

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

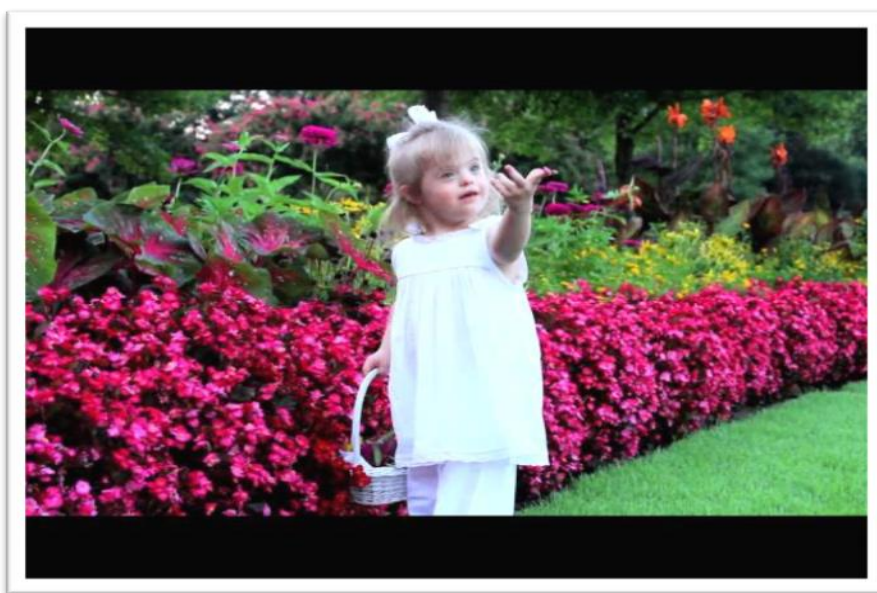
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά
σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.**

**An Investigation about the implementation of environmental projects
in special schools**



ΜΠΑΛΕΤΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

A.E.M.: 2764

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ

ΙΟΥΝΙΟΣ, 2017

Περιεχόμενα

Ευρετήριο πινάκων.....	3
Ευρετήριο γραφημάτων.....	4
Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	
1.1 Ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	8
1.2 Ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	9
1.3 Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	11
1.3.1 Θεσμικό πλαίσιο.....	11
1.3.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	12
1.4 Αξιολόγηση στην Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	13
1.5 Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	14
Ειδική Αγωγή	
2.1 Ορισμός.....	16
2.2 Ιστορική Εξέλιξη.....	17
2.3 Ειδική αγωγή στην Ελλάδα.....	18
2.4 Αξιολόγηση στην Ειδική Αγωγή	20
Σχολικός κήπος	
3.1 Πλαίσιο ορισμού.....	21
3.2 Ιστορικό πλαίσιο.....	21

Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	23
4.2 Πηγές δεδομένων.....	23
4.3 Σχεδιασμός της έρευνας.....	23
4.3.1 Είδος έρευνας.....	23
4.3.2 Αιτιολόγηση επιλογής ερευνητικού εργαλείου.....	25

Αποτελέσματα

5. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	26
--	----

Συμπεράσματα

6.1 Γενικά.....	44
6.2 Συζήτηση ευρημάτων με βάση τους σκοπούς της έρευνας.....	44
6.3 Περιορισμοί, προεκτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα....	46

Βιβλιογραφία

7.1 Ελληνική βιβλιογραφία.....	48
7.2 Ξένη βιβλιογραφία.....	51

Παράρτημα

Επιστολή.....	53
----------------------	-----------

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο.....	54
----------------------------	-----------

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες σχετικά με την πραγματοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων (ανθρώπινο δυναμικό).....42

Πίνακας 2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες σχετικά με την πραγματοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων (υλικοτεχνική υποδομή).....42

Ευρετήριο γραφημάτων

Γράφημα 1. Γεωγραφική προέλευση σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα	27
Γράφημα 2. Αριθμός παιδιών που φοιτούν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.....	28
Γράφημα 3. Αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία που απάντησαν στην έρευνα.....	29
Γράφημα 4. Περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών που καταγράφηκε στα σχολεία που απάντησαν στην έρευνα.....	31
Γράφημα 5. Ποσοστό υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την τρέχουσα χρονιά (2016-2017).....	32
Γράφημα 6. Θέματα περιβαλλοντικών προγραμμάτων κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2016-2017)	33
Γράφημα 7. Αριθμός περιβαλλοντικών προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 5 χρόνια στα σχολεία που απάντησαν, εκτός της φετινής χρονιάς (2016-2017).....	34
Γράφημα 8. Περιβαλλοντικά προγράμματα προηγούμενων χρόνων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.....	36
Γράφημα 9. Ποσοστό υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, δηλαδή προγράμματα αγωγής υγείας ή πολιτιστικά προγράμματα τα τελευταία 5 χρόνια.....	37
Γράφημα 10. Ποσοστό υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που να έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης).....	38
Γράφημα 11. Ποσοστό ύπαρξης σχολικού κήπου σχολικές μονάδες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.....	39

Γράφημα 12.Αριθμός ύπαρξης σχολικού κήπου στις σχολικές μονάδες που απάντησαν στην έρευνα.....40

Γράφημα 13. Ποσοστό ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με την γνώμη των σχολικών μονάδων.....41

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω πολλές ευχαριστίες στην κα. Πηνελόπη Παπαδοπούλου, επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και τις χρήσιμες συμβουλές στα διάφορα στάδια της πτυχιακής μου εργασίας που διευκόλυναν σημαντικά την ερευνητική πορεία. Επιπλέον η συνεργασία της είχε καθοριστική σημασία διότι ήταν πρόθυμη να μου προσφέρει την σημαντική βοήθεια της για την διαμόρφωση της εργασίας αυτής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Αναστασία Αλευριάδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, η οποία μέσα από τις διαλέξεις της με έκανε να ασχοληθώ και να διερευνήσω την Ειδική Αγωγή γιατί το κομμάτι αυτό της εκπαίδευσης «πονάει» αρκετά.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ επιθυμώ να εκφράσω στον κ. Αλέξανδρο Αμπράζη, υποψήφιο διδάκτορα Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τις αμέτρητες ώρες που αφιέρωσε προκειμένου με τις παρατηρήσεις του να βοηθήσει στην εκπόνηση της πτυχιακή μου εργασίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ουσιαστικά ήταν ο άνθρωπος «πυξίδα» για τον περαιτέρω προσανατολισμό μου στην παρούσα πτυχιακή.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στον φίλο μου Παντελή Γιαννόπουλο, στου οποίου την αμέριστη συμπαράσταση οφείλω πάρα πολλά όπως και στην φίλη μου Αντιγόνη Λιτσοπούλου που η υποστήριξη της από την αρχή του εγχειρήματος μου ήταν συνεχής. Αλλά η εργασία είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου για την αμέριστη και αφιλοκερδώς υποστήριξη της σε κάθε βήμα της ζωής μου.

Περίληψη

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία εξετάζεται αν εφαρμόζονται σε πρωτοβάθμια σχολεία ειδικής αγωγής προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως επίσης διερευνάται η θεματική τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους. Επιπλέον, εξετάζεται αν πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς να εντάσσονται σε κάποιο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων καθώς και αν στα σχολεία αυτά λειτουργεί σχολικός κήπος.

Το εργαλείο έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν αξιοσημείωτα αποτελέσματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Μερικά από τα ευρήματα της έρευνας αφορούν την περιορισμένη επάνδρωση των σχολείων με εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό αλλά και την απουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής που περιορίζουν την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Η δομή της εργασίας είναι η ακόλουθη. Παρουσιάζεται αρχικά ο ορισμός, η ιστορία, η αξιολόγηση και τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κατόπιν προσεγγίζονται ο ορισμός, η ιστορία, η αξιολόγηση και γενικότερα ποια είναι η κατάσταση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Στο τελευταίο μέρος του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας διατυπώνεται ο ορισμός και το ιστορικό πλαίσιο των σχολικών κήπων. Στην συνέχεια ακολουθεί η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Σχολικός Κήπος.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1.1 Ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Είναι προφανές ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξ' ονόματος δομείται γύρω από την έννοια του περιβάλλοντος. Ο όρος περιβάλλον απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια την ανθρωπότητα, ενώ παρατηρείται τα τελευταία χρόνια να έχει προστεθεί στο λεξιλόγιο μας ο όρος περιβαλλοντική κρίση. Είναι γεγονός ότι λόγω των πολλών χρήσεων και σημασιών του είναι αδύνατον να αποδοθεί ένας ικανοποιητικός ορισμός. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως «το περιβάλλον είναι ένα δυναμικό και ανοιχτό σύστημα, συγχρόνως δομημένο και αδόμητο το οποίο βρίσκεται σε διαρκώς μεταβολή» (Φλογαΐτη, 1998). Επιπλέον, ορίζεται ως «το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, την ιστορική και πολιτισμική παράδοση και τις αισθητικές αξίες» (Ν.1650/1986, Άρθρο 2, §1/ ΦΕΚ/ 60 τ. Α./ 16-10-86).

Έτσι, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προβάλλεται ως μια νέα τάση μάθησης πιο σφαιρική, που προσπαθεί να δημιουργήσει πολίτες εξοικειωμένους με το περιβάλλον που είναι έτοιμοι να δράσουν για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Το 1970 στην Νεβάδα των Η.Π.Α. δόθηκε ένας ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τονίζοντας ότι είναι *«μια διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος»*.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύει στην εξέλιξη του σχολικού προγράμματος δίνοντας έναυσμα στους μαθητές να ασχοληθούν με προβλήματα του περιβάλλοντος μέσα από τις αρχές της αυτοδιαχείρισης και της υπεύθυνης ενεργοποιημένης συμμετοχής (Αθανασάκης & Κουσούρης, 1987). Επιπλέον, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχει από τότε που υπάρχει ο άνθρωπος και μεταβάλλεται ανάλογα τις ανάγκες του ανθρώπινου πολιτισμού, την συσσωρευμένη γνώση καθώς και την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για το περιβάλλον. Θεωρείται, δηλαδή, η αποτελεσματικότερη μέθοδος για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης δημιουργώντας πολίτες με σφαιρική αντίληψη για το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998).

Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διατυπώθηκαν δύο ορισμοί σύμφωνα με τον πρώτο είναι «η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Απαιτεί πρακτική ενασχόλησης με τη λήψη αποφάσεων και την διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος» (International Union for the Conservation of Nature, 1970), ο οποίος και προαναφέρθηκε. Ενώ σύμφωνα με το δεύτερο, «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιότητες που χρειάζονται για να προστατευτεί και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλει στην δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον» (Unesco, 1977).

1.2 Ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως χρησιμοποιούμε τον όρο σήμερα είναι καρπός της συνειδητοποίησης του οικολογικού προβλήματος. Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, εμφανίστηκαν οι συνέπειες της οικολογικής κρίσης, λόγω της αύξησης της ζήτησης των υλικών αγαθών, όπως τονίζεται στο βιβλίο της βιολόγου Carson (Φλογαΐτη, 1998).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και έπειτα, δημιουργείται έντονη κινητικότητα για θέματα που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος. Δόθηκε το έναυσμα για μια σειρά από συναντήσεις, συσκέψεις, διασκέψεις και συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στην δεκαετία του '70.

Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην πορεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με χρονολογική σειρά είναι οι εξής: το 1968 στην Βρετανία ιδρύθηκε συμβούλιο «Council for Environmental Education» για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που συνδυάζει θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την εκπαίδευση. Την ίδια χρονιά στην Σουηδία πραγματοποιείται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αναγνωρίζοντας την χρησιμότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, μια ομάδα βιομηχάνων, επιστημών, πολιτικών και διανοούμενων προερχόμενοι από 10 διαφορετικές χώρες ίδρυσαν την λέσχη της Ρώμης με στόχο την κατανόηση και την μελέτη των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προγραμμάτων (Φλογαΐτη, 1998).

Το 1970 πραγματοποιείται διεθνής συνάντηση εργασίας της Διεθνής Ένωσης Προστασίας της Φύσης (IUCN) στην Νεβάδα των Η.Π.Α. διατυπώνοντας για πρώτη φορά έναν σαφή ορισμό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006). Την ίδια χρονική περίοδο πραγματοποιούνται πειραματικά

προγράμματα με προσανατολισμό στα περιβαλλοντικά θέματα στη Γερμανία (Φλογαΐτη, 1998).

Το 1971 υπογράφηκε πρωτόκολλο δράσης μεταξύ του νεοσύστατου Υπουργείου Περιβάλλοντος και του Υπουργείου Παιδείας με σκοπό την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας. Διοργανώθηκε υπό την αιγίδα της I.U.C.N. και του W.W.F. μια Ευρωπαϊκή Συνάντηση που ειπωθήκαν προτάσεις για προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Φλογαΐτη, 1998).

Το 1972 με την διάσκεψη της Στοκχόλμης έγινε επίσημα αποδεκτή σε επίπεδο κυβερνήσεων η ύπαρξη περιβαλλοντικών προβλημάτων, που προέκυψαν από διάφορες ανθρώπινες ενέργειες με αποτέλεσμα να κριθεί αναγκαία η ενεργοποίηση των διεθνών κοινοτήτων (Φλογαΐτη, 1998).

Το 1975 πραγματοποιήθηκε συνεργασία ανάμεσα σε UNESCO και UNEP (United Nations Environment Program) με στόχο μια διεθνή συνάντηση εργασίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Βελιγράδι και διατυπώθηκε η 'Χάρτα του Βελιγραδίου' που αναφέρονται οι στόχοι της (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006).

