

## ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

### ΜΠΟΥΤΣΚΟΥ Ε.

1<sup>ο</sup> Δημ.Σχ. Πεύκων  
e-mail: [ebutsku@otenet.gr](mailto:ebutsku@otenet.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Περιβαλλοντική και η Ειδική Αγωγή καταγράφουν παράλληλες και αυτόνομες τροχιές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αξίες του σεβασμού της διαφορετικότητας και της προσωπικής συμμετοχής, η φιλοσοφία της ένταξης αλλά και της ισοτιμίας αποτελούν κοινές θεωρητικές πλατφόρμες. Παρόλα αυτά υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφίας που να τις συνδέει. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης που χρησιμοποίησε στοιχεία συμμετοχικής παρατήρησης, ανοιχτών συνεντεύξεων και χρήση ημερολογίου. Πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 2000-2006 σε σχολεία της επαρχίας αλλά και αστικών κέντρων και αφορά την περίπτωση ενός Ειδικού Δημοτικού Σχολείου και δύο Τμημάτων Ένταξης. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τα κίνητρα, τα διλήμματα και τα προβλήματα που έχουν οι δάσκαλοι Ειδικής αγωγής όταν αποφασίζουν να υλοποιήσουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής αντιλαμβάνονται το ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο φανερό και κρυμμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Στόχος της έρευνας είναι να ακουστούν οι φωνές των δασκάλων και να διαμορφωθεί μια ατζέντα διαλόγου τόσο για την Περιβαλλοντική όσο και για την Ειδική Αγωγή.

### ΒΟΥΤΣΚΟΥ Ε.

1<sup>ST</sup> primary School of Pefka  
e-mail: [ebutsku@otenet.gr](mailto:ebutsku@otenet.gr)

### ABSTRACT

The Environmental Education and Special Education in the Greek educational system have parallel and autonomous trajectories. The values of respect for the differentiation and the personal participation as well as the philosophy of inclusion and equality are common theoretical platforms. However, there is a lack of a connecting bibliography. This work is based on action research and elements of participatory observation, interviews and journal writing are used. This research was conducted during 2000-2006 at schools in rural and urban areas; a Special School and two Inclusion Units. The aim of this work is to present the motives, the dilemmas and the problems that Special Education teachers face when they decide to conduct Environmental Education programmes. This article presents the way that Special education teachers understand the role of Environmental education in the formal and the hidden school Curriculum. The aim of this work is to make teachers' voice be heard and tries to create an agenda of dialogue for Environmental and Special Education as well.

**Λέξεις κλειδιά:** Περιβαλλοντική Αγωγή, Ειδική Αγωγή, έρευνα Δράσης

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συσχέτιση της Ειδικής Αγωγής με την Περιβαλλοντική Αγωγή δεν είναι συχνή στην ελληνική πραγματικότητα. Ο κάθε τομέας θεωρείται αυτόνομος και ο συνδυασμός τους εγείρει πολλά ερωτήματα (Λιαράκου, 2002) σχετικά με το τι σχέση υπάρχει ανάμεσα τους και αν τελικά έχει νόημα και χρησιμότητα η περιβαλλοντική αγωγή με τα άτομα που φέρουν την ταμπέλα των ειδικών αναγκών.

Η άποψη αυτή απηχεί τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αλλά και η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και τη διαφορά. Η ταμπέλα των ειδικών αναγκών πολλές φορές συνοδεύεται από οίκτο και περιθωριοποίηση. Αναφορικά με την εκπαίδευση μπορεί να συνοδεύεται από μειωμένες προσδοκίες και ελάχιστη πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως προαιρετικό πρόγραμμα που εμπλουτίζει το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα συχνά βρίσκεται στο περιθώριο της ειδικής αγωγής.

Η παλαιότερη αντίληψη ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να έχουν μια ειδική διαφορετική αγωγή σε ένα κλειστό ειδικό περιβάλλον που μπορεί να είναι το ειδικό σχολείο ή το τμήμα ένταξης οφείλεται στο γεγονός ότι υπήρχε μια ιατροκοποίηση της Ειδικής Αγωγής κατά την οποία το παιδί έπρεπε να ομαλοποιηθεί (Vlachou, 1997). Σύμφωνα με τις τελευταίες διεθνείς παιδαγωγικές απόψεις τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μελλοντικοί πολίτες και έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση με όλους τους συνομηλίκους τους (Unesco, 1994). Η διαφορετικότητά τους δε θεωρείται εμπόδιο για συμμετοχή στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά δρώμενα ούτε και τα καθιστά ανίκανα για εμπλοκή σε κοινωνικούς προβληματισμούς. Αντίθετα η διαφορετικότητά τους πρέπει να τύχει ιδιαίτερης υποδοχής και αποδοχής (Thomas & Vaughan, 2004) γιατί με αυτόν τον τρόπο δίνονται νέες διαστάσεις στα θέματα και ανοίγουν νέοι δρόμοι διερεύνησης.

