ηλεκτρονικό περιοδικό

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

ΤΟΜΟΣ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 4

Απρίλιος, 2018

ISSN: 1792-2437

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Εκδοτική Επιτροπή
Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.
Συντακτική Επιτροπή
Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαραράς Αναστάσιος, Med, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Καθηγητής Φιλόλογος, Υποδιευθυντής Σχολείου
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Σμυρναίος Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Διευθυντής Σχολείου
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Σχολική Σύμβουλος Ε.Α.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

Περιεχόμενα *σελ.* **2**

- **Συμβολή στην Αξιολόγηση Σχολικών Ιστοσελίδων: Η περίπτωση των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας**
  Χαράλαμπος Π. Σταχτέας……...……**3**

- **Η Διδασκαλία του Μυστηρίου του Βαπτίσματος σε Άτομα με Μέτρια και Σοβαρή Νοητική Αναπηρία: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης**
  Χριστίνα Λάππα, Ιωάννης Αναστασίου, Κωνσταντίνος Μαντζίκος, Γεώργιος Εγγλέζος……...……....**13**

- **Χοπ……τρύπωσα!!!**
  Γεροστάθη Ζωή……..…….....**29**

- **Basic features of the educational policy in Greece: Discontinuity and Inconsistency**
  Apostolos Daropoulos……..**31**

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Συμβολή στην Αξιολόγηση Σχολικών Ιστοσελίδων: Η περίπτωση των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας

Χαράλαμπος Π. Σταχτέας

Διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ
xaralba3@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται αξιολόγηση των βασικών χαρακτηριστικών των σχολικών ιστοσελίδων. Με σκοπό την απόκτηση μετρήσιμων στοιχείων διασκευάζεται συγκεκριμένη ρουμπρίκα. Αξιοποιώντας αυτή τη ρουμπρίκα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ιστοσελίδες των σχολικών μονάδων Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας, αν και δεν βρίσκονται σε πολύ υψηλό επίπεδο, γενικά τοποθετούνται σε άνω του μετρίου κατάσταση. Οι ιστοσελίδες χρησιμοποιούν αρκούντως ικανοποιητικά το γλωσσικό στοιχείο, αλλά πάσχουν σημαντικά στον τομέα της επικαιρότητας και στον τομέα της αλληλεπίδρασης με τον χρήστη. Τα αποτελέσματα συντείνουν στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές ιστοσελίδες έχουν περιθώρια σημαντικής βελτίωσης, γεγονός που αναμένεται να συνεισφέρει αισθητά στην άνοδο των σχετικών δεικτών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης της χώρας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Σχολικές ιστοσελίδες, Αξιολόγηση, Ρουμπρίκα, Ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαρκώς αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλο σχεδόν το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, σηματοδοτεί τη διαμόρφωση μίας νέας εποχής που βιώνουμε, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι ο αποτελεσματικός χειρισμός της πληροφορίας (Δερτούζος, 1998; Δημητρακοπούλου 2002; Ράπτης & Ράπτη, 2006; Σολομωνίδου, 2001; Σταχτέας, 2002), όπου η δικτύωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Vaynerchuk, 2011; Πετροπούλου, κ.ά., 2015). Οι ΤΠΕ εισήχθησαν εδώ και πολλά χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία[1], αλλά περιορίστηκαν κυρίως στην αξιοποίησή τους για διδακτικούς σκοπούς και όχι προς την κατεύθυνση διευκόλυνσης και ανάπτυξης της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου (Σταχτέας, 2009).

Η δημιουργία, συντήρηση και αναβάθμιση μιας σχολικής ιστοσελίδας, καθώς επίσης και οι δυνατότητες χρήσης που θα της αποδοθούν, συνιστούν κατά βάση διοικητική ενέργεια. Αναντίρρητα, οι ιστοσελίδες των περισσότερων δημόσιων σχολικών μονάδων κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο «ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία» και πιο πολύ για ενημέρωση των γονέων σχετικά με διάφορες δραστηριότητες που υλοποιούνται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και για λόγους προβολής του σχολείου (Δημητρακοπούλου, 2002; Ζακόπουλος, κ.ά., 2009; Καράμηνας, 2001; Κολτσάκης, 2006; Ντρενογιάννη, 2010; Σοφός 2009). Υπ' αυτή την έννοια, η ενίσχυση της επέκτασης του αποκαλούμενου «Ψηφιακού Σχολείου», ως μία εκδοχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης[2] στο χώρο της εκπαίδευσης, με

[1]Η εκπαιδευτική διαδικασία απαρτίζεται από τη διδακτικομαθησιακή λειτουργία και τη διοικητική λειτουργία, αλλά σε αρκετά σημεία τα όρια των δύο αυτών λειτουργιών είναι δυσδιάκριτα.

[2]Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (eGovernment) ορίζεται ως η χρήση των ΤΠΕ στις δημόσιες υπηρεσίες, σε συνδυασμό με οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες του προσωπικού, με σκοπό την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών και την απρόσκοπτη εξυπηρέτηση του πολίτη.

τη δημιουργία ιστοσελίδας και τη μέριμνα για την ανάπτυξή της, αποτελεί ουσιαστική διοικητική ενέργεια η οποία, μεταξύ των άλλων, συμβάλλει στη βελτίωση του δείκτη EGDI[3] (κυρίως των υποδεικτών OSI[4] και HCI[5]). Οπότε, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αξιολόγηση[6] των σχολικών ιστοσελίδων, με σκοπό την στάθμιση της υπάρχουσας κατάστασης και προοπτική την περαιτέρω ανέλιξη του συγκεκριμένου συντελεστή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης[7]. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των σχολικών ιστοσελίδων, θα συνεισφέρει στην αποτίμηση του βαθμού διευκόλυνσης των γονέων/κηδεμόνων να προσπελάσουν την ιστοσελίδα του σχολείου που είναι μαθητής/τρια το παιδί τους για να ενημερωθούν και μ' αυτόν τον τρόπο, θα προκύψει μία επιπλέον ένδειξη για την εκτίμηση του δείκτη EGDI (Σταχτέας & Παπαλέξης, 2015).

Η παρούσα εργασία στοχεύει να προσδιορίσει ένα συνοπτικό μεθοδολογικό εργαλείο παρατήρησης βασικών χαρακτηριστικών των σχολικών ιστοσελίδων (ρουμπρίκα) με σκοπό να γίνεται γρήγορη ποσοτική αποτύπωση, η οποία θα οδηγεί σε αδρή αλλά αξιόπιστη αξιολόγησή τους. Επιπλέον, σκοπό έχει να εφαρμόσει το προαναφερόμενο εργαλείο για την αξιολόγηση των ιστοσελίδων των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας, ώστε να προκύψει ένα είδος ανατροφοδότησης με γνώμονα τη βελτίωσή τους. Επιπρόσθετα, αποβλέπει στο να διακριβώσει εάν η ύπαρξη ιστοσελίδων στα σχολεία της Μαγνησίας συνεισφέρει στην άνοδο του δείκτη EGDI.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα για την αξιολόγηση διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-17. Από το σύνολο των σχολικών μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, εξαιρέθηκαν τα σχολεία ειδικής κατηγορίας, δηλαδή το Μουσικό σχολείο, το ΣΔΕ, τα ΕΕΕΕΚ, το ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα ΕΠΑΛ, καθώς επίσης και τα εσπερινά και τα ιδιωτικά σχολεία, οπότε η έρευνα περιορίστηκε για λόγους ομοιογένειας σε 54 συνολικά σχολικές μονάδες (34 Γυμνάσια και 20 Γενικά Λύκεια). Από τα προαναφερόμενα σχολεία, διαπιστώθηκε ότι 14 δεν διέθεταν ιστοσελίδα ή είχαν εγκαταλείψει την ιστοσελίδα τους ή δεν μπορούσε να εξασφαλιστεί προσπέλαση της ιστοσελίδας. Συνεπώς η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε πληθυσμό 40 σχολείων γενικής εκπαίδευσης της Μαγνησίας.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συστηματικής παρατήρησης με τη βοήθεια ρουμπρίκας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχτηκε, επειδή παρέχει μετρήσιμα στοιχεία που επιτρέπουν τη σύγκριση με ευλόγως αντικειμενικό τρόπο. Αξιοποιήθηκε αρχικά η ρουμπρίκα που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες πρόσφατης παρόμοιας έρευνας (Κόκκαλη, 2014). Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή ερωτηματολογίου και διαμορφώθηκε από την Κόκκαλη στη βάση κριτηρίων που αντλήθηκαν από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Abdullah, 1998; Lencastre & Chaves, 2008; Moustakis, et al., 2004; Αγγέλης, κ.ά., 2007; Κοβάνογλου, 2010, Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2002; Παναγιωτακόπουλος, κ.ά., 2003). Στο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε η 7/βαθμη κλίμακα Likert (1="Καθόλου" έως 7="Απόλυτα") με στόχο να ελαχιστοποιηθεί η συγκέντρωση των επιλογών στη μέση θέση, κάτι που αναφέρεται

---

[3]Ο δείκτης EGDI (E-Government Development Index) καθιερώθηκε από τον ΟΗΕ και αποτυπώνει κάθε δύο χρόνια το βαθμό ανάπτυξης της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης σε κάθε κράτος-μέλος.

[4]Ο υποδείκτης OSI (Online Service Index) μετρά την ανάπτυξη ηλεκτρονικών υπηρεσιών σε έναν οργανισμό.

[5]Ο υποδείκτης HCI (Human Capital Index) αποτιμά το βαθμό ετοιμότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου να συμμετέχει στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση.

[6]Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά τροφοδοτεί την εκπαιδευτική κοινότητα, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

[7]Για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης που αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πράξης, οι ιστοσελίδες παραχωρούν σταδιακά τη θέση τους σε πιο συμμετοχικά, διαδραστικά, άμεσα και σύγχρονα περιβάλλοντα και μέσα, ωστόσο η ιστοσελίδα παραμένει η πιο δημοφιλής ηλεκτρονική υπηρεσία κοινωνικής λογοδοσίας του σχολείου και ίσως το πιο απλό μέσο ολιστικής αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας.

(Βάμβουκας, 2007) ότι παρατηρείται ορισμένες φορές όταν χρησιμοποιείται η 5/βαθμη κλίμακα.

Αρχικά, με σκοπό να ελεγχθεί περαιτέρω η φαινομενική εγκυρότητα της ρουμπρίκας, αυτή χρησιμοποιήθηκε από 37 σπουδαστές του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ. Καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις, ομαδοποιήθηκαν και σε συνεργασία δύο πληροφορικοί και ένας φιλόλογος προέβησαν στις απαιτούμενες διορθωτικές παρεμβάσεις, γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί και ως ενισχυτικό του ελέγχου εγκυρότητας περιεχομένου της συγκεκριμένης ρουμπρίκας. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή στην οποία συμμετείχαν πέντε καθηγητές πληροφορικής και πέντε καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων με γνώσεις ΤΠΕ και ενδιαφέρον για την ψηφιακή τεχνολογία. Μετά από στοιχειώδη λεκτική βελτίωση, η ρουμπρίκα, ύστερα από διασκευή, απέκτησε την ακόλουθη μορφή (7 κατηγορίες/κριτήρια με συνολικά 26 ερωτήσεις):

Ρουμπρίκα Παρατήρησης (Ερωτηματολόγιο)

Α. Χρησιμότητα
1.Παρέχεται η δυνατότητα για την απόκτηση πληροφοριών σχολικής ζωής ή ακόμα και απόκτηση νέων γνώσεων;
2. Εξυπηρετεί τις ανάγκες για «κοινωνική λογοδοσία»;
3. Είναι απλή και κατανοητή η γλώσσα των κειμένων;
4. Το λεκτικό που συνήθως συνοδεύει τις εικόνες, λειτουργεί με τρόπο επεξηγηματικό γι' αυτές;

Β. Επικαιρότητα
1. Είναι επίκαιρες οι παρεχόμενες πληροφορίες;
2. Είναι πρόσφατη η τελευταία ενημέρωση;

Γ. Δομή
1. Δίνεται η δυνατότητα στο χρήστη να διακρίνει με σαφήνεια τη διάρθρωση της ιστοσελίδας;
2. Ο τρόπος οργάνωσης της ιστοσελίδας παρέχει λειτουργικότητα;

Δ. Σαφήνεια
1. Διαφαίνεται με σαφήνεια ο σκοπός κατασκευής και λειτουργίας της ιστοσελίδας;
2. Διαφαίνονται με σαφήνεια οι ομάδες των χρηστών στους οποίους απευθύνεται;

Ε. Αλληλεπίδραση
1. Παρέχει μηχανισμούς ανατροφοδότησης στο χρήστη (π.χ. forum, chat room);
2. Διαθέτει τρόπο για επικοινωνία με το διαχειριστή της;
3. Ευνοεί την πολυτροπική παρουσίαση σημαντικού μέρους των πληροφοριών;

ΣΤ. Πλοήγηση
1. Μπορεί ο χρήστης να επιστρέψει εύκολα στο αρχικό μενού;
2. Είναι εφικτό, ανά πάσα στιγμή, να πληροφορηθεί ο χρήστης, το «σημείο» της ιστοσελίδας στο οποίο βρίσκεται;
3. Απαιτείται σημαντικός χρόνος, προκειμένου να εξοικειωθεί ο χρήστης με την εξερεύνηση της ιστοσελίδας;
4. Υπάρχει συμβατότητα των εικονιδίων πλοήγησης στην ιστοσελίδα με τα καθιερωμένα εικονίδια του λειτουργικού περιβάλλοντος;
5. Είναι ικανοποιητικός ο χρόνος απόκρισης για μετάβαση σε άλλο μέρος της ιστοσελίδας;

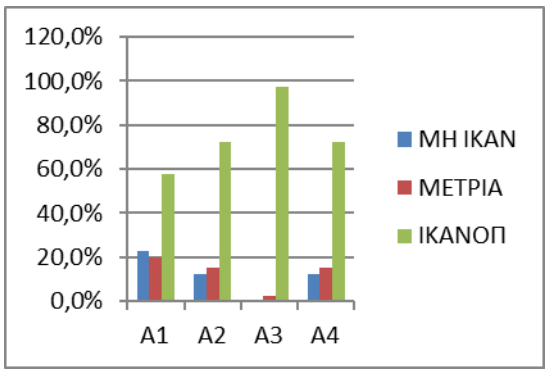
Ζ. Εμφάνιση
1. Τα μηνύματα που εμφανίζονται στην οθόνη είναι απλά και κατανοητά;
2. Στην ιστοσελίδα, χρησιμοποιούνται κατάλληλο μέγεθος και είδος γραμματοσειράς ώστε να παρέχεται ευκρίνεια και άνετη ανάγνωση;
3. Διακρίνεται αποδεκτή αναλογία κειμένου και σύστοιχων εικόνων;
4. Πόσο ικανοποιητική είναι η ποιότητα των εικόνων και των φωτογραφιών (ευκρίνεια, φωτεινότητα, πλήθος χρωμάτων, μέγεθος);
5. Πόσο "φορτωμένη" είναι η ιστοσελίδα με πολυμεσικά αρχεία;

6. Παρατηρείται επισκίαση του κειμένου από άλλα πολυμέσα, γεγονός που αποσπά το χρήστη από το σκοπό επίσκεψης στην ιστοσελίδα;
7. Υπάρχει συνέπεια στη χρωματική βάση και στο ύφος σχεδίασης της ιστοσελίδας;
8. Εντοπίζεται «αισθητική καθαρότητα» (π.χ. γίνεται συνδυασμός χρωμάτων χωρίς υπερβολές και ευδιάκριτη διάταξη αντικειμένων ανά προβαλλόμενο μέρος);

Η τελική μορφή της ρουμπρίκας χρησιμοποιήθηκε από την ομάδα αξιολόγησης, η οποία απαρτίζονταν από ένα σχολικό σύμβουλο πληροφορικής, δύο καθηγητές πληροφορικής και δύο καθηγητές άλλων ειδικοτήτων με πιστοποίηση ΤΠΕ. Για λόγους εύληπτης κατανόησης, τα αποτελέσματα κάθε χαρακτηριστικού ενός κριτηρίου (δηλ, μιας κατηγορίας) ομαδοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες (οι τρεις χαμηλότερες επιλογές, αντιστοιχούν στην ένδειξη «μη ικανοποίηση», η μεσαία/τέταρτη επιλογή, αντιστοιχεί στην ένδειξη «μέτρια ικανοποίηση» και οι τρεις υψηλότερες επιλογές, αντιστοιχούν στην ένδειξη «ικανοποίηση»). Η ίδια ομαδοποίηση ακολουθήθηκε και για το σύνολο των επιλογών όλων των χαρακτηριστικών (ερωτήσεων) που συνθέτουν το υπό εξέταση κριτήριο (κατηγορία). Τελικά για κάθε κριτήριο προέκυψαν δύο γραφήματα, το πρώτο αφορά κάθε χαρακτηριστικό του κριτηρίου και το δεύτερο αφορά συνολικά το κριτήριο.

