Αναστασάτος, 2004; Λέκκας & Κολοκυθάς, 2009; Παπαβασιλείου, 2011):

- Να διεγείρεται το ενδιαφέρον του με καινούρια πράγματα.
- Να πληροφορείται με διαφορετικούς τρόπους.

- Να διδάχτεί με νέες τεχνικές μεθόδους.
- Να εξασκηθεί σχετικά με την λήψη αποφάσεων.
- Να δράσει μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών
- Να αποκτήσει θετική συμπεριφορά και στάση στο περιβάλλον.
- Να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον και ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Να υπάρχει καλύτερη αξιοποίηση και δημιουργικότερα του ελεύθερου χρόνου εκτός σχολείου.
- Να υπάρχει καλύτερη κατανόηση του ρόλου που έχουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.
- Να απόκτησει διάθεση για συνεργασία μέσω των συλλογικών εργασιών που πραγματοποιούνται.
- Να υπάρχει ανάπτυξη μιας ελεύθερης προσωπικότητας ευσυνείδητης και υπεύθυνης.
- Να υπάρχει αξιοποίηση και ανάδειξη των δυνατοτήτων που προσφέρει στο άτομο το που ζει στο, ώστε να προβεί στη δόμηση μιας προσωπικότητας που θα ταιριάζει σε ανθρώπους συνειδητοποιημένους και ευαίσθητους στα κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα.
- Να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, για να μπορούν να παρέμβουν αυτά με τρόπο θετικό στις διαδικασίες βελτίωσης του περιβάλλοντος. (Αναστασάτος, 2004; Λέκκας & Κολοκυθάς, 2009; Παπαβασιλείου, 2011).

Εν τέλη, η ΕΑΑ βοηθά πάρα πολύ στην κατάκτηση γνώσεων, αλλά και στην αγωγή μαθητών μέσα από διαδικασίες που έχουν προταθεί από τους ειδικούς των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών μάθησης.

3.4. Κοινά σημεία ειδικής αγωγής εκπαίδευση για την Αειφορία

Τις τελευταίες δεκαετίες μπορεί να σημειωθεί ότι η ΕΑΑ έχει μία κοινή πορεία με την ειδική αγωγή, γιατί τις χαρακτηρίζουν και τις δύο κοινές αρχές και μοιράζονται κοινούς στόχους αλλά και μεθόδους (Αναστασίου, Γωνιά, Ημέλλου, Καραγκούνης, Τζιόκας & Τσώλης, 2004· Δημακοπούλου, 2010). Μάλιστα και οι δύο στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ικανοτήτων, φύλου, καταγωγή και λοιπά, ώστε να προσαρμοστούν στο κοινωνικό περιβάλλον και να αναπτύξουν συνεργασίες για να επιλύουν προβλήματα. Αποδεδειγμένα έχουμε σημαντικά αποτελέσματα με την εφαρμογή της ΕΑΑ σε μαθητές με αναπηρίες ή /και εσα. Μέσω αυτής τα παιδιά υποβοηθούνται στη γνωστική-συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη (Bright & Tarrant, 2002· Paraskevoudoulos, 2016· Minotou, Mniestris, Pantis & Paraskevoudoulos, 2011· Πεντοβούλου – Ζιάκα, 2007). Ακόμα σε παράλληλη γραμμή η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι ένας φορέας του συνόλου των αξιών έχοντας χαρακτηριστικά τις παιδαγωγικές της συμπερίληψης, γιατί θεωρεί το σχολείο πέρα του χώρου μάθησης, αλλά και ως ένας χώρος που τα παιδιά ζουν, όπου μέσα σε αυτό προωθείται η ομαδική εργασία και η μάθηση εντός των ετερογενών ομάδων (Sturomski, 1997).

Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αποδείχθηκε η προσφορά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε παιδιά με ε.ε.α., όπου μέσω επικοινωνιακής μάθησης και την ενεργητική συμμετοχή μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη τους, τόσο σε κοινωνικό όσο και στο σχολικό πλαίσιο και η συμμετοχή τους σε διαδικασίες εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές (Ritchie, 2001· Sunal & Sunal, 2003). Επιπλέον, βελτιώνεται η επίδοση τους στη σχολική διαδικασία και φυσικά η συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Archie, 2003· Glenn, 2000).

Κάτω από αυτά τα δεδομένα με βάση την παιδαγωγική της συμπερίληψης, η ειδική εκπαίδευση και η περιβαλλοντική αγωγή χαρακτηρίζονται ως ισχυρά μέσα με τη συμβολή που έχουν στην καλλιέργεια συνεργασιών, να διατηρηθούν η φυσική και η πολιτισμική ποικιλότητας, να καταρρεύσουν στερεότυπα, προκαταλήψεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις (Δημητρίου, 2005).

Στόχος της ΕΑΑ είναι η ευαισθητοποίηση νέων ατόμων σε περιβαλλοντικά ζητήματα στη δημιουργία θετικής διάθεσης, συμμετοχής σε δράσεις για το περιβάλλον και στην απόκτηση μιας περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι διδακτικοί

στόχοι ορίζονται από το α.π. της ε.α. και ταυτίζονται με αυτούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έχοντας ως αποτέλεσμα δραστηριότητες περιβαλλοντικές να εισάγονται και να εντάσσονται μέσα στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής των Σχολικών Μονάδων ΕΑ και των Τμημάτων Ένταξης (Αναστασίου κ.ά., 2004).

Ακόμα ένα θετικό αποτέλεσμα είναι πως με τη συμμετοχή των μαθητών ΑμεΑ ή/και εεα σε περιβαλλοντικά προγράμματα τους επηρεάζει θετικά σχετικά με τις γνώσεις, αλλά και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν έναντι στο περιβάλλον (Spacca & Iozzi, 1984). Θα πρέπει να σημειωθεί όμως πως θεωρεί τα γεγονότα ότι η ΕΑΑ, όταν εφαρμόζεται σε μαθητές ΑμεΑ ή/και εεα, λόγω των δυσκολιών μάθησης που παρουσιάζουν θα πρέπει να προσεγγίζεται διαφορετικά εναρμονίζοντας έτσι την εκπαίδευση με τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες από ότι με τους μαθητές και τυπικής ανάπτυξης (Charman & Pease, n.d.). Συνεπώς για να υπάρχει συμμετοχή μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβαλλοντικά προγράμματα, θεωρείται απαραίτητο να προσαρμόζεται το εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση κατάλληλων στρατηγικών (να χρησιμοποιούν οργανόγραμμα, εννοιολογικούς χάρτες, συμπληρωματικού εποπτικού υλικού και μνημονικών βοηθημάτων, επαναλήψεις και επεξηγήσεις, συμπληρωματικά παραδείγματα και στρατηγικές για να κατανοούν τα κείμενα) για αυτούς (Κουλουμπαρίτη, 2005).

Να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό διαφοροποιημένο πρόγραμμα που να εμπεριέχει τις προσαρμογές στα διάφορα επίπεδα, όπως αυτό του διδακτικού στόχου, το γνωστικό περιεχόμενο, τη διδακτική προσέγγιση, την οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθητικού δυναμικού, τις μαθησιακές δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό και αξιολόγησης μαθητή και προγράμματος (Westwood, 2003).

Χαρακτηριστικά το Υπουργείο Παιδείας (2011) σχετικά με τα παιδιά με ε.ε.α. προτείνει στους εκπαιδευτικούς να προβεί εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, όπου αυτοί να παίρνουν μέρος όσο είναι δυνατόν στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθησης. Επιπλέον υπάρχουν προτάσεις που αφορούν τους μαθητές με ε.ε.α. σε γενική τάξη κάποιες κεντρικές ιδέες, σύμφωνα με την επικοδομοιτική θεωρία του εποικοδομητισμού (Lenjani 2015):

1η Ιδέα: Σύνδεση μαθημάτων με αληθινές καταστάσεις και προβλήματα, για να υπάρχει νόημα στο μάθημα.

2η Ιδέα: Η έναρξη του μαθήματος να γίνεται μέσα από καταστάσεις που οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι βάσει των εμπειριών τους

3η Ιδέα: κάθε μάθημα να εστιάζεται σε συγκεκριμένες και κύριες ιδέες, που εμπεριέχουν και πληθώρα μαθησιακών περιοχών.

4η Ιδέα: οι δραστηριότητες να είναι σχεδιασμένες, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά.

5η Ιδέα: Να ενσωματώνει γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου.

Όπως αναφέρουν οι Καϊλα & συν. (1994) η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας αποβλέπει στην ανάπτυξη προσωπικότητας κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά στοχεύοντας:

1. Στην ανάπτυξη και κάλυψη ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Προβαίνουν στην προσπάθεια μία κοινή μόρφωση όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις προϋποθέσεις του κάθε μαθητή για την ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και των αναγκών του.
2. Στην κάλυψη των κενών μάθησης, μέσω των επαναληπτικών ασκήσεων, φροντιστηριακών μαθημάτων και της ενισχυτικής διδασκαλίας.
3. Στην προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών.
4. Στην διευκόλυνση της αυτοκατανόησης και αυτογνωσίας. Δίνεται δυνατότητα σε κάθε μαθητή να δοκιμάσει τις ικανότητές του και να αποκτήσει θετικά συναισθήματα μέσα από την αυτογνωσία του και
5. Στην ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας και της κοινωνικής μάθησης. Προσφέρονται ευκαιρίες στους μαθητές για διαπροσωπική επικοινωνία με τους άλλους συμμαθητές να λαμβάνουν γενναίες αποφάσεις να αλληλοβοηθούνται, να συνεργάζονται, και προβαίνουν στην ανάληψη των ευθυνών τους

Με την εφαρμογή της θεωρίας του εποικοδομητισμού δημιουργείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του/της, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις οποίες και διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών (Tomlinson, 2007). Ένα χαρακτηριστικό μεγάλης σημασίας είναι η έναρξη του μαθήματος να γίνει από κάτι που γνωρίζουν ήδη οι μαθητές και επηρεάζει τη μάθηση αυτών, επειδή, με βάση τη γνωστική θεωρία του εποικοδομητισμού η οικοδόμηση της μάθησης οικοδομείται μέσα από το προσωπικό νόημα και έχει άρρηκτη εξάρτηση από τις προϋπάρχουσες γνώσεις - εμπειρίες που έχουν (Κουτσελίνη 2009).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πραγματοποιείται ανάλογα με την ετοιμότητα το ενδιαφέρον το μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 1995) στα εξής:

- α. **Περιεχόμενο** - τι έχουν ανάγκη να μάθουν
- β. **Διαδικασία** - δραστηριότητες, σε αυτές απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών για την κατάκτηση της νέα γνώσης.
- γ. **Προϊόντα μάθησης** - εργασίες όπου η δυσκολία να είναι διαβαθμισμένη και υπάρχει η απαίτηση της εφαρμογής και επέκτασης των γνώσεων που έχουν οι μαθητές σε μια διδακτική ενότητα,
- δ. **Μαθησιακό περιβάλλον** - τον τρόπο ανταπόκρισης των μαθητών και τι νιώθουν.

Η Ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δείχνουν να έχουν κοινούς στόχους όπως να δημιουργήσουν μελλοντικά δημοκρατικές κοινωνίες, όπου τα μέλη της θα είναι ισότιμα να συμμετέχουν σε σε αυτές της κοινωνίας, να αναπτύξουν κριτική στάση, να να καλλιεργηθούν οι αξίες όπως αυτές του σεβασμού προς όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως, να προετοιμάσουν τους μαθητές για την ενήλικη ζωή εντός κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς (Bennett & Gallagher 2012).

Μέσα από την προσφορά σημαντικών ευκαιριών για την ενεργή συμμετοχή και εποικοδομητική μάθηση των μαθητών με ε.ε.α μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή τους τόσο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και στις κοινωνικές (Ritchie 2001). Ταυτόχρονα, μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης βελτιώνεται η σχολική επίδοσή και συμπεριφοράς των μαθητών αυτών μέσα στα σχολικά πλαίσια (Archie 2003).

