



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΠΜΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*“Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ειδική αγωγή. Μια νέα πρόταση.”*

**Αικατερίνη Καλογηροπούλου του Διονυσίου**  
**(Α.Μ 2111)**

**Επιβλέπουσα: Ευανθία Σακελλάρη**

**Αθήνα, 2024**



**UNIVERSITY OF  
WEST ATTICA  
SCHOOL OF PUBLIC  
HEALTH  
DEPARTMENT  
ENVIRONMENTAL COMMUNICATION AND HEALTH  
PROMOTION (MSc)**

**Diploma Thesis**

***Environmental education and special education. A new  
proposal***

**Aikaterini**

**Kalogiropoloulou**

**R. N.: 2111**

**Supervisor:**

**Evanthia Sakellari**

**Athens, March, 2024**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ  
ΥΓΕΙΑΣ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ  
ΥΓΕΙΑΣ**

**Τίτλος εργασίας**

*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Μια νέα προσέγγιση.*

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή**

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

<b>A / α</b>	<b>ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ</b>
1	Ευνανθία Σακελλάρη	Μέλος ΔΕΠ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Κοινωνικής Υγείας με έμφαση στην Προαγωγή Ψυχικής Υγείας στο σχολείο / Επιβλέπουσα Καθηγήτρια	
2	Κωνσταντίνα Σκαναβή	Μέλος ΔΕΠ, Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής	
3	Βενετία Νοταρά	Μέλος ΔΕΠ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Προαγωγής Υγείας με έμφαση στην πρόληψη Καρδιαγγειακών Νοσημάτων/ Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής	

## **ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καλογηροπούλου Αικατερίνη, με αριθμό μητρώου 2111, φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Περιβαλλοντικής Επικοινωνίας και Προαγωγής Υγείας του Τμήματος Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας της Σχολής Δημόσιας Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

*ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΚΑΛΟΓΗΡΟΠΟΥΛΟΥ*

Αικατερίνη Καλογηροπούλου

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	Σελ. 7
<b>2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ</b>	Σελ. 9
2.1 Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την αειφορία και το περιβάλλον	Σελ. 11
2.3 Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την αειφορία και το περιβάλλον	Σελ. 13
2.4 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η σημασία της	Σελ. 17
2.5 Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	Σελ. 18
2.6 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και μέθοδος "Project "	Σελ. 20
<b>3. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	Σελ. 23
3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας και της ενταξιακής εκπαίδευσης	Σελ. 25
3.2 Εκπαίδευση και αναπηρία στην Ελλάδα	Σελ. 30
<b>4. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	Σελ. 32
4.1 Μέθοδοι και τεχνικές στην Ειδική Αγωγή και αξιοποίησή τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	Σελ. 37
4.2 Πώς λειτουργεί το σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή	Σελ. 39
<b>5. ΟΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΟΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ</b>	Σελ. 42
5. 1 Η σχέση ανθρώπου και φύσης	Σελ. 42
5.2 Το περιεχόμενο του οικο-εκπαιδευτικού	Σελ. 46

μοντέλου	
<b>5.3 Οι οικο-εκπαιδευτικές (και θεραπευτικές)</b>	Σελ. 49
<b>δραστηριότητες</b>	
<b>6. Παραδείγματα έρευνας για την επίδραση</b>	Σελ. 52
<b>προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης</b>	
<b>στην ειδική αγωγή</b>	
<b>7. Συμπεράσματα και προτάσεις</b>	Σελ. 57
<b>8. Βιβλιογραφία</b>	Σελ. 62

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) βασίζεται στη γνώση των οικολογικών και κοινωνικών συστημάτων, την οποία αντλεί μέσα από αρχές που συνδέουν τις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στόχος της ΠΕ είναι να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες με δράσεις γύρω από θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και το ανθρωπογενές περιβάλλον (Γούπος, 2005). Η παραπάνω προσέγγιση, είναι αποτελεσματικότερη, όταν δίνονται στους μαθητές εργαλεία, που τους προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και τους βοηθούν να παραμένουν συγκεντρωμένοι, ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να κάνουν συνδυασμούς των νέων γνώσεων, καθώς και να κάνουν ερμηνείες. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρονσα η συνθήκη του outdoor education, εφόσον το ίδιο το περιβάλλον αποτελεί ένα ζωντανό εργαστήριο. Ακόμα και όταν δεν είναι εφικτή η διδασκαλία εκτός τάξης, με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού και εναλλακτικών διδακτικών μέσων, να επιτυγχάνεται περισσότερο η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε προγράμματα Π.Ε και λιγότερο των εκπαιδευτικών, εφόσον κυρίαρχος στόχος είναι ο ρόλος των τελευταίων να είναι ρόλος καθοδηγητή- συντονιστή.

Βασική επιδίωξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα γνωρίζουν τις ανάγκες προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και θα έχουν ενεργή συμμετοχή σε όλες τις δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Για αυτό το λόγο και η Π.Ε μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό σύνδεσμο του σχολείου με την τοπική κοινότητα ή και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών (Department for Education and Skills - DfEE, 2006). Σύμφωνα με τους Barraza & Walford (2002) το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Όσον αφορά τη σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Ειδική Αγωγή, φαίνεται να μην είναι ιδιαίτερα συχνή στην ελληνική πραγματικότητα. Η Λιαράκου (2002), χαρακτηριστικά αναφέρει ότι υπάρχουν πολλά ερωτήματα για τη συσχέτιση των δύο αυτών πεδίων, καθώς και της αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Unesco (2005), καθώς και τους Sunal &

Sunal (2003), Ritchie, (2001) και Carin (1997), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται ότι δίνει ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ενεργή συμμετοχή και επικοδομητική μάθηση και επιπλέον τους βοηθά να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις και τα συμπεριφορικά τους εμπόδια αν υπάρχουν (Archie, 2003. Glenn, 2000). Τα προγράμματα της Π.Ε σίγουρα βοηθούν στην σχολική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πλέον γίνεται λόγος για ειδική περιβαλλοντική αγωγή, που κυρίαρχος στόχος της είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, αλλά και η ταυτόχρονη διερεύνηση σε πρώτο επίπεδο, του κατά πόσο τέτοιου είδους προγράμματα, μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για μάθηση εν γένει.

Όπως παρατηρείται από την Αναστασίου κ.α (2004), από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ειδικής Αγωγής, οι στόχοι είναι ταύτημοι με αυτούς της Π.Ε Έτσι, μέσω των προγραμμάτων Π.Ε, μπορούν να πραγματοποιούνται καθημερινά δραστηριότητες σε σχέση με το περιβάλλον σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα στην εφαρμογή της Π.Ε σε πολλά επίπεδα. Στο κοινωνικό, στο συναισθηματικό, στο πνευματικό, καθώς και σε επίπεδο συνεργασίας των μελών που εμπλέκονται. Στα προγράμματα της Π.Ε η διδασκαλία, πραγματοποιείται μέσα από τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα, συνήθως με τη μέθοδο Project. Έτσι, όπως παρατηρείται από μελέτες η εφαρμογή της Π.Ε, στην Ειδική Αγωγή, βοηθά στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, καθώς και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσω των προγραμμάτων της Π.Ε συνεργάζονται παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ταχύτερη ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακά ή άλλα εμπόδια στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παράθεση των θετικών επιδράσεων των προγραμμάτων Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή, κατόπιν ανασκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.



## 2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑ

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνητές (Huckle, 1999), η ανάγκη για εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον, προέκυψε από την πρωταρχική ανάγκη για την προστασία του περιβάλλοντος των μελλοντικών γενεών, που σύμφωνα με την έθεση έκθεση Brundtland (WCED, 1987), οι πόροι του περιβάλλοντος, όλο και εξαντλούνται. Στην έκθεση Brundtland, θεμελιώθηκε και ο όρος Αειφόρος Ανάπτυξη, ενώ επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών, προς αυτή την κατεύθυνση.

Το 1997, στη Θεσσαλονίκη, πραγματοποιήθηκε η Διεθνής Διάσκεψη , όπου η Π.Ε , μετονομάστηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφορική Ανάπτυξη ΕΑΑ. Η νέα ονομασία της Π.Ε, είχε πολλαπλό ρόλο, εφόσον αφορούσε διαδικασίες συλλογικής μάθησης, συνεργασιών και ισότιμου διαλόγου, ανάμεσα σε όλους τους φορείς των τοπικών κοινοτήτων- τοπικών αρχών, καθώς και των εκάστοτε κυβερνήσεων. Με στόχο την αειφορία μπορεί να επιτευχθούν τροποποιήσεις στις συμπεριφορές των πολιτών σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο τους (UNESCO, 1997)..

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) παρουσιάζεται ως ένα καινούριο ρεύμα με μετασχηματιστικές τάσεις, εκπαιδευτικές και κοινωνικές. Έχει ως στόχο της να συνδέσει, με τρόπο λειτουργικό, το σχολείο και την κοινωνία, ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης και στη συνέχεια, να την εφαρμόσουν για τη βιωσιμότητα της γης (Φλογαϊτή, 2006). Οι McKeown και Hopkins (2003) επισημαίνουν ότι η ΕΑΑ πρέπει να λαμβάνει υπόψη τρεις θεμελιώδεις πτυχές της αειφορίας, οι οποίες είναι η κοινωνία, η οικονομία και το περιβάλλον. Έτσι, η εκπαίδευση αυτή στηρίζεται σε μία διαφορετική προσέγγιση, μία ολιστική προσέγγιση της σχολικής εκπαίδευσης (UNESCO, 2005). Η ολιστική αυτή εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από πολύπλευρη διεπιστημονική προσέγγιση της περιβαλλοντικής, οικονομικής, κοινωνικής πτυχής της αειφορίας, μέσα από τα κλασικά μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία, όπως είναι η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, αλλά και από άλλα μαθήματα διαφορετικής φύσης, όπως είναι η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

(Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). Επιπροσθέτως, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη περιλαμβάνει την άσκηση και άλλων ικανοτήτων, εκτός των γνωστικών, όπως είναι η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου ως επικοινωνιακά μέσα, η συνεργασία των μαθητών, η προσπάθεια επίλυσης εμποδίων και προβλημάτων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (UNESCO, 2005).

Παρατηρώντας την άνοδο των περιβαλλοντικών προβλημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, η ανάγκη για εφαρμογή προγραμμάτων ΕΑΑ, στα σχολεία, γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Μέσω της ΕΑΑ, σημειώνεται επαναπροσδιορισμός των αξιών και των συμπεριφορών των πολιτών, με στόχο την δημιουργία μιας αειφόρου κοινωνία "συμπεριληπτικής" και σε αυτό ακριβώς το σημείο ταυτίζεται με τους στόχους της Ειδικής Αγωγής, καθιστώντας τους ως κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης και συμπόρευσης τόσο στην πολιτική ατζέντα των εκάστοτε κυβερνήσεων, όσο και στην ατζέντα της καθημερινότητας των σημερινών πολιτών.

## 2.1 Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την αειφορία και το περιβάλλον

Ο προβληματισμός που προκύπτει στις διεθνείς συζητήσεις και συναντήσεις για την πορεία και τη στοχοθεσία της Π.Ε τα τελευταία σαράντα χρόνια, έχει ως αποτέλεσμα τη χάραξη και το σχεδιασμό κοινών στρατηγικών και πολιτικών στην Ευρώπη. Βασικός στόχος αυτών των στρατηγικών είναι ο επανακαθορισμός της πορείας της ΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Κατσίκης (2005) χαρακτηριστικά αναφέρει: *“Ενδεικτικό στοιχείο της μείζονος σημασίας που αποδίδεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στον προσανατολισμό της Π.Ε. με βάση τη δυναμική για την «Εκπαίδευση του 21ου αιώνα», αποτελούν τα επίσημα κείμενα που η Ευρωπαϊκή Κοινότητα εξέδωσε τη δεκαετία του 1990. Τα κείμενα αυτά, κεντρικός πυρήνας των οποίων αποτελεί η έννοια της «αειφορίας», η «εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη», ή η «εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα», θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως η «πράσινη βίβλος» του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας των χωρών της Ευρώπης.”* Έτσι τη δεκαετία του '90, παρατηρούνται πιο εντατικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ. Τη συγκεκριμένη περίοδο, οι προσπάθειες επικεντρώνονται στην διασφάλιση ενός επιτυχημένου τρίπτυχου «περιβάλλον, κοινωνία, ανάπτυξη».

Επιπλέον σε αυτή την κατεύθυνση, γίνεται αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π) σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί για την επίτευξη της αειφορίας. Κυρίαρχος στόχος αυτής της αναθεώρησης, όπως προκύπτει από τις έρευνες της Unesco, είναι ο κοινωνικός προσανατολισμός της Π.Ε, ενώ όπως αποδεικνύεται δεν καλύπτεται επαρκώς από τα Α.Π. και επιπλέον δεν βασίζεται στη διαθεματικότητα, που είναι ένα ζητούμενο.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κατσίκης (2005), η Π.Ε, θα πρέπει να γίνει κατανοητή η ολιστική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, προκειμένου να γίνει απόλυτα κατανοητή και να ληφθεί υπόψιν στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων, εφόσον η Π.Ε θα πρέπει να αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στενά συνυφασμένη με τα κοινωνικά δεδομένα. Σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητη η ευελιξία των Α.Π, ώστε να υπάρχει σύνδεση με την

σύγχρονη κοινωνία και της ανάγκες της. Από τις καταγραφές της Unesco (1994), επισημαίνεται ότι οι πρώτες προσπάθειες για επαναπροσδιορισμό των Α.Π σε σχέση με την Π.Ε, συνοδεύτηκαν από πολλές δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη, χαρακτηρίστηκαν ριζοσπαστικές και η λειτουργία τους κρίθηκε ως μη εύρυθμη.

Παρόλα αυτά, φαίνεται η Π.Ε να κοινητοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, εφόσον εφαρμόζονταν όλο και περισσότερα προγράμματα Π.Ε. όπου και λαμβάνονταν διορθωτικά μέτρα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

## 2.2 Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την αειφορία και το περιβάλλον

Όπως προαναφέρθηκε, από την εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (1977) μέχρι σήμερα, η μεθοδολογία της διαμορφώνεται μέσα από τα επίσημα κείμενα (νόμους, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους), ενώ το περιεχόμενο της διαμορφώνεται, είτε μέσω διεθνών συνεδρίων και διασκέψεων, είτε μέσω από μεταρρυθμιστικούς νόμους της κάθε χώρας. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και με την Ελληνική πραγματικότητα. Παρατηρείται διαμέσου των δεκαετιών (1977-1987,1987-1997,1997-2007), μια σταδιακή πορεία από την υιοθέτηση των διεθνών τάσεων και συστάσεων στην αφομοίωση τους (Χρυσοστομίδου, 2007). Τέτοια παραδείγματα αποτελούν, το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», η μέθοδος "project", η διεπιστημονική προσέγγιση και η μαθητοκεντρική παιδαγωγική. Η πρώτη δεκαετία 1977-87 χαρακτηρίζεται από την παγκόσμια οικολογική κρίση και την αναδυόμενη ανάγκη για την εφαρμογή περισσότερων προγραμμάτων της Π.Ε στα σχολεία. Μέσα σε αυτή τη δεκαετία, γίνεται μία σαφής πρόταση από την διεθνή κοινότητα να προωθηθεί η εισαγωγή της Π.Ε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αναδιαμόρφωση των στόχων και της φιλοσοφίας της, ώστε να είναι πρακτικά εφικτό να εφαρμοστεί και σε εθνικό επίπεδο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από την Unesco (1978).

