

## Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 2 (2023)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία



**Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το έτος 2018-19**

*Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, Ροδάνθη Λυράκη*

doi: [10.12681/ees.33142](https://doi.org/10.12681/ees.33142)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Καλαϊτζιδάκη Μ., & Λυράκη Ρ. (2023). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το έτος 2018-19. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(2), 43-57. <https://doi.org/10.12681/ees.33142>

# Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης το έτος 2018-19

Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη<sup>1</sup> και Ροδάνθη Λυράκη<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, <sup>2</sup> Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) και αναπηρία σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) καθιστούν σημαντική τη συμμετοχή τους σε αυτά. Στην Ελλάδα, βασικός θεσμός στην ΠΕ είναι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), νυν Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ), που σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολεία. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας που υλοποιήθηκε την περίοδο της πανδημίας, ήταν να καταγράψει πρακτικές, δεδομένα και απόψεις σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α και αναπηρία στα προγράμματα των 53 ΚΠΕ που υπήρχαν στη χώρα. Το ερωτηματολόγιο, απευθυνόμενο στους Υπεύθυνούς τους, είχε, μεταξύ άλλων, ερωτήσεις για την ειδίκευση της παιδαγωγικής ομάδας στην ειδική αγωγή, αν προσφέρονται διαφοροποιημένα προγράμματα για μαθητές/τριες ειδικής αγωγής, περιπτώσεις μαθητών που τους έχουν επισκεφτεί, την προετοιμασία του ΚΠΕ πριν την επίσκεψη του σχολείου, την προσβασιμότητα των υποδομών και των προγραμμάτων, καθώς και ερωτήσεις για τις αντιλήψεις των Υπευθύνων για τη συμπερίληψη. Απάντησαν 34 ΚΠΕ από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Θετικό εύρημα η διαπίστωση ότι πολλά ΚΠΕ καταβάλλουν προσπάθειες στον τομέα αυτό, ενώ άλλα, αν και αναγνωρίζουν αυτή τη σημασία, χρειάζονται περαιτέρω δράση και κρατική υποστήριξη για απόκτηση αναγκαίου εξοπλισμού, πλήρη προσβασιμότητα των υποδομών και επιμόρφωση της παιδαγωγικής ομάδας.

## ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ποσοτική έρευνα

## Εισαγωγή

### *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή-θεσμικό πλαίσιο*

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες σε μια προσπάθεια να τους ευαισθητοποιήσει γύρω από το περιβάλλον και να τους παρακινήσει σε δράση με σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στους αποδέκτες της ΠΕ συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, πρόταση που περιλαμβάνεται στη Διακήρυξη της Τιφλίδας (UNESCO, 1977). Εξάλλου η συμμετοχή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) ή και με αναπηρία, σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις δυνατότητες τους, είναι πλέον, διεθνώς κατοχυρωμένο δικαίωμα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και στη χώρα μας με το νόμο 3699/2008. Οι σύγχρονες απόψεις για την Ειδική Αγωγή προωθούν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, καλλιεργώντας το σεβασμό στη διαφορετικότητα, παρέχοντας ευκαιρίες για συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και συνεργασία στα πλαίσια μιας ενταξιακής παιδαγωγικής (Graham, 2023).

Πέραν όμως του δικαιώματος των μαθητών ε.ε.α να συμμετάσχουν στην ΠΕ μέσα από το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση, η σχέση της ΠΕ με την Ειδική Αγωγή έχει άλλη μία διάσταση: κοινές αρχές και κοινή μεθοδολογία που καθιστούν την ΠΕ κατάλληλο εργαλείο για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση. Βασική αρχή της ΠΕ είναι η ανεκτικότητα, που αφορά την αναγνώριση του σεβασμού και της διαφορετικότητας ατόμων, κοινωνιών και πολιτισμών και η επιδίωξη αμοιβαίας συνεργασίας με απώτερο σκοπό την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Λιαράκου, 2002). Η Δημητρίου (2005) συμπληρώνει ότι τόσο η ΠΕ, όσο και η Ειδική Αγωγή, συνεισφέρουν στη συνεργασία των ανθρώπων, τους οποίους επιδιώκουν να φέρουν πιο κοντά σε μια κοινωνία απαλλαγμένη από στερεότυπα και διακρίσεις. Να προσθέσουμε ότι βασικές αρχές της αειφορίας όπως η αλληλεγγύη, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η ανεκτικότητα που μπορούν να ασκηθούν στο σχολείο στα πλαίσια της ΠΕ και της εκπαίδευσης για την αειφορία (ΕΑ) (Φλογαίτη, 2011) αποτελούν και στόχους για τους μαθητές και μαθήτριες στα πλαίσια της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης (ν3699/2008). Διαπιστώνεται έτσι μια συσχέτιση ανάμεσά στην ΠΕ/ΕΑ και την Ειδική Αγωγή σε μια προσπάθεια να διευρυνθούν και να βελτιωθούν οι σχέσεις του ανθρώπου με το συνάνθρωπο και το περιβάλλον στα πλαίσια της ισότητας (Δημακοπούλου, 2010).

Παρόλο που η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται στην άρση του αποκλεισμού και στην συμπερίληψη κάθε μορφής ανθρώπινης διαφορετικότητας, στη γλώσσα, στον πολιτισμό, στο φύλο, στη θρησκεία, στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στις πεποιθήσεις, κ.α (Βλάχου, 2023), στην εργασία αυτή θα περιοριστούμε στις ε.ε.α και στην αναπηρία.

Οι μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α και αναπηρία (κωφοί, τυφλοί, με νοητική υστέρηση, πολλαπλές αναπηρίες, κ.α) σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της χώρας μας (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2020) μπορούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία σε τμήματα ένταξης, ή να λαμβάνουν παράλληλη στήριξη στη γενική τάξη, ή να φοιτούν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για Ειδικά Νηπιαγωγεία, Ειδικά Δημοτικά Σχολεία, Ειδικά Γυμνάσια, Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) Α Βαθμίδας, Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ), Ειδικά Λύκεια, Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Β Βαθμίδας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2020) στη χώρα μας το σχολικό έτος 2018-19, έτος αναφοράς της έρευνας μας, λειτουργούσαν 294 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 194 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επικρατέστερη ε.ε.α ήταν η νοητική υστέρηση σε ποσοστό 35% και η αμέσως επόμενη ο αυτισμός σε ποσοστό 31,4%.

### **Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή-έρευνες-οφέλη**

Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας για την συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε ΠΕ/ΕΑ ανέδειξε λίγες έρευνες που όλες καταγράφουν θετικά ευρήματα. Ενδεικτικά, αναφέρεται η έρευνα των Filippaki & Kalaitzidaki (2011) που με όχημα ένα κοινό περιβαλλοντικό πρόγραμμα έφεραν κοντά μαθητές και μαθήτριες συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων Γενικής και Ειδικής Αγωγής, δείχνοντας έτσι ότι η Π.Ε. μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επίτευξης μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Minotou et al., (2011) πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές με προβλήματα όρασης και ακοής με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση τους γύρω από τα οικοσυστήματα και τα είδη τους και φάνηκε οι μαθητές αυτοί να αναπτύσσουν φιλική προς το περιβάλλον στάση. Ο Αμπράζης (2014) εφαρμόζοντας περιβαλλοντικό πρόγραμμα για τα αρωματικά φυτά σε μαθητές με μέτρια έως ελαφριά νοητική αναπηρία στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) Φλώρινας, διαπίστωσε θετική αλλαγή στις γνώσεις περιβαλλοντικού/γεωπονικού περιεχομένου, καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων και συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης στους συμμετέχοντες. Σημαντικά ήταν ακόμα τα ευρήματα των Stavrianos & Spanoudaki (2015) σχετικά με την αξιοποίηση ενός σχολικού κήπου ως περιβάλλοντος μάθησης για την Ειδική Αγωγή. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν γνώσεις και ευαισθητοποιήθηκαν, ενώ καλλιεργήθηκε και η συναισθηματική τους ανάπτυξη. Οι Lappa,