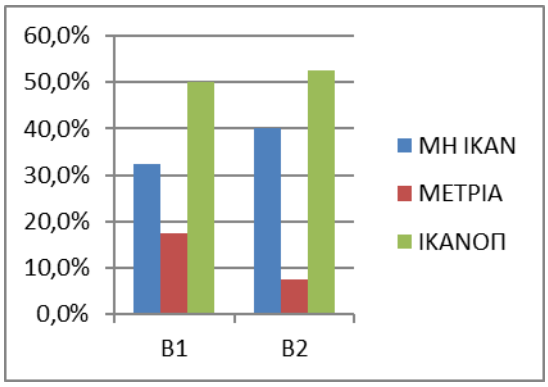
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

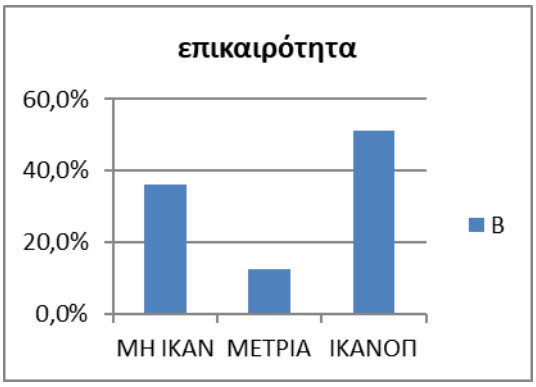
Από την επισκόπηση όλων των ιστοσελίδων διαπιστώθηκε ότι αποβλέπουν κυρίως στην ενημέρωση, ενώ παρατηρήθηκε ότι σε ένα ποσοστό γύρω στο 20% μπορούμε να θεωρήσουμε ότι προσφέρουν, έστω και στοιχειωδώς, στοιχεία ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Καμία απ' αυτές δεν διαθέτει λογισμικό αμφίδρομης αλληλεπίδρασης γονέων/κηδεμόνων και σχολείου, ώστε να δίνεται η ασφαλής δυνατότητα αυτόματης/επίκαιρης προσωπικής ενημέρωσης για επίδοση και συμπεριφορά μαθητών ή για διάφορα άλλα έκτακτα συμβάντα σχολικής ζωής. Επίσης δεν καταγράφηκε η δημοσιοποίηση ομάδας καθηγητών με αρμοδιότητα την επιμέλεια της ιστοσελίδας του εκάστοτε σχολείου. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι την συντήρηση (και όχι απαραίτητα την αναβάθμιση) της ιστοσελίδας την έχει αναλάβει σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα ένα άτομο που τυγχάνει στην πλειονότητα να είναι καθηγητής/τρια πληροφορικής.



Σχήμα 1. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Χρησιμότητα»*

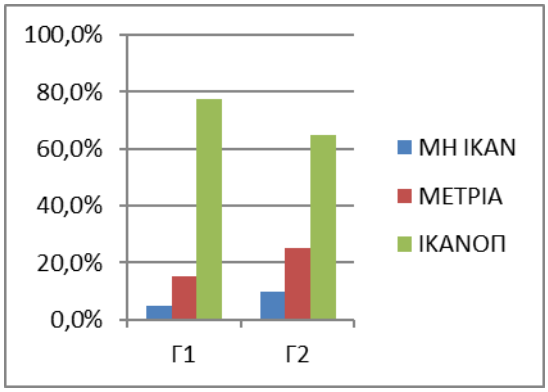
Σε ότι αφορά τις τέσσερις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτίμηση της χρησιμότητας, προκύπτει, όπως φαίνεται και στο σχήμα 1, ότι το ικανοποιητικό επίπεδο στις τρεις απ' αυτές κυμαίνεται μεταξύ 60-65%. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην Τρίτη ερώτηση (Α3), το ικανοποιητικό επίπεδο αγγίζει το 100%, δηλαδή οι ιστοσελίδες των σχολείων χρησιμοποιούν προσεγμένη γλώσσα. Κυρίως εξαιτίας αυτού, η συνολική ικανοποίηση ως προς τη χρησιμότητα προσεγγίζει το 75%.

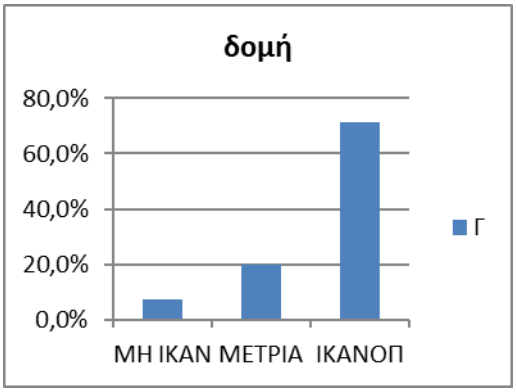




Σχήμα 2. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Επικαιρότητα»*

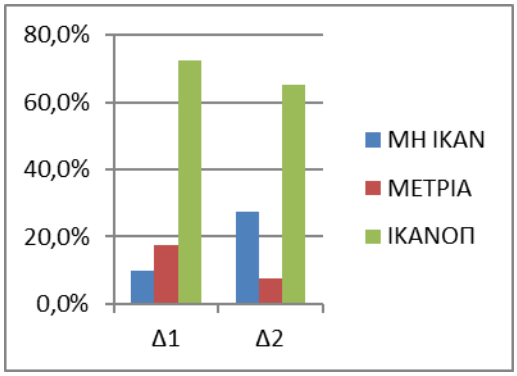
Σχετικά με τα δύο χαρακτηριστικά που συνθέτουν το κριτήριο «επικαιρότητα», όπως προκύπτει από το πρώτο γράφημα στο σχήμα 2, καταγράφεται αμφισημία ως προς την ικανοποίηση. Εξάλλου, τούτο αποτυπώνεται και στο δεύτερο γράφημα, όπου διακρίνεται το όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό 38% της αρνητικής ικανοποίησης.

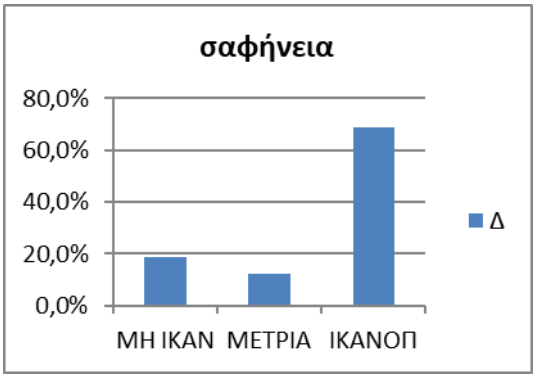




Σχήμα 3. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Δομή»*

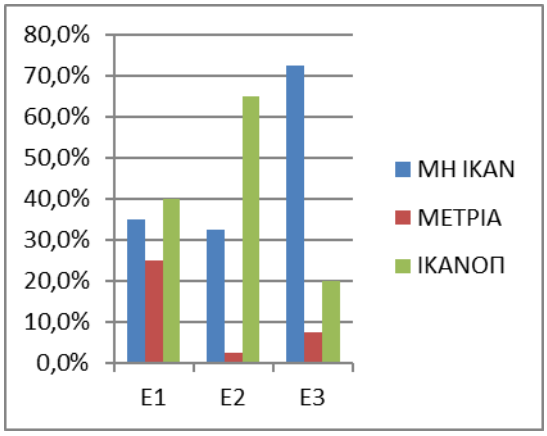
Όπως φαίνεται και από το σχήμα 3, η δομή των ιστοσελίδων καταγράφεται σε σημαντικό ποσοστό ικανοποιητική (ξεπερνά το 70%), αλλά από την αναλυτική παρουσίαση των δύο χαρακτηριστικών που συνθέτουν το συγκεκριμένο κριτήριο, προκύπτει ότι η διάρθρωση των ιστοσελίδων είναι αισθητά περισσότερο ικανοποιητική απ' ότι η οργάνωσή τους (περίπου 78% και 65%, αντίστοιχα).

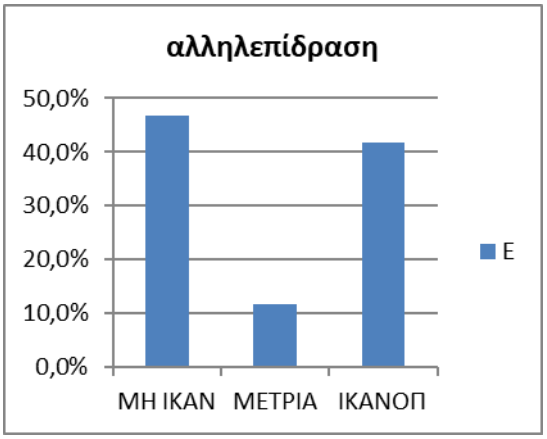




Σχήμα 4. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Σαφήνεια»*

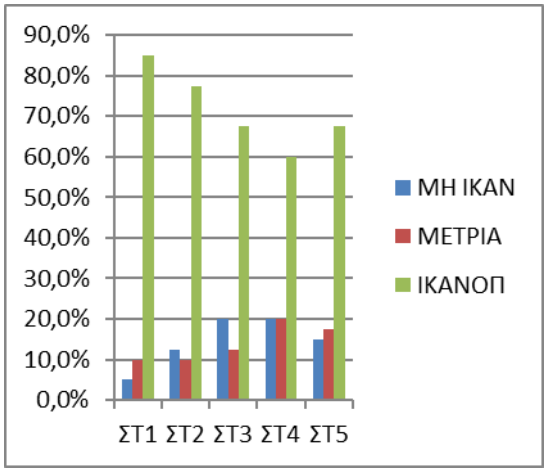
Τα χαρακτηριστικά σαφήνεια σκοπού και σαφήνεια αποδέκτη για τις υπό εξέταση ιστοσελίδες, στο ικανοποιητικό επίπεδο, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά, δίχως μεγάλη διαφοροποίηση (γύρω στο 70%). Ωστόσο, δεν πρέπει να αγνοηθεί και το όχι ασήμαντο ποσοστό που συγκεντρώνει το μη ικανοποιητικό επίπεδο, το οποίο στο πρώτο χαρακτηριστικό φτάνει το 10% και στο δεύτερο αγγίζει το 30%.

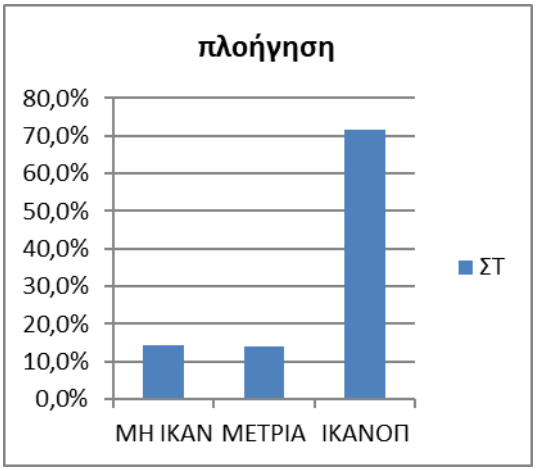




Σχήμα 5. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Αλληλεπίδραση»*

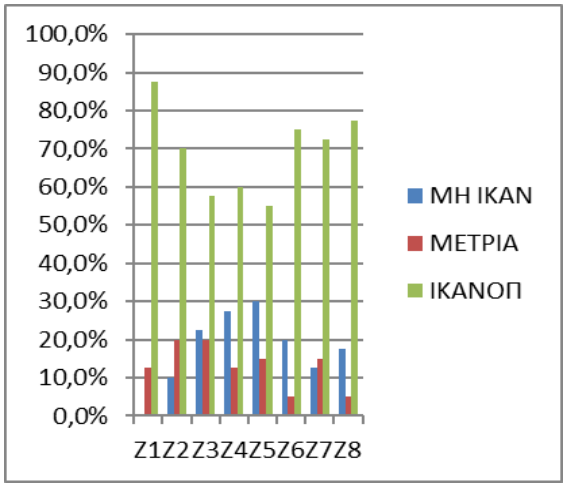
Το εάν οι ιστοσελίδες που διερευνήθηκαν διαθέτουν μηχανισμό ανατροφοδότησης είναι κάτι που δεν διακρίνεται και τόσο εύκολα, καθότι η αρνητική επιλογή συγκεντρώνει 35%, η μέτρια επιλογή φτάνει το 25% και η θετική επιλογή αγγίζει το 40%. Περίπου τα 2/3 αυτών των ιστοσελίδων, όπως δείχνει και το πρώτο γράφημα του σχήματος 5, φαίνεται να παρέχουν ικανοποιητικό τρόπο επικοινωνίας με τον διαχειριστή (≈65% έναντι 33%). Στην αντίθετη κατεύθυνση, κατά 72% παρατηρούμε ότι οι ιστοσελίδες δεν ευνοούν την πολυτροπική παρουσίαση σημαντικού μέρους των πληροφοριών που εμφανίζονται στις ιστοσελίδες. Εξαιτίας των παραπάνω, όπως προκύπτει και από το δεύτερο γράφημα, διαμορφώνεται μικρό ποσοστό (≈41%) ικανοποίησης του κριτηρίου «αλληλεπίδραση». Αυτό το τελευταίο, αν συνδυαστεί με το ίδιο περίπου ποσοστό (47%) μη ικανοποίησης, μπορούμε να πούμε ότι αποτυπώνει μία αμφιθυμία σχετικά με το εάν οι ιστοσελίδες προσφέρουν ανατροφοδότηση στο χρήστη.

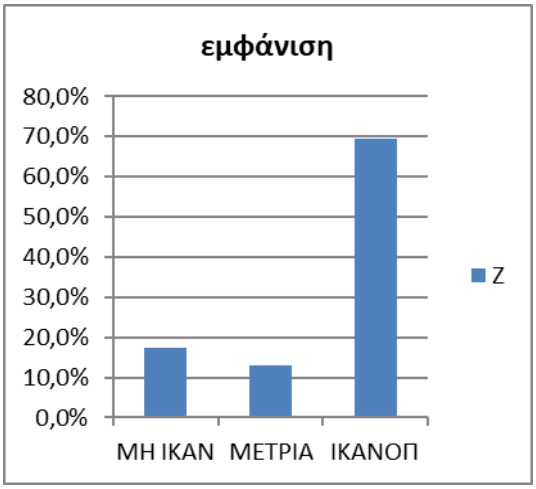




Σχήμα 6. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Πλοήγηση»*

Από τα πέντε χαρακτηριστικά που χρησιμοποιήθηκαν για να αποτιμηθεί το κριτήριο «πλοήγηση», σε όλα διαπιστώνεται υψηλή ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι σε ποσοστό 85% κρίνεται ικανοποιητική η δυνατότητα να επιστρέψει εύκολα ο χρήστης στο αρχικό μενού, απ' όπου κι αν βρεθεί στην ιστοσελίδα και σε ποσοστό 78% κρίνεται ικανοποιητική η δυνατότητα να πληροφορείται ο χρήστης, ανά πάσα στιγμή, το σημείο που βρίσκεται εντός της ιστοσελίδας. Στο ίδιο ποσοστό 68%, καταγράφεται ικανοποίηση από τον χρόνο που απαιτείται, προκειμένου να εξοικειωθεί ο χρήστης με την εξερεύνηση της ιστοσελίδας, καθώς επίσης και ο χρόνος απόκρισης για μετάβαση σε νέο επιλεγμένο μέρος της ιστοσελίδας. Σε λίγο χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης (60%) παρατηρείται συμβατότητα (με το λειτουργικό περιβάλλον) στη μορφή των εικονιδίων που υιοθετούν οι ιστοσελίδες. Γενικά, όμως, όπως φαίνεται και από το δεύτερο γράφημα του σχήματος 6, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η πλοήγηση αποτυπώνεται ως αρκούντως ικανοποιητική (≈70%), δεδομένου ότι το ποσοστό της μη ικανοποίησης περιορίζεται μόνο στο 15%.