Το 1977 στην Τυφλίδα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης πραγματοποιείται η πρώτη διακυβερνητική συνδιάσκεψη της UNESCO για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, διευκρινίζοντας τις έννοιες, στόχους, αρχές καθώς και τις στρατηγικές για την εφαρμογή της σε διεθνές επίπεδο (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006). Επιπλέον στον Ελλαδικό χώρο συγκροτήθηκε στο Υπουργείο Συντονισμού ομάδα εργασίας για την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα, χωρίς όμως την εφαρμογή τους στην πράξη (Αθανασάκης & Κουσουρή, 1987).

Το 1980 στο εθνικό ίδρυμα Ερευνών οργανώθηκε από το τότε Κ.Ε.Μ.Ε. (σήμερα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και η τότε γραμματεία Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού, σεμινάριο για καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης, στο οποίο δίδαξαν Άγγλοι και Γάλλοι καθηγητές για την μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στην διάρκεια του Συνεδρίου δημιουργήθηκαν ομάδες από τους συνέδρους για να βρουν έναν τρόπο που να μπορεί να συνδέσει το σχολείο με την φύση και την κοινωνία (Αθανασάκης & Κουσουρή, 1987).

Σύμφωνα με τον Heimlich (2009) το 1987 η χρήση του όρου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαδόθηκε σημαντικά διότι εκδόθηκε από την παγκόσμια επιτροπή για το περιβάλλον και δημοσιοποιήθηκε «το κοινό μας Μέλλον» γνωστό ως Έκθεση Brundtland. Πρωτοεμφανίστηκε ο όρος «Αειφόρος Ανάπτυξη» προβάλλοντας τις συνέπειες των ανθρώπινων ενεργειών στο μέλλον. Το 1992, πραγματοποιήθηκε η διεθνής διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» στο Ρίο Ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας, από την γενική συνέλευση του Ο.Η.Ε., αποτέλεσε δημόσια δέσμευση των κυβερνήσεων για την προστασία του οικοσυστήματος. Το 1998, έγινε διάσκεψη στο Κιότο που πρόέκυψε το ομώνυμο

«Πρωτόκολλο του Κιότο» για την αντιμετώπιση των κλιματικών αλλαγών. Τέλος, το 2007 πραγματοποιήθηκαν η διάσκεψη στο Παρίσι για το κλίμα και η διάσκεψη στο Μπαλί για τις κλιματικές αλλαγές.

1.3 Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

1.3.1 Θεσμικό πλαίσιο

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σύμφωνα με τον νόμο 1892/90 και αντίστοιχες Εγκυκλίους αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες χωρίς όμως αυστηρά καθορισμένα όρια, απαιτώντας την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Κάθε εκπαιδευτικός που μπαίνει στην διαδικασία δημιουργίας ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναζητεί πληροφορίες στο ΦΕΚ 304 τ.Β/13-3-2003. Επιπλέον, μπορεί να ενημερωθεί για διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα μέσω των Εγκυκλίων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φερμέλη κ.ά., 2009). Με τον νόμο 1982/90 καθορίζεται το θεσμικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όχι όμως στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Ταμουτσέλη, 2003).

Από το 1977 και μετά ενσωματώθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών δημιουργώντας στους διδασκόμενους ένα σύνολο εμπειριών κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, που τους στρέφει στην υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής φιλικό προς το περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαρκεί περισσότερο από πέντε (5) μήνες, αποτελώντας μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Κουσούλας, 2008). Παλαιότερα, το νομοθετικό πλαίσιο όριζε ότι ο κάθε εκπαιδευτικός δικαιούται μείωση του ωραρίου του κατά δυο (2) ώρες ή υπερωριακή απασχόληση δυο (2) ωρών (Ταμουτσέλη, 2003). Επιπλέον σε κάθε πρόγραμμα συμμετέχουν 15-30 μαθητές από ένα αμιγές τμήμα ή διαφορετικά τμήματα του σχολείου (Ταμουτσέλη, 2003).

1.3.2 Σχεδιασμός προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χρειάζεται να καθοριστούν αυστηρά οι στόχοι του προγράμματος που να ανταποκρίνονται στην σφαιρική προσέγγιση του θέματος, εξετάζοντας όλους τους τομείς ανάπτυξης (Ταμουτσέλη, 2003).

Τα μεθοδολογικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι το πολυεπιστημονικό που στόχο έχει την συνεργασία περισσότερων ειδικών από διαφορετικά επιστημονικά πεδία για την παράθεση των γνώσεων τους και το διεπιστημονικό που αποβλέπει στην σύνθεση γνώσεων από διάφορες επιστήμες. Οι δυο αυτές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά (Φερμέλη κ.ά., 2009).

Για τον σωστό σχεδιασμό ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χρειάζεται να εφαρμοστούν ορισμένα βήματα. Η σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την διεξαγωγή του προγράμματος. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει το πρόγραμμα οφείλει να ενημερώσει τον διευθυντή, το σύλλογο των διδασκόντων, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων καθώς και την τοπική κοινότητα για τους στόχους του προγράμματος (Κουσούλας, 2008). Επιπλέον, στο πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνετε υπόψιν η διαφορετικότητα του παιδιού ώστε να είναι σε θέση να καλλιεργηθεί η έκφραση και δημιουργικότητα του (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Αρχικά, για την επιλογή θέματος ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνεργάζονται η παιδαγωγική ομάδα με τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Το θέμα πρέπει να διατυπωθεί με σαφήνεια θέτοντας στόχους (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί) (Φερμέλη κ.ά., 2009) που να είναι προσιτά επιτεύξιμοι από τους μαθητές, υπολογίζοντας τις αδυναμίες και τα προτερήματα τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Στο δεύτερο βήμα, η περιβαλλοντική ομάδα πρέπει να συνεργαστεί με περισσότερες ειδικότητες για να μπορέσει το θέμα να αποκτήσει διεπιστημονικότητα και διαθεματική όψη, αλλά και να παροτρύνει περισσότερους μαθητές να ασχοληθούν με περιβαλλοντικά προβλήματα (Κουσούλας, 2008). Για να μπορέσει η περιβαλλοντική ομάδα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να εργαστεί πάνω στο πρόγραμμα επιλέγεται ο κατάλληλος χώρος εργασίας και οι συναντήσεις πραγματοποιούνται εκτός του ωραρίου (Κουσούλας, 2008).

Εφόσον τα στοιχεία συλλέχθηκαν και έγινε η επεξεργασία τους η εργασία ολοκληρώνεται και έπειτα παρουσιάζεται. Το πρόγραμμα αξιολογείται και κοινοποιείται ώστε να αποκτήσει δημοσιότητα το αντικείμενο της έρευνας (Φερμέλη κ.ά., 2009). Το πρόγραμμα πρέπει να δέχεται πιθανές τροποποιήσεις ανάλογα με τις ενέργειες των μαθητών (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006).

Ένας σημαντικός οδηγός για προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείται αυτός που συγκροτήθηκε από τους Hungerford, Peyton & Wilke (1980) και από τον οποίον προέκυψαν 4 επίπεδα γενικών στόχων, όπως αναφέρθηκαν στο

Συνέδριο του Βελιγραδίου και επικυρώθηκαν στην Διάσκεψη της Τυφλίδας. Συγκεκριμένα, στα πρώτα δύο επίπεδα τονίστηκε το ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσεων ενώ στα δύο τελευταία συνδέονται με την ανάπτυξη ικανοτήτων για την εκτίμηση περιβαλλοντικών θεμάτων (Φλογαΐτη, 1998).

Παρατηρείται μια διαρκής έλλειψη πραγματικών διεπιστημονικών προσεγγίσεων στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Όμως είναι γεγονός ότι αποτελούν ένα βασικό εργαλείο για την διαμόρφωση σωστού τρόπου σκέψης και αποσκοπούν στην βελτίωση των σχέσεων του ανθρώπου με το οικοκοινωνικό του περιβάλλον (Κούσουλας, 2008).

1.4 Αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται αλλαγές στον τρόπο που προσδιορίζουμε την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως τονίζεται στην Διάσκεψη της Τιφλίδας(1977): «οι θεσμικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας πρέπει να βασιστούν όχι μόνο στην εμπειρία, αλλά και στην έρευνα και την αξιολόγηση για την βελτίωση των αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική».

Η αξιολόγηση έχει ενσωματωθεί στην μαθησιακή διαδικασία η οποία καταλαμβάνει μεγάλο εύρος στόχων σε όλα τα επίπεδα της συγκρότησης της προσωπικότητας του ατόμου (Ζυγούρη, 2005). Επισημαίνεται, ότι τα διδακτικά αντικείμενα και η αξιολόγηση συνδέονται (Wilson,1994 ό.α. στο Ζυγούρη, 2005) μεταξύ τους αποτελώντας εργαλείο μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για το σχολείο και την τοπική κοινότητα (Ζυγούρη, 2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται ως μια καινοτόμα μαθησιακή διδασκαλία που στόχο έχει να αποκτήσει μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων έχοντας την ανάγκη να αξιολογείται διαρκώς (Σαμαντάς,1999 ό.α. στο Ζυγούρη, 2005).

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στην οποία εξετάζεται το περιεχόμενο και η μέθοδος, αλλά και κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι (UNESCO No22,1986 ό.α. στο Γεωργόπουλο και Τσαλίκη 2006). Σύμφωνα με τον Patton (1986) «η αξιολόγηση προγραμμάτων είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών για δραστηριότητες, χαρακτηριστικά και αποτελέσματα του προγράμματος, που χρησιμοποιούνται από συγκεκριμένους ανθρώπους για να μειωθούν οι αβεβαιότητες, να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και να ληφθούν

αποφάσεις σχετικά με το πώς λειτουργούν αυτά τα προγράμματα και το πώς επιδρούν» (Patton, 1986 ά.α. από Ζυγούρη 2005). Η Ταμουτσέλη (2003) αναφέρεται στην αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών του μαθητή, κυρίως όμως επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Επιπλέον η αξιολόγηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ξεκίνησε λόγω της ανάγκης χρηματοδότησης (W.K. Kellogg Foundation 1998 ά.α από Ζυγούρη 2005).

Μια από τις μεθόδους αξιολόγησης, η οποία ονομάζεται Vee Heuristic, στοχεύει στην διαρκής αυτοαξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Είναι έρευνα δράσης που το άτομο είναι αυτόματα ερευνητής και αποδέκτης (Ταμουτσέλη, 2003). Ουσιαστικά η αξιολόγηση οφείλει να εξετάζει την κατάλληλη συμπεριφορά που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις οργανωτικές προσδοκίες των περιβαλλοντικών επιπτώσεων (Heimlich, 2009).

Σύμφωνα με τον Κουσούλα (2008) οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, η ποικιλία και η ποιότητα των γνώσεων, καθώς και η επίτευξη των αρχικών στόχων αξιολογούνται στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι συνήθεις τρόποι είναι με συζήτηση, ερωτηματολόγιο, με ομαδικές ή ατομικές εργασίες, κατασκευές και εκθέσεις αλλά και με την παρουσίαση της εργασίας, αξιολογώντας σε όλη την διάρκεια της πραγματοποίησης του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στην αρχή, στην μέση και στο τέλος του προγράμματος).

1.5 Περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση άρχισε να χρησιμοποιείται από το 1976 με την συνεργασία του υπουργείου Συντονισμού του Υπουργείου παιδείας και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) (Κούσουλας, 2008). Σύμφωνα με τους Αθανασάκη και Κουσούρη (1987) το 1977 συγκροτήθηκε στο Υπουργείο Συντονισμού ομάδα εργασίας για την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα, που αγνοήθηκαν και δεν εφαρμόστηκαν. Το 1980 το έκανε Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών το τότε Κ.Ε.Μ.Ε. (πλέον Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και την τότε Γραμματεία Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού έγινε σεμινάριο σε καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης στο οποίο διδάχθηκε η μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κατά την διάρκεια του σεμιναρίου οι σύνεδροι χωρίστηκαν σε ομάδες με σκοπό να βρουν έναν τρόπο έρευνας που να ενσωματώνει στο σχολείο την φύση και την κοινωνία.

Το 1982 τέσσερα Γυμνάσια δούλεψαν σε πειραματικό επίπεδο ένα ειδικό πρόγραμμα της ΕΟΚ για την προστασία των ακτών. Το 1983-84 ομάδες καθηγητών

σε σχολεία της Αθήνας εφάρμοσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χωρίς διοικητική εντολή.

Από το 1988 το ΥΠ.Ε.Π.Θ δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά το ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ταμουτσέλη, 2003). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία θεσμοθετήθηκε το 1990 (Νόμος 1892). Επιπλέον καθορίστηκε ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης των ειδικών προγραμμάτων της (Κουσούλας, 2008).

Οι διευθύνσεις Σπουδών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με ετήσιες εγκυκλίους ρυθμίζουν τον τρόπο που πρέπει να εφαρμόζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία, τις διευκολύνσεις των εκπαιδευτικών, τις συνεργασίες με κυβερνητικές ή μη κυβερνητικούς φορείς, τα θεματικά δίκτυα και τις περιβαλλοντικές επισκέψεις. Με υπουργική εγκύκλιος 1998-99 εφαρμόζεται η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέματα που αφορούν την αειφορία (Ταμουτσέλη, 2003).

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς την αξιολόγηση τους. Σύμφωνα με την Ζυγούρη (2005) απουσιάζει ένα σοβαρό όργανο συντονισμού και αξιολόγησης των προγραμμάτων που έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική αυτή κατάσταση. Επιπλέον με την Γ1/473/29-3-1996 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τονίζεται ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης στην εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επισημαίνοντας ότι οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης δεν είναι ικανοί να καλύψουν όλους τους στόχους των προγραμμάτων της. Όμως το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και άλλοι φορείς δεν απαίτησαν μια μορφή αξιολόγησης ώστε να βελτιωθεί η δράση των προγραμμάτων (Ράπτης, 2000 όα στο Ζυγούρη, 2005).