Υπό αυτήν την οπτική γωνία όπου ο καθένας έχει λόγο που πρέπει να ακουστεί και κανένας δεν μπορεί να λογοδοτεί για λογαριασμό κάποιου άλλου, η Περιβαλλοντική Αγωγή είναι το μέσο για μια ενταξιακή παιδαγωγική. Η Περιβαλλοντική Αγωγή συνιστά μια αγωγή του πολίτη (Giordan & Souchon, 1992) επειδή στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με ή χωρίς την ταμπέλα των ειδικών αναγκών μέσα από τη συμμετοχή σε κάθε έκφραση της κοινωνικής ζωής. Στην Ελλάδα μολονότι υπάρχει η ρητορεία της ένταξης στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί έναν ευσεβή πόθο και συνεχή προσπάθεια υπό διαπραγματεύση (Boutskou, 2006).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση όπως και η ενταξιακή παιδαγωγική αναγνωρίζουν στο μαθητή τον κεντρικό ρόλο που μπορεί και πρέπει να παίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπογραμμίζουν το ενδιαφέρον για δράση των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο, την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα περιβάλλοντος όχι μόνο με την έννοια της φυσιολατρίας αλλά της βελτίωσης της ποιότητας ζωής. Η μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής δεν εξαντλείται στα γνωστικά αντικείμενα αλλά η ουσία της βρίσκεται στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης και οικοδομεί ένα νεωτερικό εναλλακτικό διδακτικό σύστημα (Βαϊνά 1996). Η ενταξιακή παιδαγωγική από την άλλη πλευρά ανοίγει νέους δρόμους στην στοχοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος και στις αξίες που το διέπουν.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται κάποιες προσπάθειες εκπόνησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής από Ειδικά Σχολεία. Οι προσπάθειες αυτές γίνονται από εκπαιδευτικούς με μεράκι για τη δουλειά τους και στοχεύουν στο να κάνουν αισθητή την παρουσία τους στον εκπαιδευτικό κόσμο. Στις εργασίες που παρουσιάζονται συνήθως στην ετήσια έκδοση κάθε περιφέρειας, στόχος των συγγραφέων-εκπαιδευτικών είναι να δείξουν τον τρόπο δράσης τους, την παραγωγή υλικού και την παρουσίαση των θετικών αποτελεσμάτων της δουλειάς τους. Μολονότι είναι σημαντικό να υπάρχουν ως σχέδια δράσης συνήθως δεν αναφέρουν τίποτα σχετικά με τα προβλήματα, τα αδιέξοδα και τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα που ανακύπτουν.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η εργασία αυτή στηρίζεται στην έρευνα δράσης με στοιχεία συμμετοχικής παρατήρησης, ανοιχτών συνεντεύξεων με συναδέλφους και χρήση ημερολογίου από τη συγγραφέα του άρθρου κατά τη διάρκεια της εργασίας της σε Ειδικό Σχολείο και σε δύο Τμήματα Ένταξης τη χρονική περίοδο 2000-2006.

Τα σχολεία είναι περίπλοκα κοινωνικά συστήματα και δεν μπορεί κανείς εύκολα να εστιάσει σε μια μόνο παράμετρο και να θεωρήσει ότι όλες οι άλλες παράμετροι της κοινωνικής ζωής είναι εξισορροπημένες. Η έρευνα δράσης είναι ένας γενικός όρος που περιγράφει τη διαδικασία σχεδιασμού, μετασχηματισμού και αξιολόγησης που κάνει αυτός που συμμετέχει και διαμορφώνει την έρευνα (Atweh, et al, 1998). Πρόκειται για μια προσέγγιση που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω, από τη βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας (Carr & Kemmis, 1986). Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι και οι εκπαιδευτικοί της δράσης (Rose & Grosvenor, 2001). Στόχος είναι να μειωθεί ο αποκλεισμός και να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις της εκπαίδευσης. Η έρευνα δράσης τοποθετεί την πιθανότητα της αλλαγής όχι στα Πανεπιστήμια, αλλά στα σχολεία γιατί το αν η θεωρητική παραίνεση ή η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται πρακτική ή όχι, αν εφαρμόζεται ή όχι εξαρτάται από το κάθε σχολείο (Armstrong & Moore, 2005). Είναι μια δημοκρατική διαδικασία που δίνει φωνή στους/στις δασκάλους/ες και τους ενδυναμώνει.