Σχήμα 7. *Γραφήματα ανά χαρακτηριστικό και στο σύνολο, για το κριτήριο «Εμφάνιση»*

Το κριτήριο «εμφάνιση» διαμορφώνεται στη βάση οκτώ χαρακτηριστικών, τα οποία συγκεντρώνουν ποσοστά του ικανοποιητικού επιπέδου που κυμαίνονται από 55% έως 88%, περίπου. Αναλυτικά, κατά 88% τα μηνύματα που εμφανίζονται στις ιστοσελίδες κρίνονται απλά και κατανοητά, ενώ κατά 70% οι ιστοσελίδες χρησιμοποιούν είδος και μέγεθος γραμματοσειράς που προσδίδει ευκρίνεια και παρέχει αναγνωσιμότητα. Επίσης, υψηλή ικανοποίηση (72%) καταγράφεται σε ότι αφορά τη συνέπεια μεταξύ χρωματικής βάσης και ύφους σχεδίασης της ιστοσελίδας, αλλά και σε ότι αφορά την ύπαρξη της αποκαλούμενης «αισθητικής καθαρότητας» (78%). Μικροτέρου βαθμού ικανοποίηση παρατηρούμε σχετικά με την αναλογία κειμένου και σύστοιχων εικόνων (58%), αλλά και σχετικά με την ποιότητα των εικόνων που δημοσιεύονται (60%). Το ίδιο περίπου συμβαίνει και ως προς το ποσοστό ικανοποίησης για το χαρακτηριστικό «φορτωμένη ιστοσελίδα» (57%). Επίσης, μεγάλη ικανοποίηση (76%) καταγράφεται από το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός επισκίασης του κειμένου από άλλα πολυμέσα. Από τα προαναφερόμενα, όπως προκύπτει και από το σχήμα 7, δεν σημειώνεται ιδαίτερο πρόβλημα στην αισθητική των σχολικών ιστοσελίδων (οι αρνητικές προτιμήσεις είναι μονο 18%).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την επισταμένη παρατήρηση των ιστοσελίδων των Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων της Μαγνησίας, διαπιστώνουμε ότι αυτές αποβλέπουν σε μια γενικού τύπου ενημέρωση, ενώ

τα χαρακτηριστικά ψυχαγωγικού τύπου είναι άκρως περιορισμένα. Η συντήρησή τους, στη πλειονότητα, αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού Πληροφορικής. Αυτό μπορεί να αποτελεί κατάλοιπο του παρελθόντος, τότε που οι καθηγητές των άλλων ειδικοτήτων δήλωναν αδυναμία, καθόσον δεν είχαν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ και οι διευθυντές των σχολείων, για λόγους ασφάλειας, επέβαλλαν, κατά κάποιο τρόπο, στους καθηγητές πληροφορικής οποιαδήποτε εξωδιδακτική απασχόληση ενέπλεκε την ψηφιακή τεχνολογία. Το γεγονός ότι δεν καταγράφηκε η δημοσιοποίηση ομάδας καθηγητών με αρμοδιότητα την επιμέλεια της ιστοσελίδας του εκάστοτε σχολείου, αποτελεί αρνητικό στοιχείο, καθότι υποδηλώνει ερασιτεχνισμό.

Η διασκευασμένη ρουμπρίκα, χαρακτηρίστηκε από τους αξιολογητές στην πιλοτική και την κύρια φάση της έρευνας ευσύνοπτη και κατανοητή. Σημειώνεται ότι δεν χαρακτηρίζεται από πληρότητα, αλλά παρέχει μία ποσοτική αδρομερή αξιολόγηση μιας σχολικής ιστοσελίδας με αντικειμενικό τρόπο. Με την αξιοποίηση της συγκεκριμένης ρουμπρίκας διαπιστώθηκε ότι οι ιστοσελίδες των σχολείων Β/βάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας, αν και δεν βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο, γενικά τοποθετούνται σε άνω του μετρίου κατάσταση. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι πάσχουν σημαντικά στον τομέα της επικαιρότητας και στον τομέα της αλληλεπίδρασης με τον χρήστη. Δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων διαθέτει ιστοσελίδα, το προαναφερόμενο εύρημα εάν προβληματίσει εποικοδομητικά τη διεύθυνση του σχολείου και αντιμετωπισθεί κατάλληλα, θα συνεισφέρει αισθητά στην αύξηση του δείκτη EGDI, καθόσον θα λειτουργήσει ενισχυτικά στη προσέλκυση γονέων για πληροφόρηση με ψηφιακό τρόπο. Εκείνο, όμως, που θα ωθήσει σε περαιτέρω άνοδο το δείκτη EGDI και κυρίως τον υποδείκτη HCI, είναι η ενσωμάτωση στην ιστοσελίδα ειδικής πλατφόρμας με on line ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων.

Παρόμοια με την παρούσα έρευνα αξιολόγησης, εάν επιδιωχθεί να διεξαχθεί με στρωματοποιημένη δειγματοληψία ανά γεωγραφικό διαμέρισμα, θα προμηθεύσει τη πολιτεία με περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα, καθόσον θα μπορούν να γενικευθούν στην επικράτεια. Επιπλέον, θα προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για τη χάραξη πολιτικής στον τομέα της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που σχετίζεται με την εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη σύγκλιση των αντίστοιχων δεικτών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdullah, M.H., (1998), *Guidelines for Evaluating Web Sites. Eric Digest.* Retrieved 15 March 2013, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426440.pdf

Lencastre, J.A., Chaves, J.H., (2008), A usability evaluation of educational websites. In *Proceedings of the EADTU conference*. Retrieved 12/3/2013, from http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/jalencastre/14_NT_Usability%20evaluation%20of%20educational%20websites.pdf

Moustakis, V., Litos, C., Dalivigas, A., & Tsironis, L. (2004). Website Quality Assessment Criteria. *Proceedings of the Ninth International Conference of Information Quality: IQ*. pp. 59-73.

Vaynerchuk, G., (2011), *The Thank You Economy*, New York: HarperCollins.

Αγγέλης, Γ., Βλάση, Α., Κουτσογιάννης, Χ., Κριλής, Σ., Λαγουδιανάκη, Μ., Μηλάκης, Γ., Μόσχος, Δ., Ξένος, Μ., Παπαγεωργίου, Χ., Παπαδόπουλος, Α., Παυλάκης, Π., (2007), *Μεθοδολογία Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Λογισμικού και Προοπτικές Εφαρμογής στο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΕΑΠ*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βάμβουκας, Μ., (2007), *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία,* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δερτούζος, Μ., (1998), *Τι μέλλει γενέσθαι*, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Δημητρακοπούλου Α., (2002), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Ζακόπουλος, Β., Σαλονικίδης, Γ., Τερζίδης, Σ., Φιλιππιάδης, Γ., (2009), Σχολικοί διαδικτυακοί τόποι: Ελλάδα, στο Ν. Τζιμόπουλος, Α. Πόρποδα (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»,* Τόμος Β΄, σ.273-281, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Καράμηνας, Ι., (2001), Ιστοσελίδες Δημοτικών Σχολείων στο διαδίκτυο. (Μια πρώτη καταγραφή της ελληνικής πραγματικότητας), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, σ.119-128.

Κοβάνογλου, Ε. (2010). *Η ποιότητα σχεδίασης, η πληρότητα περιεχομένου και η χρηστικότητα των σχολικών δικτυακών τόπων: Η περίπτωση των σχολικών δικτυακών τόπων Γυμνασίων*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (http://lib.eap.gr).

Κολτσάκης, Ε., (2006), Διεύρυνση των περιορισμών και των δυνατοτήτων μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.–Μια μελέτη περίπτωσης, στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,* Τόμος Β΄, σ.53-58, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κόκκαλη, Α., (2014), *Η αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού μέσα από τους διαδικτυακούς χώρους των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αχαΐα*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ντρενογιάννη, Ε., (2010), Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Τόμος 2, σ. 593-600.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., Πιντέλας, Π., (2002), Εκπαιδευτικές Ηλεκτρονικές Τοποθεσίες Πληροφοριών: Άξονες και Κριτήρια Αξιολόγησης. *Μέντορας,* 6(6), σ.75-86.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλης Σ., (2015), *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα.

Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας-Συνολική Προσέγγιση*, Α΄ Τόμος, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομωνίδου, Χ., (2001), *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία-Υπολογιστές και Μάθηση στη Κοινωνία της Γνώσης*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Σοφός, Α., (επιμ.) (2009). *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των Νέων Μέσων - Ενίσχυση Μιντιακού Γραμματισμού και Ικανότητας για ένα Ασφαλές Διαδίκτυο,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σταχτέας, Χ., (2002), *Η Πληροφορική στην εκπαίδευση – Ο Η/Υ στο Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Σταχτέας, Χ., (2009), *Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης,* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σταχτέας Χ. & Παπαλέξης Η., (2015). Ψηφιακή Πλατφόρμα Ενημέρωσης Γονέων/Κηδεμόνων: Αναγκαιότητα Δημιουργίας και Βασικά Χαρακτηριστικά Υλοποίησης, *Αστρολάβος*, 24, σ.56-75.

Η Διδασκαλία του Μυστηρίου του Βαπτίσματος σε Άτομα με Μέτρια και Σοβαρή Νοητική Αναπηρία: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης

Χριστίνα Λάππα

Δρ. Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Κλειστής Περίθαλψης Αυξημένης Φροντίδας "Άσπρες Πεταλούδες", Βόλος.
xlap@sed.uth.gr

π. Ιωάννης Αναστασίου

Ι.Ν. Αγίου Ανδρέα Βόλου, Ι.Μ. Δημητριάδος και Αλμυρού
anastasiou.giannis@gmail.com

Κωνσταντίνος Μαντζίκος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.61
kmantzikos@gmail.com

Γεώργιος Εγγλέζος

Πτυχιούχος Θεολογίας
geoeg1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία του μυστηρίου του βαπτίσματος υλοποιήθηκε σε επτά ενήλικες ηλικίας 25 έως 64 ετών με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία που ζουν σε ίδρυμα κλειστής περίθαλψης αυξημένης φροντίδας. Εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, για να δημιουργηθεί μέσω αυτού σταδιακά μια υποστηρικτική σχέση με τον ιερέα της ενορίας και να διαμορφωθούν οι συνθήκες για συμμετοχή στην εκκλησιαστική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ο ιερέας παρουσίαζε την αναπαράσταση του μυστηρίου του βαπτίσματος εξηγώντας όλους τους συμβολισμούς του θέτοντας εννέα ερωτήσεις και παρέχοντας τις απαντήσεις τους. Χρησιμοποιήθηκε ένα ημι-πειραματικό σχέδιο βάσεων, εκπαίδευσης και γενικεύσεων των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε διαφορετικές συνθήκες, για να δείξει την απόκτηση και γενίκευση των γνώσεων σχετικών με το μυστήριο του βαπτίσματος. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε ένα μήνα. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες απέκτησαν βασικές γνώσεις και τις γενίκευσαν σε δύο νέα περιβάλλοντα, σε μια εκκλησία και σε ένα μοναστήρι. Τα άτομα με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία δύνανται να εκπαιδευτούν σε θρησκευτικά μυστήρια κι έτσι μπορούν να εμπλακούν σ' αυτά πιο ενεργά. Με αφορμή την παρέμβαση αυτή αυξάνεται η πιθανότητα να προσεγγίσουν την εκκλησιαστική κοινότητα και να αναπτύξουν το θρησκευτικό τους συναίσθημα σταδιακά.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: *Νοητική Αναπηρία, εκπαίδευση, μυστήριο του βαπτίσματος, γενίκευση γνώσης, συμμετοχή στην εκκλησιαστική κοινότητα.*

ABSTRACT

The mystery of baptism was taught to 7 adults aged 25 to 64 years old with moderate and severe Intellectual Disability, who live in an intensive treatment residential facility. An intervention programme was implemented to gradually build a supportive relationship with the parish priest and to create the conditions for them to become involved in the church community. As part of the programme, the priest re-enacted the mystery of baptism, explaining all the symbolism behind it, asking 9 questions and providing answers. A quasi-experimental baseline, training and participant response generalisation design was implemented, to show that they had acquired and could generalise their knowledge of the mystery of baptism in various settings. The intervention programme was completed within one month. All participants acquired basic knowledge and were able to generalise that knowledge in two new settings: in a church and at a monastery. Individuals with moderate and severe Intellectual Disability can be taught the holy mysteries and so can be actively engaged with them. As a result of this intervention, the likelihood of them approaching the church community and gradually developing their religious feelings has increased.

KEY-WORDS: *Intellectual Disability, teaching, mystery of baptism, generalisation of knowledge, participation in church community.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση μεταξύ θρησκείας και ψυχικής υγείας αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης εδώ και πολλούς αιώνες. Η ιστορία δείχνει ότι οι θρησκευτικές οργανώσεις ήταν συχνά οι πρώτες που προσέφεραν παρηγορητική φροντίδα σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι νοσούντες, οι ηλικιωμένοι και τα άτομα με αναπηρία. Τον 14ο αιώνα ιδρύθηκαν τα πρώτα υγειονομικά ιδρύματα για άτομα με ψυχικά προβλήματα, τα οποία χρηματοδοτούνταν από εκκλησίες και διοικούνταν από ιερείς (Alexander, & Selesnick, 1966). Παράλληλα, πολλοί άνθρωποι, όταν νοσούν σωματικά, στηρίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη θρησκευτική πίστη και στις θρησκευτικές πρακτικές, για να ανακουφιστούν από το άγχος, να διατηρήσουν ένα αίσθημα ελέγχου και να κρατήσουν ζωντανή την ελπίδα και το αίσθημα της ύπαρξης νοήματος και σκοπού στη ζωή τους. Κατά συνέπεια, η θρησκευτική αφοσίωση μπορεί να διαδραματίσει ευεργετικό ρόλο στην πρόληψη των ψυχικών και σωματικών νόσων, πιθανώς μέσω της τήρησης «διαφορετικής» στάσης και πορείας στην αντιμετώπιση της σωματικής και ψυχικής νόσου (Matthews, McCullough, Larson, Koenig, Swyers, & Milano, 1998).

Συνήθως, η θετική επίδραση της ενασχόλησης με τη θρησκεία στην ψυχική και όχι μόνον υγεία είναι πιο ισχυρή σε ανθρώπους που βρίσκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις (ηλικιωμένοι, άτομα με αναπηρία και νοσούντες). Υπάρχει μια πληθώρα μελετών σχετικά με την επίδραση της πνευματικότητας και των θρησκευτικών πεποιθήσεων στην προσωπική εξέλιξη και ευημερία των ατόμων με σωματικές αναπηρίες και σοβαρή ψυχική ασθένεια (Hyman, 2009· Oman, Hedberg, & Thoresen, 2006· Poston & Turnbull, 2004· Wilner & Tomlinson, 2007). Σε πολλές μελέτες έχει καταδειχθεί η ισχυρή θετική σύνδεση μεταξύ της ευλάβειας και της ψυχικής υγείας σε πολλούς πληθυσμούς, μεταξύ των οποίων σε νέους, ενήλικες, ηλικιωμένους, μετανάστες και πρόσφυγες, φοιτητές, νοσούντες, τοξικομανείς, ομοφυλόφιλους, γονείς, άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας, αναπηρία και διαταραχές προσωπικότητας (Alvarado, Temper, Bresler, & Thomas-Dobson, 1995· Blaine, & Croker, 1995· Braam, Hein, Deeg, Twisk, Beekman, & Van Tilburg, 2004· Chang, Noonan, & Tennstedt,1998· Donahue, & Benson,1995· Idler, & Kasl, 1997· Jahangir, ur Rehman, & Jan, 1998· Kendler, Gardner, & Prescott, 1996· Koenig, George & Titus, 2004· Levin, & Taylor, 1998· Mickley, Carson, & Soeken 1995· Miller, Warner, Wickramaratne, & Weissma, 1997· Pardini, Plante, Sherman, & Stump,

2000· Plante, Manuel, Menendez, & Marcotte, 1995· Plante, & Sherman, 2001· Richards, Hardman, Frost, Berrett, Clark-sly, & Anderson, 1997· Selway, & Ashman, 1998· Thearle, Vance, Najman, Embelton, & Foster, 1995· Woods, Antoni, Ironson, & Kling, 1999).

