

# Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες

Μαρία Δημακοπούλου

Ειδική Παιδαγωγός, Δρ. Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Αιγαίου,  
Msc. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» Παν/μίου Αιγαίου  
[mdimako@gmail.com](mailto:mdimako@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περιβαλλοντική και η ειδική εκπαίδευση σχετίζονται στους σκοπούς, στους στόχους, στις αρχές και τις μεθόδους. Μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά έχοντας ως στόχους την ολόπλευρη και ολιστική ανάπτυξη των μαθητών προς όφελος της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής τους στο κοινωνικό περιβάλλον, την ανάπτυξη και καλλιέργεια πολιτών που όχι μόνο δεν θα αποδέχονται παθητικά τη διαφορετικότητα, αλλά θα συνεργάζονται και θα συνδημιουργούν με τους συνανθρώπους τους προς την κατεύθυνση της δημοκρατίας, της ειρήνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, οι δυο αυτές κατευθύνσεις εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να μοιράζονται ως βασικό ζητούμενο την οικοδόμηση σχέσεων σεβασμού, συνεργασίας, ισορροπίας και ανάπτυξης ηθικών δεσμών μεταξύ πολιτισμού και φύσης, ταυτότητας και ετερότητας, υποκειμένου και κοινωνίας, ομάδας και ατόμου.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του, η οποία προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Με βάση τις αναδυόμενες σήμερα θεωρήσεις η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι και οι κοινωνίες μπορούν να φτάσουν τις πλήρεις δυνατότητές τους. Θεωρείται, επιπλέον, σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να προσεγγίζουν θέματα περιβάλλοντος, ανάπτυξης και κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς και για την προώθηση της αειφορικής ανάπτυξης, δηλαδή της ανάπτυξης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανθρωπότητας σήμερα, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (Unesco, 2001. Flogaitis, 1998). Ο δρόμος της βιώσιμης ανάπτυξης περνά μέσα από στάδια δημοκρατικών σχέσεων, σχέσεων αυτονομίας και σύμπλευσης του ατομικού με το κοινωνικό συμφέρον, απαιτώντας την κάλυψη των αναγκών όλων των ανθρώπων, μέσα από μια επαναθεώρηση αξιών, αποφάσεων, επιλογών, προτύπων, του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται ο ανθρώπινος πολιτισμός (Fien, 1993).

Επομένως, τα ζητήματα βιωσιμότητας και βιώσιμης ανάπτυξης δεν μπορούν παρά να σχετίζονται άμεσα με την ειρήνη, τον πολιτισμό, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, αξίες που αναδεικνύονται από πολίτες αφενός με υπευθυνότητα και με ευαισθησίες και αφετέρου ικανούς να αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη με συνθετική και κριτική σκέψη,

να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων διερευνώντας τους ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με αυτά. Έτσι, έχει μεγάλη σπουδαιότητα να αποκτήσουν και να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλουν δυναμικά στη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης (Δημητρίου, 2005). Εδώ βρίσκεται και το σημείο εφαρμογής της Αγωγής για την Αειφορία στο χώρο της εκπαίδευσης με δύο άξονες: από τη μια την κατάκτηση της γνώσης και τη διαμόρφωση ικανοτήτων και απ' την άλλη την εμπέδωση αντιλήψεων για τη συμμετοχική αντιμετώπιση των προβλημάτων του περιβάλλοντος μέσω διαδικασιών που σέβονται την ελευθερία και την ιδιαιτερότητα του ατόμου (Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002).

Θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης υποστηρίζουν πως το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, να διαπραγματεύονται στο δικό τους πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες (Reid, 2002. Roth, 1998). Η μετατροπή των υπαρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Για την παροχή ευκαιριών τέτοιας εμβέλειας, η Περιβαλλοντική και η Ειδική Αγωγή-υπό το πρίσμα της «παιδαγωγικής της ένταξης»- αποτελούν ισχυρά μέσα, προκειμένου να συμβάλλουν στη συνεργασία των ανθρώπων, στη διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, στην κατάρρευση στερεότυπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων, που θεωρούν τον άνθρωπο αφέντη της φύσης και το «διαφορετικό» ως απειλή (Δημητρίου, 2005: 337. Φλογαΐτη, 2003). Εφόσον η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επικεντρώνεται στη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον και εφόσον η Ειδική Αγωγή εστιάζει στη παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης και στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, είναι φανερό ότι αυτές οι δυο εκπαιδευτικές διαστάσεις συγκλίνουν σε πολλά κοινά σημεία και μεταξύ τους υπάρχει αμφίδρομη σχέση και άμεση αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις του ανθρώπου με τον άνθρωπο και το πολιτισμικό περιβάλλον, βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της ειδικής όσο και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες να διακρίνονται από ευθύνη, εκτίμηση και σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και το περιβάλλον αποτελούν τη βασική σκοποθεσία και των δυο.