Kyriarissos, Paraskevorou (2016), πραγματοποίησαν επίσης έρευνα που αφορούσε στα ζώα και στις συνήθειές τους σε παιδιά και ενήλικες με νοητική υστέρηση. Οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώσεις για τα ζώα και το περιβάλλον τους και μπορούσαν να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή στις μεταξύ τους συζητήσεις, ενδυναμώνοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Στο διεθνή χώρο, οι Taylor & Kuo (2009) πραγματοποίησαν έρευνα στις ΗΠΑ. Συμμετείχαν παιδιά με διάσπαση προσοχής - υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία της επαφής των παιδιών αυτών με τη φύση, αφού μετά την περιήγηση σε αυτή, βελτιώθηκε η ικανότητα συγκέντρωσης των παιδιών. Η έρευνα επίσης των Szczytko, Carrier, Stevenson, (2018) έδειξε ότι η υπαίθρια ΠΕ μπορεί να επιδράσει θετικά σε παιδιά με συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

### **ΚΠΕ στην Ελλάδα: Θεσμική λειτουργία, στελέχωση, υποδομές και εξοπλισμός**

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, έτος αναφοράς της έρευνας μας, λειτουργούσαν στη χώρα 53 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ή Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΚΕΑ) όπως μετονομάστηκαν με το νόμο 4547/2018. Ο νόμος αυτός περιγράφει την αποστολή τους: η υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία με έμφαση στο περιβάλλον, την προαγωγή της υγείας και τον πολιτισμό και τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος και την ανάδειξη βιώσιμων λύσεων στα τοπικά ζητήματα. Στον ίδιο νόμο αναφέρεται και η στελέχωση Παιδαγωγικής Ομάδας (Π.Ο.) με πέντε έως εννέα εκπαιδευτικούς, τουλάχιστον δύο από τη Δευτεροβάθμια και δύο από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με το νόμο 4823/2021 τα ΚΠΕ/ΚΕΑ μετατράπηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α, ή, ΚΠΕΑ), ο ρόλος τους διευρύνθηκε, η Π.Ο. πλέον περιλαμβάνει τέσσερεις έως έξι εκπαιδευτικούς ενώ ο διευθύνων το Κέντρο αναφέρεται πλέον ως Προϊστάμενος. Επειδή όμως η έρευνα μας επικεντρώθηκε στο σχολικό έτος 2018-19, στην παρούσα εργασία διατηρούμε την παλαιότερη ονομασία, ΚΠΕ.

Σχετικά με τις υποδομές και τον εξοπλισμό τους η Υ.Α.72942/Γ2, 2002 αναφέρει ότι τα ΚΠΕ διαθέτουν: αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες εργαστηρίων Βιολογίας και Φυσικοχημείας, ηλεκτρονικών υπολογιστών, αναγνωστήριο-βιβλιοθήκη, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, διοικητικής υποστήριξης, εκθέσεων και προβολών, αποθήκευσης υλικών, ξενώνες φιλοξενίας, μαγειρείο και αύλειο χώρο. Οι χώροι αυτοί είναι εξοπλισμένοι με τον κατάλληλο εκπαιδευτικό, οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό, εργαστηριακό, τηλεπικοινωνιακό και ξενοδοχειακό εξοπλισμό.

Η διαδικασία των επισκέψεων των σχολείων καθορίζεται κάθε χρόνο με υπουργικές αποφάσεις. Για το σχολικό έτος 2018-2019, έτος αναφοράς της έρευνας μας, οι σχολικές μονάδες που υλοποιούσαν εγκεκριμένα προγράμματα ΠΕ/ΕΑ μπορούσαν να αιτηθούν εκπαιδευτικής επίσκεψης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους. Οι Υπεύθυνοι ΠΕ ή Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων κάθε Διεύθυνσης Εκπαίδευσης συγκεντρώνουν και διαβιβάζουν τα αιτήματα των σχολικών μονάδων στα ΚΠΕ που επιλέγουν τις σχολικές μονάδες που θα τους επισκεφτούν. Σημειώνεται ότι Υπεύθυνοι ΠΕ έχουν παραμείνει μόνο στην Αθήνα, στον Πειραιά, στην Αχαΐα, την Ανατολική και Δυτική Θεσσαλονίκη και το Ηράκλειο Κρήτης (Υ.Α. 8223/Δ7,2019).

Αδιαμφισβήτητα, στα πλαίσια μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές/τριες, τα περιβαλλοντικά προγράμματα των ΚΠΕ είναι απαραίτητο να απευθύνονται και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία.

Οι Liddicoat, Rogers, Anderson (2006) απευθύνθηκαν σε 350 κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ (outdoor residential environmental education centers) διερευνώντας με ερωτηματολόγιο εάν εφαρμόζουν την συμπεριληψη στα προγράμματά τους. Διαπίστωσαν πολλές ελλείψεις στην επικοινωνία των κέντρων αυτών με τα σχολεία, στην επιμόρφωση των στελεχών τους στην ειδική αγωγή, στην προσβασιμότητα των υποδομών και των προγραμμάτων τους. Ωστόσο, ενθαρρυντικό ήταν ότι οι Υπεύθυνοι των Κέντρων θεωρούσαν σημαντική τη συμπεριληψη των μαθητών αυτών στα προγράμματα του Κέντρου τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει σε ποιο βαθμό τα ΚΠΕ στην Ελλάδα ανταποκρίνονται σε μαθητές με ε.ε.α ανάγκες/αναπηρία λειτουργώντας στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## Μεθοδολογία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού, κατά την οποία τα ΚΠΕ ήταν ανοικτά μόνο για τις παιδαγωγικές ομάδες, χωρίς να δέχονται σχολικές επισκέψεις. Για το λόγο αυτό, επικεντρωθήκαμε στο σχολικό έτος 2018-19, τελευταίο έτος πριν την πανδημία κατά το οποίο είχαν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικές επισκέψεις. Ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

- Διαθέτουν τα ΚΠΕ προσωπικό με ειδικευση στην Ειδική Αγωγή;
- Επισκέπτονται τα ΚΠΕ μαθητές και με μαθήτριες με ε.ε.α/αναπηρία;
- Προσφέρουν κατάλληλα διαφοροποιημένα προγράμματα για μαθητές με ε.ε.α./αναπηρία;
- Είναι οι υποδομές των ΚΠΕ της χώρας μας προσβάσιμες για μαθητές με ε.ε.α./αναπηρία;
- Ποιες οι απόψεις των Υπευθύνων των ΚΠΕ για τη συμμετοχή των μαθητών με ε.ε.α./αναπηρία στα ΚΠΕ;