Η πνευματικότητα και η θρησκεία επηρεάζουν για χιλιετίες αρκετά τη ζωή και την κοινωνία πολλών ατόμων και ομάδων μέχρι και σήμερα (Azar, 2010). Σύμφωνα με τον Verghese (2008) η θρησκεία και η πνευματικότητα αποτελούν μέρος όλων σχεδόν των πολιτισμών σε όλη την ιστορία. Πολλές μελέτες συμφωνούν ότι η θρησκευτική πίστη αποτελεί σημαντική πηγή ελπίδας, ζεστασιάς, παρηγοριάς καθώς και νοήματος και σκοπού στη ζωή. Αυτές οι προστατευτικές και ευεργετικές επιδράσεις είναι ιδιαίτερα ισχυρές σε άτομα με νόσους και αναπηρίες (Ehman, Ott, Short, Ciampa, & Hansen-Flaschen, 1999· King, 2000· Koenig, George, & Peterson, 1998· Koenig et al., 2004· Mueller, Plevak, & Rummans, 2001). Η ενασχόληση με τη θρησκεία σε προσωπικό επίπεδο αποτέλεσε ευεργετικό και προστατευτικό παράγοντα για άνδρες που είχαν πρόσφατα αποκτήσει κάποια αναπηρία, καθώς τους απέτρεψαν από την κατάθλιψη που τους προκαλούσε η λειτουργική τους αναπηρία (Idler, & Kasl, 1992). Ευεργετικά επέδρασε η θρησκευτική πίστη σε 850 ασθενείς τρίτης ηλικίας με αναπηρία και άλλα χρόνια προβλήματα υγείας στην αντιμετώπιση της κατάθλιψης. Η ευλάβεια φάνηκε πως ήταν σημαντικά και αντίστροφα σχετιζόμενη με τα συμπτώματα κατάθλιψης ακόμη και μετά τον έλεγχο ενός συνόλου συγχυτικών μεταβλητών (Koenig, Cohen, Blazer, Meador, & Westlund 1992). Σύμφωνα με τους Johnstone, Glass, και Oliver (2007) πολλά άτομα με αναπηρίες χρησιμοποιούν τη θρησκεία ως μέσο που θα τους βοηθήσει να προσαρμοστούν στις αναπηρίες τους και θα τους χαρίσει νέο νόημα στη ζωή.

Παρόλο που υπάρχει καλώς τεκμηριωμένη βιβλιογραφία σχετικά με τη θετική σχέση μεταξύ θρησκευτικής πίστης και ψυχικής υγείας, λίγα είναι γνωστά σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα θρησκευτικά «πιστεύω» και τις θρησκευτικές πρακτικές, για να προσδώσουν νόημα και να ανταποκριθούν σε μια ζωή με αναπηρία. Σε μια μελέτη που πραγματοποίησε ο Treloar (2002) διαπίστωσε ότι η θρησκευτική πίστη σταθεροποίησε τη ζωή ατόμων με σωματική αναπηρία, παρέχοντάς τους μια ερμηνεία για την εμπειρία της αναπηρίας που βίωναν και μια βοήθεια στην αντιμετώπισή της. Επιπλέον, η μεγάλη βοήθεια από την εκκλησία στην προώθηση της θεολογικής κατανόησης της αναπηρίας και η θρησκευτική υποστήριξη στη χρήση ενός διαρκούς μοντέλου φροντίδας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο να συνεχίσουν να αισθάνονται τα άτομα αυτά ψυχικά υγιή. Οι Vogel, Polloway, και Smith (2006) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη θρησκευτική συμμετοχή σε κοινότητες πιστών των ατόμων με αναπηρία. Τα θέματα που διερευνήθηκαν ήταν η επίδραση της συμμετοχής στη θρησκευτική κοινότητα στην ποιότητα ζωής, τα εμπόδια στην ένταξη σε τέτοιες κοινότητες, οι στρατηγικές για την υπερνίκηση αυτών των εμποδίων και οι ειδικές παρατηρήσεις για ενήλικες με νοητικές ή άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες.

Η ένταξη της θρησκείας στη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη του κενού που δημιουργεί η εν λόγω αναπηρία. Η νοητική αναπηρία είναι μια παθολογική κατάσταση με μειωμένη ή ελλιπή ανάπτυξη, η οποία δεν επιτρέπει στο άτομο να συμβαδίσει με το κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια παθολογική κατάσταση που διαγιγνώσκεται πριν από την ηλικία των 18 ετών, συνήθως στη βρεφική ηλικία ή κατά την κύηση, και χαρακτηρίζεται από γενική νοητική λειτουργία χαμηλότερη του μέσου όρου και από έλλειψη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην καθημερινή διαβίωση. Η νοητική αναπηρία ορίζεται ως βαθμολογία χαμηλότερη του 70 (το 100 θεωρείται ο μέσος όρος του γενικού πληθυσμού) στην ατομική τυπική αξιολόγηση, ως μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στις απαιτήσεις της ζωής και εμφανίζεται σε ποσοστό 1-3% του πληθυσμού (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig et al., 2002).

Αναμφίβολα, η θρησκευτική πίστη και η ενασχόληση με την εκκλησία είναι συχνά σημαντικές πηγές άντλησης δύναμης για την αντιμετώπιση του προβλήματος

της νοητικής αναπηρίας εντός της οικογένειας. Βοηθά το άτομο να βρει λύση στο πρόβλημά του, καθώς ο Θεός αποτελεί εσωτερική πηγή στήριξης και παρηγοριάς (Henry, & Kemp, 1964).Ο ιερέας μπορεί, και μόνο με την παρουσία του, να συμβάλλει μέσα από την υπομονή του, επισκεπτόμενος τους γονείς, τόσο και τους δυο μαζί όσο και χωριστά τον καθένα, ενθαρρύνοντας την οικογένεια να εκφράζει όχι μόνο τα συναισθήματά της για τη νοητική αναπηρία του παιδιού της αλλά και όλα τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματά της, τις ελπίδες, τις προσδοκίες και τους φόβους της (Bergman, 1976).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, παρόλο που η κατανόησή τους είναι πολύ μειωμένη, αισθάνονται την πίστη που υπάρχει στην εκκλησιαστική ατμόσφαιρα με την ηρεμία και την ασφάλεια που αυτή εκπέμπει. Τα άτομα με μέτρια ή ελαφριά νοητική αναπηρία όχι μόνο έχουν την ικανότητα να νιώσουν την παρουσία του Θεού, αλλά μπορούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, να κατανοήσουν ορισμένες αφηρημένες έννοιες σχετικά με τον Θεό, την εκκλησία και τη θρησκεία, αν αυτές εξηγηθούν ή διδαχθούν με απλό και κατανοητό τρόπο (Harshaw, 2016).

Ο σκοπός, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος ειδικής αγωγής είναι η υποστήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σωματικό, ψυχικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, η ανάπτυξη αυτών των ατόμων στον μεγαλύτερο βαθμό που τους επιτρέπουν οι ικανότητές τους και η ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον σε συνθήκες ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Στη διδασκαλία ατόμων με αναπηρίες μας ενδιαφέρει η ποιότητα και όχι η ποσότητα των πληροφοριών, καθώς και η επίτευξη ενός ικανοποιητικού αποτελέσματος σε κάθε μάθημα. Στόχος είναι η βιωματική διδασκαλία (Μπίρτσας, 1990). Στην περίπτωση της διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος στόχος είναι η απόκτηση βασικών θρησκευτικών γνώσεων (Δελλασσούδας, 2008) και η απόκτηση εμπειριών (Νανάκου, 1964). Σε περίπτωση σοβαρής νοητικής αναπηρίας το πρόγραμμα σπουδών περιορίζεται σε απλές δεξιότητες (Δελλασσούδας, 2008). Στην ειδική αγωγή οι δραστηριότητες είναι απαραίτητο να έχουν βιωματικό χαρακτήρα (Χρηστάκης, 2002). Είναι σημαντικό ό,τι διδάσκεται στην τάξη να χρησιμοποιείται και στην καθημερινή ζωή από τα παιδιά με αναπηρίες (Δελλασσούδας, 2008), ώστε να είναι αποτελεσματικό και να υπάρχει όφελος γι' αυτά.

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής για άτομα με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία, με σκοπό να αποκτήσουν βασικές γνώσεις σχετικά με το μυστήριο του βαπτίσματος στην ορθόδοξη εκκλησία και τον συμβολισμό του, ώστε να γίνουν σιγά σιγά ενεργά μέλη της εκκλησιαστικής τους κοινότητας και να δημιουργήσουν μέσω της παρέμβασης μια υποστηρικτική σχέση με τον ιερέα της ενορίας τους και τις κατάλληλες συνθήκες για συμμετοχή σ' αυτή. Εφόσον οι συμμετέχοντες/ουσες επισκέπτονται περιστασιακά την τοπική εκκλησία, οι ερευνητές θεώρησαν ότι το μυστήριο του βαπτίσματος θα ήταν ένα πιθανότερο και πιο προσιτό κοινωνικό γεγονός στο οποίο θα μπορούσαν να παραβρεθούν και ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με το εν λόγω μυστήριο θα μπορούσε να αυξήσει τη συμμετοχή τους στο μέλλον στις εκκλησιαστικές εκδηλώσεις για τη μεγαλύτερη κοινωνικοποίησή τους με τους υπόλοιπους πιστούς.

Κατά συνέπεια, τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει αυτή η μελέτη είναι:

- Δύνανται τα άτομα με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία να αποκτήσουν ορισμένες κοινωνικές και συμβολικές γνώσεις σχετικά με το μυστήριο του βαπτίσματος;

- Δύνανται να γενικεύσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις σε άλλα περιβάλλοντα, έτσι ώστε να γίνουν σιγά-σιγά ενεργά μέλη της εκκλησιαστικής κοινότητας;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Συμμετείχαν στην έρευνα επτά ενήλικες ηλικίας 25 έως 64 ετών με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία που ζουν σε ίδρυμα κλειστής περίθαλψης αυξημένης φροντίδας. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν μέτρια αναπτυγμένο προφορικό λόγο και καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμος ελληνικός τυποποιημένος έλεγχος της εκφραστικής ικανότητας της γλώσσας, οι ερευνητές αξιολόγησαν έμμεσα τη γλωσσική τους ικανότητα μέσω των Wechsler Κλιμάκων Νοημοσύνης για Παιδιά (WISC III). Όλοι οι συμμετέχοντες εκτιμήθηκαν από ψυχολόγο πριν από την παρέμβαση για το νοητικό τους δυναμικό. Ο Πίνακας 1 δείχνει την ηλικία και τα νοητικά αποτελέσματα του κάθε ενήλικα.

Πίνακας 1. *Οι συμμετέχοντες/ουσες και τα νοητικά δυναμικά τους, όπως εκτιμήθηκαν στο WISC III.*

Ονόματα	Ηλικία	Δείκτης Νοημοσύνης/WISC III
Γιώργος	46	53
Αντώνης	25	34
Ιουλία	35	35
Βαρβάρα	44	53
Μαρίνα	60	34
Σωτήρης	64	30
Βικτώρια	36	37

ΣΥΝΘΕΣΗ

Όλες οι εκπαιδευτικές συνεδρίες έλαβαν χώρα στο ίδρυμα κλειστής περίθαλψης αυξημένης φροντίδας, όπου οι συμμετέχοντες κατοικούσαν. Αυτές πραγματοποιήθηκαν σε μια ήσυχη αίθουσα που περιείχε τρία τραπέζια διατεταγμένα σε σχήμα Π και επτά καρέκλες με ομοιόμορφη απόσταση στις τρεις εξωτερικές πλευρές των τραπεζιών. Στη μία γωνία του δωματίου απέναντι από την ομάδα των συμμετεχόντων υπήρχε μία κάμερα βιντεοσκόπησης στηριζόμενη πάνω σε ένα τρίποδα. Όλες οι εκπαιδευτικές συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν τις πρωινές ώρες.

ΥΛΙΚΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα υλικά της παρούσας έρευνας, που χρησιμοποιήθηκαν για το δρώμενο του μυστηρίου του βαπτίσματος, ήταν τα εξής: μια κούκλα μωρού/βρέφους, μια βαπτιστική κολυμπήθρα, ένας σταυρός, ελαιόλαδο, νερό, καθαγιασμένο μύρο, δύο κάρτες που δείχνουν το περιστέρι και τον Ιησού Χριστό και μια Καινή Διαθήκη. Παρών ήταν και ο ιερέας που έκανε την αναπαράσταση του βαπτίσματος.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το πρώτο στάδιο της παρούσας έρευνας ήταν η βάση, κατά τη διάρκεια της οποίας η αναπαράσταση του μυστηρίου του βαπτίσματος παρουσιάστηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και στη συνέχεια τέθηκαν 9 ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους σχετικές με το μυστήριο του βαπτίσματος. Έγιναν τρεις συνεδρίες σε συνθήκες βάσης. Στη συνέχεια ακολούθησε η εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της οποίας ο ιερέας παρουσίαζε την αναπαράσταση του μυστηρίου της βάπτισης. Σε κάθε «βήμα» έθετε μία ερώτηση από τις 9 και έδινε και την απάντηση αυτής. Ο ιερέας αρχικά παρείχε τα μοντέλα όλων των ερωτήσεων και απαντήσεων και στη συνέχεια παρείχε

τα μοντέλα των κατάλληλων απαντήσεων μόνο όταν οι συμμετέχοντες/ουσες δεν μπορούσαν να απαντήσουν. Η εκπαίδευση ολοκληρώθηκε σε 6 συνεδρίες. Πραγματοποιήθηκαν δύο γενικεύσεις, μία στους χώρους μιας μικρής εκκλησίας και μία στις εγκαταστάσεις της μεγάλης τραπεζαρίας ενός μοναστηριού και αναμενόταν να διατηρηθεί η γνώση των 9 ερωτήσεων και σε άλλα περιβάλλοντα. Μετά από κάθε συνεδρία κάθε συμμετέχων/ουσα απαντούσε στις εννέα ερωτήσεις που έθετε ο ιερέας. Οι απαντήσεις τους καταγράφονταν. Κατά τη διάρκεια όλων των συνθηκών όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες προσέρχονταν στο καθορισμένο δωμάτιο και κάθονταν γύρω από τα τραπέζια σε σχήμα Π. Η κάμερα ξεκινούσε κι έγραφε, όταν η ερευνήτρια έδινε την εντολή «Ας ξεκινήσει η αναπαράσταση». Οι ερωτήσεις δόθηκαν και οι απαντήσεις διδάχθηκαν με την ακόλουθη σειρά:

1) Τι ομολογεί η/ο ανάδοχος του βρέφους, επειδή αυτό δεν μπορεί να μιλήσει;
«Απαγγέλει το Σύμβολο της Πίστης το« Πιστεύω εις έναν Θεό» ».

2) Γιατί ο/η νονός/α αλείφει με λάδι το βρέφος κατά το βάπτισμα;
«Για να ξεγλιστράει από τις δυσκολίες, το κακό και την αμαρτία και να είναι πάντα ισχυρό».

3) Γιατί ο ιερέας καταδύει τρεις φορές το βρέφος στο νερό της κολυμβήθρας;
«Να καθαριστεί, να φωτιστεί, να γίνει χαρούμενο».

4) Πού χρίει ο ιερέας με άγιο μύρο το βρέφος, σε ποιο μέρος του σώματος;
«Οι συμμετέχοντες/ουσες δείχνουν και κατονομάζουν τα μέρη του σώματος στο σώμα τους».

5) Μετά το βάπτισμα ποιοί θα συνοδεύουν πάντα το βαπτισμένο βρέφος;
«Ο Πατήρ, ο Υιός Ιησούς Χριστός και το Άγιο Πνεύμα θα είναι πάντοτε μαζί με το βρέφος».

6) Πώς καταφέρνει ο Θεός να είναι μαζί μας;
«Μέσα από το νερό, το λάδι και το Χρίσμα ο Θεός έχει εισέλθει μέσα μας».

7) Τι δώρο προσφέρει το βρέφος στον Θεό;
«Προσφέρει λίγες τρίχες από τα μαλλιά του».

8) Τι ψέλνει ο ιερέας με τον ανάδοχο, όταν περιστρέφονται τρεις φορές γύρω από τη κολυμβήθρα;
«Όποιος βαφτίζεται στο όνομα του Χριστού είναι ισχυρός, επειδή ο Χριστός είναι δύναμη, αγάπη και χαρά».

9) Ποιο είναι το δώρο που λαμβάνει το βρέφος στο βάπτισμα;
«Έναν Σταυρό, επειδή αντιπροσωπεύει δύναμη, ελπίδα και ανάσταση».