Τέλος, λόγω της μη ένταξης στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και της μηδαμινής αξιολόγησης των προγραμμάτων η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται στα σχολεία από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών. Όμως, παρατηρείται αύξηση του αριθμού τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, παρά τις δυσμενείς συνθήκες (Ταμουτσέλη, 2003).

Ειδική Αγωγή

2.1 Ορισμός

Η Ειδική Αγωγή ως επιστήμη είναι ένας τομέας της παιδαγωγικής που στόχο έχει να προσελκύσει το κοινωνικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον της πολιτείας σε όλα τα μέλη της, καθώς πρέπει να εκπαιδεύονται και να συνεισφέρουν σύμφωνα με τις δυνατότητες τους.

Αρχικά η Ειδική Αγωγή ονομάζονταν «Θεραπευτική Αγωγή» από την Ρόζα Ιμβριώτη (1939). Ορίζονταν δηλαδή «ως μια επιστήμη που φροντίζει για την μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς. Από αδυναμίες στις αισθήσεις, από σταμάτημα στην εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος καθώς και νευροπαθολογική και ψυχοπαθητική σύσταση, σωματικές αρρώστιες αναπηρίες, ελαττώματα που οφείλονται στο περιβάλλον». (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998)

Ο Καλαντζής (1972) δίνει μια διαφορετική όψη στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζοντας ότι είναι «ένας κύκλος ειδικών χειρισμών και μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας, ειδικών διδακτικών περιεχομένων και υλικών, ειδικού παιδαγωγικού κλίματος και ζωής» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). «Ασχολείται με τα παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη και ανάρμοστη» (Ξερομερίτη-Τσακλαγκάνου Α, 1984 ό.α.. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Σύμφωνα με τον νόμο 3699 (Φ.Ε.Κ. Α', 199/2-10-2008) η Ειδική Αγωγή είναι «το σύνολο των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία.

Η Ειδική Αγωγή περιλαμβάνει πολλές διαδικασίες και προγράμματα που παρουσιάζουν κοινά γνωρίσματα. Είναι κάθε είδους διαφορετική βοήθεια από αυτή που παρέχεται στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και παρέχεται σε μικρά ή μεγάλα χρονικά διαστήματα. Επομένως η Ειδική Αγωγή σημαίνει «ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους με τη χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού.» (Πολυχρονοπούλου, 2012)

Από κοινωνιολογικής άποψης η Ειδική Αγωγή κατανοείται με βάση την θετική επίδραση που έχει σε μια αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία, στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και στην ενσωμάτωση ειδικού προσωπικού (Tomlinson, 1986 ό.α. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Επιπλέον θεωρείται ως ένα μέτρο που λαμβάνει η πολιτεία για να βοηθήσει την οικογένεια και να βελτιώσει την εκπαίδευση των παιδιών ή των εφήβων με αναπηρία (Σανσερελι, 1986 ό.α. Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τέλος, η Ειδική Αγωγή επικεντρώνει την προσοχή της στις ανάγκες των παιδιών και προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει (Lamoral, 1999).

2.2 Ιστορική Εξέλιξη

Ο όρος Ειδική Αγωγή δεν είναι κάτι καινούργιο (Βασιλείου, 1998) αλλά απασχολεί το ενδιαφέρον των φιλοσόφων και των επιστημών πολλούς αιώνες (Hodapp, 2005). Μέχρι τον 13^ο αιώνα η αγωγή των ανάπηρων γίνονταν με μορφή ελεημοσύνης. Δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους η ανάγκη για τη δημιουργία μίας απλής γλώσσας στην λειτουργία της Θείας Κοινωνίας και μιας αποτελεσματικής θεραπείας για τους ανάπηρους. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες πέρασε ορισμένα στάδια ανά τους αιώνες· το στάδιο της φιλανθρωπίας, της πρόνοιας, των δικαιωμάτων και των ίδιων ευκαιριών. (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στην πρωτόγονη και αρχαία εποχή (300π.Χ-500π.Χ) τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πάλευαν για την επιβίωση τους και αντιμετωπίζοντας με δεισιδαιμονίες. Σε πολλές φυλές επιτρέπεται η θανάτωση των νεογνών αν γεννιόντουσαν με κάποιο πρόβλημα ή πέθαινε η μητέρα τους στην γέννα. (Βασιλείου, 1998). Επιπλέον, εφαρμόζονταν βάνανυση χειρουργική επέμβαση, εξορκισμοί, μαστιγώματα, προσευχές, ξόρκια όπως αναφέρονται σε γραπτές μαρτυρίες Κινέζων, Αιγύπτων και Ελλήνων, αλλά και στην κοινωνία των Βαβυλώνιων βρέθηκαν μαγικές συνταγές για την εξαφάνιση των δαιμόνων. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στην ελληνορωμαϊκή περίοδο(500π.Χ-400π.Χ) παρουσιάστηκε σπουδαία πρόοδος στην κατανόηση και στην θεραπεία των ψυχικών παθήσεων. Καθοριστικό ρόλο έπαιξαν φιλόσοφοι, μορφωμένοι και γιατροί της εποχής. (Βασιλείου, 1998). Ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι οι συγγενείς πρέπει να απομακρύνουν τα άτομα από την κοινωνία για να τα προστατέψουν, διαφορετικά οφείλουν να πληρώνουν πρόστιμο. Ενώ ο Αριστοτέλης τονίζει ότι οι ψυχικές και σωματικές δυσλειτουργίες προκαλούνται από φυσικά αίτια και όχι από θετικές παρεμβάσεις (Βασιλείου, 1998) παροτρύνοντας τους πολίτες να ελεούν τους ανάπηρους και μην τους περιπαίζουν. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα εμφανίζονται ξανά τα δαιμονολογικά και δεισιδαιμονικά στοιχεία. Παρουσιάζεται έντονος οίκτος και απαίτηση για την στοιχειώδη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία. Η θεραπεία των ατόμων με ειδικές ανάγκες επήλθε στην δικαιοδοσία του κλήρου, που εφάρμοσε την χειρότερη μεταχείριση τους. (Βασιλείου, 1998).

Τον 16^ο και 17^ο αιώνα συνεχίστηκε η αρνητική στάση απέναντι στους ανάπηρους, εφαρμόζοντας εξοστρακισμούς και βάνουσες θεραπευτικές μεθόδους. Επιπλέον, φυσικά φαινόμενα αποδίδονταν στην μαγεία. Όμως στο τέλος του 16^{ου} αιώνα άρχισαν να γίνονται προσπάθειες ειδικής εκπαίδευσης των κωφών ατόμων και το 1620 τυπώθηκε το πρώτο δακτυλικό αλφάβητο για τα κωφά άτομα. (Βασιλείου, 1998).

Τον 18^ο αιώνα τα άτομα με ειδικές ανάγκες γίνονται πιο αποδεκτά στην κοινωνία. Άρχισαν να δουλεύουν ως υπάλληλοι σε δημόσια και ιδιωτικά σπίτια όμως παρατηρήθηκε η έντονη εκμετάλλευσή τους (Βασιλείου, 1998). Με την Γαλλική Επανάσταση οι άνθρωποι ενεργοποιήθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν για τους ανάπηρους (Πολυχρονοπούλου, 2012), εφόσον άρχισαν να τους αντιμετωπίζουν με καλοσύνη και ανθρωπιά ως άτομα άρρωστα (Βασιλείου, 1998). Μετά τον 18^ο αιώνα άρχισε να τονίζεται η αξία της «θεραπευτικής Παιδαγωγικής», από τον Feldiger που τόνισε την ισότητα των προβληματικών μαθητών με τους τυπικά αναπτυσσόμενους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τον 19^ο αιώνα άρχισαν οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι να εφαρμόζουν τα ευρήματα και τις μεθόδους τους που βασίστηκαν στους Werner, Piaget, Vygotsky (Hodapp, 2005). Παρουσιάστηκε μια αδυναμία κατανόησης της ανάγκης των ατόμων αυτών να εκπαιδευτούν (Βασιλείου, 1998). Η συνεισφορά του Itard, του πρώτου δασκάλου της ειδικής αγωγής, θεωρήθηκε καθοριστική διότι υποστήριξε ότι τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης μπορούν να βελτιωθούν με κατάλληλο παιδαγωγικό σύστημα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Επιπλέον ιδρύθηκαν ιδρύματα στις Η.Π.Α. μέσα στο 1818-1894 για άτομα με νοητική καθυστέρηση αλλά και το 1960 έγινε εγχείρημα για προγράμματα ειδικής αγωγής στην Γερμανία (Βασιλείου, 1998). Τέλος, στην διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σημειώθηκε σε πολλές πόλεις μια παρακμή της κρατικής βοήθειας και προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

2.3 Ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Αναφορές για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα παρουσιάζονται εδώ και πολλές δεκαετίες. Συγκεκριμένα, οι πρώτες αναφορές έγιναν από τον Όμηρο καθώς ήταν σε θέση να ξεχωρίζει ορισμένες ψυχώσεις. Ο Πλάτωνας αν και τοποθετήθηκε αρνητικά

στα άτομα με ειδικές ανάγκες στο έργο του ‘Πολιτεία’, στους νόμους επιδιώκει ίδια αγωγή σε όλα τα άτομα και των δύο φύλων. Ο Αριστοτέλης έστρεψε το ενδιαφέρον του στους τυφλούς και κωφούς προτείνοντας ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές. Ο Θεόφραστος (287 π.Χ.) ασχολήθηκε με την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Στην δεκαετία του 60 η πολιτική της χώρας έστρεψε την προσοχή της σε άτομα με αναπηρία και ειδικές ανάγκες καθώς επιθυμεί την απομάκρυνση των ατόμων αυτών από τα ιδρύματα και τα νοσοκομεία, κάνοντας ταυτόχρονη προσπάθεια για την απόκτηση των δικαιωμάτων τους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στις αρχές του 70 παρουσιάζεται μια πρώτη ένδειξη κρατικής θεσμοθετημένης παρέμβασης στην ελληνική νομολογία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Από την δεκαετία του 1900 έως την δεκαετία του 1960 παρουσιάστηκε μια ανάγκη διαχωρισμού του όρου «θεραπευτική αγωγή» από τον όρο «ειδική αγωγή». Για την προσπάθεια αυτή έπαιξαν καθοριστικό ρόλο πολλά ιδρύματα και οργανισμοί (Βασιλείου, 1998).

Το 1913 το ελληνικό κράτος στρέφει την προσοχή του στα άτομα που χρήζουν ειδικής βοήθειας, με εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου που τονίζουν τον τρόπο εκπαίδευσης τους και χαρακτηρίζονται ως «πνευματικώς υπολειπόμενα» (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Εξεχωρίζει η άποψη ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο. Η αντίληψη αυτή άλλαξε το 1950 με την υιοθέτηση της ομαλοποίησης που υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να φοιτούν σε κανονικό σχολικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2010). Σύμφωνα με τον νόμο 1143/81 που ψηφίστηκε ομόφωνα από την Βουλή έγινε το πρώτο βήμα για την καθιέρωση του θεσμού της ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Μπάρδης, 1994 ό.α.. στο Βασιλείου, 1998). Το 1982 η αναπηρία ορίζεται ως «η λειτουργία της σχέσης του ανάπηρου με το περιβάλλον του» και το 1983 το παγκόσμιο πρόγραμμα Δράσης του Ο.Η.Ε. υιοθέτησε τον στόχο «Ένα σχολείο για όλους- μια κοινωνία για όλους» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Με τον νόμο 1566/85 άρχισε το ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό να εισέρχεται στα ειδικά σχολεία και με τον νόμο 2817/2000 να αναβαθμίζεται η ειδική αγωγή στην Ελλάδα με την ιδέα του εκσυγχρονισμού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τέλος τον 20^ο αιώνα ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία και ιδρύματα που είχαν στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Πλέον λειτουργούν περίπου 685 ειδικές τάξεις που φοιτούν παιδιά με όλο το φάσμα συνδρόμων και μαθησιακών δυσκολιών, όμως παρουσιάζουν πολλές ελλείψεις οι σχολικές μονάδες. (Βασιλείου, 1998).

2.4 Αξιολόγηση στην Ειδική Αγωγή

Η αξιολόγηση στην ειδική αγωγή πραγματοποιείται κατά την είσοδο του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία εξετάζοντας όλους τους τομείς της ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Δηλαδή επικεντρώνεται στην διάγνωση του προβλήματος, στην αξιολόγηση γνωστικών-μαθησιακών ικανοτήτων, κοινωνικών δεξιοτήτων και σε ψυχοσυμπεριφορικά προβλήματα (Χατζηγεωργίου κ.ά., χ.η.).

Η αξιολόγηση χωρίζεται σε διαγνωστική και διδακτική. Συγκεκριμένα, η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται με συστηματική παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό που οφείλει να αξιολογεί τα χαρακτηριστικά των μαθητών παρατηρώντας την συμπεριφορά τους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η παρατήρηση ως μέθοδος αξιολόγησης έχει χρησιμοποιηθεί από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα (Κρουσταλάκης, 1977 ό.α. στη Πολυχρονοπούλου, 2012). Επιπλέον, με την διαγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το διαγνωστικό/αναπτυξιακό προφίλ του παιδιού και να διαθέτει αρκετή γνώση και εκπαιδευτικό υλικό (Ριζικιανός, 2005). Η διδακτική αξιολόγηση από την άλλη ορίζεται ως «η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν την λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων» (Παντελιάδου, 2011). Επομένως, ο στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι να συγκεντρωθούν όλες οι πληροφορίες που χρειάζονται για να φτιαχτεί ένα σχέδιο εξατομικευμένης διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2011).