Η Λιαράκου (2002) αναφέρει ότι οι στόχοι, το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές βασίζονται σε ένα κοινό σύστημα αξιών που καθορίζει και πλαίσιο αναφοράς των δυο. Σε αυτό το σύστημα περιλαμβάνονται οι παρακάτω κοινές αξίες:

- Η αλληλεγγύη, απαραίτητη για να ελεγχθεί η απεριόριστη κυριαρχία του ανθρώπου στη φύση, να μετριαστούν οι ανισότητες σχετικά με κάθε μορφή εκμετάλλευσης και υποβιβασμού της ποιότητας ζωής. Με την συνύπαρξη και την αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής κοινότητας με και χωρίς ΕΕΑ, χωρίς την εμφάνιση συμπόνιας και οίκτου, δύναται αυτό να επεκταθεί και στα υπόλοιπα μέλη της τοπικής κοινότητας Συνεπώς και σε παγκόσμιο επίπεδο
- Η ανεκτικότητα. Μέσω των δημοκρατικών ιδεών που εφαρμόζονται από το διάλογο για την ελεύθερη επιλογή, την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας (ατόμων-κοινωνιών-πολιτισμών). Μπορεί να επιτευχθεί οι

μαθητές να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και συνεπώς να συνεργάζονται με αμοιβαιότητα και να βρίσκουν λύσεις σε ισότιμη βάση(Λιαράκου, 2002).

- Η αυτονομία. Μέσα από την αυτονομία παρέχεται το πρωταρχικό στοιχείο η αξιοπρέπεια που θεωρείται απαραίτητη για τη χειραφέτηση των ΑμεΑ για την μετατροπή τους σε ενεργά, αλλά και διακριτικά μέλη μιας κοινότητας. Τα άτομα στις κοινωνικές ομάδες διαχειρίζονται θέματα που αφορούν την ποιότητα ζωής τους προσαρμοζόμενα στις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος τους φυσικού, κοινωνικού και πολιτιστικού. Η αυτονομία παρέχει το πρωταρχικό στοιχείο, την αξιοπρέπεια, απαραίτητη για να χειραφετηθούν τα άτομα με εα και να μετατραπούν σε ενεργά και διεκδικητικά μέλη μιας κοινότητας(Λιαράκου, 2002).
- Η υπευθυνότητα. Υπευθυνότητα διακρίνεται σε ατομική και συλλογική, απευθύνεται απέναντι στον εαυτό μας, τους άλλους, τη φύση. Μέσα από την υπευθυνότητα γίνεται υποβολή της ανάληψης δράσης και της ενεργητικής συμμετοχής για να επιλυθούν κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Η υπευθυνότητα έχει τοποθετηθεί στην κορυφή αυτού του αξιακού συστήματος και μετουσιώνεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό και στο κοινωνικό γίνεσθαι (Λιαράκου, 2002)

Μέρος Β΄: Έρευνα

Κεφάλαιο 1ο: Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η εργασία αυτή, εστιάζει το ενδιαφέρον της στις «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» .

Οι επιμέρους στόχοι που προσπάθησε να αναδείξει η συγκεκριμένη έρευνα ήταν η διερεύνηση τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το:

1. Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η αειφόρος εκπαίδευση βοηθάει στην εκπαίδευση των γνωστικών και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ε.ε.α.
2. Κατά πόσο η αειφόρος εκπαίδευση βοηθάει στη διαφοροποίηση του υλικού της αειφόρου ανάπτυξης και σώματος ή των μεθόδων της ειδικής αγωγής σε αυτήν

Υπόθεση της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική υπόθεση είναι «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Να καταγραφεί σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι υπάρχουν οφέλη της εκπαίδευσης για Ε.Α.Α σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)
- Να καταγραφεί ο βαθμός Συμφωνίας αναφορικά με τα οφέλη της Ε.Α.Α και τα οφέλη στην προσωπικότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α.
- Να καταγραφούν οι προσωπικές εκτιμήσεις για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την ΑΑ στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων
- Να καταγραφεί η αξιολόγηση της περιβαλλοντικής στάσης των μαθητών με Ε.Ε.Α
- Να καταγραφούν οι απόψεις σχετικά με την υποδομή και τα μέσα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ και εφαρμογής της.

1.2 Σημασία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σαν στόχο να μελετήσει, με βάση τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων σχετικά με τη στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, τη σχέση της εκπαίδευσης της αειφόρου ανάπτυξης και της ειδικής αγωγής σε μαθητές με εσα.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να φανεί η υψηλή σχέση των δύο αυτών πεδίων καθώς παρέχουν σημαντικά οφέλη σε αυτή την ομάδα μαθητών. Επιπλέον να μπορέσει να μελετηθεί η σχέση των γνώσεων σε θέματα που συνδέουν την Ε.Α.Α και την Ε.Α.

Η προβληματική της έρευνας εντοπίζεται στην αναγκαιότητα της εφαρμογής των γνώσεων για την αειφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να έχουμε τα πιο δυνατά αποτελέσματα στους διάφορους τομείς των αναπτυσσόμενων μαθητών

Η διερεύνηση των αντιλήψεων, των αναγκών, των προσδοκιών και των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκουν σε μαθητές με ε.ε.α./αναπηρία.

1.3 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας και δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε όλο τον μήνα Ιούνιο 2021. Για τη γρήγορη και ευκολότερη διάθεση των ερωτηματολογίων λόγω της πανδημίας του covid19 έγινε με αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος από τον προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του ερευνητή προς εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Δωδεκανήσου.

Στο μήνυμα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εμπεριέχονταν εισαγωγικό κείμενο πληροφορώντας τους αποδέκτες για τον ερευνητή, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τους λόγους της έρευνας και τον διαδικτυακό σύνδεσμο που μετέφερε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα πήραν μέρος 156 εκπαιδευτικοί από όλο τη Δωδεκάνησο, οι οποίοι δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2020-2021.

1.4 Μέθοδος έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας εκπονήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών:

1. Κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η αειφόρος εκπαίδευση βοηθάει στην εκπαίδευση των γνωστικών και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ε.ε.α.

2. Κατά πόσο η αειφόρος εκπαίδευση βοηθάει στη διαφοροποίηση του υλικού της αειφόρου ανάπτυξης και των μεθόδων της ειδικής αγωγής.

Αφού ολοκληρώθηκε η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθησαν. Η επεξεργασία τους έγινε με το λογισμικό SPSS 25 και χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα του Excel για τη δημιουργία γραφημάτων.

Τέλος, έγινε καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και τέθηκαν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η έρευνα θεωρείται δειγματοληπτική και μπορούμε μέσα από εκεί να προσεγγίσουμε ένα γεωγραφικά πληθυσμό διασκορπισμένο έχοντας ως πλεονέκτημα επιπλέον την ανώνυμη συμμετοχή των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

Σε αυτή την έρευνα η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling), δηλαδή με τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Με αυτήν τη διαδικασία δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς λαμβάνουν μέρος στην έρευνα όσοι και όσες επιθυμούν και προθυμοποιούνται να συμμετέχουν.

1.5 Ερευνητικό εργαλείο

Για να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στην επιλογή του ερωτηματολογίου συνέτρεξε ένα πλήθος από στοιχεία σχετικά με την συμπλήρωση και την επεξεργασία των δεδομένων, όπως π.χ. υπάρχει εξοικείωση των ερωτώμενων στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, διατηρείται η ανωνυμία τους, δεν είναι χρονοβόρο, ενώ παράλληλα συγκεντρώνεται πλήθος πληροφοριών που μπορούν γρήγορα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν, για να οδηγηθεί ο ερευνητής σε ασφαλή συμπεράσματα (Cohen et al., 2001). Το ερωτηματολόγιο

μοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων σε όλη τη Δωδεκάνησο. Ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έλαβε χώρα στον διαδικτυακό τόπο «Google Forms».

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, (το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα), για τη συλλογή δεδομένων περιλαμβάνει ερωτήματα που προορίζονται να δώσουν τις απαραίτητες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξυπηρετήσουν τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της (Robson, 2010). Η εκπόνηση του βασίστηκε στην βιβλιογραφική μελέτη ερευνών που έχουν προηγηθεί στο ζήτημα.

1.6 Είδος και μορφή ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου

Στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποσκοπούσε στην έρευνα για τις απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχαν δύο είδη ερωτήσεων:

α. οι δημογραφικές, (ερωτήσεις 1 - 7 του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου), οι αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με προσωπικά, κοινωνικά και λοιπά δημογραφικά χαρακτηριστικά [πχ. φύλο, ηλικία, Εκπαιδευτικό επίπεδο, έτη υπηρεσίας θέση, ειδικότητας, αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην αειφόρο ανάπτυξη και Εργασιακή σχέση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια),].

β. γνώμης, έχουν σχέση με τα πιστεύω και τα ιδεώδη των συμμετεχόντων/ουσών και στόχευαν στη διερεύνηση του.

Αυτές με τη σειρά τους διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

α. ερωτήσεις σχετικές με τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

β. ερωτήσεις που επεδίωκαν την αξιολόγηση των αντιλήψεων ως προς τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στα παιδιά με Ε.Ε.Α.

γ. ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις ως προς τη Περιβαλλοντική στάση των μαθητών και αξιολόγηση της.

δ. Ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις για την Υποδομή και μέσα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ και εφαρμογής της.

Για τη μορφή των ερωτήσεων, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο περιέχει στο σύνολό του ερωτήσεις, αποκλειστικά και μόνο, κλειστού τύπου. Αυτός ο τύπος των ερωτήσεων, μόνο ένας προκαθορισμένος αριθμός εναλλακτικών απαντήσεων παρουσιαζόταν στον/στην συμμετέχοντα/ουσα, ο/η οποίος/α ήταν «αναγκασμένος/η» να διαλέξει μία μεταξύ των προσφερόμενων πολλαπλών εναλλακτικών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν διαβαθμισμένες (rating scale), με τη μορφή της κλίμακας Likert (πχ. πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου). Με αυτόν τον τρόπο οι ερωτώμενοι/ες αντιμετώπιζαν μια πρόταση και καλούνταν να δείξουν με την απάντησή τους, το μέγεθος με το οποίο αυτή η πρόταση εξέφραζε τη γνώμη τους.

1.7 Μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας

Στη περίπτωση αυτή, η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω στατιστικών μεθόδων δύναται να προσφέρει γενικές απόψεις σχετικά με τις αντιλήψεις και τις θέσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε από το λογισμικό SPSS 25. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε και το πρόγραμμα του Excel για τη δημιουργία διαγραμμάτων με σκοπό την καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων κάθε ερώτησης.

Μετά τις δημογραφικού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούν και το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, ακολουθούν οι δυο (2) του δεύτερου μέρους, που είναι κλειστού τύπου και απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της ενότητας. Για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert ή Αθροιστικής Βαθμολόγησης πέντε βαθμίδων. Σε αυτή, οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις πέντε απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου». Η εν λόγω κλίμακα είναι ιδιαίτερος αξιόπιστη και εύχρηστη, καθώς δίνει αρκετές εναλλακτικές απαντήσεις και βοηθάει τη μέτρηση των στάσεων του δείγματος (Βρυωνίδης και συν., 2014).

Το δεύτερο ερώτημα της ίδιας ενότητας, περιέχει έντεκα (11) προτάσεις, οι οποίες απαντώνται επίσης με χρήση της κλίμακας Likert με επιλογές «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ», «Ούτε συμφωνώ» «Διαφωνώ» «Διαφωνώ απόλυτα». Στην ίδια ερώτηση προβλέπεται και μια πρόταση «Άλλο» ανοικτού τύπου, που δίνει τη

δυνατότητα στον συμμετέχοντα να προσδιορίσει μια ενέργεια που δεν περιλαμβάνεται στις δοθείσες.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει το ερώτημα 10 που οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις πέντε απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου».

Συγκεκριμένα, η τέταρτη ενότητα περιέχει το ερώτημα 11 που έχει (9) προτάσεις, οι οποίες απαντώνται επίσης με χρήση της κλίμακας Likert με επιλογές «Απόλυτα θετική», «Θετική», «Ουδέτερη», «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική».

Η 5η ενότητα του ερωτηματολογίου περιέχει το ερώτημα 12 που οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις πέντε απαντήσεις με χρήση της κλίμακας Likert με επιλογές «Απόλυτα θετική», «Θετική», «Ουδέτερη», «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική».

Η έκτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιέχει τα ερωτήματα από 13 έως και 16.

Συγκεκριμένα στο 13ο ερώτημα και στο 14ο ερώτημα οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν μια από τις πέντε απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου».