Η Ειδική Αγωγή βασίζεται στην καθημερινή παρατήρηση και διαντίδραση, την ενδοσκόπηση και την κριτική αξιολόγηση ιδεών και πρακτικών. Οι δάσκαλοι/ες δεν είναι τα παθητικά όργανα εφαρμογής ενός αυστηρού Αναλυτικού Προγράμματος αλλά έχουν την αυτονομία και ελευθερία να πράξουν κατά το δοκούν. Μέσα από τη διερεύνηση πολλά θέματα αναδομούνται και αναπάντεχα ερωτήματα εγείρονται και αποτελεί μίαν αρένα όπου διαμάχες αξιών δίνουν νόημα στην πράξη. Η έρευνα Δράσης καταγράφει αξιολογεί την αλλαγή που συμβαίνει σε ένα σχολείο και ταυτόχρονα αποτελεί και έναν φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 3.1 Δουλεύοντας σε Ειδικό Σχολείο

Στο Ειδικό Σχολείο της έρευνας (οι μαθητές/ριες φέρουν την διάγνωση του αυτισμού και βαριάς Νοητικής Υστέρησης) δεν είχε εκπονηθεί ποτέ στο παρελθόν κανένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής. Οι λόγοι ήταν ότι: α) Οι δάσκαλοι/ες αν και είχαν πολλά χρόνια στην υπηρεσία δεν είχαν καμία επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είχαν εκδηλώσει οι ίδιοι/ες ενδιαφέρον για τα σεμινάρια που γίνονται κάθε χρόνο από τους/τις υπεύθυνους Περιβαλλοντικής αλλά και στο ότι όταν κάποιοι/ες ενδιαφέρθηκαν δεν επελέγησαν. β) Στο σχολείο υπήρχε μεγάλος αριθμός δασκάλων (χωρίς επιμόρφωση σε θέματα ενταξιακής παιδαγωγικής ή ειδικής αγωγής) που ήταν «επισκέπτες» αφού δούλευαν με απόσπαση ή ζητούσαν μετάθεση αμέσως μετά το τέλος της υποχρεωτικής υπηρεσίας εξαιτίας της δυσκολίας του σχολείου. Οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να μάθουν τα παιδιά «έναν κώδικα επικοινωνίας», « να γράφουν, να διαβάζουν, να μετρούν» και δεν είχαν την αυτοπεποίθηση αλλά και την ιδέα της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Για αυτούς/ες το στερεότυπο της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος δεν μπορούσε να αλλάξει εξαιτίας της ανασφάλειας που ένιωθαν για την παιδαγωγική τους ικανότητα τους σε μια τάξη με μαθητές/ριες με απρόβλεπτες συμπεριφορές. γ) Υπήρχε πρόβλημα συνοχής του σχολείου σε θέματα λειτουργίας, αλλά και φιλοσοφίας της εκπαίδευσης που παρείχαν. Ο στόχος του σχολείου όπως διατυπώνονταν ως «κοινωνικοποίηση και αυτονομία στη ζωή» απείχε από τις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών που χαρακτηρίζονταν από εσωστρέφεια και αποσπασματικότητα .

Σε ανεπίσημες συζητήσεις που είχαμε σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι δάσκαλοι/ες τη θεωρούσαν ως «άγνωστο φρούτο» στη σχολική ζωή και είχαν άγνοια μεθοδολογίας εκπόνησης προγραμμάτων. Οι βασικοί προβληματισμοί τους εκτός από τη μέθοδο και τον τρόπο υλοποίησης προγράμματος ήταν και αν θα έφταναν στο «σωστό» αποτέλεσμα στην έκβαση του προγράμματος. Οι δυσκολίες που φοβόταν ότι θα αντιμετωπίσουν ήταν η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη αλλά και το κατά πόσο ήταν χρήσιμο για την εκπαίδευση των παιδιών. Πολλοί φοβότανε να βγουν από την τάξη και να κάνουν μάθημα στο προαύλιο μήπως οι συναδέλφοι/ισσες και οι γονείς θεωρήσουν ότι αποφεύγουν να κάνουν μάθημα. Πίστευαν ότι όταν βρίσκονταν μέσα στην τάξη διέτρεχαν μικρότερο ρίσκο έκθεσης στη εξωτερική κριτική.