## Εργαλείο συλλογής δεδομένων - Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας βασίστηκε σ' αυτό των Liddicoat, Rogers, Anderson (2006) με τροποποιήσεις για την προσαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Απευθυνόταν στον/στην Υπεύθυνο κάθε ΚΠΕ και περιλάμβανε 30 ερωτήσεις σε πέντε ενότητες. Η Ενότητα Α' με τίτλο «Στοιχεία του ΚΠΕ» είχε 7 ερωτήσεις για το φύλο του υπεύθυνου, τα έτη λειτουργίας του ΚΠΕ, τον αριθμό μελών της παιδαγωγικής ομάδας και την ειδικευση τους στην Ειδική Αγωγή. Η Ενότητα Β' με τίτλο: «Μαθητές και μαθήτριες που επισκέπτονται το ΚΠΕ» περιλάμβανε 5 ερωτήσεις, εάν επισκέπτονται το ΚΠΕ σχολεία Ειδικής Αγωγής, πόσα σχολεία Γενικής και Ειδικής Αγωγής τους επισκέφτηκαν κατά το σχολικό έτος 2018-19 πριν την πανδημία. Ακολουθούσε η Ενότητα Γ' με τίτλο «Προετοιμασία υποδοχής μαθητών και μαθητριών» με 4 ερωτήσεις σχετικά με το αν ενημερώνονται για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών/τριών πριν την επίσκεψη του σχολείου. Η Ενότητα Δ' με τίτλο: «Πρόσβαση, εξοπλισμός και προγράμματα» είχε 12 ερωτήσεις για την προσβασιμότητα των κτιριακών υποδομών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες με ε.ε.α από τα περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς και ερωτήσεις για την ιστοσελίδα του ΚΠΕ. Τέλος, η Ενότητα Ε' με τίτλο «Προσωπικές απόψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση» ζητούσε από τους Υπεύθυνους να αξιολογήσουν πόσο σημαντική θεωρούν τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α στα προγράμματα τους, σε κλίμακα Likert (1: καθόλου-5: πάρα πολύ) και να επιλέξουν τα δύο πιο σημαντικά εμπόδια για αυτή τη συμμετοχή, από την έλλειψη γνώσεων, έλλειψη προσβάσιμων χώρων, έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής, έλλειψη εξοπλισμού/υλικών. Πριν την εφαρμογή, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από καθηγητή πανεπιστημίου Ειδικής Αγωγής, καθώς και από πρώην Υπεύθυνο ΚΠΕ των οποίων οι υποδείξεις ενσωματώθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο σε μορφή GoogleForms διακινήθηκε τον Ιούνιο 2021 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα 53 ΚΠΕ που λειτουργούσαν στη χώρα μας, με συνοδευτικό ενημερωτικό σημείωμα απευθυνόμενο στους Υπεύθυνους σχετικά με το σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και την τήρηση ανωνυμίας στην αποθήκευση και επεξεργασία των δεδομένων, όπως ορίζουν οι κανόνες της ακαδημαϊκής ερευνητικής δεοντολογίας. Απάντησαν 34 από τους 53 Υπεύθυνους στους οποίους εστάλη το ερωτηματολόγιο (ποσοστό απόκρισης 64%).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με το δείκτη Cronbacha (Ενότητα Δ: 0.785) παρόλο που πρέπει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή του δείκτη σε μικρά δείγματα όπως τα δικά

μας αμφισβητείται (Kennedy, 2022). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το SPSS 20 με περιγραφική στατιστική ανάλυση και υπολογισμό συχνοτήτων, ποσοστών ή μέσων τιμών.

## Αποτελέσματα

### Χαρακτηριστικά των ΚΠΕ που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα

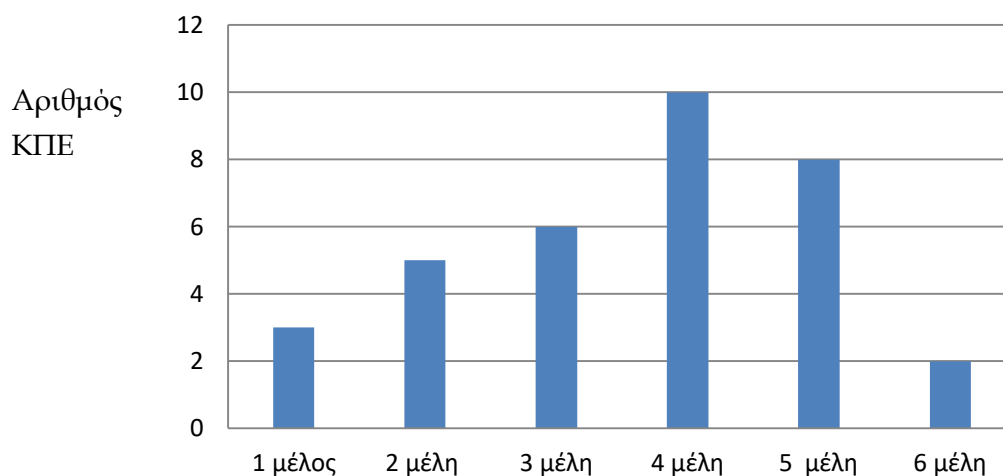
Ως προς το φύλο, 21 Υπεύθυνοι ήταν άνδρες (61,8%) και 13 γυναίκες (38,2%). Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν ΚΠΕ από όλες τις Περιφέρειες της χώρας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Γεωγραφική κατανομή ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα κατά Περιφέρεια.

Περιφέρεια	ΚΠΕ που Απάντησαν	Αριθμός ΚΠΕ
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	3	5
Αττικής	1	4
Δυτικής Ελλάδας	2	4
Δυτικής Μακεδονίας	3	4
Ηπείρου	3	5
Θεσσαλίας	3	4
Ιονίων Νήσων	2	4
Κεντρικής Μακεδονίας	5	7
Κρήτης	3	4
Νησιά Αιγαίου	2	4
Πελοποννήσου	4	5
Στερεάς Ελλάδας	3	3
<b>Σύνολο</b>	<b>34</b>	<b>53</b>

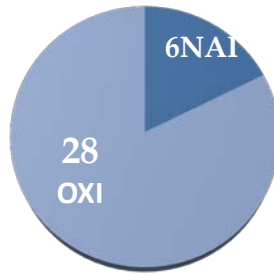
Σχετικά με τα έτη λειτουργίας, τα περισσότερα ΚΠΕ (22/34) λειτουργούσαν 11-20 έτη, 10 ΚΠΕ λειτουργούσαν 21-30 έτη, ενώ 2 ΚΠΕ λειτουργούσαν 1-10 έτη.

Ως προς το μέγεθος της Παιδαγωγικής Ομάδας το σχολικό έτος 2018 - 2019, 14 ΚΠΕ είχαν από ένα έως τρία μέλη, ενώ 20 ΚΠΕ διέθεταν από τέσσερα έως έξι μέλη (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Κατανομή συχνοτήτων των ΚΠΕ ως προς τον αριθμό των μελών της Π.Ο.

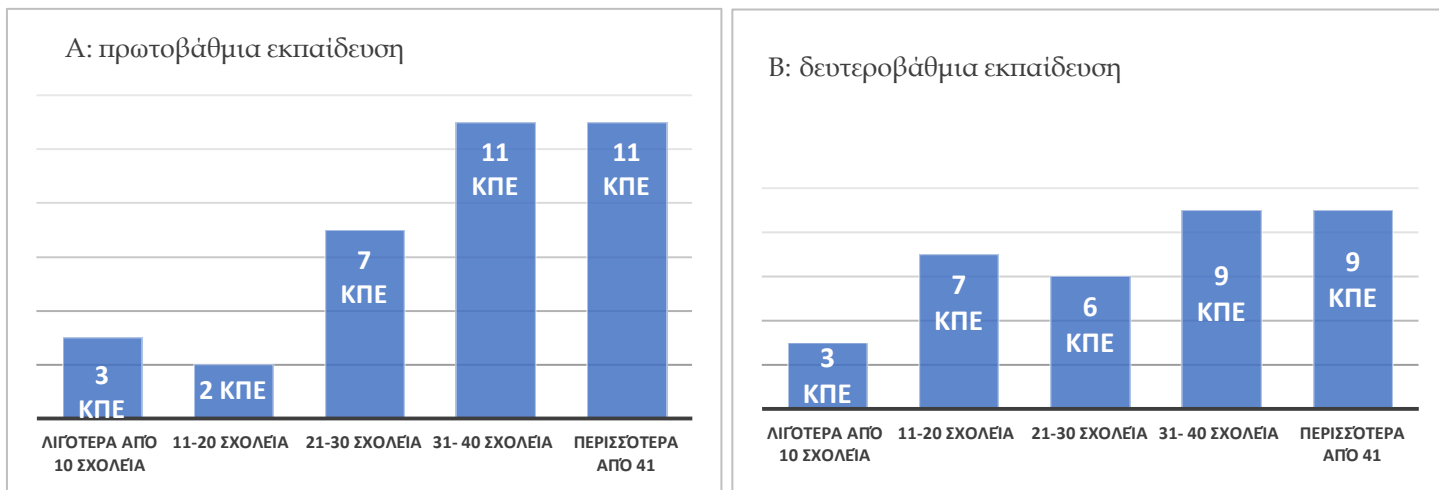
Η Παιδαγωγική Ομάδα διέθετε ειδικευση στην Ειδική Αγωγή σε 6/34 ΚΠΕ (Σχήμα 2). Σε 4 από αυτά, ειδικευση είχε ένα μέλος, σε 1 ΚΠΕ 2 μέλη, ενώ 1 ΚΠΕ δεν έδωσε απάντηση. Η ειδικευση ήταν μεταπτυχιακό δίπλωμα πρώτου επιπέδου (1 ΚΠΕ), πτυχίο πανεπιστημιακού Τμήματος Ειδικής Αγωγής (1 ΚΠΕ) και επιμόρφωση από σεμινάρια (4 ΚΠΕ).