Το 15ο ερώτημα περιλαμβάνει δεκατρείς (13) προτάσεις, οι οποίες απαντώνται και πάλι με τη χρήση της κλίμακας Likert με επιλογές «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου», όπου καταγράφονται οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε ποιο βαθμό οι προτεινόμενοι λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Το 16ο ερώτημα περιλαμβάνει πέντε (5) προτάσεις, οι οποίες απαντώνται και πάλι με τη χρήση της κλίμακας Likert με επιλογές «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου», όπου καταγράφονται οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε ποιο βαθμό οι προτάσεις που κρίνουν αναγκαίο να πραγματοποιηθούν οι προτεινόμενες ενέργειες στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Πίνακας 1 Άξονες διερεύνησης- Ερωτήσεις

Άξονες διερεύνησης	Ερωτήσεις
Τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)	8 και 9
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τα οφέλη στην προσωπικότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α	10
Οφέλη της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων	11
Περιβαλλοντική στάση των μαθητών και αξιολόγηση της	12
Υποδομή και μέσα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ και εφαρμογής της	13 -14 και 15.

1.8 Πρωτοτυπία έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε πως αρκετές έρευνες καταπιάνονται με το θέμα εκπαίδευσης της αειφόρου ανάπτυξης και της ειδικής αγωγής σε μαθητές με ε.ε.α /αναπηρία. Επιπλέον, η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός πως επιδιώκεται να ανιχνευτούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σ' όλη τη Δωδεκάνησο σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα.

1.9 Περιορισμοί έρευνας

Σε μία έρευνα υπάρχουν περιορισμοί. Η συγκεκριμένη έρευνα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αφού η πανδημία του covid-19 λειτούργησε περιοριστικά και δεν επέτρεψε την επικοινωνία και την υλοποίηση ορθότερης δειγματοληψίας.

Παράλληλα η συμμετοχή των γυναικών έναντι των ανδρών είναι μεγαλύτερη, ενώ μεγάλο θεωρείται και το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που είναι μόνιμοι στην εκπαίδευση σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Ακόμα, υπάρχει διαφοροποίηση του δείγματος όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας και στις γνώσεις που έχουν λάβει σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, την ύπαρξη μεταπτυχιακού σπουδών.

Κεφάλαιο 2

2.1 Επεξεργασία δεδομένων της έρευνας

Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων από τη συλλογή αρχίζοντας ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών και των σχολικών μονάδων τους. Εν συνεχεία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό.

2.2 Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, το δείγμα που επιλέχθηκε για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας είναι δείγμα ευκολίας. Σε γενικές γραμμές, έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή να εξασφαλιστεί ένα μεγάλο εύρος ως προς τις μεταβλητές, ανάλογα πάντα με τις υφιστάμενες συνθήκες, όπως:

- το φύλο,
- την ηλικία,
- το εκπαιδευτικό επίπεδο,
- τα έτη εργασίας,
- την ειδικότητα,
- αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην αιεφόρο ανάπτυξη και
- την εργασιακή κατάσταση

Με βάση το δειγματοληπτικό σχέδιο η έρευνα ακολούθησε δείγμα μη-πιθανότητας. Στα δείγματα μη πιθανότητας. Η επιλογή γίνεται βάση κριτηρίων, όπως η ευκολία, ο εύκολος τρόπος πρόσβασης στο δείγμα, η διαθεσιμότητα ή ο διαθέσιμος χρόνος που διαθέτουμε για τη συλλογή. Στο δείγμα ευκολίας οι μονάδες (συμμετέχοντες) επιλέγονται βάσει ευκολίας και δεν στοχεύεται να αντιπροσωπεύεται όλος ο πληθυσμός γιατί δεν είναι τυχαίες. Αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό δεν μπορεί να γίνει και γενίκευση των αποτελεσμάτων (Παπαγεωργίου, 2015).

Από τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (πίνακας 2.1) προκύπτει, ότι το δείγμα των 156 εκπαιδευτικούς της Δωδεκανήσου αποτελείται από 33 (21,2%) άντρες και 123 (78,8%) γυναίκες, αριθμοί που αν και ακολουθούν την

τάση χωρισμού του δείγματος στη μέση, παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση από την ακριβή κατανομή του πληθυσμού υπέρ των γυναικών, πιθανόν γιατί τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τελικά από περισσότερες εκπαιδευτικούς, άσχετα με την παραίνεση και την ένδειξη στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 2.1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	33	21,2
Γυναίκα	123	78,8
ΣΥΝΟΛΟ	156	100,0

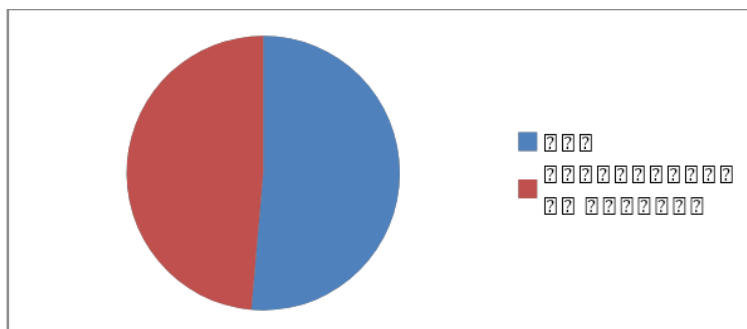
Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα οι 67 (42,9%) είναι έως 29, οι 45 (28,8%) είναι από 30-39, οι 27 (17,3%) από 40-49 και οι 17 (5,6%) είναι πάνω από 49 (πίνακας 2.2).

Πίνακας 2.2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ηλικία	N	%
Μέχρι 29 ετών	67	42,9
Από 30 έως 39 ετών	45	28,8
Από 40 έως 49 ετών	27	17,3
Πάνω από 49	17	10,9
ΣΥΝΟΛΟ	156	100,0

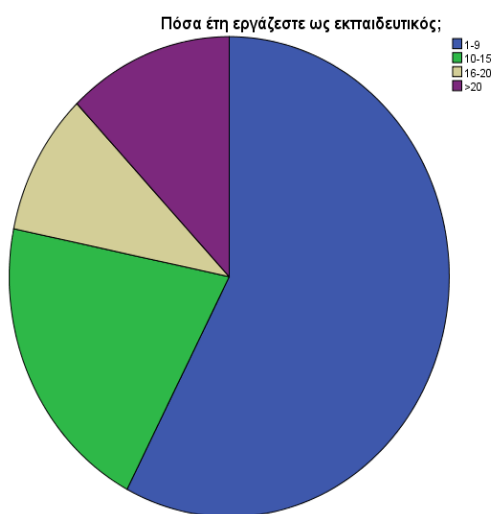
Για τις ανάγκες της επαγωγικής στατιστικής, για τον έλεγχο της σημαντικότητας των διαφορών σε σχέση με τη βαθμίδα φοίτησης, απαιτήθηκε η σύμπτυξη των κατηγοριών σε δυο (Γραφική παράσταση 1), τοποθετώντας σε μια κατηγορία όσους έχουν «Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ» και σε μια δεύτερη αυτούς που ολοκλήρωσαν Μεταπτυχιακές σπουδές. Από την ανάλυση της κατανομής των στοιχείων, που προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση φαίνεται ότι το 63% έχει «Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ» και το 59,6% έχει Μεταπτυχιακές σπουδές.

Γραφική Παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο.
 Κατηγοριοποίηση δεδομένων σε δύο κατηγορίες (Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ – Μεταπτυχιακές σπουδές)



Όσον αφορά τα έτη που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί οι 90 (57,7%) έχουν από 1-9 χρόνια, οι 32 (20,5%) έχουν από 10-15 έτη, οι 15 (9,6%) έχουν από 16 έως και 20, τέλος οι 19 (12,2%) πάνω από 21 έτη (Γραφική Παράσταση 2).

Γραφική Παράσταση 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί



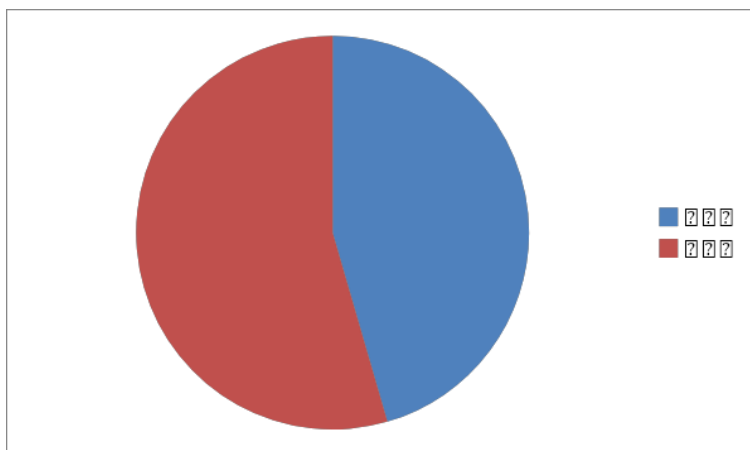
Ως εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής εργάζεται το 73,7% και το 26,3% ως Ειδικής Αγωγής (Γραφική Παράσταση 3).

Γραφική Παράσταση 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη θέση του ως εκπαιδευτικός



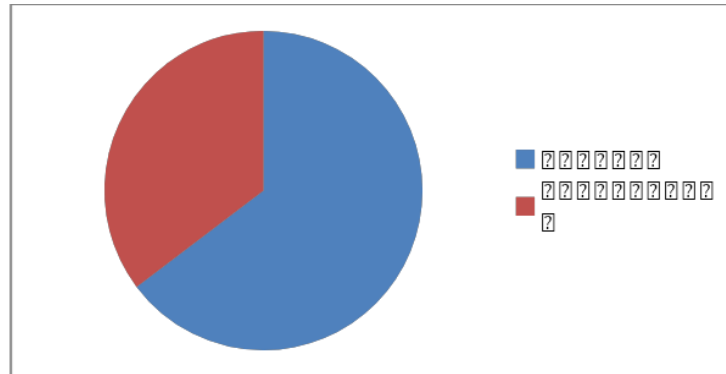
Από τους συμμετέχοντες το 45,5% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην αιχμή ανάπτυξη και το 54,5% δεν έχει παρακολουθήσει (Γραφική Παράσταση 4).

Γραφική Παράσταση 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη θέση του ως εκπαιδευτικός



Όσον αφορά την εργασιακή σχέση το 64,7% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 35,3% είναι αναπληρωτές (Γραφική Παράσταση 5)

Γραφική Παράσταση 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την εργασιακή σχέση



2.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Προς την εγκυρότητα και θετικά ως προς την αξιοπιστία της έρευνας λειτούργησε η αρτιότητα των οδηγιών, που δόθηκαν για τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στους/στις ερωτώμενους/ες, καθώς επίσης και οι εγγυήσεις που δόθηκαν για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας τους.

Παράλληλα, η αξιοποίηση του κατάλληλου, σύγχρονου και ακριβούς στατιστικού εργαλείου SPSS, ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς παρέχει την ασφάλεια ότι η επεξεργασία των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, γίνονται σωστά. Ανασταλτικά ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, επιδρά κυρίως ο περιορισμένος χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο ερευνητής για να την ολοκληρώσει.

2.4 Στατιστική ανάλυση - έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διενέργεια της έρευνας τέθηκαν σε επεξεργασία μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Για τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων αξιοποιήθηκε η 25^η έκδοση του προγράμματος, το οποίο αξιολογείται ως το πλέον κατάλληλο, έγκυρο και αποτελεσματικό στατιστικό εργαλείο για την κάλυψη των αναγκών των κοινωνικών, των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών ερευνών. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι για το σύνολο των μεταβλητών της έρευνας, ακολουθήθηκαν τα στάδια της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, όπως προαναφέρθηκε.

Στο αρχικό στάδιο, δηλαδή της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, για τις ονοματικές μεταβλητές παρουσιάζονται πίνακες με τις συχνότητες και τα ποσοστά. Όσον αφορά στις ποσοτικές και τις διαβαθμιστικές μεταβλητές παρουσιάζονται εκτός αυτών, ο μέσος όρος (M.O.) ως δείκτης μέτρησης της κεντρικής τάσης των δηλώσεων των ερωτώμενων και η τυπική απόκλιση (T.A.) ως δείκτης μέτρησης της διασποράς των τιμών.