Κανένας από τους /τις συναδέλφους δεν ήθελε να συνεργαστεί μαζί μου όταν εκδήλωσα ενδιαφέρον για εκπόνηση προγράμματος. Τελικά έπεισα μια συνάδελφο να συμμετάσχει αφού της είχα υποσχεθεί ότι θα την καθοδηγήσω και πως ότι δραστηριότητα κάνω με τους μαθητές μου θα έδινά και στην ίδια. Στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος δόθηκε χρηματοδότηση από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και η Περιβαλλοντική άρχισε να ενδιαφέρει τους δασκάλους, τους γονείς και αναδείχθηκε σε μείζον θέμα συζήτησης στα διαλείμματα. Δεν ήταν μόνο η χρηματοδότηση αλλά το γεγονός ότι αυτό που σχεδιάσαμε στο σχολείο έτυχε μιας επίσημης αναγνώρισης. Όταν ολοκληρώνονταν το πρόγραμμα και τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές έβλεπαν τα αποτελέσματα των εργασιών τους, τόσο το ενδιαφέρον τους μεγάλωνε. Συχνά είχαμε τη συνεργασία με όλες σχεδόν τις τάξεις να παρακολουθούν ή να συμμετέχουν περιστασιακά.

Την επόμενη χρονιά και για τα επόμενα τρία έτη ομάδες συναδέλφων σχεδόν σε πλήρη απαρτία εκπόνησαν στο σχολείο προγράμματα Περιβαλλοντικής και χρηματοδοτήθηκαν από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σε συζητήσεις που είχα με τους/τις είπαν ότι αποφάσισαν να ασχοληθούν με την Περιβαλλοντική γιατί είχαν ήδη δει τον τρόπο υλοποίησης ενός προγράμματος και γιατί είχαν σημαντική βοήθεια και από τον υπεύθυνο Περιβαλλοντικής. Επίσης εκτίμησαν το γεγονός ότι στα πλαίσια του προγράμματος μπόρεσαν να βγουν από την τάξη για να πραγματοποιήσουν δομημένες δραστηριότητες, χωρίς να αισθάνονται τύψεις ότι έχασαν ώρες μαθήματος. Επίσης μπόρεσαν να ασχοληθούν με κάτι ενδιαφέρον τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά.

Συχνά κάποιοι διδακτικοί στόχοι που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε ένα Ειδικό Σχολείο ταυτίζονται με τους στόχους ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής (Αναστασίου, 2004) και με το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν οι μαθητές/ριες. Αν και οι μαθητές/ριες μέσα από τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εξασκήθηκαν σε κάποιες προεπαγγελματικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την αυτόνομη διαβίωσή τους, δεν ήρθαν σε τακτική επικοινωνία με τον κόσμο έξω από το προαύλιο του σχολείου. Το δικαίωμα αυτών των παιδιών στη συμμετοχή σε ένα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στην ισότιμη συνεκπαίδευση παραμένει το ζητούμενο.

### 3.2 Δουλεύοντας σε Τμήμα Ένταξης

Όταν εργάστηκα στα Τμήματα Ένταξης εκδήλωσα το ενδιαφέρον για εκπόνηση προγράμματος Περιβαλλοντικής αλλά κανένας συνάδελφος δεν ήθελε να συμμετάσχει. Οι λόγοι ήταν ότι: α) Η εκπόνηση προγράμματος προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευτικούς για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την πιθανή γραφειοκρατία που εμπεριέχεται καθώς και τη δυσκολία εξοικείωσης με την «ορολογία» β) Κάποιοι υποστήριζαν ότι κάνουν προγράμματα με τους μαθητές ανεπίσημα, χωρίς την υποβολή σχεδίου έγκρισης επειδή δεν έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα στην καριέρα τους. Αντίθετα με την υποβολή των προγραμμάτων τους «ισχυροποιούνται οι υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής». γ) Κάποιοι συνάδελφοι θεώρησαν ασυμβίβαστη την ιδιότητά μου ως δασκάλα στο Τμήμα Ένταξης και την εκπόνηση προγράμματος Περιβαλλοντικής γιατί θεωρούσαν ότι ο ρόλος μου είναι να μαθαίνω ανάγνωση, γραφή και αριθμητική σε όσους δυσκολεύονται.