Κάθε συνεδρία διήρκεσε περίπου 25 λεπτά. Σε κάθε συνεδρία γινόταν η αναπαράσταση του βαπτίσματος και ακολουθούσε η συνέντευξη των επτά συμμετεχόντων/ ουσών. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης δινόταν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες προφορικός έπαινος για τις σωστές απαντήσεις τους. Κατά τη διάρκεια όλων των συνθηκών της παρέμβασης (βάση, εκπαίδευση και γενίκευση) δινόταν μια μπομπονιέρα ως ανταμοιβή σε κάθε συμμετέχων/ουσα για την καλή συμμετοχή του. Μια εβδομάδα μετά τη λήξη της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν οι δύο γενικεύσεις. Κατά τη διάρκεια των δύο γενικεύσεων δεν υπήρχαν διαθέσιμα λεκτικά μοντέλα, διορθώσεις, προφορικοί έπαινοι και τελική ανταμοιβή για καλή συμμετοχή.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Ένα ημι-πειραματικό σχέδιο βάσεων, εκπαίδευσης και γενικεύσεων των αποκρίσεων των συμμετεχόντων σε διαφορετικές συνθήκες χρησιμοποιήθηκε, για να δείξει την απόκτηση και γενίκευση των γνώσεων σχετικών με το μυστήριο του βαπτίσματος.

ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν χωριστά για κάθε συμμετέχοντα/ουσα. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο αριθμός των απαντήσεων από κάθε συμμετέχοντα/ουσα ανά συνεδρία. Ως απαντήσεις υπολογίστηκαν οποιεσδήποτε

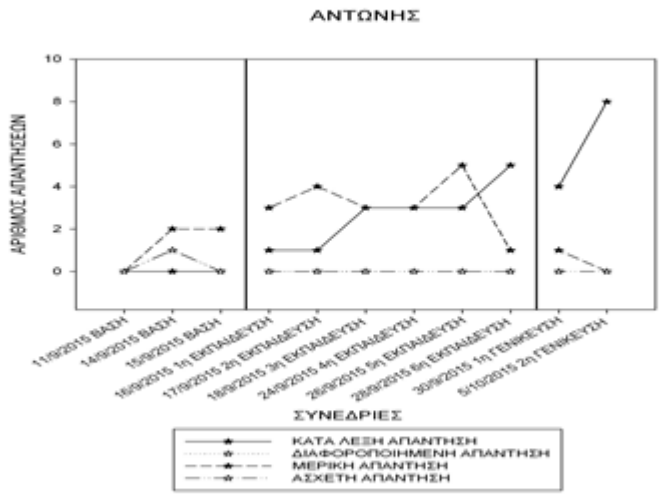
απαντήσεις (λέξεις, φράσεις ή προτάσεις) που ήταν ακουστικά κατανοητές και εντελώς ανεξάρτητες. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δεδομένα σχετικά με την α) Κατά λέξη απάντηση: όταν η απάντηση του/της συμμετέχοντος/ουσας ήταν ακριβής, β) Διαφοροποιημένη: όταν η απάντηση του/της συμμετέχοντος/ουσας ήταν σχετική με το θέμα, γ) Άσχετη: όταν η απάντηση του/της συμμετέχοντος/ουσας δε σχετιζόταν με το θέμα, και δ) Μερική: όταν η απάντηση του/της συμμετέχοντος/ουσας ήταν σωστή κατά το ήμισυ. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες.

ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΩΝ

Όλες οι συνεδρίες καταγράφηκαν σε βίντεο και βαθμολογήθηκαν από δύο εκπαιδευμένους παρατηρητές (την ερευνήτρια και έναν άλλο παρατηρητή). Η συμφωνία μεταξύ παρατηρητών βαθμολογήθηκε για κάθε απάντηση (σημείο προς σημείο) και υπολογίστηκε ως ο αριθμός των συμφωνιών, πλην τον αριθμό των διαφωνιών, επί του συνολικού αριθμού των απαντήσεων. Όλες οι συνεδριάσεις βαθμολογήθηκαν για συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών και η μέση συμφωνία που διαπιστώθηκε ήταν 94%.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

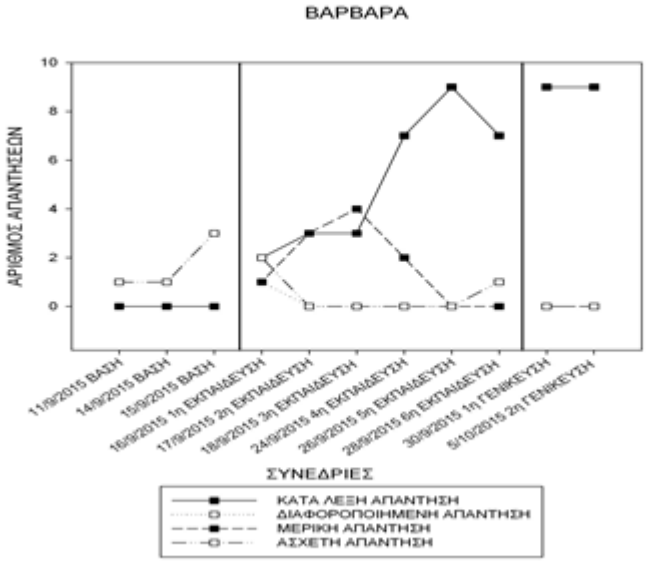
Τα στοιχεία της παρέμβασης παρουσιάζονται ανά συμμετέχοντα/ ουσα. Στον άξονα Χ παρουσιάζονται οι συνεχόμενες συνεδρίες και στον άξονα Ψ ο αριθμός των απαντήσεων/ αποκρίσεων. Οι κάθετες γραμμές αντιπροσωπεύουν αλλαγές συνθηκών με τη σειρά βάσεων (3), εκπαίδευσης (6) και γενικεύσεων (2). Το μαύρο αστέρι αντιπροσωπεύει την κατά λέξη απάντηση. Το άσπρο αστέρι αντιπροσωπεύει τη διαφοροποιημένη απάντηση. Το μαύρο αστέρι με διακοπτόμενη γραμμή αντιπροσωπεύει τη μερική απάντηση και το άσπρο αστέρι με διακοπτόμενη γραμμή αντιπροσωπεύει την άσχετη απάντηση.



Γράφημα 1. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία του Αντώνη.*

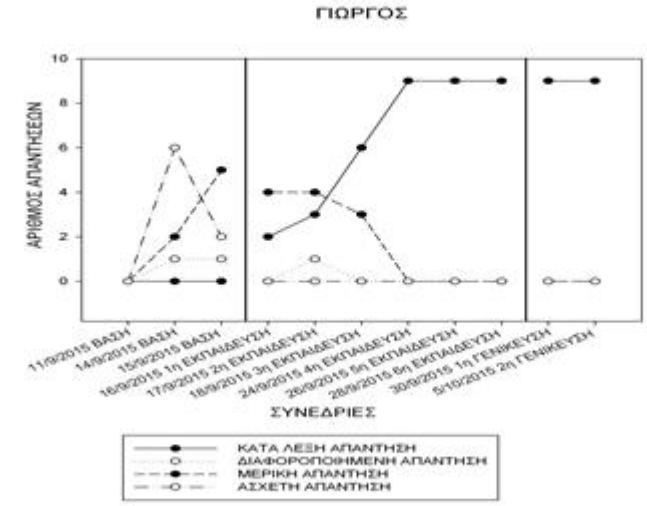
Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις του Αντώνη. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Αντώνης είχε 2 μερικές απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παρατηρούμε πως αυξάνονται οι κατά λέξη απαντήσεις και μειώνονται

οι μερικές. Κατά τη διάρκεια των γενικεύσεων ο Αντώνης δίνει 8 κατά λέξη απαντήσεις.



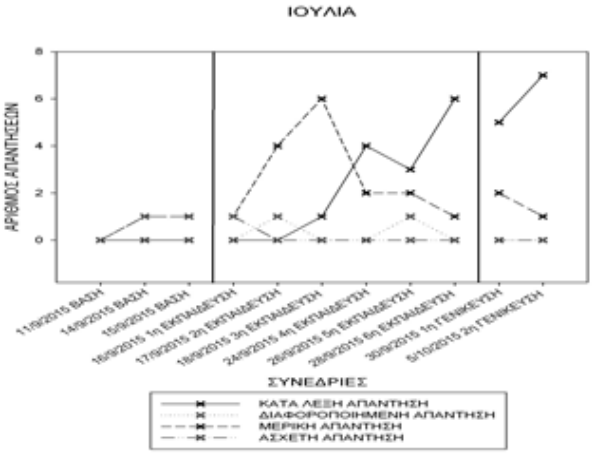
Γράφημα 2. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία της Βαρβάρας.*

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Βαρβάρας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Βαρβάρα σημειώνει 3 άσχετες απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, όμως, παρατηρούμε πως αυξάνονται οι μερικές απαντήσεις και προς το τέλος της εκπαίδευσης η Βαρβάρα δίνει 8 και 9 κατά λέξη απαντήσεις και διατηρεί το ίδιο επίπεδο και στις γενικεύσεις.



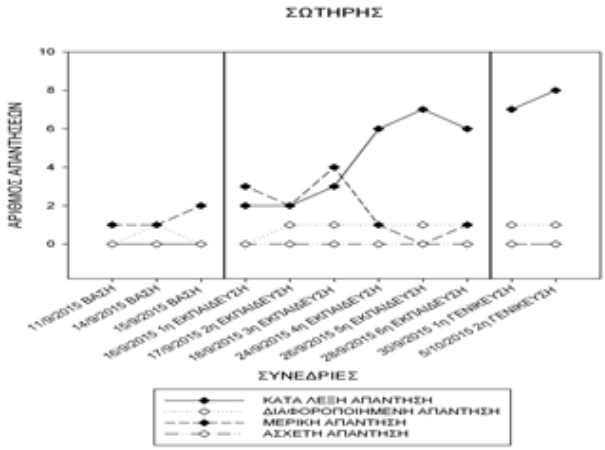
Γράφημα 3. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία του Γιώργου.*

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις του Γιώργου. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Γιώργος δίνει 5 άσχετες απαντήσεις, αλλά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης αυξάνει σιγά σιγά τις κατά λέξη απαντήσεις και σημειώνει 9 σωστές στις τελευταίες τρεις συνεδρίες της εκπαίδευσης. Το επίπεδο αυτό το διατηρεί και στις δύο γενικεύσεις που ακολουθούν.



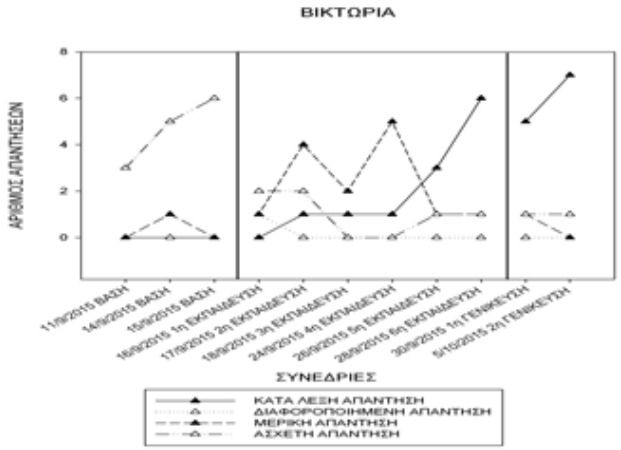
Γράφημα 4. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία της Ιουλίας.*

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Ιουλίας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Ιουλία δίνει άσχετες απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης αυξάνει τις μερικές απαντήσεις, τις οποίες μειώνει προς το τέλος της εκπαίδευσης και βελτιώνει τις κατά λέξη απαντήσεις, τις οποίες και διατηρεί κατά τη διάρκεια των γενικεύσεων.



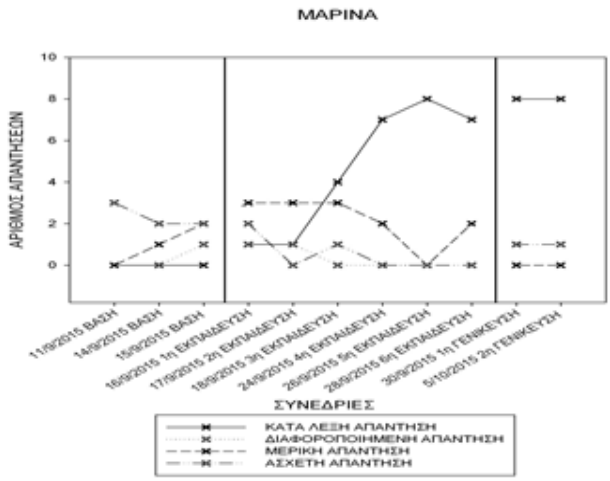
Γράφημα 5. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία του Σωτήρη.*

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις του Σωτήρη. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Σωτήρης δίνει 2 μερικές απαντήσεις. Στη διάρκεια της εκπαίδευσης, όμως, αυξάνει τις κατά λέξη απαντήσεις (7) και μειώνει τις μερικές. Ακόμη καλύτερη επίδοση σημειώνει στις δύο γενικεύσεις, καθώς δίνει 8 κατά λέξη απαντήσεις.



Γράφημα 6. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία της Βικτώριας.*

Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Βικτώριας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Βικτώρια δίνει πολλές άσχετες απαντήσεις (6). Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης αυξάνει σιγά σιγά τις κατά λέξη απαντήσεις, διατηρώντας το ίδιο επίπεδο και στις γενικεύσεις (7).



Γράφημα 7. *Ο αριθμός των απαντήσεων ανά συνεδρία της Μαρίνας.*

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις της Μαρίνας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Μαρίνα σημειώνει 3 άσχετες απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης αυξάνει αρχικά τις μερικές απαντήσεις και στη συνέχεια βελτιώνει την επίδοσή της δίνοντας 8 κατά λέξη απαντήσεις. Το ίδιο επίπεδο διατηρεί και στις δύο γενικεύσεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι οι ενήλικες με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία που συμμετείχαν σε αυτή απέκτησαν βασικές γνώσεις για το μυστήριο του βαπτίσματος στην ορθόδοξη εκκλησία και για τον συμβολισμό του και γενίκευσαν αυτές τις γνώσεις σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα. Ακόμη πιο σημαντική για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ήταν η νέα τους σχέση με τον ιερέα της ενορίας τους, ο οποίος είχε ένα ισχυρό κίνητρο να δημιουργήσει μια παρηγορητική σχέση μαζί τους. Πριν από την παρέμβαση αυτή, οι συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν γνώσεις για το μυστήριο του βαπτίσματος. Η αναπαράσταση, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις που περιλαμβάνει αυτή η θρησκευτική τελετουργία οδήγησαν στην επίτευξη αυτών των απαντήσεων και στην ανάπτυξη μιας σχέσης με τον τοπικό ιερέα.

Συνολικά, αυτοί οι ενήλικες συμμετείχαν περισσότερο κατά τις νέες καταστάσεις των μετρήσεων γενίκευσης, πιθανότατα λόγω του ότι αυτές οι νέες καταστάσεις κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους και αποτελούσαν συνθήκες μέσα στις οποίες θα μπορούσαν να δείξουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητές τους. Έτσι, η γενίκευση της μάθησης από τα άτομα με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία είναι εφικτή ακόμη και με μια σύντομη αλλά αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αυτή η παρέμβαση ήταν μια ευκαιρία για τους ενήλικες με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία να συμμετάσχουν και να κατανοήσουν καλύτερα ένα θρησκευτικό μυστήριο. Ταυτόχρονα, όμως, ήταν και μια ευκαιρία να οικοδομήσουν σταδιακά τις σχέσεις τους με τη θρησκευτική τους κοινότητα. Το μυστήριο του βαπτίσματος και ο μυστικός δείπνος καλλιεργούν την αίσθηση του «ανήκειν» (Whitt, 2016). Η επιθυμία του ανθρώπου να εισέλθει στην Εκκλησία και να ανήκει σε μια ομάδα πιστοποιείται μέσα από το μυστήριο του βαπτίσματος. Άλλωστε το θέμα της ένταξης των ατόμων με αναπηρίες στις χριστιανικές κοινότητες έχει απασχολήσει αρκετά τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα. Ο Απόστολος Παύλος περιγράφει την Εκκλησία ως το σώμα του Χριστού και σημειώνει πως κάθε άνθρωπος είναι απαραίτητος στο σώμα, γιατί ο καθένας έχει χαρίσματα, τα οποία ωφελούν όλους.

Οι ικανότητες που αποκτώνται μέσω της μάθησης μπορούν να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις των ατόμων και να συνεισφέρουν στη συνολική ευζωία και τις ευκαιρίες που έχουν στη ζωή τους. Σε ό,τι αφορά στην κοινωνικοποίηση τα άτομα μπορούν να γνωρίσουν πολλά άλλα μέλη των εκκλησιαστικών τους κοινοτήτων, τα οποία νοιάζονται γι' αυτά και μπορούν να τους παρέχουν πνευματική καθοδήγηση. Αυτό το εποικοδομητικό δίκτυο σχέσεων θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να συμβάλλει στην εξέλιξη και την ανάπτυξή τους. Ο Smith (2003) δίνει εμφανώς μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης που περιλαμβάνει η ενασχόληση με τη θρησκεία.