Θεωρήθηκε επιβεβλημένο και απαραίτητο να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έλεγχοι ανάμεσα σε μία ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή και σε μία διαβαθμιστική μεταβλητή (κλίμακα Likert), για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας του συνόλου των τιμών της Likert με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, ώστε να γίνει διαπίστωση αν οι τιμές των συγκεκριμένων μεταβλητών ακολουθούν κανονική κατανομή και συνεπώς να γίνει αξιολόγηση, αν θα πρέπει να αξιοποιηθούν κάποια παραμετρικά ή μη παραμετρικά τεστ.

Στην παρούσα έρευνα, τα ευρήματα και τα δεδομένα κατέδειξαν ότι μετά από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε δεν εξασφαλίζονται για το σύνολο των μεταβλητών οι προϋποθέσεις κανονικότητας, συνεπώς χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U test δύο ανεξάρτητων δειγμάτων, για τις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή αφορά σε δύο κατηγορίες, (πχ το φύλο). Κατά τη διεξαγωγή των στατιστικών ελέγχων, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν $p = ,05$.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και παρατίθενται με αναλυτική περιγραφή τα ερευνητικά αποτελέσματα και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται με τη σειρά, με την οποία τα ερωτήματα εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο.

Έπειτα θα παρουσιαστεί η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με την οποία θα ολοκληρωθεί το κεφάλαιο που αφορά στα αποτελέσματα της Έρευνας.

Ελέγχθηκε βιβλιογραφικά και πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλών ερωτηματολογίων σχετικά με το θέμα, όπου ζητήθηκε από κάποιους επιστήμονες του συγκεκριμένου αντικειμένου να κάνουν παρατηρήσεις σχετικά με τη μορφή των ερωτήσεων.

Ελέγχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής με τον δείκτη Cronbach's α για να δούμε αν οι ερωτήσεις διαβαθμίσεις αποτελούν εργαλείο (τιμές >700) ή μεμονωμένες ερωτήσεις (τιμές <700). Από την ανάλυση των τιμών, διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής.

Μετά τη διεξαγωγή ελέγχου με τον Cronbach's Alpha βλέπουμε από τον παρακάτω πίνακα τα αποτελέσματα είναι πολύ ψηλά με συνέχεια ανεκτή και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου και βρέθηκε πολύ υψηλή εσωτερική συνοχή $\alpha > ,700$.

Πίνακας 2.3 Έλεγχος Cronbach's Alpha

Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;	,908
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α	,846
Πως αξιολογείτε τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με ΕΕΑ στις κάτωθι δράσεις;	,898
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;	,881
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες; Λόγοι παρεμπόδισης	,948

Πίνακας 2.3β: Κατανομή Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Statistic	df	Sig.	Statistic
q7 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ΠΕ αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;	,231	155	,000	,823
q8_4 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Σημειώνεται περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών]	,365	155	,000	,749
q8_6 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης]	,309	155	,000	,700
q8_7 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Πραγματοποιείται ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης]	,309	155	,000	,700
q8_10 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός]	,348	155	,000	,727
q8_11 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ]	,376	155	,000	,742
q9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.	,248	155	,000	,837
q10a_1 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Α. Κινητικές [Φροντίδα κήπου]	,332	155	,000	,700
q10a_2 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Α. Κινητικές [Συλλογή απορριμμάτων]	,276	155	,000	,748
q10b_1 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Β. Αντιληπτικές [Αναπαραγωγή εννοιών σχετικών με την ΕΕΑ]	,281	155	,000	,812
q10b_2 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Β. Αντιληπτικές [Συγκέντρωση με προσοχή σε δραστηριότητες της ΕΕΑ]	,319	155	,000	,774

q10b_3 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Β. Αντιληπτικές [Αναγνώριση και κατηγοριοποίηση προβλημάτων του περιβάλλοντος]	,320	155	,000	,779
q10c_1 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Γ. Αισθητηριακές [Αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής (απτικές)]	,357	155	,000	,718
q10c_2 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Γ. Αισθητηριακές [Εντοπισμός περιβαλλ. προβλημάτων μέσω της όρασης (οπτικές)]	,353	155	,000	,721
q10c_3 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Γ. Αισθητηριακές [Αναγνώριση περιβάλλοντος μέσω της όσφρησης (οσφρητικές)]	,325	155	,000	,758
q11_1 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ]	,269	155	,000	,779
q11_2 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Ανακυκλώνουν επιτυχώς αντικείμενα στην καθημερινότητά τους]	,263	155	,000	,787
q11_3 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Περιορίσαν τη ρύψη απορριμμάτων σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο]	,293	155	,000	,747
q11_4 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις]	,253	155	,000	,797
q11_5 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΕΑΑ στο σχολείο]	,295	155	,000	,747
q12. Σε ποιο βαθμό υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την ΕΑΑ στην σχολική μονάδα;	,193	155	,000	,904
q13. Σε ποιο βαθμό η ΕΑΑ έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;	,226	155	,000	,859
q14_1 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Ελλειψη χρόνου.]	,191	155	,000	,893
q14_2 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών.]	,201	155	,000	,852

q14_3	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: ,216 [Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών.]	155	,000	,866
q14_4	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: ,192 [Ελλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης.]	155	,000	,879
q14_5	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: ,229 [Ελλιπής χρηματοδότηση.]	155	,000	,829
q14_6	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: ,228 [Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.]	155	,000	,821
q14_7	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: ,227 [Ακατάλληλες κτιριακές υποδομές.]	155	,000	,835
q14_8	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Η ,180 σχολική κουλτούρα του σχολείου.]	155	,000	,872
q14_9	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι ,205 δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος.]	155	,000	,891
q14_10	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Η ,227 γραφειοκρατία.]	155	,000	,878
q14_11	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Η ,189 ποικιλομορφία των δυσκολιών/ αναπηριών των μαθητών.]	155	,000	,882
q14_12	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι ,185 δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών.]	155	,000	,882
q14_13	Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι ,179 στάσεις των ίδιων των μαθητών.]	155	,000	,911
q15_1	Αναγκαίες ενέργειες: [Διαμόρφωση αναλυτικών ,288 προγραμμάτων και των υλικών της ΕΑΑ για τους μαθητές με ΕΕΑ]	155	,000	,779
q15_2	Αναγκαίες ενέργειες: [Ενσωμάτωση μεθόδων ,318 ειδικής αγωγής σε προγράμματα της ΕΑΑ]	155	,000	,749
q15_3	Αναγκαίες ενέργειες: [Επιμόρφωση ,327 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα της ΕΑΑ]	155	,000	,726
q15_4	Αναγκαίες ενέργειες: [Να αναβαθμιστούν ,305 ποιοτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΑΑ]	155	,000	,755

q15_5 Αναγκαίες ενέργειες: [Συνδρομή της ΕΑΑ στην ,307	155	,000	,763
εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές			
ανάγκες στις γενικές τάξεις]			

Κεφάλαιο 3 :Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Β' Μέρος ερωτηματολογίου

Στο πρώτο ερώτημα, του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευόμενοι/ες απαντούν στο πως αξιολογούν τις γνώσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και την ειδική αγωγή.

Σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οι 58 (37,2%) δήλωσαν «Πάρα πολύ», οι 65 (41,7%) «Πολύ», οι 30 (19,2%) «Αρκετά» και οι 3 (1,9%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (Πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1: Κατανομή του δείγματος προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες		
ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ	N	%
Λίγο	3	1,9
Αρκετά	30	19,2
Πολύ	65	41,7
Πάρα πολύ	58	37,2
Total	156	100,0

Στις δηλώσεις, οι οποίες εκφράζουν αντιλήψεις ως προς τα οφέλη της εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στα παιδιά με Ε.Ε.Α. οι απαντήσεις

παρουσιάζονται στη συνέχεια ανά δήλωση καθώς και ο μ.ο. του βαθμού συμφωνίας (Πίνακας 3.2).

Στην πρώτη δήλωση «Μπορούν να εντοπιστούν τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α» συμφωνεί το 68,6% (μ.ο. =3,83).

Στη δεύτερη δήλωση «Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους» συμφωνεί το 62,8% « (μ.ο. = 4,14).

Στην τρίτη δήλωση «Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τις δυνατότητές τους» συμφωνεί το 60,9% (μ.ο. =4,22).

Στην τέταρτη δήλωση «Σημειώνεται περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών» συμφωνεί το 56,4 (μ.ο. =3,78).

Στην πέμπτη δήλωση «Η αυτοεκτίμησή ενδυναμώνεται» συμφωνεί το 58,3 (μ.ο. =4,24).

Στην έκτη δήλωση «Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης» συμφωνεί το 55,1% (μ.ο. =4,24).

Στην έβδομη δήλωση «Πραγματοποιείται ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης συμφωνεί το 55,1% (μ.ο. =4,24).

Στην όγδοη δήλωση «Οι μαθητές εξελίσσονται συναισθηματικά» συμφωνεί το 57,1% (μ.ο. =4,28).

Στην ένατη δήλωση «Πραγματοποιείται ενεργοποίηση των αισθήσεων» συμφωνεί το 50% (μ.ο. = 4,37).

Στη δέκατη δήλωση «Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός» συμφωνεί το 56,4 (μ.ο. =4,05).

Στην ενδέκατη δήλωση «Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ» οι 36 (23,1%) συμφωνεί το 59,6% (μ.ο. = 3,88).

Πίνακας 3.2. : Κατανομή του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας
ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ Προτάσεις σε σχέση με ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ		Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	(%)	ν	(%)	ν	(%)	ν	(%)	ν	(%)	Μ.Ο.	Τ.Α
Μπορούν να εντοπιστούν τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α	24,	15,4	107	68,6	23	14,7	2	1,3	0	0	3,83	,879
Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους	46	29,5	98	62,8	11	7,1	1	0,6	0	0	4,14	,766
Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τις δυνατότητές τους	52	33,3	95	60,9	8	5,1	1	0,6	0	0	4,22	,721
Σημειώνεται περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών	34	21,8	88	56,4	33	21,2	1	0,6	0	0	3,78	1,024
Η αυτοεκτίμησή ενδυναμώνεται	56	35,9	91	58,3	9	5,8	0	0	0	0	4,24	,731
Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης	59	37,8	86	55,1	11	7,1	0	0	0	0	4,24	,780
Πραγματοποιείται	59	37,8	86	55,1	11	7,1	0	0	0	0	4,24	,780

ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης														
Οι μαθητές εξελίσσονται συναισθηματικά	59	37,8	89	57,1	8	5,1	0	0	0	0	0	4,28	,715	
Πραγματοποιείται ενεργοποίηση των αισθήσεων	71	45,5	78	50	7	4,5	0	0	0	0	0	4,37	,710	
Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός	48	30,8	88	56,4	15	11,5	2	1,3	0	0	0	4,05	,907	
Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και των επιδόσεων των μαθητών με ΕΕΑ	36	23,1	93	59,6	25	16	1	0,6	1	0,6	0,6	3,88	,973	

Σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α» οι 46 (29,5%) δήλωσαν «Πάρα πολύ», οι 74 (47,4%) «Πολύ», οι 32 (20,5%) «Αρκετά» και οι 4 (2,6%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε. (μ.ο. =4,04).

Όσον αφορά το βαθμό θετικότητας ή άρνησης στο ότι ανταπόκρισης των μαθητών με ΕΕΑ στις κάτωθι δράσεις (πίνακας 3.3).

Στη δήλωση «Φροντίδα κήπου» οι 79 (50,6%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 73 (46,8%) «Θετική» και οι 4 (2,6%) «Ουδέτερη». Οι απαντήσεις «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκαν (μ.ο. =4,48).

Στη δήλωση «Συλλογή απορριμμάτων» οι 70 (44,9%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 73 (46,8%) «Θετική», οι 12 (7,7%) «Ουδέτερη» και ένας (0,6%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,35).

Στη δήλωση «Δενδροφύτευση» οι 93 (59,6%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 59 (37,8%) «Θετική» και οι 4 (2,6%). Οι απαντήσεις «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκαν (μ.ο. =4,57).

Στη δήλωση «Αναπαραγωγή εννοιών σχετικών με την ΕΕΑ» οι 32 (20,5%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 84 (53,8%) «Θετική», οι 38 (24,4%) «Ουδέτερη», ένας (0,6%) «Αρνητική» και ένας (0,6%) «Απόλυτα αρνητική» (μ.ο. =3,93).

Στη δήλωση «Συγκέντρωση με προσοχή σε δραστηριότητες της ΕΕΑ» οι 30 (19,2%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 71 (45,5%) «Θετική», οι 9 (5,8%) «Ουδέτερη», οι 46 (29,5%) «Αρνητική» και ένας (0,6%) «Απόλυτα αρνητική» (μ.ο. =,11).