Σε ανεπίσημες συζητήσεις που είχαμε σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι κάποιои/ες δάσκαλοι/ες τη θεωρούσαν ως «τη νέα μόδα» που είναι καλό να συμβαίνει σε όποιον θέλει αρκεί να μην συμβαίνει στη δική τους τάξη. Άλλοι/ες δάσκαλοι/ες τη θεωρούσαν ως μια «λύση ανάγκης» για την Ευέλικτη Ζώνη και άλλοι/ες ότι είναι μια «ανάσα αυτονομίας του εκπαιδευτικού» γιατί μπορεί να χειριστεί ελεύθερα ένα θέμα. Οι βασικοί προβληματισμοί τους εκτός από τη μέθοδο και τον τρόπο υλοποίησης ενός προγράμματος ήταν και ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου.

Με τη βοήθεια του διευθυντή στο δεύτερο σχολείο πείστηκαν δυο δάσκαλοι να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα που ανέλαβα να συντονίσω. Το ενδιαφέρον των συναδέλφων μεγάλωσε όταν χρηματοδοτήθηκαν τα προγράμματα από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Την επόμενη χρονιά με τη βοήθεια του υπεύθυνου Περιβαλλοντικής υποβλήθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν έξι προγράμματα από το σχολείο.

Σε συζητήσεις που είχαμε είπαν ότι αποφάσισαν να ασχοληθούν με την Περιβαλλοντική γιατί είχαν δει την προηγούμενη χρονιά τον τρόπο υλοποίησης και δεν το θεώρησαν ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα. Επίσης θεώρησαν τη συνεργασία μαζί μου και με τον υπεύθυνο Περιβαλλοντικής βοηθητική γιατί μπορούσαν να προμηθεύουν με εποπτικό υλικό αλλά και βιβλιογραφία σχετική με τα προγράμματα.

Η εμπειρία μου φανερώνει ότι λειτούργησα ως πολλαπλασιαστής στο συγκεκριμένο σχολείο γιατί οι δάσκαλοι είδαν τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος. Επίσης οι μαθητές του Τμήματος Ένταξης αποτέλεσαν την αφορμή για να γνωρίσουν οι συμμαθητές τους τον τρόπο εργασίας Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μολονότι στόχος ήταν η ένταξη των μαθητών με την ταμπέλα των ειδικών αναγκών μέσω της Περιβαλλοντικής αποδείχθηκε ότι αυτό ήταν η αφορμή της ενασχόλησης του των δασκάλων του σχολείου με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αυτό αποδεικνύει ότι η ένταξη των μαθητών με διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο αυτοσκοπό αλλά και μέσο για την επίτευξη αλλαγών στο σχολείο.

Τόσο η περιβαλλοντική όσο και η ενταξιακή παιδαγωγική έχουν κοινούς στόχους που συνοψίζονται στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών και κριτική στάση απέναντι στην καθημερινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αυτούς τους στόχους εξαρτάται από το γενικότερο σύστημα αξιών και ιδεών που έχουν αλλά και τη φιλοσοφία του σχολείου. Επίσης ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζει τη στάση τους προς νεωτερικές συνθήκες εργασίας και την ευελιξία τους σε σχέση με το φανερό και κρυμμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τόσο η Περιβαλλοντική όσο και η Ενταξιακή Παιδαγωγική είναι ανοιχτές συλλογικές διαδικασίες, τα όρια των οποίων δεν είναι προκαθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την έκβαση των πραγμάτων και την επίδρασή τους στους συμμετέχοντες. Τόσο η Περιβαλλοντική όσο και η Ενταξιακή Παιδαγωγική απόβλεπον στην μεταβολή της παραδοσιακής διδασκαλίας και στην ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία και αλλαγή του σχολείου.

Η αλλαγή στα σχολεία μπορεί να συντελεστεί μόνο αν το κάθε σχολείο αποκτήσει τη φιλοσοφία του αυτοδύναμου συστήματος. Επιδίωξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι το να επιφέρουν αλλαγές στα δικά τους σχολεία, στα δικά τους εργασιακά περιβάλλοντα. Τα σεμινάρια Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση και να είναι αποτελεσματικά (με την έννοια του να μεταφέρουν στους συναδέλφους αξίες, στάσεις αλλά και το μεράκι υλοποίησης προγράμματος και τη διάθεση συμμετοχής) μέσα από ενδοσχολικές

συζητήσεις όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι συζητούν ισότιμα τους προβληματισμούς αλλά και τις προτάσεις τους.