Τονίζονται, επιπλέον, δύο μορφές αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή. Η εξωτερική αξιολόγηση που υπάρχει με πολλές μορφές όπως επιθεώρηση και πραγματοποιείται από φορείς σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση, από την άλλη, πραγματοποιείται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες με στόχο την βελτίωση του παρόντος εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Βασική μορφή αξιολόγησης της είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση δηλαδή οι ανώτεροι αξιολογούν τους κατώτερους μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, 2012).

Τέλος, θεωρείται σημαντική τόσο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρία ή δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς (Πολυχρονοπούλου, 2012) όσο και η ύπαρξη μιας στρατηγικής προσέγγισης της αξιολόγησης (Παντελιάδου, 2011).

Σχολικός κήπος

3.1 Πλαίσιο ορισμού

Σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Τροφίμων και Γεωργίας (2010) οι σχολικοί κήποι είναι «οι καλλιεργήσιμες εκτάσεις κοντά ή γύρω από μια σχολική μονάδα. Κατά κύριο λόγο παράγουν λαχανικά και φρούτα ενώ ενίοτε μπορεί να ενταχθεί σε αυτούς μικρή κτηνοτροφική, μελισσοτροφική και αλιευτική δραστηριότητα όπως επίσης καλλιέργεια φυτών για σκίαση και καλλωπισμό».

Η δημιουργία και η διατήρηση σχολικών κήπων είναι πρακτική διαδεδομένη παγκοσμίως καθώς συμμετέχουν τόσο μαθητές όσο και ολόκληρες κοινότητες (Πέτρου και Κορφιιάτης, χ.η.). Βοηθάει τους μαθητές να ανταποκρίνονται τόσο στις σύγχρονες τάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όσο και στις βασικές επιδιώξεις της σύγχρονης εκπαίδευσης (Πέτρου και Κορφιιώτης, χ.η.) αλλά και αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση (Blair, 2009). Εκτός των άλλων μπορεί να ενισχυθεί η υπάρχουσα διδακτέα ύλη μέσω των σχολικών κήπων ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν θέματα σχετικά με την υγεία και την διατροφή και να στραφούν σε πιο σωστές στάσεις και προτιμήσεις (Goldberg κ.ά., 2011).

3.2 Ιστορικό πλαίσιο

Οι σχολικοί κήποι διαθέτουν μεγάλη ιστορία. Πραγματοποιήθηκαν πολλές ενέργειες για να ενσωματωθούν οι σχολικοί κήποι στο υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, σε νότιες χώρες δημιουργήθηκαν σχολικοί κήποι για την επαγγελματική γεωργική κατάρτιση. Επιπλέον, γεννήθηκε η ανάγκη παραγωγής τροφίμων από τους σχολικούς κήπους για την αξιοποίηση τους στα σχολικά γεύματα (Muehlhoff & Boutrif, 2010).

Στις Η.Π.Α. του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται κίνημα για την δημιουργία σχολικών κήπων με στόχο την υγιή ανάπτυξη των νέων. Εμφανίζονται ως «υπαίθρια εργαστήρια μάθησης» και ως χώροι για την προώθηση της κατανάλωσης φρέσκων προϊόντων σε ένα ως επί των πλείστον παχύσαρκο νεανικό κοινό (Ozer, 2006). Τα τελευταία 20 χρόνια δημιουργήθηκε εθνικό κίνημα για τους σχολικούς κήπους. Στο Τέξας και στην Καλιφόρνια κρατικές υπηρεσίες ενθάρρυναν τους σχολικούς κήπους. Στην Φλόριντα, Λουιζιάνα και νότια Καρολίνα έχουν προγράμματα που προωθούν τον σχολικό κήπο (Blair, 2009).

Οι σχολικοί κήποι στην Ελλάδα ιδρύονται το 1929 με τον νόμο 4397 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αρχικά σε δημοτικά σχολεία έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν τα φυσιολογικά μαθήματα και να αποκτήσουν δεξιότητες καλλιέργειας της γης. Όμως λόγω ορισμένων αντιξοοτήτων όπως ο προσανατολισμός

της ελληνικής κοινωνίας στην κλασσική παιδεία, η κακή οργάνωση και η απαξίωση της χειρονακτικής εργασίας, είχε ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση των σχολικών κήπων. Πλέον ο σχολικός κήπος θεωρείται απαραίτητος για την επαφή των παιδιών με την φύση και εμφανίζεται με διαφορετικές μορφές όπως δεντροστοιχίες, βραχόκηπους, παρτέρια με εποχιακά καλλωπιστικά ή αρωματικά φυτά και λαχανόκηπους (Παναγιωτίδου, 2013).

Όμως υπάρχουν λίγα ερευνητικά δεδομένα για τους σχολικούς κήπους που πιστοποιούν την πραγματική αποτελεσματικότητά τους στους μαθητές (Klemmer κ.ά., 2005).

Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή καταγράφουν παράλληλες και αυτόνομες τροχιές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπερισχύουν οι αξίες του σεβασμού στην διαφορετικότητα και της καταβολής προσωπικής συμμετοχής από το άτομο και στις δύο. Όμως παρουσιάζεται έλλειψη βιβλιογραφίας που τις συνδέει.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την διερεύνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται αν πραγματοποιούνται προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αν υπάρχει σχολικός κήπος σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον διερευνάται αν έχει σχέση το γεωγραφικό διαμέρισμα που βρίσκεται το σχολείο στην επιλογή ή μη πραγματοποίησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Αλλά και τι είδους προβλήματα υφίστανται κατά την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

4.2 Πηγές δεδομένων

Στην έρευνα μας συμμετείχαν μέσω των διευθυντών τους 33 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτά, τα 23 είναι δημοτικά, τα 6 νηπιαγωγεία ενώ στα 4 σχολεία οι διευθυντές προτίμησαν να μην αναφέρουν το όνομα της σχολικής τους μονάδας.

Τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα όπως Μακεδονία, Στερεά Ελλάδα, Θράκη, Ήπειρος, Θεσσαλία, Πελοπόννησος και νησιά. Λόγω της αντικειμενικής δυσκολίας να επισκεφτεί κάποιος όλα τα ειδικά σχολεία της Ελλάδας έγινε προσπάθεια δημιουργίας ενός μικρού αντιπροσωπευτικού δείγματος.

4.3 Σχεδιασμός της έρευνας

4.3.1 Είδος έρευνας

Για την συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Αρχικά, για να θεωρηθεί ένα ερωτηματολόγιο καλοσχεδιασμένο οφείλει να τηρεί ορισμένους κανόνες ώστε να μπορεί να απαντηθεί εύκολα από τους

ερωτώμενους αλλά και τα στοιχεία που προκύπτουν να είναι διατιμήσιμα στον ερευνητή.

Το βασικό χαρακτηριστικό που οφείλει να διαθέτει ένα ερωτηματολόγιο είναι η κατάλληλη δομή. Επιπλέον, να αποφεύγονται λέξεις που πιθανόν να έχουν διφορούμενο νόημα (Bell, 1997) ή ερωτήσεις που μπορούν να θεωρηθούν προσβλητικές δηλαδή ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικά θέματα. Σημαντικό θεωρείται η ενσωμάτωση βασικών σύντομων οδηγιών για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αλλά και η επεξήγηση βασικών εννοιών και ορισμών για θέματα που ερωτώνται όταν χρειάζεται.

Σημαντικό στοιχείο για την δημιουργία ενός ερωτηματολογίου είναι η συνοχή των ερωτήσεων που μπορούν να ομαδοποιηθούν με στόχο την συγκέντρωση της σκέψης και της μνήμης του ερωτηθέντα. Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι η πληρότητα η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την κάλυψη όλων των πτυχών του ερευνώμενου χαρακτηριστικού καθώς και με την πλήρη σαφήνεια του περιεχομένου των πληροφοριών.

Βασικό χαρακτηριστικό για την θετική αντιμετώπιση του ερωτηματολογίου από τους ερωτηθέντες είναι η υλική και τυπογραφική παρουσίαση. Δηλαδή να είναι εύκολο στην ανάγνωση κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με ευανάγνωστους τυπογραφικούς χαρακτήρες, αραιή γραφή και ερωτήσεις που να διαχωρίζονται σωστά μεταξύ τους. Επιπλέον να είναι εύκολο στην συμπλήρωσή του ώστε να μην χρειάζεται πολύ χρόνο αλλά και να είναι αισθητικά όμορφο ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων. Εκτός των άλλων το μέγεθος του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι μικρό, επανδρωμένο με ερωτήσεις που θα δίνουν χρήσιμα συμπεράσματα. Επομένως, ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο είναι εξαρχής αποθαρρυντικό, φορτικό και χρονοβόρο με αποτέλεσμα την δυσaráσκεια των ερωτώμενων (Bell, 1997).

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να είναι ανοιχτού τύπου ή κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου η απάντηση δίνεται με μια λέξη ή μια πρόταση ή ένα εκτεταμένο σχόλιο. Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου μπορούν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες εφόσον ο ερωτώμενος μπορεί να εκφράσει την γνώμη του ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Όμως οι ερωτήσεις αυτές παρουσιάζουν πιθανές δυσκολίες στην ανάλυση τους, για τον λόγο αυτό ίσως χρειαστούν κάποιοι τύποι ανάλυσης περιεχομένου για το λεκτικό υλικό, εκτός αν οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιηθούν για ειδικούς σκοπούς (Bell, 1997).

Εξετάζοντας την άλλη επιλογή του κλειστού τύπου ερωτήσεων δεν παρουσιάζονται προβλήματα στο στάδιο της ανάλυσης. Χωρίζονται σε ορισμένες μορφές όπως είναι οι διχοτομικές ερωτήσεις που δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει μια από τις δύο απαντήσεις που δίνονται. Μια άλλη μορφή του κλειστού τύπου ερωτήσεων είναι οι ερωτήσεις βαθμονόμησης που καλείται ο ερωτώμενος να απαντήσει μόνο σε μια από τις υπάρχουσες κλίμακες. Επιπλέον οι

ερωτήσεις κατάταξης ή/και ταξινόμησης είναι ερωτήσεις που ο αποκρινόμενος πρέπει να τοποθετήσει κάτι στην σειρά, για παράδειγμα να τοποθετήσει τις δεξιότητες του στην σειρά. Μια άλλη σημαντική μορφή είναι οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας όπου υπάρχουν διάφορων επιπέδων κλίμακες μέτρησης όπως ονομαστική, τακτική, σε διαστήματα, αναλογική (Bell, 1997). Άλλη μια μορφή θεωρούνται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που ο ερωτώμενος έχει δυνατότητα επιλογής παραπάνω από μια απάντηση.

4.3.2 Αιτιολόγηση επιλογής ερευνητικού εργαλείου

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου λόγω πολλών παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή δεδομένων από όλα τα ειδικά σχολεία της Ελλάδας με την μέθοδο της συνέντευξης καθίσταται δύσκολη και χρονοβόρα. Επιπλέον οι συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες αδυναμίες συγκριτικά με τα ερωτηματολόγια.

Είναι γεγονός ότι η συνέντευξη προσφέρει υψηλό βαθμό συνεργασίας μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου με αποτέλεσμα τα στοιχεία που προκύπτουν να είναι πλήρη και συνεπή. Όταν όμως η έρευνα απευθύνεται σε ένα μεγάλο πλήθος σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, η συνέντευξη κρίνεται ιδιαίτερα χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία. Επιπλέον υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες σφάλματος και προσφέρεται υλικό το οποίο είναι σε μορφή που δεν είναι εύκολο να συστηματοποιηθεί και να αξιοποιηθεί.

Από την άλλη πλευρά το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, από δυνατότητα συλλογής μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και σε εύκολη διαχείριση των δεδομένων. Εκτός των άλλων ο ερωτώμενος έχει την δυνατότητα να απαντήσει στις ερωτήσεις στον ελεύθερο του χρόνο χωρίς να δέχεται πιέσεις ή να σταματάει το εκπαιδευτικό του έργο.

Παρόλα αυτά η μέθοδος αντιμετωπίζει ορισμένα μειονεκτήματα όπως η αδιαφορία ορισμένων εκπαιδευτικών στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για την συλλογή των δεδομένων το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλα τα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας που διαθέτουν ηλεκτρονική διεύθυνση και τηλέφωνο επικοινωνίας από τις 9-12-2016 έως 2-2-2017. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 33 συνολικά ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ποσοστό ανταπόκρισης των ερωτώμενων δειγματοληπτικό μας ανέρχεται στο 30% του συνολικού πληθυσμού που δυνητικά μπορούσε να λάβει μέρος στην παρούσα έρευνα. Ο διευθυντής του κάθε σχολείου μπορούσε να απαντήσει άμεσα σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα με διάφορες ερωτήσεις για το ανθρώπινο δυναμικό, τις περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αλλά και την εφαρμογή ή μη περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία.

Αποτελέσματα

5. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο παρόν υποκεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση και η περιγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Σύμφωνα με το γράφημα 1 τα σχολεία που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο προέρχονται από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα. Το γεγονός αυτό βοηθάει στην έρευνα διότι οι απαντήσεις είναι ενδεικτικές παρουσιάζοντας την σχέση που έχουν τα ειδικά σχολεία με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Μπορεί να μελετηθεί κατά πόσο επηρεάζει το περιβάλλον που βρίσκεται η σχολική μονάδα την δημιουργία ή όχι περιβαλλοντικής συνείδησης.

Στην παρούσα έρευνα το 24% των σχολείων βρίσκονται στην Μακεδονία. Συγκεκριμένα είναι τα δύο Ειδικά δημοτικά σχολεία από την Βέροια, το 5^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης, το 4^ο ειδικό δημοτικό Θεσσαλονίκης, το ολοήμερο ειδικό δημοτικό σχολείο κωφών-βαρήκοων Πανοράματος, το ειδικό δημοτικό σχολείο Κατερίνης, το 12^ο δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής Θεσσαλονίκης και το ειδικό σχολείο Βέροιας.