Στο συνέδριο της Τιφλίδας, αναγνωρίστηκε η Π.Ε ως φορέας εκσυγχρονισμού των σύγχρονων πρακτικών. Τη δεκαετία αυτή στην Ελλάδα κυριαρχούσε τόσο η οικολογική όσο και η εκπαιδευτική κρίση ( Χρυσοστομίδου,2007), ωστόσο σημαντικά γεγονότα για θέματα περιβάλλοντος έλαβαν χώρα αυτή την περίοδο. Το 1975 με το άρθρο 24, (§1) εντάχθηκε η προστασία του περιβάλλοντος στο Σύνταγμα και ψηφίστηκαν νόμοι πλαίσια για την Παιδεία και το Περιβάλλον. Η αναγκαιότητα για άμεση αντιμετώπιση τόσο των περιβαλλοντικών, όσο και των εκπαιδευτικών θεμάτων τη δεκαετία 1987-1997 στην Ελλάδα, έκανε επιτακτικότερη την ένταξη των αρχών της βιώσιμης-αειφόρου ανάπτυξης στους κόλπους της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά

αναφέρεται από την Χρυσοστομίδου, 2007), τα μέτρα προστασίας του περιβάλλοντος, ενισχύθηκαν, ενώ σημειώθηκε εισαγωγή της Π.Ε στα σχολεία, σε πρώτο χρόνο στο περιθώριο του μεταρρυθμιστικού νόμου 1566/855 και σε δεύτερο, με τον νόμο 1892/90, άρθρο 111 με τον οποίο και θεσμοθετήθηκε ως μέρος των σχολικών προγραμμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή της Π.Ε στην Ελλάδα έγινε το 1977 , (Χρυσοστομίδου, 2007) 5 Νόμος υπ' αριθμ. 1566/85. Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 167, 30/9/85 16. Λόγω των έντονων οικολογικών προβλημάτων και κυρίως το φαινόμενο του θερμοκηπίου και την άνοδο της θερμοκρασίας του πλανήτη, σε παγκόσμια κλίμακα, τη δεκαετία 1997-2007, η εκπαίδευση προσανατολίστηκε στην αειφορία. Στην Ελλάδα μέσω της εφαρμογής του Κοινοτικού Ταμείου Στήριξης (ΚΠΣ) από την Ευρωπαϊκή Ένωση, η Π.Ε εντάχθηκε στο 2ο ΚΠΣ, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα (Χρυσοστομίδου, 2007).

Το 1996 έως το 1998, έγινε η πρώτη εφαρμογή της Τοπικής Ατζέντας 21, σε κάποια σχολεία στο Χαλάνδρι και το Μαρούσι, στα πλαίσια του προγράμματος της εκπαίδευσης για την αειφορία (Κούσουλας και Τσεμπερλίδου, 2006). Αργότερα το 2002, έγιναν αλλαγές στον τομέα της διοικητικής υποστήριξης και του ΥΠΕΠΘ για την Π.Ε και πραγματοποιήθηκε ένωση των γραφείων των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης ( Α/θμιας και Β/θμιας). Κατόπιν, αυξήθηκε ποσοστό των συνεργασιών, μετξύ διάφορων φορέων και η διαθεματικότητα, αποτέλεσε το κεντρικό ζητούμενο του τρόπου εφαρμογής των προγραμμάτων της Π.Ε.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προσανατολισμένο στη διαθεματικότητα, σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνο με τον σχεδιασμό, καθώς και την ευέλικτη ζώνη, που αποτελεί το σημείο επαφής του σχολείου και της κοινωνίας (Αλαχιώτης, 2002). Το φθινόπωρο του 2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, άρχισε την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βάση δύο κύριων παραμέτρων: τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών και την «διαθεματική προσέγγιση» των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Με τη

διαθεματικότητα επαναπροσδιορίζονται, τόσο οι στόχοι, όσο και οι στρατηγικές της διδακτομαθησιακής διαδικασίας. Η διαθεματικότητα είναι μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης που ταυτίζεται με τις αρχές της Π.Ε, εφόσον ο βασικός της στόχος είναι η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Όπως χαρακτηρηστικά αναφέρει ο Αλαχιώτης (2002), βασικός στόχος του μαθητή, βάση των σύγχρονων προσεγγίσεων, που υιοθετήθηκαν, είναι να γίνει ενεργός πολίτης που αναλαμβάνει ενεργό δράση όταν χρειάζεται, που θα συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, σε σχέση με ζητήματα την προστασία και την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Ειδικότερα οι γενικοί στόχοι της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007) είναι οι εξής:

- Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/ προβλήματος
- Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη χρήση ενεργητικών μεθόδων: συζήτηση, αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία και δράση
- Ο προσανατολισμός στη πρόληψη ή επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων ή προβλημάτων
- Η εστίαση στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος
- Η εστίαση της προσοχής στην παρούσα αλλά και τη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος
- Η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
  - Η ευαισθητοποίηση στην ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και την «ορθή χρήση» της Τεχνολογίας
- Η παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που χρειάζονται για την προστασία του Περιβάλλοντος.
  - Η ανάδειξη συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.
- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή

Η Τσαλίκη (2021), θεωρεί πως η εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία βασίζεται κυρίως στη διάθεση και το ενδιαφέρον κάποιων εκπαιδευτικών, χωρίς συχνά να υποστηρίζονται από τους αρμόδιους φορείς, ενώ τα προγράμματα που επιλέγονται έχουν κατά κύριο λόγο πολιτιστικό και όχι περιβαλλοντικό ενδιαφέρον.



## 2.3 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η σημασία της

Η σημαντικότητα της Π.Ε μέχρι τώρα ξεκινά από το σημείο που εντίνονται τα οικολογικά προβλήματα. Η αλληλεπίδραση ανθρώπου- περιβάλλοντος με αρνητικές συνέπειες στο δεύτερο, κάνουν όλοκαι βαθύτερη την ανάγκη του ανθρωπου να κατανοήσει σε βάθος τον περιβάλλοντα χώρο του, προκειμένου να το φροντίσει, να το προστατεύσει.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η Καίλα κ.ά.( 2005), ο ρόλος της Π.Ε είναι να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες, έτοιμους για δράση, ενώ μέσω των εργαλείων της και των διδακτικών της μεθόδων, είναι σε θέση να διμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν πολίτες με "περιβαλλοντική συνείδηση", ώστε να οδηγηθεί ο σύγχρονος πολίτης στην ανθρώπινη ευημερία, σεβόμενος τον περιβάλλοντα χώρο του (Φλογαίτη, 1998). Μέσω της Π. Ε διδάσκεται η βιωσιμότητα και την ίδια

στιγμή δίνεται έμφση στη διατήρηση των αξιών τόσο πολιτιστικών, όσο και κοινωνικών. Ωστε να υπάρχει μια σχέση "ισορροπίας μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Για να γίνοντ τροποήσεις στις στάσεις και στις συμπεριφορές των σύγχρονων πολιτών, θα πρέπει να γίνει βίωμα και να υπάρχει μια συστηματικότητα στην επαφή του με το φυσικό περιβάλλον και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενσωμάτωσης των προγραμμάτων Π.Ε και στις τρεις βαθμίδες (Breiting, 2009).

Συνοψίζοντας ο Αναστασάτος (2005), αποτυπώνει πολύ εύστοχα τους σκοπούς της Π.Ε, όπως αυτοί διατυπώθηκαν στην Διάσκεψη του Βελιγραδίου:

- Η γνώση και η κατανόηση των ατόμων της σχέση αλληλεξάρτησης, μεταξύ ανθρώπινου και φυσικού περιβάλλοντος.
- Η ενεργός συμμετοχή των ανθρώπων στην αειφόρο διαχείριση του περιβάλλοντος και της προστασίας του.
- Η ύπαρξη προτύπων συμπεριφοράς που θα στοχεύει στην βιωσιμότητα του ανθρωπογενούς και του φυσικού περιβάλλοντος.

## 2.4 Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τα κριτήρια για να κατηγοριοποιήσουμε την Π.Ε ανάλογα με τη μορφή της είναι τα εξής:

1. Το κοινό στο οποίο απευθύνεται
2. Ο τρόπος εφαρμογής της
3. Ο χώρος που λαμβάνει χώρα (Χαλεπλής, 2008)

Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια η Π.Ε, έχει τις εξής μορφές:

1. α) τυπική (formal) ,
2. β) μη τυπική (informal) και
3. γ) άτυπη

Η τυπική ΠΕ πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα στα όρια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον μπορεί να εφαρμοστεί σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο και η συμμετοχή του κοινού είναι σχεδόν μπορεί να μην είναι δική του πρωτοβουλία (π.χ σχολείο). Από την άλλη μεριά η μέθοδος "project" που χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε προγράμματα Π.Ε, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Hungerford & Volk, (1990), οι εμπειρίες των μαθητών από τέτοιου είδους προγράμματα, σίγουρα έχουν θετικό πρόσημο.

Στη μη τυπική ΠΕ, οι συμμετέχοντες είναι εθελοντές, ενώ στην τυπική όχι, αυτή είναι και η διαφορά μεταξύ τους. Οι φορείς που ασχολούνται με τη μη - τυπική ΠΕ μπορεί να είναι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΚΠΕ, που λειτουργούν σε προστατευόμενες περιοχές (Skanavis & Petreniti, 2006).

Η άτυπη Π.Ε, πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και αφορά οποιαδήποτε πληροφορία, από οποιαδήποτε πηγή (διαδίκτυο, βιβλία, κοινωνικές επαφές κ.α), έρχεται σε επαφή ο άνθρωπος (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Σε αυτή τη

μορφή δεν υπάρχει σαφής στοχοθεσία και μπορεί να αξιοποιηθεί οποιαδήποτε μέσο ως πηγή παροχής γνώσης για το περιβάλλον και με την παρουσία εθελοντών ατόμων, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα για την υλοποίησή της (Χαλεπλής, 2008).

## 2.5 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η μέθοδος "Project"

Η μέθοδος "project", είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται πολύ στα προγράμματα Π.Ε και έχει πολλαπλά οφέλη για τους συμμετέχοντες εφόσον στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, στην αξιοποίηση πρότερων γνώσεων και εμπειριών, στην δημιουργικότητα των εμπλεκόμενων, στην βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Με τα παραπάνω εργαλεία, στους συμμετέχοντες σε προγράμματα, δίνεται η δυνατότητα να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και να οδηγηθούν σε μετασχηματιστικά αποτελέσματα, αλλαγών παγιωμένων απόψεων ή συμπεριφορών (Λιντζέρης, 2007).

Με τον όρο «project», εννοούμε ένα έργο, μια μελέτη και είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε αυτός ο ορος από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ου αιώνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αθανασάκης (2019), ο όρος project είναι σχεδόν ταυτόσημος με τη λέξη μέθοδος, δηλαδή με τον τρόπο που κάποιος ερευνά παρατηρεί τελικά και πραγματοποιεί μεθοδευμένα αυτό που έχει στο μυαλό του. Από τη μεριά του δασκάλου μέθοδος είναι το μονοπάτι που επιλέγει ο δάσκαλος, προκειμένου να φτάσει τους στόχους του με τον όσο γίνεται πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Η μέθοδος που ακολουθείται στα project, έχει πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα από αυτά, που κάνουν τη μέθοδο ξεχωριστή και πρωτοποριακή, είναι ο καθοδηγητικός ρόλος του/ της εκπαιδευτικού και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου μαθητές και δάσκαλοι είναι ισότιμα μέλη. Το έργο που υλοποιείται κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι συλλογικό και όχι ατομικό.

Όπως επισημαίνει η Παπαδοπούλου (2012) στα προγράμματα της Π.Ε, δίνεται έμφαση στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτονομία τους. Έτσι ο σχεδιασμός και η στοχοθεσία των project είναι βασισμένος στα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτω από τη σκέψη μιας ευρύτερης θεματικής που επιλέγει ο/ η εκπαιδευτικός. Βασικός στόχος είναι να προαχθεί η ανακαλυπτική μάθηση και τα παιδιά να μάθουν βιωματικά. Ο Χρυσοφίδης αναφέρει την Βιωματική – Επικοινωνιακή

Μάθηση ως τη σύγχρονη εκδοχή της μεθόδου project (1994). Πιο συγκεκριμένα η σύγχρονη μέθοδος project έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, (Χρυσ αφίδης, 2002) :

- Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία
- Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα με ευελιξία στην εφαρμογή τους
- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την καθημερινότητα
- Διεπιστημονική/ διαθεματική διάσταση της νέας πληροφορίας
- Ενεργή εμπλοκή της τοπικής κοινότητας και των γονέων στην υλοποίηση του project
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία για τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών
- Εκπαιδευτικά εργαλεία που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών
- Σημασία αξιοποίησης της χειρωνακτικής εργασίας

Ενώ για τον σχεδιασμό δράσης, ακολουθούν τα παρακάτω στάδια δράσης:

- Αναζήτηση και διερεύνηση του θέματος
- Σχεδιασμός της δράσης
- Εφαρμογή του σχεδιασμού
- Αξιολόγηση

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, ανάλογα με την πορεία υλοποίησης του προγράμματος, γίνονται συχνές αναθεωρήσεις του σχεδιασμού.

Όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία και τις καταγραφές εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν προγράμματα με αυτή τη μέθοδο, η Π. Ε και η μέθοδος project, αποτελεί μια εύφορο έδαφος για να ενεργοποιηθούν οι δυνατότητες και οι ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών, δίνοντας τους την ευκαιρία να συνεργαστούν, να συναποφασίσουν, να βιώσουν καταστάσεις επιτυχίας και συμπόρευσης, με πολλαπλά οφέλη σε όλα τα επίπεδα (Γαλατσιάτου, 2015).

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προτείνει νέες μορφές δράσης που θα μπορούσαν να δώσουν στο σχολείο μια νέα πνοή

για μια πιο λειτουργική, αποτελεσματική και ευχάριστη σχολική ζωή, που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ιδιαιτερότητες και αυτό ακριβώς είναι το σημείο επαφής της με την Ειδική Αγωγή.

ο

### 3. ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχεται είτε στη Γενική Εκπαίδευση, είτε σε ειδικά διαμορφωμένες δομές Ειδικής Αγωγής, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Η Ειδική Αγωγή - Εκπαίδευση όπως και η Γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική, παρέχεται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Ευκλείδη, 2005).