## **ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Το σύγχρονο σχολείο, καλυμμένο πίσω από την ισότητα και ισονομία που, τυπικά τουλάχιστον, εγγυάται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και διδαχτικές μεθόδους κοινές για όλους αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Προωθεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό, υποθάλλει την ανισότητα και την αποτυχία- όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά για όλα όσα αποκλίνουν έστω και ελάχιστα από τους κανόνες που αυτό ορίζει, όπως είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η διακηρυγμένη αρχή για μια «Εκπαίδευση για Όλους» συνεπάγεται διαρθρωτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, καθώς και αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία, ώστε το σχολείο να μπορεί να ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φυσικής, ψυχολογικής, νοητικής ή άλλης κατάστασης. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της ευρύτερης συναίνεσης και της προσυμφωνημένης προσπάθειας, όχι μόνο από το διδακτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και από τους συνομηλίκους, τους γονείς και τις οικογένειες, ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (UNESCO, 1994). Οι σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της ειδικής αγωγής τονίζουν πως ανεπαρκείς και αναποτελεσματικές είναι οι εκπαιδευτικές δομές, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν προσαρμοσμένα προγράμματα και κατάλληλες συνθήκες μάθησης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε μαθητή, ανεξάρτητα της ιδιαιτερότητάς του ή της κοινωνικής, φυλετικής ή γλωσσικής του ταυτότητας.

Μια κοινωνία για όλους οικοδομείται πάνω σε σχολεία για όλους κι ένα σχολείο για όλους χτίζεται πάνω σε μια σειρά βασικών αρχών. Οι αρχές αυτές αναφέρονται κυρίως:

- Στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση.
- Στο δικαίωμα για ξεχωριστό προγραμματισμό διδασκαλίας.
- Στην αποδοχή και ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και δυνατότητες από όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στη διανομή αυτής της ευθύνης που προϋποθέτει τη στενή συνεργασία μεταξύ των συνηθισμένων και των ειδικών εκπαιδευτικών.
- Στην αναγκαιότητα λειτουργίας ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών μέσα στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης.
- Στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που περιλαμβάνει τη συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση των γονέων και τη συμμετοχή τους στο καταρτισμό του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού προγράμματος του παιδιού τους.
- Στο δικαίωμα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει την αύξηση της γνώσης και της ικανότητας τους ν' αντιμετωπίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού.
- Στην αναγκαιότητα συνεχούς και συστηματικής πληροφόρησης κι ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) και στην αλλαγή των στάσεων απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.

Σύμφωνα με το Κέντρο Σπουδών Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (CSIE, 1999) η φιλοσοφία της ένταξης βασίζεται στις παρακάτω αρχές: α) όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση β) τα παιδιά δεν πρέπει να κατηγοριοποιούνται ή να διαχωρίζονται με το να εξαιρούνται από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες λόγω κάποιας αναπηρίας γ) ενήλικες με αναπηρίες που έτυχαν ειδικής εκπαίδευσης απαιτούν το τέλος αυτού του διαχωρισμού δ) δεν υπάρχουν νόμιμοι λόγοι για τον διαχωρισμό των παιδιών στην εκπαίδευση ε) έρευνες έχουν δείξει ότι όλα τα παιδιά λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σε χώρους ένταξης στ) δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διδασκαλία σε ένα ειδικό σχολείο που να μην μπορεί να γίνει σε ένα γενικό σχολείο ζ) ο διαχωρισμός μαθαίνει στα παιδιά να είναι επιφυλακτικά, αδαή και καλλιεργεί προκαταλήψεις η) όλα τα παιδιά χρειάζονται μια εκπαίδευση που θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και θα τα προετοιμάσει για την ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο θ) η εκπαιδευτική ένταξη προσφέρει την προοπτική να μειωθεί ο φόβος και η άγνοια προς τις αναπηρίες και να κτιστεί η φιλία

ο σεβασμός και η κατανόηση προς τα άτομα με αναπηρίες.