Το 3% των σχολείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο βρίσκονται στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης. Συγκεκριμένα το 1^ο ειδικό δημοτικό Ξάνθης και με ποσοστό 9% των σχολείων που ανταποκρίθηκαν βρίσκονται στην Ήπειρο. Είναι τα εξής: το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Άρτας, το 2^ο ειδικό Ιωαννίνων αλλά και άλλο ένα που δεν αναφέρθηκε το όνομα της σχολικής μονάδας.

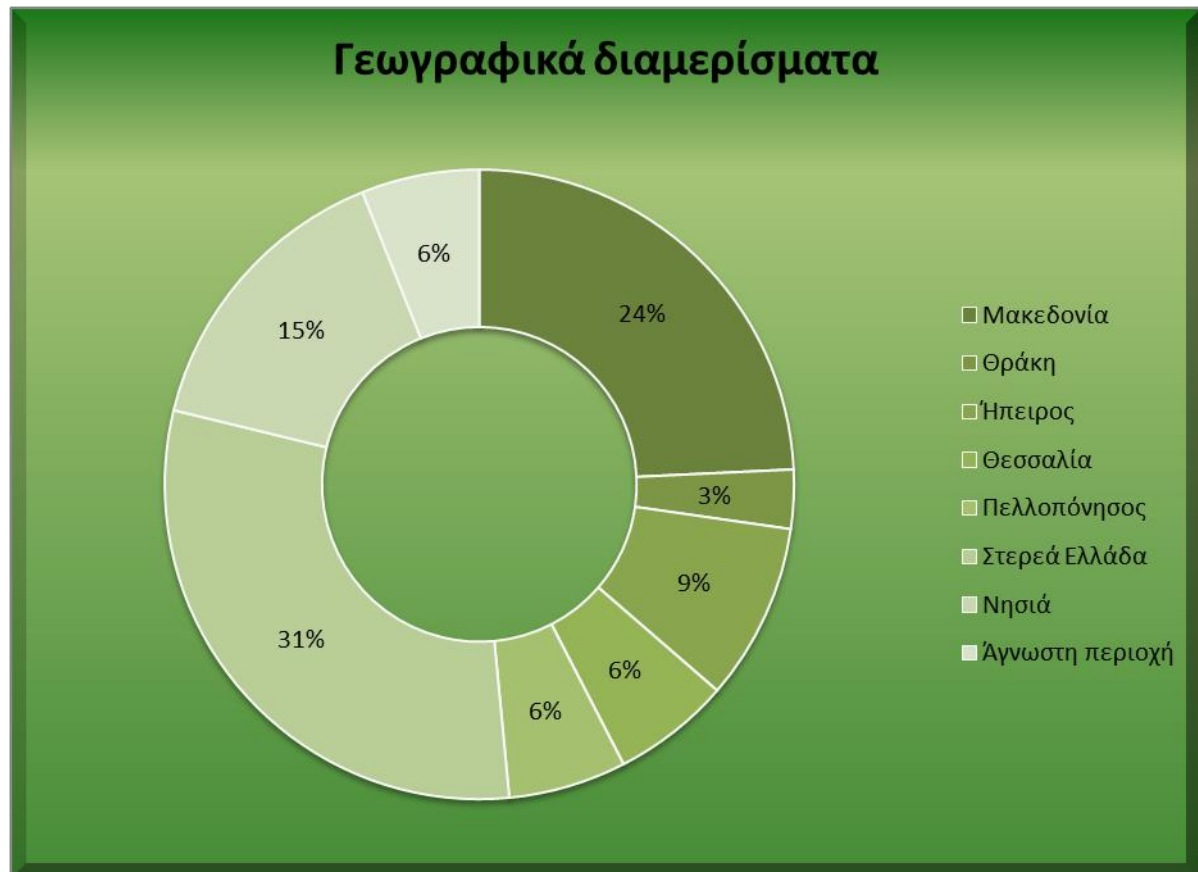
Ισοβαθμούν με ποσοστό 6% η Πελοπόννησος και η Θεσσαλία. Αναλυτικότερα, στην Πελοπόννησο ανταποκρίθηκαν το ειδικό νηπιαγωγείο Ναυπλίου, το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Πάτρας ενώ στην Θεσσαλία αναφέρθηκε το 6/θ ειδικό δημοτικό σχολείο Βόλου για παιδιά με ΔΑΔ, το 4/Θ ειδικό δημοτικό σχολείο ιδρύματος αγωγής ανηλίκων Βόλου.

Το 30% των σχολείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο προέρχονται από την Στερεά Ελλάδα. Το δείγμα απαρτίζεται από το ειδικό δημοτικό σχολείο Λιβαδειάς, το ειδικό δημοτικό σχολείο Αμφισσας, ειδικό νηπιαγωγείο Λαμίας, ειδικό δημοτικό σχολείο Αιγάλεω, το 1^ο ολοήμερο ειδικό δημοτικό σχολείο Χαλκίδας, το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Αγίου Δημήτριου, το 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Περιστερίου, το ειδικό νηπιαγωγείο τυφλών Καλλιθέας και ένα που δεν αναφέρθηκε το όνομα της σχολικής μονάδας.

Ας σημειωθεί ακόμα ότι το 15% των απαντήσεων προέρχονται από τα σχολεία που βρίσκονται σε διάφορα νησιά της Ελλάδος. Ειδικότερα, ειδικό

νηπιαγωγείο Περαιτάτων, 2^ο ειδικό νηπιαγωγείο Χανίων, 1^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Κω, ειδικό δημοτικό σχολείο Σάμου, ειδικό δημοτικό σχολείο Περαιτάτων.

Χρειάζεται επίσης να σημειωθεί ότι το 6% των σχολείων δεν θέλησε να γνωστοποιήσει την προέλευση του ακόμη και αν γνώριζε ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και δεν πρόκειται να δημοσιευτούν.



Γράφημα 1. Γεωγραφική προέλευση σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σύμφωνα με το γράφημα 2 παρατηρείται ότι στα περισσότερα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα ο αριθμός των παιδιών υπερβαίνει τα 30. Αυτό δείχνει ότι πολλά από τα σχολεία που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν μεγάλο αριθμό παιδιών με πιθανόν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Γράφημα 2. Αριθμός παιδιών που φοιτούν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 3, στα σχολεία που απάντησαν υπάρχουν διαβαθμίσεις όσο αφορά το ανθρώπινο δυναμικό και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών των ειδικών σχολείων στο 37% των ειδικών σχολείων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατά μέσω όρο 6-10. Επομένως τα περισσότερα από τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαθέτουν μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερα δηλαδή 15% διαθέτουν πάνω από 20 εκπαιδευτικούς ανά σχολική μονάδα.



Γράφημα 3. Αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία που απάντησαν στην έρευνα.

Στο γράφημα 4 προσδιορίζονται τα σύνδρομα ή/κι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των σχολείων αυτών.

Συγκεκριμένα παρατηρείται με ποσοστό 25% οι μαθητές να παρουσιάζουν διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Τα βασικά χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής προκύπτουν από πολυπαραγοντικές αναπτυξιακές δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος σε αποτέλεσμα να επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και επιδρούν σε αυτό (Παπαιωάννου, χ.η.).

Αμέσως μετά, με ποσοστό 15%, αναφέρθηκαν μαθητές που παρουσιάζουν σύνδρομο Down. Συγκεκριμένα τα παιδιά αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν μια χρωμοσωμική ανωμαλία με παρεκκλίσεις στην σωματική διάπλαση, την νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη τους, όμως τα παιδιά με σύνδρομο Down πλέον με σωστή καθοδήγηση μπορούν να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους.

Με ποσοστό 19% αναφέρθηκαν τα σχολεία που φοιτούν παιδιά που έχουν νοητική αναπηρία πέρα από άλλα σύνδρομα ή μαθησιακές δυσκολίες. Η νοητική αναπηρία δεν θεωρείται οριοθετημένη κλινική οντότητα δηλαδή διαταραχή, χαρακτηρίζεται όμως από σημαντικά μειωμένη νοητική λειτουργία και ελλείμματα σε δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να εξοικειωθεί με το περιβάλλον. Ορισμένα από τα

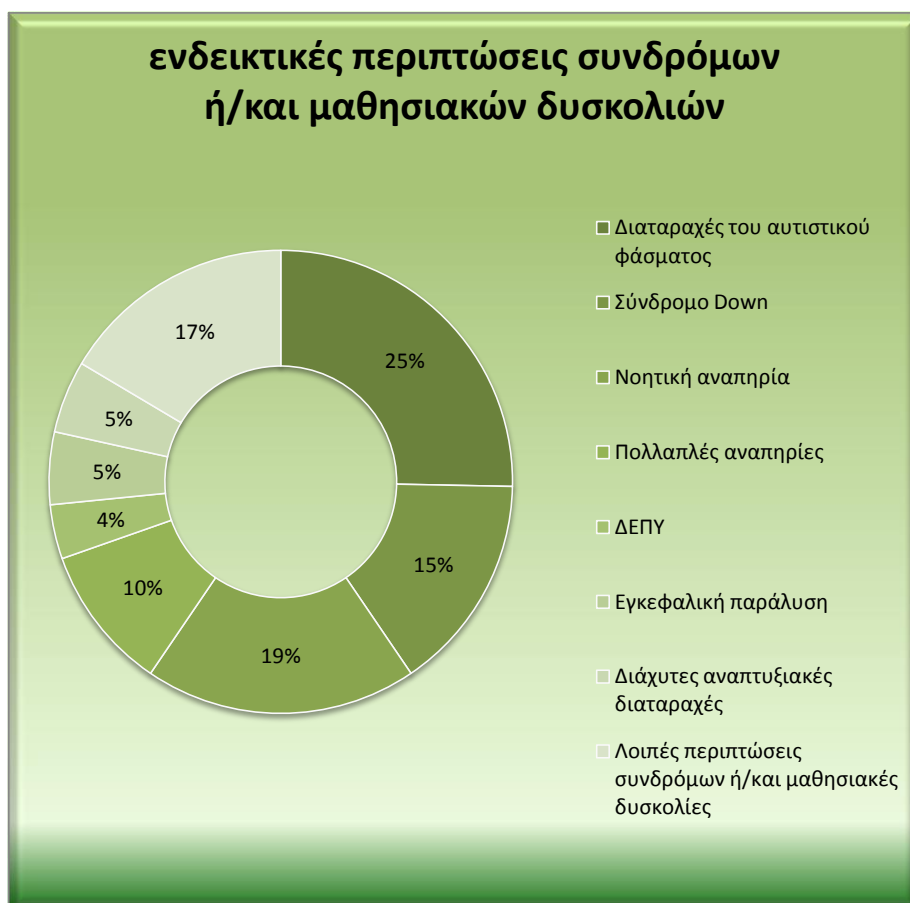
σχολεία ταξινόμησαν την μορφή νοητικής αναπηρίας που καταγράφηκε με κύριες μορφές την ελαφριά, μέτρια και βαριά αναπηρία.

Μια άλλη βασική κατηγορία που παρουσιάστηκε στην έρευνα αυτή με ποσοστό 10% είναι οι πολλαπλές αναπηρίες δηλαδή η ταυτόχρονη συνύπαρξη αναπηριών στο ίδιο άτομο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μέσω ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Γεωργούλα κ.ά.,χ.η).

Με ποσοστό 4% εμφανίζονται οι μαθητές των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα και αντιμετωπίζουν ΔΕΠΥ πέρα από άλλες περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών που αναφέρθηκαν. Τα σχολεία υποστήριξαν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες λόγω της αυξημένης υπερκινητικότητας και την διάσπαση προσοχής.

Στο 5% των σχολείων αναφέρεται ότι φοιτούν μαθητές με εγκεφαλική παράλυση και σε ίδιο ποσοστό αναφέρονται διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές εκτός των άλλων συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένα, η εγκεφαλική παράλυση έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η κινητικότητα ενός ατόμου, ενώ οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη πολύπλοκων βασικών λειτουργιών όπως η κοινωνικοποίηση και η επικοινωνία.

Εκτός από τις παραπάνω περιπτώσεις καταγράφεται μια κατηγορία που ονομάστηκε λοιπές περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακές δυσκολίες. Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι περιπτώσεις που παρουσίαζαν μικρή συχνότητα στις απαντήσεις των σχολείων. Οι περιπτώσεις που καταγράφηκαν είναι οι εξής: παραβατική συμπεριφορά, κινητικές αναπηρίες, σύνδρομο Rett, σύνδρομο Floating-Harbor, κώφωση, βαρηκοΐα με ή χωρίς συνοδά προβλήματα, υδροκεφαλία, Cornilia de Lance, σύνδρομο West, επιθετικότητα, Εύθραστο X, Williams, τυφλοί, αμβλύωπες.



Γράφημα 4. Περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών που καταγράφηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Μια βασική ερώτηση που τέθηκε στα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αφορά την εφαρμογή ή μη περιβαλλοντικών προγραμμάτων κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2016-2017). Στο γράφημα 5 παρατηρείται ότι τα περισσότερα από τα σχολεία (ποσοστό 55%) δεν πραγματοποιούν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 5. Ποσοστό υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την τρέχουσα χρονιά (2016-2017).