Σχήμα 2: ΚΠΕ με μέλη Π.Ο. με ειδικευση στην Ειδική Αγωγή (ΝΑΙ)

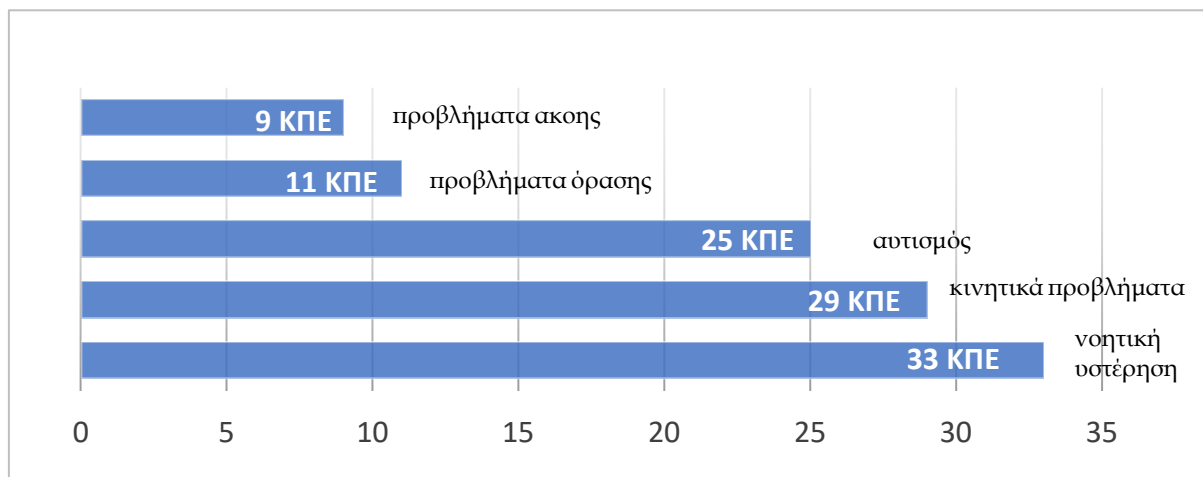
**Μαθητές και μαθήτριες που επισκέπτονται το ΚΠΕ**

Και τα 34 ΚΠΕ δήλωσαν ότι δέχονται επισκέψεις από σχολεία Ειδικής Αγωγής. Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 28 ΚΠΕ δήλωσαν ότι τους επισκέφτηκαν λιγότερα από 10 σχολεία Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και λιγότερα από 10 σχολεία Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ 6 ΚΠΕ δεν έδωσαν αριθμό σχολείων. Το ίδιο έτος, 22 ΚΠΕ δήλωσαν ότι δέχτηκαν πάνω από 30 Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Παιδείας και 18 ΚΠΕ πάνω από 30 Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Παιδείας (Σχήμα 3).



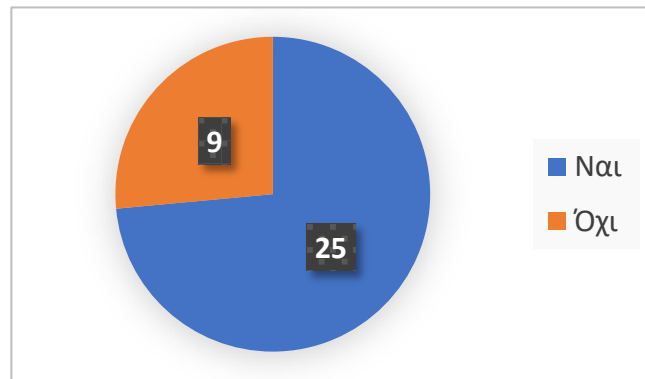
Σχήμα 3. Κατανομή συχνότητας ΚΠΕ σε σχέση με αριθμό επισκέψεων σχολείων πρωτοβάθμιας (Α) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Β) το σχολικό έτος 2018-19.

Στο Σχήμα 4 παρουσιάζονται οι περιπτώσεις ε.ε.α/αναπηρίας μαθητών και μαθητριών που έχουν επισκεφτεί τα ΚΠΕ στο παρελθόν: νοητική υστέρηση (33/34 ΚΠΕ), κινητικά προβλήματα (29/34 ΚΠΕ), αυτισμός (25/34 ΚΠΕ), προβλήματα όρασης (11/34 ΚΠΕ) και προβλήματα ακοής (9 ΚΠΕ).



Σχήμα 4 : Περιπτώσεις μαθητών/τριών με ε.ε.α/ αναπηρία στα ΚΠΕ στο παρελθόν

Στην ερώτηση εάν επιλέγουν κατά προτεραιότητα σχολεία Ειδικής Αγωγής για να τους επισκεφτούν, 25/34 ΚΠΕ απάντησαν καταφατικά και 9 αρνητικά (Σχήμα 5).



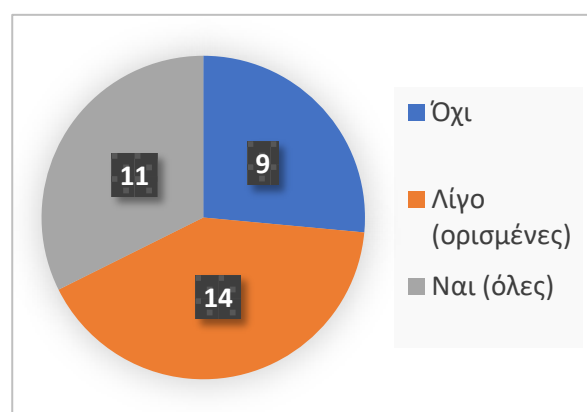
Σχήμα 5 : ΚΠΕ που δίνουν προτεραιότητα σε σχολεία ειδικής αγωγής (ΝΑΙ).

### **Ενημέρωση του ΚΠΕ για τις ε.ε.α μαθητών και μαθητριών πριν την εκπαιδευτική επίσκεψη**

Όλοι πλην ενός, (33/34), δήλωσαν ότι ενημερώνονται για το είδος των ε.ε.α ή την αναπηρία των μαθητών και μαθητριών των σχολείων Ειδικής Αγωγής που θα τους επισκεφτούν. Ως προς τον χρόνο ενημέρωσης, 26 ΚΠΕ ενημερώνονται πάνω από μια εβδομάδα πριν την επίσκεψη, 5 ΚΠΕ λίγες μέρες πριν την άφιξη, ενώ 2 ΚΠΕ όταν αφιχθούν οι μαθητές. Για τις ε.ε.α μαθητών και μαθητριών που φοιτούν σε σχολεία Γενικής Αγωγής (με παράλληλη στήριξη) ενημερώνονται τα περισσότερα (27 ΚΠΕ) πάνω από μια εβδομάδα πριν την επίσκεψη (19 ΚΠΕ), λίγες μέρες πριν την επίσκεψη (5 ΚΠΕ), όταν αφιχθούν οι μαθητές (2 ΚΠΕ), ενώ 7 ΚΠΕ δήλωσαν πως δεν ενημερώνονται.