Η πολιτεία είναι υπεύθυνη να προσφέρει υπηρεσίες στους μαθητές με αναπηρίες, να τους προστατεύει νομικά όσον αφορά στα δικαιώματά τους, έτσι ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από την παροχή ευκαιριών, για επαγγελματική ένταξη και οικονομική αυτονομία. Πιο συγκεκριμένα οι υπηρεσίες παροχής της ΕΑ, είναι οι εξής:

- 1) Διαγνωστικά τέστ (διαφοροδιάγνωση)
- 2) Εκθέσεις αξιολόγησης, όπου θα αποτυπώνονται οι δυσκολίες αλλά και οι ανάγκες των μαθητών
- 3) Συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση και αξιολόγηση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα (σύμφωνα με τις ανάγκες του ατόμου) εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, που πραγματοποιούνται από τους αρμοδίους φορείς (ΚΕΔΑΣΥ, Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες).

Επιπλέον η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, με προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις ανάγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές υπηρεσίες, σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008. Οι βασικοί στόχοι της ΕΑΕ σχετίζονται με την:

- 1) Ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού
- 2) Γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού
- 3) Καλύτερη δυνατή αυτοεξυπηρέτηση αυτονομία των ατόμων
- 4) Κοινωνική προσαρμογή
- 5) Συμμετοχή του στην εργασία

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 , προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι χρειάζεται έγκυρη διάγνωση από αρμόδιους φορείς όπως ΚΕΔΑΣΥ ή Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ώστε αν χρειαστεί να γίνει πρόωμη συστηματική παρέμβαση από τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑ). Για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση σε αυτούς τους χώρους (ΣΜΕΑΕ), θα πρέπει να έχουν δημιουργηθεί και να εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αποκατάστασης πολύ συχνά εξατομικευμένα.



### **3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση και η ενταξιακή εκπαίδευση**

Η έρευνα στην παιδική ηλικία, μέχρι και την δεκαετία του '90 (αρχές), περιοριζόταν στην παρατήρηση των παιδιών, εστιάζοντας στην ψυχοκινητική και κοινωνική τους εξέλιξη. Κατόπιν, με την εισαγωγή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο προσκήνιο της έρευνας, άρχισαν να λαμβάνονται υπόψιν στο πεδίο της έρευνας και άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα των παιδιών. Οι Connors και Stalker (2007), θέτουν ως βάση στην έρευνα για την παιδική ηλικία, τη μελέτη όλου του εύρους της διαφορετικότητας του ατόμου, με ποικίλους παράγοντες που την καθορίζουν.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον η θέση της Pagani (2014), που τονίζει την αξία της διαφορετικότητας των ατόμων, ως μια πολύπλευρη έννοια που περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, καθώς και πολλά επίπεδα διάκρισης. Κάποια από αυτά τα στοιχεία όπως έχουν ήδη αναφερθεί είναι η ηλικία, η εθνικότητα, η τάξη, το φύλο καθώς και οι φυσικές ικανότητες/ ιδιότητες, η φυλή, το θρησκευτικό καθεστώς, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η γεωγραφική θέση, το εισόδημα, η οικογενειακή και η γονική κατάσταση και η εργασιακή εμπειρία. Στα σχολεία υπάρχει συνήθως ένα πολυμορφικό πολιτισμικό μωσαϊκό μεταξύ των μαθητών. Το κοινωνικό πλαίσιο όμως που διαμορφώνεται στο εκάστοτε σχολείο, είναι η αντανάκλαση των διαφορετικών στοιχείων που φέρει κάθε μαθητής και πως αυτά σχετίζονται μεταξύ τους, όπως αναφέρει ο OECD (2010).

Σε αυτό το σημείο της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών, πολύ σημαντικό ρόλο, παίζει η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών. Για να είναι η αντιμετώπιση ορθή και αποτελεσματική προς τους μαθητές, απαιτούνται λεπτοί χειρισμοί και κυρίως εμπάθυνση της γνωστικής και συναισθηματικής έννοιας της διαφορετικότητας. Εάν υπάρχουν αυτές οι συνθήκες από τους/ τις εκπαιδευτικούς τα παιδιά "θωρακίζονται" με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν δυναμικά και με αυτοπεποίθηση οποιαδήποτε κατάσταση (Pagani, 2014).

Οι Sapon, Shevin και Zollers (1999) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ δύσκολος, εφόσον καλούνται να κατανοήσουν τις διαφορές των μαθητών τους που παρουσιάζονται ως ελλείματα ή αναπηρίες και να βρουν κώδικες επικοινωνίας και μάθησης που θα τους αντιμετωπίζουν υπεύθυνα όλους. Φυσικά πρωταρχικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να γνωρίζουν τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Gaitas and Martins (2017), οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων, του πολιτιστικού, κοινωνικοοικονομικού και γλωσσικού υποβάθρου, κλπ), προκειμένου να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για εκείνους.

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, αν όχι ο βασικότερος είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Για αυτό και όταν γίνεται αναφορά στον όρο διαφορετικότητα, την εννοούμε ως έννοια και όχι σαν κατηγορία διαφορών (Ainscow and Sandill, 2010). Στη σύγχρονη κοινωνία, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει τις ανάγκες των μαθητών του από ένα ποικίλο πολιτισμικό μωσαϊκό και αυτό από μόνο του σαν συνθήκη αποτελεί μια πρόκληση και καθιστά το έργο του αρκετά απαιτητικό (Durand, 2010).

Ένας ενδιαφέρον ορισμός δόθηκε για την διαφορετικότητα από το Πανεπιστήμιο της Οτάβα (2013), στον οποίο αναφέρονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως θρησκεία, νοημοσύνη, εθνικότητα, νοητικό δυναμικό, σεξουαλικό προσανατολισμό, κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.α Από την άλλη μεριά ο όρος κανονικότητα, έχει υποστεί πολλές αμφισβητήσεις κυρίως μετά από μάχες που δόθηκαν από μειονότητες είτε λόγω φύλου, είτε λόγω φυλής ή θρησκείας. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί τροποποίηση στην προσέγγιση της αναπηρίας, με την απόλυτη αποδοχή και χωρίς προσπάθεια για "κανονικοποίηση". Είναι εντυπωσιακό που ακόμα και σήμερα για να γίνει κατανοητή η φύση του ανάπηρου σώματος, γίνεται μέσα από το πρότυπο φυσικολογικό σώμα. Αυτή η προσέγγιση είναι τόσο ισχυρή που έχει "διαποτίσει" και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ακόμα και στις αναθεωρήσεις τους. Απαιτείται

συστηματικότητα στις πρακτικές συμπερίληψης μέσα στα σχολεία, προκειμένου να γίνει τροποποίηση της προσέγγισης της αναπηρίας και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τα προγράμματα σπουδών και την εμβάθυνση στο πώς βλέπει κανείς την αναπηρία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Erevelles (2005) παρόλο που θα μπορούσαν η κανονικότητα και η αναπηρία να ιδωθούν ως δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, η αναπηρία παραμένει μια απουσία που συνεχίζει να στοιχειώνει το ανθρώπινο όραμα.

Ο ορισμός της υγείας λογίζεται υπό το πρίσμα του μη ασθενούς, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο. Σύμφωνα με τον Ripamonti (2016), έχει σημασία να τονιστεί ότι μια φυσιολογική κατάσταση μπορεί να βιώνεται με διαφορετικό τρόπο, από διαφορετικά άτομα. Με αυτό τον τρόπο, αν αλλάξει ο τρόπος που βλέπει κανείς ένα "δύσκολο παιδί", να αποτελέσει μια νέα προσέγγιση με θετικό πρόσημο. Είναι πολύ συχνά το φαινόμενο της "αυτοεκπληρούμενη προφητείας" που καθορίζει τη ματιά κάποιου απέναντι σε μια δύσκολη συμπεριφορά, ή εικόνα. Για αυτό η ευελιξία και η ανοιχτή ματιά, όπως τονίζει ο Durand (2010), βοηθούν στην υγιή και αποτελεσματική διάδραση μεταξύ των μελών που επικοινωνούν, αυτή η συνθήκη προϋποθέτει αυτογνωσία.

Στην πολιτική ατζέντα πολλών χωρών υπάρχει σε προτεραιότητα η υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες, όπως πχ η Βρετανία. Στα πλαίσια της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των ατόμων και ενός προσανατολισμού πολυφωνικού-πλουραλιστικού, οι Gordon Reid and Petocz (2010), τονίζουν πως τα άτομα αυτά αποτελούν μια αυτόνομη πολιτιστική ομάδα.

Το σύγχρονο σχολείο, έχει πολύ διαφορετική μορφή από αυτό που είχε κάποιες δεκαετίες πριν. Πλέον τα σχολεία έχουν ένα πλούσιο μωσαϊκό όσον αφορά στον μαθητικό τους πληθυσμό. Οι μαθητές με δυσκολίες, με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, με διαφορετικό πολιτισμικό ή κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, συνυπάρχουν όλο και πιο αρμονικά σε μια σχολική ομάδα/ τάξη, εφόσον προωθείται η εκπαίδευση για όλους, καθώς και γίνεται προσπάθεια μέσω των συμπεριληπτικών πρακτικών για μείωση της σχολικής διαρροής, όπως επισημαίνεται από τους Tomlison et al (2003). Άλλωστε το ζητούμενο για την σύγχρονη τάξη, είναι η πολυμορφικότητά της και ταυτόχρονα ο κοινός τόπος των μαθητριών και των μαθητών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Barnett,

2011). Με βάση αυτή την προσέγγιση "του κοινού τόπου και στόχου", ανεξάρτητα από τις διαφορές, οι Roy, Guay και Valois (2013), αναφέρονται στον όρο της ένταξης (inclusion).

Σύμφωνα με τους Florian and Spratt (2013), η συμπεριληπτική προσέγγιση στη διδακτομαθησιακή διαδικασία, έχει πολλαπλά οφέλη για επιμορφωτές και επιμορφούμενους, που ξεπερνούν τα αμιγώς μαθησιακά. Η Pagani (2014), επισημαίνει ότι, μια σχολική τάξη απαρτίζεται από μέλη που έχουν κοινή ηλικία, είναι μαθητές/τριες και έχουν κοινό στόχο, να μάθουν. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όμως μέσα στην τάξη, γίνονται εμφανή τα χαρακτηριστικά των μαθητών που δεν είναι ίδια (π.χ θρησκεία, πολιτικό, οικονομικό, οικογενειακό προφίλ, κ.α), έτσι οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσα από το διαφορετικό και να εξοικειωθούν με τον ευρύτερο κόσμο. Τα συμπεριληπτικά σχολεία, είναι αυτά που μεριμνούν για τις καλές σχέσεις των μαθητών τους μεταξύ τους, γιατί αποτελούν περιβάλλοντα αποδοχής και ενσυναίσθησης. Εάν υπάρχει σε αυτά τα σχολεία ένα πολύ καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών, ωφελούνται όλα μέλη της σχολικής κοινότητας πολλαπλώς και όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Παρασκευόπουλος αυτό το γεγονός αντανακλάται σε όλο το σχολείο.

Είναι επιτακτική η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή κουλτούρα, έτσι μόνο θα μπορούν να κάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία και να υποστηρίζουν πιο ολοκληρωμένα αναλυτικά προγράμματα. Χρειάζεται η συμμετοχή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστικά η ενταξιακή πολιτική, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο O'Brien (1998).

Οι Hardy and Woodcock (2015), θεωρούν ότι τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με ενταξιακή προσέγγιση είναι η λύση για την καταπολέμηση των αποκλεισμών από την διαδικασία της εκπαίδευσης. Την θέση αυτή υποστήριζαν νωρίτερα και οι Nutbrown and Clough (2004), κάνοντας λόγο για τα δημοκρατικά σχολεία που θα πρέπει να υποστηριχθούν από όλους τους φορείς προκειμένου να μιλάμε για ουσιαστική ένταξη των ατόμων με ιδιαιτερότητες. Σε αυτό το σημείο η Ντεροπούλου Ντέρου (2011) επισημαίνει τη σημαντικότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανάγκης για χάραξη ενταξιακών πολιτικών.

### 3.2 Εκπαίδευση και αναπηρία στην Ελλάδα

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sendrail (1980), παρατηρώντας κανείς πως εξελίσσεται ο άνθρωπος μέσα στο χρόνο, γίνεται μάρτυρας αξιοσημειωτων διακρίσεων απέναντι σε άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που τελικά ζούσαν στο περιθώριο και βίωναν ως θύματα εκμετάλλευσης την καθημερινότητά τους.

Σε πρώτη φάση η υστέρηση από κάτω, λειτουργούσε υπό την σκέπη των πολιτικών ιδεολογιών. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι αποκλείονταν από το κοινωνικό σύνολο και ζούσαν στο περιθώριο. Αυτή η απομόνωση άρχισε να μετριάζεται κατά τον 18ο αιώνα. Η πρώτη προσπάθεια για θετική υποδοχή ατόμων με αναπηρία έγινε κυρίως από εκπαιδευτικούς και φιλόσοφους, όπου ο φόβος αντικαταστάθηκε από ευσπλαχνία (Βαρδακαστάνης, κ.α, 2008). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Korinek, McLaughlin, & Williams, (2000), είναι μικρό το χρονικό διάστημα από την στιγμή που έγινε σαφές ότι τα άτομα με ιδιαιτερότητες είναι σε θέση να εκπαιδευτούν είτε σε γενικά, είτε σε ειδικά σχολεία. Από τον 19ο αιώνα, ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης προωθείται το οποίο ετοιμάζει την κοινωνία για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία σε αυτήν. Η προσέγγιση προς αυτή την κατεύθυνση άλλαξε και σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξαν οι πόλεμοι που υπήρχαν στον κόσμο. Άτομα με εμφανή σωματικά ή ψυχικά ελλείμματα από τραυματισμούς και από το καθηλωτικό βίωμα του πολέμου, εντάσσονταν πλέον στην κοινωνία, έχοντας παροχές που δεν είχαν πριν. Κατ' επέκταση τα παιδιά με αναπηρίες απολάμβαναν της ίδιας αποδοχής. Ο Stergioulas (2007), αναφέρει το διεθνές κείμενο για την υποχρεωτική εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αιώνα, την Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το '50, την δημιουργία θεσμών για τα παιδιά με αναπηρία το '70, καθώς και τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας από την Unesco το '94, ως βασικές επιρροές για την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα.