Το έβδομο ερώτημα αφορούσε τα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα οποία ασχολήθηκαν τα σχολεία την φετινή χρονιά. Όπως δείχνει και το γράφημα 6, τα ειδικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα μας ασχολήθηκαν με 4 βασικούς θεματικούς άξονες, δηλαδή με το δάσος, την βιοποικιλότητα, την διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων καθώς και με τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Η κατηγορία δάσος καταγράφεται με ποσοστό 22%. Με την επιλογή αυτής της κατεύθυνσης πιθανόν τα σχολεία θέτουν ως γνωστικό στόχο την κατανόηση της φύσης μέσα από όλες τις αισθήσεις τους, εφόσον έρχονται σε άμεση επαφή με την φύση. Με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδρούν άμεσα με το περιβάλλον διαμορφώνοντας την δική τους στάση για την προστασία και την αειφόρο ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που απάντησαν ανέφεραν ορισμένες θεματικές που πραγματοποίησαν με τίτλο Περιαστικό Άλσος, Μες στο δάσος περπατώ, Πρόγραμμα για το δάσος.

Μια άλλη κατηγορία που εντάσσονται τα θέματα που αναφέρθηκαν είναι η βιοποικιλότητα με ποσοστό 21%. Ουσιαστικά στόχος αυτής της κατηγορίας είναι να καλλιεργηθεί το αίσθημα του σεβασμού και της προστασίας κάθε μορφής ζωής. Επιπρόσθετα, να ασκηθούν στην ορθή χρήση της τεχνολογίας ώστε να μην επιβαρύνουν τους φυσικούς οργανισμούς του πλανήτη. Συγχρόνως τα παιδιά μαθαίνουν να ταξινομούν τα ζώα και τα φυτά σωστά. Οι τίτλοι των θεματικών που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής: Μαθαίνω για τα φυτά της περιοχής

μου, Γνωρίζοντας το περιβάλλον, Ο κόσμος των ζώων μέσα από τα μάτια των παιδιών.

Στην συνέχεια μια άλλη κατηγορία με ποσοστό 13% αφορά την διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων. Σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι η δημιουργία ενός διαφορετικού τρόπου ζωής και την δημιουργική δράση για την προστασία του περιβάλλοντος. Γίνεται δηλαδή ατομική ή συλλογική προσπάθεια ώστε να αντικατασταθούν αρνητικές στάσεις με θετικές που κατανοούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι τίτλοι που δόθηκαν είναι οι εξής : Ανακύκλωση, Αν ανακυκλωSOSω τον πλανήτη μου θα σώσω.

Μια βασική κατηγορία με ποσοστό 50% των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν την φετινή χρονιά είναι η θεματική που αφορά τις ανθρώπινες δραστηριότητες, που μια από αυτές που αναφέρθηκε είναι η δημιουργία σχολικού κήπου. Ο γενικός στόχος που θέτει αυτή η κατηγορία αφορά την διαμόρφωση θετικών στάσεων για την πρόληψη και επίλυση μελλοντικών προβλημάτων. Επιπλέον στόχος είναι να δημιουργηθούν πολίτες που συμμετέχουν ενεργά για την βελτίωση της ποιότητας ζωής. Τα προγράμματα που αναφέρθηκαν είναι τα εξής: Προσέχω και φροντίζω το περιβάλλον μου μέσα και έξω από το σχολείο, Τα βότανα μυρωδιές και αρώματα, Τα βότανα στο κήπο μας, Ένας κήπος στο σχολείο μας και «στις ανάγκες μας»: Προσβάσιμος κήπος για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες ως μέσω κοινωνικοποίησης, Φροντίζω τον κήπο μου και την γειτονιά μου, Ο κήπος μας : από την παραγωγή στην κατανάλωση, Πρόγραμμα κήπου, Το σχολείο είναι σαν το σπίτι μου.



Γράφημα 6. Θέματα περιβαλλοντικών προγραμμάτων κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2016-2017).

Σύμφωνα με το γράφημα 7, τα τελευταία 5 χρόνια τα περισσότερα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποίησαν 1-5 περιβαλλοντικά προγράμματα. Επιπλέον παρατηρείται ότι πολλά από τα σχολεία που ερωτήθηκαν δεν είχαν πραγματοποιήσει κανένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 7. Αριθμός περιβαλλοντικών προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 5 χρόνια στα σχολεία που απάντησαν, εκτός της φετινής χρονιάς (2016-2017).

Εκτός της φετινής χρονιάς, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 8, πραγματοποιήθηκαν διάφορα περιβαλλοντικά προγράμματα σε σχολεία ειδικής αγωγής και τα προηγούμενα χρόνια. Όπως φαίνεται στο γράφημα 8 τα περισσότερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν τα παλιότερα χρόνια, αφορούν την βιοποικιλότητα με ποσοστό 34%. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη των μαθητών ειδικής αγωγής να μάθουν να καταγράφουν τα ζώα, τα φυτά, τους μικροοργανισμούς ενός οικοσυστήματος. Επιπλέον δείχνει την ανάγκη, να μάθουν τους τρόπους που μπορούν να προστατέψουν την πανίδα και την χλωρίδα. Σχετικά με τα παραπάνω προγράμματα τα σχολεία που συμμετέχουν στο ερωτηματολόγιο αναφέρουν ορισμένους τίτλους θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι τίτλοι ήταν οι εξής: Βότανα, Αρωματικά Βότανα και οι θεραπευτικές ιδιότητες, Επαφή με τον περιβάλλοντα χώρο, Στοιχεία φυσικού περιβάλλοντος, (Γνωριμία με το φυσικό/κοινωνικό περιβάλλον μου, Παρεμβάσεις στο τοπικό περιβάλλον μου) η ευαισθητοποίηση και η εκμάθηση τρόπων για την διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος, Αγαπώ και φροντίζω τα φυτά, τα κατοικίδια ζώα, τα έντομα της αυλής του σχολείου μου, παίζω, μαθαίνω

και δημιουργώ με τα βότανα, μαγειρική και φαρμακευτική χρήση των βοτάνων, θάλασσα- φύση, γνωρίζω το περιβάλλον μου, φυτά και μυρωδιές, ζώα-αδέσποτα.

Μια άλλη κατηγορία που απασχόλησε πολλά σχολεία είναι αυτή που αφορά τις ανθρώπινες δραστηριότητες με ποσοστό 29%. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και να προτείνουν λύσεις. Τα θέματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που αναφέρθηκαν είναι τα εξής : Σχολικός κήπος, Προσέχω το περιβάλλον μου, Αποφεύγω τα ατυχήματα, Φροντίζω την γειτονιά μου, Αλλάζω την αυλή του σχολείου μου, Διατροφή, Σπορά/ επισκέψεις σε ΚΠΕ, Η επαφή των παιδιών με τα φυτά του κήπου, Η περιποίηση τους (πότισμα-κλάδεμα), Η δημιουργία νέων φυτών με νέα μέσα, Η καθαριότητα και ο καλλωπισμός της γειτονιάς με φυτά, Λαχανόκηπος, Κήπος- γειτονιά.

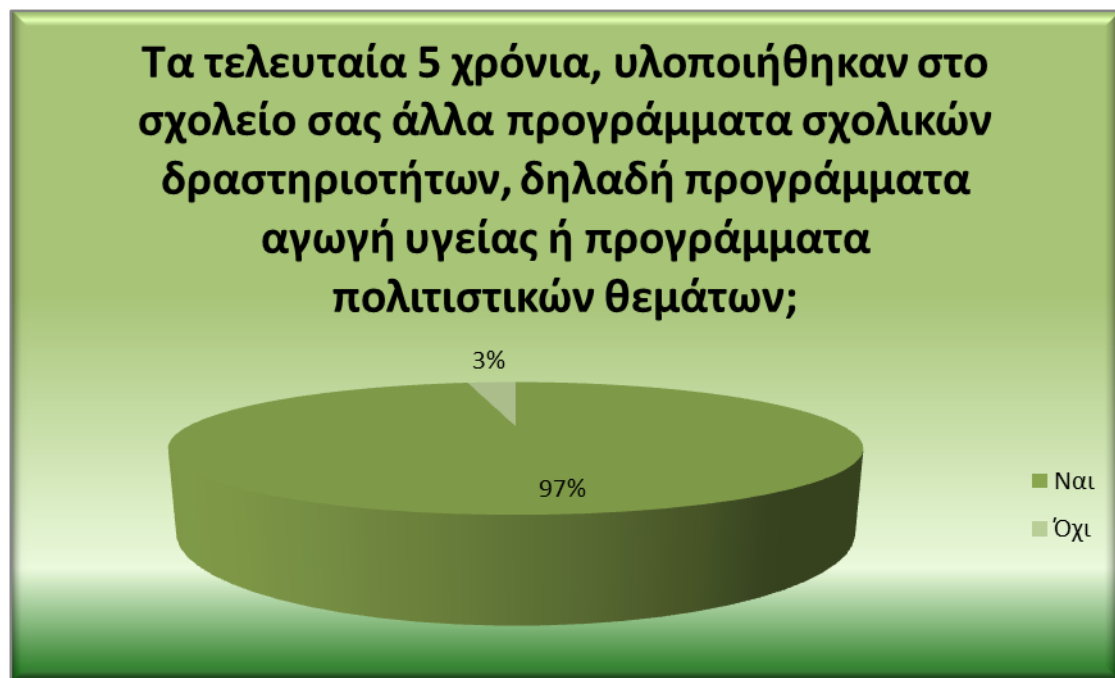
Με ποσοστό 23% πραγματοποιήθηκαν προγράμματα που αφορούν την διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων. Με τέτοιου είδους προγράμματα οι μαθητές μαθαίνουν τους σύγχρονους τρόπους διαχείρισης των απορριμμάτων καθώς και την περιβαλλοντική αλλά και οικονομική αξία της ανακύκλωσης. Επιπλέον μπαίνουν στην διαδικασία προβληματισμού για τις συνέπειες που μπορεί να αποφέρει η κακή διαχείριση των απορριμμάτων και αποβλήτων. Τα θέματα που αναφέρθηκαν από τα σχολεία είναι τα εξής: Σκουπίδια και η διαχείριση τους, Εξοικονόμηση ενέργειας, Σχολικός κήπος και επαναχρησιμοποίηση- ανακύκλωση, Αστικό πράσινο, Αλλά και διάφορα προγράμματα που αφορούν την ανακύκλωση.

Με μικρότερη συχνότητα όμως εξίσου σημαντικές κατηγορίες είναι αυτές που σχετίζεται με το νερό και το δάσος με ποσοστό 7%. Στην πρώτη περίπτωση οι γνωστικοί στόχοι που επιτυγχάνονται συνήθως είναι η κατανόηση του κύκλου του νερού αλλά και η καταγραφή των χρήσεων του. Επιπλέον οι μαθητές να μάθουν τους τρόπους μόλυνσης και ρύπανσης του νερού ώστε να ευαισθητοποιηθούν για την αποτελεσματική λήψη μέτρων. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ως τίτλους τους εξής: Το ταξίδι του νερού, Τα φυτά του τόπου μας και το νερό, Κύκλος του νερού- πηγές. Από την άλλη πλευρά με την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων που αφορούν το δάσος οι μαθητές καταγράφουν τους πιθανούς κινδύνους που διατρέχουν τα δάση. Εκτός των άλλων καλλιεργείται η έννοια της ευθύνης για την προστασία του δάσους και την αειφόρο διαχείριση του. Αναφέρθηκαν τα εξής: Δάσος και ζώα του δάσους, Περιαστικό άλσος, Αγαπώ το δάσος.



Γράφημα 8. Περιβαλλοντικά προγράμματα προηγούμενων χρόνων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως διαπιστώνεται στο γράφημα 9, τα ειδικά δημοτικά και νηπιαγωγεία προτιμούν να πραγματοποιήσουν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δηλαδή προγράμματα που αφορούν την αγωγή υγείας ή προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πραγματοποιούν παράλληλα κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα με ποσοστό 97% διαπιστώνεται αυτή η στάση των σχολείων.



Γράφημα 9. Ποσοστό υλοποίησης προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, δηλαδή προγραμμάτων αγωγής υγείας ή προγραμμάτων πολιτιστικών θεμάτων τα τελευταία 5 χρόνια.

Ένα άλλο ερώτημα που τέθηκε στα σχολεία αφορά την πραγματοποίηση ή μη δραστηριοτήτων που έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η απάντηση των περισσότερων σχολείων με ποσοστό 94% ήταν θετική όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 10.

Υλοποιούνται στο σχολείο σας εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (άτυπες δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης);



Γράφημα 10. Ποσοστό υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που να έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης).