### **Πρόσβαση, εξοπλισμός και προγράμματα**

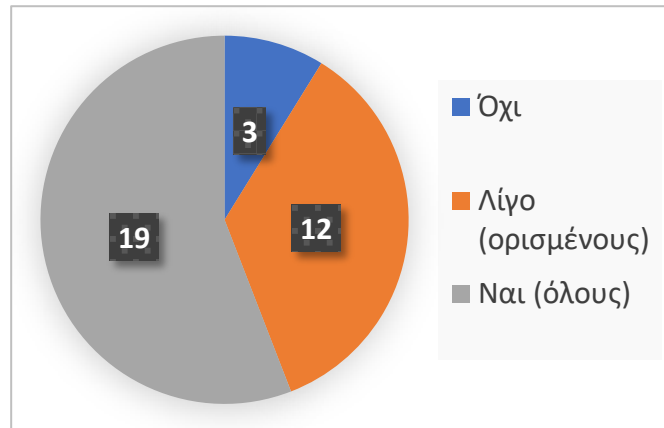
Για την εκτίμηση της προσβασιμότητας των υποδομών ζητήθηκε από τους Υπεύθυνους να αξιολογήσουν συνολικά τις κτιριακές υποδομές και τους υπαίθριους χώρους του ΚΠΕ (ναι: όλες οι υποδομές, λίγο: ορισμένες, όχι). Όλες οι κτιριακές εγκαταστάσεις θεωρήθηκαν προσβάσιμες για μαθητές/μαθήτριες με κινητικά προβλήματα σε 11/34 ΚΠΕ. Σε 14 ΚΠΕ θεωρήθηκαν προσβάσιμες ορισμένες εγκαταστάσεις ενώ σε 9/34 ΚΠΕ δεν θεωρούνται καθόλου προσβάσιμες (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Αποψη Υπεύθυνων για την προσβασιμότητα των κτιριακών υποδομών του ΚΠΕ



Αναφορικά με τους υπαίθριους χώρους, όλοι οι υπαίθριοι χώροι θεωρήθηκαν προσβάσιμοι για μαθητές/τριες με κινητικά προβλήματα σε 19 ΚΠΕ (56%), σε 12 ΚΠΕ (35%) θεωρήθηκαν προσβάσιμοι *ορισμένοι*, ενώ σε 3 ΚΠΕ (9%) οι υπαίθριοι χώροι θεωρούνται μη προσβάσιμοι για μαθητές/τριες με κινητικά προβλήματα (Σχήμα 7).



**Σχήμα 7: Αποψη Υπεύθυνων για την προσβασιμότητα των υπαίθριων χώρων του ΚΠΕ**

Στη συνέχεια, οι Υπεύθυνοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν σε τριβάθμια κλίμακα την προσβασιμότητα συγκεκριμένων χώρων του ΚΠΕ που προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο για μαθητές και μαθήτριες με κινητικά προβλήματα (Πίνακας 2). Πλήρης προσβασιμότητα δηλώθηκε στις εισόδους σε 17 ΚΠΕ (50%), στις αίθουσες διαλέξεων σε 21 ΚΠΕ (62%), στους υπαίθριους χώρους σε 23 ΚΠΕ (67%) και στις τουαλέτες μόλις σε 13 ΚΠΕ (38%). Τα μισά ΚΠΕ (18 ή 53%) δεν διαθέτουν ξενώνες και εστιατόρια. Από τα υπόλοιπα που διαθέτουν, οι ξενώνες αξιολογήθηκαν ως μερικώς προσβάσιμοι σε 5 ΚΠΕ (15%), ή καθόλου προσβάσιμοι σε 11 ΚΠΕ (32%). Επίσης, τα εστιατόρια, αξιολογήθηκαν μερικώς προσβάσιμα σε 4 ΚΠΕ (12%) και καθόλου προσβάσιμα σε 7 ΚΠΕ (21%). Επιπλέον, 7 ΚΠΕ (21%) δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν χώρους έκθεσης, ενώ 5 ΚΠΕ (15%) δεν διαθέτουν αίθουσες εργαστηρίων.

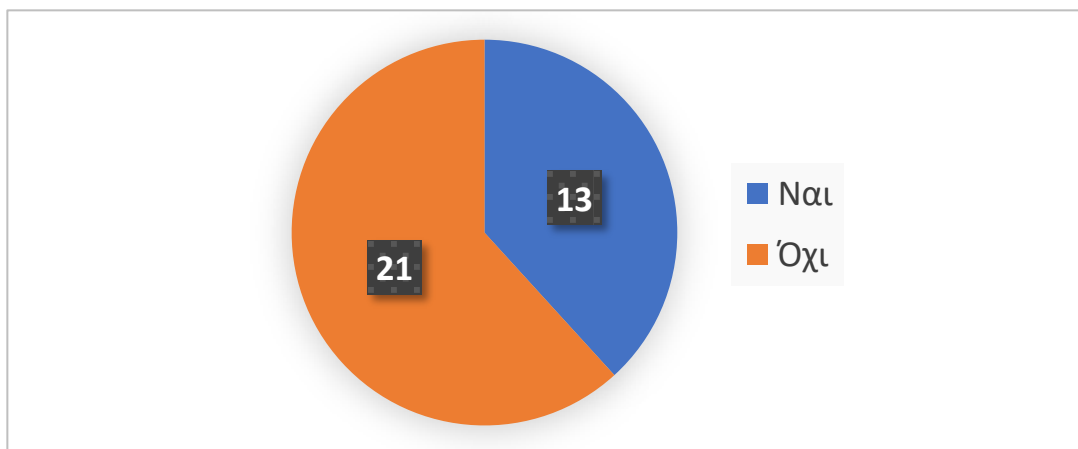
**Πίνακας 2: Αξιολόγηση προσβασιμότητας των υποδομών των ΚΠΕ**

ΥΠΟΔΟΜΕΣ	Καθόλου προσβάσιμη	Μερικώς προσβάσιμη	Πλήρως προσβάσιμη	Δεν υπάρχει η υποδομή	Σύνολο
Είσοδος	5	11	17	1	34
Αίθουσες διαλέξεων	2	9	21	2	34
Αίθουσες εργαστηρίων	2	14	13	5	34
Χώροι έκθεσης	2	10	15	7	34
Υπαίθριοι χώροι	1	9	23	1	34
Τουαλέτες	4	13	13	4	34
Ξενώνες	11	5	0	18	34
Εστιατόρια	7	4	5	18	34

Στην ερώτηση εάν διαθέτουν ειδικό εξοπλισμό για τους μαθητές με ε.ε.α/αναπηρία, 31 ΚΠΕ (91%) απάντησαν πως δεν διαθέτουν. Μόνο 3 ΚΠΕ (9%) δήλωσαν ότι διαθέτουν ειδικό

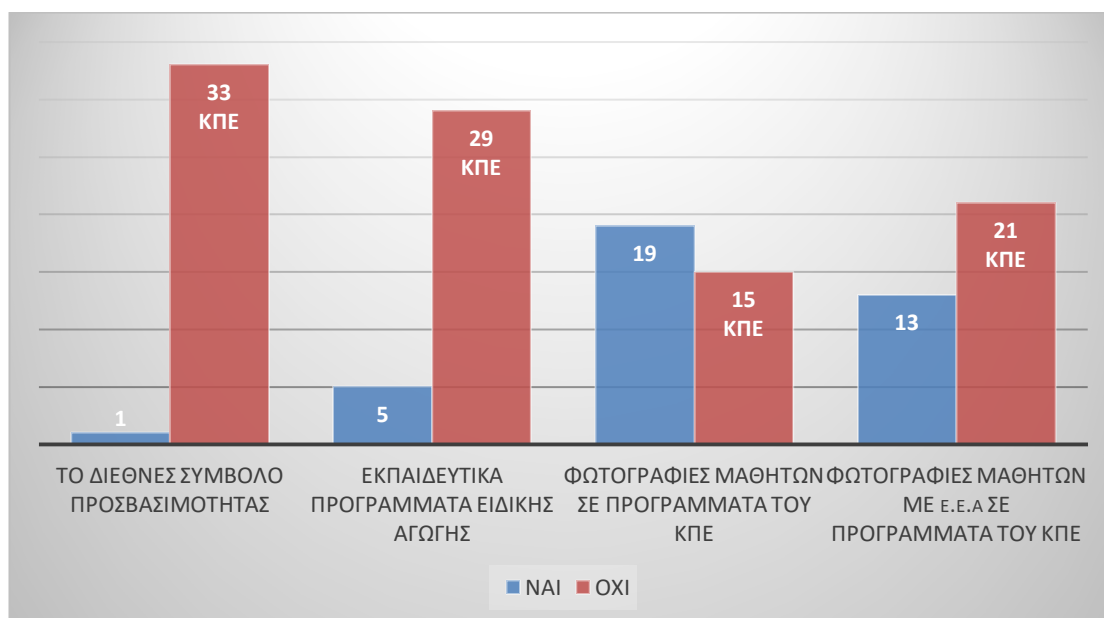
εξοπλισμό. Στην επόμενη ερώτηση, για το είδος του εξοπλισμού, ανέφεραν απτικά-αισθητηριακά υλικά, ειδικές τουαλέτες και ράμπες.