Ο Σούλης (2008), αναφέρει ως σπουδαιότερες για την ένταξη των ατόμων ΑΜΕΑ στην διαδικασία της εκπαίδευσης τις εξής παρακάτω τρεις περιόδους:

1. Το 1906- 1950, την εκπαίδευση αναλάμβαναν άτομα με ιδιωτική πρωτοβουλία, όπου υπάρχουν πολλές δομές που λειτουργούν μέχρι και σήμερα. Κάποια τέτοια ενδεικτικά παραδείγματα είναι η “Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών” (ΕΛΕΠΑΑΠ) που λειτουργεί μέχρι και σήμερα (Κρουσταλάκης, 1997), ο "Οίκος τυφλών", με παιδαγωγό τυφλών στην Αθήνα, (Πολυχρονοπούλου, 2012), το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά, που ιδρύθηκε το 1923 (Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Αυτή τη χρονική περίοδο, φαίνεται να μην γίνονται επί της ουσίας αλλαγές προς την κατεύθυνση της σχολικής ένταξης αυτών των ατόμων (Σούλης, 2013). Μία πρωτοβουλία που υπήρξε επί κυβέρνηση πλαστήρα το 1951, προς αυτή την κατεύθυνση, ήταν ένας συγκεκριμένος νόμος (ο Ν.905/51), που αφορούσε επιδόματα που θα λάμβαναν αυτά τα άτομα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).
2. Η επόμενη περίοδος της ειδικής εκπαίδευσης είναι από τη δεκαετία του '50 έως και την μεταπολίτευση. Αυτό το διάστημα υπάρχει έντονο ενδιαφέρον τόσο από ιδιωτική πρωτοβουλία, όσο και από κρατική (Σούλης, 2013), για άτομα με νοητικές ή ψυχικές δυσκολίες. Έτσι ιδρύονται κάποιες δομές για αυτά τα άτομα, ενώ για το έτος 1972-1973, ιδρύονται τριάντα οκτώ δημόσια δημοτικά σχολεία σε διαφορες περιοχές της ελληνικής περιφέρειας (Σούλης, 2013).
3. Η τελευταία περίοδος για την ειδική εκπαίδευση, είναι από την μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Εδώ παρατηρείται ενεργοποίηση των κρατικών φορέων, όπου έχουμε κατοχυρώσεις των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, το νόμο 1143 (ο πιο περιεκτικός και σημαντικός νόμος για την ειδική αγωγή), (Τζουριάδου, 1995). Πλέον ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την ειδική αγωγή είναι το Υπουργείο Παιδείας. Σήμερα υπάρχουν δημόσιες δομές για διαγνώσεις (ΚΕΔΑΣΥ, ιατροπαιδαγωγικό), ειδικά σχολεία, Τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη μαθητών που υποστηρίζονται σε γενικό σχολείο κ.α παροχές που στηρίζουν ουσιαστικά τα άτομα με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Υπεύθυνο για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι το Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Στασινός,

(1991).Πλέον γίνεται λόγος για συμπερίληψη και υπάρχει στον ελλαδικό χώρο πολύς δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

#### 4. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον ο κοινός τόπος που παρατηρείται στην ΠΕ και την ΕΑ. Η προσέγγιση και των δύο πεδίων έχει μια κοινή συνισταμένη που τις καθιστά συμβατές και αλληλοσυμπληρούμενες. Τόσο στην Π.Ε., όσο και στην Ε.Α, έχουν να κάνουν με συγκεκριμένη στοχοθεσία, καθώς και μεθοδολογία. Τα εργαλεία τους στη διδακτομαθησιακή διαδικασία είναι συχνά ίδια ή παρόμοια. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, συνεπικουρούν προκειμένου να έχει μια κοινωνία όλο και πιο υπεύθυνους πολίτες, καθιστώντας τα άτομα που συμμετέχουν άτομα με ενσυναίσθηση, με αποδοχή στη διαφορετικότητα, με ικανότητες και δεξιότητες για τη λήψη αποφάσεων, με διάθεση συμπεριληπτική και συλλογική. Αυτός είναι ένας τρόπος δόμησης μιας σχέσης ισορροπημένης μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Η Unesco (2001) και Flogaiti (1998), επισημαίνουν τη σημαντικότητα της ενίσχυσης της δεξιότητας των ατόμων, για μια διαφορετική προσέγγιση σε θέματα οικολογίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ικανότητας να προωθηθεί η αειφορική διάσταση της εκπαίδευσης στο νέο εκσυγχρονισμένο σχολείο. Η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης σε όλα τα πεδία της σύγχρονης ζωής προϋποθέτει δημοκρατικές σχέσεις "συμπόρευσης" των συλλογικών αναγκών με τις προσωπικές (Fien, 1993)..

Γίνεται αντιληπτό, τόσο από την βιβλιογραφία, όσο και από τα ζητήματα της καθημερινότητας ότι τα θέματα αειφορίας και αειφόρου ανάπτυξης είναι ζωτικής σημασίας και η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια πρόταση για την σύγχρονη ζωή που προϋποθέτει δίκαιη μεταχείριση των ατόμων και προώθηση αξιών τις οποίες οι πολίτες θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν με υπευθυνότητα, ευαισθησίες, με συνθετική και κριτική σκέψη και διάθεση για συνεργασία.

Σύμφωνα με Δημητρίου (2005), η συστηματική εφαρμογή μέσα από το πεδίο της Π,Ε, σε σύνδεση με την Ε.Α, μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα όσον αφορά την ενίσχυση των κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων. Οι Ξανθάκου και Αποστολόπουλος (2002), έχοντας εντοπίσει το σημείο επαφής της Αγωγής για την Αειφορία, έχουν την πεοίθηση ότι το σχολείο είναι σαν



θεσμός ο πλέον κατάλληλος για την κατάκτηση της αλλαγής σκέψης και συμπεριφοράς σε σχέση με το περιβάλλον, την φροντίδα, την προστασία και την κατανόηση του και οφείλει να παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες σε όλους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν τα διαφόρων ειδών χαρακτηριστικά. Οι Reid (2002) και Roth (1998), υποστηρίζουν την απόλυτη αυτονομία και ελεύθερη βούληση όλων των μαθητών, καθιστώντας με αυτό τον τρόπο μια σχολική τάξη, ισχυρό πεδίο ανακάλυψης, ελευθερίας, αποδοχής, ενσυναίσθησης κ.α.

Για να σημειωθεί μετατροπή των υπαρχουσών δομών, είναι απαραίτητο να αρθούν σε βάθος τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις σε σχέση με την διαφορετικότητα και να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, τότε μόνο θα είναι εφικτό να σημειωθεί μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής ένταξης, η Περιβαλλοντική και Ειδική Αγωγή, αποτελούν ισχυρά μέσα για την επίτευξη αυτής της μεταρρύθμισης.

Κεντρική θεματική της Π.Ε είναι η σύνδεση του ανθρωπογενούς με το φυσικό περιβάλλον, ενώ η Ε.Α επικεντρώνεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης, ενώ ταυτόχρονα γίνεται μια προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε αυτό το σημείο φαίνονται ξεκάθαρα τα σημεία σύγκλισης των δύο αυτών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων- διαστάσεων. Βασικός στόχος και των δύο είναι η εκτίμηση, ο σεβασμός, αλλά και η ευθύνη απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον. Η Ε.Α και η Π.Ε, είναι πεδία, όπως έχει ήδη αναφερθεί που έχουν κοινή συνισταμένη, εφόσον έχουν κοινό "πυρηνικό στόχο", την καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας. Ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, θεωρεί ότι η διαφορετικότητα των ατόμων με αναπηρία, δεν τα εμποδίζει από την επιτυχή εμπλοκή τους στην λήψη αποφάσεων και ευθυνών σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Η Π.Ε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως επισημαίνει ο Ziadat (2009).

Μία μεγάλη μερίδα της επιστημονικής κοινότητας, υποστηρίζει ότι η ποικιλομορφία που εμφανίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν στέκεται εμπόδιο στην

ικανότητά τους να συμμετέχουν στην επίλυση κοινωνικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων ως ευσυνείδητοι μελλοντικοί πολίτες, γεγονός που αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και ένα μέσο για την εκμάθηση της διαχείρισης αυτών των αναγκών με τρόπους βιωματικούς και λειτουργικούς, που πλαισιώνουν τα σημαντικά ζητήματα του περιβάλλοντος όπως χαρακτηριστικά αναφέρει

Σε επίπεδο διεθνούς έρευνας, το Πανεπιστήμιο της Haifa, από τους Gal et al (2010), πραγματοποιήθηκε μελέτη για την αποτελεσματικότητα της σύνδεσης Π.Ε και Ε.Α. Η συγκεκριμένη μελέτη αφορούσε την ένταξη μαθητών με ιδιαιτερότητες σε νηπιαγωγεία της γενικής αγωγής, όπου είχε πολύ θετικά αποτελέσματα, ενώ αναδείχθηκε η ανάγκη για καλύτερα δομημένους και οργανωμένους χώρους εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων και για μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων στα προγράμματα Π.Ε. έδειξε ότι επιφέρει θετικά αποτελέσματα η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε γενικά νηπιαγωγεία, ότι υπάρχει ανάγκη να διαμορφωθούν χώροι για την οργάνωση και άσκηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, και τέλος, ότι για να υπάρξει μία πιο αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, απαιτείται μικρότερος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη, με την παρουσία ειδικού που θα λειτουργεί επικουρικά.

Άλλη μία πολύ σημαντική έρευνα είναι αυτή που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Καναδά , από τους Anaby et al (2013). Αυτό το ερευνητικό έργο αφορά το θετικό αντίκτυπο της εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε, σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν ότι η ενασχόληση με το περιβάλλον βοηθά σημαντικά τους επαγγελματίες να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν τρόπους ώστε να παρακινήσουν παιδιά και νέους νε έχουν ενεργό συμμετοχή και δράση σε περιβαλλοντικά προγράμματα, εφόσον ωφελούνται ιδιαίτερα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και συναισθηματικής τους ισορροπίας.

Όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχει έλλειμμα σε ζητήματα όπως η αποτελεσματικότητα της Π.Ε στην Ε.Α. Υπάρχουν κάποιες σημαντικές έρευνες, όπως αυτή του Stavrianou (2016), όπου απεδείχθει ότι η υλοποίηση προγραμμάτων

περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δίνει σημαντική ώθηση στην προώθηση της συμπεριληπτικής προσέγγισης των παιδιών με αναπηρία στα σχολεία γενικής αγωγής. Ο μελετητής μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δίνει ώθηση στην συμπεριληπτική προσέγγιση στα γενικά σχολεία. Ο Stavrianos έκανε ανάπλαση σχολικής αυλής σε σχολικό κήπο, ώστε να αναδειχθεί μέσα απ' αυτή τη δράση, πως μέσα από την τέχνη της κηποτεχνικής (φύτευση και δημιουργία χώρου), καθώς και η δράση εκτός σχολικής αίθουσας, ενισχύονται μεταξύ άλλων οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, βελτιώνεται η αυτοεικόνας τους καθώς και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Στασινός, 2013) .

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Stavrianos (2016), αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί σε θεωρητικό επίπεδο με την ένταξη ης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πεδίο της ειδικής αγωγής, αλλά λίγοι έχουν προχωρήσει σε πρακτικό. Για τον ερευνητή οι σχολικοί κήποι έχουν κερδίσει την αναγνώριση , ως σπουδαία εκπαιδευτικά εργαλεία, αναφορικά με τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις.

Οι Stavrianos και Spanoudakis (2015) πραγματοποίησαν έρευνα, μέσω της οποίας μελέτησαν τη χρήση ενός σχολικού κήπου, ως έναν μαθησιακός χώρο εκπαίδευσης 10 μαθητών με ήπια νοητική στέρηση. Η μελέτη εστίασε στις ικανότητες των παιδιών σε σχέση με την δημιουργία κήπου στο σχολείο, καθώς και την φροντίδα του. Στη συγκεκριμένη μελέτη πήραν μέρος δύο δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας ειδικής αγωγής, όπου κεντρικό εργαλείο της αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα συμπεράσματα προέκυψε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, ήταν πιο εξοικειωμένοι με περιβαλλοντικές έννοιες όπως η καλλιέργεια φυτών (gardening), ενώ ταυτόχρονα είχαν καλλιεργήσει σχετικές δεξιότητες, ενώ εκείνοι που δεν έλαβαν μέρος, υστερούσαν σε σχέση με τους άλλους μαθητές σε αυτό το πεδίο.

Μία ακόμα πολύ σημαντική έρευνα είναι η έρευνα της Γαλιατσάτου (2015), η οποία δούλεψε με μαθητές με ιδιαιτερότητες το θέμα της ανακύκλωσης με κουκλοθέατρο. Χρησιμοποίησε δηλαδή την τέχνη για να κάνει κατανοητή στα παιδιά τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της ανακύκλωσης. Από την έρευνά της απεδείχθη ότι τα

παιδιά κατανόησαν την διαδικασία και μάλιστα κινητοποιήθηκαν να κάνουν και τα ίδια ανακύκλωση στο σχολείο και στο σπίτι τους.

## 4.1 Μέθοδοι και τεχνικές στην Ειδική Αγωγή και αξιοποίησή τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε στην Ε.Α, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι, τρεις από τις πιο σημαντικές είναι:

1) Η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος (problem solving method). Σε αυτή τη μέθοδο έχουμε προβλήματα που επιδέχονται διαφορετικές λύσεις από τους μαθητές. Η μέθοδος αυτή στεοχεύει στην ενεργητική μάθηση, ενώ πραγματεύεται προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον, εξετάζοντας και ως προς τις δύο πλευρές θεική και αρνητική. Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου όπως αυτά καταγράφονται από τον Vascenelow (2012) είναι τα παρακάτω:

- Καθορισμός του προβλήματος
- Στοχοθεσία για την επιτυχή επίλυση
- Έυρεση και άλλων λύσεων. προτάσεων
- Φιλτράρισμα λύσεων και καταγραφή, ώστε να νρεθεί η κατάλληλη
- Προσεγγίζοντας το θέμα "αιφορικά", επιλογή σχεδίου
- Οργανόγραμμα σχεδίου
- Υλοποίηση σχεδίου
- Αναστοχασμός πάνω στην εξέλιξη του σχεδίου δράσης

2) Έρευνα σε εξωτερικό χώρο (Field study or field trip)

Οι Γεωργόπουλος και Τσαλίκη (2003), περιγράφουν αυτή τη μέθοδο, ως πολύ αποτελεσματική, εφόσον οι εμπλεκόμενοι είναι στο πεδίο και παρατηρούν, ανακαλύπτουν, καταγράφουν, χρησιμοποιώντας και τις όλες τις αισθήσεις τους. Εδώ η βιωματική μάθηση είναι στο επίκεντρο της στοχοθεσίας και του ενδιαφέροντος και περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- Προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη στο χώρο

- Σχεδιασμός των διαδικασιών που θα εφαρμοστούν
- Επίσκεψη στο χώρο δράσης, προκειμένου να τον οικειοποιηθούν τα παιδιά, όπως και πειραματισμός με τα ερευνητικά εργαλεία για τον ίδιο λόγο
- Ξεκάθαρες οδηγίες για τη συλλογή δεδομένων

3) Παιχνίδια ρόλων (μέθοδος βιωματικής μάθησης). Πολύ βοηθητικές δραστηριότητες για θέματα προβληματικών -συγκρουσιακών καταστάσεων, που εμφανίζονται συχνά στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Δημητρίου, 2009). Ειδικά μέσω των παιχνιδιών ρόλων, οι εμπλεκόμενοι μέσα από τις δραστηριότητες αυτού του τύπου, μπορούν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα και αυτό όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Φλογαΐτη (2008) γιατί θα :

- Συνειδητοποιούν το πρόβλημα με βιωματικό τρόπο
- Αποκτούν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση
- Κάνουν διάλογο μεταξύ τους και επιχειρηματολογούν, υποστηρίζοντας τα ευρήματά τους
- Κατανοούν με βιωματικό τρόπο, ότι το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον είναι ο χώρος που μας περιβάλλει και χρειάζεται αειφορική αντιμετώπιση

## 4.2 Πώς λειτουργεί το σύγχρονο σχολείο στην Ελλάδα σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή

Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων για συμπερίληψη όλων των μαθητών μιας τάξης, μέσω διδακτικών κοινών εργαλείων για τους εμπλεκόμενους μαθητές και στις δύο βαθμίδες, στην καθημερινότητα των μαθητών εξακολουθεί να είναι αρκετά απαιτητικό και ανταγωνιστικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν, οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Δυστυχώς το σύστημα του ελληνικού σχολείου, έχει ακόμα πολύ δρόμο προκειμένου να φτάσει τον στόχο της ουσιαστικής συμπερίληψης όλων των μελών του, εφόσον η διδακτομαθησιακή διαδικασία και τα αξιολογικά του εργαλεία, έχουν εντονα τα στοιχεία του ανταγωνισμού και της γραμμικής- ίδιας για όλους ύλης Ζώνιου-Σιδέρη (2000). Η συγκεκριμένη παραδοχή όπως διατυπώθηκε το 2000 από τους παραπάνω ερευνητές, φαίνεται να αγγίζει ακόμα την ελληνική πραγματικότητα.