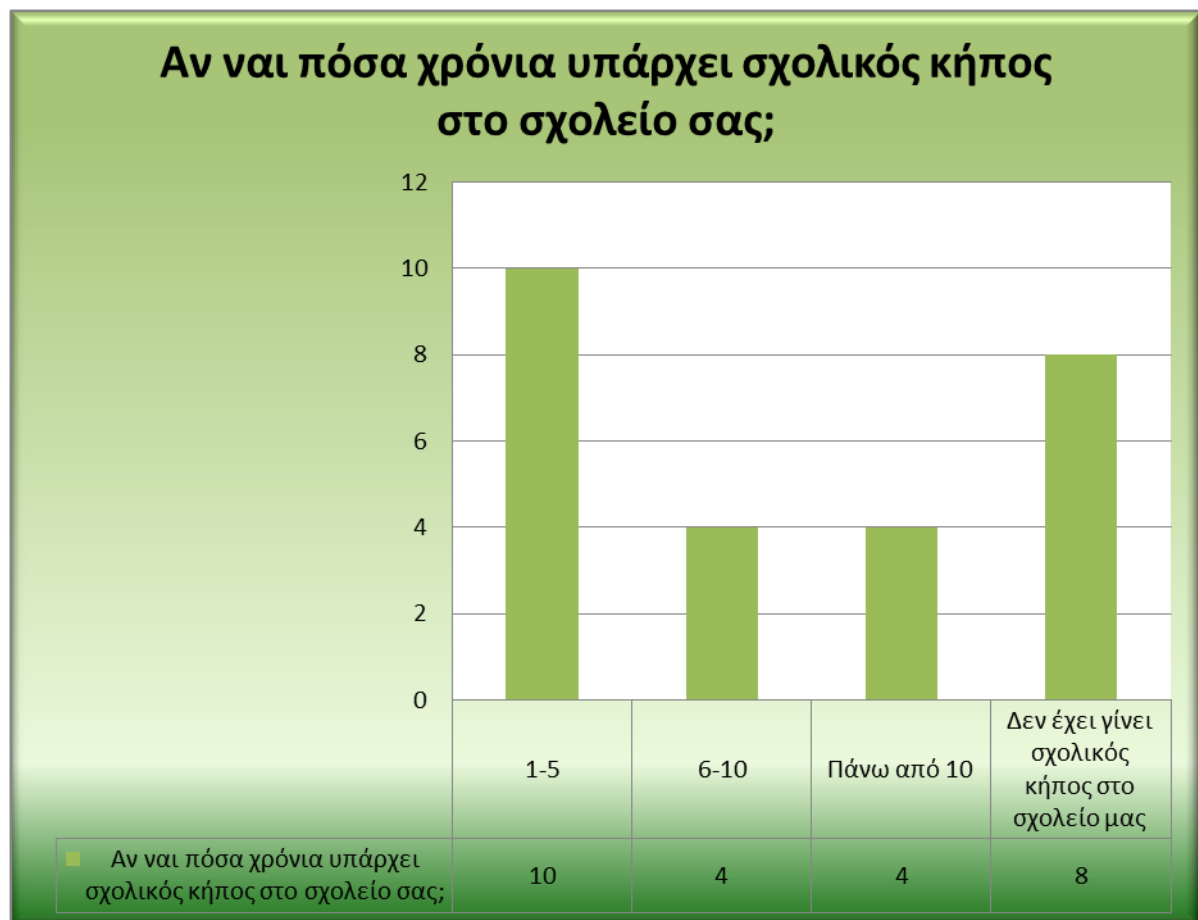
Σύμφωνα με τα δεδομένα που καταγράφονται στο γράφημα 11, παρατηρείται με ποσοστό 56% ότι τα περισσότερα από τα σχολεία έχουν δημιουργήσει σχολικό κήπο. Αυτό είναι πολύ θετικό στοιχείο καθώς τα παιδιά μαθαίνουν στους σχολικούς κήπους να καλλιεργούν υγιεινές τροφές που μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της διατροφής τους. Επιπλέον καλλιεργούν δεξιότητες που μπορούν να αξιοποιήσουν μελλοντικά, για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Εκτός των άλλων οι σχολικοί κήποι μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων στα πεδία των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής κτλ.

Ο σχολικός κήπος θεωρείται ως ένα πολυσχιδές περιβάλλον μάθησης, που έχει στόχο την δραστηριοποίηση των μαθητών για την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα μετατρέψει το σχολικό κήπο σε καινοτόμο χώρο μάθησης. Έχετε σχολικό κήπο στο σχολείο σας



Γράφημα 11. Ποσοστό ύπαρξης σχολικού κήπου στις σχολικές μονάδες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

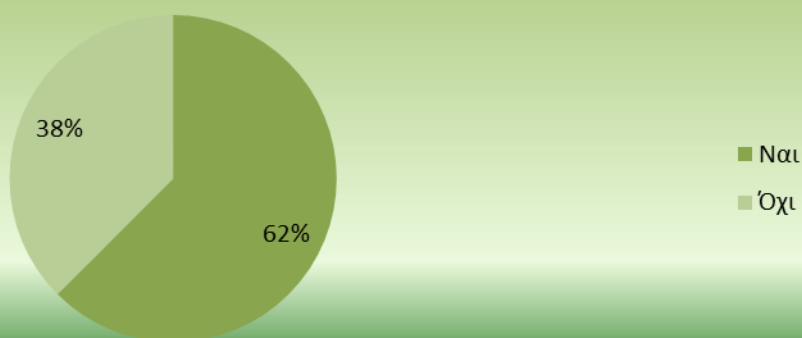
Στην συνέχεια τέθηκε η ερώτηση που αφορά την χρονική διάρκεια ύπαρξης σχολικού κήπου στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα 10 από τα 33 σχολεία που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν σχολικό κήπο 1-5 χρόνια ενώ παρατηρείται ότι 8 από τα 33 σχολεία δεν έχουν φτιάξει ακόμα σχολικό κήπο. Αυτό παρουσιάζεται στο γράφημα 12.



Γράφημα 12. Αριθμός ύπαρξης σχολικού κήπου στις σχολικές μονάδες που απάντησαν στην έρευνα.

Μια ερώτηση που τέθηκε, διερευνά κατά πόσο τα σχολεία διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στο γράφημα 13 τα περισσότερα από τα σχολεία με ποσοστό 62% δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα όσο αφορά την υλικοτεχνική υποδομή σε τέτοιο βαθμό που να δυσχεραίνει την πραγματοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος ή τις άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η σχολική σας μονάδα διαθέτει κατά την γνώμη σας την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να υλοποιήσετε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;



Γράφημα 13. Ποσοστό ύπαρξης κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με την γνώμη των σχολικών μονάδων.

Με το τελευταίο ερώτημα διαπιστώνονται οι αλλαγές προκειμένου να πραγματοποιούνται αποδοτικότερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο αναφέρθηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες, τις αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν όσο αφορά το ανθρώπινο δυναμικό και την βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στους πίνακες 1 και 2 αντίστοιχα.

Στην προκειμένη περίπτωση τα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη στελέχωσης των σχολικών μονάδων με μόνιμους εκπαιδευτικούς, κατάλληλα εξειδικευμένους ώστε να εξασφαλίζεται η έγκαιρη πραγματοποίηση των προγραμμάτων. Επιπλέον αναφέρθηκε η ανάγκη πρόσληψης ενός εκπαιδευτικού γεωπόνου και ενός ανθρώπου που θα προστατεύει τους εξωτερικούς χώρους του σχολείου.

Η υλικοτεχνική υποδομή αναγνωρίστηκε ως ακρογωνιαίος λίθος των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεωρείται βάση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ουσιαστικά θεωρείται το 'υλικό τμήμα' του εκπαιδευτικού συστήματος. Επομένως μια μοντέρνα σχολική

μονάδα οφείλει να διαθέτει τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό ώστε να στηρίζει την αειφορία. Τα σχολεία που απάντησαν στην έρευνα αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο του σχολείου. Χρειάζονται κατάλληλη κτηριακή υποδομή που να ανταποκρίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όπως η μετακίνηση τους. Επιπλέον όσο αφορά τον εξωτερικό χώρο του σχολείου αναφέρθηκε η ανάγκη του κατάλληλου και μεγαλύτερου χώρου ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν παρτέρια ή μικρά θερμοκήπια. Όσο αφορά τον εσωτερικό χώρο της τάξης διατυπώθηκε η επιθυμία δημιουργίας μιας αίθουσας για τα πειράματα, ένα εργαστήρι. Εκτός των άλλων αναφέρθηκε η ανάγκη επάνδρωσης της σχολικής μονάδας με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό αλλά και υλικά για τις εργασίες όπως χώμα, γλάστρες, φυτά, δοχείο συλλογής βρόχινου νερού κ.τ.λ.

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες

Ανθρώπινο δυναμικό

Έλλειψη μόνιμων εκπαιδευτικών

Έλλειψη ενημέρωσης από εξειδικευμένο προσωπικό

Έλλειψη μόνιμου προσωπικού το οποίο εξασφαλίζει τον έγκαιρο προγραμματισμό σχολικών δραστηριοτήτων

Έλλειψη από ειδικούς που να αναλαμβάνουν τη δράση

Εκπαιδευτικό γεωπόνο

Πίνακας 1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες σχετικά με την πραγματοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων (ανθρώπινο δυναμικό).

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες

Υλικοτεχνική υποδομή

Ανάγκη παροχής μιας αυτόνομης σχολικής μονάδας, διότι το σχολείο φιλοξενείται σε χώρο που έχει παραχωρηθεί από το συστεγαζόμενο σχολείο και οι αποφάσεις για την διαμόρφωση του χώρου λαμβάνονται από το σχολείο που μας φιλοξενεί.

Ανάγκη μεγαλύτερου προαύλιου χώρου που να είναι περιφραγμένος καλύτερα για νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάγκη καλύτερης κτηριακής υποδομής. Ανάγκη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ανάγκη μεγαλύτερης επιφάνειας και καλύτερης ποιότητας εδάφους. Ανάγκη δημιουργίας μεγαλύτερης σχολικής αυλής για να δημιουργηθούν παρτέρια ή μικρά θερμοκήπια.
Ανάγκη δημιουργίας μιας κατάλληλης αίθουσας για προετοιμασία- πειράματα. Ανάγκη δημιουργίας μεγαλύτερου σχολικού κήπου.
Ανάγκη υλικής βοήθειας ΟΤΑ & άλλων φορέων (χώμα, χρηματοδότηση, αποδοχή δωρεάν συνεργασίας)
Ανάγκη για περισσότερους χώρους.
Ανάγκη πιο εύκολης πρόσβασης στην σχολική μονάδα.
Ανάγκη ύπαρξης δοχείου συλλογής βρόχινου νερού.
Ανάγκη ύπαρξης στην σχολική μονάδα μπλε κάδων ανακύκλωσης, φτυάρια, τσάπες, ποτιστήρια και καλύτερη πρόσβαση στο προαύλιο του σχολείου, καθώς στην παρούσα φάση η πρόσβαση στον εξωτερικό χώρο είναι αρκετά δύσκολη για τους Μαθητές μας, που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο.
Ανάγκη από μεγαλύτερους χώρους
Έλλειψη χώρων πρασίνου
Έλλειψη μιας επιπλέον αίθουσας, εργαστήρι, με σχετικά εργαλεία και εποπτικό υλικό.
Ανάγκη ύπαρξης υλικών εργασίας και δυνατότητα μεταφοράς. Έλλειψη δυνατότητας έντυπου υλικού.
Έλλειψη συγκεκριμένου χρόνου για να πραγματοποιούνται Περιβαλλοντικά Προγράμματα και υλικά ,όπως χώμα ,γλάστρες ,φυτά κτλ .
Έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης για την μετακίνηση των μαθητών. Επιδιώκουμε πάντα κοινές δράσεις και συνεργασίες με γενικά σχολεία της περιοχής μας που υλοποιούν παρόμοια προγράμματα
Ανάγκη καλύτερης διαμόρφωσης του χώρου για περισσότερα παρτέρια.
Ανάγκη καλύτερου χώρου
Ανάγκη ενός πιο αξιοπρεπούς κτηρίου και αίθουσες διδασκαλίας.

Πίνακας2. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες σχετικά με την πραγματοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων (υλικοτεχνική υποδομή).

Συμπεράσματα

6.1 Γενικά

Είναι κοινώς αποδεκτό το γεγονός ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ανθρώπων. Επομένως, χρειάζεται μια αλλαγή του τρόπου ζωής που να εξασφαλίζει το ενδιαφέρον για όλες τις μορφές ζωής και να δημιουργηθεί ένα περιβαλλοντικό ήθος. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με παλιότερη έρευνα (Αμπράζης και Παπαδοπούλου, 2014) διαπιστώθηκε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή μπορεί να συνεισφέρει θετικά. Δηλαδή μπορεί να προσφέρει στην οικοδόμηση καινούργιων γνώσεων και στην διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με μια άλλη έρευνα (Ευγενιάδου, 2014) διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη για έρευνα στο πεδίο αυτό αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής.

6.2 Συζήτηση ευρημάτων με βάση τους σκοπούς της έρευνας

Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία οργανώνονται σύμφωνα με τους βασικούς στόχους της έρευνας. Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, βέβαια, ότι σε καμία περίπτωση τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν καλύπτει όλες τις παραμέτρους του υπό εξέταση θέματος..

Αρχικά τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα με αποτέλεσμα να γνωρίσουμε δειγματικά τι εφαρμόζεται σε ορισμένους νομούς. Με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας γίνεται αντιληπτή η γενική άποψη που επικρατεί στα ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την υλοποίηση ή μη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στα περισσότερα από τα σχολεία που ερωτήθηκαν το πλήθος των παιδιών υπερβαίνει τα 30 ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών κυμαίνεται κατά μέσω όρο σε 6-10 εκπαιδευτικούς.

Στην συνέχεια ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολείων να αναφέρουν για τις περιπτώσεις συνδρόμων και μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούν στα σχολεία τους. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις να αντιμετωπίσουν, δηλαδή οι μαθητές των σχολείων δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία. Επομένως οι εκπαιδευτικές τεχνικές διαφοροποιούνται ή συνδυάζονται για την καλύτερη δυνατή μεταχείριση των παιδιών. Μεταξύ των συνδρόμων οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος εντοπίζονται στα περισσότερα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αυτός είναι ένας βασικός παράγοντας που δυσκολεύει την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Όπως ανέφεραν τα σχολεία που ερωτήθηκαν υπάρχει άμεση ανάγκη από μόνιμους εκπαιδευτικούς ώστε να εξασφαλίζεται ο έγκαιρος προγραμματισμός των ημερήσιων δραστηριοτήτων. Επιπλέον εντοπίζεται ανάγκη ένταξης στο εργατικό δυναμικό ανθρώπων που να έχουν εξειδίκευση όπως για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός με σπουδές στη γεωπονική, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι ανάλογες δράσεις.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα ειδικά σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν. Ειδικότερα ορισμένα από τα σχολεία αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον εξωτερικό χώρο καθώς εντοπίζεται μικρό προαύλιο, δυσκολίες μετακίνησης των παιδιών αλλά και περιορισμένος χώρος που δεν επιτρέπει να δημιουργηθούν παρτέρια και μικρά θερμοκήπια. Αξίζει να τονισθεί ότι πολλές δυσκολίες καταγράφονται και στον εσωτερικό χώρο του σχολείου καθώς αναφέρθηκε η ανάγκη μιας αίθουσας για να πραγματοποιούνται πειράματα. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η επάνδρωση των σχολικών μονάδων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αλλά και τον κατάλληλο εξοπλισμό για την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων όπως φτυάρια, χώμα, γλάστρες κ.τ.λ.