Στη δήλωση «Αναγνώριση και κατηγοριοποίηση προβλημάτων του περιβάλλοντος» οι 29 (18,6%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 68 (73,6%) «Θετική», οι 12 (7,7%) «Ουδέτερη», οι 46 (29,5%) «Αρνητική» και ένας (0,6%) «Απόλυτα αρνητική» (μ.ο. =4,10).

Στη δήλωση «Αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής (απτικές)» οι 29 (18,6%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 68 (43,6%) «Θετική», οι 12 (7,7%) «Ουδέτερη» και οι 46 (29,5%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,47).

Στη δήλωση «Εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της όρασης (οπτικές)» οι 90 (57,7%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 49 (31,4%) «Θετική» και οι 17 (10,9%) «Ουδέτερη». Οι απαντήσεις «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκαν (μ.ο. =4,47).

Στη δήλωση «Αναγνώριση και κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της όσφρησης (οσφρητικές)» οι 89 (57,7%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 46 (31,4%) «Θετική» και οι 16 (10,3%) «Ουδέτερη». Οι απαντήσεις «Αρνητική» και «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκαν (μ.ο. =1,35).

Πίνακας 3.3 Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Δεξιότητες	Απόλυτα θετική		Θετική		Ουδέτερη		Αρνητική		Απόλυτα αρνητική		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	ν	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	μ.ο	τ.α.
Α. Κινητικές												
Φροντίδα κήπου	79	50,6	73	46,	4	2,6	0	0	0	0	4,48	,550

				8								
Συλλογή απορριμμάτων	70	44,9	73	46,8	12	7,7	0	0	1	0,6	4,35	,680
Δενδροφύτευση	93	59,6	59	37,8	4	2,6	0	0	0	0	4,57	,546
B. Αντιληπτικές												,728
Αναπαραγωγή εννοιών σχετικών με την ΕΕΑ	32	20,5	84	53,8	38	24,4	1	0,6	1	0,6	3,93	
Συγκέντρωση με προσοχή σε δραστηριότητες της ΕΕΑ	30	19,2	71	45,5	9	5,8	4	29,5	0	0	4,11	,618
Αναγνώριση και κατηγοριοποίηση προβλημάτων του περιβάλλοντος	29	18,6	68	43,6	12	7,7	4	29,5	1	0,6	4,10	,624
Γ. Αισθητηριακές												,686
Αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής (απτικές)	29	18,6	68	43,6	12	7,7	4	29,5	0	0	4,47	
Εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της όρασης (οπτικές)	90	57,7	49	31,4	17	10,9	0	0	0	0	4,47	6,76
Αναγνώριση και κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της όσφρησης (οσφρητικές)	89	57,1	51	32,7	16	10,3	0	0	0	0	4,35	,785

Όσον αφορά το βαθμό θετικότητας ή άρνησης στο ότι η ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3.4 Βαθμός θετικότητας ή άρνησης στο ότι η ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

	Απόλυτα θετική		Θετική		Ουδέτερη		Αρνητική		Απόλυτα αρνητική		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	(%)	N	(%)	ν	(%)	N	(%)	ν	(%)	μ.ο.	τ.α.
Συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ	62	39,7	78	50	15	9,6	1	0,6	0	0	4,29	,662
Ανακυκλώνουν επιτυχώς αντικείμενα στην καθημερινότητά τους	65	41,7	72	46,2	17	10,9	2	1,3	0	0	4,28	,705
Περιορίσαν τη ρίψη απορριμμάτων σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο	71	45,5	75	48,1	9	5,8	1	0,6	0	0	4,38	6,27
Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις	64	41	69	44,2	19	12,2	4	2,6	0	0	4,24	,763
Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός σχολικής μονάδας σε προγράμματα για την εκπαίδευση της ΕΑΑ	62	39,7	84	53,8	8	5,1	2	1,3	0	0	4,32	,632

Στη πρώτη δήλωση «Συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ» οι 62 (39,7%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 78 (50%) «Θετική», οι 15

(9,6%) «Ουδέτερη» και ένας (0,6%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,29).

Στη δεύτερη δήλωση «Ανακυκλώνουν επιτυχώς αντικείμενα στην καθημερινότητά τους» οι 65 (41,7%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 72 (46,2%) «Θετική», οι 17 (10,9%) «Ουδέτερη» και οι 2 (1,3%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,28).

Στη τρίτη δήλωση «Περιορίσαν τη ρίψη απορριμμάτων σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο» οι 71 (45,5%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 75 (48,1%) «Θετική», οι 9 (5,8%) «Ουδέτερη» και ένα άτομο (0,6%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,38).

Στη τέταρτη δήλωση «Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις» οι 64 (41%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 69 (44,2%) «Θετική», οι 19 (12,2%) «Ουδέτερη» και οι 4 (2,6%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,24).

Στη πέμπτη δήλωση «Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός σχολικής μονάδας σε προγράμματα για την εκπαίδευση της ΕΑΑ» οι 62 (39,7%) δήλωσαν «Απόλυτα θετική», οι 84 (53,8%) «Θετική», οι 8 (5,1%) «Ουδέτερη» και οι 2 (1,3%) «Αρνητική». Η απάντηση «Απόλυτα αρνητική» (μ.ο. =4,32).

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε» οι 19 (12,2%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 23 (14,7%) Πολύ, οι 45 (28,8%) «Αρκετά», οι 49 (31,4%) «Λίγο» και οι 20 (12,8%) «Καθόλου» (μ.ο. =2,82).

Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» οι 47 (30,1%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 60 (38,5%) «Πολύ», οι 39 (25%) «Αρκετά», οι 8 (5,1%) «Λίγο» και 2 (5,1%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,92).

Όσον αφορά το βαθμό που πιστεύουν ότι οι παρακάτω λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες παρουσιάζονται στον πίνακα 3.5

Συγκεκριμένα στη πρώτη δήλωση «Έλλειψη χρόνου» οι 35 (22,4%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 49 (31,4%) «Πολύ», οι 51 (32,7%) «Αρκετά», οι 16 (10,3%) «Λίγο» και οι 5 (3,2%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,60).

Στη δεύτερη δήλωση «Έλλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών» οι 50 (32,1%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 44 (28,2%) «Πολύ», οι 53 (34%) «Αρκετά», οι 6 (3,8%) «Λίγο» και οι 3 (1,9%) «Καθόλου» (μ.ο. =3, 58).

Στη τρίτη δήλωση «Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών» οι 40 (25,6%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 52 (33,3%) «Πολύ», οι 55 (35,3%) «Αρκετά», οι 8 (5,1%) «Λίγο» και 1 (0,6%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,78).

Στη τέταρτη δήλωση «Έλλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης.» οι 42 (26,9%) «Πάρα πολύ», οι 48 (30,8%) «Πολύ», οι 47 (30,1%) «Αρκετά», οι 12 (7,7%) «Λίγο» και οι 12 (7,7%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,68)

Στη πέμπτη δήλωση «Έλλιπής χρηματοδότηση» οι 60 (38,5%) «Πάρα πολύ», οι 45 (28,8%) «Πολύ», οι 42 (26,9%) «Αρκετά», οι 4 (2,6%) «Λίγο» και οι 5 (3,2%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,68).

Στη έκτη δήλωση «Έλλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.» οι 60 (38,5%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 57 (36,5%) «Πολύ», οι 33 (21,2%) «Αρκετά», οι 3 (1,9%) «Λίγο» και 3 (1,9%) «Καθόλο» (μ.ο. =4,08).

Στην έβδομη δήλωση «Ακατάλληλες κτηριακές υποδομές» οι 60 (38,5%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 49 (31,4%) «Πολύ», οι 36 (23,1%) «Αρκετά», οι 7 (4,5%) «Λίγο» και 4 (%) «Καθόλου» (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας είναι 3,99).

Στη όγδοη δήλωση «Η σχολική κουλτούρα του σχολείου» οι 45 (28,8%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 43 (27,6%) «Πολύ», οι 52 (33,3%) «Αρκετά», οι 10 (6,4%) «Λίγο» και 6 (3,8%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,71).

Στην ένατη δήλωση «Οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος» οι 33 (21,2%) απάντησαν «Πάρα πολύ», οι 45 (28,8%) «Πολύ», οι 58 (37,2%) «Αρκετά», οι 15 (9,6%) «Λίγο» και 5 (3,2%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,55).

Στην δέκατη δήλωση «Η γραφειοκρατία» οι 42 (26,9%) «Πάρα πολύ», οι 55 (35,5%) «Πολύ», οι 35 (22,4%) «Αρκετά», οι 18 (11,5%) «Λίγο» και 6 (3,8%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,70).

Στη ενδέκατη δήλωση «Η ποικιλομορφία των δυσκολιών/ αναπηριών των μαθητών» οι 44 (28,2%) «Πάρα πολύ», οι 45 (28,8%) «Πολύ», οι 43 (27,6%) «Αρκετά», οι 16 (10,3%) «Λίγο» και 8 (1,5%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,65).

Στην δωδέκατη δήλωση «Οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών» οι 38 (24,4%) «Πάρα πολύ», οι 49 (31,4%) «Πολύ», οι 52 (33,3%) «Αρκετά», οι 11 (7,1%) «Λίγο» και 6 (3,19%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,65).

Στη δέκατη τρίτη δήλωση «Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών» οι 25 (16%) «Πάρα πολύ», οι 42 (26,9%) «Πολύ», οι 41 (26,3%) «Αρκετά», οι 33 (21,2%) «Λίγο» και 15 (9,6%) «Καθόλου» (μ.ο. =3,19).

Πίνακας 3.5 Βαθμός που πιστεύουν ότι οι παρακάτω λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση

Λόγοι παρεμπόδισης	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	μ.ο.	τ.α.
Έλλειψη χρόνου.	35	22,4	49	31,4	51	32,7	16	10,3	5	3,2	3,60	1,046
Ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών.	50	32,1	44	28,2	53	34	6	3,8	3	1,9	3,85	,985
Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών.	40	25,6	52	33,3	55	35,3	8	5,1	1	0,6	3,78	,911
Ελλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης.	42	26,9	48	30,8	47	30,1	12	7,7	12	7	3,68	1,089
Ελλιπής χρηματοδότηση.	60	38,5	45	28,8	42	26,9	4	2,6	5	3,2	3,97	1,025
Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός.	60	38,5	57	36,5	33	21,2	3	1,9	3	1,9	4,08	,920
Ακατάλληλες κτιριακές υποδομές.	60	38,5	49	31,4	36	23,1	7	4,5	4	2,6	3,99	1,016
Η σχολική κουλτούρα του σχολείου.	45	28,8	43	27,6	52	33,3	10	6,4	6	3,8	3,71	1,072
Οι δυσκολίες	33	21,2	45	28,8	58	37,2	15	9,6	5	3,2	3,55	1,030

οργάνωσης του προγράμματος.													
Η γραφειοκρατία.	42	26,9	55	35,5	35	22,4	18	11,5	6	3,8	3,70	1,104	
Η δυσκολιών/ αναπηριών των μαθητών.	44	28,2	45	28,8	43	27,6	16	10,3	8	1,5	3,65	1,146	
Οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών.	38	24,4	49	31,4	52	33,3	11	7,1	6	3,8	3,65	1,045	
Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.	25	16	42	26,9	41	26,3	33	21,2	15	9,6	3,19	1,217	

Όσον αφορά το βαθμό που κρίνουν αναγκαίο να γίνει στη πρώτη δήλωση «Να γίνει διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των υλικών της εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη για τους μαθητές με ΕΕΑ» οι 73 (46,8%) «Πάρα πολύ», οι 63 (40,4%) «Πολύ», οι 18 (11,5%) «Αρκετά», οι 2 (1,3%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. =4,33).

Στη δεύτερη δήλωση «Να ενσωματωθούν μέθοδοι ειδικής αγωγής σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη » οι 81 (51,9%) «Πάρα πολύ», οι 60 (38,5%) «Πολύ», οι 13 (8,3%) «Αρκετά» και οι 2 (1,3%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. = 4,41).

Στη τρίτη δήλωση «Να επιμορφώνονται και να ενισχύονται οι γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής σε ζητήματα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη» οι 83 (53,2%) «Πάρα πολύ», οι 63 (39,8%) «Πολύ», οι 8 (5,2%) «Αρκετά» και οι 2 (1,3%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. = 4,46).