Στην ερώτηση αν προσφέρουν περιβαλλοντικά προγράμματα ειδικής αγωγής, 13/34 ΚΠΕ (38%) απάντησαν θετικά (Σχήμα 8).



Σχήμα 8: ΚΠΕ που παρέχουν περιβαλλοντικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής

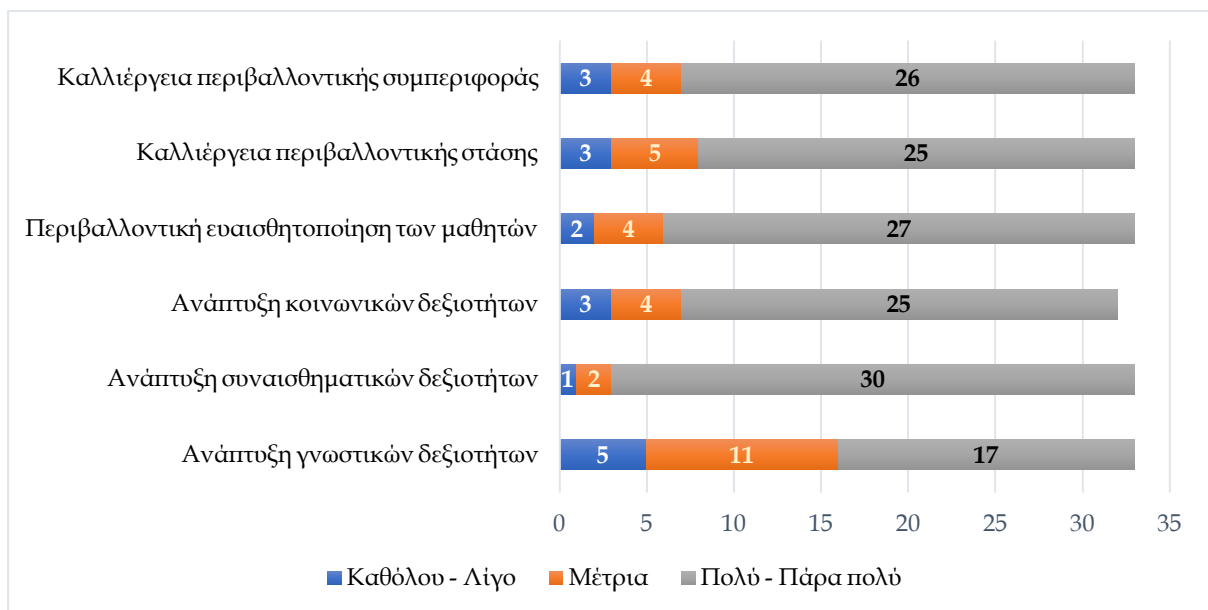
Στο ερωτηματολόγιο ζητήσαμε πληροφορίες για το περιεχόμενο των ιστοσελίδων των ΚΠΕ σχετικά με τις ε.ε.α και την αναπηρία. Τριάντα τρία ΚΠΕ (97%) δήλωσαν ότι δεν έχουν το διεθνές σύμβολο της προσβασιμότητας στην ιστοσελίδα τους. Δεν διαθέτουν πληροφορίες για τα περιβαλλοντικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής 29 ΚΠΕ (85%). Δεκαεννέα ΚΠΕ (56%) έχουν στην ιστοσελίδα φωτογραφίες με μαθητές/τριες γενικής αγωγής που συμμετείχαν στα προγράμματα τους στο παρελθόν, ενώ 13 ΚΠΕ (38%) έχουν φωτογραφίες και με μαθητές/μαθήτριες με ε.ε.α/αναπηρία που συμμετείχαν σε προγράμματά τους (Σχήμα 9).



Σχήμα 9: Κατανομή συχνότητας των ΚΠΕ σχετικά με περιεχόμενο της ιστοσελίδας τους

Όλοι οι Υπεύθυνοι/ες απάντησαν καταφατικά ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α/αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΠΕ: σε υψηλό βαθμό στον τομέα ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων (30 ΚΠΕ, 91%), στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (27 ΚΠΕ, 82%), στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (26 ΚΠΕ, ??%), στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (25 ΚΠΕ, 73%), στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής στάσης (25 ΚΠΕ, 73%) και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων

(17 ΚΠΕ, 50%). Δεν αξιολογήθηκε ως σημαντική η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης για την οποία οι Υπεύθυνοι 16 ΚΠΕ (50%) δήλωσαν καθόλου ή λίγα οφέλη (Σχήμα 10).



**Σχήμα 10: Οφέλη των μαθητών/τριών με ε.ε.α από τη συμμετοχή στα προγράμματα του ΚΠΕ**

Σχετικά με τις μεθόδους-τεχνικές που χρησιμοποιούν για να πετύχουν τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές/τριες με ε.ε.α/αναπηρία, 33 ΚΠΕ δήλωσαν τα παιχνίδια (97%), 28 ΚΠΕ τη μελέτη πεδίου (82%), 24 ΚΠΕ δήλωσαν τη συζήτηση και τα εργαστήρια (71%) και σε μικρότερο ποσοστό ανέφεραν εφαρμογή της μεθόδου project (13 ΚΠΕ, 38%).

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις στα περιβαλλοντικά προγράμματα προκειμένου να απευθυνθούν σε μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, επικρατεί η χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας (28 ΚΠΕ, 82%) και σε μικρότερο βαθμό η χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού (12 ΚΠΕ, 35%).

**Πίνακας 3: Διαφοροποιήσεις στα περιβαλλοντικά προγράμματα για μαθητές/τριες με ε.ε.α**

	N	%
Κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας	28	82,40
Χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού	12	36,50
Χρήση κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού	8	23,50
Καμία από τις παραπάνω	3	8,80

**Προσωπικές απόψεις για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Οι συμμετέχοντες Υπεύθυνοι αξιολόγησαν ως πολύ (11 ΚΠΕ, 32%) ή πάρα πολύ (20 ΚΠΕ, 59%) σημαντική τη συμμετοχή μαθητών με ε.ε.α/αναπηρία στα προγράμματα των ΚΠΕ τους. Ο μέσος όρος στην απάντηση ήταν 4.50 με τυπική απόκλιση 0.663.

Ως σημαντικότερα εμπόδια στην συμπεριληψη αυτών των μαθητών/τριών στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σημείωσαν την έλλειψη εξοπλισμού και υλικών (22 ΚΠΕ, 65%), την έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής (18 ΚΠΕ, 53%) την έλλειψη γνώσεων (16 ΚΠΕ, 47%) και την έλλειψη προσβάσιμων χώρων (16 ΚΠΕ, 47%) (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Σημαντικά εμπόδια για τη συμπεριληψη μαθητών με ε.ε.α/αναπηρία στα ΚΠΕ**

	N	%
Έλλειψη εξοπλισμού και υλικών	22	65
Έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής	18	53
Έλλειψη γνώσεων	16	47
Έλλειψη προσβάσιμων χώρων	16	47

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παροχή ΠΕ σε μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α/αναπηρία απορρέει από τα διακηρυκτικά κείμενα της ΠΕ, τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ εδραιώνεται ακόμη περισσότερη στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και τους στόχους της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας.