Η διακήρυξη της Unesco για "Εκπαίδευση για Όλους", για να επιτευχθεί χρειάζεται ριζικές αλλαγές στα διδακτικά εργαλεία και τη μεθοδολογία, ώστε να συμπεριληφθούν ομαλά στη διδακτομαθησιακή διαδικασία όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις δυνατότητές τους. Επιπλέον απαραίτητη είναι η συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων, από τους συνομιληκούς, τους εκπαιδευτικούς, το βοηθητικό προσωπικό, την οικογένεια και το όραμα που έχει η εκάστοτε κυβέρνηση για την εκπαίδευση (UNESCO, 1994).

Παρά τις διεθνείς συναντήσεις και τους προβληματισμούς γύρω από ζητήματα Ε.Α, η Ελλάδα παρουσιάζει πολλές και δομικές ελλείψεις. Εάν όλα τα σχολεία της Ελλάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι καλά επανδρωμένα με ειδικούς επιστήμονες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, τότε έχει καλυφθεί ένα μεγάλο κενό που αντιμετωπίζουμε στη χώρα μας, αυτό της έγκυρης παρέμβασης και πρόληψης. Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι γίνονται προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά φαίνεται να χρειάζεται και άλλος χρόνος

προκειμένου να ξεπεραστούν στερεότυπα και να υπάρξουν μεγαλύτερες τομές στην πολιτική ατζέντα για την εκπαίδευση.

Μέσω της Ε.Α, γίνονται εμφανή τα ελλείματα στις τάξεις των ελληνικών σχολείων, εφόσον δεν γίνεται λόγος για ουσιαστικές παρεμβάσεις σε παιδιά με μαθησιακά ή άλλα εμπόδια, δεν γίνεται συνήθως τροποποίηση του προγράμματος σε μια τάξη, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, σπάνια παρατηρούνται τάξεις στη γενική αγωγή που δουλεύουν με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψιν το ξεχωριστό/ διαφορετικό προφίλ κάθε μαθητή. Η κοινωνία δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά επιμορφωμένοι, προκειμένου να σημειωθούν τομές και αλλαγές και σε αυτό το σημείο της εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από το Κέντρο Σπουδών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (CSIE, 1999) η ενταξιακή πολιτική, στηρίζεται σε κάποιες αρχές:

1. Όλα τα ενήλικα άτομα έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση
2. Κανείς δεν πρέπει να κατηγοριοποιείται ή να εξαιρείται από εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή έχει κάποια αναπηρία
3. Ενήλικα άτομα που βίωσαν τον παραπάνω διαχωρισμό ως ανήλικα, απαιτούν, ίση μεταχείριση (δεν υπάρχει άλλωστε νομικό πλαίσιο που να αιτιολογεί αυτόν τον διαχωρισμό)
4. Τα ερευνητικά δεδομένα, μας επιβεβαιώνουν ότι τα ανήλικα άτομα λειτουργούν καλύτερα και μαθαίνουν ευκολότερα σε χώρους ένταξης, ενώ αναπτύσσουν με ταχύτερους ρυθμούς τις κοινωνικές τους δεξιότητες
5. Η διδακτική μεθοδολογία μπορεί να εφαρμοστεί στο ειδικό, όπως και στο γενικό σχολείο, ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό
6. Η κατηγοριοποίηση και ο διαχωρισμός, δημιουργεί καχύποπτα παιδιά και προκαταλήψεις
7. Η ενταξιακή προσέγγιση οφελεί όλα τα συμμετέχοντα μέλη, ενώ απομακρύνει τον φόβο για το άγνωστο, το διαφορετικό (UNESCO, 2000).



Μέσω της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται τρόποι για την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στηριζόμενοι στις ανάγκες των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Block and Conaster, 1999). Ο σκοπός που καλούνται να επιτευχθεί, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, είναι να αποφεύγεται η γραμμική αντιμετώπιση των μαθητών μιας τάξης και να δημιουργείται ο χώρος για τους μαθητές που έχουν άλλες δεξιότητες ή διαφορετικό ρυθμό μάθησης, να παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους με διαφορετικά εργαλεία και επίπεδα δυσκολίας. Οι Tomilson et al. (2003), έκαναν λόγο για το multilevel curriculum (το πολυσδιάστατο Α.Π. ), καθώς και το αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π. (curricular overlapping), που καθορίζονται από τις ανάγκες και τις δεξιότητες των παιδιών της τάξης. Το αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π., αφορά την μέθοδο, όπου τα παιδιά είναι μαζί στην ίδια ομαδική δράση, με τη διαφορά ότι την ίδια στιγμή κάθε μαθητής, ανάλογα με τις ανάγκες του ασκείται σε κάποιο άλλο θέμα του Α.Π. Είναι επιτακτική η ανάγκη για αναπροσαρμογή των Α.Π στην Ε.Α.

Εδώ μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα η Π.Ε, ως "δημιουργικός αντιπρόσωπος" της ενταξιακής πολιτικής. Ο Sturromski, (2002), θεωρεί ότι η Π.Ε με τα χαρακτηριστικά της, μπορεί να αποτελέσει κυρίαρχο φορέα της ενταξιακής εκπαίδευσης στα σχολεία, κάνοντας την ένταξη των μαθητών με αναπηρία πιο εύκολη, ενισχύοντας μέσα από την ομαδική εργασία τις κοινωνικές δεξιότητες των μελών των εκάστοτε ομάδων και αποτελώντας τελικά έναν προνομιακό τόπο για την ομαλή ένταξη μαθητών στα σύγχρονα γενικά σχολεία. Έαν στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων υπάρχει μια συστηματικότητα, με βαθιά περιβαλλοντική αγωγή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι (Ξανθάκου κ.ά., 2005), με μεθόδους που θα προωθείται η διερευνητική, η διεπιστημονική, η βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, τότε θα είναι δυνατόν να έχουμε πολλαπλά οφέλη που θα μας οδηγούν στην ένταξη όλων των μαθητών στα σύγχρονα σχολεία και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών προς μια αειφόρο ανάπτυξη (Αθανασάκης, 2003. Κόκοτας, 2002)..

## 5. ΟΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑ: ΕΝΑ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

### 5.1 Η σχέση ανθρώπου και φύσης

Η ανάγκη του ανθρώπου για τη φύση δεν συνδέεται μόνο με την υλική εκμετάλλευση του περιβάλλοντος αλλά και με την επίδραση του φυσικού κόσμου στη συναισθηματική, γνωστική, αισθητική και πνευματική μας ανάπτυξη. Αυτή η δήλωση βασίζεται στην «Υπόθεση της Βιοφιλίας» (Wilson, 1984), που υποδηλώνει ότι η ανθρώπινη ταυτότητα και η προσωπική εκπλήρωση εξαρτάται από τη σχέση μας με τη φύση. Θέμα όλων των βιβλίων του. Ο Wilson (1992) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι συνωστίζονται σε εθνικά πάρκα για να δουν φυσικά τοπία, και "ταξιδεύουν" σε πολύ μεγάλες αποστάσεις ή κάνουν βόλτες κατά μήκος μιας παραλίας για λόγους που δεν μπορούν να εκφραστούν με λόγια. Σύμφωνα με τον συγγραφέα (1984), το βιοφιλικό ένστικτο αναδύεται, ασυνείδητα, στη γνώση, τα συναισθήματα, την τέχνη και την ηθική μας, και ξεδιπλώνεται «στις φαντασιώσεις μας» από την πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτό το ένστικτο καταρρέει σε πρότυπα πολιτισμών μακριά από τη φύση, ενώ θεωρεί ότι ζούμε σε μια εποχή που την ονομάζει "Αριμοζωική Εποχή", Wilson (2002), όπου χωρίς την βιοποικιλότητα, η ζωή θα είναι μοναχική. Χαρακτηριστικά θεωρεί ότι:

*''Θα έχουμε ένα τεράστιο ψυχολογικό έλλειμμα αν χάσουμε το μεγαλύτερο κομμάτι της βιοποικιλότητας του πλανήτη. Βρισκόμαστε στην Κενοζωική περίοδο, την περίοδο των θηλαστικών, την Αριμοζωική Εποχή, που σημαίνει εποχή της μοναξιάς. Αν χάσουμε τη βιοποικιλότητα αυτού του πλανήτη, δεν θα μπορέσουμε ποτέ ξανά να την κερδίσουμε πίσω. Με λίγα λόγια θα χάσουμε την ποικιλία της ζωής. ''*

Στο πνεύμα αυτού του ισχυρισμού, δημιουργήθηκε στο Λονδίνο ένα έργο όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Burls (2007), με κεντρικό άξονα την οικοθεραπεία, με "ανθρώπινες φωλιές", όπου οι συμμετέχοντες που το κατασκεύασαν επιθυμούσαν να δείξουν ότι ο άνθρωπος ανήκει στη φύση. Η φύση είναι το σπίτι του.

Ο Richard Louv (2005) αναφέρει το γεγονός ότι τα παιδιά απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την επαφή με τη φύση, κυρίως λόγω των αντιληπτικών κινδύνων που ενέχουν τα υπαίθρια περιβάλλοντα και συνεπώς οι γονείς δεν ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να αλληλεπιδρούν με τη φύση. Αυτό το ονομάζει «διαταραχή ελλειμματικής φύσης»- “nature deficit disorder”. Το δομημένο περιβάλλον στις πόλεις στερείται όλο και περισσότερο τη φύση, εφόσον είναι σχεδόν αποκλεισμένο πίσω από τοίχους και δρόμους. Ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις, ότι τα παιδιά που εμφανίζουν Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής, αυξάνονται όλο και περισσότερο, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς, βελτιώνονται όταν τα παιδιά είναι στη φύση και την εξερευνούν (Ferrini 2003).

Υπάρχει η θεωρία αποκατάστασης της προσοχής, που διατυπώθηκε από τον Stephen και τη Rachel Kaplan (1989) για να εξηγήσει τα ευεγερτικά αποτελέσματα που έχει η επαφή των ανθρώπων με τη φύση. Αυτή η θεωρία υποδηλώνει ότι η επαφή με τη φύση δεν είναι μόνο ευχάριστη, αλλά βοηθά και την ικανότητα των ανθρώπων να συγκεντρώνονται. Στη σημερινή βιομηχανοποιημένη κοινωνία η φύση είναι συχνά κάτι που τα παιδιά είναι πιο πιθανό να δουν στην τηλεόραση. Επιπλέον είναι πολύ πιο πιθανό να γνωρίζουν περισσότερα για τα δεινά του τροπικού δάσους και την οικολογική κρίση εν γένει, παρά για την άγρια ζωή της περιοχής τους, ή τα οικολογικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει αυτή. Όπως για παράδειγμα αναφέρει η Murray et al (2010) , ζητήθηκε σε ένα παιδί να ζωγραφίσει ένα κοτόπουλο και ζωγράφισε ένα ψητό κοτόπουλο, εφόσον είχε μόνο αυτή τη βιωματική εμπειρία σε σχέση με αυτό το ζώο. Η έκθεση των παιδιών στη φύση θα μπορούσε να προέλθει από απλά πράγματα, όπως μια βόλτα στο σχολείο και πίσω στο σπίτι. Όμως αφενός ο χρόνος των γονιών είναι περιορισμένος και αφετέρου, ο φόβος των κινδύνων από τους ξένους επιδεινώνεται από τα ΜΜΕ, που τον τροφοδοτούν. Έτσι ο αριθμός των παιδιών στις μέρες μας που πάνε με τα πόδια στο σχολείο, έχει μειωθεί δραματικά. Αντίθετα έχει αυξηθεί ο χρόνος που δαπανάται μπροστά στην τηλεόραση, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες.

Σήμερα εκτιμάται ότι τα παιδιά παρακολουθούν κατά μέσο όρο 4 ώρες τηλεόραση, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας παγκοσμίως, όπως αναφέρεται από πολλές ιατρικές στατιστικές. Επομένως θα μπορούσε να λεχθεί, ότι υπάρχει ένα είδος "εξαφάνισης της εμπειρίας", όπως τονίζει ο Norris (2004), κυρίως για τα παιδιά.

Ενώ υπάρχει η πεποίθηση ότι η εξελικτική πορεία του ανθρώπου έχει αλλάξει, με βάση την τεχνολογία και την πρόοδο που έχει σημειωθεί σε όλα τα επίπεδα της σύγχρονης ζωής, η γενετική σύνθεση του ανθρώπου δεν έχει αλλάξει και στην πραγματικότητα.

Αν και πιστεύουμε ότι η εξελικτική μας ανάπτυξη μας έχει αλλάξει, με βάση την τεχνολογία και τις προόδους που έχουμε κάνει, η γενετική σύνθεση του ανθρώπου έχει αλλάξει, σε ένα πολύ μικρό ποσοστό, της τάξης του 0,005% τα τελευταία 10.000 χρόνια (Stavrianos, A. & Spanoudaki, 2015).

Ως εκ τούτου, ο άνθρωπος είναι κατασκευασμένος για να συμβιώνει με τη φύση, να είναι δημιουργικός και παραγωγικός μέσα σ'αυτήν και να χρησιμοποιεί το ένστικτό του για να επιβιώσει. Αντ'αυτού στη σύγχρονη εποχή η ζωή του και το οικείο περιβάλλον του είναι έτσι διαμορφωμένο, που η φύση μπορεί να αποτελεί για κείνον, είτε είναι ενήλικας, είτε πολύ συχνά βρίσκεται στην παιδική ηλικία, πηγή φόβου. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει συγκριθεί με αυτό τον εξημερωμένων ζώων. Εξημερωθηκαν από ανθρώπους, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα η ζωή τους να γίνει πιο εύκολη και να υπάρχουν πολύ λίγες πιθανότητες να χρειαστεί να κυνηγήσουν για φαγητό. Αυτή η νέα συνθήκη είχε ως αποτέλεσμα τα ζώα να χάσουν την έμφυτη ελευθερία τους και μαζί με αυτή τις φυσικές τους αλληλεπιδράσεις με το φυσικό κόσμο.