Στη τέταρτη δήλωση «Να αναβαθμιστούν ποιοτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη» οι 76 (48,7%) «Πάρα πολύ», οι 67 (42,9%) «Πολύ», οι 12 (7,7%) «Αρκετά» και ένα άτομο (0,6%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. = 4,40).

Στη πέμπτη δήλωση «Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη να συνδράμει στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις » οι 77 (49,4%) «Πάρα πολύ», οι 62 (39,7%) «Πολύ», οι 16 (10,3%) «Αρκετά» και ένα

άτομο (0,6%) «Λίγο». Η απάντηση «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε (μ.ο. του βαθμού συμφωνίας 4,38)

Πίνακας 3.6 Βαθμός που πιστεύουν πρέπει να γίνουν οι προτεινόμενες Αναγκαίες ενέργειες. Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση

Αναγκαίες ενέργειες:	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	μ.ο.	τ.α.
q15_1 Αναγκαίες ενέργειες: [Διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και των υλικών της ΕΑΑ για τους μαθητές με ΕΕΑ]	73	46,8	63	40,4	18	11,5	2	1,3	0	0	4,33	,729
q15_2 Αναγκαίες ενέργειες: [Ενσωμάτωση μεθόδων ειδικής αγωγής σε προγράμματα της ΕΑΑ]	81	51,9	60	38,5	13	8,3	2	1,3	0	0	4,41	,699
q15_3 Αναγκαίες ενέργειες: [Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα της ΕΑΑ]	83	53,2	63	40,4	8	5,1	2	1,3	0	0	4,46	,656
q15_4 Αναγκαίες ενέργειες: [Να αναβαθμιστούν ποιοτικά τα	76	48,7	67	42,9	12	7,7	1	0,6	0	0	4,40	,659

εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΑΑ]													
q15_5 Αναγκαίες ενέργειες: [Συνδρομή της ΕΑΑ στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις]	77	49,4	62	39,7	16	10,3	1	0,6	0	0	4,38	,694	

3.2 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Σε πολλές περιπτώσεις, κατά την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων και των θέσεων των συμμετεχόντων/ουσών. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο και επιβεβλημένο να διενεργηθεί περαιτέρω έλεγχος για να διαπιστωθεί αν πράγματι εντοπίζονται διαφορές και σε ποιο βαθμό μεταξύ των απόψεων των ερωτώμενων, σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο του εν λόγω ελέγχου, θα γίνει προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των παραγόντων και των μεταβλητών εκείνων, όπου καταγράφονται σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις, προκειμένου έτσι να προσεγγιστεί σφαιρικά, με τρόπο πλήρη και ολοκληρωμένο η προβληματική της έρευνας.

Βασικός σκοπός είναι να προκύψουν πορίσματα και διαπιστώσεις, που θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην εξαγωγή όσο το δυνατό ασφαλέστερων συμπερασμάτων, σε συνδυασμό πάντα με εκείνα άλλων παρόμοιων ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν ή διεξάγονται στο πλαίσιο της διεθνούς και της εγχώριας βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Μετά την ολοκλήρωση του ελέγχου των τιμών όλων των μεταβλητών σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες από αυτές. Στην υποενότητα της παρούσας ενότητας, θα παρατεθούν και θα αναλυθούν οι περιπτώσεις των

στατιστικών διαφοροποιήσεων ως προς το εάν οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην αειφόρο ανάπτυξη.

Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση το εάν παρακολουθήσαν Εκπαιδευτικά προγράμματα ή επιμορφωτικά σεμινάρια για την αειφόρο ανάπτυξη

Για την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test Για τον έλεγχο σημαντική στατιστικής διάφορα σαν είδος ελέγχου Mann-Whitney U.

Όσον αφορά την παρακολούθηση ή όχι από τους εκπαιδευτικούς κάποιων προγραμμάτων ή σεμιναρίων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μετά τη διεξαγωγή ελέγχου με το Mann- Whitney U test, διαπιστώθηκαν σημαντικές στατιστικές διαφοροποιήσεις σε αρκετές προτάσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,32) ότι «η ΠΕ αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,99), (U= 2319,500, p= ,008) (Πίνακας 3.7).

Πίνακας 3.7 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού που βαθμό θεωρείτε ότι η ΠΕ αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες; Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ερωτήσεις.....	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ΠΕ αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;	4,32	,732	3,99	,809	2319,500	,008

Σύμφωνα με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,00) ότι «Μπορούν να εντοπιστούν τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,69), ($U= 2462,000$, $p= .016$) (Πίνακας 3.8).

Στις επόμενες δηλώσεις σχετικά με τα Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α.οι απαντήσεις είναι οι παρακάτω.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,28) ότι «Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό του» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,02), ($U= 2428,500$, $p= .014$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.4,34) ότι «Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τις δυνατότητές τους» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,12), ($U= 2495,000$, $p= .030$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,96) ότι «Σημειώνεται περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.)3,64, ($U= 2346,500$, $p= .008$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,34) ότι «Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,15), ($U= 2499,000$, $p= .036$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,23) ότι «Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός»

σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,91), (U= 2349,500 , p= .007).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.4,07) ότι «Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,72), (U= 2349,500 , p= .013).

Από τα αποτελέσματα διακρίνεται πώς όσοι εκπαιδευτικοί έχουν φοιτήσει σε κάποιο σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα αειφόρου ανάπτυξης και έχουν γνώσεις στο αντικείμενο πιστεύουν περισσότερο σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη της εκπαίδευσης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει και δεν έχουν γνώση για αυτήν

Πίνακας 3.8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τα Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α.. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α.	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
q8_1 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Μπορούν να εντοπιστούν τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α]	4,00	,828	3,69	,900	2462,000	,016
q8_2 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους]	4,28	,740	4,02	,771	2428,500	,014
q8_3 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τις δυνατότητές τους]	4,34	,696	4,12	,730	2495,000	,030
q8_4 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Σημειώνεται	3,96	1,07	3,64	,962	2346,500	,008

περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών]						
q8_6 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης]	4,34	,810	4,15	,748	2499,000	,036
q8_10 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός]	4,23	,882	3,91	,908	2349,500	,007
q8_11 Οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με Ε.Ε.Α. [Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ]	4,07	,915	3,72	,995	2349,500	,013

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό μ.ο. 4,38) ότι «Αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής (απτικές)» από ότι οι άνδρες (μ.ο. 3,38), ($U= 3695,000$, $p=.049$) (Πίνακας 3.9).

Πίνακας 3.9 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ερωτήσεις.....	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
q10c_1 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: Δεξιότητες Γ. Αισθητηριακές [Αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής (απτικές)]	4,38	,724	3,38	,716	3695,000	,049

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,25) ότι υπάρχει ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ και ειδικά να «Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 4,22), (U= 2005,000, p= .927) (Πίνακας 3.10)

Πίνακας 3.10 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ:	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
q11_4 Ανταπόκριση μαθητών με ΕΕΑ: [Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις]	4,25	,691	4,22	,822	2005,000	,927

Στους λόγους παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ οι απαντήσεις είναι οι παρακάτω (Πίνακας 3.11).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.3,96) ότι η «Έλλειψη χρόνου» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,29), (U= 2005,000, p= .000).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,04) ότι η «Έλλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,68), (U= 2406,000 p= .022).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση

πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,04) ότι τα «Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,56), (U= 2119,500, p= .001).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,90) ότι η «Ελλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,49), (U=2358,500 , p= .015).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,25) ότι η «Ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,93), (U= 2384,500, p= .017).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,28) ότι οι «Ακατάλληλες κτιριακές υποδομές» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,74), (U= 2106,000, p= .001).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,97) ότι «Η σχολική κουλτούρα του σχολείου» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,39), (U= 2216,000, p= .003).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,75) ότι «Οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,39), (U= 2380,000, p= .018).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,99) ότι «Η ποικιλομορφία των δυσκολιών/ αναπηριών των μαθητών» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.3,36), (U= 2065,000, p= .000).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,85) ότι «Οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 3,49), (U= 2355,000, p= .014).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 3,56) ότι «» είναι λόγος παρεμπόδισης προγραμμάτων Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 2,87), (U= 2015,000 , p= .000).

Πίνακας 3.11 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τους Λόγους παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ.
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ					
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
q14_1 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Έλλειψη χρόνου.]	3,96	,869	3,29	1,089	2005,000	,000
q14_2 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Έλλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών.]	4,04	,933	3,68	1,003	2406,000	,022
q14_3 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών.]	4,04	,917	3,56	,851	2119,500	,001
q14_4 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Έλλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης.]	3,90	1,058	3,49	1,087	2358,500	,015
q14_6 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Έλλιπής	4,25	,890	3,93	,923	2384,500	,017

υλικοτεχνικός εξοπλισμός.]						
q14_7 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Ακατάλληλες κτιριακές υποδομές.]	4,28	,897	3,74	1,048	2106,000	,001
q14_8 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Η σχολική κουλτούρα του σχολείου.]	3,97	1,055	3,49	1,042	2216,000	,003
q14_9 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος.]	3,75	1,079	3,39	,965	2380,000	,018
q14_11 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Η ποικιλομορφία των δυσκολιών/ αναπηριών των μαθητών.]	3,99	1,076	3,36	1,132	2065,000	,000
q14_12 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών.]	3,85	1,091	3,49	,983	2355,500	,014
q14_13 Λόγοι παρεμπόδισης προγραμμάτων ΠΕ: [Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.]	3,56	1,273	2,87	1,078	2015,000	,000

Στις αναγκαίες ενέργειες οι απαντήσεις είναι οι παρακάτω (Πίνακας 3.12).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,46) ότι είναι αναγκαία ενέργεια η «Διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και των υλικών της ΕΑΑ για τους μαθητές με ΕΕΑ» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,21), ($U=2432,000$, $p=.022$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση

πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.4,52) ότι είναι αναγκαία ενέργεια οι «Ενσωμάτωση μεθόδων ειδικής αγωγής σε προγράμματα της ΕΑΑ» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 4,32), (U= 2519,000, p=.048).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,65) ότι είναι αναγκαία ενέργεια οι «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα της ΕΑΑ» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο. 4,29), (U= 2138,500, p=.000).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,54) ότι είναι αναγκαία ενέργεια «Να αναβαθμιστούν ποιοτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΑΑ» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,28), (U= 2377,000, p=.011).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μορφωτικό σεμινάριο ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 4,51) ότι είναι αναγκαία ενέργεια η «Συνδρομή της ΕΑΑ στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει (μ.ο.4,27), (U= 2432,000, p=.021).

Πίνακας 3.12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις Αναγκαίες ενέργειες: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Αναγκαίες ενέργειες:	ΠΕ ΝΑΙ		ΠΕ ΟΧΙ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	ΔΕΙΚΤΕΣ				U	p
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
q15_1 Αναγκαίες ενέργειες: [Διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και των υλικών της ΕΑΑ για τους μαθητές με ΕΕΑ]	4,46	,693	4,21	,742	2432,000	,022
q15_2 Αναγκαίες ενέργειες:	4,52	,673	4,32	,711	2519,000	,048

[Ενσωμάτωση μεθόδων ειδικής αγωγής σε προγράμματα της ΕΑΑ]						
q15_3 Αναγκαίες ενέργειες: [Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε ζητήματα της ΕΑΑ]	4,65	,563	4,29	,687	2138,500	,000
q15_4 Αναγκαίες ενέργειες: [Να αναβαθμιστούν ποιοτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΕΑΑ]	4,54	,629	4,28	,666	2377,000	,011
q15_5 Αναγκαίες ενέργειες: [Συνδρομή της ΕΑΑ στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις]	4,51	,673	4,27	,697	2432,000	,021

Εκτός από τις ερωτήσεις που αναλύθηκαν στην παρούσα υποενότητα, δεν εντοπίζονται άλλες σημαντικές στατιστικές διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που απαντούν οι ερωτώμενοι/ες ή στις πεποιθήσεις τους γύρω από τα ζητήματα της ΕΑΑ.