Τα σεμινάρια περιβαλλοντικής που γίνονται με τη μορφή ημερίδας σε επίπεδο Διευθύνσεων ενέχουν τον κίνδυνο να επιμορφώνουν συνεχώς αυτούς που συνειδητά θέλουν να επιμορφωθούν αλλά αφήνουν ανενημέρωτους/ες άλλους/ές δασκάλους/ες που για διάφορους λόγους δεν είναι τόσο σίγουροι/ες για την εμπλοκή τους σε μια ομάδα ενδιαφέροντος. Επίσης συχνά εμφανίζεται μια ομάδα «έμπειρων» στην Περιβαλλοντική που δεν αφήνουν χώρο στους αρχάριους να συμμετάσχουν και σύντομα ατονεί το ενδιαφέρον τους. Το δίλημμα του να επιμορφώνονται οι λιγότερο επιμορφωμένοι ή οι περισσότερο εμπλεκόμενοι μπορεί να αντιμετωπιστεί με ενδοσχολικά σεμινάρια για αρχάριους και διασχολικά σεμινάρια για προχωρημένους. Τα ενδοσχολικά σεμινάρια μπορούν να εστιάζουν σε πρακτικές εφαρμογές και να εμπλέκεται όλο το σχολείο σε μια συλλογική διαδικασία. Τα διασχολικά σεμινάρια έχουν ενδιαφέρον να γίνονται για ανταλλαγή απόψεων και ενδυνάμωση των δασκάλων που εργάζονται σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα..

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν να κάνουν με την εσωτερική διάθεση για ενασχόληση με κάτι νέο που έχει στοιχεία επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Τα διλήμματα σχετίζονται με την ανασφάλεια που αισθάνονται για τις δεξιότητές τους στη μεθοδολογία και για το χειρισμό της τάξης. Οι προβληματισμοί τους περιστρέφονται γύρω από τον «άτυπο» έλεγχο που αισθάνονται ότι υφίστανται από τους συναδέλφους και γονείς για τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου.

Η εργασία αυτή προσπαθεί να διερευνήσει και να κατανοήσει τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Δεν μπορεί να αξιώσει γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά στοχεύει στη δημιουργία ατζέντας για την αλλαγή στην εκπαίδευση ξεκινώντας από το κάθε σχολείο. Εάν και εφόσον οι εκπαιδευτικοί αρθρώσουν τη δική τους φωνή σχετικά με τον τρόπο που εργάζονται τις δυσκολίες και τις ανησυχίες τους, τότε θα ξεκινήσει ένας διάλογος ουσιαστικός για κάθε σχολείο προσπαθώντας να ανοίξει νέους διαύλους επικοινωνίας και εργασίας

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αναστασίου Κ., Γωνιά Κ., Ημέλλου Ο., Καραγκούνη Π., Τζίοκα Γ., Τσώλη Μ. (2004), «Το σποράκι Πηγή Ζωής»: ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πλαίσιο ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 3-10.
2. Armstrong F., Moore M. (2005), *Action Research for Inclusive Education: changing places, changing practices, changing minds*. RoutledgeFalmer, London
3. Atweh B., Kemmis S., Weeks P. (1998), *Action Research in Practice*. Routledge, London
4. Βαϊνά, Μ. (1996), Μέθοδος Project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 80, 77-88.
5. Boutskou E. (2006), "Towards inclusion?" *Life Histories of Special Education teachers in primary schools in Greece*. Unpublished thesis, University of Sheffield, Sheffield, England.
6. Carr W., Kemmis S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press, Lewes.
7. Giordan A., Souchon C. (1992), *Une education pour l'environnement*. Z' editions, Nice.
8. Λιαράκου Γ. (2002), Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.
9. Rose R., Grosvenor I. (2001), *Doing Research in Special Education: Ideas into Practice*. David Fulton, London.
10. Vlachou A. D. (1997), *Struggles for inclusive education: an ethnographic study*. Open University Press, Buckingham.
11. Thomas G., Vaughan M. (2004), *Inclusive education: readings and reflections*. Open University Press, Berkshire:
12. Unesco (1994) *The Salamanca Sstatement and Framework on Special Needs Education*. Paris.