Οι Pati και Parimanik (1996) και οι Kumar, Singh, και Akhtar (2009) απέδειξαν ότι η κοινωνική ανάπτυξη μειώνεται με την αύξηση της βαρύτητας της νοητικής αναπηρίας. Αυτός είναι ο λόγος που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ανάγκη εκπαίδευσης, διαχείρισης και επανένταξης των παιδιών με νοητική αναπηρία. Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδος προάγει διαχρονικά το συνολικό έργο της πρόνοιας και της φιλανθρωπίας, ιδιαιτέρως προς τα άτομα με αναπηρίες. Εντούτοις, δεν μπορεί να οργανώνει συστηματικά αυτόνομη δράση που να στοχεύει στην κοινωνική τους ένταξη. Ο Dellasoudas (2000: 597) ανέφερε ότι *«η κοινωνική τους ένταξη δεν μπορεί να επαφίεται αποκλειστικά στη μέριμνα της επίσημης εκκλησίας. Όλοι μας θα πρέπει να αναλάβουμε ένα μερίδιο της ευθύνης αυτής, η οποία θα πρέπει να εκφράζεται μέσα από τη στάση και τις προσπάθειες που καταβάλλουμε»*. Ο White (2014) υποστηρίζει πως το

θέμα της προθυμίας της αλλαγής και της προσπάθειας για ένταξη των ατόμων με αναπηρίες εξαρτάται από τη χριστιανική κοινότητα. Αν θέλουμε να ενσωματώσουμε άτομα με νοητική αναπηρία στη χριστιανική κοινότητα, πρέπει να αρχίσουμε να συμπεριφερόμαστε και να σκεφτόμαστε συλλογικά (Meininger, 2008).

Ο Yong (2010) υποστηρίζει ότι η έλλειψη προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στα κτίρια και στις εκδηλώσεις μαρτυρά πως δε θεωρούνται ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκκλησιαστικής κοινότητας. Επίσης, ο Kunz (2011) αναφέρει πως ο τρόπος που προσεγγίζουμε τη θρησκεία μπορεί να εμποδίσει την ένταξη. Η κατανόηση των πνευματικών ζητημάτων προϋποθέτει την κατανόηση, τη συζήτηση, την ερμηνεία τόσο του εαυτού όσο και του κόσμου θεολογικά. Συνεπώς, ο ρόλος της θρησκευτικής εκπαίδευσης προς αυτή τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή τη διαμόρφωση κατάλληλης στάσης και δράσης, αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα (Dellassoudas, 2000). Με τη φυσική συμμετοχή όλο και περισσότερων ατόμων με νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες στη ζωή της κοινότητας, σε σχολεία, γειτονιές, δουλειές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες και εκκλησιαστικές συναθροίσεις, η πρόκληση της υπέρβασης της φυσικής ένταξης και της μετάβασης στην πραγματική κοινωνική ένταξη γίνεται ολοένα και εμφανέστερη (Amado, Stancliffe, McCarron, & McCallion, 2013). Έτσι, οι εκκλησίες θα πρέπει να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια μεγαλύτερης αποδοχής και σεβασμού προς τα άτομα με νοητική αναπηρία. Τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική αναπηρία θα πρέπει να εντάσσονται σε προγράμματα θρησκευτικής εκπαίδευσης και να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στα εκκλησιαστικά δρώμενα.

Οι AbdAleati, Mohd Zaharim, και Mydin (2016) κατέδειξαν ότι υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ρόλο που διαδραματίζει η πνευματικότητα και η θρησκεία στην ψυχική υγεία. Οι Gaventa και Coulter (2001) επεσήμαναν ότι η πνευματικότητα όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με νοητική αναπηρία, αλλά μπορεί να βοηθήσει και τους άλλους ανθρώπους να εκτιμήσουν την προσωπική εξέλιξη και τις ικανότητες όλων των ατόμων σε παγκόσμια κλίμακα.

Επιπλέον, οι George, Ellison, και Larson (2002) υποστήριξαν ότι η θρησκευτική πίστη επηρεάζει θετικά την υγεία του ατόμου. Η θρησκευτική πίστη μπορεί να προάγει διάφορες πηγές άντλησης στήριξης, όπως οι πνευματικές, οι γνωστικές, οι ψυχολογικές και οι κοινωνικές. Αυτές οι πηγές όχι μόνο έχουν θετικές επιδράσεις στην ψυχική υγεία, αλλά επίσης αλληλεπιδρούν και ενισχύονται αμοιβαία. Συνεπώς, η αύξηση των κοινωνικών πηγών, όπως η διεύρυνση του υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου που προκύπτει από την εκκλησιαστική κοινότητα στην οποία συμμετέχει ένα άτομο, θα ενισχύσει περαιτέρω την ενασχόλησή του με τη θρησκεία και αυτή με τη σειρά της θα ενδυναμώσει τις πνευματικές πηγές του. Η ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και η στενότερη σχέση με την εκκλησιαστική κοινότητα κάνει τους ανθρώπους πιο ανοιχτούς στην υιοθέτηση των θρησκευτικών αξιών, κανόνων, διδασκαλιών και παραδόσεων. Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή στην εκκλησιαστική κοινότητα αυξάνεται το υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο και καλλιεργούνται οι σχέσεις των ανθρώπων μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασής τους με άλλους ανθρώπους της κοινότητας. Το συνεκτικό και υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο και οι διαπροσωπικές σχέσεις θα ενισχύσουν με τη σειρά τους τις ψυχολογικές και γνωστικές πηγές που διαθέτει το άτομο. Είναι πρόδηλο ότι το κοινωνικό δίκτυο θα βοηθήσει το άτομο, διαθέτοντας παρόμοια ψυχολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά (Hewitt, & Shulman, 1991· Peterson, & Hughey, 2004). Ταυτόχρονα, το όφελος είναι σημαντικό και για την εκκλησιαστική κοινότητα, καθώς μαθαίνει από την αλληλεπίδραση με τα άτομα με αναπηρία, τα οποία διδάσκουν μέσα από τη στάση ζωής τους την ευγένεια, την ηρεμία, τη χαρά και την επιμονή (Whitt, 2016).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με αυτή τη μελέτη επιχειρείται να καλυφθεί το κενό μεταξύ των ατόμων με νοητική αναπηρία και της θρησκευτικής πίστης, καθώς αποτέλεσε μια εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο τη μετάδοση θρησκευτικών γνώσεων στα άτομα με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία ενός ιδρύματος. Είναι πιθανό μέσα από παρόμοιες μελέτες να ανοίξει ο δρόμος για περισσότερες ευκαιρίες ένταξης και κοινωνικοποίησης με την κοινότητά τους μέσω της αυξημένης επαφής τους με την τοπική εκκλησία και τον ιερέα. Η γενική προοπτική της είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να προσεγγίσουν και να ακολουθήσουν κι άλλες θρησκευτικές αξίες, διδασκαλίες και παραδόσεις, οι οποίες ενδέχεται σταδιακά με τη σειρά τους να καλλιεργήσουν περαιτέρω τη θρησκευτική τους πίστη, την πνευματικότητά τους και την εμπειρία τους με το υπερβατικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

AbdAleati, N.S., MohdZaharim, N., & Mydin,Y.(2016). Religiousness and Mental Health: Systematic Review Study. *Journal of Religious Health, 55*(6), 1929-37.

Alexander, F.G., & Selesnick, S.T. (1966). *The history of psychiatry: An evolution of psychiatric thought and practice from prehistoric times to the present.* New York: New American Library.

Alvarado, K., Temper, D., Bresler, C., & Thomas-Dobson, D. (1995).The relationship of religious variables to death depression and death anxiety. *Journal of Clinical Psychology, 51* (2), 202-204.

Amado, A.N., Stancliffe, R.J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social Inclusion and Community Participation of Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51,* (5), 360-375.

Azar, B. (2010). A reason to believe. *Monitor on Psychology, 41*(11), 53–56.

Blaine, B., & Croker, J. (1995). Religiousness, race, psychological well-being: Exploring social psychology mediators. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21* (10), 1031-1041.

Bergman, C.C. (1976). The role of the clergy in serving the mentally retarded. *Journal of Religion and Health, 15* (2), 100-107.

Braam, A.W., Hein, E., Deeg, D.J.H., Twisk, J.W., Beekman, A.T., & Van Tilburg, W. (2004). Religious involvement and 6-year course of depressive symptoms in older Dutch Citizens: Results from the longitudinal aging study Amsterdam. *Journal of Aging and Health, 16* (4), 467-489.

Chang, B., Noonan, A. E, & Tennstedt, S. L. (1998). The role of religion/spirituality in coping with caregiving for disabled persons. *Gerontologist, 38* (4), 463-470.

Dellasoudas, L. (2000). Church and Social Integration of Disabled People. *The Greek Orthodox Theological Review, 45* (1-4), 597- 627.

Δελλασσούδας, Λ. (2008). *Διδάσκοντας μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Donahue, M.J., & Benson, P.L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues, 51* (2), 145-160.

Ehman, J.W, Ott, B.B., Short, T.H., Ciampa, R.C., & Hansen-Flaschen, J. (1999). Do patients want physicians to inquire about their spiritual or religious beliefs if they become gravely ill? *Archive of Internal Medicine, 159* (15), 1803-1806.

Gaventa Jr., W. C., & Coulter, D. L. (2001). *Spirituality and intellectual disability: International perspectives on the effect of culture and religion on healing body, mind, and soul*. Binghampton, NY: The Haworth Pastoral Press.

George, L.K., Ellison, C.G., & Larson, D.B. (2002). Explaining the relationships between religious involvement and health. *Psychological Inquiry, 13* (3), 190-200.

Harshaw, J. (2016). Finding Accommodation: Spirituality and People with Profound Intellectual Disabilities. *Journal of Disability and Religion, 20* (3), 140-153.

Henry, F.E., & Kemp, C.F. (1964). Religion in the Life of the Mentally Retarded. *Journal of Religion and Health, 4* (1), 59-65.

Hewitt, J.P., & Shulman, D. (1991). *Self and society: A symbolic interactionist social psychology.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hyman, M. (2009). Standing at Sinai with autism: A young man's bar mitzvah journey. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 186-192.

Idler, E.L., & Kasl, S.V. (1992). Religion, disability, depression, and the timing of death. *American Journal of Sociology, 97* (4), 1052-1079.

Idler, E.L., & Kasl, S.V. (1997). Religion among disabled and non-disabled elderly persons: II. Attendance at religious services as a predictor of the course of disability. *Journal of Gerontology Series B- Psychological Sciences and Social Sciences, 52* (2), S306-S316.

Kumar, I., Singh, A., & Akhtar, S. (2009). Social development of children with mental retardation. *Industrial Psychiatry Journal, 18* (1), 56.

Jahangir, F., ur Rehman, H. & Jan, T. (1998). Degree of religiosity and vulnerability to suicide attempt/ plan in depressive patients among Afghan refugees. *International Journal of the Psychology of Religion, 8* (4), 265-269.

Johnstone, B., Glass, B.A., & Oliver, R.E. (2007). Religion and disability: clinical, research and training considerations for rehabilitation professionals. *Disability Rehabilitation, 2*9 (15), 1153-63.

King, D.E. (2000). *Faith, spirituality and medicine: Toward the making of the healing practitioner.* Binghamton, NY: The Haworth Pastoral Press.

Kendler, K.S., Gardner, C.O., & Prescott, C.A. (1996). Religion, psychopathology, and substance use and abuse: A multimeasure, genetic-epidemiologic study. *American Journal of Psychiatry, 154* (3), 322-9.

Koenig, H.G., Cohen, H.J., Blazer, D.G., Meador, K.G., & Westlund, R. (1992). A Brief Depression scale for use in the medically ill. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 22* (2), 183-195.

Koenig, H.G., George, L.K., & Peterson, B.L. (1998).Religiosity and remission of depression in medically ill older patients. *American Journal of Psychiatry, 155* (4), 536-542.

Koenig, H.G., George, L.K., & Titus, P. (2004). Religion, spirituality, and health in medically ill hospitalized older patients. *Journal of the American Geriatrics Society,* 52 (4), 554-562.

Kunz, R. (2011). You have not forgotten us: Towards a disability-accessible church and society. *Journal of Religion, Disability and Health, 15* (1), 20-33.

Levin, J.S, & Taylor, R. J. (1998). Panel religious involvement and well-being in AfricanAmericans: Contemporaneous and longitudinal effects. *Journal for the Scientific Study of Religion, 37* (4), 695-709.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D., Spreat, S., & Tasse, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Matthews, D.A., McCullough, M.E., Larson, D.B., Koenig, H.G., Swyers, J.P., & Milano, M.G. (1998). Religious commitment and health status: a review of the research and implications for family medicine. *Archives of Family Medicine, 7* (2), 118-124.

Meininger, H. P. (2008). The order of disturbance: Theological reflections on strangeness and strangers, and the inclusion of persons with intellectual disabilities. *Journal of Religion, Disability and Health, 12* (4), 347-364.

Mickley, J.R., Carson, V., & Soeken, K.L. (1995). Religion and adult mental health: State of the science in nursing. *Issues in Mental Health Nursing, 16* (4), 345-360.

Miller, L. Warner, V., Wickramaratne, P., & Weissman, M. (1997). Religiosity and depression: Ten-year follow-up of depressed mothers and offspring. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36* (10), 1416-1425.

Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης

Mueller, P.S., Plevak, D.J., & Rummans, T.A. (2001). Religious involvement, spirituality, and medicine: Implications for clinical practice. *Mayo Clinic Proceedings, 76* (12), 1225-1235.

Νανάκου, Ε. (1964). *Το πρόβλημα των ειδικών σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος.

Oman, D., Hedberg, J., & Thoresen, C. E. (2006). Passage meditation reduces perceived stress in health professionals: A randomized, controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(4), 714-719.

Pardini, D.A., Plante, T.G., Sherman, A., & Stump, J.E. (2000). Religious faith and spirituality in substance abuse recovery - Determining the mental health benefits. J*ournal of Substance Abuse Treatment, 1*9 (4), 347-354.

Pati, N.C, & Parimanik, R. (1996). Social development of children with mental retardation. *Indian Journal Mental Health Disabilities,* 22–24.

Peterson, N.A. & Hughey, J. (2004). Social cohesion and intrapersonal empowerment: Gender as moderator. *Health Education Research, 19* (5), 533-542.

Plante, T.G., Manuel, G.M, Menendez, A.V, & Marcotte, D. (1995). Coping with stress among Salvadoran immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17* (4), 471-479.

Plante, T.G., & Sherman, C. (2001). Research on faith and health: New Approach to old questions. In: T. G. Plante & A. C. Sherman (Eds.), *Faith and Health: Psychological Perspectives.* New York: The Guilford Press.

Poston, D. J., & Turnbull, A. P. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*(2), 95-108.

Richards, P.S., Hardman, R.K., Frost, H.A., Berrett, M.E., Clark-sly, J.B., & Anderson, D.K. (1997). Spiritual issues and interventions in treatment of patients with eating disorders. *Eating disorders: The Journal of Treatment and Prevention, 5* (4), 261-279.

Selway, D., & Ashman, A.F. (1998). Disability, religion and health: A literature review in search of the spiritual dimensions of disability. *Disability and Society, 13*(3), 429-439.

Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among American Adolescents. *Journal of the Scientific Study of Religion, 42*(1), 17-30.

Thearle, M. J., Vance, J.C., Najman, J.M., Embelton, G., & Foster, W.J. (1995). Church attendance, religious affiliation and parental responses to sudden infant death, neonatal death and stillbirth. *Omega, 31* (1), 51-58.

Treloar, L.L. (2002). Disability, spiritual beliefs and the church: the experiences of adults with disabilities and family members. *Journal of Advanced Nursing, 40* (5), 594-603.

Verghese, A. (2008). Spirituality and mental health. *Indian Journal of Psychiatry, 50*(4), 233-237.

Vogel, J., Polloway, E.A., & Smith J.D. (2006) 'Inclusion of People With Mental Retardation and Other Developmental Disabilities in Communities of Faith'. *Mental Retardation, 44* (2), 100-111.

White, G.F. (2014). People with disabilities in Christian Community. *Journal of the Christian Institute on Disability, 3*(1), 11-35.

Whitt, J.D. (2016). In the image of God: Receiving children with special needs. *Review and Expositor, 113* (2), 205-216.