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα ή σεμινάριο για την αειφόρο ανάπτυξη

- ❖ θεωρούν ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι πολύ σημαντικό μέσο για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- ❖ τα οφέλη της ΕΑΑ στα παιδιά με ΕΕΑ, όπου δύναται να βοηθηθούν και να καλύψουμε τα γνωστικά ελλείμματα, να αποκτήσουν αυτογνωσία και γνώση των δυνατοτήτων τους να περιορίσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δυσλειτουργίες να βελτιώσουν την ψυχική,
- ❖ οι μαθητές με ΕΕΑ αποκρίνονται πολύ όσον αφορά τις αισθητηριακές δεξιότητες,
- ❖ οι μαθητές με ΕΕΑ ανταποκρίνονται στη συμμετοχή εθελοντικών ομάδων και δράσεων,
- ❖ οι λόγοι που παρεμποδίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές με ΕΕΑ είναι η έλλειψη χρόνου και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα απαιτούμενα προγράμματα εκπαιδευτικών, η ελλιπής υποστήριξη της διεύθυνσης, ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές, οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος, η ποικιλομορφία των δυσκολιών αναπηριών των μαθητών, η μετακίνηση των μαθητών και τέλος οι στάσεις των ίδιων των μαθητών απέναντι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα,
- ❖ είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν κάποιες ενέργειες όπως η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των υλικών της εκπαίδευση αειφόρου ανάπτυξης για μαθητές με ΕΑΑ.
- ❖ να ενσωματωθούν οι μέθοδοι ΕΑ σε προγράμματα της αειφόρου ανάπτυξης,
- ❖ να πραγματοποιείται επιμόρφωση και ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής σε ζητήματα της εκπαίδευσης για την ΑΑ.
- ❖ να πραγματοποιηθεί ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΕΑΑ.
- ❖ το υπουργείο παιδείας να συνδράμει στην εκπαίδευση των παιδιών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικές τάξεις.

Αυτό σημαίνει πως είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής παρακολουθήσει εκπαιδευτικά προγράμματα ή σεμινάριο για την αειφόρο ανάπτυξη

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των στοιχείων της βιβλιογραφικής επισκόπησης και εκείνων που ανέκυψαν από την έρευνα, όσον αφορά το πλήθος των συμμετεχόντων δείγματος είναι γυναίκες με ποσοστό 78,8%. Ως προς την ηλικία η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα έως 29 ετών, είναι 42,9%. Με μικρή διαφορά η πλειοψηφία (63%) έχουν βασικό πτυχίο ΑΕΙ, ενώ αυτοί που είναι κάτοχοι τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών είναι τα 3/5 των συμμετεχόντων. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσία, η πλειοψηφία έχουν έως 9 χρόνια εργασίας στο ενεργητικό τους ως εκπαιδευτικοί Γενικής αγωγής.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή σ' ένα μεγάλο ποσοστό παραδέχεται πως δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο άλλη φορά. Όσον αφορά την εργασιακή σχέση το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η ΕΑΑ αποτελεί σημαντικό μέσο σε υψηλό βαθμό για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΑΑ.

Επίσης συμφωνούν ότι μέσω της εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη οι μαθητές θα μπορέσουν να αποκτήσουν καλύτερη γνώση του εαυτού τους, αλλά και των δυνατοτήτων τους και επιπλέον θα περιοριστούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και δυσλειτουργίες και θα δυναμώσει η αυτοεκτίμησή τους. Αυτό ενειχσύνει και τα αποτελέσματα που αναφέρουν οι μελετητές σε διεθνές βιβλιογραφικό επίπεδο σε άλλες έρευνες (Ritchie, 2001· Sunal & Sunal, 2003)

Μέσα από την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, η ψυχική ανάπτυξη των μαθητών με εσα πραγματοποιείται η σχέση συναισθηματικής τους ανάπτυξης και επιπρόσθετα οι μαθητές εξελίσσονται συναισθηματικά και μέσω της εκπαίδευσης για την ΑΑ πραγματοποιείται ενεργοποίηση αισθήσεων και του αυθορμητισμού. Τέλος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνοι πως σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και των επιδόσεων των μαθητών με εσα.

Ως προς τα οφέλη που προσφέρει η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως είναι θετικά τα αποτελέσματα ως προς τις κινητικές δεξιότητες, δηλαδή η φροντίδα κήπου τη συλλογή απορριμμάτων και την δεντροφύτευση (Specca & Iozzi, 1984· Chapman & Pease, n.d).

Η ίδια θετική στάση ισχύει για τις αντιληπτικές δεξιότητες που αφορούν την αναπαραγωγή εννοιών σχετικών με την εσα, συγκέντρωση με προσοχή σε

δραστηριότητες της εεα καθώς και η αναγνώριση και κατηγοριοποίηση προβλημάτων περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία θεωρούνται τα οφέλη θετικά προς τους μαθητές με ΕΕΑ στο επίπεδο το αισθητηριακό των δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση των ανακυκλώσιμων υλικών μέσω της αφής απτικές, εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της όρασης - οπτικές και αναγνώριση και κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της όσφρησης -οσφρητικές.

Θετικός είναι και ο βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ στην ΕΑΑ. Συγκεκριμένα θεωρείται θετική η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την εκπαίδευση ΕΑΑ. Οι μαθητές τους θεωρούν πως συμμετέχουν στην ανακύκλωση αντικειμένων της καθημερινότητας τους και περιόρισαν τη ρίψη απορριμμάτων σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο, ακόμα οι μαθητές συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις, καθώς επίσης είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός της σχολικής μονάδας σε προγράμματα για την ΕΑΑ.

Αναφορικά με τους λόγους παρεμπόδισης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την έλλειψη χρόνου, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ελλιπή χρηματοδότηση. Επίσης ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι ακατάλληλες κτιριακές υποδομές σε αρκετά σχολεία καθώς και η σχολική κουλτούρα που έχει το σχολείο. Ακόμα και οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος όπως επίσης και γραφειοκρατία ακόμα η ποικιλομορφία στο σχολείο, αλλά και οι δυσκολίες μετακίνησης τους και οι στάσεις που έχουν οι μαθητές είναι λόγοι παρεμπόδισης της εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευση αειφόρου ανάπτυξης.

Ως προς την επαγωγική στατιστική ανάλυση που διενεργήθηκε για τον έλεγχο των σημαντικών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των ερωτώμενων ως προς την παρακολούθηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σεμινάριο για την αειφόρο ανάπτυξη από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολούθηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σεμινάρια για την αειφόρο ανάπτυξη διαπιστώθηκαν τα εξής.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν σεμινάρια ή προγράμματα για την Αειφόρο ανάπτυξης, γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να προσφέρουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνώσεις και να συνδράμουν στην ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη θετικά.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας τον πληθυσμό αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δωδεκανήσου. Συνεπώς, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όλης της Ελλάδας και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για τον συνολικό πληθυσμό. Προτείνεται για το μέλλον να γίνει νέα έρευνα με το θέμα αυτό και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, καλύπτοντας πιο πολλά μέρη.

Ακόμα είναι σημαντικό να τροποποιηθούν και να γίνει βελτίωση των υποδομών στα σχολεία. Τέλος, να γίνει αναβαθμιστούν ποιοτικά το υλικό και τα αναλυτικά προγράμματα της Α.Α.

Βιβλιογραφία

Ξερόγλωσση

Agenda 21, (1992) <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>

Archie, M. (2003) *Advancing education through environmental literacy*. Alexandria.A: Association for Supervision and Curriculum Development

Armour, K.M., & Fernandez-Balboa, J.M., (2001). Connections, pedagogy and professional learning. *Teaching Education*, 12 (1), 103-118.

Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, Vol 58, 373-403. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1934613/>

Bauer, L.-Kaprova, Z.-Μιχαηλίδου, Μ. & Pluhar, C.(2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στην Συνεκπαίδευση: προτάσεις για τους διαμορφωτές πολιτικής. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-qualityin-inclusive-education/key-principles-EL.pdf>.

Bauer, R.-Voelzmann, A.-Breiden, B. -Schepers, U. -Farwanah, H. -Hahn, I. -Eckardt, F. -Sandhoff, K. -Hoch, M. (2009). Schlank, a member of the ceramide synthase family controls growth and body fat in *Drosophila*. *EMBO J*. 28(23): 3706--3716.

Bennett, S. & Gallagher, T.L. (2012). *The Delivery of education for students who have Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Toronto. Community Living Ontario

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.

Chapman, N. & Pease, L.(n.d). *Special Environmental Education for the learning disabled*. *Environmental Education and Awareness – Vol. I*.Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS),.

DeWitt & Storksdieck, (2008) *A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future*. [Jennifer DeWitt](#) & [Martin Storksdieck](#) Pages 181-197. Published online: 16 Oct 2008

Dillon, J. & Brandt, C. (2006) *A partnership of the Exploratorium, king's college London and university of California Santa Cruz*. www.exploratorium.edu/cils.

Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., Scott, W. (2005). *Engaging and Learning with Outdoors – The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project. Final Report*.

Espinet, M. & Zachariou Aravella (2014) *Θεμέλιοι Λίθοι της Συνεργασίας Σχολείου-Κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Βιέννη: Ensi i.n.p.a.

Florian, Lani (2004). *INCLUSION: Special or inclusive education: future trends* <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Glenn, J. L. (2000). *Environment-based education: creating high performance schools and students*. Washington, DC: ational Environmental Education and Training Foundation

Gough, A. (2005). *Sustainable Schools: Renovating educational processes*. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351

Hope, K.R (2009a) *Climate Change and Urban Development in Africa*. *International Journal of Environmental Studies*, Vol. 66, No. 5, pp. 643-658.

Howe, R. W. & Warren, C. R. (1989). *Teaching critical thinking through environmental education*. Columbus, Ohio: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Idol, L. (2006). *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools*. *Remedial and Special Education* 27,2, 77-94.

- Jensen, B. & Schnack, K. (2006). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*. Vol. 12, No 3/4, 471-486.
- Kraus, A.-Reed, M.-Fitzgerald, E.(2001). The effects of learning style and hypermedia prior experience on behavioral disorders knowledge and time on task: a case-based hypermedia environment. *Computers in Human Behavior*, 17, 125 -140.
- Lenjani, I. (2015) Constructivism and Behaviorism methodologies on special needs education, *European Journal of Special Education Research*, 1(1). [dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2769586](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.2769586).
- Marcinkowski, T. (1998). Predictors of Responsible Environmental Behavior: A Review of Three Dissertation Studies, στο Hungerford, H. et al (Eds), *Essential Readings in Environmental Education*, 227 – 256. Stipes Publishing.
- 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.
- Moore, C. J. & Huber, R. A. (2001) Support for EE from the National Science Education Standards and the Internet. *The Journal of Environmental Education*, 32(3), 21-25.
- Neave, G. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα: Έκφραση
- Orr, D.(1992) *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Papavasileiou, V.-Nikolaou, E.-Xanthacou-Y. Papadomarkakis, I.-Matzanos, D. & Kaila, M. (2017). *Student preschool teachers' views about the pedagogical context of sustainable kindergarten*. Proceedings of INTCESS 2017, 4th International Conference on Education and Social Sciences. Istanbul, Turkey, 6-8 February, 2017.

Paraskevopoulos, S. -Kyparissos, N., & Lappa, C., (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.

Pi-schools (2019) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf.

Pi-schools (2019). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ημερομηνία πρόσβασης [29/10/2019] από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf

Pozzi, F.-Manca, S.-Persico, D. & Sarti, L. (2007)A general framework for tracking and analyzing learning processes in computer-supported collaborative learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*,44(2), 169-179

Ritchie, R. (2001) Science. In: B. Carpenter, R. Asdown & K. Bovair (Eds), *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties*. (pp. 52-66) (2nd ed). New York,US:David Fulton Publishers

Scoullou, M. & Malotidi, V. (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education and Education for Sustainable Development*, MIO-ECSDE, Athens

Specca, L. & Iozzi, L.(1984). Environmental Education research related to the affective domain.*Monographs in Environmental Education and Environmental Studies. No 2*.Edited by L.A. Iozzi. Columbus.OH:ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Sturomski, N. (1997). *Teaching students with learning disabilities to use learning strategies*. NICHCY News Digest, 25. Washington.DC: National Information Center for Children and Youth with Disabilities.

Sulabh International Social Service Organization (2019) *The World Summit on Sustainable Development, Johannesburg–2002*.
<https://www.sulabhinternational.org/the-world-summit-on-sustainable-development-johannesburg-2002/>

Tomlinson, C. A. (2005) *Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? Theory Into Practice*. 44(3), 262-269. Available at: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement : network for action on special – needs education*. <http://www.inclusion-com/page11.htm>.