Η ευελιξία και η διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ένα από τα κεντρικά ζητήματα της σχολικής ένταξης, σύμφωνα με την έκθεση της (UNESCO, 2000). Αρκετές τεχνικές έχουν παρουσιασθεί στη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τις απαραίτητες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και στις διδακτικές μεθόδους όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Block & Conatser, 1999).

Οι προσαρμογές του Α.Π. αναφέρονται σε τρόπους που χρησιμοποιούνται για να γίνει το πρόγραμμα πιο «προσβάσιμο» για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο όρος αναφέρεται σε κάθε τροποποίηση που γίνεται για να ταιριάζουν μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων στο ίδιο μάθημα, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό εφικτό για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετάσχουν στο ίδιο πρόγραμμα σε διαφορετικά όμως επίπεδα δυσκολίας από τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πολυδιάστατο Α.Π. (multilevel curriculum) και το αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π. (curricular overlapping) (Cipani, 1995. Downs & Williams, 1994). Στο πολυδιάστατο Α.Π., μέσα στην ίδια θεματική ενότητα του Α.Π., αναγνωρίζονται διαφορετικοί στόχοι και προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών. Έτσι, διαφορετικοί στόχοι για κάθε μαθητή μπορούν να επιτευχθούν μέσα στο ίδιο μάθημα και στις ίδιες δραστηριότητες. Ο όρος αλληλοκαλυπτόμενο Α.Π., αναφέρεται στην τεχνική του να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μαζί στην ίδια ομαδική δραστηριότητα αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές να εξασκούνται σε διαφορετικούς στόχους που μπορεί να προέρχονται ακόμα και από διαφορετικές θεματικές ενότητες του Α.Π.

Η μεταρρύθμιση ή αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων για την Ειδική Αγωγή αποτελεί επιτακτική ανάγκη της εκπαίδευσης. Για να μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για επιτυχημένη σχολική ένταξη όλων των παιδιών, θα πρέπει να θέσουμε ως προϋπόθεση το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων που θα δημιουργηθούν έχοντας ως βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων αλλά τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού. Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να συντάσσονται έχοντας υπόψη τέσσερις βασικούς παράγοντες: α) την κοινωνία και τις απαιτήσεις της, β) τα πολιτισμικά αγαθά, γ) τα νέα επιστημονικά δεδομένα, δ) το άτομο και τις ανάγκες του (Lieberman & Houston-Wilson, 2002).

Οι Downs και Williams (1994), συμπέραναν ότι η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος των στάσεων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα «τυπικά» σχολεία. Τα προγράμματα ένταξης όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σωστά μπορούν να προσφέρουν, όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές που εμπλέκονται σε αυτά. Το σχολείο αποκτά τον ουμανιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει. Σημειώνονται βελτίωση κι εμπλουτισμός των διδακτικών μεθόδων, ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ενίσχυση κι άλλων παιδιών από τα εντασσόμενα, διεύρυνση του ορίζοντα των αντιλήψεων όλων των μαθητών, βελτίωση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεικόνας του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδοχή του

διαφορετικού από όλα τα μέλη της τάξης και ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης (Spartali, 2001).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αν και αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται σχεδόν αποκλειστικά στο πλαίσιο των γενικών τάξεων με τη βοήθεια των τμημάτων ένταξης, στα οποία όμως δέχονται υποστήριξη μόνο για τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν μαζί με τα άλλα παιδιά και να χειρίζονται υλικό στο οποίο συνήθως δεν έχει γίνει καμία προσαρμογή. Εντούτοις, η εμπλοκή των εν λόγω μαθητών στην Π.Ε. είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο γιατί αποτελεί κομμάτι της υποχρεωτικής σχολικής τους εκπαίδευσης αλλά γιατί γίνεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης και άρα μπορεί να ενισχύσει την ένταξή και τη συμμετοχή τους σε αυτή, αποτελεί χώρο πιθανής επιτυχίας διότι δεν συνδέεται άμεσα με τις κυρίαρχες ειδικές γλωσσικές δυσκολίες τους και υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν γενικότερα από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες..

Η Π.Ε. ως φορέας του συνόλου σχεδόν των αξιών και των χαρακτηριστικών μιας «παιδαγωγικής της ένταξης», η οποία προσκρούει στην οργάνωση και δομή λειτουργίας του σημερινού σχολείου έτσι όπως αποκρυσταλλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις, μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο διευκολύνοντας την ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αντιμετωπίζοντάς το όχι μόνο ως χώρο μάθησης αλλά ως χώρο ζωής και την σχολική τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον, προωθώντας την ομαδική εργασία και τη μάθηση μέσα από ετερογενείς ομάδες (Sturomski, 2002).