Wilner, P., & Tomlinson, S. (2007). Generalization of anger-coping skills from dayservice to residential settings. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20* (6), 553-562.

Woods, T., Antoni, M.H., Ironson, G.H., & Kling, D.W. (1999). Religiosity is associated with affective and immune status in symptomatic HIV-infected gay men. *Journal of Psychosomatic Research, 46* (2), 165-176.

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός

Yong, A. (2010). Disability and the gifts of the spirit: Pentecost and the renewal of the church. *Journal of Pentecostal Theology, 19* (1) 76-93.

Χοπ……τρύπωσα!!!

Γεροστάθη Ζωή

Εκπαιδευτικός - συγγραφέας
zetagerostathi@gmail.com

Βιβλιοπαρουσίαση

Ποιος τρύπωσε και πού; Δίκαιο να αναρωτιέστε!
Κι όμως ο τίτλος αυτού του παιδικού βιβλίου έχει σαν στόχο να αφυπνίσει τους μεγάλους και να υποψιάσει τους μικρούς για μια συνήθεια!! Μια συνήθεια ενηλίκων, που την υπομένουν αγόγγυστα τις περισσότερες φορές οι μικροί μας φίλοι.

Το **«Χόπ …τρύπωσα»** είναι ένα πρωτότυπο βιβλίο με έναν ευρηματικό τίτλο. Γράφτηκε με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους μικρούς μαθητές του Δημοτικού ενάντια στην βλαβερή συνήθεια του καπνίσματος. Το τσιγάρο στην σύγχρονη εποχή αποτελεί μάστιγα για καπνίζοντες και μη καπνίζοντες.

Είναι πολιτισμός το τσιγάρο; Ένα ερώτημα που μας βάζει στην διαδικασία να προβληματιστούμε και να αναρωτηθούμε για το πόσο πολιτισμένοι είμαστε σαν λαός τελικά. Οι νέοι άνθρωποι επηρεασμένοι από το κοντινό τους περιβάλλον γονείς, φίλους που καπνίζουν δοκιμάζουν αυτή τη βλαβερή συνήθεια και εθίζονται σε αυτή.

Η μόνη μας ελπίδα ενάντια στον πόλεμο του τσιγάρου είναι να εκπαιδεύσουμε συνειδητοποιημένους πολίτες. Ο ρόλος του σχολείου σε αυτόν τον τομέα είναι καταλυτικός. Η αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο μέσα από τη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός πολίτη που ξέρει να κάνει σωστές επιλογές για την υγεία του από νεαρή ηλικία. Η προσέγγιση του προβλήματος θα πρέπει να γίνεται όχι με απαγορεύσεις και διδακτισμό αλλά μέσα από δράσεις που οδηγούν τον μελλοντικό πολίτη στη διαμόρφωση συμπεριφορών που οδηγούν στο σεβασμό του εαυτού μας , της υγείας μας αλλά και του περιβάλλοντός μας.

Το ¨**Χοπ…….τρύπωσα** ¨ είναι ένα παιδικό βιβλίο , το μοναδικό στο είδος του, που πραγματεύεται με παιχνιώδη τρόπο την συνήθεια του καπνίσματος. Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που σκοπό έχει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς , λειτουργώντας υποστηρικτικά, να αναπτύξουν υγιείς συμπεριφορές στα παιδιά.

Ξεκίνησε ως ιδέα δύο χρόνια πριν την έκδοσή του και βασίστηκε σε ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας που εκπονήθηκε στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης με αποδέκτες παιδιά της Α τάξης δημοτικού. Αν και η ηλικία των παιδιών ήταν πολύ μικρή όλα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των ηρώων της ιστορίας μας.

Ο Σμόκι και η Τίνη, ανέλαβαν δράση και έκαναν ότι είναι δυνατόν για να γίνουν οι κυρίαρχοι του ανθρώπινου εγκεφάλου. Με τις πονηριές τους τρυπώνουν στον ανθρώπινο οργανισμό και τον κατακτούν. Άραγε θα τα καταφέρουν να γίνουν οι απόλυτοι κυρίαρχοι το εγκεφάλου και για πόσο; Ποιος θα καταφέρει να τους νικήσει;

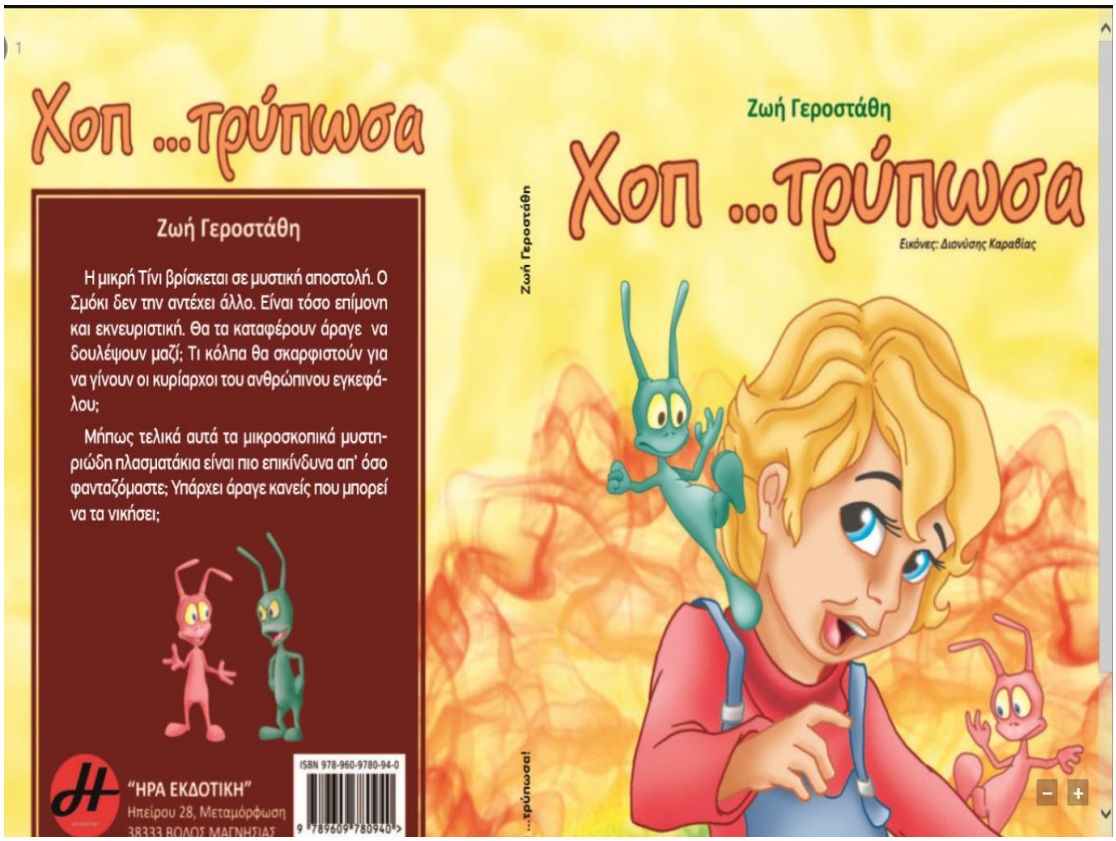
Το βιβλίο είναι η εξέλιξη εκείνης τους δουλειάς που έγινε στην τάξη αγκαλιάστηκε από την Ήρα εκδοτική και πήρε την τελική του μορφή.

Η εικονογράφηση έγινε από τον κ. Διονύση Καραβία ο οποίος με τις εικόνες του έδωσε ζωή στην ιστορία και την έκανε περισσότερο ελκυστική για τα παιδιά.

Το βιβλίο μπορεί να αποτελέσει άριστο εκπαιδευτικό βοήθημα για την προσέγγιση του θέματος, έχει δοκιμαστεί σε παιδιά και έχει εγκριθεί σε πρώτη φάση από το Υπουργείο Παιδείας Κύπρου σαν προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό για σχολεία.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την αγωγή υγείας, καθώς κατά τη σχολική ηλικία διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου, η οποία συνδέεται άμεσα με την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής καθώς και συνηθειών που επηρεάζουν την υγεία. Ο αγώνας ενάντια σε αυτή τη βλαβερή συνήθεια είναι το στοίχημα που πρέπει να κερδίσει προάγοντας δράσεις με ουσία. Οι εκπαιδευτικοί παλεύουν

καθημερινά μέσα από προγράμματα που εκπονούν στην τάξη να εμφυσήσουν στους μικρούς μαθητές αξίες που προάγουν την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και η ύπαρξη ενός παιδικού βιβλίου με θέμα συναφές μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση



Basic features of the educational policy in Greece: Discontinuity and Inconsistency

Apostolos Daropoulos

Department of Primary Education,
University of Thessaly
apdaro@uth.gr

ABSTRACT

This study analyses the discontinuity and inconsistency, features that are dominant in the educational policy practice in Greece. The Basil Bernstein conceptual system is being adopted by using the concept of pedagogic device as a theoretical basis, as a system of related rules constituted by distributive rules, recontextualising rules (official and educational field) and evaluative rules. The educational field is an arena for confrontations and sometimes even heavy conflicts between social agents, trade unions, political parties. The educational policy's failure is, among others, the result of the lack of funding, the absence of consensus among the political actors, the ministry- centred character of exercising educational policy and the frequent changes, the absence of a fixed administrative structure, the unjustified changes in the timetables and schedules of schools. The only optimistic note in this hopeless framework is the ascertainment and acceptance of the problem.

***Key Words**: educational policy, pedagogic device, consensus*

INTRODUCTION

The current crisis is based not only on the economic dimension, we do not have to face just the economic crisis but we face a crisis of values, crisis of meanings, a social crisis, a cultural crisis, "... The crisis is deep mainly because the value code has been tarnished: All kinds of facilities and clientelism have been legitimized morally ... " (Papoulias, 2009). The entanglement between dominant groups of Greek politics and the field of the economy leads to the defence of the status quo with bold elements of corruption and nepotism. The rigidity of the market, the distortions of the tax system and many government interventions resist any kind of reforms (Mitsopoulos & Pelagidis, 2011), «Never before in the history of culture was so much pressure brought on education to become more productive according to exclusive criteria of the financial market" (Karapostolis, 2011: 199). The data we have up to this moment do not indict an interjectional crisis, "the immediate but also the long-term impact on poverty and social exclusion may be deep and long-lasting" (Mpalourdos, 2011: 165) and those who fail to adapt will be marginalized (Lygeros, 2011: 342-349). Similar crises have taken place in many economies in the past and when trying to justify the wrong decisions that preceded, one could interpret them by adopting the following five main reasons:

- Society was unable to make the right predictions due to lack of previous experience
- Inability to understand the problem
- Conflicting interests did not allow the problem to be solved
- The values system, the stereotypes and the rigidities hindered the solution
- The size of the problem exceeds all possibilities for finding a solution that social agents have (Petrakis, 2012).

In regard to education it is well known that each elected government implements or at least attempts to implement its programme. Although the fragmentary approach of the section concerning educational policy contains a number of risks, when analyzed solely without taking the wider social reality into account, in this paper an attempt will be made at a critical

approach on some data related to exercising educational policy in our country in recent years (Daropoulos, 2010). Hundred and more years later it seems extremely apropos to say that: "There is almost no solid, continuous, well studied Greek educational tradition that gives us the main guidelines and details of future development and the foundations for a new creation" (Glinos, 1912: 203).

THEORETICAL FRAMEWORK

The pedagogic device is a system of "three interrelated rules: distributive rules, recontextualising rules and evaluative rules" (Bernstein, 2000: 28; Bernstein, 1990), "The distributive rules regulate the relations between power, conscience forms and practices" (Lamnias, 2002: 297), even though they are defined by the state, changes are attempted and take place by various contestation forces. The recontextualising rules regulate the conversion of scientific knowledge into school knowledge, as mediation between the primary and secondary field. The primary field, is the field in which the primary contextualisation, which refers to the procedure of development, production, configuration of ideas and the particular knowledge take place. The second field is multilevel and the field where the tertiary, secondary, primary and preschool education are distinguished, where each level has its own specialised competent bodies. Finally, the field of recontextualisation acts as a mediator between the primary and the secondary field (Bernstein, 1990; also see Lamnias, & Tsatsaroni 1999). There could also be a distinction between the Official Recontextualizing Field (ORF) which contains the official education policy and the Pedagogical Recontextualizing Field (PRF) which encompasses university departments, scientific educational journals, research centres, educational institutes etc. (Bernstein, 2000: 33). Knowledge from some groups has the legalisation of transmission to future generations of students, thus it has the privilege to become formal knowledge. So education as an institution produces and reproduces a "compromised" knowledge (Apple, 2000: 64). The special attention given to school knowledge, its relation to scientific and experiential knowledge, which have different levels of "conceptualization of reality" and the way in which it becomes familiar are a critical junction (Alexiou, 2009). Finally, the evaluative rules build the pedagogical practice by defining the criteria (Bernstein, 1990, also see Lamnias & Tsatsaroni 1998-1999). In each of these arenas there is an ongoing struggle of (pre)dominance since the field of education is an area for confrontations and sometimes even heavy conflicts between social bodies, trade unions, political parties. The main objective is control and finally enforcement.

EDUCATIONAL POLICY

"...educational policy has been understood as a rational plan, consciously articulated by an authoritative body, usually a government or governmental agency, codified in text such as law or regulation which articulates clear expectations for behaviour and explicitly or implicitly reasserts the formal authority of government in requiring that behaviour" (Bascia, et. all., 2005: xii) or "a set of specific principles and actions on education issues, which will be followed or should be followed and which are designed to bring about desired goals" (Trowler, 2003: 95). However, it is impossible not to bear in mind that educational policy is a dynamic process with contradictions and conflicts, a process in which questions such as the following dominate:

- What are these desired objectives of education?
- Who determines these objectives?
- In what ways and with what means can these objectives be achieved?

Educational policy is "... the institutional arrangements and social practices that define and are defined by the constitution of educational discourse, the structure of education and pedagogical practices. It is the field where power and social conflict clarify the educational affairs and, through social control, convert it into society. It is also the field in which the educational system, partially or as a whole, constitutes its balancing and reproductive character "(Kontogiannopoulou-Polydoridi, 1995: 11).

The reciprocal relationship of policy and educational system is given, according to others there is absolute dependence, however no one can ignore the elements of autonomy of the educational system and the gradation of interdependence, sometimes stronger sometimes weaker, depending on the historical and social context that is being examined.

A common finding for the Greek case is the lack of consensus in exercising educational policy, since it makes sense that the ideological differences, the different philosophical-sociological starting points and approaches, create contrasts. Various choices, opinions, perceptions, attitudes and behaviours are adopted. However this point of view differs from the complete absence of a common basis for dialogue, partial consensus and developing a policy, at least regarding issues that constitute a minimum field of national and European options and any changes towards differentiation will be made only after much thought and with caution. The person responsible for the implementation of the educational policy and responsible for this is the each time Minister of Education and Religious Affairs. Let's look at the changes made in the leadership of the Ministry of Education in recent years, from the regime change and thereafter in the following table (Table 1).