UNESCO (1997). *UNESCO Thessaloniki Declaration (1997) Educating for a Viable Future*. από: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html

UNESCO (2005) *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme, Draft*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006) *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Education for Sustainable Development*. www.unric.org

UNESCO (2012) <https://www.unric.org>

UNRIC (2017) *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο* από: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=33.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*. 10(1), 39-58. doi:10.1080/13603110500221586

Watson, D.M. (2001) Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, 6, 4: 251-266.

Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. (4th Ed). London, UK: Routledge
Farmer.

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αναστασάτος, Ν., (2005), *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Έκδοση: Ατραπός.

Αναστασίου, Κ.-Γωνιά, Κ.-Ημέλλου, Ο.-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.

Αρνίδου, Κ.(2007) *Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και της ένταξης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη <http://invenio.lib.auth.gr>

Αστέρη, Θεοδώρα-Ντορέττα (2017): ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ(ΕΕΠ) ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Στο Μ. Γελαστοπούλου, Α.Γ. Μουταβελής «*Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*» Αθήνα:Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΣΕΛ.99- 120

Γαβριλάκης, Κ. & Λιαράκου, Γ.(2008).*Στην εποχή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. από: www.env-edu.gr/Chapters.aspx?id=166.

Γελαστοπούλου, Μαρία -Αδριανός Γ. Μουταβελής (2017)*Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* ΑΘΗΝΑ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/ekp_yliko_mathiton_me_anapiria.pdf

Γεωργακάκου, Σ. (2017)*ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ*. Στο Μ.Γελαστοπούλου, Α.Γ. Μουταβελής «*Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*» Αθήνα:Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 201-220

Γεωργόπουλος, Α.- Τσαλίκη Ε.(2006) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις*.Αθήνα: Gutenberg,

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Β. (1994). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημακοπούλου, Μ.(2010).*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*:5ο συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου/2010.

Δημητρίου, Α.(2005) *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό*. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (επιμ), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση:Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*,(σελ.321-340). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α.(2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση:Περιβάλλον, Αειφορία Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη:Επίκεντρο.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α.(2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*; Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

Ημέλλου, ΌΛΓΑ (2015). Συνδιαμορφώνοντας το ‘δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές’. *Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Σελ.92-101

Ημέλλου, Ο.(2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*.Αθήνα:Ατραπός

Ιωαννίδη, Β.(2006) *Εισαγωγή καινοτομιών στην ειδική αγωγή*.Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος

Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν., Φιλίππου Γ.(1994) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Τόμος Α')*, Αθήνα: ελληνικά γράμματα

Καΐλα,Μ.-Πολεμικός, Ν.- Φιλίππου Γ. (1994) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Τόμος Β΄)*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα

Καΐλα,Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Ε., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (2005) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα:Ατραπός

Καλαντζής, Κ. (1984). *Διδακτική των ειδικών σχολείων. Για νοητικά καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Καραβίας- Ρουσσόπουλος.

Κάτζη, Χ. (2013) *Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση*. Στο Κάτζη Χρυσάνθη και Αραβέλλα Ζαχαρίου «*Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.ΕΧΓΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ FREDERICK RESEARCH CENTRE*»

Κουλουμπαρίτση, Α.(2005).*Η μελέτη περιβάλλοντος στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: διδασκαλία και σχολικά βιβλία. Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ- επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. Αθήνα.

Κούτρας, Σ (2017) *ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ* Στο Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής «*Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*» Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. ΣΕΛ 251-270

Κουτσελίνη, Ι.Μ.(2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*.Λευκωσία

Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*.Αθήνα: Ιδίου.

Λέκκας, Θ. & Κολοκυθάς, Γ. (2009)*Η εξέλιξη των σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. 1ο πανελλήνιο διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης *‘Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευση για το περιβάλλον’* (σελ. 25-41).Αθήνα.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε.(2007).*Από την Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος

Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.*Σύγχρονη Εκπαίδευση*,124, σελ.104-110.

Μανωλάς, Ε., και Τσαντόπουλος, Γ. (2016) (Επιμέλεια), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων*, 8ος Τόμος, Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. https://utopia.duth.gr/~emanolas/files/Tomos_8.pdf.

Μαστρογιάννης, Α. & Κατσένη, Ε. (2009)Ο υπολογιστής, ως εργαλείο διαμεσολάβησης, σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στα *πρακτικά του 6ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με τίτλο: «Σχολείο 2.0»*, Πειραιάς, 17-18/Οκτωβρίου/2009, σελ.192-205

Ματσαγγούρας, Η. 2006 *ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ* (ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ) Αθήνα: [GUTENBERG](#)

Ματσαγγούρας, Η. (2006) *ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ* Αθήνα: [GUTENBERG](#)

Μπουσδούνης, Ι 2017 *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ – ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ*. Στο Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής «*Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*».Αθήνα:Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΣΕΛ. 181-200

Ξανθάκου, Γ. (1998) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015) *Φαντασία Νεκρή Φαντάσου*. (επιμ. Ξανθάκου, Γ., Monks, F. & Καΐλα, Μ)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»: Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

Παντελιάδου, Σ.(2008) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Στο Παντελιάδου, Σ.& Αντωνίου, Φ. *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα

Παπαβασιλείου Β.(2011) *Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*. Αθήνα: Πεδίο

Παπαβασιλείου, Β.(2015) *Αειφόρος Ανάπτυξη: Το Πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδημητρίου, Β. (2004). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπάς, Γ.(1989). *Η πληροφορική στο σχολείο: Υλικό, Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: χ.ε.

Πεντοβούλου – Ζιάκα, Α. (2007). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σχίζα, Κ.(2008) *Συστημική σκέψη και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.

Τρικαλίτη, Α. (2015). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 125-129.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019). *Νόμος υπ' αριθ.3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. από: <https://www.minedu.gov.gr/2015-12-17-11-24-52/16756-02-10-08-3699-2008>.

Φλογαΐτη, Ε.(1998) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φλογαΐτη, Ε.(2006) *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χαρούπιας, Π. Α. (χ.χ.) *Ειδική Εκπαίδευση, Θεωρία και πράξη. ΤΟΜΟΣ Ι*. Αθήνα: Ατραπός

Χάρτα του Βελιγραδίου (1975) <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Belgrade%201975%20-%20GR.pdf>.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Υπουργική Απόφαση (27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007). Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)

ν.3699/2008. ΦΕΚ 199/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ν.4074/2012)

ν.2817/2000 Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

93/136 ΕΟΚ (1993:30). Απόφαση του Συμβουλίου

Δικτυογραφία

<http://www.ilsp.gr/el/services-products/products/item/1-langtechn/68-blema-product/>

<http://www.siem.gr/>

<http://www.kidmedia.gr/>

http://www.pischools.gr/special_education_new/

Παράρτημα

Αγαπητή/έ κυρία/κύριε,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Αιγαίου διεξάγω έρευνα με θέμα «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στους μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» με επιβλέποντα τον κ. Λουκά Μουστάκα.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σας παρακαλώ να συμπληρώσετε, αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Γι' αυτό, η συνεργασία σας κρίνεται καθοριστικής σημασίας τόσο για την επιτυχία της έρευνας όσο και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αντανακλούν την σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας αποσταλούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Μάζαρης Ισίδωρος-Βασίλειος,
Μεταπτυχιακός φοιτητής

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Παρακαλώ σημειώστε ✓ στην επιλογή

1. Φύλο:

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Μέχρι 29 ετών
 Από 30 έως 39 ετών
 Από 40 έως 49 ετών
 Πάνω από 49 ετών

3. Εκπαιδευτικό επίπεδο: (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Βασικό Πτυχίο ΑΕΙ
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
 Διδακτολόγιο
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Σεμινάριο
 Άλλο.....

4. Πόσα έτη εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

- Από 1 έως και 9 έτη
 Από 10 έως και 15 έτη
 Από 16 έως και 20 έτη
 Πάνω από 21 έτη

5. Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:

- Γενικής Αγωγής
 Ειδικής Αγωγής

6. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στην αειφόρο ανάπτυξη;

- Ναι
 Όχι

7. Εργασιακή σχέση

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής

II. Τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό «μέσο» για την εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

- Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

9. Οι παρακάτω δηλώσεις εκφράζουν αντιλήψεις ως προς τα οφέλη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στα παιδιά με Ε.Ε.Α.

Παρακαλώ να σημειώσετε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα: (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα)

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη στους μαθητές με Ε.Ε.Α.	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Μπορούν να εντοπιστούν τα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α					
Οι μαθητές αποκτούν καλύτερη γνώση για τον εαυτό τους					
Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τις δυνατότητές τους					
Σημειώνεται περιορισμός ανεπιθύμητων συμπεριφορών και δυσλειτουργιών					
Η αυτοεκτίμησή ενδυναμώνεται					
Υπάρχει βελτίωση της ψυχικής ανάπτυξης					
Πραγματοποιείται ενίσχυση της συνασθηματικής ανάπτυξης					
Οι μαθητές εξελίσσονται συνασθηματικά					
Πραγματοποιείται ενεργοποίηση των αισθήσεων					
Ενεργοποιείται ο αυθορμητισμός					
Σημειώνεται βελτίωση της σχολικής προόδου και τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΕΑ					

III. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τα οφέλη στην προσωπικότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α.

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

□ Πάρα πολύ □ Πολύ □ Αρκετά □ Λίγο □ Καθόλου

IV. Οφέλη της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων.

11. Πως αξιολογείτε το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών με ΕΕΑ στις κάτωθι δράσεις

Δεξιότητες	Απόλυτα θετική	Θετική	Ουδέτερη	Αρνητική	Απόλυτα αρνητική
A. Κινητικές					
Φροντίδα κήπου					
Συλλογή απορριμμάτων					
Δενδροκομτική					
B. Αντιληπτικές					
Αναπαραγωγή εννοιών σχετικών με την ΕΕΑ					
Συγκέντρωση με προσοχή σε δραστηριότητες της ΕΕΑ					
Αναγνώριση και κατηγοριοποίηση προβλημάτων του περιβάλλοντος					
Γ. Αισθητηριακές					
Αναγνώριση των ακουστικών υλικών μέσω της αφής (οπτικές)					
Εντοπισμός περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της όρασης (οπτικές)					
Αναγνώριση και κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος μέσω της όσφρησης (οσφρητικές)					

V. Περιβαλλοντική στάση των μαθητών και αξιολόγηση της

12. Πώς αξιολογείτε την ανταπόκριση των μαθητών με ΕΕΑ στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

	Απόλυτα θετική	Θετική	Ουδέτερη	Αρνητική	Απόλυτα αρνητική
Συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ					
Ανακυκλώνουν επιτυχώς αντικείμενα στην καθημερινότητά τους					
Περιορίζουν τη ρύση απορριμμάτων σε δημόσιους χώρους και στο δρόμο					
Συμμετέχουν σε εθελοντικές ομάδες και δράσεις					
Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός σχολικής μονάδας σε προγράμματα για την εκπαίδευση της ΕΑΑ					

VI. Υποδομή και μέσα για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ΕΑΑ και εφαρμογής της

13. Σε ποιο βαθμό υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την πραγματοποίηση προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει αποτελεσματική εφαρμογή σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω λόγοι μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

Λόγοι παραμείωσης	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ελάχιστο χρόνο.					
Ελάχιστη κατάρτιση εκπαιδευτικών.					
Επιβαρυνόμενα προγράμματα εκπαιδευτικών.					
Ελάχιστη υποστήριξη της Διεύθυνσης.					
Ελάχιστη χρηματοδότηση.					
Ελάχιστη υλικολογική εξοπλισμός.					
Ακατάλληλες εκπαιδευτικές υποδομές.					
Η σχολική κουλτούρα του σχολείου.					
Οι δυσκολίες οργάνωσης του προγράμματος.					
Η γραφειοκρατία.					
Η ποικιλομορφία των δυσκολιών/ αναγκών των μαθητών.					
Οι δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών.					
Οι στάσεις των ίδιων των μαθητών.					

16. Παρακάτω σημειώστε κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν οι παρακάτω ενέργειες;

Κρίνεται αναγκαίο	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Να γίνει διαμόρφωση των ειδικών προγραμμάτων και των υλικών της εκπαίδευσης για την απρόσκοπτη ανάπτυξη για τους μαθητές με ΕΕΑ					
Να εισηγηθούν μέθοδοι ειδικής αγωγής σε προγράμματα της εκπαίδευσης για την απρόσκοπτη ανάπτυξη					
Να επιμορφώνονται και να ενισχύονται οι γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής σε ζητήματα της εκπαίδευσης για την απρόσκοπτη ανάπτυξη					