Μπορεί να αποτελέσει - μέσα από τα προγράμματά της -, έναν ιδιαιτέρως προνομιούχο χώρο για την υλοποίηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σύγχρονο σχολείο, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες τους και παρέχοντάς τους τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε αυτά βοηθώντας στην οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές οικοδομούν ή οικειοποιούνται και μετασχηματίζουν νοήματα σχετικά με ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα συμμετέχοντας και συνεισφέροντας στην κοινωνία.

Με σοβαρή, συστηματική και βαθιά περιβαλλοντική αγωγή και εκπαίδευση από το περιβάλλον, μέσα στο περιβάλλον και για χάρη του περιβάλλοντος (Ξανθάκου κ.ά., 2005), με βιωματικό, εργαστηριακό, διερευνητικό, διεπιστημονικό και μεθοδολογικό τρόπο μπορεί να διαμορφωθούν βαθιά, στέρεα και αποτελεσματικά στον τρόπο ζωής, οι στάσεις, οι στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα πρότυπα, αλλά και οι αντιστάσεις των μελλοντικών πολιτών, για να προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την οικολογική κρίση, υιοθετώντας με σύνεση και ευθύνη τις αρχές, τα οράματα και τις επιδιώξεις μιας ουσιαστικής και πραγματικής βιώσιμης ανάπτυξης (Αθανασάκης, 2003. Κόκοτας, 2002).

Η μάθηση που προκύπτει από τη συνεργασία και την από κοινού γνωστική διαδικασία δεν περιλαμβάνει την στείρα λήψη ή μετάδοση από κάποιο εξωτερικό πρότυπο. Αυτό σημαίνει ότι δάσκαλοι και μαθητές -με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-, συμμετέχοντας σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες οικειοποιούνται πρακτικές, ενώ ταυτόχρονα βάζουν τη δική τους σφραγίδα/μετασχηματίζουν αυτές τις

δραστηριότητες ανάλογα με την προσωπική τους ιστορία, προσβλέποντας στην ανάπτυξη και εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πράξης ικανής να άρει κάθε μορφή άνισης μεταχείρισης, περιθωριοποίησης και αποκλεισμού του «διαφορετικού». Ωστόσο, είναι απαραίτητη η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού δεδομένων των γενικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και η χρήση κατάλληλων στρατηγικών για την ομάδα αυτή των παιδιών (χρήση οργανογράμματος, εννοιολογικών χαρτών, συμπληρωματικού εποπτικού υλικού και μνημονικών βοηθημάτων, συχνές επαναλήψεις και επεξηγήσεις, παροχή συμπληρωματικών παραδειγμάτων και χρήση στρατηγικών κατανόησης κειμένου) (Κουλουμπαρίτη, 2005).

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".

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αθανασάκης, Α. (2003). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πρωτοπορία.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Block, M. E., & Conatser, P. (1999). Consulting in Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16 (1), 9-26.
- Cipani, E. (1995). Inclusive education: What do we know and what do we still have to learn? *Exceptional Children*, 5, 498-500.
- Δημητρίου, Α. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο: Μ. Καίλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α, Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Downs, P., Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- 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.
- Fien, J. (1993) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability?* Geelong: Deakin University Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή*

- πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α., (2005). *Η Μελέτη Περιβάλλοντος στα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Διδασκαλία και Σχολικά Βιβλία*. Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ - Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. Αθήνα.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2002). *Strategies for inclusion*. Human Kinetics.
- 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.
- 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.
- Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 6, 1, 73-80.
- Roth, D. (1998). Learning to resolve natural language ambiguities: A unified approach. In: *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence*. 806-813. <http://citeseer.ist.psu.edu/roth98learning.html>
- Spartali, I. (2001). *Facilitators to integration in Greek Physical Activity Settings*. PhD Thesis, University of Loughborough, UK.
- Sturomski, N. (2002). *Teaching Students With Learning Disabilities To Use Learning Strategies*. [www.ncl.org/research](http://www.ncl.org/research).
- Unesco (2001). Universal Declaration on Culture Diversity. Unesco: Paris.
- Westwood, P. (2003). Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom. Fourth Edition. London: Routledge Farmer.