Σύμφωνα με εκτεταμένη έρευνα, τα παιδιά προτιμούν να παίζουν σε φυσικά και άγρια περιβάλλοντα, όπου μπορούν να τους παρέχονται φυσικά διεγερτικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να εξουδετερώνεται η πλήξη τους και να προωθείται η δημιουργικότητά τους, καθώς και η έμφυτη περιέργεια τους για ικανοποίηση της βιωματικής μάθησης. (More & Wong 1997).

Αυτά τα ευρήματα δεν σχετίζονται με εθνικότητα, ούτε με κοινωνική τάξη και όπως παρατηρείται τα παιδιά που έρχονται συχνά σε επαφή με τη φύση, έχουν χαμηλότερα ποσοστά επιθετικότητας και υψηλότερα ποσοστά στη χρήση της φαντασίας τους στο παιχνίδι. Ο Diamond (1997) υποστήριξε ότι στην πραγματικότητα τα παιδιά που ζουν στον “ανεπτυγμένο κόσμο”, είναι λιγότερο έξυπνα από εκείνα που χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους στον “αναπτυσσόμενο”, προκειμένου να επιβιώσουν.

Η επαφή με τη φύση, παρέχει στα παιδιά τόσα διεγερτικά ερεθίσματα, όσο και καταπραϋντικά. Έτσι τα ανήλικα άτομα μπορούν να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις, να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτονομίας και ανεξαρτησίας ( Berger, 2004).

## 5. 2 Το περιεχόμενο του οικο-εκπαιδευτικού μοντέλου

Ως Οικολογική εκπαίδευση, περιγράφεται η εκπαίδευση όπου το άτομο αναπτύσσεται ολόπλευρα, μέσω της επανασύνδεσής του με τη φύση. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Wilson, είναι ο οικολογικός δεσμός που έρχεται για να αντισταθμίσει την αποξένωση που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος στις μεγαλουπόλεις, ως μια διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου. Αυτή την αποξένωση την ονομάζει οίκο-αλλοτριώση.

Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει η οικολογική διάσταση της εκπαίδευσης (και της θεραπείας). Αυτή η διάσταση θα πρέπει να ενσωματωθεί με κατάλληλους τρόπους μέσα στις πολύπλευρες διαστάσεις της ολιστικής εκπαίδευσης και θεραπείας. Το μοντέλο χρησιμοποιεί ως ισχυρό εργαλείο τη βιωματική μάθηση. Έτσι υπάρχουν στα τέσσερα βασικά βήματα για την εφαρμογή του οικο-εκπαιδευτικού μοντέλου:

- Βιώνοντας προκλήσεις (από επιλογή)
- Αναστοχασμός σχετικά με τις δραστηριότητες και τις σχετικές μεταφορές
- Επεξεργασία με ανταλλαγή σκέψεων και προβληματισμών
- Εφαρμογή της μάθησης από τον φυσικό κόσμο στον προσωπικό καθημερινό κόσμο

Αυτά τα βήματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νέων, την κοινωνική ένταξη και την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ ενισχύουν την ανακάλυψη νέων δεξιοτήτων προς την κατεύθυνση της απασχολισιμότητας.

Η οικοθεραπεία περιλαμβάνει συνήθως, αυτό που ο Howard Clinebell (1996) έχει ονομάσει "εκπαιδευτική συμβουλευτική". Επιπλέον ένα ισχυρό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι η ενεργός συμμετοχή στην καλλιέργεια του περιβάλλοντος, μέσω βιωματικής μάθησης.

Ο προβληματισμός είναι το πιο ισχυρό εργαλείο με το οποίο ένα άτομο μπορεί να επεργαστεί εκ νέου εσωτερικευμένους κανόνες και αξίες, με στόχο την εύρεση πιο

κατάλληλων δομών για τη ζωή του. Αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα προσωπικές δυσλειτουργικές συμπεριφορές ή συναισθήματα.

Οι δραστηριότητες φροντίδας του οικοσυστήματός μας, δεν αφορούν μόνο την ανάπτυξη μιας συνέργειας μεταξύ των ανθρώπων και τη φύση, αλλά είναι και θέμα αυτοσυντήρησης.: φροντίδας για τον εαυτό μας, καθώς και μέριμνα για τις μελλοντικές γενιές. Αυτή είναι και η βάση της βιωσιμότητας.

Η οικοθεραπεία και η οικολογική εκπαίδευση αξιοποιούν μια ποικιλία σχεδιασμένων παρεμβάσεων που διευκολύνουν την επούλωση και την ανάπτυξη των τριών βασικότερων ζωτικών παραγόντων του ανθρώπου:1.του σώματος, 2.του νου και 3.του πνεύματος, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν σε βάθος την ύπαρξη οικολογικής συνείδησης.

Αυτό το τριμερές ολιστικό μοντέλο επιτρέπει στον εκπαιδευτή/θεραπευτή, να δουλέψει χρησιμοποιώντας σαν "εκπαιδευτικό υλικό" τους ίδιους τους συμμετέχοντες και τις πολλαπλές τους ανάγκες, ενώ η φύση αποτελεί των συνεκπαιδευτή του.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία του μοντέλου έχουν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στους ανθρώπους να ενισχύσουν τον εαυτό τους, μέσω τριών βιωματικών διαστάσεων (Clinebell 1996):

1. Να αφεθούν προς την κατεύθυνση της πληρέστερης ένταξης, υποστηριζόμενα από τη φύση, σε μια αλληλεπίδραση φροντίδας και σεβασμού.
2. Να επιτρέπουν στους ανθρώπους να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνωστική επίγνωση του εαυτού τους μέσω των εμπειριών τους στη φύση
3. Να παρακινηθούν όλο και περισσότεροι άνθρωποι να υιοθετήσουν στην καθημερινότητα τους οικολογικούς τρόπους διαβίωσης, καθώς και να συμμετέχουν σε περισσότερες δράσεις για το περιβάλλον

Για τα παιδιά, το Παιχνίδι της Φύσης (ή Παιχνίδι των Φυτών) (Green,1994), είναι ένα μοντέλο που τους προσφέρει βιωματικές εμπειρίες, μέσω της καλλιέργειας των φυτών. Καλλιεργώντας ένα φυτό ως παράδειγμα, τα παιδιά θα μάθουν ότι τα φυτά έχουν ιδιότητες που τους βοηθούν να επιβιώσουν μέσα από συγκεκριμένα στάδια. Εκεί υπάρχουν ειδικές λειτουργίες ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της ζωής των φυτών, που είναι

σημαντικό να τις γνωρίζουν. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ανάπτυξη ενός φυτού, από σπόρος σε άνθος, όπου βάση αυτού, το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στην πρακτική ζωή, να εφαρμόζει νέα μάθηση και να δημιουργεί και να αποδέχεται κάποιες σημαντικές ρουτίνες στην καθημερινότητά του. Αυτή η διαδικασία, βοηθά στην συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ τα προετοιμάζει για την εξερεύνηση της ζωής στο μέλλον.



### 5.3 Οι οικο-εκπαιδευτικές (και θεραπευτικές) δραστηριότητες

Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλεία για την ανάπτυξη της υγείας και της εκπαίδευσης μέσα από την επαφή με τη φύση. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες, μπορεί να περιλαμβάνουν:

1. Αποκατάσταση πράσινων αστικών περιοχών για αστική χρήση και την ανάπτυξη της κοινότητας
2. Εργασίες διατήρησης της αυτοφυούς χλωρίδας και πανίδας
3. Συνεχιζόμενες εργασίες σε βοτανικούς κήπους και αξιοποίηση άγριων φυτών και συγκεκριμένων καλλιεργειών, βρώσιμων, καθώς και φαρμακευτικών φυτών, τα οποία μπορούν να επωφεληθούν εθνοτικές κοινότητες και άτομα με ειδικές ανάγκες.
4. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την αναγνώριση φυτών και ζώων ενός βιότοπου της τοπικής κοινότητας, έτσι ώστε να αποκτήσουν βοτανική τεχνογνωσία
5. Αξιολόγηση και τεκμηρίωση ειδών σε δάση, πάρκα και άγριες περιοχές με στόχο την καταγραφή και ταυτοποίηση αυτοφυούς ή ενδημικής χλωρίδας και πανίδας, συμβάλλοντας στην επιστημονική έρευνα και σε έργα ανασύστασης πληθυσμού.
6. Εργασία σε κέντρα διάσωσης και αποκατάστασης άγριων ζώων

Η φύση χρησιμοποιείται ως συν-εκπαιδευτικός και λειτουργεί, σαν καταλύτης που παρέχει επίσης συγκεκριμένα παραδείγματα των συνεπειών που συνδέονται με ατομικές και ομαδικές ενέργειες. Επιπλέον η ενασχόληση με τη φύση, είναι σε μεγάλο βαθμό βιωματική, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει προσωπικές αλλαγές, καθώς και αφορμή για ατομικό αναστοχασμό σε ζητήματα που αφορούν την ύπαρξη του ανθρώπου.

Ο εκπαιδευτικός/θεραπευτής αναλαμβάνει τον ρόλο του αγωγού, βοηθώντας ενεργά τον συμμετέχοντα να δημιουργήσει μεταφορικά νοήματα και παρέχοντας στους εμπλεκόμενους, με τα κατάλληλα εργαλεία, τη δυνατότητα να διαπραγματευτούν με

επιτυχία προσωπικές προκλήσεις και να συνεχίσουν τη διαδικασία αλλαγής στο δικό τους περιβάλλον.

Επομένως, τα ευρήματα αυτά μεταφράζονται σε:

- σωματική ευεξία και δεξιότητες (επιδεξιότητα, κινητικότητα, ανθεκτικότητα και αντοχή μέσω άσκησης)
- ψυχολογική ευεξία (βελτιωμένη συγκέντρωση και μνήμη και αριθμητική, ανακούφιση από κατάθλιψη / άγχος)
- κοινωνική ευημερία (αυτοδιαχείριση, αυτοεκτίμηση, βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων, απασχολησιμότητα, κοινωνικοπολιτική ευαισθητοποίηση και οικολογική ηθική συνείδηση)

Επιπλέον οι συμμετέχοντες μπορούν να μάθουν:

- δεξιότητες που σχετίζονται με την προσωπική επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, την επικοινωνία
- να αντιμετωπίζουν προσωπικές προκλήσεις και κύκλους ζωής/ Αλλαγές
- να επιδείξουν προσωπικές ικανότητες και να οικοδομήσουν

Όσον αφορά στις δεξιότητες που θα αποκτηθούν:

- να αναλάβει προσωπική ευθύνη
- να αξιολογούν ακριβέστερα τον εαυτό τους, και να διατηρούν υψηλότερο βαθμό ελέγχου επί του περιβάλλοντος.

Αυτό το μοντέλο μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν μια αίσθηση γνώσης νέων δεξιοτήτων, καθώς και στην προώθηση μιας ομάδας, συνοχή που μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη για την επανένταξή τους στην κοινωνία και στις δικές τους κοινωνικές ομάδες.

Το τυπικό πρόγραμμα θα εξασφαλίσει ότι οι δραστηριότητες αλληλουχούνται σταδιακά σε δυσκολία και χρησιμεύουν ως πρόσθετοι ενισχυτές για την υποστήριξη μεταβαλλόμενων συμπεριφορών (Kimball & Bacon, 1993) .Αυτό το εκπαιδευτικό και θεραπευτικό μοντέλο έχει ως αποτελέσματα, την κοινωνική ένταξη και αυτονομία του

ατόμου. Συμβάλλει στην δημιουργία οικολογικής συνείδησης των ατόμων καθώς και στην προσωπική ευεξία και κατ' επέκταση στην πιο εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας (Kimball, 1993).

## 6. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

### Παράδειγμα 1ο

*Η θετική επίδραση της σωματικής δραστηριότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ (Li et al 2023)*

Τα προβλήματα προσοχής είναι ένα από τα βασικά συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας (ADHD) στα παιδιά. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι η παρέμβαση στη σωματική δραστηριότητα έχει θετικό αντίκτυπο στην εκτελεστική λειτουργία σε παιδιά και εφήβους με ΔΕΠΥ, αλλά υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τα προβλήματα προσοχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ. Εξακολουθούν να υπάρχουν αβεβαιότητες σχετικά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις σωματικής δραστηριότητας για τη βελτίωση των προβλημάτων προσοχής σε αυτόν τον πληθυσμό. Η μελέτη του διεξήγαγε μια μετα-ανάλυση τυχαιοποιημένων ελεγχόμενων δοκιμών (RCTs) που σχετίζονται με την παρέμβαση σωματικής δραστηριότητας για προβλήματα προσοχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ADHD, παρέχοντας μια συγκεκριμένη αναφορά για ακριβή παρέμβαση σε προβλήματα προσοχής για αυτόν τον πληθυσμό. Μέθοδοι: Αναζητήθηκαν συστηματικά τις ακόλουθες βάσεις δεδομένων έως τον Οκτώβριο του 2022: PubMed, Embase, Web of Science και Cochrane Library, για να εντοπιστούν RCT που διερεύνησαν τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση σωματικής δραστηριότητας είχε μέτρια επίδραση στη βελτίωση των προβλημάτων προσοχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η επίδραση της παρέμβασης στη σωματική δραστηριότητα μετριάστηκε από τον τύπο, τη συχνότητα και την περίοδο παρέμβασης, παρά από το περιβάλλον σωματικής δραστηριότητας ή τον μεμονωμένο

χρόνο παρέμβασης. Οι περισσότερες από τις μελέτες αξιολογήθηκαν ως έχουσες υψηλό ή πιθανώς υψηλό κίνδυνο μεροληψίας στην αξιολόγηση.

Αν και σχεδόν όλες οι μελέτες έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης στο πράσινο και των αποτελεσμάτων που μελετήθηκαν, η ετερογένεια στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της έκθεσης και η ποικιλομορφία των τομέων σε κάθε κύριο αποτέλεσμα έχει καταστήσει δύσκολη την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων. Οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να υιοθετήσουν ένα διαμήκη σχεδιασμό για να επιβεβαιώσουν την αιτιότητα των συσχετίσεων και να συμπεριλάβουν μέτρα για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πράσινου που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση σε κάθε τομέα. Οι ερευνητές θα πρέπει επίσης να προσπαθήσουν να διερευνήσουν μονοπάτια που συνδέουν την έκθεση στο πράσινο με τη νευροψυχολογική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία, εφαρμόζοντας μηχανιστικές μελέτες.

Όπως αναφέρθηκε από τις τέσσερις μελέτες που παρουσιάστηκαν στην συγκεκριμένη εργασία, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν εργαλεία για την ανάπτυξη της υγείας και της εκπαίδευσης μέσα από την επαφή με τη φύση και αυτό ακριβώς προσφέρει το πεδίο της οικοθεραπείας, σαν μια νέα πρόταση που θα ενισχύσει στο μέγιστο βαθμό όλα τα θετικά οφέλη από την επαφή με τη φύση, με τρόπο βιωματικό, υποστηρίζοντας επί της ουσίας μια νέα ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, για ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς, με εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν καθημερινά εκσυγχρονισμένες μεθόδους στη διδασκαλία τους, σύμφωνες με τις ανάγκες όλων των μαθητών τους.