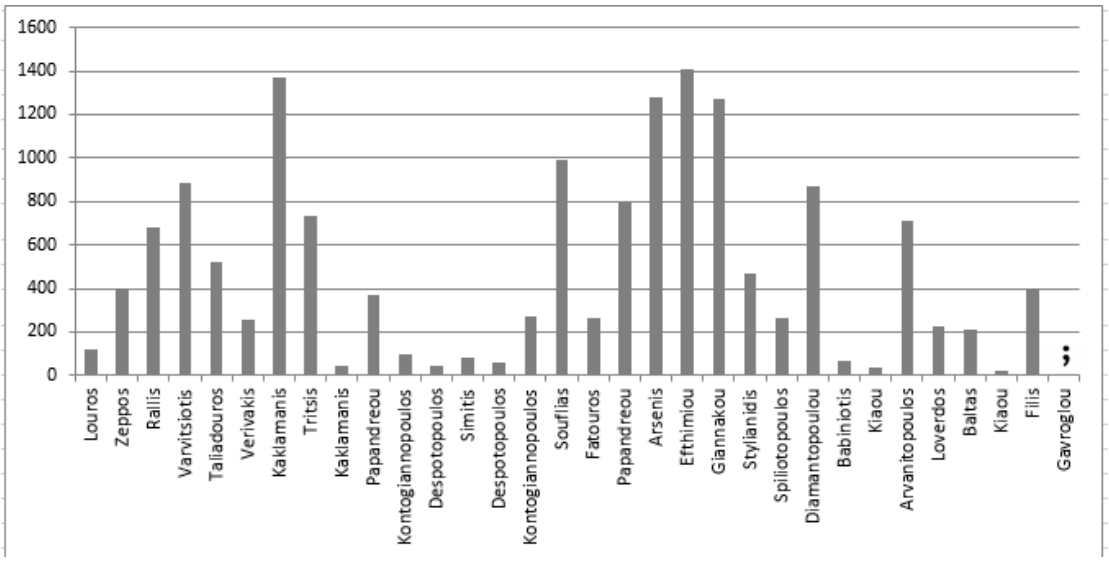
Table 1. Ministers of Education and their terms in office from 1974 to today

S/N	From	Since	Name
1	24/07/1974	21/11/1974	Louros Nikolaos
2	21/11/1974	05/01/1976	Zeppos Panagiotis
3	05/01/1976	28/11/1977	Rallis Georgios
4	28/11/1977	10/05/1980	Varvitsiotis Ioannis
5	10/05/1980	21/10/1981	Taliadouros Athanasios
6	21/10/1981	05/07/1982	Verivakis Eleftherios
7	05/07/1982	25/04/1986	Kaklamanis Apostolos
8	25/04/1986	09/05/1988	Tritsis Antonios
9	09/05/1988	22/06/1988	Kaklamanis Apostolos
10	22/06/1988	02/07/1989	Papandreou Georgios
11	02/07/1989	12/10/1989	Kontogiannopoulos Vasilios
12	12/10/1989	23/11/1989	Despotolpoulos Konstantinos
13	23/11/1989	13/02/1990	Simitis Konstantinos
14	13/02/1990	11/04/1990	Despotolpoulos Konstantinos
15	11/04/1990	10/01/1991	Kontogiannopoulos Vasilios
16	10/01/1991	13/10/1993	Souflias Georgios
17	13/10/1993	08/07/1994	Fatouros Dimitrios
18	08/07/1994	25/09/1996	Papandreou Georgios
19	25/09/1996	13/04/2000	Arsenis Gerasimos
20	13/04/2000	10/03/2004	Efthimiou Petros
21	10/03/2004	19/09/2007	Giannakou Marietta
22	19/09/2007	08/01/2009	Stylianidis Evripidis
23	08/01/2009	04/10/2009	Spiliotopoulos Aristovoulos
24	04/10/2009	07/03/2012	Diamantopoulou Anna
25	07/03/2012	17/05/2012	Babiniotis Georgios
26	17/05/2012	21/06/2012	Kiaou Aggeliki-Efrosini
27	21/06/2012	10/06/2014	Arvanitopoulos Konstantinos
28	10/06/2014	25/01/2015	Loverdos Andreas
29	25/01/2015	28/08/2015	Baltas Aristeidis
30	28/08/2015	23/09/2015	Kiaou Aggeliki-Efrosini
31	23/09/2015	05/11/2016	Filis Nikolaos
32	05/11/2016	**?**	Gavroglou Konstantinos

Source: General Secretariat of the Government, http://www.ggk.gov.gr

The duration of a minister of education's term in office (from 1974 until today) can be calculated according to the data of table 1 (Graph 1).

Graph 1. Ministry of Education terms in office in days



Source: Based on calculations from the General Secretariat of the Government data, http://www.ggk.gov.gr

The average term in office of a minister of education is 491 days!!! The change in persons does not necessarily mean something negative. However, if we take the person-centred operation of ministries in Greece, the simultaneous changes of Secretaries-General, special secretaries, advisors, etc. into account it is understandable that when changing a minister of the same government is not possible for one to be informed thoroughly and in detail, to create/improve the (sub)structures and conditions that will form the base in order to build a reliable educational system in such a short time. All the attempted interventions are selective measures, fragmented actions and activities which are not embedded in a systemic approach of a strategic plan. The failure to implement a long-term planning, the lack of continuity and consistency are the key parameters that are lacking in order to ensure the necessary qualitative characteristics of an educational system with a perspective.

DATA OF EDUCATIONAL POLICY

Weak and insufficient funding of education and research programs contributes to maintaining a vicious circle between the fields of economy and education. The old ascertainment mentioned above (Pesmatzoglou, 1987: 14) is valid even nowadays. Education in Greece is not (contrary to official pronouncements) one of the important priorities of the Greek state. Constant underfunding is irrefutable evidence thereof. The following table lists the paid public expenditure in relation to education and the percentage of the Gross Domestic Product, GDP (Table 2).

Table 2. Paid Public Expenditure for education during the 2005-2013 period

Year	Paid Public Expenditure for education	GDP Percentage
2005	6.344 m. €	3.19 %
2006	6.645 m. €	3.12 %
2007	7.034 m. €	3.16 %
2008	7.702 m. €	3.30 %
2009	7.623 m.€	3.30 %
2010	7.026 m. €	3.16 %
2011	6.340 m. €	3.04 %
2012	5. 800 m. €	2.99 %
2013 up to 30/09/2013	5.524 m. €	3.02 %
2014 (forecast)	5.090 m. €	2.78 %

Source: Centre for the Development of Educational Policy (2014:13)

From studying the data one can conclude that the expenditure for the 2005-2014 period ranged from 2.78% of the GDP for 2014 and 3.30% of the GDP for the years 2008 and 2009. The awaited target for spending 5% of the GDP (about the EU average) once more remains unattainable.

Funding any attempted actions relating to education, as a rule, only refers to those programs that are implemented through the NSRF (National Strategic Reference Framework). The total budget of the NSRF for the 2014-2020 period amounts 373.4 million Euros and concerns the following actions: New School-School of the 21st century, Digital School, Actions for Special Education - Parallel support of the Disabled, development and/or upgrading curricula - provision and production of educational material, etc. (European Commission, 2014). These programmes make a positive contribution in the field of implementation of educational policy but one cannot deny that these fragmented attempts that are not connected to each other, not integrated into a broader central planning, have a limited implementation time frame and without any feedback since there is no continuity once they are completed.

The absence of a firm administrative structure, both regarding the central administration of the ministry of education and the regional directorates, education directorates with obvious consequences of this deficit, since the annual secondments of teachers in administrative posts to meet relevant requirements create a framework of inefficient operation (Circular, 06.26.2015, Ref. Nr.: 102030 / E2).

Changes to timetables of primary schools with a reshaped programme, variations in teaching hours of a course, which are not based on design-planning but based on available teachers who have not been appointed to a position, pressures of respective social groups (on legislation, Law 4310 of the year 2014, G.G.G. 1327 of 2011, G.G.G. 804 of 2010, etc.). The design of the curriculum of the schools according to a set time rather than the real time of the classroom (Siganou, 2007). The conformist and one-dimensional approach of a single teaching manual for each course throughout primary and secondary education. The preparation of new curricula and writing new textbooks without evaluating those which are already being implemented or have been implemented.

Another issue in this field is concentrating on the "educational reform" methods to enter higher education and the frequent changes of the content of examinations as a main topic (Kassotakis & Papaggeli-Vouliouri, 2009).

February / March of the year 2015 (chronologically we are in the middle of the school year) and teaching staff is still being recruited in order to cover fixed needs (Press release, 13/02/2015 & Press release, 17-03-2015).

The absence of central planning and implementation in the field of teacher training, planning and abandoning pilot training programmes that have been successfully implemented, such as the Major Program Training (Pedagogical Institute, 2011).

Regarding the integration of Information Technologies and Communication (ICT) in the educational systems of developing countries, our country among them, which is ascertained to have taken place with time delay (Beqiri & Tahiri, 2014), despite the efforts being made (Kollias, Daropoulos, Davaris & Zaganas, 2014), the state could utilise the previous experience other countries gained. Unfortunately, retractions in this field, such as the introduction and immediately after the abandonment of the integration of the laptop in the gymnasium (lower secondary education), postponing integration of interactive whiteboards, hesitating in adopting the model of introduction of ICT, are some of the examples of lack of planning, organising and scheduling.

Choosing education managers is based on a different legal framework every time, e.g. Law 2043 of 1992, Law 2188 of 1994, Presidential Decree 398 of 1995, Law 2986 of 2002, Law 3467 of 2006, Law 3848 of 2010 and the recent law 4327 of the year 2015. These frequent changes, with different conditions each time, deprive candidates of a fixed frame of reference, an element that complicates both the functionality and efficiency of the system.

The lack of evaluation of teaching and educational work (Papagueli-Vouliouris, 1999) the serious implications of this deficit and the inconsistency of governments (Chrysos, 2000) cannot be seen and justified only as a result of a “"time lag" compared to the policies in other Western European countries” (Georgiadis, 2005). The lack of accountability (Sirotnik, 2004) both to parents of students and members of the wider society are elements that reduce the credibility of the educational system. However it remains the basic deficit of an evaluative framework, mainly due to the reactions of the trade unions of teachers, partly justified, due to the heavy past of the institution of the inspector, with many documented cases of abuse of power. These dominant characteristics of the applied educational policy aggravate the reproduction of educational inequalities and the expansion of the Greek family’s private expenditure in the field of education (Kassotakis & Verdis, 2013). This generalized devaluation of education, the widespread denial of the education system could be lifted by broad-based strategic planning with actions aimed at all levels of education. A crucial factor that needs to be overcome is the lack of consensus, even the discrepancy in the conceptual content of the term. Is consensus considered as the "... de-ideologisation and conjunction in practices of power and dominant groups that perpetuate an unfair and unequal system?" (Frangoulis, 2010: 150) or will it be appreciated as an element of social cohesion in a framework that is not characterised by egocentric points of view but where achieving common objectives according to the circumstance is dominant.

CONCLUSIONS

The field of education is an area where various social groups try to gain a privileged position thus resulting in heated debates. The main feature of the educational policy in our country is the lack of planning, organisation and consistency but also the existence of a confrontational framework within which decisions are made but not according to consensual characteristics as an element and parameter of social cohesion. Furthermore, inconsistency, discontinuity and chronic conflicts are among the main reasons for the reproduction of educational inequality and the expansion of private expenditure for Greek families to meet basic educational needs. An additional element that burdens the situation as a whole is the lack of trust, as a major structural feature of the social capital. The failure of educational policy cannot be seen as just a failure of one parameter of the broader field of politics, but as a failure of broader dimensions and consequences, it is a failure of the entire society. The only optimistic note in this hopeless framework is the ascertainment and acceptance of the problem/problems. This by itself contains a note of hope, which can act as a starting point for future action. The indication that the educational field, as field of ideological conflicts, creates such "glitches", due to the prospective ideological differentiations, does not justify the deficient action of the state as a coordinated entity with purposes, objectives and prospects.

Having faith that particularly at this time of this multifactorial crisis which plagues the Greek society, institutions, entities, people who have a role and a say, will take action and will avert the further degradation of public education.

REFERENCES

Alexiou, Th. (2009). Experience, school knowledge and detailed curriculum. *Antitetradia tis Ekpedefsis, 88,* 79-92.

Apple, M. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age.* New York: Routledge.

Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, D. (2005). (eds) *International Handbook of Educational Policy, Springer International Handbooks of Education,* v. 13. The Netherlands.

Beqiri, E. & Tahiri, M. (2014). An Effective Use of Information and Communication Technology in Education Systems of Countries in South-East Europe, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 3, 2,* 91-102. Doi:10.5901/ajis.2014.v3n2p91

Bernstein, B. (1990). *Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse,* v. IV. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, research, critique,* revised ed. USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Chrysos, M. (2000). Government Policy on Teacher Evaluation in Greece: Revolutionary Change or Repetition of the Past? *Education Policy Analysis Archives, 8,* 28.

Circular, 26-06-2015, Ref. No.: 102030/E2. Retrieved 28.06.2015 from http://static.diavgeia.gov.gr/doc/ Ψ1ΤΡ465ΦΘ3-Τ2Μ

Daropoulos, A. (2010). *Differential approaches in elementary school, Questioning and perspectives.* Thessaloniki: Sfakianaki. (In Greek).

European Commission (2014). Program 2014GR05M9OP001. Retrieved 13. 02. 2015 from https://ec.europa.eu/sfc/en/2014/faq/how-verifysignature-acknowledgment-sent-sfc-system

Fragkoulis, G. (2010). The lack of trust and the utopia of the consent in educational policy. Review of Social Researches, 132-133, B'-C', 147-170.

Georgiadis, N. M. (2005). Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to the 1997 Reform. *Education Policy Analysis Archives, 13*(9). Retrieved 19. 10. 2009 from http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/

G.G.G[8]. 1327/2011. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13

G.G.G 804/2010. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13

Glinos, D. (1912). Bulletin of the Educational group, vol. B΄. Athens.

K.AN.E.P. (Centre of Development of Education Policy/General Confederation of Greek Workers). (2014). *Public and private expenditure on education in crisis era.* Athens: K.AN.E.P. Publications. (In Greek).

Karapostolis, B. (2011). Teaching within the crisis. *Review of Social Researches, 134-135, A'-B',* 193-209.

Kassotakis, M. & Papagueli-Vouliouris, D. (2009). *Access to higher education in Greece.* Athens: Grigoris. (in Greek).

Kassotakis, M. & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece: Characteristics, Consequences and Eradication Efforts. In: (Eds) Bray, M., Mazawi, A. & Sultana, R. (2013). *Private Tutoring Across the Mediterranean Power Dynamics and Implications for Learning and Equity,* 93-114.

[8] G.G.G.: Greek Government Gazette

Kollias V., Daropoulos A., Davaris A., Zaganas K (2014). A Research Based Learning Environment's appropriation, as a context for a typical professional development in ICT integration in the classroom. 9th Pan-Hellenic Congress with International Participation of Information & Communication Technologies in Education (Eds.) Anastasiadis, P., Zaranis, N., Economides, V., & Kalogiannakis, M., Rethymno, 904-911. Retrieved 10. 01. 2015 from http://www.hcicte2014.edc.uoc.gr/

Kontogiannopoulou-Polydoridi, G. (1995). *Educational policy and practice, sociological analysis.* Athens: Ellinika Grammata.

Lamnias, K. (2002). *Sociological theory and education: Discrete approaches.* Athens: Metechmio.

Lamnias, K. & Tsatsaroni, A. (1998-1999). The procedures of reframing in the course of production of school knowledge: Prerequisites for the change of school practices. *Modern Education,* 103/1998, 73-80 & 104/1999, 70-77.

Lamnias, K. & Tsatsaroni, A. (1999). School knowledge and evaluation practices: Their roles in terms of failure at school and social exclusion. *Minutes of meeting of the H' International Scientific Congress: "School Failure and Social Exclusion: causes, consequences, confrontation".* Hellenic Pedagogical Society – School of Education of the University of Ioannina. Athens: Ellinika Grammata.

Law 2043/1992. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 2188/1994. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 2986/2002. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 3467/2006. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 3848/2010. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 4310/2014. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Law 4327/2015. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Lygeros, St. (2011). *From cleptocracy to bankruptcy.* Athens: Patakis.

Mitsopoulos, M. & Pelagidis, T. (2011). *Understanding the Crisis in Greece. From Boom to Bust.* London: Palgrave Macmillan.

Mpalourdos, D. (2011). Effects of the crisis on poverty and financial exclusion: initial measurements and adaptive policies. *Review of Social Researches, 134-135, A'-B',* 165-192.

Papagueli-Vouliouris, D. (1999). Evaluation of Teacher Education in Greece - a political demand of our time. *TNTEE Publications, 2, 2,* 129-138. Retrieved 11. 11. 2010 from http://tntee.umu.se/publications/publication2_2.html

Papoulias, K. (2009). Speech of the President of the Hellenic Republic, Mr. Karolos Papoulias, for the 35th anniversary of the restoration of Democracy at the Presidential Building. Retrieved 11. 11. 2010 from http://www.presidency.gr/?p=4998

P.D[9]. 398/1995. Retrieved from http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws

Pesmatzoglou, S. (1987), *Education and development in Greece 1948-1985, the asymptote of a relationship.* Athens: Themelio.

Petrakis, P. (2012). *The Greek Economy and the Crisis. Challenges and Responses.* Springer.

Press release. Retrieved 13. 02. 2015 from http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy?limit=10&start=280

[9] P.D.: Presidential Degree

Press release. Retrieved 20. 03. 2015 from http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy?limit=10&start=220

Pedagogical Institute, (2011). *Major Training Program. Basic Training Material.* Volume A΄, General Part, Athens.

Siganou, A. (2007). Teaching time and curriculum: The necessity of teaching time adequacy. *Review of Educational Issues, 12*, 101-113.

Sirotnik, K. (2004). (EDS). *Holding accountability accountable: what ought to matter* in public education. New York: Teachers College Press.

Trowler, P. (2003). *Education Policy.* London: Routledge.