Τα ΚΠΕ στη χώρα μας συνιστούν ένα σημαντικό θεσμό υποστήριξης της ΠΕ από την αρχή της ίδρυσης τους (Τσαλίκη, 2005) μέχρι τον πρόσφατο μετασχηματισμό τους σε ΚΕΠΕΑ (Γάγαλης, 2020). Λίγες έρευνες έχουν γίνει στη χώρα μας με αντικείμενο τα ΚΠΕ (Γάγαλης, 2020· Γιαννίρης, 2012· Yanniris, 2015· Καπουλίτσας, Αμπράζης, Παπαδοπούλου, 2020· Κατσακιώρη, Φλογαίτη, Παπαδημητρίου, 2008· Νομικού, 2017· Σμπαρούνης, 2010· Φουντούλη & Γίτση, 2020), καμία από τις οποίες δεν έχει αναφερθεί στη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α και αναπηρία. Η έρευνα μας καλύπτει αυτό το κενό επιχειρώντας μια αρχική καταγραφή δεδομένων και πρακτικών στα ΚΠΕ της χώρας μας σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α ή αναπηρία στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

Η έρευνα μας ανέδειξε θετικά ευρήματα σχετικά με την παροχή ΠΕ/ΕΑ σε μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α και αναπηρία. Όλοι οι Υπεύθυνοι των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα κρίνουν αρκετά σημαντική έως πάρα πολύ σημαντική τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με ε.ε.α και αναπηρία στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτή τη συμμετοχή για τους μαθητές αυτούς, θεωρώντας ότι μπορούν να επωφεληθούν σε υψηλό βαθμό στον τομέα ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων, να ευαισθητοποιηθούν, να καλλιεργήσουν περιβαλλοντική συμπεριφορά και στάση και να αναπτύξουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών διάφορων βαθμίδων σχετικά με την αξιοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ σε μαθητές και μαθήτριες ειδικής αγωγής (Δημητρίου & Αειβαλιώτου, 2016· Λάππα, Μαντζίκος, Παρασκευόπουλος, 2019· Τζιώνης, 2020· Τσώλης, 2020· Σιβρής, 2020). Αντίθετα, οι Υπεύθυνοι, δεν θεωρούν ότι ο τομέας της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης μπορεί να αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα, άποψη που δεν συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς στην έρευνα των Stavrianos & Spanoudaki (2015) η ενασχόληση με τα φυτά και η απόκτηση δεξιοτήτων καλλιέργειας είχε ως αποτέλεσμα να τους κάνει να σκεφτούν πιθανή επαγγελματική τους ενασχόληση σε αυτόν τον τομέα.

Παρά το γεγονός όμως ότι οι Υπεύθυνοι αναγνωρίζουν τα οφέλη αυτά και παρά το γεγονός ότι όλα τα ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα μας δέχονται επισκέψεις από σχολεία Ειδικής Αγωγής, λίγα ΚΠΕ παρέχουν διαφοροποιημένα περιβαλλοντικά προγράμματα για μαθητές και μαθήτριες Ειδικής Αγωγής.

Η έρευνα μας ανέδειξε ελλείψεις σχετικά με την επιμόρφωση των μελών της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΠΕ στην Ειδική Αγωγή και την προσβασιμότητα των χώρων των ΚΠΕ σε άτομα με κινητικά προβλήματα. Λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας (Oliver, 2013) και μιας ισότιμης, δημοκρατικής και συμπεριληπτικής κοινωνίας που προσπίπτει τα δικαιώματα όλων των πολιτών της, είναι επιτακτική ανάγκη να γίνουν προσβάσιμες όλες οι κτιριακές εγκαταστάσεις όλων των ΚΠΕ της χώρας.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως τα περισσότερα ΚΠΕ ενημερώνονται για τις ε.ε.α των μαθητών και μαθητριών πριν την επίσκεψη, καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α διαφέρουν

ανάλογα με το βαθμό και το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών (Gal, Schreur, Engel-Yeger, 2010). Η ελληνική κατάρτιση της Π.Ο στην Ειδική Αγωγή θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων από Πανεπιστημιακά Τμήματα ή άλλους φορείς. Αξίζει να αναφερθεί ότι το ΚΠΕ Στυλίδας-Υπάτης συντονίζει Θεματικό Δίκτυο για την Ειδική Αγωγή και παρέχει επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς (Παπαγεωργίου, Κουραβανάς, Κουτμάνης, Αγγελής, Κωνσταντίνου, 2015). Επιπλέον, η επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή θα μπορούσε να θεσπιστεί ως απαραίτητο κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ο.

Αναφορικά με τα εμπόδια που θεωρούν σημαντικά οι Υπεύθυνοι, αναδεικνύεται η έλλειψη εξοπλισμού και υλικών, η έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής και η έλλειψη προσβάσιμων χώρων. Παρά το κοινό θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία τους, στην έρευνα μας αναδείχθηκε ανομοιογένεια στα ΚΠΕ ως προς τις υποδομές και το μέγεθος της Π.Ο. Η ανομοιογένεια στη δομή και λειτουργία των ΚΠΕ έχει επισημανθεί και στο παρελθόν από τις Κατσακιώρη, Φλογαίτη, Παπαδημητρίου (2008).

Θετικά και αρνητικά ευρήματα είχε και η έρευνα των Liddicoat, Rogers, Anderson (2006) σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληψης σε κέντρα υπαίθριας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Παρόλο που τα κέντρα αυτά είναι ιδιωτικά, οι μαθητές και μαθήτριες πληρώνουν για τη συμμετοχή τους και το προσωπικό προσλαμβάνεται από κάθε κέντρο, μετά από συνέντευξη, δε ζητείται επιμόρφωση /εμπειρία στην Ειδική Αγωγή στα περισσότερα κέντρα για την πρόσληψη του προσωπικού, δεν ενημερώνονται όλα για τις ε.ε.α πριν την επίσκεψη των μαθητών, δεν προβάλλεται η συμπεριληψη στα ενημερωτικά τους έντυπα και σε αρκετές περιπτώσεις δεν ήταν προσβάσιμες όλες οι υποδομές. Κι εκεί οι Υπεύθυνοι θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στα προγράμματα τους, ενώ ζητούν κατάλληλα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για κάθε ε.ε.α και αναπηρία και επιμόρφωση του προσωπικού.

Στην έρευνα του Γιαννιρίδης (2015) αναδείχθηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα ΚΠΕ στην ΠΕ στη χώρα μας, καθώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν μεγαλύτερο αριθμό προγραμμάτων ΠΕ όταν λειτουργεί κοντά τους κάποιο ΚΠΕ. Στην ίδια έρευνα αναδείχθηκαν οι επιπτώσεις της οικονομικής πολιτικής της περιόδου των μνημονίων που είχαν ως συνέπεια την υποστελέχωση, τη συγχώνευση ή και την κατάργηση ΚΠΕ. Η υποστελέχωση, αναδείχθηκε και στη δική μας έρευνα, καθώς τα περισσότερα ΚΠΕ έχουν λιγότερα μέλη στην Π.Ο απ' ό,τι προβλέπεται από το νόμο 4547/2018. Η πολιτεία οφείλει να αναγνωρίσει το σπουδαίο αυτό ρόλο των ΚΠΕ στην υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑ σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με ε.ε.α /αναπηρία και να τα στηρίξει θεσμικά και οικονομικά. Αυτό άλλωστε, αντικατοπτρίζει μια κοινωνία που στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας παράλληλα τη σημασία συμμετοχής μαθητών με ε.ε.α/αναπηρία σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, θέλουμε να σχολιάσουμε ότι τα περιοριστικά μέτρα εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού δυσχέραναν την επικοινωνία μεταξύ μας και την έρευνα σε όλα της τα στάδια (σχεδιασμό, υλοποίηση, ανάλυση αποτελεσμάτων). Επιπλέον, η έρευνα μας υπόκειται στους περιορισμούς της ποσοτικής μεθοδολογίας (Cohen, Manion, Morrison, 2007) όμως, ως πρώτη καταγραφή, θέτει βάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και ποιοτική μεθοδολογία, που δεν ήταν εφικτή στη δική μας περίπτωση.

## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστούμε θερμά τους/τις Υπεύθυνους/ες των ΚΠΕ που συμμετείχαν στην έρευνα μας, καθώς και δύο ανώνυμους κριτές για τις παρατηρήσεις τους και τις υποδείξεις τους που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου της εργασίας μας.