## Παράδειγμα 2ο

*Η θετική επίδραση της συχνής επίσκεψης χώρων πρασίνου, στη νευροψυχολογική ανάπτυξη και την ψυχική υγεία των παιδιών, (Lucue- Garcia et al., 2022)*

Η επαφή με τη φύση μπορεί να έχει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών. Πρόσφατες μελέτες παρατήρησης έχουν αναφέρει βελτιώσεις στη νευροψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών και στην ψυχική υγεία που σχετίζονται με την έκθεση στο πράσινο. Με μια λέξη ταχείας αστικοποίησης, οι ερευνητές, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, οι εργαζόμενοι στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης και οι πολεοδόμοι πρέπει να συνεργαστούν για να επεξεργαστούν τεκμηριωμένες πολιτικές και παρεμβάσεις για την αύξηση της διαθεσιμότητας ποιοτικών χώρων πρασίνου με τη δυνατότητα ενίσχυσης της παιδικής ανάπτυξης.

### Παράδειγμα 3ο

*Οι συχνές επισκέψεις σε χώρους πρασίνου, έχουν θετική πείδραση στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων (Vanaken, Danckaerts, 2018)*

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της έκθεσης σε χώρους πρασίνου και της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων έχει αυξηθεί. Αυτή η συστηματική ανασκόπηση στοχεύει να παρέχει μια επισκόπηση των μελετών παρατήρησης που αξιολογούν τη σχέση μεταξύ εμπειρικής έκθεσης σε χώρους πρασίνου με τυποποιημένα μέτρα έκβασης προβλημάτων ψυχικής υγείας, ψυχικής ευεξίας και αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά, εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος PRISMA .

Μια αναζήτηση στο PubMed και το Scopus είχε ως αποτέλεσμα τη συμπερίληψη 21 μελετών. Τα στοιχεία δείχνουν σταθερά μια ευεργετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης σε χώρους πρασίνου και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών, ιδιαίτερα με προβλήματα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής. Περιορισμένα στοιχεία δείχνουν μια ευεργετική συσχέτιση με την ψυχική ευεξία στα παιδιά και τα καταθλιπτικά συμπτώματα σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Αυτές οι ευεργετικές συσχετίσεις αντιστέκονται στην προσαρμογή για δημογραφική και κοινωνικο-οικονομική συγχυτικούς παράγοντες, οι οποίοι, ως εκ τούτου, μπορεί να αντιπροσωπεύουν ανεξάρτητους δεσμούς. Συζητούνται οι διαμεσολαβητικοί παράγοντες και η μεταβλητότητα αυτής της συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Από την αρχή της προφύλαξης, τα στοιχεία μέχρι τώρα απαιτούν την προσοχή των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των πολεοδόμων και των εργαζομένων στον τομέα της ψυχικής υγείας, προκειμένου να προστατευθεί η ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων υπό το πρίσμα της ταχείας παγκόσμιας αστικοποίησης, παρέχοντας επαρκή έκθεση σε χώρους πρασίνου.

## Παράδειγμα 4ο

*Η συχνή επαφή με χώρους πρασίνου επηρεάζει την ψυχική ευημερία των παιδιών (Cornik, 2017)*

Ένας όλο και αυξανόμενος όγκος ερευνών δείχνει συσχετισμούς μεταξύ του χώρου πρασίνου και της γενικής υγείας. Τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο σε εσωτερικούς χώρους, ενώ τα παιδιατρικά προβλήματα ψυχικής και συμπεριφορικής υγείας αυξάνονται. Μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της πρόσβασης σε χώρους πρασίνου και της ψυχικής ευεξίας των παιδιών.

Έτσι εξετάστηκαν δώδεκα άρθρα σχετικά με τους χώρους πρασίνου και την ψυχική ευεξία των παιδιών. Τρία άρθρα εκτός των κριτηρίων ημερομηνίας συμπεριλήφθηκαν, δεδομένου ότι αναφέρονταν συχνά σε πολλές από τις έρευνες, ως πολύ σημαντική έρευνα.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η πρόσβαση σε χώρους πρασίνου συσχετίστηκε με τη βελτίωση της ψυχικής ευεξίας, της συνολικής υγείας και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Προωθεί την αποκατάσταση της προσοχής, τη μνήμη, την ικανότητα, τις υποστηρικτικές κοινωνικές ομάδες, την αυτοπειθαρχία, μετριάζει το άγχος, βελτιώνει τις συμπεριφορές και τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ και συνδέθηκε ακόμη και με υψηλότερες τυποποιημένες βαθμολογίες δοκιμών.

Επιστημονικά στοιχεία που αποδεικνύουν τα οφέλη για την ψυχική υγεία των παιδιών από την πρόσβαση στη φύση μπορούν να καθοδηγήσουν την πολιτική και τον πολεοδομικό σχεδιασμό. Τα επιστημονικά στοιχεία που αποδεικνύουν τα οφέλη για την ψυχική υγεία από την πρόσβαση των παιδιών στη φύση μπορούν να καθοδηγήσουν την πολιτική και τον πολεοδομικό σχεδιασμό, ενώ οι νοσηλευτικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες μπορούν να ενισχύσουν την υγεία προωθώντας το υπαίθριο παιχνίδι, εκπαιδύοντας τους ασθενείς και τις οικογένειες, υποστηρίζοντας τις ώρες διαλείμματος και το πράσινο περιβάλλον στο σχολείο, καθώς και θεραπευτικούς κήπους σε νοσοκομειακά περιβάλλοντα.



## 7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, η Π.Ε και η Ε.Α, φαίνεται να έχουν την ίδια βάση, τα ίδια χαρακτηριστικά. Η σύνδεση αυτών των δύο, σε συνδυασμό με την αναπροσαρμογή των Α.Π, μπορεί να έχει θεαματικά αποτελέσματα, τόσο όσον αφορά στην ενταξιακή πολιτική, όσο και στην αειφόρο ανάπτυξη. Η σύγχρονη προσέγγιση της ΕΑ, τονίζει την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών δομών και την επιτακτική ανάγκη για αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των Α.Π (Cormik, 2017). Δεν είναι τυχαίο που οι Gaitas και Martins (2017), επισήμαναν ότι η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο καλός σχεδιασμός ενός προγράμματος ένταξης και η σωστή εφαρμογή του, μπορούν να αποτελέσουν όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές που εμπλέκονται και σε αυτό μπορεί να συμβάλλει η σύνδεση της Ε.Α με την Π.Ε., ώστε οι εμπλεκόμενα πρόγραμμα να απολαμβάνουν τα θετικά οφέλη όπως τα καταγράφει η Spartalí (2001), τα οποία μπορεί να είναι τα εξής:

1. Το σχολείο να έχει ουσιαστικά ουμανιστικό χαρακτήρα (όπως οφείλει)
2. Να εφαρμόζονται βελτιωμένες και εμπλουτισμένες διδακτικές μέθοδοι
3. Να ενισχύεται, μέσω των προγραμμάτων η υλικοτεχνική υποδομή
4. Να ενισχύονται και άλλα παιδιά εκτός από τα εντασσόμενα
5. Να διευρύνονται οι αντιλήψεις όλων των μαθητών
6. Να βελτιώνονται το αυτοσυναισθημα και η αυτοεικόνα
7. Να αναπτύσσεται η κοινωνική γνώση και η αποδοχή του διαφορετικού

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε γενικά σχολεία, ενώ συνήθως παρακολουθούν τα Τμήματα Ένταξης, όπου υποστηρίζονται συνήθως αμιγώς στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, σε μια άλλη ειδική τάξη. Μέσα από τα προγράμματα της Π.Ε, όλοι οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν μια θεματική σε συνεργασία, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές δεξιότητες

όλων των μαθητών και βοηθώντας στην ομαλή ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες. Κατά βάση για την Π.Ε υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μαζί με τα άλλα παιδιά και συνήθως να χειρίζονται υλικό στο οποίο δεν έχει γίνει καμία προσαρμογή. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπλοκή των μαθητών με ειδικές δυσκολίες στην Π.Ε, διεξάγεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης και άρα μπορεί να ενισχύσει την ένταξή του και τη συμμετοχή τους σε αυτή. Πράγματι μπορεί να αποτελέσει χώρο πιθανής επιτυχίας, εφόσον δεν συνδέεται άμεσα με τις κυρίαρχες ειδικές γλωσσικές δυσκολίες τους, ενώ υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού, που μπορούν να αξιοποιηθούν γενικότερα από τους συγκεκριμένους μαθητές. Η Π.Ε μπορεί να αποτελέσει φορέα της ενταξιακής εκπαίδευσης προσεγγίζοντας το σχολείο όχι μόνο σαν τόπο μάθησης αλλά και σαν τόπο εκμάθησης της καλύτερης κατανόησης του περιβάλλοντα χώρου του ανθρώπου και κατ'έπекταση του εαυτού του.

Οι Ξανθάκου κ.α (2005), υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα της Π.Ε, προσφέρονται για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με μαθησιακά εμπόδια στο σύγχρονο σχολείο, εφόσον ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και μπορεί να τους παρέχει τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε αυτά βοηθώντας στη οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές οικοδομούν ή οικειοποιούνται και μετασχηματίζουν νοήματα σχετικά με ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα συμμετέχοντας και συνεισφέροντας στην κοινωνία.

Όπως έγινε αντιληπτό από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, απαραίτητη είναι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, όπως και η χρήση άλλων διδακτικών εργαλείων που θα βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με τη βοήθεια της Π.Ε . Τέτοια εργαλεία μπορεί να αποτελούν χρήση οργανογράμματος, εννοιολογικών χαρτών, συμπληρωματικού εποπτικού υλικού και μνημονικών βοηθημάτων, χρήση στρατηγικών κατανόησης κ.α (Κουλουμπαρίτση, 2005). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία με δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας και με πολλές δυνατότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εφαρμογή προγραμμάτων Π.Ε.

Η εκπαιδευτική διαφοροποίηση εκτείνεται σε ένα συνεχές που ξεκινά από περιορισμένες προσαρμογές διδακτικών ενεργειών και οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και φτάνει σε απαιτητικότερες τροποποιήσεις δραστηριοτήτων και στόχων. Ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογές σε επίπεδο διδακτικών στόχων και γνωστικού περιεχομένου, διδακτικής προσέγγισης, οργάνωσης μαθησιακού περιβάλλοντος και μαθητικού δυναμικού, μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού και αξιολόγησης μαθητή και προγράμματος (Tomlinson, 2004. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2004. Westwood, 2003). Έτσι, το σύγχρονο σχολείο θα μπορεί να προσφέρει με το συγχρωτισμό φυσικούς τρόπους επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και κίνητρα για κοινωνικές μαθήσεις και να συμβάλλει με την ένταξη και ενσωμάτωση σε αυτό όλων των παιδιών σε μια πλειόμορφη κοινωνία, όπου η διαφορά σαν γνώρισμα θα αποτελεί στοιχείο "τυπικότητας".

Από τη συγκεκριμένη εργασία, έγινε εμφανές το έλλειμμα που υπάρχει στη βιβλιογραφία σε σχέση με τη σύνδεση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, ενώ προγράμματα ΠΕ εφαρμόζονται στην Ελλάδα κυρίως στα Ειδικά σχολεία της δευτεροβάθμιας.

Θεωρώ ότι η ΠΕ τόσο μέσω του περιεχομένου της, όσο και των εργαλείων και διδακτικών της, αποτελεί όχι μόνο μία νέα πρόταση στη σύνδεση γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά κυρίως μια νέα προσέγγιση της διδακτομαθησιακής διαδικασίας γενικότερα. Από την εμπειρία μου 14 χρόνια στην Ειδική Αγωγή και στην Γενική Αγωγή, συνειδητοποίησα ότι η Εκπαίδευση είναι μία. Είναι γραμμική, ως προς τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες που πρέπει να έχουν τα παιδιά. Επιπροσθέτως η Ειδική Αγωγή, έχει να προσφέρει πολλά στη Γενική, μέσω των διδακτικών της εργαλείων και της προσέγγισης της απέναντι στις ατομικές και συλλογικές ανάγκες των παιδιών.

Το πεδίο της οικοθεραπείας και της ΠΕ είναι ένα σχετικά καινούριο πεδίο, και αποτελεί μια σύγχρονη πρόταση προς την κατεύθυνση, της Συμπερίληψης και της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η εφαρμογή προγραμμάτων σχεδιασμένων με βάση το οικοθεραπευτικό μοντέλο, μόνο θετικές επιδράσεις μπορεί να έχει σε παιδιά και εφήβους. Βάση των δεδομένων που έχουν

συλληχθεί από έρευνες, δείχνουν ότι η έκθεση στο πράσινο μπορεί να βελτιώσει ακόμα και την νευροψυχολογική ανάπτυξη και ψυχική υγεία των παιδιών. Έτσι, για παράδειγμα, παιδιά που βιώνουν πολλών ειδών μαιτώσεις από ελλείμματα που παρουσιάζουν σε διάφορους τομείς, με την συχνή επαφή με τη φύση, καθώς και την καλύτερη κατανόηση της, ενδεχομένως να βρίσκουν "καταπραϋντικές" απαντήσεις.

Στη φύση όλα είναι διαφορετικά, οι ρυθμοί ανάπτυξης των έμβιων όντων δεν είναι κοινοί, τα χαρακτηριστικά των φυτών, των ζώων, των εντόμων, είναι κοινά ανάλογα με το είδος τους, αλλά ποτέ δεν είναι πανομοιότητα. Ένα μεικτό δάσος με πολλά διαφορετικά είδη, θα έχει πολλές περισσότερες πιθανότητες "επιβίωσης", στην περίπτωση προσβολής από κάποια ασθένεια, σε σχέση με ένα δάσος που αποτελείται από το ίδιο είδος.

Παιδιά με ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας), με διαταραχές άγχους ή κατάθλιψης, με ΔΑΦ (Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος), με άγχος σχολικής επίδοσης, με μαθησιακά ή άλλα εμπόδια, θα ωφεληθούν από την επαφή τους με τη φύση, όταν υπάρχει ένας καθολικός σχεδιασμός των σχολικών προγραμμάτων, προσαρμοσμένος στις ανάγκες τους. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι μόνο, ότι οι σχολικές τάξεις με ποικίλο μωσαϊκό, όσον αφορά το μαθητικό τους πληθυσμό, είναι τάξεις πλούσιες από μαθήματα υγειούς συμπόρευσης για όλους.