Με δεδομένα τα παραπάνω δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα περισσότερα από τα σχολεία δεν πραγματοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2017-2018). Αλλά και τα προηγούμενα χρόνια δεν παρουσιάστηκε μεγάλος αριθμός περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα από τα σχολεία που ερωτήθηκαν είτε δεν πραγματοποίησαν κανένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είτε λίγα προγράμματα. Αυτό μπορεί να οφείλετε σε πιθανή έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες που ερωτήθηκαν είτε αδιαφορίας τους.

Διαπιστώθηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις ότι τα σχολεία προτιμούν να υλοποιήσουν προγράμματα άλλων δραστηριοτήτων όπως προγράμματα αγωγής υγείας ή προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων παρά προγράμματα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα σχολεία εφαρμόζουν περισσότερο δραστηριότητες που δεν εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όμως παρουσιάζουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη διάρκεια ενώ μια δραστηριότητα πραγματοποιείται στα όρια του ωρολογίου προγράμματος.

Το κυριότερο όμως είναι ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες διαθέτουν σχολικό κήπο δηλαδή ένα πολυσχιδές περιβάλλον μάθησης που στόχο έχει την δραστηριοποίηση των μαθητών για την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων που μετατρέπει ένα μέρος της σχολικής αυλής σε καινοτόμο χώρο μάθησης. Παρ'όλα αυτά όμως η δημιουργία σχολικού κήπου είναι κάτι που εντοπίζεται πρόσφατα στα ειδικά σχολεία της Ελλάδας καθώς τα περισσότερα τόνισαν ότι δημιουργήθηκε τα τελευταία 1-5 χρόνια.

Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα θέματα που ασχολήθηκαν τα περισσότερα σχολεία την φετινή χρονιά διαφέρει με αυτά που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα στην φετινή χρονιά δόθηκε σημασία σε περιβαλλοντικά προγράμματα που η θεματική τους αφορά τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Δηλαδή ενέργειες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον όπως προγράμματα κήπου. Ενώ κατά τα προηγούμενα χρόνια το ενδιαφέρον των περισσότερων σχολείων στρέφονταν σε προγράμματα που αφορούν την βιοποικιλότητα. Ειδικότερα ασχολήθηκαν με την κατανόηση και τον σεβασμό σε κάθε μορφή ζωής.

6.3 Περιορισμοί, προεκτάσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τα ευρήματα της μελέτης διαπιστώθηκε η περιορισμένη εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία. Αυτό ωφέλιμο θα ήταν να αλλάξει διότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αντιληφθούν και να εξοικειωθούν με τον κόσμο γύρω τους, μαθαίνοντας την οποιαδήποτε μορφή ζωής. Επιπλέον αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Επιπρόσθετα μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους υπόλοιπους μαθητές, πράγμα που μπορεί να αποβεί σπουδαίο αγαθό για την μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Με βάση αυτό το δεδομένο σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί αν πραγματοποιούνται περιβαλλοντικά προγράμματα με την συμμετοχή περισσότερων ειδικών σχολείων της Ελλάδας. Εκτός των άλλων μπορεί να

διερευνηθεί με μελλοντικές έρευνες αν η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα επηρεάζει την εφαρμογή ή μη περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά θετική πρόθεση προς το περιβάλλον κάνοντας διάφορες απλές δραστηριότητες που έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα, δεν συμμετείχαν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ένας πιθανός παράγοντας που τους ωθεί προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να είναι η «συνήθεια», δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να έχουν μάθει κάθε χρόνο να εφαρμόζουν συγκεκριμένου τύπου θεματικές. Η συνήθεια η οποία μπορεί να συνυπάρχει με την ελλιπή εξειδίκευση που έχει ως αποτέλεσμα την δυσκολία εφαρμογής νέων και πρωτότυπων ιδεών.

Βιβλιογραφία

7.1 Ελληνική βιβλιογραφία

Αμπράζης, Α. & Παπαδοπούλου, Π. (2014). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι Μαθητές με νοητική Αναπηρία : Μια Εφαρμογή στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου http://aee.iep.edu.gr/special_education Τελευταία ανάρτηση 24-8-2016

Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής Αναπηρίας. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : University studio press.

Αθανασάκη Α. Μ., Κουσούρη Θ. Σ. (1987). *Άνθρωπος, Φύση, Περιβάλλον. Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή*. Εκδόσεις: Μπουκουμάνη.

Βασιλείου, Γ. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Gutenberg.

Γεωργούλα, Α., Ζέζα, Μ., Κατσούλης, Φ. (χ.η) *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές με πολυαναπηρία*.

Ευγενιάδου, Α. Ε., (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή: διερεύνηση των στάσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κουσουρή Θ. Σ. (1987). *Ανθρωπος, Φύση, Περιβάλλον. Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική αγωγή*. Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Κούσουλας Γ. Κ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Envi friendly. Environmental friendly Technologies for Rural Development*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας ομάδα Περιβάλλοντος.
- Μινώτου Χ., Παντής Ι. Δ., Παρασκευόπουλος Σ. (2008). «Δημιουργώντας υλικό περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες». 4^ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. 12-14/12/2008, Ναύπλιο.
- Μπούτσκου Ε. (2006). *Περιβαλλοντική και Ειδική αγωγή: αναδυόμενοι προβληματισμοί. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. 15-17 Δεκεμβρίου 2006, Αθήνα.
- Μανιαδάκη Κ., Κούκουρος Ε. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Εκδόσεις: Τυπόθητω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/02-10-2008 τεύχος Ά) που αφορά την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Νόμος 1982/1990 (ΦΕΚ 101/31-07-19900. *Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις*.
- Παναγιωτίδου Β. (χ.η) *Σχολικός κήπος*. Σχέδιο δράσης. 1-9.
- Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαιωάννου Χ. (χ.η) Δήμος Μαραθώνος, Municipality of Marathon. *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού*. Διαθέσιμο στο

<http://site.marathon.gr/epistimonika-arthra/>. Τελευταία ανάρτηση 1-3-2017.

Πέτρου Σ., Κορφιάτης Κ.,(χ,η) ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚή εκπαίδευση. *Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* 8(53).

Πολυχρονοπούλου, Π. (2010). Αξιολόγηση και Παιδαγωγική Αντιμετώπιση της Νοητικής Στέρησης. Περιλαμβάνεται στο «Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Εκπαιδευτικές Ανάγκες», 105-125. Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Εκδόσεις: ΑΘΗΝΑ

Ριζικιανός Γ. Α. (2005) *Αξιολόγηση. Θεωρητική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή στην Ειδική Αγωγή*. Εκδόσεις: Αθήνα

Ταμουτσέλη Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σύντομος οδηγός για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με παραδείγματα εφαρμογών σε γυμνάσια, λύκεια. ΤΕΕ, της δυτικής Θεσσαλονίκης*. Εκδόσεις του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Τζουριάδου Μ. Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων παιδαγωγικό ινστιτούτο «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-ενημέρωση-Εναισθητοποίηση». Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρητικό πλαίσιο.

Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

Φέρμελη Γ., Ρουσσουμουστάκη Μ., Χατζηκώστα Κ., Γκαίτλιχ Μ. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων παιδαγωγικό ινστιτούτο. *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων Αθήνα.

- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα : Ατραπός
- Χρηστάκης Κ. Γ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Εκδόσεις: Ατραπός
- Χατζηγεωργίου Σ., Αβραμίδου Ε., Μπαντά Π., Γρηγοριάδου Λ., Μακρή Ν., Στεφανοπούλου Θ. (χ.η) Συγκριτική παρουσίαση οκτώ μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Σύγχρονες ενταξιακές συνθήκες και μελλοντικοί προβληματισμοί. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*. Τεύχος 99-100. 179-195.
- Hodapp, R.M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική Αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. (Επιμ. Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η. Σπανδάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lamoral,P: «Η Ειδική Εκπαίδευση σε μια Ευρωπαϊκή προοπτική», στο Στασινός,Δ (επιμ.): Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του έφηβου, Αθήνα, Gutenberg, 1999, 97-111.

7.2 Ξένη βιβλιογραφία

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Blair B. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of school Gardening. *Program evaluation*. Winter 2009, 40(2), 15-38.
- Blair,D (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of school Gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Heimlich J. E. (2010). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning*. 180-185.

Klemmer C. D., Waliczek T. M., Zajicek J. M. Development of a Science Achievement Evaluation Instrument for a School Garden Program. *HortTechnology*. 15(3). 433-438.

Muehlhoff E., Boutrif E. (2010) *Promoting lifelong healthy eating habits. A new deal for school gardens*. FAO

Ozer, E. J. The effects of School Gardens on students and Schools: Conceptualization and Considerations for Maximizing Healthy Development. *Health Education and Behavior*. 846-863. Published online Jul 21, 2006.

Ratcliffe M. M., Kathleen A. M., Rogers B. L., Goldberg J. P. (n.d.) The effects of school Garden-Aged Students Knowledge, Attitudes and Behaviors A.

The Value of School Gardens. *GreenHeart Education*. Διαθέσιμο στο <http://www.greenhearted.org/school-gardens.html> Τελευταία ανάρτηση: 24-8-2016.

Παράρτημα

Δέσποινα Μπαλέτα

53100 Φλώρινα

Τηλ.: 6985813776

28 Νοεμβρίου 2016

Αξιότιμε/ η κύριε/ κυρία,

Είμαι φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Φλώρινα.

Ετοιμάζω την πτυχιακή μου εργασία με θέμα: «Διερεύνηση εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Προσπαθούμε να διερευνήσουμε την εξάπλωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τη λειτουργία των Σχολικών Κήπων στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συνέταξα ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο μπορείτε να το συμπληρώσετε απευθείας πατώντας τον παρακάτω σύνδεσμο https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFeBGct1p9wZqsKopZmC5kaWdagfJZflynSILfFs_xwCbrymA/viewform

Η απάντηση σας θα παραμείνει εμπιστευτική και ανώνυμη. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τη μορφή πινάκων. Η επεξεργασία και η ανάλυση των στοιχείων θα πραγματοποιηθεί μόνο στα πλαίσια αυτής της έρευνας και για κανέναν άλλον σκοπό.

Θα χρειαστούν δέκα λεπτά από το χρόνο σας για να απαντηθεί το ερωτηματολόγιο και θα είμαι ευγνώμων αν βοηθήσετε στην προσπάθειά μου. Χωρίς τη βοήθειά σας δεν είναι δυνατή η ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με τιμή
Δέσποινα Μπαλέτα

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο υλοποιείται στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας με θέμα “Διερεύνηση εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης” του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας. Σκοπός της έρευνας είναι να προσδιοριστεί αν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιούνται περιβαλλοντικά προγράμματα, άτυπες δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αν λειτουργούν σχολικοί κήποι.

Ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σας

Όνομα Σχολικής Μονάδας:.....

Περιοχή:.....

Γενικές πληροφορίες

1. Πόσα παιδιά φοιτούν στο σχολείο σας;
 - 0-10
 - 11-20
 - 21-30
 - Πάνω από 30
2. Πόσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται στο σχολείο σας;
 - 0-5
 - 6-10
 - 11-20
 - Πάνω από 20
3. Αναφέρεται συνοπτικά ενδεικτικές περιπτώσεις συνδρόμων ή/και μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο σας:

--

Μέρος 1^ο

1. Υλοποιούνται στην τρέχουσα χρονιά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο σας;
 - Ναι
 - Όχι

2. Αν ναι, ποιά είναι τα θέματα των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται κατά τη φετινή χρονιά;

--

3. Εκτός της φετινής χρονιάς, πόσα περιβαλλοντικά προγράμματα έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 5 χρόνια στο σχολείο σας;

- 1-5
- 6-10
- Πάνω από 10
- Δεν έχουν πραγματοποιηθεί περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο μας

4. Αν υλοποιήθηκαν περιβαλλοντικά προγράμματα τα προηγούμενα χρόνια, ποιές ήταν οι βασικές τους θεματικές;

--

5. Τα τελευταία 5 χρόνια, υλοποιήθηκαν στο σχολείο σας άλλα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, δηλαδή προγράμματα αγωγή υγείας ή προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων;

- Ναι
- Όχι

Μέρος 2^ο

1. Υλοποιούνται στο σχολείο σας εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να έχουν περιβαλλοντικό χαρακτήρα χωρίς όμως να εντάσσονται σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (άτυπες δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης);

- Ναι
- Όχι

2. Ο σχολικός κήπος θεωρείται ως ένα πολυσχιδές περιβάλλον μάθησης, που έχει στόχο την δραστηριοποίηση των μαθητών για την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων που θα μετατρέψει το σχολικό κήπο σε καινοτόμο χώρο μάθησης. Έχετε σχολικό κήπο στο σχολείο σας;
- Ναι
 - Όχι
3. Αν ναι πόσα χρόνια υπάρχει σχολικός κήπος στο σχολείο σας;
- 1-5
 - 6-10
 - Πάνω από 10
 - Δεν έχει γίνει σχολικός κήπος στο σχολείο μας
4. Η σχολική σας μονάδα διαθέτει κατά την γνώμη σας την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να υλοποιήσετε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;
- Ναι
 - Όχι
5. Τι θα θέλατε να διαθέτει επιπλέον η σχολική σας μονάδα προκειμένου να πραγματοποιούνται αποδοτικότερα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή άτυπες δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

--