**SUMMARY IN ENGLISH**

The many benefits reported in the literature from students' with special educational needs (SEN) participation in Environmental Education (EE), make their involvement with EE essential. In Greece, an important institution of EE is the Environmental Education Centers (EEC) that design and implement educational programs for school students. The goal of this quantitative study was to record the practices of 53 EEC operating then, regarding the participation of SEN students in their programs. The study was performed during the lockdown period due to the corona virus, through an online questionnaire comprised of 30 questions that was emailed to each Center's Director. Data were gathered on the Centers' years of operation, personnel number and Special Education training, time of preparation before SEN students' visit, the accessibility of infrastructure and programs and the Directors' views on inclusion of SEN students in EE, focusing on the school year 2018-19. Thirty-four Centers responded (response rate 64%). Many Centers make efforts to offer environmental programs to SEN students, while others, although recognize this importance, need further action and support from the state to improve the accessibility of their infrastructure, receive training of their personnel in special education and obtain specialized equipment and appropriate materials.

**Αναφορές**

- Αμπράζης, Α. (2014). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Μια εφαρμογή στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Βλάχου, Α. (2023). Εισαγωγικό σημείωμα: ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Graham, L. (Επιμ.). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα* (σσ. 11-26). Αθήνα: Πεδίο.
- Γάγαλης, Δ. (2020). *Η αξιολόγηση των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μάιος – Οκτώβρης 2016. Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά 8<sup>ο</sup> Πανελληνίου Διαδικτυακού Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, 11-13 Σεπτεμβρίου 2020. Ανακτήθηκε από: [https://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o\\_synedrio.pdf](https://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o_synedrio.pdf)
- Γιαννίρης, Κ. (2012). *Έρευνα για τα 20 χρόνια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πρακτικά 6<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ, Θεσσαλονίκη 30 Νοεμβρίου, 1 & 2 Δεκεμβρίου, 2012. Ανακτήθηκε από: [http://www.kpe.gr/new/sinedria/6\\_congress/proceedings/2\\_Educational\\_Research/75\\_Gianniris.pdf](http://www.kpe.gr/new/sinedria/6_congress/proceedings/2_Educational_Research/75_Gianniris.pdf)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημακοπούλου, Μ. (2010). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και ειδική αγωγή στο σημερινό σχολείο: κοινός ορίζοντας*. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου, 2010. Ανακτήθηκε από: <http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/5o-panellinio-synedrio>
- Δημητρίου, Α. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 321-340). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. & Αϊβαλιώτου, Ε. (2016). Η συνεκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις φυσικές επιστήμες. Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σσ. 89-116). Αθήνα: Εκδόσεις Άρτεμις Πετροπούλου.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2020). Έρευνα σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης λήξης του σχολικού έτους 2018-19. Ανακτήθηκε από: <https://www.statistics.gr/documents/20181/69c89d0c-d8b2-59c4-f2ef-58c91a0079ee>.
- Filippaki, A. & Kalaitzidaki, M. (2011). The use of environmental education as a tool for inclusive education: Theoretical considerations and report from a preliminary study in the greek elementary school. In E. Kourkoutas & F. Erkman (Eds) *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional and Educational Contexts* (pp. 143-150). USA: Brown Walker Press Boca Raton.
- Gal, E., Schreur, N., Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities. Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 15-30.
- Graham, L. (2023) (επιμ.). *Ενταξιακή εκπαίδευση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Θεωρία πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: πεδίο.
- Καπουλίτσας, Α., Αμπράζης, Α., Παπαδοπούλου, Π. (2020). *Το εκπαιδευτικό υλικό των ΚΠΕ της Δυτικής Μακεδονίας. Οι άτυλόνες της αειφορίας και ο προσανατολισμός των στόχων*. Πρακτικά 8<sup>ο</sup> Διαδικτυακού Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, 11-13 Σεπτεμβρίου. [https://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o\\_synedrio.pdf](https://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o_synedrio.pdf).
- Κατσακώρη, Μ., Φλογαίτη, Ε., Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)*. Ελληνικό ΚΠΕ Βιοτόπων-Υγροτόπων. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/944/170\\_01\\_Paradoteo\\_P1\\_V2.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/944/170_01_Paradoteo_P1_V2.pdf)
- Kennedy, I. (2022). Sample size determination in test-retest and Cronbach alpha reliability estimates. *British Journal of Contemporary Education* 2(1), 17-29.



- Lappa, C., Kyparissos, N., Paraskevoopoulos, S. (2016). Teaching through the environment children and adults with moderate or severe mental retardation. *International Journal of Research & Method in Education*, 6(1), 70-83. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/19473>
- Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ., Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η συμβολή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 1-16.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.
- Liddicoat, K., Rogers, J., Anderson, L. (2006). Inclusion at residential outdoor environmental education centers: A survey of current practices. *Research in Outdoor Education*, 8, 119-127.
- Minotou, C., Mniestris, A., Pantis, J., Paraskevoopoulos, S. (2011). Enabling the disabled through acoustic ecology and environmental education by listening to the ecosystem of the turtle. *Educational Research*, 2(12), 1759-1764.
- Νομικού, Χ. (2017) *Τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως οργανισμοί μάθησης: μια έρευνα δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41551>
- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>
- Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>
- Νόμος 4823/2021. Αξιολόγηση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability thirty years on. *Disability & Society*, 26(7), 1024-1026.
- Παπαγεωργίου, Μ., Κουραβανάς, Γ., Κουτμάνης, Π., Αγγελής, Κ., Κωνσταντίνου, Α. (2015). *Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του ΚΠΕ Στυλίδας-Υπάτης, ως παιδαγωγικό εργαλείο στην ειδική αγωγή*. Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Ανακτήθηκε από: [http://www.kpe.gr/new/sinedria/7\\_congress/papers/sat\\_fourth/papageorgiou\\_et\\_al.pdf](http://www.kpe.gr/new/sinedria/7_congress/papers/sat_fourth/papageorgiou_et_al.pdf)
- Σιβέρης, Π. (2020). *Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τα οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδικευσης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Σμπαρούνης, Θ. (2010). *Οι πολιτικές ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από το θεσμό των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης 1990-2010. Μια κριτική θεώρηση*. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε από: [http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria\\_10\\_ereunes/Sbarounis.pdf](http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_10_ereunes/Sbarounis.pdf)
- Stavrianos, A., & Spanoudaki, A. (2015). The impact of an environmental educational program of a school garden on pupils with intellectual disabilities. A comparative approach. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 39-43.
- Szczytko, R., Carrier, S. J., Stevenson, K. T. (2018). Impacts of outdoor environmental education on teacher reports of attention, behavior, and learning outcomes for students with emotional, cognitive and behavioral disabilities. *Frontiers in Education*, 3(46).
- Taylor, A.F., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409.
- Τζιώνης, Ι. (2020). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η ειδική αγωγή. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Ρόδου*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδικευσης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσαλίκη, Β. (2005). Κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα. Μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση της λειτουργίας των ΚΠΕ στην Ελλάδα. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ.279-292). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσώλης, Β. (2020). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αθμιας και β/θμιας εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο νομό Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος.
- UNESCO (1977). *The Tbilisi Declaration*. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Yanniris, C. (2015). 20+ years of environmental education centers in Greece. Teachers' perceptions and future challenges. *Applied Environmental Education & Communication*, 14, 149-166.
- Υ.Α.72942/Γ2. (2002, Ιούλιος 17). Ίδρυση και λειτουργία δεκαπέντε (15) νέων κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Υ.Α.8223/Δ7. (2019, Ιανουάριος 18). Εκπαιδευτικές επισκέψεις και επιμορφωτικές δράσεις στα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (νυν ΚΕΑ) για το σχολικό έτος 2018-19.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φουοντούλη, Ε., & Γίτον, Δ. (2020). *Εμπειρική έρευνα για τη λειτουργία των κπε ως κέντρα διά βίου μάθησης ενηλίκων για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διαδικτυακού Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ, 11-13 Σεπτεμβρίου. Ανακτήθηκε από: [https://www.peakpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o\\_synedrio.pdf](https://www.peakpemagazine.gr/sites/default/files/conferences/attachments/8o_synedrio.pdf)

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Καλαϊτζιδάκη, Μ. & Λυράκη, Ρ. (2023). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή. Η περίπτωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(2), 43-57. <https://doi.org/10.12681/ees.33142>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>