Η σύνδεση της ΠΕ με την ΕΑΕ είναι μια πρόταση που εάν εφαρμοστούν περισσότερα προγράμματα και γίνουν συστηματικά έρευνες για την αποτελεσματικότητα της σύμπραξής τους θα έχουμε θεαματικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση εν γένει. Άλλωστε η επιστήμη της παιδαγωγικής εξελίσσεται και μπορούμε πλέον να μιλάμε τόσο στην θεωρία, όσο και στην πράξη για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, αποτελεί την επιτομή της σύγχρονης παιδαγωγικής, όντας μια ανοιχτή διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας μάθησης, ώστε όλα τα πρόσωπα-παιδιά, να απολαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως τους αναλογεί και σε αυτό μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα η ΠΕ, ώστε να έχουμε κοινωνίες με ενεργούς πολίτες με

ή χωρίς δυσκολίες, που θα είναι σε θέση να φροντίζουν, να προστατεύουν, να κατανοούν τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). *Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.*

Αθανασάκης, Α. (1996). *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική. Αθήνα: Δαρδανός.*

Αθανασάκης, Δ., (2019) «*Rauca de natura corporum. Η φυσική και η φυσιολογία στην Ηθική του Σπινόζα*», ΝΕΥΣΙΣ, 27-28 (2019-2020), σ. 5-43

Αθανασάκης, Ν. & Μήτρεντση, Α. (2013) *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: Το πρόβλημα της διαφοροποίησης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.*

Αλαχιώτης, Σ.,(2002), *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Νο 7,, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 7-18

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

Αναστασίου Κ., Γωνιά Κ., Ημέλλου Α.(2004) «*Το σποράκι πηγή ζωής*»:Εναπρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πλαίσιο ειδικής αγωγής,Θέματα ειδικής Αγωγής, τευχ. 23, σελ. 3-10.

Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε., Λογαράς Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παπανός, Α., Σκορδύλης, Α., Σούλης, Σ, Χατζηπέτρου, Α. & Χριστοφή, Μ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο Εκπαιδευόμενου. ΥΠΕΠΘ.*

Γαλιατσάτου, Α. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή: Εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων μάθησης σε παιδιά με ειδικές ανάγκες για τη μετάδοση του περιβαλλοντικού μηνύματος. (Μεταπτυχιακή Εργασία).*

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστήμων της Αγωγής. Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αρχές Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.*

Γούπος, Θ. (2005). *Τα είδη προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κορινθία, Σεπτέμβριος, Α, 107-114.

Δημητρίου, Α., (2014), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές, για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, τεύχος 6. σελ 51,

Δημητρίου, Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α, Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004), «*Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών*» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) (2011α), Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 21 – 30

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

Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε(2005), *Experiences of disabled children's families concerning school-family collaboration* International Journal of Parents in Education, τόμ. 1, σελ. 174- 181

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (επιστημονική επιμέλεια)(2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σελ: 293.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004), *Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης: Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, (Τόμ. Β: Πράξη, σς. 9-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011/2012:231- 250).

- Καλομοίρης, Γ. (2007), *Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης*. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Α. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε. Λευθήρη, & Γ. Σακελλαρίου (επιμ.). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 17-33.
- Κάτσικας Χρ. κ.ά. (2005) *Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκης, Α. ,(2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: από τα οράματα της εφηβείας στο ρεαλισμό της ωριμότητας*. Πρακτικά 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Κόρινθος.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτη, Α.Χ. (2005), *Εφαρμογή της Διαθεματικής Προσέγγισης στα προγράμματα Σπουδών, στη Διδασκαλία και στα Σχολικά Βιβλία*. *Νέα Παιδεία, Volume. 116, page 30-44*.
- Κούσουλας, Γ., Τσεμπερλίδου, Κ., (2006), *Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεθνώς και στην Ελλάδα, περιοδικό της Ε.Ε.Φ, τεύχος 1, σελ.14-19*
- Λιαράκου, Γ., (2002), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Λιαράκου, Γ. (2011). *Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (1987-2005)*. Στο Χ. Βλασσοπούλου, & Γ. Λιαράκου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα (σς. 239-258)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: νήσος.
- Λιντζέρης, Π., (2007), *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.



- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Η σχολική τάξη*, Αθήνα Gutenberg
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) *Φοίτηση παιδιών με διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στις Γενικές Τάξεις – Η οπτική των δασκάλων τους, Θέματα ειδικής αγωγής, Vol. 50, σελ. 23-32,*
- Ξανθάκου Γ. & Αναστόπουλος Χ. (2002), *Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.*
- Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Ναχόπουλος, Ν., Καφρίτσα, Δ., Κατσιγιάννη, Α., Καμπουροπούλου, Μ. (2005). *Η θεματολογία των σχολικών προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δυτικής Θεσσαλονίκης: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α, Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Αθήνα: Ατραπός.*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.*
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008), *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Open Education – The Journal for Open and [97] Distance Education and Educational Technology 4. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>.*

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., INTRAWAY ΕΠΕ.

Πολυχρονοπούλου, 2003α . Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες (νέα έκδ.)*. Αθήνα: Διάδραση.

Σούλης, Σπ. Γ. (2008), *Ένα σχολείο για Όλους-Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος Γ. (2001), *Από τον Εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό: Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει στο: Επιστήμες Αγωγής κ.ά.: Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg, 508-519.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Στασινός, Δ., (1991), *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα : αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές : Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, εκδόσεις Gutenberg, σελ. 87-95

Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσαλίκη, Ε., (2021), *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε δύσκολους καιρούς, Πρακτικά συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, τεύχος 22, σελ 67*

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2003). *Περιβάλλον και Επικοινωνία. Δικαίωμα στην επιλογή*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σελ 56

Φλογαίτη, Ε. (2006), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ .122

Φλογαίτη, Ε. (2011), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Φλογαίτη, Ε. (2008), *Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών ζητημάτων*. Στο Α. Δημητρίου & Ε. Φλογαίτη, (Επιμ.), *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον*. Εκπαίδευση για το περιβάλλον. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φλογαίτη, Ε., (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, σελ. 300

Φραγκούλης, Ι., Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Εκδ. Πικραμένος.

Χαλεπλής, Σ. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μίας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο*. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 159-174. Ανακτήθηκε από: <https://mde.biologia.gr/lilde/wp-content/uploads/sites/27/2018/11/xaleplis.pdf>.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002), *Βιοματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσοστομίδου, Φ. (2007), *Η Μεθοδολογία των προγραμμάτων ΠΕ στη μέση εκπαίδευση στο πλαίσιο της διεθνούς πολιτικής και της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας 1977-2007*. e-Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας, 5, 19-29.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Sandill, A., (2010), *Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership*, *International journal of inclusive Education*, Volume 14, Issue 1, p.14
- Anaby, D., Law, M., Coster, W., Bedell, G., Khetani, M., Avery, L., & Teplicky, R. (2014). *The mediating role of the environment in explaining participation of children and youth with and without disabilities across home, school, and community*, *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, Volume 5, page 908–917
- Anaby, D., Hand C., Bradley L., DiRezze B., Forhan M., DiGiacomo A., & Law M., (2013). *The effect of the environmental on participation of children and youth with disabilities*. *Disabil Rehabil*, Volume 35. Issue 19, page 1589-1598
- Archie, M. L. (2003). *Advancing Education Through Environmental Literacy*. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria,
- Barraza, L., Walford, R. (2002) *Environmental Education: A comparison between English and Mexican School Children*. *Environmental Education Research*, Volume 8
- Barnett, W., S., (2011), *Effectiveness of Early Educational Intervention*, *Special Issue Review*, Volume 333, Issue 6045, page 975-978
- Barraza, L., Walford, R., (2002), *Environmental Education: A comparison between English and Mexican school children*, *Environmental science, Education*, *Environmental education Research*
- Berger, R. (2015), *Now I see it, now I don't: researchers' position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative Research*, Volume 15, Issue 2, 219-234
- Block, N., Stulnaker, R., (1999), *Conceptual Analysis, Dualism, and the Explanatory Gap*, *Phylosophical Review* 110, page 1-46

- Breiting, R. (2009). *Issues for environmental education and ESD research development: Looking ahead from WEEC 2007 in Durban*. *Environmental Education Research*, Volume 15, Issue 2, page 199–207
- Brundtland, H. , (1987), *Our common Future*, WCED, United Nations
- Burls, (2007), *People and green spaces: Promoting public health and mental well-being through ecotherapy*, *Journal of Public Mental Health*, issue 3, Volume 6, page 24-39
- Carin, A. (1997). *Teaching Modern Science. 7th ed. N. Jersey : Merrill-Prentice Hall*. Department for Education and Skills (DfEE) (2006) *Sustainable Development Action Plan, Learning for the Future*. London:HMSO
- Clinebell, H., (1996) , *Ecotherapy, Healing our selves, Healing the Earth*, Routledge, page 316
- Connors, C.,Stalker, K., (2007), *Children’s experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability*, *Disability and society*, Volume 22, Issue 1
- Cormik, R., ( 2017), *Does Access to Green Space Impact the Mental Well-being of Children: A Systematic Review*, *Journal of pediatric Nursing*, Volume 37, pages 3-7
- Department for Education and Skills - DfEE, 2006
- Diamond, J., (1997), *Guns, Germs and Steel. A Short History of Everybody for the Last 13,000 Years*, London: Jonathan Cape, pp 480
- Durand,R., (2010), *Path Dependence and Path Creation: Alternative Theoretical and Methodological Perspectives on Strategy, Innovation and Entrepreneurship*, *Journal of Management Studies*, Volume 47, Issue 4, page 733-734
- Erevelles, N., (2005), *Educating Unruly Bodies: Critical Pedagogy, Disability Studies, And The Politics Of Schooling*, *Journal of education Theory*, Volume 50, page 78
- Ferrini, F., (2003), *Horticultural therapy and it's effect on people's health*, *Advances in Horticultural science*, Issue 17, Volume 2, pages 77-87

- Fien, H., (1993), *Environmental education and sustainability: A view from critical theory, Environmental Education, A Pathway to Sustainability*, Publisher: Deakin University Press, page.43-68
- Flogaitis, E. (1998), *The contribution of Environmental Education in Sustainability*. In M. Scoullos (ed.): *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability. Proceedings of the Thessaloniki International Conference organised by Unesco and the Government of Greece* (8-12 December 1997), 189- 193. Athens.
- Florian, L., Spratt, J., (2013), *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice* , Volume 28, page 119- 135
- Gaitas, S., Martins, A., (2017), *Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school*, *International Journal of Inclusive Education*,
- Gal, S., Aldao, A., Gross, J., (2010), *Emotion Regulation Flexibility*, *Cognitive Therapy and Research, Handbook of Emotion Regulation*, Second Edition, New York: Guilford Press, page 469-460
- Glenn, J. L. (2000). *Environment-based education: creating high performance schools and students*. Washington, DC: National Environmental Education and Training Foundation..
- Green, L., (1994), *Gender, musical meaning and education*, *Philosophy of Music Education Review*, Issue 2, Volume 3, page 99-106
- Hardy, I., Woodcock, S., (2015), *Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit*, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 28. page 56
- Helm, J., & Katz, L.(2002). Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση: Μικρο
- Huckle, J., (1999), *Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism*. London: South Bank University.

- Hungerford, H., Volk, T. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21(3): 8-21.  
Ανακτήθηκε από:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1990.10753743>.
- Kaplan, R., Ryan L. (1998). *With People in Mind: Design And Management Of Everyday Nature*. Washington, DC: Island Press. ISBN 978-1-55963-594-3.
- Kimball, R.O, (1993), *The wildness as therapy*, *Journal of Experiential Education*. Issue 5, Volume 3. page 6
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993), *The wilderness challenge model*. In M. A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming (pp. 11-41)*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company
- Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T., (2000), *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston, Allyn & Bacon.
- Li, D., Wang D., Cui W., Yan J., Zang, W., Li C., (2023), *Effects of different physical activity interventions on children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A network meta-analysis of randomized controlled trial*, Ανακτήθηκε: doi: 10.3389/fnins.2023.1139263.
- Lieberman, L., Houston- Wilson, C., (2002), *Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education*, volume 16, issue 3, page 364-377, Ανακτήθηκε από pubmed: doi: 10.1123/apaq.19.3.364.
- Louv, R., (2005), *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*, "SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, Volume 21, page. 136–137
- Lucue- Garcia L., CorralesA.,Lertxundi, A. ,Diaz, S., Ilbarluzea, J.,(2022), *Does exposure to greenness improve children's neuropsychological development and mental health? A Navigation Guide systematic review of observational evidence for associations*

- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003), *ESD: Defusing the worry*, *Environmental Education Research*, 9(1), 117-128.
- Moore, R., Wong, H., (1997), *Natural Learning: The Life of an Environmental Schoolyard. Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*, *Journal of Environmental Science, Education*, Volume 12. page 234-236
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, E., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L., & Wells, K. (2010), *Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: Developmental cascades and vicious cycles*. *Development and Psychopathology*, Volume 22, page 785-802.
- UNESCO, (1997), *Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action*, *International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessalonika, Greece*
- Norris, S., (2004), *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*, *Routledge, ISBN: 041532856X*
- Nutbrown, C., Clough, P., (2004), *Inclusion in the Early Years: Critical Analyses and Enabling Narratives*, *SAGE Publications Ltd*, pages 258
- Reid, R., (2002), *Defusing the Confusion: Concepts and Measures of Continuity of Health Care*, Prepared for the Canadian Health Services Research Foundation, the Canadian Institute for Health Information, and the Advisory Committee on Health Services of the Federal/Provincial/Territorial Deputy Ministers of Health, page 15
- Reid, A.,Petocz, P., (2010), *On Becoming a Statistician A Qualitative View*, *International Statistical Review*
- Ritchie, R. (2001), *The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes*, *Professional Psychology Research and Practice* Volume 36, Issue 4. page 376-390



- Ritchie, R. (2001), *Science: B. Carpenter, P. Asdown & K. Bovair, (eds) Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with learning Difficulties*. 2nd edn. David Fulton. London
- Roy, A., Guay, F., Valois, P., (2013), *Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale, International Journal of Inclusive Education. Volume 17. page 11*
- Sang, G. (2010), *Teacher characteristics and ICT integration: a study in pre-service and in service primary education teachers in China. Ghent University.*
- Sapon- Shevin, M., Zollers, N., (1999), *Multicultural and disability agendas in teacher education: preparing teachers for diversity, Education, Sociology, International Journal of Leadership in Education, Volume 10, page 23*
- Skanavis, C. & Petreniti, V. (2006), *Non-Formal Environmental Education in Formal Education: Centers of Environmental Education in Greece. Conference: International Conference on Protection and Restoration of the Environment VIII.*
- Stapp, W., (2014), *"The Concept of Environmental Education."*, *Environmental Education*, 1(1), pp. 30–31
- Stavrianos, A. & Spanoudaki, A. (2015), *The impact of an environmental educational program of a school garden on pupils with intellectual disabilities-a comparative approach. Open Journal of Social Sciences*, 3, 39-43.
- Sunal, W. S., Sunal, C. S., Odell, M. R., & Sundberg, C. A. (2003), *Research-Supported Best Practices for Developing Online Learning. The Journal of Interactive Online Learning*, 2, 1-40.
- Tomlinson, 2004. *YII.E.II.Θ.- II.I., 2004. Westwood, 2003*
- Tomlison, C., Brighton, C, Callahan, C., (2003) *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, Journal for the education of the gifted* , Volume 27. page 119-123
- Unesco (2005) , *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*, Paris

Vanaken, G., Danckaerts, M. (2018), *Impact of Green Space Exposure on Children's and Adolescents' Mental Health: A Systematic Review*, Ανακτήθηκε: doi: 10.3390/ijerph15122668.

Wilson, E., (1984), *Biofilia thw human bond with other species*, book of harvard university press,

Ziadat (2009), *Major factors contributing to environmental awareness among people in a third world country/Jordan*, journal for Environment, Development and Sustainability, Volume 12, page 135-145

•